



ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN: 2147-6020

Temmuz / July
Cilt / Volume: 10
Sayı / Issue: 3

2022



Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
ADED – JOMTE
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020

2022 Yaz, Cilt:10 Sayı:3
2022 Summer, Volume:10 Issue:3

Baş Editör
Editor in Chief
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Editörler
Editors
Prof. Dr. Bayram BAŞ
Prof. Dr. Bilginer ONAN
Prof. Dr. Özay KARADAĞ

Editör Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Osman TURHAN

İngilizce Dil Editörleri
English Language Editor
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM
Doç. Dr. Filiz METE
Dr. Öğr. Üyesi. Kadir Vefa TEZEL
Öğr. Gör. Fatma KARACA TURHAN

Redaktörler
Redactors
Arş. Gör. Günçe GÜNDOĞDU
Arş. Gör. Kürşat KAYA

Indexed in,



Dergimiz Tübitak Ulakbim (TR DİZİN), Education Full Text (H. W. Wilson) (EBSCO), Modern Language Association (MLA), ERIHPLUS ve Directory of Open Access Journals (DOAJ) tarafından dizinlenmektedir.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
ADED – JOMTE
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020

2022 Yaz, Cilt:10 Sayı:3 / 2022 Summer, Volume:10 Issue:3

Yayın Danışma Kurulu
Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Alyona OGANOVA	Moskova Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Battulga TSEND	Moğolistan Halk Üniversitesi
Prof. Dr. Celal DEMİR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Duygu UÇGUN	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Gökhan ARI	Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Henryk JANKOWSKI	Adam Mickiewicz Üniversitesi
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Cem ERDEM	Adam Mickiewicz Üniversitesi
Doç. Dr. Mahbuba MAMMADOVA	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Doç. Dr. Tarık DURAN	Belgrad Üniversitesi, Sırbistan
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa TEZEL	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Marianna MISSIÖU	Ege Üniversitesi, Yunanistan
Dr. Öğr. Üyesi S. Kürşad DOLUNAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Ayşe KILIÇ CENGİZ	Berlin-Brandenburg Bilimler Akademisi
Dr. Aziyana BAYAR-OOL	Rusya Bilimler Akademisi

Bu Sayının Hakemleri
Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN
Prof. Dr. Bilginer ONAN
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
Prof. Dr. Feyza TANTEKİN ERDEN
Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM
Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR (iki makale hakemi)
Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN
Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ
Prof. Dr. Seyit ATEŞ
Doç. Dr. Ahmet BALCI
Doç. Dr. Aybala ÇAYIR
Doç. Dr. Başak UYSAL
Doç. Dr. Filiz METE
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN
Doç. Dr. Mazhar BAL
Doç. Dr. Pınar BULUT
Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK
Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ
Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Büşra ŞAHAN AKTAN
Dr. Öğr. Üyesi Hacer ULU BİLİM
Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Gül KURUYER
Dr. Öğr. Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK
Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL
Dr. Öğr. Üyesi Suna CANLI
Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL
Dr. Asya ÇETİN
Dr. Eylem Ezgi AHISKALI
Dr. Talha GÖKTENTÜRK (iki makale hakemi)

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Araştırma Makalesi
Research Paper

İlkokul 1. Sınıfta Uzaktan Eğitimle Okuma Yazma Sürecine İlişkin Veli Görüşleri <i>Parents' Views on the Literacy Process with Distance Education in the 1st Grade</i> <i>Hatice YILDIZ, Hamide DURSUN</i>	507-529
Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>The Attitude toward (Digital and Print-Based) Reading Scale: An Adaptation, Validity, and Reliability Study</i> <i>Fatih Mehmet CİĞERCİ, Cengiz KESİK, Mesut YILDIRIM</i>	530-546
Teacher and Student Approaches to Diagnosing Review Practices on Writing Skill <i>Yazma Becerisine İlişkin Gözden Geçirme Uygulamalarını Tanılamada Öğretmen ve Öğrenci Yaklaşımları</i> <i>Gıyasettin AYTAŞ, Rahime ŞENTÜRK</i>	547-558
Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterliliklerinin İncelenmesi <i>Reviewing Critical Listening Self-Efficacy of Secondary School Students</i> <i>Nahide İrem AZİZOĞLU</i>	559-574
Ortaöğretim Öğrencilerinin Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi <i>Investigation of High Level Reading Comprehension Skills of Secondary School Students</i> <i>Derya YILDIZ, Devrim DİVRİK, Burak ÖZÇELİK, Abdullah Talha AKTAŞ</i>	575-597
Uzaktan Eğitim Sürecinde İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri <i>Opinions of Elementary School Classroom Teachers about The First Literacy Teaching in the Distance Education Process</i> <i>Fatih Çetin ÇETİNKAYA, Serpil ELALMIŞ</i>	598-618
İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Development of the Digital Literacy Scale for Primary School Students: A Study of Validity and Reliability</i> <i>Ayfer ŞAHİN, Rabia ASAL ÖZKAN, Büşra Nur TURAN</i>	619-630

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Covid-19 Salgını Sürecinde İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Eğitsel Oyun Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri <i>Teacher's Opinions On Educational Games In Educational Reading And Writing During The Covid-19 Epidemic</i> Çavuş ŞAHİN, Çağla KALAYCIOĞLU AKİS	631-647
Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğü ile İlgili Görüşleri <i>Elementary School Teachers' Views on Writing Difficulties</i> Diren ÇELİK, Derya ARSLAN ÖZER	648-670
Web 2.0 Araçlarının Dijital Okuryazarlık Becerilerinin ve Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Gelişimine Etkisi <i>The Effect of Web 2.0 Tools on the Development of Digital Literacy Skills and Web Pedagogical Content Knowledge</i> Yasemin BAKİ	671-695
Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Özyeterlik Algılarının İncelenmesi <i>Investigation of Self-Efficacy Perceptions of Primary Teachers Regarding Literacy Teaching</i> Dilek SARILAN, Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN	696-717



İlkokul 1. Sınıfta Uzaktan Eğitimle Okuma Yazma Sürecine İlişkin Veli Görüşleri

*Hatice YILDIZ**
*Hamide DURSUN***

Öz

Bu araştırmanın amacı ilkököl 1. sınıf velilerinin, çocuklarının Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimle okuma yazma öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde çocuğu uzaktan eğitimle okuma yazma öğrenen 46 veli oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan velilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcıların görüşlerini almak amacıyla toplam 9 tane açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler “içerik analizi” yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda görüşmeye katılan velilerin görüşleri doğrultusunda Covid-19 sürecinin 1. sınıfta okuma yazmayı öğrenme sürecinde çocukları ve ailelerini olumsuz yönde etkilediği; okuma ve yazmayı öğrenme sürecinde seslerin, hecelerin öğrenilmesinde çocukların ve velilerin pek çok zorlukla karşılaştığı; çocukların uzaktan eğitim derslerinde bilgisayar, tablet, telefon vb. karşısında uygun pozisyonda uzun süre oturamadığı ve canlı derslere kısmen odaklanabildiği; uzaktan eğitimdeki ders sürelerinin yeterli olduğu; uzaktan eğitimle okuma yazmayı öğrenme sürecinde çocukların ve velilerin teknoloji kullanımı konusunda ilgili pek çok sorun yaşadığı; bunun yanında Millî Eğitim Bakanlığının internet ve EBA TV üzerinden yapılan uzaktan eğitim derslerine ilişkin velilerin görüşlerinin olumlu yönde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, okuma yazma, birinci sınıf, veli

Parents' Views on the Literacy Process with Distance Education in the 1st Grade

Abstract

The aim of this research is to determine the views of parents whose children are in the first grade of primary school during the Covid-19 process, on the process of learning to read and write through distance education. The study group of the research consists of 46 parents whose children have learned to read and write through distance education in the central district of Sivas province in the 2020-2021 academic year. The criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used to determine the parents participating in the research. Data were collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers. A total of 9 open-ended questions were included in the Semi-Structured Interview Form to get the opinions of the participants. The data obtained from the interview were analyzed with the "content analysis" method. As a result of the research, according to the opinions of the parents who participated in the interview, the Covid-19 process adversely affected the children and their families in the process of learning to read and write in the 1st grade, in the process of learning to read and write, children and parents encounter many difficulties in learning pronunciation and syllables; children can not stay appropriately for a long time in front of computers, tablets, phones, etc. and can focus partially on lessons; course durations in distance education are sufficient; in the process of learning to read

* Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas, E-posta: yildiz_htc@yahoo.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-2365-6937

** Sınıf öğretmeni, Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Sivas, E-posta: hdursun5860@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4812-9255

and write with distance education children and parents have many problems regarding the use of technology; in addition, it has been concluded that the views of the parents regarding the distance education courses given over the Internet and EBA TV of the Ministry of National Education are positive.

Keywords: Distance learning, reading and writing, first class, parent

Giriş

Çağımızda bilgi hızla üretilmekte ve bununla birlikte hızla tüketilmektedir. Bireyler gelecekları için bilgiye ulaşmalı, bilgiyi kullanmalı ve bilgi üretmelidir. Bilgiye ulaşma ve yeni bilgi üretmenin tek yolu eğitim ve öğretim, eğitim ve öğretimin ilk basamağı da okuma yazma sürecidir. İlkokul eğitimi nasıl bireyin tüm eğitim hayatının temeli ise, ilk okuma ve yazma eğitimi de öğrenmenin temelidir.

Çocukluk döneminde süregelen dinleme ve konuşma becerilerine okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılmasını sağlayan ilk okuma ve yazma öğretimi, temel eğitimin birinci basamağında aile ve okul işbirliği içinde devam ettirilen dil öğretimi sürecidir (Baş, 2006). Güneş (2007) okuma ve yazma öğretimini bireyin zihinsel becerilerini ve dilsel becerilerini ilerletme olarak ifade etmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde amaç, bireye hayat boyu karşısına çıkacak okuma yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır (Kavcar ve diğerleri, 2005, s. 27). Hall ve Wilson (1972) ilk okuma ve yazma öğretiminin amacını ülkede konuşulan anadilin bireylere sevdirmesi; ayrıca ülkenin sahip olduğu eğitim programının hedeflerinin öğrencilere verilmesi olarak belirtmiştir. Akyol'a (2006) göre ilk okuma ve yazma öğretiminin amaçları; Türkçeyi verimli kullanmamızı sağlayan temel becerileri kazandırmak, Türkçeyi sevdirmek, noktalama işaretlerinin kullanım yerlerini kavratmak, okuma yazma isteğı, sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak; bunlara ek olarak sözcük hazinesini ilerletmektir. İlk okuma ve yazma öğretimi, sadece okuyup yazmaktan ibaret değildir. Düşünme becerisinden algılama ve sıralamaya, ilişki kurma ve çözümleme, sentez yapmadan değerlendirmeye kadar bütün zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma ve yazma öğretimi çok mühim görevleri kapsamaktadır. Aynı zamanda ilk okuma ve yazma öğretiminde Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya yönelik becerilerin kazandırılması da hedeflenmektedir (MEB, 2019).

2019 yılı sonu itibarıyla bütün dünyayı sarmaya başlayan Covid-19 salgınıyla birlikte pek çok alanda olduğu gibi eğitim ve öğretim ortamları da etkilenmiş; bu süreçte okullarda uzaktan eğitime geçilmiş ve ilk okuma ve yazma öğretimi de uzaktan eğitimle gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de 11 Mart 2020 tarihinde ilk Covid-19 vakasının görülmesiyle 14 Mart 2020 tarihinden itibaren, eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmiş vaka sayılarında görülen artış uzaktan eğitime devam edilmesi kararını getirmiştir. Böylelikle eğitim ve öğretim faaliyetlerinin aksamaması amacıyla pek çok ülke gibi Türkiye'de de eğitim, uzaktan eğitim yoluyla çevrimiçi yöntemlerle sürdürülmeye başlanmıştır (Bozkurt ve Sharma, 2020; Bozkurt, 2020; Eken, Tosun ve Tuzcu-Eken, 2020; Hodges ve diğerleri, 2020; Bozkurt ve diğerleri, 2020).

Covid-19 salgınıyla birlikte Türkiye'de uzaktan eğitim Millî Eğitim Bakanlığının EBA sistemi kanalıyla ve Yükseköğretim kuruluşlarının belirlediğı uzaktan eğitim sistemleriyle gerçekleştirilmiştir (Kahraman, 2020). Salgın sürecinde öğrencilerin en büyük destekçileri aileleri olmuş, ebeveynlerle öğretmenler sürekli iletişim halinde bulunmuştur. Etkili ve nitelikli bir eğitim ve öğretimin sağlanmasında okul yöneticisi, öğrenci, öğretmen ve veli gibi tüm paydaşların birbiriyle iletişim halinde olması gerektiğı düşünülmektedir (Akkaya, 2019). Çocuğun ilk eğitim süreci aile ile başlar ve bu sürece, çevre ve okul da katılır. Eğitim ve öğretim sürecinde çocuğun yararına muhakkak okul ve aile arasında işbirliği yapılması gerekmektedir (Ardakoç, 2020).

Covid-19 sürecinde ilkokul 1. Sınıfta uzaktan eğitimle okuma ve yazma sürecinde de aileler özellikle anneler çocuklarının her zaman yanında olmak durumunda kalmış, okul aile iş birliği bu olağanüstü dönemde daha da önem kazanmıştır. Uzaktan eğitimle ilk okuma ve yazma sürecinde teknolojiden faydalanılmış; öğretmenler EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden canlı derslerle, ayrıca EBA TV İLKOKUL kanalı aracılığıyla öğrencilere okuma yazma öğretmişlerdir. Bu süreçte veliler de henüz eğitim ve öğretim hayatının başında olan çocuklarının okuma yazma sürecinde karşılaştığı tüm durumları birebir görme ve yaşama durumunda kalmıştır.

Alanyazın incelendiğinde salgın sürecinde ilk okuma ve yazma süreciyle ilgili yapılan çalışmalar oldukça az sayıdadır. Sağır (2021) tarafından “Salgın Sürecinde İlk Okuma Yazma Öğretimi”, Erbaş (2021) tarafından “Covid-19 Salgını Döneminde Eğitim: İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, Kesik ve Baş (2021) tarafından da “Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden EBA ve Eğitim Portalları ile İlk Okuma ve Yazma Öğretimi” adlı bir çalışma yapıldığı görülmektedir. İncelenen alanyazında ilk okuma ve yazma öğretiminde veli görüşlerine dayalı bir çalışmaya rastlanmamakta ve bu çalışmanın alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

İlk okuma ve yazma tüm eğitim öğretimin temeli olup, önemli bir süreçtir. Öğrencilere okuma yazma sürecinde yol göstermekte öğretmen ve velilere çok önemli görevler düşmektedir. Covid-19 nedeniyle okuma yazmayı uzaktan eğitimle öğrenen çocukların karşılaştığı pek çok durum vardır. Bu çalışmada ilkökul 1. sınıf çocuklarının Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimle okuma yazma öğrenme sürecine ilişkin veli görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı kalarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Covid-19 süreci, 1. sınıfta ilk okuma ve yazmayı öğrenme aşamasında çocukları ve ailelerini nasıl etkilemiştir?
2. Uzaktan eğitim yoluyla okuma ve yazmayı öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
3. Uzaktan eğitim derslerinde seslerin ve hecelerin öğrenilmesi sırasında öğrencilerin en çok nelerde zorlandığına ilişkin veli görüşleri nelerdir?
4. Uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerin kalem kullanma becerisi, defter kullanma becerisi ya da güzel yazı yazma becerisinin durumu ve uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bu becerileri ne kadar uygulayabildiğine ilişkin veli görüşleri nelerdir?
5. Uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerin bilgisayar ya da tablet, telefon vb. karşısında uygun pozisyonda oturup derslere ne kadar odaklanabildiğine ilişkin veli görüşleri nelerdir?
6. Uzaktan eğitim derslerinde okuma ve yazma çalışmalarına karşı öğrencilerin tutumuna ilişkin veli görüşleri nelerdir?
7. Uzaktan eğitimle öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme sürecinde teknoloji kullanımı konusuyla ilgili yaşadığı sorunlara ilişkin veli görüşleri nelerdir?
8. Uzaktan eğitimdeki ders sürelerinin yeterliğine ilişkin veli görüşleri nelerdir?
9. Millî Eğitim Bakanlığının internet ve EBA TV üzerinden yapılan uzaktan eğitim derslerine ilişkin veli görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) günlük yaşamda karşılaştığımız fakat derinlemesine ve tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgubilim çalışmalarında esas gaye bir olguyla ilgili bireysel yaşantıları, daha genel bir düzeye çekmektir (Creswell, 2007). Bir araştırma bir veya birden fazla kişinin deneyimlerini rapor ederken fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomenle veya kavramlarla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Özet, 2014).

Bu çalışmada fenomenolojinin seçim nedeni; çalışmanın amacı olan salgın döneminde ilk okuma ve yazma eğitimi olgusunun veliler tarafından nasıl algılandığını, katılımcıların gerçek deneyimleri ile derinlemesine anlamaya çalışmaktır. Covid-19 sürecinde ilk okuma ve yazma eğitiminin uzaktan eğitimle verilmesi esnasında öğrenci ve veliler birçok sorunla karşılaşmış ve bu sorunların öncelikli muhatabı veliler olmuştur. Bu nedenle katılımcıların yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlerin kapsamlı betimlemesini yapabilmek için çalışmada bu yöntem kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı birinci döneminde Sivas ili Merkez ilçesindeki ilkökulların 1. sınıfında uzaktan eğitimle okuma yazma öğrenen çocukların velilerinden amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 46 veli oluşturmaktadır. Araştırmalarda gözlemlenecek birimler birtakım özellikleri barındıran olaylar, şahıslar, ya da durumlardan oluşabilir. Böyle durumlarda örneklem için belirlenen kriteri sağlayan olaylar ve nesneler

ayrıca bunlara benzeyen durumlar örnekleme alınır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Araştırmada kullanılan ölçüt, okuma yazmayı uzaktan eğitim yoluyla öğrenen ilkököl 1. sınıf öğrenci velisi olma ölçütüdür. Belirlenen ölçütler doğrultusunda 46 öğrenci velisiyle görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı veliler; V1, V2, V3 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan velilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubundaki Öğrenci Velilerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler	f
Cinsiyet	
Kadın	38
Erkek	8
Eğitim Durumu	
İlkokul	6
Ortaokul	2
Lise	11
Üniversite	27
Meslek	
Ev hanımı	22
Diş hekimi	1
Hemşire	1
Memur	5
Mühendis	2
Öğretmen	11
Diğer	4
Toplam	46

Araştırmaya katılan velilerin 38’i kadın, 8’i erkektir. Velilerin 6’sı ilkököl, 2’si ortaokul, 11’i lise ve 27’si üniversite mezunudur. Velilerin 22’si ev hanımı, 1’i diş hekimi, 1’i hemşire, 5’i memur, 2’si mühendis, 11’i öğretmendir.

Veri Toplama Aracı

İlkokul 1. sınıf velilerinin, çocuklarının Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimle okuma yazma öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen bu araştırmada, görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme tekniği, katılımcıya açık uçlu soruların yöneltilmesiyle belirlenmiş konu ile ilgili düşünce ya da gözlemlere ilişkin bilgilerin toplanmasıdır (Kozak, 2018). Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu alan yazın taraması sonucunda oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcıların ilkököl 1. sınıfta uzaktan eğitimle okuma yazma öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini almak amacıyla toplam 7 tane açık uçlu soru yer almıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra Eğitim Bilimleri alanında 2 akademisyen ve 2 sınıf öğretmeninden oluşan uzman kişilerin görüşlerine sunulmuş, gelen görüşler doğrultusunda bazı sorular değiştirilmiş ve forma 2 soru daha eklenerek, toplam soru sayısı 9’a çıkarılmıştır. Görüşme formunun ilk bölümü; velilerin kişisel bilgilerini (cinsiyet, eğitim durumu, meslek) belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise, Covid-19 sürecinin ilk okuma ve yazmayı öğrenme aşamasında aile ve çocukları nasıl etkilediği; okuma ve yazmayı öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar; seslerin ve hecelerin öğrenilmesi sırasında öğrencilerin en çok zorlandığı yerler; öğrencilerin kalem, defter kullanma ve güzel yazı yazma, bilgisayar veya tablet karşısında oturma gibi psikomotor becerileri uygulama düzeyi; öğrencilerin okuma yazma çalışmalarına karşı tutumu; öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda yaşadığı sorunlar; ders süresi ve internet ve TV üzerinden yapılan uzaktan eğitim derslerine ilişkin velilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 9 soru bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerinin toplanmasında Covid-19 küresel salgını nedeniyle yüz yüze görüşme gerçekleştirilememiştir. Veri toplama sürecinde, elektronik ortam aracılığıyla oluşturulan görüşme formları gönüllülük ilkesi dikkate alınarak ilkokul 1. sınıf velilerine uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler “içerik analizi” yaklaşımıyla çözümlenmiştir. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır”(Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

Araştırmada elde edilen veriler NVivo 10 programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Veriler önce her iki araştırmacı tarafından bireysel olarak kodlanmış, daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek her bir kod üzerinde görüşülerek fikir birliği sağlanmış, kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Ulaşılan kod ve temalar tekrar gözden geçirilmiş ve Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında bir öğretim üyesine uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünün önerileri doğrultusunda kod ve temalara son şekli verilmiştir. Bulgular sunulurken doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerliği sağlamak amacıyla araştırma da aktarılabilirlik ve ayrıntılı rapor etme; güvenilirliğini sağlamak amacıyla tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramlarına (Yıldırım ve Şimşek, 2011) dikkat edilmiştir. Katılımcıların gönüllülük ilkesine uygun olarak araştırmaya katkıda bulunmaları sağlanmıştır. Görüşme sırasında kişisel yorum ve çıkarımlar yapılmamış; görüşmeler, görüşme formu aracılığıyla yapılmıştır. Nitel veriler olduğu gibi çözümlenmiş ve çözümlemeler, alanda deneyimli 2 akademisyene ve 2 öğretmene incelenmiştir. Bu şekilde araştırmayı yapanlar veriler üzerinde detaylı düşünme imkânı bulup etkili ve kuvvetli düşüncelerin çıkmasına olanak sağlarlar (Creswell, 2007; Lichtman, 2006). Doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular raporlaştırılmıştır. Doğrudan alıntıların sonuna kimlik gizliliği göz önünde bulundurularak V1, V2, V3... biçiminde kodlamalar yapılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu

Karar tarihi= 20.05.2021

Belge sayı numarası= E-60263016-050.06.04-41157

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada yer alan her bir alt probleme yönelik olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Velilerden elde edilen veriler, oluşturulan kategoriler çerçevesinde sıklık görünümüne ve velilerin ifadelerine doğrudan yer verilerek sunulmuştur.

Covid-19 Sürecinin 1. Sınıfta İlk Okuma ve Yazmayı Öğrenme Aşamasında Çocukları ve Ailelerini Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular

COVID-19 sürecinin, 1. sınıfta ilk okuma ve yazmayı öğrenme aşamasında öğrenci ve velileri nasıl etkilediğine ilişkin velilerin cevaplarından elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2.

Covid-19 Sürecinin 1. Sınıfta İlk Okuma ve Yazmayı Öğrenme Aşamasında Öğrenci ve Velileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Veli Görüşleri

Kategori	Tema	Alt Tema	f
Olumsuz etkiledi	Öğrenciyi olumsuz etkiledi	Sürecin verimli olmaması	4
		Çocuğun motivasyonunun düşük olması	4
		Dikkat sorunu yaşanması	3
		Çocuğun okulun ne olduğunu anlayamaması	3
		Çocuğun sisteme uyumda zorlanması	3
		Velinin çocukla ilgilenememesi	1
	Veliyi olumsuz etkiledi	Ailelerin sisteme uyumda zorlanması	10
		Velilere çok fazla yük getirmesi	6
		Endişe yaratması	5
		Teknolojik sorunlar yaşama	3
Sorun yaşanmadı			4
Görüşler Toplamı			46

Tablo 2'ye göre görüşmeye katılan velilerin büyük bir bölümü Covid-19 sürecinin 1. sınıfta okuma yazmayı öğrenme sürecinde çocuğunu ve kendilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Öğrenciyi olumsuz yönde etkileme temasında "Sürecin verimli olmaması" (f=4), "Çocuğun motivasyonunun düşük olması" (f=4), "Dikkat sorunu yaşanması" (f=3), "Çocuğun okulun ne olduğunu anlayamaması" (f=3), "Çocuğun sisteme uyumda zorlanması" (f=3), "Velinin çocukla ilgilenememesi" (f=1), şeklinde 6 tane alt tema oluşmuştur. Veliyi olumsuz yönde etkileme temasında "Ailelerin sisteme uyumda zorlanması" (f=10), "Velilere çok fazla yük getirmesi" (f=6), "Endişe yaratması" (f=5), "Teknolojik sorunlar yaşama" (f=3) şeklinde 4 tane alt tema oluşmuştur. Görüşme yapılan velilerden 4'ü ise bu süreçte herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir.

Covid-19 sürecinin 1. sınıfta okuma yazmayı öğrenme sürecinde öğrenci ve velileri nasıl etkilediğine ilişkin veli görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

"Çocukların sınıf ve okul ortamında olmamalarından dolayı konsantrasyon sorunu yaşadık. Derslerde yaşanan kesintiler dolayısıyla dikkatleri dağıldı. Tüm yükün velilerde olması, ayrıca velilerin evle ilgilenmek zorunda olması sebebiyle sorunlar yaşadık." (V32)

"Genelde olumsuz yönde etkileri olmuştur. Eğitim hayatının başlangıcı olan bir sınıfta daha ilk başlarda böyle bir sorunla karşılaşılması hem şimdiyi hem de yarınları etkileyecek korkusu ve endişesi yaratmıştır. Velilere olduğundan fazla yük yüklediğinden -bir nevi öğretmen olmaları beklendiğinden- zaman zaman aile bilinci sarsılmaktadır." (V1)

"Stres ve kuşkulu bir dönem geçirdik. Çünkü bu dönemdeki öğrencilerin uzaktan eğitimle istenilen verilerin alınacağını düşünmüyorduk, hala da düşünmüyoruz." (V6)

"Çocuğumuz ekran karşısında çok zaman geçiriyor, iletişimsizlik artıyor." (V7)

"Süreç başladığında okula gidemeyeceklerini düşünerek evde kendim okuma yazma öğretmeye başladım. Okula okuma yazma bilerek gittiği için sıkıntı yaşamadık" (V33)

Uzaktan Eğitim Yoluyla Okumayı Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Birinci sınıfta uzaktan eğitim yoluyla okumayı öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.

Uzaktan Eğitim Yoluyla Okumayı Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	f
Öğrencinin karşılaştığı sorunlar	Dikkati toplayamama	14
	Sesleri algılayamama	9
	Motivasyonunun düşük olması	7
	Okumaya isteksiz olma	7
	Doğru okuyamama	5
	Okumayı öğrenmenin gecikmesi	4
	Sesleri birleştirememe	4
	Öğrenci öğretmen iletişiminin olmaması	3
	Herhangi bir sorun yaşamama	3
	Her öğrenciye yeterli zaman ayrılamaması	2
	Yavaş okuma	1
Velilerin karşılaştığı sorunlar	Teknik sorunlarla baş etmek zorunda kalma	12
	Çocuğun derse ilgisini artırmaya çalışma	11
	Çocukla yeterince ilgilenememe	7
	Öğrenme sürecinde yeterli desteği sağlayamama	5
	Velinin iş yükünün artması	4
	Öğretmen rolünü üstlenmek zorunda kalma	3
	Herhangi bir sorun yaşamama	3
	Kaygı yaşama	2
	Çocuk tarafından ciddiye alınmama	1
Görüşler Toplamı		107

Tablo 3'e göre uzaktan eğitim yoluyla okumayı öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar; "Öğrencinin karşılaştığı sorunlar" ve "Velilerin karşılaştığı sorunlar" olarak iki farklı temada toplanmıştır. Öğrencinin karşılaştığı sorunlar temasında "Dikkati toplayamama" (f=14), "Sesleri algılayamama" (f=9), "Motivasyonunun düşük olması" (f=7), "Okumaya isteksiz olma" (f=7), "Doğru okuyamama" (f=5), "Okumayı öğrenmenin gecikmesi" (f=4), "Sesleri birleştirememe" (f=4), "Öğrenci öğretmen iletişiminin olmaması" (f=3), "Herhangi bir sorun yaşamama" (f=3), "Her öğrenciye yeterli zaman ayrılamaması" (f=2), "Yavaş okuma" (f=1) şeklinde 11 tane alt tema oluşturulmuştur. Velilerin karşılaştığı sorunlar temasında "Teknik sorunlarla baş etmek zorunda kalma" (f=12), "Çocuğun derse ilgisini artırmaya çalışma" (f= 11), "Çocukla yeterince ilgilenememe" (f=7), "Öğrenme sürecinde yeterli desteği sağlayamama" (f= 5), "Velinin iş yükünün artması" (f=4), "Öğretmen rolünü üstlenmek zorunda kalma" (f=3), "Herhangi bir sorun yaşamama" (f=3), "Kaygı yaşama" (f=2), "Çocuk tarafından ciddiye alınmama" (f=1) şeklinde 9 tane alt tema oluşmuştur. Veli yanıtları incelendiğinde, çocukların uzaktan eğitim yoluyla okumayı öğrenme sürecinde en çok, dikkatlerini toplayamama ve sesleri algılayamama sorunuyla karşılaştığı görülmektedir. Velilerin en çok karşılaştığı sorunlar ise teknik sorunlarla baş etmek zorunda kalma ve çocuğun derse ilgisini artırmaya çalışmadır.

Uzaktan eğitim yoluyla okumayı öğrenme sürecinde öğrenci ve velilerin karşılaştığı sorunlara ilişkin veli görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

"Sesleri tam olarak duymakta sıkıntı yaşadım. Ekran karşısında arkadaşlarını izlediği için dikkatini toplamakta sıkıntıları oldu." (V2)

"1. sınıf yaş itibarıyla bilişim teknolojilerini kullanmada zorlandı. Karşılaştığımız en büyük sorun öğrencimizin küçük yaşta olması nedeniyle bilgisayar ve uygulama konusunda yetersiz olması. Ayrıca yaşı küçük olduğu için ekran karşısında dikkatini uzun süre koruyamadı." (V24)

"Harflerin çıkış noktalarında tabletten çocuk tam olarak anlayamıyordu. Örneğin "n" hafinde öğretmenin ifadesi tam anlamıyla anlaşılmıyordu. Benim desteğime ihtiyaç oldu. EBA'da yaşanan kesintiler sorun oldu. İnternet alt yapısından kaynaklı sorunlar yaşadık". (V37)

Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılan Derslerde Yazmayı Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitim yoluyla yapılan derslerde yazmayı öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4.

Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılan Derslerde Yazmayı Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	f
Öğrencilerin karşılaştığı sorunlar	Güzel yazamama	12
	Herhangi bir sorun yaşamama	7
	Kalemi uygun şekilde tutamama	4
	Yazmaya isteksizlik	4
	Kelimeleri eksik yazma	4
	Yazım yanlışları yapma	3
	Defteri uygun şekilde kullanamama	2
	Harflerin yazılış yönlerini kavramakta zorlanma	2
	Harfleri tanıyamama	2
	Dikte yapamama	2
	Yazma kaygısı	1
	Online derste yazamama	1
	Hece ayrımı yapamama	1
Velilerin karşılaştığı sorunlar	Çocuğa yazma çalışmalarında yardımcı olamama	20
	Çocuğu yazı yazmaya ikna edememe	7
	Herhangi bir sorun yaşamama	7
	Çocuğu hatalarına ikna edememe	5
	Çocuğu kontrol ve takipte zorlanma	3
	Rol karmaşası yaşama	2
	Disiplin eksikliği yaşama	2
	Yanlış anlatma korkusu yaşama	2
	Zaman sıkıntısı yaşama	1
Görüşler Toplamı		96

Tablo 4’e göre, uzaktan eğitim yoluyla yapılan derslerde yazmayı öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar “Öğrencilerin karşılaştığı sorunlar” ve “Velilerin karşılaştığı sorunlar” olarak iki farklı temada toplanmıştır. Öğrencilerin karşılaştığı sorunlar temasında “Güzel yazamama” (f=12), “Herhangi bir sorun yaşamama” (f=7), “Kalemi uygun şekilde tutamama” (f=4), “Yazmaya isteksizlik” (f=4), “Kelimeleri eksik yazma” (f=4), “Yazım yanlışları yapma” (f=3), “Defteri uygun şekilde kullanamama” (f=2), “Harflerin yazılış yönlerini kavramakta zorlanma” (f=2), “Harfleri tanıyamama” (f=2), “Dikte yapamama” (f=2), “Yazma kaygısı” (f=1), “Online derste yazamama” (f=1), “Hece ayrımı yapamama” (f= 1) şeklinde 13 alt tema oluşmuştur. Velilerin karşılaştığı sorunlar temasında “Çocuğa yazma çalışmalarında yardımcı olamama” (f=20), “Çocuğu yazı yazmaya ikna edememe” (f= 7), “Herhangi bir sorun yaşamama” (f= 7), “Çocuğu hatalarına ikna edememe” (f=5), “Çocuğu kontrol ve takipte zorlanma” (f=3), “Rol karmaşası yaşama” (f= 2), “Disiplin eksikliği yaşama” (f=2), “Yanlış anlatma korkusu yaşama” (f=2) ve “Zaman sıkıntısı yaşama” (f=1) şeklinde 9 tane alt tema oluşmuştur. Tablo 4’deki yanıtlar incelendiğinde çocukların uzaktan eğitim yoluyla yapılan derslerde yazmayı öğrenme sürecinde en çok güzel yazamama sorunuyla karşılaştığı; velilerin ise en çok çocuğa yardımcı olamama sorunuyla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir.

Uzaktan eğitim yoluyla yapılan derslerde yazmayı öğrenme sürecinde öğrenci ve velilerin karşılaştığı sorunlara ilişkin veli görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

“Yazmada sıkıntı yaşadık. Öğretmenin bilgisayardan göstermesi yeterli olmadı. Çünkü psikomotor bir beceri olduğu için elinden tutup yaptırmak gerekti. Harflerin tam yazılımını bilmediğim için zorluk yaşadık. Yazısı oldukça kötü.” (V37)

“Yazma konusunda öğretmenle yüz yüze iletişim kuramadığı için yanlışlarını fark etme ve düzeltme konusunda zorluk çekiyor. Bizim yardımcı olmamız gerekiyor.” (V36)

“Öğretmeninden direkt dönüt almadığı için yazısı çok güzel değil. Bu yaşlardaki çocuklara anne babadan ziyade öğretmen asıl otorite olduğu için bizim verdiğimiz dönütler işe yaramıyor.” (V11)

Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılan Derslerde Seslerin ve Hecelerin Öğrenilmesi Sırasında Öğrencinin En Çok Nelerde Zorlandığına İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitim yoluyla yapılan derslerde seslerin ve hecelerin öğrenilmesi sırasında öğrencinin en çok nelerde zorlandığına ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5.

Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılan Derslerde Seslerin ve Hecelerin Öğrenilmesi Sırasında Öğrencilerin En Çok Nelerde Zorlandığına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	f
Seslerin öğrenilmesinde	Bazı harflerin (r, c, z, ğ, b ve d, y) telaffuzu ya da yazımında zorlanma	19
	Sorun yaşanmadı	14
	Sesleri çıkaramama	7
	Harfleri birleştiremem	3
	Harfi öğrenmede zorlanma	2
	Uzun kelimelerde zorlanma	1
	Açık heceye ulaşmada zorlanma	1
	Harflerin unutulması	1
	Görüşler Toplamı	48
Hecelerin öğrenilmesinde	Sorun yaşanmadı	15
	Heceleri ayıramama	10
	Uzun hecelerde zorlanma	7
	Heceleri dikte edememe	6
	Heceleri birleştiremem	5
	Kapalı hecelerde zorlanma	3
	Açık hecelerde zorlanma	3
	Heceleri telaffuz edememe	1
Görüşler Toplamı		51

Tablo 5’e göre görüşmeye katılan velilerin yapılan uzaktan eğitim derslerinde seslerin öğrenilmesi sırasında çocukların en çok zorlandığı yerlere ilişkin olarak, “Bazı harflerin (r, c, z, ğ, b ve d, y) telaffuzu ya da yazımında zorlanma” (f=19), “Sorun yaşanmadı” (f=14), “Sesleri çıkaramama” (f=7), “Harfleri birleştiremem” (f= 3), “Harfi öğrenmede zorlanma” (f=2) “Uzun kelimelerde zorlanma” (f=1), “Açık heceye ulaşmada zorlanma” (f=1), “Harflerin unutulması” (f=1) şeklinde 8 farklı tema oluşmuştur. Elde edilen verilerden, çocukların en çok bazı harflerin (r, c, z, ğ, b ve d, y) telaffuzu ya da yazımında zorlandığı anlaşılmaktadır. Hecelerin öğrenilmesi sırasında öğrencilerin en çok zorlandığı yerlere ilişkin olarak, “Sorun yaşanmadı” (f=15) “Heceleri ayıramama” (f= 10), “Uzun hecelerde zorlanma” (f=7), “Heceleri dikte edememe” (f=6), “Heceleri birleştiremem” (f= 5), “Kapalı hecelerde zorlanma” (f=3), “Açık hecelerde zorlanma” (f=3), “Heceleri telaffuz edememe” (f=1) şeklinde 8 farklı

tema oluşmuştur. Bu sonuçlardan çocukların en çok heceleri ayıramama sorunuyla karşılaştığı görülmektedir.

Uzaktan eğitim yoluyla yapılan derslerde seslerin ve hecelerin öğrenilmesi sırasında öğrencilerin en çok nelerde zorlandığına ilişkin veli görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

“En çok ğ harfinde zorlandı hala da tam olarak dikte kullanamıyor.”(V13)

“Ses çıkarmada ve B ve d harflerine zorlandık.” (V16)

“Harfin öğrenilmesi ve harfi diğer seslerden ayırt etmede zorlandı.”(V2)

“Heceleri dikte etmede zorlandı.” (V7)

“Heceye ulaşmada başlangıçta oldukça zorlandı. Tek heceli uzun kelimeler de zorlandı. Örneğin ‘dört’ kelimesinde.” (V41)

Uzaktan Eğitim Derslerinde Öğrencilerin Defter, Kalem Kullanma ve Güzel Yazı Yazma Becerilerine İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerin defter, kalem kullanma ve güzel yazı yazma becerisine ilişkin veli görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6.

Uzaktan Eğitim Derslerinde Öğrencilerin Defter, Kalem Kullanma ve Güzel Yazı Yazma Becerisine İlişkin Bulgular

Tema	f
Sorun yaşanmadı	21
Güzel yazı yazmada zorlanma	18
Defter düzeninde zorlanma	15
Kalem kullanmakta zorlanma	10
Görüşler Toplamı	64

Görüşmeye katılan velilerin görüşlerine göre uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerin defter, kalem kullanma ve güzel yazı yazma becerisine ilişkin olarak “Sorun yaşanmadı” (f=21), “Güzel yazı yazmada zorlanma” (f=18), “Defter düzeninde zorlanma” (f=15), “Kalem kullanmakta zorlanma” (f=10) şeklinde 4 farklı tema oluşmuştur. Velilerin çoğunluğu bu konuda sorun yaşanmadığını belirtirken, diğer bir kısmı güzel yazı yazma ve defter düzeninde zorlandıklarını ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim yoluyla yapılan derslerde öğrencilerin defter, kalem kullanma ve güzel yazı yazma becerisine ilişkin veli görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

“Kalem ve defter kullanma konusunda hiç zorluk çekmedik. Yazı yazma konusunda da gayet iyiydi. Bu becerileri yeterince uyguladığını düşünüyorum.” (V29)

“Harfleri öğretmenin anlattığı gibi birebir uygulayamadı. Harfleri, yazma kurallarına uygun yazamadı.” (V32)

“Bu konularda çocuğum hazırbulunuşluğuna uygun hareket etti. Fakat okulda daha az vakit geçirdiği için, daha az pratik yapma şansı oldu. Doğal olarak daha geç gelişme gösterdi.” (V13)

Uzaktan Eğitim Derslerinde Öğrencilerin Uygun Pozisyonda Oturup Derslere Ne Kadar Odaklanabildiğine İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerin bilgisayar, tablet, telefon vb. karşısında uygun pozisyonda oturup derslere ne kadar odaklanabildiğine ilişkin veli görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Uzaktan Eğitim Derslerinde Öğrencilerin Uygun Pozisyonda Oturup Derslere Ne Kadar Odaklanabildiğine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	f
Çok az odaklanabildi	Dikkatini toplayamadığı için	7
	Zorlandığı için	3
	Sıkıldığı için	3
	Sınıf yönetiminde sıkıntılar olduğu için	1
	Sıkıldığı için	16
Kısmen odaklanabildi	Dikkati dağıldığı için	5
	Zorlandığı için	1
	Ders dinlemek istemediği için	2
	Ailesi zorladığı için	1
Hiçbir zaman odaklanamadı	Dikkatini toplayamadığı için	2
Sorun yaşanmadı	Odaklanmada sorun yaşanmadı	5
Görüşler Toplamı		46

Tablo 7’ye göre görüşmeye katılan velilerin uzaktan eğitim derslerinde çocuklarının bilgisayar ya da tablet, telefon vb. karşısında uygun pozisyonda oturup derslere ne kadar odaklanabildiği sorusuna cevapları “Çok az odaklanabildi”, “Kısmen odaklanabildi”, “Hiçbir zaman odaklanamadı”, “Sorun yaşanmadı” şeklinde 4 temada toplanmıştır. Çok az odaklanabildi teması “Dikkatini toplayamadığı için” (f=7), “Zorlandığı için” (f=3), “Sıkıldığı için” (f=3), “Sınıf yönetiminde sıkıntılar olduğu için” (f= 1) şeklinde 4 alt temaya ayrılmıştır. Kısmen odaklanabildi teması “Sıkıldığı için” (f=16), “Dikkati dağıldığı için” (f= 5), “Zorlandığı için” (f=1), “Ders dinlemek istemediği için” (f=2) ve “Ailesi zorladığı için” (f=1), şeklinde 5 alt temaya ayrılmıştır. “Hiçbir zaman odaklanamadı” teması “Dikkatini toplayamadığı için” (f=2), temasından oluşmaktadır. Tablo 8’deki yanıtlar incelendiğinde velilerin çoğunluğu öğrencinin sıkıldığı için derslere kısmen odaklanabildiğini düşünmektedir.

Uzaktan eğitim yoluyla yapılan derslerde öğrencilerin bilgisayar, tablet, telefon vb. karşısında uygun pozisyonda oturup derslere ne kadar odaklanabildiğine ilişkin veli görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

“İlk derslerde uyku sebebiyle konsantre sorunu yaşadık, son derslerde de sıkıldı.” (V38)

“Ders saati sayısı 4’ten fazla olduğu için 4. dersten sonra ister istemez çocukta sürekli oturmaya bağlı olarak isteksizlik olduğundan dolayı son iki derse istediğimiz şekilde odaklanamadı.” (V19)

“Derslerin sonuna doğru dikkati dağıldı, yerinde oturmak istemedi.” (V31)

Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılan Derslerde Okuma ve Yazma Çalışmalarına Karşı Öğrencilerin Tutumuna İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitim derslerinde okuma ve yazma çalışmalarına karşı öğrencilerin tutumuna ilişkin veli görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8.

Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılan Derslerde Okuma ve Yazma Çalışmalarına Karşı Öğrencilerin Tutumuna İlişkin Bulgular

Kategori	Tema	Alt Tema	f
Okumaya karşı tutum	Olumlu tutum	Okumayı sevmesi	22
		Okumaya karşı meraklı olması	5
	Olumsuz tutum	Kaygılanması	12

		Okumaya karşı isteksiz olması	9
		Başarısızlık korkusu	6
		Heyecanlanması	3
		Kendine güvenmemesi	2
	Olumlu tutum	Yazmayı sevme	14
		Yazmaya karşı isteksiz olması	17
Yazmaya karşı tutum		Kaygılanması	11
	Olumsuz tutum	Yazamama korkusu	5
		Heyecanlanması	1
Görüşler Toplamı			96

Görüşmeye katılan velilerin uzaktan eğitim derslerinde okuma ve yazma çalışmalarına karşı çocuğunun tutumuna ilişkin cevapları “okumaya karşı tutum” ve “yazmaya karşı tutum” şeklinde 2 kategoriye ayrılmıştır. Okumaya karşı tutum kategorisi “okumaya karşı olumlu tutum” ve “okumaya karşı olumsuz tutum” temalarına ayrılmıştır. Okumaya karşı olumlu tutum teması “Okumayı sevmesi” (f=22), “Okumaya karşı meraklı olması” (f=5) şeklinde iki 2 alt temaya; okumaya karşı olumsuz tutum teması da “Kaygılanması” (f=12), “Okumaya karşı isteksiz olması” (f=9), “Başarısızlık korkusu” (f=6), “Heyecanlanması” (f=3), “Kendine güvenmemesi” (f=2) şeklinde 5 farklı alt temaya ayrılmıştır. Yazmaya karşı tutum kategorisi “yazmaya karşı olumlu tutum” ve “yazmaya karşı olumsuz tutum” temalarına; yazmaya karşı olumlu tutum teması “Yazmayı sevme” (f=14) şeklinde 1 alt temaya; yazmaya karşı olumsuz tutum teması ise “Yazmaya karşı isteksiz olması” (f=17), “Kaygılanması” (f=11), “Yazamama korkusu” (f=5), “Heyecanlanması” (f=1) şeklinde 4 alt temaya ayrılmıştır. Tablo 9’deki yanıtlar incelendiğinde okumaya karşı olumlu tutum olarak en çok okumayı sevmesi, olumsuz tutum olarak da en çok kaygılanması ifade edilmiştir. Yazmaya karşı olumlu tutumda ise çocuğun yazmayı sevmesi, olumsuz tutum olarak da en çok yazmaya karşı isteksiz olması ifade edilmiştir.

Uzaktan eğitim yoluyla yapılan derslerde okuma ve yazma çalışmalarına karşı öğrencilerin tutumuna ilişkin veli görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

“Okuma yazma çalışmalarına karşı ilgili ve seviyor.” (V28)

“Kaygı duygusu daha ağır. Derse oturmak istemiyor.” (V2)

“Yazma çalışmalarında uzun metinlerde hemen sıkılma ve yazmaya karşı isteksizlik var.” (V40)

“Yazmaya karşı isteksiz. Çok fazla sevmiyor yazmayı.” (V25)

“Yazmayı daha çok seviyor. O yüzden bol bol yazma çalışması yaptık.” (V41)

Uzaktan Eğitimdeki Ders Sürelerinin Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitimdeki ders sürelerinin yeterliliğine ilişkin veli görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9.

Uzaktan Eğitimdeki Ders Sürelerinin Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Tema	f
Yeterli	31
Fazla	9
Az	4
Görüşler Toplamı	44

Tablo 9’a göre velilerin uzaktan eğitimdeki ders sürelerinin yeterliliğine ilişkin görüşleri “Yeterli”, “Fazla”, “Az” şeklinde 3 farklı temaya ayrılmıştır. Velilerin çoğunluğu uzaktan eğitimdeki ders süresinin yeterli olduğunu düşünmektedir.

Uzaktan eğitimdeki ders sürelerinin yeterliliğine ilişkin veli görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Ayrılan süre oldukça yeterli.” (V26)

“Çocukların göz sağlığı ve beden gelişimi açısından ders sayısı azaltılabilir.” (V29)

“Ders süreleri çok kısa ve dersler sürekli kapanıp açılmasını beklediğimiz için çocukların dikkati dağıldı.” (V32)

Uzaktan Eğitimle Öğrencilerin Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecinde Teknoloji Kullanımı Konusuyla İlgili Yaşadığı Sorunlara İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitimle öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme sürecinde teknoloji kullanımı konusuyla ilgili yaşadığı sorunlara ilişkin veli görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 10.

Uzaktan Eğitimle Öğrencilerin Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecinde Teknoloji Kullanımı Konusuyla İlgili Yaşadığı Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	f
Çocuğun yaşadığı sorunlar	Teknoloji bağımlılığı yaşama	12
	Bilgisayar kullanmayı bilememe	6
	Uzun süre ekrana bakma zorunluluğu	1
Velilerin yaşadığı sorunlar	İnternet bağlantısı sorunlarının yaşanması	14
	Teknolojik araç eksikliği	3
Herhangi bir sorun yaşamama		10
Görüşler Toplamı		46

Tablo 10’a göre uzaktan eğitimle okuma yazmayı öğrenme sürecinde teknoloji kullanımı konusuyla ilgili yaşanan sorunlara ilişkin veli görüşlerinden “Çocuğun yaşadığı sorunlar”, “Velilerin yaşadığı sorunlar”, “Herhangi bir sorun yaşamama” şeklinde 3 farklı tema oluşturulmuştur. Çocuğun yaşadığı sorunlar, “Teknoloji bağımlılığı yaşama” (f=12), “Bilgisayar kullanmayı bilememe” (f=6), “Uzun süre ekrana bakma zorunluluğu” (f=1) şeklinde 3 farklı alt temaya ayrılmıştır. Velinin yaşadığı sorunlar, “İnternet bağlantısı sorunlarının yaşanması” (f=14), “Teknolojik araç eksikliği” (f=3) şeklinde 2 farklı alt temaya ayrılmıştır. Uzaktan eğitimle çocuğun okuma yazmayı öğrenme sürecinde teknoloji kullanımı konusunda çocuklar en çok teknoloji bağımlılığı yaşama; veliler de en çok internet bağlantısıyla ilgili sorunlar yaşamıştır. 10 öğrenci velisi ise teknoloji kullanımıyla ilgili herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Uzaktan eğitimle öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme sürecinde teknoloji kullanımı konusuyla ilgili yaşadığı sorunlara ilişkin veli görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Gündüzleri canlı ders, akşamları EBA’dan ders videosu olduğu için vaktinin çoğunluğunu bilgisayarın başında geçiriyordu.” (V15)

“Başlarda EBA altyapı sorunları yaşandı. Alternatif yollar arandı. Sonrasında teknoloji kullanımı ders dışında da arttı.” (V3)

“Özellikle benim çocuklarım tablet kullanımını da bilmedikleri için canlı derslere girmekte bunları öğrenmekte bunu pratik hale getirmekte zorlandılar.” (V13)

“İnternetin kesilmesi, durmadan dersten düşmesi çocuğun da bu olaydan sıkılıp derse adapte olamamasına neden oluyordu.” (V46)

Millî Eğitim Bakanlığı'nın İnternet ve EBA TV Üzerinden Yapılan Uzaktan Eğitim Derslerine İlişkin Bulgular

Millî Eğitim Bakanlığının internet ve EBA TV üzerinden yapılan uzaktan eğitim derslerine ilişkin veli görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11.

Millî Eğitim Bakanlığının İnternet ve EBA TV Üzerinden Yapılan Uzaktan Eğitim Derslerine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	F
Olumlu	Faydalı içeriklerinin olması	8
	Yeterli olması	7
	Öğretici olması	4
	Verimli olması	3
	Ders tekrarını sağlaması	2
Olumsuz	Takip edilmemesi	10
	Verimsiz olması	7
	Öğrenmeyi sağlayamaması	5
	İlgi çekici olmaması	3
	Öğrenci seviyesine uygun olmaması	1
	Geliştirilmesi gerekliliği	1
Görüşler Toplamı		51

Millî Eğitim Bakanlığının internet ve EBA TV üzerinden yapılan uzaktan eğitim derslerine ilişkin velilerin görüşlerinden “Olumlu” ve “Olumsuz” olmak üzere 2 tema oluşturulmuştur. Olumlu görüşler teması, “Faydalı içeriklerinin olması” (f=8), “Yeterli olması” (f=7), “Öğretici olması” (f=4), “Verimli olması” (f= 3), “Ders tekrarını sağlaması” (f=2) şeklinde 5 farklı alt temaya ayrılmıştır. Olumsuz görüşler teması, “Takip edilmeme” (f=10), “Verimsiz olması” (f=7), “Öğrenmeyi sağlayamaması” (f=5), “İlgi çekici olmaması” (f=3), “Öğrenci seviyesine uygun olmaması” (f=1), “Geliştirilmesi gerekliliği” (f=1) şeklinde farklı 6 alt temaya ayrılmıştır. Bu bulgulardan velilerin çoğunluğunun Millî Eğitim Bakanlığı'nın internet ve EBA TV üzerinden yapılan uzaktan eğitim derslerine ilişkin olarak olumsuz düşündüğü anlaşılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının internet ve EBA TV üzerinden yapılan uzaktan eğitim derslerine ilişkin veli görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“EBA TV oldukça faydalı içerikler sağladı, çocuğum faydalandı.” (V24)

“Televizyonu çok kullanmadık. Canlı dersler yetti.” (V28)

“Uzaktan eğitime ani geçişe uyum sağlamada geç kaldı. Fakat iyi bir duruma gelindi. Kaldı ki hibrid bir şekilde önümüzdeki yıllarda da devam edeceğini düşünürsek altyapı daha da geliştirilmeli.” (V3)

“EBA TV özellikle birinci sınıf öğrencileri için uygun olmadığını, onlara uygun düzeyde anlatmadığını düşünüyorum hiçbir zaman dikkatlerini çekecek bir anlatım olmadı” (V13)

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ilkökul 1. sınıf velilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimle ilk okuma ve yazma öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak tespit edilen sonuçlar tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan veli görüşlerine göre Covid-19 pandemisinin 1. sınıfta okuma yazmayı öğrenme sürecinde çocukları ve ailelerini olumsuz yönde etkilediği anlaşılmıştır. Sürecin verimli olmaması, çocuğun güdülenmesinin düşük olması, dikkat sorunu yaşanması, çocuğun okulun ne olduğunu anlayamaması, çocuğun sisteme uyumda zorlanması, velinin çocukla ilgilenememesi gibi pek

çok etmen öğrencilerin olumsuz yönde etkilenmesine sebep olmuştur. Süreç, ailelerin sisteme uyumda zorlanması, velilere çok fazla yük getirmesi, endişe yaratması, teknolojik sorunlar yaşanması noktalarında velileri olumsuz yönde etkilemiştir. Bu bulgularla tutarlı olarak Bozkurt ve Duran'ın (2021) araştırmasına katılan ilkokul birinci sınıf öğrenci velileri pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinin velilerde psikolojik, fiziksel ve ekonomik olarak çok olumsuz etkilere sebep olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitime geçilmesi ve eğitimin devamlılığının sağlanmaya çalışılması, hem öğretmenler ve öğrenciler için, hem de veliler için pek çok zorluk oluşturmıştır (Chang ve Satako, 2020). İnci Kuzu (2020) tarafından yapılan çalışmada veliler Covid-19 pandemi sürecinde çocukların yarısından fazlasının olumsuz etkilendiklerini, bu çocukların %90'nının endişeli olduğunu, azda olsa bazı çocukların da kâbus görme, huzursuzluk, aşırı yapışma, durgunluk, odaklanma sorunları ve yapması gerekenleri yapamama gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca bu araştırmadaki öğrencilerin uzaktan eğitimde dikkat sorunu yaşaması bulgusunu destekler nitelikte Yılmaz ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada pandemi sürecinde ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin %24'ünde dikkat dağınıklığı ve odaklanma sorunu yaşandığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında Şenel Çoruhlu ve Uzun (2021) tarafından pandemi döneminde uzaktan eğitim süreciyle ilgili yapılan araştırmada da öğrencilerin dikkat eksikliği yaşadığı bulgusu çıkmıştır. Başar ve Tanış Gürbüz (2020) tarafından yapılan araştırmada da ilk okuma ve yazma eğitimi sırasındaki basamaklarda problemlerle karşılaşıldığı görülmüştür. Ayrıca öğrenci velilerinin karşılaştığı sorunları destekler nitelikte öğretmenlerin uzaktan eğitime dair düşüncelerini analiz eden çalışmalarda, internet bağlantı sorunları, öğrencilerin dikkatlerini toplamada yaşanan güçlükler, zaman sorunları, kontrolün sağlanamaması ve kazanımlara ulaşamaması, zaman yetersizliği salgın sürecinde yaşanan sorunlar olarak belirtilmiştir (Kurnaz ve diğerleri, 2020).

Araştırma sonucunda uzaktan eğitim yoluyla yapılan derslerde okumayı öğrenme sürecinde çocuğun ve velilerin pek çok sorunla karşılaştığı görülmüştür. Çocukların dikkati toplayamama, sesleri algılayamama, motivasyon düşüklüğü, okumaya isteksiz olma, doğru okuyamama, okumayı öğrenmenin gecikmesi, sesleri birleştirememesi, öğrenci öğretmen iletişiminin olmaması, her öğrenciye yeterli zaman ayrılamaması ve yavaş okuma gibi pek çok sorunla karşılaştıkları görülmüştür. Yine aynı şekilde velilerin de teknik sorunlarla baş etmek zorunda kalma, çocuğun derse ilgisini artırmaya çalışma, çocukla yeterince ilgilenememe, öğrenme sürecinde yeterli desteği sağlayamama, velinin iş yükünün artması, öğretmen rolünü üstlenmek zorunda kalma, kaygı yaşama ve çocuk tarafından ciddiye alınmama gibi pek çok sorun yaşadıkları görülmüştür. Bu bulgularla tutarlı olarak uzaktan eğitimde okuma yazmayı öğrenme süreci ile ilgili Erbasan ve Erbasan (2020) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okumayı öğrenme sürecinde derse karşı alakalarının yetersiz olduğu ve kolay sıkıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ortaya çıkan öğrenme sürecinde yeterli desteği sağlayamama bulgusunu destekler nitelikte Kılınç ve diğerleri (2021) tarafından pandemi sürecinde yapılan bir araştırmada, çocuğa bire bir yardım edememekten, takip edilemediğinden, geri dönütler sağlanamadığından kaynaklı öğrencilerin okuma yazma sürecinde sorunlar yaşandığı anlaşılmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitimle okumayı öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlar, pandemi öncesinde yapılan araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Okumaya isteksiz olma bulgusunu destekleyen şekilde Gündoğmuş'un (2018) araştırmasında sınıf öğretmenleri okuma yazma öğretiminde öğrencilerde ilgisizlik yaşandığını belirtmiştir. Öğrencilerin yavaş okuması bulgusunu destekler nitelikte Babayiğit ve Erkuş (2017) tarafından yapılan araştırmada ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunlardan ilki, öğrencilerin yavaş okuması olarak tespit edilmiştir. Velilerin yaşamış olduğu çocuğa yardımcı olamama sorununa ilişkin alanyazında da benzer örneklerle rastlanmaktadır. Ekici Calın'ın (2019) araştırmasında ilk okuma ve yazma öğretiminde velilerin ses temelli cümle yöntemine dair bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı; bu sorunu gidermek adına ses temelli cümle yöntemi hakkında bilgilendirilmelerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca velilerin uzaktan eğitimde yaşadığı teknik sorunlar bulgusu pandemi sürecinden önce yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Çiğlik ve Bayrak (2015) tarafından yapılan çalışmada veliler internette yaşanan bağlantı kopuklukları veya ders materyallerinin yüklenememesi ve internetin yavaş olması sorunlarından dolayı uzaktan eğitim süreçlerinin olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Austin (2009) teknolojik eksiklikler ve bağlantı sorunlarından kaynaklanan iletişim problemlerinin uzaktan eğitimden sağlanan yararı düşürdüğünü vurgulamıştır.

Araştırma sonucunda uzaktan eğitim yoluyla yapılan derslerde yazmayı öğrenme sürecinde çocukların ve velilerin pek çok sorunla karşılaştığı görülmüştür. Çocukların karşılaştığı sorunların, güzel yazamama, kalem uygun şekilde tutamama, yazmaya isteksizlik, kelimeleri eksik yazma, yazım yanlışları yapma, defteri uygun şekilde kullanamama, harflerin yazılış yönlerini kavramakta zorlanma, harfleri tanıyamama, dikte yapamama, yazma kaygısı, çevrimiçi derste yazamama ve hece ayrımı yapamama şeklinde olduğu görülmüştür. Velilerin ise çocuğa yazma çalışmalarında yardımcı olamama, çocuğu yazı yazmaya ikna edememe, çocuğu hatalarına ikna edememe, çocuğu kontrol ve takipte zorlanma, rol karmaşası yaşama, disiplin eksikliği yaşama, yanlış anlatma korkusu yaşama, zaman sıkıntısı yaşama gibi sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Bu sonuçlarla tutarlı olarak Göçmez ve Ünal'ın (2021) araştırmasında pandemi döneminde birinci sınıfta yazmayı öğrenme sürecinde öğretmenlerin en çok belirtmiş oldukları sorunlar arasında hatalı yazma, yazıda şekil bozukluğu ve dikte yapamama yer almaktadır. Ayrıca Göçmez ve Ünal'ın (2021) araştırmasında pandemi sürecinde ilk okuma ve yazma sürecinde yazma becerisiyle ilgili olarak öğrencilerin harfin yazımı ve şekil bozukluğu sorunu yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yazım yanlışları yapma bulgusunu destekler nitelikte Kılınç ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin takipleri yapılmadığı için harf yazımlarında yanlışlıklar yaptığı, çocukların kolayına nasıl geliyorsa o şekilde yazmaya çalıştıkları ve velinin çocuğuna yardım ettiğini düşünüp, yazıları kendisinin yazması sebebiyle öğrencilerin bu süreci verimli geçirmedikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ercan'ın (2021) araştırmasında uzaktan eğitimle ilk okuma ve yazma eğitiminde yanlış öğrenmeler meydana geldiği ve bu yanlışların öğretmenler tarafından düzeltilmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca Özcan ve Saydam'ın (2021) araştırmasında uzaktan eğitimle gerçekleştirilen ilk okuma ve yazma sürecinde öğrencilerin yazma hataları yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadaki kelimeleri eksik yazma bulgusuyla tutarlı olarak Kasa Ayten ve Ekmekci'nin (2021) araştırmasında ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin yazma konusunda en çok yaptıkları hatalar, harf karıştırma ve harf çıkarma olarak tespit edilmiştir.

Yapılan bu araştırmada uzaktan eğitim derslerinde seslerin öğrenilmesi sırasında çocukların bazı harflerin (r, c, z, ğ, b ve d, y) telaffuzu ya da yazımında zorlanma, sesleri çıkaramama, harfleri birleştirememe, harfi öğrenmede zorlanma, uzun kelimelerde zorlanma, açık heceye ulaşmada zorlanma ve harflerin unutulması gibi konularda zorlandıkları belirlenmiştir. Bu sorunlarla benzer olarak Uğur Göçmez ve Ünal'ın (2021) araştırmasında pandemi döneminde ilk okuma ve yazma öğrenme sürecinde bazı öğrencilerin yazılışı benzer harfleri (m-n, b-d, b-p), bazı öğrencilerin de okunuşu birbirine benzeyen sesleri (n-l, d-t, b-p) karıştırdıkları ve sesleri birleştirip hece oluşturamadıkları ifade edilmiştir. Benzer şekilde Yılmaz'ın (2022) 1. sınıf öğretmenlerinin pandemide okuma yazmada yaşadığı sorunları araştırdığı çalışmada, seslerin tam anlaşılabilmesi-iletilememesi, telaffuzun sağlıklı test edilememesi nedeniyle seslerin kavratılmasında sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Yine bu sonuçlarla tutarlı olarak Toscalı'nın (2022) araştırmasında online eğitim ile yapılan okuma yazma öğretiminin; hazırlık aşamasının verimsiz geçtiği, sesi hissettirme ve tanıma aşamasının başarısız olduğu, hece oluşturma aşamasının olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda uzaktan eğitim derslerinde hecelerin öğrenilmesi sırasında çocukların heceleri ayıramama, uzun hecelerde zorlanma, heceleri dikte edememe, heceleri birleştirememe, kapalı hecelerde zorlanma, açık hecelerde zorlanma ve heceleri telaffuz edememe gibi sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Erbaş'ın (2021) ilkökul öğretmenleriyle yaptığı bir araştırmada öğrencilerin hecelerden kelimeler oluşturma basamağında çok zorlandıkları; Uğur Göçmez ve Ünal'ın (2021) araştırmasında pandemi sürecinde ilk okuma ve yazma çalışmalarında öğrencilerin dikte sorunu yaşadığı görülmüştür. Yine bu bulgularla tutarlı olarak Özcan ve Saydam'ın (2021) araştırmasına katılan öğretmenler uzaktan eğitimle gerçekleştirilen ilk okuma ve yazma sürecinde öğrencilerin harfleri seslendirmekte/heceleri okumakta zorlandığını ifade etmiş; özellikle bilgisayarların ses sistemi veya internet bağlantısındaki sorunlar sebebiyle öğretmenlerin harflerin seslerini hissettirme aşamasında zorlandıkları anlaşılmıştır.

Araştırmada uzaktan eğitim derslerinde çocukların kalem kullanma, defter kullanma ya da güzel yazı yazma gibi psikomotor becerilerle ilgili olarak güzel yazmada, defter düzeninde ve kalem kullanmakta zorlandıkları görülmüştür. Benzer bulgu Kılınç ve diğerlerinin (2021) araştırmasında çıkmış ve pandemi döneminde uzaktan eğitimle okuma yazma öğrenme sürecinde çocukların psikomotor

gelişimlerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Özcan ve Saydam'ın (2021) araştırmasına katılan öğretmenler uzaktan eğitimle gerçekleştirilen ilk okuma ve yazma sürecinde çocukların bir kısmının motor gelişimde yetersizlik gösterdiğini ifade etmiştir. Kalemın işaret parmağıyla başparmak arasına alınıp, orta parmağın üzerine getirilerek yazma en uygun tutuş şekillerinden bir tanesidir (Keskinkılıç, 2004). Öğretmen kalemı yanlış tutan çocuğa o anda doğru tutuşu göstermelidir (Akyol, 2006). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin öğrenciyi yakından gözlemleyememesi yanlış kalem tutmaya sebep olabilmektedir. Kalem tutmada yaşanan sorunlar da güzel yazma becerisine yansımaktadır. Ayrıca defter tutuşu da güzel yazma becerisini etkilemektedir. Bu bulguları destekleyen sonuçlar pandemi öncesi dönemde ilk okuma ve yazmayı öğrenme süreci ile ilgili yapılan araştırmalarda da çıkmıştır. Bunlardan; Duran ve Akyol (2010), yaptıkları araştırmada, doğru defter tutmayı bilemeyen öğrencilerin harflerin eğimini vermede ve okunaklılığını sağlamada yetersizlikler yaşadığını, yazı yazmakta zorlandığını belirtmiştir. Taşkaya (2016) tarafından yapılan araştırmada da ilkökul öğrencilerinin satır çizgisini takip etmede sorunlarla karşılaştığı, sözcüklerdeki harflerin aynı sırada yer almadığı tespit edilmiştir.

Yapılan bu araştırmada çocukların uzaktan eğitim derslerinde bilgisayar ya da tablet, akıllı telefon vb. karşısında uygun pozisyonda oturup, derslere kısmen odaklanabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada çocuklarda dikkatini toparlayamama ve sıkılmanın en çok rastlanan durum olduğu görülmüştür. Bu bulgularla tutarlı olarak Erbil ve diğerlerinin (2021) sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dikkat problemleri yaşadığını belirtmişlerdir. Benzer bir bulgu Ercan'ın (2021) araştırmasında çıkmış, araştırmaya katılan öğretmenler ve veliler uzaktan eğitimle ilk okuma ve yazma sürecinde öğrencilerin sıkılması sorununu ifade etmiştir. Ayrıca Smith ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada da uzaktan eğitimde öğrencilerde dikkat problemi yaşandığı belirtilmiştir. Can ve Günbayı (2021) çevrimiçi yöntemlerle yapılan uzaktan eğitim faaliyetlerinde sınıf yönetiminin yüzyüze eğitime göre daha zor olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun da uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerde sıkılma, dikkati toparlayamama gibi olumsuz durumların yaşanmasını arttırdığı düşünülmektedir. Benzer şekilde Akgül ve Oran (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sürecindeki eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin sıkıldığı ve derse odaklanamadığı bulgusuna ulaşmıştır. Üstündağ'ın (2021) yaptığı araştırmada, araştırma bulgularını destekler nitelikte, ekran karşısında uzun süre oturabilme çocuklar için oldukça zor bir durum olarak belirtilmekte, ayrıca hareketsiz kalan çocuklarda dikkat ve güdü eksikliği, çabuk sıkılma, uzaktan eğitime uyum sorunları yaşama, derse katılmak istememe, çevrimiçi dersleri dinlemek istememe ve bilgisayar başında durmakta zorlanma gibi durumlarla karşılaşabilecekleri belirtilmektedir.

Araştırma sonucunda çocukların uzaktan eğitim derslerinde okuma çalışmalarına ve yazma çalışmalarına karşı tutumları incelendiğinde; öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının genellikle olumsuz olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler okumaya karşı kaygı, isteksizlik, başarısızlık korkusu, heyecan ve kendine güvensizlik yaşamaktadır. Bunun yanında okuma yazmayı seven ve ilgi duyan öğrencilerin de bulunduğu veli görüşlerinden anlaşılmaktadır. Yazmaya karşı ise yine öğrencilerin çoğunun olumsuz tutum sergiledikleri; yazmaya karşı isteksiz olma, kaygılanma, yazamama korkusu yaşama ve heyecanlanma gibi olumsuz tutumlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Benzer bir sonuç Kılınç ve diğerlerinin (2021) araştırmasında çıkmış, araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerin okuma yazma etkinlikleri sırasında derste sıkıldığını, dikkatlerini vermediğini belirtmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma çalışmalarına karşı çocuğun olumlu tutum geliştirmesinde aileye önemli görevler düşmektedir. Eminoğlu ve Bağçeci (2020) tarafından yapılan bir araştırmada evde okuma saati yapma, kitap okuyarak çocuğa örnek olma, çocuğun ilgisine göre kitap alma çocuklara okuma sevgisi kazandırmada anne babaya düşen görevlerdendir. Çocuğun günlük tutmasını sağlama, yazarak örnek olma ise yazma sevgisi kazandırmada anne-babanın yapabileceği etkinlikler olarak belirtilmiştir.

