

Okuma

Yazma

Eğitimi

Araştırmaları

Research in

Reading &

Writing

Instruction

Cilt 10, Sayı 2, Kış 2022

Volume 10, Issue 2, Winter 2022

Okuma

Yazma

Eğitimi

Araştırmaları

Research in

Reading &

Writing

Instruction

Cilt 10, Sayı 2, Kış 2022

Volume 10, Issue 2, Winter 2022

BAŞ EDITÖR/ EDITOR IN CHIEF

Murat Özbay
Kırıkkale Üniversitesi / Türkiye
Kırıkkale 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
Bülent Ecevit Üniversitesi / Türkiye
Bülent Ecevit University / Turkey

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

Telif Hakkı / Copyright ©
2022
Yusuf Uyar

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

e-ISSN: 2148-1512

Murat Özbay
Kırıkkale Üniversitesi / Türkiye
Kırıkkale University / Turkey

Firdevs Güneş
Ankara Üniversitesi, Türkiye
Ankara University, Turkey

William Bintz
Kent State Üniversitesi ABD
Kent State University, USA

Belinda Zimmerman
Kent State Üniversitesi, ABD
Kent State University, USA

Kadir Kaan Büyükkız
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
Gaziantep University, Turkey

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

Namık Kemal Şahbaz
Mersin Üniversitesi, Türkiye
Mersin University, Turkey

Halit Karatay
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey

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

Seyit Ateş
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gazi University, Turkey

Duygu Uçgun
Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Pamukkale University, Turkey

Fatih Çetin Çetinkaya
Düzce Üniversitesi, Türkiye
Düzce University, Turkey

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

Özay Karadağ
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Hacettepe University, Turkey

Bayram Baş
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Yıldız Technical University, Turkey

Yusuf Uyar
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gazi University, Turkey

Hayati Akyol
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gazi University, Turkey

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

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

Canan Aslan
Ankara Üniversitesi, Türkiye
Ankara University, Turkey

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

İlhan Erdem
İnönü Üniversitesi, Türkiye
Inönü University, Turkey

Emine Kolaç
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Anadolu University, Turkey

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

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

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

Suat Urgan
Trabzon Üniversitesi, Türkiye
Trabzon University, Turkey

Ali Fuat Arıcı
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Yıldız Technical University, Turkey

Mustafa Ulusoy
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gazi University, Turkey

İhsan Seyit Ertem
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gazi University, Turkey

Mustafa Yıldız
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gazi University, Turkey

Erol Duran
Uşak Üniversitesi, Türkiye
Uşak University, Turkey

Araştırma Makaleleri / Research Articles

- Salgın döneminde deneyimli sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi dersi bağlamında sağlamış oldukları desteğe yönelik öğretmen adaylarının görüşleri
Opinions of preservice teachers about the mentoring provided by experienced elementary school classroom teachers in the context of Turkish language arts teaching during the covid-19 pandemic 102-123
Fatih Çetin Çetinkaya, Muhammet Sönmez, Kasım Yıldırım, Behlül Bilal Sezer, Mücahit Durmaz, Abdurrahman Baki Topçam, Halil İbrahim Öksüz
- Okullarda yürütülen okuma projelerine eleştirel bir bakış
A critical perspective on reading projects implemented in the schools 124-135
Atilla Dilekçi
- Öğrencilerin duygusal zekâlarının konuşma kaygılarıyla ilişkisi
The relationship between students' emotional intelligence and speech anxiety 136-156
Abdurrahman Gündüz, Sezgin Demir
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanım durumları
The cases of using the ways to develop thinking in written expressions of level B2 students learning Turkish as a foreign language 157-174
Sezgi Dalioglu
- Ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarıyla akademik başarıları arasındaki ilişki
The relationship between secondary school students' reading attitudes and habits and their academic success 175-193
Nülifer Karadağ
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlatmaya/göstermeye dayalı metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı
Writing rubric for narrative/demonstrative text in teaching Turkish as a foreign language 194-213
Latif İltar, Ahmet Gürkan Karataş
- Öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinlikleriyle öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin geliştirilmesi
Developing students' narrative text writing skills with story-based learning approach-oriented creative writing activities 214-235
Tuncay Türkben, Havva Karaca
- Fatma Açık
*Gazi Üniversitesi / Türkiye
Gazi University / Turkey*
- Nevin Akkaya
*Dokuz Eylül Üniversitesi / Türkiye
Dokuz Eylül University / Turkey*
- Tuğba Barutçu
*Kafkas Üniversitesi / Türkiye
Kafkas University / Turkey*
- Mustafa Başaran
*Yıldız Teknik Üniversitesi / Türkiye
Yıldız Technical University / Turkey*
- Mustafa Bektaş
*Sakarya Üniversitesi / Türkiye
Sakarya University / Turkey*
- Emrah Boylu
*İstanbul Aydın Üniversitesi / Türkiye
İstanbul Aydın University / Turkey*
- Arzu Çevik
*Bartın Üniversitesi / Türkiye
Bartın University / Turkey*
- Kemalettin Deniz
*Gazi Üniversitesi / Türkiye
Gazi University / Turkey*
- Pınar Girmen
*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Türkiye
Eskişehir Osmangazi University / Turkey*
- Ergün Hamzadayı
*Gaziantep Üniversitesi / Türkiye
Gaziantep University / Turkey*
- M. Onur Kan
*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi / Türkiye
Hatay Mustafa Kemal University / Turkey*
- Berna Ürün Karahan
*Kafkas Üniversitesi / Türkiye
Kafkas University / Turkey*

Ortaokul öğrencileri için okuma başarı testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması
Development of reading achievement test for secondary school students: A study of validity and reliability
236-252
Yusuf Taşkın, Muhammed Eyyüp Sallabaş

Mehmet Katrancı
Kırıkkale Üniversitesi / Türkiye
Kırıkkale University / Turkey

Nuray Kayadibi
Kırıkkale Üniversitesi / Türkiye
Kırıkkale University / Turkey

Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital ortamlarda yazma alışkanlıklarının incelenmesi
Investigation of writing habits of education faculty students in digital environments
253-274
Sadık Ahmet Çetin

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

İsmail Yavuz Öztürk
Mersin Üniversitesi / Türkiye
Mersin University / Turkey

Esra Nur Tiryaki
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi / Türkiye
Hatay Mustafa Kemal University / Turkey

Osman Kürşat Yorgancı
Yıldız Teknik Üniversitesi / Türkiye
Yıldız Technical University / Turkey

Duygu Yüceer
Adıyaman Üniversitesi / Türkiye
Adıyaman University / Turkey

OYEA / RRWI, TR Dizin, Türk Eğitim İndeksi ve
MLA International Bibliography'de taranmaktadır

OYEA / RRWI is indexed in TR Index, Turkish
Education Index and MLA International
Bibliography

Opinions of Preservice Teachers about the Mentoring Provided by Experienced Elementary School Classroom Teachers in the Context of Turkish Language Arts Teaching During the Covid-19 Pandemic

Fatih Çetin Çetinkaya

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

Muhammet Sönmez

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

Kasım Yıldırım

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

Behlül Bilal Sezer

Düzce University
behlulbilalsezer@duzce.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4287-7460

Mücahit Durmaz

Ministry of National Education
mucahitdrnz58@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7509-2059

Abdurrahman Baki Topçam

Ministry of National Education
bakitopcam96@gmail.com,
ORCID: 0000-0002-3985-4113

Halil İbrahim Öksüz

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

ABSTRACT

In the study, it was aimed to examine the opinions of the prospective teachers about the guest teacher supported Turkish teaching lessons conducted online with the primary teacher candidates during the Covid-19 epidemic process. 73 primary school teacher candidates studying at two state universities and taking the Turkish language teaching course participated in the research. The implementation period of the study continued for 12 weeks. A primary teacher who works as a guest in a public or private school every week in Turkish teaching lessons shared his experiences with the primary teacher candidates. The lectures were conducted through the ZOOM video conferencing platform. After the implementation process, focus group interviews were held with 20 volunteer teacher candidates selected among the teacher candidates. In the research, the MAXQDA program for computer-assisted qualitative data analysis was used in the analysis of the data. The findings obtained in the context of the opinions of the pre-service teachers are presented in line with the column charts obtained from the MAXQDA program. According to the findings of the research, pre-service teachers stated that they had the opportunity to develop themselves in the technological direction, the lessons learned reflected real-life practices, the content of the lessons contributed to their competence to be a teacher, the guest primary teachers found the experience sharing process motivating and informative, and the experienced process contributed to their Turkish teaching skills. they did. Although the distance education process has various advantages and disadvantages, it is seen that it is successful in terms of preparing teacher candidates for the profession in general. It is thought that in future studies, including the results of the research to be conducted with guest teachers in different teaching courses and the opinions of guest teachers about their experiences will contribute to the scientific literature.

Keywords: Turkish teaching, guest teacher, prospective primary teacher.

The aim of teaching Turkish is to develop individuals' basic language skills, intertextual comprehension skills, inquiry, analysis, synthesis and evaluation skills (Anılan & Kılıç, 2013). The quality of teaching Turkish in basic education is directly related to the qualifications of primary teachers. The majority of primary school teachers' proficiency in the context of teaching Turkish is acquired through the Turkish teaching course (Erdem & Bayraktar, 2019). Primary teachers need to have certain qualifications in order to be able to teach Turkish well. When it comes to teachers, it is stated that social support from society, family, friends and students increases their self-efficacy (Demir, 2019; Korte & Simonsen, 2018; Yenen & Çarkit, 2021). There are studies showing that as the grade levels increase, the self-efficacy of Turkish language teaching of prospective primary teachers also increases (Erbaş, 2021; Oğuz, 2012). It is thought that the experiences of pre-service teachers at upper grade levels are effective in the emergence of this difference (Erbaş, 2021). One of the resources that can be used by prospective teachers to gain experience and improve their skills is the experiences of visiting teachers. As a matter of fact, according to Bandura's Social Cognitive

Received : June 7, 2022
Revised : June 29, 2022
Accepted : July 7, 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 102-123
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 102-123
<https://doi.org/10.35233/oyea.1127546>

Learning Theory, learning is based on social interaction, imitation and observation (Tatlıoğlu, 2021). In the scientific literature, it is recommended that pre-service teachers visit schools with different characteristics and conditions or that the teachers working there convey their experiences to the students (Orhan, 2017). According to Demir (2021), pre-service teachers see senior teachers' sharing their experiences with them as encouraging, educating and satisfying. Visiting teachers contribute to the awareness of teacher candidates and their professional development.

In the research, unlike previous scientific studies, the views of teacher candidates about the sharing of Turkish Teaching with guest teachers in the Turkish Teaching course carried out within the scope of the Primary Teaching Undergraduate Program in the Faculty of Education were examined. In line with this general purpose, answers to the following questions were sought:

1. What do pre-service teachers think about distance education practices that started during the epidemic?
2. What are the opinions of pre-service teachers about the content of teacher education programs?
3. What are the opinions of the prospective teachers about the teaching qualifications of the instructors?
4. What are the opinions of the prospective teachers regarding the sharing of their experiences with the primary teachers within the scope of the Turkish Language Teaching course?

Method

Model

In this study, it was tried to determine the opinions of prospective primary teachers about the Turkish teaching conversations they had with experienced primary teachers who are on active duty. Therefore, the research is a qualitative situation determination. The main purpose of choosing such a method is to present a rich and exploratory structure based on the opinions of the participants in the context of the researched situation.

Participants

In this study, easily accessible sampling technique was used. The applications and data collection process were carried out with teacher candidates studying at the education faculties of two state universities, where two of the researchers (1st and 2nd author) work. The application process of the research was carried out with a total of 73 students studying in the primary teacher education department of two state universities. After the implementation phase was completed, 10 volunteer students were included in the focus group discussions. Focus group interviews were held with 20 teacher candidates in two sessions.

Online Meetings of Prospective Teachers and Visiting Teachers

The meetings, held over the ZOOM videoconferencing platform, in which the active primary teachers shared their idioms about teaching Turkish, continued for 12 weeks with the participation of teacher candidates studying in the Primary Education Department of two state universities. Teachers working in public and private schools were involved in the process. Before the meetings held over ZOOM, the lecturers who teach Turkish at both state universities and who are among the researchers of this study (1st and 2nd authors) came together and how the process would be carried out was discussed before each meeting. These discussions;

1. The teacher who will be invited to the video conference meeting,
2. On which day and at what time the meeting will be held,
3. How long the video conference meeting will take approximately,
4. What should be discussed about Turkish teaching at the meeting,
5. How to inform the teacher candidates, included topics.

Tools

In the focus group interviews with the teacher candidates, an interview form consisting of open-ended questions was used. After the interview form was prepared, it was discussed with field experts who have experience in Turkish teaching and distance education processes, and the interview form was given its final form. There are eight questions in the interview form (Annex 1). Through these questions, the opinions of pre-service teachers about the COVID-19 epidemic and their evaluations about the distance education in education and training activities in this process, and the effects of the courses they took in their teacher education on their competence to be a teacher were obtained. In addition to these, opinions are given about whether the lessons they take in their teacher education reflect their life practices, the qualifications of the instructors who teach these lessons, the process of sharing Turkish teaching lessons with guest

teachers, the necessity of continuing such practices in other teaching lessons, the effects of sharing with guest teachers on their qualifications to become a teacher.

Data Collection

The data of this research were obtained through focus group interviews with teacher candidates. After the 12-week ZOOM video conference meetings, which brought together guest teachers and primary teacher candidates, were completed, it was announced that there would be meetings with volunteer teacher candidates from the student WhatsApp groups formed by both universities. Considering the structure of the focus group interview technique, in this announcement, the pre-service teachers were informed that 10 prospective teachers from both universities will be selected and a focus group meeting will be held with the prospective teachers in two sessions, again over ZOOM. WhatsApp groups were created for focus group interviews with prospective teachers who volunteered separately for both universities. Focus group discussion sessions conducted over the video conferencing platform ZOOM were held in two sessions. The session of each university was held by the instructor who taught the Turkish language course at that university. In each session, focus group interviews were limited to 10 pre-service teachers. At the beginning of each focus group interview, the aims of the study were expressed to the prospective teachers. At the same time, it was stated that volunteering was essential in this study and that they could leave the study at any time. The pre-service teachers who participated in the study were told that their names would be coded in terms of the security of the information to be given and that the content of the interviews would not be disclosed to anyone outside the study group. In addition, it was explained to the pre-service teachers that the focus group interviews were carried out that they were not tested, evaluated or judged on any subject, and it was stated that there was no right or wrong answer. Before each focus group interview session, "Can you tell me your name?", "What do you like to do in the classroom? What do you like to do most when you are out of school? Do you like to read? What is your best thing to do? What kind of education do you think you should get? What do you like to read? etc. These steps were repeated in both focus group interview sessions, which lasted approximately 70 minutes.

Ethical Content of Data Collection Process

Focus group interviews were conducted in line with the purpose of the research. The research process has not been strictly guided by the personal judgments of the researchers. Questions were prepared to make the pre-service teachers participating in the focus group discussions on the chosen topic more sensitive. It was tried to create a video conferencing environment in which teacher candidates could freely express their ideas in harmony with the interview questions. In addition, the real names of the pre-service teachers and the universities they studied at were not expressed in the research and were encrypted. Consequently; • In each session, the participants were given the freedom to leave the study at any point in the discussion process. • The participants were informed by the researcher who led the discussion that the information obtained during the focus group interviews would not be transferred to any personnel other than the researchers present in the sessions. No one other than the researchers and participants was allowed to attend the focus group interview sessions. Again, the participants were convinced that the obtained material would be presented in an encrypted form in the research presentations to be made about the study in the future. • Verbal consent was obtained from each pre-service teacher stating that they participated voluntarily before the focus group meeting sessions to be held over the ZOOM videoconferencing platform.

Recording and Copying of Obtained Data

Focus group meeting sessions were recorded over the video conference platform ZOOM. Then, the records obtained were transferred to the computer environment. The data transferred to the computer environment has been made more suitable for analysis.

Researchers' Perspectives

The researchers in this study are working on "Turkish language and teaching" and they attach importance to the use of experience-based practices in the context of social cultural learning, social cognitive learning, experiential learning and ecological system theory in the teaching of this course. This point of view of the researchers dominated the research in general and directed the writing process of the research.

Data Analysis

In the research, the MAXQDA program was used in the analysis of the data. The recordings obtained through the ZOOM video conferencing platform were digitally dictated. The obtained data were transferred to the MAXQDA program and the analysis process was started. In the analysis process, the focus group interviews were read over and over again without any action at the beginning, and possible codes were revealed. Then, the analysis process was started using the MAXQDA program. First of all, codes were created and subcodes of these codes were revealed. Coloring feature of

the program was used while making codes and sub-code operations. By making different colors in each code and subcode, it has been tried to prevent any confusion that may occur during the coding process. For new codes and/or sub-codes that emerged during the analysis process, the data were examined again and again, starting from the beginning. The data obtained as a result of the coding process were converted into column charts using the MAXQDA program.

Reliability

Supporting research findings with numerical quantities is one of the important ways used to increase the quality of research, especially in studies where the logic of qualitative method is adopted (Yıldırım, 2010). In this study, the concepts reached in line with the answers given by the pre-service teachers to the interview questions were presented with their frequency of repetition. In addition, in order to increase the transferability of this research, clear and detailed descriptions were included, the data collection process, the characteristics of the participants, how they were selected and the data analysis process were presented in detail. In this way, the transferability of the research was contributed (Creswell & Miller, 2000). In addition, direct quotations from the views of the participants were included to support the findings. In addition, the analyzes made on the obtained data were supported by the computer aided qualitative data analysis MAXQDA program. As stated above, sample quotations from the pre-service teacher interview texts are included in order to support the findings made by the researchers and to reflect the perspectives of the pre-service teachers. Abbreviations used for pre-service teachers in the study: (K) for the participant and the participant's sequence number are given. For example; (F1): F: Participant, 1: Like the first participant.

Ethical Statement

This research was found to be ethical with the decision of Düzce University Scientific Research and Publication Ethics Committee numbered 2022/77 and dated 24.02.2022.

Findings

It is understood that the participants mostly mentioned the difficulties experienced in distance education, but also mentioned some advantages as well as the difficulties of distance education. While the participants talked about the inefficiency experienced in distance education, they stated that the efficiency increased in this process over time. In addition to these, the positive contributions of the guest primary teachers who were guests of the Turkish Language Teaching course during the implementation process are among the participant opinions. Participants find distance education advantageous within the scope of Turkish Teaching course during the epidemic process and think that distance education allows individual time planning. Participants stated that they gained knowledge and experience in different fields with the experiences of visiting primary teachers. It has been revealed that the experiences of guest teachers solve the distance problem, seeing good examples increases teaching motivation and provides an opportunity to empathize. While it is stated that the weekly online meetings with guest teachers provide important experience, its contribution to the text processing process is emphasized. It is among the participant statements that the meetings with guest teachers increase the interaction in the lessons and provide experience on how theoretical knowledge is applied. When the participants' views on the contribution of online meetings are examined, it has emerged as the most expressed opinions that they improve their Turkish teaching skills, contribute positively in general and contribute positively to their teaching skills. Participants stated that they benefited from the experiences of guest teachers through online meetings. It was stated by the participants that these online meetings contributed to reading education skills, improved the text processing process, and revealed the importance of interaction and effective questioning skills. Participants stated that online meetings provide the opportunity to see theory in practice and if similar applications are made in other courses, an interdisciplinary learning opportunity will occur.

Conclusion and Discussion

The findings obtained from the research revealed that primary school teacher candidates find distance education advantageous as it allows time planning, encourages them to do research, and offers them the opportunity to develop themselves in terms of technology. As a disadvantage, results were obtained based on interaction problem, socio-economic difficulties, problems experienced in applied lessons, inadequacy of teachers in distance education, adherence to the screen, classroom management and evaluation difficulties. These results on the advantages and disadvantages of distance education are similar to those of similar studies (Er Türküresin, 2020; Erşen & Yumak, 2021; Kırtak Ad, 2020; Özer & Turan, 2021; Özgül, Ceran & Yıldız, 2020; Serçemeli & Kurnaz, 2020; Yolcu, 2020) are also in line with the results. Some positive and negative situations caused by distance education; It is expressed as the rapid transition to distance education (Eken, Tosun, and Tuzcu Eken, 2020) and the lack of experience of teachers and students in distance education (Baran and Sadık, 2021). It is expected that there will be fewer problems with the increase in distance education experiences in the themes that directly affect the teaching/learning quality, such as difficulties in evaluation, classroom management, and interaction problem. As another result of the research, the opinions of the guest primary

teachers about the Turkish Teaching experiences, which were shared with the prospective teachers, were included. Pre-service primary teachers state that they find the experience sharing process of visiting primary teachers positive, motivating and informative. Visiting primary teachers to share their experiences; It has been stated by the pre-service teachers that it contributes to reading education competencies, improves the text processing process, and reveals the importance of interaction and effective questioning skills. In addition, it is among the results of the research that the experiences of the primary teachers on duty in all courses in the undergraduate program, where the content of the Turkish teaching course and the sharing of the guest primary teachers are complementary to each other. Erbaş (2021) states that primary school teacher candidates who have completed the Turkish language teaching course consider themselves competent in Turkish teaching. At the same time, he emphasizes that as the grade level of teacher candidates increases, their Turkish teaching proficiency also increases with the experiences they have gained through academic life. Yeşiloğlu and Özer (2017) state that prospective primary teachers have high self-efficacy for the Turkish language teaching course, while pre-service teachers who willingly choose the primary teaching department have higher Turkish teaching self-efficacy. Aşkın and Demirel (2012) revealed that the Turkish language teaching proficiency of primary school teacher candidates who graduated from teacher high schools is higher than those who graduated from other high school types. When considered in this context, it can be interpreted that the motivation and experience resources for primary teaching contribute to the Turkish teaching skills of prospective primary teachers.

Salgın Döneminde Deneyimli Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimi Dersi Bağlamında Sağlamış Oldukları Desteğe Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Fatih Çetin Çetinkaya

Düzce Üniversitesi

fatihcetincetinkaya@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9843-6747

Muhammet Sönmez

Millî Eğitim Bakanlığı

muhammetsnmz41@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6516-7635

Kasım Yıldırım

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

dogukanepsilon@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1406-709X

Behlül Bilal Sezer

Düzce Üniversitesi

behlulbilalsezer@duzce.edu.tr

ORCID: 0000-0003-4287-7460

Mücahit Durmaz

Millî Eğitim Bakanlığı

mucahitdrnz58@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7509-2059

Abdurrahman Baki Topçam

Millî Eğitim Bakanlığı

bakitopcam96@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3985-4113

Halil İbrahim Öksüz

Gazi Üniversitesi

oksuzhalilibrahim@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-4338-297X

ÖZ

Araştırmada Covid-19 salgın sürecinde sınıf öğretmeni adaylarıyla çevrimiçi olarak yürütülen deneyimli misafir öğretmen destekli Türkçe öğretimi dersleriyle ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya iki devlet üniversitesinde öğrenim gören ve Türkçe öğretimi dersini alan 73 sınıf öğretmeni adayları katılmıştır. Araştırmanın uygulama süresi 12 hafta boyunca devam etmiştir. Türkçe öğretimi derslerinde her hafta misafir olarak resmi ya da özel okulda görev yapan bir sınıf öğretmeni deneyimlerini sınıf öğretmeni adayları ile paylaşmıştır. Yapılan dersler ZOOM video konferans platformu aracılığıyla yürütülmüştür. Uygulama sürecinin ardından öğretmen adayları arasında seçilen gönüllü 20 öğretmen adayıyla odak grup görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin analizi sürecinde bilgisayar destekli nitel veri analizi MAXQDA programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında ulaşılan bulgular MAXQDA programından elde edilen sütun grafikleri doğrultusunda sunulmuştur. Araştırmanın ortaya koyduğu bulgulara göre öğretmen adayları teknolojik yönde kendilerini geliştirme fırsatı bulduklarını, alınan derslerin gerçek yaşam pratiklerini yansıttığını, alınan ders içeriklerinin öğretmen olma yeterliliklerine katkı sağladığını, misafir sınıf öğretmenlerinin deneyim paylaşma sürecini motive edici ve bilgilendirici bulduklarını ve deneyimlenen sürecin Türkçe öğretimi becerilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinin çeşitli avantaj ve dezavantajlara sahip olmasına rağmen genel manada öğretmen adaylarını mesleğe hazırlama açısından başarılı olduğu görülmektedir. İleride yapılacak araştırmalarda farklı öğretim derslerinde de misafir öğretmenlerle yapılacak araştırma sonuçlarının ve misafir öğretmenlerin de deneyimleriyle ilgili görüşlerine yer verilmesinin bilimsel literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretimi, misafir öğretmen, sınıf öğretmeni adayları.

Öğretmenlerin bilgi ve becerileri eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini etkilemektedir. Öğretmen eğitimi öğretmen adaylarının görevlerini yerine getirebilmeleri, gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları için oluşturulmuş politika ve uygulamaları kapsamaktadır (Thompson ve Power, 2015). Öğretmen eğitimi, teorideki yoğunluğu, uygulama eksikliği, öğretim elemanlarının ortak bir eğitim anlayışında buluşamamaları vb. nedenlerden dolayı eleştirilebilmektedir (Koçyiğit ve Eğinir, 2019). Günümüzde yaşanan gelişmeler öğretmen eğitiminde yüz yüze eğitimin yanı sıra uzaktan eğitim, acil uzaktan eğitim ve hibrit eğitim uygulamalarının da tercih edilmesini zorunlu kılmıştır. Bu kavramlar incelendiğinde plan ve program dâhilinde çevrimiçi ortamlarda yürütülen eğitim uzaktan eğitim; salgın, savaş vb. gibi olağandışı durumlarda gerçekleştirilen çevrimiçi eğitim acil uzaktan eğitim; yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin harmanlanarak kullanılması ise hibrit eğitim olarak adlandırılmaktadır (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021). Araştırmalar, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadığını ortaya koymaktadır (Özer ve Turan, 2021; Yolcu, 2020). Tercihleri dikkate alındığında yüz yüze eğitimden yana olan öğretmen adayları, uzaktan eğitimle beceri temelli derslerden elle tutulur bir katkı elde

Geliş Tarihi :7 Haziran 2022
Düzeltilme Tarihi :29 Haziran 2022
Kabul Tarihi :7 Temmuz 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 102-123
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 102-123
<https://doi.org/10.35233/oyea.1127546>

edemediklerini dile getirmektedirler (Karakuş vd., 2020). Nitekim öğretim elemanları da uzaktan eğitim süreçlerinde birtakım problemler yaşandığını konusunda öğretmen adayları ile hem fikirdir (Kaya, 2020; Şeren vd., 2020). Sınıf öğretmenliği lisans programında beceri temelli bir ders olan Türkçe öğretimi dersi için de benzer şekilde uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları söz konusudur. Bu konuda Sarıçam vd. (2020), Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirdiği uzaktan eğitimin öğrencilere dil bilgisi ve dinleme becerilerini öğretirken faydalı olacağını, okuma ve yazma gibi becerileri geliştirmede yetersiz kalacağını düşünmektedirler. Donanım ve erişim yetersizliği, deneyim ve beceri eksikliği gibi nedenlerle uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretiminin zorlaştığı düşünülmektedir (Aydın, 2020; Bayburtlu, 2020; Özgül vd., 2020; Süğümlü, 2021).

Türkçe öğretiminin amacı, bireylerin temel dil becerilerini, metinler arası anlama becerilerini, sorgulama, analiz, sentez ve değerlendirme yapma becerilerini geliştirmektir (Anılan ve Kılıç, 2013). Temel eğitimde Türkçe öğretimin niteliği sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleriyle doğrudan ilişkilidir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi bağlamındaki yeterliliklerinin büyük oranı Türkçe öğretimi dersi ile edinilmektedir (Erdem ve Bayraktar, 2019). Sınıf öğretmenlerinin iyi bir Türkçe öğretimi gerçekleştirebilmeleri için belirli yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi öz yeterlik algıları, gerçekleştirecekleri Türkçe öğretiminin niteliğini de etkileyecektir. Öz yeterliğin dört ana kaynağı olarak performans deneyimleri, dolaylı deneyimler, duygusal durumlar ve sözlü telkin olarak gösterilmektedir (Bandura, 1997). Başkaları tarafından onaylanma, sosyal destek ve kişinin duygusal durumları öz yeterliği etkileyen unsurlardandır (Bandura, 1995). Öğretmenler söz konusu olduğunda toplumdan, aileden, arkadaşlardan ve öğrencilerden alınan sosyal desteğin öz-yeterliklerini artırdığı belirtilmektedir (Demir, 2019; Korte ve Simonsen, 2018; Yenen ve Çarkit, 2021). Sınıf seviyeleri yükseldikçe sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterliklerinin de arttığı sonucunu ortaya koyan araştırmalar vardır (Erbaş, 2021; Oğuz, 2012). Bu farklılığın ortaya çıkmasında öğretmen adaylarının üst sınıf seviyelerinde elde ettikleri deneyimlerin etkili olduğu düşünülmektedir (Erbaş, 2021). Nitekim Wolters ve Daugherty'a (2007) göre öğretmenler daha deneyimli hale geldikçe öz yeterlikleri artmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini geliştirmek için öğretmen adaylarına farklı deneyim fırsatları sunulmalıdır.

Öğretmen adaylarının deneyim kazanmaları ve becerilerini geliştirmede yararlanabilecek kaynaklardan biri de misafir öğretmenlerin deneyimleridir. Nitekim Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme sosyal anlamda, etkileşim, taklit ve gözleme dayanmaktadır (Tatlıoğlu, 2021). Bilimsel literatürde öğretmen adaylarının farklı özellik ve koşullara sahip okulları ziyaret etmeleri ya da burada görev yapan öğretmenlerin öğrencilere deneyimlerini aktarması önerilmektedir (Orhan, 2017). Demir'e (2021) göre öğretmen adayları kıdemli öğretmenlerin deneyimlerini kendileriyle paylaşmasını teşvik edici, yetiştirici ve hoşnut edici olarak görmektedirler. Misafir öğretmenler öğretmen adaylarının farkındalık kazanmalarına ve mesleki açıdan gelişmelerine katkı sağlamaktadırlar. Benzer şekilde Koçyigit ve Eğmir (2019) öğretmen adaylarının mesleki eksikliklerini tecrübe paylaşımlarıyla giderdiklerini aktarmaktadır. Öğretmen adayları mezuniyet sonrası farklı bölgeler ve okullar arasında sosyal, ekonomik, fiziksel ve kültürel farklılıkların belirgin olduğu bir ülkede özellikle mesleğin ilk yıllarında farklı koşullarda ve farklı gruplarda öğretmenlik yapmaları kaçınılmazdır (Orhan, 2017). Bu bağlamda öğretmen adaylarının farklı sosyokültürel ve sosyoekonomik bölgelere yönelik deneyimler edinmeleri gerektiği düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Uzaktan eğitim mesafe kavramını ortadan kaldırarak misafir öğretmenlerin tecrübelerini öğretmen adaylarıyla paylaşmalarına olanak sağlayan bir platform olarak düşünülebilir.

Öğretmen eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalarda Türkiye'deki öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının bakış açılarıyla nasıl değerlendirildiği (Aslan ve Sağlam, 2018; Ergül vd., 2013; Doğanay, 2011; Orhan, 2017) ve öğretmenlerin hizmet öncesi deneyimlerini kendi mesleki deneyimleriyle nasıl ilişkilendirdikleri (Koçyigit ve Eğmir, 2019; Öztürk ve Yıldırım, 2015) incelenmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara da rastlanılmıştır (Aslan, 2011; Bulut vd., 2016; Karaman ve Şahin, 2017; Karatay, 2011; Özdemir, 2021). Sınıf öğretmeni adayları ve Türkçe öğretimi kapsamında yapılan çalışmalarda da sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik görüşleri (Erdem ve Bayraktar, 2019; Taşkaya, 2014), Türkçe öğretimi konusunda yeterlilikleri ve becerileri (Aktaş, 2013; Anılan ve Kılıç, 2013; Aşkın ve Demirel, 2012; Erbaş, 2021; Yeşiloğlu ve Özer, 2017) araştırılmıştır. Öğretmen deneyimlerinin önemi (Irvine, 2019; Kini vd., 2016; Knight, 2019; Ulla, 2016; Vieira, 2020) tartışılmıştır. Öğretmen adaylarının görevde olan deneyimli öğretmenlerin paylaşımlarından yararlanarak teorik bilginin uygulamada nasıl şekillendiği, Türkçe Öğretimi sürecinde yaşanan sorunlar, bu sorunların çözümleri, özgün etkinlik ve uygulamalara yönelik deneyim kazanmaları gerekmektedir. Araştırmada önceki bilimsel çalışmalardan farklı olarak Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı kapsamında yürütülen Türkçe öğretimi dersinde öğretmen adaylarının görevde olan deneyimli misafir sınıf öğretmenleriyle Türkçe Öğretimine yönelik gerçekleştirdikleri paylaşımlar hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Salgın sürecinde başlayan uzak eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen adayları neler düşünmektedirler?
2. Öğretmen eğitim programlarının içeriğine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının öğretim yeterliliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının, görevde olan sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretimi dersi kapsamında deneyimlerini kendileriyle paylaşmalarına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Model

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının deneyimli misafir sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirmiş oldukları Türkçe öğretim sohbetlerine yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan dolayı araştırma nitel bir durum saptamasıdır. Böyle bir yöntemin seçilmesindeki temel amaç, araştırılan durum bağlamında katılımcıların görüşlerine dayalı olarak zengin ve keşfedici bir yapı ortaya koyabilmektir.

Çalışma Grubu

Yapılan bu çalışmada kolay ulaşılabilir örneklem tekniğinden faydalanılmıştır. Uygulamalar ve veri toplama süreci araştırmacılarından ikisinin (1. ve 2. yazar) görev yaptığı iki devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci iki devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği eğitimi anabilim dalında öğrenim gören toplam 73 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşaması tamamlandıktan sonra bu öğrenciler arasından gönüllü 10'ar öğrenci odak grup görüşmeleri sürecine dâhil olmuştur. Odak grup görüşmeler 20 öğretmen adayı ile iki oturumda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere katılan öğretmen adaylarının 3'ünü erkek ve 17'sini ise kadın öğretmen adayları oluşturmuştur. Kadın öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği eğitimini bölümlerinde sayıca daha fazla olmaları ve odak grup görüşmelere katılmak isteyen gönüllü öğretmen adaylarının da çoğunun kadın olması, seçilen katılımcıların böyle bir demografik yapı göstermesine katkı sağlamıştır. Yök Atlas'tan (2022) elde edilen verilere göre uygulamanın gerçekleştirildiği üniversitelerin birincisinde kadın öğretmen adayı sayısının mevcut öğrencilerin tamamına oranı %76.9 ikincisinde %64.5'tir.

Öğretmen Adayları ve Deneyimli Misafir Öğretmenlerin Çevrimiçi Buluşmaları

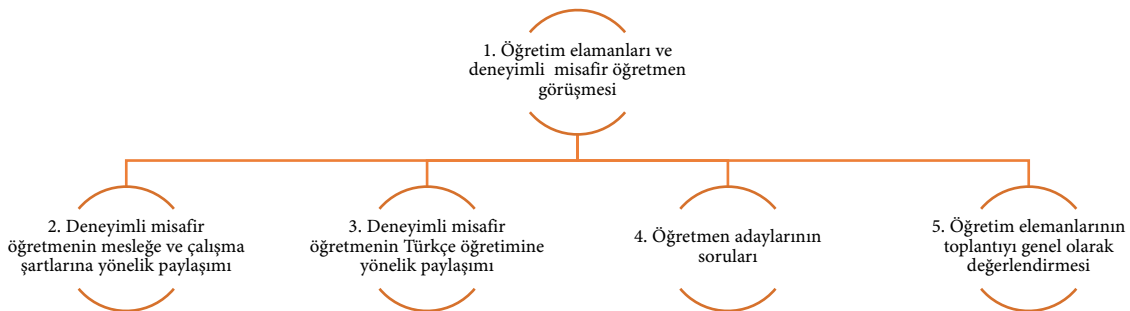
Zoom video konferans platformu üzerinden gerçekleştirilen ve aktif olarak görevde olan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik deneyimlerini paylaştıkları toplantılar iki devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının katılımıyla 12 hafta boyunca sürdürülmüştür. Resmî ve özel okullarda görev yapan öğretmenler sürece dâhil olmuştur. Zoom üzerinden gerçekleştirilen toplantılar öncesinde her iki devlet üniversitesinde Türkçe derslerini yürüten ve bu çalışmanın da araştırmacıları arasında yer alan (1. ve 2. yazarlar) öğretim elemanları bir araya gelmiş ve sürecin nasıl gerçekleştirileceği her toplantı öncesinde tartışılmıştır. Bu tartışmalar;

1. Video konferans toplantısına davet edilecek öğretmeni,
2. Toplantının hangi gün ve hangi saatte gerçekleştireceği,
3. Video konferans toplantısının yaklaşık olarak ne kadar süreceği,
4. Toplantıda Türkçe öğretimi ile ilgili neler konuşulması gerektiği,
5. Öğretmen adaylarına bilgilendirmenin nasıl yapılması gerektiği,

konularını içermiştir. Tartışma sonrasında davet edilen öğretmenin ve moderatörlük yapacak iki öğretim elemanın da yer aldığı afişler dijital ortamda hazırlanmıştır. Bu afişler hem sosyal medyadan (Instagram gibi) hem de her iki üniversitede Türkçe öğretim dersini alan öğretmen adaylarının yer aldığı WhatsApp grupları üzerinden paylaşarak gerekli duyurusu yapılmıştır. Her iki üniversitede Türkçe öğretim dersleri öğretim elemanları tarafından olağan gün ve saatinde teorik ve uygulamalı olarak dersin AKTS içeriğine göre sürdürülmeye devam edilmiştir. Bu video konferans toplantıları Türkçe öğretim dersine destek olmak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Görevde olan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen video konferans toplantıları beş aşamada tamamlanmıştır. Aşağıda verilen akış şeması bu süreci tanımlamaktadır.

Şekil 1

Görevde Olan Sınıf Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Toplantıların Akış Şeması



Zoom üzerinden gerçekleştirilen paylaşım toplantıları 12 hafta süre ile gerçekleştirilmiş ve her bir toplantıya mesleğinde başarılı deneyimli misafir sınıf öğretmenleri davet edilmiştir. Türkçe öğretimi derslerine deneyimli misafir sınıf öğretmenlerinin katılımı sona erdiğinde iki lisans programından gönüllü 20 öğretmen adayı seçilmiştir. Gönüllü öğretmen adaylarıyla iki farklı oturumda odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının dinledikleri öğretmen deneyimleriyle ilgili düşüncelerini paylaşmalarına fırsat verilmiştir

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarıyla yapılan odak grup görüşmelerinde açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra Türkçe öğretimi ve uzaktan eğitim süreçleriyle ilgili deneyimleri olan alan uzmanları ile tartışılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda (Ek 1) sekiz soru yer almaktadır. Bu sorular vasıtasıyla öğretmen adaylarının COVID-19 salgını ve bu süreçte eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına yönelik değerlendirmeleri, öğretmenlik eğitimlerinde aldıkları derslerin öğretmen olma yeterliliklerine etkileri ile ilgili görüşleri elde edilmiştir. Bunların yanında öğretmenlik eğitimlerinde aldıkları derslerin yaşam pratiklerini yansıtmadığı, bu dersleri veren öğretim elemanlarının yeterlilikleri, Türkçe öğretimi dersini deneyimli misafir öğretmenlerle paylaşma süreci, bu tarz uygulamaların diğer öğretim derslerinde de sürdürülmesinin gerekliliği, deneyimli misafir öğretmenlerle gerçekleştirilen paylaşımların öğretmen olma yeterliliklerine etkileri hakkında görüşlere yer verilmiştir.

Verilerin Toplaması

Bu araştırmanın verileri öğretmen adayları ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde elde edilmiştir. Deneyimli misafir öğretmenler ve sınıf öğretmeni adaylarını bir araya getiren 12 haftalık Zoom video konferans toplantıları tamamlandıktan sonra her iki üniversitenin de oluşturmuş olduğu öğrenci WhatsApp gruplarından gönüllü öğretmen adayları ile süreçle ilgili görüşmeler yapılacağı duyurusu yapılmıştır. Odak grup görüşme tekniğinin kendi yapısı da düşünülerek bu duyuruda öğretmen adaylarına her iki üniversiteden 10'ar tane öğretmen adayı seçileceği ve öğretmen adayları ile iki oturum halinde yine Zoom üzerinden odak grup görüşme gerçekleştirileceği bilgilendirilmiştir. Gönüllü olan öğretmen adayları ile her iki üniversite için de ayrı ayrı yeniden odak grup görüşmeler için WhatsApp grupları oluşturulmuştur. Daha sonra odak grup görüşmelerinin yapılacağı öğretmen adaylarının olduğu WhatsApp gruplarında her bir oturumun ne zaman gerçekleştirileceğine karar verilmiştir. Aday öğretmenlerden çalışmaya gönüllü olarak katılacaklarına dair sözlü onamları alınmıştır.

Video konferans platformu Zoom üzerinden yürütülen odak grup görüşme oturumları iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her bir üniversitenin oturumu, o üniversitede Türkçe öğretimi dersini yürüten öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen her oturumda, odak grup görüşmeler 10 öğretmen adayı ile sınırlandırılmıştır. Her bir odak grup görüşmesinin başında öğretmen adaylarına yapılacak çalışmanın amaçları ifade edilmiştir. Aynı zamanda bu çalışmada gönüllülüğün esas olduğu, çalışmanın herhangi bir anında çalışmadan ayrılacakları belirtilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına, verilecek bilgilerin güvenliği açısından isimlerinin kodlanacağı ve görüşmelerin içeriğinin çalışma grubu dışından hiç kimseye ifade edilmeyeceği söylenmiştir. Bunun yanında odak grup görüşmelerin gerçekleştirildiği öğretmen adaylarına herhangi bir konuda test edilmedikleri, değerlendirilmedikleri ve yargılanmadıkları açıklanmış, doğru veya yanlış cevabın olmadığı belirtilmiştir. Bunun yapılmasındaki amaç, öğretmen adaylarının kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak ve kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamların oluşmasına fırsat vermektir. Oturumlardan önce öğretmen adaylarına oturumların kaydedileceği bilgisi verilmiştir. Yine oturumlardan önce öğretmen adaylarına toplantı sırasında yeme ve içmenin serbest olduğu söylenmiş, yanlarında bir kalem ve bir kâğıt bulundurmaları talep edilmiştir. Böylelikle hem olabildiğince rahat hissetmeleri hem de moderatörün yönlendirdiği soruyu diğer bir katılımcı cevaplarken soruyla ilgili kendi söyleyebilecekleri düşünceleri not edebilmeleri sağlanmıştır. Her bir odak grup görüşme oturumundan önce oturuma katılan öğretmen adaylarını rahatlatmak, asıl görüşme amaçlarını gerçekleştirmek için sorulacak soruları hazırlamak ve görüşmelerin sohbet havasında geçmesine katkıda bulunmak için “İsminizi söyler misiniz?”, “Sınıfta yapmaktan hoşlandığınız şeyler nelerdir?”, “Okul dışındayken en çok ne yapmaktan hoşlanırsınız?”, “Yapmakta en iyi olduğunuz şey nedir?”, “Nasıl bir eğitim almanız gerektiğini düşünüyorsunuz?”, “Neleri okumaktan hoşlanırsınız?”, gibi sorular yönlendirilmiştir. Bu adımlar, süreleri yaklaşık 70 dakikayı bulan her iki odak grup görüşme oturumunda da tekrarlanmıştır.

Veri Toplama Sürecinde Araştırmacının Rollerini

Odak grup görüşmeleri iki araştırmacı (1. ve 2. yazar) tarafından yürütülmüştür. Her iki üniversitede görev yapan öğretim elemanları kendi üniversitelerindeki öğretmen adayları ile görüşmeleri gerçekleştirmişlerdir. Odak grup görüşmeler sırasında moderatör rolü üstlenen araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına her oturumun başında çalışmanın amacı ifade edilmiştir. Araştırmanın kapsamı dışına çıkılmasına sebep olacak tartışmaların ve kişiselleştirmelerin neden olacağı karmaşıklık kontrol edilmiştir. Yine görüşmelerin amaçtan sapmadan bir sohbet havası içerisinde yürütülmesine çaba gösterilmiş, katılımcılar tartışma konusunda cesaretlendirilmiş ve yeni bir soru en uygun ve gerekli olduğu anda öğretmen adaylarına yönlendirilmiştir.

Veri Toplama Sürecinin Etik İçeriği

Araştırmanın amacı doğrultusunda odak grup görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci, araştırmacıların kişisel yargıları doğrultusunda kesinlikle yönlendirilmemiştir. Seçilen konuyla ilgili odak grup görüşmelere katılan öğretmen adaylarının daha duyarlı olmasını sağlayacak sorular hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarına görüşme sorularıyla uyumlu, kendi fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri video konferans ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının ve öğrenim gördükleri üniversitelerin gerçek isimleri, araştırmada ifade edilmeyip şifrelenmiştir. Buna bağlı olarak;

•Her oturumda katılımcılara tartışma sürecinin herhangi bir noktasında çalışmadan ayrılabilme özgürlüğü tanınmıştır.

•Odak grup görüşmeleri sürecinde elde edilen bilgilerin, oturumlarda bulunan araştırmacılar dışında herhangi bir personele aktarılmayacağı konusunda katılımcılar, tartışmayı yönlendiren araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Araştırmacılar ve katılımcılar dışında kimsenin odak grup görüşme oturumlarına katılmasına izin verilmemiştir. Yine elde edilen materyalin gelecekte çalışma ile ilgili yapılacak araştırma sunumlarında şifrelenerek sunulacağı konusunda katılımcılar ikna edilmiştir.

•ZOOM video konferans platformu üzerinden gerçekleştirilecek odak grup görüşme oturumları öncesinde her bir öğretmen adayından gönüllü olarak katıldıklarına dair sözel katılım onamları alınmıştır.

Elde Edilen Verilerin Kayıt ve Kopyalanması

Odak grup görüşme oturumları video konferans platformu Zoom üzerinden kayıt edilmiştir. Daha sonra elde edilen kayıtlar, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler analizler için daha uygun hale getirilmiştir.

Araştırmacıların Bakış Açıları

Bu çalışmadaki araştırmacılar “Türkçe ve öğretimi” üzerine çalışmakta olup bu dersin öğretiminde sosyal kültürel öğrenme, sosyal bilişsel öğrenme, deneyimsel öğrenme ve ekolojik sistem teorisi bağlamında deneyime dayalı uygulamaların kullanılmasını önemsemektedirler. Araştırmacıların bu bakış açısı araştırmanın geneline hâkim olmuş ve araştırmanın yazım sürecini yönlendirmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi sürecinde MAXQDA programı kullanılmıştır. Zoom video konferans platformu üzerinden elde edilen kayıtlar dijital ortamda dikte edilmiştir. Elde edilen veriler MAXQDA programına aktarılarak analiz işlemine geçilmiştir. Analiz işleminde başlangıçta herhangi bir işlem yapılmadan odak grup görüşmeleri tekrar tekrar okunmuş, olası kodlar ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra MAXQDA programı kullanılarak analiz işlemine başlanmıştır. Öncelikle kodlar oluşturulmuş ve bu kodlara ait alt kodlar ortaya çıkarılmıştır. Kodlar ve alt kod işlemleri yapılırken programın renklendirme özelliğinden yararlanılmıştır. Her kod ve alt kodda farklı renklendirmeler yapılarak kodlama sürecinde yaşanabilecek karışıklıkların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Analiz sürecinde ortaya çıkan yeni kod ve/veya alt kodlar için veriler baştan başlanarak tekrar tekrar incelenmiştir. Kodlama işlemi sonucunda ortaya çıkan veriler MAXQDA programı kullanılarak sütun grafiklerine dönüştürülmüştür.

Güvenirlilik

Özellikle nitel yöntem mantığının benimsendiği çalışmalarda araştırma bulgularının sayısal niceliklerle de desteklenmesi araştırmaların kalitesini artırmada kullanılan önemli yollardan biridir (Yıldırım, 2010). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda ulaşılan kavramlar tekrarlanma sıklıkları ile sunulmuştur. Ayrıca yapılan bu araştırmanın transfer edilebilirliğini artırmak için anlaşılır ve detaylı betimlemelere yer verilmiş, veri toplama süreci, katılımcıların özellikleri, nasıl seçtikleri ve veri analiz süreci detaylı bir şekilde araştırmada sunulmuştur. Bu şekilde araştırmanın transfer edilebilirliğine katkı sağlanmıştır (Creswell ve Miller, 2000). Buna ek olarak ulaşılan bulguları desteklemek için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler bilgisayar destekli nitel veri analizi MAXQDA programı ile de desteklenmiştir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi araştırmacılar tarafından yapılan bulguları desteklemek ve öğretmen adaylarının bakış açılarını yansıtmak amacıyla öğretmen aday görüşme metinlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada öğretmen adayları için kullanılan kısaltmalar: Katılımcı için (K) ve katılımcı sıra numarası verilmiştir. Örneğin; (K1): K: Katılımcı, 1: Birinci katılımcı gibi.

Etik Beyan

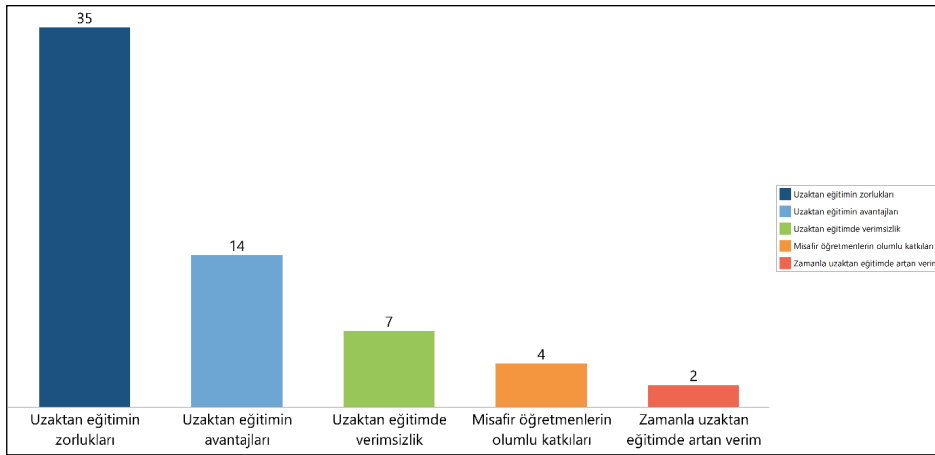
Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır. Bu araştırma için etik kurul izni Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 2022/77 sayı numaralı, 24.02.2022 tarihli kararıyla verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında ulaşılan bulgular MAXQDA programından elde edilen sütun grafikleri nicel bir şekilde sunulmuştur. Şekil 2’de uzaktan eğitim yoluyla derslerin işlenmesine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Şekil 2

Uzaktan Eğitim Yoluyla Derslerin İşlenmesine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri



Şekil 2’ye göre katılımcıların en fazla uzaktan eğitimde yaşanan zorluklara değindiği ancak uzaktan eğitimin zorluklarının yanı sıra birtakım avantajlarından da bahsettiği anlaşılmaktadır. Katılımcılar uzaktan eğitimde yaşanan verimsizlikten söz ederken, zamanla bu süreçte verimin arttığını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak uygulama sürecinde Türkçe Öğretimi dersine konuk olan misafir sınıf öğretmenlerinin olumlu katkıları da katılımcı görüşleri arasında yer almaktadır.

K2: “Uzaktan eğitimin normal öğretimde zorlanan öğrenciler için bir avantaj olduğunu düşünüyorum. Maddi imkânı olmayan tüm öğrenciler için oldukça zor bir süreç olduğunu düşünüyorum. İnternet ve bilgisayar temin etmek onlar açısından biraz zaman almış olabilir. Bazı derslerde etkileşimin az olduğunu fark ettim. Bu derste etkileşim oldukça yüksekti. Süreci genel olarak ödevlerle yürüttük.”

K3: “Benim açımdan da bu süreç çok zorlayıcı oldu. Ben bu sürecin çok faydasını göremedim. Ailevi olarak işlerimiz yaşlıtlarına göre biraz daha yoğundu. Üç tane kardeşim var. Onların hepsi okula gidiyor ve eğitimin her kademesinde (İlkokul-ortaokul ve lise) yer alıyorlar. Bu yüzden ben baya zorlandım. En verimli dersimiz Türkçe Öğretimi dersi idi. Özellikle tecrübeli sınıf öğretmenleriyle canlı yayın yapılması bizim için çok verimliydi.”

K7: “Uzaktan eğitimi çok ani bir geçiş yaptığımızı düşünüyorum. İlk uzaktan eğitim deneyimlerimizi yaşarken çok sorunlar yaşadık. Hocaların sisteme alışması biraz zaman aldı. Bundan dolayı zaman kayıpları oluştu. Dönemi çok etkin bir şekilde geçiremedik. Salgından dolayı yüz yüze staj yapma ve uygulama okuluna gitme şansımız olmadı. Bundan dolayı birçok eğitim kurumu başlarda sıkıntılar yaşadı. Fakat zamanla okullarda ve kendi derslerimizde uzaktan eğitim kalitesinin arttığını da söyleyebilirim.”

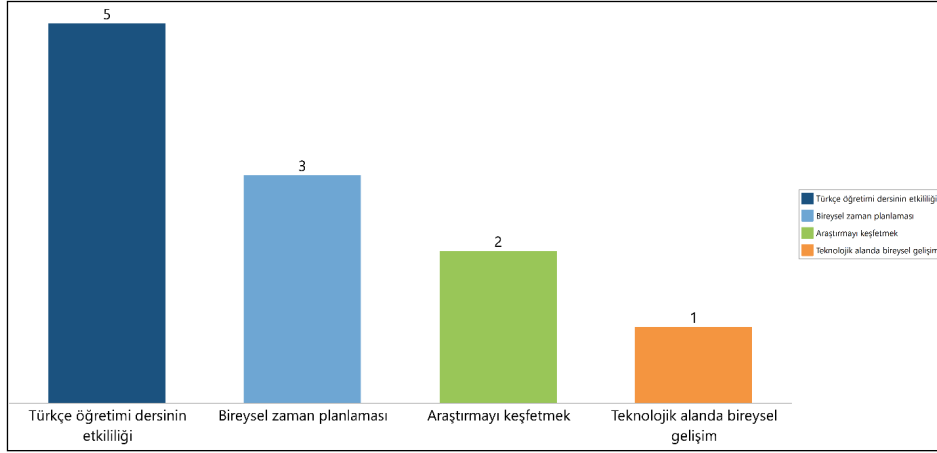
Şekil 3’te katılımcılara göre salgın sürecinde sürdürülen uzaktan eğitimin avantajlı yönleri yer almaktadır. Buna göre katılımcılar salgın sürecindeki uzaktan eğitimi Türkçe Öğretimi dersi kapsamında avantajlı bulmakta ve uzaktan eğitimin bireysel zaman planlamasına olanak tanıdığını düşünmektedir. Bunlara ek olarak araştırmayı keşfettiğini ve teknolojik yeterliliklerini geliştirdiğini ifade eden katılımcılar da vardır.

K8: “Bende elimden geldiğince bu sistemin eksiklerini görmekten ziyade avantajlarını kullanmaya çalıştım. Aynı zamanda hocalarıma da yardımcı olmaya çalıştım. Nasıl yaptım? Daha çok interaktif olmaya çalıştım. Bol bol gevezelik yapmaya çalıştım. Bu süreci kendimce bir avantaja çevirmeye çalıştım. Diğer almayı planladığım eğitimler için daha çok zaman ayırma fırsatım oldu.”

K11: “Uzaktan eğitimin bazı dersler açısından faydalı olduğunu düşünüyorum. Örneğin İlk Okuma ve Yazma, Türkçe Öğretimi derslerimiz gibi.”

Şekil 3

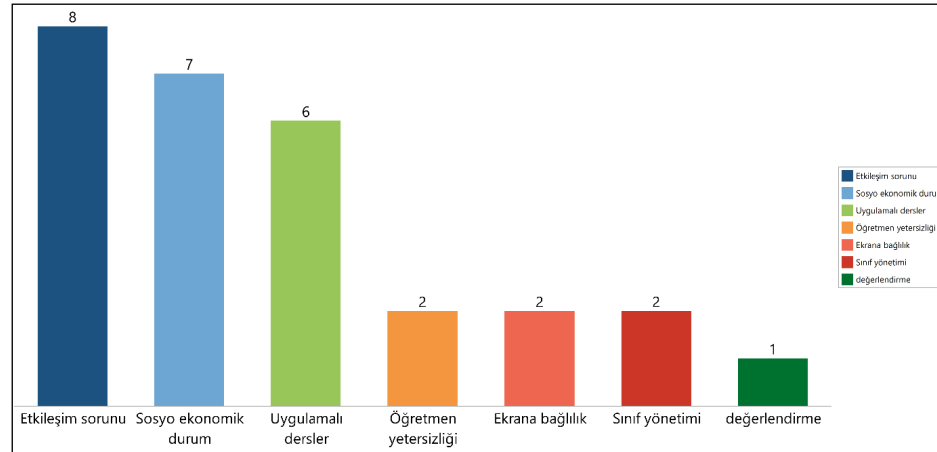
Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Salgın Sürecindeki Uzaktan Eğitimin Avantajları



K19: “Olumsuz yönleri bakımından arkadaşlarıma genel olarak katılıyorum. Olumlu olarak ise bence teknolojiyle iç içeydik ve ben teknolojiye dair bir sürü şey öğrendim. Bilgisayarda birçok bilmediğim programı öğrendim.”

Şekil 4

Öğretmen Adaylarına Göre Salgın Sürecindeki Uzaktan Eğitimin Zorlukları



Katılımcılar salgın sürecinde sürdürülen uzaktan eğitimde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Bu sorunların başında çevrimiçi derslerde yaşanan etkileşim sorunu, sosyoekonomik anlamda yaşanan sıkıntılar ve uygulamalı derslerde yaşanan zorluklar gelmektedir. Uzaktan eğitim için öğretmen yeterliliğinin düşük olması, sınıf yönetimi zorluğu, ekrana bağıllık ve değerlendirme güçlüğü de katılımcılar tarafından ifade edilen zorluklar arasında yer almaktadır (Şekil 4).

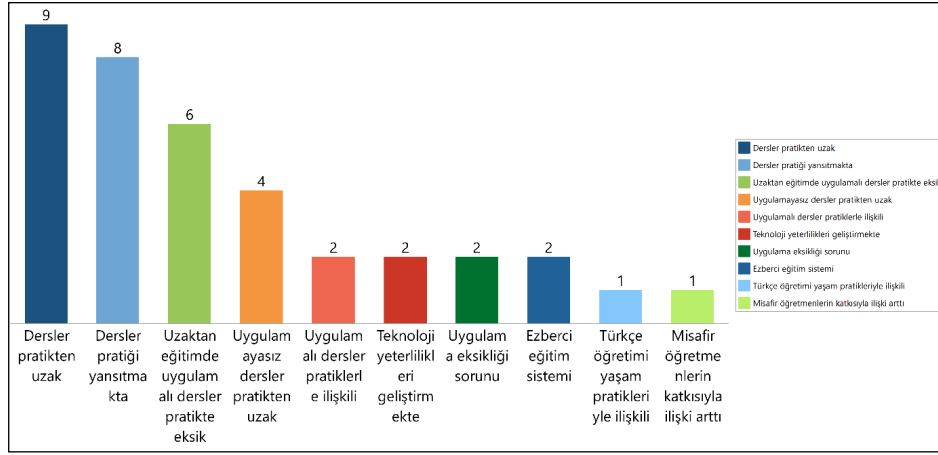
K10: “Uzaktan eğitim sürecine çok hızlı geçilmesinden dolayı odaklanmakta oldukça zorluk çektik. İlk dönem nerdeyse hiç ders işleyemedik diyebiliriz. Sadece ödev yapmaya başladık. Kendi açımdan derslerin verimliliğinin düştüğünü düşünüyorum. Staj konusunda arkadaşlarımla aynı şeyleri düşünüyorum. Bunun dışında kendi uzaktan eğitim yoluyla alabileceğimiz eğitimlerin arttığını düşünüyorum. Türkçe Öğretimi dersi kapsamında belki de hiç yüz yüze gelemeyeceğimiz sınıf öğretmenleriyle bir araya geldik. Bu açıdan avantajlı olabileceğini düşünüyorum.”

K14: “Genel olarak derslerde geleneksel yöntemin kullandığımı düşünüyorum. Çünkü şartlar bunu gerektiriyor. Onun dışında değerlendirme kısmı çok sıkıntı oluyor öğrenci açısından. Çünkü çok sıkışma oluyor. Sınav olsa 40 dakikada bitecek bir sınav, ödev olduğunda çok uzun sürüyor ve bu bizi çok yıpratıyor. Ders işleme sürecinde de öğretmenlerimiz çok zorlamadığı sürece ben sadece dinleyip geçiyorum. Ama zorladıklarında derse katılımımın daha iyi olduğunu düşünüyorum.”

K18: “Uzaktan eğitimden çok verim alınamadı. Çünkü uygulamalı derslerimizin çoğunu bu süreçte ekrandan sadece izledik. Bunun da faydası olduğunu düşünmüyorum. Derslerimizde daha etkin olsaydık iyi olabilirdi.”

Şekil 5

Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitiminde Aldıkları Derslerin Gerçek Yaşam Pratikleriyle Uyumunu İle İlgili Görüşleri



Şekil 5'te katılımcıların lisans düzeyinde aldıkları eğitimin gerçek yaşam pratikleriyle ilişkisine yönelik görüşlerine yer verilmektedir. Katılımcıların derslerin gerçek yaşam pratikleriyle uyumuna yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerinin birbiriyle yakın olduğu görülmektedir. En sık tekrar eden ifade (9) olarak derslerin pratikten uzak olduğu ortaya çıkmıştır. Derslerin pratiği yansıttığını düşünen katılımcı ifadeleri (8) de oldukça sık tekrar eden ifadedir. Uzaktan eğitimde uygulama yapılmayan derslerin pratiği yansıtmadığı ve ezberci eğitim sistemi vurgulanan noktalar arasındadır. Bunlara ek olarak katılımcılar, teknolojik yeterliliklerini geliştirme fırsatı buldukları, Türkçe öğretimi dersi uygulamasını gerçek yaşam pratiklerine yakın buldukları ve misafir öğretmenlerin bu süreçte olumlu katkı sağladığını belirtmiştir.

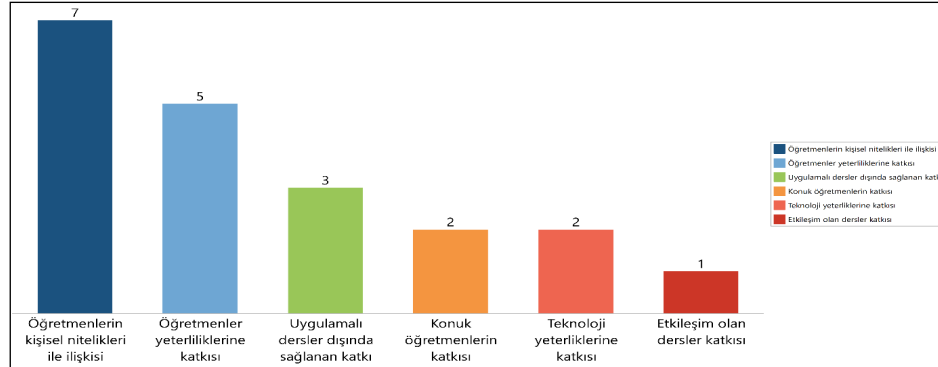
K3: "Birkaç ders haricinde çoğunlukla yansıttığını düşünüyorum ve bu süreçte teknolojiyi kullanmayı öğrendik. Yeni nesil öğrencilerimize bu açıdan katkı sağlayabileceğimizi düşünüyorum. Bu dönemim bana kattığı en önemli şey teknolojiyle bir arada olmamdı. Öğrendiklerimi stajımda kullandım ve faydalı oldu."

K12: "Fakültedeyken 1. sınıfta en teorik derste bile bir şeyler yaptık. Sunumlar yaptık, kendimizi öğretmenliğe hazırladık. Kendi adıma konuşuyorum, büyük ihtimalle öğretmenliği kazandığımda öğrendiklerimizi tekrar açıp okuyacağım. Çünkü unutmuş olacağım. Uyguladığım ya da pratik yaptığım derslere geri döneceğimi düşünmüyorum."

K17: "Genel olarak Türkiye'nin tamamının eğitim sistemi ezberciye yönelik. Ama eğitim fakülteleri kapsamında incelersek uygulamaya yönelik çok az şey var. Yüz yüze ya da uzaktan eğitim çok fark etmiyor. 1. sınıftan beri bizi sahaya, sınıflara sokmuş olsalardı kesinlikle daha verimli bir süreç elde etmiş olurduk. Çok isteyerek bu bölüme gelmemiştim. Eğer tecrübe etmiş olsaydım en baştan ona göre ya sıkı sarılırdım ya da bırakırdım."

Şekil 6

Öğretmen Adaylarının Salgın Sürecinde Aldıkları Derslerin İçerikleri ve Öğretim Süreçlerinin Öğretmen Olma Yeterliliklerine Katkısı Hakkındaki Görüşleri



Salgın sürecinde sürdürülen uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen derslerin içerik ve öğretim süreçleriyle katılımcıların öğretmen yeterliliklerine yönelik katkılarına bakıldığında katılımcıların sürecin ve içeriklerin katkısını ders öğretmenlerinin kişisel niteliklerine bağladığı görülmektedir. Görüş bildiren katılımcıların çoğu öğretmen yeterliliklerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Ancak uygulamalı derslerde yaşanan sıkıntılardan bahseden katılımcılar da yer almaktadır. Konuk öğretmenlerin sürece önemli katkısının olduğu belirtilerek, uzaktan eğitim sürecinde teknoloji

yeterliklerinin geliştiği ifade edilmiştir. Aynı zamanda etkileşimin sağlandığı derslerin katkısına değinen görüşte yer almaktadır (Şekil 6).

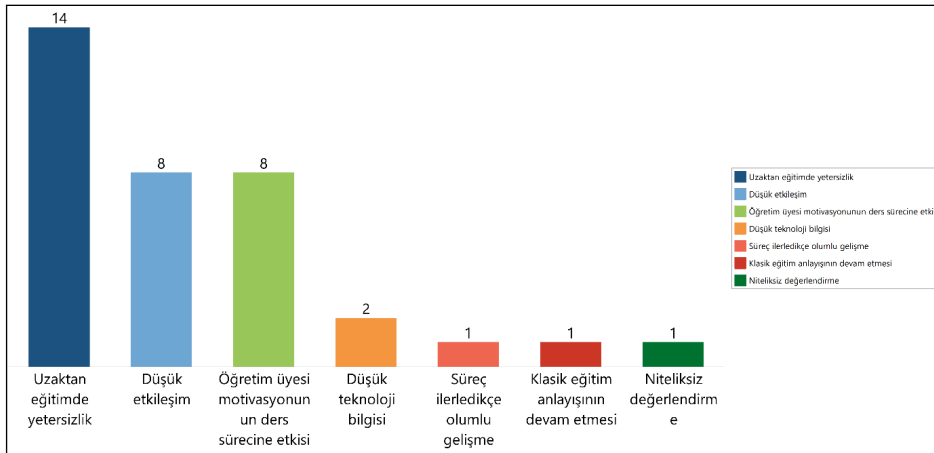
K1: “Fakülteadaki eğitime daha gözlemci yaklaştım. Biraz daha farklı bakıyorum belki yaşım gereği. Uzaktan ya da yakından olarak değil de biraz farklı değerlendiriyorum bunu. Hocanın bakış açısına göre değerlendiriyorum. Çok idealist, işini gerçekten layıkıyla yapan hocalarımızı gördüm bu fakültede ve diğer fakültelerde. Uzaktan eğitim sürecinde aynı şekilde paralel olarak kendini tekrar ettiğini görüyorum. Nasıl fakültede nitelikli eğitim “vermeyen” sadece işini sınıfa gireyim, slayt üzerinden okuyup geçeyim diyen varsa aynı şekilde bunu uzaktan eğitim sürecinde de açıkçası görüyorum. Ki benim derslerime giren, hatta hiç girmeyen hocalarım oldu. Girip “Slayt burada, yükledim, var mı bir sorunuz?” diyen de oldu. İnteraktif, karşılıklı, kameraları açın, mikrofonları açın, bunlar açık duracak, sizin burada olduğunuzu bileceğim, biz ders işliyoruz diyen hocalarımız da oldu. Yani burada ne sadece öğrenci ne sadece öğretmen bence niyet, yani olaya yaklaşımın çok çok etkilediğini düşünüyorum bu süreci. Daha iyi hale getiren, faydalarını ön plana çıkararak, her şeyi rağmen çok güzel ve çok nitelikli ders işlediğimiz durumlar da var ama bunun tersine gittiği, zaten uzak kalan, zaten çok önem vermeyenlerin de tam aksine iki adım daha gerilediğini ben şahsım adına gözlemleyebildim bu dönem.”

K4: “Bu konunun öğretmenler ve öğrencilerle birlikte etkilendiğini düşünüyorum. Öğretmen ya da öğrenci fark etmeksizin, bireyin sorumluluklarını ne kadar benimsedikleriyle alakalı. Çünkü bazı hocalarımız var ki, dönemim başında bizler size dersin izlencesini sunmasak bile bunu istemeniz, derste neleri yapabileceğinizi, nasıl değerlendireceğinizi, hangi kriterlerle not alacağınızı, nelerden sorumlu olduğunuzu bilmeniz hakkınız ve bunları talep etmeniz sorun değil derken, bazı öğretmenler direkt konuya giriş yapıp, slaytlar üzerinden klasik yöntemle öğretmen merkezli bir anlatıma geçiyorlar. Zaten 2 dönem boyunca öğretmenlik uygulamaları üzerine dersler aldık. Nasıl öğretmenlik yapılır, bir ders nasıl anlatılır şeklinde. Burada da genellikle sunum üzerinden derslerimiz ilerledi. Sunumlar hazırlayıp öğretmen ve öğrenci ilişkisini yansıtmaya çalıştık. Burada mış gibi yaptık sürekli. Bazen öğrenci olduk bazen öğretmen olduk ama bu sürecin kendi açımdan verimli olduğunu düşünüyorum çünkü sunumları, ders planlarını hazırlarken önümde fazlaca vakit olduğu için hazırlıklarına daha çok bakma şansım oldu. Araştırmalarını yaparken, öğrencilerle diyalog kurarken nelere dikkat etmelerini vs. gibi etkisi oldu ama tabii ki de bu yaptığımız sunumları bilgisayarlar üzerinden değil de kendi fakültemizde, materyallerimizi göstererek sınıfla paylaşırsak çok daha güzel olacağını düşünüyorum.”

K8: “Ders içerikleri bakımından, öğretmenler kendi ders içeriklerini eğer uygun bir şekilde hazırlamışlarsa bize de çok güzel bir şekilde yansıttılar. Ama ben iyi bir öğretmenin iyi bir öğretim materyali kullanabilmesi gerektiğini düşünüyorum. Günümüzde de iyi bir öğretim materyali kesinlikle teknolojiden geçiyor. Bizim öğretmenlik yıllarımızın daha çok buna kayacağı düşünüldüğünde bunlara alışmamız gerektiğini düşünüyorum. O yüzden benim eğitimime çok büyük katkısı olduğunu düşünüyorum. İkincisi, ben iyi bir öğretmenin sadece bir öğretmen değil iyi bir araştırmacı olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocuklara araştırmanın önünü açmamız gerekiyor. Burada dersi işleyen öğretmenlerimiz bize makale ödevleri verdiği için biz bir nevi araştırmayı da öğrenmiş olduk. Sınıfımdaki çoğu arkadaşım Word uygulamasını kullanmasını bilmiyorlardı. Çok büyük eksiklik bunlar. Ama bu süreçte onlar da mecbur öğrenmek zorunda kaldı. Kendilerini geliştirmelerine yardımcı oldu. Benim öğretmenliğime de büyük katkı sağladı, bilmediğim çoğu şeyi öğrenmiş oldum.”

Şekil 7

Öğretmen Adaylarının Öğretim Elamanlarının Salgın Sürecinde Ders İşleme Yeterliliklerine Yönelik Görüşleri



Şekil 7’ye göre katılımcılar, salgın sürecinde sürdürülen uzaktan eğitimde öğretim elamanlarının ders işleme yeterliliklerini düşük bulmaktadır. Katılımcılar, etkileşim sağlama yetersizliği, düşük teknoloji bilgisi, değerlendirmede yaşanan sorunlar, klasik eğitim anlayışının sürdürülmesi gibi nedenlerle öğretim elemanlarını eleştirmektedir. Yine katılımcılara göre öğretim elemanının motivasyon düzeyi dersin niteliğini etkileyen önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

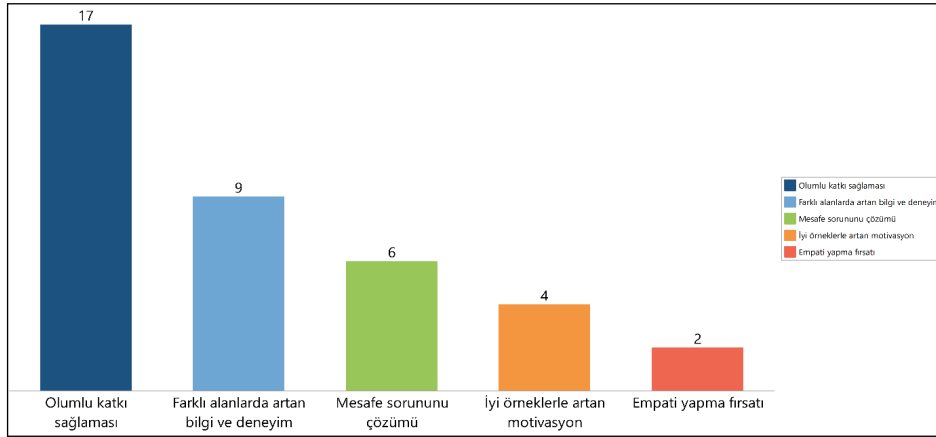
K5: “Genel olarak baktığımda ilk zamanlardaki acemilik çok belliydi öğretmenlerimizde. Çünkü dönem ortasında böyle bir sisteme geçildiği için bocalama yaşandı. Uygulamalı ve bize gerçekten bir şeyler öğretmek isteyen hocalarımızın farkı ortadaydı. Uzaktan eğitimde bu daha da belli oldu. Bazı hocalarımızın slayt açıp gitmeleri bize katkı sağlamadı. Sınavlara hazırlandığımız esnalarda ders kayıtlarını izlediğimizde biraz daha durdurup, not alıp şeklinde ilerlediğimizde biraz daha anladık. Ders esnasında sadece 40 dakika konuşulan bir ekran vardı. Bazı hocaların bizi dersin içine çekmeleri, değerlendirme için bize uygulamalar atmaları, her hafta ne işleyeceğiz farkındalığıyla derse başlıyor olmamız da olumlu olarak ilerliyordu.”

K12: “Eğitim fakültesinde sonuçta uzaktan eğitim merkezleri de var. Yani ilk defa çıkılmıyor bu sürece. Bu yüzden öğretim elemanlarının daha önce uzaktan eğitim hakkında fikri olmalıydı. Öyle olsaydı daha faydalı olabilirdi bu süreç.”

K15: “Biz teknolojinin içinde büyüdük. Buna rağmen zorlandık bu süreçte. Yaşı daha ileri olan öğretmenlerimiz elbette çok daha fazla zorlandı. Her alanda olduğu gibi daha çok çaba sarf eden daha başarılı oldu bu süreçte.”

Şekil 8

Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Dersi Kapsamında Misafir Öğretmenlerin Deneyimlerini Paylaşmalarının Sürece Katkısı Hakkında Görüşleri



Şekil 8 incelendiğinde katılımcıların misafir sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini paylaşmalarına yönelik olumlu görüş belirttiği görülmektedir. Katılımcılar, misafir sınıf öğretmenlerinin deneyimleriyle birlikte farklı alanlarda bilgi ve deneyim kazandıklarını ifade etmiştir. Misafir öğretmenlerin deneyimlerinin mesafe sorununu çözdüğü, iyi örnekler gösteren öğretmenlik motivasyonunu arttırdığı ve empati yapma fırsatı sunduğu ortaya çıkmıştır.

K1: “Bu görüşmelerle mesafeleri yok ettik. Normalde ulaşamayacağımız insanlarla görüşme fırsatı elde ettik. Hepsinin üstüne düştüğü alan farklıydı ve biz de hepsinden farklı çıkarımlarda bulunduk. Belki 10 seneden çevremizden arayarak, görerek ulaşacağımız bilgiyi biz 1 dönem içerisinde öğrenmiş olduk.”

K11: “Mesleki tecrübesi olan hocalarımızın gelmesi çok etkili oldu. Köy okulu, devlet okulu, özel okul gibi birçok farklı yerde çalışan öğretmenden dinlememiz çok iyi oldu. Müfredata dayalı mı ilerliyorlar, metin işleme süreci nasıl gerçekleşiyor, devletten verilen kitaplar üzerinden mi gidiliyor merak ediyordum. Birçok yönden bana faydası oldu.”

K19: “Metin işleme süreci bağlamında bana çok şey kattı. Hocalarımızın sahalarda uyguladıkları etkinlikleri kendilerinden dinlemiş olduk. Biz teorik olarak bunları konuşuyoruz fakat sahadaki öğretmenimiz bunu çocuklarla nasıl uyguladığını paylaşması, sanki ben oradaymışım ve çocuklarla iletişim halindeymişim gibi hissettim.”

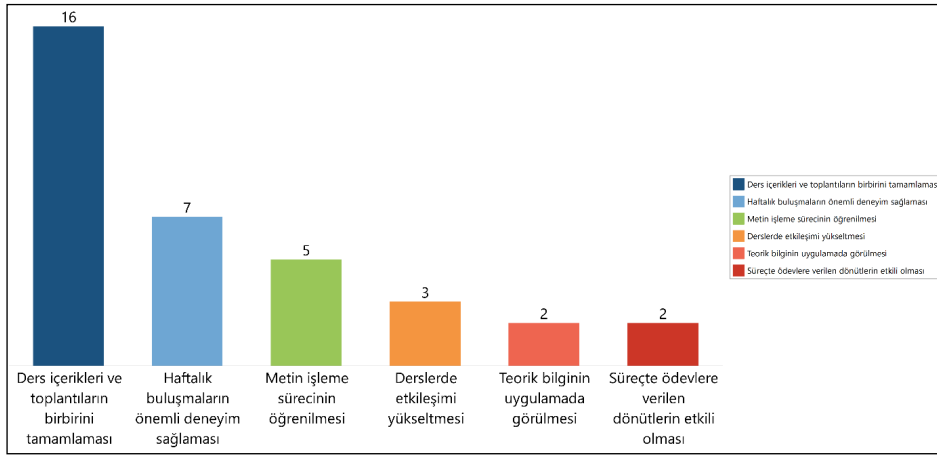
Şekil 9 incelendiğinde katılımcıların, ders içerikleriyle misafir öğretmenlerle gerçekleştirilen çevrimiçi buluşmaların birbirini tamamlayıcı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Misafir öğretmenlerle gerçekleştirilen haftalık çevrimiçi buluşmaların önemli deneyim sağladığı ifade edilirken metin işleme sürecine olan katkısı vurgulanmaktadır. Misafir öğretmenlerle yapılan buluşmaların derslerde etkileşimi yükselttiği ve teorik bilginin nasıl uygulandığına yönelik deneyim sağladığı katılımcı ifadeleri arasında yer almaktadır. Bunlara ek olarak süreçte yapılan çalışmalara verilen dönütlerin önemli katkısı olduğu ifade edilmiştir.

K1: “Görüşmeler sayesinde teoride işlediklerimizi hafta hafta pratikte nasıl uyguluyor biraz da onu gördük. Gerek metinleri işlediğimizde görüştüğümüz hocalar olsun veya medya okuryazarlığıyla dijital içerikler olsun, bir nevi yaptığımızın uygulaması nasıl oluyor bunları gördük. Çok yönlü olduğu için daha fazla duyumuz hitap etti.”

K8: “Biz dersi işledikten sonra, izleneyi takip ettikten sonra verilen uygulamalarda ona yönelik öğretmenler geliyordu. Okuma, anlama yönünden çocuklara nasıl kazandırılabilir diye ona yönelik öğretmenler geliyordu ve paralel ilerlediğini düşünüyorum.”

Şekil 9

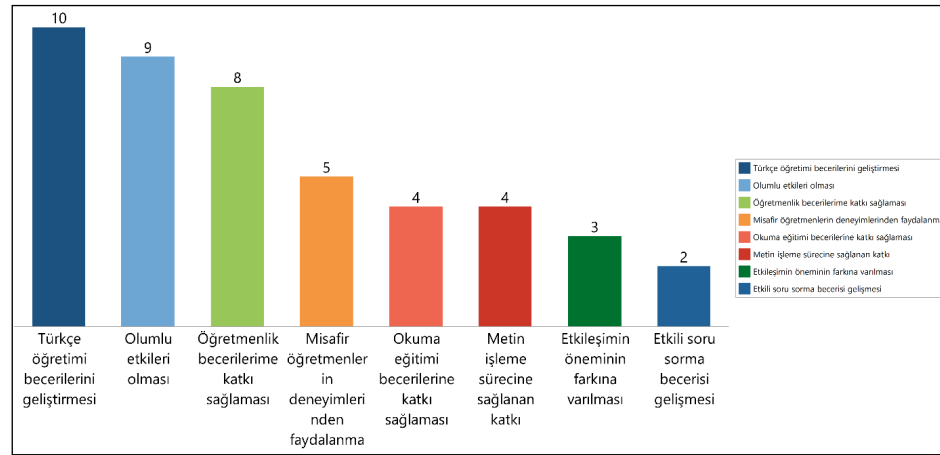
Öğretmen Adaylarının Misafir Öğretmenlerin Deneyimlerini Paylaşmaları ile Türkçe Öğretimi Dersinin Amaçlarının İlişkinine Yönelik Görüşleri



K13: "Sadece ödev yapıp hocamız bize söz hakkı vermeden geçseydi ya da sunum yapmasaydık daha etkisiz olabilirdi. Ama hocamız bize dönüt verdi. Onlarla ilgili fikirlerini söyledi. Bu konuda mutluyum. Toplantılar açısından baktığımızda orada öğrendiğimizi derste veya gerçek hayatta uygulayabilmemiz açısından bize tecrübe oldu."

Şekil 10

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Buluşmaların Türkçe Öğretimi Dersi ve Öğretmen Olma Yeterliliklerine Katkısı Hakkındaki Görüşleri



Katılımcıların çevrimiçi buluşmaların katkılarına yönelik görüşlerine bakıldığında Türkçe öğretimi becerilerini geliştirdiği, genel anlamda olumlu katkı sağladığı ve öğretmenlik becerilerine olumlu katkı sağladığı en fazla ifade edilen görüşler olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, çevrimiçi buluşmalarla misafir öğretmenlerin deneyimlerinden faydalandığını belirtmiştir. Bu çevrimiçi buluşmaların okuma eğitimi becerilerine katkı sağladığı, metin işleme sürecini geliştirdiği, etkileşimin ve etkili soru sorma becerisinin önemini ortaya çıkardığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir (Şekil 10).

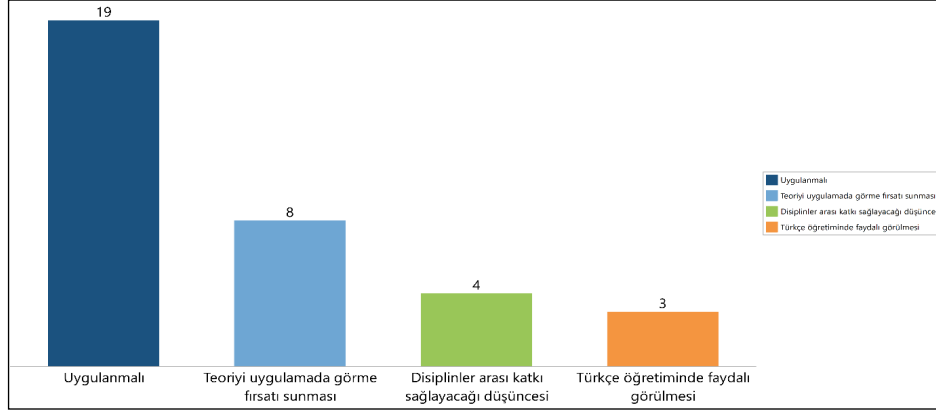
K2: "Ben de çok büyük faydalarının olduğunu düşünüyorum. Çocuklara okumayı nasıl sevdirebiliriz onu öğrendim. Okuma ortamlarının nasıl oluşturulması gerektiği ile ilgili birçok farkındalık edindim. Çocukları okumaya teşvik etmek gerektiğini anladım."

K4: "Türkçe dersine nasıl giriş yapabiliriz? Resimli çocuk kitabını seslendirirken neye dikkat ederiz? Metin nasıl analiz edilir? Çocuğu derse nasıl aktif katabiliriz? Hangi soruları kullanabiliriz? Masalları düzenlerken çocuğa görelilik ilkesini nasıl ayarlayabiliriz? gibi sorulara cevap buldum. Bu yüzden olumlu diyebilirim."

K8: "Türkçe öğretimi konusunda metin olayının çok önemli olduğunu öğrendim. Metin incelemenin, okuduğunu anlamada çok önemli olduğunu öğrendim. Çocuklara metni anlamayı öğretebilmek çok zordu. Bu yapılan derslerde metinle ilgili hangi soruları yöneltebileceğimi öğrendim. Türkçe öğretimi açısından benim için çok yararlı oldu. Bu açıdan kafamdaki çoğu soru işaretini giderdiğini düşünüyorum."

Şekil 11

Öğretmen Adaylarının Diğer Derslerde Benzer Uygulamaların Yapılması Gerekliliğine Yönelik Görüşleri



Şekil 11’de diğer öğretim derslerinde benzer uygulamaların yapılmasına yönelik katılımcı görüşleri yer almaktadır. Şekil 11’e göre katılımcıların diğer öğretim derslerinde de benzer uygulamanın yapılabileceğini ifade ettiği görülmektedir. Katılımcılar, çevrimiçi buluşmaların teoriyi uygulamada görme fırsatı sağladığını ve diğer derslerde de benzer uygulamalar yapılırsa disiplinler arası öğrenme fırsatının oluşacağını belirtmiştir. Bunların yanı sıra katılımcılar, gerçekleştirilen çevrimiçi buluşmaların Türkçe öğretimi dersi için fayda sağladığını ifade etmiştir.

K1: “Kesinlikle uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Fakültede öğrendiklerimi yemek kitabından yemek yapmayı öğrenmeye benzetiyorum. Bu yaptığımız uygulama sayesinde şefin omuzundan bakma şansı elde ediyoruz. Belki bir el lezzeti ve yeteneğim var belki yok ama işin püf noktaları var. Bunları ben kitaptan göremiyorum. Ne zaman şefin omuzundan bakar ve izlersem daha iyi sonuç alma fırsatı doğuyor.”

K5: “Ben kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Türkçe öğretimindeki bilgileri uygulayan öğretmenlerle buluşmak bizim için büyük bir şanstı. Matematik, fen, din kültürü, deney derslerinde kullanılabilir. Çünkü bu staj derslerimizde gidip sadece gözlem yapılması gereken bir şey değil. Bu canlı yayınlar bizim bazı eksikliklerimizi kapatmaya yardımcı oldu.”

K15: “Kesinlikle kullanılması gerektiğini düşünüyorum bu sürecin. Akıllı insan kendi tecrübelerinden öğrenir, daha akıllı insan başkalarının tecrübelerinden öğrenir diye bir söz var. Öğretmenlik hayatımızda da başkalarının tecrübeleri daha yararlı olacaktır bizim için.”

