

Okuma

Yazma

Eğitimi

Araştırmaları

Research in

Reading &

Writing

Instruction

Cilt 12, Sayı 2, Kış 2024

Volume 12, Issue 2, Winter 2024

Okuma

Yazma

Eğitimi

Araştırmaları

Research in

Reading &

Writing

Instruction

Cilt 12, Sayı 2, Kış 2024

Volume 12, Issue 2, Winter 2024

OKUMA

YAZMA

EĞİTİMİ

ARAŞTIRMALARI

BAŞ EDITÖR/ EDITOR IN CHIEF

Murat Özbay

Gazi Üniversitesi / Türkiye

Gazi University / Turkey

EDİTÖRLER

Ahmet Balcı

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi / Türkiye

Hatay Mustafa Kemal University / Turkey

Seyit Ateş

Gazi Üniversitesi / Türkiye

Gazi University / Turkey

Yusuf Uyar

Gazi Üniversitesi / Türkiye

Gazi University / Turkey

DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS

Türkçe / Turkish

Eda Işır

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi / Türkiye

Zonguldak Bülent Ecevit University / Turkey

İngilizce / English

Mehmet Bardakçı

Gaziantep Üniversitesi / Türkiye

Gaziantep University / Turkey

Telif Hakkı / Copyright ©

2024

Yusuf Uyar

Derginin web sayfası / Journal website

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea>

e-ISSN: 2148-1512

RESEARCH IN

READING &

WRITING

INSTRUCTION

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Murat Özbay

Gazi Üniversitesi / Türkiye

Gazi 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

İnönü 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

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ve yazma becerilerinin incelenmesi

Examining the digital literacy levels and writing skills of fourth grade primary school students

Tufan Bitir, Erol Duran

115-134

Nurhan Aktaş
Selçuk Üniversitesi / Türkiye
Selçuk University / Turkey

Hayati Akyol
Gazi Üniversitesi / Türkiye
Gazi University / Turkey

Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenlere yönelik farkındalıklarının artırılması: Bir karma yöntem eylem araştırması

Increasing elementary school classroom teachers' awareness of the cognitive components of reading skill: A mixed methods action research

Seçkin Gök, Kasım Yıldırım

135-163

Rıdvan Ata
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Türkiye
Muğla Sıtkı Koçman University / Turkey

Başak Ümit Bozkurt
Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Türkiye
Abant İzzet Baysal University / Turkey

Üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okuma zevki ve okur benlik algısının PISA 2018 okuma başarısına etkisi: Ülkeler arası bir karşılaştırma

The effects of metacognitive reading strategies knowledge, reading enjoyment and reader self-perception on PISA 2018 reading achievement: A cross-country comparison

Hasan Kurnaz

164-181

Ezgi Çetinkaya Özdemir
Kafkas Üniversitesi / Türkiye
Kafkas University / Turkey

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

Yazma öncesi hazırlıkta grafik örgütleyici kullanımının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarına etkisi

The effect of using graphic organizers in pre-writing preparation on the writing achievement of primary school third-grade students

Erhan Akbıyık, Buket Karadağ

182-199

Tahir Tağa
Süleyman Demirel Üniversitesi / Türkiye
Süleyman Demirel University / Turkey

Bayram Tay
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi / Türkiye
Kırşehir Ahi Evran University / Turkey

Murat Temur
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi / Türkiye
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University / Turkey

Ahmet Yamaç
Erciyes Üniversitesi / Türkiye
Erciyes University / Turkey

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

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

Examining the Digital Literacy Levels and Writing Skills of Fourth Grade Primary School Students

Tufan Bitir

National Ministry of Education
tufan_bitir@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-9260-6354

Erol Duran

Uşak University
erolduran@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7581-3821

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the relationship between the digital literacy levels of fourth-grade primary school students and their writing skills. Since both survey model and case study designs were used in the study, the study was designed as a sequential explanatory mixed model. The study group of the research was determined by the convenience sampling method and consisted of 115 fourth-grade students studying in a primary school in Aydın province in the 2022-2023 academic year and five teachers who are the classroom teachers of these students. Three different data collection tools were used in the research. These tools are; "Digital Literacy Scale", "Writing Evaluation Form" and "Semi-Structured Interview Form". First of all, "Digital Literacy Scale" was used in the research to determine the digital literacy level of fourth-grade primary school students. The data obtained from the digital literacy scale were examined through the SPSS program and the descriptive statistics results of the research were obtained. Then, the notebooks of 37 students whose digital literacy levels were determined to be low and 29 students whose digital literacy levels were determined to be high were examined using the content analysis technique, taking into account the writing evaluation criteria determined by the Ministry of National Education for fourth-grade primary school students. As a result of examining the notebooks with content analysis, it was determined whether the students' writings were in accordance with the fourth-grade writing rules. Finally, interviews were conducted with the teachers of the students whose digital literacy levels were determined to be low and high using a semi-structured interview form. The interviews were recorded on a voice recorder and then the similarities and differences in the teachers' opinions were determined, and the related expressions were grouped and themed directly into tables. In line with the data obtained from the digital literacy scale used as a data collection tool in the study, the digital literacy status of the students was determined as "low, medium and high" levels. In addition, the notebooks of the students were examined using content analysis and it was determined that low-level digitally literate students wrote in accordance with the writing rules; high-level digitally literate students did not write in accordance with the writing rules. Interviews were conducted with the teachers regarding these findings and the teachers generally expressed opinions supporting the research findings.

Keywords: Digital literacy, writing skills, primary school students.

Primary school is a period in which children are taught basic skills related to reading and writing, which includes being able to perceive, distinguish and use the structure of the language (Dinç & Parpucu, 2019). During this period, within the scope of formal education, skills related to reading and writing are taught to students. Later, students are enabled to develop these skills and use them functionally. The writing skill, which is acquired with this teaching process and is one of the basic literacy skills, continues throughout the individual's life in the way they learned during the school period. As a matter of fact, Güneş (2006) states that the individual will continue to write in the way they learned throughout their life, just as they learned to write in primary school. For this reason, teaching basic literacy skills in general in primary school years and teaching writing skills in particular are of particular importance.

Received : August 21, 2023
Revised : February 23, 2024
Accepted: March 24, 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(2), 115-134
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(2), 115-134
<https://doi.org/10.35233/oyea.1347252>

Writing is an important metacognitive activity that includes the knowledge, basic skills, and ability to coordinate multi-faceted systems acquired throughout individuals' lives (Warker et al., 2005). Akyol (2019) states that thanks to this metacognitive activity, individuals transfer the knowledge they acquire during their school years to different areas, review and organize their thoughts, and thus increase their academic success. Feder and Majnemer (2007) state that students' failure to reach the necessary proficiency in basic literacy skills during their school years will also negatively affect their academic success. Similarly, Keys (2000), Shanahan (2004), Sperling and Freedman (2001) emphasize that individuals who have not acquired writing skills at a sufficient level, especially during their primary school years, will have negative academic success. These studies in the literature reveal that acquiring writing skills, which are among the basic literacy skills, is of great importance in the social, emotional, cultural, and mental development of the individual.

In recent years, advances and developments in science and technology have brought about changes in many areas. The field of education and training is undoubtedly one of the areas where these changes are most felt. Individuals need to develop their basic literacy skills in order to follow and keep up with these changes. The nature of literacy is constantly and regularly changing (Leu et al., 2013; Leu, et al., 2015). Especially today, the impact of the internet and communication technologies on the change of literacy is much faster and more effective than in the past (Leu et al., 2012). Nowadays, instead of having a single-level traditional literacy skill, having multiple contemporary literacy skills comes to the fore (Altun, 2003). This situation makes digital literacy, which includes the skills of individuals to access information, use the information they obtain by analyzing, synthesizing, interpreting and evaluating it, producing new information using information technologies, and reading and writing digital texts using digital technologies, essential.

Digital literacy is defined as the ability to recognize digital resources and tools, access them, organize, analyze and synthesize, evaluate, obtain new information, and communicate by sharing this information with others through mass media (Martin, 2005). According to Gilster (1997), digital literacy is the ability to evaluate different formats in which computers present information, integrate new information with previous information, and solve problems by using this information. According to Hague and Payton (2010), digital literacy consists of skills, knowledge, and understanding that provide critical, creative, distinctive, and safe applications with digital technologies. Based on this information, it can be said that digital literacy is the combination of the abilities to adapt to new information technologies, create appropriate and safe digital content using these technologies, and communicate by sharing the created content through media. Digital literacy includes individuals being effective in learning information and communication technologies, contributing to their personal development with technologies, using them to solve daily life problems, and includes the adequacy of technology use in terms of security, legality, and morality (Özërbaşı & Kuralbayeva, 2018). Based on these sources in the literature, digital literacy can be expressed as the ability to access digital resources and use these resources correctly (Karabacak & Sezgin, 2019).

As can be understood from the definitions above, digital literacy is much more than the technological knowledge an individual has. In fact, Tyger (2011) stated that digital literacy is a concept beyond having the knowledge, equipment, and skills required to use a technological device. Similarly, Buckingham (2008) emphasized that digital literacy is much more than learning how to use a computer, keyboard, or a component of a computer. Churchill et al., (2008) describe digital literacy not as an alternative to traditional literacy, but as a type of literacy that contributes to the current literacy required by the age for learning and socializing today. In the book published on digital literacy, the Ministry of National Education (MEB, 2020) defines being digitally literate as "having an important life skill to complement and expand the knowledge and skills already taught at school." In line with these statements, it can be said that digital literacy is not an alternative to traditional literacy, but a type of literacy that contributes to multi-faceted literacy and offers individuals positive processes in literacy.

Considering that primary school years are an important educational stage in which basic literacy skills that will be used at every stage of life begin to be acquired, it is important to determine and reveal the digital literacy levels of primary school fourth grade students and to determine whether there is a relationship between the digital literacy levels of primary school students and their writing. This importance constituted the starting point of the study. It is thought that this study will contribute to the literature in this respect.

This study aimed to examine the relationship between the digital literacy skills and writing skills of fourth-grade primary school students. For this purpose, answers were sought to the following sub-problems.

1. What is the level of digital literacy of fourth-grade primary school students?
2. Is there a relationship between the digital literacy levels of students whose digital literacy levels were determined and their writing?
3. What are the opinions of classroom teachers about the relationship between the digital literacy levels of students and their writing?

Method

Model

The study used a mixed method (Creswell, 2017), which is a research approach in which both quantitative and qualitative data are collected, two data sets are integrated with each other, and then conclusions are drawn by using the

advantages of integrating these two data sets. In addition, a sequential explanatory mixed model design was preferred in the study from mixed model designs. The quantitative data of the study were obtained through the scale used to determine the digital literacy levels of fourth-grade primary school students. The qualitative data of the study were obtained through the content analysis method of examining the notebooks of students whose digital literacy was determined as low and high with the help of the scale and through interviews with the teachers of these students. Since the study was designed in a mixed model, the survey model and case study designs were used together in the study. In this study, the survey model was used in the stage of determining the digital literacy skill levels of fourth-grade primary school students; the case study design was used in the stage of determining whether there was a relationship between the digital literacy skill levels of the students and their writing skills and in the interviews held with the teachers on this issue.

Participants

The study group of the research was determined by the convenience sampling method. The study group of the research consists of 115 fourth-grade primary school students (54 boys and 61 girls) studying in a primary school in Aydın province in the 2022-2023 academic year and five classroom teachers who are the teachers of these students.

Tools

In the research designed in a mixed model, three different data collection tools were used to collect quantitative and qualitative data. Digital literacy scale and writing evaluation form were used to collect quantitative data of the study, and semi-structured interview form was used to collect qualitative data.

Digital Literacy Scale

In the study, the "Digital Literacy Scale" developed by Şahin et al. (2022) was used to determine the digital literacy levels of students. Positive opinions were received from a language expert to determine the suitability of the items in the scale to the levels of primary school students in terms of language and expression, from two field experts to determine whether it serves the purpose of determining the digital literacy of the students, and from a measurement and evaluation expert to determine its compliance with the scale development rules. The fact that this scale, which consists of 3 dimensions and 16 items, was developed to determine the digital literacy levels of fourth-grade primary school students constitutes the justification for using this scale in the study. The scale, which was used with permission by the author, was used in the collection phase of the quantitative data of the research. The fact that the scale successfully passed the validity and reliability stages, that it was suitable for the grade level that the researcher would work in, and that it was developed in a current study from 2022, which covers the period in which this research was conducted, are among the reasons for using the scale in this study.

Text Evaluation Form

Among the students whose digital literacy levels were determined with the help of a scale, the notebooks of the students whose digital literacy levels were determined as low and high were examined with the descriptive content method, and the evaluation form prepared in line with the criteria determined by the Ministry of National Education (MEB, 2022) for the evaluation of the writings of third and fourth grade students in writing activities was used in the examination process.

Semi-Structured Interview Form

Finally, interviews were conducted with the classroom teachers of students whose digital literacy levels were determined to be low and high using a semi-structured interview form prepared by the researchers, and the interviews were recorded with a voice recorder. The interview form consists of questions aimed at determining the teachers' views on the relationship between the writings of students whose digital literacy levels were determined to be low and high and their digital literacy levels.

Data Collection

The study aimed to determine the digital literacy levels of fourth-grade primary school students and to examine the relationship between the writings in their notebooks and their digital literacy levels. For this purpose, the "Digital Literacy Scale" developed by Şahin et al. (2022) was used to determine the digital literacy levels of students. Students were given brief information about the purpose and scope of the study, and the digital literacy scale was distributed to volunteer students in the classroom and the scale was collected at the end of a lesson.

According to the data obtained from the digital literacy scale, the writings in the notebooks of these students, whose levels were determined to be low and high, were examined by the researchers using the descriptive content analysis method. In this process, the criteria determined by the Ministry of National Education (MEB, 2022) for the evaluation of the writing activities of third and fourth grade students were taken into consideration during the examination of the writings in the student notebooks. Finally, individual interviews were conducted with the classroom teachers of the students with low and high digital literacy levels. The teachers were interviewed one by one in the teachers' room, and questions were asked in line with the semi-structured interview form prepared by the researcher, and the answers given by the teachers were recorded with a voice recorder.

Data Analysis

The quantitative data of the study were obtained with the "Digital Literacy Scale" used to determine the digital literacy levels of fourth-grade primary school students. The obtained data were processed and analyzed in the SPSS program, and the descriptive statistics of the study were obtained.

The qualitative data of the study were obtained by examining the writings in the students' notebooks using the content analysis method. During the examination process, the students' notebooks were evaluated using the criteria for evaluating the writing activities of third and fourth grade students prepared by the Ministry of National Education (MEB, 2022).

Finally, interviews were conducted with the classroom teachers of students whose digital literacy levels were determined to be low and high. These interviews were conducted using a semi-structured interview form prepared by the researcher. The questions in the interview form were directed to the teachers by the researcher and recorded with a voice recorder. The data obtained from the interviews were analyzed with thematic coding technique. Similar and different expressions in the teachers' opinions were identified, and the expressions that were related to each other were grouped and themed with direct expressions and tabulated.

Validity and Reliability

The questions in the interview form, from which the qualitative data of the study were collected, were examined by two field experts and found to be appropriate for the purpose of the study. In addition, conducting the interviews with a voice recorder prevented data loss during the conversation. These issues contributed to the validity and reliability of the study.

Ethical Statement

In this study, the rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed, and the actions specified under the title "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were avoided. There is no conflict of interest among the authors, all authors contributed to the study. The ethics committee permission for this study was given by the Rectorate of Uşak University, Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee with the decision numbered 2023-183 dated 20.09.2023.

Findings

Findings Related to the First Sub-Problem of the Research

In the study, it was determined that a total of 37 students (32.1%), 21 female and 16 male, had low level of digital literacy; a total of 49 students (62.7%), 29 female and 20 male, had medium level of digital literacy; and 29 students (25.3%), 11 female and 18 male, had high level of digital literacy. It was determined that the average score of the students determined as low level of digital literacy was 43.4; the average score of the students determined as medium level of digital literacy was 62.7; and the average score of the students determined as high level of digital literacy was 90.2.

Findings Related to the Second Sub-Problem of the Research

According to the digital literacy levels of the students, whether their writings comply with the writing rules was determined and it was understood that the writings of 28 out of 37 students who were determined to be low-level digital literate were compliant with the writing rules; the writings of 6 students were partially compliant with the writing rules and the writings of 3 students were not compliant with the writing rules. It was understood that the writings of 3 out of 29 students who were determined to be high-level digital literate were compliant with the writing rules; the writings of 4 students were partially compliant with the writing rules and the writings of 22 students were not compliant with the writing rules.

Findings Related to the Third Sub-Problem of the Research

It was determined that four teachers stated that there was a relationship between the students' writings in their notebooks and their digital literacy levels, and one teacher stated that there was no relationship between the students' writings in their notebooks and their digital literacy levels.

In addition, four of the five teachers interviewed stated that there was a positive relationship between the digital literacy levels of students with low digital literacy and their writing. One teacher stated that there was no relationship between the digital literacy levels of students with low digital literacy and their writings.

Similarly, four of the five teachers interviewed stated that there was a negative relationship between the writings of students with high digital literacy and their digital literacy levels. One teacher stated that there was no relationship between the writings of students with high digital literacy and their digital literacy levels.

Conclusion and Discussion

In the first sub-problem of the study, the digital literacy levels of 115 fourth-grade primary school students in the study group were determined; 37 students were found to be low-level, 49 students were found to be moderate-level, and 29 students were found to be highly digitally literate. In line with this finding, it was concluded that approximately 71 percent of the study group was moderately and highly digitally literate. This result obtained from the study is similar to some studies in the literature (Blikstad-Balas, 2015; Bozkurt & oşkun, 2018; Buckingham, 2010; Özerbaş & Kuralbayeva, 2018; Soby, 2008; Stripling, 2010) stating that with the advancement of technology and the widespread use of the internet, students are taking up more space in the digital world today, and therefore, with the digitalization in the field of education, students have begun to acquire digital literacy skills. These studies in the literature can be said that with the development of technology, the technological opportunities offered in every area of life contribute to digital literacy skills being among the basic skills and make it necessary for every individual to have these skills.

In the second and third sub-problems of the study, it was determined whether there was a relationship between the students' digital literacy levels and their writings, and the opinions of classroom teachers on this relationship were tried to be determined. In this direction, it was concluded that there was a relationship between the students' digital literacy levels and their writings, and that the writings in the notebooks of students with high digital literacy levels were not in accordance with the rules of writing. These statements of the interviewed teachers are similar to the results of the studies in the literature. In fact, Çifci (2013) and Fox (2014) state that in cases where technology becomes the purpose of the course rather than a tool and is used unconsciously, some disadvantages may arise in terms of education and training, and they state that in cases where it is not known how technology can be used best in writing education, students' writing skills may be negatively affected. In addition, there are studies in the literature stating that digital literacy levels of individuals have increased due to the increased use of digital tools (Blikstad-Balas, 2015; Elçi & Sarı, 2016; Kızılcı, 2008; Özerbaş & Kuralbayeva, 2018; Saygıner, 2016).

In this regard, it is necessary not to remain unfamiliar with today's educational technology, but also not to become dependent on it. Digital literacy, which is the focus of the research, should be seen as a complement to basic literacy skills, not an alternative, and should be built on basic literacy skills. Türe (2021) states that technology causes students to be easily distracted during the primary school period when the foundations of students' writing skills are laid, and most students have serious problems in advancing the process. For this reason, teachers should make sure that the basic method of reading and writing, which is writing with a pencil, is fully developed before moving the digital writing process to the classroom environment. In this regard, due importance should be given to writing skills in the primary school years when basic literacy is acquired, and technology should be guided in supporting the development of these skills rather than replacing them.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ve Yazma Becerilerinin İncelenmesi*

Tufan Bitir

Millî Eğitim Bakanlığı
tufan_bitir@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-9260-6354

Erol Duran

Uşak Üniversitesi
erolduran@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7581-3821

ÖZ

Çalışmanın amacı, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yazı yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmada, hem tarama modeli hem de durum çalışması desenleri kullanıldığı için çalışma sıralı açıklayıcı karma model olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen ve 2022-2023 eğitim öğretim yılında Aydın ilindeki bir ilkökulda öğrenim gören 115 dördüncü sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri olan beş öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar; "Dijital Okuryazarlık Ölçeği", "Yazı Değerlendirme Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"dur. Araştırmada öncelikle ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyini belirlemek için "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Dijital okuryazarlık ölçeğinden elde edilen veriler SPSS programı yoluyla incelenerek araştırmanın betimsel istatistik sonuçlarına ulaşılmıştır. Ardından dijital okuryazarlık düzeyleri düşük olarak belirlenen 37 ve yüksek olarak belirlenen 29 öğrencinin defterleri Millî Eğitim Bakanlığının ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri için belirlediği yazı değerlendirme kriterleri göz önünde bulundurularak içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Defterlerin içerik analizi ile incelenmesi sonucunda öğrencilerin yazılarının dördüncü sınıf yazı kurallarına uygun olup olmadığı belirlenmiştir. Son olarak dijital okuryazarlık düzeyleri düşük ve yüksek olarak belirlenen öğrencilerin öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve daha sonra öğretmenlerin görüşlerindeki benzerlik ve farklılık içeren ifadeler tespit edilmiş, birbiriyle ilişkili olan ifadeler gruplanarak doğrudan ifadelerle temalandırılarak tablolastırılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan dijital okuryazarlık ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları "düşük, orta ve yüksek" düzey olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin defterleri içerik analizi ile incelenerek düşük düzeyde dijital okuryazar öğrencilerin yazı yazma kurallarına uygun yazılar yazdıkları; yüksek düzeyde dijital okuryazar öğrencilerin ise yazı yazma kurallarına uygun yazılar yazmadıkları tespit edilmiştir. Bu tespitlerle ilgili öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve öğretmenler genel olarak araştırma bulgularını destekler görüşler belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, yazma becerisi, ilkökul öğrencileri.

İlkokul dönemi; çocukların dilin yapısını algılayabilmelerini, ayırt edebilmelerini ve kullanabilmelerini içeren, okuma ve yazma ile ilgili temel becerilerin kazandırıldığı bir dönemdir (Dinç ve Parpucu, 2019). Bu dönemde formal eğitim kapsamında, okuma ve yazma ile ilgili beceriler öğrencilere kazandırılır. Daha sonra öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeleri ve işlevsel olarak kullanmaları sağlanır. Bu öğretim süreciyle birlikte edinilen ve temel okuryazarlık becerilerinden olan yazma becerisi, bireyin okul döneminde öğrenmiş olduğu şekliyle hayatı boyunca devam etmektedir. Nitekim Güneş (2006) bireyin ilkökul döneminde yazmayı nasıl öğrenmişse tüm hayatı boyunca bu öğrenmiş olduğu şekliyle yazmaya devam edeceğini ifade etmektedir. Bu sebeple ilkökul yıllarında genelde temel okuryazarlık becerilerinin öğretimi; özde ise yazma becerisinin öğretimi ayrı bir önem taşımaktadır.

Geliş Tarihi :21 Ağustos 2023
Düzeltilme Tarihi :23 Şubat 2024
Kabul Tarihi :24 Mart 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(2), 115-134
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(2), 115-134
<https://doi.org/10.35233/oyea.1347252>

Yazma becerisi, günümüzde birçok alanda ihtiyaç duyulan en temel becerilerden biridir. Yazı iletişimin, kendini ifade etmenin ve öğrenmenin önemli araçlarından biridir. Bu doğrultuda yazı sadece bir öğretim aracı olarak düşünülmemelidir. Artut ve Demir (2003) yazının, bireyi kişilik özelliklerinden sanat ve estetik becerilerine kadar farklı yönlerde etkilediğini, duygu ve düşüncelerini aktarmasının en iyi yolu olduğunu ifade etmektedir. Urgan (2007) yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerde estetik bir duyarlılığın ön plana çıktığını, yazılı anlatımın zamanla bireyin sanatsal duruşuna ve duyusuna katkı sağladığını ifade ederek yazılı anlatımın önemine vurgu yapmaktadır. Graham ve Harris (1989) yazma becerisi gelişmemiş bireylerin duygu ve düşüncelerini belirli bir düzen içerisinde ifade edemediklerini, anlatmak istediklerini etkili ve işlevsel bir şekilde aktaramadıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Myklebust (1973) yazma becerisi gelişmemiş bireylerin genellikle karmaşık cümleler kurduklarını, kendilerini ifade etmekte ve toplumla bütünleşmekte zorlandıklarını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda toplumların bütünleşmesi, geçmişle bağ kurabilmesi ve kurduğu bağı sonraki nesillere aktarabilmesi için o topluluğun iletişim araçları olan dör temel beceriden yazma becerilerini en iyi şekilde yerine getirmesi gerekmektedir (Erbilen, 2021; Urgan, 2007). Özdemir (1999) bu beceriler arasında yazma becerisini insanlığın belleği olarak görmekte ve yazı sayesinde insanların geçmişle sosyal ve kültürel bağlar kurduğunu ifade etmektedir. Bu şekilde bireylerin içinde yaşadıkları toplumun kültürel değerlerinden beslendiklerini ve topluma uyum sağladıklarını ifade etmektedir.

Yazma, bireylerin yaşam boyu edindikleri bilgileri, temel becerileri ve çok yönlü sistemleri koordine etme kabiliyetlerini içeren biliş üstü önemli bir etkinliktir (Warker vd., 2005). Akyol (2019) bu biliş üstü etkinlik sayesinde bireylerin okul yıllarında edindikleri bilgileri farklı alanlara transfer ettiklerini, düşüncelerini gözden geçirip düzenlediklerini ve böylece akademik başarılarını artırdıklarını ifade etmektedir. Feder ve Majnemer (2007) ise öğrencilerin okul yıllarında temel okuryazarlık becerileri açısından gerekli yeterliliğe ulaşmalarının akademik başarılarını da olumsuz anlamda etkileyeceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Keys (2000), Shanahan (2004), Sperling ve Freedman (2001) ilkökul yıllarında özellikle yazma becerisini yeterli düzeyde edinmemiş bireylerin akademik başarılarının olumsuz yönde etkileyeceğini vurgulamaktadırlar. Alanyazındaki bu çalışmalar, temel okuryazarlık becerileri arasında yer alan yazma becerisini edinmenin bireyin sosyal, duygusal, kültürel ve zihinsel gelişiminde önemini büyük olduğunu ortaya koymaktadır.

Son yıllarda bilim ve teknoloji alanındaki ilerleme ve gelişmeler, birçok alanda değişimleri de beraberinde getirmektedir. Bu değişimlerin en çok hissedildiği alanların başında kuşkusuz eğitim ve öğretim alanı gelmektedir. Bireylerin bu değişimleri takip edebilmeleri ve değişimlere ayak uydurabilmeleri için sahip oldukları temel okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Okuryazarlığın doğası sürekli ve düzenli bir şekilde değişime uğramaktadır (Leu vd., 2013; Leu vd., 2015). Özellikle günümüzde internet ve iletişim teknolojilerinin okuryazarlığın değişimi üzerindeki etkisi, geçmiş dönemlerdekinden çok daha hızlı ve etkilidir (Leu vd., 2012). Artık günümüzde tek düzeyli geleneksel bir okuryazarlık yetisine sahip olmaktan ziyade çoklu çağdaş okuryazarlık yetilerine sahip olma durumu ön plana çıkmaktadır (Altun, 2003). Bu durum bireylerin bilgiye erişme, elde ettiği bilgileri analiz, sentez, yorumlama, değerlendirme süreçlerinden geçirerek kullanma, bilgi teknolojilerini kullanarak yeni bilgiler üretme, sayısal teknolojileri kullanarak sayısal metinleri okuma-yazma becerilerini kapsayan dijital okuryazarlığı elzem hale getirmektedir.

Dijital okuryazarlık; dijital kaynakları ve araçları fark ederek bunlara ulaşma, düzenleme, analiz ve sentez yaparak değerlendirme, yeni bilgiler elde etme ve elde edilen bu bilgileri kitle iletişim araçları yoluyla başkalarıyla paylaşarak iletişim kurma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Martin, 2005). Gilster'e (1997) göre dijital okuryazarlık, bilgisayarların bilgiyi sunduğu farklı formatları değerlendirme, önceki bilgilerle yeni bilgileri birbirine entegre edebilme ve bu bilgilerden faydalanarak problem çözme yeteneğidir. Hague ve Payton'a (2010) göre dijital okuryazarlık; dijital teknolojilerle eleştirel, yaratıcı, ayırt edici ve güvenli uygulamalar sağlayan beceri, bilgi ve anlayıştan oluşur. Bu bilgilerden hareketle dijital okuryazarlığın yeni bilgi teknolojilerine uyum sağlama, bu teknolojileri kullanarak uygun ve güvenli dijital içerik oluşturma ve oluşturulan içerikleri medya yolu ile paylaşarak iletişim kurma yeteneklerinin birleşimi olduğu söylenebilir. Dijital okuryazarlık, bireylerin bilgi iletişim teknolojilerini öğrenmede etkin olmasını, kişisel gelişimine teknolojiler ile katkı sağlmasını, günlük yaşam problemlerinin çözümünde kullanabilmesini içermekte ve teknoloji kullanımının güvenlik, yasal ve ahlaki olma boyutlarında yeterli olmasını kapsamaktadır (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018). Alanyazındaki bu kaynaklardan hareketle, dijital okuryazarlık dijital kaynaklara erişim ve bu kaynakları doğru şekilde kullanma yetkinliği olarak ifade edilebilir (Karabacak ve Sezgin, 2019).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere dijital okuryazarlık bireyin sahip olduğu teknolojik bilgi birikiminden çok daha fazlasıdır. Nitekim Tyger (2011) dijital okuryazarlığın teknolojik bir cihazı kullanmak için gerekli olan bilgi, donanım ve becerilere sahip olmanın ötesinde bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Buckingham (2008) dijital okuryazarlığın bir bilgisayarın, klavyenin ya da bilgisayara ait bir bileşenin nasıl kullanılacağını öğrenme meselesinden çok daha fazlası olduğunu vurgulamıştır. Churcill vd. (2008) ise dijital okuryazarlığı geleneksel okuryazarlığın bir alternatifi değil, günümüzde öğrenmek ve sosyalleşmek için çağın gerektirdiği güncel okuryazarlığa katkıda bulunan bir okuryazarlık türü olarak ifade etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020) dijital okuryazarlık ile ilgili yayımladığı kitapta dijital okuryazar olmayı "Okulda hâlihazırda öğretilmiş olan bilgi ve becerileri tamamlamak ve genişletmek için önemli bir hayat becerisine sahip olmak" olarak tanımlamaktadır. Bu ifadeler doğrultusunda dijital okuryazarlığın geleneksel okuryazarlığa alternatif olmayıp çok yönlü okuryazarlığa katkı sağlayan ve bireylere okuryazarlıkta olumlu süreçler sunan bir okuryazarlık türü olduğu söylenebilir.

Dijital okuryazarlık bireylere eğitim öğretim alanında olumlu süreçler sunmasının yanı sıra bazı olumsuz süreçleri de beraberinde getirmektedir. Bireylerin teknoloji kullanımında başarılı olmaları, onların dijital okuryazar oldukları anlamına gelmemektedir. Alanyazında bilinçsiz teknoloji kullanımının bireylerin temel okuryazarlık becerilerini olumsuz yönde etkileyebileceğine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir (Becel, 2013; Büyükkarcı ve Müldür, 2017; Türe, 2021; Yürektürk ve Coşkun, 2020). Bu kapsamda çalışmanın yürütülmesinden sorumlu ilkökul dördüncü sınıf öğretmeni olan araştırmacı, son dönemlerde bazı öğrencilerin yazılarını yazı yazma kurallarına uygun olarak yazmadıklarını belirleyerek bu öğrencilerin yazı yazmaya yönelik isteksizliklerini gözlemlemiştir. Araştırmacı bu durumun sebepleri ile ilgili veli görüşmeleri gerçekleştirmiş ve görüşmeler neticesinde bu öğrencilerin evde bilgisayar, tablet, akıllı telefon ve televizyon gibi teknolojik cihazlarla çok fazla vakit geçirdikleri, okuma görevlerini yaptıkları fakat yazma ödevlerini yapmak istemedikleri bilgisine ulaşmıştır. Benzer şekilde araştırmacı son dönemlerde yazılarını yazı yazma kurallarına uygun olarak yazmayan ve yazmaya yönelik isteksizlikleri olan bu öğrencilerin sınıftaki etkileşimli tahta, projeksiyon cihazı ve yazıcı gibi teknolojik cihazları kullanmaya çok istekli olduklarını gözlemlemiştir. Araştırmacı veli görüşmelerinden elde ettiği sonuçların sınıfında yaptığı gözlemlerle örtüştüğünü belirlemiş ve bu hususu okuldaki zümre öğretmen arkadaşlarıyla da paylaşmıştır. Araştırmacı bu paylaşım neticesinde benzer durumları öğretmen arkadaşlarının da sınıflarında gözlemledikleri bilgisine ulaşmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı, öğrencilerin teknolojik ürünlerle dijital ortamlarda fazla vakit geçirmelerinin temel okuryazarlık becerileri arasında yer alan yazı yazma becerilerine bazı olumsuz etkilerinin olabileceğini düşünmüştür. Bunun üzerine araştırmacı, dijital okuryazarlık ile yazı yazma becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek için alanyazını taramış fakat bu yönde gerçekleştirilen araştırmalara rastlamamıştır. Fakat bazı çalışmalarda (Günay ve Özden, 2022; Türe, 2021; Yamaç, 2019) dijital dünyanın bireylerin okuryazarlık becerilerine yönelik olumsuz etkilerinin olabileceğine yönelik çalışmalara rastlamıştır. Bu doğrultuda araştırmacı, teknolojik ürünlerle dijital ortamlarda fazla vakit geçiren öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi, öğrencilerin belirlenen dijital okuryazarlık düzeylerinin yazı yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi ve öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirerek ortaya konan durumun sebeplerini tespit etmeyi amaçlanmıştır. İlkokul yıllarının hayatın her aşamasında kullanılacak olan temel okuryazarlık becerilerinin kazanılmaya başladığı önemli bir eğitim öğretim kademesi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenip ortaya konması ve ilkökul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yazıları arasında bir ilişkinin olup olmadığının tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu önem, çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu çalışmanın alanyazına bu yönüyle katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyeleri ne düzeydedir?
2. Dijital okuryazarlık düzeyleri tespit edilen öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yazıları arasında bir ilişki var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yazıları arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Model

Araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı, iki veri setinin birbiriyle bütünleştirildiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarının kullanılarak sonuçlar çıkarıldığı bir araştırma yaklaşımı olan karma yöntem (Creswell, 2017) kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan problem durumunun sadece nicel verilerle açıklanamayacağı düşünüldükçe araştırmaya nitel verilerin de dahil edilmesi araştırmada karma yöntemin kullanılma gerekçesini oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmada karma model tasarımlarından sıralı açıklayıcı karma model tasarımı tercih edilmiştir. Sıralı açıklayıcı karma model tasarımında baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edilir ve ardından nitel veriler toplanır. Nitel veriler nicel verileri desteklemek için nicel verilerinden sonra toplanır. Verilerin analizi birbiriyle ilişkili olup çoğunlukla veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilir (Creswell, 2003). Araştırmanın nicel verileri, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenebilmesi için kullanılan ölçek aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise ölçek yardımıyla dijital okuryazarlığı düşük ve yüksek düzey olarak belirlenen öğrencilerin defterlerinin içerik analizi yöntemi ile incelenmesi ve bu öğrencilerin öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada nicel verilerin toplanmasının ardından nitel verilerin toplanmış olması araştırmada sıralı açıklayıcı karma modelin kullanılmasının önemli bir gerekçesidir.

Araştırmanın karma modelde tasarlanması sebebiyle, araştırmada tarama modeli ve durum çalışması desenleri birlikte kullanılmıştır. Tarama modelinde geçmişte ya da halen varolan bir durum, var olduğu şekliyle betimlenir, araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır ve Değişkenleri herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2012). Durum araştırmaları ise; araştırmacının çerçevesi belirlenmiş ve sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu farklı veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-ışitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine araştırdığı nitel bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2007). Bu çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi aşamasında tarama modelinden yararlanılmış; öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri

düzeyleri ile yazı yazma becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığının tespit edilmesi ve bu hususla ilgili öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler aşamasında ise durum çalışma deseninden faydalanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı ihtiyacı olduğu bir gruba ulaşana dek, en kolay erişilebilir yanıtlayıcılarla çalışır ya da en erişilebilir ve en üst düzey çeşitlilik sağlayacak bir örnek üzerinde araştırır (Baltacı, 2018; Büyüköztürk, 2014). Bu çalışmada da kolay ulaşılabilir olması ve daha rahat bir çalışma ortamının sağlanabilmesi öngörüsüyle çalışma grubu araştırmacının sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı bölgeden seçmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Aydın ilinde bir ilkokulda 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 115 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi (54 erkek ve 61 kız) ve bu öğrencilerin öğretmenleri olan beş sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan 115 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin cinsiyet dağılımı frekans (f) ve yüzde (%) olarak Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunun (Öğrenci) Cinsiyet Dağılımına Yönelik Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişken	f	%
Cinsiyet		
Kız	61	53,04
Erkek	54	46,96
Toplam	115	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 61 (%53,04) kız ve 54 (%46,96) erkek öğrenci olmak üzere toplam 115 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin katıldığı görülmektedir.

Tablo 2

Çalışma Grubunun (Öğretmen) Demografik Özelliklerine Yönelik Bilgiler

Değişken	n	%	Değişken	n	%
Cinsiyet			Eğitim Durumu		
Erkek	3	60	Lisans	2	40
Kadın	2	40	Yüksek Lisans	2	40
Yaş Dağılımı			Doktora	1	20
25-30 yaş aralığı	1	20	Kıdem Dağılımı		
31-35 yaş aralığı	1	20	5-10 yıl	1	20
36-40 yaş aralığı	1	20	11-15 yıl	2	40
41 yaş ve üzeri	2	40	16-20 yıl	2	40

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya 3 (%60) erkek, 2 (%40) kadın öğretmenin katıldığı ve bu 3 (%60) öğretmenin yaş aralığının 25-40 yaş arasında iken 2 (%40) öğretmenin yaş aralığı ise 41 ve üzeri olduğu görülmektedir. Tablodan hareketle 2 (%40) öğretmenin lisans, 2 (%40) öğretmenin yüksek lisans ve 1 (%20) öğretmenin ise doktora eğitimi almış olduğu görülmekte ve 1 (%20) öğretmenin kıdemi 5-10 yıl arasında iken 4 (%80) öğretmenin kıdem yılı ise 11-20 yıl arasında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Karma modelde tasarlanan araştırmada nicel ve nitel verileri toplayabilmek için üç farklı veri toplama aracından faydalanılmıştır. Çalışmanın nicel verilerini toplayabilmek için dijital okuryazarlık ölçeği ve yazı değerlendirme formu kullanılmış, nitel verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirleyebilmek için Şahin vd. (2022) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekteki maddelerin dil ve anlatım açısından ilkökul öğrencilerinin seviyelerine uygunluğunu belirlemek amacıyla bir dil uzmanından, öğrencilerinin dijital okuryazarlıklarının belirlenmesi amacıyla hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla iki alan uzmanından ve ölçek geliştirme kurallarına uygunluğunu belirlemek amacıyla bir ölçme değerlendirme uzmanından olumlu görüşler alınmıştır. Dijital okuryazarlık ölçeğindeki KMO değerinin (.808) AFA sonuçlarına göre geliştirilen ölçeğin toplam varyansının %54,66’sını açıklamakta olduğu, faktör yük değerlerinin yeterli düzeyde olduğu ve her bir maddenin bulunduğu faktörü temsil etmekte olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin faktör yapısının doğruluğunu test etmek amacıyla yapılan DFA sonucundaki x^2/sd değeri 2,84 olarak belirlenmiş ve bu uyum değerinin mükemmel uyumu gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alpha değeri hesaplanmış ve ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha değerinin ,842 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bütün analizler sonucunda üçlü likert şeklinde üç alt boyut ve 16 maddeden oluşan ilkökul öğrencilerine yönelik geliştirilen dijital okuryazarlık ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilebilir. 3 boyut ve 16 maddeden oluşmakta olan bu ölçeğin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik geliştirilmiş olması bu ölçeğin çalışmada kullanılma gerekçesini oluşturmaktadır. Yazar tarafından izin alınarak kullanılan ölçek, araştırmanın nicel verilerinin toplanması aşamasında kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik aşamalarından başarıyla geçmiş olması, araştırmacının çalışacağı sınıf seviyesine uygun olması ve bu araştırmanın yapıldığı dönemi kapsayan 2022 yılına ait güncel bir çalışmada geliştirilmiş olması ölçeğin bu araştırmada kullanılmasının gerekçeleri arasında yer almaktadır.

Yazı Değerlendirme Formu

Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçek yardımıyla belirlenen öğrenciler arasından dijital okuryazarlık düzeyleri düşük ve yüksek olarak belirlenen öğrencilerin defterleri betimsel içerik yöntemiyle incelenmiş ve inceleme sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2022) tarafından üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma etkinliklerindeki yazılarının değerlendirilmesine yönelik belirlenen kriterler doğrultusunda hazırlanan değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu form; öğrencilerin sayfayı temiz kullanma, kelimeler arasında uygun boşluklar bırakma, yazım ve noktalama kurallarına uyma, yazının okunaklı olmasına dikkat etme, paragraf başında uygun boşluk bırakma gibi maddeleri içeren bir kontrol listesidir. Maddelerin karşında “uygundur” ve “uygun değildir” kontrol kutucukları yer almaktadır. Bu kontrol listesi öğrenci defterlerinin içerik analizi ile incelenmesi sürecinde kullanılarak araştırmanın diğer verileri toplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Son olarak dijital okuryazarlık düzeyleri düşük ve yüksek olarak belirlenen öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşme formu; öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri düşük ve yüksek olarak tespit edilen öğrencilerin yazıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Sorular iki alan uzmanı tarafından incelenmiş ve kullanılmaya uygun bulunmuştur. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla araştırmanın diğer bir nitel verileri toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenerek bu öğrencilerin defterlerindeki yazıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirleyebilmek için Şahin vd. (2022) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilere araştırmanın amacı ve kapsamı ile ilgili kısa bilgi verilmiş ve gönüllü olan öğrencilere sınıfta dijital okuryazarlık ölçeği dağıtılmış ve bir ders süresi sonunda ölçek toplanmıştır.

Dijital okuryazarlık ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda düzeyleri düşük ve yüksek olarak belirlenen bu öğrencilerin defterlerindeki yazılar araştırmacılar tarafından betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu süreçte öğrenci defterlerindeki yazıların incelenmesi aşamasında alanyazındaki bazı çalışmalarda (Akyol, 2008; Aydın, 2019; Calp, 2010; Demirel ve Şahinel, 2006; Göçer, 2007; Karadağ ve Maden, 2019; Keskinçilic ve Keskinçilic, 2007; Kılınç ve Tok, 2012; Yıldız vd., 2013) ortak olarak kabul gören yazma değerlendirme ölçekleri, Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki (2006; 2015; 2018; 2019) yazma kazanımları ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2022) tarafından hazırlanan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik belirlenen kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterler “Sayfayı temiz kullanma, kelimeler arasında uygun boşluklar bırakma, yazım ve noktalama kurallarına uyma, yazının okunaklı olması, paragraf başında uygun boşluk bırakma” olarak belirlenmiştir.

Son olarak dijital okuryazarlık düzeyleri düşük ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler odasında öğretmenlerle tek tek görüşülerek araştırmacı tarafından

hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda sorular yöneltilmiş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi için kullanılan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programına işlenerek analiz edilmiş ve çalışmanın betimsel istatistik verilerine ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri; öğrencilerin defterlerindeki yazılarının içerik analizi yöntemi ile incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. İnceleme sürecinde öğrencilerin defterleri Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2022) tarafından hazırlanan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik kriterler kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde öğrencilerin sayfayı temiz kullanma, kelimeler arasında uygun boşluklar bırakma, yazım ve noktalama kurallarına uyma, yazının okunaklı olmasına dikkat etme, paragraf başında uygun boşluk bırakma gibi madderi içeren kontrol listesi kullanılmıştır. Öğrencilerin yazıları kontrol listesindeki “uygundur” veya “uygun değildir” kutucuklarının işaretlenmesi şeklinde incelenmiştir. 5 kutucuğun “uygundur” şeklinde işaretlendiği öğrenci yazıları yazı yazma kurallarına uygun olarak değerlendirilmiş, üç veya dört kutucuğun “uygundur” şeklinde işaretlendiği öğrenci yazıları yazı yazma kurallarına kısmen uygun olarak değerlendirilmiş, iki veya daha az kutucuğun “uygundur” şeklinde işaretlendiği veya hiçbir kutucuğun “uygundur” şeklinde işaretlenmediği öğrenci yazıları ise yazı yazma kurallarına uygun değildir şeklinde ifade edilmiştir. Böylece öğrencilerin yazılarının ilkokul dördüncü sınıf düzeyine göre yazı yazma kuralların uygun olup olmama durumu belirlenmiştir.

Son olarak dijital okuryazarlık düzeyi düşük ve yüksek olarak belirlenen öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme formundaki sorular araştırmacı tarafından öğretmenlere yöneltilmiş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler tematik kodlama tekniği ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerindeki benzerlik ve farklılık içeren ifadeler tespit edilmiş, birbiriyle ilişkili olan ifadeler gruplanarak doğrudan ifadelerle temalandırılarak tablolaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirleyebilmek için kullanılan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” nin Şahin vd. (2022) tarafından geçerlik ve güvenilirlik aşamalarından başarıyla geçmiş olması, ölçeğin bu araştırmanın yapıldığı dönemi kapsayan 2022 yılına ait güncel bir ölçek olması ve araştırmacının çalışacağı sınıf seviyesine uygun olması araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerinin yazılarının yazı yazma kurallarına uygun olup olmadığının belirlenmesi aşamasında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2022) tarafından hazırlanan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik kriterlerin göz önünde bulundurulması çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sunmaktadır. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı görüşme formundaki sorular, iki alan uzmanı tarafından incelenmiş ve çalışmanın amacına uygun bulunarak kullanılmasında sakınca görülmemiştir. Ayrıca görüşmelerin ses kayıt cihazı ile yapılması sohbet esnasında veri kaybını önlemiştir. Bu hususlar çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlamıştır.