Araştırmada uzaktan eğitimdeki ders sürelerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguyla tutarlı olarak Sağırılı'nın (2021) salgın sürecinde ilk okuma ve yazma öğretimi aşamasında ders sürelerinin yeterliliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini aldığı çalışmasında okuma yazma öğretiminde ders süreleri genel olarak yeterli bulunmakla birlikte, ders sürelerinin ve ders sayılarının çok fazla olmasından dolayı sürecin verimsiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan farklı olarak Arslan ve

diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada ise veliler tarafından uzaktan eğitim ders sürelerinin yeterli olmadığı ve ayrıca sayısal derslerin sürelerinin daha da az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurtbakan ve Akyıldız (2020) tarafından yapılan çalışmada veliler uzaktan eğitim ders süresinin kısa olmasını problem olarak belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarında ders sürelerinin veliler tarafından yeterli olduğu bulgusunun ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin dikkat ve odaklanma süreleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırmada uzaktan eğitimle okuma yazmayı öğrenme sürecinde çocukların ve velilerin teknoloji kullanımı konusuyla ilgili pek çok sorun yaşadığı görülmektedir. Çocukların yaşadığı sorunlar teknoloji bağımlılığı, bilgisayar kullanmayı bilememe ve uzun süre ekrana bakmak zorunda kalmadır. Velilerin yaşadığı sorunlar ise internet bağlantısı sorunlarının yaşanması ve teknolojik araç eksikliğidir. Bu bulgularla benzer şekilde, yapılan araştırmalarda (Ercan, 2021; Kargın ve Karataş, 2021; Kırmızı ve Büyükdag, 2022; Özçelik, 2022; Şenel Çoruhlu ve Uzun, 2021; Yılmaz, 2022;) uzaktan eğitimle ilk okuma ve yazmayı öğrenme sürecinde internet bağlantısı sorunları ve teknolojik araç eksikliği yaşandığı belirtilmiştir. Çocukların uzun süre ekran başında kalması bulgusuyla tutarlı olarak Kılınç ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada çocukların uzun süre ekran başında oturması sorunu ifade edilmiştir. Aykar ve Yurdakal (2021) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler çocuklarda uzun süreli ekran başında ders dinlemenin ekran bağımlılığına yol açtığına yönelik görüşler belirtmişlerdir. Çocuklar derste çok fazla teknolojik araçla zaman geçirdiği için, ders sonrasında da teknolojik araçlardan kopamadıkları düşünülmektedir. Can ve Günbayı'nın (2021) çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde dijital oyun bağımlılığının oluşmaması için ve öğrencilerin sanal ortamın olumsuz etkilerinden daha az etkilenmeleri için velilerin mutlaka bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığının internet ve EBA TV üzerinden yapılan uzaktan eğitim derslerine ilişkin velilerin görüşleri çoğunlukla olumsuz yöndedir. Velilerin çoğu bu yayınların takip edilmediğini, verimsiz olduğunu, öğrenmeyi sağlamadığını, ilgi çekici olmadığını, öğrenci seviyesine uygun olmadığını ve geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca EBA TV çoğu veli tarafından takip edilmemiştir. Bunun yanında faydalı ve yeterli olduğunu, öğretici ve verimli olduğunu söyleyen veliler de bulunmaktadır. Velilerin bu içerikleri verimsiz bulması ve olumsuz düşünmesinin nedeni çocukların ve velilerin öğretmenleri ile canlı derslere katılmasından dolayı çok fazla takip edilememiş olmasından kaynaklanabilir. İnci Kuzu (2020) tarafından yapılan araştırmada araştırma bulgularını destekler nitelikte derslerde özellikle uygulama hızı ve süre yönünden sorunlar yaşanması, dikkat dağılmasına ve not alamamaya sebep olması gibi olumsuz görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Karbeyaz ve Kurt'un (2020) araştırmasında elde edilen, EBA'nın öğrenci seviyesine uygun olmaması, içerik yetersizliği, öğrencinin ilgisiz kalması, öğrencinin etkin olmaması, içeriğinin öğrenci seviyeye uygun olmaması ve içeriğin sıkıcı olması gibi olumsuz görüşlerin bu araştırma sonuçlarıyla benzer olduğu görülmektedir. Yine bu sonuçlarla tutarlı olarak Kargın ve Karataş'ın (2021) araştırmasında öğretmenler EBA platformunun içeriğini yetersiz olarak değerlendirmiştir.

Öneriler

Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulmuştur:

Uzaktan eğitim hakkında yeterli bilgiye ve tecrübeye sahip olmayan velilere uzaktan eğitim süreçlerinin nasıl işleyeceği hakkında bilgi ve eğitim verilmesi sağlanmalıdır, öğrencilere rehberlik edilmelidir.

Öğrenciler ve aileleri uzaktan eğitime ilişkin motive edilmeli, öğrencinin yaşı, sınıfı, ilgi alanları vb. özellikleri dikkate alınarak her öğrenciye ulaşmayı sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir.

Derslerde verimliliği artırmak amacıyla öğrencileri derse güdüleyici, dikkatlerini çekebilecek etkinlikler yapılmalıdır. Ayrıca veliler ses temelli cümle yöntemi hakkında bilgilendirilmeli, böylelikle öğrenciye doğru rehberlik yapmaları sağlanmalıdır. Bu şekilde velilerin yanlış öğretim ve yardımcı olamama korkusunun giderilebileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin okuma ve yazma çalışmalarına ilişkin olumlu tutum geliştirmesinde en önemli etmen ailedir. Aile bireyleri çocuğa örnek olursa, çocuğun da okuma yazma çalışmalarına isteği olumlu yönde artacaktır. Aileyle birlikte yapılan okuma ve yazma çalışmalarının olumlu sonuçlar getireceği düşünülmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilere ve velilere teknolojik aletleri (Bilgisayar, tablet, akıllı telefon) doğru kullanmaları yönünde eğitimler verilmelidir. Teknolojik aletleri doğru ve yeterince kullanmayı bilen çocuğun uzaktan eğitim etkinliklerine katılım konusunda daha istekli ve duyarlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu

Karar tarihi= 20.05.2021

Belge sayı numarası= E-60263016-050.06.04-41157

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %50, 2. yazar %50

Çıkar Çatışması

Makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akgül, G. ve Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37.
- Akkaya, R. (2019). *Eğitime katılım bağlamında okul aile birliklerinin yeri*. İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği. Politika Notu No: 2019/10).
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde veli/aile katılımı: Engeller ve öneriler. *Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 1(2), 75-84.
- Arslan, A., Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(57), 192-206.
- Austin, E. K. (2009). Limits to technology-based distance education in MPA curricula. *Journal of Public Affairs Education*, 15(2), 161-176.
- Aykar, A. N. ve Yurdakul, İ. H. (2021). Erken çocukluk dönem öğretmenlerinin acil uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim*, 3(2), 6-14.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Babayiğit, Ö. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazı ile kelime yazım hatalarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 230-246.
- Baş, Ö. (2006). Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı* içinde, (s. 215-224). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 241-252.
- Başar, M. ve Tanış-Gürbüz, H. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20.
- Bozkurt, M. ve Duran, M. (2021). *İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin uzaktan eğitim sürecini değerlendirmeleri (afyon örneği)*. VI. Uluslararası Battalgazi Bilimsel Çalışmalar Kongresi'nde sunulan bildiri, 8-9 Mayıs 2021, Malatya.

- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G. et al. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, E. ve Günbayı, İ. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamasına ilişkin ilköğretim yönetici ve öğretmenlerin görüşleri. *Asia Studies*, 5(16), 279-303.
- Chang, G.C., & Satako, Y. (2020). How Are Countries Addressing The Covid-19 Challenges in Education? A Snapshot Of Policy Measures. <https://gecv.ac.in/uploads/ssip/UNESCO%20snap%20shot%20for%20maintaining%20education.pdf>. 20.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches* (2nd ed.), London: Sage Publications Inc.
- Çıgık, H. ve Bayrak, M. (2015). Uzaktan öğrenme ve yapısalcı yaklaşım, *IJODE*, 1(1), 87-102
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Eken, Ö., Tosun, N. ve Tuzcu-Eken, D. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: Genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128.
- Ekici Calın, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim yazma öğretimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eminoğlu, N. ve Bağçeci, B. (2020). Öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarını geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 32-35.
- Erbasan, Ö. ve Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.
- Erbil, D. G., Demir, E. ve Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 16(3), 1473-1493.
- Ercan, M. (2021). *Covid-19 pandemi döneminde ilk okuma yazma sürecine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilköğretim öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551
- Göçmez, A. U. ve Ünal, E. (2021). Dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 936-955.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Gündoğmuş, H. D. (2018). The difficulties experienced by teachers in the process of primary reading and writing instruction and their solution offers for eliminating these difficulties. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 333-339.
- Hall, M., & Wilson, R. (1972). *Reading and the elementary school child*. Van Nostrand Reinhold Company.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/>

- 2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning
20.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- İnci Kuzu, Ç. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (EBA tv) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 505-527.
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: temel tasarım dersi örneği, *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56.
- Karbeyaz, A. ve Kurt, M. (2020). Covid-19 sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) ile ilgili öğretmen tutumları: Bir karma yöntem çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(84), 39-66.
- Kargın, T. ve Karataş, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin gözünden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1264-1284.
- Kasa Ayten, B. ve Ekmekci, S. (2021). Covid-19 pandemi döneminde ilkökul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarının belirlenmesi. *Turkish Studies-Language*, 16(3), 1787-1810. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52060>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). Türkçe öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kesik, C. ve Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden EBA ve eğitim portalları ile ilkökuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojileri Kuram ve Uygulama*, 11(1), 93-115.
- Keskinkılıç, K. (2004). İlk okuma yazma öğretimi. Ankara: Nobel.
- Kılınç, M., Afacan, P. ve Uzunpınar, U. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitim ile ilkökul 1. Sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin yaşadığı sorunlar, Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kırmızı, F. ve Büyükdag, G. S. (2022). Öğretmen Görüşlerine Göre COVID-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitimde İlk Okuma Yazma Eğitimi Sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 385-413. DOI: 10.17679/inuefd.958090
- Kozak, M. (2018). *Bilimsel araştırma: Tasarım, yazım ve yayım teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- Lichtman, M. (2006). Qualitative research, in education: A user's guide. London: Sage Publications Inc.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Özcan, A. F. ve Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69.
- Özçelik, Ş. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi), Pamukkale Üniversitesi.
- Özet, İ. (2014). *Kent araştırmaları ve nitel yöntem* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Sağırlı, M. (2021). Salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimi. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(86), 385-402.
- Smith, J., Schreder, K., & Porter, L. (2020). Are they paying attention, or are they shoe-shopping? Evidence from online learning. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 200-209.
- Şenel Çoruhlu, T. ve Uzun, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 61-79. DOI: 10.17539/amauefd.1024195
- Taşkaya, S. M. (2016). İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.). *İlk okuma yazma öğretimi* içinde (1. baskı, ss. 225-290). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toscalı, Y. (2022). *Online eğitimde okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi), Pamukkale Üniversitesi.
- Üstündağ, A. (2021). Pandemi Sırasında Ebeveynlerin Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2) , 572-589.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, A. (2022). *Birinci sınıf öğretmenlerinin pandemide okuma yazmada yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi), Pamukkale Üniversitesi.
- Yılmaz, E., Mutlu, H. ve Doğanay, G. (2020). Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği. Konya: Palet Yayınları.
- Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin covid- 19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Journal of Turkish Studies*, 15(6), 949-977.

Extended Abstract

Introduction

With the Covid-19 epidemic, which started to engulf the whole world at the end of 2019, schools were also affected, as in many other fields; in this process, distance education was started in schools, and primary literacy education was carried out with distance education. With the first Covid case on March 11, 2020, in Turkey, face-to-face education was suspended in educational institutions as of March 14, 2020, and the increase in the number of cases brought the decision to continue distance education. Thus, in order not to disrupt educational activities, education in Turkey, like many other countries, started to be carried out by online methods through distance education (Bozkurt and Sharma, 2020; Bozkurt, 2020; Eken, Tosun and Tuzcu-Eken, 2020; Hodges et al., 2020; Bozkurt et al., 2020).

Primary reading and writing are the basis of education and an important process. Teachers and parents have very important duties in guiding students in the literacy process. There are many problems faced by children who learn to read and write through distance education due to Covid-19. In this study, it was aimed to determine the views of parents on the process of learning to read and write with distance education in the Covid-19 process of 1st-grade children.

Method

In this study, the phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of 46 parents selected by the criterion sampling method, one of the purposeful sampling types, from the parents of the children who learned to read and write through distance education in the first grade in the central district of Sivas province at the end of the 1st term of the 2020-2021 academic year. In the research, in which the interview technique was used, the data were collected through a semi-structured interview form. In the interview form, 9 questions were asked to the parents. The data obtained from the research were analyzed with the "content analysis" approach.

Result and Discussion

According to the findings of the study, the Covid-19 pandemic negatively affected children and their families in the process of learning to read and write in the first grade. Many factors such as the inefficiency of the process, the low motivation of the child, the problem of attention, the inability of the child to understand what the school is, the difficulty of the child in adapting to the system, etc. caused the students to be negatively affected. The process affected negatively parents in terms of families having difficulties in adapting to the system, bringing too much burden to parents, causing anxiety, and experiencing technological problems. Switching to distance education and trying to ensure the continuity of education has created many difficulties for both teachers, students, and parents (Chang and Satako, 2020).

It was seen that the child and the parents faced many problems in distance education. It has been observed that children encounter many problems such as inability to concentrate, not perceiving sounds, low motivation, reluctance to read, not being able to read correctly, delay in learning to read, inability to combine sounds, and slow reading, etc. Likewise, it has been observed that parents have many problems such as having to deal with technical problems, trying to increase the child's interest in the lesson, not providing enough support in the learning process, etc. Similarly, in the study conducted by Erbasan and Erbasan (2020), it was concluded that students' interest in the lesson is

insufficient and they get bored easily in the process of learning to read. In addition, in a study conducted by Kılınç et al. (2021), it was understood that students experienced problems in the literacy process.

It has been seen that children and parents encounter many problems in the process of learning to write in distance education. Problems faced by children, not being able to write well, not holding the pen properly, unwillingness to write, etc. The problems faced by the parents are not being able to help the child in writing, not being able to persuade the child to write, having difficulty in controlling and following the child, and experiencing role confusion, etc. Consistent with these results, Başar (2013) stated that 60-66 month-old children did not develop their care skills sufficiently, and they faced difficulties in holding a pencil and adapting to school.

As a result of the research, it was determined that children had difficulties in the pronunciation or writing of some letters (r, c, z, ğ, b and d, y), not being able to make sounds, not being able to combine letters, and difficulty in learning the letter while learning sounds in distance education. Supporting the finding of forgetting letters, in a study conducted by Babayiğit (2019), it was concluded that students experienced problems such as not being able to leave enough spaces between letters, excess letters, missing letters, letters not being written in the same line, changing letters, adding syllables.

It has been determined that while learning syllables in distance education, children experience problems such as not being able to separate syllables, having difficulty in long syllables, not being able to dictate syllables, etc. Similarly, in a study conducted by Erbaş (2021), it was found that students had a hard time forming words from syllables. In the study of Özcan and Özcan (2016), it was determined that students had difficulties in establishing letter-sound connections and forming syllables, learning open syllables, and reading long syllables and words.

It has been observed that in distance education, children have difficulties in writing beautifully, in notebook layout, and in using a pencil. In the distance education process, the teacher's inability to observe the student closely may cause the pencil to be held incorrectly. Problems in holding a pencil are also reflected in good writing skills.

In the research, it was concluded that in distance education, children can sit in the appropriate position and focus partially on the lessons. It was seen that the most common situation in children was the inability to concentrate and boredom. Consistent with these findings, in the study conducted by Erbil et al. (2021) and Smith et al. (2020), it was stated that students have attention problems in distance education.

As a result of the research, children's attitudes towards reading and writing activities in distance education were generally negative. It was concluded that the course durations in distance education were sufficient. In this result, it is thought that the attention and focus periods of primary school students are taken into consideration.

In the research, it is seen that children and parents have many problems regarding the use of technology in the process of learning to read and write with distance education. The problems experienced by children are technology addiction, not knowing how to use a computer, and having to look at the screen for a long time. The problems experienced by the parents are the internet connection problems and the lack of technological tools. In support of this finding, in a study conducted by Aykar and Yurdakal (2021), teachers stated that long-term listening to a lecture in front of a screen causes screen addiction in children. In the research, the views of the parents about the distance education courses given over the internet and TV (EBA TV) of the Ministry of National Education are mostly negative.



Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması *

*Fatih Mehmet CİĞERCİ***
*Cengiz KESİK****
*Mesut YILDIRIM*****

Öz

Bu çalışmada Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle ölçeği uyarlamak için gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra ölçek uyarlama aşamalarına göre dil ve alan uzmanları tarafından çeviri işlemleri yapıp dil geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Dil geçerliliği sağlanınca ölçek uygulamaya hazır hale getirilip 9-11 yaş arası 279 öğrenciden oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonrası geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formunda açıcı faktör analizi sonucu belirlenen üç faktörlü yapı, Türkçeye çevrilen form aracılığıyla 279 kişiden elde edilen veriler üzerinden analiz edilmiştir. Doğruluk faktör analizi kapsamında üç faktörlü yapıya ilişkin hesaplanan RMSEA, RMR, X^2/sd , GFI, CFI, NNFI uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı ölçeğin bütünü de .80; üç faktör bazında ise sırasıyla .60, .70 ve .74 olarak ölçülmüştür. Bu bulgular sonucunda güvenirlik katsayılarının, birinci faktör için kabul edilebilir, ikinci ve üçüncü faktörler içinse iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar Türkçeye uyarlanan Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuma, basılı okuma, okuma tutumu

The Attitude toward (Digital and Print-Based) Reading Scale: An Adaptation, Validity, and Reliability Study

Abstract

This study aimed to adapt the Attitude toward (Digital and Print-Based) Reading Scale (ATRS) into Turkish. Firstly, permission was granted from the developers of the scale for adaptation. The translation process was carried out by language and field experts. When language validity was ensured, the scale was applied to a group of 279 students between the ages of 9-11. Validity and reliability studies were subsequently carried out. The three-factor structure of the original scale was found to exist in the translated version of the scale. The RMSEA, RMR, X^2/sd , GFI, CFI, and NNFI fit indexes calculated for the three-factor structure were determined to be at a good level. For reliability, Cronbach's alpha coefficient was calculated for the translated version and was found to be .80 for the whole scale. It was determined that the reliability coefficients were

* Bu çalışma 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda (USOS-2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Şanlıurfa, fatihcigerci@gmail.com , ORCID: orcid.org/ 0000-0002-4175-7048

*** Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Şanlıurfa, cengiz_kesik@hotmail.com , ORCID: orcid.org/ 0000-0001-9777-0076

**** Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa, mesutyildirim@harran.edu.tr , ORCID: orcid.org/ 0000-0002-4875-2469

acceptable for the first factor and good for the second and third factors. The results obtained in the study provide evidence for the validity and reliability of the adapted scale.

Keywords: Digital reading, print reading, reading attitude

Giriş

Okuma, dinleme becerisiyle birlikte bireyin dili keşfetme ve öğrenme sürecinde, kendini gerçekleştirme, kendine ait bir dünya görüşü oluşturma, çevresini ve dünyayı anlamlandırma, yeni bakış açılarını keşfetme, yeni bilgileri edinme ve sosyalleşmesinde işe koştuğu en önemli becerilerden biridir. Dört temel dil becerisinden biri olan ve dinleme becerisiyle birlikte anlama becerilerini oluşturan okuma; bir metni oluşturan harf ve işaretleri bakıp çözümlemek ve seslendirmek (TDK, 2022), duyu organları aracılığıyla yazılı sözcükleri algılama, anlamlandırma, kavrama ve yorumlama olarak tanımlanabilir (Özdemir, 1983). Tanımdan da anlaşılacağı üzere okuma karmaşık bir dizi zihinsel becerilerin işe koşulmasını gerektiren bir beceri alanı niteliğine sahiptir. Yazar ile okuyucu arasında iletişim kurmasıyla oluşturulan anlamlandırma sürecinde birey ön bilgilerini kullanmaktadır (Akyol, 2005; Sparrt, Pulverness ve Williams, 2005). Okuma yaparken sözcüklerin tam ve doğru okunması, noktalama işaretlerine ve dil bilgisi kurallarına dikkat edilmesi okunan metnin anlamlandırılması ve kavranmasında önemli unsurlardır; bu hususlara özen gösterilmemesi metnin vermek istediği mesajı alamamaya veya farklı anlamalara neden olabilmektedir (Sulak ve Sönmez 2019). Güneş (2014) ise okumanın işlem boyutu (görme, anlama, zihinde yapılandırma), etkileşim boyutu (fiziksel ve zihinsel etkileşim) ve anlama boyutlarından oluştuğunu ve okumanın sadece okunan parçadaki kelimelerin şifresini çözmek olmadığını, yazıların anlamını araştırma ve yazının anlamına katkı yapma, bireyin kendini ve dünyayı sorgulama gibi bazı özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir.

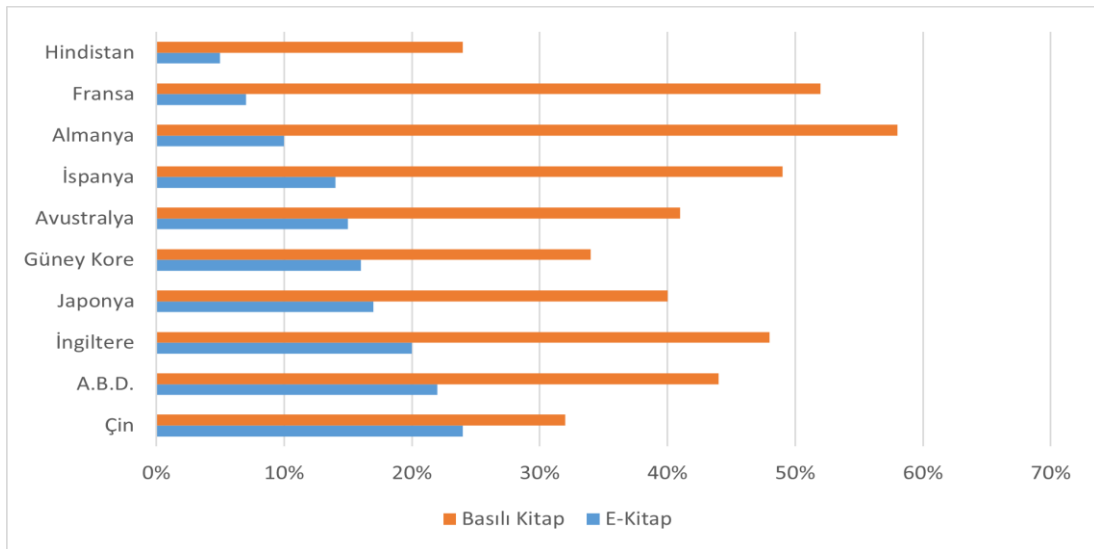
Okuma, eğitim ortamlarında, bireylerin öğrenme ve bilgiyi keşfedip anlamlandırma ve yapılandırma süreçleri gibi hemen hemen hayatın her alanında yer almaktadır. Bu özelliğiyle okuma, ülkelerin ana dil ve yabancı dil öğretim programlarında yerini almıştır. Örneğin, Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2018) yer alan yetkinlikler başlığı altında yer alan “ana dilde iletişim” ve “yabancı dillerde iletişim” yetkinliklerinin göstergelerinden biri hedef dilde okuma ve anlama becerisine sahip olma gösterilirken, basılı materyaller ve çoklu medya kaynaklarındaki bilgiye ulaşmada okumanın önemine değinilmiş ve programda yer alan temalardan biri olarak da okuma kültürü olarak belirlenmiştir. Bu tema kapsamında öğrencilere bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, okuma sevgisi, e-kitap, okuma alışkanlığı, z-kitap, z-kütüphane gibi konu önerilerine yer verilmiştir.

Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında başlayan ve bilgi çağı, dijital çağ olarak da adlandırılan 21. yüzyılda yaşanan hızlı teknolojik ve sosyal gelişmeler hayatın birçok alandaki kavramların tanımlarında ve türlerinde farklılığa yol açtığı gibi “okuma”, “okuryazarlık”, “okuma türleri”, “okuryazarlık türleri”, “okuma becerileri” gibi kavramlarda da köklü değişikliklere neden olmuştur. Artık günümüzde “okuma” denildiğinde basılı bir materyaldeki harf ve işaretleri çözümlemek ve anlamlandırmaktan; “okuryazar” denildiğinde de okuması yazması olan birey tanımlarının yanında, farklı okuryazarlık türlerinin de hayatımıza girmesiyle terimlerin içeriklerinde de farklılaşmalar yaşanmaktadır. Alanyazında okuma türleri başlığı altında olan sesli okuma, sessiz okuma, görsel okuma, eleştirel okuma, eşli okuma, rehberli okuma, paylaşımlı okuma, bağımsız okuma, sorgulayarak okuma gibi türler yer almaktadır. Ancak teknolojinin hızlı gelişimi diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da büyük değişimlere neden olmuştur. Tablet, bilgisayar, akıllı telefon gibi teknolojik araçlar sayesinde bilgiye ulaşma ve okuma yeni bir boyut kazanarak “dijital okuma” ve “ekrandan okuma” okuma türleri arasında yerini almıştır (Başaran, 2014).

Alanyazında e-okuma veya elektronik okuma, ekran okuma, çevrimiçi okuma, çoklu okuma şeklinde ifade edilen dijital okuma; okuma ve bilgiye ulaşma eyleminin bilgisayar, tablet, e-okuyucular, cep telefonları bilgi ekranları gibi dijital ve teknolojik araçlardan yapılması anlamına gelir. Bilgilerin yeni anlamalara dönüştüğü ve zihinde yapılandırıldığı dijital okumanın kendine has özellikleri vardır (Güneş, 2010, 2014; MEB, 2012). Öncelikle ekranda sayfaların ve okuyucunun göz hareketleri basılı materyal okumadan farklılık gösterir. Ekranda sayfalar yukarıdan aşağıya hareket

halindeyken okuyucunun gözleri soldan sağa yatay bir yönde hareket eder. Bir diğer husus, dijital ekranlarda sayfalar sürekli değişerek arka arkaya gelmekte, dolayısıyla sayfayı hareket ettirdikçe sayfanın bazı yerleri görülebilmektedir. Ekranda metnin parçalar halinde görülmesi metnin başlığını, alt başlıklarını takip etmeyi ve metindeki bilgileri birleştirmeyi ve anlam kurmayı güçleştirebilmektedir. Bu özellik uzun metinlerde daha çok ön plana çıkarken kısa metinleri okumak daha kolay olmaktadır. Bir diğer önemli özellik de dijital araçlarda metinlerin yanı sıra hipermetinler, sesler, resimler gibi görsel işitsel öğelerle zengin bilgi kaynağı sunulabilmektedir. Ayrıca okuyucu dijital okumada istediği bilgiye istediği sırda ulaşma konusunda karar verebilir.

İnternet ve mobil araçların yaygınlaşmasından dolayı artık günümüzde bireylerin günlük okuma alışkanlıklarında basılı okumadan dijital okumaya doğru büyük bir dönüşüme uğradığını söylemek mümkündür. Birçok insan güne elektronik postalarını okuyarak, sosyal medya paylaşımlarına bakarak veya gelen mesajları okuyarak, elektronik gazete veya dergi okuyarak başlamaktadır. BBC (2012)'nin yaptığı bir habere göre dünyanın en ünlü e-ticaret firmalarından biri tarafından piyasaya sürülen e-okuyucu sayesinde e-kitap satışı basılı kitaplardan daha fazla olmuştur. E-kitap ve cep telefonu, tablet gibi diğer dijital araçların kolay ulaşılabilirliği, kolay taşınabilirliği ve daha ekonomik olması gibi unsurlar dijital okumayı birçok insan açısından avantajlı kılmaktadır. Diğer taraftan, altı ülkeden 1500'ün üstünde katılımcı ile yapılan bir çalışmada katılımcıların dijital ekranda yaptıkları okumaya ayırdıkları zamanın basıl materyalden yapılan okumaya ayrılan zamana neredeyse eşit olduğu sonucuna varılmıştır (Gartner Inc., 2011). Hashimoto (2011, Akt. Kurata vd. 2017) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise katılımcıların gazete, dergi, kitap gibi basılı materyallerle yaptıkları okumalara ayırdıkları günlük ortalama zamanın e-posta, web sayfaları, mesajlaşma gibi dijital medya okumalarına ayrılan günlük zamanın neredeyse yarısı kadar olduğu belirtilmiştir. Çok sayıda kitap, dergi gibi okuma ve bilgi kaynağını kolayca depolayıp taşıma, istediğimiz her an ve istediğimiz yerde okuma yapma, aradığımız şeyi anahtar kelimelerle rahatlıkla bulma, okuyacağımız metinde font büyüklüğünü ayarlama (Siegenthaler, Schmid, Wyss & Wurtz, 2012) gibi imkânları sunmasına rağmen basılı kitapların lehine çalışma ve bulgular da bulunmaktadır. CNBC (2019) basılı kitapların satışının (22,6 milyar Amerikan Doları) e-kitaplardan (2.04 milyar Amerikan Doları) daha çok olduğunu, Birleşik Krallıkta basılı kitapların daha çok genç nüfus tarafından tercih edildiğini, benzer şekilde Amerika'da 18-29 yaş aralığındaki insanların %75'nin basılı kitap okuduklarını haber olarak okuyucuları ile paylaşmıştır. Benzer şekilde 2020 yılında birçok ülkede basılı kitapların e-kitaplara göre daha çok satıldığı sonucuna varılmıştır (Statista, 2020).



Şekil 1. Ükelere Göre E-Kitap ve Basılı Kitap Okuma Karşılaştırması (Statista Advertising & Media Outlook, 2020)

Dijital okuma ile basılı bir kitap veya kâğıttan yapılan okuma kıyaslandığında okuduğunu anlamanın daha iyi olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları dışında (Delgado, Vargas, Ackerman & Salmeron, 2018), okuduğunu anlama konusunda her iki okuma türünün de birbirlerine benzer seviyede olduğunu ancak e-kitap okuyucularının olayları sıralama, zaman çizelgesi içerisinde onların yerlerini tespit etme gibi konularda basılı materyalden okuma yapanlar kadar etkili olmadıkları tespit edilmiştir (Mangen, Oliver & Velay, 2019).

UNICEF (2017)'in dünya çocuklarının durumu başlıklı raporunda dijital teknoloji ve dijital araçların çocukların yaşamlarını ve geleceğe yönelik yaşam şanslarını değiştirdiği, dünyada 18 yaşın altındaki her üç çocuktan birinin dijital araçlara ve teknolojiye sahip olduğu veya ulaştığı, 15 yaş altındaki çocukların 25 yaş üstü bireyler kadar İnternet kullandıkları, dijital araçlar sayesinde yapılan okumalarla çocukların kendi toplumlarını etkileyen sorunlara yönelik bilgiye ulaşabildikleri ve bu sorunlara çözüm bulmada dijital okumaların onlara yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Ancak yine raporda, çok fazla zaman harcanmasına bağlı olarak çocukların sağlık sorunları yaşayabileceği ve gerçek hayattan ve geçek sosyal ortamlardan daha sanal ortamlara kayıp sosyalleşme problemleri gibi sorunlar yaşayabilecekleri de belirtilmiştir. Diğer taraftan, Kucirkova ve Littleton (2016) tarafından Birleşik Krallık'taki çocukların dijital ve basılı kitap okumalarına yönelik ailelerinin bakış açılarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada 0-8 yaş arası çocuğa sahip 1511 ebeveynin %76'sının zevk amaçlı olarak yapılacak okumalarda ve %69'unun ise eğitim amaçlı okumalarda basılı materyalleri tercih ettikleri; ebeveynlerin %52'sinin çocuklarının kitap sayfası çevirmeyi sevdiklerini ve %41'inin çocuklarının kütüphaneye gidip kitap seçmeyi sevdikleri için basılı kitaplar tercih etkileri tespit edilmiştir. Yine raporda ebeveynlerin %92'si ve çocukların %73'ü teknoloji kullanıcıları olmalarına rağmen çocukların sadece %19'unun günlük olarak e-okuyucu kullandıklarını ve %57'sinin evde e-okuyucu olmasına rağmen hiç kullanmadıklarını altı çizilmiştir. Diğer taraftan, OECD'nin 2021 yılında yayınlamış olduğu *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA başlıklı raporunda öğrencilerin aynı metni basılı ve dijital okuma yapma şeklinde performansları karşılaştırıldığında ekrandan okumanın okuma performansı ile negatif şekilde ilişkilendirildiğini ancak gerek basılı gerekse de ekrandan metnin okuma süresinde farklılık olmadığını gösteren çalışmanın (Clinton, 2019) olduğu tespit edilmiştir. Ancak raporda PISA verilerine göre güçlü okuyucuların hem basılı hem de dijital okumada iyi performans sergiledikleri belirtilmiştir.

Tüm bu çalışma ve raporlardan elde edilen veriler doğrultusunda çocukların basılı ve dijital okuma tercihleri ve bu okuma türlerine yönelik sergileyecekleri tutumlar üzerinde çalışmalar yapmak önem arz etmektedir. Ayrıca ilgili alanyazın incelendiğinde okumaya yönelik tutumla ilgili farklı sınıf düzeylerinde ölçme araçlarının geliştirildiği ve uyarlandığı (Kocaarslan, 2016; Özbay ve Uyar, 2009; Ürün Karahan, 2018; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2019), e-okumaya yönelik tutumla ilgili ise tek bir ölçme aracının (Güneş ve Susar Kırmızı, 2014) olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu durum Türkçe alanyazında ilkökul düzeyinde basılı ve dijital okumaya yönelik tutumu bir arada ölçecek bir ölçme aracının olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda bu çalışmada Allen (2013) tarafından geliştirilen Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin Türkçe formunun geçerlilik, güvenilirlik çalışmalarının 9-11 yaş arası çocuklardan oluşan bir çalışma grubu üzerinde yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubuna, veri toplama aracına, ölçek uyarlama adımlarına, veri toplama işlemlerine ve veri analizlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırma, Şanlıurfa ili merkez ilçelerine bağlı okullarda öğrenim görmekte olan ve uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 9-11 yaş arası 279 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun büyüklüğü madde sayısının 10 katından fazla (Kline, 2015; Nunnally ve Bernstein, 1978) olduğu için bu sayı çalışma grubu ve analizler için yeterli görülmüştür. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin dağılım Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubu Demografik Özellikleri

Değişken	Tür	N	%
Cinsiyet	Kadın	117	42
	Erkek	162	58
Yaş	9	51	18
	10	157	57
	11	71	25
Sınıf Düzeyi	4. sınıf	189	68
	5. sınıf	90	32
Toplam		279	

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Allen, 2013) kullanılarak elde edilmiştir. Allen (2013), ilgili alan yazına dayanarak 24 madde uyarlamış ve bunları 3-4-5.sınıf düzeyinde 454 öğrenciye uygulamıştır. Uygulama sonrası yapılan analizlere dayalı olarak ölçek 3 boyut (basılı, e-okuyucu ve internet) ve 15 maddeden oluşmuştur. Orijinal ölçekte uygulandığı gibi maddelerin yanıtları 4'lü likert tipinde (1 = çok kötü, 2 = kötü, 3 = iyi, 4 = çok iyi) ve her bir seçeneğe özgü karakter bulunmaktadır. Orijinal çalışmada Allen (2013) tarafından basılı okuma boyutunun güvenirliliği .678, e-okuyucudan okuma boyutunun güvenirliliği .813 ve internetten okuma boyutunun güvenirliliği ise .780 olarak bulunmuştur.

Tablo 2.

Dijital ve Basılı Okuma Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerinin Boyutları

Boyutlar	Maddeler
Basılı	1a, 2a, 3a, 4a, 5a
E-okuyucu	1b, 2b, 3b, 4b, 5b
İnternet	1c, 2c, 3c, 4c, 5c

Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Ölçeği Türkçe diline uyarlamadan önce ölçeği geliştiren Allen'den (2013) uyarlama için gerekli izin alınmıştır. Bu araştırmanın temel amacı Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğini Türkçeye uyarlamak olduğundan, orijinal ölçekteki maddeler ilk olarak temel eğitim alanında doktora derecesine sahip 1 ve yabancı dil eğitimi alanından doktora derecesine sahip 2 akademisyen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İkinci aşamada, ölçeğin çevrilmiş halinin tutarlılığı analiz edilmiş ve çevirilerle uyumluluğuna bakılmıştır. Üçüncü aşamada, yabancı dil eğitimi alanında doktora derecesine sahip farklı 2 akademisyen tarafından Türkçeye çevrilen ölçek tekrar İngilizceye çevrilerek orijinal ölçekle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sonrasında araştırmacılar tarafından maddeler üzerindeki farklılıklar tartışılarak uzlaşılı yoluyla giderilmiştir. Ardından maddeler ölçek formatına dönüştürülerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uygulama öncesinde temel eğitim alanında doktora derecesine sahip bir akademisyen ile temel eğitim alanında doktora yapmakta olan 13 yıllık bir sınıf öğretmeni tarafından ölçeğin Türkçe anlam, kurgu, yazım ve imla bütünlüğü açısından uygunluğu incelenmiş ve önerilen değişiklikler yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe dilinde anlaşılabilirliğini kontrol etmek için ise ilkökul 4. sınıf düzeyinde 10 öğrenciye uygulanarak, uygulama sonrası öğrencilerle maddelerle ilgili görüşme yapılmıştır. Görüşme sonrası ölçekte değişiklikler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir (Sireci, Hambleton ve Patsula, 1999). Dijital ve basılı okumaya yönelik tutum ölçeği EK-1'de sunulmuştur.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okulların yüz yüze eğitime açık olduğu dönemlerde toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerine ölçek uygulamayla ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Sınıf öğretmenleri sınıflarında ölçekleri uyguladıktan sonra formlar öğretmenlerden alınmıştır. Veri analizi için ölçekte yer alan madde sayısının 10 katından daha fazla (Kline, 2015; Nunnally ve Bernstein, 1978) sayıya ulaşıncaya veri toplama işlemi sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada 279 kişiden toplanan verilerin analizinde, güvenilirliğe kanıt sağlamak amacıyla Cronbach Alfa analizi ve madde-test korelasyonları; geçerliğe kanıt sağlamak içinse doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

DFA, kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle gösterdiği uyumun derecesini değerlendirme amacıyla kullanılır (Akın, Abacı ve Öveç, 2007). Araştırmada bireylerin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarının, değişkenleri açıklama düzeylerini belirlemek için DFA yapılmıştır. Uygulanan DFA için Ki-kare (χ^2)/sd değeri, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Artık Ortalamaların Karekökü (RMR) ve Standartlaştırılmış Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR) uyum indeksleri incelenmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 10.03.2020

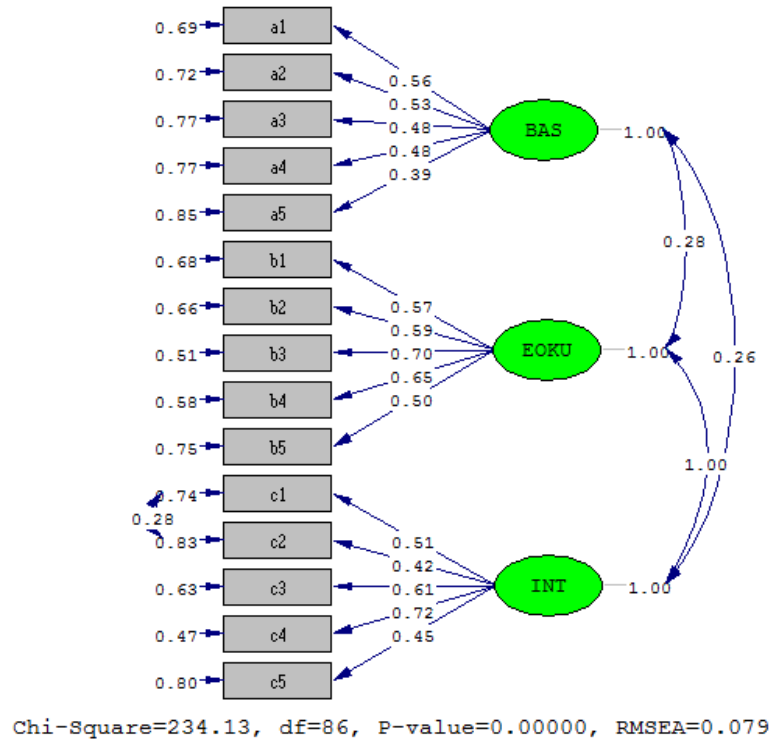
Belge sayı numarası= 2020/20

Bulgular

Bu bölümde, ölçek uyarlama çalışması kapsamında doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

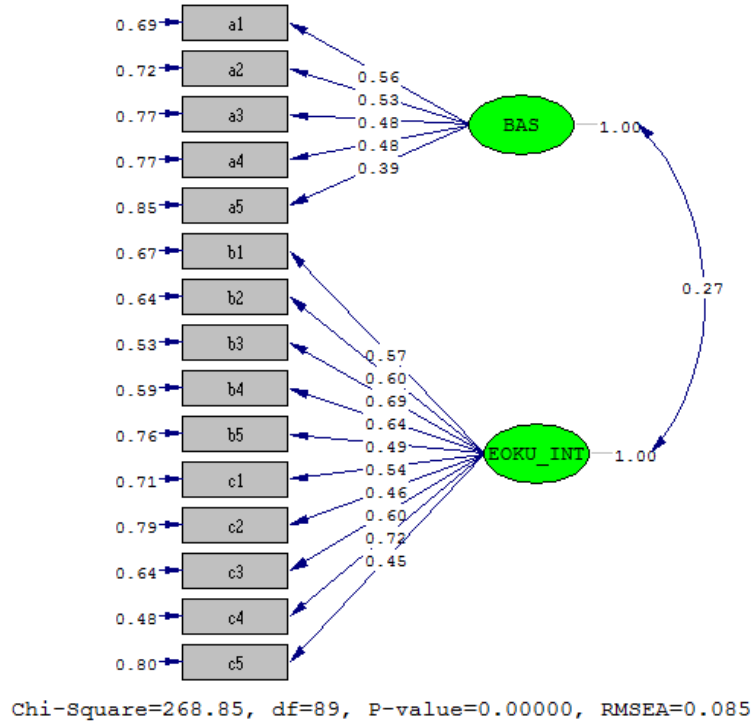
Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği geçerlik çalışmaları çerçevesinde ölçeğin orijinal formunda açıklayıcı faktör analizi ile ortaya konan üç faktörlü modelin ölçeğin yapısıyla ne kadar uyum gösterdiği doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiş ve öncelikle ölçekte yer alan maddeler ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları Şekil 2’de yer alan path diyagramında sunulmuştur.



Şekil 2. Ölçeğin Üç Faktörlü Yapısına Yönelik Path Diyagramı

Path diyagramı incelendiğinde, ölçeğin 3 faktörlü yapısında maddelere ait faktör yük değerlerinin “.39-.72” arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca diyagramdan elde edilen bir diğer sonuç ise maddelere ait hata varyanslarının ise “.47-.85” arasında değiştiği yönündedir. Üç faktörlü modelin daha iyi uyum sergilemesine yönelik modifikasyon önerileri incelendiğinde, "İnternet" faktörü altında yer alan c2 ve c1 numaralı maddelerin hata varyansları arasında yapılacak bir modifikasyonun, χ^2 'ye ".33" değerinde bir katkı sağlayacağı görülmüş ve bu iki madde arasında yapılacak bir modifikasyonun kuramsal açıdan bir risk teşkil etmediğine karar verilmiştir. Bu incelemenin ardından c2 ve c1 numaralı maddeleri arasında modifikasyon yapılarak modelin iyileştirilmesi sağlanmıştır.

Diyagramda faktörler arası korelasyonlar incelendiğinde e-okuma ve internet faktörleri arasında yüksek düzeyde korelasyonun olduğu görülmüş ve bu durumda ölçeğin 2 faktörlü yapısında daha iyi bir uyumun olup olmadığı test edilmiştir. Bu kapsamda Şekil 3'te ölçeğin iki faktörlü yapısına ilişkin yapılan DFA'da elde edilen path diyagramı sunulmuştur.



Şekil 3. Ölçeğin İki Faktörlü Yapısına Yönelik Path Diyagramı

Ölçeğin iki faktörlü yapısına yönelik path diyagram incelendiğinde RMSEA değerinde bir yükselmenin olduğu ve bu durumun modelin üç faktörlü yapısına nazaran daha kötü bir uyuma işaret ettiği görülmüştür. Ölçeğin iki veya üç faktörlü modellerinden hangisinin daha iyi uyum değerlerine sahip olduğu konusunda yorum yapabilmek adına diğer uyum indekslerinin yer aldığı Tablo 3 aşağıda sunulmuştur. Söz konusu tabloda elde edilen değerlerin karşılaştırıldığı uyum indeksi ölçütleri (Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996; Mulaik, James, Van Alstine, Bennet ve diğ., 1989; Sümer, 2000), gözlenen değerlerle birlikte sunulmuştur.

Tablo 3.

Ölçeğin İki ve Üç Faktörlü Yapılarına Yönelik Doğrulamalı Faktör Analizi Sonucu Hesaplanan Uyum İndeksleri

Uyum İndeks Türü	Ölçüt	İki Faktörlü Model		Üç Faktörlü Model	
		Gözlenen Değer	Uyum Düzeyi	Gözlenen Değer	Uyum Düzeyi
χ^2	$p > .05$	268,85; $p < .05$ (sd = 89)	-	234,13; $p < .05$ (sd = 86)	-
χ^2/sd	≤ 3	3,02	Orta Düzeyde Uyum	2,72	Mükemmel Uyum
RMSEA	$\leq .08$	.085	Zayıf Uyum	.079	İyi Uyum
NNFI	$\geq .90$	.88	Kabul Edilebilir Uyum	.90	İyi Uyum
CFI	$\geq .90$	.90	İyi Uyum	.92	İyi Uyum
RMR	$\leq .05$	.048	Mükemmel Uyum	.045	Mükemmel Uyum
SRMR	$\leq .08$	.068	İyi Uyum	0.064	İyi Uyum
GFI	$\geq .90$	.89	Kabul Edilebilir Uyum	0.90	İyi Uyum

Tabloda görüldüğü üzere ölçeğin hem iki faktörlü hem de üç faktörlü yapısı için oluşturulan modellerde χ^2 değeri beklenen düzeyde çıkmamış ve $p < .05$ koşulunu sağlamamıştır. Buna alternatif olarak Tabachnick ve Fidell (2007)'in önerisi doğrultusunda hesaplanan χ^2/sd değeri ölçeğin üç faktörlü yapısında 3'ün altında çıkarken, iki faktörlü yapısında 3'ün üstünde çıkmıştır. Bu indekse göre iki faktörlü modelin uyum düzeyi orta düzeyde iken, üç faktörlü modelin uyum düzeyi ise mükemmel olarak nitelendirilmiştir. Bunun yanı sıra diğer uyum indeks değerlerine bakıldığında iki faktörlü modelde RMR değerinin mükemmel uyuma; RMSEA değerinin zayıf uyuma, SRMR ve CFI değerlerinin iyi uyuma, NNFI ve GFI indekslerinin ise kabul edilebilir uyuma işaret ettiği görülürken; üç faktörlü modelde RMR ($\leq .05$) değeri mükemmel uyum; RMSEA, SRMR ($\leq .08$), NNFI, CFI ve GFI ($\geq .90$) indeksleri ise ölçeğin uyum düzeyinin iyi olduğunu göstermişlerdir. Buna göre ölçeğin üç faktörlü modelinin, iki faktörlü modele nazaran daha iyi uyum sergilediği görülmüş ve ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formunun üç faktörlü olarak ele alınması uygun bulunmuştur.

Güvenirlik ve Madde Analizlerine Yönelik Bulgular

Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin güvenilirlik değerini belirlemeye yönelik Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .80 olarak belirlenmiştir. Madde analizinde her bir maddenin ölçekten çıkarılması durumunda Cronbach Alfa katsayısında gözlenecek değişiklik ile ortalama, varyans ve madde-toplam korelasyonları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Ölçeğin Bütününe İlişkin Madde Kalan İstatistikleri

N	M	Ortalama	Varyans	MTK	Cronbach Alfa
a1	44.90	44.90	39.78	.236	.804
a2	44.72	44.72	40.46	.170	.807
a3	44.98	44.98	40.19	.182	.807
a4	44.78	44.78	39.67	.259	.802
a5	44.95	44.95	39.44	.221	.806
b1	45.33	45.33	36.31	.503	.786
b2	45.19	45.19	35.82	.521	.784
b3	45.47	45.47	34.76	.574	.779
b4	45.32	45.32	35.73	.539	.783
b5	45.26	45.26	36.68	.446	.790
c1	45.23	45.23	36.65	.439	.791
c2	45.12	45.12	37.15	.424	.792
c3	45.43	45.43	35.28	.516	.784
c4	45.35	45.35	34.58	.605	.777
c5	45.26	45.26	36.45	.415	.793
MN: Madde No MTK: Madde-Toplam Korelasyonu					

Tablo incelendiğinde ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde-toplam korelasyon değerlerinin “.170-.574” arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin ölçekten çıkarılmasıyla güvenilirlik katsayısında oluşabilecek değişikliklere bakıldığında, maddelerin ölçekten çıkarılmasının güvenilirlik değerinde ciddi düzeyde bir değişikliğe yol açmayacağı görülmüştür. Bu nedenle bu aşamada herhangi bir maddenin atılmaması uygun bulunmuştur. Son olarak ölçeğin 3 faktörlü yapıda

ele alınması nedeniyle her bir faktöre ilişkin Cronbach Alfa değerleri ayrı ayrı hesaplanmış ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Faktörlere İlişkin Güvenirlik Değerleri

Faktör No	Faktör Adı	Cronbach's Alpha
Faktör 1	Basılı	.60
Faktör 2	E-okuma	.70
Faktör 3	İnternet	.74

Tabloda görüldüğü üzere ölçeğin “*Basılı*” faktörüne ilişkin güvenilirlik katsayısı .60 iken, “*E-okuma*” faktörüne ilişkin güvenilirlik katsayısı .70 ve “*İnternet*” faktörüne ilişkin güvenilirlik katsayısı ise .74 olarak belirlenmiştir. Faktör 2 ve Faktör 3 için iç tutarlık katsayılarının .70'in üstünde çıkması güvenilirliğin her iki boyut için de iyi düzeyde olduğu; ancak Faktör 1 için .60 düzeyinde çıkması ilgili boyut için güvenilirliğin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Güvenirlik düzeyinin ölçeğin bütünü için iyi düzeyde olması ve üç faktörlü yapı için uygun değerlerde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğe İlişkin Puanlama ve Yorum

Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmış formu analizler sonucu 15 maddeden oluşan 3 faktörlü bir yapıda olup, ölçek maddelerine verilecek yanıt seçenekleri “*Çok Kötü (1), Kötü (2), İyi (3) ve Çok İyi (4)*” şeklinde 4'lü likert tipindedir. Ölçekte ters puanlanacak herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınacak toplam puanlar boyutlar bazında hesaplanacak olup, her bir boyut bazında en düşük puan 5, en yüksek ise 20 puan alınabilecektir. Bu doğrultuda ölçek puanları değerlendirilirken, bireylerin puanları yükseldikçe ilgili boyutta okuma tutumlarının da yükseleceği ya da puanları düştükçe ilgili boyutta okuma tutumlarının da düşeceği yönünde yorumlanmalıdır.

Tartışma ve Sonuç

Dijital okumanın basılı okumaya göre birtakım farklılıkları vardır. Çünkü basılı okumada metinlerle birlikte resim, şekil ve grafikler kullanılırken dijital okumada bunlarla birlikte ses, görüntü, sesli görüntü, animasyon ve sembollerde kullanılabilir. Bu sebeple dijital okuma, basılı okumaya göre birçok farklı öğeyi kapsamaktadır. Bu durum bireylerin okumaya ilişkin tutumlarını etkileyebilmektedir. Okumaya ilişkin tutumun ise okuma alışkanlığı üzerinde etkili olduğu bilinen bir gerçektir. Hem dijital okuma hem de basılı okumaya ilişkin tutumun okuma alışkanlığını geliştirmede ne kadar etkili olduğu Türkiye’de ve dünyada araştırılması gereken önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu tür araştırmaları ortaya koymak için ise bu amaç doğrultusunda hazırlanmış ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca ilgili alanyazın incelendiğinde okumaya yönelik tutumla ilgili farklı sınıf düzeylerinde ölçme araçlarının geliştirildiği ve uyarlandığı (Kocaarslan, 2016; Özbay ve Uyar, 2009; Ürün Karahan, 2018; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2019), e-okumaya yönelik tutumla ilgili ise tek bir ölçme aracının (Güneş ve Susar Kırmızı, 2014) olduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında hem bahsedilen araştırma konularına yönelik bir ihtiyacı gidermek hem de Türkçe alanyazında olmayan bir ölçme aracını ilgili alana kazandırmak amacıyla Allen (2013) tarafından geliştirilen Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği orijinal dili İngilizceden Türkçeye uyarlanmıştır.

Allen (2013) tarafından geliştirilen Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği 3 boyut (basılı, e-okuyucu ve internet) 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü likert tipinde olup tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Araştırma kapsamında ölçeğe öncelikle dilsel eşdeğerlik yapılmış ve ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formunun eşdeğerliliği sağlanmıştır. Ardından DFA ile ölçeğin yapı geçerliliğine bakılmıştır. DFA ile Ki-kare (χ^2)/sd değeri, Yaklaşık Hataların Ortalama

Karekökü (RMSEA), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Artık Ortalamaların Karekökü (RMR) ve Standartlaştırılmış Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR) uyum indeksleri incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre maddelere ait faktör yük değerlerinin “.39-.72” arasında değiştiği, maddelere ait hata varyanslarının ise “.47-.85” arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin iki veya üç faktörlü modellerinden hangisinin daha iyi uyum değerlerine sahip olduğu konusunda yorum yapabilmek adına diğer uyum indeksleri hesaplanarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda ölçeğin hem iki faktörlü hem de üç faktörlü yapısı için oluşturulan modellerde χ^2 değeri beklenen düzeyde çıkmamış ve $p < .05$ koşulunu sağlamamıştır. Buna alternatif olarak Tabachnick ve Fidell (2007)'in önerisi doğrultusunda hesaplanan χ^2/sd değeri ölçeğin üç faktörlü yapısında 3'ün altında çıkarken, iki faktörlü yapısında 3'ün üstünde çıkmıştır. Bu indekse göre iki faktörlü modelin uyum düzeyi orta düzeyde iken, üç faktörlü modelin uyum düzeyi ise mükemmel olarak nitelendirilmiştir. Bunun yanı sıra diğer uyum indeks değerlerine bakıldığında iki faktörlü modelde RMR değerinin mükemmel uyuma; RMSEA değerinin zayıf uyuma, SRMR ve CFI değerlerinin iyi uyuma, NNFI ve GFI indekslerinin ise kabul edilebilir uyuma işaret ettiği görülürken; üç faktörlü modelde RMR (≤ 0.05) değeri mükemmel uyum; RMSEA, SRMR (≤ 0.08), NNFI, CFI ve GFI (≥ 0.90) indeksleri ise ölçeğin uyum düzeyinin iyi olduğunu göstermişlerdir. Buna göre ölçeğin üç faktörlü modelinin, iki faktörlü modele nazaran daha iyi uyum sergilediği görülmüş ve ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formunun üç faktörlü olarak ele alınması uygun bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach Alfa analizi ve madde-test korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .80 ve ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde-toplam korelasyon değerlerinin “.170-.574” arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar maddelerin ölçekten çıkarılmasının güvenilirlik değerinde ciddi düzeyde bir değişikliğe yol açmayacağını göstermektedir. Bu sebeple herhangi bir maddenin atılması uygun bulunmuştur. Bu durum ölçeğin orijinal halinde bir değişme olmadan Türkçeye uyarlandığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar Allen (2013) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Bu kanıtlar ölçeğin; araştırmacılara ve öğretmenlere öğrencilerin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarını belirleyebilme ve bu doğrultuda çözüm önerileri sunabilmelerine imkân sunacak nitelikte olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu ölçek bireylerin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarının olumlu anlamda iyileştirilmesinin yanı sıra uzun vadede çocukların okuma alışkanlığı kazanması için hedef ve strateji belirleme noktasında da araştırmacılara ve öğretmenlere veriye dayalı kararlar alma sürecine katkı sağlayacaktır. Bu sebeple çocuklar için hazırlanacak okuma programları, okuma alışkanlığı etkinlikleri ve okumaya yönelik tutumlarının olumlu anlamda arttırmaya yönelik çalışmalarda bu ölçeğe ait veriler ışık tutacaktır. Ayrıca Türkiye'deki ilgili literatürde dijital ve basılı okumaya yönelik tutumu bir arada ölçecek bir ölçme aracının olmaması bu ölçeği ileride yapılacak araştırmalarda kullanılabilecek kılması sebebiyle önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 10.03.2020
Belge sayı numarası= 2020/20

Yazarların Katkı Oranı

Tüm yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akın, A., Abacı, R. ve Öveç, Ü. (2007). Öz-Bilinç Ölçeği'nin Türkçe formunun yapı geçerliliği ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 257-276.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (4. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Allen, D.D. (2013). *Attitude toward digital and print-based reading: A survey for elementary students* [Doktora tezi]. Childhood Education & Literacy Studies College of Education University of South Florida.
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268.
- BBC (2012). Amazon selling more Kindle ebooks than print boks <https://www.bbc.com/news/technology-19148146> adresinden 24.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.12269>.
- CNBC (2019). Physical books still outsell e-books — and here's why. <https://www.cnn.com/2019/09/19/physical-books-still-outsell-e-books-and-heres-why.html> adresinden erişilmiştir.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmeron, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Gartner Inc. (2011). Gartner survey shows digital text consumption nearly equal to time spent reading printed paper text.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1 – 20.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi. Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi
- Güneş, F. ve Susar Kırmızı, F. (2014). E-Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 196-212.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 0-0.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling (4th Edition)*. New York: Guilford Press.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press, New York.
- Kucirkova, N. & Littleton, K. (2016) *The digital reading habits of children: A National survey of parents' perceptions of and practices in relation to children's reading for pleasure with print and digital books*, Book Trust. <http://www.booktrust.org.uk/news-andblogs/news/1371> adresinden erişilmiştir.
- Kurata, K., Ishita, E., Miyata, Y., & Minami, Y. (2017). Print or digital? Reading behavior and preferences in Japan. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(4), 884-894. <https://doi.org/10.1002/asi.23712>

- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Mangen, A., G. Olivier and J. Velay (2019). Comparing comprehension of a long text read in print book and on kindle: Where in the text and when in the story? *Frontiers in Psychology*, 10, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.0003>
- MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi okuma programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S., & Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105, 430-445. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.430>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing literacy skills in a digital world, PISA*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı, nasıl okumalı, neler okumalı?* İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Education Sciences*, 4(2), 632-651.
- Sireci, S. G., Patsula, L. & Hambleton, R. K. (2005). Statistical methods for identifying flaws in the test adaptation process. Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment, 93-115. Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Siegenthaler, E., Schmid, L., Wyss, M., & Wurtz, P. (2012). LCD vs. E-ink: An analysis of the reading behavior. *Journal of Eye Movement Research*, 5(3), 1-7.
- Spartt, M., Pulvernes, A & Williams, M. (2005). *The teaching knowledge test course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Statista Advertising & Media Outlook (2020). Compound annual growth rate of e-book vs. print book revenue in selected countries worldwide between 2010 and 2020. <https://www.statista.com/statistics/1265481/ebook-print-book-cagr-revenue-worldwide/> adresinden 25.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Sulak, S.E. & Sönmez, Y. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 521-527.
- Sümer, N. (2000) Yapısal esitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3, 49-73.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: Allyn and Bacon.
- TDK. (2022). *Okumak*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF (2017). *The state of the world's children 2017. Children in a digital World*. UNICEF Division of Communication, New York. <https://www.unicef.org/media/48601/file> adresinden erişilmiştir.
- Ürün Karahan, B. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73.
- Yurdakal İ. H. ve Kırmızı F. S. (2019). Okumaya yönelik tutum ölçeği güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *İlköğretim Online*, 18(2), 714- 733.

Extended Abstract

Introduction

The 2017 UNICEF report states that digital technology and digital tools change children's lives and that one out of every three children under the age of 18 in the world possesses digital devices or has access to digital tools and technology. Children use the Internet as much as adults, access information about the problems affecting their society, and find solutions to them. It is stated in the report that, due to spending too much time in virtual environments, children may experience health and socialization problems. Kucirkova and Littleton (2016) conducted a study to examine the

perspectives of families toward their children's reading of digital and print books in the UK. 76% of 1511 parents stated that they read for pleasure and 69% for educational purposes. The parents mentioned that they preferred printed materials for reading because 52% liked to turn the pages of the books and 41% liked to go to the library and choose books. Although 92% of the parents and 73% of the children were technology users, only 19% of the children used e-readers daily, and 57% did not use e-readers at home even though they owned them. In the 2021 PISA report titled *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, published by the OECD, students' performances of reading the same text in print and digitally were compared, and it was found that screen reading was negatively associated with reading performance. Clinton (2019) showed that there was no difference in the reading time between those two types of texts. However, it was stated in the PISA report that strong readers performed well in both print and digital reading.

All studies and reports above indicate that it is important to work on children's print and digital reading preferences and their attitudes towards these types of reading. To obtain the attitudes of Turkish students towards these types of reading materials, this study aimed to adapt the Attitude Toward (Digital and Printed) Reading Scale (ATRS) developed by Allen (2013) into Turkish and conduct validity and reliability analyses of the Turkish version on a group of children aged 9-11.

Method

The study was carried out with a sample of 279 students between the ages of 9-11, attending schools in the central district of Şanlıurfa. The sample was determined using the convenient sampling method. As the size of the sample was more than 10 times the number of items (Kline, 2015; Nunnally & Bernstein, 1978), it was considered sufficient. The data were collected using the adapted version of the ATRS (Allen, 2013) in Turkish. In the analysis of the data from the Turkish version, Cronbach Alpha analysis and item-test correlations were used for reliability and confirmatory factor analysis (CFA) was performed for validity. The CFA was used to evaluate the degree of agreement between the factors created and the real data (Akin, Abacı, & Öveç, 2007). The CFA was conducted to determine the attitudes of individuals toward digital and print reading and the level of explanation of the variables. The Chi-square (χ^2)/sd value for the DFA, RMSEA, NNFI, CFI, GFI, RMR, and SRMR fit indices were examined.

Results and Discussion

Differences were found between digital reading and printed reading. For example, pictures, figures, and graphics are used together with texts in print reading but in digital reading, they are used together with sound, image, animation, and symbols. For this reason, digital reading encompasses many different elements compared with printed reading. This affects individuals' attitudes toward reading. It is known that the attitude toward reading affects the reading habit. An important issue that needs to be investigated both in Turkey and the world is the effectiveness of attitude toward digital and print reading in developing the reading habit. Appropriate measurement tools prepared for this purpose are needed. To meet such a need, the ATRS was adapted into Turkish.

The analyses of the data showed that the Turkish version of the ATRS was valid and reliable. The adapted version could be used to determine students' attitudes towards digital and printed reading and offer solutions. Thus, the Turkish version of the scale will contribute to the data-based decision-making processes in determining goals and strategies for the long-term improvement of individuals' attitudes toward digital and print reading as well as for children to acquire reading habits. The data obtained through this scale are useful to shed light on reading programs to be prepared for children, activities to develop the reading habit, and studies to improve children's attitudes toward reading. In addition, the adapted version of the scale fills the void for an assessment tool to measure attitudes toward digital and print reading in Türkiye as it can be used in future studies.

Ek 1: Basılı Kitap, E-Okuyucu ve İnternette Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Basılı Kitap, E-Okuyucu ve İnternette Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Adı-Soyadı:

Sınıfı:

Yaşı:

Sevgili Çocuklar;

Basılı bir kitaptan, e-okuyucudan (tablet bilgisayar) ve internette okuma yaparken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Aşağıda yer alan soruları okuduktan sonra örnekteki gibi duygunuzu yansıtan resmi daire içine alınız.



1. a. Yeni şeyler öğrenmek için **basılı bir kitaptan** okuma yapma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



1. b. Yeni şeyler öğrenmek için **bir e-okuyucudan** (Tablet bilgisayar gibi) okuma yapma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



1. c. Yeni şeyler öğrenmek için **internette** okuma yapma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



2. Bazen bazı şeyler bize ilginç gelir ve onun hakkında daha fazla şey öğrenmek isteriz.

a. İlginç çeken bir şey ile ilgili **basılı bir kitaptan** okuma yapma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



b. İlginç çeken bir şey ile ilgili **bir e-okuyucudan** (Tablet bilgisayar gibi) okuma yapma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



c. İlginç çeken bir şey ile ilgili **internetten** okuma yapma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



3. Bazen tanımadığımız yazarlar ile ilgili bir şeyler duyarız ve o yazarın bazı eserlerini okumaya karar veririz.

a. Yeni tanıdığın bir yazarın kitabını **basılı bir kitaptan** okuma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



b. Yeni tanıdığın bir yazarın kitabını **bir e-okuyucudan** (Tablet bilgisayar gibi) okuma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



c. Yeni tanıdığın bir yazarın kitabını **internetten** okuma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



4. a. Farklı yazı türlerini (şiir, gizemli hikayeler, karikatür, bilgilendirici yazılar vb.) **basılı bir kitaptan** okuma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



4. b. Farklı yazı türlerini (şiir, gizemli hikayeler, karikatür, bilgilendirici yazılar vb.) **bir e-okuyucudan** (Tablet bilgisayar gibi) okuma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



4. c. Farklı yazı türlerini (şiir, gizemli hikayeler, karikatür, bilgilendirici yazılar vb.) **internetten** okuma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



5. a. **Basılı bir kitaptan** okuduğun bir şeyi arkadaşına anlatma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



5. b. **Bir e-okuyucudan** (Tablet bilgisayar gibi) okuduğun bir şeyi arkadaşına anlatma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



5. c. **İnternetten** okuduğun bir şeyi arkadaşına anlatma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?





Teacher and Student Approaches to Diagnosing Review Practices on Writing Skill

*Gıyasettin AYTAŞ**
*Rahime ŞENTÜRK***

Abstract

Writing, besides being one of the most important means of telling, is the process of expressing feelings and thoughts in a planned way. In this process, the arrangement that constitutes the lower step of the planning phase; the steps of reformatting the text, classifying the thoughts, adding new thoughts and redesigning are carried out. In this study, it was aimed to determine the use cases of the students' requirements for reviewing the texts in the teaching process, and then to increase the awareness levels of the teachers about the practices they do in the text editing phase. The field research method was used in the research and the data were collected with the 'Review Applications Diagnosis Form'. Descriptive statistics were used in the analysis of the data and the data were evaluated in the IBM SPSS Statistics 22 statistical program. For this purpose, 120 teachers who graduated from Turkish language teaching undergraduate program and 110 Turkish language teachers who graduated from Turkish language literature undergraduate program were reached. In the study, it was concluded that the students applied the strategies related to the revision and re-adjustment phase of the writing process in a limited and superficial manner. In addition, it was concluded that the students preferred the way of changing words, adding or removing words more in the process of reviewing the text. On the other hand, it was concluded that while the students frequently applied word replacement in their practice of reviewing their texts regarding the editing phase of the writing process, they applied the addition and removing less frequently in phrases, sentences and thoughts, however, they almost never applied replacement and reordering. While there was a statistically significant difference between Turkish and Turkish language literature teachers in terms of awareness of revision and correction procedures, there was no statistically significant difference in terms of evaluation status.

Keywords: Turkish education, teaching process, measurement and evaluation, review, writing skills

Yazma Becerisine İlişkin Gözden Geçirme Uygulamalarını Tanılamada Öğretmen ve Öğrenci Yaklaşımları

Öz

Yazma, düşüncelerin gelişigüzel biçimde anlatılmasından çok belirlenen amaç ve izlemler doğrultusunda oluşturulan planlamanın takibi sonucunda geliştirilen süreç temelli bir edimdir. Yazma becerisinde planlama basamağının alt sürecini oluşturan düzenleme; metnin yeniden biçimlendirilmesi, düşüncelerin sınıflandırılması, yeni düşüncelerin eklenmesi ve yeniden tasarlanması aşamalarından oluşur. Bu çalışmada öğretim sürecinde yazma becerisine yönelik uygulamalarda öğrencilerin kullandığı gözden geçirme stratejilerini tanılama ve öğretmenlerin metni düzenleme aşamasına yönelik stratejilere ilişkin farkındalık düzeylerini artırma amaçlanmıştır. Alan araştırması yöntemi kullanılan çalışmada veriler 'Gözden Geçirme Uygulamalarını Tanılama Formu' ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistik kullanılmış ve veriler IBM SPSS Statistics 22 istatistik programında değerlendirilmiştir. Bu amaç

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Ankara, giyaytas@gazi.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-1381-1094

** Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Samsun, rahime.senturk@omu.edu.tr, ORCID No: 0000-0003-3426-3629

doğrultusunda çalışmada 120 Türkçe öğretmeni ve 110 Türk dili edebiyatı bölümünden mezun Türkçe öğretmenine ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda metinlerin gözden geçirilerek yeniden düzenleme aşamasına ilişkin öğrenci metinlerinin sınırlı düzeyde kontrol edildiği belirtilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin metni gözden geçirme sürecinde daha çok sözcük değiştirme stratejisi ile sözcükleri ekleme ya da çıkarma stratejilerinden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğrencilerin metni düzenleme aşamasında gözden geçirme yaparken sözcük değiştirmeyi sıklıkla; öbek, tümce, düşüncelerde ekleme ve çıkarma işlemlerini daha az sıklıkla uyguladıkları; ancak değiştirme ve yeniden sıralamayı hemen hemen hiç uygulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe ve Türk dili öğretmenleri arasında gözden geçirme ve düzeltme işlemlerine ilişkin farkındalık durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkındalık bulunurken; değerlendirme durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme, gözden geçirme, yazma becerisi

Introduction

Writing is one of the processes of creating a text with the appropriate syntax and language structures of the thoughts structured in the mind and within a certain plan. The text creation process includes planning, drafting, revising, and proofreading. In these stages, which should be followed in the process of creating a qualified text, some applications are used and the text is restructured in the next stage.

First of all, planning is needed so that thoughts are not told in a haphazard manner. Writing, in this context, is a process-based act that develops depending on the realization of certain stages. Planning, which is the first stage of the process, is based on the creation of the draft text in line with the purpose and the continuous regulation of the cycle until the text takes its final form. Editing is the process of redesigning text, along with reformatting text, classifying ideas, and developing new ideas. Editing is the most important step in structuring the text in a more qualified way. In order for students to develop their writing skills, it is emphasized that it is necessary to spend longer time in the editing phase and to include more practices related to the subject.

Regulation is the process of coherence and relational structuring of thoughts designed in the mind. In this process, allows for rethinking, researching, adding, removing and reordering at the stage of reviewing the draft text. Ignoring the revision and rearrangement stages while structuring the draft text prevents solving the problems in the text and causes the same mistakes to be repeated in the next work. While creating the text, the students generally review the general structure of the text in a formal or lexical way (Temizkan, 2008; Yılmaz, 2012; Aşıkcan & Pilten, 2016; Çetinkaya 2019). The review process is very important for the development of writing skills. The review phase allows to define the boundaries of the purposeful message and configure the scattered language units. After the review phase, a decision is made on the topics to be added/removed from the text, taking into account the planning and sub-objectives. Corrections are completed in line with the decisions taken by reordering the language structures in the text. The priority of individuals who gain competence in writing is to limit the subject.

The revision process is the conscious reading and cyclical reformatting of the text. "The first stage in the review consists of reading the draft text for the first time, identifying the errors in the text and evaluating it by considering the purpose. The second reading is the stage where the identified problems are resolved" (Çetinkaya, 2019, p. 135). The review allows producing qualified products by gaining competence in writing skills. However, not allocating enough time to the stages and forms of practice in the teaching process creates an obstacle to the competent use of the review processes. Increasing the awareness of teachers about the structure, models and application procedures of the review and correction process is very important for the healthier progress of the process.