Sonuç ve Tartışma

İlkokullarda etkili Türkçe öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesinin büyük oranda sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik eğitimleri ve profesyonel yaşamlarında bu bağlamda yeterliliklerini nasıl artırdıkları ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada Türkçe öğretimi dersinde sınıf öğretmeni adaylarının görevde olan misafir sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri Türkçe Öğretimi paylaşımları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitimi zamanı planlamaya olanak tanınması, araştırma yapmaya teşvik etmesi ve teknolojik anlamda kendilerine geliştirme fırsatı sunması nedenleriyle avantajlı bulunduğu ortaya çıkmıştır. Dezavantaj olarak ise etkileşim sorunu, sosyoekonomik zorluklar, uygulamalı derslerde yaşanan sorunlar, uzaktan eğitimde öğretmenlerin yetersizliği, ekrana bağlılık, sınıf yönetimi ve değerlendirme zorluğuna dayalı sonuçlara ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajlarına yönelik ortaya çıkan bu sonuçlar benzer çalışmaların (Er Türküresin, 2020; Erşen ve Yumak, 2021; Kırtak Ad, 2020; Özer ve Turan, 2021; Özgül vd., 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Yolcu, 2020) sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Uzaktan eğitimin sebep olduğu olumlu ve olumsuz bazı durumlar; uzaktan eğitime hızlı geçiş yaşanması (Eken vd., 2020) ve öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitimde deneyimlerinin eksik olması (Baran ve Sadık, 2021) şeklinde ifade edilmektedir. Öğretmen adaylarının ifade ettiği, değerlendirme de yaşanan zorluklar sınıf yönetimi, etkileşim sorunu gibi doğrudan öğretme/öğrenme niteliğini etkileyen temalarda, uzaktan eğitime yönelik deneyimlerin artmasıyla daha az sorun yaşanması beklenmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre, sınıf öğretmeni adayları öğretmen eğitim programlarının içeriğine yönelik uzaktan eğitim derslerinin gerçek yaşam pratiklerini yansıtmaması konusunda farklı görüşlere sahiptir. Dersleri gerçek yaşam pratikleriyle uyumlu bulan ve bulmayan öğretmen adayı sayısı oldukça yakındır. Öğretmen adayları, ezbere dayalı bir şekilde yürütülen dersleri gerçek yaşamdan uzak bulurken, uygulamalı derslerin gerçek yaşam pratikleriyle ilişkili olduğunu düşünmektedir. Benzer araştırmalar incelendiğinde Şahin ve Kartal (2013) sınıf öğretmeni adaylarının bazı lisans derslerini gerçek yaşam pratiklerinden uzak olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Fırat Durdukoca ve Ege (2016) ise çalışmasında sınıf öğretmeni adayları, derslerde geleneksel yaklaşımların kullanılmasını eleştirmiş, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun dersleri pratikte karşılaşılan eğitsel problemlerin çözümü için yeterli görmemiş,

derslerin daha çok uygulamaya dönük olmasını beklediklerini belirtmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra sınıf öğretmenliği programında yer alan derslerin gerçek yaşam pratiklerinden uzak olduğu, öğretmenlik uygulamalarının etkisizliği, sınıf öğretmeni adaylarının uygulamada kendilerini yetersiz gördüğüne vurgu yapan çalışmalar (Aylar, 2017; Ergun ve Ersoy, 2014; Karadağ vd., 2019; Uygun vd., 2011) vardır. Bu bağlamda benzer araştırmaların sonuçları mevcut araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, sınıf öğretmeni adayları derslerin öğretmen yeterliliklerine katkılarını ders öğretmenin kişisel niteliklerine bağlı olduğunu düşünmektedir. Sınıf öğretmeni adayları, genel anlamda lisans düzeyindeki ders içeriklerinin öğretmen yeterliliklerine katkı sağladığını belirtmektedir. Bunlara ilaveten araştırma kapsamında misafir öğretmenlerin ders sürecine önemli katkılarına olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar sınıf öğretmeni adaylarının öğretim elamanlarının ders işleme yeterlilikleriyle derslerin niteliği arasında bağ kurmuştur. Karadağ Yılmaz ve Öner (2019) benzer araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının çoğunun aldıkları dersleri yetersiz görürken öğretim elemanlarını da ilgisiz, yetersiz ve isteksiz olarak nitelendirdiklerini ifade etmiştir. Yine Azar (2011), Şahin ve Kartal (2013), Fırat Durdukoca ve Ege (2016) benzer sonuçlara vurgu yapmaktadır. Uzeirli ve Kılıçoğlu'na (2021) göre bu durumun nedenleri arasında öğretim elemanlarının, öğretmenlik dışındaki programlarda uzman olmaları, araştırma yapma ve eğitici olma arasında sıkışıp kalmaları, yoğun ders yüklerine sahip olmaları gösterilmiştir.

Araştırmanın bir başka sonucunda öğretmen adayları kendileriyle paylaşım yapan misafir sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretimi deneyimlerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Sınıf öğretmeni adayları, misafir sınıf öğretmenlerinin deneyim paylaşma sürecini olumlu, motive edici ve bilgilendirici bulduklarını belirtmektedir. Misafir sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini paylaşmalarının; okuma eğitimi yeterliliklerine katkı sağladığı, metin işleme sürecini geliştirdiği, etkileşimin ve etkili soru sorma becerisinin önemini ortaya çıkardığı öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir. Uluslararası gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar incelendiğinde özellikle öğretmen adayları için oluşturulan deneyimsel öğrenme ortamlarının başka bir deyişle gerçek yaşamı yansıtan öğrenme bağlarının, öğretmenlik mesleğine başladıklarında gerekli olacak bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde önemli olduğu vurgulanmaktadır. Yine deneyimli öğretmenlerle gerçekleştirilen paylaşımların, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili algılarını olumlu yönde şekillendirdiğini ortaya koymuştur. (Nesje ve Lejonberg, 2022). Ayrıca Türkçe öğretimi dersi içerikleri ile misafir sınıf öğretmenlerinin paylaşımlarının birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu, lisans programında tüm derslerde görevdeki sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinden yararlanılabileceği araştırmanın sonuçları arasındadır. Burn ve Mutton (2015) öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarındaki öğretim süreçlerini deneyimlemeleri ve deneyimli öğretmenlerle öğretmenlik mesleği ve öğretim süreçleri üzerine gerçekleştirecekleri paylaşımların çok değerli olduğunu ifade etmişlerdir. Orland-Barak ve Wang'da (2021) deneyimli öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik öğretmen adayları ile yapacakları paylaşımların hem öğretim sürecini daha etkili hale getireceğini hem de öğretmen adaylarının kariyer gelişimlerine önemli katkılar sağlayacağını belirtmişlerdir. Erbaş (2021) Türkçe öğretimi dersini tamamlamış sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretiminde kendilerini yeterli gördüklerini belirtmektedir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının sınıf seviyesi arttıkça akademik yaşantılarla elde ettikleri deneyimlerle Türkçe öğretimi yeterliliklerinin de arttığına vurgu yapmaktadır. Yeşiloğlu ve Özer (2017) sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine yönelik öz yeterliliklerinin yüksek olduğunu ifade ederken sınıf öğretmenliği bölümünü isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Aşkın ve Demirel (2012) öğretmen liselerinden mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliliklerinin diğer lise türlerinden mezun olan adaylara göre daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda düşünüldüğünde sınıf öğretmenliğine yönelik motivasyon ve deneyim kaynaklarının sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi becerilerine katkı sağladığı yorumu yapılabilir. Bu araştırmanın sonuçlarında görevde olan sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmeni adaylarıyla paylaştığı deneyimlerin, adayları motive ettiği, zaman ve mekândan bağımsız olarak çeşitli deneyimler sağladığı sonuçları ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan araştırmanın sonuçları alanyazında yer alan çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Görevdeki misafir öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarına yönelik araştırmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Demir'in (2021) sonuçlarında kıdemli öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmasının sınıf öğretmeni adayları için hoşnut edici, teşvik edici ve öğretici olarak değerlendirilmiştir. Koçyigit ve Eğmir (2019), öğretmenlerin mesleğe başladığında kendilerini eksik hissettiklerini ve bu eksikliklerin hizmet içi eğitimlerle giderilebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Mevcut araştırma ve ilgili araştırmalardan yola çıkarak sınıf öğretmeni adayları mesleğe başlamadan görevdeki öğretmenlerle deneyim paylaşımı yapmalarına olanak tanınması gerektiği ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Böylece farklı bölgelerdeki öğretmen deneyimleri aracılığıyla sınıf öğretmeni adaylarının farklı bölgelerin ihtiyaçlarına hazır olarak göreve başlamalarına daha fazla katkı sağlanabilir.

Bu araştırma aktif görevde olan sınıf öğretmenlerinin deneyime dayalı yaşantılarının ve bu yaşantıların sınıf öğretmeni adayları ile paylaşılmasının ortaya koyacağı değişimlere odaklanmıştır. Eğitim sistemi ve bu sürecin lokomotifini olduğunu düşündüğümüz öğretmenlerin deneyime dayalı yaşantılarla daha fazla desteklenmesi, onların öğretim yeterliliklerine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Birçok öğrenme kuramı ve bu bağlamda yapılan birçok araştırma deneyime dayalı oluşturulan öğrenme ortamlarının etkililiği üzerinde önemle durmaktadır. Bu araştırmanın ortaya koymuş olduğu bulgular da öğretmen adaylarının aktif olarak görevde olan öğretmenlerin kendileri ile gerçekleştirmiş oldukları Türkçe öğretim paylaşımlarının kendi yeterliliklerine çok fazla katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu ve benzeri araştırmaların ortaya koymuş olduğu veya koyacağı daha zengin bilimsel bulgularla öğretmen eğitim programlarının gerçek eğitim ve öğretim ortamlarını yansıtan ve deneyime dayalı bir yapıya dönüştürülmesine

yardımcı olunacaktır. Aynı zamanda tüm bunların da öğretmen yetiştirme programları vasıtası ile daha nitelikli öğretmen yetiştirme çabalarına olumlu bir şekilde yansıtacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın uygulama süreci iki devlet üniversitesinde öğrenim gören toplam 73 sınıf öğretmeni adayıyla gerçekleştirilmesine rağmen odak grup görüşmeler her iki üniversiteden gönüllü toplam 20 öğretmen ile gerçekleştirilebilmiştir. Bu durum araştırmacıların daha detaylı sonuçlara ulaşmasını sınırlandırmış olabilir. Yapılacak sonraki benzer bilimsel çalışmalarda görüşme yapılabilecek öğretmen aday sayısı artırılarak daha detaylı ve zengin bir veri seti ortaya konulabilir. Uygulama süreci misafir öğretmenler ile sürdürülmüş olmasına rağmen misafir öğretmenlerin bu sürece yönelik değerlendirmeleri bağlamında herhangi bir veri toplanmamıştır. Bu durum da uygulama sürecine yönelik farklı perspektiflerin ortaya çıkmasını engellemiş olabilir. Yapılacak sonraki araştırmalarda aynı problem üzerinde örneklem çeşitlendirmesi sağlanarak hem zengin bir içerik sunulabilir hem de araştırma bulgularının güvenilirliğine katkıda bulunulabilir.

Kaynakça

Aktaş, A. (2013). *Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyleri ile tutum ve üst bilişsel becerilerin etkileşimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Anılan, K. ve Kılıç, Z. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine ve Türkçe öğretimi konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 1-48. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.491>

Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249.

Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017030313>

Aşkın, İ. ve Demirel, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 178-189.

Aydın, G., Ç. (2020). Covid-19 sürecinde öğretmen. *TEDMEM*. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salginisurecinde-ogretmenler>.

Aylar, E. (2017). Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde problem çözmeye dair pedagojik alan bilgisine ilişkin çıkarımlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 744-759. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.312232>

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38. <https://doi.org/10.5961/jhes.2011.004>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003>.

Baran, A. ve Sadık, O. (2021). Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecindeki hazırbulunuşlukları ve görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 1-33. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.862639>

Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>

Bulut, K., Fatma, A., Açık, F. ve Çiftçi, Ö. (2016). Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 134-150. <https://doi.org/10.16916/aded.36249>

Burn, K. ve Mutton, T. (2015). A review of "research-informed clinical practice" in initial teacher education. *Oxford Review of Education*, 41(2), 217-233.

Creswell, J. W. ve Miller, D., L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

Demir, F. (2021). Hizmet öncesi eğitimde kıdemli öğretmen deneyimlerinden yararlanmanın öğretmen adayları görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 122-150. <https://doi.org/10.21764/mauefd.892766>.

Demir, S. (2019). Self-efficacy as an outcome of perceived social support. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 919-932. <https://doi.org/10.17679/inuefd.553518>

Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.

- Eken, Ö., Tosun, N. ve Tuzcu Eken, D. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme, *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.780722>
- Er Türküresin, H. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787509>
- Erbaş, Y. H. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından analizi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(2), 867-885. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.804935>.
- Erdem, A. ve Bayraktar, A. (2019). Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 11-27. <https://doi.org/10.16916/aded.416703>.
- Ergun, M. ve Ersoy, Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 673-700.
- Ergül, C., Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Erşen, Z. B. ve Yumak, Y. (2021). Matematik öğretmeni adaylarının covid-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(4), 1449-1470. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.853688>.
- Fırat Durdukoca, Ş. ve Ege İ. (2016). Sınıf öğretmenliği lisans öğretim programının aday öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 11(3), 1131-1148. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9264>
- Irvine, J. (2019). Relationship between teaching experience and teacher effectiveness: implications for policy decisions. *Journal of Instructional Pedagogies*, 22, 1-19.
- Karadağ Yılmaz, R. ve Öner, M. (2019). Sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4).847-868. <https://doi.org/10.24315/tred.533604>.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M., Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Karaman, P. ve Şahin, Ç. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının mikro-öğretim yoluyla geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 255-274. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11428>
- Karatay, H. (2011). 4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 6(3), 1029-1047. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Kaya, S. (2020). Zorunlu uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar: öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri. VIIth International Eurasian Educational Research Congress, Eskişehir.
- Kırtak Ad, N. (2020). Fizik Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Dair Görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 2(2), 78-90.
- Kini, T., Podolsky, A. ve Hammond, D. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research, *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286-308. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2018-0032>
- Kinight, D. S. (2019). Are school districts allocating resources equitably? The every student succeeds act, teacher experience gaps, and equitable resource allocation. *Educational Policy*, 33(4), 615-649. <https://doi.org/10.1177/0895904817719523>
- Koçyiğit, M. ve Eğmir, E. (2019). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim deneyimleri: öğretmen yetiştirme üzerine bir analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 320-346. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.218.19>
- Korte, D. S. ve Simonsen, J. C. (2018). Influence of social support on teacher self-efficacy in novice agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 59(3), 100-123. <https://doi.org/10.5032/jae.2018.03100>.
- Nesje, K. ve Lejonberg, E. (2022). Tools for the school-based mentoring of pre-service teachers: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103609.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.
- Orhan, E., E. (2017). Türkiye'de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 197-216. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.4661>

Orland-Barak, L. ve Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86-99.

Özdemir, S. (2021). Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmede akran koçluğunun rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 22(2), 112-131. <https://doi.org/10.12984/egefd.937681>

Özer, S. ve Turan, E. Z. (2021). Öğretmen adaylarının Covid-19 nedeniyle sunulan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-Education*, 16(2), 1049-1068. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.48147>.

Özgül, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 395-412. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776137>

Öztürk, M. ve Yıldırım, A. (2015). Göreve yeni başlamış öğretmenlerin Türkiye'deki hizmet-öncesi öğretmen yetiştirme hakkındaki görüşleri, *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 149-166.

Sarıçam, İ., Özdoğan, Ü. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Uzaktan eğitim bünyesindeki Türkçe dersinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies-Education*, 15(4), 2943-2959. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.42919>.

Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). COVID-19 Pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.

Süğümlü, Ü. (2021). Türkçe öğretiminde öz değerlendirme uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 733-752. <https://doi.org/10.37217/tebd.972445>.

Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-190.

Şeren, N., Tut, E. ve Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: temel eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 4507-4524. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46472>

Taşkaya, S., M. (2014). Türkçe öğretimi dersinin işlenişine ilişkin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görüşleri, *International Journal of Language Academy*, 2(3), 319-336. <https://doi.org/10.18033/ijla.131>

Tathoğlu, S., S. (2021). Öğrenmeye sosyal- bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.

Thompson, S. ve Power, L. (2015). Pre-service teacher training. *HEART (Health & Education Advice & Resource Team) Helpdesk Report*.

Ulla, M. B. (2016). Pre-service teacher training programs in the philippines: The student-teachers practicum teaching experience. *EFL JOURNAL*, 1(3), 235-250.

Uygun, S., Ergen, G. ve Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 10(2), 389-405.

Uzeirli, E. ve Kılıçoğlu, G. (2021). Türkiye ve Azerbaycan'da sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 375-401. <https://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9246>

Vieira, F. (2020). Pedagogy of experience in teacher education for learner and teacher autonomy. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 143-158. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78079>

Wolters, C. A. ve Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>

Yenen, E., T. ve Çarkit, E. (2021). Fear of COVID-19 and general self-efficacy among Turkish teachers: Mediating role of perceived social support. *Current Psychol*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02306-1>.

Yeşiloğlu, A. ve Özer, M. (2017). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretimi konusundaki yeterliliklerinin değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 12(6), 863-880. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11497>

Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.

Yolcu, H., H. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 237-250.

Yök Atlas. (2022). Yök lisans atlası. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php> adresinden 29 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.

Yurdakal İ. H. ve Susar Kırmızı F., (2021). COVID- 19 salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 290-302. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.449>.

Ek 1

Odak Grup Görüşmesi Soruları

Sıra No	Soru
1	Covid-19 salgını ve sonrasında derslerin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
2	Bu süreçte fakültede aldığımız derslerin içerikleri ve öğretim süreçleri sizin öğretmen olma yeterliliklerinize katkısı hakkında neler söyleyebilirsiniz?
3	Bu bir sondaj soru da olabilir. Bu süreçteki aldığınız dersleri göz önünde bulundurduğunuzda yaşam pratiklerini yani hayattaki döngüyü, uygulamayı ne kadar yansıtıp yansıtmadığı noktasında neler söyleyebilirsiniz?
4	Uzaktan eğitim sürecinde aldığınız dersleri düşündüğünüzde öğretim elemanlarının bu süreçte dersleri işleme yeterlilikleri konusunda neler söyleyebilirsiniz?
5	Dönem boyunca Türkçe Öğretimi dersi kapsamında misafir sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini paylaşması konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
6	Dönem başında size verilen izlencedeki amaçlar, kazanımlarla bu öğretmenlerin bizimle paylaştıkları ne kadar örtüştü? Bunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
7	Bu çevrimiçi buluşmaların siz öğretmen olacak arkadaşların öğretmen olma yeterliliklerine ve Türkçe öğretimi yeterliliklerine nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?
8	İki üniversiteyi bir araya getiren bu misafir öğretmen buluşmalarının diğer öğretim derslerinde benzer uygulamaların kullanılıp kullanılması konusunda neler düşünüyorsunuz?

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 Düzce Üniversitesi Etik Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 24.02.2022 tarih 2022/77 sayılı toplantısında verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 24.02.2022

Etik Kurul Karar Sayısı: 2022/77

A Critical Perspective on Reading Projects Implemented in the Schools

Atilla Dilekçi

Ministry of National Education

dilekciatilla@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5393-9570

ABSTRACT

This research aims to evaluate reading projects implemented in schools. Case study method was used in the research. The projects were obtained from Ministry of National Education (MNE). The documents of 61 projects obtained were analyzed through content analysis. It was determined that the projects were prepared mostly for secondary school students. Moreover, it was found that the highest level of participation was from secondary schools. Almost all the projects are aimed at students; however, the minority of them addressed to teachers and parents. Since the majority of projects are school projects, they are limited with one school. It was found that the number of projects at the provincial and country level was inadequate. Various books and the ones on 100 Basic Pieces list were given to elementary, secondary and high school students. Furthermore, the books to be read in certain projects were determined based on personal preferences. Within the scope of the projects, it was determined that activities such as reading activities, book clubs, drawing pictures, reading exam, drama, interview, book-telling, watching movies, panel, interview with the author, question-answer, writing, preparing board, commentary of a book, vocalizing books and book presentation were performed.

Keywords: Reading projects, reading activities, book.

Reading skill is a skill that is acquired by students in the first and second grades of elementary schools at a basic level. However, it requires an effort toward the whole of school life to achieve from the basic reading level to a profound reading level. Indeed, studies regarding reading have been carried out in elementary, secondary and high school education levels. This effort towards reading is not only limited to lessons; instead, it continues in school curricula, competitions and activities.

The word ‘project’ has been a concept that has come to our ears in the recent days. This concept is defined by TDK (2022) as “a draft of a scientific study that has been taken into the plan and program in advance in different fields, the cost of which has been computed, approved by the governing bodies of institutions and organizations, and accepted to be conducted on behalf of private institutions or the state in the short and long term”. Although each project has its own structure, the basic rationale underlying a project is the same. Every project emerges from a need. In this regard, the need can be considered as a problem and includes actions to be taken to resolve the problem. As for the concepts of project and reading, the following definition can be raised for reading projects: Reading projects refers to the set of planned and programmed studies carried out to provide reading culture to the participants by ensuring that they are integrated into the reading processes.

Students’ academic life is built on their ability to read (Oyeronke, 2009). It has been acknowledged that there is a

Received : June 29, 2022
Revised : September 27, 2022
Accepted : October 17, 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 124-135
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 124-135
<https://doi.org/10.35233/oyea.1137588>

relationship between students' reading skills and academic achievement (Acıyan, 2008; Gallik, 1999; Karatay and Dilekçi, 2020a; Karatay and Dilekçi, 2020b; Sallabaş, 2008). This basic skill is considered as a key skill (Kim and Anderson, 2011). However, it may be said that reading skill is the basis of a number of new learning fields as literacy that expands the meaning and limits. Therefore, classroom teachers in elementary schools, Turkish language teachers in secondary schools and Turkish language and literature teachers in high schools carry out various studies in the courses. Certain efforts have been made to have students acquire reading skills through projects out of course times.

Projects have recently been conducted in different fields and schools for various purposes. Among the most common projects are reading projects. It has been thought that it was of importance to determine what the reading projects implemented in school are, who they are aimed at, what studies are carried out and which works are read.

The objectives of the reading projects are to raise awareness about reading, to teach students that reading can be anywhere and at any time, to make them acquire reading habit, to raise them as individuals who are engaged in literature and have had appetite for literature. To sum, the purpose of these projects in general is to have the students acquire reading habit and culture. To this end, it is aimed to integrate students and parents into the reading process.

In addition to intending to gain reading habit, attempts are made to improve reading skills as well. Through all these reading-based activities, students are aimed to develop interpreting and analyzing skills. Students are encouraged to develop speaking skills before the public by enabling them to share their ideas on books.

Another important factor in reading projects is the books to be read. As a matter of fact, the books presented to students have an influence on their acquisition of reading culture (Haris, 2008; Schirmer and Lockman, 2001; Wutz and Wedwick, 2005) since high quality and appropriate books with artistic and aesthetic values increase students' engagement in reading (Yılmaz, 2014). The determination of the works that are read within the scope of reading projects can contribute to the discussions in the literature regarding the selection of books.

In the literature, no study on reading projects has been encountered. It was determined that there was a research on reading competitions organized in schools (Balyemez, 2013). It was thought that it was important to determine what the reading projects organized in schools were, who the projects were aimed at, which studies were carried out and which literary works were read.

The significance of extracurricular studies in the students' acquisition of reading habit and culture has been acknowledged. Reading projects are needed for the concept of reading to be put on the school agenda and for students, teacher and parents to participate in certain studies based on reading. It is aimed to know what reading projects are and what activities are carried out within the scope of these projects and to examine the projects in order to gain insight about them. Thus, in the light of the information obtained from these projects, it is intended to guide such studies to be conducted in schools.

Method

Model

The current research was conducted through case study, one of qualitative research methods. Reading projects were used as research materials and 61 projects were examined by performing content analysis.

For content analysis, 2 experts determined criteria and an investigation form was developed for the analysis. Based on the criteria in the form, project texts were assessed and encoded into appropriate themes. Furthermore, what was done within the scope of the projects was determined.

Examined Materials

In this research, 61 reading project documents were used as a study material.

Data Collection

Project texts were obtained from the Directorate of National Education.

Data Analysis

Project texts were analyzed by content analysis. For content analysis, criteria were determined by 2 experts and a review form was created. Project texts were evaluated according to the criteria in this form and coded into appropriate themes.

In order to ensure the reliability of the research, two experts analyzed the data separately. Then the experts compared their results. It was determined that the obtained results were similar at a rate of .91 percent. For the different

results, the experts evaluated the data together and coded the data by reaching a consensus.

Ethical Statement

Ethics committee approval was not required since the document was examined in the study. Ethical rules were followed in all processes of the research.

Findings

Quantitative Information on Reading Projects and Target Audience of the Projects

It was found that there were 14 projects in elementary schools, 28 for secondary schools and 19 projects for high schools. 18 elementary schools, 28 secondary schools and 20 high schools participated in these projects. It was determined that 56 of the projects were implemented at school level, 3 at provincial level and 2 at national level.

In the research, 59 projects were determined to be aimed at students, 3 at students and parents and 1 at students and teachers. It was found that 1271 students, 65 parents and 20 teachers participated in the projects in elementary schools; 5267 students and 83 parents in secondary school projects and 2142 students and 28 teachers in the projects in high schools.

Books Read in Reading Projects

It was determined that 33 books were read in elementary school projects, 87 books in secondary school projects and 49 books in high school projects. Moreover, 100 Basic Pieces were read in numerous projects. Apart from these, books to be read in certain projects were determined based on personal preference.

Activities Under Reading Projects

Within the scope of the projects, it was determined that activities such as reading activities, book clubs, drawing pictures, reading exam, drama, interview, book- telling, watching movies, panel, interview with the author, question- answer, writing, preparing board, commentary of a book and book presentation were performed.

Conclusion and Discussion

In the research, it was determined that the projects were mostly addressed to secondary school students. Moreover, it was found that the highest level of participation in these projects was from secondary schools. Since students are learning to read at elementary school level, it can be said that the number of comprehensive project studies are less than other education levels. However, the number of projects at high school level may be considered relatively sufficient. The fact that the level of participation of high schools in projects is inadequate may be due to the fact that the schools and students prioritize university entrance exams.

It was revealed that almost all projects were prepared for students. Considering that projects are part of teaching, such studies addressing students are crucial. Reading projects should be benefited as complementary and supportive elements in cultural acquisition process. When looking at the number of students participating in reading projects, it can be said that this is inadequate.

One of the most important role models in making students acquire reading habits is the teacher (Acıyan, 2008). Nonetheless, the number of reading projects for teachers was determined to be relatively few. Indeed, teaching is a profession that requires intellectual skills. Therefore, teachers should be included in reading processes. It can be said that a teacher who reads will be the right role model for students.

Another factor playing a pivotal role in reading habit is the family (Acıyan, 2008; Clark, 2010; Doiron and Asselin 2011; Gaona and González, 2011; Oriogu, 2015; Ivey and Broaddus, 2001; Yılmaz, 2004). Parents are considered among the most important and effective models for students. The support offered to them through reading projects may be said to be inadequate. In order for reading projects to achieve their goals, they should be included in reading circles.

Within the scope of the projects, it was found that activities such as reading activities, book clubs, drawing pictures, reading exam, drama, interview, book- telling, watching movies, panel, interview with the author, question- answer, writing, preparing board, commentary of a book and book presentation were performed. Out- of- school book activities are effective in having students gain reading habits (Acıyan, 2008; Karatay and Dilekçi, 2020a; Karatay and Dilekçi, 2020b; Maden and Maden, 2018). With regards to projects, extracurricular book activities may have positive effects.

Okullarda Yürütülen Okuma Projelerine Eleştirel Bir Bakış

Atilla Dilekçi
Millî Eğitim Bakanlığı
dilekciatilla@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5393-9570

ÖZ

Bu araştırmada okullarda uygulanan kitap okuma projelerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Projeler ildeki Millî Eğitim Müdürlüğünden temin edilmiştir. Elde edilen 61 proje dokümanı içerik analizine göre çözümlenmiştir. Araştırmada projelerin daha çok ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlandığı belirlenmiştir. Yine bu projelere en çok katılımın ortaokullardan olduğu bulgulanmıştır. Projelerin hedef kitlesi çoğunlukla öğrencilere, az bir kısmının öğretmen ve velilere yönelik olduğu belirlenmiştir. Okuma projelerinin çoğu sadece bir okulda yürütülmüştür. İl ve ulusal düzeyde yürütülen proje sayısı sınırlıdır. İlkokul, ortaokul ve lise projelerinde öğrencilere okumaları için birbirinden farklı kitaplar ile 100 temel eser listesindeki kitaplar sunulmuştur. Bunun yanında bazı projelerde okunacak kitaplar kişisel tercihlere bırakılmıştır. Projeler kapsamında yapılan etkinliklere bakıldığında okuma etkinliği, kitap sohbeti, resim yapma, kitap sınavı, drama, söyleşi, kitabı anlatma, film izleme, panel, yazar ile söyleşi, soru-cevap yapma, yazı yazma, pano hazırlama, kitap yorumlama, kitap sendirme ve kitap sunumu gibi çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Okuma projeleri, okuma etkinlikleri, kitap.

Okuma becerisi temel düzeyde ilkokul birinci ve ikinci sınıfta öğrencilere kazandırılan bir beceridir. Temel okuma düzeyinden derin okuma düzeyine ulaşmak için okul yaşamının bütününe yönelik bir çaba gerektirir. Nitekim ilkokul, ortaokul ve lise öğrenim kademelerinde okumaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Okumaya yönelik bu çaba sadece derslerle sınırlı kalmamakta okul programlarında, yarışmalarında ve faaliyetlerinde de devam etmektedir.

Öğrencilerin akademik yaşamı okuma becerisi üzerine inşa edilir (Oyeronke, 2009). Öğrencilerin okuma becerisi ile akademik başarısı arasında ilişki olduğu bilinmektedir (Acıyan, 2008; Gallik, 1999; Karatay ve Dilekçi, 2020a; Karatay ve Dilekçi, 2020b; Sallabaş, 2008). Bu temel beceri anahtar beceri olarak da ifade edilmiştir (Kim ve Anderson, 2011). Nitekim okuma becerisinin anlamı ve sınırları genişlemiş, okuryazarlıklar olarak birçok yeni öğrenme alanlarının da temeli olmuştur. Bu önemden dolayı ilkokullarda sınıf öğretmenleri, ortaokullarda Türkçe öğretmenleri, liselerde Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri derslerde çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Dersler dışında projelerle öğrencilere okuma becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Proje kavramı günlük hayatımızda sıklıkla duyduğumuz bir kavram olmaya başlamıştır. Bu kavram TDK (2022) tarafından “Değişik alanlarda önceden plan ve programa alınmış, maliyeti hesaplanmış, kurum ve kuruluşların yönetim organları tarafından onaylanmış, kısa ve uzun vadeye bağlanarak özel kurum veya devlet adına gerçekleştirilmesi kabul edilmiş bilimsel çalışma tasarısı” şeklinde tanımlanmıştır. Her projenin kendine özgü bir yapısı

Geliş Tarihi : 29 Haziran 2022
Düzeltilme Tarihi : 27 Eylül 2022
Kabul Tarihi : 17 Ekim 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 124-135
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 124-135
<https://doi.org/10.35233/oyea.1137588>

olmakla birlikte temel mantıksal yapısı aynıdır. Her proje bir ihtiyaçtan ortaya çıkar. Bu ihtiyaç sorun olarak da düşünülebilir. Sorunun çözümüne yönelik yapılacak eylemleri içerir. Bununla birlikte şu soruların cevabının projede yer alması gerekir. Projenin amaçları nelerdir? Proje kimlere yöneliktir? Projenin uygulama adımları nelerdir? Projenin kapsamında yapılacak iş ve işlemler nelerdir? gibi soruların cevapları proje metnini oluşturur. Okuma ve proje kavramı bir araya geldiğinde okuma projeleri için şöyle bir tanım yapılabilir. Okuma projeleri; katılımcıların okuma süreçlerine eklenmesi sağlanarak onlara okuma kültürü edindirmek için yapılan planlı ve programlı çalışmalar bütünü şeklinde ifade edilebilir.

Okullarda farklı alanlarda ve çeşitli amaçlar için projeler yapılmaktadır. Bunlardan en yaygın olanları arasında okuma projeleri yer almaktadır. Bunlar öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik ders dışı faaliyetleri içerir. Böylece öğrencilerin okul dışı zamanlarında da okuma yapmalarının desteklenmesi amaçlanır.

Okuma projelerinin amaçları; okuma konusunda farkındalık oluşturmak, okumanın her yerde ve her zamanda yapılabileceğini öğrencilere öğretmek, okuma alışkanlığı kazandırmak, edebiyatla ilgilenen ve edebi zevk edinmiş öğrenciler olarak yetişmelerini sağlamak olarak sıralanabilir. Kısaca bu projelerin genel olarak amacı öğrencilere okuma alışkanlığı ve kültürü kazandırmaktır. Buna bağlı olarak öğrenci ve ailelerin okuma süreçlerine eklenmesi de amaçlanmaktadır.

Okuma alışkanlığı kazandırmayı hedeflemenin yanında okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çaba içine girilir. Bütün bu okumaya odaklı etkinlikler ile öğrencilerin okuduğunu yorumlama ve analiz etme becerileri geliştirmeye çalışılır. Öğrencilerin kitaplar üzerine fikirlerini paylaşmaları desteklenerek topluluk önünde konuşma becerileri desteklenir.

Okuma projelerinde önemli bir diğer durum okunan kitaplardır. Nitekim öğrencilere sunulan kitaplar onların okuma kültürü edinmesini etkilemektedir (Haris, 2008; Schirmer ve Lockman, 2001; Wutz ve Wedwick, 2005). Çünkü sanatsal ve estetik değere sahip, iyi, kaliteli ve düzeye uygun kitapların öğrencilerin okuma isteğini artırmaktadır (Yılmaz, 2014). Okuma projeleri kapsamında okunan eserlerin belirlenmesinin kitap seçimleri ile ilgili alan yazındaki tartışmalara katkı sunulabilir.

Öğrencilerin okuma kültürü edinmesini öğretmenlerin çabası ve ailelerin rol model olması etkilemektedir (Acıyan, 2008; Arıcı, 2021; Padak ve Rasinski, 2007; Sarıkaya, 2018). Okuma projelerinde öğretmene verilen görev ve sorumluluklar; ailelerin okuma halkalarına nasıl katıldıkları önem arz etmektedir. Çünkü öğretmen okuma süreçlerinin birincil yürütücü olabilmektedir. Ayrıca okuma projelerinde ailelere düşen sorumluluklar da olabilmektedir. Bu görev ve sorumlulukların ne olduğunun bilinmesi okuma projelerine dair bir fikir edinilmesini sağlayacaktır.

Alan yazında okuma projeleri ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okullarda yapılan okuma yarışmalarına (Balyemez, 2013) yönelik bir araştırma olduğu belirlenmiştir. Okullarda uygulanan okuma projelerinin ne olduğu, kimlere yönelik olduğu, hangi çalışmaların yapıldığı, hangi eserlerin okunduğunun belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür.

Öğrencilere okuma alışkanlığı ve kültürü edindirmede ders dışında yapılan çalışmaların önemi bilinmektedir. Okumanın okul gündemine girmesi ve okumaya bağlı olarak öğrenci, öğretmen ve velilerin birtakım çalışmalara katılması için okuma projelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Okuma projelerinin ne olduğu ve bu projeler kapsamında neler yapıldığının bilinmesi ve bunlara yönelik fikir sahibi olmak için projelerin incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece projelerden edinilen bilgilere göre okullarda yapılacak bu tarz çalışmalara yol gösterici olmak hedeflenmiştir. Bu çalışmada okullarda uygulanan okuma projelerinin nicelik ve nitelik bakımından değerlendirilmesi için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okuma projelerinin sayısı ve proje katılımcısı okul ve kişi sayısı ne kadardır? Projeler kimlere yönelik hazırlanmıştır?
2. Okuma projelerinde okunan kitaplar nelerdir?
3. Okuma projeleri kapsamında yapılan etkinlikler nelerdir?

Yöntem

Model

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Durum çalışmalarında araştırma konusu ile ilgili etkenler üzerine odaklanılır. Konuya ilişkin bütün durumlar ortaya konur. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada okullarda yürütülen okuma projeleri dokümanlar üzerinde çok yönlü incelenmiştir. Bu projelerin nicelikleri ve nitelikleri değerlendirilmiştir. Böylece okullarda yürütülen projelerin neler olduğu, hedef kitlesi, proje katılımcıları, okunan kitaplar ve yapılan etkinlikler belirlenmiştir.

İncelenen Materyaller

Araştırmada çalışma materyali olarak okuma projeleri kullanılmıştır. Bunun için 61 proje metni temin edilmiştir. Bu

projelerden araştırma konusu ile ilgili olanlar araştırmada çalışma materyali olarak kabul edilmiş ve incelenmiştir.

Verilerin Toplaması

Araştırmada çalışma materyali olarak okuma projeleri kullanılmıştır. Bu proje metninin temin edilmesi için İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile görüşülmüş, araştırmanın amacı açıklanmıştır. Uygun görülerek ildeki okullarda uygulanan 61 proje metni temin edilmiştir. Verileri koruma kanunu ve etik ilkeler dolayısıyla il adı ve okul adları araştırmada belirtilmemiştir. Elde edilen proje metinleri araştırma sorularına ve belirlenen temalara göre incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Proje metinleri içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi için 2 Türkçe alan uzmanı ölçütler belirlemiş ve inceleme formu oluşturmuştur. Bu formdaki ölçütlere göre proje metinleri değerlendirilmiş ve uygun olan temalara kodlanmıştır. Bunun sonunda okuma projelerine yönelik niceliksel bilgiler ortaya konmuştur. Bunun yanında projeler kapsamında neler yapıldığı da belirlenmiştir.

Nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanması için araştırmanın bütün süreçleri ayrıntılı kaydedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada geçerliğin sağlanması için araştırmanın her aşaması kaydedilmiş ve verilere, bulgulara ulaşma süreci açıklanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğin sağlanması için iki uzman ayrı olarak verileri çözümlenmiştir. Ardından uzmanlar ulaştıkları sonuçları karşılaştırmıştır. “Güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı” formülü dikkate alınarak uzmanların ulaştıkları sonuçlar karşılaştırılmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s. 12). Ulaşılan sonuçların yüzde .91 oranında benzeşik olduğu belirlenmiştir. Farklı bulunan sonuçlar için uzmanlar birlikte verileri değerlendirmiş ve görüş birliğine vararak verileri kodlamışlardır.

Etik Beyan

Araştırmada doküman incelendiğinden etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır. Araştırmanın bütün süreçlerinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamındaki etik kurallara uyulmuştur. “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazar araştırmayı tek başına yürütmüştür. Yazarın herhangi bir kimseyle çıkar çatışması yoktur.

Bulgular

Her bir araştırma problemi için elde edilen veriler analiz edilmiş, tablo hâline getirilmiş ve sıklıkları gösterilmiştir.

Okuma Projelerine Dair Sayısal Bilgiler ve Projelerin Hedef Kitleleri

Okullarda uygulanan projelerin sayısı, katılımcı kişiler ve sayıları, projelerin türü bilgileri tablolaştırılarak verilmiştir. Öğretim kademelerine göre proje sayısı ve okullarda uygulanan proje sayısı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

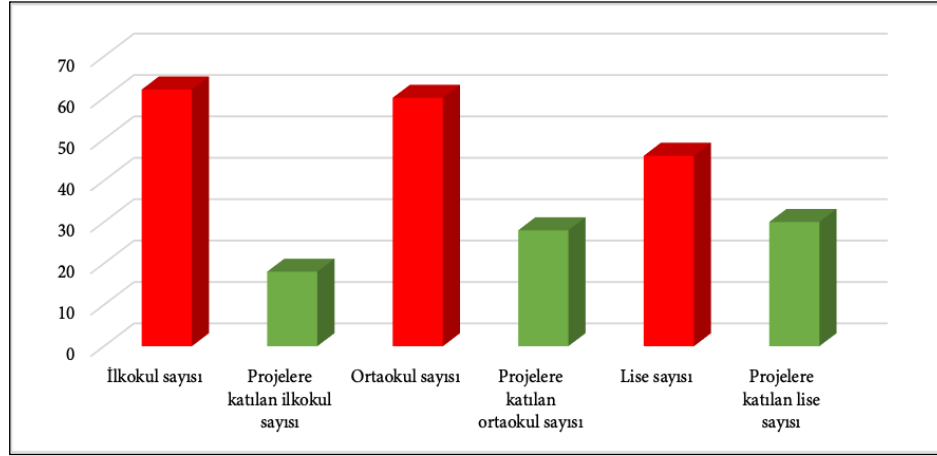
Öğretim Kademelerine Göre Proje Sayısı ve Okullarda Uygulanan Proje Sayısı

Proje ve okul bilgileri	İlkokul	Ortaokul	Lise
Okul sayısı	18	28	20
Proje sayısı	14	28	19

Araştırmada ilkokullar için 14, ortaokullar için 28 ve liseler için 19 projenin olduğu belirlenmiştir. Bu projelere 18 ilkokul, 28 ortaokul ve 20 lise katılmıştır. İldeki okul sayıları ve projelere katılan okul sayıları Şekil 1’de sunulmuştur.

Araştırmada kademeye göre projelere katılımın en yüksek olduğu okul türü liselerdir. Ardından projelere katılan okul türü ortaokullar olmuştur. Kurum sayısına göre projelere katılım oranının en düşük okul türü ilkokullardır.

Şekil 1
Öğretim Kademelerine Göre Projeler Katılan Okul Sayıları



Çalışma kapsamında incelenen projelerin farklı hedef kitlelere yönelik olduğu belirlenmiş ve bunlara ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Projelerin Hedef Kitesine Dair Bilgiler

Projenin hedef kitlesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Öğrenci	11	26	18
Öğrenci ve öğretmen	1	0	0
Öğrenci ve veli	1	2	0
Veli	1	0	0
Öğretmen	0	0	1

Araştırmada 59 proje öğrenciler, 3 proje öğrenci ve veli, 1 proje öğrenci ve öğretmenlere yöneliktir. Sadece velilere yönelik 1 ve sadece öğretmenlere yönelik 1 projenin olduğu belirlenmiştir. Projelerin katılımcı gruplarına dair bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Projelerdeki Katılımcı Gruplara İlişkin Bilgiler

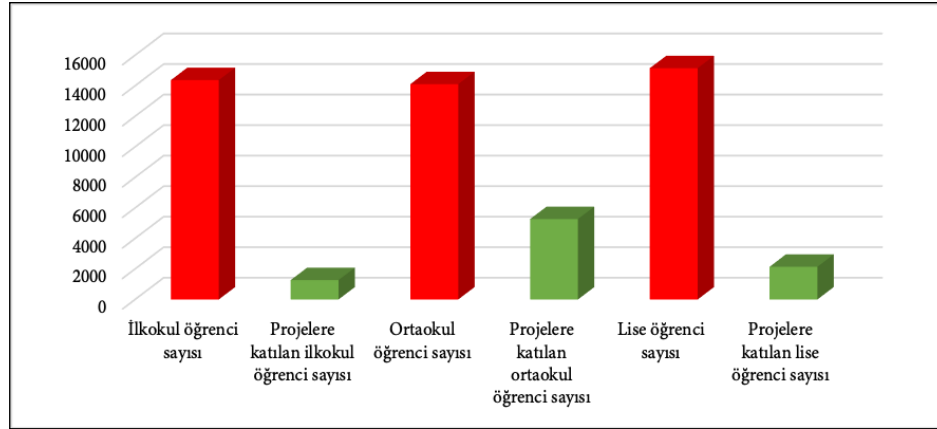
Proje katılımcı grupları	İlkokul	Ortaokul	Lise
Öğrenci	1271	5267	2142
Veli	65	83	0
Öğretmen	20	0	28

Araştırmada ilkokul projelerine 1271 öğrenci, 65 veli ve 20 öğretmenin katılımcı olduğu belirlenmiştir. Ortaokul projelerine 5267 öğrenci ve 83 veli katılımcıdır. Lise projelerine 2142 öğrenci ve 28 öğretmenin katılımcı olduğu belirlenmiştir. İldeki öğrenci sayılarının projelere katılan öğrencilere göre durumu Şekil 2'de sunulmuştur.

Kademelede öğrenim gören öğrenci sayısına göre projelere katılımın en yüksek olduğu öğrenci grubu ortaokul öğrencileridir. Ardından projelere katılım oranının yüksek olduğu öğrenci grubu lise öğrencileridir. Projelere katılım oranının en düşük olduğu öğrenci grubu ise ilkokul öğrencileridir.

Şekil 2

Öğretim Kademelerine Öğrenci Sayıları ve Projelere Katılan Öğrenci Sayıları



Projelerin okul düzeyinde uygulananlarının yanında il genelinde ve ulusal düzeyde uygulananları da bulunmaktadır. Farklı okul seviyelerinde uygulama düzeylerine dair bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur. Tabloda da görüldüğü üzere projelerin 56'sı okul düzeyinde, 3'ü il düzeyinde uygulanırken 2'sinin ulusal düzeyde yapıldığı belirlenmiştir.

Tablo 4

Projelerin Uygulama Düzeyleri

Projelerin düzeyi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Okul	13	27	16
İl	1	1	1
Ulusal	0	0	2

Okuma Projelerinde Okunan Kitaplar

Okullarda uygulanan projeler kapsamında okunan kitaplara ilişkin bilgiler öğretim kademelerine göre sınıflanarak listelenmiştir. İlkokul projelerinde 33 kitabın okunduğu belirlenmiştir. Bu kitapların dışında 6 projede okunacak kitaplar kişisel tercihe bırakılmıştır. İlkokul projeleri kapsamında okunan kitaplar ve yazar bilgileri şu şekildedir:

Benim Zürafam Uçabilir - Mert Arık, *Ekmek Sırası* - Ülkü Duysak, *Alev Saçlı Çocuk* - Christine Nöstlinger, *Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler* - Arif Nihat Asya, *Ben Kimim?* - Ülkü Duysak, *Canım Teyzem* - Özgür Sinan, *Çocuklar İçin 5 Sevgi Dili* - Gary Chapman ve Ross Campbell, *Dede Korkut Kitabı*, *Geçmişten Gelen Konuklar* - Bilgin Adalı, *Geliştiren Anne Baba* - Doğan Cüceloğlu, *Giyilemeyen Ayakkabılar* - Ülkü Duysak, *Gökdeniz Radyoda Kudüs* - Vildan Özdemir, *Güvercin Tahsin* - Melike Tamsoy, *Haritada Kaybolmak* - Vladimir Tumanov, *Hayal* - Melike Tamsoy, *Hayvanların Dostluğu* - Ülkü Duysak, *Işık Şöleni Ottava* - Vildan Özdemir, *İçimizdeki Müzik* - Sharon M. Draper, *Karagöz İle Hacivat*, *Karşı Pencere* - Sevim Ak, *Kedilerin Kaybolma Mevsimi* - Behiç Ak, *Levent: Hayvanları Bizden Koruma Günü* - Mustafa Orakçı, *Muzaffer Bey İle Necmiye Hanım* - Melike Tamsoy, *Niçin Aşı Oluruz?* - Özgür Sinan, *Nohut Adam* - Anıl Basılı, *Pilot Gökdeniz Roma* - Vildan Özdemir, *Samuray Gökdeniz: Tokyo* - Vildan Özdemir, *Sanat Peşinde Gökdeniz: Paris* - Vildan Özdemir, *Türkçede Deyimler*, *Vapurda* - Melike Tamsoy, *Yalnız Efe* - Ömer Seyfettin, *Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği* - Behiç Ak, *Yeni Bir Rehber Saraybosna* - Vildan Özdemir.

Araştırmada ortaokul projelerinde 86 kitabın okunduğu belirlenmiştir. Bunun yanında 3 proje kapsamında 100 temel eser okunmuştur. Bu kitapların dışında 4 projede okunacak kitaplar kişisel tercihe bırakılmıştır. Ortaokul projeleri kapsamında okunan kitaplar ve yazarlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Arkadaşıma Veda - Zülfü Livaneli, *100 Şatolu Çocuk* - Angela Nanetti, *Abartma Tozu* - Şermin Yaşar, *Anlatsam Film Olur* - Varol Yaşaroğlu, *Ayasofya'da Bir Gece Çalınan Taç* - Rana Demiriz, *Babaannem Geri Döndü* - Şermin Yaşar, *Benim Zürafam Uçabilir* - Mert Arık, *Beyaz Diş* - Jack London, *Osmanlı'da Astronominin Kurucusu: Ali Kuşçu* - Ayşenur Gönen, *Bir Küçük Osmancık Vardı* - Hasan Nail Canat, *Bunun Adı Findel* - Andrew Clements, *Büyük Atatürk'ten Küçük Öyküler* - Süleyman Bulut, *Canım Arkadaşım* - Özgür Balpınar, *Charlie'in Büyük Cam Asansörü* - Roald Dahl, *Charlie'nin Çikolata Fabrikası* - Roald Dahl, *Çiçek Ekspresi* - Özgür Balpınar, *Çizgili Pijamalı Çocuk* - Johnne Boyne, *Çizmeli Kedi* - Charles Perrault, *Çocuk Kalbi* - Edmondo De Amicis, *Çocuklar İçin 5 Sevgi Dili* - Gary Chapman, Ross

Campbell, *Çocukluğum* - Maksim Gorki, *Çöplük* - Andy Mulligan, *Dedemin Bakkalı* - Şermin Yaşar, *Dersimiz Atatürk* - Turgut Özakman, *Doğaya Fısıldayan Çocuklar* - Luigi Ballerini, *Dometes Saçlı Kız* - Sevim Ak, *Dört Kardeşiler* - Gülten Dayıoğlu, *Dünyanın Merkezine Yolculuk* - Jules Verne, *Dünyanın Sonundaki Saat* - Yunus Meşe, *Ekosemelek Kuklaları İş Başında* - Saliha Nilüfer, *Eylül* - Mehmet Rauf, *Fadiş* - Gülten Dayıoğlu, *Gelecek Ekspresi* - Özgür Balpınar, *Geliştiren Anne Baba* - Doğan Cüceloğlu, *Gizli Bahçe* - Frances Hodgson, *Gökkuşağının Peşinde Miniko* - Mehtap Kabataş, *Gümüş Patenler* - Mary Mapes Dodge, *Hachiko* - Leslea Newman, *Haritada Kaybolmak* - Vladimir Tumanov, *İçimdeki Müzik* - Sharon M. Draper, *İnci* - John Steinbeck, *İnsan Ne ile Yaşar* - Lev Tolstoy, *Kayıp Defter* - Gülsevin Kırıl, *Kraliçeyi Kurtarmak* - Vladimir Tumanov, *Küçük Kara Balık* - Samet Behrengi, *Küçük Prens* - Antoine de Saint-Exupéry, *Kürk Mantolu Madonna* - Sabahattin Ali, *Lataşiba İki Kentin Arasında* - İrem Uşar, *Levent Bahkesir'de* - Mustafa Orakçı, *Levent Gaziantep'te* - Mustafa Orakçı, *Limon Kütüphanesi* - Jo Cotterill, *Masal Masal İçinde* - Ahmet Ümit, *Matilda* - Roald Dahl, *Melo* - Sevim Ak, *Mo'nun Gizemi* - Gülten Dayıoğlu, *Momo* - Michael Ende, *Mucize* - R. J. Palacio, *Nils ve Uçan Kaz* - Selma Lagerlöf, *Pal Sokağı Çocukları* - Ferenc Molnar, *Pinokyo* - Carlo Collodi, *Rüya Takımı* - Selcen Yüksel Arvas, *Rüzgârı Dizginleyen Çocuk* - Bryan Mealer ve William Kamkwamba, *Sadako* - Eleanor Coerr, *Sakız Sardunya* - Elif Şafak, *Salyangoz Avcıları* - Feyza Kartopu, *Sefiller* - Victor Hugo, *Sherlock Holmes* - Sir Arthur Conan Doyle, *Sindrella* - Charles Perrault, *Sinekli Bakkal* - Halide Edip Adıvar, *Siyer-i Nebi* - Osman Keskiöglü, *Sol Ayağım* - Christy Brown, *Suna'nın Serçeleri* - Gülten Dayıoğlu, *Süper Gazeteciler* - Aytül Akal, *Şerife Bacı* - İsmail Bilgin, *Şimdiki Çocuklar Harika* - Aziz Nesin, *Şu Acayip Arılar* - Tarık Uslu, *Şu Acayip Şeyler Dizisi* - Tarık Uslu, *Tom Sawyer* - Mark Twain, *Uçabileceğini Hayal Edebilen Tavuk* - M. Hwang, *Uçan Sınıf* - Erich Kastner, *Ünsüz Youtuberin Günlüğü* - Miyase Sertbarut, *Yankılı Kayalar* - Ahmet Yılmaz Boyunağa, *Yanlışlıkla Dünyanın Öbür Tarafına Uçan Çocuk* - John Boyne, *Yaşamın Ç Harfi Kardeşliği* - Behiç Ak, *Yeri Göğü İndirelim* - Özgür Balpınar, *100 Temel Eser*.

Araştırmada lise projelerinde 49 kitabın okunduğu belirlenmiştir. Bunun yanında 3 proje kapsamında 100 temel eser okunmuştur. Bu kitapların dışında 2 projede okunacak kitaplar kişisel tercihe bırakılmıştır. Lise projeleri kapsamında okunan kitaplar ve yazarlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Ağrı Dağı Efsanesi - Yaşar Kemal, *Beyaz Gemi* - Cengiz Aytmatov, *Bir Adam Yaratmak* - Necip Fazıl Kısakürek, *Bir Çift Yürek* - Marlo Margon, *Bostan ve Gülistan* - Sadi Şirazi, *Bozkır: Bir Yolculuk Hikâyesi* - Çehov, *Bülbülün Kırk Şarkısı* - İskender Pala, *Cemile* - Cengiz Aytmatov, *Çanakkale Mahşeri* - Mehmed Niyazi, *Çatı* - V. C. Andrew, *Çizgili Pijamalı Çocuk* - John Boyne, *Dede Korkut Hikâyeleri*, *Dedemin Bakkalı* - Şermin Yaşar, *Diriliş Neslinin Amentüsü* - Sezai Karakoç, *Dokuzuncu Hariciye Koğuşu* - Peyami Safa, *Dönüşüm* - Franz Kafka, *Efsane* - İskender Pala, *Fareler ve İnsanlar* - John Steinbeck, *Fatih Harbiye* - Peyami Safa, *Gün Olur Asra Bedel* - Cengiz Aytmatov, *Hayat Güzeldir* - Mustafa Kutlu, *İçimde Acım Var* - Saadetin Ökten, *İnsan Ne ile Yaşar* - Tolstoy, *Kağrı* - Sabahattin Ali, *Kendini Keşfetmeye Var mısın?* - Doğan Cüceloğlu, *Kızılderili Masalları* - William Trowbridge Larned, *Kürk Mantolu Madonna* - Sabahattin Ali, *Memleket Hikâyeleri* - Refik Halit Karay, *Mihmandar* - İskender Pala, *Murtaza* - Orhan Kemal, *Okuduğun Kadarsın* - Cemal Nar, *Osmancık* - Tarık Buğra, *Palto* - Nikolay Gogol, *Peygamberler Tarihi* - Ahmet Efe, *Satranç* - Stefan Zweig, *Seçme Hikâyeler* - Ömer Seyfettin, *Sefiller* - Victor Hugo, *Sergüzeşt* - Samipaşazade Sezai, *Simyacı* - Paulo Coelho, *Son Kuşlar* - Sait Faik Abasıyanık, *Sultan Murat* - Cengiz Aytmatov, *Şeker Portakalı* - José Mauro De Vasconcelos, *Toprak Ana* - Cengiz Aytmatov, *Uzun Beyaz Bulut Gelibolu* - Buket Uzuner, *Uzun Hikâye* - Mustafa Kutlu, *Üç Zor Mesele* - İsmet Özel, *Vatan Yahut Silistre* - Namık Kemal, *Ya Tahammül Ya Sefer* - Mustafa Kutlu, *Yusuf ile Züleyha* - Nazan Bekiroğlu, *100 Temel Eser*.

Okuma Projeleri Kapsamında Yapılan Etkinlikler

Okullarda uygulanan projeler kapsamında yapılan etkinliklere ilişkin bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Projeler Kapsamında Yapılan Çalışmaların Okul Düzeylerine Göre Dağılımı

Etkinlik türü	Sayı			Etkinlik türü	Sayı		
	İlkokul	Ortaokul	Lise		İlkokul	Ortaokul	Lise
Kitap sohbeti	6	10	8	Soru-cevap yapma	-	2	-
Okuma etkinliği	6	7	5	Pano hazırlama	-	1	-
Kitap sınavı	2	4	1	Panel	-	1	2
Yazar ile söyleşi	1	2	-	Film izleme	-	1	1
Drama	2	-	-	Kitap çözümleme	-	-	2
Resim yapma	2	-	-	Kitap sunumu	-	-	1
Kitabı anlatma	-	2	-	Kitap seslendirme	-	-	1
Yazma çalışmaları	-	2	8				

İlkokul projelerine bakıldığında kitap sohbeti, okuma etkinliği, drama, resim yapma, kitap sınavı ve yazar ile söyleşi yapıldığı; en çok kitap sohbeti ve okuma etkinliğine yer verildiği belirlenmiştir. Ortaokullarda ise kitap sohbeti, okuma etkinliği, kitap sınavı, yazar ile söyleşi, kitabı anlatma, yazma çalışmaları, soru-cevap yapma, pano hazırlama, panel ve film izleme etkinliklerine yer verildiği; tıpkı ilkokullarda olduğu gibi en çok kitap sohbetine ve okuma etkinliğini içeren çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Lise projelerine bakıldığında ise kitap sohbeti, yazma çalışmaları, okuma etkinliği, panel, kitap çözümlene, kitap sınavı, kitap sunumu, film izleme ve kitap seslendirme yapıldığı belirlenmiştir. Liselerde diğer kademelerden farklı olarak yazma çalışmalarının en çok yapılan etkinlikler arasına girdiği görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Okullarda projelerin daha çok hangi kademede yürütüldüğü ve projelere öğrencilerin katılım durumları araştırılmıştır. Buna göre projelerin daha çok ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlandığı belirlenmiştir. Yine bu projelere en çok katılımın ortaokullardan olduğu bulgulanmıştır. İlkokul düzeyinde öğrenciler daha çok okumayı öğrenme düzeyinde olduğundan proje çalışmalarının diğer öğretim kademelerine göre az olduğu söylenebilir. Lise düzeyinde proje sayısının göreceli olarak yeterli olduğu düşünülebilir. Lise okullarının proje katılımlarının daha fazla olmamasında üniversiteye geçiş sınavlarında okul ve öğrencilerin sınavları öncelikle bir neden olarak gösterilebilir.

Araştırmada doğal olarak projelerin tamamına yakının öğrencilere yönelik hazırlandığı belirlenmiştir. Projeler öğretimin bir parçası olduğu düşünüldüğünde öğrencilere yönelik bu çalışmalar oldukça önemlidir. Kültür edindirme sürecinde tamamlayıcı ve destekleyici olarak okuma projelerinden yararlanılması gerekir. Okuma projelerine katılan öğrencilerin sayısına bakıldığında bunun yetersiz olduğu söylenebilir. Nitekim okuma projelerine katılan öğrencilerin oranı oldukça azdır. Dolayısıyla öğrencilerin bütününe yönelik bu projelerin olması gerektiği söylenebilir.

Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada en önemli örnek kişilerden birisi öğretmendir (Acıyan, 2008). Ancak bu araştırmada öğretmenlere yönelik hazırlanan kitap okuma projelerinin çok az olduğu belirlenmiştir. Oysa öğretmenlik entelektüel beceriler gerektiren bir meslektir. Onun için öğretmenlerin kitap okuma süreçlerine dâhil edilmesi gerekir. Okur bir öğretmenin öğrencilere doğru bir model olacağı söylenebilir.

Okuma alışkanlığını etkilen bir diğer etmen ailelerdir (Acıyan, 2008; Clark, 2010; Doiron ve Asselin 2011; Gaona ve González, 2011; Oriogu, 2015; Ivey ve Broaddus, 2001; Yılmaz, 2004;). Öğrenciler için en önemli ve etkili modeller arasında ebeveynler gösterilebilir. Okuma projeleriyle onlara sunulan desteğin yetersiz olduğu söylenebilir. Okuma projelerinin amacına ulaşmasını sağlamak için onların da okuma halkalarına eklenmesi gerekir. Böylece öğrencilerde okuma kültürünün inşasında aile destekleyici bir rol oynayacaktır. Çünkü okuma kültürü edindirmek için öğrencilerin yakın çevresi rol model olmalıdır. Bu da okuma süreçlerine onların dâhil edilmesiyle mümkün olabilir.

Projelerin çoğu sadece okulda yürütülmüştür. Bu durumun projelerin yapısı gereği olması gereken iş birliği ve yaygınlaştırma çalışmalarının yetersiz olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca okullar arası yapılacak proje çalışmalarının etki gücünün yüksek olabileceği düşünülebilir. İl düzeyinde ve ulusal düzeyde yapılan proje sayısı azdır. Bunların merkezi bir yapıdan koordine edilmesi projelerin amacına uygun gerçekleşmesini sağlayacaktır.

İlkokul, ortaokul ve lise projelerinde birbirinden farklı kitaplar okunmuştur. Bunun yanında 100 temel eser listesindeki kitaplar da okunmuştur. Belirli bir kitabın bütün katılımcılar tarafından okunması ortak etkinliklerin yapılmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca kitap üzerine sohbet etmeye ve tartışmaya imkân vermektedir. Bu durumda seçilen kitapların katılımcıların bilişsel ve ilgi düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca okunacak kitaplar öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel tercihine bırakılmıştır. Bu kitapların okul kütüphanelerindeki kitaplardan seçilebileceği belirtilmiştir. Okuma alışkanlığı ve kültürü kazandırmada kütüphaneler oldukça önemlidir (Clark, 2010; Gaona ve González, 2011; Oriogu, 2015; Taşkesenlioğlu, 2013; Yılmaz, 2004; Zickuhr vd., 2012). Projeler kapsamında kütüphanelerden yararlanması hem bu mekânların işlevsel kullanımını artıracak hem de okuma kültürünün inşasında destekleyici bir durum oluşturacaktır. Projelerde öğrencilerin kitap tercih etmesi için kütüphanelere yönlendirmesinin nedeni olarak proje bütçelerinin az olması gösterilebilir.

Alan yazında okuma alışkanlığını geliştirmek için; sınıf kitaplığı oluşturma, öğrencilere ilgi ve seviyesine uygun kitapların verilmesi, okunan kitap üzerine panel, münazara gibi değerlendirme programların düzenlenmesi, beğenilen ve ilgi çekici kitapların öğrencilere tavsiye edilmesi, okuma saati, kitabın canlandırılması, okuma çemberi, sözlük oluşturma gibi teknikler kullanılabilirliği belirtilmiştir (Karatay ve Dilekçi, 2020a; Karatay ve Dilekçi, 2020b; Maden ve Maden, 2018). Projeler kapsamında yapılan etkinliklere bakıldığında okuma etkinliği, kitap sohbeti, resim yapma, kitap sınavı, drama, yazar ile söyleşi, kitabı anlatma, film izleme, soru-cevap yapma, yazı yazma, pano hazırlama, kitap yorumlama, kitap seslendirme ve kitap sunumu gibi çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Öğretim kademelerine göre projeler değerlendirildiğinde farklı olarak ilkokullarda kitapta işlenen olay ve durumlarla ilgili resimlerin yapıldığı belirlenmiştir. Ortaokullarda ve liselerdeki öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygun olarak daha çok kitap üzerine sohbet, tartışma ve söyleşiler yapıldığı anlaşılmaktadır. Okul dışı kitap etkinlikleri öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında etkilidir (Acıyan, 2008; Karatay ve Dilekçi, 2020a; Karatay ve Dilekçi, 2020b; Maden ve Maden, 2018). Projeler kapsamında ders dışı kitap etkinlikleri yapılmasının olumlu etkileri olacağı şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca işitme engelliler için öğrencilerin bazı kitapları seslendirmeleri onların sosyal sorumluluk kazanmalarını sağlayacaktır.

Okullarda birçok kitap okuma yarışması yapıldığı bilinmektedir (Balyemez, 2013). Bu araştırmada da birçok projede kitap sınavları yapıldığı belirlenmiştir. Okumanın takibi, okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesi ve ödüllendirme yapılabilmesi için bu sınavların yapıldığı anlaşılmaktadır. Ancak Karatay ve Dilekçi (2020b) okunan kitapla ilgili sınavlar yapmanın başlangıçta öğrencileri kitap okumaya güdüleyebildiğini fakat zamanla bu sınavların okumayı bir ihtiyaç veya eğlence olmaktan çok zorunlu hale getirdiğini, bu durumun öğrencilerin okumaya karşı olumsuz bir tutum edinmesine neden olabileceğini belirtmişlerdir. Bu durumun yaşanmaması için kitap sınavları yerine kitabı okumayı sevdirmeye temelli etkinliklerin yapılmasının daha doğru olacağı söylenebilir.

Özellikle birçok projede sadece okuma etkinliği yapıldığı bunun da okuma saatleri şeklinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Kitap üzerine başka etkinlik ve çalışmaların yapılmaması eksiklik olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğrenciler kitap üzerine çeşitli çalışmalar yaparsa okuma becerisi bütün yönüyle gelişecek ve diğer becerileri destekleyecektir. Çeşitli etkinlikler yapılması okuma saatlerinin etkisini artıracaktır söylenebilir. Okunan kitaplardan hareketle tartışma, araştırma, yazma ve sunma etkinliklerinin yapılması öğrencilerin beceri gelişimini destekleyecektir.

Projeler daha derinli ve aşamalandırılmış çalışmalardır. Bunların yapısı gereği iş birlikli çalışma ortamında gerçekleşir. Ancak bütün öğretim kademelerindeki bazı projelerde kitaplarla ilgili yarışmalar yapıldığı görülmüştür. Yarışma ve proje kavramları konusunda kafa karışıklığının olduğu söylenebilir. Plan ve programı belirlenmiş, uygulama süreçleri detaylandırılmış ve sonuçlarının ölçüldüğü çalışmaların yapılması proje amaçlarının gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıda ifade edilen önerilerde bulunulmuştur:

- Okuma projelerine katılan öğrenci sayısı artırılabilir.
- Okuma projeleri tartışma, araştırma, yazma ve sunma gibi etkinliklerle çeşitlendirilebilir.
- Projelere öğretmenlerin ve ailelerin dâhil edilmesi öğrencilerde okuma kültürü oluşturulmasını destekleyebilir.

Kaynakça

- Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Arıcı, A. F. (2021). Ailede okuma eğitimi. *Uluslararası Maarif Dergisi*, 2(3), 29-32.
- Balyemez, S. (2013). 100 temel eser okuma yarışmaları üzerine eleştirel bir inceleme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 342 – 360.
- Clark, C., & Foster, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. National Literacy Trust.
- Doiron, R., & Asselin, M. (2011) Promoting a culture for reading in a diverse world. *International Federation of Library Associations and Institutions*, 37(2), 109–117. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0340035211409847>
- Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480-489.
- Gaona, J. C. G., & González, E. R. V. (2011). Relationship between reading habits, university library and academic performance in a sample of psychology students. *Revista De La Educación Superior*, 15(157), 55-73.
- Haris, V. J. (2008). Selecting books that children will want to read. *The Reading Teacher*, 61, 426-430.
- Ivey, G., & Broaddus, K. (2001), Just plain reading: a survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350-377.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2020a). Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin okuma alışkanlıkları. *International Journal of Languages' Education and Teaching Volume* 8(2), 1-24. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.42865>
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2020b). Okuma alışkanlığı hakkında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1269-1290. <https://doi.org/10.16916/aded.782219>
- Kim, J. Y., & Anderson, T. (2011). Reading across the curriculum: A framework for improving the reading abilities and habits of college students. *Journal of College Literacy and Learning*, 37, 29-40.
- Maden, S., ve Maden, A. (2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik alternatif uygulamaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 1-17.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). London: Sage Publisher.
- Oriogu, C. D. (2015). Catch them young: developing and improving of school libraries and reading habit of secondary school students in Nigeria. *Journal of Education and e-Learning Research*, 2(4), 60-63.

- Oyeronke, A. (2009). Reading habits of secondary school teachers: A study of selected secondary schools in Ado-Odo Ota Local Government Area. *Library Philosophy and Practice*, 290, 1-4.
- Padak, N., & Rasinski, T. (2007). Is being wild about Harry enough? Encouraging independent reading at home. *The Reading Teacher* 61, 350-353. <https://doi.org/10.1598/RT.61.4.9>
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141- 155.
- Sarikaya, B. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi* 20, 278–289. <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.4030>
- Schirmer, B. R., & Lockman, A.S. (2001). How I do find a book to read? Middle and High School students use a rubric for self-selecting material for independent reading. *Teaching Exceptional Children*, 34, 36-42. <http://dx.doi.org/10.1177/004005990103400105>
- Taşkesenlioğlu, L. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9).
- TDK (2022). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Wutz, J. A., & Wedwick, L. (2005). Bookmatch: Scaffolding book selection book for independent reading. *International Reading Association*, 59(1) 16-32. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.59.1.3>
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136. <https://doi.org/10.15612/BD.2004.483>
- Yılmaz, O. (2014). 100 temel eser listesi ve bu listenin etkileri. *Türk Dili Dergisi - Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, 107, 725-735.
- Zickuhr, K., Rainie, L., Purcell, K., Madden, M., & Brenner, J. (2012). *Younger Americans' reading and library habits*. Pew Internet & American Life Project.

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.

The Relationship between Students' Emotional Intelligence and Speech Anxiety

Abdurrahman Gündüz

Ministry of National Education
 abdurrahman_gunduz@hotmail.com
 ORCID: 0000-0002-4447-3243

Sezgin Demir

Firat University
 sezgin.demir@firat.edu.tr
 ORCID: 0000-0002-0466-2218

ABSTRACT

Emotional intelligence, which is described as the ability to use emotions effectively, has been the subject of research on anxiety recently. The aim of this study is to determine whether emotional intelligence is a significant predictor of speech anxiety. In line with this general purpose, it was aimed to determine how much the variables of gender, pre-school education, class level, mother's education level, father's education level, monthly economic income level, daily TV watching time, playing games with friends contributed to the predictive relationship between emotional intelligence and speaking anxiety. The research was carried out in the correlational model, which is one of the quantitative research methods. The data were collected from 622 secondary school students studying in public schools in the city center of Bitlis, determined by cluster sampling method. Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version, Speech Anxiety Scale and Personal Information Form were used to collect data. Simple linear regression analyzes were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that emotional intelligence was a significant predictor of speech anxiety, and other variables contributed significantly to the predictive relationship. It can be said that emotional intelligence contributes to the compensate and management of speech anxiety.

Keywords: Language education, emotional intelligence, speech anxiety.

Emotional intelligence (EI) contributes to our adaptation to life by using emotions effectively. EI was introduced by Salovey & Mayer, and it gained its popularity with Goleman's book Emotional Intelligence (Watson, 2016). EI is described as the ability to use emotions effectively (Baltaş, 2006; Bradberry & Greaves, 2017; Cevizci, 2010; Cooper & Sawaf, 1997; Davis, 2004) and wisely (Weisinger, 1998). EI which related to cognitive skills (Schilling, 2009), includes the ability to understand, use and regulate emotions (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer 1990) and empathy skills (Konrad & Hendl, 2003; Shapiro, 2003; Tarhan, 2019), contributing to our ability to cope with stress (Naidoo & Pau, 2008; Pau & Croucher, 2003), improving academic skills (Petrides et al., 2004), in short, contributing to our private and business life (Stein & Book, 2003) is a social skill (Goleman, 2010).

EI which is an important research area of positive psychology is considered more as a research phenomenon by many disciplines such as psychology, education, and management. Recently, EI has been examined at researches on anxiety which is a psychological phenomenon. Anxiety, which has been a problem for people for a long time (Şahin, 2019), is an incomprehensible emotional state (Köknel, 1998). Anxiety acts as an alarm and directs us to the problem (Tallis, 2003). In this respect, anxiety helps us cope with the dangers and problems in our lives. However, the fact that the severity of anxiety is high, it is felt for a long time and it negatively affects our daily life makes it a problem (Berksun, 2003). The

Received : June 29, 2022
 Revised : September 16, 2022
 Accepted : October 25, 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
 2022, 10(2), 136-156
 Research in Reading & Writing Instruction,
 2022, 10(2), 136-156
<https://doi.org/10.35233/oyea.1137521>

anxiety (Beck & Emery, 2017) is turning into a situation which damages self-esteem (Jalongo & Hirsh, 2010), causes many physical and behavioral reactions (Fossum, 2003) and has negative effects on academic achievement (Hunsley, 1985; Weda & Sakti, 2018).

There are many common types of anxiety experienced in daily lives, either stately or constantly. One of the common anxiety is speech anxiety. The speech anxiety is the feeling of stress before or during speaking. As a result of experiencing this feeling at a high level, cognitive and physical reactions are given (Vural, 2004). Speech anxiety arises from the listener or the speaker himself (Muallimoğlu, 2011). Being one of the experts (Gündüz & Şimşek, 2014), familiar (Baucom, 1994) and unfamiliar (Gündüz & Demir, 2022) may be expressed as listener-based factors which increase the level of speaking anxiety. The speaker's experience (Tunalı, 2007), negative opinions about speaking skills (Er, 2014; Kuşdemir & Katrancı, 2015), lack of self-confidence (Raja, 2017) are factors that increase the speaker's speech anxiety level. Self-efficacy perception (Arslan et al. 2019), attitude towards speaking skills (Tekşan et al., 2019), self-esteem, irrational belief, social approval (Şahan & Kâhtalı, 2021), resilience (Ensar & Gündüz, 2022), the speaker's anxiety level may increase due to psychological factors such as positive/negative self-talk before the upcoming speech (Shi et al., 2015). In this study, it has been aimed to find the correlation between the speech anxiety and the emotional intelligence.

Studies have been found that are closely related to speaking skill, which deals with the relationship between EI public speaking effectiveness (Rode et al., 2007), verbal communication skills (Alghorbany & Hamzah, 2020) and communication skills (Avcı, 2016). However, the absence of any study dealing with the relationship between EI and speech anxiety makes this research important. With this research, it was pointed out that emotional equipment is effective in keeping the speaking anxiety of the person at the desired level.

Method

Model

This research was carried out according to the correlational model, one of the quantitative research designs, since it aimed to determine whether EI is a significant predictor of speech anxiety and to what extent other variables that are the subject of the research contribute to this relationship.

Participants

The sample of the study consists of 622 secondary school students, 286 girls and 336 boys, studying in public schools in the city center of Bitlis in the 2018-2019 academic year. Cluster sampling method, one of the random sampling methods, was used in this study.

Tools

In this study, Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version, Speech Anxiety Scale, and personal information form were used as data collection tools.

Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version

The Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version, adapted into Turkish by Köksal (2007), is a form developed by Bar-On & Parker in 2000 and can be applied to people aged 7-18. The form is formed as “describes me a little (1)”, “describes me a little (2)”, “describes me generally (3)”, “describes me a lot (4)”. There are 60 items in the scale and 12 of these items are scored in reverse because they contain negative statements. Scale has sub-dimensions of intrapersonal, interpersonal, adaptability, stress management, inconsistency, general mood, and positive impact.

Speech Anxiety Scale

SAS was developed by researchers (Gündüz & Demir, 2021). The data of the scale were obtained from 5th, 6th, 7th and 8th grade students. Data were collected from a total of 1214 students, including 449 students for explanatory factor analysis (EFA), 450 students for confirmatory factor analysis, 172 students for equivalent form application, and 143 students for test-retest application by reaching different people at each stage of the study. A scale with cognitive, emotional and physical sub-dimensions consisting of 21 items with a total variance value of 46.54% was obtained. This structure was confirmed by confirmatory factor analysis ($\chi^2=303.23$, $sd=1.639$, $RMSEA=.038$, $NFI=.97$, $NNFI=.98$, $GFI=.94$, $AGFI=.92$, $CFI=.99$, $SRMR=.043$). The correlation coefficient was .50 in the application of equivalent forms performed with the SAS developed by Demir & Melanlıoğlu (2014) for secondary school students, and .78 in the test-retest application carried out to determine the stability of the scale.

Data Collection

Data were collected from 622 students in a one-time, face-to-face application in the classroom. Before the data were collected, the participants were informed about the content of the research. After the briefing, students who wanted to contribute to the research were determined. Consent was obtained from the parents of the students who volunteered. After obtaining consent from the parents, data were obtained from the students.

Data Analysis

Simple linear regression analyzes were performed because the data were normally distributed. The statistical significance criterion was determined as .05 in the analyzes. After the regression analysis, effect size calculations (f^2) were performed.

Ethical Statement

Ethics committee approval of this study was given at the meeting of Firat University Ethics Commission dated 15.11.2018 and numbered 06.

Findings

In this section, the findings obtained as a result of the analyzes made in order to find answers to the problems are included.

Findings Regarding to What extent EI Predicted Speech Anxiety

As a result of the simple linear regression analysis, it was determined that there was a significant negative correlation between the level of EI and speech anxiety ($R=.299$, $R^2=.089$), and EI was a significant predictor of speech anxiety ($F_{(1-620)}=60.883$, $p<.05$). EI explains 9% of the variation in speech anxiety.

Findings on How Gender Contributes to the Predictive Relationship between EI and Speech Anxiety

As a result of simple linear regression analysis, female students ($R=.378$, $R^2=.143$; $F_{(1-284)}=47.485$, $p<.05$) and male students ($R=.232$, $R^2=.054$; $F_{(1-334)}=19.035$, $p<.05$) A significant correlation was found between EI and speech anxiety. EI explains 14% of the change in speech anxiety level of female students and 5% of the change in speech anxiety level of male students.

Findings Related to the Level of Contribution of Preschool Education to the Predictive Relationship between EI and Speech Anxiety

As a result of simple linear regression analysis, students who received pre-school education ($R=.305$, $R^2=.095$; $F_{(1-355)}=37.121$, $p<.05$) and students who did not receive pre-school education ($R=.289$, $R^2=.084$; $F_{(1-263)}=24.050$, $p<.05$). A significant relationship was found between EI and speech anxiety. The change of EI level in the speech anxiety level of those who received pre-school education explains 10%, and the change in speech anxiety level of those who did not receive pre-school education 8%.

Findings on How Grade Level Contributes to the Predictive Relationship between EI and Speech Anxiety

No significant relationship was found at the 5th grade level ($R=.127$, $R^2=.016$; $F_{(1-124)}=2.045$, $p>.05$). 6th grade ($R=.337$, $R^2=.113$; $F_{(1-121)}=15.474$, $p<.05$), 7th grade ($R=.348$, $R^2=.121$; $F_{(1-181)}=24.999$, $p<.05$). Significant relationships were found between EI and speech anxiety at 24.999, $p<.05$) and 8th grade ($R=.372$, $R^2=.139$; $F_{(1-188)}=30.261$, $p<.05$) levels. EI explains the change in speech anxiety levels of 5th grade students by 2%, the change in speech anxiety levels of 6th grade students by 11%, the change in speech anxiety levels of 7th grade students by 12%, and the change in speech anxiety levels of 8th grade students by 14%.

Findings Regarding the Level of Contribution of the Educational Status of the Mother to the Predictive Relationship between EI and Speech Anxiety

Illiterate ($R=.288$, $R^2=.083$; $F_{(1-168)}=15.190$, $p<.05$), elementary school ($R=.205$, $R^2=.042$; $F_{(1-201)}=8.858$, $p<.05$), secondary school ($R=.300$, $R^2=.090$; $F_{(1-165)}=16.300$, $p<.05$) and high school ($R=.437$, $R^2=.191$; $F_{(1-80)}=18.918$, $p<.05$) significant correlations were found between EI and speech anxiety according to mother's educational status. EI found that 8% of the speech anxiety levels of the students whose mothers are illiterate, 4% of the speech anxiety levels of those whose mothers

are primary school students, 9% of those whose mothers' education levels are secondary school, and 9% of those whose mothers' education levels are high school explains 19% of speech anxiety levels.

Findings Related to the Level of Contribution of Father's Educational Status to the Predictive Relationship between EI and Speech Anxiety

Illiterate ($R=.128$, $R^2=.016$; $F_{(1-70)}=1.158$, $p>.05$), elementary school ($R=.244$, $R^2=.060$; $F_{(1-14)}=7.217$, $p<.05$), secondary school ($R=.302$, $R^2=.091$; $F_{(1-148)}=14.874$, $p<.05$), high school ($R=.249$, $R^2=.062$; $F_{(1-188)}=12.418$, $p<.05$) and university ($R=.484$, $R^2=.235$; $F_{(1-92)}=28.205$, $p<.05$) significant relationships were found between EI and speaking anxiety according to father's educational status. EI; It explains 2% of the speech anxiety levels of students whose father's education level is "illiterate", 6% of those who are in elementary school, 9% of those who are in secondary school, 6% of those who are in high school, and 24% of those who are university students.

Findings Related to What Level of Monthly Income Contributes to the Predictive Relationship between EI and Speech Anxiety

In terms of monthly income level, 0-1500 ($R=.178$, $R^2=.032$; $F_{(1-168)}=5.499$, $p<.05$), 1501-3000 ($R=.285$, $R^2=.081$; $F_{(1-244)}=21.586$, $p<.05$), 3001-4500 ($R=.290$, $R^2=.084$; $F_{(1-111)}=10.212$, $p<.05$), 4501 and above ($R=.391$, $R^2=.153$; $F_{(1-91)}=16.452$, $p<.05$) a significant relationship was determined between EI and speech anxiety level according to the economic status of the families. It explains the speech anxiety level of students with income level of 1501-3000 8%, the level of speech anxiety of students with monthly income level of 3001-4500 8%, and students with monthly income level of 4501 and above 15%.

Findings Regarding How Daily TV Watching Time Contributes to the Predictive Relationship between EI and Speech Anxiety

As a result of simple linear regression analysis to determine how EI level predicts speech anxiety level in terms of daily TV watching time variable, 0-30 minutes of TV watching ($R=.322$, $R^2=.103$; $F_{(1-144)}=16.614$, $p<.05$), watching TV for 31-60 minutes ($R=.210$, $R^2=.044$; $F_{(1-225)}=10.383$, $p<.05$), watching TV for 61-90 minutes ($R=.350$, $R^2=.122$; $F_{(1-130)}=18.131$, $p<.05$), 91 minutes or more of TV viewing ($R=.362$, $R^2=.131$; $F_{(1-115)}=17.312$, $p<.05$) A significant relationship was determined between EI and speaking anxiety.

Findings Regarding How Daily Playing with Friends Contributes to the Predictive Relationship between EI and Speech Anxiety

As a result of simple linear regression analysis, playing games with friends for 0-30 minutes daily ($R=.287$, $R^2=.082$; $F_{(1-275)}=24.592$, $p<.05$), playing games with friends for 31-60 minutes daily ($R=.343$, $R^2=.117$; $F_{(1-175)}=23.289$, $p<.05$), 61 minutes or more of daily gaming with friends ($R=.281$, $R^2=.079$; $F_{(1-166)}= 14,215$, $p<.05$) levels, and a significant relationship was determined between EI and speech anxiety.

Conclusion and Discussion

There was a significant negative relationship between EI and speech anxiety. Negative results in studies conducted with EI with anxiety and different aspects of anxiety also support this situation (Amirifard et al., 2017; Bhat & Farooq, 2017; Cejudo et al., 2018; Connor & Slear, 2009; Kousha et al., 2018; Kurt & Savuran, 2016; Rajabpour, 2014; Li, 2018; Liu & Ren, 2016; Summerfeldt et al., 2011; Sunil & Rooprai, 2009; Tezelli, 2019). Significant results were obtained for the sub-problems of this research.

It was also determined that EI predicted the change in speaking anxiety of female students at a higher level. There are studies indicating that EI levels differ significantly in favor of girls (Anuradha & Kalapriya 2015; Harrod & Scheer, 2005; Kiyi & Demir, 2018; Köse, 2009).

It was determined that EI predicted the change in speech anxiety at a higher level in students who received pre-school education. It is known that preschool education contributes positively to the socio-emotional development of children (Mother Child Education Foundation [MCEF], 2017) and language development (Akçay, 2016; Taner & Başal, 2005). A significant predictive relationship was determined according to the regression analysis performed to determine how EI affects the change in speech anxiety according to grade levels. It was determined that the 8th grade was the grade level that contributed the most to this relationship. It can be said that socio-emotional skills that are acquired through education and that develop with age affect EI positively. As a matter of fact, there is an opinion that EI can be improved (Arslan & Güven, 2015; Baltaş, 2006; Goleman, 2010; Eren-Yavuz, 2011; Shapiro, 2003; Yeşilyaprak, 2001).

In the simple linear regression analysis performed to test how the monthly income variable of EI affects speech anxiety, it was determined that high monthly income increased the predictor of EI in speech anxiety. Korkmaz (2008)

determined that students with higher income levels have better EI scores. There are studies showing that the social skills of children who grow up in families with a low socio-economic level are negatively affected (as cited in Yurdakavuştu, 2012 from Stenhouse, 1994).

It was determined that as the parental education level increased, the predictor of EI on speech anxiety increased. This result is compatible with studies that found a significant relationship (Harrod & Scheer, 2005) and difference (Macun & Ulutaş, 2019; Yurdakavuştu, 2012) between parental education and EI. The education level of the mother and father contributes to the positive atmosphere in the family. The way mothers and fathers with a high level of education increase their children, their behavior towards their children and being a model, their contribution to the democratic environment in the family, their approach to events/situations, their emotional communication with their children can reduce their children's anxiety level and improve their EI.

Significant relationships were determined as a result of the simple linear regression analysis performed to test to what extent EI predicted speech anxiety according to the variable of daily playing time with friends. Games; it develops children cognitively and socially (Esen, 2008). However, knowing the variables such as whether the games are digital or real and whether they contain violence will make the effects of the game more understandable.

Significant predictive relationships were determined as a result of the simple linear regression analysis performed to determine how the EI level predicts the speech anxiety level in terms of daily TV watching time variable. Yurdakavuştu (2012) found in his study that students who watch TV for 1-2 hours a day have higher EI than students who watch TV for 4-5 hours a day. In the study conducted by Ersoy et al., (2019), it was determined that watching TV more negatively affects mental well-being.

Clarifying the relationship of anxiety experienced in language skills other than speaking with EI, determining the factors that moderator or mediate the relationship between EI and speaking anxiety may contribute to the literature.

Öğrencilerin Duygusal Zekâlarının Konuşma Kaygılarıyla İlişkisi*

Abdurrahman Gündüz

Millî Eğitim Bakanlığı

abdurrahman_gunduz@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-4447-3243

Sezgin Demir

Fırat Üniversitesi

sezgin.demir@firat.edu.tr

ORCID: 0000-0002-0466-2218

ÖZ

Duyguları etkili ve etkin kullanabilme olarak betimlenen duygusal zekâ, son dönemlerde kaygıyla ilgili araştırmalara konu olmaktadır. Bu araştırmanın amacı duygusal zekânın konuşma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, sınıf düzeyi, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, aylık gelir düzeyi, günlük TV izleme süresi, arkadaşlarla oyun oynama süresi değişkenlerinin duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı verdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel/korelasyonel model ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, Bitlis il merkezinde devlet okullarında öğrenim gören 622 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Verilerin toplanması için Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu, Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde basit regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekânın konuşma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, diğer değişkenlerin de yordayıcılık ilişkisine anlamlı şekilde katkı sunduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekânın konuşma kaygısının dengelenmesine, yönetilebilmesine katkı sunduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Duygusal zekâ, konuşma kaygısı, konuşma eğitimi.

Duygusal zekâ (DZ), duyguları etkin ve etkili şekilde kullanarak hayata uyum sağlamamıza katkı vermektedir. DZ, Salovey ve Mayer tarafından ortaya konulmuş, popülerliğini Goleman'ın Duygusal Zekâ kitabıyla yakalamıştır (Watson, 2016). DZ, duyguların etkin (Baltaş, 2006; Bradberry ve Greaves, 2017; Cevizci, 2010; Cooper ve Sawaf, 1997; Davis, 2004), akıllıca kullanılabilmesi (Weisinger, 1998) olarak betimlenmektedir. DZ; duyguları anlayabilme, kullanabilme, düzenleyebilme yeteneklerini (Mayer ve Salovey, 1997; Salovey ve Mayer 1990) ve empati becerilerini içeren (Konrad ve Hendl, 2003; Shapiro, 2003; Tarhan, 2019) bilişsel becerilerle ilişkili (Schilling, 2009), baskı içeren duruma (Bar-On, 2006), stresle baş edebilmemize katkı veren (Naidoo ve Pau, 2008; Pau ve Croucher, 2003) akademik becerileri geliştiren (Petrides vd., 2004) kısacası özel ve iş yaşamımıza katkıları tespit edilen (Stein ve Book, 2003) sosyal bir beceridir (Goleman, 2010).