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 Uşak Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 20.09.2023 tarih ve 2023-183 sayılı kararı ile verilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyeleri ne düzeydedir?” sorusuna cevap bulabilmek amacıyla araştırmaya katılan 115 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin dijital okuryazarlık düzeyleri Şahin vd. (2022) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir. Öğrencilerin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanlar doğrultusunda elde edilen betimsel istatistik bilgileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Dijital Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Düşük Düzeyde Dijital Okuryazar	Orta Düzeyde Dijital Okuryazar	Yüksek Düzeyde Dijital Okuryazar
Kız	21	29	11
Erkek	16	20	18
N	37	49	29
%	32,1	42,6	25,3
X	43,4	62,7	90,2
Mod	41	61	92
Max.	50	77	98
Min.	38	58	86
S	2,97	3,30	2,47

Tablo 3 incelendiğinde 21 kız ve 16 erkek öğrenci olmak üzere toplam 37 (% 32,1) öğrencinin düşük düzeyde dijital okuryazar; 29 kız ve 20 erkek öğrenci olmak üzere toplam 49 (% 62,7) öğrencinin orta düzey dijital okuryazar; 11 kız ve 18 erkek öğrenci olmak üzere 29 (% 25,3) öğrencinin ise yüksek düzeyde dijital okuryazar olduğu görülmektedir. Düşük düzeyde dijital okuryazar olarak belirlenen öğrencilerin puan ortalamalarının 43,4; orta düzey dijital okuryazar olarak belirlenen öğrencilerin puan ortalamalarının 62,7; yüksek düzeyde dijital okuryazar olarak belirlenen öğrencilerin puan ortalamalarının ise 90,2 olduğu görülmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Dijital okuryazarlık düzeyleri tespit edilen öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yazıları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek amacıyla “düşük düzeyde dijital okuryazar” olarak belirlenen 37 öğrencinin ve “yüksek düzeyde dijital okuryazar” olarak belirlenen 29 öğrencinin defterleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Öğrencilerin defterleri incelenirken defterlerindeki yazıların ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinde yazı yazma kurallarına uygun olup olmama durumu göz önünde bulundurulmuş ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2022) tarafından üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik belirlenen kriterler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu kriterler; öğrencilerin sayfayı temiz kullanma, kelimeler arasında uygun boşluklar bırakma, yazım ve noktalama kurallarına uyma, yazının okunaklı olmasına dikkat etme, paragraf başında uygun boşluk bırakma gibi maddelerden oluşmaktadır. Değerlendirme sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4*Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Göre Yazılarının Yazı Yazma Kurallarına Uygun Olup Olmama Durumlarına İlişkin Değerlendirme Sonuçları*

	Yazı Yazma Kurallarına Uygun	Yazı Yazma Kurallarına Kısmen Uygun	Yazı Yazma Kurallarına Uygun Değil	Genel Toplam
Düşük Düzeyde Dijital Okuryazar	28	6	3	37
Yüksek Düzeyde Dijital Okuryazar	3	4	22	29
Toplam Öğrenci	31	10	25	66

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerine göre yazılarının yazı yazma kurallarına uygun olup olmama durumlarının tespit edildiği görülmektedir. Tablo 4’e göre düşük düzeyde dijital okuryazar olarak belirlenen 37 öğrenciden 28’inin yazısının yazı yazma kurallarına uygun olduğu; 6 öğrencinin yazısının kısmen yazı

yazma kurallarına uygun olduğu ve 3 öğrencinin yazısının ise yazı yazma kurallarına uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Yüksek düzeyde dijital okuryazar olarak belirlenen 29 öğrenciden 3'ünün yazısının yazı yazma kurallarına uygun olduğu; 4 öğrencinin yazısının kısmen yazı yazma kurallarına uygun olduğu ve 22 öğrencinin yazısının ise yazı yazma kurallarına uygun olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yazıları arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap bulabilmek amacıyla sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, araştırmacı formdaki soruları öğretmenlere sözel olarak yöneltilmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar “Evet, bir ilişki olduğunu düşünüyorum” ve “Hayır, bir ilişki olduğunu düşünmüyorum” şeklinde temalandırılmıştır. Ayrıca araştırma verileri öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılar yoluyla raporlaştırılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri ve görüş sayıları öğretmenlerin doğrudan ifadeleri ile birlikte Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Defterlerindeki Yazıları ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri

Görüşler	Görüş Sayısı	Öğretmen Görüşleri (Doğrudan Alıntı)
Evet, bir ilişki olduğunu düşünüyorum	4	<p>*Özellikle pandemi sürecindeki çevrim içi derslerin ardından yüz yüze eğitime geçildiğinde öğrencilerin yazılarında gözle görülür bir gerileme tespit ettim.</p> <p>*Teknolojik araçlarla daha sık vakit geçiren öğrenciler yazı yazmaya daha isteksizler ve yazıları gerçekten okunmuyor.</p> <p>*Evde tableti ve bilgisayarı olmayan öğrencilerimin yazılarının daha güzel olduğunu görüyorum.</p> <p>*Ailesinin teknoloji kullanımını sınırladığı öğrencilerin yazıları yazı yazma kurallarına daha uygun.</p>
Hayır, bir ilişki olduğunu düşünmüyorum	1	<p>*Hayır katılmıyorum. Ben de yüksek düzeyde bir dijital okuryazarım fakat yazım gayet güzel ve yazı yazma kurallarına uygun.</p>

Tablo 5 incelendiğinde dört öğretmenin öğrencilerin defterlerindeki yazıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu ifade ettikleri ve bir öğretmenin ise öğrencilerin defterlerindeki yazıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığını ifade ettiği görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerine “dijital okuryazarlık düzeyleri düşük” olarak tespit edilen öğrencilerin yazıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar “Evet, olumlu yönde bir ilişki olduğunu düşünüyorum” ve “Hayır, bir ilişki olduğunu düşünmüyorum” şeklinde temalandırılmış ve bazı alt temalara ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma verileri öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılar yoluyla raporlaştırılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri, görüş sayıları ve frekans değerleri öğretmenlerin doğrudan ifadeleri ile birlikte Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6 incelendiğinde görüşme gerçekleştirilen beş öğretmenden dördünün dijital okuryazarlık düzeyi düşük olarak tespit edilen öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yazıları arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bir öğretmenin ise dijital okuryazarlık düzeyi düşük olarak tespit edilen öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yazıları arasında bir ilişkinin olmadığını ifade ettiği görülmektedir.

Dijital okuryazarlık düzeyi düşük olarak tespit edilen öğrencilerin yazıları ile dijital okuryazarlık becerileri arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu belirten öğretmenlerin ifadelerinin “Teknolojiye erişimdeki sıkıntı”, “Sınıf öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları” ve “Ailenin teknolojiye yönelik tutumu” şeklinde alt temalara ayrılmış olduğu görülmektedir.

Dijital okuryazarlık düzeyi düşük olarak tespit edilen öğrencilerin yazıları ile öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığını belirten öğretmenin ifadelerinin ise “Öğrencinin yazmaya yönelik içsel motivasyonu” ve “Sınıf öğretmenin yazmaya yönelik tutumu” şeklinde alt temalara ayrılmış olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Düşük Olarak Tespit Edilen Öğrencilerin Yazıları ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri

Görüşler	Görüş Sayısı ve Frekansı		Öğretmen Görüşleri (Doğrudan Alıntı)	
	f	n		
Olumlu yönde bir ilişki olduğunu düşünüyorum	Teknolojiye erişimdeki sıkıntı	4	4	*Öğrencilerin maddi imkânsızlıklar nedeniyle teknolojik araçlara sahip olmada ya da yaşanan bölge itibarıyla teknolojiye erişimde sıkıntı yaşamaları öğrencilerin ödev yapmaya ve yazmaya daha fazla vakit ayırmalarına sebep olmuş olabilir.
	Sınıf öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları	3		*Öğretmenlerin öğrencilere teknoloji ile fazla vakit geçirmemeleri yönündeki uyarıları öğrencilerin teknolojik araçlarla sınırlı vakit geçirmelerine sebep olarak ödevlerine ve yazma çalışmalarına daha fazla vakit ayırmalarını sağlamış olabilir.
	Ailelerin teknolojiye yönelik tutumları	3		*Ailenin öğrencinin teknolojik araçlarla fazla zaman geçirmesine izin vermemesi öğrencinin ödevlerine ve dolayısıyla yazmaya daha fazla zaman ayırmasına sebep olmuş olabilir.
Hayır, bir ilişki olduğunu düşünmüyorum	Öğrencinin yazmaya yönelik içsel motivasyonu	1	1	*Öğrencinin yazma faaliyetini severek yapması ve bundan keyif alması yazısının güzelliğinin sebebi olabilir.
	Sınıf öğretmenin yazmaya yönelik tutumu	1		*Sınıf öğretmenin derslerde yazma faaliyetine yeterli zaman ayırması ve güzel yazan öğrencileri güdümesi öğrencilerin yazılarının güzel olmasına katkı sağlamış olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerine “dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek” olarak tespit edilen öğrencilerin yazıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar “Evet, olumlu yönde bir ilişki olduğunu düşünüyorum” ve “Hayır, bir ilişki olduğunu düşünmüyorum” şeklinde temalandırılmış ve bazı alt temalara ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma verileri öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılar yoluyla raporlaştırılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri, görüş sayıları ve frekans değerleri öğretmenlerin doğrudan ifadeleri ile birlikte Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Yüksek Olarak Tespit Edilen Öğrencilerin Yazıları ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri

Görüşler	Görüş Sayısı ve Frekansı		Öğretmen Görüşleri (Doğrudan Alıntı)	
	f	n		
Olumsuz yönde bir ilişki olduğunu düşünüyorum	Evde teknoloji ile geçirilen zamanın fazla olması	4	4	*Öğrenciler evde teknolojik araçları çok uzun süre kullanmalarından dolayı teknoloji bağımlısı olup ödev yapmaya ve özellikle yazı yazmaya isteksiz olurlar.
	Evde bilinçsiz ve denetimsiz teknoloji kullanımı	4		*Öğrencilerin teknolojik araçları evde ödev yapmak, araştırma yapmak, kitap okumak gibi kullanım alanlarının dışında bilinçsizce kullanmaları yazmaya yönelik isteksiz olmalarına sebep oluyor.
	Teknolojik araçlardaki dokunmatik ekran ve klavyenin etkisi	3		Öğrencilerin özellikle bilgisayar oyunlarında klavye kullanarak ya da ekrana dokunarak yazışmaları bu hususta çok büyük etken.
	Sınıfta kullanılan teknolojik materyallerle birlikte yazmaya ayrılan sürenin azalması	3		*Öğretmenlerin öğrenci defterlerine yaptırdıkları konu özetlerini içeren fotokopi kâğıtları ya da öğrencilerin evde defterlerine yazmaları için gönderilen yazıcıdan çıkarılan kâğıtlar öğrencileri yazı yazmaktan soğutuyor.
	Sınıf öğretmenin yazmaya yönelik tutumu	2		*Sınıf öğretmenin yazma etkinliklerine az zaman ayırması veya bu öğrenci grubunun yazılarını düzenli olarak denetlememesi öğrencilerin yazılarının güttide bozulmasına sebep oluyor.
	Ailede bir üst öğrenim kademesindeki abi ya da ablanın teknolojiye yönelik tutumu	2		*Evde ortaokul, lise veya üniversite düzeyinde teknolojik aletlerle fazla vakit geçiren bir abi ya da ablanın var oluşu öğrencinin bu kardeşlerini örnek alarak teknolojiye daha fazla vakit ayırmasına ve yazmaya yönelik olumsuz tutum sergilemesine sebep olabilir.
Hayır, bir ilişki olduğunu düşünmüyorum	Öğrencilerin ekranda harflerin doğru yazılışını görmeleri	1	1	* Dijital okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğrenciler, dijital ekranda harflerin doğru yazılışını görerek daha iyi yazabilirler.

Tablo 7 incelendiğinde görüşme gerçekleştirilen beş öğretmenden dördünün dijital okuryazarlık düzeyi yüksek olarak tespit edilen öğrencilerin yazıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında olumsuz yönde bir ilişkinin olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bir öğretmenin ise dijital okuryazarlık düzeyi yüksek olarak tespit edilen öğrencilerin yazıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığını ifade ettiği görülmektedir.

Dijital okuryazarlık düzeyi yüksek olarak tespit edilen öğrencilerin yazıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında olumsuz yönde bir ilişkinin olduğunu belirten öğretmenlerin ifadelerinin “Evde teknoloji ile geçirilen zamanın fazla olması”, “Evde bilinçsiz ve denetimsiz teknoloji kullanımı”, “Sınıfta kullanılan teknolojik materyallerle birlikte yazmaya ayrılan sürenin azalması”, “Sınıf öğretmenin yazmaya yönelik tutumu”, “Ailede bir üst öğrenim kademesindeki abi ya da ablanın teknolojiye yönelik tutumu” şeklinde alt temalara ayrılmış olduğu görülmektedir.

Dijital okuryazarlık düzeyi yüksek olarak tespit edilen öğrencilerin yazıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığını belirten öğretmenin görüşünü ise “Öğrenciler harflerin doğru yazılışını ekranda görüyor” şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde çalışma grubundaki 115 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin dijital okuryazarlık düzeyleri belirlenmiş; 37 öğrencinin düşük düzeyde, 49 öğrencinin orta düzeyde, 29 öğrencinin ise yüksek düzeyde dijital okuryazar olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit doğrultusunda çalışma grubunun yaklaşık yüzde 71'inin orta ve yüksek düzeyde dijital okuryazar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, günümüzde teknolojinin ilerlemesi ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte öğrencilerin dijital dünyada daha fazla yer aldıklarını ve dolayısıyla eğitim alanındaki dijitalleşmeyle birlikte öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisini elde etmeye başladıklarını ifade eden alanyazındaki bazı çalışmalarla (Blikstad-Balas, 2015; Bozkurt ve Çoşkun, 2018; Buckingham, 2010; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Soby, 2008; Stripling, 2010) benzerlik göstermektedir. Alanyazındaki bu çalışmalar, teknolojinin gelişmesiyle birlikte yaşamın her alanında sunulan teknolojik imkânların dijital okuryazarlık becerisinin temel beceriler arasında yer almasına katkı sağlayarak bu becerileri her bireyin sahip olmasını gerekli kıldığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerinde, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yazıları arasında bir ilişkinin var olup olmadığı tespiti yapılmış ve sınıf öğretmenlerinin bu ilişkiye yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yazıları arasında bir ilişkinin var olduğu ve dijital okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin defterlerindeki yazılarının yazı yazma kurallarına uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kapsamında görüşme yapılan öğretmenler bu duruma gerekçe olarak öğrencilerin evde teknoloji ile geçirdikleri zaman diliminin fazla olmasını ve bu zaman diliminin de öğrenciler tarafından bilinçsiz ve denetimsiz teknoloji kullanımı ile geçiriliyor olmasını göstermişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler öğrencilerin teknolojik araçlarla vakit geçirmelerinin dijital okuryazar olmalarına katkısının olduğunu fakat evde bu araçları çok uzun süre ve denetimsizce kullanmalarının da teknoloji bağımlısı olmalarına sebep olarak ödev yapmaya ve özellikle yazı yazmaya vakit ayıramamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca teknolojik araçları evde ödev yapmak, araştırma yapmak, kitap okumak gibi kullanım alanlarının dışında bilinçsizce kullanmaları gibi hususların öğrencilerin yazmaya yönelik isteksiz olmalarına sebep olduğunu vurgulamışlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin bu ifadeleri alanyazındaki çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Nitekim Çifci (2013) ve Fox (2014) teknolojinin dersin bir aracı olmaktan çok amacı hâline geldiği ve bilinçsiz kullanıldığı durumlarda eğitim-öğretim açısından birtakım dezavantajların ortaya çıkabileceğini belirtmekte ve teknolojinin yazma eğitiminde en iyi şekilde nasıl kullanılabileceğinin bilinmediği durumlarda özellikle öğrencilerin yazma becerilerinin olumsuz etkilenebileceğini ifade etmektedirler. Ayrıca alanyazında bireylerin dijital araç kullanımının artmasından dolayı dijital okuryazarlık düzeylerinin de artış gösterdiğinin ifade edildiği çalışmaların (Blikstad-Balas, 2015; Elçi ve Sarı, 2016; Kıyıcı, 2008; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Saygıner, 2016) olduğu görülmekle birlikte teknolojiye çok fazla maruz kalmanın yazma açısından birtakım olumsuzluklara sebep olduğunun ve teknolojik araçların aşırı kullanımının ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerini olumsuz yönde etkileyebileceğinin ifade edildiği çalışmaların olduğu görülmektedir (Büyükkarcı ve Müldür, 2017; Yousaf ve Ahmed, 2013). Bu çalışmalar araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenler sınıfta teknoloji kullanımının öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerine katkısının olduğunu fakat kullanılan teknolojik materyallerle birlikte sınıfta yazmaya ayrılan sürenin azalmasının öğrencilerin yazıları üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca görüşmede öğretmenler bazı meslektaşlarının sınıfta yazma etkinliklerine az zaman ayırarak konu özetlerini içeren kâğıtları yazıcıdan çıkarıp öğrenci defterlerine yapıştırmalarının ya da öğrencilerin evde defterlerine yazmaları için gönderilen fotokopi kâğıtlarının öğrencileri yazmaya yönelik isteksiz hâle getirerek yazı yazmaktan soğuttuğunu ifade etmektedirler. Nitekim Büyükkarcı ve Müldür (2017) sınıflarda teknoloji kullanımının artmasıyla birlikte öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin de arttığını ifade etmiş fakat çalışmasında görüşme yapılan öğretmenler bu durumun sınıflarda yazıya dayalı etkinliklere ayrılan zamanı kısıtladığını, sınıfta defter kullanımını sınırladığını ve öğrencilerin yazı yazma isteğini azalttığını vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler teknolojik materyal kullanımı ile birlikte öğrencilerin son zamanlarda tahtaya ve deftere yazdıkları yazılarında harfleri yapısal özelliklerine uygun yazmadıklarını, imlâ ve noktalama kurallarına uymadıklarını, tahtayı ve defterlerini doğru kullanma yönüyle başarısız olduklarını ifade etmişlerdir. Nitekim araştırmanın sonucundan elde edilen bu ifadeler Özcan'ın (2021) teknoloji kullanımı ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasından elde ettiği “teknoloji ile fazla vakit geçiren öğrencilerin yazım

kurallarına yeterince uymadıkları ve gerekli olan yerlerde noktalama işaretlerini kullanmadıkları” sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Güröl ve Yıldız’ın (2015) ilk okuma ve yazma öğretiminde bilgisayar destekli eğitim üzerine yaptıkları çalışmalarından elde ettikleri “derste teknoloji kullanımını içeren ders etkinliklerinin, öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma, satır sonuna sığmayan kelimeleri bölme ve bazı yazma kuralları konusunda sıkıntı yaşamalarına sebep olduğu” sonucuyla da paralellik göstermektedir. Alanyazındaki söz konusu çalışmaların sonuçları araştırmanın “teknoloji ile çok vakit geçiren ve dijital okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazılarının yazı yazma kurallarına uygun olmadığı” sonucunu desteklemektedir.

Alanyazında (Hutchison, 2012; Pang vd., 2015; Yamaç, 2019) evde yeterli teknolojik alt yapının olmamasının dijital okuryazarlığa yönelik önemli bir engel olduğu ve teknolojiye erişimde yaşanan sıkıntıların bireylerin dijital okuryazarlık düzeylerine olumsuz bir etkisinin olduğunun belirtilerek bireylerin dijital okuryazarlık düzeylerinin dijital araçları kullanma sıklıklarıyla doğru orantılı olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışmada da öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile defterlerindeki yazıları arasında bir ilişki tespit edilmiş ve düşük düzeyde dijital okuryazar olan öğrencilerin yazılarının yüksek düzeyde dijital okuryazar olan öğrencilerin yazılarına göre yazı yazma kurallarına daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi ile ilgili öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmiş ve dijital okuryazarlık ile teknolojiye erişim arasında bir bağ olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeleri alanyazın ile paralellik göstermektedir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin maddi imkânsızlıklar nedeniyle teknolojik araçlara ulaşmada ya da yaşanan bölge itibarıyla teknolojiye sınırlı erişim sağlayan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunu ve dijital okuryazarlık düzeyleri düşük olan öğrencilerin de yazılarının yazı yazma kurallarına daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu görüşler doğrultusunda evde teknolojiye erişimde sıkıntı yaşayan öğrencilerin teknolojiyle sınırlı vakit geçirdikleri için dijital okuryazarlık düzeylerinin düşük olabileceği ve dijital okuryazarlığı düşük olan öğrencilerin yazılarını klavye ve dokunmatik ekran gibi teknolojinin getirdiği cihazlarla yazmadıkları söylenebilir. Bu öğrencilerin yazılarını ilkökul birinci sınıfta öğrendiği geleneksel yazma yöntemleriyle yazmaları yazılarının yazı yazma kurallarına daha uygun olabileceği görüşünü destekleyebilir. Ayrıca öğrencilerin teknolojiye erişimde sıkıntı yaşamaları ödev yapmaya ve dolayısıyla yazmaya daha fazla vakit ayırmalarını sağlayarak yazılarının daha güzel olmasına katkı sağlamış olabilir. Nitekim öğretmenlerin özellikle pandemi sürecinde çevrim içi derslerle birlikte öğrencilerin denetimsiz ve kontrolsüz bir şekilde teknoloji ile fazla vakit geçirerek yazıya ayırdıkları sürenin azalması sebebiyle öğrencilerin yazı yazmaya isteksiz hâle geldiklerini ve bu sebeple yazılarının bozulduğunu ifade etmeleri ve bu görüşü desteklemektedir. Ayrıca öğretmenlerin ailesinin teknoloji kullanımını belirli zaman aralıklarıyla sınırlandırdığı öğrencilerin yazılarının yazı yazma kurallara daha uygun olduğunu vurgulamaları bu görüşle örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda, yazı yazmanın psikomotor yönüyle bireylerin sadece el becerilerini geliştiren bir beceri değil bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönüyle de bireylerin her alanda gelişimini destekleyen çok yönlü bir beceri olduğu ifade edilebilir. Günümüzde teknoloji alanında yaşanan ilerlemelerin eğitim-öğretim alanında da bazı gelişme ve değişimleri beraberinde getirdiği, teknolojinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde daha fazla yer almasına katkı sağladığı vurgulanabilir. Dolayısıyla araştırmanın odak noktası olan okuryazarlık becerisi ile ilgili de birtakım değişmelerin yaşandığı ve dijital okuryazarlık becerisi her bireyin sahip olması gereken temel beceriler arasında yer almaya başladığı belirtilebilir. Fakat teknolojik gelişmelerin eğitim-öğretim alanına birçok imkân sunmakla birlikte bireylerin teknolojik araçları amacına uygun ve ihtiyaç duyulan yeterlilikte kullanamamaları gibi bir takım sorunları da beraberinde getirdiği ifade edilebilir. Bu sorunlardan belki de en önemlisi; bireylerin teknolojik araçları amacına uygun bir şekilde ve ihtiyaç duyulan yeterlilikte kullanamamalarının olduğu söylenebilir. Nitekim alanyazındaki bazı çalışmalarda (Eshet-Alkalai, 2009; Meyers vd., 2013; Pala ve Başbüyük, 2020; Ribble, 2011) dijital okuryazarlığın tablet, telefon, bilgisayar gibi teknolojik araçları kullanma yeteneğinin de ötesinde bu teknolojik araçları amacına uygun, güvenli, etkili bir şekilde kullanarak doğru bilgiye ulaşma ve bu bilgileri paylaşabilme yeteneği olduğu vurgulanmaktadır.

Bu doğrultuda günümüz eğitim teknolojisine yabancı kalmamak ama bir o kadar da bağımlı hâle gelmemek gerekmektedir. Araştırmanın odak noktası olan dijital okuryazarlık, temel okuryazarlık becerilerinin bir alternatifi değil tamamlayıcısı olarak görülmeli ve temel okuryazarlık becerilerinin üzerine inşa edilmelidir. Türe (2021) öğrencilerin yazma becerilerinin temellerinin atıldığı ilkökul döneminde teknolojinin öğrencilerin dikkatinin kolayca dağılmasına yol açtığını ve öğrencilerin çoğunun süreci ilerletmede ciddi sorunlar yaşadığını ifade etmektedir. Bu sebeple öğretmenler, dijital yazma sürecini sınıf ortamına taşımadan önce okuma yazmadaki temel yöntem olan kalemle yazma becerisinin tam olarak geliştiğinden emin olmalıdır. Bu doğrultuda temel okuryazarlığın kazanıldığı ilkökul yıllarında yazma becerilerine gereken önem verilmeli ve teknolojinin bu becerilerinin yerini almasından ziyade bu becerilerin gelişimini desteklemesi noktasında yol gösterici olması sağlanmalıdır.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Çalışmada görüşme yapılan öğretmenler öğrencilerin teknoloji denetimsiz ve bilinçsiz bir şekilde kullandıklarını vurgulamışlardır. Bu doğrultuda eğitim sisteminin bütününe (okul, öğretmen, öğrenci, ders kitabı hazırlayıcıları vs.) bir çerçeve sunan öğretim programının öğrencilerin teknolojiyi bilinçli kullanabilmeleri ve yeterli düzeyde dijital okuryazar olabilmeleri için güncellenerek programın içeriğinde dijital okuryazarlığa daha çok yer verilmesi ile ilgili öneride bulunulabilir.

Ayrıca dijital okuryazarlığın önündeki büyük bir engel olan öğrencilerin denetimsiz ve bilinçsizce teknoloji kullanımının önüne geçmek, bu hususla ilgili yaşanan sorunlara çözüm üretmek ve uygulanabilir ortak kararlar almak

için okul idarelerinin organize edeceği öğretmen ve velilerin yılın belirli dönemlerinde bir araya gelmeleri, gerekli toplantılar ve buluşmalar gerçekleştirilmeleri önerilebilir.

Dijital okuryazarlık süreci dinamik bir yapıya sahip olduğu için sürekli olarak bireylerin kendilerini geliştirmeleri gereken bir süreci kapsamaktadır. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı tarafında öğretmenlere Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden dijital okuryazarlık ile ilgili çevrim içi güncel seminerler sunulmalı ve öğrencilerin kullanması için dijital okuryazarlıkla ilgili olan gerekli uygulamalar tanıtılmalıdır. Böylece öğretmenlerin ve öğrencilerin yeni güncellemeleri takip ederek güncel kaynakları kullanmaları ve bilinçli bir dijital okuryazar olmaları sağlanabilir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe öğretim yöntemleri* (9. baskı). Pegem Akademi.
- Altun, A. (2003). E-okuryazarlık. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, Erişim Adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/altun.htm
- Artut, K. ve Demir, H. (2003). *Güzel yazı teknikleri ve öğretimi*. Anı.
- Aydın, G. (2019). Yazma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Halit Karatay (ed.) *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (s.73-101). Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Becel, A. (2013). Bilişim teknolojileri ekseninde yazma becerileri dersine yönelik bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 8(3), 61-80.
- Blikstad-Balas, M. (2015). Digital literacy in upper secondary school—what do students use their laptops for during teacher instruction? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10, 122-137. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-09>
- Bozkurt, F. ve Coşkun, D. (2018). 21. yy okuryazarlığı: Öğretmen adaylarının medya algılarına genel bir bakış. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 493-511. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.381046>
- Buckingham, D. (2008). Defining digital literacy—what do young people need to know about digital media? *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 30, 73-91. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-03>
- Buckingham, D. (2010) *Defining Digital Literacy*. Bachmair, B. (ed.), *Medienbildung in neuen kulturräumen* (s. 59-71). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_4
- Büyükkaracı, A. ve Müldür, M. (2017). Teknoloji kullanımının yazma becerisine yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 22-38.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Calp, Ş. (Ed.). (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Nobel.
- Churchill, N., Lim, C. P., Oakley, G. ve Churchill, D. (2008). Digital Storytelling and Digital Literacy Learning. In *Readings in Education and Technology: Proceedings of ICICTE 2008* (s. 418-430). University of the Fraser Valley Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2. Ed). SAGE.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Mustafa Sözbilir, çev.). Pegem Akademi.
- Çifci, C. (2013). *Edebiyat öğretiminde teknoloji kullanımı, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bilkent Üniversitesi.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. (Tuba Gökçek, çev.). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3. <https://doi.org/10.7275/02g8-bb93>
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (7.baskı). Pegem Akademi.
- Dinç, B. ve Parpuçcu, N. (2019). *Okul Öncesi Eğitimde Bir Erken Okuryazarlık Becerisi: Fonolojik Farkındalık (Kuramdan Etkinlik Uygulamalara)*. Anı.
- Elçi, C. A. ve Sarı, M. (2016). Bilişim Teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 87-102.

- Erbilen, M. (2021). *Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi* [Doktora tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Eshet-Alkalai, Y. ve Chajut, E. (2009). Changes over time in digital literacy. *CyberPsychology & Behavior*, 12(6), 713-715. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0264>
- Feder, K. P. ve Majnemer, A. (2007) *Handwriting development, competency and intervention*. *Developmental Medicine ve Child Neurology*, 49(4), 312-317. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x>
- Fox, L.C.C. (2014). *Effects of technology on literacy skills and motivation to read and write* [Master's Theses]. State University of New York at Brockport.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Wiley Computer.
- Göçer, A. (2007). *Türkçe öğretimi*. Öncü Kitap.
- Graham, S. ve Harris, K. (1989). Improving learning disabled students' skills at composing essays: self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56(3), 2001-2014. <https://doi.org/10.1177/001440298905600305>
- Günay, G., & Özden, M. (2022). Dijital okuryazarlık becerisi ve ana dili eğitimi çerçevesinde dijital okuryazarlığa ilişkin öğrenci ve akademisyen algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 163-183.
- Güneş, F. (2006). Niçin bitişik eğik yazı?. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 71(1), 17-19.
- Gürol, A. ve Yıldız, E. (2015). İlk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine etkisi. *International Journal of Field Education*, 1 (1), 1-18.
- Hague, C. ve Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Bristol, Retrieved from <http://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf>.
- Hutchison, A. ve Wang, W. (2012). Blogging within a social networking site as a form of literature response in a teacher education course. *Educational Media International*, 49(4), 263-275. <https://doi.org/10.1080/09523987.2012.741197>
- Karabacak, Z. İ. ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 91(488), 319-343.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2019). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s.265-306). Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Nobel.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, B. (2007). *Türkçe ve ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Keys, C. W. (2000). Investigating the thinking processes of eighth grade writers during the composition of a scientific laboratory report. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(7), 676-690. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200009\)37:7%3C676::AID-TEA4%3E3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200009)37:7%3C676::AID-TEA4%3E3.0.CO;2-6)
- Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi. Kılınç, A. ve Şahin, A. (ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (s. 255-280). Pegem Akademi.
- Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Leu, D.J., Everett-Cacopardo, H., Zawilinski, L., McVerry, J.G. ve O'Byrne, W. I. (2012). The new literacies of online reading comprehension. In C.A. Chappelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. (s. 4239-4247). WileyBlackwell.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. ve Henry, L. A. (2013). New literacies: A Dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, ve R. B. Ruddell (ed.), *Theoretical models and processes of reading* (s. 1150-1181). International Reading Association.
- Leu, D. J., Zawilinski, L., Forzani, E. ve Timbrell, N. (2015). Best practices in teaching the new literacies of online research and comprehension. In L.B. Gambrell ve L.M. Morrow (ed.), *Best practices in literacy instruction* (s. 343-364). Guilford.
- Martin, A. (2005). *DigEuLit - a European framework for digital literacy: A progress report*. *Journal of e-Literacy*, 2(2), 130-136.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (6, 7, 8. sınıflar). Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1.-8. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1.-8. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1.-8. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2020). Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu. Devlet Kitapları Müdürlüğü. <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1>
- MEB (2022). *İlkokul Türkçe dersi süreç değerlendirmeye yönelik etkinlik kitabı (Yardımcı ve kaynak kitaplar dizisi)*. Özgün.
- Meyers, E. M., Erickson, I. ve Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction. *Learning, media and technology*, 38(4), 355-367. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783597>
- Myklebust, H.R.(1973). *Development and disorders of written language. Vol. 2: studies of normal and exceptional children*. Grune& Stratton.
- Özcan, P.G. (2021). *Teknolojik uygulamaların yazma becerisi ile yazma tutumu arasındaki ilişkisinin ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi*. MEF Yayınları.
- Özdemir, E. (1999). *Yazımsal Türler*. Bilgi.
- Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. <https://doi.org/10.21666/muefd.314761>
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 897-921. <https://doi.org/10.30703/cije.672882>
- Pang, S., Reinking, D., Hutchison, A. ve Ramey, D. (2015). South Korean teachers' perceptions of integrating information and communication technologies into literacy instruction. *Education Research International*, 2015, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2015/783593>
- Ribble, M. (2011). *Digital citizenship in schools*. International Society for Technology in Education (ISTE).
- Saygıner, Ş. (2016). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlilik düzeyleri ile teknolojiye yönelik algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 298-312.
- Shanahan, T.(2004). *Overcoming the dominance of communication: Writing to think and to learn*. In T.L. Jetton & J.A. Dole (ed.), *Adolescent literacy research and practice* (s. 59-73). Guilford.
- Soby, M. (2008). Digital Competence from Education Policy to Pedagogy: The Norwegian Context. M. Soby, C. Lankshear ve M. Knobel (ed.), *Digital literacies* (s. 119-150). Peter Lang.
- Sperling M. ve Freedman S.W. (2001) Research on Writing, in Richardson V. (Ed.) *Handbook on Research on Teaching*, 4th edn, pp. 370-389. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Stripling, B. (2010). Teaching students to think in the digital environment: digital literacy and digital inquiry. *School Library Monthly*, 26(8), 16-19.
- Şahin, A., Asal Özkan, R., ve Turan, B. N. (2022). İlkokul öğrencilerine yönelik dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 619-630.
- Türe, G. (2021). Dijital dünyanın okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 148-164.
- Tyger, R. L. (2011). *Teacher candidates' digital literacy and their technology integration efficacy*. [Doctoral dissertation]. Georgia Southern University.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Walker, B., Shippen, M.E., Alberto, P., Houchins, D.E. ve Cihak, D.F. (2005). Using the Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Student with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(3), 175- 183. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00131.x>
- Yamaç, A. (2019). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkököl düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-25.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akemi.
- Yousaf, Z. ve Ahmed, M. (2013). Effects of sms on writing skills of the university students in Pakistan (A case study of University of Gujrat). *Asian Economic and Financial Review*, 3(3), 389-398.
- Yürektürk, F. N. ve Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 986-1000. <https://doi.org/10.16916/aded.748300>

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 Uşak Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 20.09.2023 tarih ve 2023-183 sayılı kararı ile verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Uşak Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 20/09/2023

Etik Kurul Karar Sayısı: 2023-183

Increasing Elementary School Classroom Teachers' Awareness of the Cognitive Components of Reading Skill: A Mixed Methods Action Research

Seçkin Gök

National Ministry of Education
seckin4501@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6095-9828

Kasım Yıldırım

Muğla Sıtkı Koçman University
kasimyildirim@mu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-1406-709X

ABSTRACT

The research aimed to increase classroom teachers' awareness of the cognitive skills that constitute reading and to reveal the reflections of their awareness on the classroom teaching environment. The study was designed and conducted as mixed method action research. In the discovery phase of the study, teachers' awareness of the cognitive skills that constitute reading were revealed through focus group interviews. Then, based on teachers' insufficient knowledge of reading, an intervention training program was created. The effectiveness of the intervention training applied during the evaluation phase of the study was determined. In the monitoring phase of the research, the reflection of the training program and follow-up studies on the classroom teaching environment was revealed through focus group interviews. The participants of the discovery phase of the study were 15 volunteer classroom teachers. While the participants of the evaluation phase were 30 volunteer classroom teachers participating in the training program, the participants of the monitoring phase were 12 volunteer classroom teachers participating in the training program. Knowledge test and interview forms developed by the researchers were used as data collection tools in the study. The data obtained from the discovery and monitoring phases of the study were analyzed using the content analysis method. In addition to descriptive statistics, t-test for related samples was used in the analysis of the data obtained from the evaluation phase. In the research, classroom teachers' lack of knowledge regarding the cognitive components that constitute reading were revealed, these deficiencies were eliminated with the intervention training, and it was observed that they mostly reflected the knowledge they gained through the intervention training into the classroom teaching environment.

Keywords: Teacher, teacher knowledge, reading, reading skill, cognitive skills.

Today's society is described as an information society. Reading skill is one of the ways to access information through reading comprehension. It can be said that there is a consensus among researchers that reading is a complex process skill. It can be thought that this complexity of reading arises from the fact that many linguistic and cognitive skills are interactively integrated into the process at the same time. The Simple View of Reading (SVR) (Gough & Tunmer, 1986) is particularly noteworthy as a simple and understandable model for the complex structures that constitute reading.

According to SVR, with the recognition of written words, reading comprehension and listening comprehension become the same skills (Hao et al., 2022). This situation is also reflected in the definitions of these skills of the researchers who introduced SVR. In this theory, reading comprehension; while listening comprehension is defined as creating meaning from the discourse represented in print, listening comprehension is defined as creating meaning from the discourse represented in speech (Hoover & Tunmer, 2022). SVR has not only guided the studies carried out in the context of reading skills, but also created an important theoretical basis for these studies (Spencer et al., 2020).

Received : March 13, 2024
Revised : May 31, 2024
Accepted: June 3, 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(2), 135-163
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(2), 135-163
<https://doi.org/10.35233/oyea.1452475>

When studies conducted in the context of reading and reading comprehension are examined, phonological awareness (Melby-Lervag et al., 2012), morphological awareness (Desrochers et al., 2018), spelling awareness (De Graff & Torgesen, 2005) and rapid automatic naming (Araujo et al., 2018) has been shown to be related to reading skills. In other words, letter (symbol) knowledge, phonological awareness, morphological awareness, spelling awareness and rapid automatic naming seem to have an effect on reading skill (Abbot et al., 2010; Durgunoğlu & Öney, 1999; Georgiou and Parilla, 2020; Kim et al., 2013; Landerl et al., 2022; Treiman et al., 2019; Verhagen et al., 2008). From another perspective, listening comprehension skill is affected by cognitive skills such as attention, working memory, inference, theory of mind, and monitoring comprehension (Florit et al., 2014; Kim, 2016; Kim, 2023; Kim & Phillips, 2014; Strasser & del Rio, 2014).

It seems that the results of studies focusing on the cognitive structures that constitute Turkish language reading are also consistent with SVR (Babayigit and Stainthorp, 2010, 2011, 2014, Öney and Durgunoğlu, 1997; Özata and Haznadar, 2018; Yıldırım et al., 2020). In addition, studies focusing on cognitive skills that affect word recognition and listening comprehension (e.g., phonological awareness, morphological awareness, orthographic awareness, rapid automatic naming, working memory, etc.) are in parallel with the international literature mentioned above (Demirtaş & Ergül, 2019; Ergül et al., 2022; Güldenoğlu et al., 2016; Kuzucu-Örge, 2018; Korkmaz et al., 2020).

Learning to read requires having various knowledge and skills as stated above. Therefore, teachers need to support students in these skills (Hall et al., 2023). However, reading, which occurs as a result of a complex series of cognitive processes, seems to be reduced to letter-sound transformation by most teachers (Güldenoğlu et al., 2019). Awareness of the cognitive skills that constitute reading; It has the potential to guide teachers in identifying weak readers, at which skills poor readers should be supported, and at what level students are developmentally (Tunmer & Hoover, 2019).

The International Literacy Association (ILA) has identified the variability of teacher knowledge and teaching effectiveness as the biggest obstacle to literacy education (Lammert et al., 2022). However, international studies have revealed that classroom teachers do not have sufficient pedagogical, content and pedagogical content knowledge (Shulman, 1986, 1987) regarding the component skills of reading (Aro & Björn, 2016; Cohen et al., 2017; Stark et al., 2016). When studies conducted on classroom teachers in Turkey are examined, it is seen that teachers do not have sufficient knowledge about fluent reading (Yıldırım et al., 2013), do not have sufficient knowledge about reading difficulties (Balci, 2019), and ask questions that require low mental processes to understand what they read (Akyol. et al., 2019).

Teacher knowledge and quality teaching form the basis of students' language and reading success. Therefore, in order to implement effective reading instruction, teachers should consider important oral language structures; they need to have scientific knowledge about the sub-skills involved in reading development such as phonology, phonetics, morphology, fluent reading, vocabulary and language comprehension (Goldfeld et al., 2020). Because it has been determined that there is a significant relationship between teachers' knowledge of reading-related concepts and students' reading success (Moats & Foorman, 2003).

Based on all these, the aim of this study is to increase classroom teachers' awareness of the cognitive skills that constitute reading and to reveal the reflections of their awareness on the classroom teaching environment. It is thought that the results obtained from the study will guide in-service training activities that will be structured in the context of classroom teachers and reading skills and will contribute to the updating of teacher training policies. In this context, answers were sought to the following research questions:

1. What do elementary school teachers know about the cognitive structures that make up reading and the teaching of these structures?
2. What is the impact of the intervention program applied to elementary school teachers on teachers' awareness of the cognitive component skills of reading?
3. How are the competencies obtained from the intervention program applied to elementary school teachers reflected in the teachers' classroom teaching environments?

Method

Model

In this research, mixed method action research was used (Ivankova, 2015; Ivankova and Wingo, 2018). Especially recently, mixed method approaches have been meaningfully integrated into different research approaches due to their flexibility (Plano et al., 2016). In this research, such a method perspective was adopted in order to both benefit from current research approaches and make the research more effective. The methodological process is shown below.

Diagnosing The Problem

At this stage, the necessary situation has been presented in line with the scientific literature and an attempt has been made to express why it is important to research. In this context, research questions are included.

The discovery phase is the phase of revealing the situation regarding the problem. This is the stage where the qualitative data collection process is carried out. In the qualitative dimension, focus group interviews were conducted with classroom teachers to understand the teachers' awareness of reading skills and the cognitive structures that constitute them, and their competence in how they evaluate these skills. The findings obtained from this stage guided the subsequent processes.

Sample in Discovery Phase

The sample at this stage consisted of 3rd grade teachers ($n = 14$) from two public schools in Nazilli district of Aydın province. The study was conducted in the district where one of the researchers worked as a teacher. For this reason, the study group of the research was determined by convenience sampling method. Convenience sampling is a quick and easy sampling strategy (Patton, 2018).

Of the participants who had a semi-structured focus group interview, 9 (64.2%) were women and 5 (35.8%) were men. It was seen that 7 (50%) of the participants are between the ages of 20-30 and 7 (50%) are 31 or more ages.

Discovery Phase Interview Form

At this stage, data was obtained through semi-structured focus group interviews. An interview form was used as a data collection tool. The interview form was developed by the researchers. This form consists of open-ended questions aiming to reveal the opinions and experiences of classroom teachers regarding the cognitive structures that constitute reading. Additionally, the interview form is organized in two parts. The first part includes questions about the demographic information of the participants and questions about their previous experiences. The aim was to ask questions about prior experiences to warm up the participants to the interview and to reveal their perspectives on the focus of the study. The second part consists of questions about the content and process of the study. During the creation of the interview form, the opinions of two academicians who were experts in the field of Basic Education were consulted. Accordingly, arrangements were made in the interview form (The number of questions in the first part of the interview form increased from eight to nine, while the number of questions in the second part was reduced from eight to six). In addition, the pilot application of the interview form was carried out with 4 classroom teachers working in a public school in a different district of the same province. Afterwards, the necessary corrections were made and the form was given its final shape.

Discovery Phase Data Collection Process

The data of the study were collected through semi-structured focus group interviews. Semi-structured focus group interviews were conducted face-to-face by the first researcher in two different primary schools in Nazilli district of Aydın province, in a quiet environment (conference halls) that the administrators of these schools found suitable. The focus group interview with the classroom teachers working in one of the primary schools included in the research lasted approximately 75 minutes, while the focus group interview with the classroom teachers in the other primary school lasted approximately 126 minutes. The fact that these two interviews took place at different times can be explained by the different number of participants in both primary schools ($n_1 = 8 / n_2 = 6$). Semi-structured focus group interviews in both primary schools were held on different dates. In addition, the identities of the participants were kept confidential and were coded as K1, K2... and expressed in the study. Additionally, a voice recorder was used with permission from the teachers.

Discovery Phase Research Reliability

The personal judgments of the researchers did not guide the research process at all. The interview form included questions that would enable the teachers participating in the interviews to be more sensitive. An effort was made to create a meeting environment where teachers could freely express their opinions. In addition, in the study, the names of the teachers were not stated clearly but were encrypted. Participants were given the freedom to leave the study at any point during the session. Participants were informed by the moderator researcher that the information obtained during the semi-structured focus group interviews would not be shared with anyone other than the researchers. Additionally, an online meeting was held with the participants and the transcribed data was presented to the participants. Thus, participant confirmation was carried out. No one other than the researchers and participants was allowed to attend the interview sessions. Participants were also convinced that the data obtained would be encrypted and presented in future research presentations regarding the study. Before the semi-structured focus group interviews, an informed consent form was obtained from each teacher stating that they participated voluntarily. Sample quotations and detailed descriptions from teacher interview texts were included in order to support the results reached by the researchers and reflect the teachers' perspectives (Lincoln & Guba, 1985). The abbreviations used for teachers in the study, together with their serial numbers, are expressed as follows: (K1): K: Participant, 1: First participant, etc.

Discovery Phase Data Analysis

At this stage, the audio recordings of the semi-structured focus group interviews with the participants were transferred to the "Microsoft Word" program. After this stage, the transcribed data were read by the researchers, preliminary discovery was made by taking notes, and they were coded separately. Differences of opinion on the codes obtained by each researcher were discussed and consensus was reached. Then, themes and categories were created based on these codes. Content analysis method was used when analyzing the data obtained in this study. Content analysis is a qualitative data analysis approach that aims to reveal basic consistencies and meanings in the data obtained (Kvale, 1996; Patton, 2018; Saldana, 2019). This entire process was carried out with "Nvivo for Windows" qualitative research analysis software. An inductive approach was adopted in the data analysis process. The analysis process was carried out in this direction (Lincoln and Guba, 1985).