Various models have been developed for the review phase of the writing process to increase the quality of the text. "The more accepted ones among these models can be stated as Flower, Hayes, Carey, Schriver, and Straman's (1996) 'Cognitive Processes Model' and Butterfield, Hacker and Albertson's (1996) 'Operational Review model'" (as cited in Çetinkaya, 2019, p. 137). *The cognitive process model* includes the stages of defining the information of the text "(purpose, limitations,

criteria, etc.), researching the subject, comprehending and explaining the problems, choosing a correction method (research, postponement, rewrite, correction, etc.), evaluation and correction, and making changes on the text or plan” (Çetinkaya, 2019, p. 137). *The operational review model*, on the other hand, includes the stages of the environment (the subject of the text, its importance, its context with the reader, the compatibility of the text in terms of genre, form, lexical units and propositions) and cognitive/metacognitive system (cognitive processes related to the long-term memory and working memory of the reviewer copywriter) (Çetinkaya, 2019). In the cognitive and metacognitive systems, long-term memory makes information available for working memory. Long-term memory, which consists of cognition and metacognition stages, becomes functional as a result of the interaction of monitoring and control applications (Çetinkaya, 2019).

There have been many studies, generally focused on meaning and form, describing and classifying genres for the revision and correction stage. Faigley and Witte (1981; as cited in Çetinkaya, 2019, p. 142) “considered revision and correction types in two categories as surface structure changes and meaning changes. Surface structure changes consist of morphological changes (spelling, punctuation, tense, number, modality, abbreviations, form) and semantic changes (addition, deletion, replacement, displacement, division, merging)”. The classification of Faigley and Witte (1981) was developed on the processes of deleting existing information in the text and adding new information to the text. However, Chanquoy (1997; as cited in Çetinkaya, 2019, p. 141) “considered the types of revision as surface structure and meaning changes. Surface structure changes include completing punctuation (adding punctuation, rewriting an illegible word or segment of text, correcting typos, grammatical spelling), while semantic changes include adding, deleting, replacement, displacement, and transforming words, phrases, propositions, sentences, and longer segments”. On the other hand, in a classification related to the criteria of the scale used in this study, Sommers (1980; as cited in Çetinkaya, 2019) classified the types of review as “deletion, replacement, displacement and rearrangement of words, phrases, sentences and thought levels”.

The deletion of information and repetitions that disrupt the semantic integrity in the text can be considered as surface structure changes. In the *stylistic* changes, the spelling and punctuation, page layout, abbreviation, modality etc. corrections are included. In *meaning-oriented* review processes, the implicit and purposeless information that will not change the meaning of the text is removed from the sentence (*deletion*), or more clear and concise discourses are created by adding the information that is important for the purpose to the sentence (*addition*) (Çetinkaya, 2019). However, in the process of reviewing the text, it is possible to *replace* the words, phrases, sentences or sections in the text with other language structures that have the same meaning. *Replacement* or *reordering* allows text to be reformatted for consistency and context by re-reading after language structures added or removed. *Segmentation*, on the other hand, is making a distinction in a section or between sections of the text, in long sentences, by considering consistency and coherence (Çetinkaya, 2019). On the other hand, in the revision process, small language units that preserve the semantic integrity of the text can be *combined*.

The act of writing has a complex structure in which metacognitive processes are used. In order to produce a qualified product in the act of writing and to gain competence in cognitive construction and linguistic development, the review phase in the teaching process should be carefully designed, the right practices should be included for this stage and sufficient time should be allocated for the subject. However, in the results of the studies in the literature, it is seen that the situation on the subject is exactly the opposite. It has been revealed that revision and correction practices are not sufficiently included in writing activities in the teaching process, and the reason for this situation is that the number of students is generally high, and time is limited. It was stated that the teachers did not provide explanatory feedback on the level and form of corrections to the students during the evaluation of the student texts. Types of revision and correction of the writing process during teaching are given superficially. It was observed that the students repeated the same mistakes in their next studies, despite the evaluation of their texts, since not enough time was allocated for explanatory practices related to the subject. In the studies, it was stated that the teachers gave corrective feedback mostly in a formal and verbal way that the final form of the text and the draft text were examined

comparatively and the practices for revision and correction types were not sufficiently included (Kapka & Oberman, 2001; Aşıkcan & Pilken, 2016; Şentürk, 2019). Furthermore, it was emphasized that in the teaching process, in which written and descriptive corrective feedback and revision types are included, it would be more competent to apply the revision and correction stages and a more qualified text would be obtained (Karatay, 2011; Temizyürek & Çevik, 2017). On the other hand, in a study examining the frequency of use of revision and revision types, Parsons (2001) stated that students preferred to change words more than revision types. Ülper (2019) stated that revision and correction is one of important stages that affect the development of writing skills, and a longer period of time should be devoted to this subject in teaching.

In the revision and correction applications in the teaching process, repeating the limited and monotonous operations such as only stylistic rewriting by re-reading the text, semantic word change, word addition/deletion, sentence addition/deletion, correcting grammatical errors, expanding the text by adding sections, etc. causes misinterpretation and application of this stage in the writing process. Çetinkaya (2019) emphasized that the content for the review outcome should be included in the curriculum in order to change the behavior of the student regarding the subject. Besides, it has been stated that it is very important for teachers to consider this stage when evaluating student texts, to determine the types of revision and correction needed and to plan the future writing process in this direction. In the literature, it has been observed that studies have been conducted on the importance of the review and correction phase (Lee, 2008; Cavkaytar, 2010; Yılmaz & Aklar, 2015). However, due diligence on teachers' practices and approaches to revision and correction types can increase their awareness of the subject and increase their practices. However, it helps them to control and evaluate texts more consciously, allowing them to better organize and structure the writing process. On the other hand, the level and function of the students' revision and correction types can contribute to the studies to be done in determining the type that is needed. In this study, it was aimed to determine the awareness and practice of the teachers regarding the revision and correction phases, and to reveal which level and form the students reconstruct their texts rather than the revision and correction phases. In this direction, answers to the following questions were sought in the study:

1. What is the distribution of students' practices for text review and correction types?
2. What is the distribution of awareness of Turkish and Turkish language literature teachers about revision and correction types?
3. What is the distribution of Turkish and Turkish language literature teachers in applying revision and correction types?
4. Do Turkish and Turkish language literature teachers' awareness and practice of revision and correction types differ significantly according to gender?

Method

In the research, the field research method, which aims to examine the events and phenomena in their natural conditions, was used. The research was structured in the case study model. "In research, case studies are used to a) identify and see the details that make up an event, b) develop possible explanations for an event, c) evaluate an event" (Büyüköztürk et al., 2012, p. 21). However, in research a questionnaire equivalent form was used to describe events and phenomena (sampled teachers' descriptive information about students and teachers' practical approaches to revision and correction). In order to systematically collect information from the groups that make up a population or sample in the questionnaire, it is tried to reach the answers by asking written or oral questions. In the survey method, forms called questionnaires are used as a data collection tool (Yıldırım & Şimşek, 2013). The sample group of the research was determined by the random sampling method. In this study, the types of revision and correction, which are considered as the main variables, were examined by taking into account the application tendencies of the students.

Table 1.

Distribution of Participants by Some Sociodemographic Characteristics and Gender

Department	Turkish teacher		Turkish language and literature teacher		Total	
Gender	n	%	n	%	n	%
Female	65	54.2	68	61.8	133	57.8
Male	55	45.8	42	38.2	97	42.2
Total	120	57.8	110	42.2	230	100.00
Grade Level *	n	%	n	%		
5. class	48	30.96	31	19.62		
6. class	21	13.54	47	29.74		
7. class	34	21.93	16	10.12		
8. class	52	33.57	64	40.52		
Toplam	155	100.00	158	100.00		

*Teachers teach at more than one grade level.

When the sociodemographic characteristics of the participants and the distribution by gender (Table 1) are examined, the study included a total of 120 Turkish teachers, 65 females and 55 males, who graduated from Turkish teaching, and a total of 110 secondary school Turkish teachers, 68 females and 42 males, graduated from Turkish language and literature. The research data were obtained by randomly applying to the teachers who work in secondary and high schools and who want to participate in the study.

In the study, data were collected with the 'Review Applications Diagnosis Form' developed by Parsons (2001) and translated by Çetinkaya (2019). Types of review in the form were created by classifying deletion, replacement, displacement and rearrangement processes according to word, phrase, sentence and thought levels. Furthermore, two more open-ended questions were added to the form and its final form was given in order to determine the awareness and practice approaches of teachers regarding the review types for the purpose of the study. In the continuation of the form, there are questions that teachers can choose as 'yes' or 'no'. The first one is 'Were you aware of this classification of revision and correction types?' and the second is 'Do you include students' practices in the process by consciously teaching each of the types in the revision and correction phase?'.

IBM 22 SPSS program was used to analyze the data obtained in the study. In the analysis of socio-demographic data, median, mean and percentile values were taken by using descriptive statistics. The averages of the comparisons were examined by crosstabs comparisons, chi-square and independent-sample t-tests.

Research and Publication Ethics

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

Ethical Procedures

Ethics committee approval of the study was obtained from Marmara University Scientific Research and Publication Ethics Committee on 09.07.2021 (Board Approval No: 2021-586).

Results

In this section, findings obtained from the analysis of the data are organized and interpreted considering the research questions.

The descriptive statistics about which level and form the students tend towards the types of text revision and correction, stated by the teachers, are presented in Table 2.

Table 2.

Students' Use Cases of Text Revision and Correction Types

Types of Reviews	Always		Often		Sometimes		Rarely		Never	
Learning Styles	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Does it change words?	156	67.8	72	31.3	2	0.9	-	-	-	-
Does it add or remove words?	72	31.3	144	62.6	14	6.1	-	-	-	-
Does it reorder words?	-	-	-	-	11	4.8	121	52.6	98	42.6
Does it change phrases?	-	-	-	-	8	3.5	90	39.1	132	57.4
Does it add or remove chunks?	-	-	7	3.0	130	56.5	72	31.3	21	9.1
Does it reorder chunks?	-	-	-	-	4	1.7	56	24.3	170	73.9
Does it change sentences?	-	-	-	-	22	9.6	80	34.8	128	55.7
Does it add or subtract sentences?	-	-	9	3.9	123	53.5	87	37.8	11	4.8
Does it reorder sentences?	-	-	-	-	3	1.3	48	20.9	179	77.8
Does it change your mind?	-	-	-	-	56	24.3	154	67.0	20	8.7
Adds or subtracts thoughts?	-	-	33	14.3	138	60.0	58	25.2	1	0.4
Does he reorder thoughts?	-	-	-	-	8	3.5	81	35.2	141	61.3
Does it change the section?	-	-	-	-	1	0.4	49	21.3	180	78.3
Does it add or subtract sections?	-	-	25	10.9	129	56.1	70	30.4	6	2.6
Does it reorder the sections?	-	-	-	-	5	2.2	49	21.3	176	76.5

When Table 2 is examined, it was stated that students tend to change, add and delete at the word level more during the revision and correction phase of the text. It can be stated that 65% of the students, regardless of grade level, made corrections for the word level and changing form in the applications related to the revision types. It was concluded that 52% of the students rarely applied the operations related to the level and form of reordering the words in the review process.

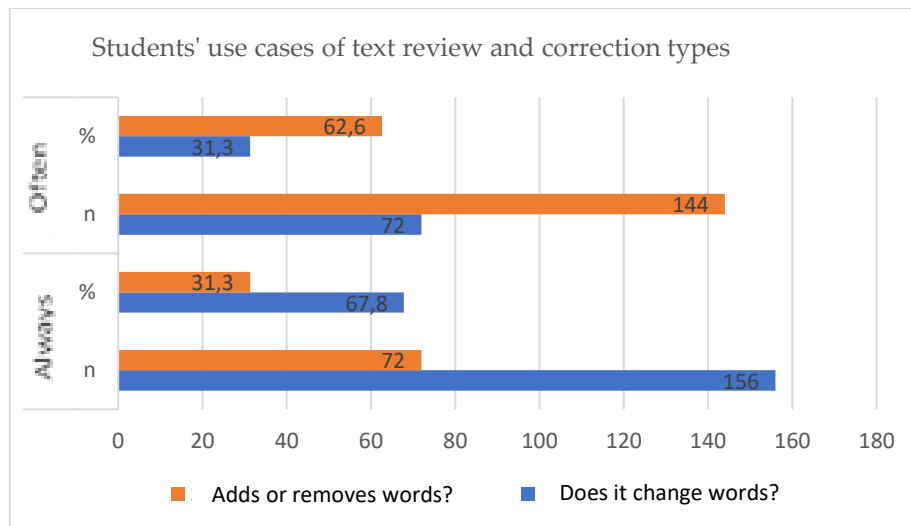


Figure 1. Chart of Forms and Levels of Students' Types of Review and Correction

Figure 1 includes a graphical interpretation of the levels and forms that students tend to be more prone to in terms of text revision and correction types. Students make corrections for word-level replacement rather than revision types. The most common type of revision after word replacement is word-level addition and deletion. It can be stated that this situation usually occurs in the form of deleting repeated words or replacing them with their synonyms.

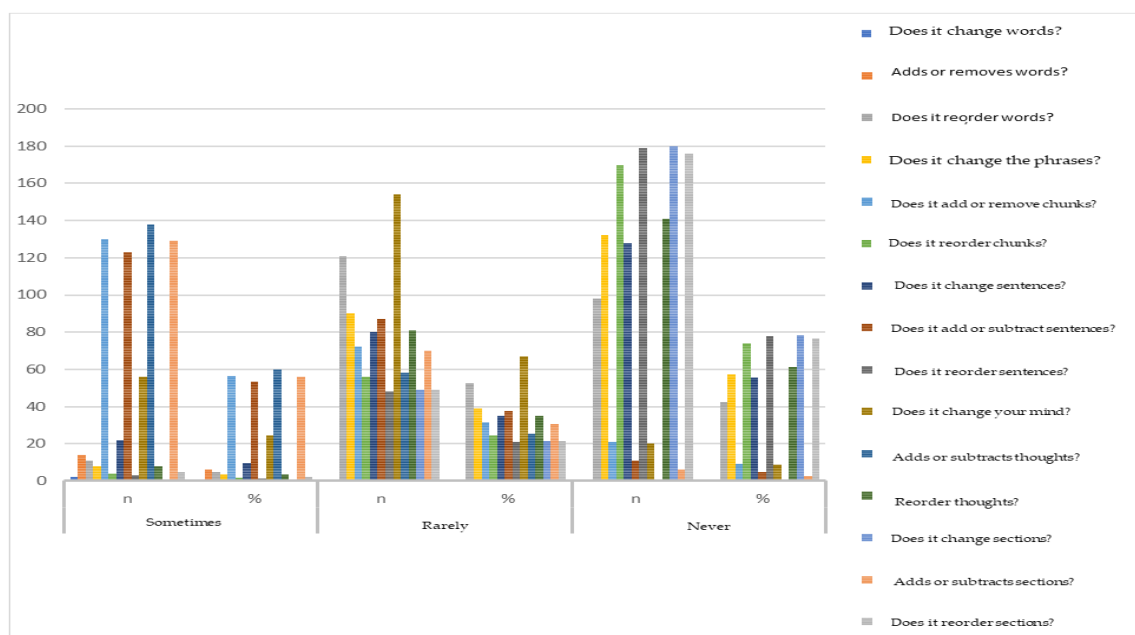


Figure 2. Students' Use of Text Review and Correction Types

In Figure 2, it was stated that the students frequently used the change operation in the revision and correction types, and they used the addition and deletion process less frequently, moreover, they experienced problems in the reordering process, the frequency of which was determined as rarely and never. In this diagram, which summarizes the results of 230 teachers working at each grade level evaluating the students' review and application of correction types, no significant difference was observed between grade levels. It can be stated that students approach the process of reviewing the text superficially and focus more on formal changes, while they tend to be less inclined to applications that require metacognitive processes (reordering, cross-section changing, etc.). Common revision operations are word replacement, addition, and deletion. Although students' level of application of adding/removing and changing processes at phrase and sentence level is less, the level of application of changing and reordering sections at the phrase and thought level is very rare. Reordering of words, phrases, sentences and sections is almost never applied.

Table 3.

Awareness and Evaluation Status of Teachers' In-Class Review Practices

Department	Turkish teacher		Turkish language and literature teacher		Total	
State of awareness	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Yes	87	59.2	60	40.8	147	63.9
No	33	39.8	50	60.2	83	36.1
Total	120	52.2	110	47.8	230	100.0
<i>p</i>						.004
Evaluation Status	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Yes	45	53.6	39	46.4	84	36.5
No	75	51.4	71	48.6	146	63.5
Total	120	52.2	110	47.8	230	100.0
<i>p</i>						.749

In Table 3, a statistically significant difference was found between Turkish and Turkish language literature teachers in terms of awareness of revision and correction procedures ($p=.004$). There was

no statistically significant difference between Turkish and Turkish language literature teachers in terms of applying and evaluating the revision and correction procedures (Figure 3).

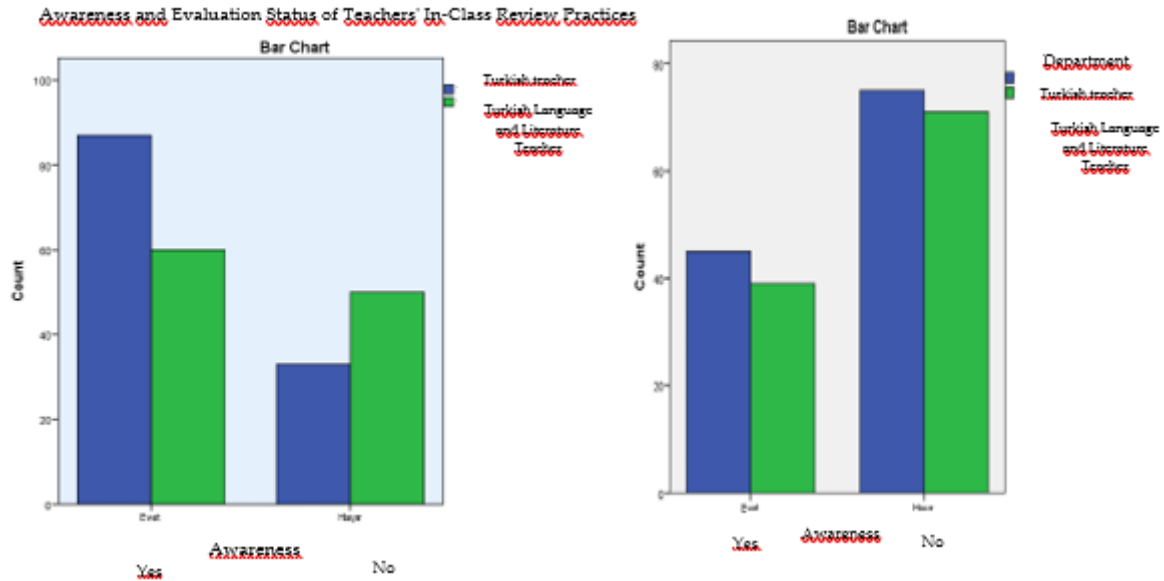


Figure 3. Awareness and Evaluation Status of Teachers' In-Class Review Practices

Table 4.

Comparison of Teachers' Awareness and Evaluation of In-Class Review Practices by Gender

Department	Turkish teacher				Turkish language and literature teacher				Total			
State of awareness	Female		Male		Female		Male		Female		Male	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Yes	54	62.1	33	37.9	36	60.0	24	40.0	90	61.2	57	38.8
No	11	33.3	22	66.7	32	64.0	18	36.0	43	51.8	40	48.2
Comparison within groups	$p=.005$				$p=.671$				$p=.166$			
Evaluation Status	n		n		n		n		n		n	
	%		%		%		%		%		%	
Yes	30	46.2	15	27.3	26	38.2	13	31.0	56	66.7	28	33.3
No	35	53.8	40	72.7	42	61.8	29	69.0	77	52.7	69	47.3
Total	65	54.2	55	45.8	68	61.8	42	38.2	133	57.8	97	42.2
Comparison within groups	$p=.033$				$p=.443$				$p=.06$			

When Table 4 is examined, when the awareness and evaluation status of teachers in the review practices according to the gender variable are compared, a statistically significant difference was found between Turkish teachers and Turkish language literature teachers ($p=.005$, $p=.033$).

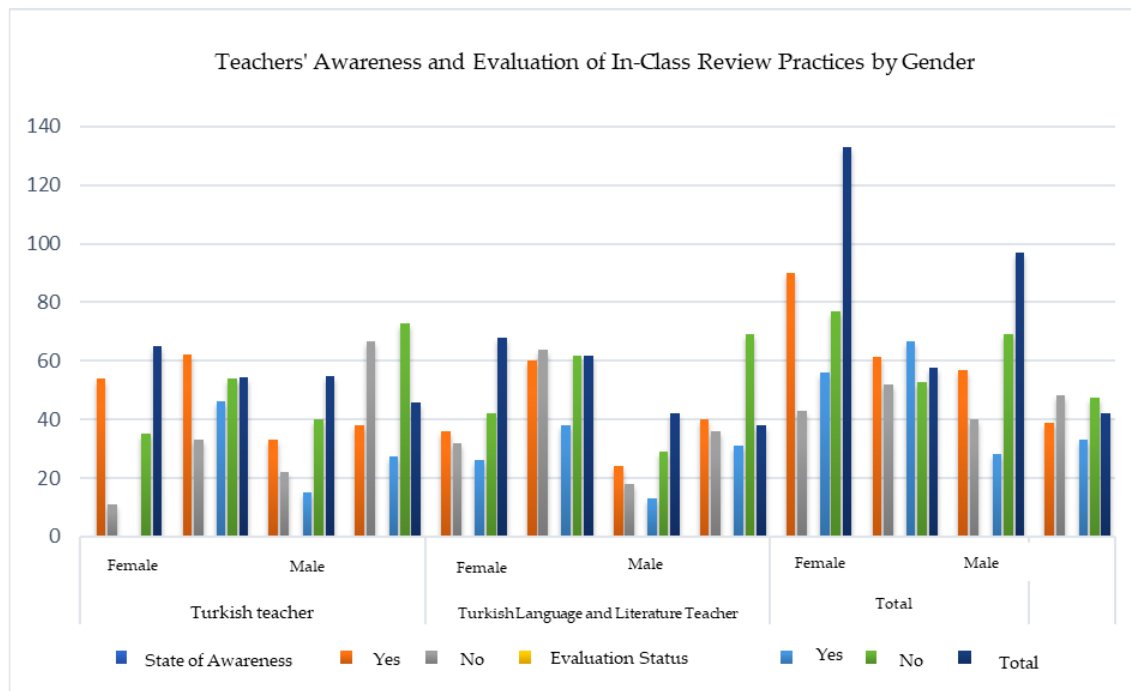


Figure 4. Comparison of Teachers' Awareness and Evaluation of in-Class Review Practices by Gender

In the diagram in Figure 4, where the review and correction practices of the teachers are examined according to the gender variable, it was stated that the awareness level of female teachers was higher than male teachers at the rate of 62% of Turkish teachers and 60% of Turkish language literature teachers.

Discussion and Conclusion

In the study, in which teachers' awareness of the review and correction phase of writing skills in the teaching process and the application status of the students were examined, it was concluded that the students applied this process in a uniform and superficial manner. However, the main purpose of the review process is to determine which operation (adding, deleting, changing, etc.) should be applied to which level (word, sentence, chapter, section, etc.) of the written text and to structure the narrative with operations that will increase the fluency, coherence, consistency and functionality of the text. It can be stated that the students completed the 'review and correction' phase of the text with more surface structure changes such as replacing the words in the text with another word that better defines it, or with its synonyms, removing duplicate words or sentences, expanding the text by adding sections they find insufficient, editing the text formally such as punctuation, page layout, and correcting spelling errors. Longer and permanent practices should be made regarding the application of revision and correction processes in writing skills, and activities and achievements related to the subject should be included in the curriculum and books.

In the study, it was concluded that the students mostly used the word replacement strategy and the processes of adding and removing words in the review process. In addition to this, it was concluded that the students applied the word change process frequently while reviewing their texts at the stage of editing the text, and they applied the addition and deletion less frequently at the phrase, sentence and thought level. On the other hand, it was stated that they almost never used replacement and reordering processes in phrases, sentences, thoughts and sections. This situation revealed that the students were limited to the revisions of the superficial structure rather than the deep structure of the text and that they had difficulties in changing and reordering the text.

Another result of the study is that while there was a statistically significant difference ($p=.004$) between Turkish and Turkish language literature teachers in terms of awareness of revision and

correction procedures, there was no statistically significant difference in terms of evaluation status (*Table 3*). On the other hand, when the awareness and evaluation status of teachers' review practices were examined according to the gender variable, a statistically significant difference was found in Turkish teachers compared to Turkish language literature teachers ($p=.005$, $p=.033$). Considering that most of the teachers are aware of the revision and correction classification, but they are insufficient in practice, this can be explained by factors such as time management, teaching planning, and the number of students that affect the teaching process. However, teachers, who are the guides of the teaching process, should include sample applications regarding the level and form types of the revision and correction phase in the evaluation process of writing studies to increase the development of students' writing skills and to provide students with competence in creating texts. In Lee (2008)'s study, it was revealed that a small number of corrective feedback, which is understandable and explanatory by students, contributes to a healthier progression of the writing process.

When the studies in the literature are examined, it has been stated that the teachers ignore the types of revision and correction in the writing process, they evaluate the student texts more superficially and formally, they evaluate more with grades or they only give feedback by using correction marks (Kapka & Oberman, 2001; Temizkan, 2008; Ülper, 2008; Cavkaytar, 2010; Yılmaz, 2012; Çetinkaya, 2019). In the study by Çetinkaya (2020), it was emphasized that how the draft text review process should be operated was discussed in terms of reading, and it was emphasized that focusing on spelling, punctuation and grammatical deviations in the surface structure may prevent the author from perceiving the deviations in the semantic dimension of the text.

To increase the development of writing skills in the teaching process, to produce a qualified text and not to repeat the mistakes made, activities related to the types of revision and correction and the way of their implementation should be carefully included, and students should be taught how to apply the procedures at this stage. In the study of Temizyürek and Çevik (2017), the importance of the revision and correction phase in the writing model based on the mental design was emphasized. It has been stated that the teaching related to this stage contributes to the students' creation of qualified writing and gaining competence in writing. In another study, Yılmaz and Aklar (2015) investigated the effect of planned writing and evaluation models on writing skills. It has been revealed that teaching the planned writing stages one-to-one in the teaching process and including their implementation in the activities positively affect the development of writing skills. Ülper (2008) stated that the review and editing phase in the text writing process improves creative thinking and contributes to the discovery of new ideas on the subject. It has been revealed that the revision phase offers the person the opportunity to restructure the text by considering the consistency and coherence with the new thoughts he/she has acquired on the subject. Schader and Maloku (2005), emphasizing that careful review and correction of the text help students gain competence in the principles of standard writing of the mother tongue, stated in their study that the revision process increases the language awareness of the written language.

On the other hand, Temizkan (2008), who examined the correction and evaluation status of Turkish and primary school teacher candidates in their written expression studies, revealed that the texts were not at a sufficient level in terms of evaluating the internal and external structure features and evaluating the language and expression features. Teacher candidates stated that they could not adequately apply knowledge on similar topics such as 'proposing a title to the text, arranging the paragraphs, writing compound words'. Teachers who plan the writing process and act as a guide in raising awareness about the stages of the process should include less activity if necessary, and ensure that the student acquires all stages of the skill correctly, adequately and gradually. Aşıkcı and Pilten (2016) evaluated the written expression studies of classroom teachers in terms of the process-based writing model. In the study, it was stated that the majority of the teachers did not include the draft text creation phase in the teaching process; accordingly, it has been revealed that the implementation of the revision, correction and re-creation phases is limited to the teachers who create the draft text. Karatay (2011) stated that in order to create a qualified text and improve students' written expression skills, in a well-designed, monitored and directed writing process, teachers should give feedback to students on their writing development at certain stages. However, in the study, it was revealed that

teachers should not allow students to move on to the next stage without completing one stage of the writing process and that they should provide students with cognitive awareness of the writing process by showing where and what is missing.

It is very important for teachers to provide effective feedback on student texts during review practices in writing activities (Ferris & Roberts, 2001). In written expression, the revision and correction phase gains functionality through the interactional process between teacher-student and peers. It can be stated that the content to which the feedback is addressed, the type of feedback used, student expectations and the teacher's competence in giving feedback play an important role in the effectiveness of written correction feedback (Çetinkaya, Bayat & Alaca, 2016). In the literature, it has been revealed that teachers evaluate student texts in the form of verbal feedback, evaluation with grades or feedback with correction marks (Yılmaz, 2012; Akışcan & Pilten, 2016; Göçer & Şentürk, 2019). However, while giving corrective feedback on the student text, teachers' use of descriptive, explanatory and motivating language structures ensures that the feedback is permanent, raises awareness of the mistakes made by the students at which level of the text, and prevents the repetition of the mistake. In another study on the subject, Michaud and Perks (2015) classified corrective feedback. The effect of corrective feedback on the development of students' writing during the review and correction phase of the writing process was revealed. However, Mariana and Nurhajati (2017) stated that effective and conscious corrective feedback improves writing skills. Adequate and planned guidance of the students in the revision and correction stages of the writing process contributes to the better structuring of the written expression of the student, to the development of his/her creativity, to the reader's sensitivity and to the creation of a qualified text.

Research and Publication Ethics

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

Ethical Procedures

Ethics committee approval of the study was obtained from Marmara University Scientific Research and Publication Ethics Committee on 09.07.2021 (Board Approval No: 2021-586).

Authors Contribution Rate

The first and second authors contributed equally to this study.

Conflicts of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

Acknowledgements

The authors would like to thank the Turkish and Turkish literature teachers who participated in the study for their support. The study has an ethics committee approval.

References

- Asikcan, M., & Pilten, G. (2016). Evaluation of primary school teachers' written expression studies with a focus on process-based writing model. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 255-276. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9515>
- Butterfield, E.C., Hacker, D.J., & Albertson, L.R. (1996). Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8(3), 239-297. DOI: <https://www.jstor.org/stable/23359417>
- Büyükoztürk, Ş. Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Publishing.

- Cavkaytar, S. (2010). Utilizing the writing process model in the development of written expression skills in primary education. *International Journal of Social Studies*, 3(10), 134-139.
- Çetinkaya, G., Bayat, N., & Alaca, S. (2016). Written corrective feedback and students' uptake in teaching Turkish as a foreign language. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 85-98. DOI: 10.13114/MJH.2016119291
- Çetinkaya, G. (2019). Gözden geçirme ve düzeltme. In Bayat, N. (Edt.) *Yazma ve eğitimi* (pp. 136-158). Ankara: Anı Publishing.
- Çetinkaya, G. (2020). A comparative evaluation on silent and read-aloud revisions of written drafts. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 560-572.
- Göçer, A., & Şentürk, R. (2019). A research on the types of feedback Turkish teachers use in the text processing process. *Adıyaman University Journal of Social Sciences Institute*, 11(31), 41-91. DOI: <https://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.461313>
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400-414. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/356602>
- Ferris D. R., & Roberts B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184.
- Karatay, H. (2011). The effect of the 4+1 planned writing and evaluation model on improving the written expression attitudes and writing skills of pre-service teachers. *International Periodical for the Languages, Terature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classroom. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 69-85.
- Mariana, L., & Nurhajati, D. (2017). Corrective feedback to improve students' writing ability. *Journal of Development Research*, 1(2), 59-62.
- Michaud, M., & Perks, B. (2015). Corrective feedback clarifications in second language acquisition. *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 20, 117-124.
- Parsons, L. (2001). *Revising and editing*. Canada: Pembroke Publishers Limited.
- Schader, B., & Maloku, N. (2005). *Developing written expression skills in the mother tongue*. Zurich: Ph-Zurich Center for International Educational Projects.
- Temizkan, M. (2008). Correction and evaluation of Turkish and primary school teacher candidates' written expression studies. *Ahi Evran University Journal of Kirsehir Education Faculty (KEFAD)*, 9(3), 49-61.
- Temizyürek, F., & Çelik, A. (2017). The ability of 5th grade students to use the writing model based on mental design in the text creation process. *Bartın University Journal of Education Faculty*, 6(1), 114-138.
- Ülper, H. (2008). *The effect of the writing teaching program prepared according to the cognitive process model on student success*. (Unpublished Doctoral Thesis). Ankara University/Institute of Social Sciences, Ankara.
- Ülper, H. (2019). Measuring and evaluating written texts. In Bayat, N. (Edt.) *Writing and education* (pp.160-174). Ankara: Anı Publishing.
- Yılmaz, M. (2012). The importance of the planned writing model in developing composition writing skills of primary school students. *Journal of Mustafa Kemal University Institute of Social Sciences*, 9(19), 321-330.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in the social sciences* (9th Edition). Ankara: Seçkin Publishing.



Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterliklerinin İncelenmesi

*Nahide İrem AZİZOĞLU**

Öz

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlik düzeyleri tespit edilerek cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe dersi başarı notu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okunan kitap sayısı, günlük ortalama dinleme/izlemeye ayrılan süre değişkenleri ele alınmıştır. Araştırmaya 2021-2022 öğretim yılında Sakarya ili merkezinde yer alan 5 farklı ortaokuldan 554 öğrenci katılmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin eleştirel dinlemeye ilişkin özyeterlikleri orta düzeydedir. Değişkenler açısından incelendiğinde kız öğrencilerin eleştirel dinleme özyeterliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi açısından 5-7. sınıflar ile 6-7. sınıflar arasında 7. sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, öğrencilerin bir günde dinleme/izlemeye ayırdıkları süre eleştirel dinleme özyeterliklerini etkilememektedir. Ancak okunan kitap sayısı arttıkça eleştirel dinleme özyeterliğinin de arttığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme, eleştirel dinleme, özyeterlik, eleştirel dinleme özyeterliği

Reviewing Critical Listening Self-Efficacy of Secondary School Students

Abstract

This research aimed to scrutinize the critical listening self-efficacy of secondary school students. Variables such as gender, grade level, Turkish course success grade, mother's education level, father's education level, number of books read, and daily average listening/watching were discussed by determining critical listening self-efficacy levels of secondary school students. 554 secondary school students from five different secondary schools in the city center of Sakarya participated in the research in the 2021-2022 academic year. For the research results, students' self-efficacy regarding critical listening is moderate. We can say in terms of variables that critical listening self-efficacy in female students is at a higher level compared to male students. There is a significant difference in favor of 7th grade between 5-7th grades and 6-7th grades. Mothers' and fathers' educational backgrounds and time that is allocated to listening/watching by students do not affect critical listening self-efficacy. However, as the number of books that are read increases, critical listening self-efficacy increases at the same time.

Keywords: Listening, critical listening, self-efficacy, critical listening self-efficacy

Giriş

Dinleme becerisi bireyin günlük hayatta en sık kullandığı beceri alanıdır (Rankin, 1928). Bu durum dinlemeyi bilgi edinmenin temel yollarından birisi konumuna getirmektedir. Bireyler gerek eğitim hayatında gerekse günlük hayatlarında dinleme becerisini sıklıkla kullanmakta, dinlediklerinden yeni şeyler öğrenmekte ve iletişimi dinlediklerine cevap verme ile yürütmektedir. Bireyin neye ya da kime inanacağını sorgulandığı çağımızda dinlemeyi sadece dinlediklerinden anlam çıkarmak, kavramak ile sınırlandırmak mümkün değildir. Günümüzdeki gelişmelerle birlikte günlük hayatta

*Arş. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sakarya, azizoglu@sakarya.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-2738-9856

bireylerin kullandıkları medya ve teknoloji araçlarının sayısında ciddi bir artış yaşanmıştır. Bireylerin farklı kaynaklardan bilgi akışına maruz kalmaları bilgiye erişimi kolaylaştırır da güvenilirlik konusunda tartışmalara neden olmaktadır. Bilginin doğruluğuna ve kaynak güvenilirliğine ilişkin sorunlar sorgulama ve değerlendirme yapmayı zorunlu hâle getirmektedir. Bu nedenle dinleme içerisinde yorumlama, analiz etme, değerlendirme de yer almalıdır.

Eleştirel dinleme II. Dünya Savaşı sırasında dönemin ihtiyaçlarından hareketle ortaya çıkmıştır. Savaş sürecinde askerlere ve sivil halka eleştirel dinleme eğitimi verilerek propagandaya karşı tedbir alınmasının planlanması eleştirel dinlemenin gündeme gelmesine ve bu alanda çalışmalar yapılmasına kapı aralamıştır (Brewster, 1956, s. 10). Eleştirel dinleme tartışma, toplantılarda konuşmacının amacını incelemek, önyargı, duygu veya propaganda unsurlarını analiz etmek için dinleme (Doğan, 2007, s. 36), fikirleri düzenleyerek bağlantılar kurma, değerlendirme sisteminden oluşan bir yapı (Trace, 2013, s. 68) olarak açıklanmaktadır. Dinlediklerinin doğruluğunu sorgulama (Helwa, 2014), değerlendirme, eleştirme, yargılama (Lestari, 2017) eleştirel dinleme kapsamında yer alan becerilerdir. Çarkıt (2018, s. 25) eleştirel dinlemenin soru sorma, analitik incelemeler yapma, çıkarım yapma, organize etme, yorumlama, yargıya varma, değerlendirme, soru sorma becerilerinden oluştuğunu ifade etmektedir. Richards (1977, s. 5) eleştirel dinlemeyi eleştirel düşünmenin iletişim sürecinde uygulanması olarak açıklamaktadır. Buradan hareketle eleştirel dinlemenin farklı becerileri kapsayan bir bütün olduğu belirtilebilir.

Çiftçi (2001) fizyolojik, fizikî, psikolojik, zihinsel, sosyal, öğretmen, konuşmacı ve konu faktörlerinin dinleme becerisini etkilediğini ifade etmektedir. Dinlemenin amacına ulaşabilmesi için ortama ilişkin gereken düzenlemelerin yapılması, kişilerin iştirme sorunun olmaması, psikolojik ve zihinsel olarak dinleme sürecine hazır olmaları gereklidir. Psikolojik olarak kişilerin tutum, motivasyon, özyeterlik gibi duyuşsal özellikleri dinleme anlama sürecini etkilemektedir. Bireyin bir konuya ilişkin verilen görevleri başarmaya ilişkin inancı olarak tanımlanan (Bandura, 1997, s. 3) özyeterlik kavramı sosyal bilişsel teori ile karşımıza çıkmıştır. Sosyal bilişsel teoriye göre özyeterlik bireylerin tercihleri, bir konuya ilişkin gösterdikleri çaba, zorluklar karşısında devam etme, kaygı durumu ile ilişkili olduğundan kişinin tüm hayatını etkileyen bir kavramdır (Bandura, 1986). Özyeterlik doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fiziksel ve duygusal durumlar kaynaklarına dayanmaktadır. Doğrudan yaşantılar bireyin hedefe ilişkin kendi tecrübesini, başarılı olup olmama durumunu; dolaylı yaşantılar bireyin çevresindeki kişilerin başarısına tanıklık etmesini, başkalarının performansını gözlemlemeyi; sözel ikna kişilerin belirli bir görevi başarma yetenekleri olduğuna ikna edilmeleri veya sözlü olarak teşvik edilmelerini, olumlu sözel dönütleri; fiziksel ve duygusal durumlar kişinin içinde bulunduğu olumlu ve olumsuz durumu, heyecan, gerginlik, korku gibi duyguları kapsamaktadır (Bandura, 2004; Çapa-Aydın, Uzuntiryaki-Kondakçı, Temli ve Tarkin, 2013). Özyeterlik sadece psikoloji alanında değil; iş, atletizm, eczacılık ve sağlık, medya araştırmaları, sosyal ve politik araştırmalar alanlarında da çalışılan bir kavramdır. Eğitim açısından ele alındığında bir konuya ilişkin başarı ile ilişkilidir. Özyeterliği yüksek öğrenciler daha fazla çalışan, kolay pes etmeyen, zorluklar karşısında mücadele eden, daha iyimser ve düşük kaygılı, daha başarılı kişilerdir. Özyeterlik ve başarı ilişkisi kendini gerçekleştiren kehanet kavramına benzemektedir. Bir konuya ilişkin özyeterliği yüksek olan kişi başarılı olma beklentisine sahiptir. Bu da dolaylı yoldan kişinin başarılı olmaya ilişkin motive olmasına neden olur. Sosyal becerilerine güvenen kişiler sosyal açıdan başarılı olmayı, akademik becerilerine güvenen kişiler akademik açıdan başarılı olmayı bekler ve buna göre hareket ederler (Pajares, 2005).

Konuya ilişkin özyeterliğin o konudaki başarıyı etkilediğini tespit eden araştırmalar (Greene, Miller, Crowson, Duke ve Akey, 2004; Gosselin ve Maddox, 2003; Heslin ve Klehe, 2006; Ho, 2016; Pajares 2002; Pajares ve Urdan, 2005; Usher ve Pajares, 2008; Zimmerman, 2000; Zimmerman ve Cleary, 2006) bulunmaktadır. Ayrıca başarı ile ilişkili olarak özyeterliğin bireylerin kariyer seçimlerini etkilediği (Lent ve Brown, 2013) de ifade edilmektedir. Dinleme açısından literatür incelendiğinde dinlemeye ilişkin özyeterliğin dinleme başarısını etkilediğini tespit eden araştırmaların (Bourdeaud'hui, Aesaert ve Van Braak, 2021; Gaskill, 2002; Graham, 2011; Kassem, 2015; Magogwe ve Oliver, 2007; Mills, Pajares ve Herron, 2006; Nasrollahi-Mouziraji ve Birjandi, 2016; Pei, 2019) yanında dinleme anlama düzeyini özyeterliğin etkilemediğini açıklayan (Lestari, 2017), dinleme anlama ile özyeterliğin düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilen (Risky, 2021) araştırmalar da mevcuttur. El-ssayed Diyyab

(2020) eleştirel dinleme ile özyeterlik algısının ilişkisinin olduğunu açıklamaktadır. Dinleme özyeterliğine ilişkin literatürde yapılmış araştırmalar bulunsada ortaokul düzeyinde eleştirel dinleme özyeterliğine ilişkin çalışmalar (Çarkıt, 2018) oldukça azdır. Eleştirel dinleme bilgiye erişimin kolaylaştığı teknoloji çağında bireylerin bilginin doğruluğunu sorgulamaları ve değerlendirmeler yapabilmeleri ile ilişkili bir beceridir. Eleştirel dinleme yapabilen birey dinlediklerini sorgulayarak doğru değerlendirmeler yapacaktır. Eleştirel dinleme hayatın her alanında ihtiyaç duyulan ve geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bireylerin eleştirel dinleme becerilerini etkileyecek değişkenlerden birisi de bu konuya ilişkin özyeterlik algılarıdır. Yüksek eleştirel dinleme özyeterliğine sahip olan kişilerin eleştirel dinlemede daha başarılı olmaları muhtemeldir. Eleştirel dinleme özyeterliğine ilişkin yapılacak araştırmalarda konuya ilişkin eksikliklerin ortaya koyulması, farklı değişkenler ile eleştirel dinleme özyeterliğinin ilişkisinin incelenmesi konuya ilişkin literatüre katkı sağlayacaktır. Bu nedenle araştırmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlik düzeylerinin tespit edilerek çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaca yönelik olarak araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlikleri ne düzeydedir?

2. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlikleri cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe dersi başarı notu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okunan kitap sayısı, günlük ortalama dinleme/izlemeye ayrılan süre değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterliklerinin incelenmesine yönelik olan bu çalışma betimsel tarama modelindedir. Bir grubun özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, s. 14).

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ili merkezinde yer alan 5 ortaokulun öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde okulların merkezde yer alması nedeniyle kolay erişilebilir olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya 554 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf
Kız	42	79	48	31
Erkek	89	113	50	86
Toplam	131	192	98	117

Araştırmaya 5. sınıf seviyesinden 131, 6. sınıf seviyesinden 192, 7. sınıf seviyesinden 98, 8. sınıf seviyesinden 117 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında Çarkıt (2018) tarafından geliştirilen "Eleştirel Dinleme/İzleme Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. 30 madde ve 3 alt boyuttan (kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller) oluşan ölçek için Cronbach's Alpha değeri 0,86 olarak hesaplanmıştır. Ortaokul düzeyine uygun olarak geliştirilen ölçek beşli likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 150'dir. Eleştirel dinleme/izleme özyeterlik ölçeğinin yanı sıra cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe dersi başarı notu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aylık okunan kitap sayısı, günlük ortalama dinleme/izlemeye ayrılan süresini tespit etmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırma sürecine ilişkin ilk olarak ölçeğin kullanımına dair araştırmacıdan izin alınmıştır. Sakarya Üniversitesi'nden etik kurul izni ile Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Uygulama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama sürecine ilişkin okul idaresi ve Türkçe öğretmenleri ile görüşülerek uygulama Türkçe dersleri içerisinde ya da uygun zaman dilimlerinde yapılmıştır. Araştırmaya 554 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20 programı kullanılmıştır. Ölçek toplam puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe dersi başarı notu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aylık okunan kitap sayısı, günlük ortalama dinleme/izlemeye ayrılan süre değişkenleri açısından incelenmesinde Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda normal dağılım sağlandığı için ($p>0,05$) ilişkisiz Örneklem t Testi ve Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Ölçek alt boyutlarında (kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller) Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda normal dağılım görülmediği için ($p<0,05$) Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu

Karar tarihi= 09.03.2022

Belge sayı numarası= E-61923333-050.99-115418

Bulgular

Araştırmaya ilişkin bulgular bu bölümde sunulmuştur.

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterliklerinin İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterlik Düzeyleri

	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
Toplam	554	62,00	148,00	105,57	15,52
N	554				

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlik düzeyleri 105,57 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlik ölçeği alt boyutları olan kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutlarına ilişkin özyeterlik düzeyleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Ortaokul Öğrencilerinin Kişisel Yeterlik, Sosyal Yeterlik, Engeller Alt Boyutlarına İlişkin Özyeterlik Düzeyleri

Boyut	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
Kişisel yeterlik	554	37,00	98,00	68,32	11,23
Sosyal yeterlik	554	10,00	35,00	22,99	4,29
Engeller	554	4,00	20,00	14,24	3,25

Ortaokul öğrencilerinin kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutlarına ilişkin özyeterlikleri sırasıyla 68,32; 22,99; 14,24 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle ortaokul öğrencilerinin kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutlarına ilişkin özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterliklerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Sonucu

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kız	203	109,76	15,04	548	4,905	0,000
Erkek	347	103,17	15,27			

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlikleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t=4,905$, $p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutları özyeterliklerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Ortaokul Öğrencilerinin Kişisel Yeterlik, Sosyal Yeterlik, Engeller Alt Boyutlarına İlişkin Özyeterliklerinin Cinsiyetle İlişisine Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kişisel yeterlik	Kız	203	314,82	63908,00	27239,00	0,000
	Erkek	347	252,50	87617,00		
Sosyal yeterlik	Kız	203	312,67	63472,00	27675,00	0,000
	Erkek	347	253,76	88053,00		
Engeller	Kız	203	310,76	63083,50	28063,00	0,000
	Erkek	347	254,87	88441,50		

Ortaokul öğrencilerinin kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutları özyeterlikleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterliklerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterliklerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterliklerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1345,57	3	448,525	1,89	0,129
Gruplar İçi	126931,98	537	236,372		
Toplam	128277,56	540			

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlikleri sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır ($F(3,537) = 1,89, p > 0,05$).

Ortaokul öğrencilerinin kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutları özyeterliklerinin sınıf düzeyine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Kişisel Yeterlik, Sosyal Yeterlik ve Engeller Alt Boyutları Özyeterliklerinin İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Kişisel yeterlik	5. sınıf	133	239,48	3	8,220	0,42
	6. sınıf	193	279,59			
	7. sınıf	98	294,46			
	8. sınıf	117	273,00			
Sosyal yeterlik	5. sınıf	133	260,12	3	3,139	0,375
	6. sınıf	193	283,85			
	7. sınıf	98	254,69			
	8. sınıf	117	275,84			
Engeller	5. sınıf	133	269,85	3	5,748	0,142
	6. sınıf	193	277,67			
	7. sınıf	98	292,05			
	8. sınıf	117	243,68			

Sınıf düzeyine göre ortaokul öğrencilerinin sosyal yeterlik ve engeller alt boyutlarına ilişkin özyeterlikleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak kişisel yeterlik alt boyutu özyeterlikleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Mann Whitney U Testi kullanılarak yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 5. ve 7. sınıflar arasında 7. sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterliklerinin Türkçe Dersi Başarı Notuna Göre İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterliklerinin Türkçe dersi başarı notu değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterliklerinin Türkçe Dersi Başarı Notuna Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	5088,574	2	2544,287	11,105	0,000
Gruplar İçi	106306,854	464	229,110		
Toplam	111395,428	466			

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlikleri Türkçe dersi başarı notuna göre farklılaşmaktadır ($F(2,464)= 11,105, p<0,05$). İkili karşılaştırmalar için Bonferroni testi kullanılmıştır. Test sonucunda düşük ve yüksek düzeyde başarı notuna sahip olan öğrenciler arasında yüksek düzeyde başarı notuna sahip olanlar lehine, orta ve yüksek düzeyde başarı notuna sahip olan öğrenciler arasında yüksek düzeyde başarı notuna sahip olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutları özyeterliklerinin Türkçe dersi başarı notuna göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Notuna Göre Kişisel Yeterlik, Sosyal Yeterlik ve Engeller Alt Boyutları Özyeterliklerinin İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Başarı notu	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Kişisel yeterlik	Düşük	57	195,79	2	17,80	0,000
	Orta	161	209,91			
	Yüksek	249	258,33			
Sosyal yeterlik	Düşük	57	198,93	2	6,93	0,031
	Orta	161	225,71			
	Yüksek	249	247,39			
Engeller	Düşük	57	197,72	2	24,57	0,000
	Orta	161	202,23			
	Yüksek	249	262,85			

Türkçe dersi başarı notu düzeyine göre ortaokul öğrencilerinin kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutlarına ilişkin özyeterlikleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Kişisel yeterlik alt boyutunda Mann Whitney U Testi kullanılarak yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda düşük ve yüksek düzeyde başarı notuna sahip olanlar arasında yüksek düzeyde başarı notuna sahip olanlar lehine, orta ve yüksek düzeyde başarı notuna sahip olanlar arasında yüksek düzeyde başarı notuna sahip olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Sosyal yeterlik alt boyutunda Mann Whitney U Testi kullanılarak yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda düşük ve yüksek düzey akademik not ortalamasına sahip olanlar arasında yüksek düzey akademik not ortalamasına sahip olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Engeller alt boyutunda Mann Whitney U Testi kullanılarak yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda düşük ve yüksek düzeyde başarı notuna sahip olanlar arasında yüksek düzeyde başarı notuna sahip olanlar lehine, orta ve yüksek düzeyde başarı notuna sahip olanlar arasında yüksek düzeyde başarı notuna sahip olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterliklerinin Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterliklerinin annenin eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterliklerinin Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1061,328	2	530,664	2,256	0,106
Gruplar İçi	121391,970	516	235,256		
Toplam	122453,298	518			

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlikleri annenin eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır ($F(2,516) = 2,256, p > 0,05$).

Ortaokul öğrencilerinin kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutları özyeterliklerinin anne eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Kişisel Yeterlik, Sosyal Yeterlik ve Engeller Alt Boyutları Özyeterliklerinin İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim durumu	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Kişisel yeterlik	İlkokul-ortaokul	303	251,53	2	5,06	0,080
	Lise	138	259,19			
	Üniversite	78	294,34			
Sosyal yeterlik	İlkokul-ortaokul	303	255,69	2	0,81	0,660
	Lise	138	262,38			
	Üniversite	78	272,51			
Engeller	İlkokul-ortaokul	303	250,51	2	3,06	0,216
	Lise	138	276,05			
	Üniversite	78	268,47			

Anne eğitim düzeyine göre ortaokul öğrencilerinin kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutlarına ilişkin özyeterlikleri anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterliklerinin Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterliklerinin babanın eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterliklerinin Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1102,120	2	551,060	2,361	0,095
Gruplar İçi	119943,999	514	233,354		
Toplam	121046,119	516			

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlikleri baba eğitim durumlarına göre farklılaşmamaktadır ($F(2,514) = 2,361, p > 0,05$).

Ortaokul öğrencilerinin kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutları özyeterliklerinin baba eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Kişisel Yeterlik, Sosyal Yeterlik ve Engeller Alt Boyutları Özyeterliklerinin İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim durumu	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Kişisel yeterlik	İlkokul-ortaokul	244	247,66	2	5,29	0,071
	Lise	178	258,44			
	Üniversite	95	289,18			
Sosyal yeterlik	İlkokul-ortaokul	244	257,47	2	0,07	0,961
	Lise	178	259,22			
	Üniversite	95	262,52			

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterliklerinin İncelenmesi

Engeller	İlkokul-ortaokul	244	251,04	2	2,76	0,251
	Lise	178	258,20			
	Üniversite	95	280,95			

Baba eğitim düzeyine göre ortaokul öğrencilerinin kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutlarına ilişkin özyeterlikleri anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterliklerinin Okudukları Kitap Sayısına Göre İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterliklerinin bir ayda okudukları kitap sayısı değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterliklerinin Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	4989,635	2	2494,817	11,084	0,000
Gruplar İçi	101510,783	451	225,079		
Toplam	106500,417	453			

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlikleri aylık kitap okuma sayısına göre farklılaşmaktadır ($F(2,451)= 11,084$, $p<0,05$). İkili karşılaştırmalar için Bonferroni testi kullanılmıştır. Test sonucunda hiç kitap okumayan öğrencilerle ayda 1-3 kitap okuyan öğrenciler arasında 1-3 kitap okuyan öğrenciler lehine, hiç kitap okumayan öğrencilerle ayda 4 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında 4 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutları özyeterliklerinin aylık kitap okuma sayısına göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

Ortaokul Öğrencilerinin Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Kişisel Yeterlik, Sosyal Yeterlik ve Engeller Alt Boyutları Özyeterliklerinin İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Kitap sayısı	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Kişisel yeterlik	0	28	137,43	2	16,66	0,000
	1-3	266	225,48			
	4 ve üzeri	160	246,61			
Sosyal yeterlik	0	28	152,00	2	11,62	0,003
	1-3	266	243,14			
	4 ve üzeri	160	167,27			
Engeller	0	28	225,67	2	7,71	0,021
	1-3	266	241,08			
	4 ve üzeri	160	280,95			

Okudukları kitap sayısına göre ortaokul öğrencilerinin kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutlarına ilişkin özyeterlikleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bonferroni testi sonucunda ortaokul öğrencilerinin kişisel yeterlik ve sosyal yeterlik alt boyutları özyeterliklerinde hiç kitap okumayan öğrencilerle ayda 1-3 kitap okuyan öğrenciler arasında 1-3 kitap okuyan öğrenciler lehine, hiç kitap okumayan öğrencilerle ayda 4 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında 4 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca engeller alt boyutu

özyeterliklerinde hiç kitap okumayan öğrencilerle ayda 4 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında 4 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterliklerinin Günlük Dinleme/İzleme Süresine Göre İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterliklerinin günlük dinleme/izleme süresine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Özyeterliklerinin Günlük Dinleme/İzleme Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1173,722	2	586,861	2,460	0,087
Gruplar İçi	117145,426	491	238,585		
Toplam	118319,149	493			

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlikleri günlük dinleme/izleme sürelerine göre farklılaşmamaktadır ($F(2,491) = 2,460, p > 0,05$).

Ortaokul öğrencilerinin kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutları özyeterliklerinin günlük dinleme/izleme süresine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17.

Ortaokul Öğrencilerinin Günlük Dinleme/İzleme Süresine Göre Kişisel Yeterlik, Sosyal Yeterlik ve Engeller Alt Boyutları Özyeterliklerinin İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Süre	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Kişisel yeterlik	0-1 saat	97	251,16	2	5,73	0,057
	2-3 saat	212	262,51			
	4 ve üzeri	185	228,38			
Sosyal yeterlik	0-1 saat	97	251,07	2	5,52	0,063
	2-3 saat	212	262,22			
	4 ve üzeri	185	228,76			
Engeller	0-1 saat	97	243,77	2	0,29	0,862
	2-3 saat	212	251,49			
	4 ve üzeri	185	244,88			

Günlük dinleme/izleme süresine göre ortaokul öğrencilerinin kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutlarına ilişkin özyeterlikleri anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterliklerinin, kişisel yeterlik, sosyal yeterlik ve engeller alt boyutlarına ilişkin özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Demircan ve Aydın (2019) ortaokul öğrencilerinin dinleme özyeterliklerinin iyi düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Farklı örneklem grupları ile yapılan çalışmalarda (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013; Maden, 2020; Maden, 2021) öğretmen adaylarının dinleme özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunun açıklandığı araştırmalar bulunmaktadır. Eleştirel dinleme, dinleme becerisi ile yakından ilişkili olsa da dinleyicilerin eleştirel dinleme sürecinde farklı becerileri uygulamaya aktarması gerekmektedir. Bu nedenle eleştirel dinleme özyeterliğinin dinleme özyeterliğinden farklı olması mümkündür. Araştırma sonuçlarındaki farklılık bu durumdan kaynaklanıyor olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlikleri, kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutları özyeterlikleri cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Dinleme özyeterliğinin kız öğrencilerde daha yüksek olduğunu (Clark, 2011; Demircan ve Aydın, 2019; Maden, 2020; Oduolowu ve Akintemi, 2014), kız öğrencilerin dil becerilerinde daha başarılı olduğunu ifade eden (Herlitz, Airaksinen ve Nordström, 1999; Jaeger ve diğerleri, 1998) çalışmalar mevcuttur. Bahsedilen çalışmaların sonuçları araştırmanın bulguları ile uyum göstermektedir. Ancak öğretmen adayları ile yapılan farklı çalışmalarda (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013; Maden, 2021) dinleme özyeterliğinin cinsiyete göre değişmediği ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarındaki farklılık örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlikleri sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Sınıf düzeyine göre ortaokul öğrencilerinin sosyal yeterlik ve engeller alt boyutlarına ilişkin özyeterlikleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak kişisel yeterlik alt boyutu özyeterlikleri 5. ve 7. sınıflar arasında 7. sınıflar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Literatürde farklı çalışmalarda sınıf düzeyi ile birlikte dinleme özyeterliğinin de arttığı (Gerez Taşgın, 2019; Maden, 2021) ifade edilmiştir. Ancak Demircan ve Aydın (2019) ortaokul düzeyinde 6. sınıfların yüksek özyeterliğe sahip olduğunu, Kurudayıoğlu ve Kana (2013) öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmalarında dinleme özyeterliğinin sınıf düzeyine göre değişmediğini ifade etmektedir. Özyeterlik duyuşsal süreçlere dayandığından bireysel farklılıkların olması mümkündür. Bu nedenle sınıf düzeyine ilişkin incelemelerde örneklem gruplarındaki bireysel farklılıklardan dolayı farklı sonuçların elde edilmesi muhtemeldir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlikleri, kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutlarına ilişkin özyeterlikleri Türkçe dersi başarı notuna göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin Türkçe dersi başarı notları arttıkça eleştirel dinleme özyeterlikleri artmaktadır. Demircan ve Aydın (2019) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarıları ile dinleme özyeterliklerinin pozitif yönde ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Farklı örneklem gruplarında yapılan çalışmalarda da (Gerez Taşgın, 2019; Kaplan, 2004) akademik ortalamasının dinleme becerisini etkilediği ifade edilmiştir. Özyeterlik ve başarının ilişkili olduğunu açıklayan araştırmalar (Gosselin ve Maddox, 2003; Heslin ve Klehe, 2006; Ho, 2016; Pajares 2002; Pajares ve Urdan, 2006; Usher ve Pajares, 2008; Zimmerman, 2000; Zimmerman ve Cleary, 2006) bulunmaktadır. Ancak Kurudayıoğlu ve Kana (2013) öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmalarında akademik not ortalamasının öğrencilerin dinleme özyeterliklerini etkilemediğini ifade etmektedir. Dil yapısı bir bütündür. Dil becerileri birbiri ile ilişkili olduğundan (Hildreth, 1948) bir beceri alanındaki gelişme dolaylı olarak diğerlerini de olumlu etkileyecektir. Türkçe dersi dil becerileri temeline dayandığından Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin dil becerilerinde de daha başarılı olmaları, bu durumun özyeterliklerini etkilemesi mümkündür.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlikleri ailenin eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Demircan ve Aydın (2019) ortaokul öğrencilerinin velilerinin eğitim durumunun dinleme özyeterlikleri ile ilişkili olduğunu, velinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin dinleme özyeterliklerinin de arttığını belirlemiştir. Kaya (2012) 5. sınıf öğrencilerinin dinleme başarılarını aile eğitim durumunun etkilediğini tespit etmiştir. Çiftçi ve Çağlar (2014), Gelbal (2008) ailenin eğitim durumunun öğrencilerin başarıları ile ilişkili olduğunu açıklamaktadır. Araştırma Sakarya ili merkezinde yer alan beş devlet ortaokulunda yürütülmüştür. Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ailesinin çoğu orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerdir. Araştırmada elde edilen sonucun örneklem grubunun yapısından kaynaklanması mümkündür.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlikleri, kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutlarına ilişkin özyeterlikleri aylık kitap okuma sayısına göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça eleştirel dinleme özyeterlikleri de artmaktadır. Baki (2020) üniversite öğrencilerinin okudukları kitap sayısı arttıkça dinleme üstbilis stratejilerini daha fazla kullandıklarını ifade etmektedir. Üstbilisel stratejilerin kullanımı dinleme başarısını etkileyen bir durumdur. Ayrıca dil becerilerinin birbiri ile ilişkili olduğu (Hildreth, 1948) bilinmektedir. Okunan kitap sayısı okuma becerisinin gelişimi ile ilgili olsa da dolaylı olarak dinleme becerisinin de etkilenmesi muhtemeldir. Dinleme ve okuma ile edinilen verilerin zihinde çözümleme sürecinde ortaklıklar olması (Gündüz ve Şimşek, 2014) araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterlikleri, kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, engeller alt boyutlarına ilişkin özyeterlikleri günlük dinleme/izleme sürelerine göre farklılaşmamaktadır. Eleştirel dinleme becerisinin birden fazla beceri alanına dayandığından çok yönlü, farklı boyutları olan karmaşık bir bütündür. Ayrıca eleştirel dinleme değerlendirme ve analiz etme ile ilişkilidir (Azizoğlu, 2020). Bu nedenle araştırmada eleştirel dinleme özyeterliğinin dinleme/izleme süresi ile ilişkili olmadığı sonucu elde edilmiş olabilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Eleştirel dinleme özyeterliği konusunda literatürdeki çalışmaların az olmasından dolayı yapılacak yeni çalışmalar bu alana katkı sağlayacaktır.
- Özyeterlik farklı değişkenlerden etkilenmesi muhtemel olan içsel süreçlere dayanmaktadır. Bu nedenle eleştirel dinleme özyeterliği ile ilişkili değişkenlerin tespit edilmesine yönelik olarak farklı değişkenlerin incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- Eleştirel dinleme özyeterliği farklı örneklem gruplarında (lise, üniversite gibi) incelenebilir.
- Eleştirel dinleme ve özyeterlik kavramlarını inceleyen uygulamalı araştırmalar alana katkı sağlayacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu
Karar tarihi= 09.03.2022
Belge sayı numarası= E-61923333-050.99-115418

Yazarların Katkı Oranı

Yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Azizoğlu, N. İ. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Baki, Y. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbiliş stratejilerine ilişkin bir değerlendirme: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi örneği. *Journal of History School*, 47, 2657-2683. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.29344>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. ABD: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 613-630.
- Bourdeaud'hui, H., Aesaert, K. ve Van Braak, J. (2021) Exploring the relationship between metacognitive awareness, motivation, and L1 students' critical listening skills. *The Journal of Educational Research*, 114(1), 40-51. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2021.1872474>

- Brewster, L. W. (1956). *An explonatory study of some aspects of critical listening among college freshmen* (Yayımlanmamış doktora tezi). Iowa Üniversitesi, ABD.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Clark, C. (2011). Boys, girls and communication: Their views, confidence and why these skills matter. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521657.pdf>
- Çapa-Aydın, Y., Uzunıtyaki-Kondakçı, E., Temli, Y. ve Tarkin, A. (2013). Özyeterlik Kaynakları Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 12(3), 749-758.
- Çarkıt, C. (2018). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Çiftçi, C. ve Çağlar, Ç. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir?. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 155-175. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2914>
- Demircan, U. ve Aydın, İ. S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1517-1527.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- El-ssayed Diyyab, E. A. (2020). Integrating SRS Tools into listening triangle strategy for enhancing Faculty of Education English Majors' EFL critical listening skills. Erişim adresi: https://jfst.journals.ekb.eg/article_164130_bd2b22da04ac01d13805be37f0614f3c.pdf
- Gaskill, P.J. (2002). *Effects of a goal-setting strategy on second graders' self-efficacy for a listening task* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ohio State Üniversitesi, ABD.
- Gelbal, S. (2010). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Gerez-Taşgın, F. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 209-222. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.520726>
- Gosselin, J. T. ve Maddux, J. E. (2003). Handbook of self and identity. M. R. Leary ve J. P. Tangney (Ed.), *Self-efficacy içinde* (s. 218-238). ABD: The Guilford Press. https://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=psych_fac
- Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 113-117. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2011.04.001>
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. ve Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary educational psychology*, 29(4), 462-482.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Anlama teknikleri 2: Uygulamalı dinleme eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Helwa, S. A. H. A.(2021). Using a program based on embodied learning and online task activities for developing student teachers' EFL critical listening skills and willingness to communicate. Erişim adresi: https://journals.ekb.eg/article_192137_7b0e716f4861630d7ec33a6217342d60.pdf
- Herlitz, A., Airaksinen, E. ve Nordström, E. (1999). Sex differences in episodic memory: the impact of verbal and visuospatial ability. *Neuropsychology*, 13(4), 590.
- Heslin, P. A. ve Klehe, U. C. (2006). Encyclopedia of industrial/organizational psychology. S. G. Rogelberg (Ed.), *Self-efficacy içinde* (s. 705-708). ABD: Sage. https://www.researchgate.net/profile/Peter-Heslin/publication/228210952_Self-efficacy/links/09e4150e7a1b51924e000000/Self-efficacy.pdf
- Hildreth, G. (1948). Interrelationships among the language arts. *The Elementary School Journal*, 48(10), 538-549. <https://www.jstor.org/stable/998076>

- Ho, K. Y. (2016). *Predicting academic achievement from parental literacy practices, extracurricular activities, and academic self efficacy among third- and fifth-grade students* (Yayımlanmamış doktora tezi). Azusa Pasific Üniversitesi, ABD.
- Jaeger, J. J., Lockwood, A. H., Van Valin Jr, R. D., Kemmerer, D. L., Murphy, B. W. ve Wack, D. S. (1998). Sex differences in brain regions activated by grammatical and reading tasks. *Neuroreport*, 9(12), 2803-2807.
- Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kassem, H. M. (2015). The relationship between listening strategies used by Egyptian EFL college sophomores and their listening comprehension and self-efficacy. *English Language Teaching*, 8(2), 153-169. doi:10.5539/elt.v8n2p153
- Kaya, M. F. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin web tabanlı bir sistem yardımıyla ölçülmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi öz yeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Lent, R. W. ve Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557-568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lestari, D. (2017). The correlation between self-efficacy concerning listening skill and listening comprehension of the eleventh grade students of SMA Negeri 1 Pemulutansalitan. Erişim adresi: <http://repository.radenfatah.ac.id/884/1/DIANA%20LESTARI%20%2812250029%29.pdf>
- Maden, A. (2020). Dinleme öz yeterlik algısı üzerine bir araştırma: Öğretmen adayları örneği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 59-69.
- Maden, A. (2021). Dinleme öz yeterlik algısı ile kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmen adayları örneği. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 263-278.
- Magogwe, J. ve Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and selfefficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352.
- Mills, N., Pajares, F. ve Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Nasrollahi-Mouziraji, A. ve Birjandi, P. (2016). Motivational beliefs, self-regulation and EFL listening achievement: A path analysis. *Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 35(3), 91-118.
- Oduolowu, E. ve Akintemi, E. O. (2014). Effect of storytelling on listening skills of primary one pupil in Ibadan North local government area of Oyo state, Nigeria. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(9), 100-107.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Erişim adresi: <http://people.wku.edu/richard.miller/banduratheory.pdf>
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 339-367. https://motivation.uky.edu/files/2013/08/18464-Self-Efficacy_During_Childhood_and_Adolescence-Implications_for_Teachers_and_Parents.pdf
- Pajares, F. ve Urdan, T. C. (2005). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age.
- Pei, T. (2019). *The effects of web-based metacognitive listening practice on chinese university efl learners' listening comprehension ability* (Yayımlanmamış doktora tezi). Suranaree University of Technology, Tayland. <http://203.158.7.72:8080/jspui/bitstream/123456789/8571/2/Fulltext.pdf>
- Rankin, P. (1928). The Importance of listening ability. *The English Journal*, 17(8), 623-630.
- Richards, R. A. (1977). *The development and evaluation of a test of critical listening for use with college freshmen and sophomores* (Yayımlanmamış doktora tezi). New York Üniversitesi, ABD.
- Risky, A. (2021). The correlation between FLLA, self-efficacy and comprehension during the Covid-19. *Proceedings of International Conference on English Language Teaching (INACELT)*, 5(1), 19-27.

- Trace, J. (2013). Designing a task-based critical listening construct for listening assessment. *Second Language Studies*, 32(1), 59-111.
- Usher, E. L. ve Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, 78(4), 751-796. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Zimmerman, B. J. (2000). Handbook of self-regulation. M. Boekaerts, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective içinde* (pp. 13-39). ABD: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-109890-2.X5027-6>
- Zimmerman, B. J. ve Cleary, T. J. (2006). Self-efficacy beliefs of adolescents. F. Pajares ve T. Urdan (Ed.), *Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill içinde* (pp. 45-69). Greenwich, CT: Information Age.

Extended Abstract

Introduction

Acquiring critical listening skills, now, become, a necessity in the modern world where there is a constant information flow from different sources. Critical listening, which is also included in the Turkish course curriculum consists of comprehension, analysis, and evaluation steps. Giving critical listening at the secondary school level based on the program supports the development of these skills of the students. This study aimed to review the critical listening self-efficacy in secondary school students. Variables such as gender, grade level, Turkish course success grade, mother's education level, father's education level, number of books read monthly, and daily average listening/watching were discussed by determining the critical listening self-efficacy levels of secondary school students.