DZ'nin boyutlarını açıklamaya çalışan birçok model söz konusudur (Bar-On, 1997; Cooper ve Sawaf, 1997; Goleman, 2010; Mayer ve Salovey, 1997). Bazı modeller yeteneği, başarıyı, sosyal becerileri önemserken bazılarında da liderlik kavramı ön plâna çıkmaktadır. DZ'nin boyutlarını açıklamada yetenek modeli ve karma model başta gelmektedir (Avcı, 2016). Yetenek modelinde,

Geliş Tarihi : 29 Haziran 2022
Düzeltilme Tarihi : 16 Eylül 2022
Kabul Tarihi : 25 Ekim 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 136-156
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 136-156
<https://doi.org/10.35233/oyea.1137521>

*Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinin verilerinden üretilmiştir.

duygu-akıl ilişkisi söz konusudur (Özdemir-Yaylacı, 2008). Bu model; duyguları algılama, kullanma, anlama ve duyguları yönetme üzerine kuruludur (Mayer vd., 2004). Bu yeteneklerin her biri, önemli sorunlarını çözerken bütün olarak hareket etmektedir (Caruso ve Salovey, 2007). Diğer modeller, Mayer ve Salovey'in modelinin temel varsayımlarından hareketle oluşturulduğundan bu model diğer DZ modellerinin temelidir (Çakar ve Abrak, 2004). Karma model; sosyal beceri, kişilik ve davranış yönlerine sahiptir (Avcı, 2016). Bar-On, Cooper ve Sawaf ile Goleman'a ait DZ modelleri karma model içerisinde değerlendirilmektedir (Doğan ve Şahin, 2007). Bar-On modelinde kişisel ve kişiler arası boyut, uyum, stres yönetimi ve genel ruh hâli olmak üzere 5 genel alan vardır ve bu alanlarda 15 yeterlilik söz konusudur (Kılıçaslan, 2010). Cooper ve Sawaf'ın, DZ modelinde liderlik ile DZ arasındaki bağ üzerinde durulmuştur (Çelenk, 2015). Bu modelde duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olmak üzere dört genel alan ve bu alanların her birinde dört yeterlilik vardır (Cooper ve Sawaf, 1997). Goleman modelinde ise özbilinç, duyguları idare edebilmek, empati, kişinin kendini motive edebilmesi ve sosyal beceriler olmak üzere 5 yeterlilik söz konusudur (Titrek, 2016). Goleman'ın modelindeki bu alanlar, kişiye ilişkilerinde ve kariyer yaşamında katkılar sunmaktadır (Edizler, 2010).

Pozitif psikolojinin önemli bir araştırma alanı olan DZ; psikoloji, eğitim, iş yönetimi gibi birçok disiplin tarafından araştırma olgusu olarak daha fazla ele alınmaktadır. Son dönemlerde DZ, psikolojik bir olgu olan kaygı ile ilgili araştırmalara konu olmaktadır. İnsanların çok uzun dönemlerinden beri bir sorunu olan kaygı (Şahin, 2019) anlaşılması güç bir duygu durumudur (Köknel, 1998). Normal olarak kaygı, alarm görevi görerek bizleri soruna yöneltir (Tallis, 2003). Bu yönüyle kaygı hayatımızdaki tehlikelerle, sorunlarla başa çıkmamıza yardım eder. Bununla birlikte kaygının şiddetinin fazla olması, kaygının uzun süre hissedilmesi ve günlük hayatımızı olumsuz etkilemesi onu bir sorun hâline getirmektedir (Berksun, 2003). Bu bağlamda acı veren kaygı (Beck ve Emery, 2017) özsaygıyı zedeleyen (Jalongo ve Hirsh, 2010), birçok fiziksel ve davranışsal tepkiye yol açan (Fossum, 2003) ve akademik başarı üzerinde olumsuz etkileri olan (Hunsley, 1985; Weda ve Sakti, 2018) bir duruma dönüşmektedir.

Kaygı, teorik olarak durumsal ve sürekli olarak değerlendirilmektedir (Speilberger, 1972). Durumluk kaygı; tehlike algısıyla oluşan ve tehlikenin geçmesiyle biten (Başal, 1999), o anki şartlarda oluşan (Özguven, 2014) kaygı türüdür. Sürekli kaygı ise çevredeki tehditlerle ilişkisiz (Öner ve Le Compte, 1983) içinde bulunan durumları stresli algılama eğilimi (Speilberger, 1966'dan akt. Şahin, 2019) olarak betimlenmektedir. Bu iki kaygı türü etkileşim hâlinindedir (Köknel, 1988). Sürekli kaygı seviyesi yüksek olanlar, durumluk kaygıyı sık ve yoğun olarak hissederler (Özusta, 1995).

Günlük hayatımızda durumluk ya da sürekli olarak deneyimlenen birçok yaygın kaygı türü bulunmaktadır. Yaygın kaygılardan biri konuşma kaygısıdır. Konuşma kaygısı, konuşma öncesinde/sırasında yaşanan gerginlik hissidir. Bu hissin seviyesinin yüksek düzeyde yaşanması neticesinde bilişsel ve fiziksel tepkiler verilmektedir (Vural, 2004). Bu durum konuşmacının kendini etkili ifade etmesini güçleştirmekte (Özdemir, 2018), konuşmadan kaçınmasına yol açabilmektedir (Demir ve Melanlıoğlu, 2014). Konuşma kaygısı, dinleyiciden ve konuşmacının kendisinden kaynaklanmaktadır (Muallimoğlu, 2011). Dinleyicinin; uzman kişilerden olması (Gündüz ve Şimşek, 2014), tanidik (Baucom, 1994) ve yabancı olması (Gündüz ve Demir, 2022) konuşma kaygı düzeyi yükselten dinleyici kaynaklı etkenler olarak ifade edilebilir. Konuşmacının deneyimi (Tunalı, 2007), konuşmaya hazırlığı (Menzel ve Carell, 1994) konuşma becerisi ile ilgili olumsuz fikirleri (Er, 2014; Kuşdemir ve Katrancı, 2015), özgüven eksikliği (Raja, 2017) konuşmacının kendisinden kaynaklı konuşma kaygı düzeyini yükselten faktörler olarak değerlendirilebilir. Ayrıca ilişkisel araştırmalara konu olan öz yeterlik algısı (Arslan vd. 2019), konuşma becerisine yönelik tutum (Tekşan vd., 2019), benlik saygısı, irrasyonel inanç, sosyal onay (Şahan ve Kâhtalı, 2021), psikolojik sağlamlık (Ensar ve Gündüz, 2022), yaklaşılacak konuşma öncesi kendiyile olumlu/olumsuz konuşma (Shi vd., 2015) gibi psikolojik faktörlerin etkisiyle konuşmacının kaygı düzeyi artabilmektedir. Bu kaygı sorununa bir başka psikolojik faktör olarak DZ'nin etkisinin ne düzeyde ve ne yönde olduğuna ise bu araştırmayla cevap bulunmaya çalışılmıştır.

DZ ile kaygı (Amirifard vd., 2017; Bhat ve Farooq, 2017; Connor ve Slear, 2009; Fernández-Berrocá vd., 2006; Kousha vd., 2018; Liu ve Ren, 2016; Rajabpour, 2014; Sunil ve Rooprai, 2009; Zarei vd., 2019), kaygı bozuklukları (Summerfeldt vd., 2011), sosyal kaygı (Cejudo vd., 2018; Jacobs vd., 2008; Nolidin vd., 2013; Summerfeldt vd., 2006; Tezelli, 2019) arasında ilişkisel araştırmalar yapılmıştır. Bununla birlikte DZ, kaygı ile deneysel çalışmalara konu olmuştur (Özçelik, 2007; Yarahmadi vd., 2015). DZ'nin, kaygının aracı değişkeni olarak test edildiği araştırmalara da rastlanılmıştır (Foster vd., 2018; Killgore vd., 2016; Wang vd., 2020). DZ topluluk önünde konuşma etkililiği (Rode vd., 2007), sözlü iletişim becerileri (Alghorbany ve Hamzah, 2020) ve iletişim becerileri (Avcı, 2016) arasındaki ilişkiyi ele alan konuşma becerisi ile yakın ilişki içerisinde olan araştırmalara rastlanmıştır. Bununla birlikte DZ'nin konuşma kaygısıyla ilişkisini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu araştırmayla kişinin konuşma kaygısını istenilen seviyede tutabilmesi için duygusal donanımların etkili olduğuna dikkat çekilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, DZ'nin konuşma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda okul öncesi eğitim almanın (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013) ve oyun oynamanın sosyal ve duygusal açıdan kişiye katkı sağlaması (Pehlivan, 2016), ebeveynlerin öğrenim durumlarının (Coşkun, 2017), cinsiyetin (Akaydın ve Akduman, 2016; Harrod ve Scheer, 2005), aylık gelirin (Korkmaz, 2008) TV'yi izleme süresinin (Yurdakavuştu, 2012) ve sınıf düzeyinin (Özdemir ve Dilekmen, 2016) DZ üzerinde anlamlı farklılaşma oluşturduğunun tespit edilmesiyle bu değişkenlerin DZ'nin konuşma kaygısını yordamada ne düzeyde katkısı olacağını araştırmak amacıyla şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Cinsiyet, DZ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı vermektedir?

- 2.Okul öncesi eğitim alma, DZ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı vermektedir?
- 3.Sınıf düzeyi, DZ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı vermektedir?
- 4.Anne öğrenim düzeyi, DZ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı vermektedir?
- 5.Baba öğrenim düzeyi, DZ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı vermektedir?
- 6.Aylık gelir düzeyi, DZ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı vermektedir?
- 7.Günlük TV izleme süresi, DZ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı vermektedir?
- 8.Arkadaşlarla oyun oynama süresi, DZ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı vermektedir?

Yöntem

Model

DZ'nin konuşma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını ve araştırmaya konu olan diğer değişkenlerin bu ilişkiye ne düzeyde katkı verdiğinin belirlenmesi amaçladığından bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel araştırma desenine göre yürütülmüştür. İlişkisel araştırma modeli, en az iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır (Creswell, 2020). İlişkisel araştırmalar, keşfedici ve yordayıcı olarak ikiye ayrılmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Bu araştırmada ilişkisel araştırma modelinin yordayıcı türü tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim yılında Bitlis il merkezinde devlet okullarında öğrenim gören 622 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu araştırmada olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bitlis il merkezindeki okullar birer küme kabul edilerek 7 okul ilk aşamada rastgele belirlenmiştir. Belirlenen bu okullardaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf şubeleri de ikinci aşamada küme kabul edilerek bu kümeden rastgele seçimler yapılmıştır. Böylece araştırmanın örneklemini olarak 622 öğrenci belirlenmiştir. Örneklem ait demografik bilgiler Tablo 1'dedir.

Tablo 1

Örneklem Ait Demografik Bilgiler

Demografik özellik	<i>n</i>	%
Cinsiyet		
Kız öğrenci	286	46.00
Erkek öğrenci	336	54.00
Sınıf		
5. sınıf	126	20.3
6. sınıf	123	19.8
7. sınıf	183	29.4
8. sınıf	190	30.5

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada; Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu, Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

Köksal (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu, Bar-On ve Parker tarafından 2000 yılında geliştirilmiş, 7-18 yaş aralığındakilere uygulanabilecek bir formdur. Form, 4'lü likert tipte; "beni çok az tanımlıyor (1)", "beni biraz tanımlıyor (2)", "beni genellikle tanımlıyor (3)", "beni çok tanımlıyor (4)" biçiminde oluşturulmuştur. Ölçekte 60 madde bulunmaktadır ve bu maddelerden 12 olumsuz ifade içerdiğinden tersten

puanlanmaktadır. Ölçek; birey içi, bireyler arası, uyum, stres yönetimi, tutarsızlık, genel ruh hâli, olumlu etki alt boyutlarına sahiptir. Ölçeğin genelinin Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı .91; alt boyutları ise birey içi .62, bireyler arası .80, stres yönetimi .68, uyum .85, genel ruh hâli .85, olumlu etki .62 güvenilirlik kat sayılarına sahiptir. Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin geneli için .89, alt boyutlardan birey içi .65, bireyler arası .73, stres yönetimi .70, uyum .86, genel ruh hâli .84, olumlu etki .42 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt testleri ile toplam puanın test-tekrar testleri arasındaki korelasyon değerleri pozitif yönde anlamlı güçlü ilişkilere sahiptir.

Konuşma Kaygısı Ölçeği

KKÖ araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir (Gündüz ve Demir, 2021). Ölçeğin verileri 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerden elde edilmiştir. Araştırmanın her aşamasında farklı kişilere ulaşarak açıklayıcı faktör analizi için (AFA) 449, doğrulayıcı faktör analizi için 450, eş değer form uygulaması için 172 ve test-tekrar test uygulaması için de 143 öğrenciden olmak üzere toplam 1214 öğrenciden veri toplanmıştır. AFA'ya geçilmeden önce Kaiser-Meyer-Olkin (.94), korelasyon matrix ($r > .30$), matrix determinantı ($r > .001$), anti imaj kesişim noktası ($r > .50$) değerlerine bakılarak faktör analizine uygunluğuna karar verilmiştir. AFA neticesinde .33 faktör yükünün altında kalan (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve aralarında en az .10 faktör yükü fark bulunmayan binişik maddelerin atılmaları (Büyüköztürk, 2015) neticesinde 51 maddeden 30 madde devre dışı bırakılarak 21 madde ile devam edilmiştir. Böylece toplam varyans değeri, %46.54 olan 21 maddeden oluşan bilişsel, duygusal ve fiziksel alt boyutlara sahip bir ölçek elde edilmiştir. Bu yapı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır ($\chi^2=303.23$, $sd=1.639$, $RMSEA=.038$, $NFI=.97$, $NNFI=.98$, $GFI=.94$, $AGFI=.92$, $CFI=.99$, $SRMR=.043$). Demir ve Melanlıoğlu (2014) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen KKÖ ile gerçekleştirilen eş değer formlar uygulamasında .50, ölçeğin kararlılığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen test tekrar test uygulamasında .78 korelasyon katsayısı ele edilmiştir. Ölçeğin yapısına ve güvenilirliğine ait ek bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

KKÖ'ye ait Yapısal ve Güvenirlik Değerleri

Faktör	Madde sayısı	Faktör yükü (%)	Madde Yüğü Aralığı	Boyutların Cronbach's Alpha Katsayısı	Cronbach's Alpha Katsayısı Genel	Boyutların Spearman -Brown Katsayısı	Spearman-Brown Katsayısı Genel	Boyutların Guttman-Split-Half Katsayısı	Guttman Split-Half Katsayısı Genel
Bilişsel	10	33.47	.49-.69	.856	.899	.838	.864	.834	.863
Fiziksel	5	7.82	.37-.73	.796		.770		.736	
Duygusal	6	5.24	.48-.67	.710		.714		.714	

Kişisel Bilgi Formu

Bu veri toplama aracı ile cinsiyet, okul öncesi eğitim, sınıf düzeyi, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, günlük TV izleme süresi, arkadaşlarla oyun oynama süresi değişkenleri ile ilgili bilgi toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya esas verilerin toplanılmasından önce güvenilir ve geçerli bir KKÖ geliştirilmeye çalışılmıştır. Ölçek geliştirildikten sonra araştırmaya esas verilerin elde edilmesi için küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 622 öğrenciden sınıfta tek seferde, yüz yüze gerçekleştirilen bir uygulama ile veriler toplanmıştır. Veriler toplanılmadan önce katılımcılara araştırmanın içeriği hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirmeden sonra araştırmaya katkı vermek isteyen öğrenciler belirlenmiştir. Gönüllü olan öğrencilerin velilerinden onam alınmıştır. Velilerden onam alındıktan sonra öğrencilerden veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu ve KKÖ'nün merkezi eğilim ölçülerinin (Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu: ortalama=168.73, medyan=169.00, mod=179.00; KKÖ: ortalama=2.75, medyan=2.76, mod=2.24) birbirine yakın olması (Can, 2017) basıklık ve çarpıklık (Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu: çarpıklık=-.04 basıklık=.00; KKÖ: çarpıklık=, .02 basıklık=-.49) değerlerinin kabul edilen seviyede olması (Hair, vd., 2014) verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Bundan ötürü DZ'nin konuşma kaygısını anlamlı olarak yordayıp yordamadığını ve araştırmaya konu olan diğer değişkenlerin bu yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı verdiğini belirlenmesi amacıyla IBM SPSS 25 programı kullanılarak parametrik testlerden basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analizlerde istatistiksel anlamlılık ölçütü olarak .05 belirlenmiştir. Regresyon analizinden sonra etki büyüklüğü hesaplamaları (f^2) gerçekleştirilmiştir.

Etik Beyan

Araştırmanın etik kurul izni Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığının 15.11.2018 tarih, 12 toplantı sayısı, 6 karar no ile alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde problemlere cevap bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır.

DZ'nin Konuşma Kaygısını Ne Ölçüde Yordadığına İlişkin Bulgular

Bu ana problemde DZ'nin konuşma kaygısı ne ölçüde yordadığı ilişkin yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda ulaşılan veriler Tablo 3'e yansıtılmıştır.

Tablo 3

DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	f^2
Sabit	4.473	.223		20.073	<.001	.10
Duygusal zekâ	-.010	.001	-.299	-7.803	<.001	

n=622, R=.299, R²=.089, F=60.883, p<.05

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, DZ düzeyi ile konuşma kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($R=.299, R^2=.089$) ve DZ'nin konuşma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-620)}=60.883, p<.05$). DZ, konuşma kaygısındaki değişimin %9'unu açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=-.010$) anlamlılık testi de, DZ düzeyinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<.05$). DZ'nin konuşma kaygısı üzerinde küçük düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($f^2=.10$). Analiz sonucuna göre DZ düzeyinin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.010 \times \text{duygusal zekâ düzeyi}) + 4.473$.

Cinsiyetin DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Yordayıcılık İlişisine Ne Düzeyde Katkı Verdiğine Yönelik Bulgular

Bu alt problemde cinsiyetin DZ'nin konuşma kaygısını yordamasına ne düzeyde katkı verdiğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 4'e yansıtılmıştır.

Tablo 4

DZ İle Konuşma Kaygısı Arasındaki Cinsiyet Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Cinsiyet	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	f^2
Kız	Sabit	4.934	.314		15.724	<.001	.17 <i>n=286; R=.378</i> <i>R²=.143; F=47.485;</i> <i>p<.05</i>
	Duygusal zekâ	-.013	.002	-.378	-6.891	<.001	
Erkek	Sabit	4.076	.315		12.945	<.001	.06 <i>n=336; R=.232</i> <i>R²=.054; F=19.035</i> <i>p<.05</i>
	Duygusal zekâ	-.008	.002	-.232	-4.363	<.001	

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, kız öğrencilerin ($R=.378, R^2=.143; F_{(1-284)}=47.485, p<.05$) ve erkek öğrencilerin ($R=.232, R^2=.054; F_{(1-334)}=19.035, p<.05$) DZ ile konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. DZ, kız öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyindeki değişimi %14, erkek öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyindeki değişimin %5'ini açıklamaktadır. Kız öğrencilerinin regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=-.013$) ve erkek öğrencilerinin regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=-.008$) anlamlılık testleri de DZ'nin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Kız öğrencilerde DZ'nin konuşma kaygısı üzerinde orta düzeyde etkiye ($f^2=.17$), erkek öğrencilerde ise küçük etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($f^2=.06$). Analiz sonucuna göre kız öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı*

$düzeyi=(-.013 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.934$. Erkek öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi ise şu şekildedir: $\text{Konuşma kaygısı düzeyi}=(-.008 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.076$.

Okul Öncesi Eğitimi Almanın DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Yordayıcılık İlişkinine Ne Düzeyde Katkı Verdiğine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde okul öncesi eğitimi almanın DZ'nin konuşma kaygısını yordamasına ne düzeyde katkı verdiğine ilişkin elde edilen veriler, Tablo 5'e yansıtılmıştır.

Tablo 5

DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Okul Öncesi Eğitimi Alma Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Eğitim	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	f^2
Evet	Sabit	4.599	.305		15.084	<.001	.10
	Duygusal zekâ	-.011	.002	-.308	-6.093	<.001	$n=357; R=.305$ $R^2=.095; F=37.121$ $p<.05$
Hayır	Sabit	4.326	.327		13.247	<.001	.09
	Duygusal zekâ	-.009	.002	-.289	-4.904	<.001	$n=265; R=.289$ $R^2=.084; F=24.050$ $p<.05$

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin ($R=.305, R^2=.095; F_{(1-355)}=37.121, p<.05$) ve okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin ($R=.289, R^2=.084; F_{(1-263)}=24.050, p<.05$) DZ ve konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. DZ düzeyinin okul öncesi eğitimi alanların konuşma kaygısı düzeyindeki değişimi %10, okul öncesi eğitimi almayanların konuşma kaygısı düzeyindeki değişimi %8 açıklamaktadır. Okul öncesi eğitim alanların regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=-.011$), okul öncesi eğitim almayanların regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=-.009$) anlamlılık testleri de DZ'nin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerde DZ'nin konuşma kaygısı üzerinde küçük düzeyde etkiye ($f^2=.10$), okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde de küçük düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($f^2=.09$). Analiz sonucuna göre okul öncesi eğitim alanların konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: $\text{Konuşma kaygısı düzeyi}=(-.011 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.599$. Okul öncesi eğitim almayanların konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi ise şöyledir: $\text{Konuşma kaygısı düzeyi}=(-.009 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.326$.

Sınıf Düzeyinin DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Yordayıcılık İlişkinine Ne Düzeyde Katkı Verdiğine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde sınıf düzeyinin DZ'nin konuşma kaygısını yordamasına ne düzeyde katkı verdiğine ilişkin elde edilen veriler, Tablo 6'ya yansıtılmıştır.

Tablo 6

DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Sınıf Düzeyi	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	f^2
5. sınıf	Sabit	3.540	.529		6.685	<.001	-
	Duygusal zekâ	-.004	.003	-.127	-1.430	>.155	$n=126; R=.127;$ $R^2=.016, F=2.045;$ $p>.05$
6. sınıf	Sabit	4.984	.544		9.166	<.001	.13
	Duygusal zekâ	-.013	.003	-.337	-3.934	<.001	$n=123; R=.337$ $R^2=.113; F=15.474$ $p<.05$
7. sınıf	Sabit	4.821	.405		11.894	<.001	.14
	Duygusal zekâ	-.012	.002	-.348	-5.001	<.001	$n=183; R=.348$ $R^2=.121; F=24.999$ $p<.001$
8. sınıf	Sabit	4.525	.355		12.751	<.001	.16
	Duygusal zekâ	-.012	.002	-.372	-5.501	<.001	$n=190; R=.372$ $R^2=.139; F=30.261$ $p<.05$

Beşinci sınıf düzeyinde anlamlı ilişki belirlenmemiştir ($R=.127$, $R^2=.016$; $F_{(1-124)}=2.045$, $p>.05$). 6. sınıf ($R=.337$, $R^2=.113$; $F_{(1-121)}=15.474$, $p<.05$), 7. sınıf ($R=.348$, $R^2=.121$; $F_{(1-181)}=24.999$, $p<.05$) ve 8. sınıf ($R=.372$, $R^2=.139$; $F_{(1-188)}=30.261$, $p<.05$) düzeylerinde DZ ve konuşma kaygısı arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. DZ, 5. sınıftaki öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimi %2, 6. sınıftaki öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimin %11, 7. sınıftaki öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimi %12, 8. sınıftaki öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimi %14 açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayılarının [5. sınıf ($B=-.004$), 6. sınıf ($B=-.013$), 7. sınıf ($B=-.012$), 8. sınıf ($B=-.012$)] anlamlılık testleri de ulaşılan bulguları destekler niteliktedir ($p<.05$). Yaş ilerledikçe ve verilen eğitim arttıkça DZ'nin geliştiği ve bu durumun da konuşma kaygısını daha iyi yönetebilme becerisini kazandırdığı söylenebilir. 6. sınıf öğrencilerinde ($f^2=.13$) ve 7. sınıf öğrencilerinde ($f^2=.14$) DZ'nin konuşma kaygısı üzerinde küçük düzeyde, 8. sınıf öğrencilerinde ise orta düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($f^2=.16$). Analiz sonucuna göre 5. sınıfın konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.004 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+3.540$; 6. sınıfın konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.013 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.984$. 7. sınıfın konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi ise şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.012 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.821$. 8. sınıfın konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi de şu şekildedir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.012 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.525$.

Anne Öğrenim Durumunun DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Yordayıcılık İlişisine Ne Düzeyde Katkı Verdiğine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde anne öğrenim durumunun DZ'nin konuşma kaygısını yordamasına ne düzeyde katkı verdiğine ilişkin elde edilen veriler, Tablo 7'ye yansıtılmıştır.

Tablo 7

DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Eğitim düzeyi	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	f^2
Okuryazar değil	Sabit	4.545	.430		10.558	<.001	n=170; R=.288 R ² =.083; F=15.190 p<.05
	Duygusal zekâ	-.010	.003	-.288	-3.897	<.001	
İlkokul	Sabit	4.017	.427		9.410	<.001	n=203; R=.205 R ² =.042; F=8.858 p<.05
	Duygusal zekâ	-.008	.003	-.205	-2.976	<.003	
Ortaokul	Sabit	4.323	.404		10.697	<.001	n=167; R=.300 R ² =.090; F=16.300 p<.05
	Duygusal zekâ	-.010	.002	-.300	-4.037	<.001	
Lise	Sabit	5.039	.578		8.711	<.001	n=82; R=.437 R ² =.191; F=18.918 p<.05
	Duygusal zekâ	-.014	.003	-.437	-4.349	<.001	

Okuryazar değil ($R=.288$, $R^2=.083$; $F_{(1-168)}=15.190$, $p<.05$), ilkökul ($R=.205$, $R^2=.042$; $F_{(1-201)}=8.858$, $p<.05$), ortaokul ($R=.300$, $R^2=.090$; $F_{(1-165)}=16.300$, $p<.05$) ve lise ($R=.437$, $R^2=.191$; $F_{(1-80)}=18.918$, $p<.05$) anne öğrenim durumlarına göre DZ ve konuşma kaygısı arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. DZ, anne öğrenim seviyesi "okuryazar değil" olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin %8'ini, anne öğrenim durumu ilkökul olanların konuşma kaygı düzeylerinin %4'ünü, anne öğrenim durumu ortaokul olanların konuşma kaygı düzeylerinin %9'unu, anne öğrenim durumu lise olanların konuşma kaygı düzeylerinin %19'unu açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayılarının [okuryazar değil ($B=-.010$), ilkökul ($B=-.008$), ortaokul ($B=-.010$), lise ($B=-.014$)] anlamlılık testleri de DZ'nin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Anneleri okuryazar olmayan ($f^2=.09$), anneleri ilkökul mezunu olan ($f^2=.04$) ve anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerde ($f^2=.10$) DZ'nin konuşma kaygısı üzerinde küçük düzeyde etkiye; anneleri lise mezunu olan öğrencilerde ise orta düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($f^2=.24$). Analiz sonucuna göre anne öğrenim durumu okuryazar olmayan öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.010 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.545$. Anne öğrenim durumu ilkökul olanların konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.008 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.017$. Anne öğrenim durumu ortaokul olanların konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.010 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.323$. Anne öğrenim durumu lise olanların konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.014 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+5.039$.

Baba Öğrenim Durumunun DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Yordayıcılık İlişisine Ne Düzeyde Katkı Verdiğine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde baba öğrenim durumunun DZ'nin konuşma kaygısını yordamasına ne düzeyde katkı verdiğine ilişkin elde edilen veriler, Tablo 8'e yansıtılmıştır.

Tablo 8*DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu*

Eğitim düzeyi	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	f^2
Okuryazar değil	Sabit	3.447	.639		5.396	<.001	-
	Duygusal zekâ	-.004	.004	-.128	-1.076	>.286	n=72; R=.128 R ² =.016; F=1.158 p>.286
İlkokul	Sabit	4.408	.607		7.258	<.001	.06
	Duygusal zekâ	-.010	.004	-.244	-2.686	<.008	n=116; R=.244 R ² =.060; F=7.217 p<.05
Ortaokul	Sabit	4.622	.450		10.277	<.001	.10
	Duygusal zekâ	-.010	.003	-.302	-3.857	<.001	n=150; R=.302 R ² =.091; F=14.874 p<.05
Lise	Sabit	4.009	.389		10.313	<.001	.07
	Duygusal zekâ	-.008	.002	-.249	-3.524	<.001	n=190; R=.249 R ² =.062; F=12.418 p<.05
Üniversite	Sabit	5.371	.519		10.344	<.001	.30
	Duygusal zekâ	-.016	.003	-.484	-5.311	<.001	n=94; R=.484 R ² =.235; F=28.205 p<.05

Okuryazar değil ($R=.128$, $R^2=.016$; $F_{(1-70)}=1.158$, $p>.05$), ilkokul ($R=.244$, $R^2=.060$; $F_{(1-114)}=7.217$, $p<.05$), ortaokul ($R=.302$, $R^2=.091$; $F_{(1-148)}=14.874$, $p<.05$), lise ($R=.249$, $R^2=.062$; $F_{(1-188)}=12.418$, $p<.05$) ve üniversite ($R=.484$, $R^2=.235$; $F_{(1-92)}=28.205$, $p<.05$) baba öğrenim durumlarına göre DZ ve konuşma kaygısı arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. DZ; babasının eğitim durumu “okuryazar değil” olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin %2’sini, ilkokul olanların %6’sını, ortaokul olanların %9’unu, lise olanların %6’sını, üniversite olanların %24’ünü açıklamaktadır. Regresyon denklemlerine esas yordayıcı değişkenin katsayılarının [okuryazar değil ($B=-.004$), ilkokul ($B=-.010$), ortaokul ($B=-.010$), lise ($B=-.008$), üniversite ($B=-.016$)] anlamlılık testleri de DZ’nin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Babaları ilkokul mezunu olan ($f^2=.06$), babaları ortaokul mezunu olan ($f^2=.10$), babaları lise mezunu olan öğrencilerde ($f^2=.07$) DZ’nin konuşma kaygısı üzerinde etkisi küçük düzeyde; babaları üniversite mezunu olan öğrencilerde ise orta düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($f^2=.30$). Regresyon analiz sonucuna göre babasının eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi*=($-.004 \times$ *duygusal zekâ düzeyi*)+3.447. Babasının eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi*=($-.010 \times$ *duygusal zekâ düzeyi*)+4.408. Babasının eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi*=($-.010 \times$ *duygusal zekâ düzeyi*)+4.622. Babasının eğitim durumu lise olan öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi*=($-.008 \times$ *duygusal zekâ düzeyi*)+4.009. Babasının eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi*=($-.016 \times$ *duygusal zekâ düzeyi*)+5.371.

Aylık Gelir Durumunun DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Yordayıcılık İlişisine Ne Düzeyde Katkı Verdiğine İlişkin Bulgular

Tablo 9*DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Aylık Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu*

Ekonomik düzey	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	f^2
0-1500	Sabit	4.042	.422		9.587	<.001	.03
	Duygusal zekâ	-.006	.003	-.178	-2.345	<.020	n=170; R=.178; R ² =.032; F=5.499; p<.05
1501-3000	Sabit	4.312	.363		11.878	<.001	.09
	Duygusal zekâ	-.010	.002	-.285	-4.646	<.001	n=246; R=.285; R ² =.081; F=21.586; p<.05
3001-4500	Sabit	4.306	.521		8.264	<.001	.09
	Duygusal zekâ	-.010	.003	-.290	-3.196	<.002	n=113; R=.290; R ² =.084; F=10.212; p<.05
4501 ve üzeri	Sabit	4.655	.516		9.025	<.001	.18
	Duygusal zekâ	-.012	.003	-.391	-4.056	<.001	n=93; R=.391; R ² =.153; F=16.452; p<.05

Aylık gelir durumunun DZ'nin konuşma kaygısını yordamasına sağladığı katkıya ilişkin veriler, Tablo 9'da sunulmuştur. Buna göre aylık gelir düzeyi bakımından 0-1500 ($R=.178$, $R^2=.032$; $F_{(1-168)}=5.499$, $p<.05$), 1501-3000 ($R=.285$, $R^2=.081$; $F_{(1-244)}=21.586$, $p<.05$), 3001-4500 ($R=.290$, $R^2=.084$; $F_{(1-111)}=10.212$, $p<.05$), 4501 ve üzeri ($R=.391$, $R^2=.153$; $F_{(1-91)}=16.452$, $p<.05$) ailelerin ekonomik durumlarına göre DZ ve konuşma kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. DZ, aylık gelir düzeyi 0-1500 olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini %3, aylık gelir düzeyi 1501-3000 olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini %8, aylık gelir düzeyi 3001-4500 olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini %8, aylık gelir düzeyi 4501 ve üzeri olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeyini %15 açıklamaktadır. Regresyon denklemlerine esas yordayıcı değişkenin katsayılarının 0-1500 ($B=-.006$), 1501-3000 ($B=-.010$), 3001-4500 ($B=-.010$), 4501 ve üzeri ($B=-.012$), anlamlılık testleri de DZ'nin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Aylık gelir durumu açısından değerlendirildiğinde gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarında DZ'nin konuşma kaygısı üzerindeki etkisi küçük düzeyde; gelir düzeyi yüksek olan ailelerin öğrencilerde ise orta düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($f^2=.18$). Analiz sonuçlarına göre aylık geliri 0-1500 düzeyinde olan öğrencilerin konuşma kaygılarını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.006 \times \text{duygusal zekâ düzeyi}) + 4.042$. Aylık geliri 1501-3000 düzeyinde olan öğrencilerin konuşma kaygılarını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.010 \times \text{duygusal zekâ düzeyi}) + 4.312$. Aylık geliri 3001-4500 düzeyinde olan öğrencilerin konuşma kaygılarını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.010 \times \text{duygusal zekâ düzeyi}) + 4.306$. Aylık geliri 4501 ve üzeri olan öğrencilerin konuşma kaygılarını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.012 \times \text{duygusal zekâ düzeyi}) + 4.655$.

Günlük TV İzleme Süresinin DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Yordayıcılık İlişisine Ne Düzeyde Katkı Verdiğine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde günlük TV izleme süresinin DZ'nin konuşma kaygısını yordamasına ne düzeyde katkı verdiğine ilişkin elde edilen veriler, Tablo 10'a yansıtılmıştır.

Tablo 10

DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Günlük TV İzleme Süresi Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Durum	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	f^2
0-30	Sabit	4.483	.457		9.802	<.001	.11 n=146; R=.322; R ² =.103; F=16.614; p<.05
	Duygusal zekâ	-.011	.003	-.322	-4.076	<.001	
31-60	Sabit	3.993	.374		10.679	<.001	.05 n=227; R=.210; R ² =.044; F=10.383; p<.05
	Duygusal zekâ	-.007	.002	-.210	-3.222	<.001	
61-90	Sabit	4.832	.496		9.735	<.001	.14 n=132; R=.350; R ² =.122; F=18.131; p<.05
	Duygusal zekâ	-.012	.003	-.350	-4.258	<.001	
91 ve üzeri	Sabit	4.932	.514		9.594	<.001	.15 n=117; R=.362; R ² =.131; F=17.312; p<.05
	Duygusal zekâ	-.013	.003	-.362	-4.161	<.001	

Günlük TV izleme süreleri değişkeni yönünden DZ düzeyinin konuşma kaygı düzeyini ne şekilde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, 0-30 dakika TV izleme ($R=.322$, $R^2=.103$; $F_{(1-144)}=16.614$, $p<.05$), 31-60 dakika TV izleme ($R=.210$, $R^2=.044$; $F_{(1-225)}=10.383$, $p<.05$), 61-90 dakika TV izleme ($R=.350$, $R^2=.122$; $F_{(1-130)}=18.131$, $p<.05$), 91 dakika ve üzeri TV izleme ($R=.362$, $R^2=.131$; $F_{(1-115)}=17.312$, $p<.05$) ile DZ ve konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. DZ, günlük 0-30 dakika TV izleyen öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimi %10, günlük 31-60 dakika TV izleyen öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyindeki değişimi %4, günlük 61-90 dakika arası TV izleyen öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimi %12, günlük 91 dakika ve üzeri TV izleyen öğrencilerin konuşma kaygılarındaki değişimi %13 açıklamaktadır. Regresyon denklemlerine esas yordayıcı değişkenin katsayılarının [0-30 dakika ($B=-.011$), 31-60 dakika ($B=-.007$), 61-90 dakika ($B=-.012$), 91 dakika ve üzeri ($B=-.013$)], anlamlılık testleri de DZ'nin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Günlük bir buçuk saatten az televizyon izleyen ortaokul öğrencilerinde DZ'nin konuşma kaygısı üzerinde küçük düzeyde; günlük bir buçuk saatten fazla TV izleyenlerde ise orta düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($f^2=.15$). Regresyon analiz sonuçlarına göre günde 0-30 dakika TV izleyen öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.011 \times \text{duygusal zekâ düzeyi}) + 4.483$. Günde 31-60 dakika TV izleyen öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.007 \times \text{duygusal zekâ düzeyi}) + 3.993$. Günde 61-90 dakika TV izleyen öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.012 \times \text{duygusal zekâ düzeyi}) + 4.832$. Günde 91 dakika ve üzeri TV izleyen öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.013 \times \text{duygusal zekâ düzeyi}) + 4.932$.

Arkadaşlarla Günlük Oyun Oynama Süresinin DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Yordayıcılık İlişisine Ne Düzeyde Katkı Verdiğine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde arkadaşlarla günlük oyun oynama süresinin DZ'nin konuşma kaygısını yordamasına ne düzeyde katkı verdiğine ilişkin elde edilen veriler, Tablo 11'e yansıtılmıştır.

Tablo 11

DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Arkadaşlarla Günlük Oyun Oynama Süresi Değişkeninin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Durum	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	f^2
0-30	Sabit	4.251	.312		13.612	<.001	.09
	Duygusal zekâ	-.009	.002	-.287	-4.959	<.001	$n=277; R=.287;$ $R^2=.082; F=24.592;$ $p<.05$
31-60	Sabit	4.949	.455		10.872	<.001	.13
	Duygusal zekâ	-.013	.003	-.343	-4.826	<.001	$n=177; R=.343;$ $R^2=.117; F=23.289;$ $p<.05$
61 ve üzeri	Sabit	4.452	.447		9.968	<.001	.09
	Duygusal zekâ	-.010	.003	-.281	-3.770	<.001	$n=168; R=.281$ $R^2=.079; F=14.215;$ $p<.05$

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, arkadaşlarla günlük 0-30 dakika oyun oynama ($R=.287, R^2=.082; F_{(1-275)}=24.592, p<.05$), arkadaşlarla günlük 31-60 dakika oyun oynama ($R=.343, R^2=.117; F_{(1-175)}=23.289, p<.05$), arkadaşlarla günlük 61 dakika ve üzeri oyun oynama ($R=.281, R^2=.079; F_{(1-166)}=14.215, p<.05$) düzeyleri ile DZ ve konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. DZ, arkadaşlarıyla günlük 0-30 dakika oyun oynayanların konuşma kaygı düzeyini %8, arkadaşlarıyla günlük 31-60 dakika oyun oynayanların konuşma kaygı düzeyini %11, arkadaşlarıyla günlük 61 dakika ve üzerini oyun oynayanların konuşma kaygı düzeyini %7 açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayılarının [arkadaşlarıyla günlük oyun 0-30 dakika oynama ($B=-.009$), arkadaşlarıyla günlük 31-60 dakika oyun oynama ($B=-.013$), arkadaşlarıyla günlük 61 dakika ve üzeri oyun oynama ($B=-.010$)], anlamlılık testleri de DZ'nin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Oyun oynama süreleri açısından bütün düzeylerde DZ'nin konuşma kaygısı üzerinde küçük düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonucuna göre arkadaşlarıyla günlük oyun oynama süresi 0-30 dakika olan öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.009 \times \text{duygusal zekâ}) + 4.251$. Arkadaşlarıyla oyun oynama süresi 31-60 dakika olan öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.013 \times \text{duygusal zekâ}) + 4.949$. Arkadaşlarıyla oyun oynama süresi 61 dakika ve üzeri olan öğrencilerin duygusal zekâlarının konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.010 \times \text{duygusal zekâ}) + 4.452$.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma DZ'nin konuşma kaygısını anlamlı olarak yordayıp yordamadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, sınıf düzeyi, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, aylık gelir düzeyi, günlük TV izleme süresi, arkadaşlarla oyun oynama süresi değişkenlerinin DZ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı verdiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda DZ'nin konuşma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. DZ ile kaygı ve kaygının farklı görünüşleriyle yapılan araştırmalarda negatif yönlü sonuçlar da bu durumu destekler niteliktedir (Amirifard vd., 2017; Bhat ve Farooq, 2017; Cejudo vd., 2018; Connor ve Slear, 2009; Kousha vd., 2018; Kurt ve Savuran, 2016; Rajabpour, 2014; Li, 2018; Liu ve Ren, 2016; Summerfeldt vd., 2011; Sunil ve Rooprai, 2009; Tezelli, 2019). DZ'nin kaygının ara değişkeni olduğu (Foster vd., 2018; Killgore vd., 2016) da belirlenmiştir. DZ eğitimi alan kimselerin kaygı seviyelerinde azalma olacağını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Özçelik, 2007; Yarahmadi vd., 2015). Rode vd. (2007)'nin yaptığı araştırmada DZ'si yüksek kimselerin daha etkili konuşmacılar oldukları tespit edilmiştir. Avcı (2016) DZ ile etkili iletişim arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki; Alghorbany ve Hamzah (2020) DZ'nin sözlü iletişim becerileri için önemli olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmaların bulgularından hareketle DZ'nin konuşma kaygısı üzerindeki rolünün farklı araştırmalarla elde edilenlerle benzerlik taşıdığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda DZ'nin, kız öğrencilerin konuşma kaygısındaki değişimi daha yüksek düzeyde yordadığı da belirlenmiştir. DZ düzeyinin kızlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığını belirleyen araştırmalar mevcuttur (Anuradha ve Kalapriya 2015; Harrod ve Scheer, 2005; Kiye ve Demir, 2018; Köse, 2009). Hall, 1983 yılında yaptığı araştırmada kadınların birtakım duygu tepkilerini okumada daha becerikli olduğunu tespit etmiştir (Hall, 1983'ten akt. Sayar ve Dinç, 2018). Kadının bakış tarzını duygularının belirlemesi ve kadınların sosyal zekâlarının daha gelişmiş olması bu durumda etkili olmuş olabilir (Tarhan, 2015).

Okul öncesi eğitim alan öğrencilerde DZ'nin konuşma kaygısındaki değişimi daha yüksek düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimin çocukların sosyo-duygusal gelişimlerine (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2017), dil gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı bilinmektedir (Akçay, 2016; Taner ve Başal, 2005). Sınıf düzeylerine göre DZ'nin konuşma kaygısındaki değişimi ne şekilde etkilediğini belirlemek için yapılan regresyon analizine göre anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Bu ilişkiye, 8. sınıfın en fazla katkıyı veren sınıf düzeyi olduğu belirlenmiştir. Eğitimle kazanılan ve yaşla birlikte gelişen sosyo-duygusal beceriler, DZ'yi olumlu etkilediği söylenebilir. Nitekim DZ'nin geliştirilebileceği düşüncesi vardır (Arslan ve Güven, 2015; Baltaş, 2006; Goleman, 2010; Eren-Yavuz, 2011; Shapiro, 2003; Yeşilyaprak, 2001).

DZ'nin aylık gelir değişkeninin konuşma kaygısını ne şekilde etkilediğini sınamak için yapılan basit doğrusal regresyon analizinde yüksek düzeyde gelirin DZ'nin konuşma kaygısındaki yordayıcılığını artırdığı belirlenmiştir. Korkmaz (2008), gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha iyi DZ puanına sahip olduğunu tespit etmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışmada yoksul ailelerdeki annelerin çocuklarına karşı olası sert davranışlarının, çocuklarının ilgisi ve isteklerini göz ardı edip kendi ilgi ve isteklerini öne çıkarmalarının çocukların zihinsel ve duygusal gelişimini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Cüceloğlu, 2006). Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerde yetişen çocukların sosyal becerilerinin olumsuz yönde etkilendiğini gösteren araştırmalar da mevcuttur (Stenhouse, 1994'ten akt. Yurdakavuştu, 2012). Sosyoekonomik durumu iyi olmayan ailelerin temel ihtiyaçları karşılayamamaları, hayattan yeterince doyum alamamaları neticesinde aile içindeki ortam olumsuz etkilenmekte ve bu da çocuklarda hayatını devam ettirebilme kaygısı oluşturabilmektedir (Alisinoğlu ve Ulutaş, 2000).

Ebeveyn eğitim durumu yükseldikçe DZ'nin konuşma kaygısı üzerindeki yordayıcılığını artırdığı tespit edilmiştir. Bu sonuç ebeveyn eğitim durumu ile DZ arasında anlamlı ilişki (Harrod ve Scheer, 2005) ve fark (Macun ve Ulutaş, 2019; Yurdakavuştu, 2012) tespit edilen çalışmalarla uyumludur. Anne ve baba öğrenim düzeyi, aile içindeki atmosferin olumlu olmasına katkı sağlamaktadır. Eğitim düzeyi yüksek annelerin ve babaların çocuklarını yetiştirme yöntemi, çocuklarına karşı davranışları ve model olması, ailedeki demokratik ortama katkısı, olaylara/durumlara yaklaşımı, çocuklarıyla duygusal iletişimi çocuklarının kaygı düzeyini düşürebilir ve DZ'yi geliştirilebilir. Demokratik anne baba tutumunun çocuğun DZ düzeyini artırdığı bilinmektedir (Erdoğan, 2008; Topuksal, 2011).

Arkadaşlarla günlük oyun oynama süresi değişkenine göre DZ'nin konuşma kaygısını ne düzeyde yordadığını sınamak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Oyunlar; çocukları bilişsel, sosyal yönden geliştirir (Esen, 2008). Bununla birlikte oyunların dijital mi gerçek mi oldukları, şiddet içerip içermedikleri gibi değişkenlerin biliniyor olması oyunun etkilerinin daha anlaşılabilir olmasını sağlayacaktır. Mustafaoğlu ve Yasacı (2018) dijital oyun oynayan çocuklarda kaygı, depresyon gibi psikolojik sorunlar doğabileceğini belirtmektedir.

Günlük TV izleme süreleri değişkeni yönünden DZ düzeyinin konuşma kaygı düzeyini ne şekilde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda anlamlı yordayıcılık ilişkileri tespit edilmiştir. Yurdakavuştu (2012) yaptığı çalışmada günde 1-2 saat TV izleyen öğrencilerin günde 4-5 saat izleyen öğrencilere göre daha yüksek DZ'ye sahip olduğunu tespit etmiştir. Ersoy vd., (2019)'nin yaptıkları çalışmada TV'yi fazla izlemenin ruhsal iyilik halini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Amerika Pediatri Akademisi (2001), çocukların TV izleme sürelerinin günde 1-2 saatle sınırlandırılması gerektiğini savunmaktadır. DZ düzeyi yüksek bir çocuk yetiştirmek isteyenlerin, çocuklarının TV izleme sürelerine yönelik katı sınırlar belirlemeleri gerekir (Shapiro, 2003). TV izleme süresinin yanında izlenen içeriğin etkisi de kaygı ve DZ üzerine etkili olabilmektedir.

Konuşma dışında diğer dil becerilerinde de deneyimlenen kaygıların DZ ile ilişkilerinin aydınlatılması, DZ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi düzenleyen ya da bu ilişkide aracı olan faktörlerin tespiti alan yazına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Akçay, A. (2016). Okulöncesi eğitimi almanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9333>
- Akaydın, D. ve Akduman, G. G. (2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1353-1360.
- Alisinoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Millî Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.
- Alghorbany, A. ve Hamzah, H. (2020). The interplay between emotional intelligence, oral communication skills and second language speaking anxiety: A structural equation modeling approach. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 26(1), 44-59.
- American Academy of Pediatrics. (2001). Children, adolescents, and television, *Pediatrics*, 10(2), 423-426.
- Amirifard, N., Payandeh, M., Aefar, M., Sadeghi, M., Sadeghi, E. ve Ghafarpor, S. (2017). A survey on the relationship between emotional intelligence and level of depression and anxiety among women with breast cancer. *International Journal of Hematology-oncology and Stem Cell Research*, 11(1), 54-57.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (2017). *Türkiye’de erken çocukluk bakımı ve okul öncesi eğitime katılım*. https://acev.org/wp-content/uploads/2017/11/OkulOncesiEgitimRapor.31.10.17.web_.pdf sitesinden 15 Ekim 2021 tarihinde erişilmiştir.

Anuradha, K. ve Kalapriya, C. (2015). Gender and emotional intelligence among adolescents. *Home Science*, 5(2), 698-699.

Arslan, A., Ilıman, 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>

Arslan, M. ve Güven, Y. (2015). Effects of emotional intelligence education on students 'emotional intelligence levels. *Journal of International Management Educational and Economics Perspectives*, 3(1), 13-26.

Avcı, Ö. (2016). *Duygusal zekâ ile iletişim becerileri arasındaki ilişki: Erzurum polis meslek yüksekokulu öğrencilerine yönelik bir uygulama* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Avunduk, Y. (2016). *Duygusal zekânın iş performansı üzerindeki etkisi: Tıp doktorları ile toplu ulaşım şoförleri üzerinde karşılaştırmalı alan uygulaması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.

Baltaş, Z. (2006). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık: Duygusal zekâ* (2. basım). Remzi Kitabevi.

Bar-On, R. (1997). *Emotional quotient inventory: Technical manual*. Multi Health Systems.

Bar-On, R. (2006). The bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

Başal, H. A. (1999). Üniversite giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilere uygulanan grup rehberliğinin durumluk ve sürekli kaygı üzerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 155-169.

Baucom, J. A. (1994). An exploratory study of public speaking anxiety and audience familiarity [Unpublished doctoral dissertation]. California.

Beck, A. T. ve Emery, G. (2006). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler: Bilişsel bir bakış açısı*. (4. baskı). (V. Öztürk, çev.). Litera. (Orijinal metin basım tarihi 1979).

Berksun O. (2003). *Anksiyete ve anksiyete bozuklukları* (2. baskı). Turgut.

Bhat, S. A. ve Farooq, T. (2017). The relationship of emotional intelligence with anxiety among students. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 1(6), 1214-1217. <https://doi.org/10.31142/ijtsrd5778>

Bradberry, T. ve Greaves J. (2017). *Duygusal zekâ 2.0*. (A. Ulaş, çev.). Sola. (Orijinal metin basım tarihi 2009)

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (Genişletilmiş 21. baskı). Pegem.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. baskı). Pegem Akademi.

Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2007). *Duygusal zekâ yöneticisi*. (H. Kayra, çev.). Crea.

Cejudo, J., Rodrigo-Ruiz, D., López-Delgado, M. L. ve Losada, L. (2018). Emotional intelligence and its relationship with levels of social anxiety and stress in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1073. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061073>

Cevzici, A. (2010). Eğitim sözlüğü. Say.

Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, çev. ed.) EDAM. (Orijinal metin basım tarihi 2002)

Connor, B. ve Slear, S. (2009). Emotional intelligence and anxiety; emotional intelligence and resiliency. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 16(1), 249-260. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i01/46089>.

Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zekâ*. (Z. B. Ayman ve B. Sancar, çev.; 3. basım). Sistem. (Orijinal metin basım tarihi 1998)

Coşkun, K. (2017). Anne ve baba eğitim düzeyleri ile 10 yaş çocuğunun duygusal zekâ performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 385-398.

Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı* (15. basım). Remzi Kitabevi.

Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.

Çelenk, İ. (2015). *Örgütlerde duygusal zekâ ve psikolojik yıldırma: bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Davis, M. (2004). *Duygusal zekânızı ölçün* (S. Salihli, çev.;2. baskı). Alfa. (Orijinal metin basım tarihi 2004)

- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124.
- Doğan, D. ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Edizler, G. (2010). İnsan kaynakları yönetiminde duygusal zekâ ölçüm ve modelleri. *Journal of Yasar University*, 18(5), 2970-2984.
- Ensar, F. ve Gündüz, A. (2022). Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlıklarının topluluk önündeki konuşma kaygılarıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 266-276. <https://doi.org/10.16916/aded.946373>
- Er, S. (2014). *Topluluk önünde etkili konuşma teknikleri*. Hayat.
- Erdoğan, M. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- Eren-Yavuz, K. (2011). *Çocuğunuzun duygusal zekâ gelişimi için küçük sağlam adımlar* (3. baskı). Timaş.
- Ersoy, S., Soysal, S., Ateş, M. ve Özkahraman-Koç, Ş. (2019). Televizyon, sabah programları ve yaşlıdaki yansımaları. *Qualitative Studies (NWSAQs)*, 14(3), 18-26. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2019.14.3.E0046>
- Esen, M. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357-367.
- Fernández-Berrocá, P., Alcaide, R., Extremera, N. ve Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.
- Foster, B., Lomas, J., Downey, L. ve Stough, C. (2018). Does emotional intelligence mediate the relation between mindfulness and anxiety and depression in adolescents?. *Frontiers in Psychology*, 9, 2463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02463>
- Fossum, L. (2003). *Endişeyi yenmek: Daha iyi bir yaşam yönetimi için*. (M. Sağlam, çev.). Alfa. (Orijinal metin basım tarihi 1992)
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8. edition). McGraw Hill.
- Goleman, D. (2010). *Duygusal zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir?* (B.S. Yüksel, çev.; 33. baskı). Varlık Yayınları. (Orijinal metin basım tarihi 1994)
- Gündüz, A. ve Demir, S. (2021). Konuşma kaygısı ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 145-159.
- Gündüz, A. ve Demir, S. (2022). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 709-726. <http://dx.doi.org/10.30783/nevsosbilen.985315>
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı konuşma eğitimi el kitabı*. Grafiker.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education.
- Harrod, N. R. ve Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.
- Hunsley, J. (1985) Test anxiety, academic performance and cognitive appraisals. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 678-682.
- Jacobs, M., Snow, J., Geraci, M., Vythilingam, M., Blair, R. J., Charney, D. S., Pine, D. S. ve Blair, K. S. (2008). Association between level of emotional intelligence and severity of anxiety in generalized social phobia. *Journal of anxiety disorders*, 22(8), 1487-1495. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.03.003>
- Kılıçarslan, F. (2010). *10 adımda duygusal zekâ* (2. basım). Nobel.
- Killgore, W. D. S., Sonis, L. A., Rosso, I. M. ve Rauch, S. L. (2016). Emotional intelligence partially mediates the association between anxiety sensitivity and anxiety symptoms. *Psychological Reports*, 118(1), 23-40. <https://doi.org/10.1177/0033294115625563>
- Kiye, S. ve Demir, E. (2018). 7. sınıf öğrencileri düzeyinde duygusal zekâ ile çatışma çözme davranışı arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5) 639-645.
- Konrad, S. ve Hendl, C. (2003). *Duygusal zekâ sayesinde başarılı bir hayat: Duygularla güçlenmek*. (M. Taştan, çev.). Hayat. (Orijinal metin basım tarihi 1997)
- Korkmaz, B. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne babalarının duygusal zekâ düzeyleri ile eğitim beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Kousha, M., Bagheri, H. A. ve Heydarzadeh, A. (2018). Emotional intelligence and anxiety, stress, and depression in Iranian resident physicians. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 7(2), 420-424. https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_154_17
- Köknel, Ö. (1988). *Zorlanan insan: Kaygı çağında stres* (2. Basım). Altın Kitaplar.
- Köknel, Ö. (1998). *Korkular, takıntılar ve saplantılar* (4. basım). Altın Kitaplar.
- Köksal, A. (2007). Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Köse, N. (2009). *7-13 yaş çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Kurt, E. ve Savuran, Y. (2016). Yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ ile yabancı dil kaygılarının incelenmesi. *Anatolian Journal of Education*, 1(2), 28-47.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 415-445. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.544>
- Li, Y. (2018). Social anxiety and eating disorder risk among Chinese adolescents: The role of emotional intelligence. *School Mental Health*, 10(3), 264-274. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9257-4>
- Liu, M. ve Ren, S. (2016). Moderating effect of emotional intelligence on the relationship between rumination and anxiety. *Current Psychology*, 37(1), 272-279. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9510-7>
- Macun, B. ve Ulutaş, İ. (2019). Okul öncesi eğitimine devam eden çocukların duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1545-1564. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22821>
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. In P. Salovey ve D. Sluyter (Ed.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-34). Basicbooks, Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Menzel, K. E. Ve Carrell, L. J. (1994). The relationship between preparation and performance in public speaking. *Communication Education*, 43(1), 17-26.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Muallimoğlu, N. (2011). *Bütün yönleriyle hitabet: Konuşma sanatı* (8. baskı). Avcıol Basım.
- Mustafaoğlu, R. ve Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.
- Naidoo, S. ve Pau, A. (2008). Emotional intelligence and perceived stress. *Journal of the South African Dental Association*, 63(3), 148-51.
- Nolidin, K., Downey, L.A., Hansen, K., Schweitzer, I. ve Stough, C. (2013). Associations between social anxiety and emotional intelligence within clinically depressed patients. *Psychiatr Quarterly*, 84(4), 513-21. <https://doi.org/10.1007/s11126-013-9263-5>
- Özçelik, M. (2007). Duygusal zekâ becerileri eğitimi programının şehit ailelerinin depresyon ve anksiyete düzeylerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Özdemir, M. ve Dilekmen, M. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 98-113.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma kaygısını gidermede hazırlık konuşmalarının rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374.
- Özdemir-Yaylacı, G. (2008). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği*. Hayat.
- Özgüven, İ. E. (2014). Psikolojik testler (12. basım). Nobel.
- Pau, A. K., ve Croucher, R. (2003). Emotional intelligence and perceived stress in dental undergraduates. *Journal of Dental Education*, 67(9), 1023-1028.
- Pehlivan, H. (2016). Oyunun gelişim ve öğrenmedeki rolü. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3280-3292. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i2.3767>
- Petrides, K.V., Frederickson, N. ve Furnham, A. (2004) The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(17), 277-293.
- Raja, F. (2017). Anxiety level in students of public speaking: causes and remedies. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1). 94-110.

- Rajabpour, H. (2014, October). *The relationship between emotional intelligence and anxiety in students Payam E-Noor University Mashhad*. [Poster] The Second International Anxiety Congress, Iran.
- Rode, J. C., Mooney, C. H., Arthaud-Day, M. L., Near, J. P., Baldwin, T. T., Rubin, R. S. ve Bommer, W. H. (2007). Emotional intelligence and individual performance: Evidence of direct and moderated effects. *Journal of Organizational Behavior*, 28(4), 399–421. <https://doi.org/10.1002/job.429>
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sayar, K. ve Dinç, M. (2018). *Psikolojiye giriş* (8. basım). Dem.
- Schilling, D. (2009). *Duygusal zekâ beceri eğitimi uygulamaya yönelik pratik bir model ve 50 aktivite* (M. E. Sardoğan, M. Yılmaz, B. M. Yalçın ve T. F. Karahan, çev.). Maya Akademi. (Orijinal metin basım tarihi 1999)
- Shapiro, L. E. (2003). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek: Anne- babalar için duygusal zekâ rehberi* (Ü. Kartal, çev.). Varlık. (Orijinal basım tarihi 1997)
- Shi, X., Brinthaup, T. M. ve McCree, M. (2015). The relationship of self-talk frequency to communication apprehension and public speaking anxiety. *Personality and Individual Differences*, 75, 125–129. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.023>
- Spielberger, C.D. (1972). *Anxiety: Current trend in theory and research*. Akademik Press.
- Stein, S. J. ve Book, H. E. (2003). *EQ: Duygusal zekâ ve başarının sırrı* (M. Işık, çev.). Özgür. (Orijinal basım tarihi 2000)
- Summerfeldt, L., Kloosterman, P., Antony, M. ve Parker, J. (2006). Social anxiety, emotional intelligence, and interpersonal adjustment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(1), 57–68. <https://doi.org/10.1007/s10862-006-4542-1>
- Summerfeldt, L. J., Kloosterman, P. H., Antony, M. M., McCabe, R. E. ve Parker, J. D. (2011). Emotional intelligence in social phobia and other anxiety disorders. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(1), 69-78. <https://doi.org/10.1007/s10862-010-9199-0>
- Sunil, K. ve Rooprai, K. Y. (2009). Role of emotional intelligence in managing stress and anxiety at workplace. *Proceedings of ASBBS*, 16(1), 163-172.
- Şahan, B. ve Kahtalı, B.D. (2021). The role of parental attitudes, irrational beliefs, need for social approval and self-esteem in speech anxiety. *European Journal of Alternative Education Studies*, 6(1),96-115. <http://dx.doi.org/10.46827/ejae.v6i1.3729>
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10) , 117-135.
- Tabachnick B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4th ed.) Pearson.
- Tarhan, N. (2015). *Kadın psikolojisi* (79. baskı). Nesil.
- Tallis, F. (2003). *Kaygıları aşmak*. (O. Cem, çev.). Sistem. (Orijinal basım tarihi 1990)
- Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Tekşan, K., Mutlu, H. H., ve Çinpolat, E. (2019). The examination of the relationship between the speech anxiety and speaking skill attitudes of middle school students and the opinions of teachers on speech anxiety. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4), 1395-1412. <https://doi.org/10.17263/jlls.668527>
- Tezelli, S. (2019). *Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, sosyal kaygı ve öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Topuksal, D. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin ana baba tutumları açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Vural, B. (2004). *Toplum önünde etkili ve başarılı konuşma*. Hayat.
- Wang, S., Zhao, Y., Wang, X., Yang, X., Cheng, B., Pan, N., Suo, X., ve Gong, Q. (2020). Emotional intelligence mediates the association between middle temporal gyrus gray matter volume and social anxiety in late adolescence. *European Child ve Adolescent Psychiatry*, 30, 1857–1869. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01651-z>
- Watson, E. J. (2016). *Emotional intelligence: A practical guide on how to control your emotions and achieve lifelong social success*. Amazon Digital Services LLC.
- Weda, S. ve Sakti, A. E. F. (2018). The relationship between study anxiety and academic performance among English students. *XLinguae*, 11(2), 718- 727. <http://dx.doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.56>

Weisinger, H. (1998). *İş yaşamında duygusal zekâ*. (N. Süleymangil, çev.). Mns. (Orijinal metin basım tarihi 1998)

Titrek, O. (2016). *IQ dan EQ ya duyguları zekice yönetme*. (5. baskı). Pegem Akademi.

Tunalı, M. (2007). *Başarılı ve güzel konuşma sanatı* (36. baskı). Yediveren Yayınları.

Yarahmadi F., Ghasemi, S. F. ve Forooghi, S. (2015). The effects of emotional intelligence training on anxiety in hemodialysis patient. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*, 2(4), 8-14.

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.

Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Zarei, F., Akbarzadeh, I., ve Khosravi, A. (2019). The relationship between emotional intelligence and stress, anxiety, and depression among Iranian Students. *International Journal of Health Studies*, 5(2), 1-5. <https://doi.org/10.22100/ijhs.v5i3.668>

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.

Bu çalışmanın etik kurul izni Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 15.11.2018 tarih 12 sayılı toplantısında verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Etik Kurul Karar Tarihi: 15.11.2018

Etik Kurul Karar Sayısı: 6

The Cases of Using the Ways to Develop Thinking in Written Expressions of Level B2 Students Learning Turkish as a Foreign Language

Sezgi Dalioglu

Ministry of National Education

sezgidalioglu@hacettepe.edu.tr

ORCID: 000-0003-1923-6526

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the use of ways of developing thinking in the written expressions of foreigners who learn Turkish at B2 level. It is to determine at what rate, in which productive process of writing (introduction, development, conclusion) and which structures are preferred. The model of the study is survey, one of the qualitative research techniques. Since it is not possible to reach the whole universe in terms of time and other possibilities, the research was carried out by determining the study group. The study group consists of 40 B2-level students studying at Gazi University TÖMER in the spring semester of 2018-2019 academic year. In order to create the data of the research, the students were asked to write an article on one of the subjects determined by consulting the expert opinion. Content analysis method was used in the analysis of the data. The obtained results are tabulated with frequency (*f*) and percentage (%) values. The main findings reached in the study are as follows: It is seen that the students used a total of 143 idea development techniques in their written expressions. The average use of thought development technique per student was found to be 3.57%. The most used idea development technique is comparison (49.6%). The least used technique is witness presentation (2.09%). The second most used technique after comparison is sampling (25.8%). It is the third most used technical definition (14.6%). The analogy technique (4.1%) and the technique of using numerical data (3.4%) were used. The students used the ways of developing thinking mostly in the development section (62.9%), then in the introduction section (22.3%). Where the ways of developing thinking are used the least is the conclusion part (14.6%). In teaching Turkish as a foreign language, it is thought that as a result of the functional training to be given to B2 level students about the ways to develop thinking, students will be able to use these techniques richly and accurately with appropriate language structures.

Keywords: Ways to develop thinking, teaching Turkish as a foreign language, writing skills.

Language teaching is shaped with the aim of gaining four basic skills, both in the context of the mother tongue and in the context of a foreign language. One of these skills is writing. As in speaking, one of the basic elements used in the writing process is the ways of developing thinking. In teaching Turkish as a foreign language, educating students on ways to develop thinking in their written production can also positively affect their oral production skills, especially written production.

Writing is to describe in writing what we hear, think, design, see and experience (Sever, 2004). Özbay defined writing as “describing wishes and events with certain symbols, in addition to feelings and thoughts, in accordance with certain rules” (2009, p. 115).

Writing is the last skill to be acquired in language skills, and it is also one of the most challenging areas for students. (Açık, 2008; Kara, 2010; Karabayır ve Derzinevesi, 2015; Köse, 2004; Tok, 2013). Through writing and speaking, meaningful and self-constructed meaning complexes are formed. These features bring to mind the

Received :September 7, 2022

Revised :November 3, 2022

Accepted :December 5, 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 157-174
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 157-174
<https://doi.org/10.35233/oyea.1172309>

concept of text. In the language production dimension, the ability of the language user to create spoken or written texts in the target language is seen as the ultimate expectation of language teaching. In both mother tongue and foreign language teaching stages, there is an order in which words form sentences, sentences refer to paragraphs, and paragraphs create meaningful and coherent wholes, that is, texts. The text is formed at the end of a process. It is the product of the process that creates larger structures in such a way as to reveal a meaningful whole, by bringing together the smallest building blocks of the language in which it is written, within the framework of certain rules.

In the definitions made, it is emphasized that the text is a semantic and structural integrity formed by consecutive sentences. However, according to some linguists, this definition is not sufficient to explain the concept of text. According to Günay (2003, p. 35), a text can be defined as a meaningful structure in which linguistic signs that form a closed structure with its beginning and end come together. According to De Beaugrande, the text should not be seen only as consecutive sentences, but the context that composes the text should be examined and the text should be given its true value (Halliday & Hasan, 1976; Cited by De Beaugrande, Aksan & Aksan, 1991).

Emphasizing only the grammatical and structural aspects of writing skills in foreign language teaching is seen as an obstacle for language users to create planned and semantically integrated texts in the target language. According to Ünalın (2006), teaching writing is also teaching thinking in written language. Considering the ability of understanding and expressing in a language to be related to each other and to be a source for each other, it can be said that what is seen, listened and read is the source of expressions, that is, the expression of feelings and thoughts. When the relationship between language and thought is examined within the framework of language teaching, language determines thought (Whorf & Sapir, 1956), thought determines language (Piaget, 1959), language and thought mutually affect each other (Vygotsky, 1986), and there is no relationship between language and thought (Chomsky, 1965) came to the fore (Sakin, 2014).

Every language has a narrative universe that it offers to its users. In this universe, there are words, structures, and forms of expression about how people can express themselves in various situations. While learning the mother tongue, people meet this universe naturally. Later, he uses this knowledge, which he acquired naturally in his education life, by developing it skillfully. However, while learning a foreign language, it becomes necessary to express feelings and thoughts with the structures of this new universe, although those whose mother tongue is known from its source are sources of content in terms of content. Ways of developing thinking consist of techniques that can be used while expressing feelings and thoughts at this point and that will enable the expressions to reach their goals. Crossley & McNamara, (2016, p.354) pointed out the importance of text elaboration in developing writing skills by saying, "Elaboration in text creation is strongly related to the quality of the text and is generally the strongest predictor of text quality."

Ways to Develop Thinking

In narration, a number of ways are used in order to base the thought on solid foundations and to make it effective and convincing. The ways used to ensure that the narration reaches its goal are called ways of developing thinking (Bilgin, 2006). Demirezen (2010) listed the techniques that can be used while creating compositions in the sources related to teaching English as a foreign language as benefiting from nature, analogy (analogy), results, authority and generalizations. Ways to develop thinking in many Turkish sources (Adalı, 2011; Akbayır, 2013; Asiltürk, 2011; Bilgin, 2006); definition, comparison, exemplification, witnessing (evidence), analogy, benefiting from numerical data. However, in addition to these, Çetin and Can (2012) use question-questions and contrast; Akbayır (2013) has included ways of developing thinking such as including incomplete (elliptical) sentences, including inverted sentences, long sentences, and short sentences, using qualifying words, benefiting from concreteness, benefiting from abstraction, reporting and changing opinions, using associations, referring to questions. Bilgin (2006), on the other hand, also included techniques such as repetition, question, matching, contrast, analogy, summarizing, segmentation, making use of folk discourse, introducing, and making people talk.

In this study, the ways of developing thinking were limited as definition, analogy, comparison, exemplification, showing witnesses (evidence), using numerical data, due to the fact that the users of the language in which the application will be made are learning Turkish as a foreign language and their language level is B2.

When the achievements in the Common European Framework of Reference for Languages, writing skill, report and essay/article writing sections are associated with the ways of developing thinking, it is seen that the six ways of developing thinking are explicitly or implicitly mentioned in the outcomes. These are showing witnesses, benefiting from numerical data, identification, exemplification, comparison, analogy. These are also compatible with the ways of developing thinking identified in the research.

In the study, it was aimed to determine the use of ways to improve thinking in the written expressions of students who learn Turkish as a foreign language at B2 level. In order to reach detailed findings for this purpose, the following sub-problems were used:

1. How often were ways of developing thinking used?
2. In which productive process of the writing (introduction, development, conclusion), how often were the ways of developing thinking used?

3. Which structures and how often were preferred when using ways of developing thinking?

Method

Model

The research has a descriptive nature, carried out in the survey model. The research was carried out with the general survey model, which is one of the survey models.

Participants

The group of the research consists of 40 B2 level students studying at Gazi University TÖMER in the 2018-2019 academic year. In the research, "easily accessible case sampling" (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 141) method was used as a sampling type in order to gain speed and practicality to the research.

Tools

The raw data of the research consists of the composition papers of the students. The subjects to be written to the students were determined by considering the Common European Framework of Reference for Languages and the content of the B2 textbooks prepared accordingly. 5 topics that were deemed appropriate by the experts were selected.

Data Collection

After the participant consent form was filled in, the instruction about the study to be carried out was explained to the students by the researcher. Each student was given a paper on which the subjects were written and a paper on which to write. One lesson hour (45 minutes) was given for the application.

Data Analysis

Content analysis technique was used in the analysis of the qualitative data obtained within the scope of the study. Student writings were evaluated by 3 experts working in the field. The texts were analyzed by looking at the frequency of students' use of thought development techniques in their texts, in which productive process of the text (introduction, development, conclusion), how much they used and with which language structures. Language structures specific to these techniques were used to identify the ways in which students could develop their thinking.

These constructs are: "... is, ... is called, define-, other" for identification; "like, like, similar, same, other" for simile; "most, much, more, compared, comparatively, differently, other" for comparison; for example "for example, for example, for example, other"; for witnessing, "according to ...", ... says "...", other"; for making use of numerical data, "according to..., rate, percentage, statistics, graph, number, other".

In the analysis of the data, it is accepted that the ways of developing thinking are also included in the article in the case of using language structures that will give synonyms or close meanings. Techniques to develop ideas that can be reached in paragraph form or from the context without using a specific language structure are called "other".

Ethical Statement

In this study, all the rules specified within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. This research was found to be ethical with the decision of Hacettepe University Ethics Committee numbered 35853172-300 and dated 02.04.2019.

Findings

Findings on the Use of the Total Thought Development Pathway

A total of 143 thought development techniques were used by the students. The ratio of the use of the total thought development technique to the number of students is 3.57. The usage of the techniques is as follows, from most to least: 71 comparisons, 37 exemplifications, 21 definitions, 6 analogies, 5 utilizing numerical data, and showing 3 witnesses.

The Parts of the Way of Developing Thinking and the Structures in which it is Expressed

Describing

A total of 21 definitions were used in student texts. Students mostly preferred to make a definition in the introduction. A total of 13 definitions were made in the introduction, 4 definitions in the development section, and 4 definitions in the conclusion. In the definition, "... is." (17) and "...they say/say" (4) constructs are used.

Analogy

A total of 6 similes were used in student texts. Students benefited from an equal number of analogy techniques at every stage of the text. Two analogies were made in the introduction, development and conclusion sections. Considering the language structures used while expressing this technique, the structure "like" (3) was preferred. The "other" (2) and "same" (1) structures are used in the second order.

Comparison

Students used a total of 71 comparisons in their texts. The comparison technique was mostly used in the development section. 15 comparison techniques were used in the introduction part, 48 in the development part, and 8 in the conclusion part. When we look at the language structures used in the comparison technique, the most (26) "most" structure, the second (21) "more" structure, and the third (18) "other" structure were used. Three of each "according to" and "difference" structures were used.

Exemplification

A total of 37 examples were used in student texts. The students mostly preferred to benefit from the exemplification technique in the development section. A total of 2 exemplifications were used in the introduction, 31 in the development part, and 4 in the conclusion part. When we look at the language structures used in the exemplification technique, the most (18) structure is "for example", the second is "for example" (15), and the third is "other" (4).

Witnessing

A total of 3 witnesses were used in student texts. Learners mostly preferred to use witnessing in the development section. The use of showing witnesses was not found in the introduction. 2 witnesses in the development part and 1 witness in the conclusion part were used. Considering the language structures used in presenting witnesses, the most (2) "... says" structure was preferred. Secondly, (1) "according to..." structure is used.

Utilizing Numerical Data

Students benefited from a total of 5 numerical data in their texts. Students mostly used numerical data in the development section. 3 numerical data were used in the development section and 2 numerical data were used in the conclusion section. When we look at the language structures used in the technique of using numerical data, "percentage" (3) was used the most, and secondly, "according to research" (2).

Conclusion and Discussion

Ways of developing thinking are techniques that increase the power of expression in expression, detail and develop feelings and thoughts, increase the persuasiveness of feelings and thoughts, and make them impressive and persuasive. Therefore, these are the structures that should be emphasized in the teaching of Turkish both as a mother tongue and as a foreign language.

When the findings related to the use of ways to develop thinking in the written expressions of B2 level students who learn Turkish as a foreign language, which is the subject of the research, are evaluated, it is seen that the students use a total of 143 thought development techniques in their written expressions. The average use of thought development technique per student was found to be (3.57%). The most used idea development technique is comparison (49.6%). The least used technique is witnessing (2.09%). The second most used technique after comparison is sampling (25.8%). It is the third most used technical definition (14.6%). The analogy technique (4.1%) and the technique of using numerical data (3.4%) were used.

In a study conducted by Algamal, Bin-Hady, and Ezzaldin (2021) on 37 university students from Yemen learning English as a foreign language, the proficiency of key components (topic sentence, hyperlink, and supporting ideas) in students' well-organized and well-formed paragraphs was examined. Looking at the results of the study, it can be said

that the results about text elaboration are used less frequently, similar to the results about the use of ways to improve thinking.

In the study of Demirkan and Heppinar (2018), the data of 14 students were evaluated. It is seen that students learning Turkish as a foreign language used a total of 61 idea development techniques in the pre-test. In the pre-test, students used identification and utilizing numerical data as ways to develop thinking. Comparison, questioning and analogy ways were not used. Considering the ratios of the total number of students and the number of ways to develop thinking, it can be said that the use of ways to develop thinking is less common in both studies.

In this study, the students used the ways of developing thinking the most in the development section (62.9%) and the second in the introduction section (22.3%). The part where they use the ways of developing thinking least is the conclusion part (14.6%). In the study of Demirkan and Heppinar (2018), in the conclusion part, it is seen that the students did not benefit from the ways of developing thinking at all. It can be said that the studies show similarity in this respect.

When we look at the structures preferred by the students while using the thinking development techniques, it is seen that the structures "...is", "it is called/say" are used in the definition technique, but the structure "describe ...", which can be used in accordance with this level, is not used at all. It is seen that the structures of "like" and "same" are used in the analogy technique, but structures such as "like" and "similar" that can be used in accordance with the level are not included. In the comparison technique, the structures such as "most", "more", "difference" and "according to" are preferred, while structures such as "as much", "compare" and "compare" are not used. In the exemplification, "for example" and "for example" structures were preferred. Witness says "... .." in showing." and "according to..." structures were preferred. It is seen that structures such as "rate", "graph", "statistics" are not used while "percentage" and "according to research" structures are used in making use of numerical data. While training on ways to develop thinking, students should draw attention to structures that they know as words but are not aware that they can be used with these techniques, and an education that will provide structure diversity should be given.

In the experimental study conducted by Crossley and McNamara with 35 first-year university students in 2016, an article was written about one of the subjects given to the students. Then, given additional time, the students were asked to detail their writings. Then, these manuscripts were evaluated in terms of consistency and text quality, taking into account the before and after text detailing. According to the results of the research, elaborating the text content and increasing the cohesion of a text were effective on the text quality and consistency. From this point of view, when the result of the research is evaluated, it has been observed that the elaboration techniques used by language users learning Turkish at B2 level in their written expressions are limited. This will negatively affect the text quality, text harmony and consistency. While training these techniques, each of them needs to be supported by activities for practice separately. A training on not only the meanings of the structures that can be used, but also where/how they can be used functionally will be useful.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanım Durumları*

Sezgi Dalioğlu
Millî Eğitim Bakanlığı
sezgidalioglu@hacettepe.edu.tr
ORCID: 000-0003-1923-6526

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, B2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanım durumlarını tespit etmek; bu yolların hangi oranda, yazının hangi üretimsel sürecinde (giriş, gelişme, sonuç) ve hangi yapılar tercih edilerek kullanıldığını belirlemektir. Çalışmanın modelini nitel araştırma tekniklerinden betimsel tarama oluşturmaktadır. Evrenin tamamına erişmek, zaman ve diğer imkânlar açısından mümkün olmadığından araştırma, çalışma grubu belirlenerek yapılmıştır. Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi TÖMERde öğrenim gören B2 düzeyindeki 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini oluşturmak üzere öğrencilerden, uzman görüşüne başvurularak belirlenen konulardan birine yönelik yazı yazmaları istenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, frekans (*f*) ve yüzde (%) değerleri ile tabloleştirilmiştir. Çalışmada ulaşılan temel bulgular şunlardır: Öğrenciler yazılı anlatımlarında toplam 143 düşünceyi geliştirme tekniği kullanmışlardır. Öğrenci başına düşünceyi geliştirme tekniği kullanımı ortalaması %3.57'dir. En çok kullanılan düşünceyi geliştirme tekniği karşılaştırmadır (%49.6). En az kullanılan teknik, tanık göstermedir (%2.09). Karşılaştırmadan sonra en çok kullanılan ikinci teknik örneklendirmedir (%25.8). En fazla kullanılan üçüncü teknik tanımlamadır (%14.6). Benzetme tekniği (%4.1) ve sayısal veriden faydalanma tekniği ise (%3.4) oranında kullanılmıştır. Öğrenciler düşünceyi geliştirme yollarını en çok gelişme bölümünde (%62.9), daha sonra giriş bölümünde (%22.3) kullanmışlardır. Düşünceyi geliştirme yollarının en az kullanıldığı yer ise sonuç bölümüdür (%14.6). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde gerek ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde gerekse alanyazında düşünceyi geliştirme yolları ile ilgili yeterli çalışma olmadığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, B2 düzeyindeki öğrencilere düşünceyi geliştirme yollarıyla ilgili işlevsel bir şekilde verilecek eğitim sonucunda öğrencilerin bu teknikleri uygun dil yapılarıyla zengin ve doğru bir şekilde kullanabilecekleri düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Düşünceyi geliştirme yolları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi.

Dil öğretimi gerek ana dil bağlamında gerekse yabancı dil bağlamında ele alındığında dört temel beceriyi kazandırmak hedefiyle şekillendirilir. Bu becerilerden biri de yazmadır. Konuşmada olduğu gibi yazma sürecinde kullanılan temel unsurlardan biri düşünceyi geliştirme yollarıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazılı üretimlerinde düşünceyi geliştirme yolları konusunda eğitilmeleri başta yazılı üretim olmak üzere sözlü üretim becerilerine de olumlu etki edebilir.

Yazma; duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır (Sever, 2004). Özbay yazmayı, “duygu ve düşüncelere ek olarak istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması” (2009, s. 115) şeklinde tanımlamıştır. Durmuş (2013, s. 206) ise yazma becerisini şu şekilde tanımlamıştır:

Geliş Tarihi : 7 Eylül 2021
Düzeltilme Tarihi : 3 Kasım 2022
Kabul Tarihi : 5 Aralık 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 157-174
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 157-174
<https://doi.org/10.35233/oyea.1172309>

* Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde, Prof. Dr. Sema Aslan Demir danışmanlığında yürütülen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Düşünceyi Geliştirme Yolları Kullanılarak Yazma Becerisinin Geliştirilmesi” başlıklı doktora tezi verilerinden yararlanılarak üretilmiştir.

“Yazma becerisi düşünceleri; örnek, kanıt gibi verilerden yararlanarak açıklayan; kimi durumlarda günlük hayatın temel yazılı iletişimini sağlamayı kimi durumlarda ise etkili bir dil kullanmayı amaç edinen; bunu yaparken standart bir dilin katı yazım ve noktalama kurallarına ve de dil bilgisinin karmaşık ve çeşitli yapılarına bağlı kalarak ortaya koyan bir anlatma becerisidir.”

Her ne kadar beceri alanlarının eşgüdümlü olarak kazandırılması ilkesine özen gösterilse de yazma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesinde diğer becerilere göre bazı zorluklar yaşanmaktadır. Yazma, dil becerileri içinde en son kazanılan beceridir ve aynı zamanda öğrencilerin en zorlandıkları alanlardan biridir (Açık, 2008; Kara, 2010; Karabayır ve Derzinevesi, 2015; Köse, 2004; Tok, 2013). Gülensoy (2000) anlatımın özenli ve iletişimin anlaşılır olması zorunluluğunun yazma becerisine konuşmaya göre daha güç bir beceri niteliği verdiğini belirtmiştir. Oysa konuşma, yazıdaki gibi belli kurallara uymadan da derdini anlatma olanağı sunar. Dil kurallarına uyulmasa bile temel düzeyde bir dil kullanıcısı sadece konuşarak ihtiyaçlarını karşılayabilir. Ayrıca karşılıklı konuşma yüz yüze gerçekleşiyorsa beden dili ve görseller dil kullanıcısının imdadına yetişir. Tüm bu özellikler, konuşmanın yazma becerisine göre ihtiyaç karşılama noktasında dil kullanıcılarına daha kolay gelmesi sonucunu doğurmaktadır. Üretime dayalı bu iki dil becerisinden yazının söze göre daha kalıcı oluşu ise dil kullanıcıları açısından yazmanın önemini arttırmaktadır.

Yazma ve konuşma yoluyla kendi içinde belli bir düzenle oluşturulmuş anlam bütünlüğü oluşur. Bu özellikler akla metin kavramını getirmektedir. Dilin üretim boyutunda dil kullanıcısının hedef dilde sözlü ya da yazılı metinler oluşturabilmesi dil öğretiminin nihai beklentisi olarak görülmektedir. Hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminin aşamalarında kelimelerin cümlelere, cümlelerin paragraflara, paragrafların da anlamlı ve tutarlı bütünlüğe yani metinlere kaynak oluşturduğu bir düzen vardır. Metin bir süreç sonunda oluşur. Yazıldığı dilin en küçük yapı taşlarının belli kurallar çerçevesinde bir araya gelmesiyle daha büyük yapıları yine anlamlı bir bütün ortaya koyacak şekilde oluşturan sürecin ürünüdür. Akbayır “Anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan, yazılı dil ürünlerinin tümü geniş anlamda bir metindir.” (2010, s. 2) ifadesiyle bir yazının metin olarak değerlendirilmesini anlam bütünlüğü sağlamasına bağlar.

Yapılan tanımlarda metnin art arda sıralanmış cümlelerin oluşturduğu anlamsal ve yapısal bir bütünlük olması üzerinde durulmuştur. Ancak bazı dilbilimcilere göre bu tanım metin kavramını açıklamak için yeterli değildir. Günay’a (2003, s. 35) göre metin, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı olarak tanımlanabilir. De Beaugrande’a göre metin sadece art arda gelen cümleler olarak görülmemeli metni oluşturan bağlam incelenerek metne gerçek değeri verilmelidir (De Beaugrande’den Akt. Aksan ve Aksan, 1991). Halliday ve Hasan (1976, s.1) bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Metni cümleler bütünü olarak görmek yanlış olur. Metin, biçimsel değil anlamsal bir birliktir. Metin cümlelerden oluşmaz, cümleler tarafından gerçekleştirilir ya da cümleler içinde kodlanır. Metni anlamlandırmak için metni oluşturan cümlelerin tek tek ya da toplu olarak incelenmesinin yeterli olmayacağı görüşü, metnin kendi bağlamında incelenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.”

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin sadece dilbilgisel, yapısal yönüne önem vermek; dil kullanıcılarının hedef dilde planlı, anlam yönünden bütünlüğe sahip metinler oluşturmalarının önünde bir engel olarak görülmektedir.

Ünalın’a (2006) göre yazmayı öğretmek aynı zamanda yazılan dilde düşünmeyi de öğretmektir. Bir dilde anlama ve anlatma becerilerinin birbirleriyle ilişkili olma ve birbirlerine kaynaklık etme özellikleri göz önüne alındığında görülen, dinlenen ve okunanların anlatımlara yani duygu ve düşüncelerin ifadesine kaynaklık ettiği söylenebilir. Anlatım sırasında -özellikle de bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerin bu dilde yaptıkları anlatım sırasında- aynı anda hem konuşulacakları ve/veya yazılacakları içerik yönünden aktarılabilir seviyeye getirme hem de bunların hangi sırayla ve önem derecesine göre hangi vurguyla anlatılacağına karar verme, planlama, anlatım yapılan dilin kural ve yapılarına uyarak doğru bir anlatım yapmaya çaba gösterme konusunda seçimler yapmak gibi çok karmaşık bir zihinsel süreç yaşanır. Dil ve düşünce ilişkisi, üzerinde yüz yıllardır farklı görüşler ortaya konulan bir konudur. Felsefe, sosyoloji, psikoloji ve dil bilim gibi farklı alanların konuyla ilgili sorulara cevap bulmaya çalıştığı bilinmektedir. Dil düşünce ilişkisi dil öğretimi çerçevesinde incelendiğinde dilin düşüncüyü belirlediği (Whorf ve Sapir, 1956), düşüncenin dili belirlediği (Piage, 1959), dil ile düşüncenin karşılıklı olarak birbirini etkilediği (Vygotsky, 1986) ve dil ile düşünce arasında bir ilişki olmadığı (Chomsky, 1965) görüşleri öne çıkmıştır (Sakin, 2014).