Teacher Intervention Training Program

The data obtained from teachers during the discovery phase made significant contributions to the development of the intervention program. 30 elementary school teachers working in Nazilli district center of Aydin province were included in the intervention program. The reasons for limiting the number of participants to 30 teachers can be stated as ensuring that education is carried out more effectively, that the effectiveness of education cannot be ensured in crowded environments, and that teachers can be involved in the one-on-one process, especially in the application examples to be carried out during the education process. Again, convenient sampling technique was used for this. Necessary information was provided to the schools and classroom teachers in the district center where one of the researchers worked as a teacher. 30 teachers who were willing to participate in the intervention training program were included in the process. In the selection of teachers to be included, attention was paid to the fact that they teach different grade levels, the balance in the number of male and female teachers, and their suitability for the implementation time of the intervention program. Teacher intervention training includes activities to meet teachers through games, sharing the findings obtained during the discovery phase of the study, explaining the reading skill and the complex components that make up it, and in this context, mentioning that success in reading skills is one of the basic keys to lifelong learning, in the context of national and international reports, and explaining each component of reading skills. It included the topics and activities of discussing which measurement tool and how it can be evaluated. Intervention training was structured as 3 hours over 4 days. A total of 4 days and 12 hours of training was conducted. In this way, it is aimed for teachers to benefit from the process at an optimum level. Again, through an effective and time-saving educational content, an effort has been made to ensure that teachers do not get bored, that they can use the rest of the day to meet their own needs and take care of their private lives.

17 (56.7%) of the teachers in the intervention training program are women and 13 (43.3%) are men. 7 (23.3%) of the participants are between the ages of 30-40 and 13 (43.3%) are between the ages of 41-50. 10 (33.3%) of the participants is over 50.

Evaluation Phase

Teacher Intervention Training Evaluation Tool and Evaluation Process

A knowledge test was developed by researchers for use in the intervention training program. The knowledge test consisted of two parts. The first part included personal information questions for teachers participating in the training program. The second part of the knowledge test includes questions about the content, teaching and how to evaluate reading skills and related cognitive structures. The knowledge test consisted of a total of 15 questions. The knowledge test was prepared in multiple choice format. Contribution was received from field experts while developing the questions. Necessary corrections were made to the knowledge test by obtaining feedback from teachers outside the training program. The developed knowledge test was applied to the participating teachers both before and after the training. Both descriptive and inferential analyzes were carried out on the data obtained. In addition, skewness and kurtosis values of the data are also presented. In addition, explanations were made regarding the statistics given. At the end of the evaluation phase, teachers were given participation certificates and thanked for their participation. The level of awareness about the training process was reported to the teachers who participated in the training via e-mail.

Monitoring Phase

After the evaluation phase was completed, it was monitored whether the awareness and competencies of the teachers were reflected in the field. At the same time, after this monitoring, it was decided whether the intervention training content needed to be revised again and whether a new study should be conducted in this context. In summary, it was evaluated how successful the action process was and how it was reflected on the field. After the evaluation phase, online meetings were held via ZOOM with the teachers who participated in the intervention training program, once a week for 4 weeks. In these meetings, the content of the intervention training program they attended was discussed with the teachers and what they did in the classroom in line with the training they received was examined. Feedback was also received from teachers on how the education they received was reflected in the classes they taught. In addition, constant

online communication was established with the teachers through the WhatsApp group created during this period and documents regarding the educational content were shared. These documents included PowerPoint presentations, scientific articles, application videos, sample evaluation tools and content prepared by researchers. Again, explanatory answers were provided to the questions received online from teachers. Approximately 1 month later, semi-structured focus group interviews were held with 12 classroom teachers who attended the training and were willing to participate in the interviews and share their own classroom practices after the training.

Sample in Monitoring Phase

The study was conducted in Nazilli district of Aydın province, where one of the researchers works as a teacher. The process was carried out with 12 classroom teachers who were willing and able to participate. The criterion sampling technique was also used. Situations such as participation in the intervention training and balance in the number of men and women (the balance between men and women could not be achieved due to the participants not being suitable) were tried to be taken into consideration.

Of the participants who participated in the interviews during the monitoring phase of this study, 3 (25%) were men and 9 (75%) were women. 1 (8.3%) of the participants is between the ages of 30-40 and 6 (50%) is between the ages of 41-50. 5 of the participants (41.7%) is over 50.

Monitoring Phase Interview Form

At this stage, data was obtained through semi-structured focus group interviews. An interview form was used as a data collection tool. The interview form was developed by the researchers. This form consists of open-ended questions aiming to reveal the opinions of classroom teachers about what they do in their classroom environments regarding the cognitive structures that constitute reading. Contribution was received from experts in the field during the creation of the interview form. Accordingly, adjustments were made to the interview form. In addition, the pilot application of the interview form was carried out with two classroom teachers. Afterwards, the necessary corrections were made and the interview form was given its final form. Through the interview questions, teachers' opinions about what they did in their classrooms in terms of cognitive skills related to reading, the reasons for their deficiencies, the effects of intervention training on teaching processes in the classroom environment, the reflections of intervention training on evaluation.

Monitoring Phase Data Collection Process

The data of the study were collected through semi-structured focus group interviews. Semi-structured focus group interviews were conducted face-to-face by one of the researchers in two different primary schools in Nazilli district of Aydın province, in a quiet environment (conference halls) that the administrators of these schools found suitable. Before the data collection process, the text in the interview protocol was read to all classroom teachers. A signed informed consent form was obtained from each participant. Two sessions structured for focus group discussions were held on different dates. In addition, the identities of the participants were kept confidential and were coded as K1, K2... and expressed in the study. Additionally, a voice recorder was used with permission from the teachers. Thus, the conversation was recorded.

Monitoring Phase Research Reliability

The personal judgments of the researchers did not guide the research process at all. The interview form included questions that would enable the teachers participating in the interviews to be more sensitive. An effort was made to create a meeting environment where teachers could freely express their opinions. In addition, in the study, the names of the teachers were not stated clearly but were encrypted. Participants were given the freedom to leave the study at any point during the session. Participants were informed by the moderator researcher that the information obtained during the semi-structured focus group interviews would not be shared with anyone other than the researchers. No one other than the researchers and participants was allowed to attend the interview sessions. Participants were also convinced that the data obtained would be encrypted and presented in future research presentations regarding the study. Before the semi-structured focus group interviews, an informed consent form was obtained from each teacher stating that they participated voluntarily. The findings were shown to the participants in the study group and participant confirmation was provided. Sample quotations and detailed descriptions from teacher interview texts were included in order to support the results reached by the researchers and reflect the teachers' perspectives (Lincoln & Guba, 1985). The abbreviations used for teachers in the study, together with their serial numbers, are expressed as follows: (K1): K: Participant, 1: First participant, etc.

Monitoring Phase Data Analysis

At this stage, the audio recordings of the semi-structured focus group interviews with the participants were transferred to the "Microsoft Word" program. After this stage, the transcribed data were read by the researchers, preliminary discovery was made by taking notes, and they were coded separately. Differences of opinion on the codes obtained by each researcher were discussed and consensus was reached. Then, themes and categories were created based on these codes. Content analysis method was used when analyzing the data obtained in this study. Content analysis is a qualitative data analysis approach that aims to reveal basic consistencies and meanings in the data obtained (Kvale, 1996; Patton, 2018; Saldana, 2019). This entire process was carried out with "Nvivo for Windows" qualitative research analysis software. An inductive approach was adopted in the data analysis process. The analysis process was carried out in this direction (Lincoln and Guba, 1985). The results obtained from the data of the study have been tried to be presented in accordance with the aims of the research.

Ethical Statement

In this study, the rules specified within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed, and the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were avoided. Ethics committee approval of this study was given at the meeting of Muğla Sıtkı Koçman University Social and Human Sciences Research Ethics Committee, dated 29.11.2022 and numbered 2022/142.

Findings

Findings from the Discovery Phase

In the discovery phase of the study, the opinions and experiences of classroom teachers regarding the cognitive components that constitute reading were tried to be revealed. The findings regarding the discovery phase are presented from a different study conducted on this focus, with the permission of the authors (Gök and Yıldırım, 2023). As a result of the content analysis conducted on the data obtained from the semi-structured focus group interviews conducted in the mentioned study, it was observed that teachers' awareness of the cognitive skills that constitute reading was not at a sufficient level. At this point, teachers identify the cognitive components that make up reading with elements such as vocabulary, attention, readiness of finger muscles, listening skills, mental readiness of the student, and environment. It was understood that teachers did not have qualified knowledge, especially in terms of word recognition and listening comprehension skills. This situation is also reflected in teachers' classroom activities on word recognition and listening comprehension. It has also been revealed that teachers do not have sufficient awareness of the cognitive skills that affect both word recognition and listening comprehension. Half of the teachers expressed the cognitive components that make up word recognition as environment (n=7) and family (n=7). Nearly half of the teachers (n=6) highlighted the concepts of interest and curiosity as cognitive skills that constitute the listening comprehension skill. It has also been revealed that the studies carried out by teachers within the scope of cognitive skills that affect word recognition skills are mostly aimed at improving vocabulary.

When the studies conducted by teachers on the cognitive components that constitute listening comprehension are examined, it is seen that almost no studies have been conducted in this context. In this study, teachers also stated that they received little in-service training in the context of Turkish language skills and that the in-service training they received did not reflect positively on the classroom teaching environment. Additionally, teachers rarely keep up to date with scientific information regarding reading skills. As a matter of fact, the teachers who participated in the research expressed their desire to participate in a qualified education that will be planned and carried out in the context of reading.

Findings from the Evaluation Phase

At this stage, a knowledge test was applied to evaluate teachers' awareness of the cognitive structures that constitute reading skills before and after the teacher intervention training. Paired groups t-test analysis was performed on the data obtained from the knowledge test. The paired groups t-test results showed that the significant difference was in favor of the teachers' posttest mean score.

Findings from the Monitoring Phase

Content analysis was conducted on the participant opinions obtained as a result of the semi-structured focus group interviews held during the monitoring phase of the research, and at the end of this analysis, 6 themes and codes related to these themes were determined. The themes reached are: (1) The reflection of the program on the classroom teaching environment in the context of word recognition skills, (2) The reflection of the program on the classroom teaching environment in the context of listening comprehension skills, (3) Positive and negative aspects of the program, (4) Teachers' feelings towards the program, (5) Obstacles to the reflection of the competencies acquired from the program into the classroom teaching environment and (6) Suggestions for the program,

When the theme of the program's reflection on the classroom teaching environment in the context of word recognition skills is examined, it is seen that teachers did various activities in this context (n = 11) and corrected their mistakes in evaluating word recognition skills after the program (n = 4).

In addition, most of the teachers also conducted studies on the skills that constitute word recognition skills after the program. More specifically, it was seen that the teachers who participated in the interviews carried out various studies on spelling (n = 10), morphological awareness (n = 5) and phonological awareness (n = 4).

When the theme of the program's reflection on the classroom teaching environment in the context of listening comprehension skills was examined, it was seen that teachers gave more importance to listening comprehension skills (n=3), drew attention to the relationship between listening comprehension and reading comprehension (n=2) and did various activities (n=12).

It was also observed that teachers conducted studies on the component skills that constitute the listening comprehension skill. However, it was revealed that these studies did not cover all the component skills that constitute listening comprehension and that teachers only conducted studies on inference skills (n = 3) and comprehension monitoring skills (n = 1).

When the theme of positive and negative aspects of the program was examined, teachers stated that the positive aspects of the program were that it enabled them to ask more qualified questions about texts (n=3), that the program contributed to in-class reading activities (n=8), and that it had a positive effect on library activities (n=4). They stated that they used the competencies they gained from the program in the projects they participated in (n=1), that the scientific studies communicated through the WhatsApp group had a positive contribution (n=3), that they understood the importance of grammar (n=4), and that the program created awareness in terms of language skills (n=4).

Regarding the negative aspects of the program, teachers stated that the program did not provide practical information (n = 3), that they had difficulty integrating it into the lessons (n = 3), and that the duration of the training was not sufficient (n = 5).

When the theme of teachers' feelings towards the program was examined, it was revealed that the teachers liked the program (n = 7), liked it (n = 5) and were satisfied with the program (n = 3).

When the theme of obstacles to the classroom implementation of the competencies acquired from the program was examined, teachers expressed the obstacles to transferring the program to the classroom teaching environment as the texts in the textbooks (n = 3), the density of the curriculum (n = 2) and the crowded classrooms (n = 4).

When the theme of suggestions for the program was examined, teachers (n=4) found the language used in the education process academic and suggested that researchers should provide education in a more understandable language. Additionally, teachers (n=5) suggested that more activity examples be included during the training.

Discussion and Conclusion

This study was carried out with the aim of increasing classroom teachers' awareness of the cognitive skills that constitute reading and revealing how this awareness is reflected in classroom teaching environments. The findings obtained from the discovery phase of the study revealed that classroom teachers' awareness of the cognitive skills that constitute reading was not at a sufficient level. These findings are in line with a very extensive literature which concludes that classroom teachers do not have sufficient content and pedagogical content knowledge (Shulman, 1987) in the context of reading and related skills (Anmarkrud and Bråten, 2012; Aro and Björn, 2016; Barron et al., 2018; Cohen et al., 2017; Cunningham et al., 2004; Hall et al., 2023; Jakobson et al., 2022; McCutchen et al., 2002; Moats, 1994; Stark et al., 2016; Yıldırım et al., 2013).

There may be many reasons why classroom teachers do not have sufficient content and pedagogical content knowledge regarding reading and related components. The reasons can be listed: teachers' insufficient undergraduate education in the context of these skills (Buckingham, 2020; Clark et al., 2017; Reid-Lyon and Weiser, 2009); the in-service training and trainers are not qualified (Kim and Snow, 2021; Sims and Fletcher-Wood, 2021); a biased perspective towards in-service training (Kucan et al., 2011); as teachers' insufficient resources such as time and money to devote to in-service training and the training being compulsory (Smith and Gillespie, 2007). On the other hand, teachers may not have expressed the need to acquire these skills. At this point, it has been stated that teachers' perception of reading and their actual content and pedagogical content knowledge are quite different (Cunningham et al., 2004). However, the knowledge and skills that teachers have affect the teaching environment (Moats and Foorman, 2003; Yıldırım et al., 2013). Therefore, it is often emphasized that teacher knowledge (Shulman, 1986, 1987) plays an important role in students' acquisition and development of reading skills (Carlisle et al., 2011; Didion et al., 2020; Piasta et al., 2009; Spear-Swerling and Cheesman, 2012). However, teachers cannot teach a skill they do not know (See, Peter Effect, Binks-Cantrell et al., 2012). Therefore, in this study, an intervention program was planned and carried out for the knowledge and skill needs of classroom teachers in the context of reading skills (Berry et al., 2010; Popova et al., 2016).

In line with the findings obtained from the evaluation phase of the study, it was determined that the intervention training contributed to teachers' awareness levels of the cognitive components that constitute reading. This finding is in

line with the findings of studies aiming to increase the awareness of classroom teachers in terms of reading skills (Garet vd., 2008; Miller ve Ellsworth, 1985; Podhajski vd., 2009; Sailors ve Price, 2010; van Keer ve Verhaeghe, 2005; van Kuijk ve diğerleri, 2016). The intervention training (program) is structured within the framework of evidence obtained from scientific studies on reading skills and teaching (Science of Reading, SOR) (Buckingham, 2020). In addition, reading skills were addressed comprehensively in the intervention program along with related component skills. Within the scope of intervention training, an effort was made to improve teachers' pedagogical content knowledge as well as their reading content knowledge. In this context, teachers were given information about cognitive skills related to reading and examples were presented on how to acquire, develop and evaluate these skills. Thus, teachers were supported on how to integrate the knowledge they acquired during the program into the school curriculum and transfer it to the classroom teaching environment. Shulman (1987) also stated that both content knowledge and pedagogical content knowledge are important for a qualified teaching. Additionally, the program is based on a job-embedded training approach (DeMonte, 2013) rather than the traditional model of short conference sessions and seminars, which is considered largely ineffective (McLeskey and Waldron, 2002). In this approach, teachers play a central role. Luneta (2012) also emphasized that training programs in which teachers play a central role from beginning to implementation will be successful.

It is stated that teachers may give up applying the information they obtain from intervention training after a while (Liu and Phelps, 2020; Verloop et al., 2001). For this reason, many intervention programs include (Brady et al., 2009; Brownell et al., 2017; Goldfeld et al., 2021; Hudson, 2023; Moats and Foorman, 2003; McMahan et al., 2019; Piasta et al., 2009) include observation, coaching, monitoring/follow-up activities such as meetings (online or face-to-face). Because conducting post-training follow-up activities has a significant impact on teachers' practices (Cordingley et al., 2015; Tournaki et al., 2011).

In this study, weekly online meetings were held with teachers. In these meetings, discussions regarding teachers' practices were held. In their study, McCutchen et al. (2002) also drew attention to the importance of meetings held with teachers after the training. In addition, a WhatsApp group was created with teachers and researchers participating in the program. Researchers and teachers had the opportunity to share current scientific studies in the WhatsApp group.

At the end of the monitoring phase of the study, it was tried to be revealed through interviews how the teachers who participated in the intervention training reflected the competencies they acquired into the classroom teaching environment. As a result of the monitoring study, the teachers stated that they carried out studies on the cognitive components that constitute the word recognition skill such as spelling awareness, phonological awareness and morphological awareness. In addition, it was observed that teachers also conducted studies focusing on word recognition speed and accuracy. However, it was understood that they could not conduct qualified studies on the component skills that constitute listening comprehension skills. However, listening comprehension is one of the most important predictors of reading comprehension (Babayigit et al., 2021; Catts et al., 2005). In addition, the effect of listening comprehension skills on reading comprehension skills increases starting from the beginning of primary school (Tilstra et al., 2009). The most important reasons for this situation may be the duration of intervention training and class sizes. Because in this context, teachers also stated that the duration of the education was not sufficient and the class sizes were crowded. It is noteworthy that there are different training periods in intervention studies conducted to increase teacher knowledge (DeMonte, 2013). For example, in the study conducted by Jager et al. (2002), a 15-hour training program was applied to teachers, similar to this study. Researchers stated that this duration may be one of the reasons why the entire program cannot be reflected in the classroom learning environment. In this context, Desimone (2011) underlined that there should be 20 or more hours of communication in training. According to Desimone (2009), a good training program should be content-oriented, provide active learning opportunities, be consistent, and in addition, be carried out in the right time period.

In this study, the inadequacy of classroom teachers' knowledge about reading was revealed, the teachers' knowledge was increased through the intervention training, and it was examined whether the acquired knowledge was reflected in the classroom environment. While the training program was built on the teachers' field and pedagogical knowledge of reading (Shulman & Shulman, 2004), post-training studies attempted to establish strong connections between what was learned from the program and the teachers' own work (Smith & Gillespie, 2007). Thus, evidence-based scientific content was transformed into practice and gained an improvable quality thanks to feedback. It is also important that teachers in this study take time to apply the knowledge about reading skills they obtained (Smith et al., 2023). In summary, in this study, teacher knowledge, which is considered one of the hallmarks to be a qualified teacher (Shulman, 1986), was discussed in the context of reading (Kehoe & McGinty, 2023) and an effort was made to improve.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Becerisini Oluşturan Bilişsel Bileşenlere Yönelik Farkındalıklarının Artırılması: Bir Karma Yöntem Eylem Araştırması*

Seçkin Gök

Millî Eğitim Bakanlığı

seckin4501@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6095-9828

Kasım Yıldırım

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

kasimyildirim@mu.edu.tr

ORCID: 0000-0003-1406-709X

ÖZ

Çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel becerilere yönelik farkındalıklarını artırmak ve farkındalıklarının sınıf içi öğretim ortamına yansımalarını ortaya koymaktır. Çalışma, karma yöntem eylem araştırması olarak desenlenmiş ve yürütülmüştür. Çalışmanın keşfetme aşamasında öğretmenlerin okumayı oluşturan bilişsel becerilere yönelik farkındalıkları odak grup görüşmeleri yoluyla ortaya çıkarılmıştır. Ardından öğretmenlerin okumaya ilişkin bilgilerinin yetersizliğinden hareketle bir müdahale eğitim programı oluşturulmuştur. Çalışmanın değerlendirme aşamasında uygulanan müdahale eğitiminin etkililiği tespit edilmiştir. Araştırmanın izleme aşamasında ise eğitim programı ve takip çalışmalarının sınıf içi öğretim ortamına yansımaları yine odak grup görüşmeleri yoluyla ortaya konulmuştur. Çalışmanın keşfetme aşaması katılımcılarını 14 gönüllü sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Değerlendirme aşaması katılımcılarını eğitim programına katılan 30 gönüllü sınıf öğretmeni oluştururken izleme aşaması katılımcılarını eğitim programına katılan öğretmenlerden 12 gönüllü sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi testi ve görüşme formları kullanılmıştır. Çalışmanın keşfetme ve izleme aşamalarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Değerlendirme aşamasından elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında eşli gruplar t-testinden yararlanılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin bilgi eksiklikleri ortaya konulmuş, gerçekleştirilen müdahale eğitimiyle bu eksiklikler giderilmiş ve müdahale eğitimi yoluyla elde ettikleri bilgileri sınıf içi öğretim ortamına yansıttıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, öğretmen bilgisi, okuma, okuma becerisi, bilişsel beceriler.

G ünümüz toplumu bilgi toplumu olarak nitelendirilmektedir. Okuma becerisi, okuduğunu anlama yoluyla bilgiye ulaşmanın yollarından biridir. Okumanın karmaşık bir süreç becerisi olduğu konusunda araştırmacılar arasında fikir birliği olduğu söylenebilir. Okumanın bu karmaşıklığının birçok dilsel ve bilişsel becerinin etkileşimli olarak aynı anda sürece entegre olma durumundan kaynaklandığı düşünülebilir. Okumayı oluşturan karmaşık yapılara yönelik basit ve anlaşılır bir model olarak Okumaya İlişkin Basit Anlayış Teorisi (Simple View of Reading [SVR]) (Gough ve Tunmer, 1986) özellikle dikkat çekicidir. Bazı araştırmacılar tarafından okumaya ilişkin basit anlayış teorisinin süreç temelli olmadığı (Duke ve Cartwright, 2021) ve okuduğunu anlamayı etkileyen tüm becerileri kapsamlı bir şekilde açıklamadığı (Filderman vd., 2022) noktalarında eleştiriler olsa da bu teori defalarca test edilmiştir. SVR, ilk olarak İspanyolca ve İngilizce konuşan çocuklarda test edilmiştir (Hoover ve Gough, 1990). Ardından SVR, alfabetik ortografilerde (Hoinen-Tengestal, 2010; Megherbi vd., 2006; Joshi ve Aaron, 2000), alfabetik olmayan (logografik, örn., Çince, Japonca vb.) ortografilerde (Joshi vd., 2012; Pan ve Lin, 2023), çocuklarda (Foorman vd., 2018; Kim, 2017), yetişkinlerde (Hao vd., 2022), transparan ortografilerde (Roch ve

Geliş Tarihi :13 Mart 2024

Düzeltilme Tarihi :31 Mayıs 2024

Kabul Tarihi :3 Haziran 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,

2024, 12(2), 135-163

Research in Reading & Writing Instruction,

2024, 12(2), 135-163

<https://doi.org/10.35233/oyea.1452475>

* Bu çalışmanın keşfetme aşamasında ortaya konulan bulgular, "Sınıf Öğretmenlerinin Okumayı Oluşturan Bilişsel Bileşenlere Yönelik Farkındalıkları" (BAYTEREK, 2023) isimli bilimsel araştırmanın bir parçasını oluşturmaktadır.

Levorato 2009; Torppa vd., 2016) ve opak ortografilerde (Adlof vd., 2006; Tilstra vd., 2009) çalışılmış ve ampirik olarak kanıtlanmıştır. SVR'ye göre okuduğunu anlama becerisi, dinlediğini anlama ve kelime tanıma becerileri tarafından açıklanmaktadır (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). Başka bir ifadeyle SVR, kelime tanıma (kod çözme/çözümleme) (KT) ve dili anlama (dinlediğini anlama) (DA), okuduğunu anlamaya (OA = KT x DA) katkıda bulunan iki temel beceridir ve hiçbiri tek başına yeterli değildir (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). Bu formüldeki oransal ilişki (çarpım ile gösterilmiştir; KT x DA), hem kelime tanımanın hem de dilsel anlamının gerekli olduğunu göstermektedir. Çünkü kelime tanımadaki veya dinlediğini anlamada 0, okuduğunu anlamada 0 ile sonuçlanmaktadır (Kim, 2023). SVR'ye göre yazılı sözcüklerin tanınması ile okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama aynı beceriler haline gelmektedir (Hao vd., 2022). Bu durum SVR'yi ortaya koyan araştırmacıların bu becerilerle ilişkili tanımlarına da yansımıştır. Bu teoride okuduğunu anlama; basılı olarak temsil edilen söylemden anlam oluşturma olarak tanımlanırken dinlediğini anlama; konuşmada temsil edilen söylemden anlam oluşturma olarak tanımlanmıştır (Hoover ve Tunmer, 2022). SVR, okuma becerisi bağlamında yürütülen çalışmalara yön vermekle kalmamış, bu çalışmalar için önemli bir kuramsal temel oluşturmuştur (Spencer vd., 2020).

Bu noktada SVR temelinde ortaya konulan birçok okuma modeli hem SVR'yi genişletmiş hem de okumayı oluşturan bileşenlere ışık tutmuştur. Örneğin Bilişsel Temelli Okuma Çerçevesi modelinde (Cognitive Foundations Framework, [CFF]) (Hoover ve Tunmer, 2019), okuduğunu anlamının, kelime tanıma ve dinlediğini anlama becerilerinin bir ürünü olmasının ötesinde bu bileşenlerle ilişkili alt becerilere de yer verilmiştir. Bu modelde kelime tanıma becerileri; alfabetik kodlama becerileri, yazı hakkında kavramlar, alfabetik ilke bilgisi, harf bilgisi ve semantik (anlambilimsel) bilgi ile desteklenirken dili anlama (dinlediğini anlama); ön bilgi, çıkarım becerileri, dile özgü bilgi, fonolojik farkındalık, sentaktik (söz dizimsel) bilgi ve semantik (anlambilimsel) bilgi ile desteklenmektedir (Gök ve Yıldırım, 2022). Yine son yıllarda SVR temelinde oluşturulan Okumaya İlişkin Doğrudan ve Dolaylı Etki Modeli'nde (Direct and Indirect Effects Model of Reading [DIER]) (Kim, 2017; Kim, 2023), kelime tanıma becerisinin ortografik, morfolojik ve fonolojik bilgi tarafından desteklendiği; dinlediğini anlama becerisinin ise çıkarım, zihin kuramı (perspektif alma), anlamayı izleme, kelime bilgisi, gramer bilgisi gibi beceriler tarafından desteklendiği belirtilmiştir. Bu modelde çalışma belleği, engelleyici kontrol ve sürekli dikkat yapılarının (yürütücü işlevler) hem dinlediğini anlama becerisini hem de kelime tanıma becerisini etkilediği vurgulanmaktadır. SVR temelinde oluşturulmasa da kelime tanıma gibi ortak bir bileşeni paylaşan Okuduğunu Anlamanın Doğrudan ve Dolaylı Aracılık Modelinde (Direct and Inferential Mediation Model of Reading Comprehension [DIME]) (Bkz. Cromley ve Azevedo, 2007; Cromley vd., 2010), okuduğunu anlamaya, ön bilgi, çıkarım, okuma stratejileri, kelime bilgisi ve kelime tanıma becerisi katkı sunmaktadır (Ahmed vd., 2016; Filderman vd., 2022; Yıldırım vd., 2017).

Okuma ve okuduğunu anlama bağlamında yapılan çalışmalar incelendiğinde fonolojik farkındalığın (Melby-Lervag vd., 2012), morfolojik farkındalığın (Desrochers vd., 2018), yazım (imla) farkındalığının (De Graff ve Torgesen, 2005) ve hızlı otomatik adlandırmanın (Araujo vd., 2015) okuma becerisi ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Başka bir ifadeyle harf (sembol) bilgisi, fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık, yazım farkındalığı ve hızlı otomatik adlandırmanın okuma becerisi üzerinde etkisi olduğu görülmektedir (Abbot vd., 2010; Durgunoğlu ve Öney, 1999; Georgiou ve Parilla, 2020; Kim vd., 2013; Landerl vd., 2022; Treiman vd., 2019; Verhagen vd., 2008). Öte yandan dinlediğini anlama becerisi, dikkat, çalışma belleği, çıkarım yapma, zihin kuramı, anlamayı izleme gibi bilişsel becerilerden etkilenmektedir (Florit vd., 2014; Kim, 2016; Kim, 2023; Kim ve Phillips, 2014; Strasser ve del Rio, 2014).

Türkçe bağlamında yürütülen ve okumayı oluşturan bilişsel yapılara odaklanan çalışmaların sonuçlarının da SVR ile tutarlı olduğu görülmektedir (Babayigit ve Stainthorp, 2010, 2011, 2014, Öney ve Durgunoğlu, 1997; Özata ve Haznadar, 2018; Yıldırım vd., 2020). Ek olarak kelime tanıma ve dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel beceriler (örn., fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık, ortografik farkındalık, hızlı otomatik adlandırma, çalışma belleği vb.) odağında yapılan çalışmalar da yukarıda ifade edilen uluslararası literatürle paralellik göstermektedir (Demirtaş ve Ergül, 2019; Ergül vd., 2022; Güldenoğlu vd., 2016; Kuzucu- Örgü, 2018; Korkmaz vd., 2020). Bu bağlamda Kargın ve diğerleri (2017) tarafından okul öncesi dönemde sahip olunan dinlediğini anlama becerisinin ilkökul birinci sınıftaki okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığı incelemek amacıyla 52 öğrenci ile yapılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının %25'inin okul öncesi dönemde sahip oldukları dinlediğini anlama becerileri ile açıklanabileceği belirlenmiştir. Kocaaraslan'ın (2020) 110 üçüncü sınıf öğrenci ile yürüttüğü çalışmanın sonucunda ise çalışma belleği, sürekli dikkat ve görsel kısa süreli belleğin öğrencilerin sesli okuma yanlışlarını yordadığı ve varyansın %25'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine güncel bir çalışmada (Öksüz ve Akyol, 2023) ise ön bilgi, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerinin okuduğunu anlama becerisini yordama düzeyi incelenmiş ve bu çalışmanın sonucunda üç bileşenin okuduğunu anlama becerisinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur.

Okumayı öğrenmek yukarıda ifade edildiği gibi çeşitli bilgi ve becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin bu beceriler noktasında öğrencileri desteklemesi gerekmektedir (Hall vd., 2023). Oysa karmaşık bir dizi bilişsel işlem sonucunda oluşan okuma çoğu öğretmen tarafından harf-ses dönüşümüne indirgenmiş görünmektedir (Güldenoğlu vd., 2019). Okumayı oluşturan bilişsel becerilere ilişkin farkındalık; sınıf öğretmenlerinin zayıf okuyucuları belirlemesine, zayıf okuyucuların hangi beceriler noktasında desteklenmesi gerektiğine ve öğrencilerin gelişimsel olarak hangi düzeyde olduklarını tespit etmeye ilişkin öğretmenlere rehberlik etme potansiyeline sahiptir (Tunmer ve Hoover, 2019). Ek olarak okuma becerisini tüm boyutlarıyla ele almak sınıf öğretmenlerine bu becerinin nasıl kazandırılacağı, geliştirileceği ve değerlendirileceğine yönelik katkı sunacaktır (Cesur ve Şahin, 2022). Başka bir perspektifle Okumanın Bileşen Modeli'ne (Component Model of Reading, Aaron vd., 2008) göre bir öğrencinin okuma başarısı bilişsel, ekolojik ve psikolojik unsurlardan etkilenmektedir. Aile katılımı, kültür, ev okuryazarlık ortamı, sınıf iklimi ve öğretmen gibi

bileşenlerden oluşan ekolojik unsurun öğrencilerin okuma başarısına etkisi oldukça yüksek düzeydedir (Chiu vd., 2012; Joshi vd., 2012). Uluslararası Okuryazarlık Derneği (International Literacy Association [ILA]) okuryazarlık eğitiminin önündeki en büyük engel olarak öğretmen bilgisinin ve öğretim etkililiğinin değişkenliğini tanımlamıştır (Lammert vd., 2022). Ancak sınıf öğretmenlerinin okumanın bileşen becerilerine ilişkin yeterli pedagojik, alan ve pedagojik alan bilgisine (Shulman, 1986, 1987) sahip olmadıkları uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar sonucu ortaya konulmuştur (Aro ve Björn, 2016; Cohen vd., 2017; Stark vd., 2016). Türkiye'deki sınıf öğretmenleri odağında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise öğretmenlerin akıcı okumaya yönelik bilgilerinin yeterli olmadığı (Yıldırım vd., 2013), okuma güçlüğüne ilişkin yeterli bilgilerinin bulunmadığı (Balci, 2019) ve okuduğunu anlamaya yönelik düşük zihinsel süreçleri gerektiren sorular sordukları (Akyol vd., 2013) görülmektedir. Güncel bir çalışmada (Gök ve Yıldırım, 2023), sınıf öğretmenlerinin okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin nitelikli ve yeterli bilgiye sahip olmadığı ortaya konulmuştur. Daha ayrıntılı bir bakışla bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kelime tanıma ve dinlediğini anlama becerilerini etkileyen becerilere yönelik yeterli bilgilerinin olmadığı ve dinlediğini anlama becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi açıklayamadıkları sonuçları elde edilmiştir.

Öğretmen bilgisi ve nitelikli öğretim, öğrencilerin okuma başarısının temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle, etkili okuma öğretimini uygulamak için öğretmenlerin fonoloji, ses bilgisi, morfoloji, akıcı okuma, kelime bilgisi ve dili anlama gibi okuma gelişiminde yer alan alt beceriler hakkında bilimsel bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Goldfeld vd., 2020). Çünkü öğretmenlerin okuma ile ilgili kavramlara yönelik bilgileri ve öğrencilerin okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Moats ve Foorman, 2003). Tüm bunlardan hareketle bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel becerilere yönelik farkındalıklarını artırmak ve farkındalıklarının sınıf içi öğretim ortamına yansımalarını ortaya koymaktır. Çalışmadan elde edilen sonuçların sınıf öğretmenleri odağında ve okuma becerisi bağlamında yapılandırılacak hizmet içi eğitim faaliyetlerine yön vereceği ve öğretmen yetiştirme politikalarının güncellenmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri okumayı oluşturan bilişsel yapılara ve bu yapıların öğretimine ilişkin neler bilmektedirler?
2. Sınıf öğretmenlerine uygulanan müdahale eğitim programının öğretmenlerin okumanın bilişsel bileşen becerilerine ilişkin farkındalıkları üzerinde etkisi nedir?
3. Sınıf öğretmenlerine uygulanan müdahale eğitim programından elde edilen yeterlilikler, öğretmenlerin sınıf içi öğretim ortamlarına nasıl yansımaktadır?

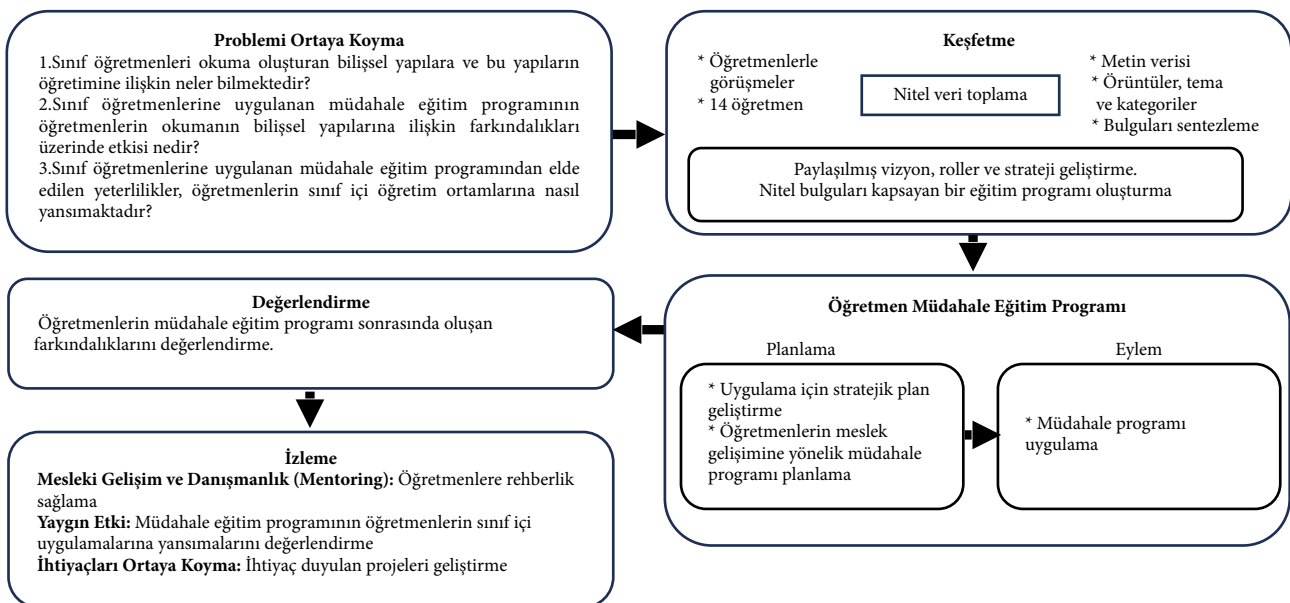
Yöntem

Model

Bu çalışmada karma yöntem eylem araştırmasından faydalanılmıştır (Ivankova, 2015; Ivankova ve Wingo, 2018). Karma yöntem yaklaşımları esnek yapısından dolayı farklı araştırma yaklaşımlarına entegre edilebilmektedir (Plano vd., 2016). Bu çalışmada da hem güncel araştırma yaklaşımlarından faydalanmak hem de araştırmayı daha etkili hale getirmek için böyle bir yöntem perspektifi benimsenmiştir. Yöntemsel olarak izlenen süreç aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 1

Araştırmada Kullanılan Karma Yöntem Eylem Araştırmasının Aşamaları



Problemi Ortaya Koyma Aşaması

Bu aşamada bilimsel literatür doğrultusunda ihtiyaç duyulan durum ortaya konulmuş ve araştırılmasının niçin önemli olduğu ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda da araştırma sorularına yer verilmiştir.

Keşfetme Aşaması

Keşfetme aşaması probleme yönelik durumun ortaya konulma aşamasıdır. Nitel veri toplama sürecinin gerçekleştirildiği aşamadır. Nitel boyutta sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerle öğretmenlerin okuma becerisi ve onu oluşturan bilişsel yapılara yönelik farkındalıkları ve bu becerileri nasıl değerlendirdiklerine yönelik yeterlilikleri anlaşılma çalışılmıştır. Bu aşamadan elde edilen bulgular sonraki süreçleri yönlendirmiştir.

Keşfetme Aşaması Çalışma Grubu

Bu aşamadaki çalışma grubunu Aydın ili Nazilli ilçesinde yer alan iki devlet okulunun 3.sınıf öğretmenleri (n=14) oluşturmuştur. Çalışma, araştırmacılarından birinin öğretmen olarak görev yaptığı ilçede gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, hızlı ve kolay bir örnekleme stratejisidir (Patton, 2018). Ayrıca üçüncü sınıf, öğrencilerin okuma becerisini kazanma aşamasından (Kelime tanıma becerisi kazanma) öğrenmek için okuma aşamasına geçiş noktası olarak kabul edilmektedir (Chall, 1967). Bu noktada öğretmenlerin okuduğunu anlamayı oluşturan bilişsel bileşenleri (Hem kelime tanıma hem de dinlediğini anlama) kazandırma, geliştirme ve değerlendirme konusunda yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Çünkü bu sınıf düzeyi her iki temel beceriyi kapsayan geçiş sınıfı olarak kabul edilebilir. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi yapılan katılımcıların 9'u (%64.2) kadın ve 5'i (%35.8) erkektir. Bu katılımcıların kıdemlerine bakıldığında 20-30 yıl arası kıdemi olan 7 (%50) kişi, 31 ve üzeri kıdemi olan 7 (%50) kişi olduğu görülmüştür. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde 1 (%7.1) kişinin yüksek lisans, 2 (%14.2) kişinin ön lisans ve 11 (%78.7) kişinin lisans mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların 14'ü (%100) 3.sınıf düzeyinde eğitim vermektedir. Yine katılımcıların 14'ü (%100) bugüne kadar tüm sınıf düzeylerinde eğitim vermiştir. Ayrıca katılımcıların mezun olduğu bölüm incelendiğinde 1 kişinin (%7.1) matematik bölümü mezunu olduğu diğer 13 kişinin (%92.9) ise sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olduğu görülmüştür.

Keşfetme Aşaması Görüşme Formu

Bu aşamada veriler yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu form, sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel yapılara ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Ayrıca görüşme formu iki bölüm şeklinde düzenlenmiştir. İlk bölümde hem katılımcıların demografik bilgilerine yönelik sorular hem de ön yaşantılarıyla ilgili sorular yer almaktadır. Ön yaşantılara ilişkin sorularla katılımcıların hem görüşmeye ısındırılması hem de çalışmanın odağına ilişkin bakış açılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. İkinci bölüm ise çalışmanın içeriği ve süreçle ilgili sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde Temel Eğitim alanında uzman iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda görüşme formunda düzenlemeler (Görüşme formunun ilk bölümünde yer alan soru sayısı sekizden dokuza yükselirken ikinci bölümde yer alan soru sayısı sekizden altıya düşürülmüştür.) yapılmıştır. Ayrıca görüşme formunun pilot uygulaması aynı ilin farklı bir ilçesinde yer alan bir devlet okulunda görev yapan 4 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir.

Keşfetme Aşaması Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri, birinci araştırmacı tarafından Aydın ili Nazilli ilçesinde yer alan iki farklı ilkokulda, bu okulların yöneticilerinin uygun buldukları sessiz bir ortamda (konferans salonları) ve yüz yüze şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen ilkokulların birinde görev yapan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen odak grup görüşmesi yaklaşık 75 dakika sürerken diğer ilkokuldaki sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen odak grup görüşmesi yaklaşık 126 dakika sürmüştür. Uygunluklarına göre ilk görüşmeye sekiz sınıf öğretmeni, ikinci görüşmeye ise 6 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Veri toplama süreci öncesinde görüşme protokolündeki metin tüm sınıf öğretmenlerine okunmuştur. Ardından gönüllü öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için randevu alınmıştır. Bu bağlamda her katılımcıdan imzalı bilgilendirilmiş olur formu alınmıştır. Her iki ilkokuldaki yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri farklı tarihlerde gerçekleştirilmiştir. Ek olarak katılımcıların kimlikleri gizli tutulup K1, K2...şeklinde kodlanarak çalışmada ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Böylece görüşme kayıt altına alınmıştır.

Keşfetme Aşaması Araştırma Güvenirliliği

Araştırmacıların kişisel yargılarının araştırma sürecini yönlendirmemesi için çaba gösterilmiştir. Görüşme formunda görüşmelere katılan öğretmenlerin daha duyarlı olmasını sağlayacak sorular yer almıştır. Öğretmenlere kendi fikirlerini

rahatça belirtebilecekleri bir görüşme ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin isimleri açık bir şekilde ifade edilmeyip şifrelenmiştir. Katılımcılara oturum sürecinin herhangi bir noktasında çalışmadan ayrılabilme özgürlüğü tanınmıştır. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinde elde edilen bilgilerin araştırmacılar dışında herhangi bir kişiyle paylaşılmayacağı konusunda katılımcılar, moderatör araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Ek olarak katılımcılarla çevrimiçi bir şekilde toplantı düzenlenmiş ve transkript edilen veriler katılımcılara sunulmuştur. Böylece katılımcı teyidi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar ve katılımcılar dışında kimsenin görüşme oturumlarına katılmasına izin verilmemiştir. Yine elde edilen verilerin gelecekte çalışma ile ilgili yapılacak araştırma sunumlarında da şifrelenerek sunulacağı katılımcılara ifade edilmiştir. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri öncesinde her bir öğretmenden gönüllü olarak katıldıklarına dair bilgilendirilmiş olur formu alınmıştır. Araştırmacılar tarafından ulaşılan sonuçları desteklemek ve öğretmenlerin bakış açılarını yansıtmak amacıyla öğretmen görüşme metinlerinden örnek alıntılara ve ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmada öğretmenler için kullanılan kısaltmalar sıra numaraları ile birlikte şöyle ifade edilmiştir: (K1): K: Katılımcı, 1: Birinci katılımcı gibi.

Keşfetme Aşaması Veri Analizi

Bu aşamada katılımcılar ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerine ait ses kayıtları "Microsoft Word" programına aktarılmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmacılar tarafından transkript edilen veriler okunmuş, notlar alınarak ön keşif yapılmış ve ayrı ayrı kodlanmıştır. Her bir araştırmacının elde ettiği kodlar üzerindeki fikir ayrılıkları tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır. Ardından bu kodlardan hareketle temalar oluşturulmuştur. Bu çalışmada elde edilen veriler analiz edilirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerdeki temel tutarlılıkları ve anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan bir nitel veri analizi yaklaşımıdır (Kvale, 1996; Patton, 2018; Saldana, 2019). Tüm bu süreç "Nvivo for Windows" nitel araştırma analiz yazılımı ile yürütülmüştür. Verilerin çözümleme sürecinde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu doğrultuda analiz süreci gerçekleştirilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Çalışmanın verilerinden elde edilen sonuçlar araştırmacının amaçlarına uygun bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır.