Method

This study utilized a descriptive survey model. "Critical listening/monitoring self-efficacy scale" that was developed by Çarkıt (2018) was used to collect data. Cronbach's Alpha value, for the scale consisting of 30 items and 3 sub-dimension (personal efficacy, social efficacy, obstacles), is 0,86. Regarding the research process, first of all, permission was obtained from the researcher for the use of the scale. Secondly, research ethics committee approval was obtained from Sakarya University. Finally, application permission was obtained from the Sakarya Provincial Directorate of National Education. The researcher conducted the application process. The research group, in this study, consisted of students from five secondary schools in Sakarya City center. The easy accessibility of these schools, which are located in the center, was taken into account in the selection of the study group. Regarding the application process, the school administration and Turkish teachers were interviewed and the application was made within Turkish lessons or during the right periods. 554 secondary school students participated in the research based on volunteerism. In addition to the critical listening self-efficacy scale, the personal information form was used to determine gender, grade level, Turkish course success grade, mother's education level, father's education level, the monthly number of books read, and daily average listening/watching time. Spss 20 program analyzed the data.

Result and Discussion

According to research results, the critical listening self-efficacy of secondary school students is moderate. It can be said when the scale is reviewed in terms of sub-dimensions that students' self-efficacy regarding the sub-dimensions of personal efficacy, social efficacy, and obstacles are also at a moderate level. There is a significant difference in favor of female students when the critical listening self-efficacy of students was evaluated in terms of gender variable. Similarly, the self-efficacy levels related to the sub-dimensions of personal efficacy, social efficacy, and obstacles significantly vary in favor of female students. Regarding class variables, there is a significant difference in favor of 7th grades between 5-7th grades and 6-7th grades. There also is a significant difference between the classes in favor of the 7th grades among 5-7th grades concerning the sub-dimension of personal efficacy. However, the students' self-efficacy regarding social efficacy and obstacles sub-dimensions do not vary by grade level. It is seen when students' Turkish course success grades and critical listening

self-efficacy are reviewed that there are significant differences in favor of those with high achievement scores among students with low and high achievement grades while there are significant differences in favor of those with high grades among students with medium and high grades. Similarly, regarding the personal efficacy sub-dimension, there are significant differences in favor of those with high grades among students with low and high grades while there also are significant differences in favor of those with high grades among students with medium and high grades. Concerning the social efficacy sub-dimension, a significant difference can be seen between students with low and high grades in favor of those with high grades. Moreover, concerning the obstacles sub-dimension, there are significant differences in favor of those with high grades among students with low and high grades while there also are significant differences in favor of those with high grades among students with medium and high grades. A mother's educational background does not affect secondary school students' critical listening self-efficacy, personal efficacy, social efficacy, and obstacles sub-dimension. Moreover, for the findings, the father's educational background does not affect the critical listening self-efficacy, personal efficacy, social efficacy, and obstacles sub-dimensions of secondary school students. Average time students spend listening/watching in a day does not affect critical listening self-efficacy, personal efficacy, social efficacy, and obstacles sub-dimensions. Students' critical listening self-efficacy levels are not affected by the average number of books that they read in a month. There is a significant difference in favor of students who read 4 or more books between students who have never read a book and those who read 4 or more books per month while there also is a significant difference in favor of those who read 1-3 books between students who have never read a book and those who read 1-3 books a month. It is observed when the average number of books they read in a month and the self-efficacy of the students regarding the sub-dimension of personal efficacy and the sub-dimension of social efficacy are reviewed that there is a significant difference in favor of students who read 4 or more books between those who have never read a book and those who read 4 or more books a month while there also is a significant difference in favor of those who read 1-3 books between those who have never read a book and those who read 1-3 books a month. Moreover, concerning obstacles sub-dimension in terms of self-efficacy, there is a significant difference in favor of students who read 4 or more books between the students who never read a book and those who read 4 or more books a month. After all, we can suggest with reference to the research results that it will be to the point to conduct new studies to increase the critical listening self-efficacy of secondary school students; conduct different surveys that will contribute to the literature on critical listening; research different variables to specify the variables that affect critical listening self-efficacy.



Ortaöğretim Öğrencilerinin Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

*Derya YILDIZ**
*Devrim DİVRİK***
*Burak ÖZÇELİK****
*Abdullah Talha AKTAŞ*****

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerilerini farklı değişkenlere göre incelemek ve yanlış cevapların nedenlerini belirlemektir. Karma yönteme dayanan bu araştırma, açıklayıcı desenle gerçekleştirilmiştir. Veriler “Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi” aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel ve ilişkisel istatistikler, nitel verilerin analizinde doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen 312 ortaöğretim ikinci sınıf öğrencisidir. Bulgulara göre öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların düşük olduğu; üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği; ders notları ile üst düzey okuduğunu anlama başarı puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkiler bulunduğu; internette ve bilişsel oyunlarda nispeten fazla vakit geçirenlerin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cevapları analiz edildiğinde sorunun çözümüne ulaşabilmeleri için çıkarımda bulunmalarını sağlayacak karşılaştırmalar yapma, analiz etme ve yorumlayabilme becerilerini kullanamadıkları; yanlış cevaplar verdikleri soruların büyük oranda süresiz metinleri içeren sorular olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üst düzey okuduğunu anlama becerisi, ortaöğretim öğrencileri, karma yöntem

Investigation of High Level Reading Comprehension Skills of Secondary School Students

Abstract

The aim of this study is to examine students' high-level reading comprehension skills according to different variables and to examine the reasons for wrong answers. This research, which is based on mixed method, was carried out with an exploratory design. Data were collected through the “High Level Reading Comprehension Achievement Test”. Descriptive and relational statistics were used in the analysis of quantitative data, and document analysis was used in the analysis of qualitative data. The participants of the study consisted of 312 secondary school students who were determined by using the criterion sampling technique, which is one of the purposive sampling methods. According to the findings, the scores of the students in the achievement test were low; high-level reading comprehension skills did not differ significantly according to the gender variable; there are positive and low level relationships between course grades and high-level reading

* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K.E.F., Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya, dcyildiz@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5419-8986

** Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K.E.F., Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya, devrimdivrik@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5297-964X

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, A.K.E.F., Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya, bozcelik32@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5278-2460

**** Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K.E.F., Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya, ataktas1@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1200-7093

comprehension achievement scores; It has been determined that those who spend relatively more time on the Internet and cognitive games have higher reading comprehension skills. When the answers of the students are analyzed, they cannot use the skills of making comparisons, analyzing and interpreting that will enable them to make inferences in order to reach the solution of the problem; It was determined that the questions to which they gave wrong answers were mostly questions containing discontinuous texts.

Keywords: High-level reading comprehension skill, secondary school students, mixed method

Giriş

Çağdaş yaşamın en temel bilgi edinme kaynaklarından biri olan okuma; bireyin dünyasını genişleten, geliştiren, karakterini şekillendiren, başkalarının duygu, düşünce ve hayallerinden haberdar olmasını sağlayan bir araç olmanın yanında, fiziksel, zihinsel ve psikolojik boyutları olan bir beceridir. Okumanın fiziksel boyutunu görme, seslendirme; zihinsel boyutunu ise en genel ifade ile okuduğunu anlama süreci oluşturur. Okuduğunu anlama geliştirilebilir bir beceri olmanın yanında okunan metnin, tablonun veya grafiğin kavranması anlamına da geldiği için günümüz dünyasında en gerekli becerilerden biridir.

Okuma kavramının bu çok boyutlu niteliği alan yazınındaki tanımlarda kendine yer bulmuştur. Sever (2013: 12) okumayı, metni seslendirmek eyleminin ötesinde, onu anlamlandırmayı gerektiren bir düşünme süreci olarak tanımlarken Akyol (2006: 2), okumanın yazar ve okur arasında etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci olarak ifade eder. Bu tanımlarda genelde okuma ediminin bilişsel yönüne dikkat çekilmiştir. Ülper (2010: 6) ise okumanın bilişsel yönüne duyuşsal yönünü de dâhil ederek okuma için “yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma süreci” demektedir. Bohn-Gettler ve Kendeou (2014: 208) de okumanın okur-metin arasındaki anlamlandırma boyutuna vurgu yapar. Bu tanımların ortak noktası, okuma eylemi sonucundaki anlamlandırmadır. Kısacası okuma eyleminde en temel hedef, okuduğunu anlamadır.

Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerileri ve PISA

Okuduğunu anlama sadece okunan metindeki sembolleri seslendirmek değildir. Okumaktan kasıt anlamak, metni bir bütün hâlinde kavramak demektir. Ayrıca okuma ve okuduğunu anlama sadece bir yazıyı değil; bazen bir grafiği, bir tabloyu, bazen de bir şekli okuyup anlamaktır.

Block (2004: 10) okuduğunu anlamlandırmanın bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bu süreç; metnin içeriği, okuyucunun ön bilgileri, okuyucunun beklentileri, okuma amaçları, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi arasında bilinçli düşünme yoluyla oluşturulan bir köprü sayesinde oluşur. Güneş’e (2000: 4) göre ortalama 100 sözcüklü bir metinde ilköğretim öğrencileri 70 sözcüğü, lise öğrencileri 50 sözcüğü, üniversite öğrencileri ise 35 sözcüğü ikinci defa okumaktadırlar. Bunun nedeni ise öğrencilerin metni tam olarak anlayamamasıdır. Oysa gelişen toplum yapısı hızlı okuyup anlayan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Tüm bunlardan hareketle okuma ve anlama arasında çok sıkı bir bağın olduğunu söylemek mümkündür. Okumak anlamak içindir, anlamak da okumanın temel sebeplerinden birisidir.

Okuma ve okuduğunu anlamlandırma sürecinde önemli düşünceleri saptama, sorgulama, ilişkilendirme, karşılaştırma, akıl süzgecinden geçirme, hayal etme, problem çözme, değerlendirme gibi bilişsel beceriler harekete geçer. Yıldız vd. (2019), okunan bir metnin analizinin yapılabilmesi, metnin yorumlanabilmesi ve yeniden ifade edilebilmesinin, okuduğunu anlamayı gösterdiğini belirtir. Eğitim sistemimizin geçmişten bu yana gerçekleştirmek istediklerinden biri de öğrencinin üst düzey okuduğunu anlama becerilerini harekete geçirmek ve onları geliştirmektir.

Alanyazın incelendiğinde düşünme becerileri ile üst düzey düşünme becerileri konusunda bir kavram karmaşasının olduğu ve birbiri yerine kullanıldıkları görülmektedir. Brown (2004: 460) üst düzey düşünme becerilerinin temelde Bloom’un taksonomisinden ortaya çıkmış düşünme becerileri olarak tanımlamaktadır. Lewis ve Smith (1993: 132) Bloom Taksonomisi ve revize edilmiş taksonomiye ek olarak alanyazında; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı (mantıksal) düşünme gibi çeşitli

tanımlamaların olduğunu ve üst düzey düşünme becerileri teriminin bu ifadelerin tamamını kapsadığını belirtir. Bu bağlamda üst düzey düşünme becerilerinin, problem çözmenin, mantık yürütmenin, bütünleştirmenin ve bilgiyi uygulamanın, bağımsız bir şekilde çıkarımlar yapmanın ve farklı bakış açıları ile düşünmenin çeşitli şekillerini kapsadı belirtilebilir. Boulware-Gooden vd. (2007: 6) üst düzey düşünme becerilerini gerekçelendirmeye dayalı soruları cevaplamak, çıkarım yapmak, sonuç çıkarmak, neden-sonuç ilişkisi kurmak, genelleme yapmak, benzerlikleri bulmak ve ilişki kurmak şeklinde sıralar. Webster (2002: 5) üst düzey düşünme becerilerine sahip olan öğrencilerin, öğrenmelerini kontrol edebilen, yönlendirebilen ve öğretmenden bağımsız olarak da öğrenebilen kişiler olduğunu belirtmektedir. Rajendran'a (2008: 4) göre ise üst düzey düşünme becerileri yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünmenin bir bileşeni ve zihnin karşılaştığı yeni zorluklara çözüm bulabilme yetisidir. Yapılan bu tanımlarda düşünme süreçleri; kavramsallaştırma, analiz etme ve muhakeme etme yöntemleri veya süreçleri olarak belirtilmiştir. Üst düzey düşünme becerileri, temel düşünme becerilerinin organize edilmesini gerekli kılan muhakeme etme, eleştirel düşünme, bir yargıya varma, belirsizlikle başa çıkma, açık fikirli olma, karar verme, planlama, problem çözme, esnek düşünme, analiz etme, hipotez oluşturma ve yaratıcı düşünme gibi birçok bilişsel etkinliği kapsamaktadır.

Üst düzey okuma becerileri; eleştirel değerlendirme yapma, hipotez oluşturma ve analiz etme gibi becerilerden oluşur. Halpern (2003: 13) farklı beceri ve tutumları kapsayan karmaşık bir düşünme süreci olan eleştirel düşünme ve sorgulamanın, insanların ifade edilmemiş varsayımların analiz edilmesine, bilgi kaynağının güvenilirliğinin değerlendirilebilmesine ve bir problemin çözümünde en iyi yolun takip edilmesine imkân sağladığını belirtir.

Petscher (2010: 337), üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin düşünme süreçleri ile yakından ilişkili olduğunu belirtir. Bu düşünme süreçleri; metni bir bütün hâlinde kavrayarak metin içindeki bilgilerin tutarlığını sorgulamak, metnin içeriği yorumlamak, metinde bahsedilen sorunları kavrayıp onlara farklı çözümler üretmek, metinde bahsedilenlerden çıkarımlar yapmak gibi üst düzey becerileri kapsar. Bu üst düzey becerilere sahip bireylerin günlük hayatta sorgulayan, analiz eden ve eleştirel düşünebilen bireyler olması beklenir. Alan yazında (Facione, 2011; Paul & Elder, 2016) üst düzey düşünme becerileri sorgulama, analiz etme, eleştirel düşünme ve problem çözme, çıkarımda bulunma ve yaratıcılık gibi beceri alanlarını kapsadığı belirtilir. Alan yazında yapılan çalışmalarda okuduğunu anlama becerisinin üst düzey düşünme becerisinin temellerinden biri olduğu ifade edilir. Yapılan araştırmalarda okuduğunu anlama becerisi (Aydın, 2016; De Koning, & Van der Schoot, 2013; Spörer, Brunstein and Kieschke, 2019;) ve üst düzey düşünme becerisi (Çakır, 2013; Durgun ve Önder, 2019; Ennis, 2011) gelişmiş bireylerin çıkarımda bulunma, eleştirel bakma, problem çözme ve yaratıcılık becerileri gelişmiş olacağı belirtilir. Bu da doğrudan bu bireylerin toplumdaki sorunlara yapıcı çözümler üretmeleri, yaratıcılıklarını kullanarak toplumun yararına fikirler/ürünler oluşturmalarını sağlayacaktır.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) 2000 yılından bu yana yürüttüğü Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) üst düzey okuduğunu anlama becerilerini ölçmektedir. PISA eğitimin beceri edindirme işlevine öncelik vererek okuma becerileri, matematik ile fen alanındaki öğrenci becerilerini ölçüp değerlendirmeyi hedef almaktadır. Her üç yılda bir yapılan PISA'da bu üç beceriden birine ağırlık verilmektedir. Son yapılan PISA 2018 okuma becerileri alanına odaklanmıştır.

PISA'nın temel amacı üst düzey sorular ile öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek ortamlarda, yaşamda, ne derece kullanabildiklerini, karşılaştıkları ortamlarla ilgili bağlantı kurabilmelerini, akıl yürütmelerini, çıkarım yapabilmelerini, sonuçlar üzerine tartışmalarını veya verilen bilgileri eleştirel bakış açısıyla değerlendirebilme becerilerini sorgulamaktır. Alan yazında (Feniger ve Lefstein 2014; Ho 2014; Ma, Jong ve Yuan 2013; Tsai ve Özturgut 2013) bireylerin hayatın çoğu zamanını okul dışında geçirdiği gerçeğinden hareketle PISA başarısında okul dışı yaşantı, çevre, kültürel öğeler, motivasyon ve beklentilerin oldukça etkili olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda PISA okuma becerilerinde günlük yaşamda kullanılacak becerilerin göz önünde bulundurulduğu basitten karmaşığa olmak üzere sekiz yeterli düzeyi tanımlanmıştır (1c-1b-1a-2-3-4-5-6).

a) 1c düzeyi: En basit yeterlilik düzeyi olan 1c düzeyindeki öğrenciler sınırlı bir süre içinde açık, basit ve somut amaçlar için okuma yapabilir ve okuduklarının anlamını kavrayabilirler.

b)1b düzeyi: Bu düzeydeki öğrenciler basit cümlelerin gerçek anlamlarını değerlendirebilir, yorumlayabilirler. Basit bir metinde istenen bilgileri tarayabilir ve bulabilirler.

c) 1a düzeyi: Bu düzeydeki öğrenciler ise cümlelerin veya kısa paragrafların gerçek anlamını kavrayabilirler.

d) 2. düzey: Bu öğrenciler, orta uzunluktaki metinlerin ana düşüncesini belirleyebilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verilmediği durumlarda metnin belirli bir bölümündeki ilişkileri anlayabilir ve bir bölümünden anlam çıkarabilirler.

e) 3. düzey: Bu öğrenciler açık şekilde sunulmadığı durumlarda da metnin genel anlamını ifade edilebilirler. Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilirler.

f) 4. düzey: Bu düzeye erişmiş öğrencilerden bir veya birden çok metinde yer alan uzun paragrafları anlayabilmeleri beklenir.

g) 5. düzey: Bu öğrenciler, uzun metinlerde konuyla ilgili saklı bilgileri bularak bu metinleri kavrayabilirler. Kapsamlı metinlere yönelik derin bir anlayış göstererek farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanabilirler.

h) 6. düzey: En üst düzey olan 6. düzeydeki öğrenciler istenilen bilginin metin içerisinde saklı olduğu uzun ve soyut metinleri anlayabilirler (OECD, 2019: 32).

PISA'daki okuma alanı, okuryazarlık olarak ifade edilmektedir. Bu tanım bilgiyi çözme ve metnin anlaşılmasını içeren geleneksel anlayıştan farklı olarak çeşitli durumlarda yazılı bir bilgiyi anlamayı, kullanmayı, yansıtmayı ve metni okurken uygun stratejileri kullanma becerisinin farkında olmayı içermektedir (OECD, 2019). Buna ek olarak, okuma alanı kavramı geleneksel kullanımından uzaklaşmakta ve öğrencilerin çeşitli durumlarda problemleri çözebilme potansiyeli anlamında kullanılmaktadır. Burada belirtilen problem çözebilme potansiyelinden kasıt, soru çözmek değil günlük yaşamda karşılaşılan sorunları çözebilme yetisidir. Bu sorunları çözebilme yetisini kazanmak ve yaşam kalitesini artırmak için öncelikle okuma ve anlam kurma becerilerini kazanmak gerekmektedir. Çağımızın vazgeçilmez becerilerinden olan okuma, kişilerin günlük yaşamda sıklıkla kullandığı bir beceridir. Bilgiye ulaşmanın en temel ve kolay yolu olan okumayı insanlar faturalarını incelerken, gazete okurken, oy kullanırken, gelen e-posta veya mektuplarını okurken, rapor incelerken, araştırma yaparken vb. alanlarda kullanmaktadır. Okuma becerisi, bireylerin farklı tür metinlerle çeşitli görevleri yerine getirebilmelerini gerektirmektedir. Bu görevler OECD'de (2019); belirli bir bilgiyi bulma ve hatırlama; bilgileri bir araya getirme; yorumlama; çıkarım yapma; değerlendirme; kendi düşüncesini yansıtma; metnin içeriği ve özellikleri hakkında derinlemesine düşünmeyi kapsamaktadır. Özetle, üst düzey okuduğunu anlama becerisi edinmiş okuma bireylerin, modern topluma uyum sağlamasında, kişisel gelişimini gerçekleştirmesinde ve başarıya ulaşmasında anahtar bir rol üstleneceği ifade edilebilir.

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde doğrudan üst düzey okuduğunu anlama ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak alan yazında üst düzey düşünme becerilerinden olan çıkarımda bulunma ve okuduğunu anlama ilişkisini inceleyen (Bayat ve Çetinkaya, 2020); okuduğunu anlama ve problem çözmeyi birlikte ele alan çalışmalar (Akbaşlı, Şahin ve Yaykiran, 2016) yapılmıştır. Alan yazındaki çalışmalar genel olarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini incelemektedir. Okuduğunu anlama ve PISA ilişkisi (Bozkurt 2016; Demiral ve Menşan 2017), öğrencilerin okumaya karşı tutum ve motivasyonları ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki (Guthrie vd. 1999; Sallabaş 2008; Ürün Karahan ve Taşdan 2016; Yıldız ve Akyol 2011), ders başarıları ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki (Durgun ve Önder 2019; Yılmaz, 2011), öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ve okuduğunu anlama ilişkisi (Ergen ve Batmaz 2018; Pezhman ve Moomala 2013; Taşdemir ve Özmen 2018; Özyılmaz ve Alcı 2011), doğrudan öğretim modeli ve okuduğunu anlama ilişkisi (Kuşdemir ve Güneş 2014) bunlardan bazılarıdır. Bu araştırmayı diğer çalışmalardan ayıran unsur üst düzey okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için PISA formatında hazırlanan bir başarı testi ile PISA'ya giren örneklem grubu göz önüne alınarak belirlenen öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesinin amaçlanmasıdır.

Bu araştırmada ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyet, edebiyat, coğrafya, bilgisayar ve matematik ders başarıları, kitap okuma sayısı, internette geçirilen süre,

bilişsel oyun oynama değişkenlerinin ilişkisine bakılmıştır. Bu değişkenlerin belirlenmesinde üst düzey okuduğunu anlama becerisi ile ilgili alan yazın taranmış, alan uzmanlarından görüşler alınmış ve üst düzey okuduğunu anlama becerisi ile ilişkili olabileceği belirtilen unsurlar araştırma kapsamına alınmıştır. Alan yazındaki çalışmalarda (Bayraktar, 2017; Hahnel, Goldhammer, Kröhne, ve Naumann, 2017; Oakhill, Cain ve Elbro 2015) üst düzey okuduğunu anlama becerisi üzerinde kitap okumanın ve bilişsel oyunlar oynamanın etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca PISA'daki ve çalışmada kullanılan başarı testindeki sorular günlük yaşam becerilerini kapsayan metin ve sorulardan oluştuğu için uzman görüşleri de alınarak Edebiyat, Coğrafya ve Matematik ders puanları da çalışmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca en son yapılan PISA'nın elektronik ortamda gerçekleşmesi nedeniyle öğrencilerin Bilgisayar ders notları ve gün içinde internette geçirdikleri süre de araştırma kapsamına alınmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

Öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerileri;

- Cinsiyet, bilişsel oyunlar (bulmaca, yapboz, akıl oyunları vb.) oynamaya göre farklılaşmakta mıdır?

-Edebiyat, coğrafya, bilgisayar ve matematik dersi notu, bir yılda okunan kitap sayısı, bir günde internette geçirilen süre ile ilişkili midir?

Bu alt problemlerin yanında öğrencilerin verdikleri doğru ve yanlış cevaplardan hareketle zorlandıkları unsurların belirlenmesi, yanlış cevap verme nedenlerinin irdelenmesi de araştırmanın nitel yönünü oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama becerilerini ortaya koymak amacıyla karma yöntemle dayanan açıklayıcı sıralı desen seçilmiştir. Açıklayıcı sıralı desende öncelikle araştırmaya ilişkin nicel veriler toplanır ve analiz edilir. İkinci aşamada ise nicel sonuçlara dayalı olarak nitel veriler toplanır ve nicel bulgular açıklanmaya çalışılır (Creswell, 2015: 34; Teddlie ve Tashakkori, 2008: 394).

Bu araştırmanın ilk aşamasında "Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi" aracılığıyla nicel verilerin toplanması ve bunların analizi yer almaktadır. Araştırmanın nicel kısmı betimsel analiz yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığı ve derecesi mevcut haliyle belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2012: 45). Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012: 11) tarama araştırmalarının bir konu ya da olaya ilişkin, katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, tutum, beceri vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalar olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Gay, Mills ve Airasian (2012: 65) tarama araştırmalarında ölçülen değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenebileceğine değinmektedir.

Daha sonra ise öğrencilerin verdikleri doğru ve yanlış cevaplardan hareketle sorularda zorlandıkları unsurların belirlenmesi de araştırmanın nitel yönünü oluşturmaktadır. Öğrencilerin doğru ve yanlış cevapları doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Doküman inceleme, hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için yapılan sistematik bir işlemdir. Doküman analizi yöntemi; anlam çıkarmak ve anlayış kazanmak için verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirir (Bowen, 2009: 31). Bu nicel ve nitel veriler bağlamında öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemi belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tanrıöğen (2014: 88), amaçlı örneklemede evrenden araştırmacının amacına en uygun olduğunu düşündüğü bir kümeyi örneklem olarak seçtiğini belirtir. Bu doğrultuda PISA'daki örneklem dağılımı göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede öncelikle ölçütler belirlenir ve bu ölçütleri karşılayan bireyler örnekleme dahil edilirler (Creswell, 2016; Schumacher ve McMillan, 2006). Ölçüt örnekleminin kriterleri şu şekilde belirlenmiştir: Okulların belirlenmesinde PISA'daki örneklem dağılımı göz önüne alınmıştır. PISA 2018'e giren 15 yaş grubundaki öğrencilerin %43,7'si Anadolu lisesi, %31,1'i

ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencisi ve bunların %78.8'i 10. sınıf öğrencisidir (OECD, 2019: 54). PISA 2018'de en yüksek öğrenci dağılımını gösteren lise türü Anadolu Liseleri ve sınıf düzeyi 10. sınıf olduğu için çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Konya merkezdeki bir Anadolu lisesinde öğrenim gören 10. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 167'si erkek, 145'i kız olmak üzere toplam 312 Anadolu lisesi ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, Konya il merkezindeki bir Anadolu Lisesinde okuyan ikinci sınıf öğrencilerinden çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Verilerin toplanmasında İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan bilgilendirmelerle bütün öğrencilerin 27 Şubat 2021 Cumartesi günü saat 14.00-15.00 saatleri arasında verilen bağlantı adresinden sisteme girerek soruları cevaplamaları sağlanmıştır. Sisteme belirtilen süre dışında erişim mümkün olmamaktadır. Sisteme 384 öğrenci giriş yapmış ancak 72 öğrenci soruların tamamına cevap vermediği için 312 öğrencinin verileri araştırma kapsamına alınmıştır. Verilerin toplanması için "Kişisel Bilgi Formu" ve Yıldız, Ünal, Bayrakçı ve Polat (2019) tarafından geliştirilen 24 soruluk "Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi" kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada araştırmanın alt problemleri için veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Formda öğrencilerin cinsiyetleri, Edebiyat, Coğrafya, Bilgisayar ve Matematik dersi notları, kitap okuma sıklıkları, bir günde internette geçirilen süre ile bilişsel oyun (bulmaca, yapboz, akıl oyunları vb.) oynama durumları sorulmuştur.

Başarı Testi

Araştırmada Yıldız, Ünal, Bayrakçı ve Polat (2019) tarafından geliştirilen "Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi" kullanılmıştır. Başarı testi çoktan seçmeli ve açık uçlu olmak üzere toplam 24 sorudan oluşmaktadır. Başarı testinin ortalama güçlüğü 0.46 ve ortalama ayırt etme gücü ise 0.45'tir. KR-20 güvenirlik katsayısı ise 0.84'tür. Bu değerler başarı testinin, üst düzey okuduğunu anlama becerilerini ölçme konusunda geçerli ve güvenilir bir test olduğunu kanıtlamaktadır.

Üst düzey okuduğunu anlama becerileri; sorgulama, ilişkilendirme, karşılaştırma, çıkarımda bulunma, analiz etme, problem çözme, eleştirel olma, değerlendirme, hipotez kurma ve yaratma olarak sıralanabilir. Bu "bağlamda başarı testindeki soruların çözümünün bu becerileri kullanarak yapılabilmesine özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda kapsam geçerliği oluşturmada oluşturulan belirtke tabloları üç alan uzmanının görüşlerine sunulmuş %95 'in üzerinde uyum gösteren sorular başarı testine dâhil edilmiştir. Örneğin alan uzmanları "Yolcu Otobüsü" sorusunun cevabına ulaşmada sürekli ve süresiz metinler arası karşılaştırmalar yapma ve çıkarımda bulunma becerilerinin kullanılması ile ilgili tam görüş birliği içinde olmuşlardır. Aşağıda başarı testinden örnek bir soru verilmiştir:

DESİBEL

Günlük şartlarda insanı rahatsız eden bazı sesler bulunmaktadır. Hafif sesler kulağa az şiddette, kuvvetli sesler ise yüksek şiddette gelmektedir. Şiddet birimi desibel'dir (dB). Desibel insan kulağının işitebildiği en küçük ses şiddetidir. Uzmanlar 85 desibel üzerindeki sese sürekli maruz kalmanın tehlikeli olabileceğinde hemfikirdirler.

Soru 1) 2018 yılında kulağındaki şikâyet nedeniyle doktora giden Burak'ın işitme kaybı %12 olarak belirlenmiştir. Doktor, hastasına ne kadar zamandır işini yaptığını sormuş ve 5 yıl cevabını almıştır. Buna göre söz konusu hasta aşağıdaki seslerden hangisine maruz kalmış olabilir?

A) Normal konuşma B) Kar aracı C) Fabrika gürültüsü D) Çamaşır makinesi

Soru 2) Yukarıdaki verilerden yararlanarak aşağıda verilen durumlardan hangisi doğrudur?

A) 2000 yılında kuaförlüğe başlamadan önce işitme yeteneğini ölçtüren birinin sürekli saç kurutma makinesi kullanması ve 2010 yılında kulağındaki şikâyet nedeniyle tekrar test yaptırdığında işitme kaybı durumu %16'dır.

B) 2002 yılında işitme yeteneğini ölçtüren birinin işe girdikten sonra sürekli yoğun trafiğe maruz kalması ve kulağından duyduğu şikâyet nedeniyle 2009 yılında tekrar test yaptırdığındaki işitme kaybı durumu %5'tir.

C) 2010 yılında işitme yeteneğini ölçtürerek belediyede çöp kamyonu kullanmaya başlayan birinin 2020 yılında tekrar test yaptırdığındaki işitme kaybı durumu %10'dur.

D) 2013 yılında bahçıvanlığa başlayan birinin 2018'e kadar sürekli çim biçme makinesi kullanması ile birlikte yaşayacağı işitme kaybı %4'tür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS 24 paket programından yararlanılmıştır. Normallik testi yapıldıktan sonra öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre beceri düzeylerini belirlemek için t testi; öğrencilerin edebiyat, coğrafya, bilgisayar ve matematik ders notu değişkenlerine göre beceri düzeylerini belirlemek için korelasyon analizi, bir yılda okunulan kitap sayısına ve bir günde internette geçirdiği süre değişkenlerine göre beceri düzeylerini belirlemek için tek yönlü varyans analizi ve Post Hoc testleri Tukey (farklılıkların kaynağını belirlemek üzere farklılığı yaratan grup ya da grupları belirlemek için çoklu karşılaştırma yapılmak istendiğinde kullanılan test türü) kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak alınmıştır.

Nitel verilerde ise doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizinde analitik işlem süreci, dokümanlarda yer alan verilerin bulunmasını, değerlendirilmesini ve anlamlandırılmasını içerir (Bowen, 200: 29). Öğrencilerin yanlış cevap verdikleri sorular incelenmiş ve yanlış cevabı seçmelerine neden olan unsurlar belirlenmiştir. Yapılan analizler dört farklı alan uzmanı tarafından incelenmiş ve kategorilendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Tarama araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik katılımcıların soruları yanıtlama anında birbirlerinden etkilenmesi ile düşebilmektedir. Ancak bu çalışmada veriler çevrimiçi ortamda toplandığı için böyle bir durum söz konusu olmamıştır. Katılımcıların sorulara büyük oranda cevap verebilmiş olması iç ve dış geçerlilik için olumlu katkı sağlamıştır. Dış geçerlik araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgilidir (LeCompte ve Goetz; 1982: 33). Bu sebeple örneklem seçiminde PISA'daki örneklem dağılımı göz önünde bulundurulmuş ve yalnızca 10. sınıf öğrencilerini içermektedir. Ayrıca dış geçerliğini sağlamak için toplanan verilere yorum katılmadan bulgular kısmında sunulmuştur.

İç güvenirlik aynı verileri kullanan farklı araştırmacıların aynı sonuca ulaşp ulaşmayacağıdır (Tabachnick, & Fidell, 2013: 103). Bu çalışmada iç güvenirliği sağlamak amacıyla çalışma verileri 4 farklı uzman tarafından test edilmiştir. Puanlayıcı güvenirliğini sağlamak için öğrencilerin başarı testi cevapları dört uzman tarafından puanlanmış ve ardından kodlayıcılar arası tutarlılık derecesi korelasyonunun .70'in üzerinde olduğu görülmüştür. Dış güvenirlik araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğidir (LeCompte ve Goetz; 1982: 34). Dış güvenirliği sağlayabilmek için analiz yöntemleri, süreç, ortam ve katılımcılar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı =Necmettin Erbakan Üniversitesi

Karar tarihi= 03.07.2020

Belge sayı numarası= 111

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Tablo 1’de öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 1.

Başarı Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS
Kız	145	41	.76
Erkek	167	39	.77

Tablo 1’den izlenebileceği gibi öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerisini ölçen başarı testinden aldıkları puanlar 100 üzerinden kız öğrencilerde 41, erkek öğrencilerde 39’dur.

Tablo 2’de öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerisini ölçen başarı testinden aldıkları puanlarda cinsiyet değişkeninin anlamlı etkisinin belirlenmesi için yapılan t-testi verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	145	41	.76	15.39	-.013	.58
Erkek	167	39	.77			

T-testine göre öğrencilerin cinsiyet kategorisindeki gruplara göre üst düzey okuduğunu anlama becerileri karşılaştırıldığında kızlarda $\bar{X}=41$, erkeklerde ise $\bar{X}=39$ olduğu gözlemlenmiştir. Analiz sonucunda cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (*t(312)=-.013, p>.05+).

Tablo 3.

Öğrencilerin Üst Düzey Okuduğunu Anlama Başarı Puanı ile Ders Notları Arasındaki İlişki

Ders Notu	Üst Düzey Okuduğunu Anlama Başarısı		
	N	r	P
Edebiyat	312	.141	.324
Coğrafya	312	.046	.048
Bilgisayar	312	.245	.126
Matematik	312	.148	.372

Cohen (1988)’e göre .10-.29 düşük, .30-.49 orta ve .50-1.00 yüksek düzeyde ilişkiyi göstermektedir. Tablo 3’e göre, öğrencilerin sadece Coğrafya ders notları ile üst düzey okuduğunu anlama başarı puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir (r=.141, r=.046, r=.245, r=.148, p<.05).

Tablo 4.

Öğrencilerin Bir Yılda Okuduğu Kitap Sayısı Değişkenine Göre Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğrencilerin 1 Yılda Okuduğu Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	SS
1 (1-5)	22	.63	.24
2 (6-10)	22	1.15	.21
3 (11-15)	18	.84	.18
4 (16-20)	13	.95	.29
5 (21+)	10	.84	.20

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	3.08	96	.77	14.44	.00	(1-5) ve (6-10), (1-5) ve (16-20), (6-10) ve (11-15), (6-10) ve (21+),
Gruplar İçi	4.26	216	.05			
Toplam	7.34	312				

Varyans analizi sonucunda $F = 14.44$ ve $p < 0,05$ istatistiksel olarak anlamlı bir fark hesaplanmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. (1-5 k) = .63 ve (6-10 k) = 1.15 arasında, (1-5 k) = .63 ve (16-20k) = .95 arasında, (6-10k) = 1.15 ve (11-15 k) = .84 arasında, (6-10 k) = 1.15 ve (21+ k) = .84 arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bunun sonucunda (6-10 k) ve (16-20 k) aralığında olan öğrencilerin (1-5 k) aralığında olan öğrencilere göre üst düzey okuduğunu anlama becerileri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. (6-10 k) aralığında olan öğrencilerin ise (11-15 k) ve (21+ k) aralığında olan öğrencilere göre üst düzey okuduğunu anlama becerileri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 5.

Öğrencilerin Bir Günde İnternette Geçirdiği Süre Değişkenine Göre Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğrencilerin Bir Günde İnternette Geçirdiği Süre	N	$\bar{X}$	SS
1 (1 saatten az)	72	.84	.24
2 (1-3 saat)	98	.73	.31
3 (3+)	142	1.02	.24

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1.44	98	.72	10.05	.00	(1-3 saat) ve (3+ saat)
Gruplar İçi	5.89	214	.072			
Toplam	7.34	312				

Varyans analizi sonucunda $F = 14.44$ ve $p < 0,05$ istatistiksel olarak anlamlı bir fark hesaplanmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. (1-3 saat) ve (3+ saat) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bunun sonucunda (3+ saat) kategorisinde olan öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerileri, (1-3 saat) kategorisinde olan öğrencilerinkinden anlamlı bir düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 6.

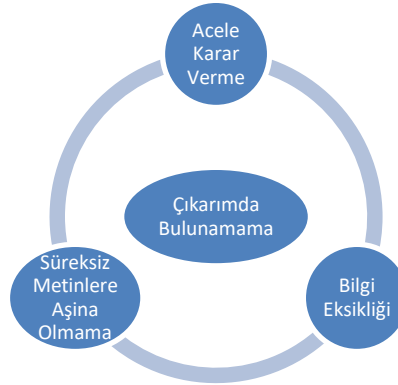
Öğrencilerin Bilişsel Oyun Değişkenine Göre Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Bilişsel Oyun Oynama	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Evet	164	1.04	.25	4.19	.00
Hayır	148	.65	.17		

T-testine göre öğrencilerin bilişsel oyun kategorisindeki gruplara göre üst düzey okuduğunu anlama becerileri karşılaştırıldığında bilişsel oyun oynayanlarda (evet) $\bar{X}=1.04$, oynamayanlarda (hayır) ise $\bar{X}=.65$ olduğu gözlemlenmiştir. Analiz sonucunda bilişsel oyun değişkeni ile öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bilişsel oyun oynayan öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerileri, bilişsel oyun oynamayan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Öğrencilerin başarı testine verdikleri doğru ve yanlış cevaplardan hareketle sorularda zorlandıkları unsurların belirlenmesi araştırmanın nitel yönünü oluşturmaktadır. Öğrencilerin doğru ve yanlış cevapları doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Aşağıdaki şekilde öğrencilerin cevaplarının incelenmesiyle elde edilen yanlış cevap verme nedenleri sunulmuştur:



Şekil 1. Öğrencilerin Yanlış Cevap Verme Nedenleri

Süreksiz Metinlere Aşına Olmama: Tablo, Grafik, Çizelge ve Haritaları Yorumlayamama

Öğrencilerin yanlış cevaplar verdikleri soruların genellikle süreksiz metinleri içeren sorular olduğu görülmüştür. Yanlış cevapların büyük bir kısmı (%70, 16.8 soru) tablo, grafik ve şekil içeren metinleri yorumlayıp çıkarımda bulunmaya dayalı olan sorularda verilmiştir. Süreksiz metin içeren soruların % 72'sinin (17.28 soru) yanlış cevaplandırıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin süreksiz metinleri analiz etmekte zorlandıkları ifade edilebilir.

Öğrencilerin özellikle iki ve daha fazla farklı süreksiz metin içeren sorularda zorlandıkları görülmüştür. Örneğin "Bor Mineralleri" sorusu üç süreksiz metinden oluşmaktadır. Sorunun çözümü için verilen harita ve tabloları yorumlayabilmek gerekmektedir. Yanlış cevap veren öğrencilerin harita ve tabloları yorumlayarak cevaba ulaşmada zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde öğrencilerin doğru cevaplarının sürekli metinlerde yoğunlaşması öğrencilerin tablo, şekil, grafik, çizelge ve harita gibi metinleri yorumlamadaki yetersizlikleri ve dolayısıyla da bu metinlerle derslerinde, ödevlerinde ve sınavlarında yeterince karşılaşmadıklarını göstermiştir.

Çıkarımda Bulunamama: Karşılaştırma ve Analiz Yapamama

Öğrencilerin sorunun çözümüne ulaşabilmeleri için çıkarımda bulunmalarını sağlayacak karşılaştırmalar yapma, analiz etme ve yorumlayabilme becerilerini kullanamadıkları belirlenmiştir.

Örneğin “İnternet Alışverişi” sorusunda alınacak ürünün belirlenmesinde verilen bilgilerden hareketle karşılaştırmalar yaparak çıkarımda bulunma gerekir. Ancak öğrencilerin %79’u (246 öğrenci) bu soruya yanlış cevap vermiştir.

Çıkarımda bulunma becerisi üst düzey düşünme becerileri içinde büyük önem taşıyan ve diğer düşünme becerilerini destekleyici bir kapsamdadır. Üst düzey okuduğunu anlama becerisi için soru metinlerindeki verilerin karşılaştırılması ve analiz edilmesi önceliklidir. Bu bağlamda başarı testindeki soruların tamamı çıkarımda bulunma becerisini gerektirmektedir. Başarı testinden alınan puanlar 100 üzerinden kız öğrencilerde 41, erkek öğrencilerde 39 olduğu dikkate alındığında öğrencilerin çıkarımda bulunma becerilerinin yetersiz olduğu ifade edilebilir. Çıkarımda bulunabilmek için metin içi ve metinler arası verilen karşılaştırılması ve net biçimde analiz edilmesi önemlidir. Ancak bu şekilde çıkarımlarda bulunulabilir ve sorunun çözümüne ulaşılabilir.

Acele Karar Verme: Odaklanamama

Öğrencilerin metinlerde ve soruda verilen açıklama ve yönergeleri dikkatle incelemeyen akıllarına ilk gelen cevabı verdikleri belirlenmiştir. Örneğin “İstanbul Anayolları” sorusunda verilen rota bilgisinden hareketle Kadıköy istikametine en kısa zamanda hangi taşıtla ulaşılacağı sorulmuştur. Öğrencilerin büyük bir bölümü verilen trafiğin yoğun olduğu yönergelerini göz önünde bulundurmamıştır. Bu durum öğrencilerin yönergeleri incelemeyen karar verip seçim yaptıklarını göstermektedir. Soruların %65’inde (15.6 soru) öğrencilerin yönergelerdeki açıklamaları göz önüne alınmadan acele karar vererek yanlış cevabı seçtikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin acele karar verdiklerini gösteren unsurlardan bir diğeri de sorunun çözümünde düşünmeden akla ilk gelebilecek cevaplara yönelmiş olmalarının yanı sıra en kuvvetli çeldirici yerine özellikle çoktan seçmeli sorularda genellikle yanlış olan ilk seçenekleri işaretlemiş olmalarıdır. Ayrıca veriler pandemi koşullarından dolayı çevrimiçi ortamda toplandığı için öğrencilerin soruları cevaplama sürelerine de ulaşılmıştır. Özellikle yanlış cevapların cevaplama sürelerinin daha kısa (ortalama 20 saniye) olduğu belirlenmiştir. Bu veriler öğrencilerin soruya yeterince odaklanmadıklarını göstermektedir. Üst düzey okuduğunu anlama becerileri verilerin doğru analiz edilmesi temeline dayandığı için tam bir odaklanmayı gerektirmektedir.

Bilgi Eksikliği: Bilgi Aktarımındaki Yetersizlik

Üst düzey düşünme beceri kullanabilme için temel düzeyde bilgi eksikliğinin olmaması gerekir. Bazı sorulardaki yanlış cevapların çok temel bilgi eksikliklerinden kaynaklandığı görülmüştür. Verilen cevaplar öğrencilerin genel kültür düzeyinde bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Örneğin; “Kızılçam” sorusunda doğru cevaba ulaşabilmek için öğrencilerin bölgelerin iklim özelliklerini bilmeleri gerekmektedir. Benzer biçimde doğru cevaba ulaşmak için verilen şehirlerin hangi bölgelerde olduğu da bilinmelidir. Genel kültür düzeyinde bilgi eksikliğinden kaynaklanan yanlış cevapların oranı %54’tür (12.96 soru). Bu veriler temel düzeydeki bilgi eksikliğinin üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı engellediğini göstermektedir.

Başarı testindeki soruların çözümü için farklı disiplinlerdeki temel düzeydeki bilgilerin aktarımı gerekmektedir. Örneğin “Harcama Türleri” sorusundaki alt sorulardan biri olan “Gıda ve Alkolsüz İçecekler ile Mobilya, Ev aletleri ve Ev Bakım Hizmetleri harcamalarının 2012 ve 2016 verilerinin tamamını karşılaştırınız.” Sorusunda öğrencilerin yıl bazında verilen harcama ifadelerini toplama da basit hatalar yaptıkları belirlenmiştir. “İnternet Alışverişi” sorusunda yer alan “Ürünlerin kumaş bilgilerinin verilme nedeni ne olabilir?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde de kumaş türlerini ismen dahi bilmeyen öğrencilerin sayısının yarıdan fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyet, edebiyat, coğrafya, bilgisayar ve matematik ders başarıları, kitap okuma sayısı, internette geçirilen süre, bilişsel oyunlar oynama değişkenlerinin ilişkisine bakılmıştır. Bu açıdan elde edilen bulgular, ilgili çalışmaların bulguları ile karşılaştırılmış ve aşağıda yorumlanmıştır.

Öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerisini ölçen başarı testinden aldıkları puanlar 100 üzerinden kız öğrencilerde 41, erkek öğrencilerde 39'dur. Bu puanlar öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. PISA sonuçları (OECD, 2019) da benzer biçimde öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin düşük olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda üst düzey düşünme becerilerini geliştiren etkinlik ve sorularla öğrencilerin sıkça karşılaştırılması gereği ifade edilebilir.

Çalışmada öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerileri, cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda kız öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerileri için elde edilen toplam puanlar, erkek öğrencilerinkine göre yüksek olsa da elde edilen bulgular sonucunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Cinsiyet değişkeninin okuduğunu anlama düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar (Akbalık, 2019; Demir ve Tiryaki, 2014; Durukan, 2013; Kılıç, 2004; Kuşdemir Kayıran ve Katırcı Ağaçkiran, 2018; Ulutaş ve Aksoy, 2016; Sabak Kaldan, 2007) bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca araştırma bulguları ile paralel biçimde alan yazında yapılan araştırma (Brantmeier, 2000; Ceran, Oğuzgiray Yıldız ve Özdemir, 2015; Chiu ve McBride-Chang, 2006; Çiftçi ve Temizyürek, 2014; Kuşdemir, 2019; Kutlu vd., 2011; Kuyumcu Vardar ve Sarioğlu, 2017; Sarcaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Sert, 2010; Phakiti, 2003; Troyer vd., 2018; Yılmaz, 2011; Wu vd., 2019) sonuçlarına göre de kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Anlamlı bir farklılık oluşturmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden okuduğunu anlama düzeylerinin yüksek olması alan yazındaki diğer araştırmalarda belirtildiği üzere kız öğrencilerin daha fazla sayıda kitap okuma alışkanlığına sahip olmaları ile açıklanabilir. Bu bağlamda özellikle üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kitap okuma alışkanlığı kazandırmanın önemine özellikle vurgu yapılmalıdır.

Bulgulara göre öğrencilerin ders notları ile üst düzey okuduğunu anlama başarı puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerileri, Edebiyat ders notu değişkenine göre değerlendirildiğinde anlamlı düzeyde farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, okuduğunu anlama becerisini edebiyat değişkeni açısından inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ortaöğretimde görülen Edebiyat dersi, ilköğretimin birinci ve ikinci kademesinde görülen Türkçe dersinin devamı olarak düşünülebilir. Bu bakımdan okuduğunu anlama becerisini Türkçe dersi değişkeni ile inceleyen araştırmalara bakılmıştır. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersinde de başarılı olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara (Işık vd; 2018, Sallabaş; 2008, Yılmaz; 2015) rastlanılmıştır. Yılmaz'ın (2015) araştırmasında okuduğunu anlama puanları yüksek olan öğrencilerin sırasıyla Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersinde başarılı oldukları tespit edilmiştir. Sallabaş (2008), Obalı (2009) ile Oluk ve Başöncül (2009) araştırmalarında da öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının diğer derslerdeki başarılarına olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir. Alan yazında yapılan araştırmalarda (Durukan ve Demir, 2017; Eroğlu, 2019; Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Yıldız, 2015) ders kitaplarındaki soruların ve öğretmenlerin kendilerinin hazırladıkları soruların üst düzey okuduğunu anlama becerisini ölçmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple derslerde ve sınavlarda öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerilerini ölçen sorularla karşılaştırılması gereği ortadadır.

Çalışmada Coğrafya ders başarıları ile üst düzey okuduğunu anlama başarıları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Coğrafya dersiyle üst düzey okuduğunu anlama arasında ilişki aranmasının nedeninin Coğrafya dersinin içeriğinde grafik ve tablo vb. görsel okuma unsurlarını barındırmasıyla ilgilidir. Alan yazın incelendiğinde grafik ve tablo okuma ile anlama arasındaki pozitif ilişki sonucuna ulaşan çalışmalar (Aydın ve Tarakçı, 2018; Selamet, 2014; Yayla ve Özsevgeç, 2015) mevcuttur. Bu çalışmada Coğrafya ders notu ile üst düzey okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmaması derste süresiz metin kullanımının istenen düzeyde olmaması ile ilişkilendirilebilir.

Çalışmada Bilgisayar dersi notu ile öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bilgisayar dersiyle üst düzey okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki aranmasının nedeni gelişen teknoloji ile birlikte son yıllarda okuma ve anlama eylemlerinin teknolojik materyaller kullanılarak da gerçekleştirilmesidir. Bilgisayar ve üst düzey

okuduğunu anlama arasında pozitif bir ilişki olmamasının nedenini ise teknolojinin ve bilgisayarın araştırma örneklemindeki öğrenciler tarafından tam olarak kullanılmamasıyla ve bu konuda verilen eğitimin yetersiz kalmasıyla ilişkilendirebilir. Araştırmada Matematik ders notu ile üst düzey okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alan yazın (Anjum, 2015; Aydın Akay, 2004; Boz, 2018; Gökteş ve Gürbüzürk, 2012; Kıvrak, 2014; Özdemir ve Sertsöz, 2006; Tatar ve Soylu, 2006; Uzun, 2010) incelendiğinde okuduğunu anlama ve matematik/problem çözme arasındaki anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğunu saptayan bazı bulgulara ulaşılmıştır. Binotti vd. (2001) kelime dağarcığını geliştirmenin okuduğunu anlama becerisini ve kelime dağarcığını geliştirmenin matematik problem çözme becerilerini de geliştirdiğini belirtmişlerdir. Böylece okuduğunu anlama ve matematik dersi arasında ilişki oluşmaktadır. Salihu'ya (2018) göre matematik dersinde anlama güçlüğü çeken öğrenciler okuduğunu anlama becerisinde de zorlanırlar. Bu bakımdan farklı disiplinlerin birbirinin gelişimini desteklediği unutulmamalı ve öğrenme sürecinde disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenmelidir.

Çalışmada öğrencilerin bir yılda okuduğu kitap sayısı değişkeni ile öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. (6-10 k) ve (16-20 k) aralığında olan öğrencilerin (1-5 k) aralığında olan öğrencilere göre üst düzey okuduğunu anlama becerileri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. (6-10 k) aralığında olan öğrencilerin ise (11-15 k) ve (21+ k) aralığında olan öğrencilere göre üst düzey okuduğunu anlama becerileri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Elde edilen verilere göre bir yılda okunan kitap sayısı ve okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu fakat bu farklılığın düzenli bir artış göstermediği saptanmıştır. Bu anlamlı farklılığın düzenli bir grafiğe sahip olmamasının sebebi ise öğrencinin motivasyon durumu, öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesi, okunan kitabın türü ve öğrencilerin kitabı anlamadan okumaları gibi değişkenlerin etkisinden kaynaklanıyor olabileceği ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde (Locher ve Pfof, 2019; Sabak, 2007; Sert, 2010) kitap okuma ve okuduğunu anlama arasında pozitif yönde anlamlı bir farklılık olduğunu belirten çalışmalara rastlanmıştır. Muijselaar vd. (2017) kelime dağarcığı ve okuduğunu anlama arasındaki pozitif yönde seyreden anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Güleçol (2017) ve Köseoğlu'nun (2011) araştırmalarında da öğrencilerin günlük okuma süresi için ayırdıkları zaman ile okuduğunu anlama arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum okuduğunu anlamamanın farklı değişkenlere bağlı olduğunu da göstermektedir.

Yazılı materyallere ek olarak günümüzde okumaların birçoğu teknolojik ortamlarda yapılmaktadır. Bu da akla öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda daha çok okuma yaptığı için okuduğunu anlama becerilerinin daha gelişmiş olacağını getirse bile Eden ve Eshet-Alkalai (2012), Murray ve Perez (2011), Yaman ve Dağtaş'ın (2013) araştırmalarında elektronik okuma veya yazılı materyallerle okuma yapmanın, okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Günümüzde internet ile bilgisayarlar, oyunlar, akıllı telefonlar, tabletler vb. teknolojik aletler birbirinden ayrılmaz duruma gelmiştir. Bu sebeple internette geçirilen zaman ifadesi tüm bu aletlerle geçirilen zamanları da kapsamaktadır. Bu bağlamda, çalışmada öğrencilerden bir gün içinde internette (1-3 saat) ve (3+ saat) arasında vakit geçirenlerin üst düzey okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre internette (3+ saat) vakit geçiren öğrenciler kategorisinde olanların üst düzey okuduğunu anlama becerileri, (1-3 saat) kategorisinde olan öğrencilere göre anlamlı bir düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu çalışma sonuçları ile uyumlu çalışmalar (Dong vd., 2020; Ertem, 2010; Fu vd., 2014; Korat, 2010; Lin, 2010; Marzban, 2010) alan yazında yer almaktadır. Bu sonuçlar bağlamında öğrencilerin internette vakit geçirme süreleri arttıkça okudukları materyallerin sayısının arttığı düşünülebilir. Ayrıca internette e-kitap vb. uygulamaların olduğu düşünülürse öğrencilerin okuduklarını anlamaya yönelik kendilerini geliştirme fırsatlarıyla sıkça karşılaşabilecekleri tahmin edilmektedir. Bu konu hakkında Ertem (2010), Fu vd. (2014), Korat (2010) ve Lin (2010) e-kitapların öğrencilerin okuduğunu anlamalarına olumlu katkı verdiğini belirtmektedir. Ancak Gül'ün (2008) çalışmasında, internet ve bilgisayar başında seyrek zaman geçiren bireylerin okuduğunu anlama başarıları en yüksek çıkmıştır. Alexander'ın (2013) çalışma sonuçları da çevrimiçi oyunlar ile okuduğunu anlama becerisinin yükselmediğini göstermiştir. Bu farklılığın örneklem farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir.

İnternette geçirilen sürenin okuduğunu anlamayı olumlu veya olumsuz etkilediğine dair çıkan sonuçların farklılık göstermesinin başında öğrencilerin internette geçirdikleri zamanı nasıl değerlendirdikleri sorusu ön plana çıkmaktadır. İnternette geçen zamanın okuma, problem çözme, zekâ oyunları vb. etkinlikler ile geçmesi ile zihni geliştirmeyen sadece bireyin isteklerine hitap eden içeriklerle geçmesi arasında fark vardır. Özetle interneti kullanma verimliliği, ortaya çıkan bu farklı sonuçları doğurmuş olabilir.

Her yaştan insanın sevdiği eğlenceli ve motive edici oyunlar, öğrencilere sayı kavramları, birebir eşleştirme ve hesaplama stratejileri gibi temel kavramları keşfetme fırsatı verir. Ayrıca matematiksel anlayış ve beceriler ile yakından ilişkili olan akıl yürütme becerilerini derinleştirmelerini sağlar (Rutherford, 2015). Bilişsel oyunların akıl yürütme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini savunan çalışmalar (Baş, Kuzu ve Gök, 2020; Devocioğlu ve Karadağ, 2014; Kafai, 2006; Kurbal, 2015; Reiter, Thornton ve Vennebush, 2014; Strom ve Barolo, 2011) alan yazında yer almaktadır. Devocioğlu ve Karadağ'ın (2014) akıl oyunları ile birlikte yürütülen dersler üzerine yaptığı çalışma, akıl oyunlarının sadece matematiğin gelişimini değil, aynı zamanda sözel ve görsel zekâ problem çözme, hesaplama, yaratıcılık, üç boyutlu düşünme, tasarlama ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini de geliştirdiğini belirtmiştir.

Türkçe derslerinde de özellikle kelime öğretimi, akıcı okuma çalışmaları, okuduğunu anlama, yazı çalışmaları ve öğrencilerin güdülenmesi için bilişsel oyunlar ve oyun tabanlı dijital ortamlar (bilgisayar oyunları, elektronik web siteleri, elektronik kelime bulmaca oyunları, bloglar, eğitim yazılımları; Morpa Kampus, Okulistik, elektronik hikâye kitapları vb.) kullanılmaktadır (Ertem, 2016). Bu çalışmada da bilişsel oyun oynama ile öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre bilişsel oyunlar ile daha çok zaman geçiren öğrencilerin diğerlerine oranla okuduğunu anlama başarıları daha yüksektir. Alanyazında bu çalışmanın bulgularını destekleyen çalışmalar (Atay, 2007; Jackson vd, 2010; Jackson vd, 2013; Jacovina vd., 2016; Magliano vd., 2005; McNamara vd., 2006; Snow vd., 2016; Susar Kırmızı, 2007) oldukça fazladır. Ancak Alexander'ın (2013) çalışma sonuçları, çevrimiçi oyunlar ile okuduğunu anlama becerisinin yükselmediğini göstermiştir. Özetle bilişsel oyunların öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama başarılarına olan olumlu etkisi, alan yazında yapılan çalışma sonuçlarının dağılımına da yansımıştır. Bu bağlamda öğrencilerin bilişsel oyunlarla sıkça buluşturulması gereği ifade edilebilir.

Öğrencilerin doğru ve yanlış cevapları analiz edildiğinde çıkarım yapmakta zorlandıkları belirlenmiştir. Algül ve Bozkurt'un (2021) araştırmasında da öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde çıkarım becerisini yeterli düzeyde kullanamadıkları belirlenmiştir. Anastasiou ve Griva (2009), altıncı sınıf öğrencilerinin hem bilişsel hem de üst bilişsel strateji farkındalığının, okuma doğruluğu ve okuma hızına etkisinin ötesinde, okuduğunu anlamaya özel bir katkı sağladığını; Ahmadi, Ismail ve Abdullah, (2013) okuduğunu anlamada üstbilişsel okuma stratejisini kullanan okuyucuların, okuduğunu anlama sürecinde bu stratejiyi kullanmayan diğer okuyuculardan daha başarılı olduğunu; Tavakoli (2014) 20-27 yaş arası öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı ile okuduğunu anlama başarısı arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Zahra, Komariah ve Sari (2016) 30 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada üstbilişsel farkındalık ile öğrencilerin okuduğunu anlama oranları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, okuduğunu anlama konusunda daha iyi bir anlayışa sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Öğrencilerin yanlış cevap verdikleri soruların genellikle süresiz metinleri içeren sorular olduğu görülmüştür. Yanlış cevapların büyük bir kısmı tablo, grafik ve şekil içeren metinleri yorumlayıp çıkarımda bulunmaya dayalı olan sorularda verilmiştir. Saatçioğlu (2014) ile Prado ve Plourde (2011) da çalışmalarında farklı metin türlerinin kullanımına dikkat çekmiştir. Bu durum öğrencilerin süresiz metinlerle sıklıkla karşılaştırılması gereğini göstermektedir.

Öğrencilerin sorunun çözümüne ulaşabilmeleri için çıkarımda bulunmalarını sağlayacak karşılaştırmalar yapma, analiz etme ve yorumlayabilme becerilerini kullanamadıkları belirlenmiştir. Martin (2018), analiz etme, karşılaştırma yapma ve çıkarımda bulunma gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen bireylerin günlük yaşamlarında da karşılaştıkları problemlerin çözümünde zorlanmayacaklarını dile getirir. Bu bağlamda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin işe koşulması gereği ortadadır.

Öğrencilerin metinlerde ve soruda verilen açıklama ve yönergeleri dikkatle incelemeyen akıllarına ilk gelen cevabı verdikleri belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin yönergeleri incelemeyen hızlı olarak karar verip seçim yaptıklarını göstermektedir. Alan yazında yapılan çalışmalarda (Bouchamma, Poulin ve Ruel, 2014; Buxton, 2017) da okuduğunu anlama becerisi üzerinde dikkat ve odaklanmanın önemine vurgu yapılmıştır.

Verilen cevaplar öğrencilerin genel kültür düzeyinde bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Grenlaw (2015), 21. yüzyıl becerilerinin eğitim ortamlarında vazgeçilmez olması gerektiğine dikkat çeker. Bu bağlamda günlük hayatta ihtiyaç duyulan bilgilere metin seçiminden etkinliklere kadar pek çok uygulamada yer verilmesi gereği ortadadır.

Bu çalışmada PISA'daki örnekleme yer alan ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyet, Edebiyat, Coğrafya, Bilgisayar ve Matematik ders başarıları, kitap okuma sayısı, internette geçirilen süre, bilişsel oyun oynama değişkenlerinin ilişkisine bakılmıştır. Diğer yapılacak çalışmalarda farklı sınıf düzeyleri ve üst düzey okuduğunu anlama becerisi ile farklı değişkenlerin ilişkisinin incelenmesi gereği ifade edilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Necmettin Erbakan Üniversitesi Etik Kurulu
Karar tarihi= 03.07.2020
Belge sayı numarası= 111

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya 1. isim: %40, 2. isim: %20, 3. isim: %20, 4. isim: %20 oranında katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Araştırma pandemi koşulları nedeniyle çevrimiçi ortamda yürütülmüştür. Belirtilen gün ve saatte verilen bağlantıya girerek çalışmaya katılan ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerine ve öğrencilere bağlantı linkini ulaştıran öğretmenlerle ebeveynlere teşekkürü bir borç biliriz.

Kaynakça

- Ahmadi, M. R., Ismail, H.N. ve Abdullah, M.K.K. (2013). The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235-244.
- Akbalık, S. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve fen başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Akbaşlı, S., Şahin M. ve Yaykiran Z. (2016). The effect of reading comprehension on the performance in science and mathematics. *Journal of Education and Practice*, 7(16). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1108657.pdf>
- Akyol, H. (2006). *Türkçe İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Alexander, E. (2013) The effect of second life vs. internet technology in a sixth grade reading classroom. *Excellence in Education Journal*. 1(2), 80-118.
- Algül, Ö., & Bozkurt, B. Ü. (2021). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım becerisine ilişkin belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-30.

- Anastasiou, D. ve Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 8(2), 283-297.
- Anjum, S. (2015). Gender Difference in Mathematics Achievement and Its Relation with Reading Comprehension of Children at Upper Primary Stage. *Journal of Education and Practice*, 6(16), 71-75.
- Atay, M., S. (2007). *İngilizce dersinde oyunlarla kelime öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, D. (2016). *Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği (8.sınıf örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A., & Tarakçı, F. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının grafik okuma, yorumlama ve çizme becerilerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(1), 58-71.
- Aydın Akay, A. (2004). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baş, Ö., Kuzu, O. & Gök, B. (2020) The effects of mind games on higher level thinking skills in gifted students. *Journal of Education and Future*, 17, 1-13.
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2020). Çıkarım becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 177-190.
- Bayraktar, İ. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 582-594.
- Binotti, J. A., Hamilton-Gunkel, J. A. & Sipple, D. (2001). *Reading Deficiencies: A Roadblock to Success*. Way Publisher.
- Block, C. C. (2004). *Teaching comprehension: The comprehension process approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bohn-Gettler, C. M. ve Kendeou, P. (2014). The interplay of reader goals, working memory, and text structure during reading. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 206-219.
- Bouchamma, Y., Poulin, V. & Ruel, C. (2014). Impact of reading strategy use on girls' and boys' achievement. *Reading Psychology*, 35(4), 312-331.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhil, A. and Joshi, M. (2007). "Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third grade students", *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis As A Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 40-53.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Brantmeier, C. A. (2000). *The relationship between readers' gender, passage content, comprehension and strategy use in reading Spanish as a second language*. Doktora tezi. Indiana Üniversitesi.
- Brown, T. (2004). Higher order thinking skills. In Kincheloe, J. L. & Danny, K. W. (Ed.). (2004). *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for parents and teachers*. (s. 458-463). Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Buxton, J. A. (2017). *An investigation of the relationships among high school students' reading comprehension strategy instruction, strategy use, attitudes, and achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, George Mason University, Virginia.
- Ceran, E., Yıldız, M. O., & Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Ceylan, H., & Erbir, M. A. (2015). Meslek yüksekokullarında kalite: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 5(1), 99-106.

- Chiu, M. M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 Countries. *Scientific Studies of Reading*, 10, 331 - 362.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coşkun, E. (2002). *Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed method research*. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Çakır, N. (2013). *Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2014). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- De Koning, B. B., & Van der Schoot, M. 2013. Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review*. 25, 261–287. doi: 10.1007/s10648-013-9222-6
- Demir, N., & Tiryaki, E. N. (2014). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 9-24.
- Demiral, H. & Menşan, Ö. H. (2017). Sekizinci Sınıf Türkçe Dersinin PISA Okuma Becerilerine Göre Değerlendirilmesi. Demirel, Ö., ve Dinçer, S. (Ed.), *Küreselleşen Dünyada Eğitim* (ss. 567-580). Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Devecioğlu, Y., & Karadağ, Z. (2014). Assessment of mind games course in terms of purpose, expectations and suggestions. *Bayburt University Journal of Education*, 9(1), 41-61.
- Dong, Y., Wu, S. X-Y., Dong, W-Y. & Tang, Yi. (2020). The Effects of Home Literacy Environment on Children's Reading Comprehension Development: A Meta-analysis. *Educational Sciences*, 20(2), 63–82.
- Durgun, E. & Önder, İ. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri başarıları ile okuduğunu anlama, grafik okuma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 1-13.
- Durukan, E. (2013). Türkçe öğretmenliği adaylarının okuma hız ve anlama düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 180-188.
- Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Eden, S. & Eshet-Alkalai, Y. (2012). The effect of format on performance: editing text in print versus digital formats. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 87-96.
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. http://faculty.ed.uiuc.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_001.pdf
- Ergen, Y & Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 130-147.
- Eroğlu, S. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Ertem, İ. (2010). The effect of electronic storybooks on struggling fourth-graders' reading comprehension. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 9(4), 140-155.
- Ertem, İ. S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (20), 1-10.
- Facione, PA. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. 2011 update. Erişim adresi: <http://www.insightassessment.com/content/download/1176/7580/file/What%26why2013.pdf>

- Feniger, Y. & A. Lefstein. (2014). How not to reason with PISA data: An ironic investigation. *Journal of Education Policy*, 29(6), 845–855.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (10th ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Fu, Y. J., Chen, S. H., Wey, C.S., & Chen, S. C. (2014). The effects of reading strategy instruction via electronic storybooks on EFL young readers' Reading Performance. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 1(1), 9-20.
- Gay, L., Mills, G. And Airasian, P. (2012). Educational research: competencies for analysis and application (8th ed.) New Jersey: Prentice-Hall. Erişim adresi: <http://englishlangkan.com/produk/E%20Book%20Educational%20Research%20L%20R%20Gay%20Pearson%202012.pdf>
- Göktaş, Ö. & Gürbüzürk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 52–66.
- Guthrie J. T., Wigfield A., Metsala J. L. & Cox K. E. (1999). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount, *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256.
- Gül, V. (2008). *Boş zaman etkinliklerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkililiği*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güleçol, S. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Muğla.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Hahnel, C., Goldhammer, F., Kröhne, U. ve Naumann, J. (2017). Reading Digital Text Involves Working Memory Updating Based On Task Characteristics And Reader Behavior. *Learning and Individual Differences*, 59, 149-157.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought & knowledge: An introduction to critical thinking* (Fourth Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ho, E. (2014). *Levelling up and sustaining educational achievement: The case of Hong Kong*. In *Educational Policy Innovations*, edited by S. K. Lee, W. O. Lee, and E. L. Low, 163–183. Singapore: Springer.
- Işık, A. D., Güneş, F. & Durgut E. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerinin incelenmesi. 2. *Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2018)* 26-28 Nisan 2018. Ankara: SEAD 514-520.
- Jackson, G. T., Boonthum, C. & McNamara, D. (2010) The efficacy of iSTART extended practice: Low ability students catch up, in *Proceedings of the 10th International Conference on Intelligent Tutoring Systems*, 349–351, Springer, Berlin.
- Jackson, G. T., Snow, E. L., Varner, L. K. & McNamara, D. (2013). Game performance as a measure of comprehension and skill transfer. In *FLAIRS 2013 - Proceedings of the 26th International Florida Artificial Intelligence Research Society Conference* (pp. 497-502).
- Jacovina, M. E., Jackson, G. T., Snow, E. L. & McNamara, D. S. (2016). Timing game-based practice in a reading comprehension strategy tutor. *Lecture Notes in Computer Science* (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics), 9684, 59–68.
- Kabadayı, R. & Demirci, S. (1997). Çeşitli lise öğrencilerinin genel akademik bilgi düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 54-68.
- Kafai, Y. (2006) Playing and making games for learning: instructionist and constructionist perspectives for game studies, *Games and Culture*, 1, 36–40.
- Karasakaloğlu, N. (2006). Adnan Menderes üniversitesi sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli sosyodemografik özellikler açısından incelenmesi. V. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Bildiriler. 14-16 Nisan 2006. Ankara, Kök Yayıncılık: 142-155.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.

- Kılıç, A. G. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Doktora tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Kıvrak, Y. (2014). *Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers & Education*, 55(1), 24-31.
- Köseoğlu, E. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kurbal, M., S. (2015). *An investigation of sixth grade students' problem solving strategies and underlying reasoning in the context of a course on general puzzles and games*. Master thesis, Middle East Technical University, The Department of Elementary Education, Ankara.
- Kuşdemir Kayıran, B., & Katırcı Ağaçkiran, Z. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyon ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 962-979.
- Kuşdemir, Y. & Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 86 – 113.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S., & Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(1), 132-139.
- Kuyumcu, V. & Sarıoğlu, S. (2017). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. 5(1), 28-43.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lewis, A., and Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131-137.
- Lin, C-C. (2010). "E-book flood" for changing EFL learners' reading attitudes. *US-China Education Review*, 11(72), 36-43.
- Locher, F. M., & Pfost, M. (2019). The relation between time spent reading and reading comprehension throughout the life course. *Journal of Research in Reading*, 26-39.
- Ma, X., C. Jong & J. Yuan. (2013). Reasons for the East Asian success in PISA. In Pisa, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance, edited by H.-D. Meyer and A. Benavot, 117-140. Oxford: Symposium Books.
- Magliano, J., Todaro, S., Millis, K., Wiemer-Hastings, K., Kim, H., & McNamara, D. (2005). Changes in reading strategies as a function of reading training: a comparison of live and computerized training. *Journal of Educational Computing Research*, 2(32), 185-208.
- Martin, E. M. (2018). Teaching critical-thinking skills: A strategic-management class project. *Journal of Instructional Pedagogies*, 21,1-12.
- Marzban, A. (2010). Improvement of reading comprehension through computer-assisted language learning in Iranian intermediate EFL students. *Procedia Computer Science*. 3(2011), 3-10.
- Mccullough, C. M. & Tinker, M. A. (1968). *Teaching elementary reading*. (Third Edition). New York: Appleton-Century-Crofts.
- McNamara, D. S., O'Reilly, T. P., Best, R. M., & Ozuru, Y. (2006). Improving adolescent students' reading comprehension with iSTART. *Journal of Educational Computing Research*, 34(2), 147-171.
- Muijselaar, M. M., Swart, N. M., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., Verhoeven, L. & de Jong, P. F. (2017). Developmental relations between reading comprehension and reading strategies. *Scientific Studies of Reading*, 21(3), 194-209.
- Murray, M. C. & Pérez, J. (2011). E-textbooks are coming: Are we ready?. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 8, 49-60.