Her dilin kullanıcılarına sunduğu bir anlatım evreni vardır. Bu evrende çeşitli durumlarda insanların kendilerini nasıl ifade edebileceklerine dair kelimeler, yapılar, biçimler yer alır. İnsanlar ana dili öğrenirken bu evrenle doğal yollarla tanışır. Daha sonra da doğal yollarla edindiği bu bilgileri öğrenim hayatında geliştirerek ustaca kullanır. Ancak yabancı bir dil öğrenirken her ne kadar ana dili kaynağından bilinenler anlatımlara içerik yönünden kaynaklık etse de duygu ve düşünceleri bu yeni evrenin yapılarıyla ifade etmek gerekliliği doğar. Düşüncüyü geliştirme yolları bu noktada duygu ve düşünceleri ifade ederken kullanabilecek ve anlatımların amacına ulaşmasını sağlayacak tekniklerden oluşur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin temel dil düzeyinden sonra dilde bağımsızlaştıkları bilinmektedir. Bu düzeyden sonra çeşitli ihtiyaçlara bağlı olarak ortaya çıkan hedef dilde anlatım yapma sorunu öğrencilerin hedef dili öğrenme motivasyonunu ve eğitim hayatlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Çoğu sınavın yabancı dil becerilerini veya diğer yetenekleri test ederken, öğrencilerin seviyelerini ölçmek ya da yeterliliklerini belirlemek amacıyla en sık başvurduğu beceri alanı yazmadır (Harmer, 2004). Bu düşünceden yola çıkarak yazma becerisinin öğrenciler için öğrenimlerini sürdürmek ve başarılı olma konusunda ciddi bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sınav kâğıtlarından, yapacakları bilimsel çalışmalara kadar birçok alanda yeterliliklerini yazılı olarak ifade edecekleri düşünülürse yazılı anlatımın geliştirilmesinin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Crossley ve McNamara (2016,

s.354) “Metin oluşturmada detaylandırma metnin kalitesiyle güçlü bir şekilde ilişkilidir ve genellikle metin kalitesinin en güçlü yordayıcısıdır.” diyerek yazma becerisini geliştirme noktasında metin detaylandırmanın önemine dikkat çekmişlerdir.

Düşünceyi Geliştirme Yolları

Anlatımda düşünceyi sağlam temellere yaslayabilmek, etkili ve inandırıcı kılabilmek için birtakım yollardan yararlanılır. Anlatımın amacına ulaşmasını sağlamak için başvurulan yollara düşünceyi geliştirme yolları denir (Bilgin, 2006). Demirezen (2010), İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili kaynaklarda, kompozisyon oluşturulurken kullanılacak teknikleri doğadan, benzetmeden (analojiden), sonuçlardan, otoriteden, genellemelerden yararlanma olarak sıralandığını belirtmektedir. Türkçe öğretimi ile ilgili birçok kaynakta (Adalı, 2011; Akbayır, 2013; Asiltürk, 2011; Bilgin, 2006) düşünceyi geliştirme yolları; tanımlama, karşılaştırma, örneklendirme, tanık (kanıt) gösterme, benzetme, sayısal verilerden yararlanma şeklinde belirtilmiş ancak bunlara ek olarak Çetin ve Can (2012) soru-sorulardan yararlanma, zıtlık; Akbayır (2013) anlatımda bitirilmemiş (eksilteli) cümlelere yer verme, devrik cümlelere yer verme, uzun cümlelere yer verme, kısa cümlelere yer verme, niteleyici sözlere yer verme, somutluktan yararlanma, soyutluktan yararlanma, kanı bildirme ve kanı değiştirme, çağrışımlardan yararlanma, sorulara başvurma gibi düşünceyi geliştirme yollarına yer vermiştir. Bilgin (2006) ise yineleme, soru, eşleme, karşıtlama, benzetme, özetleme, bölümlenme, halk söyleminden yararlanma, tanıma, konuşma gibi tekniklere yer vermiştir.

Bu çalışmada gerek uygulamanın yapılacağı dil kullanıcılarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğreniyor olması gerekse dil düzeylerinin B2 olması sebepleriyle düşünceyi geliştirme yolları; tanımlama, benzetme, karşılaştırma, örneklendirme, tanık (kanıt) gösterme, sayısal verilerden yararlanma olarak sınırlandırılmıştır. Bu düşünceyi geliştirme yolları aşağıda tanıtılmaktadır:

Tanımlama

Tanımlama, sözü edilen kavram ya da olgunun ne olup olmadığını anlatmak için yapılan açıklamalardır. “Nedir ya da kimdir?” sorularının cevapları tanım cümleleridir. Tanım cümleleri eğer makale gibi kanıta dayalı bir metin türünde kullanılıyorsa elbette bir kaynağa dayandırılmalıdır ancak araştırma grubunu oluşturan B2 düzeyinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen dil kullanıcılarının deneme türünde yani kişisel görüşlerinden yola çıkarak ve kanıta gerek duymadan oluşturacakları kompozisyonlarda tanımları kendilerine göre öznel olarak yapabilecekleri dikkate alınmalıdır.

Benzetme

Anlatılanların daha somut hâle getirilmesi ve anlaşılmasını kolaylaştırmak için okuyucunun zihninde soyut kalabileceği düşünülen noktaların âdeta, gibi, benzer, andırır, tıpkı, misali vb. benzetme edatları kullanılarak daha yaygın kullanılan, somut bir varlık ya da kavramla ilişkilendirilmesidir.

Karşılaştırma

Karşılaştırmada birbiriyle ilişkili iki varlık, iki kavram ya da herhangi iki şey bir araya getirilerek ortak olan ve olmayan yönleriyle ele alınır; benzerlikler ya da karşıtlıklar belli bir düşünceyi kanıtlama aracı olarak kullanılır (Adalı, 2003). Bazen birbiriyle karşılaştırılan iki öge cümlede açık bir şekilde ifade edilirken bazen bu öğelerden biri belirtilmeden de karşılaştırma yapılabilir.

Örneklendirme

Anlatma eylemi gerçekleştirilirken dile getirilen kavram, varlık, durum veya olayların daha anlaşılır kılınması, benzerlerinden veya karşıtlarından ayırt edilebilmesi için onlarla ilgili örnekler verilmesi gerekebilir (İşcan ve Baskın, 2016). Soyut düşüncelerin örneklendirilerek somutlaştırılmasını sağlayan bir düşünceyi geliştirme yoludur.

Tanık Gösterme

Ele alınan konuyla ilgili savunulan düşüncelerin doğruluğuna okuyucuyu inandırmak için başvurulan bir düşünceyi geliştirme yoludur. Yazar; herkes tarafından kabul görmüş, tanınan ya da konunun uzmanı olan kişilerin konuyu destekleyen sözlerini, isimlerini de belirterek yazısında kullanır ve bu yolla görüşünü daha etkili kılar.

Sayısal Verilerden Faydalanma

Ele alınan konuyla ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarının, elde edilmiş istatistikî verilerin ya da sayısal ifadelerin yazar tarafından görüşlerini destekleyecek şekilde metnin içinde kullanılmasıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları ve diğer ders materyalleri hazırlanırken yol göstericiliğinden faydalanılan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (DAOBM) Türkçe çevirisinin hem 2013 baskısında hem de 2020 tamamlayıcı baskısında yazılı anlatımla ilgili hazırlanmış ve dil düzeylerinin genel yeterliliklerini gösteren tabloda B2 düzeyine kadar verilen yazma becerisiyle ilgili yeterlilikler Tablo 1'de gösterilmiştir (MEB, 2013 / 2020).

Tablo 1

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Yazma Becerisi Kazanım Tablosu

Düzyey	Yazılı Anlatım Genel (DAOBM, 2013)	Genel Yazılı Üretim (DAOBM, 2020)
A1 Öncesi	---	Belli bir sözlük kullanarak temel kişisel bilgileri (Ör. isim, adres, uyruk) verebilir.
A1	Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.	Basit sözcükleri/işaretleri ve temel ifadeleri kullanarak kişisel ilgisi olan meseleler (Ör. hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler, aile, evcil hayvanlar) hakkında bilgi verebilir. Basit, birbirinden kopuk öbekler ve cümleler üretebilir.
A2	"Ama", "çünkü" ya da "ve" gibi bağlaçlar kullanarak bir dizi kolay deyim ve cümleleri yazabilir.	"Ve", "ama" ve "çünkü" gibi basit bağlayıcılarla bağlı bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir.
B1	Bir dizi kısa metin bölümünü birleştirerek karmaşık olmayan, alışılmadık bir çok konuyu içeren, bağlantılı metinler oluşturabilir.	Bir dizi daha kısa ayrı ögeyi doğrusal bir sıraya bağlayarak ilgi alanındaki çeşitli aşına olduğu konular hakkında karmaşık olmayan bağlantılı metinler üretebilir.
B2	Değişik kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri de katıp değerlendirerek kendi ilgi alanından çeşitli konuları içeren anlaşılır ve ayrıntılı metinleri kaleme alabilir.	Farklı kaynaklardan bilgi ve savları sentezleyip değerlendirerek ilgi alanıyla ilişkili çeşitli konularda açık, ayrıntılı metinler üretebilir.

Tablo 1'de B2 düzeyine kadarki yazılı anlatım kazanımlarına bakıldığında öğrencilerin çeşitli konularla ilgili bilgi ve gerekçeleri de katarak anlaşılır ve ayrıntılı metinler oluşturulabilecek yeterlilikte olmaları beklenmektedir.

Yine aynı metnin *Rapor ve Deneme/Makale Yazma* başlığı altında verilen yeterlilik tablosunda her iki baskıda da ayrıntılarıyla verilen yeterlilikler, araştırmacı tarafından düşünceyi geliştirme yolları ile ilişkilendirilerek Tablo 2'de sunulmuştur (MEB, 2013 / 2020).

B2 düzeyine kadarki yeterliliklerde dil kullanıcısının deneme türünde başarılı örnekler oluşturabileceği; gerekçelendirme, destekleme ve karşıt görüşlerden faydalanarak anlaşılır metinler oluşturabileceği belirtilmiştir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, yazma becerisi, rapor ve deneme/makale yazma bölümlerindeki kazanımlarla düşünceyi geliştirme yolları ilişkilendirildiğinde altı düşünceyi geliştirme yoluna kazanımlarda açık veya örtülü olarak değinildiği görülmektedir: Tanık gösterme, sayısal verilerden faydalanma, tanımlama, örneklendirme, karşılaştırma, benzetme. Bunlar araştırmada belirlenen düşünceyi geliştirme yollarıyla da uyumludur.

Dil kullanıcılarının hedef dilde temel dil düzeyini (A0, A1, A2) aştıktan sonra kendi düzeylerine uygun konularda planlı yazılar yazabilmeleri birçok koşula bağlanabilir. Öncelikle dil kullanıcısının ana dildeki sözcük dağarcığının durumu yazma becerisinde göstereceği başarıda belirleyici olacaktır.

"Kelime hazinesi gelişmemiş bir öğrenci, zengin ve farklı cümle çeşitleri kuramayacak, tekdüze cümle kuran ve bunları geliştiremeyen kişi ise duygu ve düşüncelerini nitelikli paragraflar hâlinde sıralayamayacak ve neticede kendini yazılı olarak ifade etmede büyük güçlükler yaşayacaktır. Ayrıca dil kullanıcısının ana dilinde yazılı anlatım yapabilme konusundaki bilgi ve becerisi de yabancı dildeki yazılı anlatımının başarısında etkili olacaktır." (Bağcı ve Başar, 2013, s. 317).

Bu noktada yabancılara Türkçe öğretiminde anlatıma dayalı becerileri geliştirmek için düşünceyi geliştirme yollarıyla ilgili yapılacak çalışmaların faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanım durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik ayrıntılı bulgulara ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlerden yararlanılmıştır:

Düşünceyi geliştirme yolları hangi sıklıkta kullanılmıştır?

Düşünceyi geliştirme yolları yazının hangi üretimsel sürecinde (giriş, gelişme, sonuç), hangi sıklıkta kullanılmıştır?

Düşünceyi geliştirme yolları kullanılırken hangi yapılar, hangi sıklıkta tercih edilmiştir?

Tablo 2**Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Yazma Becerisi Kazanımları ve İlişkilendirildikleri Düşünceyi Geliştirme Yolları**

Düzey	Rapor ve Deneme/Makale Yazma (DAOBM, 2013)	Raporlar ve Denemeler (Kompozisyonlar) (DAOBM, 2020)	Yeterliliklerin İlişkilendirildiği Düşünceyi Geliştirme Yolları
A1 Öncesi	Tanımlayıcı yoktur.	Tanımlayıcı yoktur.	---
A1	Tanımlayıcı yoktur.	Tanımlayıcı yoktur.	---
A2	Tanımlayıcı yoktur.	Cümleleri “ve”, “çünkü” veya “sonra” gibi bağlayıcılarla bağlayarak, ilgi duyduğu aşına konularda basit metinler üretebilir. Günlük temel kelime ve ifadeleri kullanarak kişisel ilgi alanları (Ör. yaşam tarzları ve kültür, hikâyeler) hakkında izlenimlerini ve görüşlerini aktarabilir.	Tanımlama Benzetme Karşılaştırma
B1	Herkesi ilgilendiren konular hakkında kısa ve kolay bir deneme yazabilir. Kendi uzmanlık alanından alışık olduğu günlük meseleler hakkında geniş çapta teknik bilgileri oldukça emin olarak ve pek alışık olmadığı bazı şeyler hakkındaki bilgileri özetleyerek rapor verebilir ve görüşünü bildirebilir.	İlgilendiği konularda kısa, basit denemeler yazabilir. Avantajları ve dezavantajları listelemek için basit bir dil kullanarak kişisel ilgi alanına giren güncel bir konu hakkında bir metin üretebilir ve görüşlerini bildirip gerekçelendirebilir. Kendi alanlarındaki rutin olan veya olmayan aşına olduğu meselelerde birikmiş olgusal bilgileri bir parça güvenle özetleyebilir, onlar hakkında rapor verebilir ve görüşlerini bildirebilir. Rutin olgusal bilgileri ve eylemlerin nedenlerini belirten standart, gelenekselleştirilmiş bir formatta çok kısa raporlar üretebilir. Fotoğrafları ve kısa metin bloklarını kullanarak kısa bir rapordaki veya posterdeki bir konuyu sunabilir.	Karşılaştırma Örneklendirme Tanık gösterme
B2	Önemli noktaları uygun bir tarzda vurgulayarak, destekleyici ayrıntıları ekleyerek, sistematik olarak açıklığa kavuşturan bir deneme ya da rapor yazabilir. Değişik düşünceleri ve çözüm yollarını tartıp değerlendirebilir. Bir deneme yazısında veya raporda herhangi bir şeyi, zıt düşünceleri de göz önünde bulundurarak çeşitli seçeneklerin yarar ve zararlarını belirterek açıklayabilir. Çeşitli kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri birleştirerek ortaya koyabilir.	Önemli noktaların ve ilgili destekleyici ayrıntıların uygun şekilde vurgulanmasıyla sistematik olarak bir sav geliştiren bir makale veya rapor üretebilir. Karmaşık bir sürecin ayrıntılı bir tanımını üretebilir. Bir soruna yönelik farklı fikirleri veya çözümleri değerlendirebilir. Belirli bir bakış açısını destekleyen veya onun aleyhine gerekçeler sunan ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını açıklayan sav geliştiren bir makale veya rapor hazırlayabilir. Bir dizi kaynaktan bilgi ve savları sentezleyebilir.	Tanımlama Örneklendirme Karşılaştırma Tanık gösterme Sayısal verilerden faydalanma

Yöntem**Araştırma Modeli**

Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilen betimsel bir nitelik taşımaktadır.

“Tarama modelleri geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirtmektir.” (Karasar, 2000, s. 77).

Bu çalışmada da TÖMER’lerde Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma tarama modellerinden genel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

“Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.” (Karasar, 2000, s. 79).

Araştırma genel tarama modellerinden tekil tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. “Tekil tarama modeli değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modelidir.” (Karasar, 2000, s. 79). Bu araştırmada B2 düzeyindeki öğrencilerden 40 kişilik bir çalışma grubu belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören B2 düzeyinde öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme türü olarak araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 141) yöntemi kullanılmıştır. Örneklem için yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzun geçmişi ve tecrübesi olan Gazi Üniversitesi TÖMER’de verilerin toplanacağı çalışma grubu belirlenmiştir. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyinde 4 şubeden derse devam durumu uygun olan 40 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. 22 ülkeden öğrencinin bulunduğu grupta öğrencilerin geldiği ülkeler şu şekildedir:

Afganistan 1 öğrenci (%2.5), Arabistan 1 öğrenci (%2.5), Çad 1 öğrenci (%2.5), Filistin 2 öğrenci (%5), Gana 1 öğrenci (%2.5), Güney Kore 1 öğrenci (%2.5), Irak 1 öğrenci (%2.5), İran 2 öğrenci (%5), Kazakistan 1 öğrenci (%2.5), Kırgızistan 3 öğrenci (%7.5), Nijerya 2 öğrenci (%5), Özbekistan 1 öğrenci (%2.5), Pakistan 1 öğrenci (%2.5), Ruanda 1 öğrenci (%2.5), Rusya 3 öğrenci (%7.5), Sırbistan 1 öğrenci (%2.5), Somali 4 öğrenci (%10), Sudan 6 öğrenci (%15), Suriye 3 öğrenci (%7.5), Tayland 3 öğrenci (%7.5), Ukrayna 1 öğrenci (%2.5).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ham verilerini öğrencilerin kompozisyon kâğıtları oluşturmaktadır. Öğrencilere yazı yazdırılacak konular Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve buna uygun olarak hazırlanmış olan B2 ders kitaplarının içeriği göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen 10 konu, alanda çalışan öğretim görevlilerinin görüşüne başvurularak puanlandırılmıştır. Uygun görülen ve en yüksek puanı alan 5 konu belirlenmiştir. En yüksek puanı alan 5 konu ve öğrencilerin bu konularla ilgili tercihlerine yönelik veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin Yazma Konularıyla İlgili Tercihlerine Yönelik Veriler

Konular	f	%
1. Sosyal medya kullanımı insanı bireyselleştirir mi, sosyalleştirir mi?	10	%25
2. Meslek seçimi yeteneklere göre mi, çevrenin isteğine göre mi yapılmalıdır? *Meslek seçimi neden önemlidir? Örnekler vererek açıklayınız. *Mesleğini severek yapan ve zorunluluktan yapan insanları karşılaştırınız. Aralarındaki farkları örneklerle anlatınız.	10	%25
3. Başarı mı mutluluğu getirir, mutluluk mu başarıyı getirir? *Sizce mutluluk ve başarı nedir? Bunların insan hayatındaki önemini örnekler vererek açıklayınız.	10	%25
4. Televizyon programlarının içeriği mi toplumu olumsuz yönde etkilemektedir yoksa toplumdaki değişiklikler mi televizyon programlarının içeriğini belirlemektedir? *Televizyon programlarının toplumun değer yargıları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini örnekler vererek açıklayınız.	2	%5
5. Çevre kirliliğini önlemenin yollarını anlatan bir kompozisyon oluşturunuz.	8	%20

En yüksek puanı alan 5 konu arasında yer alan 2, 3, ve 4. konularda öğrencilerin yazılarını daha ayrıntılı yazmalarını sağlamak amacıyla sonda soruları kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini oluşturmak üzere öğrencilerden, uzman görüşüne başvurularak belirlenen konulardan birine yönelik yazı yazmaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Uygulama 2019 yılı Nisan ayında Gazi Üniversitesi TÖMER’de yapılmıştır. Katılımcı onam formu doldurulduktan sonra yapılacak çalışma ile ilgili yönerge araştırmacı tarafından öğrencilere açıklanmıştır. Her bir öğrenciye konular ve yazı yazacakları kâğıt dağıtılmıştır. Uygulama için bir ders saati (45 dk.) süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259).

Öğrenci yazıları alanda çalışan 3 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin metinlerinde düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanım sıklıkları, bu teknikleri metnin hangi üretimsel sürecinde (giriş, gelişme, sonuç), ne kadar kullandıkları ve hangi dil yapılarıyla kullandıklarına bakılarak metinler analiz edilmiş ve tablolarla açıklanmıştır. Kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirlemek için bu tekniklere özgü dil yapılarından yararlanılmıştır. Bu yapılar: tanımlama için “... -dır, ... denir, tanımla-, diğer”; benzetme için “gibi, tıpkı, benzer, aynı, diğer”; karşılaştırma için “en, kadar, daha, göre, kıyasla, farklı olarak, diğer”; örneklendirme için “mesela, örneğin, örnek verecek olursak, diğer”; tanık gösterme için “...a göre “...”, ... “...” der, diğer”; sayısal verilerden faydalanma için “...a göre, oran, yüzde, istatistik, grafik, sayı, diğer” belirlenmiştir. Verilerin analizinde bunların yanı sıra eş ya da yakın anlamı verecek dil yapılarının kullanılması durumunda da düşünceyi geliştirme yollarına yazıda yer verildiği kabul edilmiştir. Belirli bir dil yapısı kullanılmaksızın paragraf hâlinde ya da bağlamdan ulaşılan düşünceyi geliştirme tekniklerine ise “diğer” adıyla yer verilmiştir. Daha sonra metinlerden alt problemlere örnek cümleler seçilerek öğrencilerin adı belirtilmeden katılımcı kelimesinden yararlanılıp “K1” örneğinde olduğu gibi kodlama yapılarak uygun yerlerde araştırma bulgularına kanıt olarak sunulmuştur. Araştırmanın alt problemleriyle ilgili bulguları ortaya koyabilmek için düşünceyi geliştirme yollarının her biri için ayrı sıklık tablosu oluşturulmuştur.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan 02.04.2019 tarih ve 35853172-300 sayı numarası ile izin alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın alt problemlerine uygun olarak araştırmacı tarafından düşünceyi geliştirme yollarının her biri için oluşturulan sıklık tablolarından yola çıkılarak ulaşılan bulgular aşağıda tablolarla ifade edilmiş ardından da açıklanmıştır. İlk olarak öğrenci metinlerinde kullanılan toplam düşünceyi geliştirme yoluna yönelik bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Toplam Düşünceyi Geliştirme Yolu Kullanımına Yönelik Bulgular

Tablo 4

Öğrencilerin Kullandıkları Düşünceyi Geliştirme Yolları Sıklık Tablosu

Düşünceyi Geliştirme Yolu	f	%	Düşünceyi Geliştirme Yolu	f	%
Tanımlama	21	%14.6	Örneklendirme	37	%25.8
Benzetme	6	%4.1	Tanık gösterme	3	%2.09
Karşılaştırma	71	%49.6	Sayısal verilerden faydalanma	5	%3.4
			Genel toplam	143	100

Tablo 4’e bakıldığında öğrencilerin toplam 143 düşünceyi geliştirme tekniği kullandığı görülmektedir. Düşünceyi geliştirme tekniği kullanımının öğrenci sayısına oranı 3,57 olarak bulunmuştur. Tekniklerin kullanılma durumu en çoktan en aza doğru şu şekildedir: 71 karşılaştırma, 37 örneklendirme, 21 tanımlama, 6 benzetme, 5 sayısal veriden faydalanma ve 3 tanık gösterme. En çok kullanılan düşünceyi geliştirme tekniği karşılaştırmadır (%49.6). En az kullanılan teknik ise tanık göstermedir (%2.09). Karşılaştırmadan sonra en çok kullanılan ikinci teknik örneklendirme (%25.8), üçüncü teknik tanımlama (%14.6), dördüncü teknik benzetme (%4.1), beşinci teknik ise sayısal veriden faydalanma (%3.4) şeklindedir.

Düşünceyi Geliştirme Yolunun Kullanıldığı Bölümler ve İfade Edildiği Yapılar

Çalışmanın 2. ve 3. alt problemine yönelik bulgular her düşünceyi geliştirme yolu için ayrı bir tablo oluşturularak gösterilmiştir. 2. alt problemde öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını metnin hangi üretimsel sürecinde (giriş,

gelişme, sonuç), ne kadar kullandıkları, 3. alt problemde ise bu yolları kullanırken hangi dil yapılarını tercih ettiklerine bakılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları yapılar sıklıklarına bakılarak tablolarda ifade edilmiştir. Düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama tekniğine yönelik bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Tanımlamanın Kullanıldığı Bölüm ve Yapı Tercih Sıklık Tablosu

Dil Yapıları	Giriş (f)	Gelişme (f)	Sonuç (f)
... -dır.	11	3	3
... denir/demek	2	1	1
diğer	-	-	-
<i>Genel toplam</i>	21		

Öğrenci metinlerinde toplam 21 tanım kullanılmıştır. Öğrenciler en çok giriş bölümünde tanım yapmayı tercih etmiştir. Giriş bölümünde toplam 13, gelişme bölümünde 4, sonuç bölümünde 4 tanım yapılmıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam tanım sayısının %61.9’u giriş, %19’u gelişme, %19’u da sonuç bölümünde yer almaktadır. Tanımlamada kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (17) “...-dır.” yapısı tercih edilmiştir. Öğrencilerin tanımlama yaparken kullandıkları bu yapının genele oranı %80.9’dur. İkinci sıradaki “...denir/demek” yapısı ise (4) toplam tanım tekniğinin %19.1’ini oluşturmaktadır.

Düşünceyi geliştirme yollarından benzetme tekniğine yönelik bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Benzetmenin Kullanıldığı Bölüm ve Yapı Tercih Sıklık Tablosu

Dil Yapıları	Giriş (f)	Gelişme (f)	Sonuç (f)
gibi	2	1	-
aynı	-	1	-
diğer	-	-	2
<i>Genel toplam</i>	6		

Öğrenci metinlerinde toplam 6 benzetme kullanılmıştır. Öğrenciler metnin her aşamasında eşit sayıda benzetme tekniğinden faydalanmıştır. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde ikişer benzetme yapılmıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam benzetme sayısının %33.3’ü giriş, %33.3’ü gelişme, %33.3’ü de sonuç bölümünde kullanılmıştır. Bu tekniği ifade ederken yararlanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (3) “gibi” yapısı tercih edilmiştir. Öğrencilerin benzetme yaparken kullandıkları bu yapının genele oranı %50’dir. İkinci sıradaki “diğer” yapısı ise (2) toplam benzetme tekniğinin %33.3’ünü, “aynı” yapısı toplam benzetme tekniğinin %16.6’sını oluşturmaktadır.

Düşünceyi geliştirme yollarından karşılaştırma tekniğine yönelik bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Karşılaştırmanın Kullanıldığı Bölüm ve Yapı Tercih Sıklık Tablosu

Dil Yapıları	Giriş (f)	Gelişme (f)	Sonuç (f)
en	11	13	2
daha	2	15	4
göre	-	3	-
fark	3	-	-
diğer	2	14	2
<i>Genel toplam</i>	21		

Öğrenciler metinlerinde toplam 71 karşılaştırma kullanmışlardır. Karşılaştırma tekniği en çok gelişme bölümünde kullanılmıştır. Giriş bölümünde 15, gelişme bölümünde 48, sonuç bölümünde 8 karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam karşılaştırma tekniği sayısının %21.1'i giriş, %67.6'sı gelişme, %11.2'si de sonuç bölümünde yer almaktadır. Karşılaştırma tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (26) "en" yapısı, ikinci olarak (21) "daha" yapısı, üçüncü olarak (18) "diğer" yapısı kullanılmıştır. "göre" ve "fark" yapılarından ise üçer tane kullanılmıştır. Öğrencilerin kullandığı toplam karşılaştırma tekniğinin %36.6'sını "en" yapısı oluşturmaktadır. %29.5'ini "daha", %25.3'ünü "diğer", %4.2'sini "göre", %4.2'sini ise "fark" yapıları oluşturmaktadır.

Düşünceyi geliştirme yollarından örneklendirme tekniğine yönelik bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Örneklendirmenin Kullanıldığı Bölüm ve Yapı Tercih Sıklık Tablosu

Dil Yapıları	Giriş (f)	Gelişme (f)	Sonuç (f)
mesela	-	15	3
örneğin	2	12	1
diğer	-	4	-
<i>Genel toplam</i>	37		

Öğrenci metinlerinde toplam 37 örneklendirme tespit edilmiştir. Öğrenciler en çok gelişme bölümünde örneklendirme tekniğinden faydalanmayı tercih etmiştir. Giriş bölümünde toplam 2, gelişme bölümünde 31, sonuç bölümünde 4 örneklendirmeden faydalanılmıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam örneklendirme tekniği sayısının %5.4'ü giriş, %83,7'si gelişme, %10.8'i de sonuç bölümünde yer almaktadır. Örneklendirme tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (18) "mesela" yapısı tercih edilmiştir. Öğrencilerin kullandığı toplam örneklendirme tekniği sayısının %48.6'sını "mesela" yapısı oluşturmaktadır. İkinci sıradaki "örneğin" (15) toplam örneklendirme tekniğinin %40.54'ünü, "diğer" yapılar ise %10.8'ini oluşturmaktadır.

Düşünceyi geliştirme yollarından tanık gösterme tekniğine yönelik bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Tanık Göstermenin Kullanıldığı Bölüm ve Yapı Tercih Sıklık Tablosu

Dil Yapıları	Giriş (f)	Gelişme (f)	Sonuç (f)
...a göre	-	1	-
... "..." der	-	1	1
<i>Genel toplam</i>	3		

Öğrenciler metinlerinde toplam 3 tanık gösterme kullanmışlardır. En çok gelişme bölümünde tanık gösterme kullanımı tercih edilmiştir. Giriş bölümünde tanık gösterme kullanımına yer verilmemiştir. Gelişme bölümünde 2, sonuç bölümünde 1 tanık gösterme kullanılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları toplam tanık gösterme sayısının %66.6'sı gelişme, %33.4'ü de sonuç bölümünde yer almaktadır. Tanık göstermede kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (2) " ... "..." der" yapısı tercih edilmiştir. Bu yapı toplam tanık gösterme tekniğinin %66.6'sını oluşturmaktadır. İkinci olarak (1) "...a göre" yapısı kullanılmıştır ve toplam tanık gösterme sayısının %33.4'ünü oluşturmaktadır.

Düşünceyi geliştirme yollarından sayısal verilerden yararlanma tekniğine yönelik bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Sayısal Verilerden Faydalanmanın Kullanıldığı Bölüm ve Yapı Tercih Sıklık Tablosu

Dil Yapıları	Giriş (f)	Gelişme (f)	Sonuç (f)
araştırmalara göre	-	1	1
yüzde	-	2	1
<i>Genel toplam</i>	5		

Öğrenciler metinlerinde toplam 5 sayısal veriden faydalanmıştır. Öğrenciler en çok gelişme bölümünde sayısal veri kullanmışlardır. Gelişme bölümünde 3, sonuç bölümünde 2 sayısal veri kullanılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları toplam sayısal veri sayısının %60'ı gelişme, %40'ı da sonuç bölümünde yer almaktadır. Sayısal verilerden faydalanma tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (3) “yüzde” yapısı tercih edilmiştir. Öğrencilerin kullandığı toplam sayısal veri sayısının %60'ını “yüzde” yapısı oluşturmaktadır. İkinci sıradaki “araştırmalara göre” yapısı ise (2) toplam sayısal veri sayısının %40'ını oluşturmaktadır.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları düşünceyi geliştirme yollarına yönelik örnek cümlelere hem onların bu konudaki durumlarını yansıtmaları hem de bulguların güvenilirliğini göstermesi açısından aşağıda yer verilmektedir. Örnek verilirken öğrenci kod numarası, cümle, düşünceyi geliştirme yolu adı ve kullanılan dil yapısı sıralaması kullanılmıştır:

K26: “Mutluluk isteklere ulaşma durumudur.” (Tanımlama) (...dır.)

K6: “Çevre kirliliği başına çıkmak için en önemli ve hızlı sonuç veren yol insanlara “çevre kirliliği eğitimi” vermektir.” (Karşılaştırma) (en)

K8: “Avrupa ülkelerdeki firmalar ortadoğu şirketlere göre daha başarılı çünkü onlar işleri severek yapıyorlar.” (Karşılaştırma) (göre)

K2: “Sosyal medya oluşturmaktan önce farklı farklı ülkelerde neler oluyor yaşamları nasıl oluyor şayet bilmemiz istersek o ülkeye gitmek zorundaydık ama şimdi bir adam Tunus'ta yaşıyor fakat bir çok şeyi Türkiye'de olan biliyor.” (Karşılaştırma) (diğer)

K30: “Mutluluk, başarı birbiriniz ayrılmaz bir parmak gibi.” (Benzetme) (gibi)

K1: “Televizyon programları sadece gerçeği yansıtan bir aynadır diye düşünüyorlar.” (Benzetme) (diğer)

K3: “Sosyal medya hem bireyselleştirebilir hem de sosyalleştirebilir. Önemli olan onu kullandığımız şekilde “Bıçak hem insanın hayatını bitirebilir, hem de hayatını kurtarabilir.” (Benzetme) (diğer)

K10: “Örnek olarak kendimden bahsetmek istiyorum. Ben üç sene önceye kadar mutsuz birisi idim.” (Örneklendirme) (örnek olarak)

K2: “Mesela facebook, twitter, whatsapp, youtube vb. hepsine bütün insanlar dünyada bağlanmaktadır.” (Örneklendirme) (mesela)

K18: “Mutluluk bir başarı olduğunu kendi hayatımdan öğrendim. Bazı insanlar başarıyla dolu ama mutsuz hayat yaşarlar. Mutluluk hakkında düşündüğümde onu basit nimetlerde bulurum, aile, arkadaşlar ve küçük şeylerden saadet alıyorum. Bazen para, zenginlik, şöhret ve en büyük başarılarla dolu hayat insanlara mutluluk vermez.” (Örneklendirme) (diğer)

K3: “Ünlü bilimsel adam Einstein söylediği gibi: “Sorunların çözümleri kurmak için sorunları başlatılan mantıkla çözemeyiz.” Demek ki sosyal medyayı yok etmek çare değil.” (Tanık Gösterme) (...nın dediği gibi...)

K36: “Ülkemizde bir söz var: “Sevdiğini yapasan, yaptığımı seveceksin.” Bunun için meslek seçmek çok önemli bir şey.” (Tanık Gösterme)

K12: “Sosyal medyanın ilk amacı uzaktan yakına herkesi getirmeyi ve sosyalleşmek fakat bugün yüzde otuz o amaçla sosyal medya kullanıyorlar.” (Sayısal Verilerden Faydalanma) (yüzde)

K3: “Harvard Üniversitesinde 1000 insan üzerinde yapılan araştırmaya göre, sosyal medya kullanımını, uyuşturucu madde kullanımını bilimsel olarak insanların beynini aynı şekilde etkiliyor.” (Sayısal Verilerden Faydalanma) (araştırmaya göre...)

Sonuç ve Tartışma

Yazmayla ilgili tanımlara ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin yazmayla ilgili kazanımlarına bakıldığında, anlatımı belli tekniklerle detaylandıran düşünceyi geliştirme yollarının işaret edildiği söylenebilir. Düşünceyi geliştirme yolları anlatımda ifadenin gücünü arttıran, duygu ve düşünceleri detaylandıran, geliştiren; duygu ve düşüncelerin inandırıcılığını arttıran, etkileyici ve ikna edici olmalarını sağlayan tekniklerdir. Dolayısıyla Türkçenin hem ana dili hem yabancı dil olarak öğretiminde üzerinde durulması gereken yapılarıdır.

Araştırmaya konu olan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında düşünceyi geliştirme yolları kullanımlarıyla ilgili bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin yazılı anlatımlarında toplam 143 düşünceyi geliştirme tekniği kullandığı görülmektedir. Öğrenci başına düşünceyi geliştirme tekniği kullanımını ortalaması %3.57 olarak bulunmuştur. En çok kullanılan düşünceyi geliştirme tekniği karşılaştırmadır (%49,6). En az kullanılan teknik tanık göstermedir (%2,09). Karşılaştırmadan sonra en çok kullanılan ikinci teknik örneklendirmedir (%25,8). En fazla kullanılan üçüncü teknik tanımlamadır (%14,6). Benzetme tekniği (%4,1), sayısal veriden faydalanma tekniği (%3,4) oranında kullanılmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde Demirkıran ve Heppınar'ın (2018) “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriye Kökenli Öğrencilere Metin Türü Odaklı Açıklayıcı Metin Yazma

Öğretimi” adlı çalışmalarında 14 öğrencinin verileri değerlendirilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ön teste toplam 61 düşünceyi geliştirme tekniği kullandığı görülmektedir. Bu çalışmada ise kullanılan düşünceyi geliştirme yolu toplamı 143’tür. Öğrencilerin ön teste açıklayıcı metin oluştururken düşünceyi geliştirme yollarına az sıklıkta yer verdiği görülmektedir. Söz edilen çalışmada öğrenci sayısı 14’tür. Hem öğrenci sayısının bu çalışmadaki öğrenci sayısından az oluşu hem de anlatım biçiminin açıklayıcı anlatımla sınırlandırılmış olması iki çalışma arasındaki sayısal farkı açıklayabilir. Ancak yine de toplam öğrenci sayısı ile kullanılan düşünceyi geliştirme yolları sayısı oranlarına bakıldığında her iki çalışmada da düşünceyi geliştirme yollarının kullanımının az sıklıkta olduğu söylenebilir.

Demirkan ve Heppınar’ın (2018) aynı çalışmasında öğrenciler tarafından ön teste en yüksek sıklıkta kullanılan düşünceyi geliştirme yolu tanımlamadır (%45.45). Açıklayıcı metinde kullanılan ikinci sıradaki düşünceyi geliştirme yolu ise sayısal verilerden yararlanmadır (%27.27). Öğrencilerin hiçbirini karşılaştırma, soru sorma ve benzetme yollarından faydalanmamıştır. Araştırmalar en az ve en çok kullanılan düşünceyi geliştirme tekniği açısından farklılık göstermektedir. Demirkan ve Heppınar’ın (2018) çalışmasında öğrencilerden açıklayıcı metinler yazmaları beklenmiştir. Bu çalışmada ise metinler herhangi bir anlatım biçimiyle sınırlandırılmamıştır. En az ve en çok kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerinin iki çalışmada farklı olması anlatım biçimleriyle ilgili farklılıktan oluşmuş olabilir.

Bu çalışmada öğrenciler düşünceyi geliştirme yollarını en çok gelişme bölümünde (%62.9), ikinci sırada giriş bölümünde (%22.3) kullanmışlardır. Düşünceyi geliştirme yollarını en az kullandıkları bölüm ise sonuç bölümüdür (%14.6). Demirkan ve Heppınar’ın (2018) çalışmasında da sonuç bölümünde öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarından hiç faydalanmadığı görülmektedir. Araştırmaların bu bakımdan benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanırken tercih ettikleri yapılar bakıldığında tanımlama tekniğinde “...-dır.”, “...denir/demek” yapılarının kullanıldığı ancak bu düzeye uygun olarak kullanılacak “tanımla...” yapısının hiç kullanılmadığı görülmektedir. Benzetme tekniğinde “gibi” ve “aynı” yapılarının kullanıldığı ancak düzeye uygun olarak kullanılacak “tıpkı” ve “benzer” gibi yapılar yer verilmediği görülmektedir. Karşılaştırma tekniğinde “en”, “daha”, “fark” ve “göre” yapıları tercih edilirken “kadar”, “kıyasla” ve “karşılaştırıldığında” gibi yapıların kullanılmadığı görülmektedir. Örneklendirmede “örneğin” ve “mesela” yapıları tercih edilmiştir. Tanık göstermede “... ..” der.” ve “...a göre” yapıları tercih edilmiştir. Sayısal verilerden faydalanmada ise “yüzde” ve “araştırmalara göre” yapıları kullanılırken “oran”, “grafik”, “istatistik” gibi yapıların kullanılmadığı görülmektedir. Düşünceyi geliştirme yolları eğitimi verilirken öğrencilerin belki de sözcük olarak bildikleri ancak bu tekniklerle kullanabileceklerinin farkında olmadıkları yapılar dikkat çekilmeli ve yapı çeşitliliğini sağlayacak bir eğitim verilmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde düşünceyi geliştirme yollarıyla ilgili araştırmalar sınırlıdır. Bu sebeple araştırmanın bulgularıyla kıyaslamaya gidilmeden ana dili olarak Türkçe öğretiminde düşünceyi geliştirme yollarıyla ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili araştırma sonuçlarına da aşağıda yer verilmektedir. Ana dili öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin anlatımlarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanma düzeyleri ortaya konulmuştur. Tiryaki’nin (2011) “Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri” adlı çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatımları üç farklı ölçme aracıyla değerlendirilmiştir. Bunlardan biri de düşünceyi geliştirme yollarıyla ilgili ölçüttür. Bu ölçüte göre değerlendirilen yazılı anlatımlarda öğrenciler en çok açıklama tekniğini, en az ise tanık gösterme ve sayısal verilerden faydalanma tekniklerini kullanmışlardır.

Kurudayıoğlu’nun (2011) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sözlü Anlatımlarının Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında en çok kullanılan düşünceyi geliştirme tekniği örneklendirme olarak belirlenmiştir. En az kullanılan düşünceyi geliştirme tekniği ise sayısal verilerden yararlanma şeklinde tespit edilmiştir.

Temizkan’ın (2011) “Üniversite Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinlerde Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanma Durumları” adlı makalesinde en çok kullanılan düşünceyi geliştirme tekniği karşılaştırma olarak belirlenmiştir. En az kullanılan teknik ise benzetmedir.

Çetin ve Can (2012) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Bakımından Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında, düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanım sıklıklarını ve öğrencilerin bu teknikleri kullanımda yaşadıkları sorunları değerlendirmişlerdir. Araştırmaya göre öğrenciler en çok örneklendirme (%23.84), en az sayısal verilerden yararlanma tekniğini kullanmışlardır (% 1.05).

Ana dili eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların bulgularının farklılık göstermesi hem yaş gruplarının farklı olmasına hem de yazılı anlatım çalışmasının farklı anlatım biçimleriyle yaptırılmış olmasına bağlanabilir.

Algamal, Bin-Hady ve Ezzaldin (2021) tarafından İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Yemenli 37 üniversite öğrencisi üzerine yapılan bir çalışmada öğrencilerin iyi organize edilmiş ve iyi oluşturulmuş paragraflarında temel bileşenlerin (konu cümlesi, köprü cümlesi ve destekleyici fikirler) yeterliliği incelenmiştir. Buna göre öğrenciler paragrafın tüm bileşenlerini oluştururken zorluklarla karşılaşmışlardır. Destekleyici cümleler özelinde ele alındığında 28 katılımcının konu cümlelerini destekleyici cümleler yazdığı ancak bunlardan sadece 3 katılımcının iyi düzeyde cümleler yazabildiği 25 kişinin destek cümlelerinde hatalar yaptığı veya verilen konuyla ilgisi olmayan cümleler kullandığı, 9 kişinin ise hiç destek cümlesi kullanmadığı belirtilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında metin detaylandırma ile

ilgili sonuçların düşünceyi geliştirme yolları kullanımı ile ilgili sonuçlarla benzer bir şekilde az sıklıkta kullanıldığı söylenebilir.

Crossley ve McNamara'nın 2016'da üniversite 1. sınıfta okuyan yabancı uyruklu 35 öğrenciyle yaptıkları deneysel çalışmada öğrencilere, verilen konulardan biriyle ilgili yazı yazdırılmıştır. Ardından ek süre verilerek öğrencilerden yazılarını detaylandırmaları istenmiştir. Daha sonra bu yazılar metin detaylandırma öncesi ve sonrası hâlleri dikkate alınarak tutarlılık ve metin kalitesi yönünden değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre metin içeriğini detaylandırma ve bir metnin uyumunu arttırma, metin kalitesi ve tutarlılığı üzerinde etkili olmuştur. Buradan yola çıkarak araştırmanın sonucu değerlendirildiğinde B2 düzeyinde Türkçe öğrenen dil kullanıcılarının yazılı anlatımlarında kullandıkları detaylandırma tekniklerinin sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu da metin kalitesi, metin uyumu ve tutarlılığına olumsuz yansıtacaktır. Bu tekniklerin eğitimi verilirken her birinin ayrı ayrı uygulamaya yönelik etkinliklerle desteklenmesi gereklidir. Kullanılabilecek yapıların sadece sözcük olarak anlamlarına değil, işlevsel olarak nerede/nasıl kullanılabileceklerine yönelik bir eğitim faydalı olacaktır. Düşünceyi geliştirme teknikleri eğitimleriyle öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak bir plan dâhilinde daha iyi ifade edebilecekleri düşünülmektedir. Bu aşamada başarılı olanlar ileride yazma becerisi ve özellikle akademik Türkçe kullanımında da daha başarılı olmalarını sağlayacak ilk adımı atmış olacaklardır.

Kaynakça

- Açık, F. (2008, Mart). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. [Sözlü bildiri]. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Kıbrıs.
- Adalı, O. (2011). *Anlamak ve anlatmak*. Pan.
- Akbayır, S. (2010). *Yazılı anlatım nasıl yazabilirim*. Pegem.
- Aksan, M. ve Aksan, Y. (1991). Metin kavramı ve tanımları. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, (2), 90-104. <http://dad.boun.edu.tr/tr/download/article-file/303060>
- Algama, A., Bin-Hady, W. ve Ezzaldin, A. (2021). *Paragraph writing efficacy among Yemeni EFL University learners*. *Al-Bayda University Journal Al-Mujlidar*, 3(2), 867-874. <https://www.researchgate.net/publication/355808365>
- Asiltürk, B. (2011). *Yazılı anlatım- metin inceleme ve metin oluşturma*. İkaros.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (1. baskı, s. 309-331). Grafiker.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz*. Anı.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, The MIT Press.
- Crossley, S. ve McNamara, D. S. (2016). Say more and be more coherent: How text elaboration and cohesion can increase writing quality. *Journal of Writing Research*, 7(3), 351-370. <https://www.jowr.org/index.php/jowr/article/view/657/619>
- Çetin, İ. ve Can, R. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri bakımından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Ün. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 259-277. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907594.pdf>
- Demirezen, M. (2010). *Paragraph Development Methods*. Adım.
- Demirkan, M. ve Heppinar, G. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriye kökenli öğrencilere metin türü odaklı açıklayıcı metin yazma öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59), 726-741. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2682>
- Derzinevesi, H. ve Karabayır, M. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde tartışmacı metinlerin kullanımı. *Avrasya İncelemeleri Dergisi (AVİD)*, 4(1), 104-120.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Grafiker.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe el kitabı*. Akçağ.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. Multilingual.
- Halliday, M. A. K. ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Pearson.
- İşcan, A. ve Baskın, S. (2016). *Yazılı anlatım*. Nobel.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel.

Köse, D. (2004). Yabancı dil öğretiminde ortak ölçütler ve TÖMER. *Dil Dergisi*, (125), 24-34. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000018

Kurudayıoğlu, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelemesi. *TÜBAR-XXIX-/2011-Bahar*, 213-227.

McNamara, D. S., Crossley, S. A. ve Roscoe, R. (2013). Natural language processing in an intelligent writing strategy tutoring system. *Behavior Research Methods*. 45 (2), 499-515. <https://doi.org/10.3758/s13428-012-0258-1>

MEB. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme*. MEB.

MEB. (2018). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar*. CEFR (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*, Council of Europe. MEB.

Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü.

Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. Routledge.

Sakin, D. (2014). *Dil ve düşünce ilişkisi sorunu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı.

Temizkan, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde düşünceyi geliştirme yollarını kullanma durumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31),13-32.

Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(23),1-25.

Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Nobel.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (Çev.). The MIT Press (Orijinal metin basım tarihi, 1934).

Whorf, B. L. (1965). *Language, thought and reality*. The MIT. Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek. H. (2013). *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.

Bu çalışmanın etik kurul izni Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 02.04.2019 tarihli toplantısında 35853172-300 karar sayısıyla verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik Kurul Karar Tarihi: 02.04.2019

Etik Kurul Karar Sayısı: 35853172-300

The Relationship Between Secondary School Students' Reading Attitudes and Habits and Their Academic Success

Nülfir Karadağ

Millî Eğitim Bakanlığı

nkaradag84@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-8431-9104

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the relation between secondary school students' reading attitudes and habits and their academic success. As a research method, correlational research design is used in the study. The research group of the study consists of 691 students studying in the central district of Adiyaman in the 2020-2021 academic year. Personal information form, reading habit questionnaire, and reading attitude scale developed by the researcher are used as data collection tools in the research, and in order to evaluate the academic success of the students, Turkish, mathematics and science course end-of-term grade sheets are used. The data of the research are analyzed using the SPSS 25.0 program. Descriptive statistical methods are used while analyzing the data. In order to determine whether the data show a normal distribution, normality tests, histogram, Q-Q plot, box-line charts and distribution measures such as kurtosis and skewness coefficient of variation are examined. In the study, it is seen that secondary school students' reading habits and attitudes towards reading are at a high level; statistically significant between their reading habits and academic success; it is also found that there is a statistically significant, positive and very low correlation between their attitudes towards reading and their academic success.

Keywords: Reading attitude, reading habit, academic success.

As countless new information is added to the knowledge universe of humanity every day, the knowledge, skills and experiences that individuals acquire through their families, close circles and various mass media are not enough for them to develop themselves and lead a quality life. Along with these learnings, individuals should be able to benefit from the opportunities offered by written culture and information technologies. The realization of this situation is possible if the individual is introduced to the act of reading starting from the preschool period (Oğuzkan, 1987; Sever et al., 2017). The act of reading is an action that must be continued throughout life, starting from the preschool period for a quality life.

Reading is an activity based on the perception, comprehension, interpretation and phrasing of written words through the sense organs (Sever, 1990; Sever, 2015). Based on the awareness that all lessons require reading skills, when a student gains the love and habit of reading, it will reflect on his success in all lessons (Yılmaz, 2007). Reading habit; it is the desire of an individual who learns to read to do this action, and to perform this act lovingly, continuously and regularly throughout his life (Tanju, 2010). Turning the act of reading into a habit; it contributes to the individual's knowledge, ability to explain his feelings and thoughts, to interpret events and situations properly by enriching his vocabulary (Durukan & Arslan, 2018). Reading habit improves an individual's vocabulary, comprehension power, thinking ability and general culture, and also increases academic success (Arıcı, 2018; İnce Samur, 2016). The

Received :September 19, 2022

Revised :October 29, 2022

Accepted:November 25, 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 175-193
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 175-193
<https://doi.org/10.35233/oyea.1177433>

quality of the individual's reading education also affects their attitude towards reading (Akkaya, 2011). The quality of the education that individuals receive and the social environment they live in have a significant impact on their interest, attitudes, love and habits towards reading.

Attitude is the state of being ready to display a certain attitude and behavior in the face of an attitude object. It is a cognitive, affective and psychomotor reaction predisposition that an individual exhibits by being influenced by his knowledge, experience, feelings, thoughts and motives towards any event, situation and object around him (İnceoğlu, 2010). Although various definitions are made, many social psychologists define attitude as a tendency to respond positively or negatively to the attitude object (Ajzen, 1982). Based on the definitions and explanations made, it can be said that the attitude has an effect on the positive or negative behaviors that can be exhibited towards the attitude object. Therefore, it can be mentioned that the effect of the attitudes towards reading on the reading skill, love and habit of the individual.

Reading attitude is the emotional system that leads individuals to approach or move away from the act of reading (Alexander & Filler, 1976); it is the behavior and affective style that an individual creates for the act of reading to the extent that it will affect the purpose of reading any text (Ülper, 2019). The formation of reading habits can contribute to the increase in the academic success of individuals in their educational life (Balçı, 2016). In the study of Whitten et al. (2016) high school students who read their own literary texts for fun outperform other students in English, history, mathematics, and science.

Since reading skills, attitudes towards reading and reading habits are necessary and important for individuals' general life achievement and academic success, information is needed on what these variables are affected by and how they can be improved. Although there are various studies conducted for this purpose (Arıcı, 2005; Balçı, 2009; Devrimci Künyeli, 1993; Özdemir, 2013; Sallabaş, 2008; Ünsal Batum, 2015; Ürün Karahan, 2015; Yılmaz, 2012), in this study, it is aimed to examine the relation between the reading attitudes and habits of secondary school students and their academic success. The sub-problems of the research determined in line with this main purpose are as follows:

1. What is the level of students' reading habits?
2. What is the level of students' attitudes towards reading?
3. Is there a relationship between students' reading habits and their academic success in Turkish, mathematics and science courses?
4. Is there a relationship between students' reading attitudes and their academic success in Turkish, mathematics and science courses?

Method

Model

In this study, which is prepared to examine the relationship between the reading attitudes and habits of secondary school students and their academic achievement, the "exploratory correlation model", one of the correlational research models, is used. Correlation research model is used to reveal the relationship between various variables and to determine the level of this relationship. The exploratory correlation model is used in this study, since the relationship between variables that may affect students' academic achievement scores and the relationship between these scores can be examined with the exploratory correlation model (Büyüköztürk et al., 2020).

Participants

It is expected that the child, who acquires reading skills in the first stage of primary education, will transform the interaction with various texts into a reading habit starting from the third grade, and become an active reader through this habit until the 6th and 7th grades (Sever, 2018). Therefore, in this study, secondary school students are chosen as the sample group in order to examine the relation between students' reading attitudes and habits and their academic success.

The population of the research consists of 20457 secondary school students studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades in the central district of Adıyaman. It has been determined that n=584 students, who will be selected with 4% error and 96% confidence, can represent the sample of the research in this population (Büyüköztürk et al., 2020). Considering the possibility of data loss, measurement tools are presented to 735 students. 691 of these students answered the measurement tools completely and the analyzes are made in line with these data.

In order to describe the problem in a wide framework, data are collected from schools with students from different socioeconomic levels by applying the maximum diversity sampling method (Büyüköztürk et al., 2020).

Tools

The data collected by using the "Personal Information Form", "Reading Habit Questionnaire", "Attitude Scale Towards Reading" developed by the researcher, and "end-of-term grade charts" obtained from the students' schools.

Personal Information Form

Information about the gender, school and grade levels of the students is obtained by creating a Personal Information Form. The school numbers of the students are also included in the Personal Information Form in order to match the success scores of the students in Turkish, mathematics and science courses with the data collected from the students through the Reading Habit Questionnaire and the Attitude Scale towards Reading.

The Questionnaire of Reading Habits

Reading Habit Questionnaire is prepared in order to examine the level of students' reading habits and the status of various variables related to these habits. Before the Reading Habit Questionnaire is prepared, the literature is scanned and the resources reached on the subject are read. Then, previous studies to examine the reading habits of individuals (Arıcı, 2005; Balcı, 2009; Clark & Foster, 2005; Özdemir, 2013; Sever et al., 2013; Sünbül et al., 2010; Uusen & Mürsepp, 2012; Yıldız, 2010; Yılmaz, 2012) are examined. Nine field experts are consulted to ensure the content validity of the prepared questionnaire. Based on the feedback from the experts, four questions are added to the questionnaire. The validity study of the questionnaire is carried out using the data collected online from 50 students studying at Adıyaman Fuat Sezgin Secondary School, with the research permit approval letter received from Adıyaman Provincial Directorate of National Education on 04.02.2021, and the questionnaire is given its final form in line with the feedback from the students.

Attitudes Towards Reading Scale

In order to determine the level of students' attitudes towards reading, the Attitude Scale Towards Reading" is developed. The preparation of the Attitudes Towards Reading Scale started by scanning the literature, and then previous studies to measure students' attitudes towards reading (Balcı et al., 2012; Chotitham & Wongwanich, 2014; Conradi et al., 2013; Gömleksiz, 2004; McKenna et al., 2012; Özbay & Uyar, 2009; Sarar Kuzu & Doğan, 2015; Stokmans, 1999; Tullock-Rhody & Alexander, 1980; Ürün Karahan, 2018) is examined. Based on this, a 60-item item pool is created. After the validity and reliability studies, an attitude scale towards reading is prepared with 17 of these items.

In order to examine and evaluate the 60 items created in terms of language and content validity, 11 field experts are consulted. In line with the feedback from the experts, 25 items are removed from the pool and a 35-item draft scale is created. On 04.02.2021, the validity and reliability studies of the draft scale started with the approval of the research permit obtained from the Adıyaman Provincial Directorate of National Education. First of all, 80 students who are not in the sample group of the research and who study at Orhan Gazi Secondary School are taught the scale items. Feedback received from the students shows that the items are clear and understandable. The validity and reliability study of the scale is conducted by applying the draft scale to 400 students studying at Fuat Sezgin Secondary School, Türkiye Petrolleri Secondary School and Fevzi Çakmak Secondary School.

The Kaiser-Meyer-Olkin (determining the adequacy of the sample size) test is applied to check the suitability of the sample size for factorization without performing explanatory factor analysis (Seçer, 2018). For analysis, KMO value between 0.7 and 0.8 indicates sample size is good; a value between 0.8 and 0.9 indicates very good and a value higher than 0.9 indicates excellent (Hutcheson & Sofroniu, 1999; cited in Seçer, 2018). It can be said that the KMO value of the draft scale in our study is at an excellent level (0.94) to determine the sample size.

As a result of the analysis, while the factors reached in the scale are named, the qualities that the items tried to probe are examined and the opinions of 5 field experts are sought. In the light of these studies, the first of the factors in the scale is called "benefit", the second "interest and love", and the third "habit".

The contribution of the three factors in the scale to the total variance is 58.96%. 25.98% of these contributions is for the 1st factor; 19.55% for the 2nd factor and 13.42% for the 3rd factor. The Cronbach Alpha value is calculated as 0.89 for the 1st factor, 0.81 for the 2nd factor, 0.78 for the 3rd factor and 0.91 for the whole scale. According to Bayram (2004), Cronbach Alpha value above 0.70 is sufficient for the reliability of the scale. In this case, it can be said that the reliability of the scale is high.

In order to verify the results obtained by performing explanatory factor analysis, data are collected from 370 students who are not in the sample group of the research and who study at Osmangazi Secondary School, Karacaoglan Secondary School and Şehit Akif Güleş İmam Hatip Secondary School, through the data collection approval letter dated 04.02.2021 received from the Directorate of National Education. The Cronbach Alpha value for the overall confirmatory factor analysis data set is calculated as 0.92. The sub-dimensions are calculated as 0.92, 0.85 and 0.81, respectively. Bayram (2004) stated that the Cronbach Alpha value should be above 0.70 for reliability. In this case, it can be said that the reliability of the developed scale is high according to the results of confirmatory factor analysis. In addition, according to the confirmatory factor analysis result, it is seen that the structural equation model result of the scale is significant at the $p=0.000$ level, and it is related to the 17 items in the scale and the multi-factor scale structure. The model has been improved. During the improvement, covariance is formed between the sub-dimension errors with the highest modification values (e_4-e_5 ; e_6-e_7). According to the results of the first level multi-factor analysis, when the goodness of fit indexes of the Reading Attitude Scale are examined, the scale is $RMSEA=0.05$; $GFI=0.93$; $CFI=0.97$; it is

found to be in perfect agreement with $\chi^2=1.91$ values (Hooper et al., 2008; Simon et al., 2010). When the t statistics for the items are examined, it is seen that all items are significant. For factor loading values, the 0.30 limit is determined as the accepted value. Considering the factor loads in the scale, it is seen that there are no items below 0.30 and the factor loads are within acceptable limits (Seçer, 2018). Accordingly, the lowest factor load value of the 17-item scale is 0.61; the highest factor load value is found to be 0.83.

End of Term Grade Charts

In order to examine the academic success of the students, on 13.04.2021, through the research permit approval letter obtained from the Directorate of National Education, the end-of-term grade sheets of the students' Turkish, mathematics and science courses for the first semester of the 2019-2020 academic year are obtained from the schools where the data are collected.

Data Collection

In order to collect the data of the research, a research permit approval letter is received from the Directorate of National Education on 13.04.2021. The data of the research are collected by using personal information form, questionnaire (survey) and scale between 19.04.2021-23.04.2021 in online courses. Since the age of the students from whom the data are collected is below 18, the parent consent form is read and signed by the parents of the students before the data are collected. Students' success scores in Turkish, mathematics and science courses for the first semester of the 2019-2020 academic year are obtained from their schools starting from 13.04.2021.

Data Analysis

While evaluating the data, descriptive statistical methods such as number, percentage, mean and standard deviation are used. Normal distribution; kurtosis, skewness values and fitness are checked with normality tests. When the scale scores are examined, it is seen that they did not provide a normal distribution. For this reason, the relation between students' reading habits and academic success in Turkish, mathematics and science courses is examined by Chi-square analysis. The relation between students' attitudes towards reading and their academic success in Turkish, mathematics and science courses is examined by Spearman Correlation Analysis (Kul, 2014).

The total scores that can be obtained from the overall reading attitude scale range from 17 to 85. In this case, 17-39 points are evaluated as "low", 40-62 points as "medium", and 63-85 points as "high" level reading attitudes. The same evaluation is made for the sub-dimensions of the scale.

In the study, in order to determine the level of reading habits of the students, the 12th question of the questionnaire "How many books do you read in a month apart from the textbooks?" is used. While analyzing, the following criteria suggested by ALA (1978) and UNESCO (Staiger, 1979) are considered:

1. Senior Reader: Reader who reads 2 or more books in a month,
2. Intermediate Reader: A reader who reads 1 book in a month,
3. Weak Reader: A reader who reads 1 or less book in 2 months (Yılmaz, 2012).

In order to determine the academic success levels of the students, the data related to Turkish, mathematics and science courses are analyzed. 0-68 points are low when analyzing; 69-84 points are evaluated as medium success and 85-100 points as high success.

Ethical Statement

In this study, the rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" are followed, and the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" are avoided. Ethics committee approval of this study is given at the meeting of Ankara University Social Sciences Sub-Ethics Committee dated 15.03.2021 and numbered 93.

Findings

In this part of the study, questions about the level of students' reading habits and attitudes towards reading and whether there is a relation between these and their academic success in Turkish, mathematics and science courses are answered.

Findings Regarding the Level of Reading Habits of Students

In the study, the number of students who stated that they read 2 or more books a month other than textbooks is 529

(76.55%); 116 (16.78%) is the number of students who stated they read 1 book per month; 39 (5.64%) students stated that they read 1 or less book in 2 months; it is found that the number of students who stated they do not read books is 7 (1.01%). These data show that the rate of "high-level readers" among students is 76.55%; the rate of "intermediate readers" is 16.78% and the rate of "poor readers" is 5.64%; it can be said that the rate of those who stated that they do not read books other than textbooks is 1.01%.

Findings on Students' Attitudes Towards Reading

In the study, when the attitudes of the students towards reading are examined in terms of the "Attitude Towards Reading Scale" in general, it is seen that 66.85% of the students have high; 22.14% of them have moderate and 10.99% of them have low level attitudes towards reading. When the students' attitudes towards reading are examined in terms of the "benefit" sub-dimension of the scale, it can be said that 70.47% of the students have high; 16.64% have moderate and 12.87% low level attitudes towards reading. Considering the students' attitudes towards reading in terms of the "interest and love" sub-dimension of the scale, it is found that 61.93% of the students have high, 25.03% of them have moderate, and 13.02% of them have low level attitudes towards reading. When the students' attitudes towards reading are examined in terms of the "habit" sub-dimension of the scale, it can be said that 80.46% of the students have high; 0.13% of them have moderate and 9.40% of them have low level attitudes towards reading.

Findings Regarding the Relation Between Students' Reading Habits and Their Academic Success in Turkish, Mathematics and Science Courses

It is seen that there is a statistically significant relation between the academic success scores of students in Turkish, mathematics and science courses and the number of books they read in a month, other than textbooks ($p < .05$). As the number of books read by students increase, their academic success scores in Turkish, mathematics and science courses also increase.

Findings Regarding the Relation Between Students' Reading Attitudes and Their Academic Success in Turkish, Mathematics and Science Courses

In the Attitudes Towards Reading Scale and all sub-dimensions of the scale, it is seen that there is a statistically significant, positive and very low level relation between students' attitudes towards reading and their academic success in Turkish, mathematics and science courses ($p < .05$; $r = .09$). In the Attitudes Towards Reading Scale and all sub-dimensions of the scale, the higher reading attitude scores the students have, the higher success scores they get in Turkish, mathematics and science courses.

Conclusion and Discussion

This study shows that 76.55% of the students are "high-level readers"; 16.78% are "intermediate readers"; 5.64% are "poor readers" and 1.01% do not read books other than textbooks. When the literature is examined, in the study conducted by Yılmaz (1990) on individuals who read books from the public library, 44% of the participants; in the study conducted by Hughes-Hassell and Rodge (2007) on secondary school students in the United States, it is stated that 69% of them consisted of individuals who read a lot. Compared to these studies in the literature, it can be said that the rate of high-level readers (76.55%) in the sample group of the research is high.

In the study, when the attitudes of the students towards reading are examined in terms of the "Attitude Towards Reading Scale" in general, it is found that 66.85% of the students have high; 22.14% of them have moderate and 10.99% of them have low level of reading attitude. In this context, it can be said that the majority of the students (66.85%) who participated in the research have high attitudes towards reading. Similarly, in the study of İşeri (2010) on secondary school students; and in the study of Kleijnen et al., (2017) that had primary and secondary school students as the sample group, it is stated that students' attitudes towards reading are high.

Another result obtained in the study is that there is a statistically significant relation between students' reading habits and their academic success. As the number of books read by students increase, their academic success scores in Turkish, mathematics and science courses increase. When the literature is examined, it has been seen that Akın's (2016) study on secondary school students also showed that the academic success of the Turkish course increased with the level of students' reading habits. In the study of Chen et al., (2017), which determined high school students as the sample group, it is observed that the academic success of the students who participated in the recreational reading activity increased in Chinese course. In the literature, studies have also been found in which students' reading habits and mathematics course success scores have increased. Heuvel-Panhuizen et al. (2016) conducted on kindergarten students, it has been concluded that there is an increase in the mathematics success of kindergarten children who read picture books about mathematics for 3 months. In addition, when the literature is examined, it is found that as the reading habits of the students increase, the success scores of the science course increase. In Aksoy's (2018) study, it is seen that there is a

significant relation between students' TEOG science test scores and their reading habit scores. Thus, it can be said that the results obtained from this research are similar to the results of the studies in the literature.

In the scale of attitude towards reading and all sub-dimensions of the scale, as students' reading attitude scores increase, their success scores in Turkish, mathematics and science courses increase. This result is consistent with the studies in the literature. Başaran and Ateş (2009) found that there is a significant relation between 5th grade students' attitudes towards reading and their academic success in Turkish lessons. In the study of Le et al., (2019), secondary school students who stated that they are interested in reading had higher scores in mathematics, physics, chemistry and biology exams compared to the students who stated that they are not interested.

Based on the findings and results obtained from the research, it can be said that it is necessary and important for secondary school students to have a positive attitude towards reading and to gain reading habits for the increase of their academic success in courses that require both verbal and numerical skills. For this reason, in order for students to develop a positive attitude towards reading and acquire reading habits, families and teachers should be sensitive about the bond that will be formed between children and reading, starting from the preschool period, and they should be able to make their children feel this situation.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutum ve Alışkanlıklarıyla Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*

Nülifer Karadağ
Millî Eğitim Bakanlığı
nkaradag84@hotmail.com,
ORCID: 0000-0001-8431-9104

ÖZET

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak korelasyonel araştırma modellerinden “keşfedici korelasyon modeli” kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Adıyaman merkez ilçesinde öğrenim görmekte olan 691 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgiler formu, okuma alışkanlığı sormacası ve okuma tutumu ölçeği kullanılmış ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirebilmek amacıyla Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi dönem sonu not çizelgelerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 25.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Veriler çözümlenirken tanımlayıcı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla normallik testleri, histogram, Q-Q grafiği ve kutu-çizgi grafikleriyle basıklık ve çarpıklık varyasyon katsayısı gibi dağılım ölçülerine bakılmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüş; okuma alışkanlıklarıyla akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı; okumaya yönelik tutumlarıyla akademik başarıları arasında da istatistiksel olarak anlamlı, olumlu yönlü ve çok düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Okuma tutumu, okuma alışkanlığı, akademik başarı.

Bireyler, kişisel ve toplumsal konularda edindikleri çeşitli bilgi, beceri ve deneyimler yoluyla kendilerini geliştirerek nitelikli bir yaşam sürdürebilmektedir. Bireylerin kültürel bir birikim oluşturarak söz konusu gelişimi sağlayabilmelerinde yaptıkları okumaların katkısı büyüktür.

İnsanlığın bilgi evrenine her gün sayısız yeni bilgi eklendiği için bireylerin aileleri, yakın çevreleri ve çeşitli kitle iletişim araçları yoluyla edindikleri bilgi, beceri ve deneyimler; kendilerini geliştirebilmeleri ve nitelikli bir yaşam sürdürebilmeleri için yeterli olmamaktadır. Bireylerin bu öğrenmelerle birlikte yazılı kültürün ve bilişim teknolojilerinin sunduğu olanaklardan da yararlanabilmeleri gerekmektedir. Bu durumun gerçekleşebilmesi de bireyin okulöncesi dönemden başlayarak okuma eylemiyle tanışmasıyla olanaklıdır (Oğuzkan, 1987; Sever vd., 2017). Okuma eylemi, nitelikli bir yaşam için okulöncesi dönemden başlayarak yaşam boyu sürdürülmesi gereken bir eylemdir.

Bilimsel ve teknolojik konularda yaşanan hızlı gelişmeler, bireylerin gereksinimlerindeki değişimler, öğrenme-öğretme yöntem ve yaklaşımlarındaki gelişmeler bireyden beklenen sorumluluklara yansımıştır. Bu gelişim ve değişimlerle birlikte bireyden bilgiyi üretebilmesi, yaşamında kullanabilmesi, eleştirel düşünebilmesi ve problem çözebilmesi beklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bireylerin sıralanan bu nitelikleri edinebilmelerinde

Geliş Tarihi :19 Eylül 2022
Düzeltilme Tarihi :29 Ekim 2022
Kabul Tarihi :25 Kasım 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 175-193
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 175-193
<https://doi.org/10.35233/oyea.1177433>

* Bu makale, Prof. Dr. Sedat SEVER danışmanlığında Nülifer KARADAĞ tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutum ve Alışkanlıklarıyla Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

okumaya yönelik olumlu bir tutum, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmış olmaları önem taşımaktadır.

Okuma; bir metni, cümle ve sözcükleri, noktalama imleri ve diğer öğeleriyle birlikte görme ve algılamının ardından oluşan kavrama süreci (Kavcar vd., 2016); yazılı sözcüklerin, duyu organları aracılığıyla algılanması, kavranması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan bir etkinliktir (Sever, 1990; Sever, 2015). Okuma becerisi edinebilme bireylerin düşünsel yetilerini geliştirerek dünyayı daha iyi algılayabilmelerinin yanında okul ve sınav başarıları için de önemlidir (Karatay, 2018). Derslerin tamamının okuma becerisi gerektirdiği bilincinden yola çıkılarak okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılan bir öğrencinin bu durumu, bütün derslerindeki başarısına yansıtacaktır (Yılmaz, 2007). Okuma becerisi ve alışkanlığı kazanmak, bireylerin sosyal yaşamlarında kendilerini geliştirebilmelerine ve okul derslerinde başarılı olabilmelerine katkı sağlayacaktır.

Okuma alışkanlığı; okumayı öğrenen bir bireyin, bu eylemi yapmaya istek duyması, yaşamı boyunca severek, sürekli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirmesidir (Tanju, 2010). Okuma eyleminin alışkanlığa dönüşmesi; bireyin bilgi sahibi olmasına, duyu ve düşüncelerini açıklayabilmesine, sözcüklerini zenginleştirerek olayları ve durumları düzgün bir biçimde yorumlayabilmesine katkı sağlar (Durukan ve Arslan, 2018). Okuma alışkanlığı bireyin sözcük dağarcığını, kavrama gücünü, düşünme yeteneğini ve genel kültürünü geliştirir ayrıca akademik başarısını artırır (Arıcı, 2018; İnce Samur, 2016). Okumaya gereksinim duymak bu eylemin alışkanlık durumuna gelebilmesini sağlar. Küçük yaşlardan başlayarak çocukların okumayı sevmeleri ve okumaya ilgi duymalarını sağlayacak yönlendirmeler yapılmalıdır. Küçük yaşlarda okumaya yönelik ilgi, sevgi ve tutum yüksek olduğunda bu durum, ilerleyen yaşlarda da devam eder (Durukan ve Arslan, 2018). Bireyin aldığı okuma eğitiminin niteliği onun okumaya yönelik tutumunu da etkiler (Akkaya, 2011). Bireylerin aldıkları eğitimin ve içinde buldukları sosyal çevrenin niteliği, onların okumaya yönelik ilgileri, tutum, sevgi ve alışkanlıkları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Tutum, bir tutum nesnesi karşısında belli bir tavır sergilemeye ve davranış göstermeye hazır bulunma durumudur. Bireyin kendisine, çevresindeki herhangi bir olay, durum ve nesneye yönelik bilgi, deneyim, duyu, düşünce ve güdülerinden etkilenerek sergilediği bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2010). Belirli bir nesne ya da durum karşısında bireyi, olumlu veya olumsuz bir duyu, düşünce ve davranış sergilemeye yönelten güçtür (Karadağ, 2022). Çeşitli tanımları yapılmakla birlikte birçok sosyal psikolog tutumu, tutum nesnesine yönelik, olumlu veya olumsuz yanıt vermeye eğilim gösterme olarak tanımlamaktadır (Ajzen, 1982). Bireylerin davranışlarının ortaya çıkması ve gelişmesi üzerinde o davranışa yönelik tutumlarının önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir (İnceoğlu, 2010). Yapılan tanımlama ve açıklamalardan yola çıkılarak tutumun, tutum nesnesine yönelik sergilenebilecek olumlu veya olumsuz davranışlar konusunda etkisinin olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bireyin okuma becerisi, sevgisi ve alışkanlığı üzerinde de okumaya yönelik tutumlarının etkisinden söz edilebilir.

Okuma tutumu, bireylerin okuma eylemine yaklaşmasına veya ondan uzaklaşmasına yol açan duyu sistemi (Alexander ve Filler, 1976); bireyin herhangi bir metni okuma amacını etkileyecek ölçüde okuma eylemine yönelik oluşturduğu davranış ve duyuş biçimidir (Ülper, 2019). Eğitim süreci, okumaya yönelik olumlu veya olumsuz tutumla ilgili önemli bir süreçtir (Ürün Karahan ve Demir Atalay, 2018). Ailelerin okulöncesi dönemden başlayarak çocukta oluşturacağı okuma ilgi ve sevgisi, onun ilerleyen dönemlerde okumayı alışkanlık durumuna getirebilmesi için önemlidir (Sever, 2017). Okuma eyleminin kendileri için olumlu katkılarının olduğunu gören öğrencilerde, karşılaştıkları okuma metinlerine yönelik olumlu bir duyu gelişecektir (Ülper, 2019). Bireyin okumaya yönelik sergileyeceği olumlu tutum, okumayı alışkanlık durumuna getirebilmesini sağlayacaktır. Bu nedenle küçük yaşlardan başlayarak bireylere okumanın önemi ve gerekliliği sezdirilmelidir.

Okuma alışkanlığının oluşması bireylerin eğitim yaşamlarındaki akademik başarılarının artmasına katkı sağlayabilir (Balci, 2016). Okuma alışkanlığı edinmemiş öğrenciler, derslerde ve sınavlarda zorluk yaşar ve bu durum, bireylerin akademik başarılarına da yansır (Abalı, 2015). Akademik başarı, öğrencilerin okul derslerinde edindikleri bilgi ve beceriler konusunda öğretmenlerin uygun gördüğü notlarla, puanlarla veya her ikisiyle belirlenen açıklamasıdır. Bu başarı, bireylerin yaşama nitelikli bir biçimde hazırlanabilmeleri ve geleceklerini yapılandırabilmelerine katkı sunduğu için öğrencilerin aileleri ve çevreleri tarafından da önemsenir (Sarier, 2016). Bireylerin, genel yaşam başarıları ve akademik başarılarını desteklemek amacıyla okumaya yönelik olumlu bir tutum ve okuma alışkanlığı kazanmaları desteklenmelidir.

Chotitham ve Wongwanich'in (2014) çalışmalarında, ilkokul öğrencilerinin okuma tutumlarıyla İngilizce ve Tay dili ders başarıları arasında olumlu yönde bir ilişkinin bulunduğu belirtilmiştir. Whitten vd.nin (2016) çalışmasında eğlenmek amacıyla kendi istedikleri edebi metinleri okuyan lise öğrencileri; İngilizce, tarih, matematik ve fen bilimleri dersinde diğer öğrencilerden daha iyi başarı sergilemiştir. Bu öğrenciler, İngilizce'de %0.11; tarihte %2.05; matematikte %4.43 ve fen bilimlerinde %1.71'lik artış göstermiştir. Heuvel-Panhuizen vd. nin (2016) çalışmasında üç ay boyunca matematikle ilgili resimli kitapların okunduğu anaokulu öğrencilerinin matematik başarılarında artış olduğu belirtilmiş ayrıca Akın'ın (2016) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin okuma alışkanlıklarıyla birlikte Türkçe ders başarıları da yükselmiştir.

Okuma becerisi, okumaya yönelik tutum ve okuma alışkanlığı, bireylerin genel yaşam başarıları ve ders başarıları için gerekli ve önemli olduğu için söz konusu değişkenlerin nelerden etkilendikleri ve nasıl geliştirilebilecekleri konusunda bilgiye gereksinim duyulmaktadır. Bu amaca yönelik yapılmış çeşitli çalışmalar (Arıcı, 2005; Balci, 2009; Devrimci Künyeli, 1993; Özdemir, 2013; Sallabaş, 2008; Ünsal Batum, 2015; Ürün Karahan, 2015; Yılmaz, 2012)

bulunmakla birlikte bu çalışmada, “Ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarıyla akademik başarıları arasındaki ilişki” incelenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda belirlenen araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

Öğrencilerin;

1. Okuma alışkanlıkları ne düzeydedir?
2. Okumaya yönelik tutumları ne düzeydedir?
3. Okuma alışkanlıkları ile Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi akademik başarıları arasında ilişki bulunmakta mıdır?
4. Okuma tutumları ile Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi akademik başarıları arasında ilişki bulunmakta mıdır?

Yöntem

Model

Ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada korelasyonel araştırma modellerinden “keşfedici korelasyon modeli” kullanılmıştır. Çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması ve bu ilişkinin düzeyini belirlemede korelasyon araştırma modelinden yararlanılır. Öğrencilerin akademik başarı puanlarını etkileyebilecek değişkenlerin bu puanlarla olan ilişkisi gibi konular ise keşfedici korelasyon modeli ile incelenebileceği için (Büyüköztürk vd., 2020) bu çalışmada keşfedici korelasyon modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

İlköğretimin ilk aşamasında okuma becerisi edinen çocuğun üçüncü sınıftan başlayarak çeşitli metinlerle kurduğu etkileşimin okuma alışkanlığına dönüştürülmesi, 6 ve 7. sınıfa kadar da bu alışkanlık yoluyla etkin okur olabilmesi beklenir (Sever, 2018). Bu nedenle bu çalışmada, öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla örneklem grubu olarak ortaokul öğrencileri seçilmiştir.

Araştırmanın evrenini Adıyaman merkez ilçesinde 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 20457 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini bu evren içinde %4 hata ve %96 güven ile seçilecek n=584 öğrencinin temsil edebileceği belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2020). Veri kaybı olasılığı da göz önüne alınarak ölçme araçları 735 öğrenciye sunulmuştur. Bu öğrencilerden 691’i ölçme araçlarını eksiksiz biçimde yanıtlamış ve çözümlenmeler bu veriler doğrultusunda yapılmıştır.

Problemin geniş bir çerçevede betimlenebilmesi amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine başvurulmuş farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin bulunduğu okullardan veriler toplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2020). Verilerin toplandığı öğrencilere ilişkin bilgiler, Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Demografik Özellik	n	%
Cinsiyet		
Erkek	269	38.92
Kız	422	61.07
Okul		
Şehit Cem Özgül Ortaokulu	74	10.70
Orhan Gazi Ortaokulu	77	11.14
Fevzi Çakmak Ortaokulu	79	11.43
Şehit Akif Güleş İmam Hatip Ortaokulu	79	11.43
Fuat Sezgin Ortaokulu	92	13.31
Adıyaman Türkiye Petrolleri Ortaokulu	95	13.74
Karacaoğlan Ortaokulu	96	13.89
Osman Gazi Ortaokulu	99	14.32

Tablo 1'in devamı...

Demografik Özellik	n	%
Sınıf		
5. sınıf	171	24.74
6. sınıf	177	25.61
7. sınıf	170	24.60
8. sınıf	173	25.03
Toplam	691	100

Tablo 1 incelendiğinde 691 öğrenciden 269'unun (%38.92) erkek, 422'sinin (%61.07) kız olduğu görülmektedir. 74 (%10.70) öğrenci Şehit Cem Özgül Ortaokulu, 77 (%11.14) öğrenci Orhan Gazi Ortaokulu, 79 (%11.43) öğrenci Fevzi Çakmak Ortaokulu, 79 (%11.43) öğrenci Şehit Akif Güleş İmam Hatip Ortaokulu, 92 (%13.31) öğrenci Fuat Sezgin Ortaokulu, 95 (%13.74) öğrenci Adıyaman Türkiye Petrolleri Ortaokulu, 96 (%13.89) öğrenci Karacaoğlan Ortaokulu ve 99 (%14.32) öğrenci Osman Gazi Ortaokuluna gitmektedir. Öğrencilerden 171'i (%24.74) 5. sınıfa, 177'si (%25.61) 6. sınıfa, 170'i (%24.60) 7.sınıfa ve 173'ü (%25.03) 8. sınıfa gitmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Formu”, “Okuma Alışkanlığı Sormacısı”, “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve öğrencilerin okullarından alınan “dönem sonu not çizelgeleri”nden yararlanılarak toplanmıştır. Veri toplama araçlarının hazırlanması ve geliştirilmesi süreçlerine ilişkin bilgiler aşağıda detaylıca sunulmuştur.

Kişisel Bilgiler Formu

Öğrencilerin cinsiyet durumları, okulları ve sınıf düzeylerine ilişkin bilgilere Kişisel Bilgiler Formu oluşturularak ulaşılmıştır. Öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerine ilişkin başarı puanları ile öğrencilerden Okuma Alışkanlığı Sormacısı ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği yoluyla toplanan verileri eşleştirebilmek amacıyla öğrencilerin okul numaralarına da Kişisel Bilgiler Formu'nda yer verilmiştir.

Okuma Alışkanlığı Sormacısı

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının düzeyini ve bu alışkanlıklarıyla ilgili çeşitli değişkenlerin durumunu inceleyebilmek amacıyla “Okuma Alışkanlığı Sormacısı” hazırlanmıştır. Okuma Alışkanlığı Sormacısı hazırlanmadan önce alanyazın taraması yapılmış ve konuyla ilgili ulaşılan kaynaklar okunmuştur. Ardından bireylerin okuma alışkanlıklarını incelemek amacıyla daha önceden yapılan çalışmalar (Arıcı, 2005; Balcı, 2009; Clark ve Foster, 2005; Özdemir, 2013; Sever vd., 2013; Sünbül vd., 2010; Uusen ve Mürsepp, 2012; Yıldız, 2010; Yılmaz, 2012) incelenmiştir. Hazırlanan sormacanın kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla dokuz alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlerinden yola çıkılarak sormacaya dört soru eklenmiştir. Sormacanın geçerlik çalışması, 04.02.2021 tarihinde Adıyaman İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izni onay yazısıyla Adıyaman Fuat Sezgin Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 50 öğrenciden çevrimiçi ortamda toplanan veriler yoluyla yapılmış ve öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda sormacaya son biçimi verilmiştir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının düzeyini belirlemek amacıyla Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği geliştirilmiştir. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin hazırlanmasına alanyazın taraması yapılarak başlanmış, ardından öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla önceden yapılan çalışmalar (Balcı vd., 2012; Chotitham ve Wongwanich, 2014; Conradi vd., 2013; Gömlüksiz, 2004; McKenna vd., 2012; Özbay ve Uyar, 2009; Sarar Kuzu ve Doğan, 2015; Stokmans, 1999; Tullock-Rhody ve Alexander, 1980; Ürün Karahan, 2018) incelenmiş ve bu hazırlıklardan yola çıkılarak 60 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ardından bu maddelerden 17'si ile okumaya yönelik tutum ölçeği hazırlanmıştır.

Oluşturulan 60 maddenin dil ve kapsam geçerliği açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla 11 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda 25 madde havuzdan çıkarılarak 35 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur. 04.02.2021 tarihinde Adıyaman İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izni onayı ile taslak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına başlanmıştır. Öncelikle araştırmanın örneklem grubunda

bulunmayan ve Orhan Gazi Ortaokuluna giden 80 öğrenciye ölçek maddeleri okutulmuştur. Öğrencilerden maddelerin açık ve anlaşılır olduğuna yönelik dönütler alınmıştır. Fuat Sezgin Ortaokulu, Türkiye Petrolleri Ortaokulu ve Fevzi Çakmak Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 400 öğrenciye taslak ölçek uygulanarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Açıklayıcı faktör analizi yapılmadan örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğuna bakmak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (örneklem büyüklüğünün yeterliliğini belirleme) testi uygulanmıştır (Seçer, 2018). Analiz için 0.7 ile 0.8 arasındaki KMO değeri, örneklem büyüklüğünün iyi; 0.8 ile 0.9 arasındaki değer çok iyi ve 0.9'dan yüksek değer ise mükemmel düzeyde olduğunu bildirir (Hutcheson ve Sofroniu, 1999; Akt. Seçer, 2018). Çalışmamızdaki taslak ölçeğin KMO değerinin örneklem büyüklüğünü belirlemek için mükemmel düzeyde (0.94) olduğu söylenebilir.

Analiz sonucunda ölçekte ulaşılan faktörler adlandırılırken maddelerin yoklamaya çalıştığı niteliklere bakılmış ve 5 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bu çalışmalar ışığında ölçekte bulunan faktörlerin birincisine "yarar", ikincisine "ilgi ve sevgi", üçüncüsüne "alışkanlık" adı verilmiştir.

Ölçekte bulunan üç faktörün toplam varyansa yaptıkları katkı %58.96'dır. Bu katkıların 1. faktör için %25.98; 2. faktör için %19.55 ve 3. faktör için %13.42 olduğu görülmüştür. Cronbach Alpha değeri 1. faktör için 0.89, 2. faktör için 0.81, 3. faktör için 0.78 ve ölçeğin tamamı için 0.91 olarak hesaplanmıştır. Bayram'a (2004) göre ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha değerinin 0.70'in üzerinde olması yeterlidir. Bu durumda ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Açıklayıcı faktör analizi yapılarak elde edilen sonuçları doğrulamak amacıyla Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan 04.02.2021 tarihli veri toplama onay izin yazısı aracılığıyla araştırmanın örneklem grubunda bulunmayan ve Osmangazi Ortaokulu, Karacaoğlan Ortaokulu ve Şehit Akif Güleş İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 370 öğrenciden veri toplanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi veri setinin geneli için Cronbach Alpha değeri 0.92 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarda ise sırasıyla 0.92, 0.85 ve 0.81 olarak hesaplanmıştır. Bayram (2004), Cronbach Alpha değerinin güvenilirlik için 0.70'in üzerinde olması gerektiğini belirtmiştir. Bu durumda doğrulamalı faktör analizi sonucuna göre geliştirilen ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca doğrulamalı faktör analizi sonucuna göre ölçeğin yapısal denklem model sonucu, $p=0.000$ düzeyinde anlamlı olduğu, ölçekte bulunan 17 madde ve çok faktörlü ölçek yapısıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Modelde iyileştirme yapılmıştır. İyileştirme yapılırken modifikasyon değerleri en yüksek olan alt boyut hatalar arasında kovaryans oluşturulmuştur (e4-e5; e6-e7). Birinci düzey çok faktör analiz sonuçlarına göre Okuma Tutumu Ölçeği'nin uyum iyiliği indekslerine bakıldığında ölçeğin RMSEA=0.05; GFI=0.93; CFI=0.97; $\chi^2=1.91$ değerleri ile mükemmel uyum gösterdiği görülmüştür (Hooper vd., 2008; Simon vd., 2010). Maddelere yönelik t istatistiklerine bakıldığında tüm maddelerin anlamlı olduğu görülmüştür. Faktör yük değerleri için 0.30 sınırı kabul gören değer olarak belirlenmiştir. Ölçekteki faktör yüklerine bakıldığında 0.30'un altında kalan madde bulunmadığı ve faktör yüklerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu görülmüştür (Seçer, 2018). Buna göre 17 maddeden oluşan ölçeğin en düşük faktör yük değeri 0.61; en yüksek faktör yük değeri ise 0.83 bulunmuştur.