Öğretmen Müdahale Eğitim Programı

Keşfetme aşamasında öğretmenlerden elde edilen veriler müdahale programının geliştirilmesine önemli katkılar sağlamıştır. Müdahale programına Aydın ili Nazilli ilçe merkezinde görev yapmakta olan 30 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Katılımcı sayısının 30 öğretmenle sınırlandırılmasının nedenleri olarak eğitimin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi, kalabalık ortamlarda eğitim etkililiğinin sağlanamaması ve özellikle eğitim sürecinde yapılacak uygulama örneklerinde öğretmenlerin birebir sürece dahil olabilmeleri gösterilebilir. Yine bunun için kolay ulaşılabilir örneklem tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmacılarından birinin öğretmen olarak görev yaptığı ilçe merkezindeki okullara ve sınıf öğretmenlerine gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Müdahale eğitim programına katılmaya istekli ve gönüllü 30 öğretmen sürece dahil edilmiştir. Dahil edilecek öğretmenlerin seçiminde farklı sınıf düzeylerini okutuyor olmalarına, kadın-erkek öğretmen sayısında dengeye ve müdahale programının uygulama zamanına dikkat edilmeye çalışılmıştır. Müdahale eğitim programı öğretmenlerin etkin düzeyde katılımlarını ve faydalanmalarını sağlamak için hizmetiçi eğitim seminerlerinin olduğu bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Böylelikle eğitim-öğretim süreçlerinin de aksamamasına çaba gösterilmeye çalışılmıştır. Öğretmen müdahale eğitimi oyunlarla öğretmelerle tanışma etkinlikleri, projenin keşfetme aşamasında elde edilen bulguların paylaşılması, okuma becerisinin ve onu oluşturan kompleks bileşenlerin anlatılması ve bu bağlamda okuma becerisindeki başarının yaşam boyu öğrenmenin temel anahtarlarından birinin olduğunun ulusal ve uluslararası raporlar bağlamında bahsedilmesi, okuma becerisine ilişkin her bir bileşenin hangi ölçme aracıyla ve nasıl değerlendirilebileceğinin tartışılması konularını ve etkinliklerini içermiştir. Müdahale eğitimi 4 gün boyunca 3'er saat şeklinde yapılandırılmıştır. Toplamda 4 gün ve 12 saat süren bir eğitim yürütülmüştür. Bu şekilde öğretmenlerin süreçten optimum düzeyde fayda sağlamaları hedeflenmiştir. Zamanı iyi kullanan bir eğitim içeriği vasıtası ile öğretmenlerin sıkılmamasına, günün geri kalanını kendi ihtiyaçlarını gidermeleri için kullanmalarına ve özel yaşamlarıyla ilgilenebilmelerine fırsat sağlanmaya çalışılmıştır. Müdahale sürecinin bir parçası olarak bu amaçlanmıştır. Müdahale programı sadece teorik anlatımları kapsamamıştır. Teorik anlatımlardan sonra kendi sınıflarındaki durumlar öğretmenlerle konuşulmuş ve de okuma becerisi ile ilgili bileşenlerin nasıl değerlendirildiğine yönelik örnek uygulamalar öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Benzer değerlendirmelerin öğretmenlerin kendi sınıflarında ortaya çıkma durumları tartışılmıştır. Bunun dışında ölçme araçları ile ilgili değerlendirmeler öğretmenlerin kendi aralarında da yapılandırılarak testlere yönelik uyumları artırılmaya çalışılmıştır.

Müdahale eğitim programında yer alan öğretmenlerin 17'si (%56.7) kadın ve 13'ü (%43.3) erkektir. Katılımcıların 7'si (%23.3) 30-40 yaş aralığında ve 13'ü (%43.3) 41-50 yaş aralığındadır. Katılımcıların 10'unun (%33.3) yaşı ise 50'den fazladır. Katılımcıların okuttukları sınıf düzeyleri incelendiğinde; 1.sınıf okutan 5 (%16.7) kişi, 2.sınıf okutan 11 (%36.6) kişi, 3.sınıf okutan 6 (%20) kişi ve 4.sınıf okutan 8 (%26.7) kişi olduğu görülmüştür. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde ise 1 (%3.3) kişinin ön lisans, 22 (%73.3) kişinin lisans ve 7 (%23.3) kişinin yüksek lisans mezunu olduğu anlaşılmıştır. Yine katılımcıların 30'u (%100) bugüne kadar tüm sınıf düzeylerinde eğitim vermiştir. Ayrıca katılımcıların mezun olduğu bölüm incelendiğinde 2 (%6.7) kişinin Fizik bölümü mezunu olduğu, 1 (%3.3) kişinin İktisat bölümü mezunu olduğu, 1 (%3.3) kişinin Kimya bölümü mezunu olduğu, 1 (%3.3) kişinin Sosyal Bilimler bölümü mezunu olduğu diğer 25 kişinin (%73.3) ise sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olduğu görülmüştür.

Değerlendirme Aşaması

Öğretmen Müdahale Eğitimi Değerlendirme Aracı ve Değerlendirme Süreci

Müdahale eğitim programında kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından bilgi testi geliştirilmiştir. Bilgi testi iki kısımdan oluşmuştur. İlk kısımda eğitim programına katılan öğretmenler için kişisel bilgiler soruları yer almıştır. Bilgi testinin ikinci kısmında ise okuma becerisi ve ilişkili bilişsel yapıların içeriğine, öğretimine ve nasıl değerlendirilmesi gerektiğine yönelik sorulara yer verilmiştir. Bilgi testi toplam 15 sorudan oluşmuştur. Bilgi testi çoktan seçmeli formatında hazırlanmıştır. Sorular geliştirilirken alan uzmanlarından katkı alınmıştır. Yine eğitim programı dışındaki öğretmenlerden dönütler elde edilerek bilgi testinin üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Geliştirilen bilgi testi hem eğitim öncesinde hem de eğitim sonrasında katılımcı öğretmenlere uygulanmıştır.

Elde edilen veriler üzerinde hem betimsel hem de çıkarımsal analizler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri de sunulmuştur. Ayrıca verilen istatistiklerle ilişkili açıklamalar yapılmıştır.

Değerlendirme aşamasının sonunda öğretmenlere katılım sertifikaları verilerek kendilerine katılımlarından dolayı teşekkür edilmiştir. Eğitim süreci ile ilgili farkındalıklarının düzeyi, eğitime katılan öğretmenlere elektronik posta aracılığıyla bildirilmiştir. Daha sonra öğretmenlerle ZOOM üzerinden gerçekleştirilen çevrimiçi bir toplantı ile bilgi testi ve ortaya çıkan sonuçlar kendileri ile detaylı bir şekilde tartışılmıştır.

İzleme Aşaması

Değerlendirme aşaması tamamlandıktan sonra öğretmenlerde oluşan farkındalıkların ve yeterliliklerin sahaya yansıyor yansımadağının takip edilmesi gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda bu yapılan izleme sonrasında müdahale eğitim içeriğinin tekrardan revize edilmeye ihtiyaç duyup duymadığına ve bu bağlamda yeni bir çalışma yapıp yapılmaması gerekliliğine karar verilmiştir. Özetle eylem sürecinin ne kadar başarıya ulaştığı ve sahaya ne kadar yansıdığı değerlendirilmiştir. Değerlendirme aşamasından sonra 4 hafta süreyle haftada bir kere olmak üzere müdahale eğitim programına katılan öğretmenlerle ZOOM üzerinden çevrimiçi toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda öğretmenlerle katılmış oldukları müdahale eğitim programının içeriği tartışılmış ve aldıkları eğitimler doğrultusunda sınıflarda neler yaptıkları irdelenmiştir. Yine aldıkları eğitimin, öğretim yaptıkları sınıflara nasıl yansıdıklarına yönelik öğretmenlerden dönütler alınmıştır. Bunun yanında bu süre zarfında oluşturulan WhatsApp grupla öğretmenlerle çevrimiçi olarak sürekli iletişim kurulmuş ve eğitim içeriği ile ilgili dokümanlar paylaşılmıştır. Bu dokümanlar PowerPoint sunuları, bilimsel makaleleri, uygulama videolarını, örnek değerlendirme araçlarını ve araştırmacılar tarafından hazırlanmış içerikleri kapsamıştır. Yine öğretmenlerden çevrimiçi gelen sorulara açıklayıcı cevaplar sunulmuştur. Yaklaşık 1 ay sonra eğitime katılmış ve görüşmelere istekli ve eğitim sonrasındaki kendi sınıf içi uygulamalarını paylaşmaya gönüllü 12 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

İzleme Aşaması Çalışma Grubu

Bu aşamada da yine kolay ulaşılabilir örneklem tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışma, araştırmacıardan birinin öğretmen olarak görev yaptığı Aydın ili Nazilli ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Katılmaya gönüllü ve istekli 12 sınıf öğretmeni ile süreç yürütülmüştür. Yine kriter (ölçüt) örnekleme tekniğinden de faydalanılmıştır. Müdahale eğitimine katılmış olması, kadın erkek sayısında denge (katılımcı kadın-erkek dengesi katılımcıların uygun olamaması sebebi ile çok sağlanamamıştır) gibi durumlar göz önünde bulundurulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın izleme aşamasındaki görüşmelere dahil olan katılımcıların 3'ü (%25) erkek ve 9'u (%75) kadındır. Katılımcıların 1'i (%8.3) 30-40 yaş aralığında ve 6'sı (%50) 41-50 yaş aralığındadır. Katılımcıların 5'inin (%41.7) yaşı ise 50'den fazladır. Katılımcıların okuttukları sınıf düzeylerine bakıldığında; 1.sınıf okutan 1 (%8.3) kişi, 2.sınıf okutan 5 (%41.7) kişi, 3.sınıf okutan 3 (%25) kişi ve 4.sınıf okutan 3 (%25) kişi olduğu görülmüştür. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde ise 9 (%75) kişinin lisans ve 3 (%25) kişinin yüksek lisans mezunu olduğu anlaşılmıştır. Yine katılımcıların 12'si (%100) bugüne kadar tüm sınıf düzeylerinde eğitim vermiştir. Ayrıca katılımcıların mezun olduğu bölüm incelendiğinde 1 (%8.3) kişinin Fizik bölümü mezunu olduğu, 1 (%3.3) kişinin Kimya bölümü mezunu olduğu ve diğer 10 kişinin (%83.3) ise sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olduğu görülmüştür.

İzleme Aşaması Görüşme Formu

Bu aşamada veriler yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu form, sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel yapılarla ilişkin kendi sınıf ortamlarında neler yaptıklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Ayrıca görüşme formu iki bölüm şeklinde düzenlenmiştir. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgilerine yönelik sorular yer almıştır. Bu sorularla katılımcıların görüşmeye ısındırılması amaçlanmıştır. İkinci bölüm ise çalışmanın içeriği ve süreçle ilgili sorulardan oluşmuştur. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde alanda uzman kişilerden katkı alınmıştır. Bu doğrultuda görüşme formunda düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca görüşme formunun pilot uygulaması iki sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmış ve

görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunun ikinci kısmında toplam altı soru ve bu sorulara ilişkin alternatif ve sonda sorulara yer verilmiştir. Bu sorular vasıtası ile öğretmenlerin okumaya ilişkin bilişsel beceriler noktasında sınıflarında neler yaptıklarına, eksik kaldıkları noktaların nedenlerine, müdahale eğitiminin sınıf ortamındaki öğretim süreçlerine etkilerine, müdahale eğitiminin sınıf ortamındaki değerlendirme süreçlerine yansımalarına ve eğitimin içeriğine yönelik görüşleri elde edilmiştir.

İzleme Aşaması Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri araştırmacılardan biri tarafından Aydın ili Nazilli ilçesinde yer alan iki farklı ilkokulda, bu okulların yöneticilerinin uygun buldukları sessiz bir ortamda (konferans salonları) ve yüz yüze şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen ilk odak grup görüşmesi yaklaşık 70 dakika sürerken (n1= 5) diğer sınıf öğretmenleriyle (n2= 7) gerçekleştirilen odak grup görüşmesi yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Veri toplama süreci öncesinde görüşme protokolündeki metin tüm sınıf öğretmenlerine okunmuştur. Her bir katılımcıdan imzalı bilgilendirilmiş olur formu alınmıştır. Odak grup görüşmeleri için yapılandırılan iki oturum farklı tarihlerde gerçekleştirilmiştir. Ek olarak katılımcıların kimlikleri gizli tutulup K1, K2...şeklinde kodlanarak çalışmada ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Böylece görüşme kayıt altına alınmıştır.

İzleme Aşaması Araştırma Güvenirliği

Araştırmacıların kişisel yargılarının araştırma sürecini yönlendirmemesi için çaba gösterilmiştir. Görüşme formunda görüşmelere katılan öğretmenlerin daha duyarlı olmasını sağlayacak sorular yer almıştır. Öğretmenlere kendi fikirlerini rahatça belirtebilecekleri bir görüşme ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin isimleri açık bir şekilde ifade edilmeyip şifrelenmiştir. Katılımcılara oturum sürecinin herhangi bir noktasında çalışmadan ayrılabilme özgürlüğü tanınmıştır. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinde elde edilen bilgilerin araştırmacılar dışında herhangi bir kişiyle paylaşılmayacağı konusunda katılımcılar, moderatör araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Araştırmacılar ve katılımcılar dışında kimsenin görüşme oturumlarına katılmasına izin verilmemiştir. Yine elde edilen verilerin gelecekte çalışma ile ilgili yapılacak araştırma sunumlarında da şifrelenerek sunulacağı konusunda katılımcılar ikna edilmiştir. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri öncesinde her bir öğretmenden gönüllü olarak katıldıklarına dair bilgilendirilmiş olur formu alınmıştır. Elde edilen bulgular çalışma grubunu oluşturan katılımcılara gösterilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından ulaşılan sonuçları desteklemek ve öğretmenlerin bakış açılarını yansıtmak amacıyla öğretmen görüşme metinlerinden örnek alıntılara ve ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmada öğretmenler için kullanılan kısaltmalar sıra numaraları ile birlikte şöyle ifade edilmiştir: (K1): K: Katılımcı, 1: Birinci katılımcı gibi.

İzleme Aşaması Veri Analizi

Bu aşamada katılımcılar ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerine ait ses kayıtları "Microsoft Word" programına aktarılmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmacılar tarafından transkript edilen veriler okunmuş, notlar alınarak ön keşif yapılmış ve ayrı ayrı kodlanmıştır. Her bir araştırmacının elde ettiği kodlar üzerindeki fikir ayrılıkları tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır. Ardından bu kodlardan hareketle temalar oluşturulmuştur. Bu çalışmada elde edilen veriler analiz edilirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerdeki temel tutarlılıkları ve anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan bir nitel veri analizi yaklaşımıdır (Kvale, 1996; Patton, 2018; Saldana, 2019). Tüm bu süreç "Nvivo for Windows" nitel araştırma analiz yazılımı ile yürütülmüştür. Verilerin çözümle sürecinde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu doğrultuda analiz süreci gerçekleştirilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Çalışmanın verilerinden elde edilen sonuçlar araştırmanın amaçlarına uygun bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır.

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 Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 2022/142 sayılı, 29.11.2022 tarihli kararıyla verilmiştir.

Bulgular

Keşfetme Aşamasından Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın keşfetme aşamasında sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin görüşleri ve deneyimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Keşfetme aşamasına ilişkin bulgular, bu odakta yapılan farklı bir çalışmadan yazarlarının (Gök ve Yıldırım, 2023) izni alınarak sunulmuştur. Belirtilen çalışmada gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda öğretmenlerin; okumayı

oluşturan bilişsel becerilere ilişkin farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu noktada öğretmenler, okumayı oluşturan bilişsel bileşenleri; kelime hazinesi, dikkat, parmak kaslarının hazır olması, dinleme becerisi, öğrencinin zihinsel olarak hazır olması, çevre gibi unsurlarla ifade etmiştir. Öğretmenlerin özellikle kelime tanıma ve dinlediğini anlama becerileri kapsamında da nitelikli bilgiye sahip olmadığı anlaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin kelime tanıma ve dinlediğini anlamaya yönelik sınıf içi çalışmalarına da yansımıştır. Ayrıca öğretmenlerin hem kelime tanımayı hem de dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel becerilere yönelik yeterli farkındalıklarının olmadığı ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin yarısı kelime tanımayı oluşturan bilişsel bileşenleri çevre ($n=7$) ve aile ($n=7$) olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarısına yakını ($n=6$) dinlediğini anlama becerisini oluşturan bilişsel beceriler olarak ilgi ve merak kavramlarını öne çıkarmıştır. Yine öğretmenlerin kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel beceriler kapsamında yaptığı çalışmaların daha çok kelime hazinesini (dağarcığını) geliştirmeye yönelik olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin, dinlediğini anlamayı oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin yaptıkları çalışmalar incelendiğinde ise bu bağlamda neredeyse hiç çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu çalışmada öğretmenler Türkçe dil becerileri bağlamında az sayıda hizmetiçi eğitim aldıklarını ve aldıkları hizmetiçi eğitimlerin sınıf içi öğretme ortamına olumlu bir şekilde yansımadığını da belirtmiştir. Ek olarak öğretmenler okuma becerisine ilişkin güncel bilimsel bilgileri nadiren takip etmektedir. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenler okuma bağlamında planlanıp yürütülecek nitelikli bir eğitime katılma noktasında isteklerini ifade etmişlerdir.

Değerlendirme Aşamasından Elde Edilen Bulgular

Bu aşamada daha önce de ifade edildiği üzere öğretmen müdahale eğitimi öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin okuma becerisini oluşturan bilişsel yapılarla ilişkin farkındalıklarını değerlendirmeye yönelik bilgi testi uygulanmıştır. Bilgi testinden elde edilen veriler üzerinde eşli gruplar t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analize ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlerin Bilgi Testinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistiği

	N	Min.	Maks.	Ort.	SS	Sivrilik	Çarpıklık
Öntest	30	1.00	9.00	5.83	2.00	.107	-.215
Sontest	30	5.00	11.00	8.20	1.75	.003	-.966

Yukarıdaki tabloda öğretmen müdahale eğitimi öncesi ve sonrasında katılımcılara uygulanan bilgi testinden elde edilen verilerin ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin öntest-sontest verilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin eşli gruplar t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Bilgi Testinden Elde Ettikleri Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-Testi Sonuçları

	Ort.	SS	$t(29)$	p	Cohen's d
Öntest	5.83	2.00	-6.347	.000	1.26
Sontest	8.20	1.75			

Ortalamalar göz önünde bulundurulduğuna öğretmenlerin sontest puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan eşli gruplar t-testi sonucu anlamlı farklılığın öğretmenlerin sontest puan ortalaması lehine olduğunu göstermiştir ($t(29)=-6.347, p=.000$).

İzleme Aşamasından Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın izleme aşamasında yapılan yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen katılımcı görüşleri üzerinde içerik analizi yapılmış olup bu analiz sonunda 6 tema ve bu temalara ilişkin kodlar belirlenmiştir. Ulaşılan temalar, (1) Programın kelime tanıma becerisi bağlamında sınıf içi öğretme ortamına yansımaları, (2) Programın dinlediğini anlama becerisi bağlamında sınıf içi öğretme ortamına yansımaları, (3) Programın olumlu ve olumsuz yönleri, (4) Öğretmenlerin programa yönelik duyguları, (5) Programdan edinilen yeterliklerin sınıf içi öğretim ortamına yansımalarının önündeki engeller ve (6) Programa yönelik öneriler şeklindedir.

Programın kelime tanıma becerisi bağlamında sınıf içi öğretme ortamına yansımaları teması incelendiğinde öğretmenlerin bu bağlamda çeşitli etkinlikler yaptıkları ($n=11$) ve programdan sonra kelime tanıma becerisini değerlendirme noktasında yanlışlarını düzelttikleri ($n=4$) görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerden ikisi kelime tanıma becerisi bağlamında yaptıkları çalışmaları “Hocam ben de okuduğu parçada yanlış okuduğu kelimelerin altını çizdirerek tekrar bu kelimeler üzerinde durması gerektiğini çocuklara aktarmaya çalıştım” [K12] ve “Ben doğru okuma üzerinde çok durdum. Yanlış okumamaları için özen gösterdim” [K10] şeklinde ifade etmiştir. Yine öğretmenlerden biri programdan sonra kelime tanıma becerisini daha fazla dikkate aldığını ve yanlış uygulamalarını düzelttiğini “Ben de arkadaşlar gibi mesela önceden bir dakikadaki okuma hızını...hızlı bir şekilde okumalarını istiyordum. Ama bu sene yaptığım çalışmalarda yanlış okuduğunuz kelimeleri okuduklarınızın içinden çıkartacağım dediğimde daha bir dikkatli okudular...Önceden mesela yanlış da okusa onu sayıyordum. Bu eğitimden sonra sayılmayacağını öğrendim ve saymadım da...” [K8] şeklinde açıklamıştır.

Ayrıca öğretmenlerin çoğu programdan sonra kelime tanıma becerisini oluşturan becerilere ilişkin de çalışmalar yapmıştır. Daha spesifik olarak görüşmelere katılan öğretmenlerin yazım farkındalığı ($n=10$), morfolojik farkındalık ($n=5$) ve fonolojik farkındalık ($n=4$) becerileri kapsamında çeşitli çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerden biri yazım farkındalığına yönelik çalışmasını “...evde bir metin buluyorum onu kendi el yazımla kağıda yazıyorum. Onu sınıfta tahtaya yazdığım yanlış yazdığım kelimeleri ben yazarken bulmaya başlıyorlar. Öğretmenim bunu yanlış yazdınız, dur oğlum ben onu unutmuş muyum? Hatta 10-15 kelimeyi yanlış yazıyorum hızlı bir şekilde buluyorlar. Eğer başarılı olduysak ve bir şeyleri verebildiysek...veremediysek kendi yanlışlarımı kendim düzelterek çocuklara sunum yapıyorum” [K4] şeklinde örneklendirirken diğer bir öğretmen “Bir de yazımı zor olan sözcükler ve yanlış yazılan sözcükler üzerinde dikte yaptırarak çok duruyorum. Özellikle diktelerde yabancı dilden dilimize geçmiş sözcükler spor gibi tren gibi okunmasına ve yazılmasına dikte yaparaktan çalışıyorum. Ben üçüncü sınıf olamama rağmen dikteyi hala yaptırıyorum hocam. Özellikle de bu tip sözcükleri kullanıyorum. Örneğin yağmurda “ğ” yi unutmuyor öğretmenim yazarken ğ yi unutmuyor. Az önce de dedim spor yazarken mesela s nin yanına ya “i” koyuyor ya da “ı” koyuyor. Bunları düzeltmek içinde haftada iki ders dikte yaptırma çalışıyorum” [K11] şeklinde örneklendirmiştir. Yine öğretmenlerden biri morfolojik farkındalık becerisi bağlamında yaptığı çalışmaları “Basit ve türemiş kelimeler onlarda kökler ve ekler, kaynaştırma harfleri bu tarz çalışmalar yaptım şu an aklıma gelenler bunlar...” [K8] şeklinde ifade ederken diğer bir öğretmen fonolojik farkındalık becerisi bağlamında yaptığı çalışmaları “...bulmaca çözmenin de faydası olduğunu düşünüyorum. Özellikle resfebe çok eğlenceli mesela. Bulmaca, resfebe, kelime türetme mesela...bu bulmacalar ses farkındalığı oluşturuyor çocuklarda bence. İleriki aşamalarda kendileri de bulmaca hazırlayabilirler hani” [K5] şeklinde ifade etmiştir.

Programın dinlediğini anlama becerisi bağlamında sınıf içi öğretme ortamına yansımaları teması incelendiğinde öğretmenlerin dinlediğini anlama becerisine daha fazla önem verdiği ($n=3$), dinlediğini anlamının okuduğunu anlama ile olan ilişkisine dikkat çektikleri ($n=2$) ve çeşitli etkinlikler yaptıkları ($n=12$) görülmüştür. Öğretmenlerden biri programdan sonra dinlediğini anlama becerisine daha fazla önem verdiğini “Dinlediğini anlama ile ilgili etkinliklerin hepsini kurstan sonra yapmaya başladım. Öyle bir fark olacağını düşünmüyordum ama çok ciddi bir fark vardı” [K1] şeklinde vurgularken diğer bir öğretmen dinlediğini anlama becerisi ile okuduğunu anlama becerisinin ilişkisine dikkat çektiğini “...ben de eğitimden sonra okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama arasındaki ilişkinin altını çizdim sınıfta” [K2] şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin tamamının dinlediğini anlama becerisine yönelik çalışmalar yaptığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerden ikisi yaptıkları çalışmaları “Hocam biz de böyle dinleme metinlerini durdurup sorular soruyoruz. Anlattırıyorum dinledikleri metinleri” [K10] ve “...Hikâyesini okutuyorum sınıfa şunu soruyorum: ne anladınız hikâyesinden? Ben dinleme çalışmalarını daha çok kitap üzerinden değil kitaptakileri zaten yapıyoruz. Ben biraz daha dikkat çekici olsun biraz da çocuklar daha çok dinlemeye odaklansınlar diye.. çünkü merak ediyorlar O ne yazdı? Bu ne yazdı? Ben nasıl yazdım? diyerekten...” [K7] şeklinde örneklendirmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin dinlediğini anlama becerisini oluşturan bileşen becerilere ilişkin çalışmalar da yaptıkları görülmüştür. Ancak bu çalışmaların dinlediğini anlamayı oluşturan bileşen becerilerin tamamını kapsamadığı ve öğretmenlerin sadece çıkarım becerisine ($n=3$) ve anlamayı izleme becerisine ($n=1$) yönelik çalışmalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin biri çıkarım becerisine ilişkin yaptığı çalışmaları “...birbirlerini dinleyerek onun söylediğinden diğerinin bir çıkarımında bulunması gibi...” [K1] şeklinde belirtirken diğer bir öğretmen anlamayı izleme becerisi kapsamında yaptığı çalışmaları “ Bazen soruyorum mantıklı mı? Mantıksız mı? Böyle bir şey olabilir mi? gibilerinden sorular soruyorum” [K11] şeklinde belirtmiştir.

Programın olumlu ve olumsuz yönleri teması incelendiğinde öğretmenler programın olumlu yönleri olarak programın metinlere yönelik daha nitelikli sorular sormalarını sağladığını ($n=3$), programın sınıf içi okuma etkinliklerine katkısı olduğunu ($n=8$), kütüphane etkinliklerine olumlu etkisi olduğunu ($n=4$), programdan elde ettikleri yeterlikleri katıldıkları projelerde kullandıklarını ($n=1$), WhatsApp grubu yoluyla iletilen bilimsel çalışmaların olumlu katkısı olduğunu ($n=3$), dil bilgisinin önemini anladıklarını ($n=4$) ve programın dil becerileri bağlamında farkındalık oluşturduğunu ($n=4$) belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerden biri metne yönelik daha nitelikli sorular sorduğunu “Ben daha çok metinle ilgili üst düzey bilişsel sorular sormaya başladım. Bu soruların üzerine daha çok zaman ayırıyorum artık” [K1] şeklinde ifade ederken diğer bir öğretmen programın sınıf içi okuma etkinliklerine katkısını “Ben kendi adıma mesela şöyle bir şey var. Daha önce hızlı okuma dakika tutma gibi çalışmalar yapıyordum. Ama sizin eğitimleriniz bize bunu gösterdi ki bunun sakıncalı olduğunu. Bundan vazgeçtik. Tabi ki daha çok anlamlı okuma vurgulu okuma üzerine çalışmalar yaptık” [K12] şeklinde ifade etmiştir. Yine öğretmenlerden biri programın kütüphane etkinliklerine olan olumlu etkisini “Bence de aynı set alınmamalı. Onun yerine sınıf kitaplığı zenginleştirilebilir. Farklı

farklı kitaplar alınabilir. Çocuklara hitap eden kitaplar olması daha önemli. Bu aldığımız eğitimin sınıf içi yaptığımız kütüphane etkinliklerine etkisi oldu bana göre...” [K12] şeklinde ifade etmiştir. Programa katılan öğretmenlerden sadece biri programın katıldığı projelere olumlu katkısı olduğunu “Dilimizi zenginleştirilelim projesi var orada da kullandık bildiklerimizi” [K3] sözleriyle özetlemiştir. Öğretmenlerden birinin Whatsapp grubu yoluyla iletilen bilimsel çalışmaların olumlu katkısına olduğuna “WhatsApp’tan gönderdiğiniz makale ve kaynaklardan bir şeyler öğrendim” [K1] şeklinde dikkat çektiği görülmüştür. Öğretmenlerden ikisi programın öğretmenlerin dil bilgisinin önemini anlamalarını sağladığını “Hocam bu eğitimden sonra dil bilgisinin gerekliliğini anladık” [K4] ve “...sonra dil bilgisinin daha çok önemli olduğunu düşündüm. Çok daha sonraki konuları bile öne çektim şu anda ses düşmeleri, yapım ekleri, çekim ekleri...” [K1] şeklinde vurgulamıştır. Yine öğretmenlerin ikisi programın dil becerileri bağlamında farkındalık oluşturduğunu “Farkındalık kazandık. Uygulamalarda nasıl diyeyim biraz daha ufkumuz mu açıldı... tabiki de faydası oldu” [K9] ve “...daha bilinçli yaklaşmaya başladım. Yani bu konuda aldığım eğitim çok işime yaradı. O konuda sizlere teşekkür etmek istiyorum. Keşke sizlerle daha öncesinde tanışsaydık. Daha öncesinde bu bilgilere sahip olsaydım” [K8] şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler programın olumsuz yönlerine ilişkin programın pratik bilgiler sağlamadığını ($n=3$), derslere entegre etmekte zorlandıklarını ($n=3$), eğitimin süresinin yeterli olmadığını ($n=5$) ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerden biri programdan ihtiyacı olan pratik bilgiler edinmediğini “...o yüzden nokta atışı pratik bilgiler öğrenmek istiyordum ben. Bu çok fazla olmadı” [K1] şeklinde belirtirken bir diğer öğretmen programdan elde ettiği yeterliklerin derslerle bütünleştirmede zorlandığını “Aslında çok güzel bilgiler verdiniz. Ama biz yani dersimize nasıl entegre edebiliriz, nerede nasıl kullanabiliriz? Yani uygulama aşamasında biz biraz çaba harcadık. Örneğin kelime tanımada şöyle etkinlikler, oyunlar yapılabilir gibi bir şey bekledik...” [K2] şeklinde belirtmiştir. Yine öğretmenlerden biri eğitim süresinin yeterli olmadığını “Eğitim süresi yeterli değildi” [K4] şeklinde vurgulamıştır.

Öğretmenlerin programa yönelik duyguları teması incelendiğinde öğretmenlerin programı sevdikleri ($n=7$), beğendikleri ($n=5$) ve programdan memnun ayrıldıkları ($n=3$) ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerden biri programı sevdiğini “Projeyi baştan beri değerli buldum. Severek geliyorduk” [K7] şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerden biri programı beğendiğini “Kursun içeriğini beğenerek gelmiştim zaten. Yanılmamışım. Hep diyorlar ya bizim toplum neden anlayamıyor diye aslında bu sorulara biraz cevap oldu...” [K10] şeklinde açıklarken bir diğer öğretmen programdan memnun olduğunu “Kendimizi güncelledik sizin sayenizde hem Kasım Bey hem de siz... ben de arkadaşım gibi çok memnun kaldım” [K9] şeklinde kısaca ifade etmiştir.

Programdan edinilen yeterliklerin sınıf içi uygulamasının önündeki engeller teması incelendiğinde öğretmenlerin programı sınıf içi öğretim ortamına aktarmalarına ilişkin engelleri ders kitaplarındaki metinler ($n=3$), müfredatın yoğunluğu ($n=2$) ve sınıfların kalabalık olması ($n=4$) olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri ders kitaplarındaki metinlerin hangi açıdan engel olduğunu “4 sayfalık metinler var... biz varolan metinleri kullanamadık bunun için ayrı metin çıkarmamız gerekiyordu” [K1] şeklinde açıklamıştır. Yine öğretmenlerden biri müfredatın yoğunluğunu “Beşinci sınıfın kaldırılmasıyla beraber bu müfredatta aşırı bir yığılma oldu” [K2] şeklinde vurgularken bir diğer öğretmen sınıfların kalabalık olmasını “...biz zaten okul olarak kalabalık bir okul olduğumuz için o tekniklerin çoğunu uygulayamıyoruz” [K3] şeklinde vurgulamıştır.

Programa yönelik öneriler teması incelendiğinde öğretmenler ($n=4$) eğitim sürecinde kullanılan dili akademik bulmuş ve araştırmacıların daha anlaşılır bir dille eğitim vermeleri gerektiğini önermiştir. Bu bağlamda öğretmenlerden biri bu durumu “Siz işin hocam daha çok akademik boyutundasınız bize de tabi çok faydanız oldu ama biz biraz daha bizim seviyemizde inilmesini bekledik” [K4] şeklinde açıklamıştır. Ek olarak öğretmenler ($n=5$) eğitim esnasında daha fazla etkinlik örneklerine yer verilmesini önermiştir. Bu bağlamda öğretmenlerden biri düşüncesini “Mesela kelime tanımada şu yöntemleri şu etkinlikleri ya da şu oyunları kullanabilirsiniz gibi” [K2] şeklinde ortaya koymuştur.

Bunun yanında araştırmanın tüm aşamalarından elde edilen sonuçlara ilişkin entegre edilmiş bulgular matrisi aşağıdaki Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3*Entegre Edilmiş Bulgular Matrisi*

Keşfetme Aşamasından Elde Edilen Bulgular (N = 14)	Keşfetme Aşamasına İlişkin Örnek Görüşler	Değerlendirme Aşamasından Elde Edilen Bulgular (N = 30)	İzleme Aşamasından Elde Edilen Bulgular (N=12)	İzleme Aşamasına İlişkin Örnek Görüşler
<p><i>Tema- Okuma Becerisi</i></p> <p>1. Öğretmenler, okuma becerisini oluşturan bilişsel yapıları; kelime hazinesi, dinleme becerisi, dikkat, parmak kaslarının hazır olması, öğrencinin zihinsel olarak hazır olması gibi unsurları örnek olarak göstermiştir.</p> <p>2. Öğretmenler, okuma becerisine ilişkin güncel bilgileri çeşitli kaynaklardan elde ettiklerini belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise okumaya ilişkin güncel gelişmeleri takip etmediklerini belirtmiştir.</p>	<p>“Parmak kaslarının hazır olması...” [K11]. “Çevre önemli...” [K4]. “Yani takip etmiyorum çok fazla” [K2]. “Uzmanları televizyonlardaki açık oturumlarda izliyorum ben. Oradan faydalanmaya çalışıyorum” [K3].</p>	<p>Çalışma Grubu Öntest Puanları Ortalaması (N=30, Ortalama=5.83, SS = 2.00) (Öntest ortalama puanları, programa katılan öğretmenlerin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymuştur.) (Ön test ortalama puanları çalışmanın keşfetme aşamasında elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.)</p>	<p><i>Tema- Programın Kelime Tanıma Becerisi Bağlamında Sınıf İçi Öğretme Ortamına Yansımaları</i></p> <p>1. Öğretmenlerin programdan sonra kelime tanıma becerisi bağlamında çeşitli etkinlikler yaptıkları (n=11) ve programdan sonra kelime tanıma becerisini değerlendirme noktasında yanlışlarını düzelttikleri (n=4) görülmektedir.</p> <p>2. Öğretmenlerin daha spesifik olarak görüşmelere katılan öğretmenlerin yazım farkındalığı (n=10), morfolojik farkındalık (n=5) ve fonolojik farkındalık (n=4) becerileri kapsamında çeşitli çalışmalar yaptıkları görülmektedir.</p>	<p>“Ben doğru okuma üzerinde çok durdum. Yanlış okumaları için özen gösterdim” [K10]. “...Önceden mesela yanlış da okusa onu sayıyordum. Bu eğitimden sonra sayılmayacağını öğrendim ve saymadım da... bu da sizin sayenizde oldu” [K8]. “Bir de yazımı zor olan sözcükler ve yanlış yazılan sözcükler üzerinde dikte yaptırarak çok duruyorum...” [K11]. “Basit ve türetilmiş kelimeler onlarda kökler ve ekler, kaynaştırma harfleri bu tarz çalışmalar yaptım şu an aklıma gelenler bunlar...” [K8].</p>
<p><i>Tema-Kelime Tanıma Becerisi</i></p> <p>1. Öğretmenler, kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapıları; çevre, aile, kelimenin anlamı, zihinsel sözlük, ilgi ve istek, hazır bulunuşluk, harfleri tanıma, harfleri birleştirme olarak sıralamıştır. Bazı öğretmenlerin bu konuda bilgim yok şeklinde görüş belirtmiştir.</p> <p>2. Öğretmenlerin, kelime tanıma becerisinin kazanılmasına, geliştirilmesine ve değerlendirilmesine yönelik çeşitli çalışmalar yaptıkları görülmüştür.</p>	<p>“Çocuğun yaşadığı çevre...” [K14]. “Valla ben pas diyorum...” [K2]. “Ben de aynı kelime oyunları” [K11]. “Mesela Türkçe parçasını okuduk. Anlamadığımız kelime çıktı. Sözlüğümüz var çantamızda. Anlamını oradan buluyoruz” [K8]. “Sözcüğü doğru okuyabiliyor mu? Bakarım” [K6]. “Cümle içinde kullanmasıyla ölçüyoruz genelde. Cümle içinde kullanabiliyor mu? [K5].</p>		<p><i>Tema-Programın Dinlediğini Anlama Becerisi Bağlamında Sınıf İçi Öğretme Ortamına Yansımaları</i></p> <p>1. Öğretmenlerin programdan sonra dinlediğini anlama becerisine daha fazla önem verdikleri (n=3), dinlediğini anlamının okuduğunu anlama ile olan ilişkisine dikkat çektikleri (n=2) ve çeşitli etkinlikler yaptıkları (n=12) görülmüştür.</p> <p>2. Öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların, dinlediğini anlamayı oluşturan bileşen becerilerin tamamını kapsamadığı sadece çıkarım becerisine (n=3) ve anlamayı izleme becerisine (n=1) yönelik çalışmalar yaptıkları ortaya çıkmıştır.</p>	<p>“Dinlediğini anlama ile ilgili etkinliklerin hepsini kurstan sonra yapmaya başladım. Öyle bir fark olacağını düşünmüyordum ama çok ciddi bir fark vardı” [K1]. “...ben de eğitimden sonra okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama arasındaki ilişkinin altını çizdim sınıfta” [K2]. “...birbirlerini dinleyerek onun söylediğinden diğerinin bir çıkarımda bulunması gibi...” [K1]. “Bazen soruyorum mantıklı mı? Mantıksız mı? Böyle bir şey olabilir mi? Gibilerinden sorular soruyorum” [K11].</p>

Tablo 3'ün devamı...

Keşfetme Aşamasından Elde Edilen Bulgular (N = 14)	Keşfetme Aşamasına İlişkin Örnek Görüşler	Değerlendirme Aşamasından Elde Edilen Bulgular (N = 30)	İzleme Aşamasından Elde Edilen Bulgular (N=12)	İzleme Aşamasına İlişkin Örnek Görüşler
<p><i>Tema- Dinlediğini Anlama Becerisi</i></p> <p>1. Öğretmenler, dinlediğini anlama becerisini etkileyen bilişsel yapıları; ilgi ve merak, zekâ, içeriğin öğrencinin seviyesine uygunluğu, dinlemeye uygun ortam oluşturma gibi unsurlar olarak sıralamıştır. Ayrıca yanıt yok şeklinde görüş belirten öğretmenlerin de olduğu görülmüştür.</p> <p>2. Öğretmenlerin, dinlediğini anlama becerisinin kazanılmasına, geliştirilmesine ve değerlendirilmesine yönelik çeşitli çalışmalar yaptıkları görülmüştür.</p>	<p>“Ortam dinlemeye uygun mu değil mi? Önce bir ortam hazırlanacak” [K14]. “Dikkat önemli bence” [K13]. “Derslerde hep anlattırıp eksi artı veriyorum” [K13]. “Bazen bir hikâyeyi ben okuyorum. O hikâyeyi onlardan kendi cümleleriyle yazmalarını istiyorum” şeklinde ifade etmiştir [K1].</p>	<p>Çalışma Grubu Sontest Puanları Ortalaması (N= 30, Ortalama = 8.20, SS= 1.75) (Sontest ortalama puanları, programın, öğretmenlerin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere yönelik farkındalık düzeylerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.)</p>	<p><i>Tema-Programın Olumlu ve Olumsuz Yönleri</i></p> <p>1. Öğretmenler, programın olumlu yönleri olarak programın sınıf içi okuma etkinliklerine katkısı (n=8), WhatsApp grubu yoluyla iletilen bilimsel çalışmaların olumlu katkısı (n=3), dil becerileri bağlamında farkındalık oluşturmaları (n=4) gibi unsurlara dikkat çekmiştir.</p> <p>2. Öğretmenler programın olumsuz yönlerine ilişkin programın pratik bilgiler sağlamadığını (n=3), derslere entegre etmekte zorlandıklarını (n=3), eğitimin süresinin yeterli olmadığını (n=5) ifade etmiştir.</p>	<p>“WhatsApp tan gönderdiğiniz makale ve kaynaklardan bir şeyler öğrendim” [K1]. “Farkındalık kazandı uygulamalarda nasıl diyeyim biraz daha ufkumuz mu açıldı baya tabii ki de faydası oldu” [K9]. “...o yüzden nokta atışı pratik bilgiler öğrenmek istiyordum ben. Bu çok fazla olmadı” [K1]. “Eğitim süresi yeterli değildi” [K4].</p>
<p><i>Okuma Becerisinin Kazandırılması Sürecine Yönelik İhtiyaçlar</i></p> <p>1. Öğretmenler, okuma becerisinin öğretimi noktasında çeşitli ihtiyaçlar belirtmiştir. Bu kategoride ihtiyaç yok şeklinde görüş belirten öğretmenlerin de olduğu görülmüştür.</p> <p>2. Öğretmenler, okuma becerisinin geliştirilmesi noktasında çeşitli ihtiyaçlar belirtmiştir. Bunlardan okuma becerisine ilişkin öğretmenlere yönelik ve okuma becerisine ilişkin aile eğitimlerine yönelik ihtiyaçlar özellikle vurgulanmıştır. Öğretmenler, okuma becerisinin değerlendirilmesi noktasında çeşitli ihtiyaçlar belirtmiştir. Bu kategoride ihtiyaç yok şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin olduğu da görülmüştür.</p>	<p>“Okulların fiziki şartları iyileştirilecek” [K12]. “...Şimdilik benim öyle bir ihtiyacım yok. Eski zamanlara göre materyal konusunda daha rahatız...şimdi eskiden fiş yazmalar bilmem neler...” [K2].</p> <p>“Akademik uzmanlarımızdan hocalarımızdan Türkçe öğretiminde okuma becerileri geliştirme konusunda verilsin. Gidelim severek katılırım. Ben kendi adıma, bana fayda sağlayacak her şeye” [K9].</p> <p>“Drama konusunda uzmanlar tarafından bize gerçekten ders verilmesini isterdim. Öğrenme ve öğretme konusunda drama gerçekten çok kullanılan bir yöntem...” [K7]. “İhtiyaç duymuyorum” [K1].</p>		<p><i>Tema-Öğretmenlerin Programa Yönelik Duyguları</i></p> <p>1. Öğretmenler, programı sevdiklerini (n=7) ve beğendiklerini beğendikleri (n=5) ifade etmiştir.</p>	<p>“Kursun içeriğini beğenerek gelmişim zaten. Yanılmamışım. Hep diyorlar ya bizim toplum neden anlayamıyor diye aslında bu sorulara biraz cevap oldu...” [K10].</p>
			<p><i>Tema-Programdan Edinilen Yeterliklerin Sınıf İçİ Uygulamasının Önündeki Engeller</i></p> <p>1. Öğretmenler açısından programdan edinilen yeterliklerin sınıf içi uygulamasının önündeki engeller; ders kitaplarındaki metinler (n=3), müfredatın yoğunluğu (n=2) ve sınıfların kalabalık olması (n=4) şeklindedir.</p>	<p>“...biz zaten okul olarak kalabalık bir okul olduğumuz için o tekniklerin hepsini uygulayamıyoruz” [K3].</p>
			<p><i>Tema-Programa Yönelik Öneriler</i></p> <p>1. Programa yönelik öneriler teması incelendiğinde; öğretmenler (n=4) araştırmacıların daha anlaşılır bir dille (akademik olmayan) eğitim vermeleri gerektiği önerisinde bulunmuştur</p>	<p>“Siz işin hocam daha çok akademik boyutundasınız bize de tabii çok faydanız oldu ama biz biraz daha bizim seviyemizde inilmesini beklerdik” [K4].</p>

Tartışma

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel becerilere yönelik farkındalıklarını artırmak ve bu farkındalıklarının sınıf içi öğretim ortamlarına nasıl yansıdığını ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın keşfetme aşamasından elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel becerilere ilişkin farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin okuma ve ilişkili beceriler bağlamında yeterli düzeyde alan ve pedagojik alan bilgisine (Shulman, 1987) sahip olmadıkları sonucuna ulaşan oldukça geniş bir literatürle (Anmarkrud ve Bråten, 2012; Aro ve Björn, 2016; Barron vd., 2018; Cohen vd., 2017; Cunningham vd., 2004; Hall vd., 2023; Jakobson vd., 2022; McCutchen vd., 2002; Moats, 1994; Stark vd., 2016; Yıldırım vd., 2013) uyumludur. Oysa öğrencilerin okumadaki başarısını etkileyen faktörlerden biri de öğretmen bilgisidir (Carlisle vd., 2011).

Sınıf öğretmenlerinin okuma ve ilişkili bileşenlere yönelik alan ve pedagojik alan bilgilerinin yeterli olmamasının birçok nedeni olabilir. Bunlar, bu beceriler bağlamında öğretmenlerin yetersiz lisans eğitimi almış olması (Buckingham, 2020; Clark vd., 2017; Reid Lyon ve Weiser, 2009); alınan hizmet içi eğitimlerin ve/veya eğitimcilerinin nitelikli olmaması (Kim ve Snow, 2021; Sims ve Fletcher-Wood, 2021); hizmet içi eğitime yönelik önyargılı bir bakış açısı (Kucan vd., 2011); öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ayıracak zaman ve para gibi kaynaklarının yetersiz olması ve eğitimlerin zorunlu olması (Smith ve Gillespie, 2007) şeklinde sıralanabilir. Başka bir açıdan öğretmenler bu becerilerin kazandırılmasına ilişkin ihtiyaç belirtmemiş de olabilir. Bu noktada öğretmenlerin okumaya ilişkin algıladığı ve gerçek alan ve pedagojik alan bilgilerinin oldukça farklı olduğu belirtilmiştir (Cunningham vd., 2004). Halbuki öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve beceriler öğretim ortamını etkilemektedir (Moats ve Foorman, 2003; Yıldırım vd., 2013). Dolayısı ile öğretmen bilgisinin (Shulman, 1986, 1987) öğrencilerin okuma becerisini kazanmasında ve geliştirmesinde önemli rolü olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Carlisle vd., 2011; Didion vd., 2020; Piasta vd., 2009; Spear-Swerling ve Cheesman, 2012). Ancak öğretmenler bilmedikleri bir beceriyi öğretmezler (Bkz., Peter Etkisi, Binks-Cantrell vd., 2012). Dolayısı ile bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuma becerisi bağlamında bilgi ve beceri ihtiyaçlarına (Berry vd., 2010; Popova vd., 2016) yönelik bir müdahale programı planlanmış ve yürütülmüştür.