- Oakhill, J., Cain, K. ve Elbro, C. (2015). *Understanding And Teaching Reading Comprehension: A Handbook*. New York: Routledge.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Akademik Başarısıyla Türkçede Okuduğunu Anlama ve Matematik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Fen-Teknoloji Ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 183-194.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları Ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Özdemir, A. Ş., & Sertsöz, T. (2006). Okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 237-257.
- Özyılmaz, G. & Alıcı B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 71-94.
- Paul, R., and Elder, L. (2006). The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools. Erşim adresi: http://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355.
- Pezhman, Z. & Moomala, O. (2013). The Relationship between Reading Comprehension and Reading Strategy Use among Malaysian ESL Learners.
- Phakiti, A. (2003). A closer at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*. 53(4), 649-703.
- Prado, L. ve Plourde, L. A. (2011). Increasing reading comprehension through the explicit teaching of reading strategies: Is there a difference among the genders? *Reading improvement*, 48(1), 32-44.
- Rajendran, N.S. (2008). *Teaching and acquiring higher-order thinking skills theory & practice*. Tanjong Malim Perak: Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Reiter, H. B., Thornton, J. & Vennebush, G. P. (2014). Using KenKen to build reasoning skills. *Mathematics Teacher*, 107(5), 341-347.
- Rutherford, K. (2015). Why play math games? Retrieved from http://www.nctm.org/publications/teaching-students-mathematics/blog/why-play-math-games_/
- Saatçioğlu, Ö. (2014). *PISA 2009 uygulamasına katılan ülkelerin okuma becerileri alt test sonuçlarının profil analizi ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sabak Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Salihu, L., Aro, M., & Rasanen, P. (2018). Children with learning difficulties in mathematics: Relating mathematics skills and reading comprehension. *Issues in Educational Research*, 28(4), 1024.
- Sallabaş, M. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sarcaloğlu, A. & Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 41-55.
- Selamet, C. S. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin tablo ve grafik okuma ve yorumlama başarı düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.
- Sezgin, Z. Ç. ve Özilhan, Y. G. G. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Snow, E. L., Jacovina, M. E., Jackson, G. T., & McNamara, D. S. (2016). *iSTART-2: A reading comprehension and strategy instruction tutor*. In S. A. Crossley & D.S. McNamara (Eds.) *Adaptive educational technologies for literacy instruction*, 104-121. New York: Taylor & Francis. Published with acknowledgment of federal support.
- Spörer, N., Brunstein, J. C. and Kieschke, U. (2019). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching, *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286, ISSN 0959-4752, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095947520800056X>
- Strom, A. & Barolo, S. (2011). Using the game of mastermind to teach, practice, and discuss scientific reasoning skills. *PLoS Biology*, 9(1), 88-97.
- Susar Kırmızı, F. (2007). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemine dayalı okuduğunu anlama stratejilerini kullanımına ve yönetime ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3-4), 159-177.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (sixth edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Tanrıöğen, A. (Ed.). (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdemir, Ö. M. & Özmen, E. R. (2018). Üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuduğunu anlama stratejilerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(Özel Sayı 1), 269-290.
- Tatar, E., & Soylu, Y. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 503-508.
- Tavakoli, H. (2014). The effectiveness of metacognitive strategy awareness in reading comprehension: the case of Iranian university EFL students. *The Reading Matrix*, 14(2), 314-336.
- Teddlie, C., Tashakkori, A., ve Johnson, B. (2008). Emergent techniques in the gathering and analysis of mixed methods data. *Handbook of emergent methods*, 389-413.
- Troyer, M., Kim, JS, Hale, E., Wantchekon, KA., & Armstrong, C. (2018). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: a conceptual replication. *Reading and Writing*, 32, 1197-1218
- Tsai, K. C. & O. Özturgut. (2013). PISA and beyond: What can we learn from Asian education. *Pacific-Asian Education*, 25(2), 5-16.
- Ulutaş Avcu, A., & Aksoy, A. (2016). Altı yaş çocuklarının ilkökula geçişte okuduğunu anlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 215-228.
- Uzun, C. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak University Institute of Social Science, Uşak.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ürün Karahan, B. & Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Yaman, H. & Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 64-79.
- Yayla, G., & Özsevegç, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin grafik becerilerinin incelenmesi: Çizgi grafikleri oluşturma ve yorumlama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1381-1400.
- Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497.
- Yıldız, D, Ünal, A, Bayrakçı, M., & Polat, M. (2019). Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerileri: Başarı Testi Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(20), 2-22.
- Yıldız, M., & 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.

- Yılmaz, M. (2015). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29), 16-28.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2019). 2019 YKS okul türü ve öğrenim durumuna göre başvuran ve yükseköğretim programlarına yerleşen aday sayıları. Erişim adresi: https://istatistik.yok.gov.tr/images/ykgi/2019/2019_YKS_BASVURAN_YERLESEN.pdf
- Webster, R. (2002). Metacognition and the autonomous learner: Student reflections on cognitive profiles and learning environment development. https://pdfs.semanticscholar.org/91f1/bc220a8620496bf5319dbbfe1c9f4120d67b.pdf?_ga=2.236697793.195144367.1584612499-2044554945.1584612499
- Wu, L., Valcke, M., & Keer H.V. (2019). Factors associated with reading comprehension of secondary school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19(4), 34-47.
- Zahra, F., Komariah, E. ve Sari, D.F. (2016). A study on students' metacognitive awareness and their reading comprehension. *Research in English and Education*, 1(1), 10-17.

Extended Abstract

Introduction

In the process of reading and making sense of what is read, cognitive skills such as identifying important thoughts, questioning, associating, comparing, reasoning, imagining, problem solving, and evaluation are activated. Star et al. (2019) states that if a person can analyze a text, interpret the text, and express it in his own sentences, it means that he has understood what he has read. One of the things that our education system has wanted to achieve from the past is to activate and develop students' high-level reading comprehension skills. In this study, it was tried to determine the high level reading comprehension levels of secondary school second grade students. On the other hand, the relationship between students' reading comprehension skills and gender, literature, geography, computer and mathematics course success, number of reading books, time spent on the Internet, and cognitive game playing variables were examined.

Method

In this study, an explanatory sequential design based on mixed method was chosen in order to reveal high-level reading comprehension skills of secondary school second year students.

In the first stage of this research, the collection and analysis of quantitative data through the "High Level Reading Comprehension Skills Achievement Test" takes place. The quantitative part of the research was designed in the relational scanning model, one of the descriptive analysis methods.

Then, determining the elements that students have difficulty with in the questions based on the correct and incorrect answers given by the students also constitutes the qualitative aspect of the research. The correct and incorrect answers of the students were analyzed through document analysis. The participants of the study were determined by using the criterion sampling technique, one of the purposive sampling methods.

A total of 312 Anatolian high school sophomore students, 167 of whom were boys and 145 were girls, participated in the study. In the study, "Personal Information Form" was used to collect data for the sub-problems of the research. In the form, the gender of the students, their grades in Literature, Geography, Computer and Mathematics, the frequency of reading books, the time spent on the Internet in a day and the state of playing cognitive games (puzzle, jigsaw, mind games, etc.) were asked. The "High Level Reading Comprehension Skills Achievement Test" developed by Yıldız, Ünal, Bayrakçı and Polat (2019) was used in the research. SPSS 24 package program was used for the analysis of the data. After performing the normality test, t-test was used to determine the skill levels of the students according to the gender variable; Correlation analysis to determine students' skill levels according to literature, geography, computer and mathematics course grade variables, one-way analysis of variance to determine students' skill levels according to the number of books read in a year and time spent on the internet in a day, and Post Hoc tests Tukey (to determine the source of the differences) The type

of test used when multiple comparisons are desired to determine the group or groups that make the difference) was used.

Result and Discussion

The scores of the students in the achievement test, which measures high-level reading comprehension skills, are 41 for female students and 39 for male students out of 100. These scores show that students' high-level reading comprehension skills are not at the desired level. In the study, students' high-level reading comprehension skills were evaluated according to the gender variable. As a result of the evaluation, although the total scores obtained for high-level reading comprehension skills of female students were higher than those of male students, no significant difference could be determined according to the gender variable as a result of the findings. According to the findings, there are positive and low-level relationships between students' course grades and high-level reading comprehension achievement scores. According to the data obtained, it was determined that there was a significant difference between the number of books read in a year and reading comprehension skills, but this difference did not show a regular increase. In the study, a significant difference was found between the high-level reading comprehension achievements of students who spend time on the Internet (1-3 hours) and (3+ hours) in a day. According to this, the high-level reading comprehension skills of the students in the category of students who spend time on the Internet (3+ hours) were found to be significantly higher than the students in the category (1-3 hours). When the answers of the students were analyzed, it was difficult to make inferences; It was determined that they could not use the skills of making comparisons, analyzing and interpreting that would enable them to make inferences in order to reach the solution of the problem. It was determined that the questions to which the students gave wrong answers were questions containing discontinuous texts, and they answered without carefully examining the explanations and instructions given in the texts-question.



Uzaktan Eğitim Sürecinde İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

*Fatih Çetin ÇETİNKAYA**
*Serpil ELALMIŞ***

Öz

Yapılan araştırmanın amacı pandemi nedeniyle uzaktan eğitime geçilmesi ve bu süreçte eğitim sistemine yeni dahil olan öğrencilere ilk defa uzaktan eğitim süreci ile okuma-yazma öğretimi yapan öğretmenlerin sürece yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın araştırma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında 1. sınıf okutmuş, 4 farklı ilde görev yapan 5 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri odak grup görüşmesi ve form aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiş; ilk deneyimler, kullanılan yöntemler ve sürecin yürütülme şekli, kullanılan materyaller, ölçme değerlendirme, karşılaşılan sorunlar, öz değerlendirme süreci ve görüşler olmak üzere 7 başlık altında toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, veli-öğretmen iletişiminin önemli bir yere sahip olduğu, ters-yüz sınıf modelinin başarılı sonuçlar verdiği, özellikle birleştirilmiş sınıflarda teknolojik yetersizliklerin daha fazla olduğu ve genellikle web 2.0 araçlarının kullanıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İlk okuma yazma öğretimi, uzaktan eğitim, öğretmen görüşleri, pandemi

Opinions of Elementary School Classroom Teachers about The First Literacy Teaching in the Distance Education Process

Abstract

The aim of this study is to put forth the views of teachers who have been teaching reading and writing to students, that are included in the education system for the first time, with distance education process due to the transition to distance education. In the study, the case study method, which is one of the qualitative research methods, was adopted. The research group of the study consists of 5 classroom teachers who taught first grades in the 2020-2021 academic year and worked in different cities. The data of the study were collected through focus group interview and a form. The collected data were analyzed with descriptive analysis technique and categorized under 7 title: first experiences, methods used and the way the process was carried out, materials used, measure mentan devaluation, problems encountered, self-evaluation process and suggestions. As a result of the study, it was seen that parent-teacher communication is crucial, the flipped classroom model gives successful results, the rare technological inadequacy especially in multigrade classrooms and web 2.0 tool sare frequently used.

Keywords: First literacy teaching, distance education, views of teachers, pandemic

* Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Bölümü, Düzce, fatihcetincetinkaya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9843-6747

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Bölümü, Düzce, serpilelalmisi@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2045-1151

Giriş

Aralık 2019'da Çin'in Hubei bölgesinin başkenti Wuhan'da başlayan salgın, SARS-CoV-2, başta Avrupa, Kuzey Amerika, Asya-Pasifik ülkeleri olmak üzere tüm dünyaya yayılmış ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 11 Mart 2020'de "pandemi" olarak ilan edilmiştir (Aslan, 2020, 38-39). Pandemiden dolayı birçok ülkede eğitim-öğretime ara verildiği gibi Türkiye'de de 11 Mart 2020'de görülen ilk vakanın hemen ardından alınan tedbirler kapsamında ülke çapında eğitim-öğretime geçici bir süre ara verilmiştir. Öğrencilerin eğitimden uzak kalmamaları için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilkokul, ortaokul ve lise kademelerini kapsayan uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere 3 ayrı kanalda uzaktan eğitim için 23 Mart 2020'de Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu'nun (TRT) bazı kanalları üzerinden yayınlar yaparak dersler vereceğini duyurmuştur. Dersler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde uzaktan sürdürülmüştür. 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bir kısmında ise uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim bir arada olmak üzere haftalık 30 saat olan derslerin yalnızca 6 saati yüz yüze eğitim ile sürdürülüp geriye kalan 24 saatlik dersler uzaktan eğitim yoluyla sürdürülmüştür. 18 Kasım 2020 tarihinden sonra ise yüz yüze eğitim sonlandırılarak tamamen uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Bu süreçte ilk okuma yazma öğrenimine uzaktan eğitim ile başlayan öğrenciler olmuş ve okuma yazma öğretimi ilk defa uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir.

İlk okuma yazma öğretimi bireyin tüm hayatı boyunca kullanacağı okuma yazma becerilerinin temelini oluşturduğundan kritik bir role sahiptir. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde bireye kazandırılacak beceriler ve alışkanlıklar ileride kazanılacak diğer becerilere ve alışkanlıklara da temel oluşturacağından ve ciddi şekilde etkileyeceğinden dolayı okuma yazma becerisinin niteliği önemlidir. Hızlı ve doğru bir biçimde okuyabilen, okuduğunu anlayabilen, kelime hazinesi geniş ve Türkçeyi doğru bir şekilde kullanabilen öğrencilerin derslerinde başarılı olmasına karşın (Babayiğit & Erkuş, 2017; Ercan, 2021; Tanışır, 2019) okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrenciler bu durumdan sadece öğrenim hayatında değil yaşamının her aşamasında olumsuz etkilenecektir. Okuma yazma becerisi öğrencinin sadece öğrenim hayatına değil, aynı zamanda tüm yaşamına yön veren önemli bir beceri olduğundan dolayı (Çaycı & Demir, 2006; Kodan & Akyol, 2018; Köksal, 2010; Türkmenoğlu & Baştuğ, 2017) okuma yazma öğretimi sürecinin her aşaması önem arz etmektedir.

Arslan'a (2006) göre ilk okuma yazma öğretimi hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme, okuryazarlığa ulaşma olmak üzere üç temel aşamada gerçekleştirilir. İlk okuma ve yazmaya hazırlık aşamasında öğrencilerin ilk okuma ve yazma çalışmalarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bu çalışmalarda oyunlar, dramalar, şarkılar, bilmeceler vb. etkinlikler öğretmenler tarafından birer araç olarak kullanılırken olumlu bir sınıf iklimi oluşturulmalı, katı ve kuralcı olunmamalı ve okuma yazma öğretiminde oyun içerisinde öğretmek öncelikli ilke olmalıdır (Arslan, 2006). İlk okuma ve yazmaya hazırlık aşamasında; el, kol, parmak kas çalışmaları için hamur oynama, boyama ve çizgi çalışmaları yazma çalışmalarının temelini oluşturur. Bu nedenle de yapılan bu çalışmalar oldukça önemlidir. Ayrıca sürecin devamında da öğrencilerin; sırada doğru oturma, kalem tutma, defteri doğru kullanma ve yazı yönü konularında beceri kazanmaları da önemlidir (Akyol, & Tuncay, 2021; Duran, 2009).

İlk okuma ve yazma becerilerinin geliştirildiği süreçte yanlış defter kullanma, kalem tutma, harfleri yazma gibi becerilerde oluşan bazı yanlış öğrenmeler yıllar boyunca etkisini gösterir ve ilerleyen zamanlarda düzeltilmesi zorlaşır (Ercan, 2021). Şahin'e (2005) göre yanlış kalem tutma becerisi öğrencilerin ellerinin çabuk yorulmasına sebep olduğundan dolayı güzel yazı yazmalarını da engeller. Bu yüzden de öğretmenlerin üzerinde durması gereken bir durumdur. Söz konusu durumun önüne geçebilmek adına bu süreçte öğretmenler, öğrencilerinin kalem tutma şekillerine dikkat etmeli ve onlara doğru kalem tutma becerisini kazandırmalıdır (Ercan, 2021).

Okuma öğretiminde ise ses bilinci, harf-ses ilişkisini kurma, kelime tanıma, akıcı okuma ve metinleri anlama gibi temel süreçlerinden birinin ya da daha fazlasının eksik olması öğrencide okuma

probleminin ortaya çıkmasına neden olur (Baştuğ, 2012). Akıcı okuma yapamayan okuyucular metnin ayrıntılarıyla uğraştığından ve metin içindeki kelimeleri tanımada güçlük yaşadığından dolayı metnin vermek istediği gerçek anlamı fark edemezler (Çetinkaya, 2011). Çünkü okumanın gerçekleşmesinde ilk aşama okuyucunun kelimeyi tanımasıdır. Eğer kelime anlamlandırma gerçekleşmez veya yetersiz olursa metin anlaşılamaz (Keskin, 2012). İlkokula yeni başlayan ve özellikle okuma güçlüğü çeken öğrenciler için okumayı öğrenmenin güçlüğü bazen okula başlama heyecanını bile unutturup çocuğun okuldan nefret etmesine, kendine olan güvenini kaybetmesine ve sosyal hayatında birçok olumsuzluğun gelişmesine neden olabilmektedir (İkinci, 2011).

İlkokul birinci sınıfın, öğrencilerin okula ve formal eğitime adapte olmaları ve okuma yazma öğrenmeleri gereken kritik bir öneme sahip olması (Kargın & Karataş, 2021) ve ilk okuma yazma öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını etkileyeceği bir dönem olması (Erbaş, 2021) nedeniyle önemlidir. Ancak uzaktan eğitime aniden geçiş yapılması ve daha önce böyle bir durumun yaşanmamış olması nedeniyle yapılan araştırmalara göre uzaktan eğitim sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşmıştır. Uğur & Ünal'ın (2021) yaptığı araştırmaya göre bu zorluklar; veli etkisi, derse katılım, altyapı sorunu, harfin şekil bozuklukları, dönüt ve düzeltme, benzer seslerin karıştırılması, hece oluşturmama, dikte sorunları, süre sıkıntısı, imla ve yazımla ilgili eksiklikler, anlama sorunu, ders disiplini, altyapı sorunu ve sosyo-ekonomik durumdur. Ayten & Ekmekci'nin (2021) yaptığı araştırmaya göre de Covid 19 pandemi döneminde ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarının; harf, kelime, imla, noktalama, yazı, sayfa düzeni konularında olduğu görülmüştür.

İlk okuma yazma öğretiminin önemi ve uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar, öğretmenlerin bu süreçte kullandığı yöntemi, tekniği ve materyalleri daha da önemli kılmıştır. Tarihsel süreç içinde birçok yöntemle bireye okuma yazma becerisi kazandırılmış, her yöntem uzun bir uygulama sonunda değişmiş ve yeni biçimler kazanarak aynı amaca yönelik kısa sürede daha verimli okuma yazma becerisi kazandıran yöntemler geliştirilmiştir. (Güleryüz, 2000: 77). Kılıç'a (2000) göre ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde başarısızlığın nedeni öğretmenlerin kullandığı yöntemin yanlış ve yetersiz olmasıdır. Dolayısıyla da bu süreçte öğretmenlerin kullandığı yöntem oldukça önemlidir. Okuma yazma becerilerinin önemi dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma becerilerini amacına uygun şekilde, doğru model ve metotlarla uzaktan eğitime geçildiği dönemde de gerekli kurallar çerçevesinde kazandırması gerekir. Okuma yazma becerilerinin önemi ve yaşanan süreç dikkate alındığında uzaktan eğitim süresince birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesinin sonraki eğitim süreçlerine yön verebilmesi, uzaktan eğitimin iyileştirilmesine katkı sağlaması, uzaktan eğitimin tekrarlanması ve gerekli olduğu durumlarda da kullanılabilmesi açısından önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimden dolayı etkin teknoloji kullanımı ve seçimi uzaktan eğitimin planlanmasından değerlendirilmesine kadar her aşamasında yer aldığından oldukça önemlidir. Uzaktan eğitimin teknoloji aracılığıyla yapılması nedeniyle teknoloji temelli yaşanabilecek her sorunun, eğitimin aksamasına ve eksik öğrenmelere yol açtığı iddia edilmektedir (İşman, 2011; Yenerer, 2021). Bu noktada öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanma durumları önemlidir. Bu nedenle okuma yazma öğretimi süresince öğretmenlerin; teknoloji kullanımına yönelik çevrimiçi eğitime katılıp katılmadıkları ve en sık kullandıkları dijital olmayan materyallerin yanı sıra dijital materyallerin de neler olduğunun belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.Uzaktan eğitim sürecine geçiş sürecinde öğretmenlerin ilk deneyimleri nelerdir?
- 2.Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntemler nelerdir ve süreç nasıl yürütülmüştür?
- 3.Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan dijital ve dijital olmayan materyaller nelerdir?

4.Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma ve yazma öğretiminde ölçme değerlendirme nasıl yapılmıştır?

5.Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

6.Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma ve yazma öğretiminde öğretmenlerin öz değerlendirmeleri nasıldır?

7.Uzaktan eğitime yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği hakkında derinlemesine inceleme yapılan bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010; Merriam, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı rastgele örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçlı rastgele örneklem sistematik ve rastgele seçilen durum örneklerinin araştırmanın amacı doğrultusunda amaçlı bir şekilde tasnif edilmesidir (Marshall & Rossman, 2014). Uzaktan eğitim sürecinde okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın çalışma grubunu 4 farklı ilde görev yapan ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf okutan 5 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan 5 sınıf öğretmenin çalışmayla ilişkili demografik bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcılara Tanımlanan Kod İsimler	Cinsiyet	Kıdem (Yıl)	Okul Türü	Görev Yaptığı İl	Lisans	Sınıf Mevcudu
Ali	E	36	Devlet	Düzce	Sınıf Öğretmenliği	17
Yavuz	E	19	Devlet	Yozgat	Sınıf Öğretmenliği	20
Sema	K	6	Devlet	Düzce	Sınıf Öğretmenliği	26
Murat	E	6	Devlet	Şanlıurfa	Sınıf Öğretmenliği	7
Ömer	E	6	Özel	Ankara	Sınıf Öğretmenliği	10

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine kod isimler tanımlanmıştır. Ömer Öğretmen özel okulda öğretmenlik yaparken diğer öğretmenler devlet okulunda öğretmenlik yapmaktadır. Katılımcılardan Sema Öğretmen daha önce yüz yüze eğitim sürecinde 1. sınıf okutmadığını, ilk defa uzaktan eğitim sürecinde 1. sınıf okuttuğunu belirtmiştir. Özel okulda öğretmenlik yapan Ömer Öğretmen ise 6 yıllık öğretmen olduğunu ve bu süreçte 3 defa birinci sınıf okuttuğunu belirtmiştir. Murat Öğretmen ise Şanlıurfa’da bir köy okulunda birleştirilmiş sınıf okutmakta ve aynı zamanda müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan Ömer Öğretmen yüksek lisans mezunu, diğer öğretmenler

ise lisans mezunudur. Katılımcıların kıdemlerine bakıldığında, Ali Öğretmen 36 yıl ile en yüksek kıdeme sahiptir. Ali Öğretmen'i Yavuz öğretmen 20 yıllık kıdemi ile takip etmektedir. Diğer öğretmenler ise 6 yıllık kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan 4 öğretmen uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımına yönelik çevrimiçi eğitimlere katıldığını belirtmiştir.

Verilerin Toplanması

İlk okuma ve yazma sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada veriler odak grup görüşmesi tekniği ile toplanmıştır. Yapılan görüşme süresince, verilerin çeşitliliğini arttırmak amacıyla sınıf öğretmenlerine yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular sorulmuştur. Karasar (1998) ve Türnüklü (2000), yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular ile araştırmacının, önceden belirlenen sorular ile veri toplarken görüşmenin akışına bağlı olarak katılımcılara alt sorular ya da yan sorular yöneltebileceğini böylelikle katılımcıların yanıtlarını açmasının sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Yapılan odak grup görüşmesinde katılımcılara yöneltilen sorular Ek.1'de yer almaktadır. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerini edinmeye yönelik Google Formlar aracılığıyla 13 sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Kullanılan anket Ek. 2'de verilmiştir.

Verilerin Analizi

2020-2021 eğitim öğretim yılında 1. sınıf okutmuş 5 sınıf öğretmenin ilk okuma ve yazma sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik toplanan veriler nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile daha önceden belirlenen başlıklar altında (örneğin temalar) özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularına göre sınıflandırılacağı gibi, veri toplama aşamalarında (gözlem ya da mülakat) elde edilen ön bilgiler ışığında da düzenlenebilir (Altunışık, Çoşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2005, s. 258). Veriler; uzaktan eğitim sürecine geçiş sürecinde öğretmenlerin ilk deneyimleri, kullanılan yöntemler ve süreç, kullanılan materyaller, ölçme ve değerlendirme, karşılaşılan sorunlar, öğretmenlerin öz değerlendirmeleri ve sürece yönelik görüşleri başlıkları altında toplanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

2022 yılı Nisan ayında 5 öğretmenin gönüllü olarak katılımıyla belirlenen tarih ve saatte Zoom uygulaması üzerinden yaklaşık 70 dakika süren odak grup görüşmesi yapılmış ve katılımcıların da izni alınarak kaydedilmiştir. Görüşmeye dayalı nitel araştırma verilerinin analizinde kayıt altına alınan ses kayıtlarının dikte edilmesi, araştırma dökümlerinin doğruluğunun kontrol edilmesi, görüşme indekslerinin oluşturulması ve güvenilirlik çalışmasının yapılması önemli aşamalar olarak bilinmektedir (Kvale, 1996; Akt; Çetinkaya, Durmaz, & Öksüz, 2020). Buna bağlı olarak katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydına alınan görüşme araştırmacılar tarafından dikte edilmiş ve ses kayıtlarının doğruluğu bu dökümler üzerinde kontrol edilmiştir. Görüşmenin kaydedilmesi ile verilerin eksik veya hatalı olma ihtimali ortadan kaldırılmıştır. Ayrıca ses kayıt cihazında oluşacak herhangi bir aksaklık olasılığını ortadan kaldırmak adına yazılı not alabilmek için gerekli hazırlıklar araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, görüşme öncesinde görüşme hakkında bilgilendirilmiş ve sözlü olarak rızaları alınmıştır. Yapılacak olan görüşme esnasında belirttikleri görüşlerin sadece bilimsel amaçlar dâhilinde kullanılacağı ve isimlerinin aynen kullanılmayıp değiştirileceği bildirilmiştir. Böylelikle araştırmacılar ve katılımcılar arasında karşılıklı güvene dayalı bir iletişim ortamı oluşturulmaya sağlanmıştır. Veri toplama sürecinde toplanan verilerin gizliliğinin sağlanacağı ve herhangi bir kişi veya kurum ile paylaşılmayacağı katılımcılara beyan edilmiştir. Böylece katılımcıların samimi görüşlerine ulaşmak ve güvenilir veriler toplamak amaçlanmıştır.

Görüşmenin sonunda sınıf öğretmenlerine teşekkür edilerek çalışmanın sonucunun kendileri ile de paylaşılacağı söylenmiştir. Bu işlemlerin ardından uzaktan eğitim süresince sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretimine yönelik görüşlerini belirlemek adına verilerin analizine geçilmiştir.

Görüşmeden elde edilen veriler düzenlenmiş, katılımcıların verdiği cevapların eğilimlerine göre sınıflandırılmış ve bulgular kısmında, arasında neden-sonuç ilişkisi kurularak yorumlanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Etik Kurulu Karar tarihi= 31.03.2022

Belge sayı numarası= 155613

Bulgular

2020-2021 eğitim öğretim yılında 1. sınıf öğretmenliği yapmış 5 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesinden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından belirlenen tema ve konulara göre gruplanarak kendi içerisinde bir neden-sonuç ilişkisinde, araştırma sorularına cevap verecek şekilde ayrı başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Geçiş Sürecinde İlk Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Pandemi nedeniyle ani bir kararla uzaktan eğitime geçilmesi ve öğretmenlerin daha önce uzaktan eğitim yoluyla ilk okuma öğretimi yapmamış olmaları bu duruma hazırlıksız yakalanmalarına neden olmuştur. Araştırmaya katılan Ali Öğretmen sürece yönelik materyallerini hazırladığını ifade ederken Yavuz Öğretmen ise uzaktan eğitime geçiş ile Zoom programını hemen öğrenmeye çalıştığını belirtmiştir:

...Yani ilk bu pandemi patladığında hemen gittim Zoom programını nasıl çözebilirim, İngilizceydi, nasıl bağlanabilirim, velime nasıl anlatabilirim.... İlk haftadan hemen onu araştırdım ve Yozgat'ta da birkaç öğretmenden biriyim ilk canlı dersi yapan (Yavuz Öğretmen).

...Materyallerim burada. Daha önce kendim böyle takvim arkalarını falan kalemleri, boya kalemlerini kullanarak şema yani yazı tahtası haline getirdim ama daha sonra sipariş verdim normal ayaklı bir tahta aldım (Ali Öğretmen).

2020-2021 eğitim-öğretim yılında ilk defa uzaktan eğitim yoluyla okuma yazma süreci ile karşı karşıya kalan öğretmenlerden Sema Öğretmen Van'dan Düzce'ye yeni geldiğini, ilk defa birinci sınıf okutacağını ve kimseyi tanımadığını belirtirken Düzce'de devlet okulunda öğretmenlik yapan Ali Öğretmen ise yazı tahtası, renkli kalemler gibi materyallerini yenileyerek sürece hazırlandığını belirtmiştir. Yavuz öğretmen ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında da eğitim-öğretime uzaktan devam edileceğini tahmin ettiğini ve önceden hazırlık yaptığını belirtmiştir:

...Ben az buçuk kapanacağını bir önceki yıldan dolayı tahmin ediyordum. Bunun için seminer döneminden önce listem oluşmuştu, veli listem. Okul açılmadan velilerimi çağırdım konferans salonuna, okulumuzun konferans salonuna. Çünkü ben hiç açılmayabilir diye de tahmin ediyordum seminer döneminden sonra. (Yavuz Öğretmen).

Yüksel'in (2021) yaptığı araştırmanın bulguları ile benzerlik gösterecek şekilde bu çalışmada da çalışmaya katılan her öğretmen bireysel olarak hazırbulunuşluk düzeyini yükseltmeye çalışmıştır. Yavuz Öğretmenin Zoom programını öğrenme çabası, Ali Öğretmenin renkli kalem ve tahta temin etmesi bu duruma örnek verilebilir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Sürecin Yürütülme Şekline Yönelik Bulgular

Ters-Yüz Sınıf Modeli

Uzaktan eğitim ile ilk defa okuma yazma öğretimi süreci ile karşı karşıya kalan öğretmenler, bu süreçte farklı yöntemler ve teknikler kullanmışlardır. Bu süreçte kullanılan yöntemlerden biri de ters-yüz sınıf modelidir. Geleneksel eğitimin tersine çevrildiği bir yaklaşım olan ters-yüz sınıf modelinde öğrenci genellikle dijital araçlar yardımı ile bilgi edinir. Bunun için öğretmen, video ve sunu gibi formatlarda ders içeriğini hazırlayıp öğrencinin dersten önce bu içeriklere erişmelerini sağlar. Araştırmaya katılan ve 20 öğrencisi ile devlet okulunda öğretmenlik yapan Yavuz Öğretmen bu süreçte ters-yüz sınıf modelini kullandığını belirtmiştir.

... Ne yapabilirim diye araştırırken “ters-yüz tekniği” denilen bir teknik okudum. Tamamen eğitim öğretimi veliye bırakıyoruz evde. Canlı ders esnasında ise ödev yaptırır gibi. Yani okulun görevini eve, evin görevini, ev ödevini okula atıyoruz şeklinde bir uygulama yaptım. ...İlk 4 sesi zaten yüz yüze verdik. ...Çocuklar işin nasıl yapılacağını biraz olsun kavradılar. İlk 4 sesi çocuklar kavrayınca aileler de kavradı. Ben genellikle videoları bir gün öncesinde sesi vereceğim günün akşamından ailelere Whatsapp üzerinden yolluyordum. Harfin öğretimi hissettirmesi ve yazım yönünü tamamen veliye bıraktım ben. Yani bütün seslerin hissedilmesi, verilmesi, yazım yönlerini ben tamamen veliye bıraktım. Aileler sesi hissettiriyordu. ...Yazım yönünü doğru bir şekilde yazdırıyordu. 1 gün sonra hazır halde geliyordu çocuklar. ...Çok da başarılı oldum hocam. Aralık başı okumayan kalmadı sınıfta ama velilerim çok çalıştı. Yorucuydu (Yavuz Öğretmen).

Yavuz Öğretmen gibi ters-yüz sınıf modelinin farklı branşlarda da olumlu sonuçlar verdiğini gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. (Aydın, 2016; Boyraz, 2014; Bösner, Pickert & Stibane, 2015; Gencer, 2015; Turan, 2015). Bunun yanı sıra uzaktan eğitime geçilmeden önce 1. Sınıfların eğitim öğretime yaklaşık iki ay süre ile yüz yüze başlamış olmalarının büyük avantaj olduğu öğretmenler tarafından çok kez ifade edilmiş (Uğur Göçmez, & Ünal, 2021) ve bu araştırmada da Yavuz Öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

Yüz-Yüze Eğitim Süreci

Özel bir okulda 10 öğrencisi ile haftanın 4 günü yüz yüze eğitim 1 gün uzaktan eğitim olmak üzere ders yapan Ömer Öğretmen okuma yazma öğretimine ilişkin harf öğretimi yüz yüze yaptığını belirtmiştir:

...Şöyle söyleyebilirim biz ilk dönemi sadece 5-6 haftası çocuklarla görüşemedik. Onun harici o 5-6 haftalık süreçte yine uzaktan eğitim yaptık ama çocukları okula çağırmaya tercih ettik. Yarım gün olsun tam gün olsun okulda tutmaya çalıştık. ...Çocuklarla yüz yüze yaşadık sesi ayırt etmesidir tanımasıdır. Bu süreçlerin hepsini okulda yaşadık sadece kalan Cuma günleri velilere dikte çalışması varsa bunun devamı niteliğinde ödev veriyorduk. ...Yani dediğim gibi bu süreçlerin hepsini yüz yüze yaşadık. Ses öğretimi okulda yapıp işte onun devamını pekiştirme çalışmalarında işte ses, yazı olsun pekiştirme çalışmalarını uzaktan eğitimle halletmeye çalıştık (Ömer Öğretmen).

Uzaktan Eğitim Süreci

Araştırmaya katılan 4 sınıf öğretmeni dersleri uzaktan eğitim yoluyla yürütmüşlerdir. Araştırmaya katılan 2 öğretmen okulda kısa bir süre de olsa velilere verilen randevuya göre yüz yüze bir araya geldiklerini belirtmişlerdir:

...milli eğitim haftada bir gün bizim okula gitmemizi istiyordu zaten. Ama sadece bunu okulda bulunup sınıf defteri yazmak, okulun farklı işlemlerini halletmek için bulunmamızı istiyorlardı. Ben de risk alarak o haftada bir gün gittiğim anda öğrencilere maske taktırıp birinci sınıfları alıyordum harf öğretimi yapıyordum. Kısa bir süre yani 30-40 dakikayı geçmeyecek şekilde, daha sonra bırakıyorduk. Bir süre böyle devam ettik (Murat Öğretmen).

Yavuz Öğretmen okul idaresinin 1. sınıftan 4. sınıfa kadar haftada 1 gün öğrenci-veli-öğretmen görüşmesine destek olduğunu, bunun için görüşme odası ayarladığını ifade etmiştir.

Bakioğlu ve Çevik'in (2020) yaptığı araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin uzaktan eğitimle konuları yeteri kadar öğrenemeyeceklerini düşündüklerinden dolayı yüz yüze eğitim yapmamanın öğretmenlerde kaygı ve stres oluşturduğunu savunmaktadır. Yılmaz, Yılmaz, & Savaş'ın (2021) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin, karma (hibrit) eğitimi genel olarak dil problemleri, kaygı, stres, karmaşa, süre ve devamsızlık olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Kullandığı Materyallere İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitim sürecinde okuma yazma öğretimin verimini arttırmak adına sınıf öğretmenleri birçok materyal kullanmıştır.

Kullanılan Dijital Materyaller

Ses-Hece-Kelime Öğretiminde Kullanılan Dijital Materyaller

Sema Öğretmen şarkılarla harf öğretimine ve kelimelerin görseller aracılığıyla somutlaştırılmasına imkân sunan Nurhan Uz, farklı sınıf düzeylerine ve derslere yönelik hazırlanmış içerikleriyle Okulistik ve MorpaKampüs, oyunlar aracılığıyla çeşitli etkinlikler yapma imkanı sunan Wordwall gibi farklı dijital uygulamalarla birlikte bir de öğrencinin sese isteğinde ulaşabilmesini sağlamak amacıyla Facebook uygulaması üzerinden videolar yükleyerek uygulamayı ve şarkıları kullandığını belirtmiştir:

...merkeze aldığım uygulama Wordwall oldu. ...akıllı tahta formatında bilgisayar akıllı tahtaymış gibi kullanıp işte Fatih Kalem Uygulaması, MorpaKampus, Okulistik, bilgisayar üzerindeki uygulamalardan devam ettim. Sesi hissetme aşamasında ilk olarak sesi benden aldı zaten. Ekranda buradan görerek aldı. Çocukta bunu hissetmesini sağlamakta ve devamında bunun nasıl çıktığını ne olduğunu kalıcı olması için de video attım zaten sık sık. Bir de ben bu yapılan çalışmaların hepsini Facebook üzerinde bir sayfada, bir platformda kullandım. Bu çocuk bugün benden bir sesi öğrenip yarın benden bulamadığı gibi bir durum olmadı. Facebook sayfamızı açıp “bu neydi” gibi... Yapılan etkinliklerimiz için arşiv oluşturdum ben orada. ...Şarkılarla da bunu destekledik. “Nurhan Uz” Murat Öğretmenin söylediği gibi ben de çok sık takip ettim. İlk sesleri verirken özellikle o harflerin dans edişleri, müzikleri çok güzeldi. O benim çok işime yaradı onu kullandım sevdim (Sema Öğretmen).

20 öğrencisi ile devlet okulunda öğretmenlik yapan ve ters-yüz sınıf modelini uygulayan Yavuz Öğretmen de dijital materyaller kullanmıştır:

...Sema Öğretmen'in de dediği Okulistik, MorpaKampüs bu sene yani geçtiğimiz sene EBA'da kendini hazırlıksız ilk yakalandı ama EBA da kendini çok geliştirdi mesela 1. Sınıf harflerin oyunları bölüm atlama vs. çok geliştirdiler. Sürekli oradan etkinlik gönderiyordum ben çocuklara. Yapıyorlardı zaten tamamlayan tamamlamayan direkt portalımıza düşüyordu. MorpaKampüs'ü çok kullandım. Okulistik'i çok kullandım (Yavuz Öğretmen).

Uzaktan eğitim sürecinde bir köy okulunda, birleştirilmiş sınıfta öğretmenlik yapan Murat Öğretmen bulunduğu bölgede öğrencilerin ana dilinin kürtçe olduğunu ve Türkçeyi az bildiklerinden dolayı okuma yazma öğretiminde sıkıntılar yaşadığını ve bu süreçte web 2.0 araçlarından faydalandığını ifade etmiştir:

...ana dilleri kürtçe oldukları için kelime bilgileri oldukça zayıf. Marul dediğimizde bile marulu bilmiyor olabilirler. Nurhan Uz videosunda çok basit bir şey ama kelime ve resim oluyor. Üste resim altta kelime oluyor. Onların üzerinden gittik. Önce ne olduğunu, neye kullandığımızı anlatıp ilerledik. ...Daha çok videolar kullandım. İnternette Nurhan Uz ile harf ile ilgili şarkıların olduğu, kelimelerin olduğu videolar var. Bir de “akıl akıldan üstündür” diye bir kanal vardı. Orada da harf öğretimi yapıyordu direkt sesi hissettirme hece birleştirme onları kullandık (Murat Öğretmen).

Okumada Kullanılan Dijital Materyaller

Ali Öğretmen, dijital bir platformda düzenlenen okuma etkinliğine sınıfını katmış ve öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonlarında olumlu etkiler olduğunu belirtmiştir:

...diye bir sayfamız var aile okuma etkinliği vardı. Ben onu çok etkili kullandım. Her gün bir öğrencime de 1 sayfa o mini kitaplardan 1 sayfa canlı olarak okumasını videoya çekip göndermesini istedim. Ben de onu sayfaya gönderdim ve çocuklar kendilerini izlediler. Arkadaşlarını izlediler. “Ben ondan daha iyi okuyayım, ben de okuyayım” ve bunlar çocukları daha da cesaretlendirdi. Aileyi de kitap okumaya teşvik ettik. Böyle böyle okumaları hızlandı (Ali Öğretmen).

Murat Öğretmen ise okuma yaptırmak için Wordwall uygulamasını kullanmıştır.

...Sema Öğretmen söylemişti Wordwall diye bir uygulama var işte çark yapıyorsun oraya harfleri yazıyorsun döndürüyor çocuk, gelen kelimeyi okuyordu ya da kutular var kutulara tıklıyor. Kelime çıkıyor, kelimeyi okuyor (Murat Öğretmen).

Okumayı oyunlaştırarak öğrenciye eğlenceli hala getiren Okuyorum uygulamasını kullanan Sema Öğretmen, bu uygulama ile öğrencilerinin okumasını hızlandığını ifade etmiştir.

İlkokul öğrencilerinin somut işlemler döneminde olmasından dolayı çağın gereğine uygun olarak kullanılan dijital materyaller, yapılan araştırmalara göre öğrencilerin ders başarılarına, dinleme becerilerine katkı sağlamakta aynı zamanda öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekmektedir. Teknolojinin hızlı ilerleyişi, öğretmenlerin bu ilerleyişe ayak uydurması, teknoloji okur-yazarı olması, görev ve rollerindeki değişiklikleri kabullenmesinde yeni teknolojilere karşı nasıl bir tavır sergilediği önemli olmaktadır (Ülkü, 2018). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital materyallerin kullanımı hakkındaki görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu, öğrencilerin dijital materyallerin kullanımından keyif aldıkları görülmektedir (Akdemir, 2010; Gezer, 2020; İnaç, 2010).

Dijital Olmayan Materyaller

Doküman Hazırlama

Araştırmaya katılan Sema öğretmen, Ali Öğretmen ve Yavuz öğretmen öğrencileri için haftalık dokümanlar hazırladığını belirtmiştir:

...Bu süreçte bu şekilde her pazartesi mesela o haftanın dokümanını 1 hafta öncesinden hazırladım, renkli fotokopi ile çıktıyla sınıfıma bıraktım. 15er 20şer dakika arayla velilere randevu saati verdim. Veli çocuğunu alıp geldi. Orada ufak böyle birebir tekrarlar o haftalık çalışmasını da vererek hem de çocukla yüz yüze geldik (Yavuz Öğretmen).

...Çocuklar için etkinlik hazırlayıp, takip ettiğimizden farklı olarak, okula bıraktım. Hepsinin üstüne adını yazdım. Dosyaladım bütün etkinliklerimi. Herkes haftada bir okula uğrayıp o dosyayı aldı (Sema Öğretmen).

Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Dijital Olmayan Materyaller

Ali Öğretmen her bir harfi farklı renklerle yazıp heceler oluşturmuş ve ses birleştirme yöntemini bu yolla öğrencilerine verdiğini belirtmiştir.

Murat Öğretmen tombala oyununu okuma etkinliğinde kullanılabilecek şekilde yeniden tasarlamış ve kullanmıştır.

...tombala oyunu vardı. Normal bildiğimiz tombalaya sayı değil de kelime yazmışlar. Kelimeleri kesiyorsun rastgele atıyorsun içine, çocuklara bunların çıktısını alıp vermiştim işte evde abinizle ablanızla oynarsınız falan diye. Birkaç sefer de bunu kullanmıştık. Kelimeleri çekip içinden kim önce tamamlarsa o kazanmıştı (Murat Öğretmen).

Yavuz Öğretmen ise öğrencileri ile birlikte kanguru yapmış ve okuma yaptırmak için etkin bir şekilde kullanmıştır:

...Bir kanguru yaptım. Bütün öğrencilere de küçük maketini yaptırdım. Evde aileleri yardımcı oldu. “Ali Öğretmen” diye bir site var. Orada “çek oku çok oku çubukları” var bizim eski dönemlerdeki fiş

kartları gibi. Ali Öğretmen diye bir afiş pano yapan öğretmen sitemiz var. Çek oku çok oku. Ben iri bir kanguru yaptım. Arka cebine o iri kartları koydum. Çocuklara da ellerinde aynı kartların dokümanın çıktısını alıp bıraktım. Grup bittikçe kesip abeslanlaglara, çubuklara, yapıştırıp kangurunun cebine dolduruyorlardı işte ben kangurudan çekip “Ali sen söyle” dediğimde gösterdiğimde çubuğu çocuk okuyordu (Yavuz Öğretmen).

Yavuz Öğretmen aynı zamanda öğrencilerinin kendi okuma küplerini yapmalarını sağlamış ayrıca bulmaca etkinliğini kullanmıştır:

... Okuma küplerimiz vardı. Haftalık yine okullara bırakıyordum çocuklar evde kartonları keserek küpleri oluşturunuyordu. Küpün gelen yüzündeki sözcüğü, heceyi okuyordu. Ekranda da oynuyordu akşamları da oynadığı zamanlar oluyordu tabi. Videolarını günlük her öğrenciden yaklaşık 5 10 dakikalık videolar istedim ben sürekli. 20 öğrenci için 2 saatimi falan rahatlıkla alıyordu yani. Veliler çok yardımcı oldu. Bulmaca oyunlarımız vardı. Yukarıda görselini verdiğim elek mesela. Bulmacadan o sözcüğü bularak boyayarak kaplumbağayı yuvasına, tavşanı havuca ulaştırma gibi etkinliklerimiz çoktu (Yavuz Öğretmen).

Öğrencilerin okuma yazmaya geçmesiyle birlikte Sema Öğretmen ve Yavuz Öğretmen öğrencilerinin kendi kitaplarını yapmalarına imkan tanımış ve öğrencileri kendi kitaplarını oluşturmuşlardır:

...Metne geçtiğimiz zaman okuma başladığı için biz a4’lerden oluşan bir kitap oluşturduk. Yani sayfaları a4 den oluşuyor. Resimleri de var ama biz kendimiz boyadık, kendimiz birleştirdik, kapağını da kendimiz üzerine yapıştırdık. Bir kitap meydana getirdik daha sonra o bizim ilk kitabımız oldu (Sema Öğretmen).

... Biz de kendi kitaplarını yaptık. Çocukların fotoğraflarını çektik, tabi okullar yüz yüze tekrar açılınca. Örneğin “Melis’in okuma kitabı”, “Eslem’in okuma kitabı”, “Yusuf’un okuma kitabı” diye... Fotoğraflarını koyduğu, içeriğinde Cin Ali tarzı resimlerin fakat üst kafa kısmı kendi ve yakın arkadaşının fotoğrafının olduğu, renklendirilmiş heceler ve içerik de çocuğun kendi ismiyle, yakın arkadaşıyla... Yani biraz zor oldu değiştirmek isimleri falan sürekli yeni metinler elde ettik. Metinleri de kendimiz yazıyorduk. Yazdığımız metin kitapları çok hoşlarına gitti çocukların (Yavuz Öğretmen).

Murat Öğretmen okuma yazma sürecinde öğrencilerine resimli çocuk kitapları okuduğunu ve bu sayede öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu etkiler olduğunu öğrencilerinin okumayı sevdiklerini ifade etmiştir. Ömer Öğretmen de resimli çocuk kitaplarını okuma sürecinde kullandığını ve öğrencileriyle keyif alarak okuduğunu belirtmiştir.

Basılı Yayınlar

3 katılımcı aynı zamanda farklı basılı yayınlar kullanmışlardır. Sema Öğretmen ve Murat Öğretmen Mavi Deniz yayınlarını kullanırken Ömer Öğretmen Koza yayınlarını okul idaresinin inisiyatifinde kullanmıştır. Murat Öğretmen bulunduğu okulda aynı zamanda müdür olarak görev yaptığını ve kendi inisiyatifi ile bu yayını kullandığını ifade etmiştir. Murat Öğretmen harf öğretiminde Mavi Deniz yayınlarına ait harf öğretimine yönelik fasikülleri kullanmıştır.

Bunların yanı sıra öğretmenlerin şarkı, tekerleme gibi yöntemlerle de okuma yazma öğretimi yaptığı belirlenmiştir.

Erbaş’ın (2021) yaptığı araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde; görsel yardım (video), veli işbirliği, ders dışı destekleme, web 2.0 araçları, ders dışı ödevlendirme, sık tekrar yapma, görsel yardım (resim), hece kartları, çevrimiçi dikte çalışmaları, oyunlaştırma, EBA, sık okuma alıştırmaları, yardımcı kaynak, akran desteği, sosyal medya desteği, ders kitabı, sözcük birleştirme, sözcük eşleştirme, dinleme etkinlikleri ve şarkı söyleme yöntemlerini kullandıkları görülmekte ve yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Ölçme Değerlendirme

Araştırmaya katılan öğretmenler okuma yazma sürecinde farklı yöntemler kullanarak ölçme değerlendirme yapmışlardır. Yavuz Öğretmen öğrencilerine 10 cümleden oluşan dikte sınavları yaptığını, öğrencilerin yanlış yaptığı yerleri veliler ile paylaştığını ve ne yapmaları gerektiğine dair iletişim içinde olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda öğrencilerini okuma yazma videoları aracılığıyla değerlendirmiş ve dönütlerde bulunmuştur. Sema Öğretmen ise öğrencilerine günlük tutturmuştur:

... Sürecin devamında ölçme değerlendirme anlamında diktede ne kadar ilerlediğimizi görmek için günlük yazdırmaya başladım. ...“bugün ne yaptın bana günlüğünden atar mısın okur musun” ya da “bana günlüğünü gösterir misin” diye ekran karşısında günlüklerin sayfalarını, diktelerini, fotoğraflarını bana gösterdiler. Ben onları bu sürece soktum. Onlara farkında olmadan yazdırdım, ölçtüm, değerlendirdim, kenara koydum. Sonunu böyle bağladık. İyi oldu bence (Sema Öğretmen).

Ömer Öğretmen ölçme değerlendirme olarak öğrencilerine mektuplar yazdırmış ve yazdırdığı mektuplar aracılığıyla öğrencilerin yazdığı kelimelerin yazımını, büyük harf/küçük harf doğruluğunu kontrol ettiğini belirtmiştir.

Yavuz Öğretmen kendi yazdığı metinler üzerinden öğrencileri ile 5N1K sorularını işlemiş ve öğrencilerin daha çok ilgisini çektiğini belirtmiştir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Bulgular Velilerin Kaygıları

Araştırmaya katılan öğretmenler belirli aralıklarla toplantılar yaparak bu süreçte ilk okuma ve yazma öğretiminin nasıl yürütüleceğine, veli desteğinin nasıl sağlanacağına dair veliler ile sürekli iletişim halinde bulunduklarını ve veliler ile kurulan iletişimin olumlu etkilerini Yavuz Öğretmen ile ilk defa birinci sınıf okutan Sema Öğretmen şöyle belirtmektedir:

...velilerimin korkuları süreç içinde bilgilendikçe tedirginlikleri azaldı. Bu da sürece olumlu katkı sağladı. Onların da benim de tedirginliklerim süreç içerisinde sürekli iletişim halinde bulunarak saç ayağını sağlam bir şekilde koruyarak ilerledik (Sema Öğretmen).

...Tabii önceden tecrübesi olan velilerimiz az çok biliyordu ama ilk çocukları olanlar bayağı tereddüt içindeydi. “Hocam acaba okula göndermesek mi, bir sene ötelesek mi?” ...sesin nasıl verileceği, nelere dikkat edileceği, ara ara toplantıların nasıl yapılacağı, bu uzaktan eğitim programının nasıl kullanılacağına dair 2 saate yakın konferans şeklinde geçti (Yavuz Öğretmen).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, okuma yazma öğretiminin ilk defa uzaktan gerçekleşmesi sebebiyle velilerin, sürecin nasıl yürütüleceğine yönelik kaygıları olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Uğur ve Ünal'ın (2021) yaptığı çalışmada süreç içinde velilerin tedirginliklerine yönelik sonuçlar bulunmaktadır.

Eğitim sürecinde velilerin eğitime katılması ile öğrencinin okuma yazma becerisi ve dil gelişimi desteklenir. Dolayısıyla hem öğrencinin akademik başarısı artar hem de öğretmenin işi kolaylaşır (Hatipoğlu ve Kavas, 2016; İnci Kuzu, 2020). Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerden Murat Öğretmen 7 öğrencinin bulunduğu birleştirilmiş sınıfta öğretmenlik yapmaktadır. Geçmişten günümüze birleştirilmiş sınıfların avantajları kadar dezavantajlarının da olduğu bilinmektedir. Araç gereçlerin ve fiziki koşulların yetersizliği, gelişim özellikleri farklı öğrencilerin bir arada olması gibi pek çok sorun dezavantaj olarak devam etmektedir (Dursun, 2006; Taşdemirci, 2005). Birleştirilmiş sınıf okutan Murat Öğretmen uzaktan eğitim sürecinde araştırmaya katılan diğer sınıf öğretmenleri gibi veliler ile iletişim kurmuş ve bu süreçte velilerin ilgisiz olduğunu sosyo-ekonomik durumlarının elverişsizliğinden dolayı destek alamamakla birlikte velilerin okuma yazma sürecine karşı olumsuz tutumlarının devam ettiğini görmüştür.

...Benim bulunduğum bölgede biraz veliler ilgili değil maalesef. Pandemiden önce ki sene 1. sınıf okuturken okuma yazmada sıkıntı yaşayan öğrencilerin velisiyle konuştuğumda “hocam dert etme ya, bu sene öğrenemezse seneye öğrenir” tarzında yaklaşıyorlardı. Bu süreç, pandemi sürecine girdiğimizde ben de hocalarımız gibi kısa bir toplantı yaptım ama bu toplantı velilerden destek istemek amaçlı değildi.

Zaten destek olmayacaklarını biliyordum. Çünkü hem anne hem baba hayvancılık ve tarımla yoğun bir şekilde uğraşıyorlar zaten. Sadece toplantı yapmamızın amacı teknolojik açıdan yani Zoom ya da Whatsapp, herhangi bir teknolojik alet kullanarak ders yapabilir miyiz, bunu öğrenmekti (Murat Öğretmen).

Sadece Murat Öğretmen değil alanyazındaki diğer araştırmalarda da uzaktan eğitim sürecinde velilerden beklediği yönde destek alamadığını belirten öğretmen görüşleri de söz konusudur (Bayburtlu, 2020; Ertan Kantos, 2020).

Okuma-Yazma Öğretimi

Murat Öğretmen hızlı okuma metinleri üzerinden okuma ve dikte çalışmaları yaptırmış ancak bazı sıkıntılarla karşılaştığını belirtmiştir:

...bizim en büyük sıkıntımız dikte konusunda oldu. Yani çok fazla çocukla vakit geçiremediğimiz için, çok fazla ekrana da bağlayamadığımız için üzüm yazdığımızda üzüm okuyabiliyorlar ama kendileri üzüm yazamıyorlardı. Tam böyle yani temmuz ayına kadar bizde okullar devam etti temmuz ayı geldiğinde böyle yavaş yavaş hatasız yakın yazmaya başlamışlardı. Önce çok kötüydü yani. En çok sıkıntıyı orada yaşadık. ... Bir de en büyük problemlerden birisi hala 2.sınıflara gittiğimde büyük harf küçük harf kavramı tam oturmuş değil. Yani mesela “ela” yazacakken -e büyük -l küçük a büyük yazabiliyorlar ya da hayret yazarken -r harfini kelimenin ortasında büyük harfle yapabiliyorlar maalesef (Murat Öğretmen).

İlk okuma ve yazma sürecinde oluşan bazı yanlış öğrenmeler yıllar boyunca etkisini göstermekle birlikte ilerleyen zamanlarda düzeltilmesi zorlaşmaktadır. Bu da öğrencinin akademik hayatını dolayısıyla da ilerleyen yaşamını etkileyebilmektedir. Murat Öğretmen de uzaktan eğitim sürecinde okuma yazma sürecinde oluşan yanlış öğrenmenin hâlâ devam ettiğini belirtmiştir:

...En büyük problemlerden birisi hala 2.sınıflara gittiğimde büyük harf küçük harf kavramı tam oturmuş değil. Yani mesela “ela” yazacakken -e büyük -l küçük a büyük yazabiliyorlar ya da hayret yazarken -r harfini kelimenin ortasında büyük harfle yapabiliyorlar maalesef (Murat Öğretmen).

Ayten & Ekmekci'nin (2021) yaptığı araştırmada 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin en çok harfin boyutunu büyük-küçük yazma konusunda hata yaptıkları; 1. sınıf öğrencilerinin en çok harfleri karıştırdıkları, 2. sınıf öğrencilerinin ise özel isimde büyük harf hatası yaptıkları dolayısıyla da imla ve noktalama hatalarının bulunduğu ifade edilmiştir. Yapılan araştırmada da birleştirilmiş sınıf öğretmeni olan Murat Öğretmen bulunduğu bölgedeki öğrencilerinin okuma yazma öğretimi sürecinde benzer sıkıntılar yaşadığı görülmüştür. Yaşanılan sıkıntılara yönelik uzaktan eğitim sürecinde harfin yazımından kaynaklı sorunlara öğretmenler tarafından anında dönüt verilemediği için öğrencide yazım yanlışları olmuştur (Kargın ve Karataş, 2021; Uğur ve Ünal, 2021).

Uzaktan eğitim sürecinde okuma yazma öğretiminde karşılaşılan diğer bir zorluk velilerin öğrencide yanlış öğrenmelerine sebep olmasıdır. Ali Öğretmen bu süreçte velilerin yanlış öğretimleri ile karşılaşmış ve velileri bu konuda uyarmış, velilerin sadece öğrencileri derse katmalarını istemiştir.

...Tabii bu arada sıkıntılarımız da şu oldu aileler kendi öğrenmiş oldukları yöntemlerle gitmeye çalışıyorlar. Ben arada uyardım onları. Sadece siz çocuğu burada katılmasını sağlayın gerisini ekranda burada yüz yüze eğitim yapar gibi yaptık ve başardık (Ali Öğretmen).

Yapılan araştırmalarda velilerin ses esaslı cümle yöntemine ilişkin bilgilerinin istenilen düzeyde olmadığı ve yeterli derecede yazma öğretimi sağlayamadığı görüldükçe uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin yazma sorununa ilişkin öğrencilere o anda müdahalede bulunamadığı görülmektedir (Ekici Calın, 2019; Ercan 2021).

Uzaktan eğitim sürecinde bir köy okulunda birleştirilmiş sınıfta öğretmenlik yapan Murat Öğretmen bulunduğu bölgede öğrencilerinin kelime hazinelerinin zayıf olduğunu ve okuma yazma öğretiminde sıkıntılar yaşadığını ifade etmiştir:

...Bazı harfler var ü ve ı. Sanırım kürtçede ü harfi yok bildiğim kadarıyla ondan kaynaklı olması lazım. Çocuklar çıkartamıyorlar. Hala çıkartamıyorlar. Mesela geçen seneki birinci sınıflarım yüz yüze

olmadığı için bazı harfleri hala çıkartamıyorlar. Normalde çok zorlanıyorlardı. Yüz yüze işlediğimizde de zorlanıyorlardı. Uzaktan olduğunda o harfler yok şu anda. Çocuğa sürekli tekrar ettirmek gerekiyor. ...ana dilleri de kürtçe oldukları için kelime bilgileri oldukça zayıf (Murat Öğretmen).

Çetinkaya'ya (2011) göre kelime hazinesi okuduğunu anlama için önemli bir anahtardır. Kelime hazinesi okuduğunu anlamamanın, akıcı okumanın ve okul başarısının temel destekleyicisidir. Okuyucu metindeki kelimelerin birçoğunun anlamını bilmeden metni anlamayabilir. Araştırmalara göre de kelime öğretimi her çocuğun okuma öğretimi sürecinde önemli bir faktördür ve kelime hazinesi yetersizliği okul başarısızlığına neden olan değişkenler arasında gösterilmektedir (Ryder & Graves, 1994).

Teknolojik Yetersizlikler

Yapılan araştırmada, uzaktan eğitim süresince, velilerin kendi aralarında birbirlerine destek oldukları görülmüştür. Teknolojik açıdan yeterli imkâna sahip olmayan Ali Öğretmenin iki öğrencisine veliler kendi aralarında birlik olup destekte bulunmuşlardır. Sema Öğretmen ise telefon üzerinden sesli arama yolu ile 3 öğrencisine okuma yazma öğrettiğini belirtmiştir.

...Bağlanmayan çocuklarımın hiçbir teknolojik aletleri olmayanlara da sadece hoparlör üzerinden konuşarak biz devam ettik. 3 öğrencim vardı bu şekilde. Aynı kitap önümüzde var. Sadece hoparlörden duyuyoruz birbirimizi. Bunun sesini ben söylüyorum “bunun adı a” “tamam” “-a yaz”. Görüntü yok. Ben videosunu atıyorum. 3 öğrencim bu şekilde okudu da yazdı da (Sema Öğretmen).

Birleştirilmiş sınıf okutan Murat Öğretmen sürecin başında veliler ile teknolojik araç kullanma durumlarına yönelik toplantı yapmıştır. Ancak velilerin olumsuz yaklaştığını daha sonra ise ilçeden köye yeni gelen bir ailenin, öğrencilerin eğitimine destek olduğunu ifade etmiştir.

... Hem anne hem baba hayvancılık ve tarımla yoğun bir şekilde uğraşıyorlar zaten. Sadece toplantı yapmamızın amacı teknolojik açıdan yani Zoom ya da Whatsapp herhangi bir teknolojik alet kullanarak ders yapabilir miyiz, bunu öğrenmekti. Ona da birçoğu olumsuz yaklaştı. Yani sadece babalarının akıllı telefonları olduğunu söylediler ve babaları da genellikle dışarıda telefonu götürmek zorunda kaldığı için ve evlerinde bilgisayar gibi araçlar bulunmadığı için bağlanamayacaklarını söylediler. Daha sonra Siverek'ten köye gelen bir aile vardı. Biraz da ilgililerdi böyle. Onlardan ricada bulundum işte dedim “telefonunuzu kullansak internetinizi kısa bir süre en azından çocukların okuma yazmasını dinlemek için” falan diye. Onları ikna ettik ama tek tek bağlanamıyorlardı öğrenciler grup şeklinde bağlanıp ders yapmışlığımız oldu (Murat Öğretmen).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu EBA TV'yi izlettiğini ifade ederken bir öğretmen EBA TV'yi izletmediğini ifade etmiştir. Murat Öğretmen ise EBA TV'yi izlettirememiştir:

... “EBA TV'yi izleyin” dedim. Ben dedim gerekiyorsa gelip uydudan indireyim kanalları falan. “işte hocam bizim televizyon tam çalışmıyor, işte yok kanal eklenmiyor” falan şeklinde dönüş oldu (Murat Öğretmen).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin belirttikleri ifadelerin yanı sıra yapılan araştırmalarda birçok öğrencinin uzaktan eğitime düzenli olarak katıldığı görülürken bir kısım öğrencinin ise MEB tarafından yapılan tüm olumlu çalışmalara rağmen; altyapı problemlerinin var olması, EBA TV'de derslerin erken saatte olması, öğrenim gören kardeş sayısının fazla olması ve evde yalnızca bir tane televizyon olması vb. sebeplerden ötürü katılamadığı ya da bazen katıldıkları görülmektedir (Başaran, Doğan, Karaoğlu, & Şahin, 2020; Kavuk & Demirtaş, 2021; Pişken, 2021; Sügümlü, 2021; Uğur & Ünal, 2021; Yüksel, 2021).

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Sürece Yönelik Öz Değerlendirmeleri

Araştırmaya katılan beş öğretmenin uzaktan eğitim sürecinde okuma yazma öğretimine yönelik kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Ali Öğretmen bu süre içinde kendini beğendiğini, Ömer Öğretmen daha fazla etkinlik yapabileceğini fark ettiğini, Yavuz Öğretmen fazla yüksek sesle ders anlattığını dile getirmiştir. Sema Öğretmen ise kendini birçok açıdan değerlendirmiştir:

...hızlı konuşmuş olabilirim, konuları hızlı geçmiş olabilirim, harfleri bitirmiş olduklarını düşünüp hadi artık 2. Sayfaya geçiyoruz demiş olabilirim. Ama çok eğlendirmişimdir. Ben de eğlenmişimdir. Bütün aileyi etkinliğe katmışımdır. O dersin sonunda “Sema Öğretmen bu dersi de iyi işledi ya iyi ki var” demişlerdir belki ama “hocam çok ödev verdin ya ama çok sıkıldık artık çocuk derse bağlanmak istemiyor, çok uzattınız” demiş de olabilirler (Sema Öğretmen).

Birleştirilmiş sınıfta öğretmenlik yapan Murat Öğretmen imkânların yetersiz olmasından dolayı kendini yetersiz olarak değerlendirmiştir:

...Yetersiz olduğumu düşünüyorum ben. Çünkü şartlar çok fazla mümkün değildi ve ilerlememiz de gerekiyordu. Daha fazla etkinlikler yapabilirdim eğlenebilecekleri. Harfin üzerinde daha fazla durabilirdik ama imkânımız yoktu. O yüzden kendimi de imkânları da yetersiz buluyorum (Murat Öğretmen).

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan ve yüz yüze eğitime yönelik görüşleri farklılaşmaktadır. Yavuz Öğretmen zorunlu olmadıkça uzaktan eğitime sıcak bakmadığını, karşılıklı etkileşimin sağlanmadığını, öğrencinin elinde teknolojinin olduğunu öğretmenin de kesinlikle teknolojiye hâkim olması gerektiği görüşündedir. Bununla birlikte öğrencinin çok fazla ekran başında durmasından yana olmadığını belirtmiştir. Bu yüzden de Yavuz Öğretmen bu durum için farklı bir yöntem denemiştir:

...20 öğrenci vardı. 20 si de derse canlı dersime katılabiliyordu ama ben şöyle uyguluyordum. 6 saat ekranda tutmuyordum. İki gruba ayırmıştım. Mavi grup kırmızı grup diye. 3 saat birini alıyordum 3 saat birini alıyordum. Yani 6 saat o yaştaki çocuğu ekranda tutmuyordum (Yavuz Öğretmen).

Ülkü'nün (2018) yaptığı araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarının, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklılaştığını göstermektedir ancak araştırmaya katılan Ömer Öğretmen yüksek lisans mezunu olmakla birlikte uzaktan eğitime yönelik tutumu ile lisans mezunu olan öğretmenlerin tutumu aynı doğrultudadır. Ömer Öğretmen sınıf ortamının öğrenciye daha çok faydasını olacağına düşünmektedir. Ali Öğretmen gerektiği durumlar dışında eğitime ara verilmemesi gerektiğini ve uzaktan eğitimin gerektiği durumlarda kullanılmasını gerektiğini düşünmektedir. Murat öğretmen de gereken imkânlar sağlandığı takdirde bazı derslerin uzaktan bazılarının yüz yüze olabileceğini belirtmektedir.

...Öncelikle devletimizin biraz uzaktan eğitimi desteklemesi gerekiyor. Bazı derslerimiz mesela uzaktan olabilir yani ona yönelik olabilir biz de teknolojiyi aktif kullanmış oluruz öğrenciye de kullanılmış olur ama öğrencilere imkân sağlamamız gerekiyor, tablet telefon gibi. Bağlanabilecek şekilde imkân sunulmalı. İnternet altyapısı gibi... Ben bazı derslerin uzaktan olabileceğini düşünüyorum. Yani böyle olmasının daha faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü teknoloji çağındayız çocuklar seviyor aslında imkânlar olsa bilgisayar telefon hiç bırakamayacaklar yani (Murat Öğretmen).

Araştırmaya katılan Sema Öğretmen de uzaktan eğitim sürecinde edindiklerini kullanmaya devam edeceğini belirtmiştir:

... Bu geçirdiğimiz sürecin eğitim öğretim açısından Zoom gibi uzaktan eğitim yapabilmek gibi bence çok güzel bir şey kattı bize. Sadece 1. sınıf değil diğer bütün sınıfların da bunu düzenli kullanması gerektiğini düşünüyorum. Yani yüz yüze öğretimin süslemesi oldu uzaktan eğitim. Ben şu anda da hala kullanıyorum arada hafta sonu ya da bazı akşamlar buluşuyorum çocuklarla. Yüz yüzeden kastımız tamam ders yapmak ama ben bir de şunun da olmasını istiyorum web 2.0 araçlarının bütün öğretmenlerin hâkim olması, çok aktif kullanmayı bilmeli ve çocuklara sadece fotokopi kâğıdı değil uygulamalardan da ödevler yollanmalı ve belli bir süre verilmeli. Çocukların öğrenip öğrenmediği oradan kontrol edilip uygulamalar üzerinden bize dönütler verilmeli. Ben o konuyu ne kadar öğretmişim. Hem zaten çocuklar telefon tablet seviyor. Vereceğiz hem dersini yapmış olacak hem de ben onu eğlendirerek ölçmüş olacağım. Quizizz diye bir uygulama var onu daha aktif kullanıp bütün konularda kendim soru hazırlayıp dönüşünü almak... Öğretmenler bunu daha sıkı kullansak. Haftalık değerlendirme, günlük bile değerlendirme olur (Sema Öğretmen).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılında 1. sınıf öğretmenliği yapmış 5 sınıf öğretmenin uzaktan eğitim sürecinde okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Yapılan araştırmanın bulguları sonucunda ilk kez uzaktan eğitim tecrübesi yaşayan öğretmenlerin ve velilerin sürece yönelik kaygıları, öğretmenlerin veliler ile düzenli bir şekilde iletişim kurmasına bağlı olarak giderilmiştir.

Birleştirilmiş sınıflar dışında bağımsız sınıflarda veliler sürece etkin olarak katılım sağlamış ve sürece destek olmuşlardır. Bu süreçte veliler ile iş birliği yapan öğretmenler, veliler ile iş birliği yapamayan öğretmenlere göre daha başarılı olmuşlardır.

Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan ters-yüz öğretim modeli ile veli-öğretmen-öğrenci iş birliği ile başarılı sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda teknolojik yetersizlik ve aile desteğinin olmaması gibi nedenlerden dolayı zorluklarla karşılaşıldığı görülmüştür. Ayrıca sadece birleştirilmiş sınıflarda değil bağımsız sınıflarda da teknolojik yetersizlikler bulunmakla birlikte bu yetersizlikler velilerin de desteği ile giderilmeye çalışılmıştır.

Ölçme değerlendirmede geleneksel yöntemlerin dışında öğrencilere günlük ve arkadaşlarına mektuplar yazdırılmış ve öğretmenler tarafından öğrenciye hissettirilmeden yazı denetimi yapılmış, velilere dönütler verilerek öğrencilerin yanlışları düzeltilmeye çalışılmıştır. Ancak okuma üzerine çok fazla ölçme değerlendirme yapılmadığı daha çok okuma etkinlikleri yapıldığı görülmekle birlikte özellikle de öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama gibi önem gerektiren durumların ölçülmediği daha çok dikte üzerinde durulduğu görülmektedir. Okuma sürecinin; sosyal medya üzerinden ya da öğretmene bireysel video gönderimleri ile sınırlı kaldığı, farklı okuma yöntemlerinin kullanılmadığı görülmüştür.

Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin; okuma küpleri, kanguru gibi dijital olmayan materyallerin yanı sıra 'Nurhan Uz', 'Okuyorum', 'Okulistik', 'MorpaKampüs', 'Akıl Akıldan Üstündür' gibi çoğunlukla dijital materyalleri kullandıkları görülmüştür. Özellikle öğretmenlerin kullandığı dijital materyaller ve farklı yöntemler aracılığıyla öğrencilerin uzaktan öğretim sürecine adapte oldukları ve öğrencinin ilgisini çekebilecek etkinlikler ile de öğrenci merkezli oldukları görülmüştür.

Uzaktan eğitim sürecine yönelik öğretmenlerin tutumları; mesleki kıdemleri, öğrenim durumları, çalışılan okul türü ve cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

İçinde bulunduğumuz teknoloji çağı nedeniyle sadece uzaktan eğitim sürecinde değil yüz yüze eğitim sürecinde de teknolojiden faydalanılabileceği unutulmamalı ve bütün öğrencilere bu imkânın eşit şartlarla sağlanması için, teknolojik yetersizliklerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Sadece öğretmenlerin değil aynı zamanda velilerin ve öğrencilerin de uzaktan eğitim sürecine bağlı olmaksızın teknolojik yeterliliklerinin artırılması gerekmektedir.

Uzaktan eğitimin gerekli olduğu durumlarda yüz yüze eğitim ile birlikte kullanılabileceği göz önünde bulundurulmalı, dijital materyallerin kullanımı yaygınlaştırılmalı ve yüz yüze eğitim sürecinde de dijital materyaller hem öğretim sürecinde hem ölçme değerlendirme sürecinde kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. Bunun için de öğrencilerin telefon, tablet ve internet gibi altyapı sorunlarının giderilmesi gerekmekte ve öğretmenin-velinin-öğrencinin bu kapsamda gerekli yeterliliğe ulaşmasının sağlanması önerilmektedir.

Okuma etkinlikleri çeşitlendirilmeli, sadece sosyal medya platformlarında ya da bireysel okuma videolarıyla sınırlı kalmamalıdır. Özellikle öğrencilerin okuma ile tanıştıkları dönemde öğrenciye okumayı sevdiren, okurken eğlendiren resimli çocuk kitapları gibi farklı formatlardaki kitaplar etkileşimli okuma gibi yöntemler ile kullanılmalı ve öğrenciler ile birlikte aileyi de okumaya dâhil edilip yaygınlaştırılmalıdır. Yine bu kitaplar; drama, resim, şarkı, tekerleme gibi etkinlikler ile oyunlaştırılarak öğrencilere sunulmalıdır.

Okuma yazma öğretiminde velilerin yanlış öğrenmeleri sebep oldukları göz önünde bulundurulmalı ve bu süreçte veliler de öğretmenler tarafından bilinçlendirilerek sürece dâhil edilmelidir. Eğitim sürecinde velilerin aktif bir şekilde öğretmen ile iletişim halinde bulunması ve süreci yakından takip etmesi gerekmektedir. Dolayısıyla da öğretmenlerin veliler ile düzenli iletişim kurabilmelerine imkân sunan, kolaylık sağlayan web 2.0 araçlarından sanal sınıflar kullanılabilir.

Öğretmenlerin kullandığı yöntemleri, dijital ya da dijital olmayan materyalleri yaygınlaştırmak ve tecrübelerini paylaşmak için ortak bir platform oluşturulabilir.

Ters-yüz sınıf modeli ile öğrencinin bazı derslere evde veliler tarafından hazırlanıp okulda öğretmen ile pekiştirilebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 31.03.2022

Belge sayı numarası= 155613

Yazarların Katkı Oranı

Bu makalede yazarların katkı oranı 1. yazarın %50, 2. yazarın %50 şeklindedir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akdemir, A. S. (2010). *Videonun dinleme becerisine ön örgütleyici olarak uygulanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akyol, H., & Tuncay, A. A. (2021). *İlkokulda eğitim ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitap Evi.
- Arslan, M. (2006). Ses temelli cümle yöntemi ve uygulanması. *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, 4, 25-31.
- Aslan, R. (2020). Tarihten Günümüze Epidemiler, Pandemiler Ve Covid-19. *Ayrıntı Dergisi*, 8(65), 35-41.
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Ayten, B. K., & Ekmekci S. (2021). Covid-19 pandemi döneminde ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarının belirlenmesi. *Turkish Studies - Language*, 16(3), 1787-1810. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52060>
- Babayiğit, Ö. & Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284. <https://doi.org/10.17556/erziefd.334982>
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>

- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. Kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>.
- Boyraz, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Bösner, S., Pickert, J., and Stibane, T. (2015). Teaching different ialdiagnosis in primary care using an inverted classroom approach: student satisfaction and gain in skill sand knowledge. *BMC medical education*, 15(1), 1.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582- 583). USA: SAGE Publications.
- Çaycı, B., ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, F.Ç., Öksüz, H.İ. ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Journal Of International Social Research*, 11(60), 705-715. DOI:10.17719/jisr.2018.2825
- Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 33-57.
- Ekici-Calın, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380. <https://doi.org/10.16916/aded.851724>
- Ercan, M. (2021). *Covid-19 pandemi döneminde ilk okuma yazma sürecine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ertan Kantos, Z. (2020, 22-23 Ağustos 2020). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri*. 8. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Sosyal ve Eğitim Bilimleri Bildiri Tam Metin Kitabı, 67-81.
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gezer, B. (2020). *Dijital materyallerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(4), 1012-1034.
- İkinci, Ö. (2011). 'Sıradan bir zeki değilim: Disleksiğim'. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 519, 36-40.

- İnaç, A. E. (2010). *Animasyon kullanımının ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarına ve akılda tutma düzeylerine etkisi: 6, 7 ve 8. sınıflar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- İnci Kuzu, Ç. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilköğretim uzaktan eğitim programı (EBA TV) ile ilgili veli görüşleri. *Millî Eğitim*, 49(1), 505-527. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.720556>
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (8. Basım). Ankara: Nobel Yayın.
- Kargın, T. & Karataş, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin gözünden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1264- 1284. <https://doi.org/10.16916/aded.982002>
- Kavuk, E. & Demirtaş, H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 1(1), 55-73. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
- Keskin, H. K., (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, A. (2000). *İlkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kodan, H. ve Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193). DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7385>
- Köksal, Ç. (2010). *İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin “okuma-yazma” kavramına yükledikleri anlamlar: Metaforik bir analiz* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications, Inc.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. baskıdan çeviri) (S. Turan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Pişken, M. T. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin pandemik salgın nedeniyle uygulanan uzaktan eğitim hakkında görüşleri (İstanbul ili Esenyurt ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ryder, R.J. & Graves, M.F. (1994). Vocabulary instruction presented prior to reading in two basal readers. *The Elementary School Journal*, 95, 139-153.
- Süğümlü, Ü. (2021). A case study on teaching Turkish through distance education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 174-190. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2021.8.1.278>
- Şahin, A. (2005). *İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanışır, Özkan, S. N. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırılmalı incelemesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 1-26.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Türkmenoğlu, M. ve Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğü'nün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.
- Uğur, A., ve Ünal, E. (2021). Dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 936-955. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.977079>
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yenerer, T. (2021). *Uzaktan eğitim uygulamalarının sınıf öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, İ., Yılmaz, E. & Savaş, B. (2021). İlkokul 1. sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 38- 50.
- Yüksel, E. A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(57), 291-303.

Extended Abstract

Introduction

The World Health Organization (WHO) on March 11, 2020, the outbreak “pandemic” as the declaration as stated temporary break in education in many countries, as well as in Turkey, March 11, 2020, due to measures taken across the country to education gave a temporary break. To ensure that students don't stay away from education, the Ministry of National Education (MEB) switched to the online system. Within this process, students who started their first teaching reading and writing education online and their literacy education was carried by for the first time online. The quality of reading and writing skills is significant because skills and habits that will get by an individual in the elementary literacy teaching, which has a critical role in an individual's life, will also form the basis for other skills and habits that will get in the future and will affect them. According to Kılıç (2000), the reason for the failure in the elementary literacy teaching is that the way used is incorrect and inadequate, as well as the success in the teaching reading and writing depends more on the effect of the teacher's method. It should ensure that students develop a positive attitude towards their first reading and writing studies before moving on to literacy teaching. However, distance education limits and makes it difficult to carry out such studies (Duran, 2009). During the process of developing the first reading and writing skills, some incorrect learning that occurs in skills such as using the wrong notebook, holding a pen, writing letters has an effect over the years and becomes difficult to correct later(Ercan, 2021). Individuals who can read quickly and accurately, understand what they read, have a vocabulary and use Turkish correctly, they are successful in their courses(Babayiğit ve Erkuş, 2016; Tanışır, 2019; Ercan, 2021) although, for students who have reading and reading comprehension difficulties this situation will affect not only their education life also at every stage of life. Because of that, it will make important contributions to the field that reveal of the studies carried out in the distance education process due to the fact that teachers are the interlocutors who most closely witness and most involved in distance education process. Thought that determining the view of first-grade teachers on the elementary literacy teaching process during online education will be effective teaching in terms of directing of next education processes and evaluating of existing distance education applications during distance education.

Method

In the study, the case study method, which is one of the qualitative research methods, was adopted. The research group of the study consists of five form teachers who have taught first grade in the 2020-2021 academic year and who work in 4 different provinces. The data of the study collected by using the focus group technique. In order to increase the diversity of data during the interview, a questionnaire consisting of 13 questions was used through semi-structured open-ended questions for form teachers and Google Forms to obtain personal information of form teachers who will participate in the pre-research study. During the interview, got the permission of the participants and record the interview. The collected data got analyzed through the descriptive analysis technique.

Result and Discussion

In this study conducted to determine the opinions of five form teachers who have been first grade in the 2020-2021 academic year about the reading and writing teaching process, it saw that the teachers and parents concerns about the process remove by means of the communication that teachers regularly established with the parent. parents of independent classrooms actively participated in process and supported the process despite of the multigrade classrooms parents. Its seen that successful results get from parent-teacher-student cooperation with the reverse-face teaching model used in the distance education process. Especially in the multigrade classrooms, difficulties get encountered because of the reasons such as technological insufficiency and lack of family support. Although there are technological inadequacies in independent classrooms, these inadequacies have been tried to be eliminated with the support of parents. Methods other than traditional methods were used in assessment and evaluation. In the distance education process, mostly digital materials were used in the first teaching reading and writing.

Ekler

Ek-1. Odak Grup Görüşmesinde Katılımcılara Yöneltilen Sorular

Cevap Aranan Araştırma Sorularına Yönelik Odak Grup Görüşmesinde Sorulan Ana Sorular
1) Uzaktan eğitim sürecine geçiş sürecinde öğretmenlerin ilk deneyimleri nelerdir? -Uzaktan eğitim döneminde, 1. sınıf öğretmeni olarak görev yaptığınız sürece yönelik deneyimleriniz nelerdir?
2) Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntemler nelerdir ve süreç nasıl yürütülmüştür? -Uzaktan eğitim sürecinde sesi hissetme, ayır etme, harfi okuma, hece ve kelime oluşturma sürecine yönelik neler yaptınız? - Uzaktan eğitim sürecinde, metin oluştururken yani anlam kurmasını sağlarken, kullandığınız somut ürünler, materyaller nelerdir, resimli çocuk kitaplarını bu süreçte kullandınız mı?
3) Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma ve yazma öğretiminde ölçme değerlendirme nasıl yapılmıştır? -Uzaktan eğitim döneminde, 1. sınıf öğretmeni olarak görev yaptığınız süreçte ne tür materyaller kullandınız? -Merkeze aldığınız web 2.0 araçları var mıydı?
4) Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma ve yazma öğretiminde ölçme değerlendirme nasıl yapılmıştır? -Uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme sürecinde neler yaptınız?
5) Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir? -Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

Uzaktan Eğitim Sürecinde İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

6) Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma ve yazma öğretiminde öğretmenlerin öz değerlendirmeleri nasıldır? -Uzaktan eğitim sürecinde kendinize yönelik değerlendirmenizi yapar mısınız?
7) Uzaktan eğitime yönelik öğretmenlerin görüş ve öneriler nelerdir? -Bundan sonraki 1. sınıf öğretmenlerine veya bundan sonraki eğitim öğretim sürecinde okuma yazma sürecine dair ne tür önerilerde bulunursunuz, uzaktan eğitime yönelik görüşleriniz nelerdir?

Ek-2. Katılımcılara Yönelik Kullanılan Anket Formu

Cinsiyetiniz * ☐ Kadın ☐ Erkek	Daha önce birleştirilmiş sınıf okuttunuz mu ? * ☐ Evet ☐ Hayır	Mesleki kıdeminiz * Yanıtınız _____
Şu anda görev yaptığınız il * Yanıtınız _____	Şu anda okutduğunuz sınıf birleştirilmiş sınıf mı? * ☐ Evet ☐ Hayır	Yüz yüze birinci sınıf öğretmenliği yaptınız mı ? * ☐ Evet ☐ Hayır
Çalıştığınız okul türü nedir? * ☐ Devlet ☐ Özel	Hangi bölümden mezun oldunuz ? * Yanıtınız _____	Uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmenliği yaptınız mı ? * ☐ Evet ☐ Hayır
Köy okulunda öğretmenlik yaptınız mı? * ☐ Evet ☐ Hayır	Mezuniyet durumunuz * ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora	Şehirde öğretmenlik yaptınız mı? * ☐ Evet ☐ Hayır
		Pandemi döneminde teknoloji kullanımına yönelik çevrim içi eğitimlere katıldınız mı? * ☐ Evet ☐ Hayır



İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

*Ayfer ŞAHİN**
*Rabia ASAL ÖZKAN***
*Büşra Nur TURAN****

Öz

Bu çalışmanın amacı ilkokul öğrencilerine yönelik geçerli ve güvenilir bir dijital okuryazarlık ölçeği geliştirmektir. Bu çalışma nicel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kayseri il merkezinde öğrenim gören ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 2 farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) için belirlenen çalışma grubu 327 ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için belirlenen çalışma grubu 207 öğrenciden oluşmaktadır. Geliştirilmek istenen ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla AFA ve DFA yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. AFA sonuçlarına göre geliştirilen dijital okuryazarlık ölçeğinin toplam varyansın %54,66'sını açıkladığı ve her bir faktörün öz değerinin 1'den büyük olduğu görülmektedir. AFA ile elde edilen bu yapı DFA ile test edilmiş ve modelin uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,842 olarak hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda ilkokul öğrencilerine yönelik geçerli ve güvenilir 3 boyutlu 16 maddeden oluşan bir dijital okuryazarlık ölçeği geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, ölçek geliştirme, ilkokul öğrencileri

Development of the Digital Literacy Scale for Primary School Students: A Study of Validity and Reliability

Abstract

The present study aims to develop a valid and reliable digital literacy scale for primary-school students. The study was conducted with a study group consisting of 3rd and 4th grade primary school students using the quantitative design. The EFA showed that the scale had a 3-factor structure. It was observed that the digital literacy scale developed based on the EFA results explained 54.66% of the total variance. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as .842. The results showed that a valid and reliable digital literacy scale for primary-school students consisting of 16 items with 3 dimensions had been developed.

Keywords: Digital literacy, scale development, primary school students

Giriş

Bilginin, teknolojinin günümüzde hızlı bir şekilde değişmesi ve gelişmesi bilgiye ve teknolojiye yönelik olarak sahip olunan bütün bakış açılarının da değişmesine sebep olmuştur. İnsanlık tarihinin en başından bugüne kadar bilgi en önemli hazine olarak görülmüş ve bu bilgiye sahip toplumlar yükselerek

* Prof. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kırşehir, asahin@ahievran.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-9903-1445

** Arş. Gör., Erciyes Üniversitesi, Ziya Eren Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kayseri, rabiaasal@erciyes.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-1371-6203

*** Arş. Gör., Erciyes Üniversitesi, Ziya Eren Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kayseri, bnsahin@erciyes.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-0026-0596

büyük başarılarla imza atmışlardır (Kozan ve Bulut Özek, 2019). Bilgiye verilen önemin bu denli artmasıyla bilgi arayışı artmış ve “bilgi çağı” dediğimiz kavram ortaya çıkmıştır. Bilgi çağı olarak adlandırılan bu dönemde teknoloji alanında büyük adımlar atılmış, teknolojik araç gereçler çok gelişmiş hem bilgi üretimi hem bilgiye ulaşım hızı çok artmıştır. Teknolojinin bu hızlı değişimiyle beraber ve bu durumun bir sonucu olarak bir bilgi patlaması yaşanmış, doğal olarak bir bilgi kirliliği de ortaya çıkmıştır (Kim ve Kim, 2002). Bu bilgi yığınının içinde doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmak ayrı bir beceri gerektirmektedir.

Bilginin geçirdiği bu evrilme okuryazarlık kavramını da etkilemiş, okuryazarlığa yüklenen anlam da değişmiştir. Okuryazarlık ilk başlarda sadece temel okuma yazma becerisi olarak algılanırken, teknolojinin gelişmesiyle birlikte semboller ve simgeleri okuyabilme, eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurabilme ve yeni bilgi üretebilme olarak ifade edilmiştir (Önal, 2010). Eğitimin amacı bireyin sadece geleneksel okuryazarlık becerisine sahip olması değil aynı zamanda bireyin çağın gerekliliklerine ayak uydurarak gelişmesini sağlamaktır (Yun, 2014). Özellikle teknolojinin son derece hızlı değiştiği ve geliştiği 21. yüzyılda tek düzeyli bir okuryazarlık becerisine sahip olmaktan ziyade çoklu okuryazarlık becerisine sahip olma zorunluluğunu önem kazanmaktadır (Altun, 2003).

Bilim ve teknolojinin son yıllarda hızla gelişmesi, her gün yeni teknolojik ürünlerin ortaya çıkması bireylerin sahip olması gereken becerilerin de farklılaşmasına yol açmıştır (Yontar, 2019). Bu becerilerden biri de bireylerin yaşadıkları çağı anlamaları ve çağa ayak uydurmaları için en önemli becerilerden biri olan dijital okuryazarlık becerisidir. Dijital okuryazarlığa ilişkin literatürde farklı tanımlar bulunmaktadır. Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu’ya (2010) göre dijital okuryazarlık bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, analiz, sentez, yorumlama, değerlendirme ve yeni bilgiler üretme aşamalarında sayısal metinleri okuma yazma ve sayısal teknolojileri kullanma becerisidir. Churcill, Lim, Oakley ve Churchill’e (2008) göre dijital okuryazarlık geleneksel okuryazarlığın bir alternatifi değil günümüzde çağa ayak uydurmak, yeni bilgiler öğrenmek ve üretmek için gerekli olan geleneksel okuryazarlığın bir uzantısıdır. 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. Goodfellow (2011) ile Martin ve Grudziecki’ye (2006) göre ise dijital okuryazarlık; dijital teknolojilere yönelik farkındalık, tutum ve bu teknolojileri kullanabile becerisidir. Tanımlardan da anlaşıldığı gibi birçok araştırmacıya göre dijital okuryazarlık disiplinler arası birtakım beceriler gerektiren üst düzey bir beceridir (Churcill, 2016).

Dijital okuryazarlık becerisine sahip bir birey; dijital platformları etkili ve verimli bir biçimde kullanabilen, dijital ortamda karşılaşılabilecek tehditleri bilen ve bunlara karşı güvenlik önlemleri alabilen, dijital ortamları kullanarak bilgiye ulaşma, paylaşma, bilgiyi üretme becerisine sahip bireydir (Sağıroğlu vd., 2020). Eshet Alkalai’inin (2004) belirttiği gibi dijital okuryazarlık becerisi dijital çağda hayatta kalabilmek için hayati bir önem taşımaktadır. Çünkü dijital okuryazarlık, bireylerin sosyal yaşamlarında aktif bir şekilde rol almalarını sağlayan bilgi, beceri, tutum ve anlayışı kazandırır. Bu beceriler, farklı formatlarda yer alan bilgiye ulaşma, bu bilgiyi kullanma, teknolojiyi etkin kullanarak iletişim kurma ve dijital teknolojiyi en etkili bir şekilde nasıl ve ne zaman kullanabileceğini anlama becerileridir (Hague ve Payton, 2010). Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma, dijital ortamlarda gizlilik ve güvenlik tercihlerini ayarlayabilme, zararlı yazılımlardan ve tehditlerden korunma, sanal ortamlarda istismar ve zorbalık gibi olumsuz durumlarla karşılaşmama ancak dijital okuryazarlıkla mümkündür (Bingöl, 2022). Tüm bu bilgilerden dijital okuryazarlık becerisinin çok önemli olduğu ve öğrencilerin ilkökul çağlarında dijital okuryazarlık becerilerini kazanmalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Dijital okuryazarlığa ilişkin literatür incelendiğinde farklı çalışmalara rastlanmaktadır. Özellikle dijital okuryazarlığın yükseköğretimdeki önemini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Özbay ve Özdemir, 2014; Prior, Mazanov, Meacheam, Heaslip ve Hanson, 2016; Tüzel ve Tok, 2013). Ayrıca ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlıklarının belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmalara da literatürde rastlanmaktadır (Kaya, 2020; Pala ve Başbüyük, 2020; Talan ve Aktürk, 2021). Fakat ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının belirlenmesine ilişkin ölçeklere rastlansa bile ilkökul öğrencilerinin dijital okuryazarlıklarının belirlenmesine ilişkin bir ölçeğe literatürde rastlanmamıştır. Bu çalışma ile literatürdeki bu boşluğun doldurulacağına, eğitimin temelini atıldığı ilkökul aşamasındaki öğrencilere yönelik bir ölçek geliştirilerek literatüre önemli katkı

sunulacağı düşünülmektedir. Bu önemden hareketle planlanan bu çalışmanın amacı ilkokul öğrencilerine yönelik geçerli ve güvenilir bir dijital okuryazarlık ölçeği geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlkokul öğrencilerine yönelik geçerli ve güvenilir bir dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli ile yürütülmüştür. Genel tarama modeli; çok sayıda elemandan oluşan bir evrenle ilgili genel bir kanıya veya yargıya varmak amacıyla, evreni temsil ettiği düşünülen daha küçük bir örneklemin kullanıldığı araştırma modelidir (Karasar, 2011).

Araştırmanın Örneklemi

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kayseri il merkezinde öğrenim gören ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 2 farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) için belirlenen çalışma grubu 327 ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için belirlenen çalışma grubu 207 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma gruplarının belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi benimsenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi belirlenen evreni temsil etmesi hedeflenen örneklem seçilirken hız, zaman ve maliyet açısından kullanışlı olan örneklemin seçildiği bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2008). Bu çalışmada da araştırmacının kolayca ulaşabileceği Kayseri il merkezindeki ilkokullarda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerden oluşturulmuştur. Çalışma gruplarına ilişkin bilgiler Tablo 1’ de yer almaktadır.

Tablo 1.

Çalışma Grupları

	Kadın	Erkek	3. sınıf	4. sınıf
AFA	156	171	146	181
DFA	112	95	122	85

Veri Toplama Araçları

Katılımcıları demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca ilkokul öğrencilerine yönelik dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından 3’lü Likert şeklinde hazırlanan ve 26 madden oluşan taslak ölçek kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçme aracında yer alacak maddeler belirlenirken yurt içinde yurt dışında konuya ilişkin yapılan çalışmalar incelenmiş ve ölçek maddeleri yazılmıştır (Bayrakci, 2020; Hamutoğlu, Güngören, Kaya Uyanık ve Gür Erdoğan, 2017; Liza ve Andriyanti, 2020; Pala ve Başbüyük, 2020; Rodríguez, Igartua & González-Vázquez, 2016; Tang ve Chaw, 2016; Üstündağ, Güneş ve Bahçivan, 2017). Ölçek ilkokul öğrencilerine yönelik olarak geliştirildiği için üçlü Likert kullanılmıştır [Katılıyorum (3), Kısmen Katılıyorum (2), Katılmıyorum (1)].

Uzman Görüşünün Alınması

Yazılan maddelerin dil ve anlatım açısından ilkokul öğrencilerinin seviyesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla bir dil uzmanından ve iki sınıf öğretmeninden; ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlıklarının belirlenmesi amacıyla hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla da 2 alan uzmanından ve ölçek geliştirme kurallarına uygun hazırlanıp hazırlanmadığını belirlemek amacıyla 1 ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlardan her bir maddeye ilişkin “uygun”, “uygun değil” ve “değiştirilip kullanılabilir” şeklinde görüş bildirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek maddelerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Örneklemin Belirlenmesi

Çalışmanın örneklemini belirlerken öncelikle örneklemin büyüklüğüne karar verilmiştir. Örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin literatürde farklı görüşler yer almaktadır. Sönmez (1999)'e göre örneklem büyüklüğü madde sayısının en az 3 katı olması gerekirken Kline (1994)'a göre örneklem büyüklüğü madde sayısının en az 10 katı olmalıdır. Field (2005) ise, örneklem büyüklüğü artıka ölçek sonuçlarının daha güvenilir olacağını ifade etmektedir. Ayrıca elde edilen veri setinin KMO değerinin .60'tan yüksek olması ve Barlett testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir. Literatürde yer alan görüşlerden yola çıkarak örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 10 katı olacak şekilde belirlenmesine karar verilmiştir. Elde edilen veri setinin KMO değeri ,808 ve Barlett testinin istatistiksel olarak anlamlı ($p=.000$) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar 327 kişiden toplanan veri setinin açımlayıcı faktör analizi yapmak için uygun büyüklükte bir örneklem seçimi yapıldığını göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler analiz edilmeden önce kayıp değerlerin ve uç değerlerin olup olmadığı tespit edilmiş ve bu değerler çıkarılmıştır. AFA ve DFA ile analiz edilirken KMO, Scarlett-Barlett Testi, madde faktör yükleri, RMSEA, SRMR, GFI, AGFI, CFI, NFI ve Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu süreçte ilk olarak ilkökul öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmesi planlanan dijital okuryazarlık ölçeğinin kapsam geçerliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliği; bir ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği ne derece ölçtüğünün göstergesidir. Yani kapsam geçerliği bir ölçme aracının amaca hizmet etme derecesidir (Ayre ve Scally, 2014; Turgut ve Baykul, 2010). Ayrıca kapsam geçerliğinin sağlanması için dijital okuryazarlık ve buna ilişkin geliştirilen ölçekler incelenmiştir. Maddeler literatüre bağlı kalınarak oluşturulmuş ve uzman görüşleriyle kapsam geçerliği desteklenmiştir. Kapsam geçerliği sağlanan ölçme aracının daha sonra yapı geçerliği sağlanmıştır. Yapı geçerliği; ölçekten elde edilen puanın ölçülmek istenen özelliği ne derece ortaya koyduğunu göstermektedir. Özellikle psikolojik ve duyuşsal yönü olan ölçeklerde yapı geçerliğini belirlemek zor olsa da faktör analizi gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılabilir (Yurdubakan, 2010). Dijital okuryazarlık ölçeğinin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizinden faydalanılmıştır.

Dijital okuryazarlık ölçeğinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla kayıp değerler ve uç değerler veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca faktör analizi sonuçlarına bakarak ölçekten çıkması gereken maddelere karar verilmiştir. Geriye kalan maddelerle ölçeğin Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 29.03.2022

Belge sayı numarası= 115

Bulgular

Madde-Toplam Puan Korelasyonu (İç Tutarlılık Analizi)

Madde-toplam puan korelasyonu, bir ölçekte yer alan her bir madde ile ölçek toplam puanı arasındaki ilişkiyi incelemeye dayanan tutarlılık hesaplama yöntemidir (Tezbaşaran, 1996). İç tutarlılık bir ölçekte bulunması gereken en önemli özelliklerden biridir. Öner (1997) bir ölçekteki bütün maddelerin madde-toplam korelasyonu puanına göre tutarlı olması için ,25'ten büyük olması

gerektiğini belirtmiştir. Büyüköztürk (2019) ise madde-toplam puan korelasyonunun en az ,30 olması gerektiğini ve korelasyon katsayısı arttıkça maddelerin ayırt ediciliklerinin de arttığını ifade etmektedir. Ön uygulama yapmak için hazırlanan 26 madden oluşan taslak ölçekte her bir maddenin ayrı ayrı madde-toplam korelasyon değeri hesaplanmıştır. Ölçekteki tüm maddelerin madde-toplam korelasyon değeri ,301 ve ,791 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekteki bütün maddeler ,30'un üzerinde olduğu için ölçekten bu sebeple madde çıkarılmamıştır. Fakat bazı maddelerin birbirinin üzerine binmesi ve farklı alt boyutlara dağılması sebebiyle açımlayıcı faktör analizi dört defa tekrarlanmıştır. AFA sonrasında m4, m5, m6, m10, m13, m14, m16, m19, m22 ve m25 ölçekten çıkarılmıştır. Bunun sonucunda 3 faktörlü ve 16 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekten çıkarılan maddelerin bazıları aşağıdaki gibidir.

- Dijital cihazların kullanımı zordur.
- Birçok web sitesinin karmaşık olduğunu düşünüyorum.
- Dijital cihazları kullanma konusunda kendime güvenirim.
- Dijital cihazlar ilk kullanımdan sonra basit gelir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ulaşılan örneklemin veri analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Okin (KMO) ve Bartlett testi analizleri yapılmıştır. Field (2009) ,50'nin üzerinde olan KMO değerlerinin ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu ifade ederken Büyüköztürk (2008) ,60'ın üzerinde olan ve Bartlett testi sonucu anlamlı olan ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu ifade etmektedir.

Örneklemden elde edilen veri setine varimax döndürme tekniği uygulanmıştır. İlk döndürmeden sonra ölçek 3 alt boyutlu olarak bulunmuştur. Yapılan dört AFA varimax döndürmesi sonrasında m4, m5, m6, m10, m13, m14, m16, m19, m22 ve m25 ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 16 maddelik dijital okuryazarlık ölçeğine KMO testi ve Bartlett testi yapılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı		,808
Bartlett Testi	X ²	1386,168
	Sd	91
	p	,000

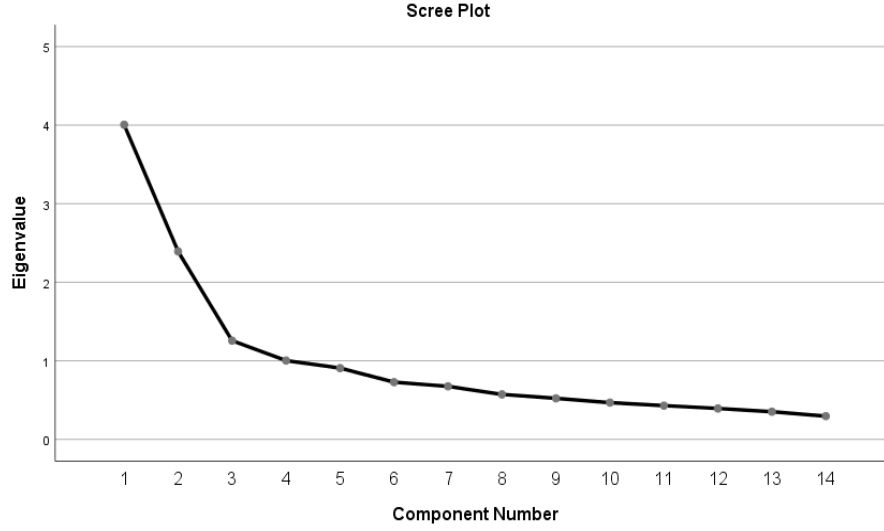
Tablo 2 incelendiğinde ilkökul öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen taslak dijital okuryazarlık ölçeğinin KMO değerinin ,808 olduğu görülmektedir. Ayrıca Bartlett testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olduğu dolayısıyla verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ölçekte birbiri üstüne binen ve farklı alt boyutlara dağılması sebebiyle çıkan maddelerden sonra 16 maddelik ölçeğe ait açımlayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Öz değer	Varyans (%)	Kümülatif Varyans
Faktör 1	4,005	28,610	28,610
Faktör 2	2,392	17,088	45,698
Faktör 3	1,256	8,971	54,669

Tablo 3 incelendiğinde AFA sonuçlarına göre geliştirilen dijital okuryazarlık ölçeğinin toplam varyansın %54,66'sını açıkladığı ve her bir faktörün öz değerinin 1'den büyük olduğu görülmektedir. Kline (1994) ölçme aracının açıkladığı varyansın en az %40 olması gerektiğini ifade etmektedir. Ölçekten elde edilen %54,66 değerinin belirlenen değerin üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca Şekil 1'de verilen yamaç grafiği de ölçeğin 3 faktörden oluştuğunu göstermektedir.



Şekil 1. Yamaç-Çizgi Grafiği

Şekil 1'deki yamaç çizgi grafiği incelendiğinde 3 faktörün 1 değerinden büyük olduğu ve üçüncü faktörden sonra grafiğin düz bir çizgi halini aldığı görülmektedir. Tablo 4'te ölçeğin faktör yapısına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.

Ölçeğin Faktör Yapısı

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
m12	,808		
m7	,770		
m21	,751		
m3	,714		
m26	,711		
m9	,687		
m20	,657		
m11		,788	
m24		,759	
m8		,634	
m18		,611	
m15		,582	
m1			,792
m2			,629
m17			,617
m23			,598

Tablo 4 incelendiğinde döndürme sonrasında ölçek maddelerinin 3 faktör altında toplandığı, faktör yük değerlerinin yeterli düzeyde olduğu ve her bir maddenin bulunduğu faktörü temsil ettiği görülmektedir. Maddelerin ,582 ve ,808 arasında değişen yük değerlerinin Büyüköztürk (2002)'ün belirttiği ve kritik değer olarak kabul edilen ,50'den büyük olduğu görülmektedir.

Ölçeğin Güvenirliğinin Hesaplanması

İlkokul öğrencilerine yönelik dijital okuryazarlık ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Dijital okuryazarlık ölçeğinin hem alt boyutlarına hem de geneline ilişkin iç tutarlılık katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Ölçek ve Alt Boyutlarının Güvenirliği

	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Faktör 1	7	,803
Faktör 2	5	,792
Faktör 3	4	,765
Ölçeğin Geneli	16	,842

Tablo 5 incelendiğinde dijital okuryazarlık ölçeğinin geneline ait Cronbach Alpha değerinin ,842 olduğu görülmektedir. Bu değer ,70'ten büyük olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2008).

Ayrıca Tablo 5'te görüldüğü gibi ölçeğin Faktör 1 için güvenirlilik katsayısı ,803 Faktör 2 için ,792 ve Faktör 3 için ,765 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bakıldığında geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Faktörlerin İsimlendirilmesi

Dijital okuryazarlık ölçeğinde yer alan faktörler isimlendirilirken aynı faktörün altında olan bütün maddeler tekrar tekrar okunmuş ve 2 farklı uzmandan görüş alınarak faktörler isimlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda faktörler “Kullanım Amacı”, “Teknik Bilgi” ve “Gizlilik ve Güvenlik Bilgisi” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan faktörler ve faktörlere ilişkin maddeler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 6.

Ölçek Alt Boyutlar ve Maddeleri

Ölçek Alt Boyutu	Maddeler
Faktör 1: Kullanım Amacı	Dijital cihazları oyun oynamak için kullanım. Dijital cihazları ödev yaparken kullanım. Dijital cihazları kitap okumak için kullanım. Dijital cihazları çevrimiçi/uzaktan eğitimlere katılmak için kullanım. Dijital cihazları sosyal medya ağlarına girmek için kullanım. Dijital cihazları video vb. izlemek için kullanım. Dijital cihazları e-okul, EBA vb. uygulamalara girmek için kullanım.
Faktör 2: Teknik Bilgi	İnternet sitesine dosya, müzik, fotoğraf vb. yükleyebilirim. Dijital cihazlara yeni programlar yükleyebilirim. İnternet sitesinden dosya, müzik, fotoğraf vb. indirebilirim. Dijital cihazlardan kablosuz ağa (wifi) bağlanabilirim. Teknolojik cihazların yazılım ve donanım aygıtlarını bilirim.
Faktör 3: Gizlilik ve Güvenlik Bilgisi	Dijital cihazlarda virüs tarama programı kullanmanın gerekliliğini bilirim. Dijital cihazlarıma güvenlik amacıyla şifre koyarım. Dijital cihazlarıma şifresini kimseyle paylaşmam. Sosyal medya paylaşımlarını kimlerin görebileceğini kendim ayarlayabilirim

Doğrulamalı Faktör Analizi

Doğrulamalı faktör analizi, daha önceden tespit edilen bir ölçek yapısının ve modelinin doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesidir. AFA sonrasında elde edilen alt boyutlar ve oluşturulan modeller DFA ile test edilir (Çokluk vd., 2012; Joreskog ve Sorbom, 1993). Bu çalışmada DFA yapmak için Kayseri il merkezindeki ilkokullarda öğrenim gören 198 3. ve 4. sınıf öğrencisinden elde edilen

veriler kullanılmıştır. DFA yapılırken X^2/Sd , RMSEA, GFI, AGFI, RMR, SRMR, CFI, NFI, NNFI değerlerine bakarak veriler yorumlanmıştır. Dijital okuryazarlık ölçeğine ilişkin DFA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği DFA Sonuçları

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum Ölçütü	İyi Uyum Ölçütü	Hesaplanan Değer	Elde Edilen Uyum
X^2/Sd	$0 \leq x^2/sd \leq 3$	$3 \leq x^2/sd \leq 5$	2,84	Mükemmel uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0,04	Mükemmel uyum
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0,92	İyi uyum
AGFI	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.90 \leq AGFI \leq 0.95$	0,96	Mükemmel uyum
RMR	$0 \leq RMR \leq 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.08$	0,06	İyi uyum
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$	0,06	İyi uyum
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0,95	Mükemmel uyum
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0,97	Mükemmel uyum
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$	0,97	Mükemmel uyum

Tablo 7 incelendiğinde X^2/Sd değerinin 2,84 olduğu görülmektedir. Bu uyum değerinin mükemmel uyumu gösterdiği söylenebilir. Ayrıca RMSEA değerinin de 0,5’ten küçük olması mükemmel uyum olduğunu göstermektedir (Brown, 2006; Byrne, 2010). Kline (2005) modelin uygun olması için GFI değerinin 0,90’ın üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Tablo incelendiğinde GFI değerinin 0,92 ile iyi uyum, AGFI değerinin de 0,96 ile mükemmel uyum derecesine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca 1’e yakın olması gereken NFI ve CFI değerlerinin 0,97 ve 0,95 ile mükemmel uyum gösterdikleri söylenebilir. Bu verilerden yola çıkarak ilkökul öğrencilerine yönelik dijital okuryazarlık ölçeğine ait verilerin 6 tanesinin mükemmel uyum 3 tanesinin ise iyi uyum derecesine sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ilkökul öğrencilerine yönelik geçerli ve güvenilir bir dijital okuryazarlık ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Öncelikle yazılan maddelerin dil ve anlatım açısından ilkökul öğrencilerinin seviyesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla bir dil uzmanından görüş alınmış ve görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra ilkökul öğrencilerinin seviyesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla iki sınıf öğretmeninden, ilkökul öğrencilerinin dijital okuryazarlıklarının belirlenmesi amacıyla hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla 2 alan uzmanından ve ölçek geliştirme kurallarına uygun hazırlanıp hazırlanmadığını belirlemek amacıyla 1 ölçek değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Görüşler doğrultusunda üçlü Likert şeklinde 26 maddeden oluşan ölçek AFA yapmak üzere çalışma grubuna uygulanmıştır.

Elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda ilkökul öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen dijital okuryazarlık ölçeğinin KMO değerinin ,808 olduğu görülmektedir. Ayrıca Barlett testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olduğu dolayısıyla verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. AFA sonuçlarına göre geliştirilen dijital okuryazarlık ölçeğinin toplam varyansın %54,66’sını açıkladığı ve her bir faktörün öz değerinin 1’den büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek maddelerinin 3 faktör altında toplandığı, faktör yük değerlerinin yeterli düzeyde olduğu ve her bir maddenin bulunduğu faktörü temsil ettiği görülmektedir. Maddelerin ,582 ve ,808 arasında değişen yük değerlerinin kritik değer olarak kabul edilen ,50’den büyük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yamaç çizgi grafiği de incelendiğinde 3 faktörün 1 değerinden büyük olması ve üçüncü faktörden sonra grafiğin düz bir çizgi halini alması faktör yapısını doğrulamaktadır.

Dijital okuryazarlık ölçeğinde yer alan faktörler isimlendirilirken aynı faktörün altında olan bütün maddeler tekrar tekrar okunmuş ve 2 farklı uzmandan görüş alınarak faktörler isimlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda faktörler “Kullanım Amacı”, “Teknik Bilgi” ve “Gizlilik ve Güvenlik Bilgisi” olarak isimlendirilmiştir.

AFA analizinden sonra elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. DFA sonucunda X2/Sd değerinin 2,84 olduğu görülmektedir. Bu uyum değerinin mükemmel uyumu gösterdiği söylenebilir. Ayrıca RMSEA değerinin de 0,5'ten küçük olması mükemmel uyum olduğunu göstermektedir. GFI değerinin 0,92 ile iyim uyum, AGFI değerinin de 0,96 ile mükemmel uyum derecesine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca 1'e yakın olması gereken NFI ve CFI değerlerinin 0,97 ve 0,95 ile mükemmel uyum gösterdikleri söylenebilir. Bu verilerden yola çıkarak ilkökul öğrencilerine yönelik dijital okuryazarlık ölçeğine ait verilerin 6 tanesinin mükemmel uyum 3 tanesinin ise iyi uyum derecesine sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Ölçeğin güvenirliğini 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 sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak şu öneriler getirilebilir.

- Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin dijital okuryazarlıklarını belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Gelecekteki çalışmalarda farklı eğitim öğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik bir ölçek geliştirilebilir.
- Geliştirilen ölçek kullanılarak ilkökul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 29.03.2022
Belge sayı numarası= 115

Yazarların Katkı Oranı

Tüm yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz Soylu, M. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 24(4), 748-768.
- Altun, A. (2003). E-okuryazarlık. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, Erişim Adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/altun.htm
- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86. DOI: 10.1177/0748175613513808.
- Bayrakçı, S. (2020). *Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: Ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bingöl, H. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile mesleki motivasyonlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. New York: Routledge.
- Churchill, N. (2016). *Digital storytelling as a means of supporting digital literacy learning in an upper-primary school English language classroom*. (Unpublished doctoral dissertation). Edith Cowan University, Australia.
- Churchill, N., Lim, C. P., Oakley, G., & Churchill, D. (2008). Digital Storytelling and Digital Literacy Learning. In *Readings in Education and Technology: Proceedings of ICITE 2008* (pp.418-430). University of the Fraser Valley Press.
- Çokluk Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London&Thousand Oaks&New Delhi: Sage.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*, London&Thousand Oaks&New Delhi: Sage.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Publication.
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies, and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144.
- Hague, C., & Payton, S. (2010). Digital literacy across the curriculum. A futurelab handbook. Erişim adresi: <https://www.nfer.ac.uk/publications/futl06/futl06.pdf>
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Joreskog, K. G., & Dag S. (1993). *LISREL 8: structural equation modeling with the simplis command language*. Chicago: Sciencetific Software İnternational Press.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kim, S., & Kim, R. (2002). A study of internet addiction: Status, causes, and remedies. *Journal of Korean Home Economics Association English Edition*, 3(1), 1-19.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Liza, K., & Andriyanti, E. (2020). Digital literacy scale of english pre-service teachers and their perceived readiness toward the application of digital technologies. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(1), 74-79.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). Digeulit: concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267. DOI: 10.11120/ital.2006.05040249
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler: bir başvuru kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Özbay, M. ve Özdemir, O. (2014). Türkçe öğretim programı için bir öneri: Dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2), 31-40.
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020). 10-12 yaş grubu öğrencileri için dijital okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 542-565.
- Prior, D. D., Mazanov, J., Meacheam, D., Heaslip, G., & Hanson, J. (2016). Attitude, digital literacy, and self efficacy: Flow-on effects for online learning behavior. *The Internet and Higher Education*, 29(1), 91-97.
- Rodríguez-de-Dios, I., Igartua, J. J., & González-Vázquez, A. (2016). Development and validation of a digital literacy scale for teenagers. Erişim adresi: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3012430.3012648>
- Sağiroğlu, Ş., Bülbül, H. İ., Kılıç, A. ve Küçükali, M. (2020). Dijital okuryazarlık ve ötesi. Ş. Sağiroğlu, H. İ. Bülbül, A. Kılıç ve M. Küçükali (Ed.), *Dijital okuryazarlık: Araçlar, metodolojiler, uygulamalar ve öneriler* içinde (s. 1-46). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1999). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: MEB Yayınevi.

- Talan, T. ve Aktürk, C. (2021). Orta öğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 158-180.
- Tang, C. M., & Chaw, L. Y. (2016). Digital literacy: A prerequisite for effective learning in a blended learning environment? *Electronic Journal of E-learning*, 14(1), 54-65.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tüzel, S. ve Tok, M. (2013). Öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 6(15), 577-596.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, (12), 19-29.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.
- Yun, S. (2014). The aims of education and the leap of freedom. *Ethics and Education*, 9(3), 276-291, DOI: 10.1080/17449642.2014.980068.
- Yurdubakan, İ. (2010). Eğitimde kullanılan ölçme araçların nitelikleri. M. Gömleksiz ve S. Erkan, (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s.33-66). Ankara: Nobel Akademi.

Extended Abstract

Introduction

Individuals with digital literacy skills are able to use digital platforms effectively and efficiently, know the threats they could face in the digital environment, can take security measures against them, and have the ability to access, share, and produce information using digital environments (Sağıroğlu et al., 2020). Accessing accurate and reliable information, being able to set up privacy and security preferences in digital environments, protecting oneself from malicious software and threats, and the ability to avoid negative circumstances such as online abuse and bullying are only possible with digital literacy (Bingöl, 2022). All this information indicates that digital literacy is of great importance, and it is necessary for students to acquire digital literacy skills in primary school.

When the related literature is reviewed, studies on the identification and development of the digital literacy skills of middle-school students are found (Kaya, 2020; Pala & Başbüyük, 2020; Talan & Aktürk, 2021). However, although there are scales for the determination of the digital literacy skills of middle-school, high-school, and university students, no scales for the identification of the digital literacy skills of primary-school students were found in the literature. It is thought that this deficiency in the literature will be addressed with the present study, and an important contribution will be made to the literature by developing a scale for students in primary school, where the foundations of education are laid. Based on this importance, the present study aims to develop a valid and reliable digital literacy scale for primary school students.

Method

The present study, which aims to develop a valid and reliable digital literacy scale for primary-school students, was conducted with the quantitative general survey model. The study was carried out with 2 different study groups consisting of 3rd and 4th-grade primary school students studying in the Kayseri city center in the 2021-2022 academic year. The study group determined for the Exploratory Factor Analysis (EFA) consisted of 327 students while the study group determined for the Confirmatory Factor Analysis (CFA) consisted of 207 students. Prior to the analysis of the data obtained from the study, the presence of missing and extreme values was determined, and these values were subtracted. In the EFA and CFA analyses, KMO, Scarlett-Bartlett Test, item factor loads, RMSEA, SRMR, GFI, AGFI, CFI, NFI, and Cronbach's Alpha values were calculated.

Results and Discussion

To determine whether the data obtained was suitable for factor analysis, KMO and Bartlett's tests were performed. Based on the data obtained, it was observed that the KMO value of the digital literacy scale developed for primary-school students was .808. It can also be stated that the results of Bartlett's test were statistically significant, therefore, the data were suitable for factor analysis. Based on the EFA results, it was concluded that the digital literacy scale developed explained 54.66% of the total variance and that the eigenvalue of each factor was greater than 1. It was observed that the scale items were gathered under 3 factors, the factor load values were at sufficient levels, and that each item represented the factor it was included in. When naming the factors included in the digital literacy scale, all items under the same factor were read repeatedly and the factors were named after referring to the opinion of 2 experts. Based on the expert opinion, the factors were named "Intended Use", "Technical Knowledge" and "Privacy and Security Knowledge". To test the reliability of the scale, the Cronbach's Alpha value was calculated, and it was found that the Cronbach's Alpha value for the overall scale was .842. As a result of all analyses, it was concluded that the 3-point Likert digital literacy scale developed for primary-school children consisting of 16 items and three sub-dimensions was valid and reliable.

Ekler

Ek-1. İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği

		Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
1	Dijital cihazları oyun oynamak için kullanırım.	1	2	3
2	İnternet sitesine dosya, müzik, fotoğraf vb. yükleyebilirim.	1	2	3
3	Dijital cihazlarda virüs tarama programı kullanmanın gerekliliğini bilirim.	1	2	3
4	Dijital cihazları ödev yaparken kullanırım.	1	2	3
5	Dijital cihazlara yeni programlar yükleyebilirim.	1	2	3
6	Dijital cihazları kitap okumak için kullanırım.	1	2	3
7	İnternet sitesinden dosya, müzik, fotoğraf vb. indirebilirim.	1	2	3
8	Dijital cihazları çevrimiçi/uzaktan eğitimlere katılmak için kullanırım.	1	2	3
9	Dijital cihazlarıma güvenlik amacıyla şifre koyarım.	1	2	3
10	Dijital cihazları sosyal medya ağlarına girmek için kullanırım.	1	2	3
11	Dijital cihazlarımın şifresini kimseyle paylaşmam.	1	2	3
12	Dijital cihazlardan kablosuz ağa (wifi) bağlanabilirim.	1	2	3
13	Dijital cihazları video vb. izlemek için kullanırım.	1	2	3
14	Teknolojik cihazların yazılım ve donanım aygıtlarını bilirim.	1	2	3
15	Sosyal medya paylaşımlarını kimlerin görebileceğini kendim ayarlayabilirim.	1	2	3
16	Dijital cihazları e-okul, EBA vb. uygulamalara girmek için kullanırım.	1	2	3



Covid-19 Salgını Sürecinde İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Eğitsel Oyun Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri*

Çavuş ŞAHİN**
Çağla KALAYCIOĞLU AKİS***

Öz

Bu araştırma, Covid-19 pandemisi uzaktan eğitim sürecinde, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde eğitsel oyun uygulama durumlarını belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırmada covid-19 pandemisi ile başlayan uzaktan eğitim sürecinde ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun kullanım durumları, hangi oyunları daha çok tercih ettikleri, eğitsel oyun uygulamaları yaparken karşılaştıkları zorluklar, eğitsel oyun uygulamalarının yüz yüze eğitimde mi uzaktan eğitimde mi daha kolay gerçekleştirildiği, eğitsel oyun uygulamalarının ilk okuma yazma sürecine etkisi, öğretmenlerin yalnızca uzaktan eğitim sürecine yönelik keşfettiği oyun ve uygulamalar, tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili, merkez ilçesinde görev yapan toplam 20 ilkökul birinci sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlk okuma ve yazma, uzaktan eğitim, eğitsel oyun

Teacher's Opinions On Educational Games In Educational Reading And Writing During The Covid-19 Epidemic

Abstract

This research is a qualitative study to determine the educational application situations in the first reading and writing of education during the Covid-19 pandemic education process. In the research, in the distance education process that started with the covid-19 pandemic, the educational game usage situations of primary school first grade teachers, which games they prefer more, the difficulties they encounter while making educational game applications, whether educational game applications are easier in face-to-face education or distance education, educational game applications are examined. It was tried to determine the effect of the first literacy process, the games and applications that teachers discovered only for the distance education process. This research was designed as a case study, one of the qualitative research models. The research is filled with a total of 20 primary school first grade education in the district center of Çanakkale province in the 2020-2021 academic year. The qualitative method is used in the research. In the research, a configuration formula consisting of 7 questions is used by the data generation tool. Content analysis obtained from the research was carried out.

Keywords: Initial reading and writing, distance learning, educational game

* Bu çalışma, 12-14 Kasım 2021 tarihli Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuştur.

** Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, cavussahin@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-4250-9898

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, caglakalaycioglu90@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-5002-8261

Giriş

Tüm dünyayı etkisi altına alan covid-19 pandemisi sürecinde dünyada ve Türkiye’de eğitim, uzaktan eğitim yoluyla devam etmek durumunda kalmıştır. İlköğretim de dahil olmak üzere tüm öğretim kademelerinde uzaktan eğitim yoluyla eğitim uygulamasına geçilmesi öğretmen ve öğrencileri etkilemiştir. Özellikle eğitim öğretim hayatına yeni başlayan ve henüz okula alışma sürecini dahi atlatamadan uzaktan eğitim sürecine dahil olan 1. sınıf öğrencileri için uyum sağlaması güç bir süreç olmuştur. Diğer taraftan bu yeni durumla karşılaşan öğretmenler için de öğretim ve eğitim faaliyetinin yerine getirilmesiyle ilgili yeni problemler ortaya çıkmıştır. Bu yeni durumda öğrencilerin eğitim hayatının temel noktalardan biri olan ilk okuma ve yazma öğretiminin araştırılması, alan yazına sağlayacağı katkı sebebiyle önemlidir.

Okuma ve yazma, hayatın her aşamasını iletişim kurarak geçiren biz insanlar için oldukça önemli bir eylemdir. Bireyin sosyal bir canlı olarak en temel ihtiyacı, yaşadığı çevre ile iletişim kurması, yazılı ve görsel materyallerden anlam çıkarması, kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmesidir. Okumanın bireyin çevresindeki dünyada var olan bilgileri hızlı ve etkili bir şekilde elde edebilmesi için oldukça önemli olduğuna şüphe yoktur. Yazma da yine aynı şekilde bilgi edinme sürecinin bir parçası olarak, bireylerin edindikleri bilgileri dünyaya aktarmaları konusunda eşit derecede öneme sahiptir. Yazılı metinleri okuyabilme, okunan metinlerde yer alan bilgileri anlayıp yorumlayabilme ve edinilen bilgileri yazılı olarak bilgi sürecinde yer alan diğer bireylere aktarabilme hedefini geliştirmek temel eğitimin özünü oluşturur (Çakır, Aslantaş Arslan ve Doğan, 2018). Okuma ve yazmanın temeli olan dil öğrenimi doğumdan itibaren ailede başlar. Okul süreci başlayana kadar çocukta dinleme ve konuşma becerileri gelişmeye devam eder. İlkokul birinci sınıfta okula başlayan ve temel düzeyde konuşma ve dinleme becerilerine sahip olan öğrencilere, temel okuma ve yazma becerileri ilköğretimde öğretilir (Babayiğit ve Gültekin 2019).

Sosyal bir araç olan dilin etkin kullanımı, bireylerin ailede aldıkları eğitimin yanı sıra okulda aldıkları eğitimin kalitesine de bağlıdır. Bireye dil becerisi kazandırmak için aileden sonra en önemli eğitim basamağı ilköğretimdir (Gültekin ve Güvey Aktay, 2015).

İlk okuma yazma öğretimi ise, ilköğretimin ilk basamağında başlayan, okul ve aile desteği ile sürdürülen dil öğretimi sürecidir. Bu süreçte amaç, öğrencide var olan dil becerilerine, okuma ve yazma becerilerinin de eklenerek, kazandırılmasıdır (Baş, 2006 akt. Güneş, Uysal ve Taç, 2016). İlk okuma yazma öğretimi, okuma ve yazma süreçlerini içerir. Etkili bir ilk okuma yazma öğretiminin bileşenleri; fonolojik farkındalık, kelime tanıma, akıcılık, metin işleme, anlam oluşturma, kelime, heceleme ve yazmadır (Foorman ve Santi, 2009, Akt. Babayiğit ve Gültekin 2019). Okuma yazma, insan yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir ve iletişim sürecinin temel parçalarındandır. Diğer bir ifadeyle ilk okuma yazma öğretimi, kaynak olarak anlamlı sembollerle kodlama ve alıcı olarak anlamlı kodları çözümleyerek anlamı öğretmeyi içeren bir süreçtir (Kayıkcı, 2008). Millî Eğitim Bakanlığına [MEB] (2009) göre ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması beklenen ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. İki ya da üç ses çıkarıldıktan sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi cümlelere olabildiğince çabuk ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. İlk okuma ve yazma öğretiminin ilköğretimin temeli olduğu ve diğer tüm derslerin öğretimi için ön koşul olduğu aşîkârdır. Ancak tanık olduğumuz bu yeni süreç, öğrenciyi hem ihtiyaç duyduğu formal eğitim sürecinden hem de ona sürekli yardımcı olan bir rehberden uzak tutmuştur. Sürecin zorunlu olarak uzaktan eğitim yoluyla devam ettiği bu dönemde öğrenciler hem ilk defa karşılaştıkları uzaktan eğitim ile hem de okuma ve yazma öğretimi ile karşı karşıya kalmışlardır. Okuma yazma becerileri de ilköğretim birinci sınıf öğrencileri için oldukça yeni bir durumdur ve bu becerilerin doğru ve etkili bir şekilde kazanılması diğer öğretim kademelerinde başarılı bir eğitim hayatı için ön koşuldur.

İlk okuma ve yazma öğretiminin önemi incelenirken birinci sınıf öğrencilerinin oyun çağı çocukları oldukları unutulmamalıdır. Ülkemizde ve dünyada ilk okuma yazma öğretimi 6, 7 yaş çocukları ile gerçekleştirilmektedir. 6 yaşındaki bir çocuk şüphesiz oyun çağındadır. Oyunla bu kadar ilgili olan bu yaştaki çocuklar için ilk okuryazarlık döneminde oyunla ilgili etkinliklere yer verilmesi, bu yaştaki çocuklar için süreci daha ilginç kılmaktadır (Babayiğit ve Gültekin 2019). Oyunun eğitim ve öğretimle olan temel ilişkisi öğrenci lehine fayda sağlayacak şekilde kullanılabilir. Bu sebeple

öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve onları öğrenme sürecine motive etmek adına ilk okuma ve yazma süreci ile oyun ilişkisinin kurulması önemlidir. İlk okuma ve yazma öğretimi oyunla öğretimle desteklenirse hem öğretim kolaylaşacak hem de öğrenme daha kısa sürede gerçekleşecektir. Özellikle de ilköğretim birinci kademenin birinci yarıyılındaki birinci sınıf öğrencileri ana sınıfından yeni ayrıldıkları için geçiş dönemindedirler. Çocuk oyun oynayarak öğrenebildiğine göre; oyun haline getirilmiş eğitim durumları ilk okuma ve yazma öğretiminin daha kaliteli olmasını sağlayarak bireyin iyi bir okuryazarlığa ulaşmasına yardımcı olur (Binbaşıoğlu, 2004 akt. Gül Özenç, 2010).

Sınıf öğretmeni ilk okuma ve yazma derslerinde genellikle çocukların keyif alacakları eğlenceli etkinliklere yer vermelidir. Sınıfta oyun tekniklerini kullanmak çocukların derste sıkılmalarını engeller. Sınıf öğretmeni bu durumu göz önünde bulundurarak etkinlikleri eğlenceli bir şekilde oyun ağırlıklı düzenlemelidir (Taşkaya, 2014).

Ayrıca oyunla öğretim yöntemi, ilk okuma ve yazma öğretiminde sürecini kolaylaştırır. Öğrencinin rahatlaması ve stresli ortamdaki uzaklaşması da önemlidir. Oyunlar, ilk okuma yazma sürecini öğrenciler için ilginç hale getirir. Ek olarak öğrenci motivasyonunu artırır, eylem ve deneyim yoluyla öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunur (Babayiğit ve Gültekin, 2019).

Oyun okula yeni başlayan birinci sınıf öğrencileri için oldukça önemlidir. Okula uyum, kalem tutma, boyama gibi ilk okuma yazmaya hazırlık ve başlama süreçlerinde çeşitli katkılar sunmaktadır. Öğrenciler çeşitli oyunlarla sesleri birleştirme, hece ve kelime yapma, kelimeleri ayırt etme, okuma, yazma, vurgu ve tonlama yapmayı öğrenmektedir. Bu süreç giderek akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirir. Bu nedenle çeşitli oyunlarla okuma ve yazma becerilerini geliştirmek öğretmene de kolaylık sağlayacaktır. Ek olarak oyun, öğrencilerin çeşitli konulara karşı ilgilerini uyandırır ve keyifle öğrenmelerini sağlar. Ayrıca konuşma isteğini artırır, akıcı konuşma becerilerini geliştirir. Bu durum öğrencilerin kendilerini daha kolay ifade etmelerini sağlamakta ve onları öğrenmeye motive etmektedir. Bu, sınıfta iletişim ve etkileşimi geliştirecek ve öğrencilerin girişimci ve yaratıcı becerilerini geliştirecektir. Oyun öğrencinin dikkat, konsantrasyon ve özgüven gelişimine katkı sağlar. Sesli okuma oyunları, öğretmene öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi hakkında fikir verir. Öğrencinin derse aktif olarak katılmasına ve aktif olarak öğrenmesine yardımcı olur. Kısacası oyunlar, öğrencilerin farklı bilgileri öğrenmelerine, çok boyutlu düşünmelerine, kültürlerini zenginleştirmelerine ve bakış açılarını genişletmelerine yardımcı olur (Güneş, 2015).

Oyun bir diğer açıdan düşünüldüğünde eğitimin ara basamaklarında kullanılabilecek bir öğretim aracından ziyade tüm öğrenme süreçlerinde temel rol oynayan en önemli bileşenlerden biridir. Dolayısıyla çocuklar için bu kadar önemli olan “oyun” kavramını eğitimden ayrı tutmak olanaksızdır. Öğretmenler, öğrencilerin dikkatini çekerken ya da onları motive ederken sıkça eğitsel oyunlara başvurmuştur. Eğitsel Oyunlar Tekniği; öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan bir öğretim tekniğidir. Oyun bireylerin fiziksel ve zihinsel yeteneklerini geliştiren, yaşamı kolaylaştıran, sanatsal ve estetik nitelik ve yeteneklerini geliştiren etkinliklerdir. Oyun sayesinde dersler daha kalıcı ve eğlenceli olmaktadır. Eğitsel oyunları seçerken; hedef davranışları öğrenciye aktaracak nitelikte olmasına, öğrencilerin yaş ve cinsiyetine uygun olmasına, sınıfta kullanılabilir nitelikte olmasına, öğrencilerce kolay anlaşılır ve uygulanabilir olmasına özen gösterilmelidir. Öğrencilerin istenilen davranışları geliştirmesinin uzun zaman almamasına ve öğrencilerin eğlenerek keyif almasına dikkat edilmelidir. Eğitsel oyun tekniği öğrenmeyi hızlandırır, ilgi uyandırır, motive eder, unutmayı azaltır, aktif katılımı teşvik eder (Erçetin, 2007 akt. Hazar ve Altun, 2018).

Oyun, çocukların sağlıklı büyümesi için önemli bir faktördür. Eğitim sürecinde öğretme ve öğrenmenin temel taşı olarak oyunun seçimi Jean Jacques Rousseau'nun felsefesine dayanmaktadır. Dewey (1916), Piaget (1962) ve Vygotsky (1976) oyunun çocuğun gelişiminde hayati derecede önemli olduğunu düşünürler (Scully ve Roberts, 2002). Oyun, dil, biliş ve sosyal becerileri geliştirmek ve öz düzenlemeyi geliştirmek için önemli bir araçtır. Her yaştan çocuk oyun oynamayı sever ve onlara dünyayı keşfetme, başkalarıyla etkileşim kurma, duygularını ifade etme ve kontrol etme, sembolik ve problem çözme becerilerini geliştirme ve yeni beceriler uygulama fırsatı verir (NAEYC, 2009 akt. Öztürk ve Aksu 2019). Günümüzde hala geçerli kuramlar açısından bakıldığında, Piaget'e göre oyun çocuğun

bilişsel gelişimini desteklerken (MEB, 2009), çocuklar yetişkinlerden, kendilerinden daha büyük çocuklardan veya akranlarından oyun yoluyla birçok şey öğrenmektedirler (Veer, 1996).

Günümüzde teknolojik araçlar hemen hemen her alana girmiş ve yoğun şekilde kullanılır olmuştur. Oyunlar da kaçınılmaz olarak bu süreçten etkilenmiş ve oyunlar dijital araçlarla sanal ortamlarda oynanır hale gelmiştir (Başaran ve Kılıçarsalan, 2021). Eğitim ortamlarında da gerçek oyunlara ek olarak dijital platformlarda oynanan oyunlar kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim ortamlarında oynanan dijital oyunlar, öğrencilerin etkileşim halinde öğrenmelerine katkı sağlayan, hızlı dönütler alabildikleri, grafik, ses, animasyon veya şekiller yardımıyla derse olan ilgilerini arttırmayı hedefleyen, dijital öğretim araçları olarak tanımlanabilir (EBA, 2017). Gerek dijital teknolojilerin gelişmesi, gerek Covid-19 pandemisinden kaynaklı dünyada ve ülkemizde mecburi uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmesi, dijital oyunların eğitim ve öğretim faaliyetlerinde daha sık kullanılmasına yol açmıştır.

Tüm bu durumlar değerlendirildiğinde özellikle ilk okuma yazma eğitiminde oyunun bir eğitim tekniği olarak kullanımının önemi ortaya çıkmaktadır. Zira formal eğitim süreçlerinde sınıf öğretmenlerinin henüz oyun çağında olan 1.sınıf öğrencileriyle, eğitsel oyun uygulamaları yaparak dersleri daha ilgi çekici hale getirdikleri bilinmektedir. Ve bu durumu ortaya koyar nitelikte çeşitli çalışmalar da alanyazında mevcuttur. Ancak Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma ve yazma öğretiminde eğitsel oyun uygulamalarıyla ilgili alanyazında pek fazla çalışma bulunmamaktadır.

Bu araştırma, uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde eğitsel oyunların uygulamalarına yönelik görüşlerinin alınması amacıyla yapılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim ile ilk okuma ve yazma öğretiminde eğitsel oyunlara ne sıklıkta yer verilmektedir?
2. Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim ile ilk okuma ve yazma öğretiminde ne tür oyunlara yer verilmektedir? Bireysel oyunlar mı grup oyunları mı tercih edilmektedir?
3. Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim ile ilk okuma ve yazma öğretiminde dijital oyunlar mı geleneksel oyunlar mı tercih edilmektedir? Neden?
4. Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim ile ilk okuma ve yazma öğretiminde eğitsel oyun uygulamaları yapılırken karşılaşılan zorluklar nelerdir?
5. İlk okuma ve yazma öğretiminde eğitsel oyun uygulamaları yüz yüze eğitimde mi, uzaktan eğitim sürecinde mi daha kolay gerçekleştirilmektedir? Neden?
6. Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim ile ilk okuma ve yazma öğretiminde eğitsel oyun uygulamalarının öğrencilerin okuma, yazma becerisine etki etmekte midir?
7. Covid-19 salgını dönemi ilk okuma ve yazma öğretiminde, yalnızca uzaktan eğitim sürecine özgü uyguladığınız veya keşfettiğiniz bir eğitsel oyun var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma, sosyal hayatın akışı içindeki olgulara odaklanır ve bunları ilk elden inceleme uğraşı içindedir (Maxwell, 1992). Nitel araştırma, insanın kendi potansiyelini anlaması, sırlarını çözmesi ve çabasıyla inşa ettiği sosyal yapı ve sistemlerin derinliklerini keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretme biçimlerindendir. Nitel yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur (Morgan, 1996).

Araştırmada durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması, araştırmacının bir programı, olayı, aktiviteyi, süreci veya bir ya da daha fazla kişiyi derinlemesine araştırdığı çalışmalardır (Creswell ve Creswell, 2017, s. 17). Merriam (2009, s. 39) durum çalışmasını “sınırlı bir sistemin derinlemesine analizi ve betimlenmesi” olarak tanımlamaktadır.

Araştırma grubu

Araştırmada, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile araştırmacı tarafından kendilerine ulaşılabilen ilkokul birinci sınıf öğretmenleri çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubu 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı Çanakkale ili merkezinde, ilkokullarda görev yapan 20 1. sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunu belirlerken alanında deneyimli ve gönüllü öğretmenler tercih edilmiştir. Katılımcılara yönelik olarak elde edilen demografik veriler aşağıda Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	16	80
	Erkek	4	20
Görev Yapılan Kurum	Devlet Okulu	16	80
	Özel Okul	4	20

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler toplanırken görüşme yöntemi kullanılmıştır. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır (Yıldırım ve Şimşek,2013). Görüşme yöntemi; esnek olma, bireylerden bire bir doğru bilgi etme, derinlemesine bilgiye ulaşma gibi güçlü yönleri sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada veri toplama aracı olarak literatür bilgileri ışığında araştırmacı tarafından hazırlanan sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin Toplanması

Yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularının taslağı hazırlandıktan sonra iki eğitim bilimi uzmanının ve bir öğretim üyesinin görüşleri alınmış ve görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Uzmanlara danışıldıktan sonra hazırlanan sorulardan biri çıkarılmış ve formun son hali 7 soru ile tamamlanmıştır. Verilerin toplanması sırasında, gönüllü olarak görüşme formunu doldurmayı isteyen öğretmenlerle çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde İçerik Analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek kodlar oluşturulur ve düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda görüşme formunda yer alan soru ifadelerine verilen cevaplar irdelenmiş, kodlanmış ve temalar bulunmuştur. Daha sonra veriler temalar ve kodlara göre düzenlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu haliyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986; Yıldırım ve Şimşek 2013).

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla görüşmelerde elde edilen verilerden alıntılar yapılarak tema, kod ve alt kodlar açıklanmaya çalışılmıştır. Nicel araştırmaların geçerliği ve güvenirliliği için farklı ölçme yöntemleri bulunmasına rağmen nitel araştırmalarda kesin bir geçerlik ve güvenirlilik tespiti yapmak mümkün olmamaktadır (Guba ve Lincoln, 1994; Shenton, 2004).

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 05.05.2021

Belge sayı numarası= E-84026528-050.01.04-2100068799

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada Covid-19 pandemisi uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf okutan öğretmenlere ilk olarak “Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim ile ilk okuma ve yazma öğretiminde eğitsel oyunlara ne sıklıkta yer veriyorsunuz?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Elde edilen veriler iki tema altında ele alınmıştır. Tablo 2’de araştırma sorusuna yönelik veriler sunulmuştur.