Dönem Sonu Not Çizelgeleri

Öğrencilerin akademik başarılarını incelemek amacıyla 13.04.2021 tarihinde Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izni onay yazısı aracılığıyla verilerin toplandığı okullardan öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerine ilişkin 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci yarıyılına ait dönem sonu not çizelgeleri alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplayabilmek amacıyla Milli Eğitim Müdürlüğünden 13.04.2021 tarihinde araştırma izni onay yazısı alınmıştır. Araştırmanın verileri çevrimiçi ortamlarda yapılan derslerde 19.04.2021-23.04.2021 tarihlerinde kişisel bilgiler formu, sormaca (anket) ve ölçek kullanılarak toplanmıştır. Verilerin toplandığı öğrencilerin yaşının 18'den küçük olması nedeniyle veriler toplanmadan önce öğrenci velilerine veli onam formu okutulup imzalatılmıştır. Öğrencilerin 2019-2020 eğitim-öğretim yılının I. yarıyılına ilişkin Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi başarı puanları 13.04.2021 tarihinden başlanarak okullarından alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler değerlendirilirken sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Normal dağılım; basıklık, çarpıklık değerleri ve uygunluk, normallik testleriyle kontrol edilmiştir. Ölçek puanları incelendiğinde normal dağılım sağlamadıkları görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi akademik başarı durumları arasındaki ilişki Ki-kare analizi ile incelenmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi akademik başarı durumları arasındaki ilişki ise Spearman Korelasyon Analizi'yle incelenmiştir (Kul, 2014).

Okumaya yönelik tutum ölçeğinin genelinden alınabilecek toplam puanlar 17-85 arasında değişmektedir. Bu durumda 17-39 puan "düşük", 40-62 puan "orta", 63-85 puan da "yüksek" düzeyde okumaya yönelik tutum olarak

değerlendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları için de aynı değerlendirme yapılmıştır.

Çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarının düzeyini belirlemek amacıyla sormacanın 12. sorusu olan “Ders kitapları dışında bir ayda kaç kitap okursunuz?” sorusundan yararlanılmıştır. Çözümlenmeler yapılırken ALA (1978) ve UNESCO'nun (Staiger, 1979) önerdiği aşağıdaki ölçütlere bakılmıştır:

Üst Düzey Okur: 1 ayda 2 veya daha fazla kitap okuyan okur,

Orta Düzey Okur: 1 ayda 1 kitap okuyan okur,

Zayıf Okur: 2 ayda 1 veya daha az kitap okuyan okurdur (Yılmaz, 2012).

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerine ilişkin veriler çözümlenmiştir. Çözümleme yapılırken 0-68 puan düşük; 69-84 puan orta ve 85-100 puan yüksek başarı olarak değerlendirilmiştir.

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 Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 15.03.2021 tarih 93 sayılı toplantısında verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumlarının düzeylerine ayrıca bunların Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi akademik başarılarıyla arasında ilişki bulunup bulunmadığına ilişkin sorulara yanıt verilmiştir.

Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarının Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin çözümlenmelerin yapılabilmesi için öğrencilerin ders kitapları dışında bir ayda okudukları kitap sayısına bakılmış ve bu çözümlenmelere ilişkin bulgular, Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2

Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarının Düzeyi

Ders kitapları dışında bir ayda okunan kitap sayısı	N	%
Ayda iki veya daha fazla kitap okurum	529	76.55
Ayda bir kitap okurum	116	16.78
İki ayda bir veya daha az kitap okurum	39	5.64
Kitap okumam	7	1.01
Toplam	691	100

Tablo 2’ye bakıldığında ders kitapları dışında ayda 2 veya daha fazla kitap okuduğunu belirten öğrenci sayısının 529 (%76.55); ayda 1 kitap okuduğunu söyleyen öğrenci sayısının 116 (%16.78); 2 ayda 1 veya daha az kitap okuduğunu dile getiren öğrenci sayısının 39 (%5.64); kitap okumadığını söyleyen öğrenci sayısının ise 7 (%1.01) olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında öğrenciler arasındaki “üst düzey okur” oranının %76.55; “orta düzey okur” oranının; %16.78; “zayıf okur” oranının %5.64; ders kitapları dışında kitap okumadığını belirtenlerin oranının ise %1.01 olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin çözümlenmelerin yapılabilmesi amacıyla “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden” alınabilecek ortalama ve standart sapma puanlarıyla en düşük ve en yüksek puanlara bakılmış ve bu çözümlenmelere ilişkin bulgular, Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’nden elde edilebilecek toplam puanların 17-85 arasında olduğu görülmektedir. Bu puan aralığı üç eşit parçaya bölündüğünde 17-39 puan “düşük”, 40-62 puan “orta”, 63-85 puan ise “yüksek” düzeyde okumaya yönelik tutum olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3**Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Düzeyleri**

Okumaya yönelik tutum ölçeği ve alt boyutları	\bar{X}	SS	X_{ort}	Min	Max
Yarar boyutu	30.90	8.57	33.00	8.00	40.00
İlgi ve sevgi boyutu	21.72	6.33	23.00	6.00	30.00
Alışkanlık boyutu	12.44	3.34	14.00	3.00	15.00
Okumaya yönelik tutum ölçeği	65.06	15.92	70.00	17.00	85.00

Aynı değerlendirme ölçeğin tüm alt boyutları için yapılmış ve araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4**Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Tüm Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Düzeyi**

Okumaya yönelik tutum düzeyleri	n	%
Yarar boyutu		
Düşük	89	12.87
Orta	115	16.64
Yüksek	487	70.47
İlgi ve sevgi boyutu		
Düşük	90	13.02
Orta	173	25.03
Yüksek	428	61.93
Alışkanlık boyutu		
Düşük	65	9.40
Orta	70	10.13
Yüksek	556	80.46
Okumaya yönelik tutum ölçeği		
Düşük	76	10.99
Orta	153	22.14
Yüksek	462	66.85

Tablo 4'te öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına ölçeğin "yarar" alt boyutu yönünden bakıldığında öğrencilerin %70.47'sinin yüksek; %16.64'ünün orta ve %12.87'sinin düşük düzeyde okumaya yönelik tutumlarının bulunduğu söylenebilir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına ölçeğin "ilgi ve sevgi" alt boyutu yönünden bakıldığında öğrencilerin %61.93'ünün yüksek; %25.03'ünün orta ve %13.02'sinin düşük düzeyde okumaya yönelik tutumlarının bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına ölçeğin "alışkanlık" alt boyutu yönünden bakıldığında öğrencilerin %80.46'sinin yüksek; %10.13'ünün orta ve %9.40'ının düşük düzeyde okumaya yönelik tutumlarının bulunduğu söylenebilir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği"nin geneli yönünden bakıldığında öğrencilerin %66.85'inin yüksek; %22.14'ünün orta ve %10.99'unun düşük düzeyde okumaya yönelik tutumlarının bulunduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları ile Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi akademik başarıları arasında ilişki bulunmakta mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular, Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5

Öğrencilerin Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarılarının Ders Kitapları Dışında Bir Ayda Okudukları Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması

Ders/tutum düzeyi	Ders kitapları dışında bir ayda okunan kitap sayısı								X ²	sd	p
	Ayda 2 veya daha fazla kitap okurum		Ayda 1 kitap okurum		2 ayda 1 veya daha az kitap okurum		Kitap okumam				
	n	%	n	%	n	%	n	%			
Türkçe											
Düşük	63	11.90	26	22.41	14	35.89	4	57.14	30.478	6	.000*
Orta	137	25.89	30	25.86	11	28.20	2	28.57			
Yüksek	329	62.19	60	51.72	14	35.89	1	14.28			
Matematik											
Düşük	120	22.68	30	25.86	19	48.71	4	57.14	19.660	6	.002*
Orta	101	19.09	31	26.72	5	12.82	1	14.28			
Yüksek	308	58.22	55	47.41	15	38.46	2	28.57			
Fen bilimleri											
Düşük	84	15.87	31	26.72	18	46.15	4	57.14	30.476	6	.000*
Orta	116	21.92	30	25.86	6	15.38	1	14.28			
Yüksek	329	62.19	55	47.41	15	38.46	2	28.57			

Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi akademik başarı puanlarıyla ders kitapları dışında bir ayda okudukları kitap sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($p < .05$). Öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi akademik başarı puanları da yükselmiştir.

Türkçe dersinde yüksek düzeyde başarı gösteren öğrencilerin %62.19'u (329) ayda 2 veya daha fazla kitap okuyan, %51.72'si (60) ayda 1 kitap okuyan, %35.89'u (14) 2 ayda 1 veya daha az kitap okuyan, %14.28'i (1) ise kitap okumayan bireylerden oluşmaktadır. Orta düzeyde başarı gösteren öğrencilerin %25.89'u (137) ayda 2 veya daha fazla kitap okuyan, %25.86'si (30) ayda 1 kitap okuyan, %28.20'si (11) 2 ayda 1 veya daha az kitap okuyan, %28.57'si (2) ise kitap okumayan bireylerden oluşmaktadır. Düşük düzeyde başarı gösteren öğrencilerin %11.90'ı (60) ayda 2 veya daha fazla kitap okuyan, %22.41'i (26) ayda 1 kitap okuyan, %35.89'u (14) 2 ayda 1 veya daha az kitap okuyan, %57.14'ü (4) ise kitap okumayan bireylerden oluşmaktadır.

Matematik dersinde yüksek düzeyde başarı gösteren öğrencilerin %58.22'si (308) ayda 2 veya daha fazla kitap okuyan, %47.41'i (55) ayda 1 kitap okuyan, %38.46'sı (15) 2 ayda 1 veya daha az kitap okuyan, %28.57'si (2) ise kitap okumayan bireylerden oluşmaktadır. Orta düzeyde başarı gösteren öğrencilerin %19.09'u (101) ayda 2 veya daha fazla kitap okuyan, %26.72'si (31) ayda 1 kitap okuyan, %12.82'si (5) 2 ayda 1 veya daha az kitap okuyan, %14.28'i (1) ise kitap okumayan bireylerden oluşmaktadır. Düşük düzeyde başarı gösteren öğrencilerin %22.68'i (120) ayda 2 veya daha fazla kitap okuyan, %25.86'sı (30) ayda 1 kitap okuyan, %48.71'i (19) 2 ayda 1 veya daha az kitap okuyan, %57.14'ü (4) ise kitap okumayan bireylerden oluşmaktadır.

Fen bilimleri dersinde yüksek başarı gösteren öğrencilerin %62.19'u (329) ayda 2 veya daha fazla kitap okuyan, %47.41'i (55) ayda 1 kitap okuyan, %38.46'sı (15) 2 ayda 1 veya daha az kitap okuyan, %28.57'si (2) ise kitap okumayan bireylerden oluşmaktadır. Orta düzeyde başarı gösteren öğrencilerin %21.92'si (116) ayda 2 veya daha fazla kitap okuyan, %25.86'sı (30) ayda 1 kitap okuyan, %15.38'i (6) 2 ayda 1 veya daha az kitap okuyan, %14.28'i (1) ise kitap okumayan bireylerden oluşmaktadır. Düşük düzeyde başarı gösteren öğrencilerin %15.87'si (84) ayda 2 veya daha fazla kitap okuyan, %26.72'si (31) ayda 1 kitap okuyan, %46.15'i (18) 2 ayda 1 veya daha az kitap okuyan, %57.14'ü (4) ise kitap okumayan bireylerden oluşmaktadır.

Öğrencilerin Okuma Tutumları ile Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Öğrencilerin okuma tutumları ile Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi akademik başarıları arasında ilişki bulunmakta mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular, Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6

Öğrencilerin Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarılarının Okumaya Yönelik Tutum Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Değişken	1	2	3	4	5	6	7
1. Yarar boyutu	1						
2. İlgi ve sevgi boyutu	.77**	1					
3. Alışkanlık boyutu	.42**	.45**	1				
4. Okumaya yönelik tutum ölçeği	.91**	.90**	.64**	1			
5. Matematik	.09*	.15**	.12**	.15**	1		
6. Türkçe	.13**	.21**	.18**	.21**	.76**	1	
7. Fen bilimleri	.09*	.14**	.15**	.15**	.79**	.78**	1

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

Tablo 6'ya bakıldığında Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve ölçeğin tüm alt boyutlarında, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla matematik, Türkçe ve fen bilimleri dersi akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu ve çok düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($p < .05$, $r = .09$). Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve ölçeğin tüm alt boyutlarında, öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları yükseldikçe Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi başarı puanları da yükselmiştir.

Öğrencilerin matematik dersi başarı puanları ile ölçeğin yarar boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu yönlü ve çok düşük düzeyde bir ilişki ($p < .01$, $r = .09$); ölçeğin ilgi ve sevgi boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu yönlü ve çok düşük düzeyde bir ilişki ($p < .01$, $r = .15$); ölçeğin alışkanlık boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu yönlü ve çok düşük düzeyde bir ilişki ($p < .01$, $r = .12$); Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin geneli arasında da istatistiksel olarak anlamlı, olumlu yönlü ve çok düşük düzeyde bir ilişki vardır ($p < .01$, $r = .15$).

Öğrencilerin Türkçe dersi başarı puanları ile ölçeğin yarar boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu yönlü ve çok düşük düzeyde bir ilişki ($p < .01$, $r = .13$); ölçeğin ilgi ve sevgi boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu yönlü ve çok düşük düzeyde bir ilişki ($p < .01$, $r = .21$); ölçeğin alışkanlık boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu yönlü ve çok düşük düzeyde bir ilişki ($p < .01$, $r = .18$); Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin geneli arasında da istatistiksel olarak anlamlı, olumlu yönlü ve çok düşük düzeyde bir ilişki vardır ($p < .01$, $r = .21$).

Öğrencilerin fen bilimleri dersi başarı puanları ile ölçeğin yarar boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu yönlü ve çok düşük düzeyde bir ilişki ($p < .05$, $r = .09$); ölçeğin ilgi ve sevgi boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu yönlü ve çok düşük düzeyde bir ilişki ($p < .05$, $r = .14$); ölçeğin alışkanlık boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu yönlü ve çok düşük düzeyde bir ilişki ($p < .01$, $r = .15$); Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin geneli arasında da istatistiksel olarak anlamlı, olumlu yönlü ve çok düşük düzeyde bir ilişki vardır ($p < .01$, $r = .15$).

Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada, okuma alışkanlıklarının düzeyi konusunda öğrencilerin %76.55'inin "üst düzey okur"; %16.78'inin "orta düzey okur"; %5.64'ünün "zayıf okur" olduğu ve %1.01'inin ise ders kitapları dışında kitap okumadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Yılmaz'ın (1990) halk kütüphanesinden kitap alarak okuyan bireyler üzerinde yaptığı çalışmada, katılımcıların %44'ünün; Topçu'nun (2005) ortaokul öğrencilerini örneklem grubu olarak belirlediği çalışmada %69'unun; Hughes-Hassell ve Rodge'nin (2007) Amerika'da ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada %69'unun çok okuyan bireylerden oluştuğu belirtilmiştir. Alanyazındaki bu çalışmalarla karşılaştırıldığında araştırmanın örneklem grubunda yer alan üst düzey okur oranının (%76.55) yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği"nin geneli yönünden bakıldığında öğrencilerin %66.85'inin yüksek; %22.14'ünün orta ve %10.99'unun düşük düzeyde okumaya yönelik tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (%66.85) okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde İşeri'nin (2010) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutuma sahip oldukları; Ürün Karahan'ın (2015) 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma güdü ve tutumlarının okuduğunu anlama becerileriyle olan ilişkisini incelediği çalışmada, öğrencilerin okuma tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Ek olarak Kleijnen vd. nin (2017) ilkököl ve ortaokul öğrencilerini örneklem grubu olarak belirlediği çalışmada da öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirtilmiştir.

Okuma tutumu, okuma eyleminin az ya da çok yapılmasını olası kılan, heyecan ve duyguların eşlik ettiği algılama durumudur (Smith, 2015). Bireyin okumaya yönelik geliştireceği olumlu tutum, okuma alışkanlığı edinmesini de etkileyecektir.

Çalışmada elde edilen bir başka sonuç ise öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi akademik başarı puanları yükselmiştir. Alan yazın incelendiğinde Akın'ın (2016) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada da öğrencilerin okuma alışkanlıklarının düzeyiyle birlikte Türkçe dersi akademik başarılarının yükseldiği görülmüştür. Aksoy'un (2018) çalışmasında öğrencilerin TEOG Türkçe testi puanlarıyla okuma alışkanlığı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Chen vd. nin (2017) lise öğrencilerini örneklem grubu olarak belirledikleri çalışmada, eğlence amaçlı okuma etkinliğine katılan öğrencilerin Çince dersi akademik başarılarında artış olduğu görülmüştür. Alan yazında öğrencilerin okuma alışkanlıklarıyla birlikte matematik dersi başarı puanlarının yükseldiği çalışmalara da ulaşılmıştır. Aydın Akay'ın (2004) çalışmasında, 2. sınıf öğrencilerinin okudukları kitap sayısı ile birlikte matematik problemi çözme becerileri de artmıştır. Aksoy'un (2018) çalışmasında öğrencilerin TEOG matematik testi puanlarıyla okuma alışkanlığı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Heuvel-Panhuizen vd. nin (2016) anaokulu öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada 3 ay boyunca matematikle ilgili resimli kitapların okunduğu anaokulu çocuklarının matematik başarılarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alan yazın incelendiğinde öğrencilerin okuma alışkanlıkları arttıkça fen bilimleri dersi başarı puanlarının yükseldiği çalışmalara da ulaşılmıştır. Aksoy'un (2018) çalışmasında öğrencilerin TEOG fen bilimleri testi puanlarıyla okuma alışkanlığı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenirken Chen vd. nin (2017) çalışmasında da okuma etkinliğine katılan öğrencilerin, fen bilimleri dersi akademik başarı puanlarında artış olduğu görülmüştür. Böylece bu araştırmadan elde edilen sonuçların da alan yazındaki çalışmaların sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Kitap okuma alışkanlığının bireylerin akademik başarılarındaki artışa katkı sunması nedeniyle ailelerin okulöncesi dönemden başlayarak çocukta oluşturabileceği okuma ilgi ve sevgisi, onun ilerleyen dönemlerde okumayı alışkanlık durumuna getirebilmesi için önemlidir (Sever, 2017).

Okumaya yönelik tutum ölçeği ve ölçeğin tüm alt boyutlarında, öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları yükseldikçe Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi başarı puanları artmıştır. Elde edilen bu sonuç alan yazındaki çalışmalarla tutarlık göstermektedir. Başaran ve Ateş'in (2009) çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarıyla Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülürken Aydoğdu'nun (2016) yapısal eşitlik modeliyle ilkökul öğrencilerinin okuma tutumlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrencilerin okuma tutumlarının Türkçe dersi akademik başarılarının %56'sını açıkladığı belirtilmiştir. Chotitham ve Wongwanich'in (2014) çalışmasında, ilkökul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarıyla Tay dili ve İngilizce dersi başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. McQuillan'ın (2013) çalışmasında da okumaya yönelik tutumları yüksek öğrencilerin İngilizce dersi başarı puanlarının okumaya yönelik tutumları düşük öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte okumaya yönelik tutum ile matematik ve fen bilimleri derslerine ilişkin yapılan çalışmaların birinde ise okuma başarısıyla okumaya yönelik tutumları yüksek olan öğrencilerin matematik başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür (Blaha, 1982). Le vd. nin (2019) çalışmasında ise okumaya ilgi duyduğunu belirten ortaokul öğrencilerinin ilgi duymadığını belirten öğrencilere oranla matematik, fizik, kimya ve biyoloji sınavından daha yüksek puan aldıkları belirtilmiştir. Bozkurt'un (2008) çalışmasında da 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularındaki kimya başarı puan ortalamaları ile okumaya yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlardan yola çıkılarak ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları ve okuma alışkanlığı kazanmalarının hem sözel hem de sayısal beceri gerektiren derslerdeki akademik başarılarının artışı için gerekli ve önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin okumaya yönelik olumlu bir tutum geliştirebilmeleri ve okuma alışkanlığı edinebilmeleri için ailelerin ve öğretmenlerin okulöncesi dönemden başlayarak çocuk ve okuma arasında oluşacak bağ konusunda duyarlı olmaları ve bu durumu çocuklarına da duyumsatabilmeleri gerekmektedir.

Kaynakça

- Abalı, O. (2015). *Ders başarısı için öneriler*. Adeda.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 311-319.
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış-Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (54), 469- 483.
- Aksoy, T. (2018). *Okuma alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Alexander, J. E. ve Filler, R. (1976). *Attitudes and reading*. International Reading Association.

- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri, ilgi, alışkanlık, eğilim)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Pegem.
- Ajzen, I. (1982). On behaving in accordance with one's attitudes. In M. P. Zanna, E. T. Higgins and C. P. Herman, (Eds.), *Consistency in Social Behavior: The Ontario Symposium* (pp. 3-15). Erlbaum.
- Aydın Akay, A. (2004). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Aydoğdu, Ö. (2016). Investigating the correlation between reading attitudes and academic success of elementary students with structural equation modelling. *International Social Science Education of Journal*, 2(1), 62-74.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 965-984. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3795>
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişki tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/pub/issue/6745/90688>
- Bayram, N. (2004). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Ezgi.
- Blaha, J. (1982). Predicting reading and arithmetic achievement with measures of reading attitudes and cognitive styles. *Perceptual and Motor Skills*, (55), 107- 114.
- Bozkurt, H. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu bazı duyuşsal değişkenlerin yeni müfredata göre hazırlanmış fen bilimleri konularındaki kimya başarısına katkısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Chen, S. Y., Chang, H. Y. ve Yang, S. R. (2017). Content-based recreational book reading and Taiwanese adolescents' academic achievement. *Journal of Education and Learning* 6(1), 207-217. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n1p207>
- Chothitham, S. ve Wongwanich, S. (2014). The reading attitude measurement for enhancing elementary school students' achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (116), 3213-3217. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.737>
- Clark, C. ve Foster, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences. The who, what, why, where and when*. National Literacy Trust.
- Conradi, K., Jang, B. G., Bryant, C., Craft, A. ve McKenna, M. C. (2013). Measuring adolescents' attitudes toward reading: A classroom survey. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*,56(7), 565-576. <https://doi.org/10.1002/JAAL.183>
- Devrimci Künyeli, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi* [Bilim uzmanlığı tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Durukan, E. ve Arslan, N. (2018). Okuma alışkanlığı. S. Ayyılmaz ve B. Ürün Karahan (ed.), *Okuma eğitimi içinde* (s.145-156). Anı.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. [10.21427/D7CF7R](https://doi.org/10.21427/D7CF7R)
- Heuvel-Panhuizen, M., Elia, I. ve Robitzsch, A. (2016). Effects of reading picture books on kindergartners' mathematics performance. *Educational Psychology*, 36(2), 323-346. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.963029>
- Hughes-Hassell, S. ve Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *International Reading Association*, 5(1), 22-33. <http://dx.doi.org/10.1598/JAAL.51.1.3>
- İnce Samur, A. Ö. (2016). *Okuma kültürü nasıl kazandırılır-okulöncesi dönem/0-6 yaş*. Anı.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim*. Beykent Üniversitesi.

- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- Karadağ, N. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarıyla Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi-kuram ve uygulama*. Pegem.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Anı.
- Kleijnen, E., Huysmans, F., Ligtvoet, R. ve Elbers, E. (2017). Effect of a school library on the reading attitude and reading behaviour in Non-Western migrant students. *Journal of Librarianship and Information Science*, 49(3), 269-286. <https://doi.org/10.1177/0961000615622560>
- Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu/guideline for suitable statistical test selection. *Plevra Bülteni*, 8(2), 26-29. <https://doi.org/10.5152/pb.2014.08>
- Le, T.T.H., Tran, T., Trinh, T.P.T., Nguyen, C.T., Nguyen, T.P.T., Vuong, T.T., Vu, T. H., Bui, D.Q., Voung, H. M., Hoang, P. H., Nguyen, M. H., Ho, M. T. ve Vuong, Q. H. (2019). Reading habits, socioeconomic conditions, occupational aspiration and academic achievement in Vietnamese junior high school students. *Sustainability*, 11(18), 5113. <https://doi.org/10.3390/su11185113>
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G. ve Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021>
- McQuillan, B. L. (2013). Urban middle and high school students' reading attitudes and beliefs: A large- sample survey. *Global Journal of Human Social Science Linguistics, Education*, 13(7), 30-49.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.<https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Oğuzkan, F. (1987). Okuma ve dinleme öğretimi. B. Özer (ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (36-48). Anadolu Üniversitesi.
- Özbay, M. ve Uyar Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy-Education Sciences*, 4(2), 632-651.
- Özdemir, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ve tutumlarıyla fen bilimleri, matematik derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir-Buca ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğun anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 141-155.
- Sarar Kuzu, T. ve Doğan, T. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 771-786. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8938>
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2016015868>
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci-SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı.
- Sever, S. (1990). Bilgi toplumu olma aşamasında ülkemizde kitap ve okuma olgusu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(2), 721-727. https://doi.org/10.1501/Egifik_0000000767
- Sever, S., İnce Samur, A. Ö., Doğan, B. N., Çıldır, B. ve Bulut, S. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. H. Yavuzer ve M. R. Şirin (Yay. haz.), *1. Türkiye çocuk ve medya kongresi bildiriler kitabı içinde* (ss.371-397).
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı.
- Sever, S. (2017). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2017). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Tudem.
- Sever, S. (2018). *Sanatsal uyaranlarla dil öğretimi*. Tudem.
- Simon, D., Kriston, L., Loh, A., Spies, C., Scheibler, F., Wills, C. ve Härter, M. (2010). Confirmatory factor analysis and recommendations for improvement of the Autonomy-Preference-Index (API). *Health Expectations*, 13(3), 234-243. doi: <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885958>
- Smith, M. C. (2015). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Education Research*, 83(4), 215-219. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885958>

- Stokmans, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26(4), 245-261. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(99\)00005-4](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(99)00005-4)
- Sünbül, M., Yılmaz, E., Ceran, D., Demirer, V., Işık, A., Çalışkan, M., Çintaş, D. ve Alan, S. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Selçuk Üniversitesi.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 11(6), 30-39.
- Topçu, Y. E. (2005). *İlköğretim 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları (Kayseri örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tulloch-Rhody ve Alexander (1980). A scale for assessing attitudes toward reading in secondary schools, *Journal of Reading*, 23(7), 609-614. <https://www.jstor.org/stable/40017004>
- Uusen, A. ve Mürsepp, M. (2012). Gender difference in reading habits among boys and girls of basic school in Estonia. *Procedia-Socail and Behavioral Sciences*, (69), 795-1804. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.129>
- Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel.
- Ünsal Batum, A. (2015). *Çocuk edebiyatı yapıtlarının öğrencilerin okumaya güdülenmesine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ürün Karahan, B. (2015). *5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ürün Karahan, B. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375179>
- Ürün Karahan, B. E. ve Demir Atalay, T. (2018). Okuma eğitiminde tutum ve motivasyon. S. Ayyılmaz ve B. Ürün Karahan (ed.), *Okuma eğitimi içinde* (ss.145-156). Anı.
- Whitten, C., Labby, S. ve Sullivan, S. L. (2016). The impact of pleasure reading on academic success, *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(4), 48- 64.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve yeni mahalle ilçe halk kütüphanesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yılmaz, B. (2007). Okuma alışkanlığı ve öğretmen. Ö. Turna, İ. H. Altınok, T. Kahraman, H. Koçak ve Z. Kuzukıran (Yay. haz.), *Okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı içinde* (ss.133-142). Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okuma başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. Ö. Külcü, T. Çakmak ve N. Özel (Yay. haz.), *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan içinde* (ss.209-218). Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.

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: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu
Etik Kurul Karar Tarihi: 15.03.2021
Etik Kurul Karar Sayısı: 93

Writing Rubric for Narrative/ Demonstrative Text in Teaching Turkish as a Foreign Language

Latif İltar

Ankara Yıldırım Beyazıt University
liltar@ybu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-2807-8083

Ahmet Gürkan Karataş

Ankara Yıldırım Beyazıt University
agkaratas@aybu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-4730-2992

ABSTRACT

Assessment and evaluation is an important area used in determining student competence in the process of learning and teaching. It has an important role in identifying of deficiencies in the teaching process as well as its use in order to achieve learning goals and outcomes. In writing skill, which is one of the four basic language skills, it is important to create and evaluate a text based on telling/showing. In the writing skill section of the course exams held in the teaching of Turkish as a foreign language, students may be asked to write a text based on explanative / demonstrative. In this framework, the evaluation process of the writing products produced by the students is expected to be valid and reliable. For this, a valid and reliable measurement tool is needed. In this context, the aim of this study is to develop a rubric for writing skills for texts based on telling/showing. The study is mixed research in which both qualitative and quantitative processes are operated together in terms of method. In the qualitative phase of the study, literature review was scanned, and data were collected by making a focus group interview with 6 instructors working in the field and Huberman's reliability formula was used. For content analysis, MAXQDA Qualitative Data Analysis program was used, codes and themes were created. In the quantitative part, Davis technique was used to determine the content validity of the rubric. Kendall-W test was performed for inter-rater concordance analysis. According to the findings obtained from the study, a rubric consisting of 13 criteria including form, textual elements, and language and expression dimensions emerged. As a result of the test carried out during the rubric development process, .88 very strong level of compliance were detected. In this context, a valid and reliable rubric was developed in this study, and various suggestions were made.

Keywords: Texts based on narrative/demonstrative, narrative texts, rubric development, teaching Turkish as a foreign language, writing skills.

Determining whether the expected targets have been achieved within the educational activities can be made through measurement and evaluation. Although assessment and evaluation are of great importance in all disciplines, it has an even more important place in process-based teaching areas whose content is organized according to the spiral programming approach. The fact that foreign language teaching is process-based, and the content arrangements are made according to the spiral programming approach reveals that measurement and evaluation should be done from this perspective, but also requires intensive use in the teaching process in accordance with the purpose.

Determining the competencies of the learners in the language teaching and learning process, preparing the teaching programs, writing the teaching sets, determining the teaching methods and techniques, reviewing the teaching process can only be achieved with a healthy assessment and evaluation (Boylu, 2019). Measurement is defined as the work of determining the development and success of students in a certain field or subject

Received : September 20, 2022
Revised : December 1, 2022
Accepted : December 8, 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 194-213
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 194-213
<https://doi.org/10.35233/oyea.1177730>

with numerical results by applying appropriate tools and methods; and evaluation is defined as measuring the realization rate of various teaching objectives in different ways and valuing the results on the results that emerge (Oğuzkan, 1974).

In this context, it is possible to summarize measurement as the work of determining and evaluation as the work of reaching a judgment and decision. The assessment and evaluation process of the four basic language skills varies. It is not possible to use many types of questions that can be used in the assessment and evaluation process of those reading and listening skills in speaking and writing skills. The questions about reading and listening skills are difficult to prepare, easy to evaluate, while questions about speaking and writing skills are easy to prepare and difficult to evaluate.

Popham (2017) states that the assessment scale used to score students' responses to a performance appraisal should have three important characteristics. These features include:

(a) Evaluation criteria: These are the factors to be used to determine the nature of the student's response.

(b) Definitions of qualitative differences for assessment criteria: An explanative should be provided for each evaluative criterion so that qualitative distinctions can be made in students' responses.

(c) Specifying whether to use a holistic or analytical scoring approach: The rating scale should indicate whether the evaluation criteria will be applied in the form of holistic scoring or analytical scoring.

In this context, it can be stated that a clearly framed grading key is needed to evaluate the written expressions of the students. The important point to be considered in the use of rubrics is that the graded scoring key is met with the students before the students start to do their job. In this way, students can see the skill subgroups required by the task by knowing the criteria according to which the assessments will be made and can focus their efforts on related areas (Sezer, 2005).

In this study, it is aimed to develop a rubric for writing skills for texts based on telling/showing in teaching Turkish as a foreign language. In line with the purpose of the research, expert opinions, other applications in the literature and various analyses were consulted. In this context, it is possible to list the sub-objectives of the research as follows:

1. What are the issues that the instructors who teach Turkish as a foreign language pay attention to in the texts based on narrative / demonstrative?

2. What are the issues that the instructors who teach Turkish as a foreign language focus on in terms of assessment and evaluation in the texts based on narrative / demonstrative created by the students?

3. How is the preparation, use and analysis of rubrics in teaching Turkish as a foreign language?

Method

In the study, a rubric for writing skills was developed for texts based on telling/showing in teaching Turkish as a foreign language. The goal of this analytical rubric is to develop a valid and reliable measurement tool by minimizing errors in writing caused by the measurer. In this context, while evaluating the written papers of the students, it has been tried to ensure that they are as transparent and close to objectivity as possible. Within this scope, a measurement tool has been obtained by performing the applications whose processes are expressed in detail below. In addition, a focus group interview was conducted, and qualitative processes were operated.

Model

This study is designed as mixed-method research. Mixed methods increase the generalizability of the results and provide clearer answers to research questions (Johnson and Onwuegbuzie, 2004). The qualitative dimension of the research includes focus group interview and literature review. The results obtained from the focus group interview were analysed by content analysis and the factors that the instructors considered when evaluating the writing skills were listed. Here, the reliability formula of Miles and Huberman (2016) has been used. Accordingly, the result obtained should be at least 70%. The reliability percentage in this study was determined as 85%.

The quantitative dimension of the research consists of the analysis of the evaluations made by the evaluators using the measurement tool after the rubric is created. The harmony between the 5 evaluators at this stage was examined. For this, the Kendall-W compatibility test must be used. Because a value can be obtained by applying this coefficient to reveal the harmony between the 5 evaluators. In this test, the values are between 0 and 1 (Cevahir, 2020). In this context, it can be stated that as the values approach 1, the harmony increases, and the 1 is moved away from the harmony decreases.

Participants

In the research, 30 foreign students who are at beginner, intermediate and advance level from 15 different countries completed the text of the story given to them in accordance with the context. Then, the papers were collected and given to 5 instructors for their evaluation together with the final form of the rubric. After the evaluation process was

completed, the data were analyzed using the SPSS 26.00 package program.

Tools

A focus group meeting was held to develop the rubric, and in this context, it was aimed to contribute to the process of creating the criteria based on the interview. In addition, after the process was concluded, Davis technique was used for expert opinion and experts were asked to rate the criteria and dimensions according to this form. Afterwards, students were given a half story and asked to complete it in accordance with the context, and five instructors working in the field were asked to evaluate with the developed rubric.

Data Analysis

First, the criteria of rubric were determined. Afterwards, an expert opinion was obtained. Corrections were made and expert opinion was consulted with the form developed for Davis analysis after the revision. Subsequently, an unfinished story was given to 30 foreign students from 15 different countries, studying at basic, secondary, and advanced levels and learning Turkish, and were asked to complete it in accordance with the context. Then, the evaluators were asked to score with the developed rubric. Scores were analysed using the Kendall W test.

Ethical Statement

The ethics committee approval of this study was approved by Ankara Yıldırım Beyazıt University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee with the date 16.02.2021 and decision number 53.

Findings

Issues Considered by Instructors Teaching Turkish as a Foreign Language in Texts Based on Narrative / Demonstrative

In the focus group interview, the lecturers were asked about the points they paid attention to in the texts based on Narrative / Demonstrative and the answers given within this framework were analysed. Based on the answers given to the question asked in the focus group interview, three different themes as Supporting Learning, Visual and Technology-Based Teaching and Other and 8 codes related to these themes emerged. While the instructors gave importance to skill development at a rate of 26.1%, this was followed by the code of conformity to physical characteristics with 17.4%. The codes for increasing input and benefiting from images/videos take the third place with 13%, while the codes for motivation, dictation and level compliance take the fourth place with 8.7%. The use of technology, which is the last code to be noticed, has a share of 4.3%.

The Criteria That Instructors Teaching Turkish as a Foreign Language Focus on in Terms of Assessment and Evaluation in Texts Based on Narrative/Demonstrative Created by Students

In the focus group interview, the instructors were asked about the criteria they focused on in the assessment of the texts based on telling/showing, and the answers given within this framework were analysed. While the lecturers gave importance to planning at 17.5%, the organization of the text sections constituted this rate with 15%. While the codes of compliance with the level and the use of grammar were 12.5%, the code for physical features was determined as 10%. This code was followed by style, active vocabulary, spelling and punctuation, textuality criteria and student relativity codes with 5% each. Finally, the description and detailing, legibility, and other codes with a share of 2.5% were determined. It can be stated that the themes and codes determined because of the analysis list the issues that the instructors take into consideration during the measurement and evaluation phase.

Preparation, Use and Analysis of Rubric in Teaching Turkish as a Foreign Language

Based on the focus group interview and literature review, the rubric development process was determined, and this process was operated in the study. The use of rubrics ensures that the errors caused by the evaluator are minimized in the measurement and evaluation. In addition, the point that the instructors agreed on in the focus group interview was that two evaluators used the rubric for the student's writing paper and a score was assessed by taking the average of these two evaluations. In this way, it is stated that the evaluation made by a different eye will be useful. As a result of the literature review and focus group interview, it will be possible to express the rubric development steps as follows (Andrade, 1997; Taggart, Phifer, Nixon and Wood, 1999; Arter, 2000, Mertler, 2000):

1. Conducting literature research,
2. Determination of scoring intervals and levels,

3. Determination of dimensions and criteria depending on dimensions,
4. Creation of draft rubric,
5. Obtaining expert opinions and the use of draft rubric,
6. Applying the opinions of the instructors using the Davis or Lawshe technique,
7. Reviewing the rubric by making the necessary corrections,
8. Carrying out validity and reliability studies,
9. Finalizing the rubric.

In this context, the scope validity index of rubric was determined by using Davis technique and it was stated that all criteria had a validity above 0.80. Afterwards, 30 narrative writing texts obtained from the testing phase of the rubric for Kendall-W analysis were evaluated by 5 instructors working in different language teaching centres within the framework of the criteria in the relevant rubric. After the Kendall-W analysis, it was determined that there was ,776 strong agreement for the Format dimension, ,851 very strong agreement for the Textual Elements dimension, ,809 very strong agreement for the Language and Expression dimension, and ,880 very strong agreement in total. In this context, it can be stated that rubric is a valid, reliable, and ready to be used rubric.

Conclusion and Discussion

In this study, the issues that the instructors teaching Turkish as a foreign language pay attention to in narrative writing and the issues they focus on in measurement and evaluation were determined. In addition, because of the literature review and the analysis of the data in the focus group interview, a rubric for narrative writing was developed and validity and reliability studies of this rubric were carried out.

Compared to teaching mother tongue, teaching Turkish as a foreign language does not contain comprehensive studies on rubric. Rubric, which is one of the main sources used in the measurement of the writing and speaking skills of a foreign language, is of great importance for evaluators. For this reason, it is important to carry out studies in the relevant field. Sezer (2005) defines rubric as a tool that evaluates expected student performance at the end of the teaching process according to different dimensions and levels. In his study Büyükikiz (2011), developed an analytical rubric for the evaluation of writing skills. The title, language and expression, and spelling and punctuation dimensions overlap with the rubric developed in this study. In addition, it is seen that there are overlapping parts at the criterion level such as legibility of the text, page structure and organization of the text, although not at the dimension level. Differently, this study focused on whether to use vocabulary, coherence, consistency correctly and effectively. In addition to this, since the rubric in this study is a narrative writing rubric, it is seen that the criteria related to whether the place, time and character development in the rubric are done appropriately or not.

Finally, the fact that rubrics have not been widely studied in the field of teaching Turkish as a foreign language show that researchers do not attach enough importance to this issue. However, in the interviews made with the lecturers working actively in the field, it is seen that they complain about the deficiencies in this subject. For this reason, it is of great importance to develop and discuss rubrics that reflect different perspectives on writing and speaking, which are output skills. In this way, it will be possible to talk about the problems related to the problem of assessment and evaluation in teaching Turkish as a foreign language and to produce solutions to them. In the study, it is recommended to develop inclusive rubrics that reflect different perspectives and to create more valid and reliable rubrics.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Latif İltar

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
liltar@ybu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-2807-8083

Ahmet Gürkan Karataş

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
agkaratas@aybu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4730-2992

ÖZ

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme öğretme sürecinde öğrenci yeterliğinin tespitinde başvurulan önemli bir alandır. Öğrenme hedef ve çıktılarına ulaşabilmek için kullanımının yanı sıra öğretim sürecindeki eksikliklerin tespitinde de önemli bir rol oynamaktadır. Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisinde anlatmaya/göstermeye dayalı metin oluşturmak ve bu metni değerlendirmek önem taşımaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılan kur sınavlarının yazma becerisi bölümünde öğrencilerden anlatmaya/göstermeye dayalı bir metin yazmaları istenebilmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin ortaya koydukları yazma ürünlerinin, değerlendirme sürecinin geçerli ve güvenilir bir şekilde olması beklenir. Bunun için de geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede bu çalışmanın amacı, anlatmaya/göstermeye dayalı metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirmektir. Çalışma, yöntem açısından hem nitel hem nicel süreçlerin bir arada işlendiği karma bir araştırmadır. Çalışmanın nitel aşamasında alanyazın taraması yapılmış, alanda çalışan 6 öğretim elemanı ile odak grup görüşmesi yapılarak veriler toplanmış ve Huberman'ın güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. İçerik analizi için MAXQDA Nitel Veri Analizi programı kullanılmış, kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Nicel kısımda ise rubriğin kapsam geçerliğinin tespiti için Davis tekniğine başvurulmuştur. Değerlendiriciler arası uyum analizi için Kendall-W testi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, biçim, metne ait unsurlar ile dil ve anlatım boyutlarının yer aldığı 13 ölçütten oluşan bir rubrik ortaya çıkmıştır. Rubrik geliştirme sürecinde yapılan test sonucunda .880 çok güçlü düzeyde uyum saptanmıştır. Bu çerçevede bu çalışmada, geçerli ve güvenilir bir rubrik geliştirilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Anlatmaya/göstermeye dayalı metinler, hikâye edici metinler, rubrik geliştirme, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yazma becerisi.

Eğitim öğretim çalışmaları içerisinde beklenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının tespiti, ölçme değerlendirme aracılığıyla yapılabilmektedir. Ölçme değerlendirme tüm disiplinlerde büyük öneme sahip olmakla birlikte içeriği sarmal programlama yaklaşımına göre düzenlenmiş olan süreç temelli öğretim alanlarında daha da önemli bir yer tutmaktadır. Yabancı dil öğretiminin süreç temelli olması ve içerik düzenlemelerinin sarmal programlama yaklaşımına göre yapılmış olması, ölçme değerlendirme de bu bakış açısıyla yapılması gerektiğini ortaya koymakla beraber öğretim süreci içerisinde yoğun bir şekilde amaca uygun olarak kullanılmasını da gerektirmektedir.

Dil öğretim ve öğrenim süreci içerisinde öğrencilerin sahip oldukları yeterliklerin belirlenmesi, öğretim programlarının hazırlanması, öğretim setlerinin yazımı, öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, öğretim sürecinin tekrar gözden geçirilmesi ancak sağlıklı bir ölçme değerlendirme ile sağlanabilmektedir (Boylu, 2019). Ölçme, öğrencilerin belli bir alan ya da

Geliş Tarihi : 20 Eylül 2022
Düzeltilme Tarihi : 1 Aralık 2022
Kabul Tarihi : 8 Aralık 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 194-213
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 194-213
<https://doi.org/10.35233/oyea.1177730>

konudaki gelişme ve başarılarını uygun araçlar ve yöntemler uygulayarak sayısal sonuçlarla belirleme işi olarak; değerlendirme ise türlü öğretim amaçlarının gerçekleşme oranını değişik yollarla ölçme ve ortaya çıkan sonuçlar üzerinde değer biçme olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1974). Bu çerçevede ölçmeyi tespit etme işi olarak değerlendirmeyi ise bir yargıya, karara varma işi olarak özetleyebilmek mümkündür.

Doğru ve kullanışlı bir değer yargısına ulaşılabilmesi için ölçme sonuçlarının geçerli ve güvenilir olması, yapılan değerlendirmenin geçerli bir ölçüte dayanması, değerlendirme işlemlerinin hatasız bir şekilde yapılması, değerlendirmenin ilgilenilen eğitim kararı için kullanışlı bir değer yargısı vermesi gerekmektedir (Turgut ve Baykul, 2014). Bu bağlamda güvenilirlik, ölçüm değerlerinin kararlılığının bir göstergesi; geçerlik, ölçülmesi amaçlanan özelliğin doğru ölçülebilme derecesinin göstergesidir (Ercan ve Kan, 2004). Güvenilirlik, değerlendirme puanlarının tutarlılığı anlamına gelir. Örneğin, güvenilir bir sınavda, bir öğrencinin değerlendirmeyi ne zaman tamamladığına, yanıtın ne zaman puanlandığına ve yanıtı kimin puanladığına bakılmaksızın aynı puanı alması beklenir (Moskal ve Leydens, 2000). Geçerlik; “Değerlendirme, ölçülmesi amaçlanan şeyi ölçüyor mu?” (Jonsson ve Svingby, 2007, s. 136) sorusunun cevabını arar.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan araçların yabancı dil öğretimi alanına uygun olması ve ana dili eğitiminde kullanılanlardan farklı olması beklenir. Ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan araçların belirlenmek istenen beceri ve kazanımlara uygun olması için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmış olması gerekir. Dört temel dil becerisinin ölçme değerlendirme süreci, değişkenlik gösterir. Öyleki okuma ve dinleme becerilerinin ölçme değerlendirme sürecinde kullanılabilen birçok soru türünün konuşma ve yazma becerilerinde kullanılabilmesi mümkün değildir. Daha nesnel ölçme değerlendirme imkânı sunan çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış soruları, var-yok soruları okuma ve dinleme becerilerinde kullanılabilirken konuşma ve yazma becerilerinde kullanılamamaktadır. Okuma ve dinleme becerilerine ait soruların hazırlanması zor, değerlendirmesi kolayken konuşma ve yazma becerilerine ait soruların hazırlanması kolay, değerlendirilmesi zordur. Ölçme ve değerlendirme bağlamında beceriler ile ilgili genel görünümüne becerinin kendi doğasından bakıldığında Bloom Taksonomisi'ne göre üst bilişsel becerilerin ortaya koyulmasını gerektiren yazma becerisi, ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil öğretimi sürecinde de en çok zorlanılan ve geliştirilmesi en güç beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerisinin doğru bir şekilde ölçülebilmesi ve değerlendirilebilmesi için hâlihazırda geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının olmaması, ölçme ve değerlendirme yapan öğretmenlerdeki pedagojik eksiklik ve tutarsızlık, ilgili beceride seviyelere göre beklenen yeterliklerin tam olarak belirlenmemesi gibi çeşitli nedenlerle bu konuda ciddi eksikliklerin ve hatalı uygulamaların yapıldığı bilinmektedir.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin ölçümünde kullanılacak sorular daha çok açık uçlu sorulardan oluşmakla birlikte bunlar kendi içerisinde çok farklı metin türlerini içerebilmektedir. Yabancı dil öğretiminde anlama ve anlatma becerileri içerisinde değerlendirilebilecek her türlü anlam unsuru metin niteliği taşımaktadır (İltar ve Açık, 2019). Genel olarak kullanılan metinler sıralanacak olursa kullanım işlevli metinler, edebî metinler ve diğer olarak tasniflenebilir. İltar ve Açık (2019, s. 322) tarafından kullanım işlevli metinler; resmî yazılar, öğretici metinler, iletişimsel metinler şeklinde sıralanırken edebî metinler; öğretici metinler, anlatmaya/göstermeye dayalı metinler, nazım olarak sıralanmaktadır. Bunun dışında diğer başlığında herhangi bir tür altında yer almayan veya birden fazla türün özelliklerini barındıran metinler sıralanmıştır. Birden çok metin türü yer almakta ve öğrenciler bu metin türlerini çeşitli düzeylerde kullanabilmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (DİAOÖÇ) her bir düzey için çeşitli önerilerde bulunulmuş ve genel bir çerçeve çizilmiştir.

DİAOÖÇ'ye göre yazma becerisine ait öneri düzeyleri şu şekilde tanımlanmaktadır:

A1: Örneğin, tatil selamları göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilirim; otellerde, adları, adresleri, ulusal kimliği ve benzerlerini formlara işleyebilirim.

A2: Kısa, basit notlar, haberler yazabilirim. Örneğin, bir şeye teşekkür etmek için çok basit kişisel bir mektup yazabilirim.

B1: İlgi alanımdaki konular üstüne ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda basit, kendi içinde bağlantılı metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi içeren mektup yazabilirim.

B2: Beni ilgilendiren çok sayıda konu üzerine açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir yazıda ya da raporda bilgiler verebilir ya da belli bir görüşe yandaş veya karşıt olarak gerekçeler ve karşı gerekçeler ortaya koyabilirim. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilirim.

C1: Kendimi yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde ifade edebilir ve görüşümü ayrıntılı biçimde anlatabilirim. Karmaşık konularda mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilir ve bu esnada benim için önemli olduğumu düşündüğüm konuları ön plana çıkarabilirim. Yazdığım metinlerde belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.

C2: Açık, akıcı bir üslupla seçtiğim amaca uygun metinler yazabilirim. Bir durumu iyi yapılandırılmış bir şekilde anlatan ve böylece okuyucunun önemli noktaları ayırt edip algılamasına yardımcı olacak etkili mektuplar, karmaşık raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî metinler ve yazınsal yapıtlar hakkında özet ve eleştiriler yazabilirim (Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü, 2013, s. 32).

DİAOÖÇ'de belirtilen yeterlik tanımları dikkate alınarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi içerisinde, özel amaçlı Türkçe öğretimi hariç tutularak, A1-C1 düzeyleri arasında kullanılacak metin türleri şunlardır:

Resmî Yazılar: Dilekçe, özgeçmiş, rapor

Öğretici Metinler (Kullanım İşlevli): Ders notu, bulmaca, harita, kroki, haber metni, hava durumu, yemek tarifi, program, tanıtım yazısı, ibare,

İletişimsel Metinler: Söylev, blog, e-posta, kartpostal, mektup, sosyal medya mesajları, form, röportaj, davetiye, diyalog, günlük, yer/yön tarifi

Öğretici metinler (Edebî metinler): Hatıra, biyografi, otobiyografi, eleştiri, gezi yazısı, anekdot

Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinler: Söyleşi, deneme, mektup, fabl, hikâye, masal, efsane, mizahi fıkra

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi içerisinde kullanılacak metin türleri oldukça çeşitlidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için öğrenim süreci içerisinde ilgili seviyenin kazanımlarını ortaya koyabilecek farklı metin türlerine ait etkinliklerin kullanılması büyük önem arz etmektedir. Metin türlerinin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin aynı olmasını beklemek doğru değildir. Metin türlerinin ihtiva etmiş oldukları özelliklerin değişkenlik göstermesi sebebiyle farklı metin türlerinde yazılan metinlerin değerlendirilme ölçütlerinin farklılık göstermesi beklenir. Öğrenciler ders içi ve ders dışı farklı türlerde yazma etkinlikleriyle buluşturulur ve çıktılar öğretim elemanlarınca önceden belirlenmiş kıstaslara göre değerlendirilerek sonuçlar sağlanır. Yazma soruları değerlendirmeciler açısından puanlanması oldukça zor sorulardır. Bu sebeple yazma becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde en önemli husus, güvenilir ve geçerli bir değerlendirme ölçütünün olup olmamasıdır. Güvenilir ve geçerli bir ölçütün sağlanması için dereceli puanlama anahtarları kullanılır.

Ölçüt, bireysel değerlendirici tarafından belirlenmekteyse yazma örneğinin niteliği hakkında verilen puanlamalar değerlendiriciden değerlendiriciye değişkenlik gösterebilir. Bir değerlendirici, değerlendirme sürecini dilsel yapı üzerine ağırlık vererek değerlendirirken başka bir değerlendirici konunun veya görüşün ikna ediciliğine daha fazla ilgi duyabilir. Değerlendirme süreci için önceden tanımlanmış bir şema geliştirilerek bir yazının değerlendirilmesinde yer alan öznellik daha objektif hâle gelir (Moskal, 2000). Dereceli puanlama anahtarları değerlendiricilerin uzun yorumlar yaparak her dil bilgisi hatasını düzeltmeleri yerine sayısal puanlamaları kullanarak sürecin oldukça basitleşmesini sağlar. Ayrıca dereceli puanlama anahtarları yeterlik seviyelerine sahip dil programlarında özellikle önemli bir yer tutmaktadır (Weigle, 2002).

Popham (2017) öğrencilerin bir performans değerlendirmesine verdikleri yanıtları puanlamak için kullanılan değerlendirme ölçeğinin üç önemli özelliğe sahip olması gerektiğini belirtir. Bu özellikler şunlardır:

1. Değerlendirme ölçütleri: Öğrencinin yanıtının niteliğini belirlemede kullanılacak faktörlerdir.
2. Değerlendirme ölçütleri için niteliksel farklılıkların tanımları: Öğrencilerin cevaplarında niteliksel ayrımların yapılabilmesi için her bir değerlendirici ölçüt için bir açıklama yapılmalıdır.
3. Bütüncül veya analitik bir puanlama yaklaşımından hangisinin kullanılacağı belirtilmesi: Değerlendirme ölçeği, değerlendirme ölçütlerinin bütüncül puanlama şeklinde mi yoksa analitik puanlama şeklinde mi uygulanacağını belirtmelidir.

Dereceli puanlama anahtarları bütüncül ve analitik olmak üzere iki çeşittir. Analitik puanlama anahtarları öğrencinin hangi aşamada hangi konularda eksikliklerinin olduğunu ortaya koyması bakımından bütüncül puanlama anahtarlarına göre daha güvenilirdir. Bu sebeple konuşma ve yazma becerilerinin ölçme değerlendirme aşamasında analitik puanlama anahtarlarının kullanılması daha doğrudur (Boylu, 2019, s. 130). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi dereceli puanlama anahtarlarının ana dili Türkçe olanlar için geliştirilmiş dereceli puanlama anahtarlarından farklı olması beklenir. Çünkü ana dili Türkçe olan kişilerin oluşturabilecekleri yazılı metinler ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin oluşturabilecekleri metinler birbirinden çok büyük farklılıklar gösterir. Ana dili Türkçe olanlar, Türkçeyi edinerek iletişim düzeyinde kullanabilen ve sahip oldukları dillerini geliştirmeye yönelik eğitimler alırken Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, seviyelerine göre değişmekle birlikte dil yeterliklerine kısıtlı düzeyde sahip olan kişilerden oluşmaktadır.

Yazma becerisi dereceli puanlama anahtarlarının oluşturulacak metin türüne göre farklılıklar göstermesi beklenir. Öğretici bir metnin, içermekte olduğu metinsel özellikler ile anlatmaya/göstermeye dayalı bir metnin içermekte olduğu metinsel özellikler birbirinden farklıdır. Bu sebeple oluşturulacak dereceli puanlama anahtarlarında ölçütlerin metinsel özelliklere göre belirlenmesi gerekir.

Edebiyat, metin dilbilim ve kompozisyon bilgileri dikkate alınarak metinlerde bulunması gereken özellikler Arı (2008, s. 54) tarafından üç aşamada gruplandırılarak şu şekilde belirtilmiştir:

Dış yapı: Dış yapıyı oluşturan birinci özellik, öğrencinin oluşturduğu metni kâğıt üzerine yerleştirmesi sonucu metni sayfada bütün olarak gösteren, biçim özelliğidir. İkinci özellik ise sözcük ve cümlelerin dizilişini sunan, okuyucunun metni doğru bir biçimde algılamasını sağlayan yazım ve noktalama kurallarıdır.

Dil ve anlatım: Metni oluşturan en küçük anlam birimleri olan sözcükler, sözcüklerin oluşturduğu cümleler ve cümlelerin bütünlük içinde bir araya getirildiği paragraflardır. Anlatım, yazarın; duygu ve düşünceleri, metin türüne, anlatım biçimine uygun, doğru bir sırada kendine özgü biçimde okuyucuya sunmasıdır.

Düzenleme: Okuyucunun, metinde anlatılan konuyu anlamasını sağlayan; duygu, düşünce ve olayları belirli bir düzende sunulmasıdır. Düzenleme; metnin adı demek olan başlık, metnin konusu hakkında bilgi veren serim, ayrıntılara girilen düğüm ve anlatılanların son bulduğu çözüm bölümünden oluşur.

Metin türlerinden edebî metinler içerisinde yer alan anlatmaya/göstermeye dayalı metinler; hikâye edici,

öyküleyici, anlatsal metinler olarak da adlandırılabilmekte ve bu tasnifler içerisinde tiyatro farklı bir başlık altında değerlendirilebilmektedir. İltar ve Açık (2019) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek metin türleri tasnifine dayalı olarak bu çalışma içerisinde anlatmaya/göstermeye dayalı metin kavramının kullanımı tercih edilmiştir. Anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerde yer alması gereken unsurlar farklı çalışmalarda muhtelif şekillerde ifade edilse de bunlar bir hikâyede yer alan serim düğüm ve çözüm bölümlerini kapsamaktadır (Balcı, 2013, s. 99). Serim, düğüm, çözüm bölümlerinin bazı çalışmalarda giriş, gelişme, sonuç veya başlangıç, gelişme, sonuç olarak da adlandırılabilirdiği görülmektedir. Akyol'a göre (2016) hikâyeler giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde sahne ve karakterler tanımlanır, problemin çerçevesi çizilir, okuyucu hikâyeye motive edilir. Gelişme bölümünde karakterler hakkında daha çok bilgi verilir, problem sürecinde ana karakteri engelleyen durumlar anlatılır, okuyucunun kendi özellikleriyle karakterin özelliklerini karşılaştırması sağlanır. Sonuç bölümünde problem çözülür, dağınık bir şekilde verilen olaylar toparlanır, belirsizlik ortadan kaldırılarak okuyucunun rahatlaması sağlanır (Akyol, 2016).

Dereceli puanlama anahtarında bulunan ölçütlerin neler olduğunun sadece öğreticiler tarafından bilinmesi yeterli değildir. Öğrencilerin de ölçütler hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Süreç içerisinde yapılan yazma çalışmaları öğretim elemanı tarafından ilgili puanlama anahtarına göre değerlendirilir ve öğrencilere geri bildirim sunulur. Geri bildirimlerin öğrencilerin süreç içerisindeki yazma gelişmelerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Reddy ve Andrade'ye göre (2010) göre değerlendirme için öğrenci merkezli yaklaşımın bir parçası olarak kullanılan dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin öğrenme hedeflerini ve belirli görevler için nitelik standartlarını anlamalarına yardımcı olarak gözden geçirme ve iyileştirmeye yönelik etkili kararlar almalarını sağlar. Dereceli puanlama anahtarlarının kullanımında dikkat edilmesi gereken husus, öğrencilerle dereceli puanlama anahtarının öğrencilerin görevi yapmaya başlamadan önce buluşturulmasıdır. Bu sayede, öğrenciler değerlendirmelerin hangi ölçütlere göre yapılacağını bilerek görevin gerektirdiği beceri alt gruplarını görür ve çabalarını ilgili alanlara yoğunlaştırabilir (Sezer, 2005).

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlatmaya/göstermeye dayalı metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda uzman görüşlerine, alanyazındaki diğer uygulamalara ve çeşitli analizlere başvurulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın alt amaçlarını şöyle sıralamak mümkündür:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerde dikkat ettiği hususlar nelerdir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından oluşturulmuş anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerde ölçme değerlendirme açısından odaklandığı hususlar nelerdir?
3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde rubriğin hazırlanması, kullanımı ve analizi nasıldır?

Yöntem

Araştırmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlatmaya/göstermeye dayalı metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Bu analitik dereceli puanlama anahtarıyla amaçlanan, yazmada ölçmeciden kaynaklanan hataları en aza indirerek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu çerçevede öğrencilerin yazılı kâğıtları değerlendirilirken olabildiğince şeffaf ve nesnelliğe yakın olması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda aşağıda tüm süreçleri detaylıca ifade edilen uygulamalar gerçekleştirilerek bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bunun yanında odak grup görüşmesi yapılarak nitel süreçler işletilmiştir.

Model

Çalışmada hem nicel hem nitel yaklaşımlar kullanılarak süreç işletilmiştir. Fakat çalışmanın nicel yaklaşımların baskın olduğu karma yöntemli bir araştırma olduğu ifade edilebilir. Karma yöntemler sonuçların genellenebilirliğini artırdığı gibi araştırma soruları için daha net yanıtlanma imkânı da sunmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Araştırmanın nitel boyutunda odak grup görüşmesi ve alanyazın taraması yer almaktadır. Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenerek öğretim elemanlarının yazma becerisini değerlendirirken dikkate aldığı unsurlar listelenmiştir. Burada Miles ve Huberman'ın (2016) güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. Buna göre elde edilen sonucun en az %70 düzeyinde olması gerekmektedir. Bu çalışmadaki güvenilirlik yüzdesi %85 olarak saptanmıştır.

Odak grup görüşmesiyle hedeflenen temel amaç katılımcıların görüşlerini, bakış açılarını, düşüncelerini ve eğilimlerini ortaya çıkarmaktır (Bowling, 2002; Gibbs, 1997; Kitzinger, 1994). Katılımcı sayısı ile ilgili alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Fakat genellikle 4 ilâ 10 arasında bir katılımcı sayısının uygun görüldüğü ifade edilebilir (Edmunds, 2000; Gibbs, 1997; Morgan, 1997; Patton, 2014). Araştırmanın nitel boyutunu ise rubrik oluşturulduktan sonra değerlendirmecilerin ölçme aracını kullanarak yaptığı değerlendirmelerin analizi oluşturmaktadır. Bu aşamada yer alan 5 değerlendirmeci arasındaki uyuma bakılmıştır. Bunun için Kendall-W uyum testi kullanılması gerekmektedir. Çünkü 5 değerlendirmeci arasındaki uyumu ortaya çıkarmak için bu katsayıya başvurarak bir değer elde edilebilir. Bu testte değerler 0 ile 1 arasındadır (Cevahir, 2020). Bu kapsamda değerlerde 1'e yaklaştıkça uyumun arttığı 1'den uzaklaştıkça ise uyumun azaldığı ifade edilebilir.

Çalışma Grubu

Araştırmada 15 farklı ülkeden 30 temel, orta ve ileri düzeyde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci kendilerine verilen hikâye metnini bağlama uygun bir şekilde tamamlayarak yazmıştır. Ardından kâğıtlar toplanarak rubriğin son şekliyle birlikte 5 öğretim elemanına değerlendirmeleri için verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ülkelere göre dağılımı şu şekildedir: Azerbaycan 2 öğrenci, Endonezya 4 öğrenci, Filistin 3 öğrenci, Kazakistan 2 öğrenci, Kuveyt 1 öğrenci, Lübnan 2 öğrenci, Malezya 2 öğrenci, Nijerya 1 öğrenci, Özbekistan 3 öğrenci, Rusya Federasyonu 1 öğrenci, Suriye 3 öğrenci, Suudi Arabistan 2 öğrenci, Togo 1 öğrenci, Ürdün 2 öğrenci, Yemen 1 öğrenci.

Veri Toplama Araçları

Rubriği geliştirmek için odak grup görüşmesi yapılmış ve bu çerçevede görüşmeye dayalı olarak ölçütlerin oluşturulması sürecine katkı sağlaması amaçlanmıştır. Bunun yanında süreç sonlandırıldıktan sonra uzman görüşü için Davis tekniği kullanılmış ve uzmanların bu forma göre ölçütlere ve boyutlara puan vermeleri talep edilmiştir. Akabinde öğrencilere yarım bir öykü verilerek bağlama uygun bir biçimde tamamlamaları istenmiş ve geliştirilen rubrikle alanda çalışmakta olan beş öğretim elemanından değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Verilerin Toplaması

Rubrik geliştirilmeye başlanmadan önce alanyazın araştırması yapılmıştır. Akabinde puan aralıkları ve düzeyler belirlenmiştir. Rubrik geliştirmenin birinci aşamasında rubriğin ölçütlerini belirlemek yer almaktadır. Burada odak grup görüşmesinde farklı üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde en az iki yıl görev yapan/yapmış 6 öğretim elemanı yer almıştır. Yapılan odak grup görüşmesi çerçevesinde öğretim elemanlarının yazma kâğıtlarını değerlendirirken hangi hususlara dikkat çektiği ortaya çıkarılmıştır. Ardından alanyazın taraması yapılmış ve gerek yurt dışındaki gerek yurt içindeki çalışmalarda dikkate alınan unsurlar listelenmiştir. Buradan ortaya çıkan verilerle odak grup görüşmesindeki veriler karşılaştırılmış, ölçütler ile boyutlar hazırlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzman 2 öğretim elemanına görüşlerini tespit amacıyla başvurulmuştur. Ardından düzeltmeler yapılmıştır. Alınan uzman görüşleri neticesinde şekillenen rubrik, oluşturulan Davis formu ile alanda uzman 2 profesör, 3 doçent, 4 doktor öğretim üyesi ve 5 öğretim görevlisine gönderilmiş ve forma göre öğretim elemanlarının değerlendirme yapmaları istenmiştir. Verilen dönütlerden hareketle analizler yapılmış ve çeşitli yorumlarda bulunulmuştur. Gelen dönütlerin ardından eksiklikler giderilerek rubrik kullanıma hazır hâle getirilmiştir.

Dördüncü aşamada 15 farklı ülkeden 30 temel, orta ve ileri düzeyde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciye yarım bırakılmış bir öykü verilmiş ve bağlama uygun bir şekilde tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilere yazmaları tamamlamaları için iki ders saati zaman tanınmış ve yazdıkları yazılar taranarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Akabinde farklı üniversitelerin dil merkezlerinde görev yapan 5 öğretim elemanından rubriği kullanarak Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER'de Türkçe öğrenen 30 yabancı öğrencinin anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerden hikâye tamamlama türündeki yazma kâğıtlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Verilerin toplanması süreci genel olarak araştırma sürecini de kapsamakta olup sürecin aşamaları Tablo 1'de gösterilmiştir

Tablo 1

Araştırma Sürecinin Özeti

Süreç	Başvurulan kaynak(lar)	Kişiler	Toplam kişi
1. Rubriğin ölçütlerinin belirlenmesi	Odak grup görüşmesi, alanyazın taraması	Araştırmacılar (İltar ve Karataş) bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir alan uzmanı Odak grup görüşmesi katılımcıları	10
2. Uzman görüşü	Alan uzmanları	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uzmanları	2
3. Revizyon sonrası uzman görüşü	Davis analizi için geliştirilen form	Ölçme ve değerlendirme uzmanları Öğretim üyeleri ve öğretim görevlileri	16
4. Rubrik kullanılarak yapılan değerlendirme	Geliştirilen rubrik	Dil merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanları	5
Toplam sayı			33

Verilerin Analizi

Araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlatmaya/göstermeye dayalı oluşturulmuş metinleri değerlendirmek için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Alanyazın taramasında, en yüksek ve düşük derecenin arasında en az iki derecenin olması gerektiği belirtilmiştir. Buradan hareketle dört dereceli bir puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Bu çerçevede rubrik için öğretim elemanlarıyla odak grup görüşmesi yapılarak görüşlerine başvurulmuş ve anlatmaya/göstermeye dayalı metinler için yazma becerisinin ölçülmesinde hangi ölçütleri esas aldıklarına yönelik olarak verdikleri yanıtlar içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Eş zamanlı olarak alanyazın taraması yapılmış ve bu taramanın ardından oluşturulan ölçütler kategorize edilmiştir. Burada eşleşen ölçütler belirlenmiş ve bir havuz oluşturulmuştur. Akabinde araştırmacılar, alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı bir araya gelerek ölçütleri çeşitli boyutlar altında sınıflandırmıştır. Burada Huberman'ın (2016) güvenilirlik formülü kullanılmış ve %85 oranına ulaşılmıştır.

Rubriğin oluşturulan ilk hâliyle uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu aşamanın ardından bazı ölçütler çıkarılmıştır. Bazı ölçütler ise düzenlenmiştir. Bu aşamanın ardından tekrar uzman görüşüne başvurulmak üzere bir form geliştirilmiş ve uzmanların bu forma yanıt vermeleri istenmiştir. Akabinde Davis analizi yapılarak kapsam geçerlik indeksine (KGİ) ulaşılmıştır. Bu analizde değer .80'nin üzerinde olması gerekmektedir (Davis, 1992). Sonrasında puanlayıcılar arası uyuma bakılarak yazma kâğıtlarını rubriği kullanarak notlandırılan puanlayıcılar arası uyum testinde Kendall'in uyum katsayısından (W) yararlanılmıştır (Karasar, 2015). Buradan alınan değerle tam uyuma veya yakın bir değere ulaşmak hedeflenmiştir. Kendall'in W katsayısına göre 0,00 – 0,20 = çok zayıf etki, 0,21 – 0,40 = zayıf etki, 0,41 – 0,60 = orta etki, 0,61 – 0,80 = güçlü etki, 0,81 – 1,00 = çok güçlü etki olarak yorumlanmaktadır (Rovai ve diğ., 2014). Bu çalışmada yapılan Kendall W analizi çerçevesinde toplam 0.880 çok güçlü düzeyde etki tespit edilmiştir. Öğretim elemanları değerlendirmeleri tamamladıktan sonra toplanan veriler SPSS 26.00 paket programına aktarılmış ve analiz edilmiştir.

Etik Beyan

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvurulmuş ve yapılan toplantı neticesinde 16.02.2021-53 tarih ve karar numarasıyla etik kurul başvurusu kabul edilmiştir.

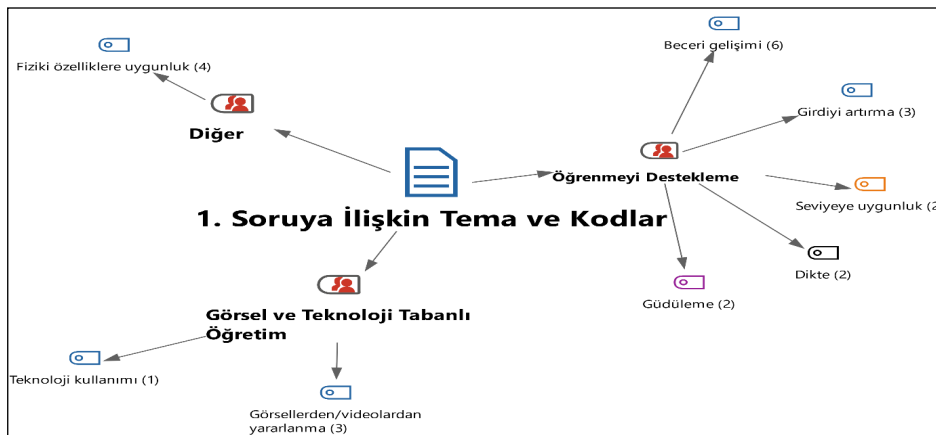
Bulgular

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretim Elemanlarının Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinlerde Dikkat Ettiği Hususlar

Yapılan odak grup görüşmesinde öğretim elemanlarına anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerde dikkat ettiği hususlar sorulmuş ve bu çerçevede verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Bu sorudan alınan görüşlere ilişkin kodlar ve temalar Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

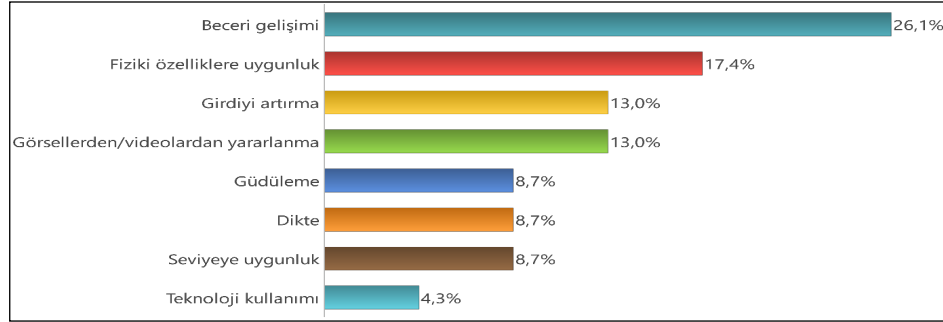
Birinci Soruya İlişkin Kod Hiyerarşisi ile Tek-Vaka Modeli Haritası



Odak grup görüşmesinde sorulan soruya verilen cevaplardan hareketle Öğrenmeyi Destekleme, Görsel ve Teknoloji Tabanlı Öğretim ve Diğer olmak üzere üç farklı tema ve bu temalara bağlı 8 kod ortaya çıkmıştır. Temalar altında tasniflenen kodların yüzdelik dağılımlarına Şekil 2'de yer verilmiştir.

Şekil 2

Birinci Soruya İlişkin Kodların Yüzelik Dağılımları



Şekil 2'ye göre öğretim elemanları %26,1 oranında beceri gelişimine önem verirken bunu %17,4 ile fiziksel özelliklere uygunluk kodu izlemiştir. Girdiyi artırma ile görsellerden/videolardan yararlanma kodları %13 ile üçüncü sırayı alırken güdüleme, dikte ve seviyeye uygunluk kodları %8,7 oranında dördüncü sırayı almaktadır. Dikkat çekilen son kod olan teknoloji kullanımı ise %4,3'lük bir paya sahiptir.

Öğrenmeyi destekleme teması, öğretim elemanlarının ön plana çıkardığı ve görüşlerin toplandığı bir temadır. Burada beceri gelişimi, girdiyi artırma, seviyeye uygunluk, dikte ve güdüleme kodları bulunmaktadır. İlgili temada yer alan kodlara ilişkin odak grup görüşmesinde yer alan bazı verilere aşağıda yer verilmiştir.

"... Bunun yanında alıcı beceriler dediğimiz okuma ve dinleme ile beslemek gerekiyor. Çünkü burada "heybesini" dolduran öğrenci çıktı becerilerinde başarılı bir yazma ortaya koyabilir." (Ö1)

"... Ben dikteyi her seviyede kullansam da A1 A2'de daha ağırlıklı kullanıyorum. Yoğun bir şekilde kullanıyorum. Bunlar da yazma becerisini oldukça ileri düzeye taşımaya sağlıyor." (Ö2)

"Yaşadıkları olaylara yönelik yazılar yazmalarını ister ve bu şekilde değerlendirmelerini yaparak onların yazma becerilerini geliştirmeye çalışırım. Zaten buradaki asıl amaç öğrencilerin becerilerini olabildiğince etkin şekilde kullandırıp geliştirmek." (Ö3)

"Öğrenciler öncelikle güdülenmiş olmalıdır. Bunu yaparken de tabii ki farklı materyallerden yararlanarak süreci daha işler kılmak gerekiyor." (Ö5)

Öğretim elemanları, anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerden en çok beceri gelişimi noktasında yararlandıklarını ve bu çalışmaların öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında becerilerin birbirinden ayıramayacağını belirterek dört temel dil becerisini eş güdümlü bir biçimde işe koşmanın önemini vurgulamışlardır. Yazmada da temel amacın girdiyi artırarak çıktıyı daha verimli kılmak olduğunu, bunu yaparken de alıcı dil becerileri olan okuma ve dinlemeden özellikle yararlandıklarını belirtmişlerdir. Tüm bunları yaparken yer yer farklı yöntem ve tekniklere başvurduklarını ifade etmelerinin yanında dikte gibi özellikle temel düzeyde dil öğretiminin önemli bir tekniğine de yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanında hedef grubun dil yeterliklerinin, dil düzeylerinin ve ilgi ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ve öğrencinin güdülenmesinin önemine dikkat çekmişlerdir.

Görsel ve teknoloji tabanlı öğretim teması, oluşturulan ikinci temadır ve altında görsellerden/videolardan yararlanma ile teknoloji kullanımı kodları bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının bu kodlara ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerde öğrencinin becerisini geliştirmek için görsellerden, çizimlerden yararlanırım. Görsel okuryazarlık üzerinden öğrencilerden metinler yazmalarını isterim. Sınıftaki teknolojik aletlerden, akıllı tahtadan bir görsel açarım. Tahtaya resim çizerim ya da öğrencilerin çizmelerini isterim. Faydalı olduğunu görüyorum." (Ö4)

"Öğrenciler öncelikle güdülenmiş olmalıdır. Yazma becerisi öğrencilerin bence en sıkıldıkları beceri, bunun sebebi maalesef kendi anadillerinde de yazmıyor oluşlarından ileri geliyor. Şimdi z kuşağı diyebileceğimiz kuşaktan öğrencilerimiz geldiği için beyaz kâğıda bir şeyler karalamak onlar için oldukça zor oluyor. Ben de bunun yerine web 2 ya da 3 araçlarını kullanarak sanal sınıflar oluşturuyorum ve ev ödevlerini bu platform üzerinden kaleme almalarını sağlıyorum." (Ö5)

"Ben de Ö4 hocam gibi düşünüyorum. Burada [sınıfta] kısa filmler, animasyonlar ve videolardan sık sık yararlanmaya çalışıyorum. Faydalı oluyor. Ama ben daha çok bir animasyonu yarıda kesip şimdi bu andan sonra neler olabilir gibi heyecan verici sorular soruyorum ve gerçekten yaratıcı yanıtlar geldiğini görüyorum." (Ö6)

Odak grup görüşmesinde öğretim elemanlarının öğretim süreçlerinde görsellerden, animasyonlardan ve teknolojik üretimlerden yararlandıkları saptanmıştır. Anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerden hikâye edici yazma becerisini geliştirmek için özellikle kısa filmlerin ve animasyonların önemli ve heyecanlı bir anda duraklatılarak öğrencilerden devamını tahmin ederek yazmaları istendiği ifade edilmiştir. Bu, birden çok uyararı içine alan bir çalışma olduğu ve öğrencilerin derse olan ilgi ve isteklerini artırdığı için önemli görülmüştür. Öğretim elemanları, öğrencilerin anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerde kendi ana dillerinde de zayıf olduklarını ve bu nedenle Türkçe öğreniminde de problemler

yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu aşmak amacıyla teknolojiyle iç içe olan öğrenciler için teknoloji tabanlı etkinlikler geliştirildiği zikredilmiştir. Hikâye edici yazma derslerini yalnızca A4 kâğıdına, kalemle bir şeyler karalamaktan çıkarıp çağa uygun bir şekle büründürmeye çalıştıkları dile getirilmiştir.

Herhangi bir tema altında yer almayıp Diğer kategorisinde tasniflenen “fiziki özelliklere uygunluk” kodunda 4 frekans saptanmıştır. Öğretim elemanlarının burada ifade ettikleri fiziksel özellik, kâğıt kullanımıyla ilgilidir. Öğrencinin üst, alt, sağ ve soldan bıraktığı boşluklar, paragraf ve satır başları, başlığın konumlandırılması gibi özellikleri içinde barındırmaktadır. Bu kodu “biçimsel özellikler” şeklinde ifade etmek de mümkün olabilir. Fakat ilgili kod öğretim elemanlarının odak grup görüşmesindeki ifadelerinden hareketle oluşturulmuştur. Bu nedenle, görüşme esnasında öğretim elemanlarının ifadelerine ve düşüncelerine müdahalede bulunmamak için bu hususta notlar tutulmuş ve odak grup görüşmesi sonrasında alanyazınla karşılaştırarak rubrik geliştirme sürecinde yukarıda önerilen ikinci şekli esas alınmıştır. Bu çerçevede bu kodda yer alan bazı ifadeleri şu şekilde alıntılar yapmak mümkündür:

“Kâğıdın fiziki özelliklerine bakmak gerekir, mizanpaj düzgün mü? Oraya düzgün oturmuş mu? Metni tamamladıktan sonra yazı göze uygun geliyor mu? Belki çok önemli değil denecek ama burada yazı güzelliğinden çok yazının şablona uygun hâlde olup olmadığından bahsediyorum. Neticede bu da önemli bir veri.” (Ö1)

“Sayfa düzeni, başlık, plan ve (...) şeklinde sıralanabilmektedir.” (Ö6)

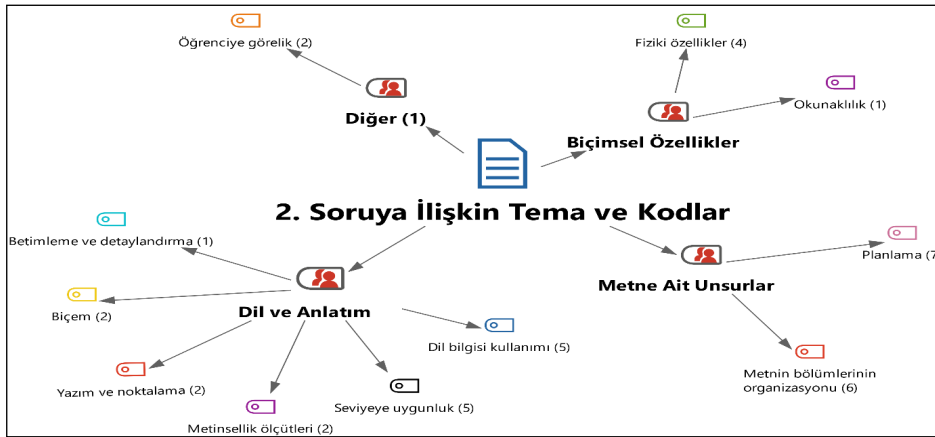
Bu sorudan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeyi esas aldığı ve ayrıca yaptıkları çalışmalarla onların düzeylerini gözettiklerini ifade etmek mümkündür. Öğretim elemanları çeşitli yöntemlere, tekniklere ve stratejilere başvurarak öğrencilerin gerek anlatmaya/göstermeye dayalı yazmadaki becerilerini geliştirmekteler gerekse diğer alıcı becerilerine odaklanarak eş güdüm içinde bir öğretim süreci yürütmektedirler. Tüm bunları yaparken teknolojiden de yararlanarak öğrencileri sürece kattıkları tespit edilmiştir. Bu sayede sayısız materyale erişebilme ve derslerini çeşitlendirebilme imkânına sahip olduklarını söyleyebilmek mümkündür.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretim Elemanlarının Öğrenciler Tarafından Oluşturulmuş Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinlerde Ölçme Değerlendirme Açısından Odaklandığı Ölçütler

Yapılan odak grup görüşmesinde öğretim elemanlarına anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerin ölçme değerlendirmesinde odaklanmış oldukları ölçütler sorulmuş ve bu çerçevede verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Bu sorudan alınan görüşlere ilişkin kodlar ve temalar Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3

İkinci Soruya İlişkin Kod Hiyerarşisi ile Tek-Vaka Modeli Haritası

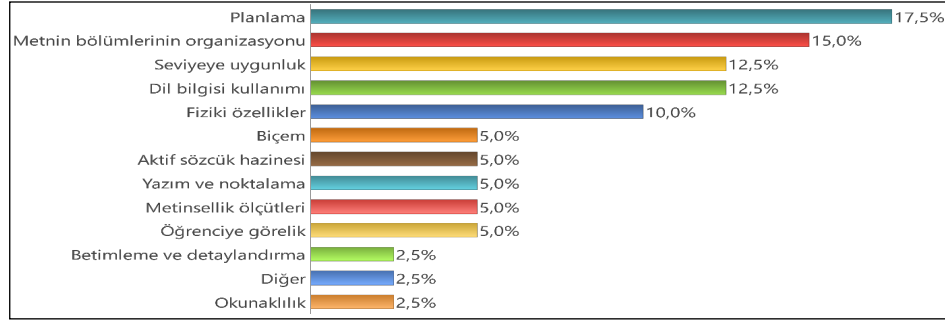


Odak grup görüşmesinde sorulan soruya verilen cevaplardan hareketle Biçimsel Özellikler, Metne Ait Unsurlar, Dil ve Anlatım ile Diğer olmak üzere dört farklı tema ve bu temalara bağlı 11 kod ortaya çıkmıştır. Temalar altında tasniflenen kodların yüzdelik dağılımlarına Şekil 4’te yer verilmiştir.

Şekil 4’e göre öğretim elemanları %17,5 oranında planlamaya önem verirken bunu %15 ile metin bölümlerinin organizasyonu oluşturmuştur. Seviyeye uygunluk ile dil bilgisi kullanımı kodları %12,5 iken fiziki özellikler kodu %10 olarak tespit edilmiştir. Bu kodu %5’er ile biçim, aktif sözcük hazinesi, yazım ve noktalama, metinsellik ölçütleri ile öğrenciye görelilik kodları takip etmiştir. Son olarak %2,5’luk paya sahip olan betimleme ve detaylandırma, okunaklılık ve diğer kodları saptanmıştır. Analizler neticesinde tespit edilen tema ve kodların öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme aşamasında dikkate aldıkları hususları sıraladığı ifade edilebilir.

Şekil 4

İkinci Soruya İlişkin Kodların Yüzelik Dağılımları



Dil ve Anlatım teması, öğretim elemanlarının üzerinde durduğu ve görüşlerinin toplandığı bir temadır. Burada dil bilgisi kullanımı, seviyeye uygunluk, metinsellik ölçütleri, yazım ve noktalama, biçem ve betimleme/detaylandırma kodları yer almaktadır. Zikredilen temada yer alan kodlara ilişkin odak grup görüşmesinden alıntılanan bazı verilere aşağıda yer verilmiştir.

“Değerlendirirken ayrıca seviyeye uygun gramer ve sözcük varlığını kullanmış mı? Kullanmamış mı? Yine bu da benim için önemli bir detay. Bazen oluyor. Öğrenci B2 seviyesinde sınava girmiş, gramer olarak hata görmüyorsun. Kelime yazımları doğrultusunda, cümle düzeninde hata yok. Ama söz varlığına bakıyorsun, gramere bakıyorsun, A1 A2 düzeyinde, ama ben b2 sınavı yapıyorum. O seviyeye uygun gramer yapılarını kullanabilmiş mi?” (Ö2)

“Yazma ölçütlerine bakarım, amaca uygun yazmış mı? Tutarlı mı? Bağlama uygun mu? Metinsellik ölçütlerine uygun mu? Buna bakarım ve buna göre değerlendirme yaparım.” (Ö3)

“Ayrıca yaratıcı yazma konusu düşünüldüğünde öğrencinin yaratıcılığını nasıl kullandığına bakarım. Benim için yaratıcı yazma metinlerinde farklı bir üslubun oluşturulması, özgün bir metnin ortaya çıkarılması önemlidir.” (Ö4)

“Yazmanın temelinde, öğrencinin aktif sözcük hazinesini etkin bir biçimde kullanması yatmaktadır. Bu nedenle öğrenci seviyesinin gerektirdiği sözcükleri ve yapıları uygun bir biçimde kullanıyor mu? Kullanmıyor mu buna bakmak ve puanlamada bu ölçütü dikkate almak önemli görülebilir.” (Ö5)

“... yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımı, sözcük seçimi ve kullanımı, cümle yapısı da hikâye edici yazmanın ölçülüp değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir.” (Ö6)

Dil ve Anlatım temasında odaklanılan ana husus öğrencilerin seviyesinin gerektirdiği gramer yapılarını etkin bir biçimde kullanması ve hikâye edici yazmada bunu doğru ve etkili bir biçimde işe koşmasıdır. Öğretim elemanları değerlendirme yaparken bu hususu göz önünde bulundurmaktadır. Söz gelimi C1 düzeyinde bir öğrenci bir metni baştan kurgularken ya da yarıda bırakılmış bir metni devam ettirirken seviyesinin gereksinimlerine uygun bir şekilde yazmak yerine B1, B2 hatta A1 ve A2 düzeylerinin gerekliliklerini taşıyan metinler oluşturabilmektedir. Bu ciddi bir sorun olarak görülmede ve öğrencinin gerek Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesindeki yeterlikleri gerek hazırlanan programlardaki kazanımları göz önünde bulundurmasının dil gelişimini sektete uğrattığı ifade edilmektedir. Bunu önlemek için öğretim elemanları aktif sözcük hazinesini geliştirip işe koşmayı ve öğrencilere düzeylerine uygun yapıları kullanmayı tavsiye etmektedir. Bunu sağlamak için ise olabildiğince sık aralıklarla geri bildirimde bulduklarını ifade etmektedirler. Metinsellik ölçütleri de yine dil ve anlatım başlığında öne çıkarılan diğer bir husustur. Burada da öğrencinin metninde temelde bağdaşıklık ve tutarlılık gibi ölçütlerin değerlendirildiği belirtilmektedir. Bunları sağlayan öğrencilerin kendi üsluplarını da metinde yansıtabileceği ifade edilmektedir. Yazım ve noktalama ise çok üzerinde durulan bir kod olmamakla birlikte tam ve etkin bir öğretim sürecinde öğrenciden hata yapmaması beklenen bir alandır.

Metne Ait Unsurlar teması bu soruda kodların yoğunlaştığı ikinci temadır. İlgili temada planlama ve metnin bölümlerinin organizasyonu kodları yer almaktadır. Temada yer alan kodlara ilişkin odak grup görüşmesinden alıntılanan bazı verilere aşağıda yer verilmiştir.