Çalışmanın değerlendirme aşamasından elde edilen bulgular doğrultusunda müdahale eğitiminin öğretmenlerin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere yönelik farkındalık düzeylerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin okuma becerileri bağlamında farkındalıklarını artırmayı amaçlayan çalışmaların (Garet vd., 2008; Miller ve Ellsworth, 1985; Podhajski vd., 2009; Sailors ve Price, 2010; van Keer and Verhaeghe, 2005; van Kuijk vd., 2016) bulguları ile paralellik göstermektedir. Müdahale eğitimi (programı), okuma becerisi ve öğretimine yönelik bilimsel çalışmalardan elde edilen kanıtlar (Okuma Bilimi; Science of Reading, SOR) çerçevesinde (Buckingham, 2020) yapılandırılmıştır. Ayrıca müdahale programında okuma becerisi, ilişkili bileşen becerileri ile birlikte kapsamlı bir biçimde ele alınmıştır. Ancak okumaya ilişkin öğretmen bilgisi bağlamında yapılan çalışmalar incelendiğinde fonolojik farkındalık ve ses bilgisine ağırlıklı olarak odaklanıldığı görülmektedir (Clark vd., 2017; Hudson, 2023; McCutchen vd., 2002). Bunun nedeni İngilizce dili bağlamında özellikle fonolojik farkındalık becerisinin okuma becerisinin kazandırılmasında çok önemli bir rolü olduğu düşüncesi olabilir (Chall, 1999; Moats ve Foorman, 2003). Ulaşılan çalışmaların sadece birkaçında benzer şekilde (Hall vd., 2023; Jakobson vd., 2022) okumaya ilişkin öğretmen bilgisi SVR kapsamında ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Okuma becerisinin her bileşeni hakkında doğru ve yeterli bir anlayışa sahip olmak gereklidir. Çünkü Ulusal Okuma Paneli Raporunda (National Reading Panel, NRP, 2000) da vurgulandığı gibi okuma gerçekleşirken tüm bileşenler (örn., fonolojik farkındalık, ses bilgisi, akıcılık, kelime bilgisi ve anlama) birlikte çalışmaktadır (Hotchkiss, 2023; Hudson vd., 2021). Müdahale eğitimi kapsamında öğretmenlerin okumaya ilişkin alan bilgilerinin yanı sıra pedagojik alan bilgileri de geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere okumaya ilişkin bilişsel beceriler hakkında bilgiler verilmiş ve bu becerilerin nasıl kazandırılacağı, geliştirileceği ve değerlendirileceğine yönelik örnekler sunulmuştur. Böylece öğretmenler, program sürecinde edindikleri bilgileri okul müfredatına nasıl entegre edecekleri ve sınıf içi öğretim ortamına nasıl aktaracakları noktalarında desteklenmiştir. Shulman (1987) da hem alan bilgisinin hem de pedagojik alan bilgisinin nitelikli bir öğretim için önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin eğitim programlarına katılmalarını zaman kısıtlaması, mali sebepler, mesafe ve yüz yüze etkileşim eksikliği gibi unsurlar engelleyebilir (Smith ve Gillespie, 2007; Jager vd., 2002). Uygulanan eğitim programında öğretmenlerin katılım sağlayabileceği uygun zaman dilimi ve mekan seçilmiş, program öğretmenlere ücretsiz bir şekilde uygulanmış ve öğretmenlerin aktif katılım sağlayacağı bir eğitim ortamı hazırlanmaya çalışılmıştır. Ek olarak program, kısa konferans oturumları ve seminerlerden oluşan ve büyük ölçüde etkisiz olduğu düşünülen (McLeskey ve Waldron, 2002) geleneksel model yerine işe gömülü (dönük) bir eğitim yaklaşımı (DeMonte, 2013) temelinde oluşturulmuştur. Bu yaklaşımda öğretmenler merkezi bir rol üstlenmektedir. Luneta (2012) da öğretmenlerin başlangıçtan uygulamaya merkezi bir rol üstlendikleri eğitim programlarının başarılı olacağını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin müdahale eğitimlerinden elde ettikleri bilgileri bir süre sonra uygulamaktan vazgeçebildikleri ifade edilmektedir (Liu ve Phelps, 2020; Verloop vd., 2001). Bu nedenle birçok müdahale programı (Brady vd., 2009; Brownell vd., 2017; Goldfeld vd., 2021; Hudson, 2023; Moats ve Foorman, 2003; McMahan vd., 2019; Piasta vd., 2009) gözlem, koçluk, toplantılar (çevrim içi veya yüz yüze) gibi izleme/takip çalışmaları içermektedir. Çünkü eğitim sonrası izleme çalışmalarının yapılması öğretmenlerin uygulamaları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Cordingley vd., 2015; Tournaki vd., 2011). Bu çalışmada da öğretmenlerle haftalık çevrim içi toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin tartışmalar yürütülmüştür. McCutchen ve diğerleri (2002) de yaptıkları çalışmada eğitimden sonra öğretmenler ile yapılan toplantıların önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca programa katılan öğretmenler ve

araştırmacıların yer aldığı bir WhatsApp grubu oluşturulmuştur. WhatsApp grubunda araştırmacılar ve öğretmenler güncel bilimsel çalışmaları paylaşma fırsatı bulmuştur. Böylece hem öğretmenler arasında hem de öğretmenler ile araştırmacılar arasında etkileşim sağlanmıştır. Bununla birlikte araştırmacılar, PowerPoint sunuları ve örnek uygulama videoları gibi dökümanları da bu grup yoluyla öğretmenler ile paylaşmıştır. Godfeld ve diğerleri (2021) de yaptıkları çalışmada çevrimiçi bir kütüphaneden öğretmenlerin faydalanmalarını sağlamıştır. Bu bağlamda Borko ve diğerleri (2010), öğretmen eğitimlerinde teknolojik araçların güçlü bir etkiye sahip olduğunu ve birçok eğitim programının web tabanlı öğrenme ortamları, çevrimiçi konferanslar ve dijital kütüphaneler gibi araçları barındırdığını belirtmiştir.

Çalışmanın izleme aşaması sonunda müdahale eğitimine katılan öğretmenlerin elde ettikleri yeterlilikleri sınıf içi öğretim ortamına nasıl yansıttıkları görüşmeler yoluyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, yazım farkındalığı, fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık gibi kelime tanıma becerisini oluşturan bilişsel bileşenlerle ilgili çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir. Ek olarak öğretmenlerin kelime tanıma hızı ve doğruluğu odağında çalışmalar da yaptıkları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin dinlediğini anlama becerisi bağlamında bazı çalışmalar yaptığı görülse de dinlediğini anlama becerisini oluşturan bileşen becerilere ilişkin nitelikli çalışmalar yürütmedikleri anlaşılmıştır. Oysa dinlediğini anlama, okuduğunu anlamamanın en önemli yordayıcılarından biridir (Babayiğit vd., 2021; Catts vd., 2005). Ayrıca dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi ilkökul döneminin başlarından itibaren artmaktadır (Tilstra vd., 2009). Başka bir ifadeyle kelime tanıma becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi okulun ilk yıllarında çocuklar için daha büyük olma eğiliminde olsa da çocuklar kelime tanıma becerisi noktasında otomatikleştikçe (LaBerge ve Samuels, 1974) dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki artmaktadır (Florit ve Cain, 2011; Kim ve Wagner, 2015; Kim, 2023). Bu durumun en önemli nedenleri müdahale eğitiminin süresi ve sınıf mevcutları olabilir. Çünkü öğretmenler de bu bağlamda eğitimin süresinin yeterli olmadığını ve sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu yönünde düşüncelerini belirtmiştir. Öğretmen bilgisini artırmak amacıyla yapılan müdahale çalışmalarında farklı eğitim süreleri olduğu dikkat çekmektedir (DeMonte, 2013). Örneğin, Jager ve diğerlerinin (2002) yaptığı çalışmada bu çalışmaya benzer şekilde öğretmenlere 15 saatlik bir eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmacılar bu sürenin, programın tümünün, sınıf içi öğrenme ortamına yansıtılmamasının nedenlerinden biri olabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Desimone (2011) eğitimlerde 20 veya daha fazla saat iletişim olması gerektiğinin altını çizmiştir. Desimone'ye (2009) göre iyi bir eğitim programı içerik odaklı olmalı, aktif öğrenme fırsatları sunmalı, tutarlı olmalı ve bunlara ek olarak doğru zaman aralığında gerçekleştirilmelidir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okumaya ilişkin bilgilerinin yetersizliği ortaya konulmuş, gerçekleştirilen müdahale eğitimi yoluyla öğretmenlerin bilgilerinin artırılması sağlanmış ve edinilen bilgilerin sınıf ortamına yansiyip yansımadağı incelenmiştir. Eğitim programı öğretmenlerin okumaya ilişkin alan ve pedagojik alan bilgilerinin (Shulman ve Shulman, 2004) üzerine inşa edilirken eğitim sonrası yapılan çalışmalar ile programdan öğrenilenlerle öğretmenlerin kendi çalışmaları arasında güçlü bağlar kurulmaya çalışılmıştır (Smith ve Gillespie, 2007). Böylece kanıt temelli bilimsel içerik uygulamaya dönüştürülmüş ve geri bildirimler sayesinde geliştirilebilir bir nitelik kazanmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin elde ettiği okuma becerisine ilişkin bilgileri uygulamak için zaman ayırması da önemlidir (Smith vd., 2023). Özetle bu çalışmada, nitelikli bir öğretmen olmak için gerekli özelliklerden biri olarak kabul edilen öğretmen bilgisi (Shulman, 1986) okuma bağlamında (Kehoe ve McGinty, 2023) ele alınmış ve etkisiz bir öğretmene sahip olmanın öğrencileri gelecek yıllarda olumsuz durumlar ile karşı karşıya bırakabileceğinden (Reid-Lyon ve Weiser, 2009) hareketle sınıf öğretmenlerinin farkındalıkları geliştirilmeye çalışılmıştır.

Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Yapılan araştırmada bazı sınırlılıklardan söz edilebilir. Bunlardan birisi olarak öğretmen eğitim sürecinin sadece bir hafta süre ile gerçekleştirilmiş olması gösterilebilir. Bu bir haftalık sürede gerçekleştirilen eğitimler, öğretmenlerin okuma becerisi ve ilişkili bilişsel bileşenlere yönelik farkındalıklarını çok fazla katkı sağlamamış olabilir. Araştırmada öğretmen müdahale eğitim programı, öğretmenlerin hizmetiçi seminer zamanlarına denk getirilmiştir. Bunun en önemli sebebi olarak seminer zamanları dışında öğretmenleri öğretmen müdahale eğitim programına dahil edemeyebileceğimiz kaygısı gösterilebilir. Yapılacak benzer araştırmalarda daha iyi planlamalar yapılarak özellikle gönüllü ve istekli öğretmenlerin sürece dahil edilmesiyle daha kapsamlı ve belirli bir zamana yayılmış öğretmen müdahale eğitim programları yapılandırılabilir. Böylelikle müdahale eğitiminin öğretmen yeterliliklerine etkisi daha detaylı bir şekilde ortaya konabilir. Bunun yanında bu bağlamda gerçekleştirilebilecek müdahale eğitim programlarında ortaya çıkan eksiklikler belirlenebilir ve takip eden içerikler kolay bir şekilde gelen dönütler doğrultusunda güncellenebilir. Yine bu müdahale programlarında daha fazla öğretmene kolayca ulaşılabilir. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı ise öğretmenleri izleme sürecinin sadece bir aylık bir süreyi kapsamasıdır. İzleme sürecinde öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçleri doğrudan gözlemlenmemiştir. Öğretmenler ile WhatsApp uygulaması ve ZOOM videokonferans platformu üzerinden düzenli aralıklarla bilgi alışverişinde bulunulmuş ve bu şekilde müdahale eğitimine katılan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları takip edilmeye çalışılmıştır. Hem izleme süresinin kısalığı hem de öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik doğrudan gözlemlerin yapılmaması, öğretmen müdahale eğitim programının ne kadar başarılı olduğu ve öğretmenlerin bu programdan elde ettikleri yeterlilikleri ne düzeyde sınıf içi öğretim uygulamalarına yansıtılabildikleri noktasında araştırmacılara doğru veriler sunmamış olabilir. Yapılacak benzer araştırmalarda hem izleme süreci daha uzun tutulabilir hem de öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik doğrudan gözlemler gerçekleştirilebilir. Bunun

yanında yapılacak benzer araştırmalarda keşfetme, m¼dahale, değerlendirme ve izleme aşamaları aynı örnekleme üzerinde gerçekleştirilerek nasıl farklılıklar oluştuğu kıyaslanıp tartışılabilir.

Sonuç

Bazı sınırlılıklarına rağmen bu araştırmada öğretmenlerin okuma ve ilişkili bileşenlere yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda gerçekleştirilen öğretmen m¼dahale eğitim programı ile öğretmen yeterliliklerinin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına nasıl yansadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların bu bağlamda yapılacak yeni araştırmalara önemli katkılar sağlayacağı düşün¼lmektedir. Bu alanda artacak çalışmaların sayısı, genel olarak öğretmen eğitim süreçlerine özelde ise sınıf öğretmenliği lisans programının içeriğine (ilk okuma ve yazma öğretimi, Türkçe öğretimi vb.) önemli bir bakış açısı sağlayacaktır. Yine tüm eğitim kademelerinde dil öğretim uygulamalarının yeniden gözden geçirilmesine imkân tanıyacaktır. Gelecek araştırmaların farklı sınıf düzeylerinde ve farklı eğitim kademelerinde de yür¼t¼lmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynaklar

- Aaron, P. G., Joshi, R. M., Gooden, R. ve Bentum, K. E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: An alternative to the discrepancy model of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 67-84. <https://doi.org/10.1177/002221940731083>
- Abbott, R. D., Berninger, V. W. ve Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281. <https://doi.org/10.1037/a0019318>
- Adlof, S. M., Catts, H. W. ve Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component?. *Reading and Writing*, 19(9), 933-958. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9024-z>
- Ahmed, Y., Francis, D. J., York, M., Fletcher, J. M., Barnes, M. ve Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology*, 44(1), 68-82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.02.002>
- Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, A. ve Çetinkaya, . (2013). Anlamaya Yönelik Nasıl Sorular Soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Anmarkrud, Ø. ve Bråten, I. (2012). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th grade language arts classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591-623. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621134>
- Araújo, S., Reis, A., Petersson, K. M. ve Faísca, L. (2015). Rapid automatized naming and reading performance: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 868-883. <https://doi.org/10.1037/edu0000006>
- Aro, M. ve Björn, P. M. (2016). Preservice and inservice teachers' knowledge of language constructs in Finland. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 111-126. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0118-7>
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 23(5), 539-568. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9173-y>
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 169. <https://doi.org/10.1037/a0021671>
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2014). Correlates of early reading comprehension skills: A componential analysis. *Educational Psychology*, 34(2), 185-207. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785045>
- Babayiğit, S., Roulstone, S. ve Wren, Y. (2021). Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 148-168. <https://doi.org/10.1111/bjep.12353>
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen gör¼řleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179. <https://doi.org/10.12984/egedfd.453922>
- Barron, E. R., Rupley, W. H., Paige, D., Nichols, W. D., Nichols, J. ve Lumberras, R. (2018). Middle school teachers' knowledge and use of comprehension strategies in discipline instruction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(10), 1-17. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.10.1>
- Berry, B., Daughtrey, A. ve Wieder, A. (2010). *Preparing to lead an effective classroom: the role of teacher training and professional development programs*. Center for Teaching Quality.
- Binks-Cantrell, E., Washburn, E. K., Joshi, R. M. ve Hougen, M. (2012). Peter effect in the preparation of reading teachers. *Scientific Studies of Reading*, 16(6), 526-536. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.601434>

Brady, S., Gillis, M., Smith, T., Lavalette, M., Liss-Bronstein, L., Lowe, E., North, W., Russo, E. ve Wilder, T. D. (2009). First grade teachers' knowledge of phonological awareness and code concepts: Examining gains from an intensive form of professional development and corresponding teacher attitudes. *Reading and Writing*, 22(4), 425-455. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9166-x>

Brownell, M., Kiely, M. T., Haager, D., Boardman, A., Corbett, N., Algina, J., Dingle, M. P. ve Urbach, J. (2017). Literacy learning cohorts: Content-focused approach to improving special education teachers' reading instruction. *Exceptional Children*, 83(2), 143-164. <https://doi.org/10.1177/0014402916671517>

Buckingham, J. (2020). Six reasons to use the science of reading in schools. *The Reading League Journal*, 1(1), 13-17.

Carlisle, J. F., Kelcey, B., Rowan, B. ve Phelps, G. (2011). Teachers' knowledge about early reading: Effects on students' gains in reading achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(4), 289-321. <https://doi.org/10.1080/19345747.2010.539297>

Catts, H. W., Hogan, T. P. ve, & Adlof, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. H. W. Catts ve A. Kamhi (Ed.), *The connections between language and reading disabilities* içinde (s. 25-40). Erlbaum.

Cesur, B. ve Şahin, A. E. (2024). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 12(1), 1-24. <https://doi.org/10.16916/aded.1293068>

Chall, J. S. (1967). *Learning to Read: The great debate*. McGraw Hill.

Chall, J. S. (1999). Commentary: Some thoughts on reading research: Revisiting the first-grade studies. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 8-10.

Chiu, M. M., McBride-Chang, C. ve Lin, D. (2012). Ecological, psychological, and cognitive components of reading difficulties: Testing the component model of reading in fourth graders across 38 countries. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 391-405. <https://doi.org/10.1177/002221941143124>

Clark, S. K., Helfrich, S. R. ve Hatch, L. (2017). Examining preservice teacher content and pedagogical content knowledge needed to teach reading in elementary school. *Journal of Research in Reading*, 40(3), 219-232. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12057>

Cohen, R. A., Mather, N., Schneider, D. A. ve White, J. M. (2017). A comparison of schools: Teacher knowledge of explicit code-based reading instruction. *Reading and Writing*, 30(4), 653-690. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9694-0>

Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L. ve Coe, R. (2015). *Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust.

Cromley, J. G., Snyder-Hogan, L. E. ve Luciw-Dubas, U. A. (2010). Reading comprehension of scientific text: A domain-specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 687. <https://doi.org/10.1037/a0019452>

Cromley, J.G. ve Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>

Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E. ve Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 139-167. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0007-y>

De Graff, A. J. ve Torgesen, J. K. (2005). Measuring alphabetic reading skills in a group: New alternatives. *Assessment for Effective Intervention*, 30(3), 1-14. <https://doi.org/10.1177/073724770503000301>

de Jager, B., Reezigt, G. J. ve Creemers, B. P. (2002). The effects of teacher training on new instructional behaviour in reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 831-842. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00046-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00046-X)

Demirtaş, Ç. P. ve Ergül, C. (2019). Düşük okuma başarısı gösteren çocuklarda okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(1), 209-240. <https://doi.org/10.30964/auebfd.479111>

DeMonte, J. (2013). *High-quality professional development for teachers: Supporting teacher training to improve student learning*. Center for American Progress.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>.

Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71. <https://doi.org/10.1177/003172171109200616>

- Desrochers, A., Manolitsis, G., Gaudreau, P. ve Georgiou, G. (2018). Early contribution of morphological awareness to literacy skills across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing*, 31(8), 1695-1719. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9772-y>
- Didion, L., Toste, J. R. ve Filderman, M. J. (2020). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29-66. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>
- Duke, N. K. ve Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 25-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Durgunoğlu, A. Y. ve Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11(4), 281-299. <https://doi.org/10.1023/A:1008093232622>
- Ergül, C., Akoglu, G., Ökcün Akçamuş, M. Ç., Kılıç Tülü, B., Bahap Kudret, Z. ve Demir, E., (2022). The Contribution of Working Memory to Reading Fluency and Reading Comprehension Performance: Longitudinal Results. *Education and Science*, 47(211), 249-271. <https://doi.org/10.15390/eb.2022.10701>
- Filderman, M. J., Austin, C. R., Boucher, A. N., O'Donnell, K. ve Swanson, E. A. (2022). A meta-analysis of the effects of reading comprehension interventions on the reading comprehension outcomes of struggling readers in third through 12th grades. *Exceptional Children*, 88(2), 163-184. <https://doi.org/10.1177/0014402921105086>
- Florit, E. ve Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies?. *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Florit, E., Roch, M. ve Levorato, M. C. (2014). Listening text comprehension in preschoolers: A longitudinal study on the role of semantic components. *Reading and Writing*, 27(5), 793-817. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9464-1>
- Foorman, B. R., Petscher, Y. ve Herrera, S. (2018). Unique and common effects of decoding and language factors in predicting reading comprehension in grades 1-10. *Learning and Individual Differences*, 63(3), 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.02.011>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. ve Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Georgiou, G. K. ve Parrila, R. (2020). What mechanism underlies the rapid automatized naming-reading relation?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 194(6), 104840. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104840>
- Gök, S. ve Yıldırım, K. (2022). Akıcı okuma. Doğan, B. (ed.) Okuma öğretimi içinde (1. baskı, s. 107-152). Eğitim Kitap
- Gök, S. ve Yıldırım, K. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Okumayı Oluşturan Bilişsel Bileşenlere İlişkin Farkındalıkları. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 441-493. <https://doi.org/10.48174/buaad.1367976>
- Goldfeld, S., Snow, P., Eadie, P., Munro, J., Gold, L., Orsini, F., Connell, J., Stark, H., Watts, A. ve Shingles, B. (2021). Teacher knowledge of oral language and literacy constructs: Results of a randomized controlled trial evaluating the effectiveness of a professional learning intervention. *Scientific Studies of Reading*, 25(1), 1-30. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1714629>
- Gough, P. B. ve Tunmer W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Güldenöglü, B., Kargin, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1). <https://doi.org/10.17051/io.2016.25973>
- Güldenöglü, B., Kargin, T., Gengeç, H. ve Gürbüz, M. (2019). Okuma sürecinde dil temelli becerilerin önemi: dil-okuma ilişkisine yönelik bulgular. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 1-27. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2009.0101>
- Hall, C., Solari, E. J., Hayes, L., Dahl-Leonard, K., DeCoster, J., Kehoe, K. F., Conner, C. L., Henry, A. R., Demchak, A., Richmond, C. L. ve Vargas, I. (2023). Validation of an instrument for assessing elementary-grade educators' knowledge to teach reading. *Reading and Writing*, 36(4), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10456-w>
- Hao, M., Fang, X., Sun, Z. ve Liu, Y. (2022). The Extended Simple View of Reading in Adult Learners of Chinese as a Second Language. *Frontiers in Psychology*, 13, 846967. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846967>
- Høien-Tengesdal, I. (2010). Is the simple view of reading too simple?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 451-469. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.508914>
- Hoover, W. A. ve Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Hoover, W. A. ve Tunmer, W. E. (2022). The primacy of science in communicating advances in the science of reading. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 399-408. <https://doi.org/10.1002/rrq.446>

Hotchkiss, E. (2023). *Understanding effective literacy instruction for primary grade teachers*. School of Education and Leadership Student Capstone Projects. 913. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/913

Hudson, A. K. (2023). Upper elementary teachers' knowledge of reading comprehension, classroom practice, and student's performance in reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 58(3), 351-360. <https://doi.org/10.1002/rrq.491>

Hudson, A. K., Moore, K. A., Han, B., Wee Koh, P., Binks-Cantrell, E. ve Malatesha Joshi, R. (2021). Elementary teachers' knowledge of foundational literacy skills: A critical piece of the puzzle in the science of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 287-315. <https://doi.org/10.1002/rrq.408>

Ivankova, N. V. (2015). *Mixed methods applications in action research: From methods to community action*. Sage.

Ivankova, N. ve, & Wingo, N. (2018). Applying mixed methods in action research: Methodological potentials and advantages. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 978-997.

Jakobson, K., Soodla, P. ve Aro, M. (2022). General and special education teachers' knowledge about reading comprehension processes and instructional practices. *Reading and Writing*, 35(9), 2229-2256. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10280-8>

Joshi, R. M. ve Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21(2), 85-97.

Joshi, R. M., Tao, S., Aaron, P. G. ve Quiroz, B. (2012). Cognitive component of componential model of reading applied to different orthographies. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 480- 486. <https://doi.org/10.1177/0022219411432690>

Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.

Kehoe, K. F. ve, & McGinty, A. S. (2023). Exploring teachers' reading knowledge, beliefs and instructional practice. *Journal of Research in Reading*, 47(1), 63-82. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12440>

Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141(1), 101-120. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.003>

Kim, Y. S. G. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 310-333. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643>

Kim, Y. S. G. (2023). Oral discourse skills: Dimensionality of comprehension and retell of narrative and expository texts, and the relations of language and cognitive skills to identified dimensions. *Child Development*, 94(5), 246-263.

Kim, Y. S. G. ve, & Wagner, R. K. (2015). Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: An investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 19(3), 224-242. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1007375>

Kim, Y. S. ve Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269-281. <https://doi.org/10.1002/rrq.74>

Kim, Y. S. ve Snow, C. (2021). The Science of Reading Is Incomplete without the Science of Teaching Reading. *The Reading League Journal*, 1(1), 1-9.

Kim, Y.-S., Apel, K. ve Al Otaiba, S. (2013). The relation of linguistic awareness and vocabulary to word reading and spelling for first-grade students participating in response to intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(4), 337-347. <https://doi:10.1044/0161-1461>

Kocaarslan, M. (2022). The relationships between oral reading fluency, sustained attention, working memory, and text comprehension in the third-grade students. *Psychology in the Schools*, 59(4), 744-764. <https://doi.org/10.1002/pits.22641>

Korkmaz, Y. Y., Babür, N. ve Haznedar, B. (2020). The role of phonological knowledge and rapid naming in the development of spelling and reading in Turkish. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 757-774. <https://doi.org/10.17263/jlls.759293>

Kucan, L., Hapgood, S. ve Sullivan Palincsar, A. (2011). Teachers' specialized knowledge for supporting student comprehension in text-based discussions. *The Elementary School Journal*, 112(1), 61-82. <https://doi.org/10.1086/660689>

Kuzucu-Örge, S. (2018). *Differentiating poor and good readers in second grade: Cognitive and linguistic variables* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.

Kvale, S. (1996). The 1,000-page question. *Qualitative Inquiry*, 2(3), 275-284.

- LaBerge, D. ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, 6(2), 293-323.
- Lammert, C., Allen, K., Van Wig, A. ve Worthen, B. (2022). Teacher educator and in-service teachers' self-efficacy and professional literacy knowledge in the context of the science of reading era. *The Teacher Educator*, 57(4), 343-364. <https://doi.org/10.1080/08878730.2022.2034199>
- Landerl, K., Castles, A. ve Parrila, R. (2022). Cognitive precursors of reading: A cross-linguistic perspective. *Scientific Studies of Reading*, 26(2), 111-124. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1983820>
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Liu, S. ve Phelps, G. (2020). Does teacher learning last? Understanding how much teachers retain their knowledge after professional development. *Journal of Teacher Education*, 71(5), 537-550. <https://doi.org/10.1177/0022487119886290>
- Luneta, K. (2012). Designing continuous professional development programmes for teachers: A literature review. *Africa Education Review*, 9(2), 360-379. <https://doi.org/10.1080/18146627.2012.722395>
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., Quiroga, T. ve Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69-86. <https://doi.org/10.1177/002221940203500106>
- McLeskey, J. ve Waldron, N. L. (2002). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 65-72. <https://doi.org/10.1177/003172170208400114>
- Megherbi, H., Seigneuric, A. ve Ehrlich, M. F. (2006). Reading comprehension in French 1st and 2nd grade children: Contribution of decoding and language comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 135-147. <https://doi.org/10.1007/BF03173573>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. ve Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352 <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Miller, J. W. ve Ellsworth, R. (1985). The evaluation of a two-year program to improve teacher effectiveness in reading instruction. *The Elementary School Journal*, 85(4), 485-495.
- Moats, L. C. ve Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 23-45. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0003-7>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Öksüz, H. İ. ve Akyol, H. (2023). Ön bilgi, okuma hataları ve kelime tanıma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 269-282. <https://doi.org/10.16916/aded.1210693>
- Öney, B. ve Durgunoğlu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 1-15.
- Özata, H. ve Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 1-34.
- Pan, D. J. ve Lin, D. (2023). Cognitive-linguistic skills explain Chinese reading comprehension within and beyond the simple view of reading in Hong Kong kindergarteners. *Language Learning*, 73(1), 126-160. <https://doi.org/10.1111/lang.12515>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Bütün, M ve S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J. ve Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 224-248. <https://doi.org/10.1080/10888430902851364>
- Plano Clark, V. ve, & Ivankova, N. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. Sage
- Podhajski, B., Mather, N., Nathan, J. ve Sammons, J. (2009). Professional development in scientifically based reading instruction: Teacher knowledge and reading outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 403-417. <https://doi.org/10.1177/0022219409338737>
- Popova, A., Evans, D. K. ve Arancibia, V. (2016). Training teachers on the job: What works and how to measure it. *World Bank Policy Research Working Paper* (7834).
- Reid Lyon, G. ve Weiser, B. (2009). Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 475-480. <https://doi.org/10.1177/0022219409338741>
- Roch, M. ve Levorato, M. C. (2009). Simple view of reading in Down's syndrome: The role of listening comprehension and reading skills. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(2), 206-223. <https://doi.org/10.1080/13682820802012061>

- Sailors, M. ve Price, L. R. (2010). Professional development that supports the teaching of cognitive reading strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 110(3), 301-322. <https://doi.org/10.1086/648980>
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmalar için kodlama el kitabı* (Çev. A. Tüfekçi ve N. Şad). Pegem.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. ve, & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J. ve Anders, J. (2023). Effective teacher professional development: new theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research*, 0(0), 1-42. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>
- Smith, C. ve Gillespie, M. (2023). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of Adult Learning and Literacy* içinde (s. 205-244). Routledge.
- Spear-Swerling, L. ve Cheesman, E. (2012). Teachers' knowledge base for implementing response-to-intervention models in reading. *Reading and Writing*, 25(7), 1691-1723. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9338-3>
- Spencer, M., Richmond, M. C. ve Cutting, L. E. (2020). Considering the role of executive function in reading comprehension: A structural equation modeling approach. *Scientific Studies of Reading*, 24(3), 179-199. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1643868>
- Stark, H. L., Snow, P., Eadie, P. ve Goldfeld, S. (2016). Language and reading instruction in early years' classrooms: The knowledge and self-rated ability of Australian teachers. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 28-54. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0112-0>
- Strasser, K. ve Río, F. D. (2014). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 169-187.
- Tilstra, J., McMaster, K., Van den Broek, P., Kendeou, P. ve, & Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 383-401. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01401.x>
- Torppa, M., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M. K., Niemi, P., Poikkeus, A. M. ve Nurmi, J. E. (2016). Examining the simple view of reading in a transparent orthography: A longitudinal study from kindergarten to grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 179-206. <https://doi.org/10.13110/merrypalmquar1982.62.2.0179>
- Tournaki, E., Lyublinskaya, I. ve, & Carolan, B. (2011). An ongoing professional development program and its impact on teacher effectiveness. *The Teacher Educator*, 46(4), 299-315. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.604711>
- Treiman, R., Hulslander, J., Olson, R. K., Willcutt, E. G., Byrne, B. ve Kessler, B. (2019). The unique role of early spelling in the prediction of later literacy performance. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 437-444. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1573242>
- Tunmer, W. E. ve Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: A framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 75-93. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1614081>
- Van Keer, H. ve Verhaeghe, J. P. (2005). Comparing two teacher development programs for innovating reading comprehension instruction with regard to teachers' experiences and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 543-562. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.002>
- Van Kuijk, M. F., Deunk, M. I., Bosker, R. J. ve Ritzema, E. S. (2016). Goals, data use, and instruction: The effect of a teacher professional development program on reading achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 135-156. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1026268>
- Verhagen, W., Aarnoutse, C. ve Van Leeuwe, J. (2008). Phonological awareness and naming speed in the prediction of Dutch children's word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 12(4), 301-324. <https://doi.org/10.1080/10888430802132030>
- Verloop, N., Van Driel, J. ve Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldırım, K., Cetinkaya, F. C., Ates, S., Kaya, D. ve Rasinski, T. (2020). Testing the KAPS model of reading comprehension in a Turkish elementary school context from low socioeconomic background. *Education Sciences*, 10(4), 90. <https://doi.org/10.3390/educsci10040090>

Yıldırım, K., Rasinski, T. ve Kaya, D. (2017). Fluency and comprehension of expository texts in Turkish students in grades four through eight. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 87-98. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7318>

Teşekkür

Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenmektedir (Proje No: 222K295).

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 Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 29.11.2022 tarih 2022/142 sayılı toplantısında verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 29.11.2022

Etik Kurul Karar Sayısı: 2022/142

The Effects of Metacognitive Reading Strategies Knowledge, Reading Enjoyment and Reader Self-Perception on PISA 2018 Reading Achievement: A Cross-Country Comparison

Hasan Kurnaz
 Gaziantep University
 kurnazhasan44@gmail.com
 ORCID: 0000-0002-5804-946X

ABSTRACT

This study examines how metacognitive reading strategy knowledge, reader self-perception, and reading enjoyment predict PISA 2018 reading performance from a cross-country comparative perspective. PISA 2018 data were used in this study in which predictive correlational design was used. Three countries with PISA 2018 reading literacy scores significantly below (Turkey, Bosnia and Herzegovina, and Jordan) and above (United States, Finland, and Japan) the OECD average were randomly selected to form the study group. The United States of America 4838, Finland 5649, Japan 6109, Turkey 6890, Bosnia and Herzegovina 6480 and Jordan 8963 students participated in PISA 2018. The data of the study were analysed by multiple regression analysis. The IEA IDB (International Database Analyzer) software was used to analyze the data. The results of the study show that knowledge of metacognitive reading strategies, reader self-perception and reading enjoyment predict students' reading performance in all countries. The total variance explained was 44% for Finland, 41% for Japan, 37% for the United States, 26% for Turkey, 25% for Bosnia and Herzegovina, and 19% for Jordan. For most countries, including Turkey, metacognitive knowledge for the strategy of assessing reliability was the metacognitive predictor with the highest regression load. The most significant motivational predictor was perception of reading proficiency for most countries, while it was perception of difficulty for Turkey. The results of the study show that the effect of the predictor variables is affected by the educational systems of the countries.

Keywords: PISA 2018, reading achievement, reader self-perception, metacognitive knowledge of reading strategies, reading enjoyment .

Education systems aim to enable students to read, analyze, and evaluate a variety of texts (including print and digital, single-source and multi-source, static and dynamic, narrative, expository, descriptive, argumentative, etc.). However, students' reading performances vary due to environmental and individual factors. Variables such as family socioeconomic status, the type of school, and the socioeconomic conditions of the region where students reside significantly impact reading achievement, representing inequalities in opportunity (Suna et al., 2021). Conversely, factors related to individual abilities—such as motivation, strategy, attitude, and skills—play a more prominent role in student success. When achievement is influenced more by these individual factors, it is considered an equality of opportunity in education. It is believed that reducing disparities in individual differences by improving educational quality can help equalize student achievement (Linnakyla et al., 2004).

The Program for International Student Assessment (PISA) offers a way to identify and compare educational differences across countries. In PISA 2009, where reading skills were a primary focus, it was shown that metacognition and motivation are important predictors of reading achievement and can help narrow the

Received : April 1, 2024
 Revised : November 6, 2024
 Accepted : November 8, 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
 2024, 12(2), 164-181
Research in Reading & Writing Instruction,
 2024, 12(2), 164-181
<https://doi.org/10.35233/oyea.1462891>

achievement gap between student groups (OECD, 2010). In line with OECD findings, research has also demonstrated that metacognitive reading strategy knowledge (Artelt & Schneider, 2015; Callan et al., 2017; Chuy & Nitelescu, 2013; Firat & Koyuncu, 2023; Zhou et al., 2020), reader self-perception (Aktaş & Ergül, 2023; Esmer & Ulusoy, 2021; Geng et al., 2023; Locher et al., 2021; Sutter & Campbell, 2022), and enjoyment of reading (Ho & Lau, 2018; Taboada et al., 2009) are significant predictors of reading achievement.

Reading strategies and motivation are developed through education, and some education systems are more effective in fostering these skills. To understand which education systems best support students' reading motivation and strategy knowledge to improve their reading achievement, a comparative analysis of PISA data across countries is necessary. Countries that perform well on PISA are often viewed as models by others (Özerbaş & Safi, 2022). However, it can be detrimental to adopt these models without examining both their strengths and weaknesses. Thus, an analysis of PISA data from different countries is required to understand the influence of metacognitive reading strategies knowledge, and reading motivation on achievement and to identify strengths and weaknesses within education systems.

This study examines how knowledge of metacognitive reading strategies, reader self-perception, and enjoyment of reading predict reading performance in PISA 2018 across different countries. Analyzing these variables' predictive effects on reading achievement and conducting cross-country comparisons may highlight the successful and exemplary aspects of education systems. Specifically, this study aims to identify the metacognitive strategies and motivational factors that are most prominent in countries with varying performance levels. The findings could offer valuable insights for shaping educational policies and contribute to the program and curriculum design processes for reading education. In this context, the study addresses the following questions:

- 1) Do metacognitive reading strategies knowledge, reader self-concept, and enjoyment of reading predict students' reading performance?
- 2) What are the similarities and differences between the results across different countries?

Method

Model

In this study, a predictive correlational design was used to examine the predictive power of metacognitive reading strategy knowledge, reader self-perception, and reading enjoyment on PISA 2018 reading performance. Predictive correlational designs analyze the correlation between variables, where one variable (criterion variable/predicted) is predicted based on others (predictors) (Büyükoztürk et al., 2013; Fraenkel et al., 2012; Karasar, 2013). Identifying and comparing predictors across countries can enhance our understanding of their effects on the dependent variable.

Participants

This study used PISA 2018 data. A total of 79 countries participated in PISA 2018, with the average reading score among OECD countries being 487 (OECD, 2019a). For this study, Finland (520 points), Japan (504 points), and the USA (505 points) -all with reading scores significantly above the OECD average- were selected alongside Turkey (466 points [focus country]), Jordan (419 points), and Bosnia and Herzegovina (403 points), which scored below the OECD average. These countries were randomly selected to include both high-scoring (three countries) and low-scoring (three countries) groups, representing different cultures and regions.

The target population of the PISA study consists of 15-year-old students enrolled in various types of schools worldwide. In PISA, students are selected using a stratified sampling method. In PISA 2018, the participating student numbers were as follows: 5649 students from Finland, 6109 students from Japan, 4838 students from the USA, 6890 students from Turkey, 6480 students from Bosnia and Herzegovina, and 8963 students from Jordan.

Tools

The data for this study were obtained from the reading achievement scores and the metacognition, reader self-perception, and reading enjoyment index scores of students participating in the PISA 2018 assessment.

Reading Achievement

Reading achievement was measured using the reading literacy test in PISA 2018, which assesses students' ability to locate, understand, evaluate, and reflect on information across single and multiple texts. The test includes a total of 245 questions in various formats (multiple-choice, true/false, yes/no, and short/long answer). Since completing all test items would be time-consuming, each student is presented with only a subset of questions. Based on students' responses, scores for the unanswered questions are estimated. To scale each student's reading achievement, 10 plausible values (PVs) are generated using item response theory (OECD, 2019a). In this study, all 10 plausible values were included in the analysis and used as the dependent variable.

Knowledge of Metacognitive Reading Strategies

In PISA 2018, knowledge of relational and contingent metacognitive reading strategies was measured through three reading scenarios presented to students. The comprehension and recall metacognition (UNDREM) section included six items assessing the perceived usefulness of strategies for tackling reading and comprehension problems (e.g., "I read the whole text twice quickly."). The summarization metacognition (METASUM) section included five items on the usefulness of strategies for summarizing an informative text (e.g., "I read the text as many times as possible before writing the summary."). The metacognition for assessing credibility (METASPAM) section consisted of five items asking students to evaluate methods for checking the credibility of an email (e.g., "Clicking on the link to fill out the form as soon as possible.").

Students rated the quality and usefulness of the strategies provided in the reading scenarios using a 6-point Likert scale (1 = not useful at all, 6 = very useful). Their responses were compared with those of a panel of reading experts to generate index scores, with a high index value reflecting a positive student view of the strategy's usefulness (OECD, 2019a). These index scores were used in this study.

Reader Self-Perception

In PISA 2018, students' reading self-perception was measured through their perceptions of reading proficiency (SCREADCOMP) and perceptions of reading difficulty (SCREADDIFT). Perceptions of reading proficiency were assessed with three items (e.g., "I am a good reader"), and perceptions of reading difficulty were measured with three items (e.g., "I often have difficulty reading"). Responses were rated on a 4-point Likert scale (1 = strongly disagree to 4 = strongly agree). PISA converts student scores into index scores using weighted likelihood estimates, with the index score indicating the deviation from the OECD average (0 points = OECD average). This index score was used in this study.

Reading Enjoyment

The JOYREAD scale was used in PISA 2018 to measure the intrinsic value of reading. This scale includes five items (e.g., "I only read when I have to") and is rated on a 4-point Likert scale (1 = strongly disagree to 4 = strongly agree). Students' scores were converted into index scores using weighted likelihood estimates, with the index score indicating the deviation from the OECD average (0 points = OECD average). This index score was used in the study.

Data Analysis

In this study, multiple regression analysis was used to determine the predictive power of metacognitive reading strategy knowledge, reader self-perception, and reading enjoyment on PISA 2018 reading performance. Regression analysis helps determine the predictive power of independent variables (knowledge of metacognitive reading strategies, reader self-perception, and reading enjoyment) on the dependent variable (reading achievement).

First, the suitability of the dataset was checked. Missing data analysis revealed between 2.52% and 8.60% missing data in the independent variables, which were adjusted using the multiple imputation method. Before conducting regression analysis, we verified that the relevant assumptions were met, including normal distribution, linearity, multicollinearity, homoscedasticity, and independence of errors (Tabachnick & Fidell, 2015).

Histograms, along with skewness and kurtosis values, indicated that the variables were approximately normally distributed. Outliers and residuals were examined via scatter plots, and a small number of residuals and outliers were deemed negligible. There was an approximately linear relationship between the dependent and independent variables, with homoscedasticity of errors for all independent variables. As the dataset met the prerequisites for regression analysis, multiple regression analysis was conducted.

All statistical analyses were performed using IBM SPSS 22 and IEA International Database Analyzer 5.0 (IDB Analyzer). IDB Analyzer, developed by the IEA Data Processing and Research Center, is designed for analyzing large-scale survey data, including PISA. The program accounts for sample weightings and 10 plausible values, performing each operation 80 times.

Ethical Statement

In this study, the rules specified within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed, and the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were avoided. PISA data were used in this study. PISA data are available to the public and researchers and do not require ethical permission.

Findings

Motivation and metacognitive constructs significantly predicted reading performance in all low-achieving countries in PISA 2018 ($p < .05$). The explained variance in reading performance by all variables was 41% for Japan, 37% for the USA, 44% for Finland, 26% for Turkey, 25% for Bosnia and Herzegovina, and 19% for Jordan. Overall, metacognitive constructs were stronger predictors of reading performance than motivational constructs, except in Jordan.

Looking at the standardized regression coefficients, the most significant metacognitive predictor of reading performance was evaluating reliability for Turkey ($\beta = 0.27$), comprehension and recall for Bosnia and Herzegovina ($\beta = 0.20$), summarizing for Jordan ($\beta = 0.13$), and evaluating reliability for Japan ($\beta = 0.34$), the USA ($\beta = 0.31$), and Finland ($\beta = 0.29$).

The most significant motivational predictor of reading performance was perception of reading difficulty for Turkey ($\beta = -0.13$), perception of reading proficiency for Bosnia and Herzegovina ($\beta = 0.15$) and Jordan ($\beta = 0.25$), and reading enjoyment for Japan ($\beta = 0.16$), the USA ($\beta = 0.16$), and Finland ($\beta = 0.18$).

Comparing standardized regression coefficients across countries, comprehension and recall ($\beta = 0.20$) were significant predictors for students in Bosnia and Herzegovina, summarizing ($\beta = 0.23$) and evaluating reliability ($\beta = 0.34$) were significant predictors for Japanese students, and reading enjoyment ($\beta = 0.16$) was a predictor for both Japanese and Finnish students. Reading proficiency ($\beta = 0.25$) and perception of reading difficulty ($\beta = -0.18$) were higher predictors for Jordanian students. However, comprehension and recall had a lower effect on reading achievement in Japanese students ($\beta = 0.06$), as did summarizing ($\beta = 0.13$) and evaluating reliability ($\beta = 0.07$) for Jordanian students, reading enjoyment ($\beta = 0.07$) and perception of reading proficiency ($\beta = 0.06$) for Turkish students, and perception of reading difficulty ($\beta = 0.01$) for Japanese students.

Conclusion and Discussion

The aim of this study is to examine how knowledge of metacognitive reading strategies, reader self-perception, and reading enjoyment predict PISA 2018 reading performance from a cross-country comparative perspective. The key findings obtained in the study are interpreted and discussed below.

First, it was found that constructs related to knowledge of metacognitive reading strategies and reading motivation predicted the reading performance of countries that scored above the OECD average in PISA 2018 at a higher level. The total variance explained was 19% for Jordan, 25% for Bosnia and Herzegovina, 26% for Turkey, 37% for the USA, 41% for Japan, and 44% for Finland. It can be concluded that variables related to individual abilities (motivation, strategy knowledge, etc.) were more influential among student groups in high-achieving countries. Similar studies in the field also emphasize that the impact of individual variables is relatively higher in differentiating student groups in high-achieving countries (Koyuncu & Firat, 2020; Linnakyla et al., 2004; Ötken, 2019; Yıldırım, 2017). Because knowledge of reading strategies and reading motivation are more prevalent in the education systems of successful countries, these variables are thought to be more effective in affecting student success. In contrast, the relatively limited impact of these variables in countries with lower reading success may result from an education system that does not translate these variables into substantial outcomes. Modern education systems should aim to reduce the impact of environmental variables and enhance the influence of knowledge, skills, and individual abilities developed within the educational process on success.