Tablo 2.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitsel Oyunlara Yer Verme

Tema	Kategori	f	%	Kod
Eğitsel Oyunlara Yer Verme Sıklığı	Her Gün	8	19,04	Ö1,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö16, Ö17,Ö19
	Haftada bir	3	7,14	Ö2,Ö7,Ö20
	Haftada iki	5	11,9	Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,Ö18
	Haftada üç	3	7,14	Ö6,Ö10,Ö13
	En az bir derste	5	11,9	Ö7,Ö8,Ö9,Ö16,Ö19
	Sık Değil	1	2,38	Ö3
Eğitsel Oyunları Kullanma Şekilleri	Dikkat Çekme	3	7,14	Ö1,Ö3,Ö14
	Pekiştirme	2	4,76	Ö9,Ö14
	Eğlenceli bir ortam	2	4,76	Ö4,Ö9
	Öğrencileri Mutlu etme	4	9,52	Ö5,Ö6,Ö9,Ö20
	Kalıcılığı Sağlama	1	2,38	Ö14
	Öğrencileri Rahatlatma	1	2,38	Ö5
	Ses ve Hece Öğretimi	3	7,14	Ö12,Ö15,Ö17
	Hızlı Okuma	1	2,38	Ö12
Toplam		42	100	

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların neredeyse tamamının uzaktan eğitim sürecinde eğitsel oyun uygulamalarına yer verdiği görülmüştür. Katılımcılardan yalnızca biri eğitsel oyun uygulamalarına sık yer vermediğini ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı, haftada bir veya birkaç kez, bir kısmı ise her gün eğitsel oyun uygulamaları yaptırdığını söylemiştir. Her gün uygulama yaptıranlar ise bir gün içerisinde en az bir derslerini eğitsel oyunlara ayırmışlardır. Eğitsel oyunların uzaktan eğitim sürecindeki öğrencilerin stresini azaltıp onları rahatlattığı ifade edilmiştir.

Katılımcılardan Ö5 bu durumu şöyle ifade etmiştir: “İlk okuma ve yazma öğretiminde eğitsel oyunlara sıklıkla yer verdim. Uzaktan eğitimin bütün yıl yapılacağını, sürecin uzayacağını zaten hepimiz biliyorduk. Bu nedenle de okuma yazmaya geçemeyecek öğrencilerimin olacağı düşüncesiyle çocukların psikolojik olarak etkilenmemeleri ve mutlu olmaları için derslerden çok etkinliklere yöneldim. Bu rahatlığın faydası da oldu. Uzaktan eğitime katılan tüm öğrencilerim okumayı yazmayı öğrendiler. Yani süreç boyunca rahat olmak çocuklara da iyi geldi diyebilirim.” Ayrıca eğitsel oyunların öğrencilerin

dikkatini çekme, öğrenilenleri pekiştirme, öğrenilen konunun kalıcılığını sağlama gibi faydaları olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar ise ses ve hece öğretimi ile okuma yazmayı pekiştirmek adına hızlı okuma çalışmaları yapmak amacıyla eğitsel oyunları kullandığını söylemiştir. Katılımcılardan Ö1 *“Okulistik, Morpa ve Eba gibi siteler sayesinde eğitsel oyunları sıklıkla uyguluyoruz. Öğrencilerin dikkatini çekme açısından oldukça faydalı oluyor. Hemen hemen her gün tüm derslerde uyguluyorum”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırmada katılımcılara *“Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim ile ilk okuma ve yazma öğretiminde ne tür oyunlara yer veriyorsunuz? Bireysel oyunları mı grup oyunlarını mı tercih ediyorsunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Türüne Göre Eğitsel Oyun Seçimi

Tema	Kategori	f	%	Kod
Katılımcı Sayısına Göre Oyun Seçimi	Bireysel Oyunlar	12	34,28	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12,Ö13,Ö16,Ö18,Ö19
	Grup Oyunları	3	8,57	Ö14,Ö15,Ö17
	Hem Bireysel hem Grup Oyunları	5	14,28	Ö2,Ö5,Ö9,Ö10,Ö20
Oyun Seçim Sebepleri	Grup oyunlarında yaşanan zorluk	8	22,8	Ö1,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö12,Ö13,Ö16
	Etkileşimi sağlamak	2	5,7	Ö14,Ö15
	İş birliği sağlamak	2	5,7	Ö14,Ö15
	Öğrenciyi aktif kılmak	1	2,85	Ö15
	Derse ve konuya uygunluk	2	5,7	Ö2,Ö20
	Toplam	35	100	

Tablo 3’e göre uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların büyük bir kısmının bireysel oyunları tercih ettiği görülmüştür. Katılımcıların bir kısmı grup oyunlarını tercih ederken bir kısmı da hem bireysel hem grup oyunlarını tercih ettiğini ifade edilmiştir. Katılımcılardan ikisi derse ve temaya uygunluğuna göre oyun seçimi yaptıklarını bazı durumlarda bireysel, bazı durumlarda geleneksel oyunlar uygulayarak derse göre hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö10 *“Bazen bireysel bazen grup oyunlarına yer veriyorum. Çocuklar ekran başında olduklarından dijital oyunlar daha kolay uygulanabiliyor.”* ifadelerini kullanmıştır. Bireysel oyunları tercih eden katılımcıların çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde grup oyunlarında yaşanan zorluk sebebiyle bireysel oyunları tercih ettiğini söylemiştir.

Örneğin Ö4 adlı katılımcı bu durumla ilgili: *“Daha çok bireysel oyunlarını tercih ediyorum. Çünkü bireysel oyun yapmak oynamak biraz daha kolay oluyor uzaktan eğitimde. Oyun seçerken çocukların eğlenebilecekleri aynı zamanda da ekran başından biraz kalkıp hareket edebilecekleri oyunlar seçmeye özen gösteriyorum.”* ifadelerini kullanmıştır. Katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde eğitsel oyun uygulamalarına yer vermenin bilgisayar karşısında kalan öğrencileri aktif kılmak adına fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar öğrenciler arasında etkileşimi sağlamak ve iş birliği sağlamak adına katkı sağladığı söylemişlerdir.

Katılımcıların, türüne göre seçtikleri ve uyguladıkları oyunlar ise Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Türüne Göre Eğitsel Oyun Seçimi

Tema	Kategori	f	%	Kod
Eğitsel Sitelerde	Wordwall	1	4,16	Ö2
Yer Alan Oyunlar	Eba,Okulistik	2	8,33	Ö1,Ö2
	Dijital Oyunlar	3	12,48	Ö3,Ö10,Ö12
	Çark oyunu	3	12,48	Ö2,Ö9,Ö17
	Hafıza oyunları	1	4,16	Ö7
	Okuma tombalas	2	8,33	Ö6,Ö8
	Hece ve Kelime Oyunları	3	12,48	Ö6,Ö7,Ö17
	Kutu Açma	1	4,16	Ö9
Fiziksel Hareketlilik	Eğlenceli oyunlar	1	4,16	Ö4
Gerektiren Oyunlar	Hareketli Oyunlar	1	4,16	Ö6,Ö4
	Eşya bulup getirme	1	4,16	Ö9
	Eşleştirme	1	4,16	Ö3
	Müzikli oyunlar	2	8,33	Ö3,Ö5
	Kukla oyunları	1	4,16	Ö5
	Aile katılımlı oyunlar	1	4,16	Ö9
Toplam		24	100	

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların oyun seçerken genellikle eğitsel sitelerde yer alan oyunlardan faydalandıkları görülmüştür. Katılımcılar eba, okulistik, wordwall gibi eğitsel sitelerde yer alan dijital oyunlardan sık sık yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Örneğin Ö9: *Eğitsel sitelerde yer alan çark çevirme, kutu açma gibi oyunları oynatıyorum. Ayrıca ev içinde hareket etmelerini sağlayacak eşya bulup getirme ve basit görevler içeren bireysel oyunlara yer veriyorum. Bazen de ailesiyle oynayabileceği grup oyunlarını oynatıp aile katılımını arttırıyorum.* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Yine katılımcılardan Ö17 *“Öğrenilecek harfle ilgili eşya bulma oyunu, çocukların oldukça ilgisini çekiyor ve sıklıkla uyguluyoruz. Uzaktan eğitimde daha çok interaktif oyunlar tercih ediyor; çarkıfelek oyunu, hece ve kelime bulma oyunu gibi oyunlar oynuyoruz. Daha çok grup oyunları oynamayı tercih ediyoruz.”* ifadelerini kullanmıştır. Bazı katılımcılar ise uzaktan eğitim sürecinde evlerinde kalmak zorunda olan öğrencileri bir nebze olsa bilgisayar başından uzaklaştırmak adına, fiziksel hareketlilik gerektiren oyun uygulamaları yaptırdığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların bir kısmı Hacivat Karagöz gibi kukla oyunları, müziğin ve akışın olduğu oyunlar, hece ve kelime oyunları gibi öğretmen uygulamaları yaptırdıklarından bahsetmişlerdir.

Katılımcılara *“Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim ile ilk okuma ve yazma öğretiminde dijital oyunlar mı geleneksel oyunlar mı tercih ediyorsunuz? Neden?”* sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Uygulama Şekline Göre Oyun Seçimi

Tema	Kategori	f	%	Kod
Geleneksel Oyun	Ekrandan uzaklaştırmak	3	7,89	Ö5,Ö14,Ö20
	Eğlenceli olma	2	5,26	Ö5,Ö14
	Asosyalliği engelleme	1	2,63	Ö20

Covid-19 Salgını Sürecinde İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Eğitsel Oyun Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Dijital Oyun	Dijital oyuna yatkınlık	2	5,26	Ö1,Ö3
	Kolay uygulanabilirlik	8	21,04	Ö3,Ö4,Ö8,Ö11,Ö12,Ö16,Ö17,Ö18
	Yaşanan süreç	6	15,78	Ö4,Ö8,Ö11,Ö12,Ö15,Ö18
	İlgi çekici olma	4	10,52	Ö7,Ö8,Ö12,Ö15
	Eğlenceli olma	1	2,63	Ö4
	İçeriğe ulaşma kolaylığı	1	2,63	Ö15
Hem Dijital Hem Geleneksel Oyunlar	Konuya uygunluk	3	7,89	Ö2,Ö6,Ö19
	Güdüleme	1	2,63	Ö9
	Eğlenceli olma	3	7,89	Ö6,Ö9,Ö10
	Denge sağlama	1	2,63	Ö13
	Öğrenci ilgi ve ihtiyaçları	2	5,26	Ö13,Ö9
Toplam		38	100	

Tablo 5'e göre katılımcıların büyük bir kısmı uzaktan eğitim sürecinde dijital oyunlara daha sık yer verdiğini ifade etmişlerdir. Bireysel oyunları tercih eden katılımcıların çoğu uzaktan eğitim sürecinde geleneksel oyunların uygulama zorluğu sebebiyle dijital oyunları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerle aynı ortamda bulunmama durumu dikkate alındığında dijital oyunların daha kolay uygulanabildiği belirtilmiştir. Bu durumla ilgili

Ö11 : *"Genellikle dijital oyunları tercih ediyorum. Öğrencilerin bilgisayar başında olması geleneksel oyunların uygulanmasını zorlaştırıyor."* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Katılımcıların azınlıkta kalan kısmı ise uzaktan eğitim sürecinde geleneksel oyunlara daha sık yer verdiğini ifade etmiştir. Öğrencileri bu zor süreçte az da olsa sanal ortamdan uzaklaştırmak adına geleneksel oyunları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu

Ö14 şöyle ifade etmiştir: *"Geleneksel oyunlardan daha çok faydalaniyorum. Öğrencileri bir nebze de olsa ekran başından uzaklaştırmamın daha doğru olduğunu düşünüyorum. Ayrıca öğrencilerin daha çok keyif aldıklarını düşünüyorum."* Hem geleneksel hem dijital oyunlara yer veren katılımcılar ise genellikle derse ve konuya uygun olma durumuna göre seçim yaptıklarını söylemişlerdir. İki oyun türünün dengesinin kurulmasının önemini dile getirmişlerdir.

Katılımcılara "Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim ile ilk okuma ve yazma öğretiminde eğitsel oyun uygulamaları yapılırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?" sorusu yöneltmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitsel Oyun Uygulamalarında Karşılaşılan Zorluklar

Tema	Kategori	f	%	Kod
Sistem Kaynaklı	İnternet ve cihaz sorunları	13	25,48	Ö3,Ö4,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20
	Süre Kısıtlaması	4	7,84	Ö2,Ö7,Ö9,Ö20
	Anında dönüt sorunu	1	1,96	Ö2
	Aynı ortamda bulunamama	3	5,88	Ö5,Ö6,Ö7
	Teknolojiyi etkin kullanamama	2	3,92	Ö8,Ö12
	Kalabalık sınıflar	2	3,92	
	Dış etmenler	1	1,96	Ö5,Ö12
Öğrenci Kaynaklı	İsteksiz öğrenci	1	1,96	Ö1
	Aynı anda konuşma	2	3,92	Ö2,Ö15
	Küsen öğrenci	1	1,96	Ö8
	Oyunu erken bitirme	1	1,96	Ö8

	Yönergelerin anlaşılması	3	5,88	Ö10,Ö12,Ö20
	Uzaktan eğitime uyum sorunu	2	3,92	Ö2,Ö13
Öğretmen	Dikkat çekme	6	11,76	Ö1,Ö11,Ö14,Ö16,Ö17,Ö18
Kaynaklı	Dikkatin devamlılığı	3	5,88	Ö6,Ö14,Ö16
	Ses ile ilgili oyun bulma	1	1,96	Ö2
	Oyunun kontrolü	1	1,96	Ö6
	Tüm öğrencileri aktif kılma	3	5,88	Ö2,Ö5,Ö9
	Koordinasyonu sağlama	1	1,96	Ö17
	Toplam	51	100	

Tablo 6 incelendiğinde uzaktan eğitim süreci ilk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyun uygulamaları yapılırken, öğretmenlerin en sık karşılaştığı zorlukların sistem kaynaklı sorunlar olduğu görülmüştür. Eğitim öğretim sürecinin bilgisayarlar aracılığı ile gerçekleşmesi İnternet alt yapısı, kalitesi ve cihaz kaynaklı sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Konuyla ilgili Ö15 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: *“Uzaktan eğitimde en sık yaşadığım problem, bağlantı problemleri oldu. Dijital oyunları oynarken görüntünün donması, ses problemlerinin yaşanması, süreci zorlaştırdı. Ayrıca çocukların bazen üst üste konuşmalarıyla seslerin birbirine karışması, oyunlardan aldığımız verimin düşmesine neden oldu.”* Uzaktan eğitim süreci ilk okuma yazma öğretimi eğitsel oyun uygulamaları konusunda öğrenci kaynaklı sorunların, genellikle öğrencilerin bilgisayar karşısında yönergeleri anlayamaması ve uzaktan eğitim sürecine karşı yaşadıkları adaptasyon sorunu olduğu görülmüştür. Öğretmen kaynaklı sorunlara bakıldığında, katılımcıların büyük bir kısmının dikkat çekmede ve dikkatin devamlılığını sağlamada zorluk yaşadığı görülmüştür. Ayrıca tüm öğrencileri aktif kılma, oyun kontrol ve koordinasyonu sağlama ve her ses ile ilgili oyun bulma gibi konularda öğretmenlerin zorluk yaşadığı görülmüştür.

Konuyla ilgili Ö2 şu ifadeleri kullanmıştır: *“Kafamda oluşturduğum plan ile gerçeğin tutmuyor olması, süreci zorlaştırıyor. Uzaktan eğitimde süre kısıtlaması olduğu için ders süresinde aksamalar oluyor. Öğrenciler oyunu anlamaya çalışırken ya da birbirlerini anlamaya çalışırken süre geçiyor. Ayrıca öğrenciler uzaktan eğitime alışana kadar sorulan soruların zamanında cevaplanması konusunda zorluklar yaşadık. Artık ikinci dönemde olduğumuz için öğrenciler uyum sağladı ve süreç artık daha kolay ilerliyor. Yine de öğrencilere anında dönüt verme ve tüm öğrencileri aktif kılma konularında sorunlar yaşadım. Her öğrenilen harf ile ilgili oyunlar bulmaya çalışırken ve sürekli öğrencileri aktif kılmaya çalışırken yüz yüze eğitimden daha çok efor sarf etmeye ve daha çok düşünmeye başladım.”*

Katılımcılara “İlk okuma ve yazma öğretiminde eğitsel oyun uygulamaları yüz yüze eğitimde mi, uzaktan eğitim sürecinde mi daha kolay gerçekleştirilmektedir? Neden?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların verdiği cevaplar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Eğitsel Oyun Uygulama Kolaylığı

Tema	Kategori	f	%	Kod
Yüz Yüze Eğitim	Aynı ortamda bulunma	17	38,59	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20
	Fiziksel hareketlilik	1	2,27	Ö2
	Materyal kullanımı	1	2,27	Ö2
	Göz teması	1	2,27	Ö3
	İş birliği	1	2,27	Ö3
	Uygulama kolaylığı	4	9,08	Ö5,Ö8,Ö10,Ö15
	Fırsat eşitliği	1	2,27	Ö6

Covid-19 Salgını Sürecinde İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Eğitsel Oyun Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

	İletişim kolaylığı	5	11,35	Ö7,Ö11,Ö12,Ö16,Ö17
	Aktif katılım	4	9,08	Ö10,Ö11,Ö14,Ö20
	Bire bir temas	2	4,54	Ö16,Ö18
	Sosyal öğrenme	1	2,27	Ö20
	Uzaktan eğitimdeki sorunlar	1	2,27	Ö19
Yüz yüze Eğitim ve Uzaktan Eğitim Eşit Uzaklıkta	Oyun türüne uygunluk	3	6,81	Ö1,Ö4,Ö13
	Kolay uygulanabilir	1	2,27	Ö4
	Uzaktan eğitimdeki sorunlar	1	2,27	Ö13
		44	100	
	Toplam			

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu eğitsel oyun uygulamalarının yüz yüze eğitimde daha kolay gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Katılımcıların yalnızca üç tanesi farklı bir görüş bildirerek "her ikisi de eşit uzaklıkta" ifadelerini kullanmıştır. Eğitsel oyun uygulamalarının yüz yüze eğitimde daha kolay gerçekleştirildiğini söyleyen katılımcılar bu konuda en büyük etkenin öğrencilerle aynı ortamda bulunma olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca uygulama kolaylığı, iletişim kolaylığı, aktif katılım ve öğrencilerle bire bir temas gibi hususların da önemli etkenler olduğu dile getirilmiştir.

Ö18 konuyla ilgili: "Yüz yüze eğitimde daha kolay gerçekleşmektedir. Çünkü yüz yüze eğitimde hem tüm öğrencilerle aynı ortamda bulunuyor hem tüm öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenebiliyoruz." ifadelerini kullanmıştır. Araştırmada sorulan soruya "her ikisi de eşit uzaklıkta" yanıtı verenler ise oyunun türüne göre uygulama kolaylığının değişkenlik gösterebildiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan Ö6 uzaktan eğitim sürecine dahil olamayan ya da ulaşamayan öğrenciler adına yüz yüze eğitimin daha verimli olduğunu ve fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırdığını dile getirmiştir.

Ö6 konuyla ilgili: "İkisinin de olumlu taraflarını gözlemleme fırsatı bulduğum bir dönem oldu. Ama tercih yapma şansım olsa elbette yüz yüze eğitimi tercih ederdim. Kolaylığından daha çok eğitimde fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırdığı için bu seçimi yapardım. Zira uzaktan eğitimde tableti olmayıp dersime katılamayan öğrencilerim var ne yazık ki." ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcılar "Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim ile ilk okuma ve yazma öğretiminde eğitsel oyun uygulamalarının öğrencilerin okuma ve yazma becerisine etki etmekte midir?" sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitsel Oyunların Okuma Yazma Becerisine Etkisi

Tema	Kategori	f	%	Kod
Olumlu Etki	Öğrenmeyi kolaylaştırma	2	7,14	Ö1,Ö2
	Yazma becerisine katkı	1	3,57	Ö2
	Eğlenerek Öğrenme	4	14,28	Ö4,Ö6,Ö15,Ö17
	Motivasyonu arttırma	6	21,42	Ö4,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö19
	İlgi ve dikkat çekme	9	32,13	Ö5,Ö8,Ö9,Ö13,Ö14,Ö16,Ö17,
	Kalıcı öğrenme	3	10,71	Ö18,Ö20
	Pekiştirme	1	3,57	Ö6,Ö10,Ö15
Dolaylı Etki	Olumlu davranış geliştirme	1	3,57	Ö3
	Öğrenci motivasyonu	1	3,57	Ö7
	Toplam	28	100	

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun eğitsel oyun uygulamalarının öğrencilerin ilk okuma yazma becerisine olumlu etki ettiği düşüncesinde olduğu görülmüştür. Katılımcılardan yalnızca iki tanesi yöneltilen soruya “dolaylı etki etmekte” yanıtı vermiştir. Eğitsel oyun uygulamalarının öğrencilerin ilk okuma yazma becerisine olumlu etki ettiğini düşünen katılımcılar, eğitsel oyunların öğrencilerin motivasyonun arttırdığını, derse olan ilgi ve dikkatini arttırdığını ve eğlenerek öğrenme sağlayarak daha kalıcı öğrenmeye zemin hazırladığını dile getirmişlerdir.

Katılımcılardan Ö8 konuyla ilgili: *“Eğitsel oyunların okuma ve yazma üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Her koşulda çocuklar en iyi oyunla öğrenir. Özellikle okuma ve yazma öğretiminde pekiştirme amaçlı eğitsel oyunların çok faydasını görüyorum. Uzaktan eğitimde de rahatlıkla kullanılan eğitsel oyunlar ile öğrencilerimin dikkatlerini daha iyi topladıklarını ve odaklandıklarını gözlemliyorum.”* ifadelerini kullanmıştır. Eğitsel oyunların öğrencilerin ilk okuma yazma becerisine dolaylı etki ettiğini düşünen katılımcılar ise eğitsel oyunların öğrencinin motivasyonunu artırarak dolaylı olarak öğrenmeyi kolaylaştırdığını dile getirmişlerdir. Ayrıca oyunlarla öğrencilerde olumlu duygu ve davranış gelişiminin sağlandığını ifade etmişlerdir.

Konuyla ilgili Ö3: *“Eğitsel oyunlar, okuma ve yazma becerisinin öncesinde, sınıf birliğini ve çocuklar arasında kuvvetli iletişimi sağlayarak, öğrencilerin olumlu duygular geliştirmesini sağlıyor. Böylelikle işlenen ders düz anlatım bile olsa, birbirini dinleyen, birbirine saygı gösteren çocuklar oluyorlar. Bu nedenle eğitsel oyunların okuma ve yazma becerilerine dolaylı yünden etki ettiğini düşünüyorum.”* ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcılar “Covid-19 salgını dönemi ilk okuma ve yazma öğretiminde, yalnızca uzaktan eğitim sürecine özgü uyguladığınız veya keşfettiğiniz bir eğitsel oyun var mıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Uzaktan Eğitim Sürecine Özgün Uygulamalar

Tema	Kategori	f	%	Kod
Eğitsel Siteler	Eba Okulistik vb. siteler	5	22,72	Ö1,Ö2,Ö3,Ö10,Ö12
	Wordwall	5	22,72	Ö2,Ö8,Ö9,Ö15,Ö19
	İngilizce siteler	1	4,54	Ö3
Öğretmen Uygulamaları	Ses ile nesne bulma oyunu	5	22,72	Ö4,Ö11,Ö13,Ö17,Ö18
	Masal canlandırma	1	4,54	Ö5
	Ev turları	1	4,54	Ö6
	Tuzluk oyunu	1	4,54	Ö7
	Keşfedilen oyun yok	3	13,33	Ö14,Ö16,Ö20
Toplam		22	100	

Tablo 9’a göre araştırmaya katılan katılımcıların bir kısmı uzaktan eğitime özgü eğitsel sitelerde yer alan, sürece uygun dijital oyunlar keşfettiğini ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise kendine özgü geleneksel oyun uygulamalarını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan üç tanesi ise bu soruya, “süreçte keşfettiğim yeni bir oyun yok” yanıtı vermiştir. Eğitsel sitelerdeki oyunları tercih eden katılımcılar daha çok, Eba, Okulistik, Morpa, Wordwall gibi sitelerde bulunan eğlenceli oyunları kullandığını belirtmiştir. Kendine özgü uygulamalar gerçekleştiren katılımcılar daha çok, ses ile nesne bulma oyunu, masal canlandırma, ev turları ve tuzluk gibi oyunlardan bahsetmişlerdir.

Konuyla ilgili Ö7: *“Öğrencilerin günlük hayatta kullandığı tuzluk oyununu okuma yazma sürecine uyarlamıştım. Kelimeleri hecelemeden akıcı okumalarını sağlamak amacıyla kâğıttan tuzluk yaptık içlerine kelimeler yazdık. Öğrencilerden bir arkadaşını seçip o arkadaşına 1-20 arası bir sayı söylemesini, seçilen arkadaşın söylenen sayı kadar tuzluğu açıp kapatarak ortaya çıkan bölümdeki kelimeleri okuması sağlamıştık.”* ifadelerini kullanmıştır.

Yine katılımcılardan Ö13 *“Evet bu süreçte keşfettiğim oyunlar var. Örneğin Sesle Eşya Bulma adlı bir oyunumuz var. Yeni bir ses öğrendiğimizde çocuklara belirli bir süre veriyorum, o süre zarfında içinde öğrendiğimiz sesin geçtiği evdeki her türlü eşyayı bulup getiriyorlar. Eşyaları tek tek kontrol ediyoruz ve kim daha çok eşya getirmişse oyunumuzu o kazanıyor”* ifadeleriyle uzaktan eğitim sürecine özgü uyguladığı oyundan bahsetmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ilk okuma ve yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın alt problemleri uzaktan eğitim sürecinde eğitsel oyunlara yer verme durumları, eğitsel oyunlara yer verme sıklığı, türüne göre oyun seçimi, uygulama şekline göre oyun seçimi, karşılaşılan zorluklar, hangi eğitsel oyunların daha kolay uygulanabildiği ve eğitsel oyunların ilk okuma yazma sürecine etkisinin nasıl olduğu şeklindedir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreci ilk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Elde edilen verilere göre bu araştırmada uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların büyük oranda eğitsel oyunlara yer verdiği görülmüştür.

Bu araştırmada uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların büyük bir kısmının bireysel oyunları tercih ettiği görülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların genellikle bireysel oyunları tercih etmesinin sebebinin grup oyunlarına göre daha kolay uygulanabilir olduğu sonucu çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların bir kısmı grup oyunlarını, bir kısmı da derse göre hem bireysel hem grup oyunlarını tercih ettiğinin belirtmiştir. Katılımcıların oyun seçerken genellikle eğitsel sitelerde yer alan oyunlardan faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların büyük bir kısmı da fiziksel hareketlilik gerektiren oyunlar, müzikli oyunlar gibi öğretmen uygulamalarına yer verdiğini ifade etmiştir.

Seçilen oyunun ders hedeflerine ve öğrenci düzeyine uygun olması gereklidir. Oyun sonunda çıkarılması gereken sonuç iyi düşünülmelidir. Aksi takdirde çocuk sadece oyun olarak ele alır ve hedeflenen mesajı alamaz. Eğitsel oyunları seçerken; hedef davranışları kazandıracak nitelikte olmasına, öğrencilerin yaşına, cinsiyetine uygun olmasına, sınıf ortamında uygulanacak nitelikte olmasına, öğrencilerce çabuk anlaşılır ve uygulanabilir olmasına, fazla zaman almamasına, öğrencilerin istedik davranışlar kazanmalarını sağlamasına, öğrencinin zevk almasına ve eğlenmesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Eğitsel Oyunlar tekniği öğrenmeyi hızlandırır, ilgi uyandırır, güdüleyicidir, unutmayı azaltır, etkin katılımı özendirir (Erçetin, 2007).

Bu araştırmada oyun seçiminde katılımcıların çoğunun dijital oyun uygulamalarını tercih ettiği sonucuna varılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sınıf içerisinde değil bilgisayar karşısında olmasının dijital oyunlar için daha uygun bir ortam oluşturduğu ifade edilmiştir. Buna karşın bazı katılımcılar geleneksel oyunları tercih ettiğini, bazı katılımcılar da hem geleneksel hem dijital oyunlara yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada uzaktan eğitim sürecinde eğitsel oyun uygulamaları yapılırken en sık karşılaşılan zorluğun sistem kaynaklı sorunlar olduğu sonucu çıkmıştır. Sistem kaynaklı sorunların başında ise internet alt yapısı, kalitesi ve cihazla ilgili sorunlar olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitime uyum sorunu gibi öğrenci kaynaklı; dikkat çekme ve motivasyonu sağlama gibi öğretmen kaynaklı sorunlar da bazı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Arslan ve Şumuer, 2020; Avcı ve Akdeniz (2021), Bayburtlu (2020), Çilek, Uçan ve Ermiş (2021), Kavuk ve Demirtaş (2021), Uğur Göçmez ve Ünal (2021) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. İlgili araştırmalarda uzaktan eğitim sisteminde teknolojik yetersizlik, altyapı yetersizliği, donanım gibi birçok teknolojik sorunla karşılaşıldığı belirtilmiştir.

Bu araştırmada katılımcıların büyük bir kısmı eğitsel oyun uygulamalarının yüz yüze eğitimde daha kolay gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Eğitsel oyun uygulamalarının hangi ortamda kolay uygulanabilir olduğu ile ilgili katılımcıların yalnızca üçü “her ikisi de eşit uzaklıkta” yanıtını vermiştir. Eğitsel oyunların yüz yüze eğitimde daha kolay uygulanabilir olduğunu söyleyen katılımcılar için en önemli gerekçe ise öğrencilerle aynı ortamda bulunma olmuştur. Araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşan, Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020), uzaktan eğitimin en önemli eksikliğinin okul ortamının yarattığı eğitim-öğretim ruhunu veremiyor olduğu kanısına varmışlardır.

Bu araştırmada uzaktan eğitim sürecine özgü uygulanan oyunların genellikle, Wordwall, Eba, Okulistik gibi sitelerde yer alan oyunlar arasından seçildiği görülmüştür. Ancak katılımcıların büyük bir kısmı da uzaktan eğitim sürecinde kendine özgü eğitsel oyun uygulamaları yaptırdığını ifade etmiştir. Katılımcılar tarafından en sık uygulaması yaptırılan oyun ise öğrenilen ses ile ilgili ev içerisinde eşya bulma oyunu olmuştur.

Bu araştırmada katılımcıların büyük bir kısmı eğitsel oyun uygulamalarının ilk okuma ve yazma sürecine olumlu etki ettiğini belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre eğitsel oyunların öğrencileri motive ederek öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır. Babayiğit ve Gültekin (2019), tarafından yapılan çalışmada da oyunun ilk okuma ve yazma sürecine olumlu etki ettiği ve dersleri eğlenceli hale getirdiği ifade edilmiştir.

Scully ve Roberts (2002), çalışmasında da ilk okuma yazma öğretiminde genel olarak oyunların okuma yazma sürecini zenginleştirdiği, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimine destek olduğu, bu süreci daha cazip hale getirdiği ve otantik uygulama olanakları sunduğu ifade edilmektedir. Yine, Özenç (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda; öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretirken oyunları kullandığı, öğretmenlerin büyük bir kısmı ilk okuma yazma öğretiminde oyunları kullanırken materyallerden yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Ersanlı (1999) da oyunun, çocuğun en ciddi uğraşısı ve mutluluk vasıtası olduğundan söz eder. Bu çalışmaların araştırmanın sonucunu genel olarak desteklediği söylenebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada katılımcıların yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de sık sık eğitsel oyun uygulamalarına yer verdikleri görülmüştür. Ancak iki süreç karşılaştırıldığında yüz yüze eğitimde bu tür uygulamaların gerek öğrencilerle aynı ortamda bulunma gerek süre kaygısı olmaması gerek öğrenci motivasyonu sağlama gibi etkenlerle daha kolay gerçekleştirildiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca henüz oyun çağındaki olan ilkökul birinci sınıf öğrencileri için ilk okuma ve yazma öğretiminde de oyunun oldukça önemli bir yeri olduğu görülmüştür. Buna dayanarak eğitsel oyun uygulamalarının ilk okuma ve yazma sürecine genel olarak olumlu bir etki ettiği sonucu çıkarılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmenlere aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Uzaktan eğitim süreci ilk okuma ve yazma öğretiminde, ses ve hece ile ilgili eğitsel oyun uygulamaları daha çok çeşitlendirilebilir.
- Uzaktan eğitim süreci ilk okuma ve yazma öğretiminde, dijital oyunlar geleneksel oyunlarla eş güdümlü olarak uygulanabilir.
- Uzaktan eğitim sürecine dahil olan öğretmen ve öğrencilerle daha geniş katılımlı bir çalışma yapılmasının yaşanan farklı sorunların da ortaya konulmasında faydalı olacağı değerlendirilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 05.05.2021

Belge sayı numarası= E-84026528-050.01.04-2100068799

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmaya 1. yazar %50, 2. yazar %50 olmak üzere yazarlar tarafından eşit katkı sağlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler mevcut değildir.

Kaynaklar

- Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230.
- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Babayiğit, Ö., & Gültekin, M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 450-483.
- Başaran, M., & Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan eğitimle ilkokuma yazma öğretiminde web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 186-199.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çakır, O., Aslantaş Arslan, G. & Doğan, M. C. (2018). İlkokul öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1539-1550.
- Çilek, A., Uçan, A. & Ermiş, M. (2021). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 13(49), 308-323.
- EBA. (2017). Dijital oyunlar ve eğitimde kullanımı.
- Erçetin, Ş. (2007). *KPSS eğitim bilimleri*. Ankara: Arın Yayınları.
- Ersanlı, K. (1999). *Ben olmak istiyorum*. Samsun: Biz Ajans.
- Gültekin, M. & Güvey Aktay, E. (2015). İlk Okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 23-41.
- Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Turkish Studies*, 10(11), 773-786.
- Güneş, F., Uysal, H. & Taç, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: Öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin?. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23-33.
- Kavuk, E. & Demirtaş, H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 1(1), 55-73.
- Kayıkçı, K. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 423-457.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 979-1000.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MERRIAM, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and and implementation*. USA: Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi oyun etkinliği - I*. Ankara.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research (C. 16)*. New York: Sage Publications.
- Özenç, E. G. (2011). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 6(1), 1166-1184.
- Öztürk, E. & Aksu, D. (2019). Çocuk oyunlarının ilk okuma yazma öğretiminde kullanılma durumlarının belirlenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 16(1), 48-67.
- Scully, P. & Roberts, H. (2002). Phonics, expository writing, and reading aloud: Playful literacy in the primary grades. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 93-99.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.

- Taşkaya, S. M. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde oyunlar. M. Elkatmış (Ed.), *Türkçe ilköğretim ve yazma öğretimi içinde* (s. 155-185). Ankara: Maya Akademi.
- Uğur Göçmez, A. & Ünal, E. (2021). Dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 936-955.
- Veer, R. (1996). Vygotsky and Piaget: A collective monologue. *Human Development*, 39, 237-242.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Reading and writing are very important activities for people who spend every stage of life communicating. The most basic need of the individual as a social creature is to communicate with the environment in which he lives, to make sense of written and visual materials, and to express himself orally and in writing. There is no doubt that reading is very important for an individual to quickly and effectively acquire the information available in the world around him. Writing is also equally important as a part of the process of acquiring knowledge for individuals to transfer their knowledge to the world. Developing the goal of managing to read written texts, understand and interpret the information contained in the texts, and transfer the acquired information in writing to other individuals involved in the information process constitutes the essence of basic education (Çakır, Aslantaş, Arslan, & Doğan, 2018). The primary literacy teaching is the language teaching process that starts in the first step of primary education and continues with the support of the school and family. The aim in this process is to add reading and writing skills to the existing language skills of the student (Baş, 2006, cited in Güneş, Uysal & Taç, 2016). It is a qualitative study aimed at determining educational game application situations in teaching. Within the research, in the distance education process that started with the covid-19 pandemic, the educational game usage situations of primary school first grade teachers, which games they prefer more, the difficulties they encounter while making educational game applications, whether educational game applications are easier in face-to-face education or distance education, the effect of educational game applications on the first literacy process, the games and applications that the teachers discovered only for the distance education process are examined.

Method

This research was designed as a case study, one of the qualitative research methods. The research was carried out with a total of 20 primary school first grade teachers working in the central district of Çanakkale province in the 2020-2021 academic year, who could be reached by the researcher with an easily accessible sampling method. The interview method which is frequently used in qualitative research and suitable for the case study pattern was employed in the research. In order to collect data in the research, a semi-structured interview form consisting of 7 questions developed by the researcher was used. After the semi-structured interview form questions were drafted, the opinions of two educational science experts and a faculty member were taken and the interview questions were finalized. All teachers were interviewed in detail with the interview method, and the data used in the research were determined.

Result and Discussion

In this study, the views of classroom teachers on educational game practices in primary reading and writing teaching were examined. The sub-problems of the research are the situations of including educational games in the distance education process, the frequency of including educational games, the selection of games according to the type, the selection of games according to the application method, the difficulties encountered, which educational games can be applied more easily, and how educational games affect the first literacy process. In the research, the opinions of the classroom teachers about the educational game applications in the distance education process in the first literacy teaching were examined. According to the data obtained, it was seen that the participants in the distance education process included educational games to a large extent. In the selection of

educational games, it was seen that the participants preferred more individual and digital games. It has been concluded that the reason why the participants generally prefer individual games in the distance education process is that it can be applied more easily than group games. In this study, it was observed that most of the participants preferred digital game applications in game selection. It has been stated that in the distance education process, students being in front of the computer rather than in the classroom creates a more suitable environment for digital games. In the research, it has been seen that the most common difficulty encountered while making educational game applications in the distance education process is system-related problems. It was stated that at the beginning of the system-related problems, there were problems related to the internet infrastructure, quality and device. In addition, most of the participants stated that educational games are easier to perform in face-to-face education due to the possibility of one-to-one communication with the students. The most important reason for the participants who said that educational games are easier to implement in face-to-face education was being in the same environment with the students. In this research, it was seen that the games applied for the distance education process were generally selected from the games on the websites such as Wordwall, Eba, Okulistik. However, most of the participants stated that they had their own educational game applications conducted during the distance education process. According to the findings, it was seen that educational games had a positive effect on the first reading and writing process. The data obtained as a result of the research were analyzed using content analysis. Considering the findings and results of the research, it is thought that inclusion of educational games more frequently and diversification of the applied games in the first reading and writing teaching process will contribute to the process and student motivation. Based on the interviews made during the research process, it can be said that the problems related to the first reading and writing teaching in the distance education process are multidimensional and educational games were used as an important aid tool in general. It was evaluated that a wider participation study with the teachers and students involved in this process would be beneficial in revealing the different problems experienced.



Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğü ile İlgili Görüşleri*

*Diren ÇELİK***
*Derya ARSLAN ÖZER****

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokullarda görev yapan 33 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri sınıf öğretmenlerinden, elektronik ortamda, oluşturulan açık uçlu sorularla toplanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanmış ve temalara ayrılarak, sınıf eğitimi alanında doktora yapan bir araştırmacının ve bir sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Güvenirlik Miles ve Huberman tarafından geliştirilen formülle hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirlik 0.83 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yazma güçlüğü'nün tanımı ve içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin benzer harflerde sorun yaşadıkları, yazma güçlüğü'nün nedenlerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca sınıf içi ve sınıf dışı çalışmaların yazının daha çok mekanik yönüne yönelik olduğu, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin aileleri ve akranları ile olan iletişimlerinin genellikle iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğretmenler pandemi sürecinin yazı çalışmalarını olumsuz yönde etkilediğini ve bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yazma güçlüğü, yazma becerileri, sınıf öğretmenleri

Elementary School Teachers' Views on Writing Difficulties

Abstract

This study aims to determine the views of elementary school teachers on the difficulties experienced by students in writing. Phenomenology, a qualitative research method, was used in the study. The study group consisted of 33 elementary school teachers working in state elementary schools. The data were collected through open-ended questions in a digital environment. Descriptive analysis was used to analyze the data. The data were coded, classified into themes, and presented to two experts for reliability. Reliability was calculated using the Miles and Huberman formula. Inter-rater reliability was determined to be 0.83. The results showed that the participating teachers did not have a clear understanding of the concept of writing difficulties and what its constituents were, that the students, experiencing writing difficulties, were having problems with letters that were similar and that the reasons for writing

* Bu çalışma, Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER danışmanlığında, yazılan "İlkokul Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerinin Belirlenerek Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi" adlı doktora tezinin verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından 0674-DR-20 nolu proje ile desteklenmiştir. Ayrıca 7-10 Temmuz 2021 tarihinde Aksaray Üniversitesinde gerçekleştirilen, Uluslararası EJer Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (Özet Metin).

** Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, direncelikk@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-5080-9690

*** Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Burdur, deryaarslan@mehmetakif.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4555-5435

difficulties varied widely. In addition, it was determined that in-class and out-of-class practices focused mostly on the mechanical aspect of writing and that the interaction of the students having writing difficulties with their families and peers was at a good level in general. Finally, the teachers stated that the pandemic negatively affected students' writing and that the students needed support in that area.

Keywords: Writing difficulties, writing skills, elementary school teachers

Giriş

Yazma süreciyle ilgili temel mekanizmalar ve zorluklar tüm yönleriyle anlaşılamamış olsa da alanyazında yazma sürecinin düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli sembol ve işaretlerin belirli bir düzen içerisinde sıralanmasını içeren kompleks bir süreç (Akyol, 2006; Graham ve Weintraub, 1996; Van Galen, 1991) olarak tanımlandığı görülmektedir. Yazma süreci sonucunda ortaya çıkan yazı ise doğal olarak aralarında sürekli bir etkileşim bulunan alt düzey (algısal motor) ve üst düzey (bilişsel) süreçleri barındıran kompleks bir yapıyı yansıtacaktır (Graham ve Weintraub, 1996; Van Galen, 1991). Bir dizi işlemi gerektiren yazı yazma sürecinde işe koşulan duyu organı kadar zihinsel şema meydana getirilmektedir. Sürecin gerçekleşmesinde ortaya çıkan güçlüklerin aşılması, şemaların yeni sürece uyarlanmalarını gerektirmektedir. Bu gerekliliğe karşın uyum sürecindeki gecikmelere bağlı olarak yazma sürecinin olumlu gerçekleşmesinde bazı güçlüklerin yaşanması beklenebilir. Bu olumsuz beklentiye doğrulayan bir görüşe göre ilkökul öğrencilerinin %10 ile %30'unun yazma güçlüğüyle karşılaştığı görülmektedir (Feder ve Majnemer, 2007; Hamstra-Bletz ve Blöte, 1993; Zwicker, 2005). Yazma güçlüğünü ifade etmek üzere bazı araştırmacılar "disgrafi" kavramını kullanmaktadır (Rosenblum, Aloni ve Josman, 2010). Disgrafi, yaş, zekâ ve eğitime bağlı olarak yazılı bir ifade bozukluğu olarak kabul edilmesinin (Nicolson ve Fawcett, 2011) yanı sıra tıbbî bir terim olarak yazma güçlüğü gösteren çocukları ifade etmek için de kullanılmaktadır (Deuel, 1995). Disgrafinin ilkökullarda erkek öğrencilerde %5 ile %27 arasında görülmesine karşın (Hamstra-Bletz ve Blöte, 1993; Karlsdottir ve Stefansson, 2002; Maeland, 1992; Smits-Engelsman ve Van Galen, 1997), kız öğrencilerde görülme oranının %10 ile %11 arasında olduğu belirtilmektedir (Rubin ve Henderson, 1982). Bu çalışmada yazma güçlüğü kavramı kullanılmaktadır.

İlkokul birinci sınıfta yapılan okuma-yazma öğretimi, ana dili öğretiminin temelini oluşturur ve birey, bu dönemde kazandığı yazma becerilerini yaşam boyu kullanır. Yazı kalitesinde sorun yaşayan öğrencilerin bilişsel, sosyal, psikososyal gelişimleri ve akademik başarılarının olumsuz etkilendiği söylenilebilir (Cahill, 2009; Graham ve Weintraub, 1996; Feder ve Majnemer, 2007; Graham, 1999; Graham, Harris ve Fink, 2000). Bu olumsuz etkinin çocukların tüm akademik hayatındaki performansı için bir tehdit oluşturduğu da eklenmelidir (Quinlan, 2004). Araştırmalara göre iyi bir el yazısının dil gelişimi sürecinin her aşamasına (yazma ve okuma becerisi dâhil) olumlu katkıları bulunmaktadır (Charles vd., 2003). Diğer bir görüşe göre çocuk gelişen teknolojilere bağlı olarak yetişkin yaşamında kalem kullanmayacak olsa dahi, okulda iyi bir yazma becerisi kazanması gerekir. Çünkü yazı fiziksel dildir (Savaş, 2017). Yazma öğretiminde yapılacak hatalar ise bireyin öğrenim yaşamı boyunca tüm derslerdeki başarısını olumsuz yönde etkileyecektir (Köksal, 2003). Bu nedenle yazma güçlüğü olan öğrencilerin bu güçlüklerinin mümkün olduğunca erken teşhis edilmesi ve giderilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2014). Buna göre yazma güçlüğünün nedenleri, süreçte karşılaşılan sorunlar ve sorunların üstesinden gelebilmek için uygulanabilecek çalışmalar tespit edilerek konunun tüm yönleriyle ele alınması gerekmektedir. Bu nedenle, yazma sürecinde önemli bir sorumluluğu bulunan sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne yönelik görüşlerinin belirlenmesinin, yazma güçlüğü çalışan araştırmacılara ve yazma güçlüğü gösteren öğrencileri olan sınıf öğretmenlerine yardımcı olacağı söylenilebilir. Sınıf öğretmenleri yazma güçlüklerinin belirlenmesinde önemli bir kaynaktır.

Yazı öğretim süreçleri ve yazma kriterlerinin ülkeye, topluma ve bireye göre değişiklik gösterdiği bilinmektedir. Bu farklılaşma nedeniyle araştırmacıların yazma sürecine dair işlem ve çıktıları izlemek üzere standart bir ölçme ve değerlendirme aracı meydana getirmede zorluk yaşadıkları söylenebilir. (Hamstra-Bletz ve Blöte, 1993; Rosenblum vd., 2003; Rosenblum vd., 2006). İlgili zorluğu aşmada sürecin bileşenleri arasında yer alan öğretmenlerin sağladığı veriler önemli bir

kaynak durumundadır. Yazı öğretim sürecinin ve yazı öğretim ortamının atmosferi ile öğretmen arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu (Şahin, 2018) görüşünden hareketle öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşimin önemi dikkatten kaçırılmamalı ve buna göre oluşabilecek olumsuz durumlarda öğretmenlerin çözüm geliştirebilecek bilgi ve deneyime sahip olması sağlanmalıdır. Öğretmenlik mesleğindeki uzmanlaşmanın ölçüsü olarak kabul edilen yazma öğretiminin (Henkens, 2010) başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi için yeni yol ve yöntemlerin bulunması gerekmektedir. Bu süreçte rol alan öğretmenin yazmadaki yenilikler konusunda ne yapması gerektiği ve nasıl başarılı bir şekilde uygulama geliştirebileceği konusunda araştırmalar yapması (Graham ve Rijlaarsdam, 2016) beklenmektedir. Bilindiği üzere öğretmen, yeterli bilgi ve beceriye sahipse öğretim ortamını istediği gibi eğlenceli ve öğretim verimliliği yüksek bir ortama çevirebilir (Şahin, 2018; Yaakob, 2015). Özellikle yazma güçlüğü gösteren öğrenciler için bu öğretim süreçleri daha da anlam kazanmaktadır. Ritchey ve Coker'a (2014) göre ilkokulda karşılaşılan yazma güçlükleri için her öğrenci ile bireysel olarak ilgilenilmelidir. Nitekim yazma güçlüğü gösteren öğrencilere yönelik bu zorlu süreçlerin tespit edilmesi, sürecin öğretmenler açısından daha da anlamlı olmasına olanak sağlayacaktır.

Konunun önemine ve yurt dışında yazma güçlüğüne yönelik çalışmaların genişliğine (Chang ve Yu, 2013; Huau, Velay ve Jover, 2015; Kushki, Schwellnus, Ilyas ve Chau, 2011; Marr, Windsor, ve Cermak, 2001; Overvelde ve Hulstijn, 2011; Rosenblum, Dvorkin ve Weiss, 2006; Rosenblum, Aloni ve Josman, 2010; Rosenblum, Goldstand ve Parush, 2006; Rosenblum ve Livneh-Zirinski, 2008) karşın Türkiye'de yazma güçlüğü ile ilgili çalışmaların (Akyol ve Sever, 2019; Ates vd., 2014; Kuşdemir, Arık ve Yaldız, 2021; Calp, 2013; Erdoğan vd. 2017; Kaya, 2016; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018; Kodan, 2016; Yıldız, 2013) sınırlı sayıda olduğu görünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yazma güçlüğü ile ilgili görüşlerini araştıran çalışmalar, bitişik eğik yazı kullanılırken yapılan çalışmalardır (Ates vd., 2014; Erdoğan vd. 2017). Bu çalışmada ise dik temel yazı öğretimi sürecinde öğretmenlerin yazma güçlükleri ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Çalışmamız yazma sürecinde sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden amaca uygun olarak olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Fenomenoloji, birkaç kişinin bir fenomen/olgu veya kavramla ilgili yaşamış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlayan bir araştırma modelidir (Creswell, 2013). Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının öznel tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Bu amaçla sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüklerine ilişkin görüşlerini belirlemek için tecrübelerinden hareket edilmiştir.

Araştırma grubu

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Balıkesir ilinin Ayvalık ilçesi merkez ilkokullarında görev yapan, çalışmaya gönüllük olarak katılan 33 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Bazı Demografik Özellikleri

Özellik	Frekans
Cinsiyet	
Kadın	22
Erkek	11
Mesleki Kıdem	
10 ve altı	4
10-20 arası	17

20 ve üzeri	12
Sınıf Düzeyi	
Birinci sınıf	8
İkinci sınıf	9
Üçüncü sınıf	6
Dördüncü sınıf	10
Eğitim Durumu	
Yüksekokul	2
Eğitim Fakültesi	31

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya 22’si kadın 11’i erkek olmak üzere 33 öğretmen katılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 10 ve altı 4; 10-20 arası 17 ve 20 ve üzeri 12 öğretmenin olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi bazında bakıldığında, birinci sınıfları 8; ikinci sınıfları 9; üçüncü sınıfları 6 ve dördüncü sınıfları 10 öğretmenin yürüttüğü belirlenmiştir. Son olarak öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde 2 öğretmenin Yüksekokul, 31 öğretmenin Eğitim Fakültesi mezunu olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Olgu bilim desende, olgulara yönelik anlamları ve yaşantıları ortaya çıkarmak amacıyla görüşmeler yapılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu bilgi doğrultusunda öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için yazılı görüşme formu oluşturulmuştur. Bu kapsamda öncelikle alan taraması yapılmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Sınıf Eğitimi alanında uzman bir akademisyenin soruları ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bir sınıf öğretmeni ile ön görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği sınanmıştır, sorularda düzenleme yapılmıştır. Pandemi koşullarından dolayı elektronik ortamda doldurulan görüşme formu 12 sorudan oluşmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlere aşağıda sıralanan sorular yöneltilmiştir:

1. Size göre yazma güçlüğü (YG) nedir?
2. Şu an sınıfınızda YG olan öğrenciniz var mı? Varsa bunlardan kaç tane kaynaştırma öğrencisi?
3. YG gösteren öğrenciniz en çok hangi harfleri yazmada zorlanıyor?
4. Öğrencilerinizin YG nelerdir? (Harf Atlama, Harf ekleme, Hece Atlama, Hece ekleme, Ters Yazma, Harf Karıştırma, Kelimeleri Bitişik Yazma, Kelimeleri ayrı yazma, Satır Sonunda Hece Ayırma, Sözcük Atlama, Sözcük ekleme, Sözcüğü Yanlış Yazma, İmlâ Hataları, Harflerin eğimindeki düzensizlik, Harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk, Harflerin ebatlarındaki düzensizlik, Biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktaları hatalıdır, Satır çizgisi takibi yetersizdir, Defter kullanımı düzensizdir, Yazı yazarken motivasyonu düşüktür, Diğer)
5. YG olan öğrencinizin yazma becerilerinin gelişimi için sınıf içinde ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Başka hangi çalışmalar yapılabilir?
6. YG gösteren öğrencilerinize yönelik ders dışında neler yapıyorsunuz?
7. YG olan öğrencinizle yaptığınız çalışmalarda desteğe ihtiyaç duyuyor musunuz? Duyuyorsanız bu destekler nelerdir?
8. YG olan öğrencinizin okuma becerilerini nasıl buluyorsunuz? Kısaca açıklayınız.
9. YG olan öğrencinizin arkadaşları ile ilişkileri nasıldır? Kısaca bilgi veriniz.
10. YG olan öğrencinizin ailesiyle olan iletişiminizi değerlendiriniz?
11. Pandemi sürecinde yazı çalışmalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
12. Eklemek istediğiniz nelerdir?

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada 1, 2, 3, ve 4. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için “Öğretmen Görüşme Formu” oluşturulmuştur. Pandemi

koşullarından dolayı görüşme formundaki sorular araştırmacılar tarafından elektronik ortama (Google formlar aracılığıyla) aktararak katılımcılara iletilmiştir. İlkokul müdürleriyle çoğunlukla yüz yüze görüşülmüş, onlara araştırma süreci açıklanmıştır. Müdürlerin bir kısmına da okul telefonları aracılığıyla ulaşılmıştır. İlkokul müdürlerine araştırmanın kapsamı, araştırma izni hakkında bilgi verilmiştir. Görüşme sorularının elektronik bağlantısı, müdürlerle paylaşılmıştır. Görüşme sorularının bağlantısını okul müdürleri, sınıf öğretmenleriyle çeşitli iletişim gruplarında paylaşmıştır. Bu süreçte 33 sınıf öğretmeni, soruların bağlantısına ulaşarak yazma güçlüğü ile ilgili görüşlerini belirtmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz yönteminde, katılımcılardan elde edilen veriler görüşme sürecinde kullanılan sorular dikkate alınarak sunulabilmektedir. Bu yöntemde bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış olması önemlidir. Bu kapsamda elde edilen veriler öncelikle sistemli ve açık bir şekilde betimlenir, daha sonrasında ise yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır. Ayrıca bu yöntemde bulgular sunulurken bir kavram veya düşüncenin kaç kere tekrar ettiği frekanslarla belirtilerek sıralanır. Böylece katılımcıların görüşleri etkili bir şekilde yansıtmak amacıyla genellikle doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bilgilerden yola çıkarak öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri analiz edilirken öncelikle doğal kodlama ile öğretilerin görüşleri kodlanmıştır. Daha sonra kategorilere ve ortak kategorilerin de bir araya getirilmesiyle temalara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden direk alıntılar verilmiştir. Katılımcıların adları verilmemiştir ve katılımcılar; Öğretmen 1 (Ö1), Öğretmen 2 (Ö2)... biçiminde numaralandırılarak gösterilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

1, 2, 3, ve 4. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin Görüşme Formu'ndan elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda Sınıf Eğitimi alanında doktora yapan bir araştırmacının ve bir sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Bu süreçte farklı puanlayıcıların görüşlerinden faydalanılarak, nesnel olmaya dikkat edilmiştir. Uzlaşma sağlanamayan durumlarda puanlayıcılar dışından uzman görüşleri alınarak ve doğrudan alıntılarla çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği konusunda önlemler alınmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirlilik Miles ve Huberman tarafından geliştirilen aşağıdaki formülle hesaplanmıştır.

Güvenirlilik = Uzlaşma Sayısı / Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı

Değerlendiriciler arası güvenirlilik (0.83) olarak belirlenmiştir. Güvenirlilik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonucun araştırma için güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 04.03.2020

Belge sayı numarası= GO 2020/49

Bulgular

Bu bölümde yazma güçlüklerine yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin yaptıkları tanımlar Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğü Tanımları

Güçlükler	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Psikomotor sorun	1			
Ses hatası	1			
Harf unutma	1			
Öğrenme güçlüğü	1			
Harfleri yazamama	2	3		2
Yazım hatası	2	2	1	4
Görseli algılayamama		1		3
Akranlara göre geride kalma		1	1	
Zihinsel süreçler		1		
Kelime yazamama		1	1	
Dikte yapamamak		2	1	2
Motivasyon yetersizliği		1		
Disgrafi			1	
Yazım Kurallarına uymama			1	
Hece yazamama			1	

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin yaptıkları tanımlar, yazma güçlüğüne nasıl ifade ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin tanımları sınıflara göre 13 ana başlık altında toplanmıştır. Öğretmenlerin yazma güçlüğü kavramına yükledikleri anlamlar sınıflara göre incelendiğinde; birinci sınıflarda psikomotor sorun (n=1), ses hatası (n=1), harf unutma (n=1), öğrenme güçlüğü (n=1), harfleri yazamama (n=2), yazım hatası (n=2); ikinci sınıflarda harfleri yazamama (n=3), yazım hatası (n=2), görseli algılayamama (n=1), akranlara göre geride kalma (n=1), zihinsel süreçler (n=1), kelime yazamama (n=1), dikte yapamamak (n=2), motivasyon yetersizliği (n=1); üçüncü sınıflarda yazım hatası (n=1), akranlara göre geride kalma (n=1), kelime yazamama (n=1), dikte yapamamak (n=1), disgrafi (n=1), yazım kurallarına uymama (n=1), hece yazamama (n=1); dördüncü sınıflarda ise harfleri yazamama (n=2), yazım hatası (n=4), görseli algılayamama (n=3), dikte yapamamak (n=2) olarak belirtilmiştir.

Tablo incelendiğinde en çok yapılan hatalar sınıflara göre incelendiğinde, birinci sınıflarda harfleri yazamama (n=2) ve yazım hatası (n=2); ikinci sınıflarda harfleri yazamama (n=3), yazım hatası (n=2) ve dikte yapamama (n=2); dördüncü sınıflarda yazım hatası (n=4) ve görseli algılayamama (n=3)’dır. Tüm sınıflarda en çok öne çıkan hatalar; yazım hatası (n=9), harfleri yazamama (n=7) ve görseli algılayamama (n=4) şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca bu tanımların birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar istikrarlı bir şekilde karşımıza çıktığı söylenebilir.

Öğretmenlerin yazma güçlüğü tanımlarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“Verilen kelimeleri doğru olarak yazılı ifade edememektir.” (Ö11)

“Yazarken harfleri yanlış yazma ve isteksizlik.” (Ö20)

“Yazacağı şeyi beyinde tam oluşturmamaktır.” (Ö33)

Ö11, kelimeleri ve Ö20, harfleri doğru şekilde yazamamak olarak tanımlarken, yazma güçlüğüne mekanik kaynaklı olduğunu anlatmaktadırlar. Ö33 ise yazma güçlüğüne bilişsel süreçlerle ilgili olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 3’te de yazma güçlüğü gösteren kaynaştırma öğrencileri ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 3.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Yazma Güçlüğü Gösteren Kaynaştırma Öğrenci Bilgileri

Yazma güçlüğü gösteren öğrenciler	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Kaynaştırma öğrencisi	-	2	1	2
Kaynaştırma öğrencisi değil	8	1	9	10

Tablo 3 incelendiğinde 1. 2. 3. ve 4. sınıflarda 28 öğretmenin yazı güçlüğü gösteren ancak kaynaştırma öğrencisi olmayan öğrencisi olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5'inin ise yazma güçlüğü gösteren kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Bu bilgilerden yola çıkarak yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma öğrencisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 4'te yazma güçlüğü gösteren 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin en çok zorladığı harfler gösterilmiştir.

Tablo 4.

Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerin Yazımında En Çok Zorlandıkları Harfler

S	Frekans																												
	a	b	c	ç	d	e	f	g	ğ	h	ı	i	j	k	l	m	n	o	ö	p	r	s	ş	t	u	ü	v	y	z
1	3	4			4	2			3					3	1	2	2				4	3	1	2	1			2	
2		6		2	7	2		1	3	2		1		1		1	2	1	2	1	1	5	2	1	1	2		1	1
3		3		1	5	1			2							2	1				1	1			1	1			
4		5		1	5		2	2	6	1			1		2		1			1	2		2	1				1	1
T	3	1		5	2	5	2	3	1	3		1	1	4	3	5	6	1	2	2	8	9	5	4	3	3		3	2
		8			1				4																				

Tablo 4'e göre öğrencilerin zorlandıkları harflere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde sınıf düzeylerine göre 1. sınıflarda "a (n=3), b (n=4), d (n=4), e (n=2), ğ (n=3), k (n=3), l (n=1), m (n=2), n (n=2), r (n=4), s (n=3), ş (n=1), t (n=2), u (n=1), y (n=2)"; 2. sınıflarda "b (n=6), d (n=7), e (n=2), ğ (n=3), k (n=1), m (n=1), n (n=2), o (n=1), ö (n=2), p (n=1), r (n=1), s (n=5), ş (n=2) t (n=1), u (n=1), ü (n=2), y (n=1), z (n=1)" harfleri belirtilmiştir. 3. sınıflarda "b (n=3), ç (n=1), d (n=5), e (n=1), ğ (n=2), m (n=2), n (n=1), r (n=1), s (n=1), u (n=1), ü (n=1)" ve dördüncü sınıflarda "b (n=5), ç (n=1), d (n=5), f (n=2), g (n=2), ğ (n=6), h (n=1), j (n=1), l (n=2), n (n=1), p (n=1), r (n=2), ş (n=2), t (n=1), y (n=1), z (n=1)" harfleri ifade edilmiştir.

Tüm sınıflar dikkate alındığında en fazla "b (n=18), d (n=21), ğ (n=14), r (n=9)" harflerinde öğrencilerin zorlandığı söylenebilir. Ayrıca b (n=18), d (n=21), ğ (n=14), n (n=6), r (n=8) harfleri birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar istikrarlı bir şekilde hata yapılan harfler olarak göze çarpmaktadır.

Tablo 5'te yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yer verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin, Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerine İlişkin Görüşleri

Güçlükler	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Harf Atlama	5		2	8
Harf ekleme		1		4
Hece Atlama	1	1		2
Hece ekleme	1			
Ters Yazma	4	5	3	3
Harf Karıştırma	3	1	3	6
Kelimeleri Bitişik Yazma	1	3	2	6

Kelimeleri ayrı yazma		1		3
Satır Sonunda Hece Ayırma	1	2	1	7
Sözcük Atlama	1			
Sözcük ekleme		1		
Sözcüğü Yanlış Yazma	3	2	2	5
İmlâ Hataları	3	3		5
Harflerin eğimindeki düzensizlik	1	3	2	3
Harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk	2	4	2	3
Harflerin ebatlarındaki düzensizlik	2	6		4
Biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktaları hatalıdır		4		2
Satır çizgisi takibi yetersizdir	2	5	1	2
Defter kullanımı düzensizdir	1	5	1	3
Yazı yazarken motivasyonu düşüktür	1	3		5

Tablo 5'e göre yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin birçok sorun ile karşılaştıkları söylenebilir. Görülen yazma güçlüklerine sınıf bazında bakıldığında; 1. sınıflarda harf atlama (n=5), hece atlama (n=1), hece ekleme (n=1), ters yazma (n=4), harf karıştırma (n=3), kelimeleri bitişik yazma (n=1), satır sonunda hece ayırma (n=1), sözcük atlama (n=1), sözcüğü yanlış yazma (n=3), imlâ hataları (n=3), harflerin eğimindeki düzensizlik (n=1), harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk (n=2), harflerin ebatlarındaki düzensizlik (n=2), satır çizgisi takibi yetersizliği (n=2), defter kullanımı düzensizliği (n=1), motivasyon düşüklüğü (n=1) olmak üzere 16 farklı güçlükle karşılaşmıştır. 2. sınıfta harf ekleme (n=1), hece atlama (n=1), ters yazma (n=5), harf karıştırma (n=1), kelimeleri bitişik yazma (n=3), kelimeleri ayrı yazma (n=1), satır sonunda hece ayırma (n=2), sözcük ekleme (n=1), sözcüğü yanlış yazma (n=2), imlâ hataları (n=3), harflerin eğimindeki düzensizlik (n=3), harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk (n=4), harflerin ebatlarındaki düzensizlik (n=6), biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktalarındaki hatalar (n=4), satır çizgisi takibi yetersizliği (n=5), defter kullanımı düzensizliği (n=5), motivasyon düşüklüğü (n=3) olmak üzere 17 farklı güçlükle karşılaşmıştır. 3. sınıfta harf atlama (n=2), ters yazma (n=3), harf karıştırma (n=3), kelimeleri bitişik yazma (n=2), satır sonunda hece ayırma (n=1), sözcüğü yanlış yazma (n=2), harflerin eğimindeki düzensizlik (n=2), harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk (n=2), satır çizgisi takibi yetersizliği (n=1), defter kullanımı düzensizliği (n=1) olmak üzere 10 farklı güçlükle karşılaşmıştır. Son olarak 4. sınıfta harf atlama (n=8), harf ekleme (n=4), hece atlama (n=2), ters yazma (n=3), harf karıştırma (n=6), kelimeleri bitişik yazma (n=6), kelimeleri ayrı yazma (n=3), satır sonunda hece ayırma (n=7), sözcüğü yanlış yazma (n=5), imlâ hataları (n=5), harflerin eğimindeki düzensizlik (n=3), harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk (n=3), harflerin ebatlarındaki düzensizlik (n=4), biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktalarındaki hatalar (n=2), satır çizgisi takibi yetersizliği (n=2), defter kullanımı düzensizliği (n=3), motivasyon düşüklüğü (n=5) olmak üzere 17 farklı güçlükle karşılaşmıştır.

Tüm sınıf düzeylerine göre ise ters yazma (n=15), harf karıştırma (n=13), kelimeleri bitişik yazma (n=12), satır sonunda hece ayırma (n=11), sözcüğü yanlış yazma (n=12), harflerin eğimindeki düzensizlik (n=9), harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk (n=11), satır çizgisi takibi yetersizliği (n=10) ve defteri düzensiz kullanma (n=9) yazı güçlüklerinin birinci sınıftan dördüncü sınıfa devam eden güçlükler olduğu ve bu yazma güçlüklerinin sınıfa özgü olmadığı söylenebilir.

Tablo 6'da öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerle Yaptıkları Sınıf İçi Çalışmalar

Etkinlikler	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Birebir çalışma	2	4		3

Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğü ile İlgili Görüşleri

Dikte çalışması	4	2	1	5
Psikomotor çalışmalar	1			
Oyunla öğretim	1	2		
Kopyalama		2		
Güzel yazı çalışmaları		2		3
Serbest yazı			1	
Yazı takibi			1	
Güçlük çekilen harflere yönelik kelime çalışması			1	
Güçlük çekilen harflerin farklı renklerle yazılması			1	
Sesli okuma çalışması				1

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin yazma güçlüğü ile ilgili 11 farklı uygulamaya yer verilmektedir. Öğretmen görüşlerine göre 1. sınıfta birebir çalışma (n=2), dikte çalışması (n=4), psikomotor çalışmalar (n=1) ve oyunla öğretim (n=1) olmak üzere 4 farklı uygulama yapılmıştır. 2. sınıfta birebir çalışma (n=4), dikte çalışması (n=2), oyunla öğretim (n=2), ve kopyalama (n=2) güzel yazı çalışmalarına (n=2) yer verilmiştir. 3. sınıfta ise dikte çalışması (n=1), serbest yazı (n=1), yazı takibi (n=1), güçlük çekilen harflere yönelik kelime çalışması (n=1), güçlük çekilen harflerin farklı renklerle yazılması (n=1) olmak üzere 5 farklı uygulama yapıldığı ifade edilmiştir. Son olarak 4. sınıfta birebir çalışma (n=3), dikte çalışması (n=5), güzel yazı çalışması (n=3), sesli okuma çalışması (n=1) olmak üzere 4 farklı etkinliğe yer verildiği belirtilmiştir.

Tüm sınıflar incelendiğinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar en çok kullanılan etkinlikler dikte çalışması (12) ve birebir çalışma (9) olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içinde yazma güçlüğü gösteren öğrencilerle yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerinden örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.:

“Dikte çalışması yaptırıyorum. Bol bol cümle yazdırıyorum.” (Ö28)

“Güçlük çekilen harflerin farlı yazılması gerekir. Örneğin “b” ve “d” harflerinde sıkıntı yaşayan çocuklar için; güzel yazı defterlerine “b” harfini mavi, “d” harfini kırmızı yazdırabiliriz. Aynı şekilde okurken de “b” ve “d” harflerinin altını renkli kalemlerle çizebilirler.” (Ö5)

Ö28, yazma güçlüğü gösteren öğrencileriyle dikte çalışması yaptığını belirtmektedir. Öğretmenin dikteyi kullanmasının nedeni, öğrencilerin söyleneni yazarken güçlük yaşamalarından kaynaklanabilir. Diktenin özellikle birinci ve dördüncü sınıf öğretmenlerinin fazla tercih ettiği görülmektedir. Birinci sınıfta dikte, öğrencilerin bakarak yazdıkları ses, hece, kelimeyi bakmadan yazarak, yazı becerisini geliştirmek için kullanılabilir. Ara sınıflarda ise hem yazı becerilerini geliştirmek hem de not alma hızlarını artırmak amacıyla tercih edilebilmektedir.

Ö5, güçlük çekilen harflerin öğretilirken diğer harflerden farklı şekilde öğretilmesi gerektiğini en fazla karıştırılan “b ve d” harflerinden örnek vererek, anlatmaktadır. Ö5, harflerin yazımının, aşama aşama öğretimini kolaylaştırması nedeniyle güzel yazı defterinin kullanımını önerdiği, söylenebilir. Harfleri yazarken farklı renkleri kullanılması, Ö5’in harflerin farklılıklarına öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla yaptığı söylenebilir.