“Akabinde giriş gelişme ve sonucu değerlendiririm. Çünkü öğrenciden bir plan şeklinde yazmasını bekliyoruz.” (Ö1)

“Öncelikle hikâye edici yazmada odaklandığım unsurlardan birincisi başlık, başlık bir metnin en küçük özettir. Bu yüzden metin ve başlık arasındaki uyuma kesinlikle bakarım. Öğrencilerin eğer ki metin tamamlamaysa metnin giriş bölümüne bakarım.” (Ö3)

“Metnin başlığının olup olmamasına, sözcüklerin anlamlarına uygun olarak kullanıp kullanılmadığına, metni mantıksal açıdan nasıl düzenlediğine (...) odaklanırım.” (Ö4)

“Giriş kısmında karakterler yeterince tanıtılıyor mu? Mekan ve zamana dönük bilgiler veriliyor mu? Gelişmede bu hususlar detaylandırılıyor mu? Bunu yaparken uygun koşullara göre sözcükler ve yapılar tercih ediliyor mu? Bunların saptanmasıyla bir kâğıdın uygunluğu denetlenebilir.” (Ö5)

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hikâye edici yazmanın ölçme değerlendirmesinde öncelikle hikâyenin unsurlarından (karakter, yer, zaman, olay) ... dikkat etmek gerekmektedir.” (Ö6)

Öğretim elemanları bu temada genellikle öğrencilerin hikâye edici bir metni oluştururken başlık, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini uygun bir şekilde yapılandırmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda başlığın metni yansıtabilecek mahiyette olması, metne ait fikir vermesi ve metnin temelini oluşturması gerektiği ifade edilmiştir. Odak grup görüşmesindeki fikirlere göre giriş bölümünde mekân, zaman, kişiler ve olay uygun cümlelerle başlatılmalıdır. Öğrenci okuyucuya karakterleri ve diğer unsurları tanıtarak metni başlatmalı ya da devam ettirmelidir. Gelişme bölümünde ise çeşitli çatışmalar oluşturup olay ve karakter gelişimlerini sürdürmelidir. Sonuç bölümüne gelindiğindeyse yaratılan çatışmaların ve karakterlerin gelişimleri neticelendirilmeli, metin bağlama uygun bir biçimde noktalandırılmalıdır. Tüm bu sıralananları uygun bir biçimde yapabilmek ve metni istenen biçimde oluşturabilmek planlamadan geçmektedir. Bunun için metindeki açık ve örtük iletiler birbirine bağlı ve birbirini destekler nitelikte olmalıdır. Öğretim elemanları genel olarak değerlendirme yaparken bu hususları göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir.

Biçimsel Özellikler teması en çok frekansa sahip üçüncü temadır. Bu temada fiziki özellikler ve okunaklılık kodları yer almaktadır. Bu kodlara ilişkin bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

“Ben puanlamada fiziki özellikleri ön plana çıkarırım, başlık koymuş mu şekil ve yazım nasıl? Başlık metindeki önemli bir unsur. Alakasız olmaması gerekir. Dolayısıyla başlığın puan değeri de önemlidir.” (Ö1)

“Değerlendirme aşamasında fiziki özellikler önemli bir özellik olarak görülebilir ama Ö1 hocama katılmıyorum, benim şahsi düşüncem öğrencinin yazma kâğıdına baktığım zaman fiziki özellikler açısından, sağ sol boşluk, alt üst boşluğa çok fazla dikkat etmiyorum.” (Ö2)

“Yazısı çirkin mi güzel mi buna bakmasam da yazının okunaklı olması çok mühim. Ben o cümleleri okuyabilmem için çok fazla gayret göstermemem lazım. Anlaşılabilirlik açısından problemlerli bir kâğıt olmaması lazım.” (Ö4)

Katılımcılardan yalnızca Ö1 fiziksel özellikleri ön plana çıkarmıştır. Öğretim elemanı, öğrencilerin kâğıdı kullanırken belirtilen kurallara uyması gerektiğini belirtmiştir. Şekil ve yazımı da puanlamada önemli bir kriter olarak aldığı dile getirmiştir. Ö2 ise bu duruma katılmadığını belirterek alanyazında da biçimsel özelliklerin çok önemli görülmediğini, bu nedenle önemli olanın öğrencinin metinde anlattığı olayı kurgulayış biçimi, dil ve anlatımı, kullandıkları yapılar, üslubu vb. olduğunu belirtmiştir. Burada önemli görülebilecek diğer bir görüş ise kendi el yazısıyla metin yazan öğrencilerin yazdıkları yazıların okunaklı olmasıdır. Öğretim elemanı, bunu ekonomiklik açısından önemli görmektedir. Burada, bir öğretim elemanı (Ö1) dışındaki diğer tüm öğretim elemanları biçimsel özelliklerin puanlamada olması gerektiğini fakat puan ağırlığının az olması gerektiğini belirtmiştir.

Diğer teması oluşturulan son temadır. Bu tema altında öğrenciye görelilik kodu bulunmaktadır. Ayrıca herhangi bir kod altında tasniflenemeyen bir görüş de yine diğer teması altında verilmiştir. Koda ilişkin iki görüş şu şekildedir:

“Şimdi öncelikle hikâye edici yazmada öğrencilere sorulacak soru oldukça önemli. Sınıfta yer alan öğrencilerin yazabileceği, devam ettirebileceği özellikte bir soru olması gerekiyor. Bazen şunu görebiliyoruz. Sorular bazı öğrencilerin cevaplayabileceği nitelikte, bazılarının cevaplayamayacağı nitelikte. Mesela öğrenciye bazen soru soruluyor: “Geçen yıl yaz tatilinde nereye gittiniz?” gibi sorular soruluyor. Öğrenci geçen yıl yaz tatiline gitmemiş olabilir. Nasıl cevap verebilecek? Hayatında hiç de gitmemiş olabilir.” (Ö2)

“Metinde en az kullanılması gereken kelime sayısına ulaşmak için gereksiz bir şekilde kelime kullanılması ve sözün uzatılması gibi olumsuz durumlar puanlamada olumsuz bir tepki geliştirmeme neden olur. Bu nedenle öğretimde her öğrenciye uygun bir strateji benimseyerek öğretim yaparsak belki öğrenciler buna tevessül etmeyebilirler.” (Ö4)

Alıntılarının ilkinde öğrencinin sosyoekonomik durumunun, maddi gelirinin ve kültürünün üzerinde durulurken ikinci görüşte ise akademik bir yetersizlikten bahsedilmektedir. Fakat her iki görüşün ortak noktası öğretim elemanının sınıftaki öğrenci kitlesini tanıması, onların ilgi ve ihtiyacına uygun şekilde süreci yürütmesidir. Bu şekilde olduğu takdirde derste yer alan tüm öğrencilerin sürece etkin bir şekilde katılımları sağlanabilir. Öğrenciye görelilik ilkesi, öğretimin her basamağında ihmal edilmemesi gereken bir ilke olarak görülebilir.

Diğer temasının altında yer alan ve herhangi bir kod ataması yapılmayan önemli bir görüş ise şu şekildedir:

“Sözgelimi bir yazma kâğıdını alanda yıllarını vermiş on hocaya değerlendirtirseniz ranj (açıklık) çok çıkacaktır. Verdiğim YTO sertifika derslerinde bunu yapıyorum her seferinde ranj en az 35-40 çıkıyor. Hocalar arasında bu kadar çıkmasa da yine benzer şekilde öğrencinin hakkı yenebilir. Rubrik gibi sabit bir araçla değerlendirme yapma öğrencilerin hak ettiği puanı almalarını sağlayacaktır diye düşünüyorum” (Ö5)

Bu durum, değerlendirmeciden kaynaklı hata olarak görülmektedir. Öğretim elemanı deneyimlediği durumda rubrik kullanılmadığı takdirde yaşanabileceklere işaret etmektedir.

Bu sorudan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirmede genel olarak öğrencilerin metni kurgularken metnin organizasyonunu uygun bir biçimde yapılandırmaları gerektiğine odaklanmışlardır. Ayrıca dil bilgisi kullanımını doğru ve etkili bir biçimde yapmaları ve kullandıkları yapıların ve sözcüklerin düzeylerine uygun olması gerektiği saptanmıştır. Bunun yanında gerek metni gerek metindeki kurguyu uygun bir biçimde başlatıp sonlandırmaları gerektiği tespit edilmiştir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Rubriğin Hazırlanması, Kullanımı ve Analizi

Yapılan odak grup görüşmesi ve alanyazın taramasından hareketle rubrik geliştirme süreci belirlenmiş ve bu süreç çalışmada işletilmiştir.

Rubriklerin kullanımı, yapılan ölçme ve değerlendirmede değerlendirmeciden kaynaklı hataları en aza indirmeyi sağlamaktadır. Bunun yanında yapılan odak grup görüşmesinde öğretim elemanlarının mutabık kaldıkları nokta öğrencinin yazma kâğıdı için rubriği iki değerlendirmecinin kullanması ve bu iki değerlendirmenin ortalamasını alarak bir puan takdirinde bulunulmasıdır. Bu sayede farklı bir göz tarafından yapılan değerlendirmenin faydalı olacağı belirtilmiştir. Alanyazın taraması ve odak grup görüşmesi neticesinde rubrik geliştirme basamaklarını şu şekilde ifade etmek mümkün olacaktır (Andrade, 1997; Taggart, Phifer, Nixon ve Wood, 1999; Arter, 2000; Mertler, 2000):

1. Alanyazın araştırması yapılması,
2. Puanlama aralıklarının ve düzeylerin belirlenmesi,
3. Boyutların ve boyutlara bağlı ölçütlerin tespit edilmesi,
4. Taslak rubriğin oluşturulması,
5. Uzmanlardan görüşlerin alınması ve taslak rubriğin kullanımı,
6. Davis veya Lawshe tekniği kullanılarak öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulması,
7. Gerekli düzeltmelerin yapılarak rubriğin gözden geçirilmesi,
8. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması,
9. Rubriğe son şeklinin verilmesi.

Yukarıda beşinci maddedeki aşama için taslak rubrik oluşturulduktan sonra alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Uzman grubu oluşturulurken yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında deneyimli kişiler olmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda farklı dil öğretim merkezlerinde görev yapan deneyimli alan uzmanlarına rubrik ve oluşturulan form iletilmiş, görüşlerine başvurulmuştur. Bunun yanında ilgili grupta yer alan üç uzman biçimsel açıdan da değerlendirmede bulunmuşlardır. Uzmanlardan alınan geri bildirimlerden sonra Davis tekniği kullanılarak hesaplanan kapsam geçerlik indekslerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Aday Dereceli Puanlama Anahtarı Kapsam Geçerlik İndeksleri

Boyutlar	Ölçütler	A	B	C	D	KGİ
Biçim	Sayfa yapısı	11	3	0	0	1
	Okunaklılık	10	4	0	0	1
Metne Ait Unsurlar	Başlık	12	1	1	0	0,92
	Giriş	13	0	1	0	0,92
	Gelişme	11	2	1	0	0,92
	Sonuç	13	1	0	0	1
Dil ve Anlatım	Söz varlığı	11	1	2	0	0,85
	Dil bilgisi	14	0	0	0	1
	Söz dizimi	12	2	0	0	1
	Bağdaşıklık	10	2	2	0	0,85
	Tutarlılık	9	4	1	0	0,92
	Yazım kuralları	7	7	0	0	1
	Noktalama işaretleri	8	5	1	0	0,92

A: Madde özelliği karşılamaktadır. B: Maddenin çok az düzeltilmeye ihtiyacı var. C: Maddenin olabildiğince düzeltilmeye ihtiyacı var. D: Madde özelliği temsil etmemektedir. KGİ: Kapsam geçerlik İndeksi

Davis çözümleme tekniğinde A ve B seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzmanların sayısına bölünmektedir. Bu sayede ilgili ölçüte/maddeye ilişkin kapsam geçerlik indeksi (KGİ) tespit edilmektedir. İlgili değer 0.80 ve üzerinde olması gerekmektedir (Davis, 1992). Tablo 3'e göre tüm ölçütlerin 0.80 üzerinde olduğu görülmektedir.

Kendall-W analizi için dereceli puanlama anahtarının denenmesi aşamasından elde edilen 30 hikâye edici yazma metni, farklı dil öğretim merkezlerinde görev yapan 5 öğretim elemanı tarafından ilgili rubrikte yer alan ölçütler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonrasında Kendall-W uyum analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4*Aday Dereceli Puanlama Anahtarı Değerlendirmeciler Arası Kendall-W Testi Uyum Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Ölçütler	W	p
Biçim	Sayfa yapısı	,776	,000
	Okunaklılık		
Metne Ait Unsurlar	Başlık	,851	,000
	Giriş		
	Gelişme		
	Sonuç		
Dil ve Anlatım	Söz varlığı	,809	,000
	Dil bilgisi		
	Söz dizimi		
	Bağdaşıklık		
	Tutarlılık		
	Yazım kuralları		
	Noktalama işaretleri		
Toplam		,880	,000

Kendall-W analizinin ardından Biçim boyutu için ,776 güçlü düzeyde uyum, Metne Ait Unsurlar boyutu için ,851 çok güçlü düzeyde uyum, Dil ve Anlatım boyutunda ,809 çok güçlü düzeyde uyum ve toplamda ,880 çok güçlü düzeyde uyum olduğu saptanmıştır. Bu çerçevede rubriğin geçerli, güvenilir ve kullanılmaya hazır bir rubrik olduğu ifade edilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının hikâye edici yazmada dikkat ettiği hususlar ile ölçme değerlendirme odaklandıkları hususlar tespit edilmiştir. Bunun yanında alanyazın taraması ve odak grup görüşmesindeki verilerin analizi neticesinde hikâye edici yazma için rubrik geliştirilmiş ve bu rubriğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Rubriklerin boyutları ve ölçütleri çalışmalarda farklılık arz etmektedir. Bu çalışmada, boyutlar ve ölçütler geliştirilirken olabildiğince fazla öğretim elemanının görüşüne başvurulmuş kapsayıcı bir rubrik hazırlanmaya çalışılmıştır. Bu sayede ölçme ve değerlendirmede dikkat edilecek hususların hepsine rubrikte yer vermeye çalışılmıştır. Çağın gereği olarak öğretim elemanlarının teknolojiye öğrenme öğretme sürecinde yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları temel olarak öğrencilerin becerilerini geliştirmeye odaklanmışlardır. Bunun yanında ölçme ve değerlendirmede dikkat edilen en önemli husus ise planlama olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da öğrencilere verilen dil öğretiminde odaklanılan ana nokta olarak değerlendirilmiştir. Tüm süreç düşünüldüğünde öğrencilerin anlamlı ve bağlama uygun hikâye edici metinler üretmeleri için dil öğretiminin buna göre yapılandırılması gerektiği açık bir biçimde ifade edilmiştir.

Ana dili öğretimine kıyasla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi rubrik konusunda kapsamlı çalışmalar barındırmamaktadır. Yabancı bir dilin yazma ve konuşma becerilerinin ölçülmesinde başvurulan temel kaynaklardan olan rubrik, değerlendirme açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle ilgili alanda çalışmalar yapılması önem arz etmektedir. Sezer (2005) rubriği öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansını farklı boyut ve düzeylere göre değerlendiren bir araç olarak tanımlamaktadır. Büyükkız (2011) çalışmada yazma becerisinin değerlendirilmesi için analitik rubrik geliştirmiştir. Başlık, dil ve anlatım ile yazım ve noktalama boyutları bu çalışmada geliştirilen rubrik ile örtüşmektedir. Bunun yanında, boyut düzeyinde olmasa da yazının okunaklılığı, sayfa yapısı ve metnin organizasyonu gibi ölçüt düzeyinde örtüşen kısımlar yer aldığı görülmektedir. Farklı olarak bu çalışmada söz varlığı, bağdaşıklık, tutarlılığı doğru ve etkin kullanıp kullanmama durumuna odaklanılmıştır. Bunun yanında bu çalışmadaki rubriğin hikâye edici yazma rubriği olmasından ötürü rubrikte yer, zaman ve karakter gelişiminin uygun bir biçimde yapılabildiğiyle ilgili ölçütlerin de yer aldığı görülmektedir.

Yorgancı ve Baş (2021) B1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek üzere bir rubrik geliştirmiştir. Geliştirilen dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini belirlemek için Kendall uyum katsayısından yararlanılması yönüyle bu çalışmayla benzerlik taşıdığı görülmektedir. Dört ölçüt ve yirmi bir alt ölçüt içeren rubrik beş derecelidir. Düzenleme ve içerik boyutunun alt ölçütleri bu çalışmadaki metne ait unsurlar

boyutuyla benzerlikler taşımaktadır. Fakat bu çalışmada dil ve anlatım boyutun ölçütlerinde söz varlığı, söz dizimi, bağdaşıklık, yazım kuralları yer alırken Yorgancı ve Baş (2021)'in çalışmasında yazım ve dil bilgisi ile kelime hazinesi ayrı iki boyut olarak ele alınmıştır.

Mutlu (2019) çalışmasında geliştirdiği beş dereceli rubrikte biçim değerlendirme, içerik değerlendirme ve anlatım değerlendirme olmak üzere üç boyut belirlemiştir. Biçim değerlendirme boyutunda 11 ölçüt, içerik değerlendirme boyutunda 12 ve anlatım değerlendirme boyutunda 7 ölçüt yer almaktadır. Alanyazından ve odak grup görüşmesinden hareketle oluşturulmuş bu çalışma ile Mutlu (2019)'nun çalışmasında biçimsel kısım ile ilgili farklılıklar yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmadaki rubrikte biçim boyutunda 2 ölçüt yer almaktadır. Dil ve anlatım boyutunda ise 7 ölçüt yer almaktadır. Bu çalışmadaki temel sonuç, öğrenciler hikâye edici yazma metinlerinde içeriğe odaklanmaktadır. Öğretim elemanları, içeriğin seviyenin gerektirdiği yapılar ve sözcüklerle kurgulanması gerektiğini belirtmiş ve bunu ön plana çıkarmıştır.

Beyreli ve Konuk (2016) ise ana dili olarak Türkçe öğretiminde ikna edici metinleri değerlendirmek için bir rubrik geliştirmiştir. İlgili çalışma, türü ve alanı gereği bu araştırmayla farklı boyutların ve ölçütlerin yer aldığı bir araştırmadır. Rubrikte ikna edici metin türünün gerektirdiği tez, karşıt görüşler, gerekçelendirme ve detaylandırma gibi ölçütler yer almaktadır. Bu yönüyle bu çalışmayla ayrılmaktadır. İlgili çalışmada 6 puanlayıcı yer aldığından uyum için Kendall-W tekniğinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Şen ve Karagül (2020) de ana dili olarak Türkçe öğretiminde kurmaca metinlerin değerlendirilmesi için rubrik geliştirme çalışması yapmıştır. İlgili rubrik dört dereceli olup 25 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin boyutlara göre tasnif edilmediği görülmektedir. Ayrıca ilgili çalışmada, ortaokul dil bilgisi konuları içinde yer alan anlatım bozukluğu gibi maddelerin olduğu dikkat çekmektedir. Çalışmada uyum için Krippendorff alfa tekniğinin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Araştırmacılar, iki puanlayıcı arasındaki uyuma baktıkları için ilgili tekniği kullandıklarını belirtmişlerdir.

Kahveci (2022) ise çalışmasında geliştirdiği rubriklerde ölçüt olarak çok iyi, iyi, orta ve yetersiz olmak üzere dört derece belirleyip çeşitli tanımları ifade etmiştir. Rubrik tablosunda başlık olarak ifade edilmemiş olsa da 5 ayrı boyut ve yetersiz adlı bir boyut daha tanımlamıştır. Bu çalışmadan farklı olarak içerik ve tür adlı bir boyuta yer verildiği tespit edilmiştir. Bunun dışında bu çalışmada tutarlılık ve bağdaşıklık gibi ölçüt olarak belirlenmiş olan tanılayıcılar Kahveci (2022)'nin çalışmasında boyut olarak kullanılmıştır. İlgili çalışmada 6 puanlayıcı yer aldığı için uyum için Kendall-W tekniğinin kullanıldığı ifade edilmiştir.

Son olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında rubriklerin yaygın olarak çalışılmamış olması araştırmacıların bu konuya yeterince önem vermediğini göstermektedir. Oysa alanda aktif olarak çalışan öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde bu konudaki eksikliklerden yakınıldığı görülmektedir. Bu nedenle çıktı becerilerinden olan yazma ve konuşma ile ilgili farklı bakış açılarını yansıtan rubriklerin geliştirilmesi ve tartışılması büyük önem arz etmektedir. Bu sayede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yer alan ölçme ve değerlendirme sorununa ilişkin problemleri konuşabilmek ve onlara çözümler üretebilmek mümkün olacaktır. Çalışmada, farklı bakış açılarını yansıtan ve kapsayıcı rubriklerin geliştirilmesi ve daha fazla geçerli güvenilir rubrikler oluşturulması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi* (6. ve 7. sınıf örneği). [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Arter, J. (2000). *Rubrics, scoring guides, and performance criteria: Classroom tools for assessing and improving student learning*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association.
- Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. (2. Baskı). telc GmbH.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Akademi.
- Beyreli, L. ve Konuk, S. (2016). İkna edici metinleri değerlendirmek için bir rubrik önerisi ve rubriğin kullanılabilirliği. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 183-204. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.452>
- Bowling, A. (2002). *Research Methods in Health: Investigating Health and Health Services*. McGraw-Hill House.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. Kibele Yayınları.
- Davis, L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)

- Edmunds, H. (2000). *The focus group research handbook*. McGraw-Hill
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Gibbs, A. (1997). *Focus groups. Social Research Update*, 19. Erişim linki: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>. (30.08.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- İltar, L. ve Açık, F. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin sınıflandırılması ve ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası*, 29(2), 311-346. <https://doi.org/10.26650/iuturkiyat.658073>
- Jonsson, A. ve Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Kahveci, N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yazma becerisini değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16(1), 103-121. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Mertler, C. A. (2000). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 25. <https://doi.org/10.7275/gcy8-0w24>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. SAGE.
- Moskal, B. M. ve Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(10). <https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74>
- Moskal, B., M. (2000) "Scoring rubrics: What, when and how?," *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(3), 1-5. <https://doi.org/10.7275/a5vq-7q66>
- Mutlu, T. Y. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türk edebiyatı hikâyelerinin kullanıldığı yaratıcı yazma çalışmalarının öğrenci öz yeterlilik ve yazma başarısı üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Onwuegbuzie, A. J., ve Johnson, R. B. (2004). Mixed method and mixed model research. In Johnson, R.B., Christensen, L.B. (Eds.) *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*, (pp. 408-431). Allyn and Bacon.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Popham, W., J. (2017). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Pearson Education
- Reddy, Y. M. ve Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Rovai, A. P, Baker, J. D., ve Ponton, M. K. (2014) *Social science research design and statistics: A practitioner's guide to research methods and IBM SPSS*. Watertree Press LLC.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 61-69.
- Şen, E. ve Karagül S. (2020). Kurmaca metinleri değerlendirmeye yönelik rubrik geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(3), 1951-1961. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41821>
- Taggart, G. L., Phifer, S. J., Nixon, J. A., ve Wood, M. (Eds.). (1999). *Rubrics: A handbook for construction and use*. R&L Education.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.
- Yorgancı, O. K. ve Baş, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 67-80. <https://doi.org/10.35233/oyea.934684>

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.

Bu çalışmanın etik kurul izni Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 16.02.2021 tarih 53 sayılı toplantısında verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 16.02.2021

Etik Kurul Karar Sayısı: 53

EK 1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Boyut	Ölçüt	PERFORMANS DÜZEYLERİ			
		Çok iyi (4 puan)	İyi (3 puan)	Geliştirilmeli (2 puan)	Yetersiz (1 puan)
1. Biçim	1.1. Sayfa Yapısı	Metnin biçimsel organizasyonunda <u>hiç hata yapmaz.</u>	Metnin biçimsel organizasyonunda <u>nadiren</u> hata yapar.	Metnin biçimsel organizasyonunda <u>kısmen</u> hata yapar.	Metnin biçimsel organizasyonunda <u>sıklıkla</u> hata yapar.
	1.2. Okunaklılık	Yazı <u>hiç zorlanmadan</u> okunabilmektedir.	Yazı <u>zorlanmadan</u> okunabilmektedir.	Yazı <u>biraz zorlanarak</u> okunabilmektedir.	Yazı <u>çoğunlukla</u> okunamamaktadır.
2. Metne Ait Unsurlar	2.1. Başlık	Metnin başlığı içerikle <u>bütünüyle</u> uyumludur.	Metnin başlığı içerikle <u>büyük oranda</u> uyumludur.	Metnin başlığı içerikle <u>kısmen</u> uyumludur.	Metnin başlığı içerikle <u>uyumsuzdur/yoktur.</u>
	2.2. Giriş	Metnin girişi <u>çok kapsamlı</u> bir şekilde kurgulanmıştır. <i>Kişi ve varlık kadrosunun tanıtımı, sahnenin, problemin genel çerçevesinin çizimi hemen hemen kusursuz ve eksiksizdir.</i>	Metnin girişi <u>kapsamlı</u> bir şekilde kurgulanmıştır. <i>Kurgusal yapıdaki eksiklikler metnin akışını bozamaz ve okuru çok rahatsız etmez.</i>	Metnin girişi <u>baştan savma</u> kurgulanmıştır. <i>Ayrıntılara yeterince inilmediğinden belirgin eksiklikler hissedilir.</i>	Metnin girişi <u>kötü bir şekilde</u> organize edilmiştir. <i>Giriş özensizce yapılandırıldığından belirgin bir anlatım güclüğü görülür.</i>
	2.3. Gelişme	Metnin gelişme bölümü <u>çok kapsamlı</u> bir şekilde kurgulanmıştır. <i>Kişi ve varlık kadrosunun ayrıntılı olarak tanıtılması, ana karakteri engelleyen durumlardan bahsedilmesi, karşılaştırma ve çatışmalara yer verilmesinde eksiklik neredeyse hiç görülmez.</i>	Metnin gelişme bölümü <u>kapsamlı</u> bir şekilde kurgulanmıştır. <i>Bölümün yapılandırılmasındaki hatalar fark edilmesi güç ve akıcılığı bozmayacak niteliktedir.</i>	Metnin gelişme bölümü <u>üstünkörü</u> kurgulanmıştır. <i>Betimlemelerin ve olay örgüsünün kimi durumlarda yetersiz bir biçimde yapılandırıldığı görülür.</i>	Metnin gelişme bölümü <u>kötü bir şekilde</u> organize edilmiştir. <i>Metnin kurgusu ve akışı çoğunlukla anlaşılmasız ve takip edilemez düzeydedir.</i>
	2.4. Sonuç	Metnin sonuç bölümü <u>çok kapsamlı</u> bir şekilde kurgulanmıştır. <i>Problemin çözümü, belirsizliğin ortadan kalkması, okuyucunun rahatlaması sağlanmış ve kurgu bütünüyle yeterli düzeydedir.</i>	Metnin sonuç bölümü <u>kapsamlı</u> bir şekilde kurgulanmıştır. <i>Kurgudaki nadir hatalar okurun dikkatini çekip rahatsız edecek düzeyde değildir ve kurgu hemen hemen yeterli düzeydedir.</i>	Metnin sonuç bölümü <u>gelişigüzel</u> kurgulanmıştır. <i>Sonuç bölümünde belirgin hatalara rastlanır. Metnin anlaşılması okurun çabasına bağlıdır.</i>	Metnin sonuç bölümü <u>kötü bir şekilde</u> organize edilmiştir. <i>Metnin seyrine uygun olmayan ve basit bir kurguyla sonuçlandırılmıştır.</i>
3. Dil ve Anlatım	3.1. Söz varlığı	Söz varlığı öğelerini düzeyinin gerektirdiği yetkinlikte <u>bütünüyle</u> uygun bir şekilde kullanmıştır. <i>Söz varlığı (temel sözcükler, deyimler, atasözleri, ikilemeler) unsurlarının kullanımında oldukça yeterli düzeydedir.</i>	Söz varlığı öğelerini düzeyinin gerektirdiği yetkinlikte <u>çoğunlukla</u> uygun bir şekilde kullanmıştır. <i>Yapılan hatalar fark edilmesi güçtür ve metnin akışını bozmamaktadır.</i>	Söz varlığı öğelerini düzeyinin gerektirdiği yetkinlikte <u>kısmen</u> uygun bir şekilde kullanmıştır. <i>Söz varlığını etkin olarak kullanamamaktadır. Bağlama uygun olmayan kullanımlara rastlanmaktadır.</i>	Söz varlığı öğelerini düzeyinin gerektirdiği yetkinlikte <u>çoğunlukla kullanamamıştır.</u> <i>Anlatım dili çoğunlukla okunabilirliği bütünüyle bozan, özensiz, basit ve yanlış kullanımlarla örülüdür.</i>
	3.2. Dil bilgisi	Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarını düzeyine uygun yeterlikte kullanmıştır.	Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarını <u>çoğunlukla</u> düzeyine uygun yeterlikte kullanmıştır.	Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarını <u>kısmen</u> düzeyine uygun yeterlikte kullanmıştır.	Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarını düzeyine uygun yeterlikte <u>kullanmamıştır.</u>
	3.3. Söz dizimi	Hedef dildeki cümlelerde söz dizimine <u>bütünüyle</u> uygun cümleler kurmuştur.	Hedef dildeki cümlelerde söz dizimine <u>çoğunlukla</u> uygun cümleler kurmuştur.	Hedef dildeki cümlelerde söz dizimine <u>kısmen</u> uygun cümleler kurmuştur.	Hedef dildeki cümlelerde söz dizimine uygun cümleleri <u>çoğunlukla kuramamıştır.</u>
	3.4. Bağdaşıklık	Bağdaşıklık unsurlarını <u>doğru</u> ve etkili bir şekilde kullanmıştır. <i>Artgönderimler, öngönderimler, eksiltili anlatımlar, cümlelerin arasında yer alan bağıntı öğeleri gibi unsurların seçiminde ve kullanımında neredeyse hiç hata yapmamıştır.</i>	Bağdaşıklık unsurlarını <u>çoğunlukla</u> doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır. <i>Bağdaşıklık unsurlarındaki yanlışlıklar okurun dikkatini dağıtmayacak ve metnin yapısını bozmayacak niteliktedir.</i>	Bağdaşıklık unsurlarını <u>kısmen</u> doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır. <i>Metinde belirgin kullanım hatalarına rastlanmaktadır. Anlaşılabilirlik düşük olduğu için okur çabasına ihtiyaç duyulmaktadır.</i>	Bağdaşıklık unsurlarını <u>çoğunlukla</u> doğru ve etkili bir şekilde kullanmamıştır. <i>Metindeki yanlışlıklar metnin algılanmasını ve anlamlandırılmasını bütünüyle engellemektedir.</i>
	3.5. Tutarlılık	Tutarlılık unsurlarını doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır.	Tutarlılık unsurlarını <u>çoğunlukla</u> doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır.	Tutarlılık unsurlarını <u>kısmen</u> doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır.	Tutarlılık unsurlarını <u>çoğunlukla</u> doğru ve etkili bir şekilde kullanmamıştır.
	3.6. Yazım kuralları	Yazım kurallarında <u>hiç hata yapmamıştır.</u>	En fazla iki veya üç farklı sözcüğün yazımında hata yapmıştır.	En fazla dört veya beş farklı sözcüğün yazımında hata yapmıştır.	Altı ve üzerinde farklı sözcüğün yazımında hata yapmıştır.
	3.7. Noktalama İşaretleri	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanmada <u>hiç hata yapmamıştır.</u>	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanırken en fazla iki veya üç yerde hata yapmıştır.	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanırken en fazla dört veya beş yerde hata yapmıştır.	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanırken altı ve üzerinde farklı sözcüğün yazımında hata yapmıştır.

Developing Students' Narrative Text Writing Skills with Story-Based Learning Approach-Oriented Creative Writing Activities

Tuncay Türkben

Aksaray University

tuncayturkben57@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0167-4173

Havva Karaca

Ministry of National Education

karacahavva44@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1325-8353

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the effect of story-based learning approach-oriented creative writing activities on students' ability to write narrative texts. Pretest-posttest, quasi-experimental method with control group was used in the research. The research was carried out with 6th grade students studying in two different schools affiliated to the Ministry of National Education in Aksaray in the spring semester of the 2021-2022 academic year. In the experimental group, the teaching was carried out with story-based learning approach-oriented creative writing activities, while in the control group, the teaching was carried out with the writing activities in the textbook prepared in line with the current curriculum. Creative writing activities focused on story-based learning approach were carried out in 8 weeks. In the research, the narrative texts written to the students were evaluated with the "Story Writing Skill Scale". SPSS 22 package program was used in the analysis of the research data. At the end of the research, as a result of the analyzes made on the overall scale, it was determined that the posttest point averages of the experimental group students were significantly higher than the posttest point averages of the control group. Based on the general findings of the research, it has been determined that creative writing practices focused on story-based learning approach are more effective than the writing techniques in the program in improving students' narrative writing skills.

Keywords: Story-based learning, writing education, creative writing, narrative writing, 6th grade students.

After gaining basic writing skills and acquiring knowledge about writing rules in the first stage of primary education, it is aimed to develop different types of text writing skills with various activities in the second stage. Narrative texts are also among these text types. Narrative texts have a very important place in the development of students' writing skills and in creating a positive attitude towards writing in them. In addition, these text types make important contributions to the enrichment of their lives. The story-writing skills of individuals are important in terms of both recognizing and defining their own lives and recognizing and defining other lives (Kaynaş, 2014).

In order for students to gain effective writing skills, learning-teaching processes should be organized by using various strategies, methods and techniques. In this context, one of the effective approaches that can be used together with creative writing activities in educational environments is the story-based learning approach. This approach offers activities that will make the student active, center them in the learning process, and support the development of creativity skills (Özsarı, 2017). In this context, the use of this approach together with creative writing skills will also contribute to students' ability to create more qualified narrative texts. This approach, which is built on the foundations of the constructivist

Received : May 12, 2022
Revised : November 10, 2022
Accepted : December 11, 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 214-235
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 214-235
<https://doi.org/10.35233/oyea.1115915>

view, is based on storytelling in order to increase the permanence of knowledge and make the course process more interesting. This approach means that the course process is generally started with a story; It envisages that it is strengthened with time, place and character connections, and then processed in gradual subjects (Dedeali, 2020; Güney, 2003). Story-based learning involves a sequential teaching process. In this approach, transitions between sections are provided with key questions. In each section, the student has a task to do. In the first part, the creation of a plot to answer the first key question, the visualization of the characters necessary for the story, the creation of the setting in the story, the development of the story according to the next key question in the second part, the beginning of the events in the third part and the development of the plot with the key questions, the continuation of the plot and the activities. The fourth section includes the climax of the story, the exhibition and celebration, and the fifth section includes review and evaluation (Bell & Harkness, 2006).

When the literature was reviewed, no study was found on creative writing activities focused on story-based learning approach to improve students' narrative text writing skills. In this context, the findings obtained from this study will guide the teachers who will apply this approach in learning environments and the academicians who will work in the field. The aim of this research is to examine the effect of story-based learning approach-oriented creative writing activities on students' narrative writing skills.

Method

Model

Pretest-posttest, quasi-experimental method with control group was used in this study, which aims to determine the effect of story-based learning approach-oriented creative writing activities on the narrative text writing skills of middle school 6th grade students.

Participants

The study group of the research consists of 50 students studying at the 6th grade level in two different public schools in the city center of Aksaray in the 2021-2022 academic year. While determining the branches that will participate in the study from the two schools, the criteria of class size, gender distribution, and academic achievement scores obtained from the Turkish course at the end of the semester were taken into consideration. After the analysis of the pre-test results in the two determined branches, no significant difference was found between the skill levels of writing narrative texts of both groups. Later, one of these branches was determined as the experimental group and the other as the control group by way of unbiased assignment, and the research was carried out with these two groups.

Tools

A narrative text writing achievement test was used to collect data in the study. The story writing skill scale was used in the evaluation of achievement tests.

Narrative Text Writing Achievement Test

The pre-test and post-test creative writing topics used in the study were determined by the researchers by scanning the literature. While determining the subjects, care was taken to ensure that the subjects were suitable for the interests and levels of the students. The 15 subjects determined for both the pre-test and the post-test were presented to the opinion of 10 experts, 2 of which were in the field of measurement and evaluation, and 8 of them were in the field of Turkish education. Experts were asked to score the determined topics with a score between 1 and 5 points according to the level of 6th grade students in secondary school. After the scoring, the 3 subjects with the highest score were selected and the other subjects were eliminated. As a result of expert opinion, the pre-test and post-test subjects were finalized.

Story Writing Skill Scale

The "Story Writing Skill Scale" developed by Temizkan (2011) was used to evaluate the students' narrative writing skills. This scale is rubric and consists of 19 items. Scale; It consists of five basic dimensions: content, planning, characters, space and time.

Data Collection

The pre-test-post-test achievement test, which was developed after the ethics committee approval for the research, was applied twice, before and after the application. With these achievement tests, it was tried to determine the success levels of students in writing narrative texts.

Data Analysis

SPSS 22 package program was used to analyze the collected data. Before the analysis of the data obtained, the evaluation of the data was made by three different raters in order to ensure the reliability of the scoring. Pearson Correlation Analysis was applied for the relationship between raters and the reliability of the scoring was determined. Data were created by taking the average of the scores made by three different raters. Then, the data were analyzed in accordance with the research problems. For this purpose, it was first examined whether the data showed a normal distribution or not. For this, firstly, Shapiro-Wilk test was performed for the analysis of all research problems. Mann Whitney U-test was used to obtain the findings related to the first and second sub-problems that did not show normal distribution. Findings related to the third and fourth sub-problems that did not show normal distribution were obtained with the Wilcoxon Signed Ranks test, which is one of the non-parametric tests.

Experimental Process / Process

The research was carried out in 8 weeks (8x2=16 hours) in the spring semester of the 2021-2022 academic year. Before and after the application, achievement tests were created in line with expert opinion to measure the success of both the experimental and control group students in writing narrative texts. While preparing the achievement tests, care was taken to ensure that the writing topics were suitable for writing creative stories, and that the students were suitable for producing texts that would include a certain novelty or innovations out of the ordinary. Then, in line with the story-based learning approach, literary texts were determined to be used in the application process. In the selection of the texts, care was taken to ensure that the students were able to express themselves in writing by using their imagination. Expert opinion was taken to determine whether the texts are suitable for use in creative writing applications. Experts were asked to evaluate whether the selected texts are appropriate for the grade level, basic elements of the narrative text, creative thinking and creative writing, with a score between 1 and 5.

Expert opinion was also taken for the weekly lesson plans and application activities prepared by the researchers. Necessary corrections were made on the tools and equipment to be used in line with the feedbacks of the experts. After the necessary preparations were completed, the pre-tests were applied to both groups. The pre-tests applied were evaluated by the first researcher and two independent lecturers and analyzed by taking the average score. After determining the experimental and control groups, within the scope of the application, the second researcher applied story-based learning approach-oriented creative writing practices to the experimental group, while the writing activities in the textbook prepared within the scope of the current curriculum were applied for two hours a week in the control group. After the studies were completed, the post-test was applied in the ninth week. Post-tests were analyzed by taking the average of the evaluations made by the first researcher and two independent faculty members.

Ethical Statement

The research was unanimously accepted by the Human Research Ethics Committee of Aksaray University with the meeting dated 22.02.2022 and numbered E-34183927-000-00000693679. In addition, the informed consent/consent form was signed by the participants.

Findings

Findings Related to the First Sub-Problem

According to the U-test results of the experimental and control groups' pre-test scores on story-writing skills, it is observed that there is no significant difference between the experimental and control groups compared to the overall story-writing skill scale ($p>.05$). This shows that the two groups have similar characteristics in terms of story writing skills. However, in the comparison made according to the sub-dimensions of the scale, although there is no significant difference between the experimental and control group students in the sub-dimensions of content, planning, and characters, it is seen that there is a significant difference in favor of the control group in the dimensions of space and time ($p<.05$).

Findings Related to the Second Sub-Problem

According to the U-test results of the post-test scores of the experimental and control groups regarding story-writing skills, there was a significant difference between the post-test results of the experimental and control groups in favor of the experimental group according to the general scoring of the story-writing skills scale ($p<.05$). This situation shows that the story-based creative writing activities applied to the experimental group have a positive effect on the students' narrative text writing skills. When the post-test results of the experimental and control group students were compared according to the sub-dimensions of the story-writing skill scale, it was seen that there was a significant difference in the

content dimension ($p < .05$). It is seen that there is no significant difference in the dimensions of planning, characters, space and time ($p > .05$). This is thought to be due to the limited duration of the application.

Findings Related to the Third Sub-Problem

According to the Wilcoxon Signed Ranks results of the pre-test and post-tests of the experimental group students, it was determined that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group students in general and sub-dimensions of the story-writing skill scale ($p < .01$). This situation shows that creative writing activities supported by story-based learning approach improved the narrative text writing skills of the experimental group students.

Findings Related to the Fourth Sub-Problem

According to Wilcoxon Signed Ranks Test for the pretest and posttest scores of the control group students, it is seen that there is a significant difference in both the posttest pretest general scores and the sub-dimensions of the students in the control group ($p < .01$). When Table 10 and Table 11 are evaluated together, it is seen that although there is a change in the experimental group, a similar change is also observed in the control group. In this case, analyzes made with independent sample tests were re-examined in order to understand whether the change in the experimental group was due to the method applied (See Table 9). The Mann-Whitney U-test for the post-test scores of the control and experimental groups showed that the significant difference was in favor of the experimental group.

Conclusion and Discussion

As a result of the research, it was seen that teaching with story-based learning approach-oriented creative writing activities was effective in improving the narrative text writing skills of middle school 6th grade students. When the scores of the students in the experimental group, in which story-based learning approach-oriented creative writing activities were performed, and the students in the control group, in which the teaching was carried out according to the current curriculum, were compared on the overall story-writing skill scale, it was determined that there was a significant difference in favor of the experimental group. This finding shows that teaching with story-based learning-oriented creative writing is more effective in improving students' narrative writing skills. When the groups were compared according to the sub-dimensions of the scale, it was determined that the posttest mean scores of the experimental group were higher than the mean scores of the control group in other sub-dimensions, except for the time sub-dimension of the scale. However, although there was a significant difference in favor of the experimental group in the content sub-dimension in the analyzes made, it was seen that there was no significant difference in the sub-dimensions of space, planning, characters and time. This is thought to be due to the limited duration of the application.

When the studies in the field of writing are examined, it is seen that the effect of creative writing practices on writing skills has been tried to be determined in general (Ak, 2011; Alar, 2018; Bartscher et al., 2001; Beydemir, 2010; Dalkılıç Fer, 2017; Dorlay, 2018; Duran, 2010; Duru and Işeri, 2015; Erdoğan, 2012; Erdoğan and Yangın, 2014; Erdoğan, 2019; Göçen, 2019; Kasap, 2019; Korkmaz, 2015; Majid et al., 2003; Maltepe, 2006b; Özdemir and Çevik, 2018; Öztürk, 2007; Tok and Kandemir, 2015; Tonyali, 2010; Turkben, 2019). When the findings of the studies are examined, it is seen that creative writing activities are very effective in developing students' writing skills. It is seen that the findings obtained from the current research and the findings obtained from the field literature coincide. The analyses made on the general average scores show that creative writing activities focused on story-based learning approach are more effective than the activities performed in accordance with the writing techniques included in the Turkish Course Curriculum. In the present study, 6 of the creative writing activities focused on story-based learning approach. The effect of classroom students on narrative text writing skills has been studied. A similar work can also be carried out on different types of text writing skills. The effect of story-based learning approach-oriented creative writing activities on students' writing skills can also be tested at different grade levels. Considering the impact of writing skill on academic achievement in other courses, studies can be conducted on the use of creative writing practices focused on a story-based learning approach in different courses.

Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımı Odaklı Yaratıcı Yazma Etkinlikleriyle Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi

Tuncay Türkben
Aksaray Üniversitesi
tuncayturkben57@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0167-4173

Havva Karaca
Millî Eğitim Bakanlığı
karacahavva44@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1325-8353

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada ön test-son test, kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Aksaray'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı iki farklı okulda öğrenim gören 6.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda, öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinlikleri ile öğretim gerçekleştirilirken kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders kitabındaki yazma etkinlikleriyle öğretim gerçekleştirilmiştir. Öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinlikleri 8 haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilere yazdırılan öyküleyici metinler "Öykü Yazma Becerisi Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22 paket programından faydalanılmıştır. Araştırma sonunda, ölçeğin geneli üzerinden yapılan analizler neticesinde deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının kontrol grubunun son test puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın genel bulgularından hareketle, öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerini geliştirmede programda yer alan yazma tekniklerinden daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öykü temelli öğrenme, yazma eğitimi, yaratıcı yazma, öyküleyici metin yazma, 6.sınıf öğrencileri.

Yazma, insanoğlunun hayatı boyunca kullandığı en önemli ve vazgeçilmez temel dil becerilerinden birisidir. Bu beceri hem dil becerilerini hem de zihinsel becerileri etkilediğinden bireyin gelişimine ve geleceğine yön vermede belirleyici olmaktadır (Can, 2016). Bireyin kendini doğru ve amacına uygun bir şekilde ifade edebilmesinde en etkili araçlardan biri olan yazma becerisini, öğrencilerin okul yaşamlarında kazanmaları ve geliştirmeleri gerekmektedir. Yazma, "bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim veya yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyarak ve belli bir planlama çerçevesinde anlatma becerisi" (Özbay, 2011, s. 195), "bellekte tasarlanan düşüncelerin alıcının anlayacağı bir biçimde ve tam olarak tasarlandığı şekilde iletilmesi" (Dilidüzgün, 2020, s. 21) ve "zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılması" (Güneş, 2014, s. 157) şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılan tanımlamalardan yazmanın pek çok kuralı içinde barındıran, birçok beceri kullanmayı gerektiren, duyuşsal ve bilişsel pek çok süreci kapsayan karmaşık bir eylem olduğu anlaşılmaktadır.

Yazma, temel dil becerilerinin son halkasını oluşturmaktadır. Diğer dil becerilerine göre daha geç ve güç kazanılan bir öğrenme alanı olması nedeniyle yoğun bir çaba ve istek gerektirmektedir. Bu

Geliş Tarihi : 12 Mayıs 2022
Düzeltilme Tarihi : 10 Kasım 2022
Kabul Tarihi : 11 Aralık 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 214-235
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 214-235
<https://doi.org/10.35233/oyea.1115915>

becerinin geliştirilmesi için öncelikle öğrencilerde yazmaya yönelik olumlu bir tutum geliştirilmesi ve onların yazma eylemi üzerinde yoğunlaşmalarını sağlayacak etkinliklerin öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesi gerektiği alan yazında belirtilmektedir. Öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması ve onlarda yazmaya yönelik ilgi ve istek oluşturulmasında temel sorumluluk ise Türkçe öğretimine düşmektedir (Göçer, 2010). Bunun bir gereği olarak da öğrencilerin yazma becerisinde yetkin ve başarılı olmaları için öğrenme ortamlarında bol bol uygulama yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu uygulamalarla öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili ve işlevsel bir şekilde ifade etmeleri için gerekli olan metin oluşturma becerilerinin kazandırılabilmesi belirtilmektedir (Yaylacık, 2014). Nitekim yazma eğitiminin amaç ve bileşenlerine bakılacak olursa öğrencilere belli bir amaç doğrultusunda kendi duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde yazılı olarak ifade etmelerini sağlama, etkili ve doğru yazma özelliklerini onlara tanıtmaya ve kazandırma, öğrencilerin fikir üretme ve yazma güçlerini geliştirme, yazdıklarını biçim ve içerik açısından değerlendirme beceri ve alışkanlığını kazandırma gibi amaçların sıralandığı görülmektedir (Belet, 2008, s. 111). İlköğretimin birinci kademesinde temel yazma becerisi kazanıldıktan ve yazma kurallarıyla ilgili bilgiler edinildikten sonra ikinci kademede çeşitli etkinliklerle bu becerinin geliştirilmesi amaçlanır. Ancak yapılan araştırmalar, ilköğretim birinci kademedeki üniversite düzeyine kadar her kademede öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir (Arıcı ve Ungan, 2008; Ayyıldız ve Bozkurt, 2006; Bağcı, 2010; Bahşi ve Sis, 2019; Kaynaş ve Anılan, 2015; Uçgun, 2009; Türkben, 2021a, 2021b). Bu durum üzerinde durulması gereken bir husustur. Öğrenciler yazma sürecinde karşılaştıkları psikolojik, bilişsel, dil bilimsel vb. sorunlardan ötürü bu beceriyi gerçekleştirilmesi zor bir eylem olarak algılamaktadır (Maltepe, 2006a). Ancak öğrencilerin yazma becerilerinde güçlük yaşamalarının yalnızca zamanın doğasından kaynaklanan sorunlara bağlı olmadığını düşünülmemelidir. Bu algıyı tersine çevirmek için öğrenme ortamlarında öğrencilerin yazmaktan zevk alabilecekleri uygulamalı çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) yazma öğrenme alanı incelendiğinde öğrencilere farklı türde metin oluşturma becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Öyküleyici metinler de bu metin türleri arasında yer almaktadır. Öyküleyici metinler, öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesinde ve onlarda yazmaya yönelik olumlu tutum oluşturmada oldukça önemli bir yere sahiptir. Ayrıca bu metin türleri onların yaşantılarının zenginleştirilmesine de önemli katkılar sağlamaktadır. Bireylerin öykü yazma becerileri hem kendi yaşamlarını tanıma ve tanımlamaları hem de başka yaşamları tanıma ve tanımlamaları bağlamında önemlidir (Kaynaş, 2014). Kurgu ve yapısal açıdan çocukların ilgisini çeken, onların hayal dünyasına seslenen öyküleyici metinler çocukların yararlanabileceği en zengin türleri içermektedir (Eroğlu Çopur, 2019). Bu nedenle öğrencilerimizin düş dünyasını geliştirip zenginleştirmek için bu tür yazınsal nitelikli metinleri onlarla buluşturmalı, öğrencilerin yazılı anlatım becerisini geliştirmede bu tür metinleri bir araç olarak öğrenme faaliyetlerinde kullanmalıyız.

Öyküleyici metin yazma becerilerinin incelendiği çalışmalarda, öğrencilerin yazmada birtakım sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öyküyü oluşturan unsurlara ilişkin ayrıntıya girilmemesi, çözüm bölümünün detaylandırılarak verilmemesi, zamanın çok hızlı ilerlemesi, öyküdeki olayın üst üste ve çok kısa verilmesi, olayların birden değişmesi, kahramanın duygu ve düşüncelerine yer verilmemesi gibi birtakım eksikliklerin olduğu görülmektedir (Arı, 2010; Coşkun, 2005; İpek Eğilmez ve Berber, 2017; Kaynaş ve Anılan, 2015; Önal ve Maden, 2020; Sallabaş, 2007; Yılmaz, 2008). Yazma eğitimi, uzun bir süreç gerektirmektedir. Süreç içerisinde bu eksikliklerin uygulamalı çalışmalarla giderilebileceği düşünülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda da yazma eğitiminin birden kazanılabilecek bir beceri olmadığı; planlı yürütülmesi gereken uzun bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Süreç içerisinde öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılabilmesi için de kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin iyi seçilerek uygulanması gerekmektedir. İzdeşe (2011) göre öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için, bu becerinin eğitimi bir süreç olarak ele alınmalı, geleneksel yöntemlerin dışına çıkılarak öğrenme ortamı yeni öğretim yöntemleriyle zenginleştirilmelidir. Yazma etkinliklerinde, birbirini takip eden hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama aşamalarına ilişkin beceriler üzerinde durularak yazma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir (Temizkan, 2014).

Yazma becerisinin geliştirilmesi için araştırmacıların farklı yöntem, model ve tekniklerin etkililiğini belirlemeye çalıştıkları görülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi (Uygun, 2014; Türkben, 2021c; Müldür ve Yalçın, 2019), üstbilişsel yazma stratejileri (Erol ve Kavruk, 2021), zihin haritası tekniği (Maltepe ve Gültekin, 2017), aktif öğrenme yöntemi (Yıldız, 2015), 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli (Demirel ve Karatay, 2022; Yılmaz ve Aklar, 2015), çağrışım tekniği (Bağcı Ayrancı ve Karahan, 2017), proje tabanlı öğrenme yaklaşımı (Taşkın ve Karakuş Tayşi, 2018), tersine öğretim yöntemi (Özbilen ve Güven, 2019), ters yüz edilmiş sınıf modeli (Kansızoğlu ve Bayrak Cömert, 2021), istasyon tekniği (Maden ve Durukan, 2010), yaratıcı drama (Sulak ve Erdoğan, 2019), yaratıcı drama ve yaratıcı yazma (Susar Kırmızı, 2015), yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma (Erdoğan ve İkinci Çelikipazu, 2020), birleştirilmiş program modeli (Akça Üşenti ve Davaslıgil, 2021), 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli (Özdemir ve Özbay, 2016; Özkara, 2007) doğrultusunda hazırlanan etkinlik ve uygulamaların farklı düzeylerde öğrenim gören öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Alan yazında özellikle metin türlerinden öyküleyici metin yazma becerisi üzerine odaklanan çalışmaların varlığı da görülmektedir. Kaya ve Ateş (2016) üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisini, Özkara (2007) 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerine etkisini, Temizkan ve Erbilin (2020) öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü türünde metin yazma becerileri üzerindeki etkisini, Can ve Ünal (2019) tasarlanmış oldukları 'kurgu merdiveni' ile yapılan eğitimin ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metin yazma başarılarına etkisini ve Türkyılmaz ve Arı (2021) yaratıcı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin öykü yazma başarıları üzerindeki etkisini tespit etmeye

çalışmışlardır. Yapılan çalışmaların öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Alan yazındaki bu çalışmalar, zor bir beceri olarak algılanan yazma becerisinin çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımları doğrultusunda geliştirilebileceğini de göstermektedir. Buradan hareketle öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı yöntem, teknik ve modellerin denendiği yeni araştırmaların yapılması gerektiği söylenebilir. Can ve Ünal'a (2019) göre öğrenme ortamlarında öğretmenlerin kullanacağı farklı yöntem, teknik ve uygulamalar öğrencilerin yazmaya ilgi duymasını sağlayacak ve onların yazma becerisini edinmeleri ve geliştirmeleri konusunda katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda mevcut araştırmada öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Alan yazında yapılan çalışmalar, süreç odaklı yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Bartscher vd., 2001; Dorlay, 2018; Kolikpınar, 2021; Maltepe, 2006; Temizkan, 2011). Bartscher vd. (2001) yaratıcı yazma etkinlikleri ile öğrencilerin yazma sürecine daha çok odaklandıklarını belirtmektedirler. Maltepe'ye (2007) göre yaratıcı yazma yaklaşımı, öğrencilere dili etkili ve yaratıcı kullanabilme olanağı sağlayarak onlara kendi yaşantı, deneyim ve gözlemlerini özgürce ifade etme imkânı sağlar. "Yaratıcı yazma; sahip olunan birikimi, deneyimi kullanarak başkalarından farklı düşünebilmeyi, o güne kadar aralarında bağlantılar kurulmamış olan olaylar, durumlar, kişiler, varlıklar arasında bağlantılar kurmayı, üretimde özgünlüğü, orijinalliyi, anlatımda kişisel üslubu gerektiren bir alandır." (Temizkan, 2014, s. 6). Yaratıcı yazma becerisinin temelinde kurmaca bir dünya yaratmak olduğu bilinmektedir. Orhon'a (2019) göre yaratıcı yazmanın önemli bir türü olan kurguların oluşturulmasında, karakterler, olaylar, mekânlar, alt olaylar, bakış açısı ve diyaloglar üzerinde durulur. Bu aşamaların her biri, kurgunun türüne göre önemle oluşturulması gereken süreçleri içerir.

Yazma becerisinin etkili bir şekilde öğrencilere kazandırılması için çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanılarak öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim ortamlarında yaratıcı yazma etkinlikleri ile birlikte kullanılacak etkili yaklaşımlardan bir tanesi de öykü temelli öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğrenciyi aktif kılacak, öğrenme sürecinde onu merkeze alan ve ona yapıp-yaşayacağı etkinlikler sunmaktadır. Aynı zamanda öğrencinin yaratıcılık becerilerinin gelişimini de desteklemektedir (Özsarı, 2017). Bu bağlamda, bu yaklaşımın yaratıcı yazma becerileriyle birlikte kullanımı öğrencilerin daha nitelikli öyküleyici metinler oluşturma becerilerine de katkı sağlayacaktır. Yapılandırıcılık görüşünün temelleri üzerine kurulu olan bu yaklaşım, bilginin kalıcılığını artırmak ve ders sürecini daha ilgi çekici kılmak için hikâye anlatımını esas almaktadır. Bu yaklaşım, ders sürecinin, genel olarak bir hikâye ile başlatılıp; zaman, mekân ve karakter bağlantılarıyla güçlendirilmesinin ardından aşamalı konular içerisinde işlenmesini öngörmektedir (Dedebali, 2020; Güney, 2003). Öykü temelli öğrenme, ardışık biçimde sıralanan bir öğretim sürecini içermektedir. Bu yaklaşımda bölümler arası geçişler anahtar sorular ile sağlanır. Her bölümde öğrencinin yapması gereken bir görevi vardır. Birinci bölümde, birinci anahtar soruyu cevaplamak için bir kurgunun oluşturulması, öykü için gerekli olan karakterlerin görsellerinin yapılması, öyküdeki mekânın oluşturulması, ikinci bölümde bir sonraki anahtar soruya göre hikâyenin geliştirilmesi, üçüncü bölümde olayların başlaması ve anahtar sorularla olay örgüsünün gelişmesi, olay örgüsünün devamı ve etkinliklerin yapılması, dördüncü bölümde öykünün tepe noktası, sergi ve kutlama ve beşinci bölümde gözden geçirme ve değerlendirme yer almaktadır (Bell ve Harkness, 2006). Öykü temelli öğrenme sürecinin planlama aşamaları şu şekilde gerçekleştirilebilir:

(a) Öykü Teması ve Bölümleri: Her bir bölüm tek bir başlık altında belirtilmelidir. Örneğin: Ev, aile, okul gibi. Öğretmen tarafından tasarlanan öykü bölümlerden oluşur, bu bölümler öğrencinin derste kazanması gereken becerilere göre planlanır. Öykü, genel hatları ile tasarlanmış olsa da öğrencilerin cevaplarına göre ilerlediği için sonu sürprizlerle dolu olabilir. Öğretmen öykü çizgisinden çok uzaklaşmama ve bölümlerin çok uzun olmamasına dikkat etmelidir.

(b) Anahtar Sorular: Her bir başlık, o başlıkla ilgili konularda öğrencilerin merak ve araştırma duygularını ortaya çıkaracak birçok soruyu sormaya imkân tanınmalıdır. Örneğin: Ailedeki kişiler kimler? Anahtar sorular öğrenciyi konu hakkında düşünmeye, araştırmaya, tartışmaya sevk etmelidir.

(c) Öğrenci Etkinlikleri: Soruların cevaplarını buldurmaya yarayan çeşitli öğrenci etkinliklerine yer verilmelidir. Sınıfta yapılacak öğrenci etkinlikleri öğrencinin eğleneceği, katılmaya istekli olacağı çalışmalar olmalıdır.

(ç) Organizasyon: Etkinliklere en uygun organizasyonlar seçilmelidir. Örneğin: Büyük grup, küçük grup, ikişerli, üçerli gruplar.

(d) Araç-Gereçler: Etkinliklerde kullanılacak araç ve gereçlerin, malzemelerin listesi çıkarılır. Öykü temelli öğrenme yaklaşımının amaçlarından biri de öğrencinin çok yönlü öğrenmesini sağlamaktır. Öğrenci ilk başta öyküdeki karakterleri ve mekânı yaratırken kâğıt, kalem, boya, ip, yapıştırıcı, makas vb. malzemeleri kullanır. Zamanla öykü ilerledikçe etkinliklerde bilgisayar, kitap, internet, slayt, resim, fotoğraf, film, çeşitli internet programları, enstrümanlar, drama yapmak için çeşitli kıyafetler ve malzemeler kullanır.

(e) Ürün (Çıktı): Etkinlikler sonucu ortaya çıkması beklenen ürünler, materyaller, öğrenme ürünleridir. Aynı zamanda bu ürünler değerlendirme için de kullanılabilir (Güney, 2003; Sarı, 2019).

Öykü temelli öğrenme sürecinde, anahtar sorular ve yapılan etkinlikler ile öğrenciler yaratıcı düşünmeye yönlendirilmektedir. Grup içi çalışmalarda her bir öğrencinin konu ile ilgili farklı bir yorumda bulunması, birbirini destekleyen cevaplarla sürecin hızlı ve yaratıcı bir şekilde ilerlemesi sonucu etkili ve verimli bir öğrenme ortamı oluşmaktadır. Bu öğrenme ortamında öğrenciler farklı karakterlerin yerine geçerek farklı rollere bürünmekte ve o şekilde düşünmeye çalışmaktadır (Sarı, 2019). Bu nedenle öykü temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılıklarını

desteklediği de söylenebilir. Öykü temelli öğrenme yaklaşımının uygulama aşamaları doğrultusunda yapılandırılacak etkinliklerle öykü türünün unsurlarının (konu, tema, ana düşünce, olay, olay örgüsü, çatışma, entrik yapı, kahramanlar, zaman, mekân, anlatıcı ve bakış açısı) yer aldığı yaratıcı öykülerin oluşturulacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşım öğrenmeyi daha zevkli ve heyecanlı hale getirdiği için öğrencilerin yazma motivasyonlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Alan yazın taraması yapıldığında da öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma çalışmaları ile ilgili herhangi bir çalışma tespit edilmemiştir. Bu bağlamda bu çalışmadan elde edilen bulgular, bu yaklaşımı öğrenme ortamlarında uygulayacak öğretmenlere ve alanda çalışma yapacak akademisyenlere yol gösterecektir.

Bu araştırmanın amacı öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma eğitimi öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma düzeyleri nedir? Öğrencilerin öyküleyici metin yazma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma eğitimi sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma düzeyleri nedir? Öğrencilerin öyküleyici metin yazma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.Deney grubu öğrencilerinin Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma eğitimi öncesi ve sonrasında öyküleyici metin yazma düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Model

Öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ön test-son test, kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Yarı deneysel araştırmalar, grupların yansız ya da rastlantı sonucu oluşturulamadığı veya deney ortamının kontrol altına alınmadığı durumlarda kullanılır (Gürbüz ve Şahin, 2015, s. 362). Farklı nedenlerden dolayı yapay grupların oluşturulamadığı durumlarda, araştırmacı, var olan gruplardan yansız olarak birini deney diğeri ise kontrol grubu olarak seçmek zorunda kalır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrasına ilişkin ölçmeler yapılır (Karasar, 2005; Büyüköztürk, 2004). Karasar'a (2005) göre bu modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardımcı olur.

Tablo 1

Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Araştırma Deseni

Grup	Ön test	Deneysel işlem	Son test
Deney	Öykü yazma becerisi ölçeği	ÖTÖY odaklı yaratıcı yazma çalışmaları	Öykü yazma becerisi ölçeği
Kontrol	Öykü yazma becerisi ölçeği	TDÖP'ye göre gerçekleştirilen yazma çalışmaları	Öykü yazma becerisi ölçeği

ÖTÖY= Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımı. TDÖP= Türkçe Dersi Öğretim Programı.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Aksaray il merkezinde bulunan kamuya ait iki farklı okulda 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören 50 öğrenci oluşturmaktadır. İki okuldan çalışmaya katılacak şubeler belirlenirken sınıf mevcutları, cinsiyet dağılımları, dönem sonu Türkçe dersinden aldıkları akademik başarı puanlarının farklılık göstermemesi kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerin başarı durumlarını belirlemek amacıyla öncelikle öğretmen ve idarecilerle görüşülmüştür. Öğretmen ve idarecilerle yapılan görüşme neticesinde belirlenen iki şubedeki öğrenciler, Türkçe dersi notları açısından karşılaştırılmıştır. Bunun için öncelikle iki grubun Türkçe derslerinden aldığı dönem sonu notlarının normallik değerlerine bakılmıştır. Bunun için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır (Bkz. Tablo 2). İki grubun Türkçe ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden grupların not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar arası t-testi yapılmıştır. Her iki şubenin birbirine yakın başarı durumuna sahip olduğu görülmüştür. Belirlenen iki şubede yapılan ön test sonuçları analizi sonrası her iki grubun öyküleyici metin yazma beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık da tespit edilmemiştir. Daha sonra yansız atama yoluyla bu şubelerden biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiş ve araştırma bu iki

grupla yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersi Dönem Sonu Notlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi

Gruplar	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	N	P
Kontrol grubu	.96	24	.42
Deney grubu	.96	26	.36

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının Dönem Sonu Türkçe Dersi Not Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar Arası t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kontrol grubu	24	51.5000	7.07107			
Deney grubu	26	54.5000	7.64853	48	1.437	.157

Tablo 3'te görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi dönem sonu not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Bu durum grupların akademik başarı yönünden birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol grubu	
	n	%	n	%
Kız	15	57.69	12	50.00
Erkek	11	42.31	12	50.00
Toplam	26	100	24	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için öyküleyici metin yazma başarı testi kullanılmıştır. Başarı testlerinin değerlendirilmesinde ise öykü yazma becerisi ölçeği kullanılmıştır.

Öykü Yazma Becerisi Ölçeği

Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerini değerlendirmede Temizkan (2011) tarafından geliştirilen "Öykü Yazma Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek rubric niteliğindedir ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; içerik, planlama, karakterler, mekân ve zaman olmak üzere beş temel boyuttan oluşmaktadır. İçerik; ana olay (konu), yan olaylar, tema (izlek), tez (ana düşünce), ana düğüm ve ara düğümler olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Planlama; serim bölümü, düğüm bölümü ve çözüm bölümü olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Karakterler; ana karakterler, yardımcı karakterler ve karakter tasvirleri olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Mekân; mekân, mekân tasvirleri olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Zaman ise sadece zaman alt boyutundan oluşmaktadır. Her ölçüt için puanlama 3 (yeterli), 2 (geliştirilmeli), 1 (yetersiz) şeklindedir. Öykü Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeğinde güvenilirlik için puanlama güvenilirliğine bakılmıştır. Bu amaçla öğrenci testleri üç puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Puanlar arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı'na bakılmıştır. Tablo 5'teki sınıf içi korelasyon katsayısı değerlendirildiğinde üç puanlayıcının puanları arasında anlamlı derecede uzlaşma olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 5). Araştırma öncesi, ölçeğin araştırmada kullanılması için ölçek sahibi ilgili araştırmacıdan gerekli izinler de alınmıştır.

Tablo 5*Puanlayıcılar Arası Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı*

	Sınıf içi korelasyon ^b	95% güven aralığı		Gerçek değer <i>F</i> ile 0 arasında			
		Alt sınır	Üst sınır	Değer	<i>df</i> 1	<i>df</i> 2	<i>P</i>
Tek önlemler	.939 ^a	.906	.962	47.081	53	106	.000
Ortalama önlemler	.979 ^c	.967	.987	47.081	53	106	.000

Öyküleyici Metin Yazma Başarı Testi

Çalışmada kullanılan ön test, son test yaratıcı yazma konuları araştırmacılar tarafından alan yazın taranarak belirlenmiştir. Konular belirlenirken konuların öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun olmasına özen gösterilmiştir. Hem ön test hem de son test için belirlenen on beşer konu 2'si ölçme ve değerlendirme alanında, 8'i Türkçe eğitimi alanında olmak üzere 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan belirlenen konuları 1 ile 5 puan arasındaki bir puanlamayla ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin düzeyine göre ayrı ayrı puanlamaları istenmiştir. Yapılan puanlamalardan sonra en yüksek puanı alan üçer konu seçilmiş ve diğer konular elenmiştir. Uzman görüşü neticesinde ön test, son test konularına son şekli verilmiştir. Belirlenen ön test konularında öykü temelli yaratıcı yazma etkinliklerine başlamadan önce deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilere öyküleyici metinler yazdırılmış, sekiz hafta boyunca deney grubuna öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinlikleri yaptırılırken kontrol grubuna ise Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenmiş müfredat doğrultusunda yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama sonunda her iki gruba da son test konularından öyküleyici metinler yazdırılmıştır. Uzman görüşü sonrasında araştırmada uygulanan ön test ve son test konuları aşağıda Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6*Ön Test Son Test Konuları*

Ön test konuları	Son test konuları
1. "Zaman makinesi, gelecek, yolculuk, macera" anahtar kelimelerini kullanarak bir öykü yazınız.	1. "Öğretmen, ödev, keşif, icat, yarışma, uzay" anahtar kelimelerini kullanarak bir öykü yazınız.
2. Çok sevdiğiniz bir çizgi film karakterinin yerine kendinizi koyarak bir öykü oluşturunuz.	2. Kırmızı Başlıklı Kız" masalındaki kurdun iyi kalpli ve yufka yürekli bir hayvan olduğunu düşünerek öyküyü baştan yazar mısınız?
3. İnsanlar kış uykusuna yatsaydı uydukları zaman diliminde neler olurdu? Yaşam nasıl olurdu? Dünya bu süreçten nasıl etkilenirdi? Sorularından yola çıkarak bir öyküleyici metin yazınız.	3. Okyanusta annesini kaybeden bir yavru yunus balığının başından geçen olayları anlatan bir öykü yazınız.

Öğrencilerin belirlenen konularda yazma tercihleri incelendiğinde ön testte deney grubu öğrencilerinden 17'si birinci konuyu, 5'i ikinci konuyu ve 4'ü üçüncü konuyu seçerken kontrol grubu öğrencilerinden 18'i birinci konuyu, 4'ü ikinci konuyu ve 2'si üçüncü konuyu tercih etmiştir. Son testte ise deney grubu öğrencilerinden 13'ü birinci konuyu, 7'si ikinci konuyu ve 6'sı üçüncü konuyu seçerken kontrol grubu öğrencilerinden 11'i birinci konuyu, 9'sı ikinci konuyu ve 4'ü üçüncü konuyu tercih etmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan verileri analiz etmek amacıyla SPSS 22 paket programından faydalanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi yapılmadan önce puanlamanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla verilerin değerlendirilmesi üç farklı puanlayıcı tarafından yapılmıştır. Puanlayıcılar arası ilişki için puanlayıcılar arası sınıf içi korelasyon kat sayısına bakılmış ve puanlamanın güvenilirliği saptanmıştır. Üç farklı puanlayıcı tarafından yapılan puanlamaların ortalaması alınarak veriler oluşturulmuştur. Daha sonra araştırma problemlerine uygun olarak veriler analiz edilmiştir. Bu amaçla verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunun için öncelikle bütün araştırma problemlerinin analizi için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Normal dağılım göstermeyen birinci ve ikinci alt probleme ilişkin bulguların elde edilmesinde Mann Whitney U-testinden faydalanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen üçüncü ve dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ise parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile elde edilmiştir.

Tablo 7*Araştırma Problemlerinin Analizi İçin Yapılan Shapiro-Wilk testi*

Ölçeğin incelenen boyutları	Grubu	İstatistik	n	p
Ön test genel	Kontrol	.979	24	.037
	Deney	.919	26	.043
Son test genel	Kontrol	.972	24	.021
	Deney	.941	26	.044
Ön test içerik boyutu	Kontrol	.960	24	.033
	Deney	.900	26	.016
Son test içerik boyutu	Kontrol	.931	24	.002
	Deney	.910	26	.026
Ön test planlama boyutu	Kontrol	.955	24	.039
	Deney	.891	26	.010
Son test planlama boyutu	Kontrol	.927	24	.022
	Deney	.904	26	.019
Ön test karakter boyutu	Kontrol	.948	24	.042
	Deney	.849	26	.001
Son test karakter boyutu	Kontrol	.951	24	.013
	Deney	.938	26	.20
Ön test mekân boyutu	Kontrol	.818	24	.001
	Deney	.852	26	.002
Son test mekân boyutu	Kontrol	.886	24	.011
	Deney	.840	26	.001
Ön test zaman boyutu	Kontrol	.814	24	.001
	Deney	.524	26	.000
Son test zaman boyutu	Kontrol	.880	24	.008
	Deney	.866	26	.003

Deneysel İşlem

Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim dönemi bahar döneminde toplam 8 haftada (8x2=16 saat) gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma başarılarını ölçmek için uzman görüşü doğrultusunda başarı testleri oluşturulmuştur. Başarı testleri oluşturulurken yazma konularının yaratıcı öykü yazmaya uygun olmasına, öğrencilerin alışılmışın dışında belli başlı bir yenilik ya da yenilikler içerecek nitelikte metinler üretmelerine uygun olmasına özen gösterilmiştir. Daha sonra öykü temelli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda uygulama sürecinde kullanılmak üzere yazınsal nitelikli 18 metin belirlenmiştir. Metinlerin seçiminde de öğrencilerin hayal gücünü kullanarak metinden hareketle kendilerini yazılı olarak ifade etmelerini sağlayacak nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Metinlerin yaratıcı yazma uygulamalarında kullanımının uygun olup olmadığını belirlemek için uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan, belirlenen metinleri sınıf düzeyine uygunluk, öyküleyici metnin temel unsurları, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma (bir metinden ve duyulardan hareketle yazma; serim/düğüm/çözüm bölümü eksik bırakılan metni tamamlama; metin öğelerinde değiştirme, çıkarma ve eklemeler yaparak metni yeniden yazma vb.) bağlamında uygun olup olmadıklarını 1 ile 5 arasında bir puanlamayla değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda sekiz öyküleyici metin belirlenmiş, diğerleri elenmiştir. Belirlenen metinler şu şekildedir: *Sihirli Yüzük* (Naki Tezel), *Kırmızı Kutudaki Sır* (Nihan Temiz), *Masal Ağacı* (Gülten Dayıoğlu), *Yeşil Gözlü Kardan Adam* (Tacettin Şimşek), *İnternet Bağımlısı Fil* (Üstün Dökmen), *Minik Sultan ve Deniz Kızı* (Ayla Kutlu), *Güneşi Bile Tamir Eden Adam* (Behiç Ak), *Düşler Kralı* (Emin Özdemir).

Araştırmacılar tarafından hazırlanan haftalık ders planları ve uygulama etkinlikleri için de uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların yapmış oldukları geri bildirimler doğrultusunda kullanılacak araç-gereçler üzerinde gerekli

düzeltilmeler yapılmıştır. Gerekli hazırlıklar tamamlandıktan sonra ön testler her iki gruba da uygulanmıştır. Uygulanan ön testler, birinci araştırmacı ve bağımsız iki öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiş ve puan ortalamaları alınarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra uygulama kapsamında, ikinci araştırmacı tarafından deney grubuna öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma uygulamaları yapılırken kontrol grubunda ise mevcut müfredat kapsamında hazırlanan ders kitabındaki yazma etkinlikleri haftada iki saat olmak üzere uygulanmıştır. Deney grubunda haftalık yapılan uygulamalar şu şekildedir:

(a) Çalışmanın ilk haftasında öykü unsurları öğrencilere kavratılmıştır. Bu amaçla Naki Tezel'in *Türk Masalları* isimli eserinde bulunan Sihirli Yüzük masalından yararlanılmıştır. Sihirli Yüzük masalı araştırmacı tarafından öğrencilere anlatılmıştır. "Masaldaki olay nedir? Olay nerede ve ne zaman geçmektedir? Masalın kahramanları kimlerdir?" anahtar sorularıyla öğretim süreci yönlendirilmiştir. Sınıf gruplara ayrılarak öğrencilere sihirli bir yüzük maketi yaptırılmış sınıfta sergilenmiştir. Son olarak öğrencilere yaptıkları yüzüğün sihirli olduğunu düşünmeleri ve bu yüzükle neler yapacaklarını anlattıkları öyküleyici bir metin yazmaları söylenmiştir. Yazılarında öykü unsurlarına da yer vermeleri gerektiği hatırlanmıştır.

(b) Çalışmanın ikinci haftasında öğrencilere öyküleyici metinlerde karakter betimlemelerinin nasıl yapılacağı kavratılmıştır. Bu amaçla Nihan Temiz'in *Masal Koleksiyoncusu* kitabındaki *Kırmızı Kutudaki Sır* isimli masalından faydalanılmıştır. Masal öğrencilere anlatılmıştır. Öğrencilerden masal kahramanına bir isim vermeleri ve zihinlerinde şekillenen masal kahramanının resmini çizmeleri istenmiştir. Tahta iki bölüme ayrılarak masal kahramanının fiziksel ve kişisel özellikleri sınıfça belirlenmiş ilgili bölüme yazılmıştır. Tahtanın diğer bölümüne masal kahramanının zıddı fiziksel ve kişisel özellikleri olan yeni bir masal kahramanı oluşturulmuştur. Öğrencilerden oluşturulan yeni masal kahramanına göre metni yeniden yazmaları istenmiştir.

(c) Çalışmanın üçüncü haftasında öğrencilere öykü bölümleri kavratılmış serim bölümü verilen bir öyküye düğüm ve çözüm bölümleri yazma etkinliği yaptırılmıştır. Bu amaçla Gülten Dayıoğlu'nun *Masal Ağacı* isimli öyküsünden yararlanılmıştır. *Masal Ağacı* öyküsünün serim bölümü okunmuştur. Sınıf tahtasına bir ağaç çizilerek metindeki ağaca benzer bir ağaç oluşturulmuştur. Yazarın serim bölümünü nasıl oluşturduğuna öğrencilerin dikkati çekilmiştir. Öğrencilerden metne uygun düğüm ve çözüm bölümleri yazmaları istenmiştir.

(ç) Çalışmanın dördüncü haftasında serim, düğüm, çözüm bölümleri kavratılmıştır. Bu amaçla Tacettin Şimşek tarafından yazılmış olan *Yeşil Gözlü Kardan Adam* metninden yararlanılmıştır. İstasyon tekniği kullanılarak sınıf üç gruba ayrılmıştır. Serim, düğüm, çözüm istasyonları oluşturulmuştur. "Küresel ısınma konusunda dikkatleri toplamak için nasıl bir kardan adam yapardınız?" anahtar sorusundan hareketle sırasıyla her bir istasyona ilgili oldukları öykü bölümünü uygun şekilde yazmaları söylenmiştir. Oluşturulan öykü sınıf panosunda sergilenmiştir.

(d) Çalışmanın beşinci haftasında düğüm bölümü verilen masala serim ve çözüm bölümleri yazma etkinliği yapılmıştır. Bu amaçla Üstün Dökmen'in *İnternet Bağımlısı Fil* masalından yararlanılmıştır. Derse "Bağımlılık nedir? Günümüzde insanlar nelere bağımlı?, *İnternet* bağımlılığı nedir?" anahtar sorularıyla başlanmıştır. Masalın varlık kadrosunda yer alan fil yavrusu Mohi'nin resmi çizdirilmiştir. Düğüm bölümü anlatılan bu masala sınıfça serim ve çözüm bölümleri oluşturulmuştur. Ortaya çıkan eserler sınıf panosunda sergilenmiştir.

(e) Çalışmanın altıncı haftasında öyküleyici metinlerde okuyucuya bir mesaj verilmesi gerektiği öğrencilere kavratılmıştır. Bu amaçla Ayla Kutlu'nun *Minik Sultan ve Deniz Kızı* masalından yararlanılmıştır. Derse "İnsan neden yazma ihtiyacı hisseder? İnsanlara iletmek istediğiniz bir mesajı hangi yollarla iletebilirsiniz?, "*Minik Sultan ve Deniz Kızı*" masalında okuyucuya hangi mesaj veriliyor?" anahtar sorularıyla başlanmıştır. Öğrencilerden "Çevre kirliliği canlıların yaşamı için tehlike oluşturur." mesajını verecek öyküleyici bir metin oluşturmaları istenmiştir.

(f) Çalışmanın yedinci haftasında öyküleyici bir metnin kahramanlarının metne konu olan olayla bağlantılı fiziksel ve kişisel özelliklerinin betimlenmesi etkinliği yapılmıştır. Bu amaçla Emin Özdemir'in *Düşler Kralı* metninden yararlanılmıştır. Derse "*Kırmızı Başlıklı Kız*" masalındaki kurt nasıl betimlenebilir? Öykü kahramanlarının belirgin özellikleriyle tanıtılmasının metni anlamamıza katkısı var mıdır?, *Düşler Kralı* metninde metnin kahramanı olan çocuk nasıl tanıtılmış?" anahtar sorularıyla başlanmıştır. *Düşler kralı* metninin kahramanı olan çocuk sınıfta yaratıcı drama yöntemiyle canlandırılmıştır. Öğrencilere kendilerine ait üç olumlu üç olumsuz kişilik özelliği belirlemeleri söylenmiştir. Dersin bu aşamasında beyin fırtınası yöntemi kullanılarak öğrencilerin konu hakkında düşünmeleri sağlanmıştır. Son olarak olumlu ve olumsuz özelliklerini anlattıkları bir öykü oluşturmaları istenmiştir.

(g) Çalışmanın son haftasında öyküleyici metinlerde konu unsuru üzerinde durulmuştur. Bu amaçla *Güneşi Bile Tamir Eden Adam* metninden faydalanılmıştır. Derse "*Kırmızı Başlıklı Kız* masalında ne anlatılıyor? Bu masalın konusu nedir?" anahtar soruları sorularak başlanılmıştır. Böylece öğrenciler çok iyi bildikleri *Kırmızı Başlıklı Kız* metninin konusuna güdülenmiştir. Dersin devamında *Güneşi Bile Tamir Eden Adam* öyküsü okunmuş, öykünün konusu sınıfça belirlenmiştir. Öykü kahramanlarının resimleri çizilmiş, böylece öğrencilerin öykünün konusunu daha iyi anlamaları sağlanmıştır. Son olarak öğrencilere "*Güneşi Bile Tamir Eden Adam*, öyküsündeki kahramanlar acaba nasıl barışmıştır?" sorusu sorularak metni bu barışmayı konu alacak şekilde sürdürmeleri istenmiştir.

Çalışmalar bittikten sonra dokuzuncu hafta son test uygulanmıştır. Son testler birinci araştırmacının ve bağımsız iki öğretim üyesinin yapmış olduğu değerlendirmelerin ortalaması alınarak analiz edilmiştir.

Etik Beyan

Bu araştırmanın yürütülmesinde etik açıdan sakınca bulunmadığı, Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 22.02.2022 tarih ve E-34183927-000-00000693679 sayılı toplantısında ile oy birliği ile karara bağlanmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt probleme yanıt vermek amacıyla ön testlerden elde edilen yazma ürünleri, öykü yazma becerisi ölçeği ile değerlendirilmiştir. Ön testlerden elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı ve verilerin homojen dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Uygulanan "Shapiro-Wilk testi" sonrasında kontrol ve deney grubu ön test sonuçlarının anlamlılık değerlerinin .05'ten küçük olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 7). Bu durum verilerin normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan test yöntemlerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun öykü yazma becerilerinin düzeylerini gösteren Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 8'de verilmektedir.