Secondly, in this study, it was found that metacognitive constructs were more effective on reading performance than motivational constructs (except for Jordan). Many studies in the field show that knowledge of metacognitive reading strategies is an important predictor of reading performance (Acar-Erdol & Akin-Arkan, 2022; Arıcağ et al., 2023; Artelt & Schneider, 2015; Callan et al., 2017; Chuy & Nitelescu, 2013; Koyuncu & Firat, 2020; Zhou et al., 2020). Metacognitive strategy knowledge refers to the ability to recognize appropriate strategies (OECD, 2010) and evaluate the usefulness of certain strategies compared to others (Zhou et al., 2020). This study observed that the most important metacognitive predictors of reading performance varied by countries' success levels. In high-achieving countries, "evaluating reliability" and "summarizing" were the most important metacognitive predictors, whereas in countries with lower reading achievement, "understanding and remembering" and "summarizing" were the most significant metacognitive predictors. Variables with low predictive power may reflect strengths or weaknesses within the education system.

Thirdly, this study observed that the impact of reading motivation structures on reading performance varies by country. Feeling competent in reading plays an active role in reading success. Numerous studies (Aktaş & Ergül, 2023; Chapman & Tunmer, 1995; Esmer & Ulusoy, 2021; Geng et al., 2023; Katzir et al., 2009; Locher et al., 2021; Retelsdorf et al., 2014; Sutter & Campbell, 2022) have identified a significant relationship between readers' self-perception and reading comprehension success. Reader self-perception is typically examined through two dimensions: perception of reading difficulty and perception of reading competence. Chapman & Tunmer (1995) suggest that young children cannot reliably assess their proficiency levels and that as students mature, their perceptions of proficiency and difficulty become more balanced. Studies conducted with primary and secondary school students (Aktaş & Ergül, 2023; Chapman & Tunmer, 1995; Conradi Smith & Jang, 2022; Katzir et al., 2009; Klauğa & Guthrie, 2015) support this view. According to these studies, perception of difficulty is a stronger predictor of reading success, while perception of competence has a more

limited effect. For example, a study based on PIRLS data found that the correlation between reading success and difficulty perception (average $r = -.55$) was stronger than with competence perception (average $r = .42$) across all countries (Lafontaine et al., 2019). By contrast, this study, using PISA data, found that in many countries (e.g., USA, Finland, Bosnia and Herzegovina, and Jordan), reading competence perception was the most significant motivational predictor of reading performance. This suggests that adolescent students better assess their reading proficiency compared to younger students. However, for Turkish students, reading difficulty perception was the most significant predictor, while it did not predict the reading success of Japanese students. These findings suggest that although self-perception structures tend to balance with age, cultural factors also play an important role.

This study also found that reading enjoyment, a component of intrinsic motivation, significantly predicts students' reading performance. This aligns with other studies in the field (Ho & Lau, 2018; OECD, 2010; OECD, 2019a; Taboada et al., 2009; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997). For example, Firat and Koyuncu (2023), analyzing PISA data from 2000, 2009, and 2018 for OECD countries, concluded that reading enjoyment is among the most critical predictors of reading success ($\beta = .20$ for 2000, $\beta = .26$ for 2009, and $\beta = .11$ for 2018). In comparing countries in this study, reading enjoyment had a relatively stronger effect on the reading success of Japanese and Finnish students than on Turkish students. Turkish students' perception of reading enjoyment was notably above the average of these countries and the OECD, though its impact on reading success was more limited. This discrepancy may be due to the self-reporting method used to measure reading enjoyment. In this context, it appears that while Turkish students show a high level of emotional commitment to reading, this is not sufficiently reflected in their behavioral commitment, thus limiting the expected impact on their reading performance.

Finally, several limitations affect the generalizability of this study. First, PISA measurement tools are originally prepared in English and French, with translations provided for other countries (OECD, 2007, cited in Erdoğan, 2021). This can create issues with measurement invariance and cross-cultural equivalence in tests and questionnaires related to reading skills. Second, since countries with scores above and below the OECD average were randomly selected, the representativeness of country groups may be limited. This should be considered when generalizing findings to high- and low-performing countries. Third, due to some missing data in the selected countries' datasets, the multiple imputation method was used, with Jordan showing a higher missing data rate than other countries. Additionally, a few outliers were present in the data set, which may have affected the validity of the analyses to some extent. Despite these limitations, the study offers significant findings. Based on these results, we suggest the following: Metacognition and motivation-related structures explain the reading performance of high-performing countries relatively well. Since motivation levels and strategy knowledge are key factors in reading success, the educational systems of these countries could be examined in detail regarding these aspects. Using curriculum examples and educational practices from countries with high reading success as models could be beneficial. Focusing on the predictors identified in this study could help countries prioritize areas in reading education practices. This may allow for the identification of issues arising from educational practices and lead to necessary improvements. Detailed studies could investigate the strong effect of comprehension and recall strategies for Bosnian students, the relatively weak effect of reading competence and difficulty perception for Turkish students, and the insignificant effect of reading difficulty perception on reading success for Japanese students. The effectiveness of these variables may depend on cultural habits and educational practices, and future research could explore these factors further through causal studies.

Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Bilgisi, Okuma Zevki ve Okur Benlik Algısının PISA 2018 Okuma Başarısına Etkisi: Ülkeler Arası Bir Karşılaştırma

Hasan Kurnaz
Gaziantep University
kurnazhasan44@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5804-946X

ÖZ

Bu çalışma, üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okur benlik algısı ve okuma zevkinin PISA 2018 okuma performansını nasıl yordadığını ülkeler arası karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ele almayı hedeflemektedir. Yordayıcı korelasyonel desenin kullanıldığı bu çalışmada, PISA 2018 verileri kullanılmıştır. PISA 2018 okuma becerileri puanı manidar bir şekilde OECD ortalamasının altında (Türkiye, Bosna Hersek ve Ürdün) ve üstünde olan (Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve Japonya) üçer ülke rastgele seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur. PISA 2018 çalışmasına Amerika Birleşik Devletleri 4838, Finlandiya 5649, Japonya 6109, Türkiye 6890, Bosna Hersek 6480 ve Ürdün 8963 öğrenci ile katılmıştır. Araştırmanın verileri çoklu regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde IDB Analyzer programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okur benlik algısı ve okuma zevkinin bütün ülkelerde öğrencilerin okuma performansını yordadığını göstermektedir. Açıklanan toplam varyans oranı Finlandiya için %44, Japonya için %41, Amerika Birleşik Devletleri için %37, Türkiye için %26, Bosna Hersek için %25 ve Ürdün için %19'dur. Türkiye dâhil birçok ülke için güvenilirliği değerlendirme stratejisine yönelik üst bilişsel bilgiler regresyon yükü en fazla olan üst bilişsel yordayıcı olmuştur. En anlamlı motivasyonel yordayıcı çoğu ülke için okur yeterlik algısı iken Türkiye için zorluk algısı olmuştur. Araştırmanın sonuçları yordayıcı değişkenlerin etkisinin ülkelerin eğitim sistemlerinden etkilendiğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: PISA 2018, okuma başarısı, okur benlik algısı, üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okuma zevki.

Eğitim sistemleri, öğrencilerin her türden metni (basılı ve dijital, tek kaynaklı ve çok kaynaklı, durağan ve devingen, öyküleyici, açıklayıcı, tanımlayıcı, tartışmacı vb.) okumasını, analiz etmesini ve değerlendirmesini hedefler. Ancak öğrencilerin okuma performansları arasında çevresel ve bireysel değişkenlere bağlı olarak farklılıklar görülür. Ailenin sosyoekonomik düzeyi, öğrencinin gittiği okulun türü ve bulunduğu bölgenin sosyoekonomik koşulları gibi değişkenlerin okuma başarısı üzerinde etkili olması fırsat eşitsizliği olarak değerlendirilmektedir (Suna vd. 2021). Öte yandan bireysel yeteneklere bağlı değişkenlerin (motivasyon, strateji, tutum, yetenek vb.) öğrenci başarısı üzerinde daha çok etkili olması eğitimde fırsat eşitliği olarak görülmekte ve eğitimin kalitesinin artırılmasıyla bireysel farklılıkların azalacağı ve dolayısıyla öğrenci başarılarının eşitleneceğine inanılmaktadır (Linnakyla vd. 2004).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), ülkeler arasındaki eğitim farklılıklarını belirlemeye ve karşılaştırmaya olanak sunmaktadır. Eğitim sistemlerinin performanslarını karşılaştırmalı ölçen bu program Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) tarafından uygulanmaktadır. PISA'da matematik,

Geliş Tarihi : 1 Nisan 2024
Düzeltilme Tarihi : 6 Kasım 2024
Kabul Tarihi : 8 Kasım 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(2), 164-181
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(2), 164-181
<https://doi.org/10.35233/oyea.1462891>

fen ve okuma becerilerini ölçen bilişsel testlerle birlikte motivasyon, tutum ve strateji gibi bilişsel olmayan yapıları belirleyen öğrenci anketi de kullanılmaktadır. Öğrenci anketinden toplanan veriler, öğrencilerin okuma başarılarını etkileyen bireysel değişkenlerin belirlenmesini sağlamaktadır.

Okuma becerilerinin ağırlıklı alan olduğu PISA 2009'da üst biliş ve motivasyonun okuma başarısının önemli yordayıcıları olduğu ve öğrenci grupları arasındaki başarı farkını azaltacak önemli yapılar olduğu ortaya konulmuştur (OECD, 2010). OECD'ye paralel olarak literatürde yapılan çalışmalar da üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi (Artelt ve Schneider, 2015; Callan vd. 2017; Chuy ve Nitelescu, 2013; Fırat ve Koyuncu, 2023; Zhou vd. 2020), okur benlik algısı (Aktaş ve Ergül, 2023; Esmer ve Ulusoy, 2021; Geng vd. 2023; Locher vd., 2021; Sutter ve Campbell, 2022) ve okuma zevkinin (Ho ve Lau, 2018; Taboada vd. 2009) okuma başarısının önemli yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda okuma zevki, okur benlik algısı ve üst bilişsel okuma stratejileri bilgisinin öğrencilerin okuma başarısını arttıracaklarını söylemek mümkündür.

PISA sonuçları (OECD, 2019a) ülkelerin okuma performansları arasında büyük farklılıklar olduğunu göstermektedir. OECD okuma motivasyonu ve okuma stratejileri bilgisiyle ilgili yapıların okuma başarısı üzerinde sosyoekonomik düzeyden daha etkili olduğunu belirterek bu değişkenlerin önemini vurgulamaktadır (OECD, 2019a). Okuma stratejileri bilgisi ve okuma motivasyonu eğitim yoluyla kazandırılmakta ve bazı eğitim sistemlerinin bu konuda daha başarılı olduğu görülmektedir. Hangi eğitim sisteminde, öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuma stratejileri bilgilerinin okuma başarılarını daha iyi geliştirdiğini anlamak için ülkelerin PISA verilerini karşılaştırmalı olarak incelemek gerekir. Genellikle PISA sonucunda iyi performans sergileyen ülkeler diğer ülkeler tarafından örnek alınmaktadır (Özerbaş ve Safi, 2022). Ancak eğitim sistemlerinin hangi yönlerinin güçlü hangi yönlerinin zayıf olduğunu araştırmadan bütünüyle örnek almaya çalışmak oldukça zararlı olacaktır. Bu kapsamda üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi ve okuma motivasyonunun başarı üzerindeki rolünü anlamak ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymak için farklı ülkelerin PISA verilerini incelemeye ihtiyaç vardır.

Okuma Başarısında Bireysel Farklılıklar

PISA araştırmalarında okuma geniş bir çerçevede ele alınmakta "okuma becerileri" (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) kavramı tercih edilmektedir. Bu kavram yazılı dil formlarını anlamanın ötesinde bir yaşam becerisi anlamında kullanılmaktadır. Okuma becerileri, "kişinin hedeflerine ulaşması, bilgi ve potansiyelini geliştirmesi ve topluma katılması için metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, üzerinde düşünmesi ve metinlerle etkileşim kurması" (OECD, 2019a, s. 28) şeklinde tanımlanmaktadır.

Okumanın özünde, metindeki bilgilerin okuyucunun belleğindeki unsurlarla birleştirilerek zihinsel bir temsil oluşturulması yatmaktadır (van den Broek ve Helder, 2017). Bilişsel okuma kuramları (yapılandırma-bütünleştirme) okumanın zihinde hiyerarşik üç farklı seviyede temsil edildiğini savunmaktadır (Kintsch, 1988; 1998). Bunlar; yüzey yapı, metin tabanı ve durum modelidir. Yüzey yapı, akıcı okuyabilmeyi; metin tabanı metinsel önermeleri fark edip birleştirebilmeyi; durum modeli ise metinsel önermelerle zihinsel çağrışım ve detaylandırmaları uygun bir şekilde birleştirmeyi gerektirir (Kintsch, 1998). Bununla uyumlu olarak PISA 2018 Çerçevesi, okuyucuların bir metinle etkileşime geçerken harekete geçtikleri dört farklı bilişsel süreç tanımlamaktadır: "akıcı okuma", "bilgiyi bulma", "anlama", "değerlendirme ve yansıtma"dır (OECD, 2019a). Buna göre okuyuculardan dijital ve basılı ortamda sunulan tekil ve çoklu kaynakları akıcı bir şekilde okuma, hedefe uygun olan bilgiyi bulma/seçme, yüzeysel anlamı kavrama, metinsel bilgileri birleştirme, bütüncül çıkarımlarda bulunma, metin(lerin) içeriği ve niteliği hakkında yargıda bulunma işlemlerini gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu işlemlerdeki aksaklıklar okuma başarısızlığının nedeni olarak gösterilebilir.

Okuyucular, okuma sürecinde benzer zihinsel süreçler (yapılandırma ve bütünleştirme) gerçekleştirmelerine rağmen farklı zihinsel temsiller elde ederler. Bazı okuyucular daha detaylı ve birbiriyle uyumlu zihinsel temsiller oluştururken bazıları yetersiz ve birbiriyle uyumsuz anlama çıktıları elde etmektedir. PISA 2018 sonuçları OECD ülkelerindeki öğrencilerin çoğunluğunun (yaklaşık %77) temel anlama yeterliliğine (orta uzunlukta bir metnin ana fikrini belirleyebilme, açık ölçütlere dayalı olan bilgileri metinden bulabilme ve açık yönlendirmelerle metinlerin amacı ve biçimi üzerine düşünebilme) sahip olduğunu; ancak çok azının (yaklaşık %9) üst düzey anlama yeterliliğine (uzun metinleri anlayabilme, soyut veya mantıksız kavramlarla başa çıkabilme ve bilginin içeriği veya kaynağıyla ilgili örtük ipuçlarına dayanarak gerçek ve görüş arasında ayırım yapabilme) ulaştığını göstermektedir (OECD, 2019b).

Okuma başarısında, bilişsel ve bilişsel olmayan bireysel değişkenler etkin rol almaktadır. Literatürde ön bilgi düzeyi (Kendeou ve van den Broek, 2007; Kurnaz, 2018), kelime bilgi seviyesi (Cunningham ve Stanovich 1997; Kurnaz, 2018; Yıldırım vd. 2011), akıcı okuma düzeyi (Basaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012), çalışma belleği kapasitesi (Cain vd. 2004; Öksüz ve Akyol, 2023), üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı (Artelt ve Schneider, 2015; OECD, 2010) ve okuma motivasyonunun (Klauda ve Guthrie, 2014; Taboada vd., 2009; Yıldız ve Akyol, 2011) okuma başarısının önemli yordayıcıları olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışma kapsamında üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi ile okuma motivasyonunu yansıtan okur benlik algısı ve okuma zevki ele alınacaktır.

Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Bilgisi

Üst biliş, bireyin bilişsel sürecinin farkında olması ve bu süreç hakkında düşünmesi anlamına gelmekte (Flavell, 1979); üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel düzenlemeyi içermektedir (Schraw ve Dennison, 1994). Üst bilişsel bilgi, çeşitli öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağına dair edinilmiş bilgileri; üst bilişsel düzenleme ise stratejilerin fiili kullanımını ifade etmektedir (Livingston, 2003). Uzmanlar (Flavell, 1976; Kolić-Vehovec vd., 2014; Neuenhaus vd. 2011; Paris vd., 1983; Schneider, 2015; Schneider ve Löffler, 2016; Schraw ve Moshman, 1995) üst bilişsel bilgiyi, çeşitli bileşenlere ayırarak incelemektedir. Paris vd., (1983) üst bilişsel bilgiyi; bildirimsel bilgi (stratejiler hakkında bilgi sahibi olmak), işlemsel bilgi (stratejilerin nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sahibi olmak) ve koşullu bilgi (stratejilerin ne zaman ve nerede kullanılacağı bilgisine sahip olmak) olmak üzere üçe ayırmaktadır. Borkowski vd. (1988) sınıflandırmasında; genel strateji bilgisi (stratejilerin nasıl seçileceğine, izleneceğine ve gözden geçirileceğine ilişkin genel bilgi), ilişkisel strateji bilgisi (stratejilerin birbiriyle nasıl ilişkili olduğuna dair bilgi) ve özel strateji bilgisine (belirli stratejilerin nasıl, ne zaman ve nerede kullanılacağına ilişkin bilgi) yer vermiştir (Akt. Borkowski ve Turner, 1990). İlişkisel strateji bilgisi, belirli bir stratejinin diğer stratejilere göre faydasını bilmeyi ifade etmektedir (Neuenhaus vd. 2011). Bu bilgi, belirli bir görevi çözmek için hangi stratejilerin daha yararlı olduğunu anlamaya yardımcı olur. PISA öğrenci anketlerinde (OECD, 2010; 2019a) okuma alanında ilişkisel ve koşullu üst bilişsel strateji bilgisine yer verilmektedir.

Üst bilişsel okuma stratejileri, metinlerin zihinsel temsiliyi oluştururken uygun bilişsel stratejilerin farkında olma ve bunları kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2010). Üst bilişsel okuma stratejileri; üst bilişsel okuma stratejileri bilgisini ve okuyucuların okuma sürecini planlama, izleme ve düzenleme süreçlerinde kullandıkları öz denetim mekanizmalarını kapsamaktadır (Mokhdari ve Reichard, 2002). Okuma sürecinde sahip olunan strateji bilgisi, strateji kullanımına kaynaklık etmektedir. Ancak bireylerin bilgisine sahip olduğu her stratejiyi kullandığı söylenemez; üst bilişsel strateji kullanımında üst bilişsel bilgiyle birlikte bireysel hedefler, standartlar, durumsal olanaklar, metinlerin zorluğu, okuma görevinin gereklilikleri vb. de etkilidir (Artelt ve Schneider, 2015). Kişilerin üst bilişsel okuma stratejileri hakkında bilgi sahibi olmasının onların üst bilişsel strateji kullanma olasılıklarını arttıracığı ve etkin strateji kullanımı için üst bilişsel bilginin zorunlu olduğu söylenebilir. Bu çerçevede öğrencilerin okuma alanında üst bilişsel strateji bilgilerinin incelenmesi ve bunun farklı boyutlarıyla ele alınması önemli görülmektedir.

OECD ilk kez üst bilişsel okuma stratejileri bilgisini PISA 2009'daki öğrenci anketiyle ölçmüştür. PISA 2009'da okumayla ilgili koşullu (stratejinin ne zaman ve nerde kullanılacağı bilgisini) ve ilişkisel (belirli bir stratejiyi kullanmanın diğer stratejileri kullanmaya kıyasla göreceli faydası) strateji bilgisi, senaryo tabanlı bir test kullanılarak ölçülmüş, öğrencilerden her okuma senaryosu için olası stratejilerin kullanılabilirliğini değerlendirmeleri istenmiştir (Artelt ve Schneider, 2015). İlk senaryoda, öğrencilerden bilgiyi özetleme hedefini gerçekleştirmek için farklı okuma stratejilerinin etkililiğini değerlendirmeleri istenmiştir; ikincisinde ise bir metni anlamak ve hatırlamak için sunulan stratejilerin etkililiğini değerlendirmeleri istenmiştir (OECD, 2010). PISA 2018'e eklenen üçüncü senaryo ile öğrencilerin veri kaynaklarının kalitesini ve güvenilirliğini belirlemede, sunulan stratejilerin etkililiğini değerlendirmeleri istenmiştir (PISA 2019a). Öğrencilere her senaryo için beş veya altı stratejiden oluşan bir liste sunulmuş ve hangi stratejinin ne kadar etkili olduğuyla ilgili düşüncelerini 6'lı Likert ölçeğinde (1=hiç yararlı değil ile 6=çok yararlı) belirtmeleri istenmiştir. Bu anketlerde öğrencilere çeşitli stratejileri kullanıp kullanmadıkları sorulmamakta; daha ziyade sunulan stratejilerin belirli bir okuma görevinde etkili olup olmadığıyla ilgili düşünceleri sorulmaktadır (Lafontaine vd. 2022). OECD üst bilişsel okuma stratejileri ölçümünde olduğu gibi puanlamada da farklı bir kodlama yöntemi uygulamıştır. Öğrencilerin cevapları PISA'ya katılan ülkelerin okuma uzmanlarından oluşan bir panelin cevaplarıyla karşılaştırılmıştır. Uzmanların en az %80'inin üzerinde anlaştığı strateji çiftlerinin göreceli tercihleri, öğrencilerden toplanan verilerin puanlanmasına rehberlik etmek üzere seçilmiştir (OECD, 2019a).

PISA verileriyle yapılan çalışmalarda (Artelt ve Schneider, 2015; Callan vd. 2017; Chuy ve Nitelescu, 2013; Fırat ve Koyuncu, 2023; Zhou vd. 2020), okuma performansı ile üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi arasında orta ila yüksek düzeyde anlamlı pozitif korelasyonlar tespit edilmiştir. Stratejilerle ilgili üst bilişsel bilgiye sahip olmanın anlama becerisini daha iyi yordaması, bu bilgilerin bilinçli strateji kullanımının gerçekleşme ihtimalini artırması ile ilişkili olabilir. Üst bilişsel bilgiler ile strateji kullanımı arasında çift yönlü ilişki bulunmaktadır (Pressley vd. 1989). Stratejilere yönelik bilgiler (bildirimsel ve işlemsel) arttıkça stratejilerin etkili kullanıma olasılığı artmaktadır. Ancak bu bilgiler tek başına etkili strateji kullanımı için yeterli değildir; kişilerin motivasyon düzeyleri, ön bilgi seviyeleri, bireysel hedefleri vb. değişkenler de etkilidir. Stratejiler uygulandıkça izlenir ve değerlendirilir, bu da spesifik strateji bilgisinin genişlemesini ve iyileştirilmesini sağlar (Tibken, vd. 2022). Sonuç olarak strateji bilgisi ve strateji kullanımının birbirini geliştirdiği bunun da okuma performansına olumlu yansıdığı söylenebilir.

Okur Benlik Algısı

Benlik kavramı, genel anlamda bir kişinin kendisi hakkındaki algısı olarak tanımlanmaktadır (Shavelson vd.1976). Bu algı, kişisel ve öznel bir gerçekliktir; bireyin deneyimlerine ve çevreyle etkileşimine bağlı olarak özünü ilgili geliştirdiği inançlardır (Trautwein ve Möller, 2016). Benlik algısının kişinin düşünce, duygu ve eylemlerini açıkladığı ve öngördüğü varsayılmaktadır (Bong ve Skaalvik, 2003). Bu etkisinden dolayı eğitim araştırmalarında benlik algısına genişçe yer verilmektedir.

Benlik, hiyerarşik ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu (Marsh ve Shavelson, 1985) için alana özgü bir şekilde incelenmektedir (Chapman ve Tunmer, 1995). Akademik benliğin bir alt boyutu olan okuma/okur benlik algısı, kişinin

okuma yeteneği ve yetkinliği hakkındaki inançları olarak tanımlanabilir (Bong ve Skaalvik, 2003). Okur benlik algısı bazı ölçme araçlarında tek boyutlu bir yapıda (Gambrell vd., 1996) ölçülürken bazılarında da çok boyutlu bir yapıda ölçülmektedir. Örneğin Chapman ve Tunmer'e (1995) göre okur benlik algısı, okuma yeterliğine yönelik inanç, okuma güçlüğüne yönelik inanç ve okumaya yönelik tutum boyutlarını içermektedir. OECD ilk defa 2018'de okur benlik algısını; okuma yeterlik algısı ve okuma güçlük algısı şeklinde ele almıştır. Bu çalışma kapsamında okur benlik algısı PISA anketine uygun olarak yeterlik ve güçlük algısı olarak ele alınmıştır.

Okur benlik algısı, okuma motivasyonu ile ilgili bir yapı olarak görülmekte (Conradi vd., 2014), bir öğrenciyi okumaya daha fazla ya da daha az eğilimli yaptığı için önem verilmektedir. Teorik olarak yüksek bir okur benlik algısının kişiyi okumaya daha çok motive ettiği ve okumaya yönelik davranışsal bağlılığı arttırdığı; buna karşılık düşük bir benlik algısının daha düşük okuma motivasyonu ve okumaya daha az davranışsal bağlılık ile sonuçlandığı söylenebilir (Conradi Smith ve Jang, 2022). Yapılan araştırmalar olumlu okur benlik algısının; okuma miktarı ve okuma bağlılığı ile önemli derecede ilişkili olduğunu göstermektedir (De Naeghel vd., 2012; Lau, 2009).

Okumada yetkin ve yeterli hissetmenin okuma başarısında etkin bir rolü bulunmaktadır. Pek çok çalışmada (Aktaş ve Ergül, 2023; Chapman ve Tunmer, 1995; Esmer ve Ulusoy, 2021; Geng vd. 2023; Katzir vd. 2009; Locher vd., 2021; Retelsdorf vd., 2014; Sutter ve Campbell, 2022) okur benlik algısı ve okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu araştırmalar okur benlik algısının okuma başarısını etkileyeceği şeklinde değerlendirilebilir. Ancak okur benlik algısının alt boyutları ile okuma başarısı arasındaki ilişkide farklı bulgulara rastlanmaktadır. Chapman ve Tunmer (1995) ilkökul öğrencileri ile yaptıkları araştırmada 1. sınıf düzeyinde okuma başarısı ile yeterlik algısı arasında anlamlı ilişkinin olmadığını ve zorluk algısının okuma başarısıyla ilişkili olduğunu; 4 ve 5. sınıf düzeylerinde ise zorluk algısının yeterlik algısına oranla okuma başarısıyla daha yüksek bir korelasyona sahip olduğunu bulmuştur. Aktaş ve Ergül (2023) 382 ilkökul öğrencisiyle (2, 3 ve 4. sınıf) yaptıkları çalışmada, zorluk algısının bütün sınıf düzeylerinde okuma başarısıyla düşük düzeyde anlamlı korelasyona ($r=0.25-0.27$); yeterlik algısının ise sadece 3. sınıf düzeyinde ($r=0.18$) anlamlı bir korelasyona sahip olduğunu belirlemiştir. Katzir vd. (2009) 4. sınıf öğrencileriyle ($N= 67$) yürüttüğü çalışmada, sözel yetenek ve kelime okuma becerileri kontrol edildiğinde zorluk algısının ($R^2= .14$) yeterlik algısına ($R^2= .06$) göre okuduğunu anlama varyansını daha fazla açıkladığını bulmuştur. Conradi Smith ve Jang (2022) 491 ilkökul (4. sınıf ve 5. sınıf) öğrencisiyle yaptığı araştırmada, yaş, cinsiyet, ırk ve İngilizce öğrenen statüsünü kontrol ettiklerinde zorluk algısının varyansa anlamlı katkıda bulunduğunu, yeterlik algısının anlamlı katkıda bulunmadığını belirlemiştir. Klaua ve Guthrie (2015) benzer bulguyu 7. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada rapor etmiştir. Bu araştırmalara göre zorluk algısının okuma başarısını daha iyi açıkladığı yeterlik algısının okuma başarısı üzerindeki etkisinin daha kısıtlı (anlamsız etki veya daha düşük etki) olduğu söylenebilir. Bu farklılıkların bir kısmının örneklem ve ölçme araçlarındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir. Bununla birlikte küçük yaşta çocukların olumlu olma eğiliminde oldukları ve olumlu ifadeler içeren maddelere yüksek puan verme eğiliminde oldukları için yeterlik düzeylerini yeterince bildiremedikleri görüşü de bulunmaktadır. Chapman ve Tunmer, (1995) öğrencilerin yaşları ilerledikçe yeterlik algısı ve zorluk algısını daha dengeli bir şekilde bildireceklerini belirtmektedir.

Araştırma bulgularındaki farklılıkların bir nedeni de yapılan çalışmaların nispeten küçük örneklemelerde gerçekleşmiş olması olabilir. Bu bağlamda PISA verileri kullanılarak yapılacak bir çalışmada aynı yaş grubundaki ve aynı ölçme aracıyla değerlendirilen öğrencilerin okur benlik algıları ve okuma başarıları arasındaki ilişki daha büyük örneklemelerde incelenebilecek ve kültürler arası karşılaştırma yapılabilecektir.

Okuma Zevki

Okumaya bağlılık (reading engagement), okuma materyalleriyle stratejik ve motive edici bir şekilde etkileşim kurmayı (Guthrie vd., 2012), okumada istenilen sonuçlara ulaşmak için zaman, çaba ve sebat göstermeyi ifade etmektedir (Klaua ve Guthrie, 2015). Genellikle bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutlara ayrılarak incelenmektedir. Bilişsel bağlılık okuma motivasyonu ile okumada bilişsel ve üst bilişsel strateji kullanımını; davranışsal bağlılık okuma sıklığı ve okuma miktarını; duyuşsal bağlılık okuma zevki ve ilgisini ifade etmektedir (Guthrie vd., 2012). Araştırmalar okuma bağlılığı ile ilgili yapıların okuma performansını yordadığını göstermektedir (Ho ve Lau, 2018; Klaua ve Guthrie, 2015).

PISA araştırmalarında okumaya duyuşsal bağlılığın göstergesi olan okuma zevkine yer verilmektedir (OECD, 2010; 2019a). Okuma zevki, içsel motivasyonla ilgili bir kavramdır (Schiefele vd., 2012), kişilerin okumaktan keyif almasını ve okumadan hoşlanmasını ifade etmektedir. Okumaktan keyif alan okuyucular, boş zamanlarında daha fazla okumakta, daha zor metinler seçmekte (Taboada vd., 2009) ve daha fazla okuma stratejisi kullanma eğilimindedirler (Guthrie vd. 2007; Park, 2011). Araştırmalar, okuduğunu anlama performansını düşük olan öğrencilerin genellikle daha az okuma zevki yaşadıklarını göstermektedir (Ho ve Lau, 2018). İlk ve ortaokul öğrencileriyle yapılan araştırmalar öğrencilerin okumaktan keyif almaları ile okuduğunu anlamaları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Taboada vd. 2009; Wang ve Guthrie, 2004). PISA verilerinin kullanıldığı çalışmalarda da okuma zevkinin ergenlerin okuma başarısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Ho ve Lau, 2018; OECD, 2010; OECD, 2019a). Bu çalışma kapsamında okuma zevkinin okuma başarısı üzerindeki etkisinin ülkeden ülkeye değişip değişmediği sorgulanacaktır.

Bu genel çerçevede doğrultusunda mevcut çalışma, üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okur benlik algısı ve okuma zevkinin PISA 2018 okuma performansını nasıl yordadığını ülkeler arası karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ele almayı hedeflemektedir. Bu değişkenlerin okuma başarısı üzerindeki yordayıcı etkisini araştırmak ve ülkeler arası

karşılaştırmalar yapmak eğitim sistemlerinin başarılarını ve örnek alınacak taraflarını keşfetmeye katkı sağlayabilir. Özellikle, farklı düzeyde performans gösteren ülkelerde hangi üst bilişsel strateji ve motivasyon yapısının öne çıkacağını anlamak bu çalışma için oldukça önemlidir. Elde edilecek sonuçların ülkelerin eğitim politikaları için önemli bulgular içereceği, eğitimcilerin ve öğretmenlerin okuma eğitimine yönelik program ve içerik tasarlama süreçlerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okur benlik algısı ve okuma zevki öğrencilerin okuma performansını yordamakta mıdır?
- 2) Farklı ülkelerden elde edilen sonuçlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Model

Üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okur benlik algısı ve okuma zevkinin PISA 2018 okuma performansı üzerindeki yordayıcı rolünü tespit etmek için yapılan bu çalışma, korelasyonel bir araştırma olup yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel desenlerde, değişkenler arasındaki korelasyon incelenir ve değişkenlerden biri (ölçüt değişken/yordanan) diğerlerine (yordayıcı) dayalı olarak tahmin edilir (Büyüköktürk vd., 2013; Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2013). Yordayıcıların belirlenmesi ve ülkeler arası karşılaştırmaların yapılması yordayıcıların bağımlı değişken üzerindeki etkisini daha iyi anlamaya katkı sağlayabilir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma kapsamında PISA 2018 verileri kullanılmıştır. PISA 2018'e 79 ülke katılmış, OECD ülkeleri arasında ortalama okuma puanı 487 olmuştur (OECD, 2019a). Bu çalışma kapsamında okuma puanı manidar bir şekilde OECD ortalamasının üzerinde olan Finlandiya (520 puan), Japonya (504 puan) ve ABD (505 puan) ile okuma puanı OECD ortalamasının altında kalan Türkiye (466 puan [odak ülke]), Ürdün (419 puan) ve Bosna Hersek (403 puan) çalışma grubuna seçilmiştir. Bu ülkeler; okuma becerileri puanı manidar bir şekilde OECD ortalamasının altında (üç ülke) ve üstünde olma (üç ülke), farklı kültür ve bölgeleri temsil etme özelliklerine göre rastgele belirlenmiştir.

PISA çalışmasının hedef evreni, dünya genelinde farklı okul türlerinde öğrenim gören 15 yaş grubundaki öğrencilerdir. PISA'da öğrenciler, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmektedir. PISA 2018 çalışmasına Finlandiya'dan 5649 öğrenci (Erkek=2877, Kız=2772), Japonya'dan 6109 (Erkek=2989, Kız=3120), ABD'den 4838 (Erkek=2462, Kız=2376), Türkiye'den 6890 öğrenci (Erkek=3494, Kız=3396), Bosna Hersek'ten 6480 öğrenci (Erkek=3332, Kız=3148) ve Ürdünden 8963 (Erkek=4344, Kız=4619) öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri PISA 2018 uygulamasına katılan öğrencilerin okuma başarı puanları ile üst biliş, okur benlik algısı ve okuma zevki endeks puanlarından elde edilmiştir.

Okuma Başarısı

Okuma başarısı PISA 2018'de okuma okuryazarlığı testi ile ölçülmüştür. Bu testte öğrencilerin tekli ve çoklu metinlerde bilgiyi bulma, anlama ve değerlendirme ve yansıtma becerileri ölçülmektedir. Testte farklı biçimlerde (çoktan seçmeli, doğru/yanlış, evet/hayır, kısa cevaplı/uzun cevaplı) toplam 245 soru yer almaktadır. Tüm test maddelerini tamamlamak uzun bir süre ve çaba gerektirdiğinden OECD her öğrenciye soruların bir kısmının yer aldığı farklı kitapçıklar sunmaktadır. Öğrencilerin kendi kitapçıklarında verdikleri yanıtlara dayalı olarak kendilerine sunulmayan soruların olası puanı tahmin edilmektedir. Her öğrencinin okuma başarısını ölçeklendirmek için madde tepki kuramı kapsamında 10 makul değer (PV) üretilmektedir (OECD, 2019a). Bu çalışmada 10 makul değer tamamı analize dâhil edilmiş ve bağımlı değişken olarak kullanılmıştır.

Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Bilgisi

PISA 2018'de ilişkisel ve koşullu üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, öğrencilere sunulan üç okuma senaryosuna dayalı olarak ölçülmüştür. Anlama ve hatırlamaya (UNDREM) yönelik üst bilişsel bilgi, okuma ve anlama problemlerinde sunulan stratejilerin yararlılığına yönelik 6 madde (ör. "Metnin genelini hızlı bir şekilde iki kez okurum."); özetlemeye yönelik üst bilişsel bilgi (METASUM) bilgilendirici bir metni özetlemede sunulan stratejilerin yararlılığına yönelik 5 madde (ör. "Özeti yazmadan önce, metni mümkün olduğunca çok defa okurum.") içermektedir. Güvenirliği değerlendirmeye yönelik üst bilişsel bilgi (METASPAM), öğrencilere bir e-postanın güvenilirliğini kontrol etme yöntemlerinin uygunluğunu soran 5 madde (ör. "En kısa zamanda formu doldurmak için linke tıklamak.") içermektedir. Öğrencilerden okuma senaryolarında verilen stratejilerin kalitesini ve kullanılabilirliğini 6'lı Likert (1=hiç yararlı değil ile 6=çok yararlı) ölçeğine göre puanlamaları istenmiştir. Öğrencilerin cevapları okuma uzmanlarından oluşan bir panelin

cevaplarıyla karşılaştırılmakta ve endeks puanları elde edilmektedir. Yüksek bir endeks değeri, stratejinin faydasına ilişkin olumlu bir öğrenci görüşünü yansıtmaktadır (OECD, 2019a). Bu çalışma kapsamında endeks puanları kullanılmıştır.

Okur Benlik Algısı

PISA 2018'de öğrencilerin okur benlik algısı, okumadaki yeterlik algısı (SCREADCOMP) ve zorluk algısı (SCREADDIFT) ile ölçülmüştür. Okur yeterlik algısı (ör. "İyi bir okuyucuyumdur.") ve zorluk algısı (ör. "Genellikle okumakta zorluk yaşarım.") üçer madde içermektedir. Ölçek 4'lü Likert (1= kesinlikle katılmıyorum ile 4= kesinlikle katılıyorum) olarak puanlanmaktadır. PISA öğrencilerden elde edilen puanları, ağırlıklı olabilirlik tahminleri kullanarak endeks puanlarına dönüştürmektedir. Endeks puanı öğrencinin OECD ortalamasından (0 puan=OECD ortalaması) ne kadar uzaklaştığını göstermektedir. Bu çalışma kapsamında endeks puanı kullanılmıştır.

Okuma Zevki

Okumanın içsel değerini ölçmek için PISA 2018'de okuma zevki (JOYREAD) ölçeği kullanılmıştır. Ölçek beş madde (ör. "Sadece mecbur kaldığımda bir şeyler okurum.") içermekte ve 4'lü Likert (1= kesinlikle katılmıyorum ile 4= kesinlikle katılıyorum) olarak puanlanmaktadır. Öğrencilerden elde edilen puanlar, ağırlıklı olabilirlik tahminleri kullanılarak endeks puanlarına dönüştürülmüştür. Endeks puanı öğrencinin OECD ortalamasından (0 puan=OECD ortalaması) ne kadar uzaklaştığını göstermektedir. Bu çalışma kapsamında endeks puanı kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri OECD'nin PISA verilerini paylaştığı halka açık olan internet sitesinden (<https://www.oecd.org>) SPSS data dosyası olarak indirilmiştir. Bütün ülkelerin verisinin bulunduğu bu dosyada, sadece çalışma grubundaki ülke verileri kalacak şekilde fazlalıklar silinmiştir. Elde edilen bu dosya üzerinde veri analizleri gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okur benlik algısı ve okuma zevkinin PISA 2018 okuma performansı üzerindeki yordayıcılığını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi bağımsız değişkenlerin (üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okur benlik algısı ve okuma zevki) bağımlı değişkeni (okuma başarısı) yordama gücünü belirlemede kullanılmaktadır. Öncelikle veri setinin uygunluğu kontrol edilmiştir. Yapılan kayıp veri analizi sonucunda bağımsız değişkenlerde %2.52 ila %8.60 arasında kayıp veriye rastlanmıştır, çoklu atama yöntemi (multiple imputation) kullanılarak kayıp veriler düzenlenmiştir.

Regresyon analizi öncesinde ilgili analizin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı araştırılmıştır. Bunlar arasında normal dağılım, doğrusallık, çoklu bağlantılılık (multi-colinearity), eş-varyanslılık (homoscedasticity), hataların bağımsızlığı yer almaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Değişkenler, histogramlara ve çarpıklık-basıklık değerlerine göre yaklaşık olarak normal dağılmıştır. Uç ve artık değerler saçılım grafiğine göre incelenmiş ve az sayıdaki artık ve uç değerlerin ihmal edilebilir olduğuna karar verilmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında yaklaşık olarak doğrusal bir ilişki olduğu ve bu ilişkide hatanın tüm bağımsız değişkenler için benzer (homoscedasticity) olduğuna karar verilmiştir. Veri setinin regresyon analizinin ön koşullarını sağlaması neticesinde çoklu regresyon analizine geçilmiştir. Tüm istatistiksel analizler IBM SPSS 22 ve IEA International Database Analyzer 5.0 (IDB Analyzer) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. IDB Analyzer programı, IEA Veri İşleme ve Araştırma Merkezi tarafından PISA dâhil olmak üzere büyük ölçekli araştırma verilerini analiz etmek için geliştirilmiştir. Program örneklem ağırlıklamalarını ve 10 makul değeri dikkate almakta ve her bir işlemi 80 kez tekrarlayarak gerçekleştirmektedir.

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 çalışmada PISA verileri kullanılmıştır. PISA verileri halka açık olup etik izin gerektirmemektedir.

Bulgular

OECD ortalamasının altında puan alan ülkelerin PISA 2018 okuma başarılarının yordayıcılığı için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları ile standartlaştırılmış ve standartlaştırılmamış regresyon katsayıları ve anlamlılık testi değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

OECD Ortalamasının Altında Puan Alan Ülkelerin PISA 2018 Okuma Başarılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı	Türkiye				Bosna Hersek				Ürdün			
	B	SE	β	t	B	SE	β	t	B	SE	β	t
Constant	470.52	2.10		224.13*	418.20	2.38		175.66*	423.55	3.13		135.53*
Anlam ve hat	8.30	1.24	0.09	6.72*	15.31	1.26	0.20	13.45*	5.83	1.38	0.07	4.23*
Özetleme	16.55	1.14	0.18	14.50*	14.00	1.01	0.18	13.83*	11.37	1.36	0.13	8.39*
Güvenir. değ.	24.64	1.36	0.27	18.13*	7.66	1.08	0.09	7.12*	6.35	1.28	0.07	4.98*
Okuma zevki	5.31	1.32	0.07	4.46*	9.32	1.22	0.12	7.61*	12.34	1.58	0.11	7.82*
Yeterlik algısı	4.78	1.23	0.06	4.32*	12.08	1.03	0.15	11.73*	20.62	1.57	0.25	13.10*
Güçlük algısı	-11.87	1.17	-0.13	-10.18*	-10.50	0.83	-0.13	-12.71*	-14.81	1.22	-0.18	-12.13*
R ²	0.26				0.25				0.19			

$p < .05$ (iki kuyruklu)

Tablo 1'e göre motivasyon ve üst biliş yapıları PISA 2018'de OECD ortalamasının altında puan alan ülkelerin tamamında okuma performansını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($p < .05$). Tüm değişkenler; Türkiye'nin okuma performansındaki varyansın %26'sını, Bosna Hersek'in okuma performansındaki varyansın %25'ini ve Ürdün'ün okuma performansındaki varyansın %19'unu açıklamaktadır. Genel manada Ürdün hariç üst bilişsel yapılar motivasyonel yapılara göre okuma performansını daha iyi yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına bakıldığında okuma performansının en anlamlı üst bilişsel yordayıcısı Türkiye için güvenilirliği değerlendirme ($\beta = 0.27$), Bosna Hersek için anlama ve hatırlama ($\beta = 0.20$), Ürdün için özetleme ($\beta = 0.13$) olmuştur. Okuma performansı üzerinde en düşük etkiye sahip üst bilişsel yapı Türkiye ($\beta = 0.09$) ve Ürdün ($\beta = 0.07$) için anlama ve hatırlama, Bosna Hersek için güvenilirliği değerlendirme ($\beta = 0.09$) olmuştur.

Okuma performansının en anlamlı motivasyonel yordayıcısı Türkiye için okuma güçlük algısı ($\beta = -0.13$), Bosna Hersek ($\beta = 0.15$) ve Ürdün ($\beta = 0.25$) için okuma yeterlik algısı olmuştur. Ürdün ($\beta = 0.11$) ve Bosna Hersek ($\beta = 0.12$) için okuma zevki, Türkiye için okuma yeterlik algısı ($\beta = 0.06$) okuma performansı üzerinde en düşük etkiye sahip motivasyonel yapılar olmuştur.

Tablo 2'de OECD ortalamasının üstünde puan alan ülkelerin PISA 2018 okuma başarılarının yordayıcılığı için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları ile standartlaştırılmış ve standartlaştırılmamış regresyon katsayıları ve anlamlılık testi değerleri sunulmuştur.

Tablo 2

OECD Ortalamasının Üstünde Puan Alan Ülkelerin PISA 2018 Okuma Başarılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı	Japonya				ABD				Finlandiya			
	B	SE	β	t	B	SE	β	t	B	SE	β	t
Constant	499.58	2.43		205.70*	506.30	2.44		207.17*	520.47	1.67		311.53*
Anlam ve hat	5.48	1.36	0.06	4.04*	9.53	1.49	0.09	6.38*	8.90	1.18	0.09	7.55*
Özetleme	21.95	1.31	0.23	16.80*	20.02	1.56	0.19	12.80*	16.08	1.41	0.17	11.41*
Güvenir. değ.	32.15	1.35	0.34	23.80*	33.46	1.44	0.31	23.20*	28.35	1.07	0.29	26.61*
Okuma zevki	14.10	1.10	0.16	12.76*	10.38	1.55	0.10	6.69*	14.01	1.12	0.16	12.56*
Yeterlik algı	11.65	1.32	0.13	8.82*	17.31	1.70	0.16	10.19*	17.41	1.38	0.18	12.59*
Güçlük algısı	1.13	1.43	0.01	0.79	-9.62	1.66	-0.09	-5.80*	-10.54	1.18	-0.11	-8.90*
R ²	0.41				0.37				0.44			

$p < .05$ (iki kuyruklu)

Tablo 2'ye göre motivasyon ve üst biliş yapıları OECD ortalamasının üstünde puan alan ülkelerin tamamında okuma performansını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($p < .05$). Okuma güçlük algısı Japon öğrencilerin okuma performanslarını anlamlı bir şekilde yordamamıştır. Tüm değişkenler; Japonya'nın okuma performansındaki varyansın %41'ini, ABD'nin okuma performansındaki varyansın %37'sini ve Finlandiya'nın okuma performansındaki varyansın %44'ünü açıklamaktadır. Genel manada üst bilişsel yapılar motivasyonel yapılara göre okuma performansını daha iyi yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına bakıldığında okuma performansının en anlamlı üst bilişsel yordayıcısı Japonya ($\beta = 0.34$), ABD ($\beta = 0.31$) ve Finlandiya ($\beta = 0.29$) için güvenilirliği değerlendirme olmuştur. Her üç ülkede de anlama ve hatırlamaya yönelik üst bilişsel bilgiler okuma performansı üzerinde en düşük etkiye sahip üst bilişsel yapı olmuştur. Okuma performansının en anlamlı motivasyonel yordayıcısı Japonya için okuma zevki ($\beta = 0.16$), ABD ($\beta = 0.16$) ve Finlandiya için okuma yeterlik algısı ($\beta = 0.18$) olmuştur. Her üç ülkede de okuma güçlük algısı okuma performansı üzerinde en düşük etkiye sahip motivasyonel yapı olmuştur.

Standardize edilmiş regresyon kat sayıları ülkeler arasında karşılaştırıldığında anlama ve hatırlama ($\beta = 0.20$) Bosna Hersekli, özetleme ($\beta = 0.23$) ve güvenilirliği değerlendirme ($\beta = 0.34$) Japon, okuma zevki ($\beta = 0.16$) Japon ve Finlandyalı ($\beta = 0.16$), okuma yeterlik ($\beta = 0.25$) ve güçlük algısı ($\beta = -0.18$) Ürdünlü öğrencilerin okuma performanslarını daha üst düzeyde yordamaktadır. Anlama ve hatırlama ($\beta = 0.06$) Japon, özetleme ($\beta = 0.13$) ve güvenilirliği değerlendirme ($\beta = 0.07$) Ürdünlü, okuma zevki ($\beta = 0.07$) ve okuma yeterlik algısı ($\beta = 0.06$) Türk, okuma güçlük algısı ($\beta = 0.01$) Japon öğrencilerin okuma başarıları üzerindeki göreceli olarak daha düşük etkiye sahiptir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okur benlik algısı ve okuma zevkinin PISA 2018 okuma performansını nasıl yordadığını ülkeler arası karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelemektir. Çalışma kapsamında elde edilen çarpıcı bulgular aşağıda yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Birinci olarak üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi ve okuma motivasyonu ile ilgili yapıların PISA 2018'de OECD ortalamasının üstünde puan alan ülkelerin okuma performansını daha yüksek düzeyde yordadığı bulunmuştur. Açıklanan toplam varyans oranı Ürdün için %19, Bosna Hersek için %25, Türkiye için %26, ABD için %37, Japonya için %41 ve Finlandiya için %44'tür. Yüksek başarı gösteren ülkelerdeki öğrenci grupları arasında bireysel yeteneklere (motivasyon, strateji bilgisi vb.) bağlı değişkenlerin daha çok etkili olduğu söylenebilir. Alanda yapılan benzer çalışmalarda da yüksek başarı gösteren ülkelerde öğrenci grupları arasındaki farkta, bireysel değişkenlerin etkisinin göreceli olarak daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Koyuncu ve Fırat, 2020; Linnakyla vd. 2004; Ötken, 2019; Yıldırım, 2017). Okuma stratejileri bilgisi ve okuma motivasyonu başarılı ülkelerin eğitim sistemleri içerisinde daha çok yer aldığı için bu değişkenlerin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu düşünülmektedir. Okuma başarısı daha düşük olan ülkelerde bu değişkenlerin etki gücünün göreceli olarak daha sınırlı olması, eğitim sisteminin bu değişkenleri yeterli bir çıktıya dönüştürmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Modern eğitim sistemlerinin çevresel değişkenlerin etkisini azaltması ve eğitim sürecinde geliştirilen bilgi, beceri ve bireysel yeteneklerin başarı üzerindeki etkisini arttırması gerekir.

İkinci olarak bu çalışmada üst bilişsel yapıların motivasyonel yapılara göre okuma performansı üzerinde daha çok etkili olduğu (Ürdün hariç) bulunmuştur. Alanda yapılan birçok çalışma üst bilişsel okuma stratejileri bilgisinin okuma performansının önemli yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Acar-Erdol ve Akın-Arıkan, 2022; Arıcak, Güldal ve Erdoğan, 2023; Artelt ve Schneider, 2015; Callan vd. 2017; Chuy ve Nitelescu, 2013; Koyuncu ve Fırat, 2020; Zhou vd. 2020). Üst bilişsel strateji bilgisi, uygun stratejilerin farkında olma (OECD, 2010) ve bazı stratejilerin diğerlerine kıyasla yararlılığını değerlendirme becerisini ifade etmektedir (Zhou vd., 2020). Bu çalışmada farklı başarı seviyesindeki ülkelerin okuma performansını yordayan en önemli üst bilişsel yordayıcıların değişiklik gösterdiği görülmüştür. Okuma başarısı yüksek olan ülkelerde "güvenirliği değerlendirme" ve "özetleme"; okuma başarısı düşük olan ülkelerde ise "anlama ve hatırlama" ile "özetleme" en önemli üst bilişsel yordayıcılar olmuştur. Yordayıcı gücü düşük olan değişkenleri eğitim sisteminin başarı veya başarısızlığı olarak düşünmek mümkündür. Örneğin başarılı ülkelerin eğitim sistemlerinde anlama ve hatırlama stratejisine yönelik üst bilişsel bilgiler, öğrencilerin geneline kazandırıldığı için bu değişkenin okuma başarısındaki varyansı açıklamada büyük bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Öte yandan okuma başarısı düşük olan ülkelerde güvenilirliği değerlendirme stratejisine yönelik üst bilişsel bilgilerin varyans açıklamadaki sınırlı gücü bu yapının eğitim sisteminde öğrencilerin geneline kazandırılmadığını düşündürmektedir. Ülkeler arası karşılaştırmaların yapılmadığı çalışmalarda (Acar-Erdol ve Akın-Arıkan, 2022; Fırat ve Koyuncu, 2023), okumaya yönelik her üç üst bilişsel strateji bilgisinin de okuma başarısının güçlü yordayıcıları olduğu ve güvenilirliği değerlendirmenin okuma başarısının en güçlü yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Callan vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada, "özetlemeye" yönelik üst bilişsel strateji bilgisinin "anlama ve hatırlama"ya yönelik strateji bilgisine oranla okuma başarısı üzerinde daha yüksek bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. PISA'ya katılan öğrencilerin geneli düşünüldüğünde anlama ve hatırlamaya yönelik üst bilişsel bilgilere öğrencilerin büyük çoğunluğunun sahip olduğu ancak güvenilirliği değerlendirmeye yönelik stratejik bilgilere çoğu öğrencinin sahip olmadığı söylenebilir.

Bilgi güvenilirliğini değerlendirme "bir metindeki bilginin geçerli, güncel, doğru ve tarafsız olup olmadığının değerlendirilmesidir" (OECD, 2019b). Bilgi güvenilirliğini değerlendirme stratejileri eleştirel düşünme ile yakından ilişkilidir. Bilgi güvenilirliğini değerlendirmeye yönelik farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin de geliştiği ve dolayısıyla okumada üst düzey performans (PISA için düzey 5 ve düzey 6) gösterdikleri

söylenbilir. Başarılı öğrencilerin bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme stratejilerine yönelik bilgilerinin/farkındalıklarının daha çok olduğu ve bundan dolayı duruma en uygun stratejileri seçtikleri söylenbilir. Öte yandan başarısız öğrencilerin bilgi güvenilirliğini değerlendirmede kullanılan stratejilere yönelik farkındalıklarının yetersiz olduğu ve bundan dolayı eleştirme ve değerlendirme gerektiren okuma görevlerinde başarı sağlayamadıkları düşünülmektedir.

Stratejilere yönelik üst bilişsel bilgiler ile okuma başarısı arasındaki ilişkiyi ele alan boylamsal bir çalışmada (Miyamoto vd. 2019), okuma başarısı ile üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi arasında karşılıklı anlamlı ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Geçmişteki okuma başarısının üst bilişsel okuma stratejileri bilgisini; strateji bilgisinin de okuma başarısını yordadığı görülmüştür. Üst bilişsel strateji bilgisinin stratejiyi uygulama olasılığını arttırdığı ve bunun da okuma başarısına olumlu yansıdığı söylenbilir. Buna paralel olarak iyi okuyucuların okuma sürecinde stratejileri etkili kullandığı ve bunun da stratejik bilgilerinin arttırdığı söylenbilir. Bu kapsamda okuma performansının gelişmesinde üst düzey stratejilerle ilgili bilgi sahibi olmanın oldukça önemli olduğu söylenbilir.

Üçüncü olarak bu çalışmada okuma motivasyonuna ilişkin yapıların okuma performansı üzerindeki etkisinin ülkelere göre değiştiği görülmüştür. Okumada yetkin ve yeterli hissetmenin okuma başarısında etkin bir rolü bulunmaktadır. Pek çok çalışmada (Aktaş ve Ergül, 2023; Chapman ve Tunmer, 1995; Esmer ve Ulusoy, 2021; Geng vd. 2023; Katzir vd. 2009; Locher vd., 2021; Retelsdorf vd., 2014; Sutter ve Campbell, 2022) okur benlik algısı ve okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Okur benlik algısı genellikle okuma güçlük algısı ve okuma zorluk algısı şeklinde iki boyutlu bir yapıda incelenmektedir. Chapman ve Tunmer (1995) küçük yaşta çocukların yeterlik düzeylerini yeterince bildiremediklerini, öğrencilerin yaşları ilerledikçe yeterlik ve zorluk algılarını daha dengeli bir şekilde bildireceklerini belirtmektedir. İlkokul ve ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalar (Aktaş ve Ergül, 2023; Chapman ve Tunmer, 1995; Conradi Smith ve Jang, 2022; Katzir vd. 2009; Klaua ve Guthrie, 2015) bu görüşü doğrulamaktadır. Bu çalışmalara göre zorluk algısının okuma başarısını daha iyi açıkladığı yeterlik algısının okuma başarısı üzerindeki etkisinin daha kısıtlı (anlamsız etki veya daha düşük etki) olduğu söylenbilir. Örneğin PIRLS verileri kullanılarak yapılan bir araştırmanın sonucuna göre istisnasız tüm ülkelerde okuma başarısının zorluk algısıyla olan korelasyonu (ortalama $r = -.55$) yeterlilik algısıyla olan korelasyonundan (ortalama $r = .42$) daha güçlü bulunmuştur (Lafontaine vd. 2019). Öte yandan PISA verileriyle gerçekleştirilen bu çalışmada, okuma performansının en anlamlı motivasyonel yordayıcısı birçok ülke için okuma yeterlik algısı (ABD, Finlandiya, Bosna Hersek ve Ürdün) olmuştur. Ergen öğrencilerin daha küçük yaşta öğrencilere göre okumada yeterlik düzeylerini daha iyi tanımlayabildikleri söylenbilir. Bununla birlikte okuma güçlük algısının; Türk öğrenciler için en önemli motivasyonel yordayıcı olduğu ve Japon öğrencilerin okuma başarılarını yordamadığı da görülmüştür. Bütün bunlar okur benlik algısı ile ilgili yapıların yaşla birlikte daha dengeli hâle geldiğini ancak kültürel öğelerin de etkili olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada içsel motivasyonla ilgili bir kavram olan okuma zevkinin öğrencilerin okuma performansları üzerinde önemli derecede yordayıcı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu yordayıcı etki alanda yapılan diğer çalışmalarla da uyumludur (Ho ve Lau, 2018; OECD, 2010; OECD, 2019a; Taboada vd. 2009; Wang ve Guthrie, 2004; Wigfield ve Guthrie, 1997). Örneğin Fırat ve Koyuncu (2023) OECD ülkelerinin PISA 2000, 2009 ve 2018 verileri üzerinde yaptıkları çalışmada, okuma zevkinin okuma başarısının en önemli yordayıcılarından (PISA 2000 için $\beta = .20$, 2009 için $\beta = .26$ ve 2018 için $\beta = .11$) biri olduğunu belirlemiştir. Bu çalışma için ülkeler arasında yapılan karşılaştırmada okuma zevkinin Japon ve Finlandiyalı öğrencilerin okuma başarısı üzerinde Türk öğrencilere nazaran göreceli olarak daha büyük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Yapılan incelemede Türk öğrencilerin okuma zevki algısının bu ülkelerin ve OECD ortalamasının oldukça üstünde olduğu ancak okuma zevkinin başarı üzerindeki etkisinin daha sınırlı olduğu görülmüştür. Bu durum, okuma zevkinin öz bildirim dayalı bir yöntemle ölçülmüş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanı sıra duyuşsal bir bağlılık çeşidi olan okuma zevkinin davranışsal bir bağlılığa dönüşmemiş olması da sebep olarak gösterilebilir. Okumaya yönelik olumlu duygu ve tutumların öğrencileri okumaya davranışsal olarak yönlendirmesi ve okuma miktarı ve okumaya ayrılan süreyi arttırması beklenmektedir (Guthrie ve Coddington, 2009; Kurnaz, 2019; Özbay vd. 2008; Wigfield ve Guthrie, 1997). Buna bağlı olarak öğrencilerin bilişsel becerilerinin geliştiği ve okuma performanslarının süreç içerisinde arttığı ortaya konulmuştur (Guthrie vd. 2007). Bu kapsamda Türk öğrencilerin okumaya yönelik yüksek derecedeki duyuşsal bağlılıklarının davranışsal bağlılığa yeterince yansımadağı ve dolayısıyla okuma performanslarında beklenen etkiyi oluşturmadığı söylenbilir.

Son olarak bu çalışmanın genellenilebilirliğini sınırlayan birkaç önemli sınırlılık bulunmaktadır. Birincisi PISA ölçme araçları orijinal olarak İngilizce ve Fransızca hazırlanmakta diğer ülkeler bu iki versiyonu kullanarak kendi dillerinde bir çeviriye dönüştürmektedir (OECD, 2007'den Akt. Erdoğan, 2021). Bu nedenle okuma becerileri alanında hazırlanan test ve anketler ölçme değişmezliği ve kültürler arası eşdeğerlik bakımından sorunlar oluşturabilmektedir. Bu bakımdan araştırmanın sınırlılığında söz edilebilir. İkincisi OECD ortalamasının üstünde ve altında puan alan ülkeler rastgele seçildiği için ülkelerin gruplarını temsiliyet düzeyi yetersiz kalmış olabilir. Dolayısıyla düşük ve başarılı ülkelerle ilgili yapılacak bir genellemede bu göz önünde bulundurulmalıdır. Üçüncüsü bu araştırma kapsamında seçilen ülkelerin veri setlerindeki belli oranda kayıp veri olduğu için çoklu atama yöntemi kullanılmıştır. Kayıp veri oranı Ürdünde diğer ülkelere göre daha yüksektir. Ayrıca veri setinde az sayıda uç değer vardı. Bunlar analizlerin geçerliğini belli oranda etkilemiş olabilir. Bütün bu sınırlılıklara rağmen araştırma önemli bulgular içermektedir. Bu bulgulara bağlı olarak şu önerilerde bulunabiliriz. Strateji ve motivasyona bağlı yapılar okuma becerileri alanında yüksek puan alan ülkelerin okuma performansını göreceli olarak daha iyi açıklamaktadır. Motivasyon düzeyi ve strateji bilgisi okuma başarısında fark yaratan önemli değişkenler olduğu için bu ülkelerin eğitim sistemleri bu yönleriyle detaylı bir şekilde incelenebilir. Okuma başarısı yüksek olan ülkelerin öğretim programları ve eğitsel uygulamalarından elde edilecek iyi örneklerin

model olarak kullanımı değerlendirilebilir. Bu çalışma kapsamında ortaya konulan yordayıcılar göz önünde bulundurularak yüksek ve düşük başarılı ülkelerin okuma eğitimi uygulamalarında odaklanacakları noktalar belirlenebilir. Böylece eğitim uygulamalarından kaynaklanan problem ve eksiklikler tespit edilip gerekli tedbirler alınabilir. Okuma başarısında, Bosnalı öğrenciler için anlama ve hatırlama stratejilerinin göreceli güçlü etkisi, Türk öğrenciler için okuma yeterlik ve güçlük algısının göreceli zayıf etkisi ve Japon öğrenciler için okuma zorluk algısının manidar olmayan etkisi konusunda detaylı araştırmalar yapılabilir. Bu değişkenlerin etkililiği kültürel alışkanlıklara ve eğitsel uygulamalara bağlı olabilir. İleriki çalışmalarda bu konuyla ilgili nedensel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Acar-Erdol, T. ve Akin-Arikan, Ç. (2022). Gender gap in reading achievement: the mediating role of metacognitive strategies and reading-related attitudes. *Social Psychology of Education*, 25(2), 537-566. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09692-9>
- Aktaş, N. ve Ergül, E. (2023). The relationship between primary school students' reader self-perception and reading comprehension skills. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 609-627.
- Aricak, O. T., Guldal, H. ve Erdogan, I. (2023). Which noncognitive features provide more information about reading performance? A data-mining approach to big educational data. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 17. <https://doi.org/10.1177/18344909231164025>
- Artelt, C. ve Schneider, W. (2015). Cross-country generalizability of the role of metacognitive knowledge in students' strategy use and reading competence. *Teachers College Record*, 117(1), 1-32. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=17695>
- Basaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading comprehension. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2287-2290.
- Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Bong, M., ve Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Borkowski, J.G., Turner, L.A. (1990). Transsituational characteristics of metacognition. In Schneider, W., Weinert, F.E. (Eds), *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3268-1_13
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Akademi.
- Cain, K., Oakhill, J., ve Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Callan, G. L., Marchant, G. J., Finch, W. H., ve Flegge, L. (2017). Student and school SES, gender, strategy use, and achievement. *Psychology in the Schools*, 54(9), 1106-1122. <https://doi.org/10.1002/pits.22049>
- Chapman, J. W., ve Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154-167. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.154>
- Chuy, M., ve Nitulescu, R. (2013). *PISA 2009: Explaining the gender gap in reading through reading engagement and approaches to learning*. Council of Ministers of Education Canada.
- Conradi Smith, K., ve Jang, B. G. (2022). The relationship between a reader's self-concept and achievement: Which aspect matters the most and for whom?. *Reading ve Writing Quarterly*, 38(5), 454-468. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1972881>
- Conradi, K., Jang, B. G., ve McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychol Review*, 26(1), 127-164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- Cunningham, A. E., ve Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-943. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Cunningham, A. E., ve Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-943.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., ve Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1006-1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>

- Erdoğan, Ö. (2021). *PISA 2018 okuma becerileri alt testinin değişen madde fonksiyonu açısından farklı yöntemlerle incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Esmer, B. ve Ulusoy, M. (2021). Postmodern metinlerden okuduğunu anlama doğrudan ve dolaylı ilişkiler modeli. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1242-1263.
- Fırat, T., ve Koyuncu, İ. (2023). The influence of student-level factors on reading literacy: A comprehensive Study. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 16(4), 843-867. <http://doi.org/10.30831/akuveg.1299077>
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and metacognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGrawHill Education.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., ve Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533. <https://doi.org/10.1598/RT.49.7.2>
- Geng, S. N., Lu, Y. Q., ve Shu, H. (2023). Cross-cultural generalizability of expectancy-value theory in reading: A multilevel analysis across 80 societies. *Current Psychology*, 42, 18943-18958. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03014-0>
- Guthrie, J. T., Coddington, C. S., ve Wigfield, A. (2009). Profiles of reading motivation among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research*, 41(3), 317-353. <https://doi.org/10.1080/10862960903129196>
- Guthrie, J. T., McRae, A., ve Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250. <https://doi.org/10.1080/00461520701621087>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., ve You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). Springer.
- Ho, E. S. C., ve Lau, K. L. (2018). Reading engagement and reading literacy performance: Effective policy and practices at home and in school. *Journal of Research in Reading*, 41(4), 657-679. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12246>
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Nobel.
- Katzir, T., Lesaux, N. K., ve Kim, Y.-S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(3), 261-276. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9112-8>
- Kendeou, P., ve van den Broek, P. (2007). The effect of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific text. *Memory ve Cognition*, 35(7), 1567-1577. <https://doi.org/10.3758/BF03193491>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University.
- Klauda, S. L., ve Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, 28(2), 239-269. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9523-2>
- Kolić-Vehovec, S., Rončević Zubković, B., ve Pahljina-Reinić, R. (2014). Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: The effect on reading comprehension. *Psihologijske Teme*, 23(1), 77-98.
- Koyuncu, İ., ve Fırat, T. (2020). Investigating reading literacy in PISA 2018 assessment. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(2), 263-275.
- Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Malatya.
- Kurnaz, H. (2019) Okuma iç motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-250. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.008>
- Lafontaine, D., Dupont, V., Jaegers, D., ve Schillings, P. (2019). Self-concept in reading: Factor structure, cross-cultural invariance and relationships with reading achievement in an international context (PIRLS 2011). *Studies in Educational Evaluation*, 60, 78-89. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.11.005>
- Lafontaine, D., Jude, N. ve Leck, J. (2022). Validating a scale measuring metacognitive knowledge about digital reading. *Mesure et évaluation en éducation*, 45(spécial), 63-94. <https://doi.org/10.7202/1108759ar>

- Lau, K.-L. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary school students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32, 366–382. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01400.x>
- Linnakyla, P., Malin, A., ve Taube, K. (2004) Factors behind low reading literacy achievement, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), 231-249. <https://doi.org/10.1080/00313830410001695718>
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An overview. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>
- Locher, F. M., Becker, S., Schiefer, I., ve Pfof, M. (2021). Mechanisms mediating the relation between reading self-concept and reading comprehension. *European Journal of Psychology Of Education*, 36(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00463-8>
- Marsh, H. W., ve Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- Memis, A., ve Bozkurt, M. (2013). The relationship of reading comprehension success with metacognitive awareness, motivation, and reading levels of fifth grade students. *Educational Research and Reviews*, 8(15), 1242-1246. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1544>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. (MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 10). http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wpcontent/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Miyamoto, A., Pfof, M., ve Artelt, C. (2019). The relationship between intrinsic motivation and reading comprehension: Mediating effects of reading amount and metacognitive knowledge of strategy use. *Scientific studies of Reading*, 23(6), 445-460. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1602836>
- Mokhtari, K., ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Neuenhaus, N., Artelt, C., Lingel, K., ve Schneider, W. (2011). Fifth graders metacognitive knowledge: general or domain-specific?. *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), 163-178. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0040-7>
- OECD (2019a). *PISA 2018 Assessment and analytical framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD (2019b). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn: Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. OECD.
- Öksüz, H. İ., ve Akyol, H. (2023). Ön bilgi, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 893-907. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1362041>
- Ötken, Ş. (2019). *PISA uygulamalarında okuma-matematik-fen okuryazarlığı puanlarındaki değişimin çok değişkenli-çok düzeyli model ile incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özbay, M., Bağcı, H., ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özeraş, M. A., ve Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 63-80. <https://doi.org/10.33206/mjss.991068>
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., ve Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293–316. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8)
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 347-358. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.009>
- Pressley, M., Johnson, C.J., Symons, S., McGoldrick, J.A., ve Kurita, J.A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal*, 90, 3–32.
- Retelsdorf, J., Köller, O., ve Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept–Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., and Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>

- Schneider, W. (2015). Memory development from early childhood through emerging adulthood. Springer.
- Schneider, W., ve Löffler, E. (2016). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In J. Dunlosky, & S. K. Tauber (Eds.), *The Oxford handbook of metamemory* (pp. 491–518). Oxford University.
- Schraw, G., ve Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schraw, G., ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology review*, 7, 351-371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., ve Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.2307/1170010>
- Suna, H. E., Ozer, M., Sensoy, S., Gur, B.S., Gelbal, S., ve Askar, P. Türkiye’de akademik başarının belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, 64, 143-162. <https://doi.org/10.26650/JECS2021-934211>
- Sutter, C. C., ve Campbell, L. O. (2022). The Role of Academic Self-Determined Reading Motivation, Reading Self-Concept, Home Reading Environment, and Student Reading Behavior in Reading Achievement among American Indian and Hispanic Students. *Contemporary Educational Psychology*, 102093. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102093>
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. Ed. M. Baloğlu). Nobel.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85–106. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>
- Tibken, C., Richter, T., von der Linden, N., Schmiedeler, S., ve Schneider, W. (2022). The role of metacognitive competences in the development of school achievement among gifted adolescents. *Child Development*, 93, 117– 133. <https://doi.org/10.1111/cdev.13640>
- Trautwein, U., ve Möller, J. (2016). Self-concept: Determinants and consequences of academic self-concept in school contexts. In A. A. Lipnevich, F. Preckel, & R. D. Roberts (Eds.), *Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice* (pp. 187–214). Springer International/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28606-8_8
- van den Broek, P., ve Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360-372. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1306677>
- Wang, J. H. Y., ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children’s motivation for reading to the amount and breadth or their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547.
- Yıldırım, Ö.(2017). Okul ortamlarının okuduğunu anlama performansı üzerinde etkisinin ülkeler arası incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4453-4463. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5034>
- Yıldız, M., ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Zhou, J., He, J., ve Lafontaine, D. (2020). Cross-cultural comparability and validity of metacognitive knowledge in reading in PISA 2009: a comparison of two scoring methods. *Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice*, 27(6), 635-654. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1828820>

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 çalışmada PISA verileri kullanılmıştır. PISA verileri halka açık olup etik izin gerektirmemektedir.

The Effect of Using Graphic Organizers in Pre-Writing Preparation on the Writing Achievement of Primary School Third-Grade Students

Erhan Akbıyık

Ministry of National Education

erhanakbyk@gmail.com

ORCID: 0009-0006-6548-9152

Buket Karadağ

İstanbul Aydın University

buketkaradag@aydin.edu.tr

ORCID: 0000-0002-1177-5309

ABSTRACT

This study aimed to investigate the effect of using graphic organizers in the pre-writing preparation phase on the writing achievement of third-grade primary school students. A quasi-experimental design with a pretest-posttest control group was used in the data collection, analysis, and interpretation stages. The study group comprised 56 third-grade students attending a public primary school. The study group consists of two groups: experimental and control groups. There were 28 students each in the experimental and control groups. The applications within the scope of the study lasted 13 weeks, and graphic organizers were used in the pre-writing preparation phase with the students in the experimental group. At the same time, the writing activities in the Turkish language curriculum were carried out with the students in the control group as specified in the curriculum. The study evaluated the written expression products from the experimental and control groups with the "6+1 Analytical Writing Evaluation Scale". Normality tests were performed to analyze the data. According to the results, the Wilcoxon Signed Rank Test was used to compare the pre-test and post-test of the groups, and the t-test was used to make comparisons between groups. The study concluded that the use of graphic organizers in the pre-writing preparation phase positively affected the writing achievement of third-grade primary school students, and this effect was determined to have a large effect size power.

Keywords: Writing achievement, pre-writing preparation, graphic organizers.

One of the main objectives of Turkish language teaching is to provide students with comprehension and expression skills and to develop these skills. While comprehension skills consist of reading and listening, expression skills consist of speaking and writing (Sever, 2011). Writing, one of the areas of expression skills, is putting together symbols according to certain rules and putting feelings, thoughts, or dreams about the determined subject into writing (Akyol, 2020; Göçer, 2010). According to a different definition, writing is a holistic process that involves accessing, acquiring, and transferring information (Cartes et al., 2002). This process aims to transfer feelings, thoughts, information, and wishes structured in the mind to writing within the framework of rules (Güneş, 2020). At this point, a writing study to be carried out with students must have fictional integrity to be a genuine writing study (İpşiroğlu, 2007). The writing skills that are aimed to be gained by students include planning the information in mind, filtering, in-depth processing of the subject, critical transfer of the subject, and organization skills, and there are many intertwined sub-dimensions such as thinking, deepening, exploring and transferring on the subject in writing studies that also require knowledge about the subject (Akyol, 2020; Doğan, 2020; Olinghouse & Santagelo, 2010).

According to the evaluation report of the "Turkish Language Exam in Four Skills" published by the Ministry of National

Received : January 24, 2024
Revised : October 18, 2024
Accepted : December 25, 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(2), 182-199
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(2), 182-199
<https://doi.org/10.35233/oyea.1425276>

Education in January 2020, the average score of the students in the writing subtest, which is evaluated out of 36 points, is calculated as 16.82 and the scores are concentrated between six and twenty points. This evaluation determined that success in the writing subtest was lower than in reading, listening, and speaking (Ministry of National Education [MoNE], 2020). National studies reveal that students' writing achievement in our country is low (Tavşanlı, 2019; Temur, 2011). Although there are different reasons why students cannot reach the desired level in writing, Tavşanlı (2019) states that one of these reasons is the wrong approaches and strategies used in writing instruction.

While in the past years, a product-based approach was adopted in writing education, in recent years, it has been accepted that writing is a process, and student-oriented studies have been carried out by adopting a process-based writing approach (Özdemir, 2019). According to Graham (2006), the process-based writing approach is one of the most efficient methods because it provides students with different skills. It can be said that this method has been seen as one of the main methods used to improve students' writing skills in many European countries, especially in the United States, since the 1980s.

The process-based writing approach consists of pre-writing preparation, draft writing, revising, editing, and sharing (Karatay, 2011). In order to realize a successful writing process, these stages should be implemented one by one (Tompkins, 2007). In the preparation stage of the writing process, the topic and audience are determined, ideas about the topic are generated, and methods such as brainstorming and discussion are utilized (Doğan, 2020). In the draft writing stage, thoughts on the subject are put on paper in a certain order, and thoughts are tried to be conveyed in paragraphs within the framework of logic; if there are logical errors, they are corrected in the revision stage, and the individual checks the sentences, his/her friends and the teacher and necessary corrections are made (Karatay, 2011). After the correction, the new thoughts that emerge are reconsidered in the revision phase. In the sharing stage, the prepared text is shared with the teacher and students (Akyol, 2020; Karatay, 2011).

In the pre-writing preparation phase, after the topic is chosen, studies are carried out to enable students to obtain information about the topic to be written. After the students acquire the necessary information, there is a need to reveal what is known and organize the information (Tavşanlı & Kaldırım, 2018). In writing studies, students struggle to start writing (Bayram, 2009). One of the problems experienced is the problem that students have in organizing the concepts they know in the pre-writing preparation phase and presenting the relationship between concepts. According to Akyol (2020), moving on to the next stage without realizing one of the stages of the process-based writing approach causes the writing to be built on the wrong foundations.

For this reason, there is a need for studies in which pre-writing preparation activities are discussed, and their effectiveness is tested (Doğan, 2020). One of the tools discussed in these studies is graphic organizers. Based on Ausubel's theory of meaningful learning, which emphasizes the importance of categorizing concepts in learning (Fisher & Frey, 2018), graphic organizers are visual and spatial structures that show the relationship between desired concepts and ideas with the help of lines and arrows (Darch & Eaves, 1986).

According to the American National Reading Panel report, graphic organizers, which teachers and students use for different purposes, enable the collection of information, organization of information, and understanding of the relationship between them (Kansızoğlu, 2017). With graphic organizers, the individual reaches the most important point of the information or concept intended to be learned by revealing the relationships between words, remembering pre-existing information, and explaining the relationship between the thoughts presented (Bromley et al., 1995; Dönmez & Yazıcı, 2006; Kansızoğlu, 2017). In addition, it increases the comprehensibility of information by organizing the information (Woolfolk, 2004) and helps the student to make sense of the information (Senemoğlu, 2020).

Graphic organizers are also used in Turkish education. Tavşanlı and Kaldırım (2020) examined the studies on the use of graphic organizers in Turkish education and stated that 95.65% of the 14 articles and nine theses conducted between 2005 and 2019 were studies to measure the effectiveness of graphic organizers in a skill area and that most studies were conducted to improve writing skills. Zainudin (2023) also emphasizes the importance of conducting such research by stating that there are limited experimental writing studies in his graphic organizers study.

When the studies on the use of graphic organizers to improve writing skills are examined, it is seen that the sample groups of the studies are not primary school students (Aznan & Saad, 2003; İbrahim, 2022; Kılıç & Özdemir, 2023; Öztürk, 2002; Rao, 2019; Tekin & Kaya, 2024; Yılmaz & Baş, 2023) and there are limited studies at the primary school level (Uysal & Sidekli, 2020). When the national literature was examined, no study was found in which graphic organizers were used at the pre-writing preparation stage at the primary school level. The reason for this study is that graphic organizers are known to have positive effects on students' learning processes, limited experimental studies using graphic organizers on writing have been conducted, and there are no studies in the national literature in which graphic organizers are used at the pre-writing preparation stage at the primary school level. Considering all these indications, the study aims to determine the effect of using graphic organizers in the pre-writing preparation phase on the writing achievement of third-grade primary school students. The study's problem statement is "Does the use of graphic organizers at the pre-writing preparation stage affect the writing achievement of third-grade primary school students?". The sub-problems of the research are as follows:

1. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group's writing achievement?

2. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group's writing achievement?

3. Is there a significant difference between the post-test writing achievement scores of the experimental and control groups?

Method

Model

This study examined the effect of using graphic organizers in the pre-writing preparation phase on the writing achievement of third-grade primary school students. For this investigation, a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group was preferred among quantitative research methods. In the quasi-experimental design, while the participants in the study group are not determined randomly, it is possible to determine the groups randomly, and one of the two groups is selected as the experimental group and the other as the control group (Büyüköztürk et al., 2018; Creswell, 2014).

Participants

In a study, the sample size should be determined by using the desired power, significance level, and effect size at the design stage of the research (Keskin, 2012). According to Güler (2022), conducting a power analysis at the beginning of the study to determine the sample size will be a guide, and the power analysis and sample size can be calculated with the G-Power package program. In this study, in which the averages of two independent groups were compared, it was determined that the number of students to be included in the experimental and control groups would be sufficient to be 52 by defining .80 as the effect size value and .05 as the margin of error to the G-Power package program by considering Cohen's effect size reference intervals (.20 small, .50 medium, .80 large) stated by Büyüköztürk (2020). In order to meet the targeted ratios in line with the power analysis, the study group of this study consisted of 56 third-grade students in two different branches studying in a public school in the Bağcılar District of Istanbul Province in the second semester of the 2021-2022 academic year. While determining the study group, the number of students, the ages of the students, socio-economic level, academic achievement of the students, whether they take private lessons related to Turkish lessons or not, and the time spent by the students at school were considered. In this direction, two groups that were similar to each other were determined as experimental and control groups. There were 28 students (14 female and 14 male students in both groups) in the experimental and control groups of the study.

Tools

The study's data consisted of students' written expression products and the 6+1 Analytical writing and evaluation scale used to evaluate them.

Written Expression Products

The writings written by the students on the topics determined by the Turkish Teaching Program constitute written expression products. While determining the writing topics, the themes in the MoNE Turkish curriculum and the writing topics in these themes were considered. Writing topics were determined by a Turkish language teaching field expert and a classroom teacher. The pre-test of the study consisted of the writings related to the "Nature and the Universe" theme and the question, "If you wanted to be an animal, which one would you be? Why?". The post-test consisted of essays written for the question "If you had the chance to make an invention, what would you invent?" related to the theme of "Science and Technology. "Why?" which was related to the theme of 'Science and Technology.' The written expression products created by the students were evaluated using the "6+1 Analytical Writing and Evaluation Scale".

6+1 Analytical Writing and Evaluation Scale

This study collected data using the 6+1 Analytical Writing and Assessment Scale. This scale was developed at the North West Regional Educational Laboratory (NWREL) in the United States in response to the need for a scale to measure quality writing. During the development of this instrument in the 1980s, the laboratory staff identified the characteristics of quality writing and the factors to be used in measuring them with teachers (Özkara, 2007). It was designed based on seven main points to guide teachers. This model brought together the teaching and evaluation of the desired writing characteristics that qualify. "Ideas, organization, style, word choice, sentence fluency, spelling, and presentation" constitute the seven main points mentioned in the model. Scoring criteria of one, three, and five were determined for these seven main points. In line with the determined criteria, the lowest score from the scale is seven, while the highest score to be obtained is thirty-five. The 6+1 Analytical Writing and Evaluation Scale was adapted into Turkish by Özkara in 2007. Sarıkaya and Yılar (2019) conducted a study on the validity and reliability of the 6+1 Analytical Writing and Assessment Scale adapted by Özkara (2007). Sarıkaya and Yılar (2019) determined the Cronbach's alpha reliability

coefficient of the 6+1 Analytical Writing and Assessment Scale as .95 and the Spearman-Brown two-half test reliability coefficient as .93. As a result of the study, the validity and reliability of the 6+1 Analytical Writing and Assessment Scale were proven.

Data Collection

The data obtained from the study were the result of the applications conducted by the first researcher. To collect the data, the students in the experimental and control groups were asked to give written answers to the questions specified in the pre-test and post-test, and the written expression products obtained were scored with the "6+1 Analytical Writing and Evaluation" scale.

Data Analysis

In the analysis of the data, the written texts taken from the students in the pre-test and post-test were scored by two researchers using the "6+1 Analytical Writing and Evaluation" scale. The SPSS package program Cohen Kappa test was used to measure the consistency of the scoring according to the 6+1 Analytical Writing and Evaluation Scale. It was determined that the pre-test Cohen Kappa value was .87. The post-test Cohen Kappa value was .81 ($p < .05$). With the values obtained by applying the Cohen Kappa test, it was determined that there was a very high level of scoring compatibility between the two raters. Afterward, a normality test was applied to determine the normality distribution of the data. The Shapiro-Wilk test determined the normality of the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups. Shapiro Wilk test was preferred because the number of students in the experimental and control groups was less than 50. Kilmen (2015) states that the Shapiro-Wilk test should be preferred in groups with less than 50 students.

According to the results of the Shapiro-Wilk test, since the significance value was found to be less than .05, it is understood that the pre-test scores of the experimental and control groups are not normally distributed ($p < .05$). Since the pre-test scores were not normally distributed, the writing achievement averages of the experimental and control groups were compared with the Mann Whitney U test. Wilcoxon Signed Ranks Test was used to compare the pre-test and post-test within the groups that did not show normal distribution. According to the results of the Shapiro-Wilk test, it is understood that the post-test scores of the experimental and control groups are normally distributed ($p > .05$). Due to the normal distribution of the post-test scores, the post-test scores of the experimental and control groups were analyzed by applying the t-test in the SPSS package program.

In addition, the effect size was calculated to determine the size of the effect of the study. In the Wilcoxon Signed Ranks Test, in which pre-test and post-test comparisons were made between the experimental and control groups, the formula ($r = Z / \sqrt{N}$) was used to determine the effect size and the value found was interpreted as small effect size if .1, medium effect size if .3, and large effect size if .5 (Kilmen, 2015).

Cohen's d formula [$d = (M_1 - M_2) / (\sqrt{(S_1^2 + S_2^2) / 2})$] was used to calculate the effect size in the unrelated samples t-test (Keskin, 2012). The value found by applying the formula was interpreted as small effect size if .2, medium if .5, and large if .8 (Büyükoztürk, 2020).

Experimental Process

The study was conducted with the students in the experimental group for 13 weeks and 26 class hours in the spring semester of the 2021-2022 academic year. Six graphic organizers were used in the study. While determining the graphic organizers to be used, the usage areas of graphic organizers and the students' level were considered. The students in the experimental group were given information about graphic organizers in the pre-writing preparation phase, and then writing activities were carried out for the themes/topics in the MoNE Turkish Curriculum using graphic organizers, and the studies were examined and shared. In the control group, writing activities with the same content for the themes/topics in the MoNE Turkish Language Curriculum were conducted without graphic organizers.

In the first week of the study, as a pre-test, students in the experimental and control groups were asked to give written answers to the question "If you wanted to be an animal, which one would you be? Why?" related to the theme of "Nature and the Universe" in the third-grade primary school curriculum. The written expression products obtained from the students were scored with the "6+1 Analytical Writing and Evaluation" scale. Since the data obtained were not normally distributed, Mann Whitney U test was used to compare the pre-test scores of the experimental and control groups. As a result of the analysis made after the scoring, it was determined that there was no statistical difference between the experimental and control groups ($p > .05$). According to this result, it can be stated that the experimental and control groups were similar in terms of writing achievement.

In the second week of the study, the experimental group was introduced to the idea network and mind map, which are graphic organizers, for two class hours. Their areas of use were explained. Students were asked to create an idea network and mind map on the subject of "environment." These graphic organizers were presented in the classroom and exhibited on the board.

In the third week of the study, the experimental group was introduced to fishbone, one of the graphic organizers, in the first lesson hour, and the students were asked to create a fishbone model for the water pollution problem. The fishbone models were presented in the classroom and exhibited on the board. In the second application hour of the week, the event chain, one of the graphic organizers, was introduced, and its usage areas were specified. Students were asked to create a chain of events about what they did during the holiday. The prepared graphic organizers were presented in the classroom and displayed on the board.

In the fourth week of the study, the story pyramid was introduced to the experimental group during the first application hour, and how it could be used was explained. Students were asked to create a story pyramid for a fairy tale they determined. The created story pyramids were presented in the classroom and exhibited on the board. In the second application hour of the week, the hand model was introduced to the experimental group, and the students were asked to create a hand model about love. The models were presented in the classroom and displayed on the board.

In the fifth and sixth weeks of the study, students were asked to answer, "What does friendship mean to you? Can you write an article on friendship?" They were asked to answer the question in writing. While writing on this subject, they were asked to use a graphic organizer in the pre-writing preparation phase. Although the stages of the process-based writing approach were generally taken as the basis in the writing activities, the focus was on the pre-writing preparation stage. In the pre-writing preparation stage, students were asked to use graphic organizers to determine what they knew and to reveal the relationship between what they knew. After the pre-writing preparation phase, the draft writing phase was started, and the texts were reviewed, revised, and corrected by the student's classmates and the teacher, and the corrected texts were shared.

In the seventh and eighth weeks of the study, the students were asked to do a writing activity on the topic "Write a text to introduce a place you have visited before". While writing on this topic, they were asked to use a graphic organizer in the pre-writing preparation stage. After the pre-writing preparation stage, the draft-writing stage was started. The texts were reviewed, examined, and corrected by the student's classmates and the teacher, and the corrected texts were shared.

In the ninth and tenth weeks of the study, students in the experimental group were asked to create a written text for the question, "Can you describe an event you experienced in detail?". In the pre-writing preparation phase, students were asked to use a chosen graphic organizer. After the pre-writing preparation phase, the draft writing phase was started, the written texts were reviewed and examined by the students' classmates and the teacher, corrected, and the corrected texts were shared.

In the study's eleventh and twelfth weeks, the experimental group students were asked to write writing activities on the subject of "Write an article that cannot be realized in real life (imaginary)". While doing this study, they were asked to use a graphic organizer of their choice in the pre-writing preparation phase. After the preparation of the graphic organizers, the draft writing phase was started. The texts were reviewed, examined, and corrected by the student's classmates and the teacher, and the corrected texts were shared.

In the thirteenth week of the study, as a post-test, students in the experimental and control groups were asked to create a written expression product about the general theme of "Science and Technology" in the Turkish curriculum corresponding to that week and the question "If you had the chance to make an invention, what would you invent? Why?" was asked to create a written expression product. A Turkish language teaching specialist and a classroom teacher evaluated the written expression products using the 6+1 Analytical Writing and Evaluation Scale.

Ethical Statement

In this study, the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed, and the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were avoided. The ethics committee approved this study based on the decision of the Istanbul Aydın University Ethics Commission, which numbered 48792. In addition, research permission was obtained from the Provincial Directorate of National Education with the decision numbered 49741022.

Findings

Findings Related to the First Sub-Problem

For the first sub-problem of the study, the Wilcoxon Signed Ranks Test was used to compare the pre-test and post-test scores of the experimental group students. When the pre-test and post-test scores of the experimental group were compared by applying the Wilcoxon Signed Ranks Test, it was determined that the ranks of 25 students changed positively, and the ranks of three students changed negatively. In this study, the effect of using graphic organizers in the pre-writing preparation phase on writing achievement was tried to be determined. As a result of the analysis, a significant difference was found between the pre-test and post-test writing achievement scores of the experimental group students ($z=-4.312$, $p<.05$, $r=.81$). In the Wilcoxon Signed Ranks Test, the effect size (r) is calculated by dividing the Z value by the square root of N ($r=Z/\sqrt{N}$) and the effect size value is interpreted as small if .1, medium if .3, and large if .5 (Kilmen, 2015). Using this formula, the effect size of the experimental group ($r=-4,312/\sqrt{28}$) was calculated as .81. Based

on these results, it is seen that the use of graphic organizers in the pre-writing preparation phase creates a significant difference in writing success and has a great effect on writing success.

Findings Related to the Second Sub-Problem

For the second sub-problem of the study, Wilcoxon Signed Ranks Test was used to compare the pre-test and post-test scores of the control group students. When the pre-test-post-test scores of the control group were compared by applying the Wilcoxon Signed Ranks Test, 16 students changed positively, while five were negatively affected. It is seen that seven students were in equal ranks. As a result of the analysis, there was a significant difference between the pre-test and post-test writing achievement scores of the control group students ($z=-3.03$, $p<0.05$, $r=0.57$). It was determined that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group in favor of the post-test. In the Wilcoxon Signed Ranks Test, the effect size (r) is calculated by dividing the Z value by the square root of N ($r=Z/\sqrt{N}$), and the effect size value is interpreted as small if .1, medium if .3, and large if .5 (Kilmen, 2015). Using this formula, the effect size of the control group ($r=-3.034/\sqrt{28}$) was determined as .57. Based on these results, it is seen that the writing activities in which the Turkish Language Teaching Program was implemented created a significant difference in writing achievement and had an effect on writing achievement.