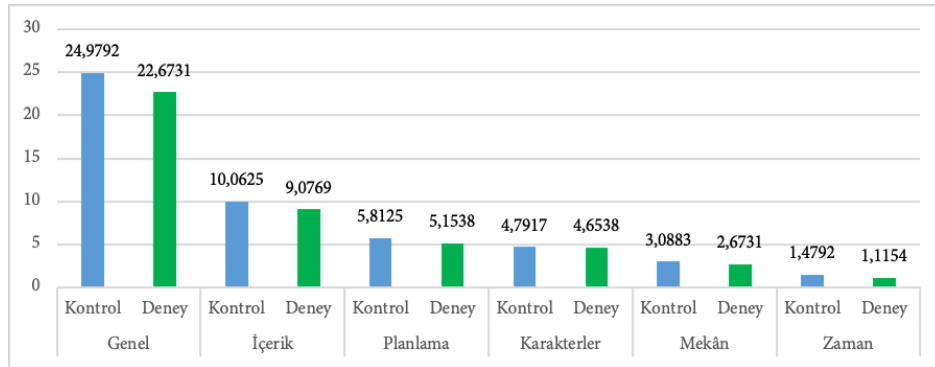
Tablo 8

Öykü Yazma Becerilerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının U-testi Sonucu

Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Genel	Kontrol	24	24.9792	4.91776	28.33	680.00	244.000	.186
	Deney	26	22.6731	4.60856	22.88	595.00		
İçerik	Kontrol	24	10.0625	2.31401	28.40	681.50	242.500	.175
	Deney	26	9.0769	2.17574	22.83	593.50		
Planlama	Kontrol	24	5.8125	1.44322	28.46	683.00	241.000	.160
	Deney	26	5.1538	1.43366	22.77	592.00		
Karakterler	Kontrol	24	4.7917	1.19707	25.92	622.00	302.000	.843
	Deney	26	4.6538	.88056	25.12	653.00		
Mekân	Kontrol	24	3.0883	.52475	31.27	750.50	173.500	.003
	Deney	26	2.6731	.39856	20.17	524.50		
Zaman	Kontrol	24	1.4792	.37530	32.46	779.00	145.000	.000
	Deney	26	1.1154	.21483	19.08	496.00		

Şekil 1

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Sonuçlarının Ortalamasına İlişkin Grafik



Tablo 8 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında öykü yazma becerisi ölçeğinin geneline göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmektedir ($p>.05$). Bu durum iki grubun öykü yazma becerisi bakımından benzer özellikler

taşıdığını göstermektedir. Ancak ölçeğin alt boyutlarına göre yapılan karşılaştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aralarında içerik, planlama, karakterler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen mekân ve zaman boyutlarında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu durum öykü yazma ölçeğinin mekân ve zaman boyutlarında kontrol grubunun deney grubuna oranla daha iyi bir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının ortalamaları incelendiğinde her ne kadar anlamlı farklılık oluşturmaya da kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerine oranla öyküleyici metin yazma becerilerinin daha iyi olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt probleme yanıt vermek amacıyla son testlerden elde edilen öyküleyici yazma ürünleri öykü yazma becerisi ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Son testlerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Uygulanan “Shapiro-Wilk testi” sonrasında kontrol ve deney grubu son test sonuçlarının anlamlılık değerlerinin .05’ten küçük olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 7). Bu durum verilerin normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Veriler normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan test yöntemlerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Öykü yazma becerilerine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının son test karşılaştırmalarına ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9

Öykü Yazma Becerilerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının U-testi Sonucu

Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Genel	Kontrol grubu	24	31.0000	4.15985	20.31	487.50	187.500	.015
	Deney grubu	26	34.0000	4.53872	30.29	787.50		
İçerik	Kontrol grubu	24	12.5417	1.50302	17.63	423.00	123.000	.000
	Deney grubu	26	14.8654	2.15665	32.77	852.00		
Planlama	Kontrol grubu	24	7.0208	1.16544	25.67	616.00	308.000	.937
	Deney grubu	26	7.0385	1.13069	25.35	659.00		
Karakterler	Kontrol grubu	24	6.1458	1.03783	23.10	554.50	254.500	.254
	Deney grubu	26	6.5192	.89979	27.71	720.50		
Mekân	Kontrol grubu	24	3.6458	.74424	22.27	534.50	234.500	.112
	Deney grubu	26	3.8462	.48516	28.48	740.50		
Zaman	Kontrol grubu	24	1.8958	.57064	27.67	664.00	260.000	.285
	Deney grubu	26	1.7308	.49459	23.50	611.00		

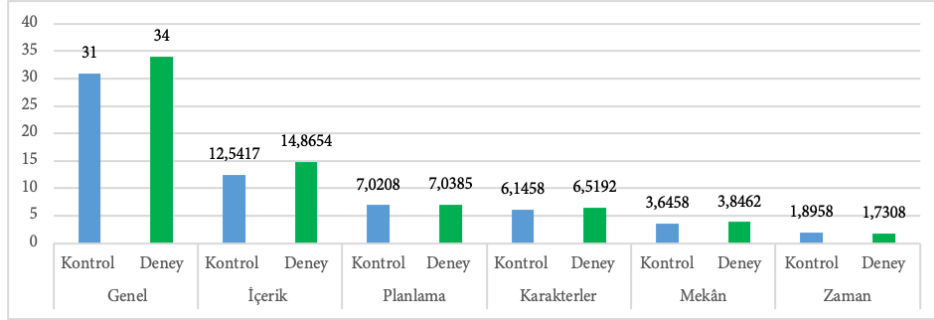
Tablo 9 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları arasında öykü yazma becerisi ölçeğinin genel puanlamasına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu durum deney grubuna uygulanan öykü temelli yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test sonuçları Öykü Yazma Becerisi Ölçeğinin alt boyutlarına göre karşılaştırıldığında içerik boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Planlama, karakterler, mekân, zaman boyutlarında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumun uygulamanın süresinin kısıtlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öykü temelli yaratıcı yazma etkinliklerinin daha uzun süre uygulanmasının daha başarılı sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Şekil 2’de deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarının ortalamalarına ait grafik sunulmuştur. Grafikte görüldüğü üzere öykü yazma becerisi ölçeğinin genelinde ve zaman alt boyutu hariç diğer alt boyutlarında deney grubunun son test ortalamaları kontrol grubunun son test ortalamalarından yüksektir. Şekil 1’de sunulan verilere bakıldığında, ön testte kontrol grubunun ortalamaları anlamlı bir fark oluşturmaya da deney grubu öğrencilerinin ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubuna uygulanan öykü temelli yaratıcı yazma etkinliklerinden oluşan öğretim

programı sonrası yapılan son testte deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının kontrol grubuna göre yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öyküleyici metin yazma becerilerinde görülen bu gelişme öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

Şekil 2

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçlarının Ortalamasına İlişkin Grafik



Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt probleme yanıt bulmak için deney grubuna ait son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Uygulanan “Shapiro-Wilk testi” sonrasında deney grubuna ait ön test ve son test sonuçlarının anlamlılık değerlerinin .05’ten küçük olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 7). Bu durum verilerin normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Sonuçlar normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test ile son testlerine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 10

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Testlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Sonuçları

		N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	Z	P
Son test (genel) Ön test (genel)	Negatif sıralar	0 ^a	.00	.00	-4.459 ^b	.000
	Pozitif sıralar	26 ^b	13.50	351.00		
	Eşit	0 ^c				
Son test (içerik) Ön test (içerik)	Negatif sıralar	0 ^d	.00	.00	-4.466 ^b	.000
	Pozitif sıralar	26 ^e	13.50	351.00		
	Eşit	0 ^f				
Son test (planlama) Ön test (planlama)	Negatif sıralar	2 ^g	3.75	7.50	-4.102 ^b	.000
	Pozitif sıralar	22 ^h	13.30	292.50		
	Eşit	2 ⁱ				
Son test (karakterler) Ön test (karakterler)	Negatif sıralar	0 ^j	.00	.00	-4.479 ^b	.000
	Pozitif sıralar	26 ^k	13.50	351.00		
	Eşit	0 ^l				
Son test (mekân) Ön test (mekân)	Negatif sıralar	0 ^m	.00	.00	-4.550 ^b	.000
	Pozitif sıralar	26 ⁿ	13.50	351.00		
	Eşit	0 ^o				
Son test (zaman) Ön test (zaman)	Negatif sıralar	0 ^p	.00	.00	-4.141 ^b	.000
	Pozitif sıralar	21 ^q	11.00	231.00		
	Eşit	5 ^r				

Tablo 10'da görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<.01$). Bu durum öykü temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenmiş yaratıcı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt probleme yanıt bulmak amacıyla kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normallik değerlerine bakılmıştır. Uygulanan "Shapiro-Wilk Testi" sonrasında kontrol grubuna ait ön test ve son test sonuçlarının anlamlılık değerlerinin .05'ten küçük olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 7). Bu durum verilerin normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Sonuçlar normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretili Sıralar testi uygulanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 11

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi

		N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Son test (genel) Ön test (genel)	Negatif sıralar	2 ^a	5.75	11.50	-3.959 ^b	.000
	Pozitif sıralar	22 ^b	13.11	288.50		
	Eşit	0 ^c				
Son test (içerik) Ön test (içerik)	Negatif sıralar	3 ^d	4.00	12.00	-3.840 ^b	.000
	Pozitif sıralar	20 ^e	13.20	264.00		
	Eşit	1 ^f				
Son test (planlama) Ön test (planlama)	Negatif sıralar	2 ^g	13.00	26.00	-3.569 ^b	.000
	Pozitif sıralar	22 ^h	12.45	274.00		
	Eşit	0 ⁱ				
Son test (karakterler) Ön test (karakterler)	Negatif sıralar	2 ^j	8.25	16.50	-3.589 ^b	.000
	Pozitif sıralar	20 ^k	11.83	236.50		
	Eşit	2 ^l				
Son test (mekân) Ön test (mekân)	Negatif sıralar	3 ^m	5.50	16.50	-3.073 ^b	.002
	Pozitif sıralar	15 ⁿ	10.30	154.50		
	Eşit	6 ^o				
Son test (zaman) Ön test (zaman)	Negatif sıralar	2 ^p	9.75	19.50	-2.790 ^b	.005
	Pozitif sıralar	15 ^q	8.90	133.50		
	Eşit	7 ^r				

Tablo 11 incelendiğinde, yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar testine göre kontrol grubundaki öğrencilerde hem son test ön test genel puanlarda hem de alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.01$). Tablo 10 ve Tablo 11 birlikte değerlendirildiğinde deney grubunda değişim gözlenmekle beraber benzer değişimin kontrol grubunda da olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubunda meydana gelen değişikliğin uygulanan yöntemden kaynaklanıp kaynaklanmadığını anlamak için bağımsız örneklem testleri ile yapılan analizler tekrar incelenmiştir (Bkz. Tablo 9). Kontrol ve deney gruplarının son test puanlarına ilişkin yapılan Mann Whitney U-testi anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğunu göstermiştir. Ayrıca Şekil 2'deki deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları da deney grubunun puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum öykü temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenmiş yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinlikleri ile yapılan öğretimin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Öykü temelli öğrenme

yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin yapıldığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim programına göre öğretimin yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin öykü yazma becerisi ölçeği geneli üzerinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öykü temelli öğrenme odaklı yaratıcı yazma ile yapılan öğretimin öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına göre gruplar karşılaştırıldığında ise ölçeğin zaman alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubunun son test puan ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak yapılan analizlerde içerik alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşmasına rağmen mekân, planlama, karakterler, zaman alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın gerçekleşmediği görülmektedir. Bu durumun uygulamanın süresinin kısıtlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında genel olarak yaratıcı yazma uygulamalarının yazma becerisi üzerindeki etkisinin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir (Ak, 2011; Alar, 2018; Bartscher vd., 2001; Beydemir, 2010; Dalkılıç Fer, 2017; Dorlay, 2018; Duran, 2010; Duru ve İşeri, 2015; Erdoğan, 2012; Erdoğan ve Yangın, 2014; Erdoğan, 2019; Göçen, 2019; Kasap, 2019; Korkmaz, 2015; Majid vd., 2003; Maltepe, 2006b; Özdemir ve Çevik, 2018; Öztürk, 2007; Tok ve Kandemir, 2015; Tonyalı, 2010; Turkbey, 2019). Yapılan çalışmaların bulguları incelendiğinde, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular ile alan yazından elde edilen bulguların örtüştüğü görülmektedir. Genel ortalama puanları üzerinden yapılan analizler, öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazma teknikleri doğrultusunda yapılan etkinliklere göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Özdemir ve Çevik (2018) tarafından beşinci sınıf düzeyinde yapılan çalışmada yaratıcı yazma başarısını artırmada yaratıcı yazma doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre yürütülen yazma çalışmalarından daha etkili olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. İlgili çalışmada kullanılan görsel ve işitsel uyarıcıların her defasında değişen tekniklerin yazma isteğini artırmada etkili olduğu görülmektedir. Duru ve İşeri (2015) tarafından yapılan araştırma bulguları da yaratıcı yazmaya dayalı hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerini yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirme becerilerini olumlu yönde desteklediğini göstermektedir. Erdoğan ve Yangın (2014) da yaratıcı yazma ve iş birliği yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yazmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Göçen'in (2019) ilkökul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmanın sonuçları da yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları, yazma tutumları ve motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Yaratıcı yazma uygulamalarının metin türleri bağlamında öyküleyici metin oluşturma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik sınırlı sayıda da olsa yapılmış araştırmaların olduğu görülmektedir (Akbaba, 2020; Eser, 2021; Karakoç Öztürk, 2014; Karataş, 2020; Kolikpınar, 2021; Kutno, 1993; Rubin, 2000; Conroy vd., 2009; Temizkan, 2011; Türkyılmaz ve Arı, 2021). Eser (2021) de yapmış olduğu çalışmada yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini tespit etmiştir. Conroy vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı yazma etkinlikleri sonrası, öğrencilerin öykü yazma becerilerinin geliştiği, öykü yazmaktan keyif aldıkları, öykü elementlerini oluşturma ve geliştirmede daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Karataş (2020) da öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerilerini geliştirmeyi amaçladığı eylem çalışmasında, haftada iki gün olmak üzere on üç haftada yirmi altı etkinlik uygulamıştır. Yapılan uygulama sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını tespit etmiştir. Karakoç Öztürk (2014) da altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yapmış olduğu eylem çalışmasında yaratıcı yazma etkinliklerinden de yararlanmıştır. Araştırma sonunda, öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların öğrencilerin öykü yazma becerilerinde düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından olumlu yönde gelişmeler sağladığı saptanmıştır. Akbaba (2020) yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalık düzeyine olan etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, yaratıcı yazma sürecinin sonunda, deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kolikpınar (2021) ise sekiz hafta boyunca yaratıcı yazma etkinliklerinin 10. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisi, Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutum ile başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasından elde edilen bulgulara göre hem genel ortalama hem de ölçeğin bütün boyutlarında (biçim, dil ve anlatım, unsur) deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma uygulamaları sonucu yapılan analizlerde deney grubu öğrencilerinin ön test- son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmesine rağmen ölçeğin geneli ve içerik alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Türkyılmaz ve Arı (2021) tarafından 7.sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada ise yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öykü yazma başarıları üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin öykü yazma becerilerini içerik, planlama, karakter, mekân ve zaman boyutunda geliştirdiği tespit edilmiştir. Temizkan'ın (2011) yaratıcı yazma etkinliklerinin yükseköğretim öğrencilerinin öykü türünde metin yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştığı çalışmada da yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisini geliştirmede geleneksel yazma eğitiminden daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yapısının içerik, planlama, karakterler, mekân ve zaman boyutları üzerinde deney grubunun lehine anlamlı bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular, mevcut araştırmanın bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde, ölçeğin geneli ve içerik alt boyutunda benzerlik gösterirken diğer alt boyutlarında farklılık görülmektedir. Bu farklılığın uygulama sürecindeki haftalık etkinlik süresinin yeterli olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Mevcut araştırmada yapılan analizler sonucunda ölçeğin geneli

üzerinden elde edilen bulgular, Türkyılmaz ve Arı (2021) ve Temizkan (2011) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak ölçeğin alt boyutlarından elde edilen bulgular, içerik alt boyutu hariç diğer boyutlarda benzerlik göstermemektedir. Bu bulgu çalışma gruplarının farklı öğrenim düzeylerinden seçilmiş olması ve uygulama süresinin sınırlılığı ile açıklanabilir. Bu bulgulardan hareketle mevcut araştırmanın aynı veya farklı öğrenim düzeylerinde uzun süreli uygulanmasından daha olumlu sonuçlar alınabileceği söylenebilir.

Öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerisini geliştirdiğini mevcut araştırmanın bulguları ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrenme ortamlarında farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim öykü yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik farklı strateji, yöntem ve tekniklerin denendiği araştırmaların bulguları da bu düşünceyi desteklemektedir. Alan yazına bakıldığında 6+1 analitik modeli doğrultusunda yapılan yazma eğitiminin (Özkara, 2007), ön hazırlık çalışmalarını temel alan etkinliklerin (İzdeş, 2011), çeşitli etkinlikler temelinde hazırlanmış bir yazma eğitiminin (Doğan ve Müldür, 2014), öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modeli ile yapılan yazma eğitiminin (Can, 2016), üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin (Kaya ve Ateş, 2016), tasarlanan kurgu merdiveni tekniği ile yapılan eğitimin (Can ve Topçuoğlu Ünal, 2019), zihin haritası yöntemi kullanımının (Uysal ve Sidekli, 2020) öğrencilerin öykü yazma becerisini geliştirdiği görülmektedir. Buradan hareketle öğrenme öğretme süreçlerinde tek bir yöneme bağlı kalınmaması gerektiği, farklı strateji, yöntem ve tekniklerin yazma süreçlerinde kullanılması gerektiği söylenebilir.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin en önemli amacı öğrencilerin sıkıcı, kendini tekrarlayan, monoton yazılar yazmak yerine yaratıcılığını, hayal gücünü, gözlemlerini kullanarak duygu ve düşüncelerini özgün, akıcı ve ilgi çekici bir şekilde yazılı olarak ifade etmelerini sağlamaktır (Temizkan, 2010). Öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma uygulamaları ile öğrencilerin eğlenerek yazma etkinliklerine katıldıkları, duygu ve düşüncelerini akıcı bir şekilde ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğrenme ortamlarında bu yaklaşımdan etkin bir şekilde yararlanılmalıdır. Bu bağlamda öğrencilerin kendilerini yazılı olarak daha iyi ifade edebilmeleri için öğretim programları güncellenerek öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma ile ilgili kazanımlara yer verilebilir. Hizmet öncesi eğitimde, öğretmen adaylarına çağdaş eğitim-öğretim sürecinin merkezine öğrenciyi koyan öykü temelli öğrenme gibi bazı yaklaşımlar yaratıcı yazma ile bütünleştirilerek yazma becerisinin geliştirilmesine dönük uygulamalı eğitimler verilebilir. Benzer şekilde hizmet içi eğitim kapsamında öğretmenlerle atölye çalışmaları yapılabilir.

Mevcut çalışmada, öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin 6.sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Benzer bir çalışma farklı türde metin yazma becerileri üzerinde de gerçekleştirilebilir. Farklı sınıf düzeylerinde de öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi test edilebilir. Yazma becerisinin diğer derslerdeki akademik başarı üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma uygulamalarının farklı derslerde kullanımı ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Akça Üşenti, Ü. ve Davaslıgil, Z. Ü. T. (2021). Birleştirilmiş program modelinin yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 742-757.
- Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Alar, S. (2018). *Clustering (Kümeleme) yaratıcı yazma yönteminin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *TUBAR*, 27,43-75.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Alan Araştırması-Van İli Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1),45-52.
- Bahşi, N. ve Sis, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim*, 48(224), 181-211.
- Bağcı, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 45-68.
- Bağcı Ayrancı, B. ve Karahan, L. (2017). Çağrışım tekniğinin yazma becerisinin geliştirilmesine katkısı: Ölçek geliştirme ve etkinlik oluşturma çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1148-1177.

- Bartscher, M. A., Lawler, K.E., Ramirez, A. J. ve Schinault, K. S. (2001). *Improving writing ability through journals and creative writing exercises*. <https://eric.ed.gov/?q=Bartscher&id=ED455525> sayfasından erişilmiştir.
- Belet, Ş. D. (2008). Yazma öğrenme alanı. H. Pilancı (Ed.). *Türkçe öğretimi içinde* (s. 107-131). Anadolu Üniversitesi.
- Bell, S. ve Harkness, S. (2006). *Storyline- promoting language across the curriculum*. United Kingdom Literacy Association (UKLA).
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (4. Baskı). Pegem-A Yayıncılık.
- Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin hikâye yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2019). Öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama: Kurgu Merdiveni. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 190-204. <https://doi.org/10.16916/aded.477355>
- Conroy, M., Marchand, T. ve Webster, M. (2009). Motivating primary students to write using writer's workshop. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504817.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dalkılıç Fer, T. (2017). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazı çalışmalarının süreç içerisindeki gelişimlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Dedebali, N. C. (2020). Öykü temelli öğrenme. A. Seda Saracaloğlu, B. Akkoyunlu ve İ. Gökdaş (Ed.), *Öğretimde yaklaşımlar ve eğitime yansımaları içinde* (s. 319-344). Pegem Akademi.
- Demirel, A. ve Karatay, H. (2022). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli çerçevesinde gerçekleştirilen hazırlıkların yazma sürecindeki işlevleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 104-118.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve tür odaklı okuma ve yazma eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Doğan, Y. ve Müldür, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-65.
- Dorlay, O. (2018). *5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Duru, A. ve İşeri, K. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 40-51.
- Eğilmez, N. İ. ve Berber, Z. T. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 164-187.
- Ekinci Çelikpazu, E. ve Erdoğan, R. (2020). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1436-1467. <https://doi.org/10.16916/aded.756404>
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Erdoğan, Ö. ve Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 438-459.
- Erdoğan, R. (2019). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Eroğlu Çopur, D. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programının 5, 6, 7 ve 8. sınıflar hikâye edici metinlere yönelik kazanımlar bakımından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi*, 1(1), 48-59.
- Erol, T. ve Kavruk, H. (2021). Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 741-771.
- Eser, R. S. (2021). The effects of creative writing activities on narrative text writing skills and advanced reading awareness. *Research in Pedagogy*, 11(2), 639 – 660. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2102639E>

- Göçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1032-1044. <https://doi.org/10.17263/jlls.631547>
- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güney, S. Y. (2003). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- İpek Eğilmez, N. ve Berber, Z.T. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri. *Anadili Eğitim Dergisi*, 5(2), 164-187. <https://doi.org/10.16916/aded.287993>
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kansızoğlu, H. B. ve Bayrak Cömert, Ö. (2021). Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 279-302.
- Karakoç Öztürk, B. (2014). *Altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Y. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kaya, B. ve Ateş, S. (2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 137-164. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6752>
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kaynaş, E. ve Anılan, H. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-147.
- Kolıkpınar, N. (2021). *Yaratıcı yazma teknikleri ile öyküleyici metin oluşturmanın yazma becerisi, derse yönelik tutum ve başarı üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Kutno, S. P. (1993). *Creative writing in the urban middle school: Writing imagined narratives to think about college*. University at Buffalo.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 299-312.
- Majid, D., Kay, T. ve Soh, C. (2003). Enhancing children's creativity: An exploratory study on using the internet and scamper as creative writing tools. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 13 (2), 67-81.
- Maltepe, S. (2006a). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, 0(132), 56-66.
- Maltepe, S. (2006b). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Maltepe, S. (2007). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerinde oluşturulan yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 143-154.
- Maltepe, S. ve Gültekin, H. (2017). Zihin haritası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi. *HAYEF: Journal of Education*, 14(2), 79-92.
- Müldür, M. ve Yalçın, A. (2019). The effect of self-regulated writing instruction on middle schoolstudents' informative writing skills, self-regulated writing skills, and self-efficacy perception. *Elementary Education Online*, 18(4), 1779-1804.
- Orhon, G. (2019). Yaratıcı yazma. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi içinde* (s. 275-296). Anı Yayıncılık.
- Önal, A. ve Maden, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerinde temel yapı unsurları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 44-55.

- Özbay, M. (2011). Yazma eğitiminde noktalama ve imla. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 177-193). Pegem Akademi.
- Özbilen, U. ve Güven, A. Z. (2019). Tersine öğretim yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine etkisi. *Millî Eğitim*, 48(1), 81-96.
- Özdemir, S. ve Çevik, A. (2018). Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 141-153.
- Özdemir, B. ve Özbay, M. (2016). 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 261-276.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özsarı, E. (2017). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş grubundaki çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk seviyelerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim v. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Rubin, D. (2000). *Teaching elementary language arts: A balanced approach*. Boston: A Pearson Education Company.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sarı, T. (2019). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde uygulanan storyline yönteminin başarıya ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Sulak, S. E. ve Erdoğan, M. (2019). Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 1118 – 1139.
- Susar Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 93-115.
- Taşkın, Y. ve Karakuş Tayşi, E. (2018). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1226-1240.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 621-643.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 919-940.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci*. Pegem Akademi.
- Temizkan, M. ve Erbilgen, M. (2020). Öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 32-50.
- Tok, Ş. ve Kandemir, A. (2015). Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1635 – 1642.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Turkben, T. (2019). The effects of creative writing practices on the writing skills of students learning Turkish as a second language. *Eurasian Journal of Educational Research*, 83, 183-208. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/857975>
- Türkben, T. (2021a). The relationship between fifth grade student's writing anxiety and blocking with their written expression skills. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2), 998-1021.
- Türkben, T. (2021b). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>
- Türkben, T. (2021c). The effect of self-regulated strategy education on the writing skills of middle school students. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(2), 52-65. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v9n.2p.52>
- Türkyılmaz, M. B. ve Arı, B. (2021). Yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1151-1168. <https://doi.org/10.16916/aded.944302>
- Uçgun, D. (2009). Yazılı anlatımları açısından Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi ve beceri düzeylerine yönelik bir değerlendirme. [Sözlü Bildiri]. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi (1-3 Mayıs), Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Uysal, H. ve Sidekli, S. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8848>

Yaylacık, A. (2014). *Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.

Yıldız, N. (2015) Aktif öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(5), 59-73.

Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yılmaz, M. ve Aklar, S. (2015). Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 223-234.

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.

Bu çalışmanın etik kurul izni Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 22.02.2022 tarih E-34183927-000-00000693679 sayılı toplantısında verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 22.02.2022

Etik Kurul Karar Sayısı: E-34183927-000-00000693679

Development of Reading Achievement Test for Secondary School Students: A Study of Validity and Reliability

Yusuf Taşkın

Aksaray University
y_taskin43@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-1026-9997

Muhammed Eyyüp Sallabaş

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

ABSTRACT

The purpose of this research is to develop a valid and reliable Reading Achievement Test to measure the reading skills of seventh grade secondary school students. For this, first of all, a literature review was made and the achievement tests developed in this field were examined. It has been observed that the tests developed in the literature generally consist of multiple-choice questions or show differences according to grade levels. During the test development process, the educational situations faced by the students regarding the reading skills in Turkish lessons were taken into account. Question items were prepared according to the prepared specification table and presented to the opinion of 10 field experts. In line with expert opinions, the content validity value of the test is 0.88. The sample of the study consists of 235 seventh grade students studying in public schools in Aksaray city center in 2021-2022. The difficulty indices (p_j) of the substances included in the test are between 0.34 and 0.72; the substance discrimination powers (r_j) are between 0.31-0.68. The internal reliability coefficient (KR-20 value) of the test was calculated as 0.72. In order for the open-ended questions in the test to be scored objectively and reliably, a rubric was created. The answers given by the students to the open-ended questions were scored by 3 field experts using a rubric. In order to determine reliability among raters, the Krippendorff Alpha (α) coefficient of the substances was examined and it was determined that the α value of the substances was between 0.82 and 0.91. These results show that the Reading Achievement Test is valid and reliable at an acceptable level. This developed test can be used to determine the reading success of seventh grade students.

Keywords: Reading skill, measurement of reading skill, reading achievement test, test development, secondary school.

Reading is one of the basic language skills that people use to perceive and make sense of the world. A person acquires most of the knowledge he has throughout his life through reading. Depending on the developments in the field of technology, the need for reading has increased more than in any period. Because today, the flow of information in all areas of life takes place very quickly. For this reason, reading has become a necessity rather than a choice for people. In parallel with these developments, the acquisition of reading as a skill has become even more important. Since the process of gaining reading skill is a long and troublesome process, it should be well planned and the process should be well managed. Reading is one of the learning areas that makes the greatest contribution to the mental development process. During reading, writings are translated into concepts, interpreted and structured in the brain. Today, reading is understood as developing language and mental skills. More emphasis is placed on a reading process that improves an individual's mental process (Güneş, 2007). According to these theories, today, reading is considered as a multidimensional process consisting of mental operations that includes different levels (Ülper et al., 2017).

Received : September 16, 2022
Revised : December 14, 2022
Accepted : December 24, 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 236-252
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 236-252
<https://doi.org/10.35233/oyea.1176494>

The measurement and evaluation process are as important as the teaching process of the reading skill. Because in the process of teaching reading, the determination of the realization of the goals is made by measurement and evaluation. The better the assessment and evaluation process is run, the better it can show where the people who benefit from the reading process are academically, where they need to reach and what they can do for it. In addition, assessment and evaluation will show where there are deficiencies in the reading process and which points should be given more importance (Akyol et al., 2014).

Different question techniques and different question types should be used in the tests that will be prepared to measure reading comprehension skills. Because each question technique and question type have its own advantages and disadvantages. In addition, it is possible to say that each question technique and question type regarding the reading comprehension process has areas that it focuses on and does not focus on. In other words, different question techniques and question types serve to measure different aspects of the reading comprehension process (Ülper et al., 2017).

A literature review was conducted to measure reading skills, and many scientific studies conducted for different age ranges at different times (Baştuğ & Kaman, 2013; Çelik et al., 2015; Dedeşali & Saraçoğlu, 2010; Kaldırım, 2020; Köksal & Ünal, 2008; Sözen & Akyol, 2018; Urfalı Dadandı, 2020; Ülper et al., 2017; Yaman & Dağtaş, 2014; Yıldız & Akyol, 2011; Yıldız et al., 2019). Many of these studies were developed for different grade levels in line with the test development purposes of the researchers. It was observed that in some of the studies, a single type of question was preferred, and in some studies, validity and reliability studies of the test were not carried out. In some studies, it was observed that the test development stages were not followed. Considering all these variables, it was aimed to develop a Reading Achievement Test in order to measure the reading skills of secondary school seventh grade students in accordance with the purpose of the research and to conduct validity and reliability studies of the developed test.

Method

Model

The aim of the study is to develop a valid and reliable test to determine the reading success of the seventh grade of secondary school. For this purpose, the steps followed in the test development process are described in detail below.

Participants

The study group of the study consists of 235 seventh grade students studying in public secondary schools in Aksaray city center in 2021-2022.

Test Development Process

The purpose of achievement tests in education is to determine how well the educational goals have been achieved. The test content includes questions to test simple, intermediate and high-level skills to measure remembering, comprehension and problem-solving skills. It has been seen that there are different studies in the literature (Baykul, 2021; Croker & Algina, 2008; Temizsiz & Erkan, 2016; Özçelik, 2010) in which test development stages are specified.

The test preparation stages of one of these studies Gömlüksiz & Erkan (2016, p.240), are as follows:

1. Determining the purpose of the test
2. Determining the properties to be measured in the test
3. Writing items
4. Reviewing the items (editing)
5. Preparation of the trial form
6. Execution of the trial application
 - 6.1. Preparation of the application directive
 - 6.2. Selective training of practitioners
 - 6.3. Selecting the trial sample
 - 6.4. Enough duplication of the test for the trial
 - 6.5. Finding facilities and equipment suitable for the trial application
7. Scoring the results of the trial application

Determining the Purpose of the Test

In the literature, it is suitable for the reading acquisitions for the seventh grade level of secondary school and the text, question type and activities that students encounter during the reading learning process; It has been observed that there are not enough tests to measure the students' reading skills. It was determined that most of the existing tests consisted of multiple-choice tests that students did not encounter or encountered very little in the process of reading learning, and that included items that were not suitable for reading achievements. In line with these reasons, the purpose of developing the test is to develop a valid and reliable Reading Achievement Test at the seventh grade level of secondary school.

Determining the Properties to be Measured in the Test

In the test development process, the reading achievements of the seventh grade secondary school students were first listed using the 2019 Turkish Language Curriculum (TLC). Reading achievements in 2019 TLC; reading fluency, vocabulary and comprehension are listed in three sub-categories. When the reading achievements at the secondary school seventh grade level are examined; It has been observed that there are 38 acquisitions in total, 4 of which are in fluent reading, 9 in the vocabulary and 25 in the category of comprehension. The main purpose of this research is to measure students' reading comprehension success.

Writing Items

At this stage, 16 items including 2 short-answer items, 6 open-ended question items, and 8 multiple-choice items were written in accordance with the specification table and the test response time (one lesson hour). As a result of the analyzes made on the items, when the Content Validity Rate of the items in the Reading Achievement Test is examined according to the minimum values specified in Table 5, the 16th item, which has a value of zero (0.00), and the 10th item, which has a lower value than the Scope Validity Criterion rate (0.62) (0.20) was removed from the test, and the final 14-item form of the test was reached.

Review of Item (Redaction)

After the test items were written, they were first examined by the researchers and then by 10 field experts in order to examine whether the test items were suitable for the seventh grade level and the specification table, whether there was a scientific mistake, whether they were intelligible in terms of language and expression, and whether they contained grammatical errors. As a result of the evaluations of the field experts (Table 3), necessary corrections and changes were made on the items and the test was made ready for preliminary application.

Preparation of Trial Form

In order for the test to have the necessary competence to serve its purpose, it should be subjected to a preliminary test after the corrections and the items that will measure the desired behaviors should be determined according to the data obtained. The items prepared in this context have been transformed into a form that can be easily understood by the students and facilitated the answers of the students. While preparing the form, maximum attention was paid to the font size, the design of the images and the text, and the spacing between the questions and options.

Execution of Pilot Practice

The developed Candidate Reading Achievement Test was first administered to five seventh grade students studying in the seventh grade. In this pre-pilot process, students will take the exam; duration, readability and intelligibility levels of texts and questions, etc. aspects were evaluated. In line with the feedback received from the students, necessary corrections and adjustments were made, and the test was made ready for application to determine the construct validity. In order to determine the construct validity of the Reading Achievement Test, it was applied to 235 seventh grade students studying at public schools affiliated to the Ministry of National Education. Before the application, necessary information was given to the students, and the questions that were on the minds of the students were answered. After the necessary explanations, the application was carried out with the students who volunteered. Students were given one class hour (40 minutes) to answer the test. Before the application started, students were asked to give feedback if they had problems with exam-related variables such as exam duration, readability and intelligibility levels of texts and questions.

Scoring the Results of the Pilot Practice

After the completion of the application process, the construct validity analyzes of the test were carried out in line with the data obtained from the students. Of the 14 items in the Reading Achievement Test, 8 are multiple-choice items and 6 are open-ended items. The answer key was used in scoring the multiple choice questions. The construct validity of the test was also carried out on the data obtained from the multiple-choice items in the test. In order to score the open-

ended questions, a rubric was created and the reliability coefficient among the raters was checked.

Ethical Statement

The research was unanimously accepted by the Human Research Ethics Committee of Aksaray University with the meeting dated 22.02.2022 and numbered E-34183927-000-00000693679. In addition, the informed consent/consent form was signed by the participants.

Findings

The developed 16-item test was presented to the opinion of ten field experts together with the specification table. The Content Validity Index (CVI) of the Reading Achievement Test is 0.88, and the Content Validity Criterion (CVC) is 0.62. Considering these rates, it can be said that the content validity of the test is at an acceptable level. When the item difficulty indexes of the items in the Reading Achievement Test are examined, it is seen that the value is between 0.34 and 0.81. The mean item difficulty index of the test was calculated as 0.56. In the item difficulty index, items are required to be close to 0.5. However, in an achievement test, the difficulty index of the exam should be 0.5 or a figure close to this number rather than the items reaching this value. The average item difficulty index of the Reading Achievement Test was found to be 0.62. This indicates that the exam has an ideal difficulty level. The item discrimination degree is expected to be 0.30 and above (Başol, 2019, p.252).

When the items in the Reading Achievement Test are examined, it is seen that they take values between 0.31 and 0.68. The mean item discrimination index of the test items was calculated as 0.49. According to these values, no item was removed from the test because the degree of discrimination of the items in the test was at an acceptable level. In order to determine the reliability of the Reading Achievement Test, the KR-20 reliability formula was used for the multiple-choice items. The KR-20 reliability formula is used to calculate the reliability value of the test in tests with multiple choice items. Tests with a KR-20 value greater than 0.70 have high internal reliability. In this direction, as a result of the calculations made on the multiple-choice items, the KR-20 reliability coefficient was calculated as 0.72. It can be said that the internal reliability of the calculated KR-20 coefficient Reading Achievement Test is at an acceptable level.

First, a rubric was created to be used in answering the open-ended questions in the Reading Achievement Test. A draft of the scoring key, which allows possible correct answers to open-ended questions and graded scoring, was created. The draft rubric prepared was presented to the opinion of 10 field experts, and necessary arrangements were made in line with the opinions of field experts on the rubric. According to the rubric, wrong answers to the questions asked in the root of the question were scored as 0 points, partial answers were scored as 1 point, mostly given answers were scored as 2 points, and complete and correct answers were scored as 3 points. Krippendorff Alpha (α) reliability coefficient was calculated to ensure reliability among raters. The Krippendorff Alpha coefficient (α) values for the reliability among the raters of the open-ended questions in the Reading Achievement Test are between 0.82 and 0.91. In this context, it can be said that there is a high level of agreement between the raters.

Conclusion and Discussion

To see the students' acquisition of target behaviors in the education process of reading skill, to determine whether the process is understood by the students, to receive positive or negative feedback from the students, etc. Therefore, the measurement and evaluation process should be carried out meticulously and should not be neglected. In this direction, as a result of the research, a valid and reliable reading achievement test was developed to determine the reading skills of secondary school seventh grade students. The Reading Achievement Test initially consisted of 8 multiple-choice questions, 6 open-ended questions and 2 short-answer questions. The highest score can be obtained from this exam, and the lowest score is 0. In the measurement of reading skills, it is very important to reflect the complex mental processes and the assessment and evaluation studies that students encounter in the education process to the measurement tool. The use of different text types and different question types in this developed measurement tool increases the generalizability of the measurement tool. It is thought that this test, which was developed in this sense, will contribute to the accurate measurement of students' reading skills and, accordingly, to make correct determinations and evaluations. The Reading Achievement Test can be used to measure the reading skills of seventh grade students in secondary school in particular, and to determine the success score of the Turkish course in general.

Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Başarı Testinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Yusuf Taşkın

Aksaray Üniversitesi
y_taskin43@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-1026-9997

Muhammed Eyyüp Sallabaş

Yıldız Teknik Üniversitesi
sallabas@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4346-4385

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuma becerisindeki başarılarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir Okuma Başarı Testi geliştirmektir. Bunun için öncelikle literatür taraması yapılmış ve bu alanda geliştirilen başarı testleri incelenmiştir. Literatürde geliştirilen testlerin genellikle çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu veya sınıf seviyelerine göre farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Test geliştirme sürecinde öğrencilerin Türkçe derslerindeki okuma becerisine yönelik karşılaştıkları eğitim durumları dikkate alınmıştır. Hazırlanan belirtke tablosuna göre soru maddeleri hazırlanmış ve 10 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda testin kapsam geçerlik değeri 0,88'dir. Çalışma grubunu, 2021-2022 yılında Aksaray il merkezinde bulunan devlet okullarında öğrenim gören 235 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Testte yer alan maddelerin güçlük indeksleri (p_j) 0,34 ile 0,72 arasında; madde ayırt edicilik güçleri ise (r_j) 0,31-0,68 arasındadır. Testin iç güvenilirlik katsayısı (KR-20 değeri) 0,72 olarak hesaplanmıştır. Testte yer alan açık uçlu soruların yansız ve güvenilir şekilde puanlanabilmesi için dereceli puanlama anahtarları oluşturulmuştur. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar, 3 alan uzmanı tarafından dereceli puanlama anahtarları kullanılarak puanlanmıştır. Puanlayıcılar arasında güvenilirliği belirlemek amacıyla maddelerin Krippendorff Alfa (α) katsayısına bakılmış ve maddelerin α değerinin 0.82 ile 0.91 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar Okuma Başarı Testi'nin kabul edilebilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Geliştirilen bu test yedinci sınıf öğrencilerinin okuma başarılarını tespit etmede kullanılabilir.

Anahtar kelimeler: Okuma becerisi, okuma becerisinin ölçülmesi, okuma başarı testi, test geliştirme, ortaokul.

Okuma, insanın dünyayı algılamasında ve anlamlandırmasında kullandığı temel dil becerilerinden birisidir. İnsan, yaşamı boyunca sahip olduğu bilgilerin birçoğunu okuma yoluyla edinir. Teknoloji alanındaki gelişmelere bağlı olarak son dönemde okumaya duyulan ihtiyaç her dönemde olduğundan daha çok artmıştır. Çünkü günümüzde hayatın her alanında bilgi akışı çok hızlı gerçekleşmektedir. Bunun içindir ki okuma, insanlar için bir tercihten çok zorunluluk olmuştur. Bu gelişmelere paralel olarak okumanın bir beceri olarak kazandırılmasının önemi artmıştır. Okuma becerisinin kazandırılma süreci uzun ve zahmetli bir süreç olduğu için bu sürecin iyi planlanması ve yönetilmesi gerekmektedir.

Okumanın geçmişten bugüne kadar birçok kez tanımlanmıştır. Genel olarak okuma; yazılı bir metni tüm öğeleriyle görme, algılama ve zihinsel olarak kendine göre anlamlandırma olarak tanımlanabilir (Arıcı ve Taşkın 2019; Day ve Bamford, 1998; Göğüş, 1978; Güneş, 2007; Harris ve Sipay, 1990; Özbay, 2009).

Geliş Tarihi : 16 Eylül 2022
Düzeltilme Tarihi : 14 Aralık 2022
Kabul Tarihi : 24 Aralık 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 236-252
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 236-252
<https://doi.org/10.35233/oyea.1176494>

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı doktora tezi verilerinden yararlanılarak üretilmiştir.

Okuma üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde, okumayı zihinsel ve fiziksel süreçlerin birlikte yürütüldüğü oldukça karmaşık bir dil becerisi olarak açıklamak mümkündür.

Okuma, zihinsel gelişim sürecine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanlarından biridir. Okuma esnasında yazılar kavramlara çevrilir, anlamlandırılır ve beyinde yapılandırılır. Günümüzde okuma, dil ve zihinsel becerileri geliştirmek olarak anlaşılmaktadır. Bireyin zihinsel sürecini geliştiren bir okuma sürecine daha çok vurgu yapılmaktadır (Güneş, 2007). Literatürde okuduğunu anlamayı tanımlayıcı çok sayıda kuramdan söz etmek mümkündür. Söz konusu bu kuramlar artık günümüzde okumayı tek boyutlu olarak değil farklı düzeyleri içerisinde barındıran, zihinsel ve fiziksel işlemlerden oluşan çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olarak değerlendirmektedir (Ülper vd., 2017).

Okuma becerisinin öğretim süreci kadar ölçme değerlendirme süreci de önemli bir unsurdur. Çünkü okuma öğretimi sürecinde amaçların gerçekleşip gerçekleşmeme durumunun tespiti, ölçme değerlendirmeyle yapılmaktadır. Ölçme değerlendirme süreci ne kadar iyi işletilirse okuma sürecinden faydalanan kişilerin akademik olarak nerede oldukları ve nereye ulaşmaları gerektiği ve bunun için neler yapabilecekleri o kadar iyi gösterilebilir. Ayrıca ölçme değerlendirme, okuma sürecinde nerelerde eksiklik olduğunu, hangi noktalara daha çok önem verilmesi gerektiğini gösterecektir (Akyol vd., 2014).

Bireyin okuduğunu anlayıp anlamadığının tespitinin yapılabilmesi için ölçme değerlendirme sürecine de en az okuma becerisinin öğretimi kadar hâkim olunması gerekmektedir. Okuduğunu anlama sürecinin değerlendirilmesinde ilk aşama ölçme sürecidir. Genel anlamda ölçme; belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli kriterlere sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin belirli yöntemler izlenerek elde edilen sonuçların sembollerle, sayısal olarak ifade edilmesidir. Eğitimde ise ölçme, eğitim-öğretim etkinliklerinin sayısal verilerle ifadesi iken değerlendirme bu sayısal verilerin belirli ölçütlere göre yorumlanmasıdır (Gömleksiz ve Erkan, 2016; Nuhoğlu vd., 2008). Eğitimde, eğitim programlarının sağlam olup olmadığını anlama, öğretim sürecinde başvurulan metotların etkililik derecesini saptama, öğrencileri başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara yöneltme, öğrenme güçlüklerini teşhis etme, öğrenme başarısını saptama ve ölçme-değerlendirme ögesinin iyi işleyip işlemediğini görme gibi amaçlarla yapılan değerlendirmelerin hepsi ölçme değerlendirme sonucunda elde edilir. Aynı zamanda eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim-öğretim sürecinin işlevselliğinin kontrol edilmesine, program girdilerinin ve çıktılarının karşılaştırılmasına, süreç içerisinde karşılaşılan problemlerin tespit edilip düzeltilmesinde imkân tanımaktadır (Baykul, 2021).

Eğitim öğretim sürecinde bir niteliğin duyu organlarıyla gözlenip tam anlamıyla ölçülmesi çok zor olduğundan bu süreçte bazı ölçme araçlarından faydalanılır. Ölçme araçları, ölçmenin ölçme sürecinin objektifliğini, geçerlik ve güvenilirliğini artırmaktadır. Bu sayede ölçme sırasında karşılaşılabilecek ölçme hataları en aza indirgenmektedir. Ayrıca ölçme araçları, ölçülmek istenilen niteliklerin herkesin aynı şekilde anlayabileceği biçime getirme ve karşılaştırmalar yapabilme imkânı sağlar (Erkuş, 2016; Gömleksiz ve Erkan, 2016).

Türkçe dersindeki ölçme değerlendirme işlemleri üç aşamada ele alınabilir. Bu aşamalar; öğretim sürecinin başlangıcında öğretim süreci devam ederken ve öğretim sürecinin sonunda yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıdır. Öğretim sürecinin başında yapılacak ölçme ve değerlendirme çalışmaları, genellikle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemede, öğrencileri tanımadaki kullanılmaktadır. Öğretim sürecindeki ölçme ve değerlendirme çalışmaları, öğretim eksikliklerinin belirlenip giderilmesinde ve öğretimin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Öğretim süreci sonunda yapılan değerlendirme ise daha çok öğrencilerin nereden nereye geldiklerinin tespitinde kullanılmaktadır (Göçer, 2018).

Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme alanında kullanılan açık uçlu sorular, çoktan seçmeli maddeler, kısa cevaplı maddeler, doğru-yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri, gözlem, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, tutum ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevi, proje ödevi gibi pek çok ölçme aracı ve yöntemi okuma becerisinin ölçme değerlendirme sürecinde de kullanılabilir (MEB, 2006). Nuhoğlu vd. (2008) Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme sürecinde yapılan sınavlarında kullanılacak soru maddelerinin genellikle şu şekilde hazırlandığı ifade etmektedir (s.190): "(a) kısa cevaplı maddeler, (b) çoktan seçmeli maddeler, (c) eşleştirmeli maddeler, (ç) doğru-yanlış maddeleri, (d) açık uçlu sorular."

Dersin işleniş sürecinde kullanılan diğer ölçme metot ve yöntemleri ise şunlardır: (a) görüşme, (b) tutum ölçekleri, (c) öz değerlendirme, (ç) akran değerlendirme, (d) gözlem, (e) öğrenci ürün dosyaları, (f) performans görevleri, (g) proje görevleri.

Türkçe dersleri temel dil becerilerinin öğrencilere kazandırıldığı derslerin başında gelir. Temel dil becerilerinden biri olan okumaya karşı son yıllarda bakış açısının değişmesiyle birlikte okumanın ölçülmesi ve değerlendirilmesi süreci de bir hayli önemli hale gelmiştir. Türkçe dersinin geneli için ifade edilen yukarıdaki ölçme araçları ve yöntemleri okuma becerisi için de kullanılabilir.

Okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik hazırlanacak olan testlerde farklı soru tekniklerinden ve farklı soru türlerinden yararlanılması gerekmektedir. Çünkü her bir soru tekniği ve soru türü kendi içerisinde avantajlar ve dezavantajlar barındırır. Bunun yanında okuduğunu anlama sürecine ilişkin her soru tekniğinin ve soru türünün odaklandığı ve odaklanmadığı yerlerin olduğunu söylemek mümkündür. Yani farklı soru teknikleri ve soru türleri okuduğunu anlama sürecinin farklı görünüşlerinin ölçülebilmesine hizmet etmektedir (Ülper vd., 2017).

Okuma becerisinin ölçme değerlendirme sürecinde farklı ölçme araçlarından yararlanıldığı görülmektedir. Bununla ilgili olarak Akyol (2021) okumaya ilgili durum belirlemede farklı etkinliklerin yapılabileceğini söylemekte ve

okumayla ilgili durum belirleme yöntemlerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır (s.95):

1. Kalem-kâğıt teknikleri:

Seçmeli sorular: çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli

Öğrenci tarafından cevaplanacak olanlar: klasik sorular

Performans bilgileri: deneyler

2. Gözlem teknikleri:

Gözlem yapmak

Dinlemek

Sözel sorgulama teknikleri

Bireye okumayı beceri olarak kazandırma süreci, değerlendirme süreçleriyle birlikte yürütülmelidir. Ölçme değerlendirme süreci, bireyin okuma becerisi açısından hangi seviyede olduğunu, hangi seviyede olması gerektiğini ve bunun için neler yapılması gerektiğini gösteren bir rehber işlevi görmektedir (Akyol vd., 2014). Bu bakımdan okuma öğretiminde ölçme değerlendirme süreci, öğretim sürecinin niteliğinin belirlenmesi açısından da oldukça önemlidir.

Okuma becerisinin ölçme değerlendirme süreci, zamana ve amaca göre farklılıklar göstermektedir. Yirminci yüzyılın ilk yarısında okuma alanında yapılan ölçme değerlendirme çalışmalarıyla öğrencilerin iyi bir özet yazabilmeleri, edebi bir metinden alınan bir parçayı çevirebilmeleri ya da bir metni sesli okuyabilmeleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Yirminci yüzyıldan bugüne eğitim alanındaki gelişmelere bağlı genel okuma becerisini ölçme, akademik ya da profesyonel amaçlara yönelik okumayı ölçmek gibi farklı amaçlara hizmet eden okuma testleri geliştirilmiştir. 1970'li yıllardan itibaren ise okumayı bütün yönleriyle ölçmek yerine daha çok sadece okuma becerisinin ölçülmesine odaklanılmıştır. 1968 yılında Davis okuma becerisinin birbirinden farklı ölçülebilir sekiz alt becerisini belirlemiştir. Andrich ve Godfrey'in çalışmalarıyla bu sekiz beceri dört grupta toplanarak yeniden düzenlenmiştir. Yine 1968 yılında bir başka araştırmacı Barret, okuma becerisini beş ana beceri kategorisine bölmüştür. Son yıllarda okuma becerisinin uluslararası düzeyde ölçüldüğü PISA testlerinde de ölçülmek istenilen özelliklere göre okuma becerilerinin sınıflandırıldığı görülmektedir (Arıcı, 2018).

Okuma becerisinin ölçülmesine yönelik literatür taraması yapılmış, farklı zamanlarda farklı yaş aralıklarına yönelik yapılmış pek çok bilimsel çalışmanın (Baştuğ ve Kaman, 2013; Çelik, Demirgüneş ve Fidan, 2015; Dedebali ve Saraçoğlu, 2010; Kaldırım, 2020; Köksal ve Ünal, 2008; Sözen ve Akyol, 2018; Urfalı Dadandı, 2020; Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2017; Yaman ve Dağtaş, 2014; Yıldız ve Akyol, 2011; Yıldız, Ünal, Bayrakçı ve Polat, 2019) yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmaların birçoğunda (Baştuğ ve Kaman, 2013; Dedebali ve Saraçoğlu, 2010; Köksal ve Ünal, 2008; Sözen ve Akyol, 2018; Urfalı Dadandı, 2020; Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2017; Yaman ve Dağtaş, 2014; Yıldız ve Akyol, 2011; Yıldız, Ünal, Bayrakçı ve Polat, 2019) test geliştirme amaçları doğrultusunda farklı sınıf düzeylerine yönelik testler geliştirilmiştir. Çalışmaların bazılarında tek tip soru türünün tercih edildiği, bazı çalışmalarda ise testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmadığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda ise test geliştirme aşamalarına riayet edilmediği görülmüştür. Tüm bu değişkenler dikkate alındığında ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini ölçmek amacıyla Okuma Başarı Testi geliştirilmesi ve geliştirilen testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Model

Araştırmanın amacı, ortaokul yedinci sınıflara yönelik okuma başarılarını tespit edebilmek için geçerli ve güvenilir bir test geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda test geliştirme sürecinde izlenen adımlar aşağıda detaylıca anlatılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 yılında Aksaray il merkezinde devlete bağlı ortaokullarda öğrenim görmekte olan 235 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ait cinsiyet dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Dağılım sayısı-oran	Kız	Erkek	Toplam
Öğrenci Sayısı (N)	125	110	235
Yüzde (%)	53.20	46.80	100

Tablo 2'nin devamı...

Metin Türleri	5	6	7	8
Bilgilendirici metinler				
Anı	+	+	+	+
Biyografiler, Otobiyografiler			+	+
Blog		+	+	+
Dilekçe	+		+	+
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)	+	+	+	+
e-posta	+	+	+	+
Günlük			+	+
Haber Metni, Reklam	+	+	+	+
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)	+	+	+	+
Gezi Yazısı		+	+	+
Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme	+	+	+	+
Mektup	+	+	+	+
Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)				
Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)	+	+	+	+
Sosyal Medya Mesajları	+	+	+	+
Hikâye edici metinler				
Çizgi Roman	+	+	+	+
Fabl	+	+	+	+
Hikâye	+	+	+	+
Karikatür	+	+	+	+
Masal / Efsane / Destan	+	+	+	+
Mizahi Fıkra	+	+	+	+
Roman	+	+	+	+
Tiyatro	+	+	+	+

MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı, s.18'den alınmıştır.

Tablo 2'de ortaokul yedinci sınıf seviyesindeki metin türleri dikkate alınarak farklı yıllarda yedinci sınıflarda kullanılan MEB onaylı Türkçe ders kitaplarındaki metinler içerisinde 12 metin seçilmiştir. Metin seçiminde araştırma amacı ve testin öğrenciler tarafından cevaplanacağı süre dikkate alınmış ve testte bir bilgilendirici bir öyküleyici metne yer verilmesine karar verilmiştir. Bu metinler, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmiş ve 10 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının metin testte kullanılabilir cevabı 1 puan, metin testte kullanılamaz cevabı ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Metinlerin uzman görüşleri sonucunda aldıkları puanlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Aday Metinlerin Uzman Görüşleri Sonrasında Aldıkları Puanlar

Metin adı	Yazar/şair adı	Metin türü	Toplam puan
Tasa Kuşu	Eflatun Cem Güney	Masal	8
Samimi Olmak	Şevket Rado	Sohbet (söyleşi)	9
Son Kuşlar	Sait Faik Abasıyanık	Hikâye	10

Tablo 3'ün devamı...

Metin adı	Yazar/şair adı	Metin türü	Toplam puan
Okumak	Hasan Ali Yücel	Deneme	9
Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir	Mehmet Önder	Sohbet	10
Osmanlı Dürüstlüğü	Zehra Aydın	Hikâye	9
Bizimkisi Türkçe Sevdası	Ekrem Erdem	Deneme	10
Sağlıklı Yaşam İçin Spor ve Beslenme	Gülgün Ersoy	Makale	8
Başarıya Gitmek Mi, Başarıyı Çekmek Mi?	Mümin Sekman	Sohbet (söyleşi)	10
Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim	Demirtaş Ceyhun	Hikâye	8
Görme, Anlama Merakı	Sabri Esat Siyavuşgil	Sohbet (söyleşi)	10
Bir Kartalın Hikayesi	Metin Koçak	Hikâye	10

Belirlenen metinler içerisinde en yüksek puanı alan iki metin (Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir, Bir Kartalın Hikâyesi) araştırmacılar tarafından testte kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca hazırlanan teste öğrencilere cevap vermeleri için bir ders saati (40 dakika) verilmesi planlandığından metinlerin seçiminde süre değişkeni de etkili olmuştur.

Maddelerin Yazılması

Testte ölçülecek özelliklerin belirlenmesi ve belirtke tablosunun belirlenmesinden (bkz. Tablo 4) sonra testte kullanılacak ve ölçülecek özelliğe en uygun madde tipinin belirlenmesi ve maddelerin yazılması aşamasına geçilmiştir.

Tablo 4

Belirtke Tablosu

Kazanımlar/açıklamalar	Madde numarası													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.														X
T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.							X							
T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.							X		X					
T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.		X												X
T.7.3.19. Metnin ilgili soruları cevaplar.	X	X				X				X				X
T.7.3.20. Metnin ilgili sorular sorar.				X										
T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar.		X												
T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.											X			
T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.			X											
T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.													X	
T.7.3.27. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.							X							
T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.										X				
T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder.					X							X		
T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.								X						

İlk olarak ortaokul yedinci sınıf Türkçe ders kitabında (Özgün ve MEB) öğrencilerin karşılaştığı okuma metinleri, okuma etkinlikleri ve okuma becerisini değerlendirme çalışmaları incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda Türkçe derslerinde öğrencilerin, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik genellikle bir metin, bu metne bağlı metin altı sorular

ve çeşitli etkinliklerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu tespitten hareketle öğrencilerin okuma becerisindeki gelişim süreçleri ve karşılaştıkları okuma etkinlikleri dikkate alınarak test maddelerinin yazılmasına karar verilmiştir. Bu etkinlikler içerisinde okuma öğretimi sürecinde öğrencilerin en çok karşılaştıkları madde tiplerinin açık uçlu sorular, çoktan seçmeli maddeler, kısa cevaplı maddeler, doğru-yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri olduğu görülmüştür. Bu kapsamda belirtke tablosuna ve testin cevaplama süresine (bir ders saati) uygun olarak 2 kısa cevaplı madde, 6 açık uçlu soru maddesi, 8 çoktan seçmeli madde olmak üzere 16 madde yazılmıştır. Maddeler üzerinde yapılan analizler sonucunda Okuma Başarı Testi'nde yer alan maddelerin KGO değerleri, Tablo 5'te belirtilen minimum değerlere göre incelendiğinde sıfır (0.00) değer alan 16. madde ve KGÖ oranından (0.62) düşük değer alan 10. madde (0.20) testten çıkartılmış, testin 14 maddelik son hâline ulaşılmıştır.

Maddelerin Gözden Geçirilmesi (Redaksiyon)

Test maddeleri yazıldıktan sonra test maddelerinin yedinci sınıf seviyesine ve belirtke tablosuna uygunluğu, bilimsel anlamda bir yanlışın olup olmadığı, dil ve anlatım yönünden anlaşılabilirliği, dil bilgisi yönünden hata içerip içermediğinin incelenmesi amacıyla ilk olarak araştırmacılar tarafından daha sonra da 10 alan uzmanı tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Alan uzmanlarının değerlendirmeleri (Tablo 6) sonucunda maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılmış ve test ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Deneme Formunun Hazırlanması

Testin amacına hizmet edebilmesi ve gerekli yeterliğe sahip olması için gerekli yeterliğe sahip olması için yapılan düzeltmelerden sonra ön denemeye tabi tutulması ve elde edilen verilere göre de istenilen davranışları ölçecek maddelerin belirlenmesi gerekir. Bu bağlamda hazırlanan maddeler, öğrenciler tarafından kolay anlaşılabilir, öğrencilerin cevaplamalarını kolaylaştırıcı bir forma dönüştürülmüştür. Form hazırlanırken yazı puntosuna, görsellerin ve metnin tasarımına, sorular ve seçenekler arasındaki boşlukların ayarlanmasına azami ölçüde dikkat edilmiştir.

Deneme Uygulamasının Gerçekleştirilmesi

Geliştirilen denemelik Okuma Başarı Testi ilk olarak yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan beş yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu ön deneme sürecinde öğrencilerden sınavı; süre, metinlerin ve soruların okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyleri vb. açılardan değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli görülen düzeltme ve düzenlemeler yapılmış, test yapı geçerliğini belirlemek için uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Okuma Başarı Testi'nin yapı geçerliğinin tespit etmek için Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında öğrenim görmekte olan 235 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama yapılmadan önce öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapılmış, öğrencilerin akıllarına takılan sorular cevaplandırılmıştır. Gerekli açıklamalar sonrasında gönüllü olan öğrencilerle uygulamaya gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere testi cevaplamaları için bir ders saati (40 dakika) süre verilmiştir. Uygulama başlamadan öğrencilerden sınav süresi, metinlerin ve soruların okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyleri gibi sınavla ilgili değişkenler konusunda problem yaşamaları halinde geri bildirimde bulunmaları istenmiştir.

Deneme Uygulamasının Sonuçlarının Puanlanması

Uygulama işleminin tamamlanmasının ardından öğrencilerden elde edilen verilen doğrultusunda testin yapı geçerliği analizleri gerçekleştirilmiştir. Okuma Başarı Testi'nde yer alan 14 maddenin 8'i çoktan seçmeli maddelerden, 6'sı açık uçlu maddelerden oluşmaktadır. Çoktan seçmeli soruların puanlanmasında cevap anahtarından yararlanılmıştır. Testin yapı geçerliği de testte yer alan çoktan seçmeli maddelerden elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu soruların puanlanabilmesi için dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuş ve değerlendiriciler arasında güvenilirlik katsayısına bakılmıştır.

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. Araştırmaya katılan tüm katılımcıların rızası alınmıştır. Çalışmanın etik kurulu izni, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 31.08.2021 tarih ve 2021/6 sayılı toplantısında verilmiştir.

Bulgular

Kazanımlar ve Türkçe derslerinde öğrencilerin karşılaştığı okuma etkinlikleri doğrultusunda öğrencilerin cevaplayabileceği düşünülen 16 maddelik denemelik Okuma Başarı Testi geliştirilmiştir. Geliştirilen 16 maddelik test,

belirtke tablosuyla birlikte on alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Okuma Başarı Testi'nin kapsam geçerliği Tablo 6'da gösterilmiştir.

Okuma Başarı Testi'nde bulunan maddelerin her birinin kapsam geçerlik oranı ve testin bütününe kapsam geçerlik indeksi Lawshe tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Kapsam Geçerlik Oranı (KGO), maddelerin ölçekte kullanılıp kullanılmamasına ilişkin kapsam geçerliğine dayalı bir madde istatistiğidir ve Lawshe (1975) tarafından geliştirilen aşağıdaki formüle göre hesaplanır (s.567):

$$\text{Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)} = \frac{Nu - N/2}{N/2}$$

KGO testte yer alması beklenen maddelerin kabulünde veya reddinde kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ise ölçekte yer almasına karar verilen maddelerin KGO değerlerinin ortalaması alınarak belirlenir. Yani KGİ testin tamamı için hesaplanan bir değerdir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018).

Testte yer alan maddelerin uzman görüşü doğrultusunda aldığı değerlere bakarak testin kapsam geçerliği hakkında yorum yapmak mümkündür. Uzman sayısına göre karşılanması gereken minimum değerler, testte yer alan maddenin istatistiksel olarak anlamlılığını vermektedir. KGO değerinin uzman sayısına göre $\alpha = 0.05$ anlamlılık derecesine sahip olması gereken minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Tablo 5'te verilmiştir (Veneziano ve Hooper, 1997; akt. Yurdağül, 2005).

Tablo 5

Uzman Sayısına Göre Minimum KGO Değerleri

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Test maddeleriyle ilgili alan uzmanlarının belirtke tablosu ve diğer kriterler doğrultusunda incelemeleri sonucunda maddelerin Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) belirlenmiştir. Tablo 6'da test maddelerine ait KGO verilmiştir.

Tablo 6

Okuma Başarı Testi'ndeki Maddelerin KGO Değerleri

Madde no	Uygun	Gözden geçir	Uygun değil	KGO
Madde 1	9	1	0	0.80
Madde 2	9	1	0	0.80
Madde 3	10	0	0	1.00
Madde 4	9	1	0	0.80
Madde 5	9	1	0	0.80
Madde 6	10	0	0	1.00
Madde 7	9	1	0	0.80
Madde 8	9	1	0	0.80
Madde 9	10	0	0	1.00
Madde 10	6	2	2	0.20
Madde 11	9	0	1	0.80

Tablo 6'nın devamı...

Madde no	Uygun	Gözden geçir	Uygun değil	KGO
Madde 12	10	0	0	1.00
Madde 13	10	0	0	1.00
Madde 14	10	0	0	1.00
Madde 15	9	1	0	0.80
Madde 16	5	3	2	0.00
Toplam Uzman Sayısı:			10	
Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ):			.62	
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ):			.88	

Tablo 6'daki Okuma Başarı Testi'nde yer alan maddelerin KGO değerleri, Tablo 5'te belirtilen minimum değerlere göre incelendiğinde sıfır (0.00) değer alan 16. madde ve KGÖ oranından (0.62) düşük değer alan 10. madde (0.20) testten çıkartılmıştır. Buna göre geriye kalan 14 maddenin Tablo 5'te belirtilen minimum değer üzerinde değer aldığı için Okuma Başarı Testi'nde kullanılmasına karar verilmiştir. 14 maddenin KGO değerlerinin ortalaması alınarak Okuma Başarı Testi'nin KGİ değeri 0.88 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, KGÖ değerinin (0.62) üzerinde bir değer olduğu için testin kapsam geçerliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Kapsam geçerliği ve ön deneme işlemleri tamamlandıktan sonra asıl uygulama işlemi yapılmıştır. Uygulama esnasında karşılaşılabilecek hataları en aza indirmek için uygulama işleminden önce öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerin soruları cevaplandırılmıştır. Uygulama işlemi tamamlandıktan sonra elde edilen veriler üzerinden yapı geçerlik analizleri yapılmıştır. Yapı geçerlik analizine teste yer alan çoktan seçmeli sorular dahil edilmiştir. Açık uçlu soruların puanlanması için ise dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır.

Herhangi bir disiplin alanında geliştirilen testlerdeki maddelerin güçlük düzeyleri o testin geçerlik düzeyini etkilemektedir. Eğer geliştirilen bir testte maddeler tümüyle kolay veya zor maddelerden oluşuyorsa bilenle bilmeyen arasındaki farkı yeterince ayırt edemiyor demektir. Geliştirilen bir testin yapı geçerliği artırılmak isteniyorsa testin orta güçlükte maddelerden oluşması gerekir.

Madde güçlük indeksi (p_j) değer aralıklarına göre testte yer alacak maddelere karar verilmektedir. Test maddelerinin madde güçlük indeksi (p_j) 0.00 ile 0.15 arasında bir değer alırsa ilgili madde çok zor bir maddedir. Bu durumda maddenin testten çıkartılması gerekir. Madde güçlük indeksi (p_j) 0.16 ile 0.39 arasında bir değer alırsa bu madde zor bir maddedir. Test geliştiricilerin ihtiyaç durumlarına göre madde düzeltilip testte kullanılabilir. Madde güçlük indeksi (p_j) 0.40 ile 0.60 arasında bir değer alırsa madde orta güçlüktedir. Bu değer aralığındaki maddeler test için ideal maddeler olarak kabul edilir. Madde güçlük indeksi (p_j) 0.61 ile 0.84 arasında bir değer alırsa madde kolaydır. Test geliştiricilerin ihtiyaç durumlarına göre gerekli düzeltmeler yapıp testte kullanılabilir. Madde güçlük indeksi (p_j) 0.85 ile 1.00 arasında bir değer alırsa madde çok kolaydır. Bu maddeler mecbur kalınmadıkça kullanılmamalı ve testten çıkartılmalıdır (Başol, 2019).

Bir maddenin bireyler arasında bilen (başarılı grup) ile bilmeyeni (başarısız grup) ayırt etme derecesini vermektedir. Madde ayırt edicilik indeksi r veya r_j ile gösterilir. Madde ayırt edicilik indeksi -1.00 ile +1.00 arasında değer alır. Ancak negatif ayırt edicilik maddenin önemli bir kusuru olduğunu gösterir ve bu maddeler testte alınmaz. Madde ayırt edicilik indeksi +1.00 değerine yaklaştıkça maddenin ayırt edicilik gücü artar.

Test geliştirme sürecinde madde ayırt edicilik gücü (indeksi), üst gruba alt grubu ayırt edebilme düzeyiyle ilgilidir. Madde ayırt edicilik indeksi, 0.19 ve daha düşük olduğunda ilgili maddenin ayırt edicilik gücünün çok zayıftır ve o madde mecbur kalınmadıkça kullanılmaması ve testten çıkarılması gerektir. Madde ayırt edicilik indeksi, 0.20 ile 0.29 arasında bir değer aldığı madde üzerinde değişiklikler yapılması veya maddenin geliştirilmesi gerekir. Madde ayırt edicilik indeksi, 0.30 ile 0.39 arasında bir değer aldığı madde ayırt edicilik gücünün oldukça iyi olduğu söylenebilir. Madde ayırt edicilik indeksi, 0.40 ve daha yüksek bir değer aldığı madde, ayırt edicilik yönünden çok iyidir (Başol, 2019; Gömlüksiz ve Erkan, 2016).

Yapı geçerliğini sağlamak amacıyla test maddelerinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik dereceleriyle ilgili asgari koşullara yukarıda detaylıca yer verilmiştir. Bu bağlamda hazırlanan Okuma Başarı Testi'nde yer alan maddelerin madde güçlük dereceleri ve madde ayırt edicilik dereceleri Tablo 7'de verilmiştir.

Okuma Başarı Testi'nde yer alan maddelerin madde güçlük indekslerine bakıldığında 0.34 ile 0.81 arasında değer aldığı görülmektedir. Testin ortalama madde güçlük indeksi ise 0.56 olarak hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksinde maddelerin 0.5'e yakın olması istenir. Ancak bir başarı testinde maddelerin bu değere ulaşmasından ziyade sınav güçlük indeksinin 0.5 olması veya bu rakama yakın bir rakam olması istenir. Okuma Başarı Testi'nin ortalama madde güçlük indeksi 0.62 olarak bulunmuştur. Bu, sınavın ideal güçlük derecesine sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 7*Okuma Başarı Testi Maddelerinin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksi Değerleri*

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (p_j)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r_j)
Madde 5	0.72	0.43
Madde 6	0.51	0.51
Madde 7	0.34	0.37
Madde 8	0.38	0.31
Madde 9	0.66	0.61
Madde 10	0.62	0.65
Madde 13	0.81	0.37
Madde 14	0.49	0.68

Madde ayırt edicilik derecesi 0.30 ve üzeri olması beklenir (Başol, 2019). Okuma Başarı Testi'nde yer alan maddelerin madde ayırt edicilik indeksi değerleri incelendiğinde maddelerin 0.31 ile 0.68 arasında değer aldıkları görülmektedir. Test maddelerinin ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0.49 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre, testteki maddelerin ayırt edicilik dereceleri kabul edilebilir seviyede olduğu için herhangi bir madde testten çıkartılmamıştır.

Okuma Başarı Testi'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla çoktan seçmeli maddeleri için KR-20 güvenilirlik formülünün kullanılmasına karar verilmiştir. KR-20 güvenilirlik formülü çoktan seçmeli maddelerin yer aldığı testlerde testin güvenilirlik değerini hesaplamada kullanılmaktadır. KR-20 değeri 0.70'ten büyük olan testlerin iç güvenilirliği yüksek demektir. Bu doğrultuda çoktan seçmeli maddeler üzerinden yapılan hesaplamalar sonucunda KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.72 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan KR-20 katsayısı Okuma Başarı Testi'nin iç güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Okuma Başarı Testi'nde yer alan açık uçlu soruların cevaplanmasında kullanılmak üzere ilk olarak dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Açık uçlu soruların muhtemel doğru cevaplarını ve dereceli puanlamaya imkân sağlayan puanlama anahtarının taslağı oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak dereceli puanlama anahtarı 10 alan uzmanının görüşüne sunulmuş, alan uzmanlarının dereceli puanlama anahtarıyla ilgili görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Dereceli puanlama anahtarına göre soru kökünde istenilenlere yanlış cevaplar 0 puan, kısmi cevaplar 1 puan, büyük oranda verilen cevaplar 2 puan, tam ve doğru cevaplar ise 3 puan olarak puanlanmıştır.

Örneklem grubu üzerinde yapılan uygulamada öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar, araştırmacılar tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarını yardımıyla 3 Türkçe alan uzmanı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arasındaki güvenilirliği sağlamak amacıyla Krippendorff Alfa (α) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Okuma Başarı Testi'ndeki açık uçlu sorulara ait puanlayıcılar arası Krippendorff Alfa (α) katsayısı değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8*Puanlayıcılar Arası Krippendorff Alfa Katsayıları (α)*

Madde No	Krippendorff Alfa Katsayısı (α)	Madde No	Krippendorff Alfa Katsayısı (α)
Madde 1	0.82	Madde 4	0.91
Madde 2	0.86	Madde 11	0.84
Madde 3	0.84	Madde 12	0.88

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde Okuma Başarı Testi'ndeki açık uçlu maddelerin Krippendorff Alfa katsayısı (α) değerlerinin 0.82 ile 0.91 arasında olduğu görülmektedir. Krippendorff Alfa (α) değerinin 0.67'den düşük olması değerlendiriciler arasında zayıf düzeyde, 0.67 ile 0.80 arasında olması değerlendiriciler arasında orta düzeyde, 0.80'den büyük olması ise değerlendiriciler arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğunu göstermektedir (Krippendorff, 2013). Bu bağlamda puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde uyum olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Eğitim bilimlerinin birçok alanında olduğu gibi genelde Türkçe eğitiminde, özelden ise okuma becerisinin eğitim öğretim sürecinde farklı değişkenler sürece etki etmektedir. Bu değişkenlerin kontrol altında tutulması, sürecin iyi işletilmesi, eğitim öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Okuma becerisinin eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin hedef davranışları kazanma durumlarını görmek, sürecin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını tespit etmek, öğrencilerden olumlu veya olumsuz dönütler alabilmek vb. için ölçme değerlendirme sürecinin titizlikle yürütülmesi ve ihmal edilmemesi gerekir. Bu doğrultuda araştırma sonucunda ortaokul yedinci sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma becerisindeki durumlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir Okuma Başarı Testi geliştirilmiştir.

Test geliştirme sürecinde literatürdeki diğer çalışmalardan (Baykul, 2021; Croker ve Algina, 2008; Özçelik, 2010) istifade edilmiş ve bu süreçte Gömleksiz ve Erkan'ın (2016) önerdiği test geliştirme aşamaları referans alınmıştır. Araştırma kapsamında testin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Test hazırlık sürecinde yürütülen çalışmalar, yöntem kısmında detaylıca izah edilmiştir. Ortaokul yedinci sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma becerilerindeki durumlarını belirlemek için hazırlanan bu testle mevcut sistem içerisinde okuma becerisinin kazandırılma sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları eğitim durumları, etkinlikler ve ölçme değerlendirme durumlarına benzer bir ölçme aracı hazırlanmaya çalışılmıştır. Çünkü ulusal sınavlar başta olmak üzere birçok başarı testi, öğrencilerin derslerde karşılaştıkları ölçme değerlendirme sürecindeki içerikten farklı bir yapı içermektedir. Bu sebeple test geliştirme sürecinde öğrencilerin daha önce derslerde karşılaştıkları şekilde bir test hazırlanmasına azami ölçüde dikkat edilmiştir.

Okuma Başarı Testi, başlangıçta 8 çoktan seçmeli soru, 6 açık uçlu soru ve 2 kısa cevaplı sorudan oluşurken yapılan istatistiksel analizler sonucunda kriter değeri sağlamayan 2 maddenin çıkarılmasıyla 8 çoktan seçmeli soru ve 6 açık uçlu soru olmak üzere 14 sorudan oluşmaktadır. Bu sınavdan en yüksek 42 puan, en düşük ise 0 puan alınabilir. Okuma becerisinin ölçülmesinde farklı soru türlerinin teste yer alması öğrencilerin okuma becerisini daha doğru ölçmeye imkân sağlar. Çünkü okuma özünde zihinsel olarak karmaşık bir sürecin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Okuma becerisinin ölçülmesiyle ilgili literatürdeki bazı çalışmalarda (Baştuğ ve Kaman, 2013; Çelik, Demirgüneş ve Fidan, 2015) sadece açık uçlu soruların kullanıldığı, bazı çalışmalarda (Sözen ve Akyol, 2018; Yıldız ve Akyol, 2011) ise sadece çoktan seçmeli soruların kullanıldığı görülmüştür. Testlerde tek tip soru türünün kullanılması testin genellenebilirliğini düşürebilir. Bunlarla birlikte literatürde Okuma Başarı Testi'nde olduğu gibi farklı türden soruların sorulduğu çalışmaların (Kaldırım, 2020; Urfalı Dadandı, 2020; Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2017; Yaman ve Dağtaş, 2014) da olduğu görülmüştür. Farklı türden soruların okuma becerisini ölçmede kullanılacak araca dahil edilmesi, testin genellenebilirlik derecesini artırdığı söylenebilir.

Testte kullanılacak metinlerin seçiminde ilk olarak TDÖP'de ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin kazanımlar doğrultusunda ders kitaplarında karşılaşılabilecekleri metinler incelenmiş ve geçmiş yıllarda devlet okullarında Türkçe ders kitabı olarak okutulan ders kitaplarından 12 metin seçilmiştir. Metinlerin amacı belirtilen bu test için uygun olup olmadığının tespiti için 10 alan uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarının değerlendirmeleri ve öğrencilere verilecek sınav süresi dikkate alınarak 2 metin sınavda kullanılmak üzere belirlenmiştir. Literatürde daha önce okuma becerisinin ölçülmesine yönelik hazırlanan çalışmalar incelendiğinde, bazı çalışmalarda (Dedebali ve Saracoğlu, 2010; Kaldırım, 2020; Urfalı Dadandı, 2020; Yaman ve Dağtaş, 2014) metin seçim sürecinin uzman görüşü doğrultusunda yapıldığı belirtilirken bazı çalışmalarda (Çelik, Demirgüneş ve Fidan, 2015; Sözen ve Akyol, 2018; Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2017; Yıldız ve Akyol, 2011; Yıldız, Ünal, Bayrakçı ve Polat, 2019; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2018) ise metin seçim sürecinde uzman görüşüne başvurulmadığı veya uzman görüşü alınmasına dair çalışmada bilgi verilmediği görülmüştür.

Okuma Başarı Testi ile ölçülmek istenen davranışlar listelenmiş ve kazanımlarla harmanlanarak belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosuna uygun olarak belirlenen metinlerden açık uçlu sorular, çoktan seçme maddeleri ve kısa cevaplı maddeler olmak üzere farklı maddelerin olduğu 16 soruluk bir taslak test oluşturulmuştur. Oluşturulan bu test, 10 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda KGÖ'nün (0.62) altında KGO değeri alan 2 madde testten çıkarılmıştır. Testin toplam KGİ 0,88 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, KGÖ değerinin (0.62) üzerinde bir değer olduğu için testin kapsam geçerliği kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Kaldırım (2020) yaptığı doktora çalışmasında ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için Barrett taksonomisine göre hazırlanmış olduğu ölçme aracının KGÖ'sünü 0.70, KGİ'sini ise 0.92 olarak hesaplamıştır. Ülper, Çetinkaya ve Bayat (2017) tarafından ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama durumlarını ölçmek amacıyla geliştirdikleri ölçme aracının KGİ değerini 1.00 olarak hesaplamışlardır. Çalışma verileriyle literatürdeki benzer çalışmalardan elde edilen KGİ değerlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Okuma Başarı Testi'nin çoktan seçmeli soruları üzerinden yapılan analizler sonucunda test maddelerinin madde güçlük indekslerinin 0.34 ile 0.81 arasında değer aldığı görülmüş ve testin ortalama madde güçlük indeksi 0,56 olarak hesaplanmıştır. Test maddelerinin madde ayırt edicilik indekslerinin ise 0.31 ile 0.68 arasında değer aldığı görülmüş ve testin ortalama madde ayırt edicilik indeksi de 0.49 olarak hesaplanmıştır. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.72 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, iç güvenilirlik düzeyinin kriter değeri olan 0.70'ten yüksektir. Bu değerlere bakıldığında Okuma Başarı Testi'nin kabul edilebilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar ile literatürdeki benzer çalışmaların (Kaldırım, 2020; Sözen ve Akyol, 2018; Urfalı Dadandı, 2020; Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2017; Yaman ve Dağtaş, 2014; Yıldız ve Akyol, 2011; Yıldız, Ünal, Bayrakçı ve Polat, 2019; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2018) sonuçları örtüşmektedir.

Testte yer alan açık uçlu soruların değerlendirilmesinde araştırmacılar tarafından dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Testte yer alan açık uçlu sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar, 3 alan uzmanı tarafından bağımsız şekilde puanlanmıştır. Puanlayıcılar arasındaki güvenilirliği sağlamak amacıyla Krippendorff Alfa (α) güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Maddelerin Krippendorff Alfa (α) güvenilirlik katsayısı en düşük 0.82 en yüksek 0.91 olarak hesaplanmıştır. Testin ortalama Krippendorff Alfa (α) güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğu söylenebilir.

Okuma becerisinin ölçülmesinde, karmaşık zihinsel süreçlerin ve öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları ölçme değerlendirilme çalışmalarının ölçme aracına yansıtılması oldukça önemlidir. Geliştirilen bu ölçme aracında farklı metin türleri ve farklı soru türlerini kullanılması, ölçme aracının genellenebilirliğini artırmaktadır. Bu anlamda geliştirilen bu testin, öğrencilerin okuma becerisindeki durumlarının doğru ölçülmesine ve buna bağlı olarak da doğru tespit ve değerlendirmelerin yapılabilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Okuma Başarı Testi, özelde ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuma becerisindeki başarısını ölçmede, genelde ise Türkçe dersi başarı puanının belirlenmesinde kullanılabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (11. baskı). Pegem. <https://doi.org/10.14527/9786053640011>
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme: Öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi* (4. baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786055885410>
- 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>
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 291-309.
- Baykul, Y. (2021). Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053640882>
- Crocker, L. ve Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory*. Cengage Learning.
- Çelik, T.; Demirgüneş, S ve Fidan D. (2015). Okur dostu metin olma özelliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Başkent University Journal Of Education*, 2(1), 115-122.
- Day, R. R., ve Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Dedebali, N., C. ve Saracaloğlu, A., S. (2010). Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 171-183.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme -I: Temel kavramlar ve işlemler* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053648079>
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Kadioğlu.
- Gömlüksiz, M. ve Erkan, S. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı). Nobel.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel.
- Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability, a guide to developmental and remedial methods*. Longman.
- Kaldırım, A. (2020). *Barrett taksonomisine dayalı öğretim programı'nın 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (İkinci yazım, 37. baskı). Nobel.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Köksal, K. ve Ünal. E. (2008). Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 154-169.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Nuhoğlu, M. M., Başoğlu, N. ve Kaygancıoğlu, S. (2008). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Nobel.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I – okuma eğitimi*. Öncü Kitap.

Özçelik, D. A. (2010). *Yeni programa göre – okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi.

Sözen, N., ve Akyol, H. (2018). Rehberli okuma yöntemi: Bir eylem araştırması. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1633-1658. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13812>

Urfalı Dadandı, P. (2020). *Okuduğunu anlamının bilişsel-motivasyonel faktörlerle açıklanması ve okuduğunu anlama güçlüklerine yönelik bir müdahale programı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.

Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-190.

Yaman H. ve Dağtaş, A. (2014). Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 64-79.

Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>

Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.

Yıldız, D., Ünal, A. V., Bayrakçı, M. R. ve Polat, M. (2019). Üst düzey okuduğunu anlama becerileri: Başarı testi geliştirme çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10 (20), 2-22.

Yurdakul, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2018). Okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 169(2), 67-93. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000255

Yurduğül, H. (2005, 28-30 Eylül). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması* [Sözlü bildiri]. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, Türkiye.

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 Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kurulu’nun 31.08.2021 tarihli toplantısında 2021/06 karar sayısıyla verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi:31.08.2021

Etik Kurul Karar Sayısı:2021/06

Investigation of Writing Habits of Education Faculty Students in Digital Environments

Sadık Ahmet Çetin
Baskent University
sadikahmetcetin@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1858-6914

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the writing habits of education faculty students in digital environments. This research was carried out in the qualitative research method. The study group of the research consists of 50 students from the faculty of education of Başkent University. Data were obtained from the students through an interview form consisting of seven questions. Content analysis was used in the analysis of the data. As a result of the analysis of the data in the research it has been seen that In the positive opinions of the students about writing in digital environments, it is easier to write, and in their negative opinions, eye-related problems occur; in these environments, the purpose of doing homework about the purposes for which they write is prominent; where they use content communicated about where they write; they mostly use the writing applications available in the tools regarding which applications they use in their writings; computers stand out for what tools they use to write; that there is more use of images in relation to which elements they use in their writings; in terms of which features they use for text, printing the sound stands out. As a result, digital environments have affected students' writing habits in many dimensions. This situation led to the change of writing habits and the emergence of new habits.

Keywords: Writing, digital writing, digital writing, digital literacy.

Writing is one of the expressive skills of language. This skill is used when it is desired to convey any emotion, thought, interest and need. Rocks, stones, clay tablets, skins, papyrus, parchment and paper have been used for this skill from past to present. Recently, technology has caused many changes in human life. These changes were also reflected in their writing habits. After digital tools and the *Internet* took place in people's lives, these tools started to be used for writing purposes over time. The use of these tools for writing has led to the emergence of a new tool for writing. Writing on digital tools and in digital media is different from writing in traditional media in many ways. Some of the reasons for this are the use of keys with the keyboard in writing from digital tools, the writing of the texts with an electronic pen and finger thanks to the touch feature, the application and the writing environments that affect this process to a great extent. These situations do not exist in traditional writing. Therefore, today, writing in digital media compares people to some new situations.

Today, people's use of new tools, new applications and new environments for writing causes them to acquire new writing habits in these environments. The new writing habits acquired in digital environments also reveal situations such as how these media are perceived and for what purposes they are used. There will be situations about how the information and data to be obtained in this regard can be used as educational content, how these environments

Received : August 26, 2022
Revised : December 11, 2022
Accepted : December 14, 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 253-274
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 253-274
<https://doi.org/10.35233/oyea.1167518>

contribute, how these environments cause problems, what kind of features new applications, new tools and new content to be developed in this field should have. When the literature was investigated in detail, it was seen that there was no research on writing habits in digital environments. Today, where digital media is frequently used for writing, the absence of a study in this area is seen as a shortcoming. Based on this situation, it was decided to conduct this research to determine the writing habits of education faculty students in digital environments. The aim of this research is to determine the writing habits of education faculty students in digital environments. For this purpose, answers to the following questions were sought.

Students in digital environments;

1. What does he think about writing?
2. For what purposes does he write?
3. Where does he write?
4. Which applications does he prefer for writing?
5. Which tools does he prefer for writing?
6. What features does it use for writing?
7. What elements does he use in his writings?

Method

Model

This research was carried out in the qualitative research method. Qualitative researches are researches in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used and a qualitative process is followed to reveal the perceptions and events in their natural environment in a holistic way (Yıldırım and Şimşek, 2013).

Participants

The study group of the research consists of 50 students studying at Başkent University Faculty of Education. These students are studying in the departments of Preschool teaching, Classroom teaching, Turkish teaching, English teaching, Guidance and Psychological Counseling at the education faculty. Purposeful and convenient sampling method was adopted in the formation of the study group.

Tool

In this study, an interview form was prepared to determine the writing habits of students in digital environments. The interview form consists of 7 questions.

Interview Form

The writing habits of the students in digital environments were determined by the information obtained through the interview form. In the preparation of the interview form, previous similar studies in this field and the opinions of field experts were used.

In the interview form, the opinions of the students about what they think about writing in digital environments, for what purpose they write, where they write, in which applications they write, in which tools they write, what elements they use in their writings, what features they use in their writings were obtained.

Data Collection

In order to conduct the research, permission was obtained from the Social and Human Sciences and Art Research Board (Ethics Committee) of Başkent University. Then, with the permissions obtained, interviews were held with the students at a convenient time. The data of the study were collected in the spring term of the 2021-2022 academic year. All of the students from whom the data were collected in this study voluntarily participated in the study. To school administration and students; It was stated that the data will be used for an academic study and the results will not be shared anywhere. In addition, name information was not taken from the students.

Data Analysis

Content analysis was used in the analysis of the data. In the analysis of the data, the answers given by the students to the items were checked first. Then, based on the answers of the students, the themes and codes were created under the themes. The codes extracted from the data were made according to the concepts in the answers. After the codes were revealed, the concepts in the students' opinions were determined and these answers were gathered under the related themes and codes. The data were interpreted according to the distribution and frequency of the students' opinions.

Validity

Necessary measures have been taken regarding the validity of the research. With the interview form, studies in this field were scanned in order to reveal the writing habits of students in digital environments fully and accurately. Then, the items of the interview form were created. It is also important for the content validity of the research that the items question all elements related to students' writing habits in digital environments are included in the form. Therefore, it also contributed to the content validity of this research. In the research, students' digital writing habits were questioned with 7 different items and each of these items questioned a different habit. It is an important element for validity that each item questions a different habit in the research. In the research, the data were taken in a calm and noise-free environment so that the students are not affected by different conditions and situations. In addition, the students were informed that the data obtained from them would not turn into any grades for them, thus preventing the students from getting stressed and giving different answers. These situations contribute to the validity of the research in terms of application conditions.

Reliability

Necessary measures have been taken regarding the reliability of the research. In order for the students to misunderstand the expressions in the items, the items in the interview form were checked by experts and corrections were made in the items in line with the suggestions of the experts. Students were given sufficient time to answer the items in the form. Thus, it was tried to support the reliability by ensuring that the students could easily answer the questions. In this study, students from 5 different departments were chosen as the participants of the study so that the group from which the data was taken was not homogeneous. The reliability of the research was tried to be ensured by the selection of students from different departments. In order to ensure reliability in this study, the data obtained from the interview form were examined together with the researcher who conducted the study and a field expert. Elements with which the two researchers agreed were directly accepted. On the items of disagreement, a consensus was reached through consensus (positive and negative decision).

Ethical Statement

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were carried out.

Findings

Findings Related to What Students Think About Writing in Digital Environments

Students' thoughts about writing in digital environments are grouped under two main headings. These headings are positive and negative opinions. In the title of positive opinion, students expressed 28 different opinions about writing in digital environments. In the title of positive opinion, the students reported 17 different opinions about writing in digital environments. Some students gave more than one opinion. When the positive and negative opinions of the students were examined in detail, the students expressed a positive opinion with a large margin. Even though there are negative opinions among students, negative opinions are less than half of the positive opinions. When the positive opinions are examined in detail, it is seen that student opinions come to the fore in the titles that it is easier to write, easy to erase-correct, faster to write, save time, readability is better, articles are easy to share, mistakes are easy to see, and free expression. When the negative opinions are examined in detail, the opinions of the students come to the fore in the headings that there are problems with the eyes, that it takes a lot of time due to the keyboard, that some problems occur in the body, that mistakes are made due to fast typing.

Findings Related to What Purposes Students Write in Digital Environments

When the students' views on the purpose of writing in digital environments were examined, the students reported that they wrote for 40 different purposes. Some students gave more than one opinion. When the views of the students are

examined in detail, it is seen that the views of preparing homework, making comments, taking notes, having fun, writing articles, preparing presentations, communicating, studying, doing research come to the fore. Among these views, preparing homework is among the purposes of writing in digital media by almost all students.

Findings Related to Where Students Write in Digital Environments

When the students' views on where they write in digital media were examined, the students reported that they used 25 different media to write. Some students gave more than one opinion. When the opinions of the students are examined in detail, it is seen that whatsapp, e-mail, social media, web pages, telegram topics come to the fore. Among these environments, it is seen that whatsapp, e-mail and telegram are used entirely for communication purposes and social media is partially used. Web sites can be used for different purposes as well as those with communication content. Therefore, based on student opinions, it is seen that most of the students use these media for communication purposes in their opinions about where (in which environments) students write in digital environments.

Findings Regarding Which Applications Students Use for Writing in Digital Environments

When the students' opinions about which applications they use for writing in digital environments were examined, the students stated that they used 12 different applications for writing. When the students' views are examined in detail, it is seen that all of the students use words. The reason for this may be that this program is on the tool used by the students and this program facilitates writing. However, when looking at other topics, there were many students who stated that they also used power point and excel. Therefore, it is seen that students frequently use Microsoft Office programs such as word, power point and excel as writing applications. Among the students, it is seen that there are students who use the notebook, which is the own program of many computers, and the programs of some tools that are unique to them. All four students stated that they use different programs.

Findings Related to Which Tools Students Use to Write in Digital Environments

When the opinions of the students were examined, the students reported that they used computers, phones and tablets, respectively, from the most to the least. The fact that the tablet is the most preferred tool may be that not everyone has a tablet. However, when the reasons for students to prefer the computer are examined, it is seen that it is easier to write, for doing homework, the phone does not do everything, for communication, it is easy to carry, and the screen is wide. When the reasons for choosing the phone are examined, it is seen that the opinions of the students are easier to reach, communicate, be useful, be easy to carry, and enter social media. When the reasons for students to prefer the tablet are examined, it is seen that the views of being easy and useful come to the fore.