Findings Related to the Third Sub-Problem

For the third sub-problem of the study, a t-test was used to compare the post-test scores of the experimental and control group students. After the analysis, it was found that there was a significant difference between the experimental and control groups in favor of the experimental group ($t=4.88$, $p<.05$). This significant difference shows that the use of graphic organizers in the pre-writing preparation phase in the experimental group contributed positively to the writing activities in the control group according to the MEB Turkish Curriculum. Cohen's d formula was used to calculate the effect size in the t-test for unrelated samples (Keskin, 2012). According to this formula, the effect size is calculated by dividing the difference in the groups' mean scores by the blended standard deviation. Using Cohen's d formula, the d value of the study was calculated as 1.30. If the value found by applying the formula is .2, it is interpreted as a small effect size, .5 as a medium effect size, and .8 as a large effect size (Büyüköztürk, 2020). This result shows that graphic organizers in the pre-writing preparation phase significantly affect writing success compared to the studies implemented within the scope of the MEB Turkish Program.

Conclusion and Discussion

The study examined the effect of using graphic organizers in the pre-writing preparation phase on writing achievement. In order to reveal the effect of using graphic organizers at the pre-writing preparation stage on the writing achievement of third-grade primary school students, the students in the experimental group were informed and practiced about graphic organizers during the implementation process of the study; they were asked to use graphic organizers effectively in the preparation stages of their writing studies. On the other hand, writing activities were carried out with the students in the control group without using graphic organizers.

When the experimental group's pre-test and post-test scores were compared, there was a significant difference in favor of the post-test. Thus, graphic organizers in the pre-writing preparation phase created a statistically significant difference in students' writing achievement. Erbilin (2021) and Tekşan (2001) also concluded in their studies that the preparation activities applied before writing increased students' writing achievement. In studies in which different types of graphic organizers were used, it is seen that the use of graphic organizers in writing processes contributed to students' writing achievement (Anılan, 2005; Bağcı Ayrancı & Karahan, 2017; Hafidz, 2021; Kılıç & Özdemir, 2023; Lambe et al., 2023; Sidekli, 2012; Şahnaz & Duran, 2011; Trisusana & Susanti, 2020; Uysal & Sidekli, 2020).

When the pre-test and post-test scores of the control group, in which the writing activities were applied without any changes in the MEB Turkish Curriculum, were compared, it was determined that there was a significant difference in favor of the post-test. Writing activities applied according to the MoNE Turkish curriculum also contribute positively to students' writing achievement. However, the effect size for writing achievement in the experimental group in which graphic organizers were used in the pre-writing preparation phase was higher than in the control group. This shows that graphic organizers in the pre-writing preparation phase applied in the experimental group are more effective in increasing writing achievement than the writing activities conducted according to the MoNE Turkish Language Teaching Program. This result is similar to the results of studies in which different methods were used in the experimental group and writing activities according to the MoNE Turkish Curriculum were used in the control group (Bakdemir & Süğümlü, 2024; Çınar & Katrancı, 2024; Doğan & Müldür, 2014; Peker & Adıgüzel, 2020; Yıldız, 2015).

Khalaji (2016), who concluded that graphic organizers increase writing success in his study, states that graphic organizers should be considered at all levels. Brennan (2006) also concluded that graphic organizers improved students' writing in his study with primary school students. Squire and Clark (2020) state that fourth-grade students' use of graphic organizers in their writing helps them focus, organize their thoughts, and identify their ideas before writing.

The study concluded that graphic organizers in the pre-writing preparation phase contributed positively to the writing achievement of primary school students. The following suggestions are presented in line with the results and information obtained during the research process.

- Whether primary school Turkish curricula and textbooks include graphic organizers in the writing process can be examined.
- In-service training can be given to teachers by conducting studies to reveal classroom teachers' knowledge about graphic organizers.
- The effect of graphic organizers on writing success can be examined in writing assessment areas (idea, organization, expression, word choice, sentence flow, writing style, and presentation).
- The effect of using graphic organizers at the preparation stage on writing success can be examined according to text types.
- The effect of graphic organizers on writing achievement can be examined according to different variables such as age, grade, gender, students with special abilities, or learning difficulties.
- Studies in which technology-based graphic organizers are used at the preparation stage can examine the effect of these on writing achievement.

Yazma Öncesi Hazırlıkta Grafik Örgütleyici Kullanımının İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarılarına Etkisi* **

Erhan Akbıyık
Millî Eğitim Bakanlığı
erhanakbyk@gmail.com
ORCID: 0009-0006-6548-9152

Buket Karadağ
İstanbul Aydın Üniversitesi
buketkaradag@aydin.edu.tr
ORCID: 0000-0002-1177-5309

ÖZ

Bu çalışmada yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması aşamalarında nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet ilkökölüne devam eden 56 ilkökul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu; deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında 28'er öğrenci bulunmaktadır. Çalışma kapsamında yapılan uygulamalar 13 hafta sürmüş olup deney grubundaki öğrencilerle yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyiciler kullanılırken, kontrol grubundaki öğrencilere Türkçe dersi öğretim programındaki yazma etkinlikleri müfredatta belirtildiği şekilde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deney ve kontrol gruplarından alınan yazılı anlatım ürünleri "6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizi için normallik testleri yapılmış, çıkan sonuçlara göre grupların ön test ve son testlerini karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi; gruplar arası karşılaştırmalar yapmak için t-testinden faydalanılmıştır. Çalışmanın sonucunda yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmış ve bu etkinin büyük bir etki büyüklüğü gücüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: yazma başarıları, yazma öncesi hazırlık, grafik örgütleyiciler.

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri, öğrencilere anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak ve bu becerileri geliştirmektir. Anlama becerilerini okuma ve dinleme alanları oluştururken anlatma becerileri konuşma ve yazma alanlarından oluşmaktadır (Sever, 2011). Anlatma becerisi alanlarından olan yazma, sembollerin belirli kurallara göre bir araya getirilerek belirlenen konu ile ilgili duygu, düşünce ya da hayalleri yazıya geçirme işidir (Akyol, 2020; Göçer, 2010). Farklı bir tanıma göre ise yazma, bilgiye ulaşılıp, bilginin kazanılması ve aktarılmasını içeren bütüncül bir süreçtir (Cartes vd., 2002). Bu süreçte zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce bilgi ve isteklerin kurallar çerçevesinde yazıya aktarılması amaçlanır (Güneş, 2020). Bu noktada öğrencilerle yürütülecek bir yazma çalışmasının hakiki anlamda bir yazma çalışması olması için kurgusal bir bütünlüğe sahip olması gerekmektedir (İpşiroğlu, 2007). Öğrencilere kazandırılması hedeflenen yazma becerileri; bilginin zihinde planlanması, süzgeçten geçirilmesi, konunun derinlemesine işlenmesi, konunun eleştirel bir şekilde aktarımı ve düzen becerilerini kapsamaktadır ve konu ile ilgili bilgi sahibi olmayı da

Geliş Tarihi : 24 Ocak 2024
Düzeltilme Tarihi : 18 Ekim 2024
Kabul Tarihi : 25 Aralık 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(2), 182-199
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(2), 182-199
<https://doi.org/10.35233/oyea.1425276>

*Bu çalışmanın bir bölümü 24-26 Haziran 2022 tarihleri arasında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ev sahipliğinde gerçekleştirilen TRB2 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin verilerinden üretilmiştir.

gerektiren yazma çalışmalarında konu üzerinde düşünme, derinleştirme, keşfetme ve aktarma gibi pek çok iç içe geçmiş alt boyut yer almaktadır (Akyol, 2020; Doğan, 2020; Olinghouse ve Santagelo, 2010).

Millî Eğitim Bakanlığının Ocak 2020'de yayınlamış olduğu "Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı" değerlendirme raporuna göre 36 puan üzerinden değerlendirilen yazma alt testinde öğrencilerin ortalama puanı 16,82 olarak hesaplanmış olup puanlar altı ve yirmi puan aralığında yoğunlaşmaktadır. Bu değerlendirmeye göre yazma alt testindeki başarının okuma, dinleme ve konuşma alanlarına göre daha düşük olduğu saptanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Yapılan ulusal araştırmalar ülkemizdeki öğrencilerin yazma başarılarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Tavşanlı, 2019; Temur, 2011). Öğrencilerin yazma alanında istenilen düzeye ulaşamamasının farklı sebepleri bulunsun da Tavşanlı (2019) bu sebeplerden bir tanesinin yazma öğretiminde kullanılan yanlış yaklaşım ve stratejiler olduğunu belirtmektedir.

Yazma eğitiminde geçmiş yıllarda ürünün temele alındığı yaklaşım benimsenirken son yıllarda yazmanın bir süreç olduğu kabul edilmiş ve süreç temelli yazma yaklaşımı benimsenerek öğrenci odaklı çalışmalar yapılmıştır (Özdemir, 2019). Graham'a (2006) göre süreç temelli yazma yaklaşımı öğrencilere farklı beceriler kazandırmasından dolayı en verimli yazma yöntemlerinden biridir. Bu yöntemin 1980'lerden itibaren başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere pek çok Avrupa ülkesinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan temel yöntemlerden biri olarak görüldüğü söylenebilir.

Süreç temelli yazma yaklaşımı; yazma öncesi hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme, düzeltme ve paylaşma aşamalarından oluşmaktadır (Karatay, 2011). Başarılı bir yazma sürecinin gerçekleşmesi için belirtilen bu aşamaların sırasıyla tek tek uygulanması gerekmektedir (Tompkins, 2007). Yazma sürecinin hazırlık aşamasında konu ve okuyucu kitle belirlenir, konuya dair fikirler üretilir, beyin fırtınası, tartışma gibi yöntemlerden faydalanılır (Doğan, 2020). Taslak yazma aşamasında konuya dair düşünceler belirli bir düzen içerisinde kâğıda dökülür, düşünceler paragraflar şeklinde mantık çerçevesinde aktarılmaya çalışılır, mantıksal hatalar var ise düzeltme aşamasında düzeltilir ve cümleler beyrin kendisi, arkadaşları ve öğretmen tarafından kontrol edilip gerekli düzeltmeler yapılır (Karatay, 2011). Düzeltmenin ardından ortaya çıkan yeni düşünceler gözden geçirme aşamasında yeniden ele alınır. Paylaşma aşamasında hazırlanan metin öğretmen ve öğrencilerle paylaşılır (Akyol, 2020; Karatay, 2011).

Yazma öncesi hazırlık aşamasında konu seçimi yapıldıktan sonra öğrencilerin yazılacak konuya dair bilgi edinmelerini sağlayacak çalışmalar yapılır. Öğrenciler gerekli bilgileri edindikten sonra bilinenlerin ortaya konması ve bilgilerin organize edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018). Yazma çalışmalarında öğrenciler yazmaya başlamada büyük problem yaşamaktadır (Bayram, 2009). Yaşanılan problemlerden biri, öğrencilerin yazma öncesi hazırlık aşamasında bildikleri kavramları düzenleme ve kavramlar arasındaki ilişkileri sunmakta yaşadıkları sorundur. Akyol'a (2020) göre süreç temelli yazma yaklaşımı aşamalarından birinin gerçekleştirilmeden diğer aşamaya geçilmesi yazının yanlış temeller üzerine inşa edilmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle yazma öncesi hazırlık çalışmalarının ele alındığı ve etkililiğinin sınındığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Doğan, 2020). Bu çalışmalarda ele alınan araçlardan biri grafik örgütleyicilerdir. Temeli Ausubel'in öğrenmede kavramları kategorize etmenin önemini vurgulayan anlamlı öğrenme teorisine dayanan (Fisher ve Frey, 2018) grafik örgütleyiciler; istenen kavramlar ve fikirler arasındaki ilişkiyi çizgiler ve oklar yardımıyla gösteren görsel ve uzamsal yapılarıdır (Darch ve Eaves, 1986).

Öğretmen ve öğrenciler tarafından farklı amaçlarla kullanılan grafik örgütleyiciler Amerikan Ulusal Okuma Paneli raporuna göre bilgilerin toplanması, bilgilerin düzenlenmesi ve aralarındaki ilişkiyi anlamaya olanak sağlamaktadır (Kansızoğlu, 2017). Çünkü grafik örgütleyicilerle birey öğrenilmesi amaçlanan bilgi veya kavramın en önemli noktasına kelimeler arasındaki ilişkileri ortaya çıkararak ulaşır, önceden var olan bilgileri anımsar ve sunulan düşünceler arasındaki ilişkiyi açıklayabilir (Bromley vd., 1995; Dönmez ve Yazıcı, 2006; Kansızoğlu, 2017). Ayrıca bilginin düzenlenmesini sağlayarak bilginin anlaşılabilirliğini artırmakta (Woolfolk, 2004) ve öğrencinin bilgiyi anlamlandırma sürecine yardım etmektedir (Senemoğlu, 2020).

Grafik örgütleyicilerden Türkçe eğitiminde de yararlanılmaktadır. Tavşanlı ve Kaldırım (2020) grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen araştırmaları incelemişler ve bu kapsamda 2005-2019 yılları arasında yapılmış olan 14 makale ve dokuz tezin %95,65'inin grafik örgütleyicilerin bir beceri alanındaki etkililiğini ölçmeye yönelik çalışmalar olduğunu ve en çok yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapıldığını ifade etmişlerdir. Zainudin (2023) de grafik örgütleyiciler üzerine yaptığı çalışmada yazma üzerine sınırlı deneysel çalışmalar yapıldığını belirterek bu tür araştırmaların yapılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Grafik örgütleyicilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde ise araştırmaların örneklem gruplarının ilkökul düzeyindeki öğrenciler olmadığı (Aznan ve Saad, 2003; İbrahim, 2022; Kılıç ve Özdemir, 2023; Öztürk, 2002; Rao, 2019; Tekin ve Kaya, 2024; Yılmaz ve Baş, 2023) ilkökul düzeyinde ise sınırlı çalışma olduğu (Uysal ve Sidekli, 2020) görülmektedir. Ulusal alan yazın incelendiğinde ilkökul düzeyinde yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyicilerin kullanıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Grafik örgütleyicilerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu etkilerinin olduğunu bilmesi, yazma üzerine grafik örgütleyicilerin kullanıldığı sınırlı deneysel çalışmaların yapılmış olması ve ulusal alan yazında ilkökul düzeyinde grafik örgütleyicilerin yazma öncesi hazırlık aşamasında kullanıldığı çalışmalara rastlanmaması bu araştırmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Tüm bu belirtiler ışığında çalışmanın amacı, yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarına etkisinin belirlenmesidir.

Araştırmanın problem cümlesini "Yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyicilerin kullanımının ilkökul

üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarına etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibidir:

1. Deney grubunun yazma başarısı ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubunun yazma başarısı ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Model

Bu çalışmada, yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarına etkisi incelenmiştir. Bu inceleme için nicel araştırma yöntemlerinden ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Yarı deneysel desende çalışma grubundaki katılımcılar yansız bir şekilde belirlenmezken grupların yansız şekilde belirlenmesi mümkündür ve belirlenen iki gruptan biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak seçilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018; Creswell, 2014).

Çalışma Grubu

Bir çalışmada araştırmanın tasarım aşamasında arzu edilen güç, anlamlılık seviyesi ve etki büyüklüğü kullanılarak örneklem sayısı belirlenmelidir (Keskin, 2012). Güler'e (2022) göre örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla çalışmanın başında güç analizinin yapılması yol gösterici olacaktır ve geliştirilen G-Power paket programı ile güç analizi ve örneklem büyüklüğü hesaplanabilmektedir. Bağımsız iki grup ortalamalarının karşılaştırıldığı bu çalışmada Büyüköztürk'ün (2020) belirtmiş olduğu Cohen'in etki büyüklüğü referans aralıkları dikkate alınarak (.20 küçük, .50 orta, .80 büyük) etki büyüklük değeri olarak .80 ve hata payı olarak .05 değerlerinin G-Power paket programına tanımlanmasıyla deney ve kontrol grubunda yer alması gereken öğrenci sayısının 52 olmasının yeterli olacağı belirlenmiştir. Güç analizi doğrultusunda hedeflenen oranların karşılanabilmesi amacıyla bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde İstanbul İli Bağcılar İlçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören farklı iki şubede bulunan 56 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken öğrenci sayısı, öğrencilerin yaşları, sosyoekonomik düzey, öğrencilerin akademik başarıları, Türkçe dersiyle ilgili özel ders alıp almama durumları öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman dilimleri dikkate alınmış ve bu doğrultuda birbirine benzerlik gösteren iki grup deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiş olup araştırmanın deney ve kontrol grubunda 28'er öğrenci (her iki grupta da 14 kız, 14 erkek öğrenci) bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini öğrencilerin yazılı anlatım ürünleri ve bu yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesinde kullanılan 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeği oluşturmaktadır.

Yazılı Anlatım Ürünleri

Türkçe Öğretim Programına uygun olarak belirlenen konulara yönelik öğrenciler tarafından yazılan yazılar yazılı anlatım ürünlerini oluşturmaktadır. Yazma konuları belirlenirken MEB Türkçe öğretim programındaki temalar ve bu temalarda yer alan yazma konuları göz önünde bulundurulmuştur. Yazma konuları bir Türkçe öğretimi alan uzmanı ve bir sınıf öğretmeniyle birlikte belirlenmiştir. Çalışmanın ön testini “Doğa ve Evren” teması ile ilişkili olarak “Bir hayvan olmak isteseydin hangisi olurdu? Niçin?” sorusuna yönelik yazılar oluşturmaktadır. Son testi ise “Bilim ve Teknoloji” teması ile ilişkili olarak belirlenen “Bir icat yapma şansın olsa neyi icat ederdin? Neden?” sorusuna yönelik yazılan yazılar oluşturmaktadır. Öğrenciler tarafından oluşturulan yazılı anlatım ürünleri “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

Bu çalışmada veriler 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Bu ölçek Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Kuzey Batı Bölgesel Eğitim Laboratuvarında (NWREL) nitelikli yazının ölçülmesi amacıyla kullanılacak bir ölçeğe ihtiyaç duyulması üzerine geliştirilen bir ölçektir. 1980'lerde bu araç geliştirilirken laboratuvar çalışanları nitelikli bir yazının taşınması istenilen özellikleri ve bunların ölçülmesinde faydalanılacak etkenleri öğretmenlerle belirlemişlerdir (Özkara, 2007). Öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla yedi temel ana noktayı esas alarak tasarlanmıştır. Bu model nitelikli olarak adlandırılabilir bir yazının taşınması istenilen özelliklerin öğretimini ve değerlendirmesini buluşturmuştur. “Fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum” modelde bahsedilen yedi ana noktayı oluşturmaktadır. Bu yedi ana nokta için bir, üç ve beş değerinde puanlama kriterleri belirlenmiştir. Belirlenen kriterler doğrultusunda ölçekten alınacak en düşük puan yedi iken alınabilecek en yüksek puan otuz beştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği 2007 yılında Özkara tarafından Türkçeye

uyarlanmıştır. Özkara (2007) tarafından uyarlanan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirliğine yönelik çalışma Sarıkaya ve Yılar (2019) tarafından yapılmıştır. Sarıkaya ve Yılar (2019) yapmış olduğu çalışmada 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını .95; Spearman Brown iki yarı test güvenilirlik katsayısını .93 olarak belirlemiştir. Yapılan çalışma sonucunda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmadan elde edilen veriler birinci araştırmacı tarafından yapılan uygulamalar sonucunda elde edilmiştir. Verileri toplamak için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden ön test ve son testte belirtilen sorulara yazılı olarak cevaplar vermeleri istenmiş ve elde edilen yazılı anlatım ürünleri "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme" ölçeği ile puanlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ön testte ve son testte öğrencilerden alınan yazılı metinler "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme" ölçeği ile iki araştırmacı tarafından puanlanmıştır. SPSS paket programı Cohen Kappa testinden faydalanılarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine göre yapılan puanlamaların tutarlılığı ölçülmüştür ve ön test Cohen Kappa değeri .87 ve son test Cohen Kappa değeri .81 olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Cohen Kappa testinin uygulanmasıyla elde edilmiş olan değerlerle iki puanlayıcı arasında çok yüksek düzeyde bir puanlama uyumluluğu olduğu tespit edilmiştir. Sonrasında verilerin normallik dağılımının belirlenmesi için normallik testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının normallik durumları Shapiro Wilk testi ile belirlenmiştir. Shapiro Wilk testinin tercih edilmesinin sebebi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sayısının 50'den az olmasıdır. Kilmen (2015) sayısı 50'den az olan gruplarda Shapiro Wilk testinin tercih edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Shapiro Wilk testi sonucuna göre anlamlılık değeri .05 ten küçük olduğu tespit edildiğinden deney ve kontrol grubunun ön test puanlarının normal dağılmadığı anlaşılmaktadır ($p < .05$). Ön test puanlarının normal dağılmaması sebebiyle deney ve kontrol gruplarının yazma başarı ortalamaları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Normal dağılım göstermeyen grupların kendi içerisinde ön test son test karşılaştırmasının yapılabilmesi için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Shapiro Wilk testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu son test puanlarının normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır ($p > .05$). Son test puanlarının normal dağılması sebebiyle deney ve kontrol gruplarının son test puanları gruplarının SPSS paket programında t testi uygulanarak analiz edilmiştir.

Ayrıca yapılan çalışmanın etkisinin büyüklüğünü belirlemek için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendi içerisinde ön test ve son test karşılaştırılmasının yapıldığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinde etki büyüklüklerinin belirlenmesinde ($r = Z / \sqrt{N}$) formülünden faydalanılmış ve bulunan değer .1 ise küçük, .3 ise orta, .5 ise büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Kilmen, 2015).

İlişkisiz örneklerde t testinde etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için Cohen'in d formülü [$d = (M_1 - M_2) / \sqrt{(S_1^2 + S_2^2) / 2}$] kullanılmıştır (Keskin, 2012). Formülün uygulanmasıyla bulunan değer .2 ise küçük, .5 ise orta, .8 ise büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2020).

Deneysel İşlem

Çalışma deney grubunda yer alan öğrencilerle 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 13 hafta 26 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada altı grafik örgütleyiciden faydalanılmıştır. Kullanılacak grafik örgütleyiciler belirlenirken grafik örgütleyicilerin kullanım alanları ve öğrencilerin seviyesi dikkate alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilere yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyicilere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılmış ardından grafik örgütleyiciler kullanılarak MEB Türkçe Öğretim Programında yer alan temalara/konulara yönelik yazma çalışmaları yapılmış, çalışmalar incelenmiş ve paylaşılmıştır. Kontrol grubunda ise MEB Türkçe Öğretim Programında yer alan temalara/konulara yönelik aynı içeriğe sahip yazma çalışmaları grafik örgütleyicilerden yararlanılmadan yapılmıştır. Uygulama süreci haftalara göre Tablo 1'de özet şekilde sunulmuştur.

Tablo 1

Uygulama Süreci

Süreç	Gruplara Göre Yapılan Uygulama	İçerik
1. Hafta	Hem kontrol hem de deney grubuna ön test uygulaması	"Doğa ve Evren" teması ile ilişkili "Bir hayvan olmak istesen hangisi olurdu? Niçin?" sorusuna yazılı cevap vermeleri
2. Hafta	Deney grubuna fikir ağı ve zihin ağı hakkında bilgilendirme çalışmaları	"Çevre" konusunda fikir ağı ve zihin haritası oluşturmaları

Tablo 1'in devamı...

Süreç	Gruplara Göre Yapılan Uygulama	İçerik
3. Hafta	Deney grubuna balık kılçığı ve olay zinciri hakkında bilgilendirme çalışmaları	"Su Kirliliği" sorununa yönelik bir balık kılçığı modeli ve öğrencilerin bayram tatilinde yaptıklarına yönelik olarak olay zinciri oluşturmaları
4. Hafta	Deney grubuna hikâye piramidi ve el modeli hakkında bilgilendirme çalışmaları	Öğrencilerin belirledikleri bir masala yönelik hikâye piramidi ve "sevgi" konusunda el modeli oluşturmaları
5. ve 6. Hafta	Deney grubunda grafik örgütleyicileri kullanarak kontrol grubunda ise kullanmadan yazma çalışmalarının yapılması, incelenmesi ve paylaşılması	Arkadaşlık size göre ne demektir? Arkadaşlık konulu bir yazı yazar mısın?" sorusuna yazılı cevap vermeleri
7. ve 8. Hafta	Deney grubunda grafik örgütleyicileri kullanarak kontrol grubunda ise kullanmadan yazma çalışmalarının yapılması, incelenmesi ve paylaşılması	"Daha önce gezip gördüğünüz bir yeri tanıtacak yazı yazınız." sorusuna yazılı cevap vermeleri
9. ve 10. Hafta	Deney grubunda grafik örgütleyicileri kullanarak kontrol grubunda ise kullanmadan yazma çalışmalarının yapılması, incelenmesi ve paylaşılması	"Yaşadığımız bir olayı detayları ile anlatır mısın?" sorusuna yazılı cevap vermeleri
11. ve 12. Hafta	Deney grubunda grafik örgütleyicileri kullanarak kontrol grubunda ise kullanmadan yazma çalışmalarının yapılması, incelenmesi ve paylaşılması	Gerçek yaşamda gerçekleşmesi mümkün olmayan (hayal ürünü) bir yazı yazmaları
13. Hafta	Hem kontrol hem de deney grubuna son test uygulaması	"Bilim ve Teknoloji" teması ile ilişkili olarak "Bir icat yapma şansın olsaydı neyi icat ederdin? Neden?" sorusuna yönelik yazılı anlatım ürünü oluşturmaları

Aşağıda Tablo 1'de özet olarak sunulan uygulamalar ve uygulamaların içerikleri ayrıntılı şekilde açıklanmaktadır.

Çalışmanın birinci haftasında ön test çalışması olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ilkökul üçüncü sınıf müfredatındaki o haftaya denk gelen "Doğa ve Evren" teması ile ilişkili "Bir hayvan olmak istesen hangisi olurdu? Niçin?" sorusuna yazılı cevap vermeleri istenmiştir. Öğrencilerden elde edilen yazılı anlatım ürünleri "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme" ölçeği ile puanlanmıştır. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılması için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur. Puanlamalar sonrası yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı anlamında benzerlik gösterdikleri belirtilebilmektedir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırma

Uygulama	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney Grubu	28	26.63	801.50	388.50	.95
	Kontrol Grubu	28	28.38	794.50		

Çalışmanın ikinci haftasında deney grubuna iki ders saati süresince grafik örgütleyicilerden fikir ağı ve zihin haritası tanıtılmış, kullanım alanları belirtilmiştir. Öğrencilerden "çevre" konusunda fikir ağı ve zihin haritası oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan bu grafik örgütleyiciler sınıfta sunulmuş ve panoda sergilenmiştir.

Çalışmanın üçüncü haftasında deney grubuna ilk ders saatinde grafik örgütleyicilerden balık kılçığı tanıtılmış ve kullanım alanları belirtilerek öğrencilerden su kirliliği sorununa yönelik bir balık kılçığı modeli oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan balık kılçığı modelleri sınıfta sunulmuş ve panoda sergilenmiştir. Haftanın ikinci uygulama saatinde grafik örgütleyicilerden olay zinciri tanıtılmış ve kullanım alanları belirtilmiştir. Öğrencilerden bayram tatilinde yaptıklarına yönelik olarak olay zinciri oluşturmaları istenmiştir. Hazırlanan grafik örgütleyiciler sınıfta sunulmuş ve panoda sergilenmiştir.

Çalışmanın dördüncü haftasında deney grubuna ilk uygulama saatinde hikâye piramidi tanıtılmış, nasıl kullanılabileceği belirtilmiştir. Öğrencilerden belirledikleri bir masala yönelik hikâye piramidi oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan hikâye piramitleri sınıfta sunulmuş ve panoda sergilenmiştir. Haftanın ikinci uygulama saatinde ise deney grubuna el modeli tanıtılmıştır ve öğrencilerden sevgi konusunda el modeli oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan modeller sınıfta sunulmuş ve panoda sergilenmiştir.

Çalışmanın beşinci ve altıncı haftalarında Öğrencilerden “Arkadaşlık size göre ne demektir? Arkadaşlık konulu bir yazı yazar mısınız?” sorusuna yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Bu konuda yazı yazarken yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanmaları istenmiştir. Yazma çalışmalarında süreç temelli yazma yaklaşımının aşamaları genel olarak esas alınsa da yazma öncesi hazırlık aşamasına yoğunlaşmıştır. Yazma öncesi hazırlık aşamasında öğrencilerin bildiklerini belirlemesi ve bildikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaları konusunda grafik örgütleyicilerden faydalanmaları istenmiştir. Yazma öncesi hazırlık aşamasından sonra taslak yazma aşamasına geçilmiş, yazılanlar gözden geçirilip öğrencinin sınıf arkadaşları ve öğretmen tarafından incelenmiş, düzeltilmiş ve düzeltilen metinler paylaşılmıştır.

Çalışmanın yedinci ve sekizinci haftalarında öğrencilerden “Daha önce gezip gördüğünüz bir yeri tanıttığınız yazı yazınız.” konusuna yönelik olarak yazma çalışması yapmaları istenmiştir. Bu konuda yazı yazarken yazma öncesi hazırlık aşamasına grafik örgütleyici kullanmaları istenmiştir. Yazma öncesi hazırlık aşamasından sonra taslak yazma aşamasına geçilmiş, yazılanlar gözden geçirilip öğrencinin sınıf arkadaşları ve öğretmen tarafından incelenmiş, düzeltilmiş ve düzeltilen metinler paylaşılmıştır.

Çalışmanın dokuzuncu ve onuncu haftalarında, deney grubundaki öğrencilerden “Yaşadığınız bir olayı detayları ile anlatır mısınız?” sorusuna yönelik olarak yazılı metin oluşturmaları istenmiştir. Yazma öncesi hazırlık aşamasında öğrencilerin kendi belirledikleri bir grafik örgütleyiciden faydalanmaları istenmiştir. Yazma öncesi hazırlık aşamasından sonra taslak yazma aşamasına geçilmiş, yazılanlar gözden geçirilip öğrencinin sınıf arkadaşları ve öğretmen tarafından incelenmiş, düzeltilmiş ve düzeltilen metinler paylaşılmıştır.

Çalışmanın on birinci ve on ikinci haftalarında, deney grubundaki öğrencilerden “Gerçek yaşamda gerçekleşmesi mümkün olmayan (hayal ürünü) bir yazı yazınız.” konusunda yazma çalışmaları yazmaları istenmiştir. Bu çalışmayı yaparken yazma öncesi hazırlık aşamasında kendi seçecekleri bir grafik örgütleyiciden faydalanmaları istenmiştir. Grafik örgütleyicilerin hazırlanmasının ardından taslak yazma aşamasına geçilmiş, yazılanlar gözden geçirilip öğrencinin sınıf arkadaşları ve öğretmen tarafından incelenmiş, düzeltilmiş ve düzeltilen metinler paylaşılmıştır.

Çalışmanın on üçüncü haftasında son test çalışması olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden Türkçe müfredatında o haftaya denk genel “Bilim ve Teknoloji” teması ile ilişkili olarak “Bir icat yapma şansın olsaydı neyi icat ederdin? Neden?” sorusuna yönelik yazılı anlatım ürünü oluşturmaları istenmiştir. Yazılı anlatım ürünleri bir Türkçe öğretim alanı uzmanı ve bir sınıf öğretmeni tarafında 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ile 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 onayı İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu’nun 48792 sayılı kararıyla verilmiştir. Ayrıca İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 49741022 sayılı kararla araştırma izni alınmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden yararlanılmıştır ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırma

Ön Test-Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif Sıralar	3	4.67	14.00	-4.31	0.00
Pozitif Sıralar	25	15.68	392.00		

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin uygulanmasıyla deney grubunun ön test son test puanları karşılaştırıldığında 25 öğrencinin sırasının pozitif yönde, üç öğrencinin sırasının negatif yönde değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Bu çalışmada yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının yazma başarısı üzerine etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test yazma başarıları puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=-4.312, p<.05, r=.81$).

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinde etki büyüklüğü (r), Z değerinin N ’nin kareköküne bölünmesiyle ($r=Z/\sqrt{N}$) hesaplanmaktadır ve etki büyüklüğü değeri .1 ise küçük, .3 ise orta, .5 ise büyük olarak yorumlanmaktadır (Kilmen,

2015). Bu formülün kullanılmasıyla deney grubunun etki büyüklüğü ($r=-4,312/\sqrt{28}$) .81 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının yazma başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve yazma başarısına büyük bir etkisi olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test puanlarının karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmıştır ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırma

Ön Test-Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıralar	5	5.70	28.5	-3.03	0.00
Pozitif Sıralar	16	12.66	202		
Eşit Sıralar	7				

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin uygulanmasıyla kontrol grubu ön test-son test karşılaştırıldığında 16 öğrencinin sırası pozitif yönde değişiklik gösterirken, beş öğrencinin sıraları negatif yönde etkilenmiştir. Yedi öğrencinin eşit sıralarda yer aldığı görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test yazma başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-3.03$, $p<0.05$, $r=0.57$). Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinde etki büyüklüğü (r), Z değerinin N'nin kareköküne bölünmesiyle ($r=Z/\sqrt{N}$) hesaplanmaktadır ve etki büyüklüğü değeri .1 ise küçük, .3 ise orta, .5 ise büyük olarak yorumlanmaktadır (Kilmen, 2015). Bu formülün kullanılmasıyla kontrol grubunun etki büyüklüğü ($r=-3.034/\sqrt{28}$) .57 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulandığı yazma çalışmalarının yazma başarısı üzerine anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve yazma başarısına etkisi olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının karşılaştırılması için t testinden yararlanılmıştır ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırma

Grup	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Deney Grubu	28	23.21	7.64	54	4.88	.02
Kontrol Grubu	28	14.64	5.27			

Yapılan analizin ardından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($t=4.88$, $p<.05$). Bu anlamlı fark deney grubunda uygulanan yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının kontrol grubunda uygulanan MEB Türkçe Öğretim Programına göre yapılan yazma çalışmalarına göre olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

İlişkisiz örneklem için t testinde etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için Cohen'in d formülü [$d=(M_1 - M_2) / (\sqrt{(S_1^2 + S_2^2)/2})$] kullanılmıştır (Keskin, 2012). Bu formüle göre grupların ortalama puanları farkı harmanlanmış standart sapmaya bölünerek etki büyüklüğü hesaplanır. Cohen d formülünün kullanılmasıyla çalışmanın d değeri 1.30 olarak hesaplanmıştır. Formülün uygulanmasıyla bulunan değer .2 ise küçük, .5 ise orta, .8 ise büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2020). Bu sonuç; yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının MEB Türkçe Programı kapsamında uygulanan çalışmalara göre yazma başarısına büyük bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının yazma başarısına etkisi incelenmiştir. Yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarına etkisini ortaya koymak amacıyla çalışmanın uygulama sürecinde deney grubundaki öğrencilere grafik örgütleyiciler konusunda bilgilendirme ve uygulama çalışmaları yapılmış; onlardan yazma çalışmalarının hazırlık aşamalarında grafik örgütleyicileri etkin bir şekilde kullanmaları istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise grafik örgütleyiciler kullanılmadan yazma çalışmaları yapılmıştır.

Uygulamalar sonucunda deney grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Böylelikle yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyicilerin kullanılmasının öğrencilerin yazma başarılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu ifade edilebilir. Erbilen (2021) ve Tekşan (2001) da çalışmalarında yazma öncesi uygulanan hazırlık etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Grafik örgütleyicilerin farklı çeşitlerinin kullanıldığı çalışmalarda da yazma süreçlerinde grafik örgütleyici kullanımının öğrencilerin yazma başarılarına katkı sağladığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Anılan, 2005; Bağcı Ayrancı ve Karahan, 2017; Hafidz, 2021; Kılıç ve Özdemir, 2023; Lambe vd., 2023; Sidekli, 2012; Şahnaz ve Duran, 2011; Trisusana ve Susanti, 2020; Uysal ve Sidekli, 2020).

MEB Türkçe Öğretim Programında herhangi bir değişiklik yapılmadan uygulanan yazma çalışmalarının yapıldığı kontrol grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. MEB Türkçe öğretim programına göre uygulanan yazma çalışmalarının da öğrencilerin yazma başarılarına olumlu katkı sağlamaktadır. Ancak yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyicilerin kullanıldığı deney grubunda yazma başarısına dair oluşan etki büyüklüğü, kontrol grubunda oluşan etki büyüklüğünden fazladır. Bu da deney grubunda uygulanan yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının yazma başarısını artırmada MEB Türkçe Öğretim Programına göre yapılan yazma çalışmalarına göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç deney grubunda farklı yöntemlerin, kontrol gruplarında ise MEB Türkçe Ders Programına göre yazma etkinliklerinin kullanıldığı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Bakdemir ve Süğümlü, 2024; Çınar ve Katrancı, 2024; Doğan ve Müldür, 2014; Peker ve Adıgüzel, 2020; Yıldız, 2015).

Çalışmada grafik örgütleyicilerin yazma başarısını arttırdığı sonucuna ulaşan Khalaji (2016) grafik örgütleyicilerin her seviyede dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Brennan (2006) da ilkökul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada grafik örgütleyicilerinin kullanımının öğrencilerin yazılarını iyileştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Squire ve Clark (2020) dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarında grafik örgütleyici kullanmalarının odaklanmalarına, düşüncelerini organize etmelerine ve yazmadan önce fikirlerini belirlemelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedirler.

Yapılan araştırmada yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının ilkökul öğrencilerinin yazma başarılarına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuç ve araştırma sürecinde edinilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- İlkokul Türkçe dersi öğretim programlarında ve ders kitaplarında yazma sürecinde grafik örgütleyicilere yer verilip verilmediği incelenebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin grafik örgütleyicilerine yönelik bilgilerini ortaya çıkaracak çalışmalar yapılarak öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Grafik örgütleyicilerin yazma başarısına olan etkisi yazma değerlendirme alanları özelinde (fikir, organizasyon, anlatım, kelime seçimi, cümle akışı, yazı biçimi ve sunum) ele alınabilir.
- Grafik örgütleyicilerin hazırlık aşamasında kullanılmasının metin türlerine göre yazma başarısına etkisi incelenebilir.
- Grafik örgütleyicilerin yazma başarısına etkisi yaş, sınıf, cinsiyet, özel yetenekli ya da öğrenme güçlüğü olan öğrenciler gibi farklı değişkenlere göre incelenebilir.
- Teknoloji tabanlı grafik örgütleyicilerin hazırlık aşamasında kullanıldığı çalışmalar yapılarak teknoloji tabanlı grafik örgütleyicilerin yazma başarısına etkisi incelenebilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2020). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (10. baskı). Pegem Akademi.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Aznan, N. A., ve Saad, M. A. (2023). The Use of Graphic Organiser on Second Language Students' Writing Performance. *IIUM Journal of Educational Studies*, 11(2), 115-137. <https://doi.org/10.31436/ijes.v11i2.491>
- 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*, 2(6), 1148-1477. <https://doi.org/10.7884/teke.3903>

- Bakdemir, S., ve Süğümlü, Ü. (2024). Argümantasyon temelli öğrenme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı argüman kullanma seviyelerine, ikna edici yazma başarılarına ve yazma motivasyonlarına etkisi. *Journal of Language Education and Research*, 10(1), 29-58. <https://doi.org/10.31464/jlere.1441988>
- Bayram, Y. (2009). *Kuramdan uygulamaya yazma yöntemleri*. Kriter Yayınları.
- Binti Zainudin, R., Nair, S. M., ve Wider, W. (2023). Comparing the Effects of Graphic Organisers and Conventional Method on Students' Writing Skills. *World*, 13(7), 367-375. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n7p367>
- Brennan, K.M. (2006). *Mind wapping, graphic organizers and student writing* [Unpublished Master Dissertation]. Royal Roads University Canada
- Bromley, K. D., Irwin-devitis, D. ve Modlo, M. (1995). *Graphic organizers: Visual strategies for active learning*. Scholastic Professional Books.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı), Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cartes, C., J. Bishop ve S. L. Kravits (2002). *Keys to effective learning* (3. baskı). Printice Hall.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma usulleri*. Eğiten Kitap.
- Çınar, M., & Katrancı, M. (2024). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin yazma becerisine, yazma tutumuna ve yazma kaygısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 188-207. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1427065>
- Darch, C. ve Eaves, R. C. (1986). Visual displays to increase comprehension of high school learning disabled students. *The Journal of Special Education*, 3(20), 309-318. <https://doi.org/10.1177/002246698602000305>
- Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak "hazırlık". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(8), 326-342. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/pub/issue/53998/677716>
- 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.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin yapısına bağlı olarak kullanılacak strateji ve teknikler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(8), 137-154. <https://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49949/640133>
- Erbilen, M. (2021). *Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora Tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Fisher, D. ve Frey, N. (2018). The uses and misuses of graphic organizers in content area learning. *Reading Teachers*, (71)6, 763-766. <https://doi.org/10.1002/trtr.1693>
- Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Graham, S. (2006). Writing. P. Alexander ve P. Winne (ed.) *Handbook of educational psychology* içinde (s. 457-478). Erlbaum.
- Güler, G. (2022). Güç analizi ve örneklem büyüklüğü. S. Göçer Şahin ve M. Buluş (ed.), *Adım adım uygulamalı istatistik* içinde (1. baskı, s. 535-560). Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Hafidz, M. (2021). The graphic organizer's effect on the students' writing achievement in argumentative paragraph. *EnJourMe (English Journal of Merdeka): Culture, Language, and Teaching of English*, 6(1) 11-17. <https://doi.org/10.26905/enjourme.v6i1.5701>
- İbrahim, A. R. (2022). *The effect of graphic organizers on developing sixth preparatory Iraqi students writing performance* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- İpşiroğlu, Z. (2007). Türkçe öğretiminde yaratıcılık Almanyadaki yeni öğretmenler: göçmen kökenli üçüncü kuşak. *Dil Dergisi*, 135, 21-27. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=550717>
- Kansızoğlu, H. B. (2017). Grafik örgütleyicilerin dil öğretme ve öğrenme alanlarındaki başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 191(42), 139-164. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6777>
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 3(6), 1029-1047. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Keskin, B. (2012). *İstatistiksel güç analizi: Sosyal bilimler alanında bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Khalaji, H. R. (2016). The effect of graphic organizers on students' writings: The case of EFL students, Islamic Azad University, Malayer Branch. *International Journal of educational Investigation*, 3(3), 94-105.

- Kılıç, Ö., ve Özdemir, B. (2023). Grafik düzenleyicilerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerine etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(2), 64-78. <https://doi.org/10.35233/oyea.1257405>
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmaları için uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.
- Lambe, L., Degeng, I. N. S., Cahyono, B. Y., & Praherdiono, H. (2023). The effects of the application of graphic organizers on EFL students' ability to write opinion essays and self-efficacy. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(6), 1502-1514. <https://doi.org/10.17507/jltr.1406.08>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2020). *Dört beceride Türkçe dil sınavı*. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/dort-beceride-turkce-dil-sinavi/icerik/1051>
- Olinghouse, N. G. ve Santangelo, T. (2010). Assessing the writing of struggling learners. *Focus On Exceptional Children*, 4(43), 1-27. <https://doi.org/10.17161/foec.v43i4.6908>
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 545-573. <https://doi.org/10.17152/gefad.442223>
- 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.
- Öztürk, S. (2022). *Kelime ağı yöntemi ve biçimlendirici değerlendirmenin 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Peker, Ş. ve Adıgüzel, Ö. (2020). Yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 131-166. <https://doi.org/10.21612/yader.2020.008>
- Rao, P. S. (2019). Effective teaching of writing skills to the English language learners. *International Journal of English Language Literature, and Translation Studies (IJELR)*, 6(4), 196-205. <https://doi.org/10.33329/ijelr.64.196>
- Sarıkaya, İ. ve Yılar, Ö. (2019). Akran destekli yazmanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve performansına etkisi: bir pilot araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(7), 941-963. <https://doi.org/10.16916/aded.589327>
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2012). Yazma becerisini geliştirmek için hikâye piramidi. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 31, 1-18. <https://www.akademikbakis.org/akademikbakis/akademik-bakis-sayi-31-temmuz-agustos-2012/>
- Squire, A., & Clark, S. K. (2020). Exploring how fourth-grade emerging bilinguals learn to write opinion essays. *Literacy Research and Instruction*, 59(1), 53-77. <https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1686093>
- Şahnaz, N. K. ve Duran, G. (2011). The efficiency of cluster method in improving the creative writing skill of 6th grade students of primary school. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 702-709. <https://eric.ed.gov/?id=EJ946291>
- Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkökul 2. sınıf etkisi öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(6), 859-876. <https://doi.org/10.16916/aded.436344>
- Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(9), 108-138. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.543600>
- Tekin, G. ve Kaya, S. (2024). Dört kare yazma yönteminin türk soylu öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık, tutum ve kaygılarına etkisi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 616-634. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1456656>
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatım geliştirmede ön hazırlığın etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Temur, T. (2011). Yazı ve yazma becerisi. G. Pilten, T. Temur, A. Şahin ve Demir, E. (ed.) *İlk okuma ve yazma öğretimi içinde* (2. baskı) Pegem Yayıncılık.
- Tompkins, G. E. ve Collom, S. (2004). *Sharing the pen: Interactive writing with young children*. Pearson.
- Trisusana, A., & Susanti, A. (2020). Graphic organizers for students' descriptive and narrative writing. *Advances In Social Science, Education And Humanities Research*, 491, 961-966.
- Uysal, H. ve Sidekli S. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 204(45), 204, 1-22. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8848>
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology* (7. baskı). Allyn and Bacon.

Yıldız, N. (2015). Aktif öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 59-73. <https://doi.org/10.16916/aded.39792>

Yılmaz, G. E. ve Baş, Ö. (2022). İlkokul Türkçe dersinde sınıf öğretmenlerinin grafik düzenleyicileri kullanımı üzerine nitel bir araştırma, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 576-592. <https://doi.org/10.24315/tred.1066660>

Teşekkür

Doç. Dr. Ömer Faruk Tavşanlı'ya ve çalışmada ölçme aracı olarak kullanılan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğini Türkçeye uyarlayan ve çalışmadan kullanılmasına izin veren Doç. Dr. Yasin Özkara'ya çalışmaya sağladıkları destek için teşekkür ederiz.

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 İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 21.04.2022 tarih 2022/07 sayılı toplantısında 48792 sayılı kararıyla verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik Kurul Karar Tarihi: 21.04.2022

Etik Kurul Karar Sayısı: 2022/07