Findings Related to Which Elements Students Use in Their Writings in Digital Environments

When the students' opinions about which elements they use in their writings in digital environments are examined, the students reported that they use visual (emoji, photo, etc.), video and audio elements in their writings. Students also expressed their opinions about why, where and when they used the elements they used in their writings. When the students' views are examined in detail, most of the students use these elements in their writings. When we look at the reasons for using visuals, it is seen that students' opinions come to the fore in communication, homework, social media, expressing feelings, and to be better understood. When the reasons for using videos of the students are examined, it is seen that their views come to the fore in communication, homework, social media, in order to be better understood. When the reasons for using voices are examined, it is seen that their opinions come to the fore in communication, homework, social media, in order to be better understood. Therefore, it is seen that the prominent titles in the three elements used by the students in their writings are the same.

Findings Related to Which Features Students Use for Writing in Digital Environments

When the students' opinions about which features they use for writing in digital environments were examined, the students stated that they used the keyboard, voice printing (dictation), touch and e-pen features for writing. Among these opinions, students stated that they mostly use keyboard and voice printing, and then touch and e-pen. Students also expressed their opinions about the reasons for using the features they use for writing. When the views of the students were examined in detail, the reasons for preferring to use the keyboard were that it was easier and more useful. It was seen that the titles of convenience, being more useful, writing at a speaking rate when writing long texts came to the fore in the reasons for students preferring to use voice printing. It was seen that the titles of providing convenience, giving a real pen feeling, and taking notes came to the fore in the reasons for students to prefer using e-pen. It has been seen that the reasons for students to prefer using touchscreen are convenience, being more useful and writing on the phone.

Conclusion and Discussion

In the study, the writing habits of the education faculty students in digital environments were investigated. Students' thoughts about writing in digital environments were classified in two main categories. These are positive and negative opinions. It has been seen that it is easier to write in the opinions expressed by more people in positive opinions, and there are eye-related problems in opinions expressed by more people in negative opinions. It has been seen that the purposes for which students write in digital environments are preparing homework, making comments, taking notes, having fun, writing articles, preparing presentations, communicating, studying and doing research. Word, power point, excel, notepad, and the program of the tool were seen in the applications stated to be used by more people about which applications students use to write in digital environments. Therefore, students mostly prefer ready-made programs on the vehicle itself. When the opinions about which tools students use to write in digital environments are examined, it is seen that these are computers, phones and tablets. Regarding preferring the computer, the opinion that it is easier to write has come to the fore. With regard to choosing the telephone, the view of easier access has come to the fore. Regarding the preference of the tablet, the opinion of being easy came to the fore. When the students' opinions about which elements they use in their writings in digital environments are examined, it is seen that these are visual, video and audio. The idea of using visual, video and sound in communication has come to the fore regarding why, where and when they are used. When the opinions about which features students use for writing in digital environments are examined, it is seen that these are keyboard, voice printing, touch and e-pen. The opinion that it provides convenience in the reasons for choosing a keyboard, sound printing, touch and e-pen has come to the fore. As a result, digital environments have affected students' writing habits in many dimensions. This situation led to the change of writing habits and the emergence of new habits.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Ortamlarda Yazma Alışkanlıklarının İncelenmesi

Sadık Ahmet Çetin
Başkent Üniversitesi
sadikahmetcetin@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1858-6914

ÖZ

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital ortamlarda yazma alışkanlıklarını belirlemektir. Bu araştırma nitel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Başkent Üniversitesi eğitim fakültesinden 50 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerden veriler yedi sorudan oluşan görüşme formuyla alınmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi sonucunda öğrencilerin dijital ortamlarda yazı yazmayla ilgili olumlu görüşlerinde yazmanın daha kolay olduğu, olumsuz görüşlerinde gözle ilgili sorunların olduğu; bu ortamlarda hangi amaçlarla yazı yazdıklarıyla ilgili olarak ödev yapma amacının öne çıktığı; nerelerde yazı yazdıklarıyla ilgili olarak iletişim sağlanan içerikleri kullandıkları; yazılarında hangi uygulamaları kullandıklarıyla ilgili olarak daha çok araçlarda mevcut olan yazma uygulamalarını kullandıkları; yazı yazmak için hangi araçları kullandıklarıyla ilgili olarak bilgisayarların öne çıktığı; yazılarında hangi unsurları kullandıklarıyla ilgili olarak daha çok görsellerin kullanımının olduğu; yazı için hangi özellikleri kullandıklarıyla ilgili olarak ise sesi yazdırmanın öne çıktığı görülmüştür. Sonuç olarak dijital ortamlar öğrencilerin yazma alışkanlıklarını birçok boyutta etkilemiştir. Bu durum yazma alışkanlıklarının değişmesini ve yeni alışkanlıkların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Anahtar kelimeler: Yazma, dijital yazma, dijital ortamlarda yazma, dijital okuryazarlık.

Yazma dilin ifade edici becerilerinden birisidir. Bu beceri herhangi bir duygu, düşünce, ilgi ve ihtiyaç iletilmek istenildiği zaman kullanılır. Geçmişten günümüze bu beceri için kayalar, taşlar, kil tabletler, deriler, papirüsler, parşömenler ve kâğıt kullanılmıştır. Son dönemlerde teknoloji insan hayatında birçok değişikliğe neden olmuştur. Bu değişiklikler onların yazma alışkanlıklarına da yansımıştır. Dijital araçların ve İnternetin insanların hayatında yer almasından sonra bu araçlar zamanla yazma amacıyla da kullanılmaya başlanmıştır. Bu araçların yazma için kullanılmaya başlanması yazı yazılacak yeni bir aracın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Dijital araçlar üzerinde ve dijital ortamlarda yazı yazmak geleneksel ortamlarda yazı yazmaktan birçok yönden farklılık taşımaktadır. Bunun nedenlerinden bazıları için dijital araçlardan yazı yazmada klavye ile tuşlar kullanılması, yazıların dokunmatik özelliği sayesinde elektronik kalem ve parmak ile yazılması, yazı yazılan uygulamanın ve yazı yazılan ortamların bu süreci büyük oranda etkilemesi sayılabilir. Bu durumlar geleneksel yazmada yoktur. “Klavyeli bir bilgisayarda yazmak, kalem veya kurşun kalemle elle yazmaktan biraz farklı bir dinamiğe sahiptir” (Carolan ve Kypö, 2015, s.28). Ekranda yazma ile geleneksel yazma biçimlerini karşılaştırdığımızda, dikkate alınması gereken birtakım değişiklikler vardır (Merchant, 2009). “Dijital teknolojiler bağlamında geleneksel yazma pratikleri düşünüldüğünde, metin oluşturma

Geliş Tarihi : 26 Ağustos 2022
Düzeltilme Tarihi : 11 Aralık 2022
Kabul Tarihi : 14 Aralık 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 253-274
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 253-274
<https://doi.org/10.35233/oyea.1167518>

süreciyle ilgili bilgilerin yeniden gözden geçirilmesi gerekiyor.” (Kervin ve Mantei, 2016, s.7). Dolayısıyla günümüzde dijital ortamlarda yazı yazmak insanları bazı yeni durumlarla karşılaştırmaktadır.

Yazma, herhangi bir duyguyu ve düşünceyi aktarmak için kullanılan bir beceridir. “Yazma, aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanmasıdır.” (Karadağ ve Maden, s.266). Zihindeki düşünceler bazı sembolere kodlanıp kâğıda aktarılarak bu beceri uygulanır. Yazma zihindeki düşüncelerin harflerle kodlanması olarak tanımlansa da aslında çok karmaşık bir beceridir. Bu durumdan Azizoğlu (2022) de araştırmasında bahsetmiştir. Bu becerinin zor olması özellikle yazının belirli kurallar çerçevesinde oluşturulmasından kaynaklanmaktadır. Kişi kendisini yazılı olarak anlatırken yazım ve noktalama kurallarına uymalıdır. Bununla birlikte kelimeleri doğru olarak yazmalı ve kendisini doğru şekilde ifade etmelidir. “Bu becerinin etkin kullanılabilmesi bireyin dış dünyayı gözlemleme, sürekli okuma, düşünme ve yazma; kısacası hem anlama hem de anlatma becerilerini yeteri kadar geliştirmesine bağlıdır.” (Karataş, 2013, s.21). Tüm bu unsurların tek bir becerinin uygulanmasında bir araya gelmesi yazmanın zor bir beceri olmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla yazma becerisinde başarılı olmak için sadece yazmayı bilmenin yeterli olmadığı söylenebilir.

Yazmanın insanların günlük hayatında sıklıkla kullandığı bir beceri olmadığı söylenebilir. Genel olarak insanlar günlük hayatta dilin ifade edici diğer becerisi olan konuşmayı daha fazla kullanmaktadır. Yazmanın daha az kullanılması onun önemsiz olduğunu göstermez. Yazının kalıcılığı sağlaması bu becerinin günlük hayatta daha çok önemli iş ve işlemlerde kullanılmasını sağlamıştır. Yazı olay, durum, fikir ve duyguları yarınlara aktararak kalıcılığı sağlayan bir araçtır (Göçer, 2016). Bunlar resmi bir evrak doldurma, imza atma vb. olarak ifade edilebilir. Bunun yanında bazı meslek ve alanlarda yazmanın sık kullanıldığı da belirtilebilir. Örneğin eğitim ortamlarında öğrencilerin en sık kullandığı becerilerden birinin yazma olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu beceride başarı olmaları birçok derste de başarılı olmalarının kapısını aralamaktadır.

Teknolojiyle hayatımıza giren dijital araçlarla birlikte yazma yapılan yeni bir ortam oluşmuştur. “Dijital teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanların hemen hemen her yere götürebildikleri cihazlar, yazmayı kâğıt-kalem tekelinde gerçekleşen bir süreçten çıkararak ekran ve klavye teknolojilerinin de söz konusu olduğu bir süreç haline getirdi” (Tüzel ve Tok, 2013, s.592). “Değişen ve gelişen dünyanın bir gerekliliği olarak yazma eğitimi de kendini bu değişimin içerisinde bulmuş ve yeni teknolojilere uyum sağlamıştır” (Susar Kırmızı vd., 2021, s.419). “İnternetin, özellikle çevrimiçi iletişim için yazı kullanımını artırdığı için, yazının doğasında derin değişiklikler meydana getirdiği açıktır” (Leu vd., 2016, s.22). “Günümüzde insanların birçoğu dijital araçlarda yazı yazmakta ve dijital araçları yazma aracı olarak kullanmaktadır” (Çetin, 2021, s.446). Farinosi vd. (2016, s.410) “kâğıt ve kalemin yerini giderek daha fazla ekran ve klavyenin aldığı” belirtmiştir. “El yazısı yerine dizüstü bilgisayarlarda not almak giderek yaygınlaşmaktadır” (Mueller ve Oppenheimer, 2014, s.1159). Dijital bir çağda yaşamının getirdiği yeniliklerden biri de dijital ortamların yazma için sıklıkla kullanılmasıdır. İnternet ve medya teknolojilerinin kullanımının son yıllardaki hızlı artışı yazma stillerinin ve yazma ortamının değişikliği ile yazma becerisine yansımıştır (Hudson, 2007; MacArthur, 2009; Wollscheid vd., 2016). Dolayısıyla bu durum günümüzde dijital yazmanın önemini artırmıştır.

Bu durum insanların yazma alışkanlıklarında birçok değişikliğe neden olmaktadır. Bu değişiklikleri etkileyen nedenler arasında dijital araçların, yazma uygulamalarının, yazma ortamlarının ve yazma içeriklerinin birçok etkisi olduğu görülmektedir. Dijital araçların birçok çeşidi vardır. Bu araçlara bakıldığında bunların her birisini yapı ve içerik olarak farklı özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Araçların sahip oldukları her bir özellik de doğal olarak yazma sürecine olumlu ve olumsuz şekilde etki edebilmektedir. “Yazarların metinlerini planlamalarına, üretmelerine ve paylaşmalarına yardımcı olacak en iyi araçlara erişmeleri gerekir” (Kervin ve Mantei, 2016, s.7). Dolayısıyla yazma için doğru aracın seçilmesi de başarılı bir yazının oluşturulmasında önemli bir unsurdur. Dijital araçların bazıları yazı için klavye kullanımı, bazıları elektronik kalem ve dokunmatik kullanımı (parmakla yazma) imkânı sunmaktadır. Bu imkânlar yazını oluşturulmasında çok önemlidir. Yazı bu unsurlar üzerinden oluşturulduğu için bunların işlevsel ve etkili kullanımı çok önemlidir. Ayrıca araçların mobil olması ve sabit bir zeminde durması özellikleri de yazma sürecini etkileyebilir. Mobil araçlar üzerinden yazma süreci herhangi bir ortamda yapılabilirken sabit bir zeminde duran araçlarda işlevsel bir şekilde yazmanın gerçekleştirilebilmesi için uygun bir ortam gereklidir.

Yazma uygulamalarına bakıldığında bunların da birçok çeşidi olduğu görülmektedir. Bunların bazıları okuma araçlarının kendisine ait uygulamalarken bazıları da kişinin kendi istediği ile aracına indirdiği uygulamalardır. Bu uygulamalarında içerik olarak birbirinden farklı özelliklere sahip oldukları belirtilebilir. Yazma uygulamalarının kendine özgü olan özelliklerinin de yazma sürecine birtakım etkileri olabilmektedir. “Bu ortamlarda yazma süreci, belirli bir amaç için bir dizi beceriyi kullanan çeşitli etkileşimli süreçlerin toplamı haline gelir” (Carolan ve Kyppö, 2015, s.29). Yazma uygulamalarında bu uygulamalar aracılığı ile yazılara birçok farklı unsur eklenebilmektedir. Dolayısıyla bu ortamlar ses, video, grafikler vb. görsel unsurlardan oluşan çoklu bir yapıda olduğu için kâğıt temelli bir yazmadan oldukça farklı bir yapı arz etmektedir (Grabill, 2005). Bu insanların yazılarına ekleyebilecekleri yeni olanaklar açısından da önemlidir. “Dijital ortamlarda metin oluşturmada yazılı metin, durağan görüntüler, hareketli görüntüler, ses, müzik ve ses efektleri metin oluşturmada yeni fırsatlar sağlar” (Kervin ve Mantei, 2016, s.2). “Dijital metinler görüntü, ses, animasyonlu hareket ve diğer temsil ve iletişim modlarının karmaşık çok modlu toplulukları olarak kabul edilmelidir” (Jewitt, 2005, s.316).

Yazma uygulamaları geleneksel ortamlardan farklı olarak yazıdaki hataların kontrol edilebilmesinde ve yazıda düzenlemeler yapmasında da birçok avantaj sağlamaktadır. “Teknolojiyle birlikte metin oluşturmada metinler kolayca

gözden geçirilebilir, güncellenebilir, genişletilebilir ve ekleneme yapılabilir” (Kervin ve Mantei, 2016, s.2). Bu durum dijital ortamlarda yazı yazarlar için onlara birçok kolaylık sağlar. Geleneksel ortamlarda oluşturulan yazılarda düzeltme yapmak kâğıdın kirlenmesine neden olabilir. Ayrıca geleneksel ortamlarda yazıyı yazan kişi hatalarını kendisi fark etmediğinde bunları görme imkânı yoktur. Bunun yanında yazma uygulamaları yazıların şekilsel olarak düzenlenmesi açısından da yazarlara birçok fırsat sunar. “Uygulama seçimi, sürecin amacı ve aşamasıyla eşleştirildiğinde, yazar, görsel retorik (ör. renk, biçimlendirme ve düzen) ve etkili tasarımın (ör. ses, görüntüler) etkili kullanımından yararlanırken uygulamanın sağladığı olanaklardan yararlanabilir” (Kervin ve Mantei, 2016, s.7). Yazıların şekil olarak düzenlenebilmesi istenilen sitelerde yazılar oluşturulmasını sağlar. Bu aynı zamanda yazma amacı doğru şekilde karşılık bulmasını da sağlar. Dolayısıyla yazma uygulamaları dijital ortamlarda yazı yazarlara kolaylık sağlayacak yeni olanaklar sunar.

Dijital araçlardaki İnternet ile dijital ortamlarda yazma için birçok yere erişilebilmektedir. Dijital ortamlarda yazma yapılan yerlerinde kendine özgü olan yapısal durumlarının yazma sürecine etkileri olabilmektedir. Özellikle bu ortamların erişime ve etkileşime açık olması dijital ortamlarda yazı yazmayı farklı şekilde konumlandırmaktadır. “Dijital ortamlarda yazı yazılan içerikler sosyal paylaşım siteleri, video paylaşım siteleri, bloglar, watsapp, forumlar, haber siteleri, alışveriş siteleri, mesajlaşma uygulamalarıdır” (Çetin, 2021, s.448). Günümüzde insanlar, dijital araçlardan mesaj atmakta, e-posta göndermekte, merak ettiklerini öğrenebilmekte, bilet alabilmekte, alışveriş yapabilmekte, gazete okuyabilmekte, film, video seyretmekte, müzik dinleyebilmekte, e-kitap okuyabilmekte, not alabilmekte ve metin yazabilmektedir (Tüzel ve Tok, 2013). Sosyal medya, viki, blog, e-posta gibi dijital ortamlarda yazma becerilerini kullanan bireylerin yazma deneyimlerinin kâğıdı kullanan bireylere göre farklılık gösterdiğine çeşitli çalışmalarda değinilmektedir (Harris ve Kington, 2002; Kress, 1997; McKeon, 1999). Bu ortamların her birinin kullanım amaçları da birbirinden farklıdır. Bu durum bu ortamlarda yazıların şeklini, içeriğini ve birçok diğer özelliklerini de etkilemektedir.

Dijital ortamların getirdikleri özellikler bu ortamlarda yazı yazacakların yeni beceriler edinmesini gerektirmektedir. Bu ortamlar için sadece yazma becerisinin geliştirilmesi yeterli olmamakta bunun yanında dijital yetilerin varlığı da önemli hale gelmektedir (Susar Kırmızı vd., 2021). Fortunati ve Vincent (2014) dijital teknolojilerin kullanımıyla okuma ve yazma yeterliliklerinin değiştiğini tespit etmiştir. Bu becerilerden bazıları kullanılan araçlarla, uygulamalarla, özelliklerle ve ortamlarla ilgili becerilerdir. “Yazma becerisinin tam potansiyeline ulaşması için yazarların ilk adım olarak akıcı klavye kullanma becerilerini geliştirmeleri gerekir” (Connelly vd., 2007, s.482). Bununla birlikte dijital ortamların etkileşime açık ortamlar olması bu ortamlarda güvenlik açısından da sorunlar oluşabilmektedir. Bu ortamlarda yazılı içerik üreteceklerin bu durumların farkında olmaları çok önemlidir. Ayrıca bu ortamların her birinin kendine özgü yapı ve içerik farklılıkları vardır. Bu ortamları kullananların mutlaka yazı yazdığı ortamların özelliklerini bilmesi gerekir.

Günümüzde insanların yazma için yeni araçları, yeni uygulamaları ve yeni ortamları kullanmaları onların bu ortamlarda yeni yazma alışkanlıkları edinmelerine neden olmaktadır. Dijital ortamlarda edinilen yeni yazma alışkanlıkları aynı zamanda bu ortamların nasıl algılandığı, hangi amaçlarla kullanıldığı gibi durumları da göz önüne sermektedir. Bununla ilgili edinilecek bilgi ve verilerin dijital ortamların eğitim ortamlarında nasıl kullanılabileceği, bu ortamların nasıl katkıları olduğu, bu ortamların nasıl sorunlara neden olduğu, bu alanda geliştirilecek yeni uygulamaların, yeni araçların ve yeni içeriklerin ne tür özelliklere sahip olması gerektiğiyle ilgili durumlar ortaya çıkacaktır. Bu öğrencilerin dijital ortamlardaki yazma alışkanlıklarından hareketle geleneksel ve dijital ortamlardaki yazma arasındaki farklılıklar belirlenebilecektir. Dolayısıyla eğitim fakülteleri öğrencilerinin yazma içerikli derslerinde yeni düzenlemeler ve değişiklikler yapılabilecektir. Dahlström (2019) okulların, öğrencilerin çağdaş yazma gereksinimlerini karşılayan bir yazma eğitimini geliştirme yoluna gitmesi gerektiğini belirtmiştir. Alanyazın detaylı şekilde araştırıldığında dijital ortamlarda yazma alışkanlıklarıyla ilgili yapılan kapsamlı bir araştırma olmadığı görülmüştür. Dijital ortamların yazma için sıklıkla kullanıldığı günümüzde bu alanda kapsamlı bir çalışmanın olmaması bir eksikliklerdir. Ayrıca geleceğin öğretmenleri olacak eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital ortamlardaki yazma alışkanlıklarıyla ilgili detaylı bir bilgi olmaması önemli bir eksikliklerdir. Bu durumdan yola çıkarak eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital ortamlarda yazma alışkanlıklarını belirlemek için bu araştırmayı yapmaya karar verilmiştir.

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital ortamlarda yazma alışkanlıklarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

Öğrenciler dijital ortamlarda,

1. Yazı yazma hakkında ne düşünüyor?
2. Hangi amaçlarla yazı yazıyor?
3. Nereelerde yazı yazıyor?
4. Yazı için hangi uygulamaları tercih ediyor?
5. Yazı için hangi araçları tercih ediyor?
6. Yazı için hangi özellikleri kullanıyor?
7. Yazılarında hangi unsurları kullanıyor?

Yöntem

Model

Bu araştırma, nitel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir. “Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamında bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). Bu araştırmanın bütün aşamaları nitel araştırma yöntemine göre yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 50 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler eğitim fakültesinde okul öncesi öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği, bölümlerinde okumaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı ve uygun örnekleme yöntemi benimsenmiştir. “Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır” (Büyüköztürk vd., 2017, s.89). Bu araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında öğrencilerin farklı bölümlerden olmasında maksimum çeşitliliğe dikkat edilmiştir. Çalışma grubunda bölümlerden seçilen öğrenci sayısı açısından eşitlik sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin dijital ortamlarda yazma alışkanlıklarını belirlemek için bir görüşme formu hazırlanmıştır. “Görüşme nitel araştırmada kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden biridir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.155). Görüşme formu 7 sorudan oluşturulmuştur.

Görüşme Formu

Öğrencilerin dijital ortamlardaki yazma alışkanlıkları görüşme formuyla alınan bilgilerle belirlenmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasında bu alanda daha önce yapılan araştırmalardan ve alan uzmanlarından faydalanılmıştır.

Görüşme formunda öğrencilerin dijital ortamlarda yazı yazma hakkında ne düşündükleri, hangi amaçla yazı yazdıkları, nerelerde yazı yazdıkları, hangi uygulamalarda yazı yazdıkları, hangi araçlarda yazı yazdıkları, yazılarında hangi unsurları kullandıkları, yazılarında hangi özellikleri kullandıkları ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılması için öncelikle Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Araştırma Kurulundan (Etik Kurul) izin alınmıştır. Daha sonra alınan izinlerle birlikte öğrencilerin uygun olduğu bir saatte öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Bu araştırmada verilerin toplandığı öğrencilerin tümü çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Okul yönetimine ve öğrencilere; verilerin akademik bir çalışma için kullanılacağı ve sonuçların herhangi bir yerde paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerden isim bilgileri alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde ilk olarak öğrencilerin maddelere verdikleri yanıtlar kontrol edilmiştir. Daha sonra öğrencilerin yanıtlarında hareketle temalar ve temaların altına da kodlar oluşturulmuştur. Verilerden çıkarılan kodlar cevaplardaki kavramlara göre yapılmıştır. Kodlar ortaya çıktıktan sonra öğrencilerin görüşlerindeki kavramlar tespit edilmiş bu cevaplar ilişkili olan temalar ve kodların altında toplanmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin dağılımları ve sıklıklarına göre veriler yorumlanmıştır.

Geçerlilik

Araştırmanın geçerliliğiyle ilgili gerekli önlemler alınmıştır. Görüşme formuyla öğrencilerin dijital ortamlarda yazma alışkanlıklarını tam ve doğru şekilde ortaya çıkarmak için bu alanda yapılmış çalışmalar taranmıştır. Daha sonra görüşme formunun maddeleri oluşturulmuştur. Öğrencilerin dijital ortamlarda yazma alışkanlıklarıyla ilgili bütün unsurları sorgulayan maddelerin formda yer alması aynı zamanda araştırmanın kapsam geçerliliği için de önemlidir. Kapsam geçerliliği, ölçme aracının ölçeceği davranışları yeterli şekilde sorgulamasını ve maddelerin ölçmek istedikleri davranışları yeterince yansıtmamasını gerektirmektedir (Büyüköztürk vd., 2017) Dolayısıyla bu araştırmanın kapsam geçerliliğine de katkı sağlamıştır.

Araştırmada öğrencilerin dijital yazma alışkanlıkları 7 ayrı maddeyle sorgulanmış ve bu maddelerin her biri farklı bir

alışkanlığı sorgulamıştır. Araştırmada her maddenin farklı bir alışkanlığı sorgulaması geçerlilik için önemli bir unsurdur. Araştırmada öğrencilerin farklı koşullardan ve durumlardan etkilenmemeleri için veriler sakin ve gürültüsüz bir ortamda öğrencilerden alınmıştır. Ayrıca öğrencilere, onlardan alınan verilerin onlar için herhangi bir nota dönüşmeyeceği bildirilmiş böylece öğrencilerin strese girmelerinin ve farklı yanıtlar vermelerinin önüne geçilmiştir. Bu durumlar araştırmanın uygulama koşulları açısından geçerliliğine katkı sağlayan durumlardandır.

Güvenilirlik

Araştırmanın güvenilirliğiyle ilgili gerekli önlemler alınmıştır. Öğrencilerin maddelerdeki ifadeleri yanlış anlaması için görüşme formundaki maddeler uzmanlar tarafından kontrol edilmiş uzmanların önerileri doğrultusunda maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. Öğrenciler formdaki maddeleri cevaplamaları için yeterli süre verilmiştir. Böylece öğrencilerin sorulara rahat cevap verebilmeleri sağlanarak güvenilirlik desteklenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada verilerin alındığı grubun homojen olmaması için 5 farklı bölümden öğrenciler çalışmanın katılımcıları olarak seçilmiştir. Bu şekilde araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

“Nitel araştırmalarda gözlem veya görüşme yoluyla elde edilebilecek veriler ve bunların analiziyle ilgili araştırmacılar arasında oluşabilecek farklılıkların en aza indirilmesi için güvenilirlik çalışmaları yapılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.294). Bu araştırmada güvenilirliği sağlamak için görüşme formundan elde edilen verileri çalışmayı yürüten araştırmacıyla bir alan uzmanı birlikte incelemiştir. İki araştırmacının görüş birliği olan unsurlar doğrudan kabul edilmiştir. Görüş ayrılığı olan unsurlarda ise uzlaşma yoluyla (olumlu ve olumsuz karar) görüş birliğine varılmıştır.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çalışmanın etik kurulu izni, Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Araştırma Kurulunun 12.03.2022 tarihli toplantısında 17162298.600-46 karar sayısıyla verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularıyla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Yedi araştırma sorusunun bulguları ayrı ayrı başlıklarda verilmiştir.

Öğrencilerin Dijital Ortamlarda Yazı Yazma Hakkında Ne Düşündükleriyle İlgili Bulgular

Bu bölümde “Öğrenciler dijital ortamlarda yazı yazma hakkında ne düşünüyor?” sorusuna cevap aranmıştır. Bununla ilgili olarak öğrencilerin görüşleri bu bölümde verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Dijital Ortamlarda Yazı Yazma Hakkında Ne Düşündükleriyle İlgili Görüşler

Kodlar	Öğrenciler	Kodlar	Öğrenciler
Olumlu görüşler			
Yazmak daha kolay	Ö1-Ö2-Ö3-Ö5-Ö6-Ö8-Ö13-Ö16-Ö17-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö25-Ö27-Ö28-Ö29-Ö30-Ö31-Ö34-Ö36-Ö37-Ö38-Ö39-Ö40-Ö41-Ö45-Ö47-Ö49-Ö50	Silmek-düzeltilmek kolay	Ö1-Ö4-Ö10-Ö15-Ö18-Ö19-Ö20-Ö27-Ö30-Ö31-Ö36
Yazmak daha hızlı	Ö1-Ö11-Ö12-Ö27-Ö28-Ö26-Ö32-Ö33-Ö37-Ö47	Zaman tasarrufu sağlar	Ö3-Ö5-Ö11-Ö21-Ö32-Ö39
Okunabilirlik daha iyi	Ö4-Ö5-Ö6-Ö15-Ö31-Ö33	Yazılar kolay paylaşılır	Ö5-Ö13-Ö14-Ö24-Ö34
Hatalar kolay görünür	Ö10-Ö18-Ö36-Ö37	Özgür ifade edebilme	Ö8-Ö26-Ö32
Kaydetme özelliği var	Ö3-Ö22	Sesle yazma kolaylık sağlar	Ö18-Ö37
Kâğıt israfını azaltır	Ö7-Ö39	Yazılara ekleme yapmak kolay	Ö31-Ö36

Tablo 1'in devamı...

Kodlar	Öğrenciler	Kodlar	Öğrenciler
Olumlu görüşler			
Kolay iletişim kurulur	Ö17-Ö24	Yazılara olumlu yorum gelir	Ö8-Ö35
Kopyalama kolaylık sağlar	Ö18-Ö33	Defter, kalem taşıma zorluğu yok	Ö20-Ö43
Psikolojiyi olumlu etkiler	Ö9	Yazılar kolay çoğaltılır	Ö31
Kâğıt kirlenme sorunu yoktur	Ö15	Emoji eklenebilir	Ö31
İstedığımız formatta yazılabilir	Ö3	Para kazanılabilir	Ö42
Yazılar kalıcıdır	Ö7	Yazmak çok zevkli	Ö44
Sayfa düzeni kolay oluşturulur	Ö19	Birçok seçeneğe ulaşılabilir	Ö47
Yanlışlar otomatik düzeltilir	Ö31	Her yazı tipi kullanılabilir	Ö49
Olumsuz görüşler			
Gözle ilgili sorunlar oluşur	Ö1-Ö3-Ö7- Ö18-Ö19-Ö20-Ö21- Ö27-Ö33	Klavye kaynaklı fazla zaman alır	Ö4-Ö5-Ö10-Ö15-Ö18-Ö20-Ö21- Ö38-Ö40
Vücutta bazı sorunlar oluşur	Ö1-Ö3-Ö20-Ö27	Hızlı yazma kaynaklı hata yapılır	Ö6-Ö11-Ö12
İfade hataları oluşur	Ö16-Ö25-Ö50	Yoruma ve eleştiriye açıktır	Ö26-Ö32-Ö35
Not almak zor	Ö43-Ö46-Ö48	Her düşünülen yazılamaz	Ö23-Ö40-Ö43
Yanlış anlaşılma olabilir	Ö13-Ö14	Gizlilik sorunları vardır	Ö41-Ö43
İmla hatası yapılır	Ö16-Ö50	Yeni yazma şekilleri zorlaştırır	Ö39-Ö48
Kaydedilmezse yazı kaybolabilir	Ö20	İnternet problemi olabilir	Ö45
İsteğimiz dışında yazı yayılabilir	Ö35	Yazarken kelimeler değişebilir	Ö50
Öğrenmek biraz zor olabilir	Ö44		

Tabloda öğrencilerin dijital ortamlarda yazı yazma hakkında ne düşündükleriyle ilgili görüşlere yer verilmiştir. Öğrencilerin düşünceleri iki ana başlıkta toplanmıştır. Bu başlıklar olumlu ve olumsuz görüşlerdir. Olumlu görüş başlığında öğrenciler dijital ortamlarda yazı yazma hakkında 28 farklı görüş bildirmişlerdir. Olumsuz görüş başlığında ise öğrenciler dijital ortamlarda yazı yazma hakkında 17 farklı görüş bildirmiştir. Bazı öğrenciler birden fazla görüş bildirmiştir.

Tabloda öğrencilerin görüşleri incelendiğinde olumlu olarak bildirilen görüşler en fazladan en aza doğru şu şekilde olmuştur: “Yazmak daha kolay, silmek-düzeltilmek kolay, yazmak daha hızlı, zaman tasarrufu sağlar, okunabilirlik daha iyi, yazılar kolay paylaşılır, hatalar kolay görünür, özgür ifade edebilme, kaydetme özelliği var, kâğıt israfını azaltır, kolay iletişim kurulur, kopyalama kolaylık sağlar, sesle yazma kolaylık sağlar, yazılara ekleme yapmak kolay, yazılara olumlu yorum gelir, defter, kalem taşıma zorluğu yok, psikolojiyi olumlu etkiler, kâğıt kirlenme sorunu yoktur, istediğimiz formatta yazılabilir, yazılar kalıcıdır, sayfa düzeni kolay oluşturulur, yanlışlar otomatik düzeltilir, yazılar kolay çoğaltılır, emoji eklenebilir, para kazanılabilir, yazmak çok zevkli, birçok seçeneğe ulaşılabilir, her yazı tipi kullanılabilir.”

Öğrencilerin olumsuz olarak bildirdikleri görüşler en fazladan en aza doğru şu şekilde olmuştur: “Gözle ilgili sorunlar oluşur, klavye kaynaklı fazla zaman alır, vücutta bazı sorunlar oluşur, hızlı yazma kaynaklı hata yapılır, ifade hataları oluşur, not almak zor, yoruma ve eleştiriye açıktır, her düşünülen yazılamaz, yanlış anlaşılma olabilir, imla hatası yapılır, gizlilik sorunları vardır, yeni yazma şekilleri zorlaştırır, kaydedilmezse yazı kaybolabilir, isteğimiz dışında yazı yayılabilir, öğrenmek biraz zor olabilir, İnternet problemi olabilir, yazarken kelimeler değişebilir.”

Öğrencilerden gelen olumlu ve olumsuz görüşler detaylı incelendiğinde öğrenciler büyük bir farkla olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler arasında olumsuz görüş bildirenler olsa da olumsuz görüşler olumlu görüşlerin yarısından daha azdır. Olumlu görüşler detaylı incelendiğinde yazmak daha kolay olduğu, silmenin-düzeltilmenin kolay olduğu, yazmanın daha hızlı olduğu, zaman tasarrufu sağladığı, okunabilirliğin daha iyi olduğu, yazıların kolay paylaşıldığı, hataların kolay görüldüğü, özgür ifade edebilme olduğu başlıklarında öğrenci görüşlerinin öne çıktığı görülmektedir. Olumsuz görüşler detaylı incelendiğinde gözle ilgili sorunlar oluştuğu, klavye kaynaklı fazla zaman aldığı,

vücutta bazı sorunlar oluştuğu, hızlı yazma kaynaklı hata yapıldığı, ifade hataları oluştuğu, not almanın zor olduğu, yoruma ve eleştiriye açık olduğu, der düşünülen yazılmadığı başlıklarında öğrencilerin görüşleri öne çıkmaktadır.

Öğrencilerin Dijital Ortamlarda Hangi Amaçlarla Yazı Yazdıklarıyla İlgili Bulgular

Bu bölümde “Öğrenciler dijital ortamlarda hangi amaçlarla yazı yazıyor?” sorusuna cevap aranmıştır. Bununla ilgili olarak öğrencilerin görüşleri bu bölümde verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Dijital Ortamlarda Hangi Amaçlarla Yazı Yazdıklarıyla İlgili Görüşler

Kodlar	Öğrenciler	Kodlar	Öğrenciler
Ödev hazırlamak	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö26-Ö27-Ö28-Ö29-Ö30-Ö31-Ö32-Ö33-Ö34-Ö35-Ö36-Ö37-Ö38-Ö39-Ö40-Ö41-Ö42-Ö43-Ö44-Ö45-Ö46-Ö47-Ö48-Ö49-Ö50	Yorum yapmak	Ö3-Ö4-Ö5-Ö7-Ö14-Ö15-Ö17-Ö18-Ö19-Ö23-Ö24-Ö26-Ö33-Ö35-Ö36-Ö40-Ö43-Ö44-Ö50
Not almak	Ö3-Ö5-Ö7-Ö10-Ö11-Ö13-Ö18-Ö20-Ö21-Ö22-Ö27-Ö30-Ö32-Ö33-Ö36-Ö37-Ö41-Ö43-Ö44	Eğlenmek	Ö3-Ö4-Ö6-Ö8-Ö14-Ö17-Ö19-Ö20-Ö21-Ö24-Ö26-Ö31-Ö44
Makale yazmak	Ö11-Ö12-Ö18-Ö20-Ö23-Ö24-Ö30-Ö33-Ö42	Sunum hazırlamak	Ö3-Ö18-Ö19-Ö20-Ö28-Ö29-Ö33-Ö38-42
İletişim kurmak	Ö1-Ö7-Ö14-Ö28-Ö33-Ö39-Ö40-Ö50	Ders çalışmak	Ö1-Ö2-Ö15-Ö24-Ö28-Ö31-Ö49
Araştırma yapmak	Ö3-Ö8-Ö20-Ö40	Kişisel çalışma yazmak	Ö3- Ö24-Ö28
Rapor yazmak	Ö22-Ö33-Ö34	Çevirileri yazmak	Ö9-Ö15-Ö23
Kavram haritası yazma	Ö20-Ö22-Ö37	Plan oluşturmak	Ö11-Ö17-Ö37
Özet çıkarmak	Ö1-Ö22-Ö37	Bilgi paylaşmak	Ö28-Ö50
Görüş, düşünce paylaşmak	Ö41-Ö49	Günlük konular	Ö3-Ö15
Günlük tutmak	Ö9-Ö43	Akademik yazı	Ö15-Ö24
Blog yazısı yazmak	Ö18-Ö37	Hikâye yazmak	Ö40-Ö43
Roman yazmak	Ö43	Acil bir şey yazmak	Ö1
Deneme yazmak	Ö43	Bilgi edinmek	Ö8
Şiir yazmak	Ö40	Metin yazmak	Ö11
Etkinlik yazmak	Ö22	Eleştiri yazısı yazmak	Ö28
Proje hazırlamak	Ö38	Uzun yazı yazmak	Ö37
Poster tasarlamak	Ö33	Sosyalleşmek	Ö34
Portfolyo yazmak	Ö3	Öğrenmek	Ö46
Dergi hazırlamak	Ö1	Bilgi haritası yapmak	Ö37
Soru hazırlamak	Ö43	Analiz yazmak	Ö33

Tablo 2’de öğrencilerin dijital ortamlarda hangi amaçlarla yazı yazdıklarıyla ilgili görüşlere yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrenciler 40 farklı amaçla yazı yazdıklarını bildirmiştir. Bazı öğrenciler birden fazla görüş bildirmiştir.

Tabloda öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bu görüşler en fazladan en aza doğru şu şekilde olmuştur: “Ödev hazırlamak, yorum yapmak, not almak, eğlenmek, makale yazmak, sunum hazırlamak, iletişim kurmak, ders çalışmak, araştırma yapmak, rapor yazmak, kavram haritası yazma, kişisel çalışma yazmak, çevirileri yazmak, plan oluşturmak,

özet çıkarmak, görüş, düşünce paylaşmak, günlük tutmak, blog yazısı yazmak, bilgi paylaşmak, günlük konular, akademik yazı, hikâye yazmak, roman yazmak, deneme yazmak, şiir yazmak, etkinlik yazmak, proje hazırlamak, poster tasarlamak, portfolyo yazmak, dergi hazırlamak, soru hazırlamak, acil bir şey yazmak, bilgi edinmek, metin yazmak, eleştiri yazısı yazmak, uzun yazı yazmak, sosyalleşmek, öğrenmek, bilgi haritası yapmak, analiz yazmak”

Öğrencilerin görüşleri detaylı incelendiğinde ödev hazırlamak, yorum yapmak, not almak, eğlenmek, makale yazmak, sunum hazırlamak, iletişim kurmak, ders çalışmak, araştırma yapmak görüşlerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu görüşler arasında ise ödev hazırlamak nerdeyse tüm öğrenciler tarafında dijital ortamlarda yazı yazma amaçları arasında gösterilmiştir.

Öğrencilerin Dijital Ortamlarda Nerelerde Yazı Yazdıklarıyla İlgili Bulgular

Bu bölümde “Öğrenciler dijital ortamlarda nerelerde yazı yazıyor?” sorusuna cevap aranmıştır. Bununla ilgili olarak öğrencilerin görüşleri bu bölümde verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Dijital Ortamlarda Nerelerde Yazı Yazdıklarıyla İlgili Görüşler

Kodlar	Öğrenciler	Kodlar	Öğrenciler
Whatsapp	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö27-Ö28-Ö30-Ö31-Ö32-Ö33-Ö34-Ö35-Ö36-Ö37-Ö38-Ö39-Ö40-Ö41-Ö43-Ö45-Ö46-Ö47-Ö49-Ö50	E-mail	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö11-Ö13-Ö14-Ö16-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö26-Ö27-Ö28-Ö29-Ö30-Ö33-Ö34-Ö35-Ö36-Ö38-Ö39-Ö40-Ö41-Ö43-Ö45-Ö46-Ö47
Sosyal medya	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15-Ö17-Ö18-Ö20-Ö21-Ö24-Ö27-Ö31-Ö33-Ö36-Ö37-Ö38-Ö40-Ö41-Ö42-Ö43-Ö49-Ö50	Bloglar	Ö6-Ö24-Ö35-Ö42-Ö43
Google translate	Ö1-Ö9-Ö15-Ö23-Ö43	Web sayfaları	Ö5-Ö11-Ö17-Ö40
Telegram	Ö2-Ö18-Ö37	Wattpad	Ö36-Ö39-Ö49
YouTube	Ö15-Ö37	Teams	Ö2-Ö34
Wikipedia	Ö40-Ö50	Zoom	Ö2
Google forms	Ö1	Discord	Ö15
Okul sistemi	Ö1	Oyunlar	Ö15
9Gag	Ö15	Charmy	Ö36
Reddit	Ö15	Goodreads	Ö36
Steam	Ö15	1000kitap	Ö43
Origin	Ö15	Hepsini kullanıyorum	Ö44
Uplay	Ö15		

Tabloda öğrencilerin dijital ortamlarda nerelerde yazı yazdıklarıyla ilgili görüşlere yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrenciler yazı yazmak için 25 farklı ortam kullandıklarını bildirmiştir. Bazı öğrenciler birden fazla görüş bildirmiştir.

Tabloda öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bu görüşler en fazladan en aza doğru şu şekilde olmuştur: “Whatsapp, e-mail, sosyal medya, bloglar, google translate, web sayfaları, telegram, wattpad, youtube, wikipedia, teams, zoom, google forms, okul sistemi, 9gag, reddit, steam, origin, uplay, discord, oyunlar, charmy, goodreads, 1000kitap, hepsini kullanıyorum”

Öğrencilerin görüşleri detaylı incelendiğinde whatsapp, e-mail, sosyal medya, bloglar, google translate, web sayfaları, telegram, wattpad başlıklarının öne çıktığı görülmektedir. Bu ortamlar arasında whatsapp, e-mail ve telegramın tamamen sosyal medyasın ise kısmen iletişim amaçlı kullanıldığı görülmektedir. Web siteleri iletişim içerikli olanlar olmakla birlikte farklı amaçlar için de kullanılabilir. Dolayısıyla öğrenci görüşlerinden hareketle dijital

ortamlarda öğrencilerin nerelerde (hangi ortamlarda) yazdıklarıyla ilgili görüşlerde öğrencilerin birçoğunun iletişim amaçlı olarak bu ortamları kullandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin Dijital Ortamlarda Yazı Yazmak İçin Hangi Uygulamaları Kullandıklarıyla İlgili Bulgular

Bu bölümde “Öğrenciler dijital ortamlarda yazı yazmak için hangi uygulamaları tercih ediyor?” sorusuna cevap aranmıştır. Bununla ilgili olarak öğrencilerin görüşleri bu bölümde verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Dijital Ortamlarda Yazı Yazmak İçin Hangi Uygulamaları Kullandıklarıyla İlgili Görüşler

Kodlar	Öğrenciler		
Word	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö26-Ö27-Ö28-Ö29-Ö30-Ö31-Ö32-Ö33-Ö34-Ö35-Ö36-Ö37-Ö38-Ö39-Ö40-Ö41-Ö42-Ö43-Ö45-Ö46-Ö47-Ö48-Ö49-Ö50	Power point	Ö1-Ö2-Ö3 Ö4-Ö6-Ö8-Ö11-Ö18-Ö19-Ö20-Ö28-Ö33-Ö42-Ö43-Ö48
Excel	Ö2-Ö3 Ö4-Ö6-Ö8-Ö11	Not alma uygulamaları	Ö28-Ö33-Ö43
Aracın programı	Ö8-Ö36	Adobe Premier	Ö15
WPS Office	Ö8	Libre Office Writer	Ö24
Canva	Ö1	Novelist	Ö43
Adobe Photoshop	Ö15	Hepsini kullanıyorum	Ö44

Tabloda öğrencilerin dijital ortamlarda yazı yazmak için hangi uygulamaları kullandıklarıyla ilgili görüşlere yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrenciler yazı yazmak için 12 farklı uygulama kullandıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin en fazladan en aza doğru sırasıyla “Word, power point, excel, not alma uygulamaları, aracın programı, WPS office, canva, adobe photoshop, adobe premier, libre office writer, novelist, hepsini kullanıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrenciler birden fazla görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin görüşleri detaylı incelendiğinde öğrencilerin tamamının word kullandığı görülmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin kullandıkları aracın üzerinde bu programın olması, bu programın yazma için kolaylık sağlaması ve öğrencilerin yazma amaçlarını karşılayacak bir uygulama olması olabilir. Bununla birlikte diğer başlıklara bakıldığında power point ve excel'i de kullandıklarını belirten birçok öğrenci olmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin Microsoft Office programları olan word, power point ve excel'i yazma uygulaması olarak sıklıkla kullandıkları görülmektedir.

Öğrenciler arasından birçok araçta buluna not alma uygulamalarını ve bazı araçların kendi yazı programlarını kullanan öğrencilerin olduğu da görülmektedir.

Öğrencilerin yazma uygulamalarını hangi amaçlarla kullandıklarına bakıldığında bunlar en fazladan en aza doğru şu şekildedir: “Ödevler yazmak, slayt, sunu hazırlamak, makale yazmak, not tutmak, kavram haritaları hazırlamak, araştırmalar yazmak, günlük konular, rapor yazmak, özet çıkarmak, akademik yazı, günlük tutmak, uzun yazılar, tablo oluşturmak, bilgi haritası, portfolyolar, proje hazırlamak, analiz yazmak, roman, hikâye ve deneme yazmak, plan hazırlamak, soru hazırlamak, eleştiri yapmak, kişisel çalışma için” Bu uygulamaların kullanılma gerekçeleri ise şu şekildedir: “Kullanımı basit, hatalı kelimeleri düzeltir, arayüzü kolay, birçok kişinin kullanması”

Öğrencilerin Dijital Ortamlarda Yazı Yazmak İçin Hangi Araçları Kullandıklarıyla İlgili Bulgular

Bu bölümde “Öğrenciler dijital ortamlarda yazı yazmak için hangi araçları tercih ediyor?” sorusuna cevap aranmıştır. Bununla ilgili olarak öğrencilerin görüşleri bu bölümde verilmiştir.

Tablo 5'te öğrencilerin dijital ortamlarda yazı yazmak için hangi araçları kullandıklarıyla ilgili görüşlere yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrenciler yazı yazmak için en fazladan en aza doğru sırasıyla bilgisayar, telefon ve tablet kullandıklarını bildirmişlerdir.

Tablo 5**Öğrencilerin Dijital Ortamlarda Yazı Yazmak İçin Hangi Araçları Kullandıklarıyla İlgili Görüşler**

Kodlar	Öğrenciler	Kodlar	Öğrenciler
Kullanılan araçlar			
Bilgisayar	Ö1-Ö3-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö10-Ö11- Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18- Ö19-Ö20-Ö21-Ö22-Ö24-Ö25- Ö26-Ö28-Ö30-Ö31-Ö32-Ö33- Ö34-Ö36-Ö37-Ö38-Ö39-Ö40- Ö41-Ö42-Ö43-Ö44-Ö45-Ö46- Ö47-Ö49-Ö50	Telefon	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8- Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15- Ö16-Ö17-Ö21-Ö25-Ö26-Ö27- Ö28-Ö29-Ö30-Ö32-Ö34-Ö35- Ö36-Ö38-Ö40-Ö41-Ö44-Ö45- Ö46-Ö48-Ö49-Ö50
Tablet	Ö5-Ö8-Ö9-Ö11-Ö12-Ö18-Ö23- Ö24-Ö44-Ö45		
Bilgisayarı tercih etme nedenleri			
Yazmak daha kolay	Ö1- Ö11-Ö16-Ö18-Ö19-Ö20- Ö21-Ö22-Ö28-Ö30-Ö31-Ö33- Ö34-Ö36-Ö37-Ö39-Ö47	Ödev yapmak	Ö1-Ö3-Ö5- Ö6-Ö8-Ö10-Ö14- Ö16-Ö17-Ö21-Ö24-Ö25-Ö30- Ö36-Ö40
Telefonun her şeyi yapmaması	Ö1-Ö7-Ö21-Ö22-Ö25	İletişim kurmak	Ö5-Ö14-Ö38-Ö40
Taşımak kolay	Ö26-Ö28-Ö32	Uzun yazı yazmak	Ö10-Ö40-Ö43
Ekranın geniş olması	Ö31-Ö34-Ö36	Sunum hazırlamak	Ö7-Ö38
Ulaşmak kolay	Ö26-Ö32	Yazı yazmayı hissetmek	Ö22-Ö28
Bilgi edinmek	Ö5	Ekranın uzakta olması	Ö20
Mouse olması	Ö37	Not tutmak	Ö10
Fonksiyonlara alışmak	Ö1		
Telefonu tercih etme nedenleri			
Daha kolay ulaşmak	Ö4-Ö7- Ö8-Ö10-Ö11-Ö12-Ö26- Ö27-Ö29-Ö30-Ö32-Ö35-Ö36	İletişim kurmak	Ö5-Ö10-Ö13-Ö14-Ö17-Ö24-Ö25- Ö38-Ö40
Kullanışlı olması	Ö8-Ö11-Ö12-Ö16-Ö21-Ö27-Ö29- Ö48	Taşımak kolay	Ö1-Ö26-Ö28-Ö32-Ö34
Sosyal medyaya girmek	Ö14-Ö17-Ö36-Ö38	Yazıları düzeltmesi	Ö15-Ö27
Not almak	Ö36	Bilgi edinmek	Ö5
Küçük olması	Ö1	Eğlence amaçlı	Ö6
Anlaşılabilir olması	Ö1	Günlük işlerde	Ö7
Tableti tercih etme nedenleri			
Kolay olması	Ö9-Ö23	Kullanışlı olması	Ö9-Ö23
İletişim kurmak	Ö5	Taşımak kolay	Ö37
Bilgi edinmek	Ö5	Ödev yapmak	Ö37
Kalemi kolaylık sağlar	Ö18		

Öğrenciler yazı yazmak için kullandıkları araçları tercih etme nedenlerini de belirtmişlerdir. Bilgisayarı tercih etme nedenleri en fazladan en aza doğru şunlardır: “Yazmak daha kolay, ödev yapmak, telefonun her şeyi yapmaması, iletişim kurmak, taşımak kolay, ekranın geniş olması, uzun yazı yazmak, sunum hazırlamak, ulaşmak kolay, yazı yazmayı hissetmek, bilgi edinmek, mouse olması, fonksiyonlara alışmak, ekranın uzakta olması, not tutmak” Telefonu tercih etme nedenleri en fazladan en aza doğru şunlardır: “Daha kolay ulaşmak, İletişim kurmak, Kullanışlı olması, Taşımak kolay, Sosyal medyaya girmek, Yazıları düzeltmesi, Not almak, Küçük olması, Anlaşılabilir olması, Bilgi edinmek, Eğlence amaçlı, Günlük işlerde” Tableti tercih etme nedenleri en fazladan en aza doğru şunlardır: “Kolay, kullanışlı, iletişim kurmak, bilgi edinmek, e-kalem kolaylık sağlar, taşımak kolay, ödev yapmak.”

Öğrencilerin görüşleri detaylı incelendiğinde yazı yazmak için en fazla bilgisayarın kullanıldığı görülmektedir. Telefon daha sonra gelmekte ve en son olarak tabletler tercih edilmektedir. Tabletten ez tercih edilen araç olması herkesin tablete sahip olmaması olabilir. Bununla birlikte öğrencilerin bilgisayarı tercih etme gerekçelerine bakıldığında yazmanın daha kolay olması, ödev yapmak için, telefonun her şeyi yapmaması, iletişim kurmak için, taşımının kolay olması, ekranın geniş olması görüşlerinin öne çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin telefonu tercih etme gerekçelerine bakıldığında daha kolay ulaşma, iletişim kurma, kullanışlı olması, taşımının kolay olması, sosyal medyaya girme görüşlerinin öne çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin tableti tercih etme gerekçelerine bakıldığında kolay olması ve kullanışlı olması görüşlerinin öne çıktığı görülmektedir.

Öğrencilerin Dijital Ortamlarda Yazılarında Hangi Unsurları Kullandıklarıyla İlgili Bulgular

Bu bölümde “Öğrenciler dijital ortamlarda yazılarında hangi unsurları kullanıyor?” sorusuna cevap aranmıştır. Bununla ilgili olarak öğrencilerin görüşleri bu bölümde verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Dijital Ortamlarda Yazılarında Hangi Unsurları Kullandıklarıyla İlgili Görüşler

Kodlar	Öğrenciler	Kodlar	Öğrenciler
Kullanılan unsurlar			
Görsel (emoji, fotoğraf vb.)	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8- Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15- Ö16-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20-Ö21- Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö26-Ö27- Ö28-Ö29-Ö30-Ö31-Ö32-Ö33- Ö34-Ö35-Ö36-Ö37-Ö38-Ö39- Ö40-Ö41-Ö42-Ö43-Ö44-Ö45- Ö46-Ö47-Ö48-Ö49-Ö50	Ses	Ö1-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10- Ö11-Ö12-Ö14-Ö16-Ö17-Ö19- Ö21-Ö22-Ö23-Ö25-Ö26-Ö27- Ö29-Ö31-Ö32-Ö33-Ö35-Ö38- Ö39-Ö40-Ö41-Ö43-Ö45-Ö46- Ö47-Ö50
Video	Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö10-Ö11- Ö12-Ö16-Ö17-Ö19-Ö20-Ö21- Ö22-Ö25-Ö26-Ö27-Ö28-Ö29- Ö30-Ö31-Ö32-Ö33-Ö34-Ö35- Ö36-Ö39-Ö40-Ö43-Ö45-Ö47- Ö50		
Görsellerin kullanım amacı, yeri ve zamanı			
İletişimde	Ö1-Ö3-Ö4-Ö6-Ö7-Ö10-Ö11- Ö13-Ö14-Ö16-Ö17-Ö19-Ö21- Ö22-Ö24-Ö25-Ö26-Ö28-Ö29- Ö30-Ö32-Ö34-Ö35-Ö36-Ö38- Ö39-Ö42-Ö43-Ö48-Ö49	Ödevlerde	Ö3-Ö5-Ö8-Ö9-Ö10-Ö12-Ö17- Ö22-Ö23-Ö26-Ö27-Ö28-Ö31- Ö32-Ö33-Ö37-Ö39-Ö40-Ö43- Ö44-Ö46-Ö47
Sosyal medyada	Ö3-Ö4-Ö5-Ö16-Ö18-Ö21-Ö28- Ö29-Ö31-Ö33-Ö38-Ö39-Ö40- Ö42-Ö43-Ö45	Duygu belirtmede	Ö1-Ö9-Ö18-Ö22-Ö23-Ö28-Ö33- Ö34-Ö40-Ö41
Daha iyi anlaşılacak	Ö2-Ö4-Ö12-Ö15-Ö18-Ö20-Ö28- Ö29	Sunumlarda	Ö3-Ö7-Ö19
Yorumlarda	Ö5-Ö36	Samimiyet göstermesi	Ö24-Ö44
Bilgi vermek için	Ö22	Portfolyoda	Ö3
Not almak	Ö35	Zamanın az olması	Ö5
Blog yazısında	Ö37	Kanıtlamak için	Ö50
O anı anlatmak	Ö11	İlgi çekmesi	Ö50
Yazıyla anlatılamayanda	Ö30		

Tablo 6'nın devamı...

Kodlar	Öğrenciler	Kodlar	Öğrenciler
Videoların kullanım amacı, yeri ve zamanı			
Ödevlerde	Ö3-Ö5-Ö17-Ö22-Ö26-Ö27-Ö28-Ö31-Ö32-Ö33-Ö39-Ö44	İletişimde	Ö6-Ö7-Ö16-Ö21-Ö22-Ö25-Ö26-Ö29-Ö32-Ö34-Ö36
Sosyal medyada	Ö3-Ö5-Ö16-Ö21-Ö29-Ö31-Ö40-Ö43	Daha iyi anlaşılma	Ö4-Ö12-Ö20-Ö28-Ö29
Sunumlarda	Ö3-Ö7-Ö19	Yorumlarda	Ö5-Ö36
Portfolyoda	Ö3	Duygu belirtmede	Ö34
Zamanın az olması	Ö5	Not almak	Ö35
Bilgi vermek	Ö22	Kanıtlamak için	Ö50
Yazıyla anlatılmayanda	Ö30	İlgi çekmesi	Ö50
Seslerin kullanım amacı, yeri ve zamanı			
İletişimde	Ö1-Ö6-Ö7-Ö14-Ö16-Ö19-Ö21-Ö25-Ö26-Ö29-Ö32-Ö38	Ödevlerde	Ö3-Ö5-Ö9-Ö23-Ö26-Ö27-Ö31-Ö32-Ö39-Ö40-Ö43-Ö44
Sosyal medyada	Ö3-Ö5-Ö16-Ö21-Ö29-Ö31-Ö33-Ö43	Daha iyi anlaşılma	Ö4-Ö12-Ö29
Zamanın az olması	Ö5-Ö35-Ö39	Sunumlarda	Ö3-Ö7
Yorumlarda	Ö5	Uzun konularda	Ö41
Gerçekçi tepki için	Ö1	Kanıtlamak için	Ö50
Duygu belirtmede	Ö33	İlgi çekmesi	Ö50

Tablo 6'da öğrencilerin dijital ortamlarda yazılarında hangi unsurları kullandıklarıyla ilgili görüşlere yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrenciler yazılarında görsel (emoji, fotoğraf vb.), video ve ses unsurlarını kullandıklarını bildirmişlerdir.

Öğrenciler yazılarında kullandıkları unsurları niçin, nerede ve ne zaman kullandıklarıyla ilgili görüşlerini de belirtmişlerdir. Görsel kullanma gerekçeleri en fazladan en aza doğru şunlardır: "İletişimde, ödevlerde, sosyal medyada, duygu belirtmede, daha iyi anlaşılma, sunumlarda, yorumlarda, samimiyet göstermesi, bilgi vermek için, not almak, blog yazısında, o anı anlatmak, yazıyla anlatılmayanda, portfolyoda, zamanın az olması, kanıtlamak için, ilgi çekmesi" Video kullanma gerekçeleri en fazladan en aza doğru şunlardır: "Ödevlerde, iletişimde, sosyal medyada, daha iyi anlaşılma, sunumlarda, yorumlarda, portfolyoda, zamanın az olması, bilgi vermek, yazıyla anlatılmayanda, duygu belirtmede, not almak, kanıtlamak için, ilgi çekmesi" Ses kullanma gerekçeleri en fazladan en aza doğru şunlardır: "İletişimde, ödevlerde, sosyal medyada, daha iyi anlaşılma, zamanın az olması, sunumlarda, yorumlarda, gerçekçi tepki için, duygu belirtmede, uzun konularda, kanıtlamak için, ilgi çekmesi"

Öğrencilerin görüşleri detaylı incelendiğinde öğrencilerin birçoğu bu unsurları yazılarında kullanmaktadır. Öğrencilerin görsel kullanma gerekçelerine bakıldığında iletişimde, ödevlerde, sosyal medyada, duygu belirtmede, daha iyi anlaşılma için görüşlerinin öne çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin video kullanma gerekçelerine bakıldığında ödevlerde, iletişimde, sosyal medyada, daha iyi anlaşılma için görüşlerinin öne çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin ses kullanma gerekçelerine bakıldığında iletişimde, ödevlerde, sosyal medyada, daha iyi anlaşılma için ve zamanın az olması görüşlerinin öne çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yazılarında kullandıkları üç unsurda da öne çıkan başlıkların aynı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Dijital Ortamlarda Yazı İçin Hangi Özellikleri Kullandıklarıyla İlgili Bulgular

Bu bölümde "Öğrenciler dijital ortamlarda yazı için hangi özellikleri kullanıyor?" sorusuna cevap aranmıştır. Bununla ilgili olarak öğrencilerin görüşleri bu bölümde verilmiştir.

Tablo 7**Öğrencilerin Dijital Ortamlarda Yazı İçin Hangi Özellikleri Kullandıklarıyla İlgili Görüşler**

Kodlar	Öğrenciler	Kodlar	Öğrenciler
Tercih edilen araçlar			
Klavye	Ö2-Ö5-Ö7-Ö8-Ö10-Ö11-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20-Ö21-Ö24-Ö28-Ö30-Ö31-Ö33-Ö36-Ö37-Ö38-Ö39-Ö43-Ö46-Ö48-Ö49-Ö50	Sesi yazdırma	Ö1-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö10-Ö11-Ö9-Ö12-Ö13-Ö20-Ö21-Ö23-Ö25-Ö26-Ö27-Ö29-Ö32-Ö35-Ö37-Ö39-Ö40-Ö41-Ö42-Ö44
Dokunmatik	Ö5-Ö14-Ö16-Ö20-Ö22-Ö24-Ö31-Ö40-Ö45-Ö47-Ö49	E-kalem	Ö10-Ö18-Ö20-Ö34-Ö43-Ö47
Klavyeyi tercih etme gerekçeleri			
Kolaylık sağlar	Ö5- Ö8-Ö16-Ö18-Ö28-Ö30-Ö31-Ö36-Ö39-Ö49-Ö50	Daha kullanışlı	Ö30-Ö31
Daha hızlı	Ö5-Ö36	Konuşamayacak olmak	Ö37
Daha anlaşılır	Ö8	Hatalı yazmak istememek	Ö39
Daha iyi ifade etme	Ö17	Alışmış olmak	Ö48
Not almak	Ö18	Elle yazıyor gibi hissetmek	Ö43
Bilgisayarda yazmak	Ö24		
Sesi yazdırma (dikte) tercih etme gerekçeleri			
Kolaylık sağlar	Ö5-Ö9-Ö11-Ö12-Ö16-Ö20-Ö22-Ö23-Ö25-Ö26-Ö27-Ö32-Ö37-Ö40-Ö42-Ö44	Daha kullanışlı	Ö1-Ö9-Ö11-Ö12-Ö23-Ö35-Ö40
Uzun yazı yazarken	Ö18-Ö21-Ö25-Ö37	Yazamayacak olmak	Ö1-Ö6-Ö39-Ö41
Konuşma hızında yazması	Ö26-Ö32-Ö35	Zaman tasarrufu	Ö1-Ö3-Ö5
Bazı engelleri olmak	Ö20-Ö33	Ellerimiz yorulmaz	Ö1-Ö27
Kullanmaktan keyif almak	Ö3	Heyecanlı ve kızgın olmak	Ö38
Telefondan yazmak	Ö37		
E-kalem tercih etme gerekçeleri			
Kolaylık sağlar	Ö16-Ö18-Ö34	Gerçek kalem hissi vermesi	Ö4-Ö33-Ö43
Not almak	Ö18-Ö22	Klavye hızı yavaş olmak	Ö4
Metinde not almak	Ö8	Grafik, tasarım yapmak	Ö22
Tablette yazmak	Ö37		
Dokunmatik tercih etme gerekçeleri			
Kolaylık sağlar	Ö5-Ö14-Ö16-Ö31-Ö40-Ö45-Ö49	Zaman tasarrufu	Ö5
Daha kullanışlı	Ö22-Ö31	Materyal eklemek	Ö20
Telefondan yazmak	Ö24-Ö37	Çizim yapmak	Ö20

Tablo 7'de öğrencilerin dijital ortamlarda yazı için hangi özellikleri kullandıklarıyla ilgili görüşlere yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrenciler yazı için klavye, sesi yazdırma (dikte), dokunmatik ve e-kalem özelliklerini kullandıklarıyla ilgili görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşler arasında öğrenciler en fazla klavye ve sesli yazdırma daha sonra ise dokunmatik ve e-kalem kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin yazı için kullandıkları özellikleri hangi gerekçelerle kullandıklarıyla ilgili olarak da görüşlerini bildirmişlerdir. Klavye kullanma gerekçeleri en fazladan en aza doğru şunlardır: “Kolaylık sağlar, daha kullanışlı, daha hızlı, daha anlaşılır, daha iyi ifade etme, not almak, bilgisayarda yazmak, konuşamayacak olmak, hatalı yazmak istememek, alışmış olmak, elle yazıyor gibi hissetmek.” Sesi yazdırma kullanma gerekçeleri en fazladan en aza doğru şunlardır: “Kolaylık sağlar, daha kullanışlı, uzun yazı yazarken, yazamayacak olmak, konuşma hızında yazması, zaman tasarrufu, bazı engelleri olmak, ellerimiz yorulmaz, kullanmaktan keyif almak, telefonda yazmak, heyecanlı ve kızgın olmak” E-kalem kullanma gerekçeleri en fazladan en aza doğru şunlardır: “Kolaylık sağlar, gerçek kalem hissi vermesi, not almak, klavye hızı yavaş olmak, metinde not almak, tablette yazmak, grafik, tasarım yapmak.” Dokunmatik kullanma gerekçeleri en fazladan en aza doğru şunlardır: “Kolaylık sağlar, daha kullanışlı, telefonda yazmak, zaman tasarrufu, materyal eklemek, çizim yapmak.”

Öğrencilerin görüşleri detaylı incelendiğinde klavye kullanmayı tercih etme gerekçelerinde kolaylık sağlama ve daha kullanışlı olması görüşleri öne çıkmıştır. Öğrencilerin sesi yazdırma kullanmayı tercih etme gerekçelerinde kolaylık sağlama, daha kullanışlı olma, uzun yazı yazarken, yazamayacak olmak başlıklarının öne çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin e-kalem kullanmayı tercih etme gerekçelerinde kolaylık sağlama, gerçek kalem hissi verme, not alma başlıklarının öne çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin dokunmatik kullanmayı tercih etme gerekçelerinde kolaylık sağlama, daha kullanışlı olma ve telefonda yazma başlıklarının öne çıktığı görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital ortamlarda yazma alışkanlıkları araştırılmıştır. Öğrencilerin yazma alışkanlıkları yedi ayrı soruyla sorgulanmıştır. Sorulara verilen cevaplardan hareketle öğrencilerin dijital ortamlarda yazma alışkanlıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Dijital ortamlarda yazı yazmayla ilgili olumlu görüşlerde yazmanın daha kolay olması, silmenin-düzeltilmenin kolay olması, yazmanın daha hızlı olması, zaman tasarrufu sağlama, yazının okunabilirliğinin daha iyi olması, yazıların kolay paylaşılması, hataların kolay görünmesi ve özgür ifade edebilme öne çıkan görüşlerdir. Öğrencilerin dijital ortamlarda yazmanın kolay olduğunu belirtmeleri onların bu ortamlarda yazmayı benimsediklerini ve bu ortamlarda yazmanın geleneksel ortamların yerini almaya başladığını göstermektedir. Olumsuz görüşlerde gözle ilgili sorunlar oluşması, klavye kaynaklı fazla zaman alması, vücutta bazı sorunlar oluşması, hızlı yazma kaynaklı hata yapılması, not almanın zor olması öne çıkan görüşlerdir. Öğrencilerin olumsuz görüşlerinin nedenlerinde dijital araçların özelliklerinden kaynaklanan sorunların belirtildiği görülmektedir. Bu sorunların kalıcı olmadığı, bu araçların yeni teknolojilerle geliştirilerek ve bu araçlara yeni özellikler eklenerek bunların zamanla çözülebileceği söylenebilir.

Bu çalışmada öğrencilerin dijital yazmayla ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini destekleyen başka araştırmalar da vardır. Tüzel ve Tok (2018) araştırmasında fiziksel rahatlık, görsellerin kullanılması, yazım ve noktalama sorunlarının azalması, okunaklı yazabilme, zaman tasarrufu, kolay paylaşım imkânı, ekonomik olması, sayfa düzeni, arşivleme gibi kolaylıklar nedeniyle katılımcıların yazma eylemlerinde dijital ortamları tercih ettiklerini belirtmiştir. Aynı çalışmada katılımcılar dikkat dağınıklığı, bireyselleşme, düşünce tembelliği ve intihal gibi dezavantaja sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ustabulut (2021) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlarda yazma için olumlu görüşlerinde yazıda satır aralıklarını, yazı stili ve büyüklüğünü istedikleri gibi ayarladıklarını, dijital ortamda yazmanın kâğıt israfını önlediğini, dijital ortamda yazarken emoji, sembol vb. eklenebildiğini, yazıya estetik bir görünüm kazandırabildiğini, kolayca alıntı yaptıklarını, yazıyı paylaşmanın daha kolay olduğunu, yazıdaki yanlışları kolayca düzeltebildiklerini, tablo, grafik vb. daha kolay oluşturduklarını, hem iki el hem de tek el ile yazabildiklerini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada Türkçe öğretmeni adayları dijital ortamlarda yazma için olumsuz görüşlerinde yazmanın gözlerini yorduğunu, beden duruşu ile ilgili sağlık sorunlarına yol açabildiğini, radyasyondan etkilenmeye neden olduğunu ve kâğıda dokunma hazzını alamadıklarını belirtmişlerdir. Taipale'ye (2014) göre dijital yazma özellikle hızlı ve verimli bir şekilde düzenlemeye olanak verdiğinden metinsel üretkenliği arttırmaktadır. Azizoglu (2021) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlarda yazmaya ilişkin kolaylık alt boyutuna ilişkin tutumlarının yüksek olduğu tespit etmiştir.

Leu vd. (2016) araştırmalarında dijital yazmanın öğrenciler arası etkileşimi ve iş birliğini geliştirdiğini belirtmiştir. Leu vd'nin belirttiği durumlar bu çalışmada öğrencilerin ifadeleriyle tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmanın öğrencilerin dijital ortamlarda yazmayla ilgili belirttikleri görüşler arasında yazıların kolay paylaşıldığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte az da olsa bazı öğrenciler kolay iletişim kurulduğunu da ifade etmiştir. Leu vd'nin araştırmasında yazarların, yalnızca belirli metinleri ve türleri nasıl yazacaklarını değil, daha da önemlisi, sürekli değişen teknolojiler, modaliteler ve bağlamlar kümesi karşısında nasıl sürekli olarak yazmayı öğreneceklerini her zamankinden daha fazla öğrenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada bir öğrenci dijital ortamlarda yazmayla ilgili olumsuz görüş olarak yeni yazma şekillerine alışmanın zor olduğunu belirtmiştir.

Yazma amaçlarıyla ilgili öne çıkan görüşlerde ödev hazırlamak, yorum yapmak, not almak, eğlenmek, makale yazmak, sunum hazırlamak, iletişim kurmak, ders çalışmak ve araştırma yapmak olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dijital ortamlarda yazmayı kullanma amaçlarına bakıldığında bu alanda öğrencilerin özellikle ders çalışma ve bununla benzer kapsamlarda amaçları vardır. Dolayısıyla öğrencilerin öncelik verdiği durumlar dijital ortamlarda yazının daha çok dersleriyle ilişkili amaçlar için kullanıldığıdır. Araştırmanın eğitim fakültesindeki lisans öğrencileriyle yapılması bu sonuçları açıklayabilir. Öğrencilere birçok ders kapsamında araştırma, sunum, vize ve final ödevleri verilmektedir. Bu

ödevler dijital ortamlarda hazırlanmaktadır. Bununla birlikte iletişim amaçlı yazmanın da birçok öğrenci tarafından ifade edildiği görülmektedir. Bu sonuçlarla benzer araştırmalar da vardır. Leu vd. (2013) araştırmasında İnternetin iletişim amaçlı kullanımının artmasının, yazılı iletişimin profilini ve önemini artırdığı ve bunun da yazma için sürekli değişen bir dizi teknoloji sağladığını ifade etmiştir. Susar Kırmızı vd. (2021) araştırmasında ödev hazırlama, günlük, çevrim içi kullanımlar, web'de tarama yapma, e-posta, yazılı iletiler, bloglar, yazılım oluşturma ve web sitesi tasarlama çalışmalarında dijital yazmaya başvurulduğunu belirtmiştir. McGrail ve Davis (2011) araştırmasında isteyen herkesin dijital ortamda oluşturduğu yazısını uygun gördüğü bir blogda paylaşabildiğini belirtmiştir.

Nerelerde (hangi ortamlarda) yazı yazıldığıyla ilgili öne çıkan görüşlerde whatsapp, e-mail, sosyal medya, bloglar, google translate, web sayfaları, telegram olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dijital ortamlarda nerelerde yazı yazdıklarına bakıldığında bu ortamların tamamına yakınının iletişim sağlandığı içerikler olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarda öğrencilerin dijital ortamlarda sıklıkla tercih ettikleri yerlerin iletişim içerikleri olduğu söylenebilir. Dijital araçlar üzerinden yazılı iletişim kurmayı sağlayan birçok uygulama (WhatsApp, Telegram, BİP vb.) günümüzde yazılı iletişimin daha işlevsel şekilde kullanılmasına imkân vermekte ve bu durum da dijital araçlar üzerinden yazılı iletişim kurma oranını artırmaktadır. Bu ortamlarda yazı yazma amaçlarının diğer yerlerdeki yazı amaçlarından farklı olduğu belirtilebilir. Bu ortamlarda yazı ilgi, ihtiyaç, haberleşme ve iletişim vb. unsurları sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu ortamlarda yazının oluşturulma şekli, yazılarda kullanılan unsurlar, yazının içeriği ve kapsamı birçok farklılık taşımaktadır. Sonuçlar arasında öğrencilerin dijital ortamların imkân verdiği metin içerikleri oluşturma ortamlarında (bloglar, watsapp, wikipedia vb.) yazılar yazdıkları da görülmektedir. Bu ortamlar öğrencilerde yazma isteği ve yazmaya karşı ilgi uyandırması açısından da önemli görülebilir.

Yazma uygulamalarıyla ilgili öne çıkan görüşlerde, word, power point, excel, not alma uygulamaları, aracın programı olduğu görülmüştür. Öğrenciler uygulama konusunda çoğunlukla aracın kendi üzerindeki hazır programları tercih etmektedir. Bu programların uzun süredir dijital araçlarda kullanılan yazma uygulamaları olduğu görülmektedir. Bunun nedeni bu uygulamaların dijital araçlarda zaten bulunması veya bu uygulamaların uzun süredir bilinen ve alışılan uygulamalar olması olduğu söylenebilir. Bu uygulamaların yazı için kullanım amaçlarında genellikle ödev hazırlamak, sunum hazırlamak, makale yazmak ve yazılı içerikler oluşturmak vb. olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla bu uygulamalarda oluşturulan yazılı içeriklerin kısa olmadığı, en az birkaç sayfa ve yüzlerce sayfaya kadar ulaşabildiği görülmektedir. Bu uygulamaların kullanıcıların yazma sürecini kolaylaştıracak önemli destekler sağladığı da tespit edilmiştir.

Yazı için hangi araçların kullanıldığıyla ilgili görüşlerde; bilgisayar, telefon ve tablet olduğu görülmüştür. Bu araçların tercih edilmesinde bilgisayarla ilgili yazmanın daha kolay olması, ödev yapılması, telefonun her şeyi yapmaması, iletişim kurulması, taşımının kolay olması ve ekranın geniş olması; telefonla ilgili kolay ulaşılması, iletişim kurulması, kullanışlı olması, taşımının kolay olması ve sosyal medyaya girilmesi; tabletle ilgili kolay olması ve kullanışlı olması öne çıkan görüşlerdir. Bilgisayarın tercih edilme gerekçelerinde bu araçları taşımının kolay olduğunu belirten öğrenciler vardır. Bu öğrencilerin ifade ettikleri araçlar diz üstü bilgisayarlardır. Farinosi vd. (2016) araştırmasında dizüstü bilgisayarın taşınabilirliği daha geniş bir durumsal seçenek yelpazesi sunduğundan, yazma ve okumanın gerçekleştirildiği çevresel bağlam farklı olacağını ifade etmiştir. Bu araştırmada bilgisayarların tercih edilme gerekçelerinde not alma amacı olduğunu belirten bir öğrenci vardır. Fried (2008) araştırmasında ise dizüstü bilgisayarla not almanın üniversite kampüslerinde hızla yaygınlaştığını ifade etmiştir. Bu araştırmada bir öğrenci yazı yazdığını hissettiği için bilgisayardan yazdığını belirtmiştir. Lenhart vd. (2008) araştırmasında gençlerin %60'ının elektronik yazıyı gerçek yazı olarak algılamadığını bulmuştur. Dolayısıyla dijital ortamlardaki yazıların birçok kişi tarafından gerçek yazı olarak algılanmadığı söylenebilir. Bu araştırmada bilgisayarın tercih edilme gerekçesinde birçok kişi klavyede rahat yazılmasını ve bir öğrenci de fare kullanımının olmasını belirtmiştir. Çetin (2021, s.448) araştırmasında dijital ortamlarda aracın fare ve klavyesinin yazma sırasında önemli işlevleri yerine getirdiğini belirtmiştir. Klavye ve fare yazma sürecini kolaylaştırmakta ve daha verimli hale getirmektedir.

Yazılarda hangi unsurların kullanıldığıyla ilgili görüşlerde; görsel, video ve ses kullanıldığı belirtilmiştir. Bu unsurların niçin, nerede ve ne zaman kullanıldığıyla ilgili olarak görselin iletişimde, ödevlerde, sosyal medyada, duygu belirtmede, daha iyi anlaşılma için ve sunumlarda; videonun ödevlerde, iletişimde, sosyal medyada, daha iyi anlaşılma için ve sunumlarda; sesin iletişimde, ödevlerde, sosyal medyada, daha iyi anlaşılma için ve zaman az olduğu için kullanıldığı öne çıkan görüşlerdir. Araştırmada öğrencilerin yazılarında kullandıkları üç unsurun da kullanılma amacının aynı olduğu görülmüştür. Bunlar iletişim, ödev ve sosyal medyadır. Araştırmada yazılarda görsel kullanımının daha fazla öne çıkmasının nedeni görselin içerisinde emojilerin, giflerin, fotoğrafların vb. birçok şeyin olmasıdır. Öğrencilerin görseller arasında emoji ve gifleri daha çok iletişimde, sosyal medyada ve duygu belirtmede kullandığı; fotoğrafları ise daha çok iletişimde, ödevlerde ve sosyal medyada kullandıkları görülmektedir. Emojiler ve giflerin duygu belirten unsurlar olması ve bazı durumları kısa sürede aktarmada kullanılan unsurlar olması bu sonuçları açıklayabilir. Mete (2020) araştırmasında emojilerin yazılı ifadelerle samimiyet, duygu ve sıcaklık katarak etkiyi güçlendirmek üzere kullanıldığını günümüzde ise mesajın yerini almaya başlayan farklı bir kod sistemi olarak da kullanılmaya başlandığını belirtmiştir. Susar Kırmızı vd. (2021) araştırmasında dijital yazmanın yazıyla aktarılamayacak bazı durumları (görsel, işitsel vb. ek öğeler) kullanarak aktarmaya imkân verdiğini belirtmiştir.

Yazılarda hangi özelliklerin kullanıldığıyla ilgili görüşlerde; klavye, sesi yazdırma, dokunmatik ve e-kalemin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu unsurların tercih edilmesinde klavyeyle ilgili kolaylık sağlanması ve daha kullanışlı olması; sesi yazdırmayla ilgili kolaylık sağlanması, daha kullanışlı olması, uzun yazı yazarken kullanılması, yazamayacak

olmak; e-kalemle ilgili kolaylık sağlaması, gerçek kalem hissi vermesi ve not alınması; dokunmatikle ilgili kolaylık sağlaması, daha kullanışlı olması ve telefonda yazılması öne çıkan görüşlerdir. Farinosi vd. (2016) araçların sahip oldukları farklı kombinasyonlar (klavye, e-kalem, sesi yazdırma) yazarlara hangi teknolojinin kendi görevlerine ve bağlamına daha iyi uyduğuna karar vermesi gereken olumlu ve olumsuz olanaklar sunduğunu belirtmiştir. Araştırmada bu özelliklerin tercih edilme gerekçelerinde genel olarak kolaylık sağlaması ve kullanışlı olması öne çıkarken bu özelliklerin işlev farklılıkları da tercih edilmelerini etkilemiştir. Farinosi vd. (2016) etkililik, verimlilik, mesafe ve iletişim maliyeti gibi pratik nedenler veya kullanışlılık, hangi iletişim teknolojilerinin kullanılacağına karar vermede de rol oynadığını ifade etmiştir. Bu araştırmada klavyenin tercih edilme gerekçelerinden olan kolaylık sağlaması, daha kullanışlı olması durumuna işaret eden başka araştırmalar da vardır. Connelly vd. (2007) araştırmasında öğrenciler klavyeyle elle olduğundan daha fazla metin üretebildiklerini ifade etmiştir.

Sonuç olarak dijital ortamlar öğrencilerin yazma alışkanlıklarını birçok boyutta etkilemiştir. Bu durum yazma alışkanlıklarının değişmesini ve yeni alışkanlıkların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öğrencilerin birçoğu dijital ortamlarda yazmayla ilgili olumlu görüşe sahiptir. Bu durum onların yeni yazma ortamlarını benimsediklerini gösterebilir. Olumsuz olarak görülen unsurların ise zamanla çözülebilecek durumlar olduğu görülmüştür. Yazma amaçlarında öğrencilerin her türlü yazılı içeriği oluşturabilecek amaca sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte dijital ortamların imkân verdiği yeni durumların da yazma amacı olarak belirlendiği görülmektedir. Öğrencilerin nerelerde yazdıklarında daha çok iletişim kurmaya yönelik ortamlar öne çıkmıştır. Bu yerler arasında uzun ve kapsamlı içeriklerin oluşturulduğu yerler çok az kişi tarafından tercih edilmektedir. Yazma uygulamalarının öğrencilerin uzun yazılı içerikleri oluşturmaları için ideal ortamlar olduğu görülmektedir. Bu uygulamalarda ise çoğunlukla ödevlerle ilgili içeriklerin oluşturulduğu görülmektedir. Yazma araçları arasında her aracın yapısal ve içeriksel özelliklerinin tercih edilme gerekçelerini etkilediği belirlenmiştir. Araçların kullanım amaçları tercih edilmesini etkileyen unsurlardandır. Yazılarda kullanılan unsurların gerekçesinde iletişim sürecinin niteliğini artırmak olduğu görülmüştür. Yazı için hangi özelliğin kullanıldığında kolaylık faktörü öne çıkmıştır. Öğrenciler kendileri açısından hangisi kolaysa o özelliği tercih etmiştir.

Kaynakça

- Azizoğlu, N. İ. (2022). Reviewing the relationship between Turkish Teacher Candidates' attitudes towards writing in digital environment and their beliefs about technology integration. *Sakarya University Journal of Education*, 12(2), 417-430. <https://doi.org/10.19126/suje.1121733>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Carmichael, F. A. (2021). "Sometimes I forget I'm in an online class!" Why place matters for meaningful student online writing experiences. *Composition Studies*, 49(3), 38-55.
- Carolan, F., & Kyppö, A. (2015). Teaching Process Writing in an Online Environment. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000285>
- Connelly, V., Gee, D., & Walsh, E. (2007). A comparison of keyboarded and handwritten compositions and the relationship with transcription speed. *British Journal of Educational Psychology*, 77(Pt2), 479-92. <https://doi.org/10.1348/000709906X116768>.
- Çetin, S. A. (2021). Dijital çağda okuryazar olmak. H. A. Esir, D. Sancı Uzun, B. Gökçe, M. H. Kibar Furtun ve S. Tunç (Ed.), *Yunus Emre Mehmet Akif armağanı: Türkçe öğretimi araştırmaları içinde* (s.443-458). Akçağ.
- Dahlström, H. (2019). Digital writing tools from the student perspective. *Education and Information Technologies*, 24(2), 1563-1581. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9844-x>
- Farinosi, M., Lim, C., & Roll, J. (2016). Book or screen, pen or keyboard? A cross-cultural sociological analysis of writing and reading habits basing on Germany, Italy and the UK. *Telematics and Informatics*, 33, 410-421. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.09.006>
- Fortunati, L., & Vincent, J. (2014). Sociological insights on the comparison of writing/reading on paper with writing/reading digitally. *Telematics Inform*, 31(1), 39-51. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2013.02.005>
- Fried, C. B. (2008). In-class laptop use and its effects on student learning. *Computers & Education*, 50, 906-914. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.09.006>
- Grabill, J. (2005). Electronic writing, research, and teaching, the clearing house: A journal of educational strategies, *Issues and Ideas*, 78(3), 100-101. <https://doi.org/10.3200/TCHS.78.3.100-101>
- Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi*. Pegem.
- Harris, S., & Kington, A. (2002). *Innovative classroom practices using ICT in England*. by the National Foundation for Educational Research. The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire SL1 2DQ.
- Hudson, J. A. (2007). Writing, technology and writing technologies: Developing multiple literacies in first-year college composition students. *International Journal of Learning*, 13(12), 93-100. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/v13i12/58579>

- Jewitt, C. (2005) Multimodality, “reading”, and “writing” for the 21st century. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 315-331. <https://doi.org/10.1080/01596300500200011>
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s.265-306). Pegem.
- Karatay, H. (2013). Süreç Temelli Yazma Modelleri: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s.21-48). Pegem.
- Kervin, L., & Mantei J. (2016). Digital writing practices: a close look at one grade three author. *Literacy*, 50(3), 133-140. <https://doi.org/10.1111/lit.12084>
- Kress, G. (1997). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of texts. I. Snyder (Ed.) *Page to Screen: Taking literacy into the electronic age*. London: Routledge, s. 53-79.
- Lenhart, A., Arafeh, S., Smith, A., & Rankin, A. (2008). *Writing technology and teens*. Pew Internet & American Life Project. The National Commission on Writing.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Theoretical models and processes of reading*, 1150-1181. <https://doi.org/10.1598/0710.42>
- Leu, D. J., Slomp, D., Zawilinski, L., & Corrigan, J. (2016). Writing research from a new literacies lens. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of writing research* (2nd ed.). Guilford.
- MacArthur, C. A. (2009). Reflections on research on writing and technology for struggling writers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 93-103. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00283.x>.
- McGrail, E., & Davis, A. (2011). The influence of classroom blogging on elementary student writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 415-437. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.605205>
- McKeon, C.A. (1999). The nature of children’s e-mail in one classroom. *The Reading Teacher*, 52(7), 698-706. <http://www.jstor.org/stable/20204672>
- Merchant, G. (2009). Web 2.0, new literacies, and the idea of learning through participation. *English Teaching-practice and Critique*, 8, 107-122.
- Mete, F. (2020). Emoji kullanımının Türkçe iletişim kurmaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1041-1048. <https://doi.org/10.16916/aded.767126>
- Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014). The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. *Psychological Science*, 25(6) 1159-1168. <https://doi.org/10.1177/0956797614524581>
- Susar Kırmızı, F., Kapıkıran, Ş. ve Akkaya, N. (2021). Dijital ortamda yazmaya ilişkin tutum ölçeği (DOYAT): Ölçek geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 417-444. [doi:10.9779.pauefd.684858](https://doi.org/10.9779/pauefd.684858)
- Tüzel, S. ve Tok, M. (2013). Öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 6(15), 577-596. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh292>
- Ustabalut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmayla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 300-311. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.889022>
- Wollscheid, S., Sjaastad, J., & Tømte, C. (2016). The impact of digital devices vs. pen (cil) and paper on primary school students’ writing skills – A research review. *Computers & education*, 95, 19-35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.001>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *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.

Bu çalışmanın etik kurul izni Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Araştırma Kurulunun 07.03.2022 tarihli toplantısında verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Araştırma Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 07.03.2022

Etik Kurul Karar Sayısı: 17162298.600-46