Öğretmenlerin yazma güçlüğü gösteren öğrencileri ile sınıf dışında yaptıkları çalışmalar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerle Sınıf Dışı Çalışmaları

Uygulamalar	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Ses çalışmaları	1			
Hece yazma çalışmaları	1			1
Görsel nesneler ve etkinlikler yapmak	1			
Ek çalışmalar	3		1	2
Rehberlik merkezi ve aile ile iletişim kurma	2			1

Ödev verme	3	1	2
Yazma metinleri verme	1	1	2
Kısa tekerlemeler yazdırma	1		
İnternet aktiviteleri	1		
Birebir çalışma	1		1
Okuma çalışmaları yapma		1	

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin sınıf dışında yazma güçlüğüne yönelik 11 farklı çalışma yaptıkları görülmektedir. 1. sınıfta yazma güçlüğüne ilişkin sınıf dışı uygulamalar incelendiğinde; ses çalışmaları (n=1), hece yazma çalışmaları (n=1), görsel nesneler ve etkinlikler yapmak (n=1), ek çalışmalar (n=3), rehberlik merkezi ve aile ile iletişim kurma (n=2) başta olmak üzere 5 farklı ders dışı etkinliğe yer verildiği görülmüştür. 2. sınıfta ödev verme (n=3), yazma metinleri verme (n=1), kısa tekerlemeler yazdırma (n=1), internet aktiviteleri (n=1), birebir çalışma (n=1), olmak üzere 5 farklı ders dışı uygulamaya odaklanılmıştır. 3. sınıfta yazma güçlüğüne ilişkin sınıf dışı uygulamalar ise ek çalışmalar (n=1), ödev verme (n=1), yazma metinleri verme (n=1) ve okuma çalışmaları yapma (n=1) olarak görülmüştür. Son olarak 4. sınıfta yazma güçlüğüne dair sınıf dışı uygulamalar; hece yazma çalışmaları (n=1), ek çalışma (n=2), Rehberlik merkezi ve aile ile iletişim kurma (n=1), ödev verme (n=2), yazma metinleri verme (n=2) ve birebir çalışma (n=1) olmak üzere 6 farklı çalışma olarak belirtilmiştir.

1. 2. 3. ve 4. sınıfta yapılan sınıf dışı uygulamalar incelendiğinde ödev verme (n=6) ve ek çalışmaların (n=6) öne çıkan uygulamalar olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkılarak benzer etkinliklerin yanı sıra sınıf dışında yapılan etkinliklerin genel olarak farklılaştığı diğer bir deyişle öğretmenden öğretmene değişim gösterdiği ifade edilebilir. Bu konuya ilişkin Ö7'nin görüşleri şu şekildedir:

“Yazma metinleri gönderiyorum ve öğrencilerden yazmalarını istiyorum.” (Ö7)

En az tercih eden uygulamalar ise ses çalışması (n=1) ve okuma çalışmaları yapma (n=1) olarak belirtilmiştir. Okuma çalışması yapan Ö32'nin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Sayfada az yazı olan resimli kitap okumalarını istiyorum. Böylece okuma isteğinin artacağını ve yazma problemine katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (Ö32)

Bu konuda farklı görüşlere ilişkin örnekler şu şekildedir:

“Ders çıkışında birebir çalışma yapıyorum fakat geçen sene ve bu sene pandemi nedeniyle bu mümkün olmadı.” (Ö9)

“Rehberlik merkezi ile iletişim halinde oluyorum.” (Ö33)

“Aile ile koordineli bir şekilde davranmaya özen gösteriyorum.” (Ö15)

“Pekiştirici çalışmaları veriyorum. Kısa tekerlemeler yazmalarını sağlıyorum.” (Ö19)

Ö9, öğrencileriyle yaptığı birebir çalışmaları sınıf dışında da yaptığını ifade etmektedir. Bu ifadeden yola çıkarak birebir çalışmaların yazma güçlüğü gösteren öğrencilere fayda sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca Ö9 sınıf dışı çalışmalarda pandeminin etkisinin olumsuz yönde olduğunu dile getirmiştir. Bu kapsamda pandeminin öğretmenlerin sınıf dışı çalışmalarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Ö33, sınıf dışı çalışmalarda rehberlik araştırma merkezlerinden destek aldığını dile getirmiştir. Ö33'ün yaptığı yorum sınıf dışı çalışmalarda desteğe ihtiyaç duyduğu şeklinde yorumlanabilir ve bu yorum süreçte iş birliğinin önemini vurgular niteliktedir.

Ö15, sınıf dışı çalışmaların aileyle devam ettirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Bu konuda yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarında aile faktörünün önemine vurgu yapmıştır.

Ö19, sınıf dışı çalışmalarda daha çok öğrencilerine pekiştirici çalışmalar yaptığını dile getirmiştir. Bu kapsamda öğrenmede pekiştiricinin önemine dikkat çekilmiştir. Buna ek olarak Ö19'un, yazı çalışmalarında tekrarın önemini vurgulamaya çalıştığı söylenebilir.

Tablo 8'de öğretmenlerin destek alıp almadıklarına dair görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerine Yönelik Etkinlikler Yaparken Destek Alıp Almadıklarına Dair Görüşleri

Destek alma	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Evet	3 (aile)	6 (aile) 2 (RAM)	3 (aile) 1 (meslektaş yardımı)	6 (aile) 1 (seminer)
Hayır	4	5	2	5

Tablo 8 incelendiğinde 1. sınıflarda 3 öğretmenin aileden destek aldığını, 4 öğretmenin ise destek almadığını belirtmektedir. 2. sınıflarda 8 öğretmenin 6'sının aileden 2'sinin Rehberlik Araştırma Merkezi'nden destek aldığı görülmüştür. 5 öğretmenin ise destek almadığı ifade edilmiştir. 3. sınıflarda 4 öğretmenin 3'ünün aileden 1'inin meslektaşlarından yardım aldığı ifade edilmiştir. Buna karşın destek almadığını belirten öğretmen sayısı 2 olarak görülmüştür. Son olarak 4. sınıflarda 7 öğretmen destek aldığını; bunların 6'sı aileden destek aldığını; 1'i ise seminer tarzı çalışmaların yapılması gerekliliğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak destek almadığını belirten öğretmen sayısının 5 olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf düzeylerine göre öğretmenlerin genellikle desteğe ihtiyacı olduğu ve bu desteğin çoğunluğunu aileden aldıkları yönünde yorumlanabilir. Bu konuda Ö29 ve Ö8'in görüşleri şu şekilde belirtmiştir:

"Aile desteğine ihtiyaç duyuyorum." (Ö29)

"Hayır. Ama tabi ki veli desteği şart." (Ö8)

"Aile desteğine ihtiyaç duyuluyor. Ailenin yardımıyla hafif düzeydeki çocukları daha erken fark edip, kazanabiliriz." (Ö28)

"Bir seminer olursa katılmayı isterim." (Ö9)

Ö8, Ö28 ve Ö29, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin eğitimlerinde aileden destek aldıklarını dile getirmişlerdir. Bu kapsamda öğrencilerin erken teşhis edilmesinde ailenin önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır. Bu durum yazma güçlüğü gösteren öğrenciler için ailenin önemi konusunda öğretmenlerin hemfikir olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ö9, bu süreçlerde yapılacak bir seminerin yazma güçlüğü gösteren öğrencilere katkısı olabileceğini dile getirmiştir. Bu yorum, öğretmenlerin yazma güçlüğü gösteren öğrenciler konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okuma düzeylerine ilişkin görüşleri iyi orta ve kötü olarak Tablo 9'da belirtilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerinin Okuma Becerine Dair Görüşleri

Okuma düzeyleri	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
İyi	3		1	2
Orta		2	1	
Zayıf	4	6	4	6

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre 1. sınıfta yazma güçlüğü gösteren öğrencilerden 3'ünün okuma becerileri iyi, 4'ünün zayıf seviyede olduğu görülmektedir. İkinci sınıf öğretmenleri sınıfta yazma güçlüğü gösteren öğrencilerden 2'sinin orta, 6'sının zayıf okuma seviyesinde olduğunu belirtmektedir. Üçüncü sınıflarda öğretmenlerin görüşlerine göre 1'inin iyi, 1'inin orta ve 6'sının zayıf okuma seviyesinde olduğu görülmektedir. Son olarak 4. sınıfta öğretmenler öğrencilerinin 2'sinin okuma seviyesinin iyi olduğunu ifade ederken; 6'sının okuma seviyesinin zayıf olduğunu belirtmektedir.

Çalışmaya katılan 20 öğretmen, yazma güçlüğü gösteren öğrencisinin, okuma becerisinin de düşük seviyede olduğunu belirtmektedir. Örneğin Ö5, harfi yazarken yönünü ve sesini karıştırmanın öğrencinin okumasını da etkilediğini belirtmektedir. Yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin okuma becerilerinin düşük olduğuna ilişkin Ö5, Ö16 ve Ö17'nin görüşü aşağıda verilmiştir:

"Yazıda harfin yönlerini karıştıran ya da sesi karıştıran çocuklar okumada da sıkıntı yaşıyor." (Ö5)

"Zayıf Heceleyerek, heceleri yanlış okuyarak ve uzatarak okuyorlar. Okuduğunu da anlamıyorlar." (Ö16)

"Harf tanımada ve telaffuzda güçlük okuma hızında yavaşlık okuduğunu anlamada güçlük." (Ö17)

Ö5, Ö16 ve Ö17'nin görüşleri yazmada güçlük gösteren öğrencilerin okuma becerilerini doğrudan etkilediği yönündedir. Bu durumdan yola çıkılarak; harfleri tanımanın yazarken olduğu kadar okurken de güçleştiği, yazma hızının anlama/algılama hızıyla doğru orantılı olduğu düşünülebilir. Bunun haricinde yazı çalışmalarına ek olarak yapılan okuma çalışmalarının yazma becerisine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu görüşlerden farklı olarak yazma güçlüğü gösteren öğrencisinin okuma becerilerinin iyi olduğuna ilişkin Ö6'nın görüşü şu şekildedir:

"Okuma becerileri yazma becerilerine göre daha iyi." (Ö6)

Ö6, yazmada güçlük gösteren öğrencilerin okuma becerilerinin yazmaya oranla daha iyi olduğu kanısındadır. Yazma ve okuma becerilerinin birbirine paralel ilerlediğini düşünürsek bu görüşün diğerlerinden farklı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere yazma güçlüğü gösteren öğrencilerinin arkadaşlarıyla ilişkileri sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bilgiler iyi, orta ve kötü olarak sınıflandırılmıştır. Tablo 10'de yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin arkadaşları ile olan ilişkilerinin düzeyi verilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerinin Arkadaşları ile İlişkilerine Dair Görüşleri

Arkadaşları ile ilişkisi	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Arkadaşları ile iyi geçiniyor	5	4	2	6
Arkadaşları ile geçiniyor	3	4	1	5
Problemleri var	2	1		1

Tablo 10'da öğretmen görüşlerine göre yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin arkadaşları ile ilişkinlerinin 1. sınıflarda 5'inin arkadaşları ile iyi geçindiği, 3'ünün arkadaşları ile geçinebildiği ve 2'sinin arkadaşları ile problemlerinin olduğu ifade edilmiştir. 2. sınıflarda ise 4'ünün arkadaşları ile iyi geçindiği, 4'ünün arkadaşları ile geçinebildiği ve 1'inin arkadaşları ile problemlerinin olduğu belirtilmiştir. 3. sınıflarda 2'sinin arkadaşları ile iyi geçindiği ve 1'nin arkadaşları ile geçinebildiği söylenmiştir. Son olarak 4. sınıflarda öğretmen görüşlerine göre yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin 6'sının arkadaşları ile iyi geçindiği, 5'inin arkadaşları ile geçinebildiği ve 1'inin arkadaşları ile problemlerinin olduğu belirtilmiştir.

Tüm sınıflar dikkate alındığında yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin arkadaşları ile ilişkilerinin genellikle iyi ve orta yönde olduğu ifade edilmiştir. Bu durum yazma güçlüğünün iletişim becerilerini olumsuz etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Bu konuda Ö5 ve Ö9'un görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Arkadaşlarıyla ilişkileri iyi düzeydedir." (Ö5)

"Sosyal ilişkilerinde zaman zaman agresiftir." (Ö9)

Ö9'un yorumları dikkate alındığında öğrencilerin bireysel farklılıklarının iletişim becerilerini de etkilediği söylenebilir.

Bu görüşler dışında Ö14'ün bu konudaki yorumu dikkate alındığında genellikle yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinde sorun olmadığını söylerken, bazı noktalarda

öğrenci özelliklerine göre bu durumun değişebileceğini dile getirmiştir. Bu konuda Ö14, Ö17 ve Ö22'nin görüşü şu şekildedir:

"Yazma zorluğu gösteren çocuklarda nadir de olsa içine kapanık olanlar var." (Ö17)

"Öğrencisine göre değişir karaktere göre kimisi çok sıkıntı çekmezken kimisi sağlıklı ilişki geliştiremez kimisinde çekingenliğe sebep olur." (Ö14)

"Ya tamamen içe kapanık ya da bol enerjiye sahip hiperaktif nitelikte öğrenciler oldu." (Ö22)

Ö17, Ö22 ve Ö14, yine bireysel farklılıklara vurgu yapmışlardır. Ö17, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin içine kapanık olmasını nadir görülen bir olay olarak görürken; Ö14, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin değişiklik gösterebileceğini ifade etmiştir.

Ö4, yazma güçlüğü gösteren öğrencilere akran desteğinden söz etmiştir. Bu destek yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin yalnızca yazma becerilerine değil sosyal ve duyuşsal becerilerinin gelişmesine de katkı sağladığı söylenebilir. Bu konuda Ö4 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

"Arkadaşları onlara yardımcı oluyor. Bu süreçte birlikte hareket etmeleri onlar için çok faydalı oluyor." (Ö4)

Tablo 11'de yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin aileleriyle olan iletişimin seviyelerini göstermektedir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerinin Aileleriyle İletişimlerine Dair Görüşleri

Aile iletişimi	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
İyi	5	6	3	6
Orta	1	1	1	1
Kötü		1	2	1

Tablo 11 incelendiğinde yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin aileleri ile olan iletişimleri sınıflara göre incelendiğinde; birinci sınıflarda 5'inin iyi ve 1'inin orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. İkinci sınıflarda 6'sının iyi, 1'inin orta ve 1'inin kötü olduğu ifade edilirken; üçüncü sınıflarda 3'ünün iyi, 1'inin orta ve 2'sinin kötü düzeyde olduğu görülmektedir. Son olarak dördüncü sınıflarda yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin aileleri olan iletişimlerinin 6'sının iyi, 1'inin orta ve 1'inin kötü olduğu ifade edilmektedir.

Tüm sınıf düzeylerinde yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin aileleri ile iletişimlerinin iyi olduğu yönünde bir bilgiye varılabilir. Bunların yanı sıra orta ve kötü düzeyde öğrencilerin var olması bu süreç açısından dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Nitekim aile ile iletişimi kötü olan çocukların sadece yazma sürecinde değil aynı zamanda birçok alanda ilerde sorun yaşayabilecekleri unutmamalıdır. Bu konuya ilişkin iyi ve kötü örneklerle ilişkin Ö6, Ö5, Ö11, Ö24 ve Ö21 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

"Aile benim verdiğim yönergeleri uyguluyor." (Ö6)

"Genelde aile ilgisiz oluyor ve sorunu önemsemiyor." (Ö5)

"Aile genelde ilgisiz oluyor. Çocuk kendisini tam olarak ifade edemiyor." (Ö11)

"Her ailede farklılık gösterir. Bazıları çocuğu yorulacak diye kıyamaz ekstra çalışmalara ve çocuk geri kalır. Bazıları çok ilgili olur, verilen görevlerde sorumluluk alır. Kimisi de tamamen umursamaz olur, ne kadar söylesek de ilgilenmez." (Ö24)

"Aile zaten okuma yazma bilmediği için pek durumun farkına bile varamıyor. Onlara göre çocuk gayet iyi yazıyor ve okuyor." (Ö21)

Ö6, ailenin verilen yönergeleri eksiksiz bir şekilde uyguladığını dile getirmiştir. Bu durum ailenin yazma güçlüğüne giderilmesi sürecine önem verdiğini göstermektedir, şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumdan yola çıkılarak Ö6'nın velilerle olan iletişimin iyi olduğu söylenebilir.

Ö5 ve Ö11 bu süreçte öğrencinin, ailenin desteğini ve ilgisini alamadığını dile getirmişlerdir. Ö11, ailenin ilgisizliğini öğrencinin kendisini ifade edebilme becerisiyle bağdaştırmış; ilgili olduklarını vurgulamıştır, denilebilir.

Ö24, duruma bambaşka bir yorum katmış ve ailelerin de farklılık gösterebildiğini dile getirmiştir. Bu yorumdan, fazla ilginin de duygusal davranışlara yol açtığı ve bir noktada öğrencinin gelişiminin önünde durduğu sonucu çıkarılabilir. Bunun yanı sıra öğrencinin çektiği yazma güçlüğü karşısında duyarlı olan ailelere de değinmiş; verilen görevleri yerine getirdiğini söylemiştir. Ö24'ün değindiği bu koruyucu veli özelliklerinin doğru yönetilmediğinde kötü sonuçlar doğurabileceği, söylenebilir. Son olarak ilgisiz ailelerin yazma güçlüğü gösteren çocukları üzerinde olumsuz etkisi olduğundan söz edilmiştir.

Ö21, ailenin eğitim düzeyine vurgu yapmıştır. Okuma yazma bilmeyen aile yazma güçlüğü konusunda bir fikir sahibi olmaması sebebiyle öğrenciye karşı ilgisi ve süreçte yapacağı yardımın en aza indiği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, çocuğun kendisinin yazma güçlüğü gösterdiğine inanmamasına yol açabilir.

Tablo 12'de öğretmenlerin pandemi sürecindeki çalışmalarına yer verilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Yazı Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Pandemi sürecinde yapılan çalışmalar	Frekans			
	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf
Sonradan defter kontrolü yapılacağına söylenmesi			2	2
Kalem hareketlerini izleme	2	1		
Öğrencilerin gözlenmesi	2	2	1	
Yazma öncesi bilgilendirme	2	2	2	2

Tablo 12 incelendiğinde pandemi sürecinde öğretmenlerin yazma çalışmalarına yönelik tüm sınıflarda 4 farklı uygulamaya yer verildiği görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre 1. sınıfta yazmaya ilişkin yapılan çalışmalar; kalem hareketlerini izleme (n=2), öğrencilerin gözlenmesi (n=2), yazma öncesi bilgilendirme (n=2)'dir. İkinci sınıf öğretmenleri; kalem hareketlerini izleme (n=1), öğrencilerin gözlenmesi (n=2), yazma öncesi bilgilendirme (n=2) çalışmalarını yapmaktadır. 3 sınıflarda defter kontrolü (n=2), öğrencilerin gözlenmesi (n=1), yazma öncesi bilgilendirme (n=2) ve 4. sınıflarda ise en çok yazma öncesi bilgilendirme (n=2) ve sonradan defter kontrolü yapılacağına söylenmesi (n=2) olarak öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Tüm sınıflar göz önüne alındığında pandemi sürecinde yazmaya ilişkin tüm sınıflarda yazma öncesi bilgilendirme yapıldığı ve sınıf seviyesi artıkcı yazma sürecine yönelik gösterilen hassasiyetin azaldığı ve daha çok defter kontrolü şeklinde olduğu söylenebilir. Bu konuda Ö1, Ö27 ve Ö13'ün görüşü şu şekildedir:

"Ben genellikle yazı çalışmaları yaparken öğrencilerimi kontrol etmiyorum. Yaptığımız yazı çalışmaları için; öğrencilerime pandemiden sonra defter kontrolü yapacağımı söyledim." (Ö1)

"Pandemi sürecinde öğrencilerimin yazı çalışmalarını izlerken çok zorlandım özellikle uzaktan eğitimin olumsuz etkileri yazı çalışmalarımızı olumsuz yönde etkiledi. Bu nedenle daha çok defter kontrolü şeklinde gerçekleştirdim ve bazen de öğrencilerimi gözlemledim." (Ö27)

"Öğrencilerimi yazı çalışması yaparken her ne kadar kendilerini bilgilendirsem de vermiş olduğum yönergeleri yerine getirmekte zorlandılar. Bu nedenle yazı çalışmalarında sorunlar yaşadık ve öğrencilerimin yazılarını gözlemlerken kalemlerinin hareketlerine dikkat etmeye çalıştım." (Ö13)

Ö1, Ö27 ve Ö13 pandeminin yazı yazma sürecini olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Bu süreçte daha çok defter kontrolüne yönelen Ö1, Ö27 ve Ö13 aynı zamanda uzaktan da olsa öğrencinin kalem tutma, yönergelere uyup uymama vb. gibi etkenleri gözlemlediklerini söylemişlerdir. Bu süreçte yapılan kontrollerin imkanlar gereği kısıtlı ve yetersiz olduğu söylenebilir.

Tablo 13'te öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin önerilerine yer verilmiştir.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Yazma Güçlüğüne Dair Önerileri

Etkinlikler	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Özel ilgi	1	1		1
Öğrenciye uygun yöntem ve strateji ile anlatma	1			
Kaynaştırma öğrencisinin düzeyine göre sınıflar		1		
Proje çalışmaları		1		
Aile eğitimi		1	1	1
Teknolojinin olumsuz etkisinin kaldırılması		1		
Seminerler verme			1	
Motivasyon çalışması			1	
Yazı öğretimindeki sürekli değişimlerin azaltılması				1

Tablo 13 incelendiğinde sınıf düzeylerine göre öğretmen önerilerine bakıldığında; birinci sınıflarda öğrenciye uygun yöntem ve stratejiden; ikinci sınıflarda özel ilgiden, proje çalışmalarından, aile eğitiminden, olumsuz teknolojinin kullanılmasının önlenmesinden bahsedilmektedir. Üçüncü sınıflarda öğretmenlerin yazma güçlüğüne yönelik önerilerine bakıldığında ise aile eğitime, seminerlerin verilmesine ve motivasyon çalışmalarına yer verilmektedir. Son olarak dördüncü sınıflar incelendiğinde yine aile eğitiminin önemine vurgu yapılırken aynı zamanda yöntemdeki değişikliklerin öğrencileri olumsuz etkilediği ifade edilmektedir.

Tablonun tamamı incelendiğinde en çok tavsiye edilen önerilerin özel ilgi (3) ve aile eğitimi (3) olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra teknolojinin olumsuz etkisinin kaldırılması, seminerler verme, motivasyon çalışması yapma, yazı öğretimindeki sürekli değişimlerin azaltılması, öğrenciye uygun yöntem ve strateji ile anlatma, kaynaştırma öğrencisinin düzeyine göre sınıfların olması ve proje çalışmaları öneriler arasında yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerle yapılacak çalışmaların ve aile ile iletişiminin önemli olduğunu vurgulamalarının yanı sıra öğretmenlerin hem yazma güçlüğüne yönelik bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları hem de yazma güçlüğüne yönelik öğretim yöntemi konusunda destek istekleri olduğu söylenebilir. Bu konuda Ö16, Ö17 ve Ö24 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Daha derinlemesine projeler ve çalışmalar gerçekleştirilebilir hem çocuğa hem de aileye yönelik çalışmalar yapılabilir.” (Ö16)

“Yazı sistemimizdeki değişiklikler bu sorunda etkili, okul öncesi eğitim şart.” (Ö17)

“Bu yaptığımız çabalar ile birlikte çocuğa ait bir öğrenme stili oluşturarak çocuğa en uygun yöntemini kendisinin seçmesine fırsat vererek biraz zamana bırakırım.” (Ö24)

Bu görüşler dışında diğer öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Kaynaştırma öğrencilerinin düzeylerine göre sınıflar açılmasının uygun olacağını düşünüyorum. Okul ortamından onları soyutlamadan akranları ile görüşmesi de böylece sağlanmış olur...” (Ö8)

“Daha derinlemesine projeler ve çalışmalar gerçekleştirilebilir hem çocuğa hem de aileye yönelik çalışmalar yapılabilir.” (Ö14)

“Okuma yazma bilmeyen ailelerin öncelikle tespit edilip öğretilmesi sağlanmalı sonra çocuğa daha çok fayda edebiliriz.” (Ö19)

Ö8, kaynaştırma öğrencilerinin özelliklerine göre sınıflar açılabilceği görüşündedir ve bu sayede akranları ile iç içe eğitimin bu bireylere fayda sağlayacağını düşünmektedir. Küçük yaş gruplarının akranlarından oldukça etkilendiği göz önünde bulundurulursa, akranlarla birlikte eğitim oldukça önemlidir, denilebilir.

Ö14 ise daha farklı ve derinlemesine çalışmaların yapılması gerektiğini özellikle yazma güçlüğü konusunda hem çocuklara hem de ailelere yönelik çalışmaların yapılması gerekliliği üzerinde

durmuştur. Bu yorumdan yola çıkılarak Ö14'ün, mevcut çalışmaların yetersiz olduğunu düşündüğü söylenebilir. Bu kapsamda ailelere verilen hizmet, yazma güçlüğü gösteren öğrenciler için önemli bir adım olacaktır, denilebilir.

Ö19, özellikle yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin aileleri üzerinde durarak, okuma yazma bilmeyen ailelerin çocuklarının gelişimlerine katkı sağlamakta zorlandıklarını, bu kapsamda öncelikle yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin aileleri ile de okuma yazma konusunda çalışılması gerektiği üzerinde durmuştur.

Öğretmenlerin yazma güçlüğü konusundaki önerileri dikkate alındığında farklı çalışmalara yer verilmesi gerektiğini özellikle bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını ve bunların yanı sıra ailenin de sürece aktif olarak katılması konusunda gerekli desteğin verilmesinde hemfikir oldukları söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada yazma güçlüğüne ilişkin, dik temel yazı öğretimi ve kullanımına bağlı, sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen sayısı 33 olup öğretmenlerin 22'si kadın, 11'i erkektir. Öğretmenlerden 31'i Eğitim Fakültesi mezunudur. Bu araştırmanın sonuçları çalışma grubundaki öğretmenlerin yazma güçlüğü görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yazma güçlüğüne yönelik tanımları psikomotor sorun, ses hatası, harf unutma, öğrenme güçlüğü, harfleri yazamama, yazım hatası, görseli algılayamama, akranlara göre geride kalma, zihinsel süreçler, kelime yazamama, dikte yapamamak motivasyon yetersizliği, disgrafi, yazım kurallarına uymama, hece yazamama şeklinde 15 ana başlık etrafında toplanmıştır. Tüm sınıf düzeylerinde en çok öne çıkan hatalar yazım hatası (n=9), harfleri yazamama (n=7) ve görseli algılayamama (n=4) olarak belirlenmiştir. Yapılan tanımlamalardaki sınıflamalar dikkate alındığında öğretmenlerin yazma güçlüğünü genellikle yazım, okunaklık ve mekanik hatalar olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Erdoğan vd. (2017) göre öğretmenlerin yazma güçlüğünü okunaklı yazmama, yazım ve noktalama yanlışları yapma ve mekanik hatalar olarak tanımladığı tespitler ile araştırma sonuçları arasında paralellik bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yazma güçlüğünü mekanik olarak yapılan hatalar ve psikomotor becerilerdeki eksiklikten kaynaklanan sorunlar şeklinde tanımladıkları sonucuna varılmıştır.

Yazma güçlüğü gösteren öğrenciler arasında kaynaştırma öğrencisi sayısı da sorulmuştur. Öğretmenler 1. sınıftan 4. sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde yazma güçlüğü olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yaratacak düzeyde kaynaştırma öğrencisi olmadığını ifade etmiştir. Dhanya ve Alamelu'nun (2019) çalışmalarının sonuçları ile araştırma bağlamında dile getirilen görüşlerin, yazma güçlüğünün sebeplerinin farklı olabileceği şeklindeki tespitlerle örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre en çok zorlandıkları harflerin 1. sınıflarda "b, d, r, s"; 2. sınıflarda "b, d, s"; 3. sınıflarda "b, d" ve 4. sınıflarda ise "b, d, g" harflerinin olduğunu belirtmişlerdir. Tüm sınıf düzeyleri dikkate alındığında "b, d, g, r" harflerinde öğrencilerin daha fazla zorlandığı görülmektedir. Bu sonuçlar, yazma güçlüğü hakkında çalışmalar yapmış olan Arslan (2012), Calp (2013), Kodan (2016), Kaya (2016) ve Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım'ın (2014) tespitlerinde yer alan öğrencilerin zorluk yaşadığı harfler ile bu çalışmada belirtilen harflerin aynı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte yapılan bu çalışmalar bitişik eğik yazının kullanıldığı dönemde yapılan çalışmalardır ancak yazımında güçlük çekilen harfler benzerlik göstermektedir.

Bu araştırma ile tüm sınıf düzeylerine göre öğrencilerin yaşadıkları güçlükler belirlenmiştir. 1. sınıflarda harf atlama, ters yazma, harf karıştırma, sözcüğü yanlış yazma ve imlâ hataları olarak ifade edilirken; 2. sınıflarda harflerin ebatlarındaki düzensizlik, ters yazma, yetersiz satır çizgisi takibi, defter kullanımı düzensizliği, harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk ve biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktalarında hataları görülmüştür. 3. sınıflarda ters yazma ve harf karıştırma en çok yapılan hatalar olarak karşımıza çıkarken; 4. sınıflarda ise harf atlama, satır sonu hece atlama, harf karıştırma, kelimeleri bitişik yazma sözcüğü yanlış yazma ve imlâ hataları belirlenmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında tüm sınıflarda en çok yapılan hataların ters yazma ve harf atlama olduğu görülmektedir. Yine sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin özelliklerine göre yazma güçlüğüne yönelik farklı hataların yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu sonuçlar alanda yapılan araştırmalar ile karşılaştırıldığında öğrenci özelliklerine ve sınıf düzeylerine göre farklı yazım hataları yapıldığı görüşünü desteklediği

söylenabilir (Akyol ve Sever, 2019; Calp, 2013; Fischer ve Rettig, 2004; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Richards 1999; Yıldız, 2013). Yine bu görüşü destekler şekilde Erdoğan ve diğerleri (2017) yaşanan bu sorunların düşük düzey becerilerde meydana gelen eksikliklerden kaynaklandığını belirtmektedir.

Öğretmenlere öğrencilerin yazı gelişimini desteklemek için sınıf içi ve sınıf dışı yaptıkları çalışmalar da sorulmuştur. Tüm öğretmenlere göre, sınıflar incelendiğinde sınıf içi dikte çalışmasının (n=12) en çok tercih edilen uygulama olduğu görülmektedir. Dikte çalışmalarının öğrenciler açısından önemli bir etkinlik olduğunu belirten Hamzadayı ve Çetinkaya, (2013) bu süreçte öğrencilerin bir problem durumuyla karşı karşıya bırakıldığını, arkasından problemin çözümünün sunulduğunu böylece öğrencilerin bilişsel olarak yeniden düzenlemelerine katkı sağlandığını ifade etmiştir. Bu nedenle öğrencilere yardımcı olmak ve onlara daha fazla destek vermek amacıyla dikte çalışmalarından yararlanılması gerektiği söylenebilir (Gillespie ve Graham, 2014; Graham, Harris, Bartlett, Popadopoulou ve Santoro, 2016). Dikte çalışmasının ardından birebir çalışmanın (n=9) da öğretmenler tarafından tercih edilen bir diğer uygulama olduğu görülmektedir. Alanda yapılan diğer çalışmaların sonuçları dikkate alındığında birebir çalışmalar öğrenciler açısından olumlu sonuçlar vermektedir (Akyol ve Sever, 2019; Calp, 2013; Graham Harris ve Fink, 2000; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018; Uysal ve Sidekli, 2020; Yıldız, 2013). Ayrıca en sık yapılan sınıf dışı çalışmalar, ödev verme (n=6) ve ek çalışmalar (n=6) olmuştur. Bu sonuçlar, Erdoğan ve diğerlerinin (2017); Gillespie ve Graham (2014) ile Graham ve diğerlerinin (2016) çalışmalarında belirtilen sınıf dışı uygulamalar arasında bulunan dikte çalışması, aileden yardım isteme, ev ödevi, bol bol yazma çalışması yaptırma sonuçlarını desteklemektedir. Graham, Skar ve Falk'ın (2021) Norveç'te yaptıkları çalışmalarına göre öğretmenler hizmet öncesi yazma eğitimlerine olumsuz bakmaktadırlar, hizmet içindeki yazı öğretimleri konusunda kendilerini yeterli bulmaktadırlar.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yazma güçlüğü gösteren öğrencileri ile ilgili desteğe ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Bu ihtiyacın genellikle velileri kapsadığı belirtilmiştir. Velilerin yazma sürecindeki önemine ilişkin elde edilen sonuçlar, alanda yapılan Solyalı ve Işıktaş, (2020); Şahin ve Tuğrul, (2019); Padak ve Rasinski (2006) çalışmaları ile desteklenmektedir. Malpique ve diğerleri (2022) Avustralya'da yaptıkları araştırmada ev-okul bağlantısının güçlendirilmesinin önemini belirtmektedirler. Avustralyalı ailelerin, çocukların yazma becerilerini geliştirmede yeterince yararlanılmayan bir unsur olduğu belirtilmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenler yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin okuma becerilerinin de zayıf olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer sonuç Erdoğan ve diğerleri (2017) tarafından da ortaya konulmaktadır. Yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne sahip öğrenciler için okuma çalışmalarından yeterli düzeyde yararlanmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırma bağlamında okuma becerisinin geliştirilmesinin bu süreçteki önemi ve gerekliliği hakkında, sınıf öğretmenlerinin yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespitinde bulunulmuştur. Diğer yapılan çalışmalar da yazma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisinde de sorunlar yaşandığını göstermektedir. Aynı zamanda bu çalışmalarda yazma güçlüğü'nün üstesinden gelecek yeterli çalışmaların olmadığı ifade edilmiştir. Bu kapsamda okuma çalışmalarının yazma çalışmalarıyla birlikte yürütülmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur (Akyol, 2011; Feder ve Majnemer, 2007; Graham, Harris ve Larsen, 2001; Mason, Harris ve Graham, 2011; Rosenblum vd., 2003).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin büyük çoğunluğunun arkadaşları ve aileleri ile ilişkilerinin iyi olduğudur. Bu tespitin yazma güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerilerinde sorun yaşamadıkları sonucuyla tutarlık gösterdiği söylenebilir (Yıldız, 2013; Akyol ve Sever, 2019).

Son olarak araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin pandemi sürecinde yazı çalışmalarının defter kontrolü biçiminde olduğunu ve sınıf seviyesi arttıkça yazma sürecine yönelik gösterilen hassasiyetin azaldığı ifade edilmiştir. Bu hassasiyetin artırılmasına yönelik öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmeli ve yazma çalışmalarına daha fazla yer verilmeli, sıklıkla tekrar edilmeli, gerekli ortam ve materyaller sağlanmalıdır (Santangelo, 2014; Saddler vd., 2008). Yine bu süreçte velilerin önemine vurgu yapan Solyalı ve Işıktaş, (2020) çocukların okulda öğrendiklerini evde tekrarını yaptırmanın, çocukların ödevlerini kontrol etmenin ve çocukların ihtiyaç duyduğu her konuda destek vermenin velilerin önemli sorumluluklarından olduğunu belirtmektedir. Ayrıca pandemi sürecinde

uzaktan eğitimde sorunların yaşandığını belirten öğretmenlerin bu süreçte özellikle Türkçe derslerinde kaygılı oldukları görülmüştür. Gürbüz ve Yılmaz (2021); Kesik ve Baş (2021) ve Kaplan ve Güliden (2021) çalışmalarında Türkçe dersi açısından uzaktan eğitimin belirli sebeplere bağlı olarak aksayan yönleri söz konusu olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle sistemin aksayan bu yönüne yönelik çalışmalar yapılarak uzaktan eğitim ortamında yazı çalışmalarında iyileştirmelere gidilebilir. Bu sonuçlara ek olarak araştırma kapsamında öğretmenlerin, velilerle olan iletişimlerinde sorun yaşamaları, Gürbüz ve Yılmaz (2021) çalışmalarında da belirttiği gibi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin %60'ının öğretmen-aile iş birliğinde sorun yaşadığı sonucuyla tutarlılık göstermektedir, denilebilir.

Bu araştırmada öğretmenlere yazma güçlüğüne dair önerileri sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler özel ilgi ve aile eğitiminin önemine vurgu yapmışlardır. Bu durumunun oluşmasında öğrencilere gösterilen özel ilginin onların yazılarında olumlu yönde etki yaratmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuçların özellikle yazma güçlüğü olan öğrencilere yönelik birebir çalışmaların yapıldığı alan çalışmaları tarafından desteklenmektedir (Erdoğan vd., 2017; Calp, 2013; Yıldız, 2013; Akyol ve Sever, 2019; Kodan, 2016; Kaya, 2016).

Bu araştırma sonuçları öğretmenlerin yazma güçlüğü'nün tanımı ve içeriği belirlerken zorlandıklarını, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerinin benzer harflerde sorun yaşadıklarını, yazma güçlüğü'nün nedenlerinin farklılık gösterdiğini, sınıf içi ve sınıf dışı çalışmaların yazının daha çok mekanik yönüne yönelik olduğunu, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin aileleri ve akranları ile olan iletişimlerinin genellikle iyi düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenler pandemi sürecinde uzaktan eğitimin özellikle yazı çalışmalarını olumsuz yönde etkilediğini ve bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Elde edilen bu sonuçlara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Yazı güçlüklerine dönük farklı yöntemlerin kullanıldığı yazı programları geliştirilebilir.
2. Öğretmenlere yazma güçlüğü ile ilgili uygulamalı hizmet içi eğitim ve seminerler verilebilir.
3. Öğretmenlerin yazma güçlüğü ile ilgili çalışmalarında uzaktan eğitim süreçlerinin daha verimli yürütülmesi için, farklı web uygulamalarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Öğretmenler yazma güçlüğüne yönelik en fazla tercih ettikleri dikte çalışmasının yanı sıra serbest ve kopyalama görevlerine de yer verebilirler.
5. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin velilerine yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 04.03.2020

Belge sayı numarası= GO 2020/49

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranları 1. yazar için %50, 2. yazar için %50'dir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırma kapsamında çıkar çatışması yaratacak herhangi bir durum söz konusu değildir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Akyol, H. ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707.
- Arslan, D. (2012). 1. sınıf öğretmenlerinin el yazısı öğretiminin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri: Teori ve Uygulama*, 12(4), 2839-2846.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cahill, S. (2009). Where does handwriting fit in? Strategies to support academic achievement. *Intervention in School and Clinic*, 44, 223-229.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (Bir Eylem Araştırması). *e-International Journal Of Educational Research*, 4(1), 1-28.
- Chang, S. H., & Yu, N. Y. (2013). Handwriting movement analyses comparing first and second graders with normal or dysgraphic characteristics. *Research in Developmental Disabilities*, 34(9), 2433-2441.
- Charles, M., Soppelsa, R., & Albaret, J. M. (2003). *The concise assessment method for children's handwriting*, Paris: Editions et Applications Psychologiques.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Deuel, R. K. (1995). Developmental dysgraphia and motor skills disorders. *Journal of Child Neurology*, 10(1), 6-8. DOI: <https://doi.org/10.1177/08830738950100S103>
- Dhanya, M., & Alamelu, C. (2019). Factors influencing the acquisition of writing skills. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(7), 259-263.
- Erdoğan, Ö., Gülay, A. ve Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(61), 700-718.
- Feder, K., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49, 312-317.
- Fischer, J., & Rettig, M. A. (2004). Dysgraphia: When writing hurts. *National Association of Elementary School Principals*, 84(2), 155-158.
- Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8(1), 7-87.
- Graham, S. (1999). The role of text production skills in writing development: A special issue-I. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 75-77.
- Graham, S., Harris, K. R., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 620-633.
- Graham, S., Harris, K. R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 74-84.
- Graham, S., Harris, K. R., Bartlett, B. J., Popadopolou, E., & Santoro, J. (2016). Acceptability of adaptations for struggling writers: A national survey with primary-grade teachers. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 5-16.
- Graham, S., & Rijlaarsdam, G. (2016). Writing education around the globe: Introduction and call for a new global analysis. *Reading and Writing*, 29, 781-792. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-016-9640-1>
- Graham, S., Skar, G. B., & Falk, D. Y. (2021). Teaching writing in the primary grades in Norway: A national survey. *Reading and Writing*, 34, 529-563.
- Gürbüz, E. ve Yılmaz, M. (2021). Pandemi döneminde ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40), 1088-1094.

- Hamstra-Bletz, L., & Blöte, A. W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, 26(10), 689- 699.
- Hamzadayı, E., & Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-143.
- Henkens, L. (2010). Het onderwijs in het schrijven van teksten (pp.1-58). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Huau, A., Velay, J. L., & Jover, M. (2015). Graphomotor skills in children with developmental coordination disorder (DCD): Handwriting and learning a new letter. *Human Movement Science*, 42, 318-332.
- Kaplan, K. ve Gül den, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 233-258.
- Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2002). Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 94, 623-662.
- Kaya, B. (2016). Yazma güçlüğü olan bir ilkokul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3). 1407-1434.
- Kesik, C. ve Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden eba ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 93-115. DOI: 10.17943/etku.769901.
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 523-539.
- Köksal, K. (2003). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kushki, A., Schwel nus, H., Ilyas, F., & Chau, T. (2011). Changes in kinetics and kinematics of handwriting during a prolonged writing task in children with and without dysgraphia. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1058-1064.
- Kuşdemir, Y., Kurban, H. ve Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1190-1209.
- Kuşdemir, Y., Arık, F. H. ve Yıldız, İ. (2021). Eylem araştırmasının yazma güçlüğünü gidermeye yönelik kullanımı üzerine bir analiz. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 2(1), 33-55.
- Maeland, A. F. (1992). Handwriting and perceptual-motor skills in clumsy, dysgraphic, and “normal” children. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 1207–1217.
- Malpique, A. De A., Valcan, D., Pino-Pasternak, D., & Ledger, S. (2022). Teaching writing in primary education (grades 1-6) in Australia: a national survey. *Reading and Writing, online first*. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10294-2>.
- Marr, D., Windsor, M. M., & Cermak, S. (2001). Handwriting readiness: Locatives and visuomotor skills in the kindergarten year. *Early Childhood Research Practice*, 3(1). 1-17.
- Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory into Practice*, 50(1), 20-27.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Nicolson, R., & Fawcett, A. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*, 47, 117–127.
- Quinlan, T. (2004). Speech recognition technology and students with writing difficulties: Improving fluency, *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 337-346.
- Overvelde, A., & Hulstijn, W. (2011). Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 540-548.
- Padak, N., & Rasinski, T. (2006). Home-school partnerships in literacy education: From rhetoric to reality. *The Reading Teacher*, 60(3), 292-296.
- Richards, R. (1999). *The source for dyslexia and dysgraphia*. East Moline, IL: LinguiSystems.
- Ritchey, K. D., & Coker Jr, D. L. (2014). Identifying writing difficulties in first grade: An investigation of writing and reading measures. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(2), 54-65.

- Rubin, N., & Henderson, S. E. (1982). Two sides of the same coin: Variations in teaching methods and failure to learn to write. *British Journal of Special Education*, 9(4), 17-24
- Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational Psychology Review*, 15(1), 41-81.
- Rosenblum, S., Chevion, D., & Weiss, P. L. (2006). Using data visualization and signal processing to characterize the handwriting process. *Pediatric Rehabilitation*, 9(4), 404-417.
- Rosenblum, S., Dvorkin, A. Y., & Weiss, P. L. (2006). Automatic segmentation as a tool for examining the handwriting process of children with dysgraphic and proficient handwriting. *Human Movement Science*, 25(4-5), 608-621.
- Rosenblum, S., Goldstand, S., & Parush, S. (2006). Relationships among biomechanical ergonomic factors, handwriting product quality, handwriting efficiency, and computerized handwriting process measures in children with and without handwriting difficulties. *American Journal of Occupational Therapy*, 60(1), 28-39.
- Rosenblum, S., & Livneh-Zirinski, M. (2008). Handwriting process and product characteristics of children diagnosed with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, 27(2), 200-214.
- Rosenblum, S., Aloni, T., & Josman, N. (2010). Relationships between handwriting performance and organizational abilities among children with and without dysgraphia: A preliminary study. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 502-509.
- Saddler, B., Behforooz, B., & Asaro, K. (2008). The effects of sentence-combining instruction on the writing of fourth-grade students with writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 42(2), 79-90.
- Santangelo, T. (2014). Why is writing so difficult for students with learning disabilities? A narrative review to inform the design of effective instruction. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(1), 5-20.
- Smits-Engelsman, B. C., & Van Galen, G. P. (1997). Dysgraphia in children: Lasting psychomotor deficiency or transient developmental delay?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67(2), 164-184.
- Savaş, B. (2017). Yazma öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin okuma-anlama becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi: Dilbilimsel bir yaklaşım. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 120-140.
- Solyalı, D. Ç. ve Işıktaş, S. (2020). İlkokuma-yazma öğrenimi sürecinde veli rolünün değerlendirilmesi. 8. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi-Sosyal ve Eğitim Bilimleri*, 31.
- Şahin, F. (2018). *Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerinde etkisi* (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Şahin, S. ve Tuğrul, B. (2019). İlköğretim birinci sınıfta okuma ve yazma eğitimine ailenin katkı düzeyinin belirlenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 45-61.
- Uysal, H. ve Sidekli, S. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 1-22.
- Van Galen, G. P. (1991). Handwriting: Issues for a psychomotor theory. *Human Movement Science*, 10(2-3), 165-191.
- Yaakob, S. B. (2015). Factors affecting students' writing skills in primary schools, *Bachelor of Education TESL (Primary Education) With Honours*. Universiti Teknologi Mara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4). 281-310.
- Zwicker, J. G. (2005). *Effectiveness of occupational therapy in remediating handwriting difficulties in primary students: Cognitive versus multisensory interventions*. (MA thesis) University of Victoria, Canada.

Extended Abstract

Introduction

Writing is a complex process involving arranging necessary symbols and signs in a particular order so that thoughts can be expressed accurately (Akyol, 2006; Graham & Weintraub, 1996; Van Galen, 1991). The more sense organs are used in the process, the more mental schemas are created. In this process, some children experience difficulties. Although children are expected to acquire competency in writing as soon as they start school, it is widely accepted that 10%-30% of elementary school students face difficulty in writing (Feder & Majnemer, 2007; Hamstra-Bletz & Blöte, 1993; Zwicker, 2005) which is referred to as “dysgraphia” (Rosenblum, Aloni & Josman, 2010). Dysgraphia is a writing disorder related to age, intelligence, and education (Nicolson & Fawcett, 2011). It is also used as a medical term to refer to children experiencing difficulty in writing (Deuel, 1995).

Although the main mechanisms and challenges associated with the writing process have not been fully understood yet, it is known that writing has a complex structure that includes lower-order (perceptual-motor) processes and higher-order (cognitive) processes and is in constant interaction with both (Graham & Weintraub, 1996; Van Galen, 1991). This complex structure causes many problems directly or indirectly. It is at this point that the role of elementary school teachers becomes crucial. Ritchey and Coker (2014) maintain that each student should be attended to individually for writing problems they encounter in elementary school. Identifying the processes that make writing difficult for students will make the teaching efforts exerted by teachers more purposeful. For this very reason, this study was conducted to collect information from elementary school teachers on students' writing difficulties to help elementary school teachers with students with similar problems and scholars investigating writing difficulties.

Method

The study employed phenomenology, an inductive descriptive research method used to describe a phenomenon as a whole, including personal experiences. To obtain the participants' experiences, perceptions, and the meanings they attributed to occurrences (Creswell, 2013), an interview form was developed and used. To create the interview form, following a literature review, a question pool was created. Expert opinion was obtained on the questions. The questions were tested for comprehensibility by interviewing an elementary school teacher. The finalized version of the interview questions was sent electronically to the participants.

The study group consisted of 33 elementary teachers working in a state elementary school. The teachers' opinions were analyzed using descriptive analysis. The data were coded, classified into themes, and presented to two experts for reliability. The inter-rater reliability was calculated using the formula Miles and Huberman and was found to be 0.83.

Results and Discussion

The findings were summarized in 15 main categories. The writing difficulties emphasized the most by the teachers were spelling (9), writing letters (7), and perceiving visuals (4).

The teachers stated that the students with writing difficulties were mostly not inclusion students. The letters students had the most difficulty with were “b, d, r, s” in the 1st grade; “b, d, s” in the 2nd grade; “b, d” in the 3rd grade, and “b, d, ğ” in the 4th grade. When all the grades were considered together, students were found to have the greatest difficulty with the letters “b, d, ğ, r”.

In the study, the difficulties experienced by students from different grade levels of elementary education were determined. When the results were examined, it was seen that the most common mistakes in all the grades were reverse writing and letter deletion. Moreover, it was found that more diverse writing mistakes appeared as the grade level increased.

The most preferred classroom writing activity by the participating teachers was dictation (12). Assignments (6) and supplementary activities (6) were the most preferred out-of-classroom writing activities.

The results showed that the majority of the teachers needed support while conducting the activities. In addition, the teachers stated that the reading skills of the students experiencing writing difficulties were weak as well.

The analysis revealed that the majority of the students with writing difficulties had good relations with their friends and families which meant that those students did not have problems with their social skills.

As for suggestions, the teachers emphasized showing special interest in the students and educating families. Finally, the teachers stated that during the COVID-19 pandemic, writing activities were mostly in the form of homework control and that the sensitivity towards the writing process decreased as the grade level increased.

The results also showed that the teachers had problems defining the concept of *writing difficulties* and specifying the constituents of the concept. Changes could be made in the curricula to address this problem. In addition, practical in-service training and seminars may be given to teachers on writing difficulties. Essential infrastructure should be provided to teachers and students to access distance education so that they continue their educational-instructional activities without problems.



Web 2.0 Araçlarının Dijital Okuryazarlık Becerilerinin ve Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Gelişimine Etkisi

*Yasemin BAKI**

Öz

Bu çalışmada Web 2.0 uygulamasının dijital okuryazarlık becerilerinin ve web pedagojik içerik bilgisinin gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ön-test son-test kontrol grupsuz deneysel desenle gerçekleştirilen çalışmada gruplardaki denekler, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu yöntemle belirlenen çalışma grubu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 3. sınıfta öğrenim gören 31 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmadaki verilerin toplanmasında Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği ve Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada deneysel işlemin etkisini incelemek amacıyla elde edilen verilerin analizinde bağımlı gruplar için T-Testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nin toplamı ile tutum, teknik, bilişsel ve sosyal boyutlarına ilişkin son-test puanlarının, deney grubu lehine istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Web pedagojik içerik bilgilerinin gelişimi açısından incelendiğinde ise ölçeğin toplamı ile genel web, iletişimsel web, pedagojik web, web pedagojik içerik, web tabanlı öğretime yönelik tutum boyutlarına ilişkin son-test puanlarının, deney grubu lehine istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle web 2.0 uygulamalarının, web pedagojik içerik bilgisinin ve dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimine manidar düzeyde etki ettiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0, Story Jumper, web pedagojik içerik bilgisi, dijital okuryazarlık

The Effect of Web 2.0 Tools on the Development of Digital Literacy Skills and Web Pedagogical Content Knowledge

Abstract

This study aims to examine the effect of Web 2.0 application on the development of digital literacy skills and web pedagogical content knowledge. In the study, which was carried out with a pre-test post-test experimental design without control group, the subjects in the groups were determined by simple random sampling. 31 pre-service teachers studying in their 3rd years at the Turkish Language Teaching Department of Recep Tayyip Erdogan University consists of the study group. Web Pedagogical Content Knowledge Scale and Digital Literacy Scale were used to collect the data in the research. For the analysis of the data obtained in order to examine the effect of the experimental procedure, T-Test was used for dependent groups. As a result of the analyzes, it was determined that the total score of the digital literacy scale and the post-test scores of the attitude, technique, cognitive and social dimensions showed a statistically significant difference in favor of the experimental group. When it is examined in terms of the development of web pedagogical content knowledge, it has been determined that the total score of the scale and the post-test scores of the dimensions of general web, communicative web, pedagogical web, web pedagogical content, and attitude towards web-based teaching differ statistically in favor of the experimental group. Based on these findings, it can be said that the Web 2.0 applications significantly affects the development of web pedagogical content knowledge and digital literacy skills.

Keywords: Web 2.0, Story Jumper, web pedagogical content knowledge, digital literacy

* Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Rize, ysmnbaki@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-4064-3724

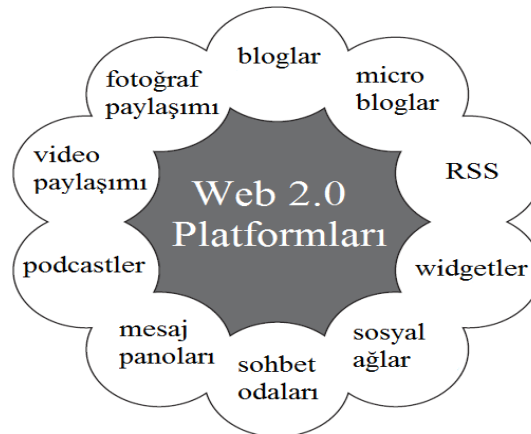
Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki dönüşüm bireyin düşünüş biçiminde önemli paradigma değişiklikleri meydana getirmiştir. Dijital teknolojilerin toplumu kuşattığı bu çağda düşüncenin ürünü olan bilginin doğasına ilişkin yaşanan değişimin kaynağı bilginin elde edilişi, kullanımı ve üretiminde teknolojik açılımların oluşturduğu dönüşümdür. Bu dönüşümün hammaddesi olan bilginin yeni teknolojilerle dijital ortama aktarıldığı bu dönem dijital bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır.

Bu yüzyılda bireyler, zengin bilgi ortamlarına erişim, bilgi paylaşımı ve üretimine işbirlikli ve bireysel olarak katkı sağlayabilecekleri teknolojiyle ve medyayla eş güdümlü bir ortamla çevrilidir (Ünlü, 2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yenilik ve değişim toplumun her düzeyinde olduğu gibi eğitim ve öğretim ortamlarında da etkin bir şekilde kendini göstermektedir (Barko, Whitcomb ve Liston, 2009). Bu teknolojiler; eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerini ve beraberinde öğrenme ve öğretme ortamlarını ve öğrenme-öğretme yöntem ve etkinliklerini de doğrudan etkilemektedir (Kuş, 2005; Horzum, 2011). Bireyin değişen koşullara uyum sağlayarak yaşama en iyi şekilde hazırlanması, çağın gerektirdiği yeterliliklerle donanması için eğitim ve öğretimin teknolojiyle entegrasyonu vazgeçilmez bir gerekliliğe dönüşmüştür.

Öğrenme-öğretme ortamlarında bilginin uygulamaya dönüştürülmesi ve bu ortamların işlevselliğinin artırılmasında pek çok fırsat sunan teknolojilerden biri olan web teknolojisi, toplumsal yaşama paralel olarak eğitim ve öğretim ortamlarında aktif bir şekilde yerini almıştır (Akgün, 2013; Karadağ ve Garip, 2021). İnternetin eğitimle bütünleştirilmesinde temelde iki ana yaklaşım hâkimdir. Bunlardan biri eğitim-öğretim sisteminde tamamen internet teknolojilerinin kullanıldığı internet tabanlı eğitim, diğeri ise sınıf içi etkinlikleri güçlendirmek amacıyla yüz yüze eğitim sürecinde internet teknolojilerinin kullanıldığı internet destekli eğitim yaklaşımlarıdır (Özer Taylan, 2020). İnternet destekli yaklaşımlar; öğrenenleri sürece aktif bir şekilde dâhil etmek için web 2.0, 3.0 vb. araçlar, sosyal ağlar, uzaktan eğitim, harmanlanmış öğrenme, ters yüz edilmiş sınıflar, MOOC, mobil öğrenme, bloglar ve wikiler, sanal ve artırılmış gerçeklik, dijital oyunlar, sanal dünyalar, e-kitaplar gibi çeşitli etkinlik ve uygulamalar kullanmaktadır (Özer Taylan, 2020).

İnternetin sunduğu modern teknolojilerin sınıf içi geleneksel uygulamalarla bütünleştirilerek öğrenme-öğretme sürecinin zenginleşmesine olanak sunan araçlardan biri de web 2.0 uygulamalarıdır (Ünsal, 2013). İkinci nesil internet hizmetlerini içeren bu yapı; içerik geliştirme, kullanıcılar arası fikir alışverişini destekleyen etkileşimli iş birliğine olanak sunan web platformudur (McLoughlin ve Lee, 2007). Bu teknolojiler; sosyal ağların ortaya çıkışıyla veri tabanları aracılığıyla internette bilgi akışının devingenlik kazandığı dönemin bir ürünü olarak değerlendirilebilir (Ersöz, 2020). Başlıca web 2.0 teknolojileri; blog (weblog, ağ günlükleri) wikiler, podcast servisleri, dosya paylaşım servisleri, sosyal etkileşim siteleri, iş birlikçi düzenleme servisleri, yer imleri (bookmarks), etiketleme (tagging), resim ve video paylaşımı (photo and video sharing), RSS yayınları, programlama ortamları olarak tanımlanmaktadır. Bu platformlar Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Web 2.0 Platformları (Lincoln, 2009’dan aktaran Koçyiğit ve Koçyiğit, 2018)

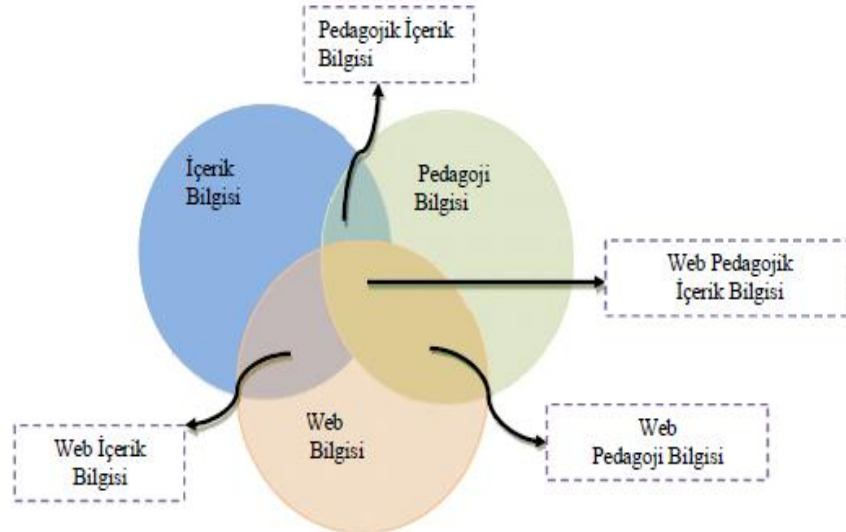
Web teknolojilerini sosyal yaşamda etkin bir şekilde kullanan bireylerin çağın değişimine ayak uydurabilmeleri için öğrenme-öğretme süreçlerinin de bu teknolojilerle bütünleştirilmesi gereklidir (Balci, 2002; Çelik ve Kahyaoğlu, 2007). Okunabilir ve yazılabilir iki yönlü bağlantı sunan internet uygulamalarından oluşan web 2.0 teknolojileri her alanda kullanılabilmeyle birlikte özel alan ihtiyaçlarına göre de geliştirilmektedir. Eğitim alanında ise öğrenme etkinlikleri, öğretim materyali hazırlama, ödev ve not paylaşımı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, iş birlikli çalışma gibi eğitimin pek çok ihtiyacını karşılayacak şekilde tasarlanmış araçlardır. Eğitim teknolojisinde kullanılabilecek bu araçlar; öğrenme-öğretme ortamları açısından da dijital içerikler oluşturma, paylaşma ve istenildiğinde ulaşma, iş birlikli çalışma gibi pek çok avantaj sunmaktadır (Grosbeck, 2009). Bu araçlar, teknolojiye eş güdümlü olarak sürekli bir dönüşüm ve yenilenme içerisindedir. Bu yenilenmeyle bilginin erişimi, içerik paylaşımı, iş birliği ve sosyal etkileşim çeşitli amaçlardan çıkıp bilginin üretimi, paylaşımı ve transfer edildiği bir basamağa dönüşmüştür (Horzum, 2010). Derslere uyum sağlayabilen çağdaş eğitim araçlarından olan web 2.0 uygulamaları (Huang, Hood ve Yoo, 2013) öğrenciye sunduğu içerik oluşturma imkânıyla öğrencilerin öz güvenlerinin gelişimine (Conole ve Alevizou, 2010) özgün içerikler oluşturmalarına ve bunları geniş kitlelerle paylaşmalarına olanak sağlamaktadır. Bu sanal platformlar, öğrencilerin yeni öğrenme toplulukları kurma ve bu topluluklara katılma sürecinde etkili olarak (Aytan ve Başal, 2015) öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımlarını sağlamaktadır (Gürleröğlu, 2019). Derslere rahatlıkla entegre edilebilerek dersin içeriğinin oluşturulmasında uygun ortam sağlayabilen web 2.0 uygulamaları (Rich, 2008) öğrenciye öğrenme sürecinde aktif yaşantı fırsatı sunarak bu süreci daha verimli ve kaliteli bir şekilde dönüştürmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardaki derslerle bütünleştirilebilecek web 2.0 araçları; “zihin haritası”, “pano oluşturma”, “poster ve karikatür oluşturma”, “not alma ve blog oluşturma”, “test ve bulmaca oluşturma”, “sunum ve animasyon”, “bilgi afişi ve infografik hazırlama”, “uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamaları”, “sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları”, “fotoğraf, film ve video düzenleme ve tasarım uygulamaları”, “sosyal medya uygulamaları” ve “hikâye ve kitap yazma uygulamaları”, “ölçme ve değerlendirme uygulamaları” vb. olmak üzere birçok alanda fırsatlar sunmaktadır (Çelik, 2020).

Dersin içeriği ve işlevine göre kullanılabilen bu araçlar, temel dil becerilerinin gelişim sürecinde teknolojinin okuma ve yazma eğitimine entegre edilmesinin gerekliliğinden hareketle (Hutchison ve Reinking, 2011) yazma sürecinin de dijital teknolojilerle birleşimine olanak sunan çeşitli araçlardan oluşmaktadır. Bu araçlardan biri olan Story Jumper, Storyboard That, Storybird, Story Creator gibi çeşitli platformlarda yazma deneyimi sunan hikâye ve kitap yazma uygulamalarıdır (Çelik, 2020; Özer Taylan, 2020). Bu dijital yazma teknolojileri; metin, görsel ve ses oluşturma, düzenleme gibi olanaklarla yeni anlamlar yaratmaya olanak sağlamaktadır (Özoğlu, 2019). Bu olanakla da öğrenenlere ürün odaklı çalışmayı, bilgiyi üretmeyi, değiştirmeyi, kaynağını sorgulamayı, kendi öğrenme yöntemlerini seçmeyi ve teknoloji okuryazarı bireyler olmalarını sağlamaktadır (Özer Taylan, 2020). Web 2.0 araçları internet ortamında bilginin erişiminin yanı sıra bilginin paylaşımına ve üretimine de olanak sağlayarak eğitimin niteliğini artırmaktadır (Karadağ ve Garip, 2021). Kısacası web 2.0 destekli öğrenme-öğretme çalışmaları dijital çağın gereklerine uygun, bilgiyi etkili bir şekilde kullanarak yeniden üreten nitelikli bireylerin yetiştirilmesine imkân tanımaktadır (Deperlioğlu ve Köse, 2010).

Web Pedagojik İçerik Bilgisi

Eğitim sürecinde teknoloji kullanımı içeriği sunmak için kullanılan bir araçtır. Eğitimin teknolojiye entegre edilmesinde bu aracın etkin kullanımı için somut teknolojilerin yani teknolojik araçların yanı sıra soyut teknoloji olarak adlandırılan kuram, yaklaşım ve modellerin de bir denge içerisinde kaynaştırılarak bütünleştirilmesi gereklidir (Bozkurt, 2020). Bu teknolojilerin başarılı bir şekilde eğitim sürecine entegre edilmesinde dikkate alınması gereken husus teknoloji yeterlilik ile pedagojik uygulamalar arasında anlamlı ilişkidir (Georgina ve Hosford, 2009). Başka bir söyleyişle bu teknolojilerin eğitime entegrasyonu ve eğitimde etkin kullanımı; öğretmenin pedagojik bilgisiyle teknolojik bilgisini bütünleştirebilme yetkinliğiyle doğrudan ilişkilidir (Borich, 2017). Bu entegrasyon teknolojinin gelişimine paralel olarak pedagojik içerik bilgisine teknoloji kavramı da eklenerek “teknolojik (tekno) pedagojik içerik bilgisi” olarak tanımlanmıştır (Mishra ve Koehler, 2006). Ancak web teknolojilerinin de hızla gelişimi, özelleşmiş yapısıyla diğer teknolojilerden farklı ve kullanımının başka

teknolojik beceriler gerektirmesi sebebiyle bu teknolojilerin öğrenme-öğretme ortamlarına entegre edilmesi için yeteri kadar bilgi sağlamamaktadır. Özellikle internet destekli ve internet tabanlı eğitimde hızla yükselen trendlerle doğru orantılı olarak (Özer Taylan, 2020) web teknolojisi bilgisi ile pedagoji ve içeriğin bütünleştirilmesi amacıyla “teknolojik (tekno) pedagojik içerik bilgisi” kavramının özelleştirilmiş şekli olan “web pedagojik içerik bilgisi” kavramı geliştirilmiştir (Lee, Tsai ve Chang, 2008). Shulman (1987) tarafından ortaya konulan “Web Pedagojik İçerik Bilgisi”; pedagoji bilgisi, içerik bilgisi ve teknoloji olmak üzere bu üç bileşenin karşılıklı etkileşimine dayalı bir modeldir (Horzum, 2011):



Şekil 2. Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Çerçevesi (Aktaran Horzum, 2011)

Web teknolojileriyle pedagojik bilginin birleşimiyle oluşan öğretim olarak tanımlanan bu kavram (Lee ve Tsai, 2010) webin bileşenlerinin ve işlevlerinin öğrenme-öğretme ortamlarına entegre edilmesinde öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri olarak tanımlanmaktadır (Horzum, 2011). Bu bileşim; web genel bilgisi, web iletişimsel bilgisi, web tabanlı öğretime yönelik tutum, web pedagoji bilgisi, web içerik bilgisi olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Lee ve Tsai, 2010; Lee vd., 2008). Bu boyutlar webin eğitime entegrasyonunda öğretmenlerin webin kullanımını yetkin bir şekilde gerçekleştirmelerinin göstergeleridir. Çünkü eğitimdeki bu dijital dönüşümün amacı; dijital araçlarla öğrenme-öğretme sürecini doldurmak değil mevcut öğrenme-öğretme sürecini çağın gerekleriyle güçlendirmektir.

Web pedagojik içerik bilgisi 21. yüzyılda öğrenenlerinin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması açısından önem taşımaktadır (Yıldırım, 2000). Yapılan araştırmalar web destekli eğitimin (Horzum, 2012; Yazar ve Şimşek, 2015), web 2.0 araçların kullanımının (Fansa, 2020) web pedagojik içerik bilgisini, öğretmenlerin teknolojik yeterliklerini (Arabacı ve Akıllı, 2019) teknolojik pedagojik öz güvenlerini (Tatlı, Akbulut ve Altınışık, 2016) arttırdığını ortaya koymaktadır. Web pedagojik içerik bilgisi ve öğretmen özyeterlik algısı arasında pozitif ilişkinin (Akgün, 2013) yanı sıra internet kullanım sıklığı ve becerisi de (Akgün, 2013; Yaman, Demirtaş ve Aydemir, 2013) web pedagojik içerik bilgisi üzerinde etkili faktörlerdendir. Ayrıca öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda internet ortamındaki deneyimlerinin artması web pedagojik içerik bilgi artışında olumlu değişimler meydana getirmektedir (Gömleksiz ve Fidan, 2011; Kazu ve Erten, 2011; Lee ve diğerleri, 2008). Web 2.0 araçlarının ve internet kullanımına ilişkin deneyimin bu pozitif etkisi, çeşili araştırmalarda da web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili gerekli eğitimler verildiğinde materyal hazırlama yetilerinin (Arabacı ve Akıllı, 2019) eğitim ve teknoloji entegrasyonun sağlanmasında bilgi ve becerilerinde artışlar olduğuna ilişkin sonuçlarla desteklenmektedir (Çelik, 2020; Gürsoy ve Orhan Göksun, 2019; Özdemir, 2017; Tatlı, Akbulut ve Altınışık, 2016; Tünkler, 2021).

Dijital Okuryazarlık

Eğitimin teknolojiyle entegrasyonunda geleneksel kâğıt kalem temelli okuma yazma araçlarının dijital ortamlara farklılaşarak transfer olmasıyla (Onursoy, 2018) bu süreçte farklı teknolojilerin kullanımının yanı sıra internetin kullanımı da belli becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Yeni ve gelişmekte olan bu internet teknolojilerin öğrenme-öğretme sürecine entegre edilmesi için bu araçların oluşturduğu yeni semiyotik dilin kavranılması bu teknolojilerin etkin kullanımı açısından bir zorunluluktur (Şahin, 2021). Bu dil öğrenme-öğretme sürecine dâhil olduğunda okuryazarlık kavramıyla birlikte ele alınması gereken bir yeterliğe işaret etmektedir (Ulu ve Zelzele, 2018).

Web ortamında doğru bilgiye erişme, bilgiyi üretebilme, paylaşabilme becerileriyle birlikte teknolojiyi öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanabilme becerilerini gerektiren yeterliliklerden biri de dijital okuryazarlıktır (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan, 2017). Bilgi teknolojilerinin çıktısı olan ve bu yüzyılın başat fenomenlerinden olan dijitalleşmenin ürünü olarak da tanımlayabileceğimiz bu okuryazarlık türü; bilgi, iletişim ve teknolojideki dönüşümün bilginin değerini arttırmaya devam etmesiyle yeni kavramlarla da gelişip zenginleşmektedir (Parlak, 2017).

Dijital okuryazarlık; dijital teknolojiler aracılığıyla elde edilen bilgiye erişme ve bunun yollarını bilme, bu bilgileri çoklu boyutta anlama, kullanma; bu bilgileri ve kaynaklarını etkin bir şekilde değerlendirebilme; bu ortamdaki çeşitli yazılım araçlarını etkin bir şekilde kullanarak bilgiyi yeniden üretme; bilgiyi doğru ve yerinde paylaşmaya ilişkin gerekli becerilere sahip olma ve bu süreçteki tüm araçları doğru ve yerinde kullanabilme becerisidir (Ng, 2012; Özoğlu, 2019). Dijital ortamdaki bilgilerin bu ortamlardaki teknolojileri doğru ve yerinde kullanabilmenin yanı sıra (Kim, 2019) dijital kaynakları tanımlama, erişme, entegre etme, değerlendirme, analiz ve sentez edebilme, dijital bilgi oluşturma ve iletişim kurmak gibi çeşitli işlemler için dijital araçları etkin bir biçimde kullanma farkındalığı tutumu ve yeteneği geliştirmektedir (Eshet-Alkalai, 2004; Hague ve Payton, 2010; Martin, 2005; Martin ve Grudziecki, 2006).

Martin ve Grudziecki'ye (2006) göre dijital okuryazarlık üç seviyede değerlendirmiştir. Bunlardan birinci seviye dijital yeterlilik, ikinci seviye dijital kullanım, üçüncü seviye ise dijital dönüşümdür. Birinci seviye olan dijital yeterlilik temel becerilerden üst düzey düşünme becerilerine kadar olan süreçleri; dijital yetkinlik, dijital araçlarla elde edilen bilgilerin alana özgü uygulamalara dönüştürülmesini içeren disiplinlere ilişkin uygulamaları; dijital dönüşüm ise yaratıcı yetenekleri kullanarak dijital araçlarla bilginin dönüşümünü sağlayarak özgün ürünler ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Ng'nin (2012) önermiş olduğu modelde ise dijital okuryazarlık bilişsel, teknik ve sosyal-duygusal olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır. Bu modelde bilgiyi işleme ve dönüştürme, bilişsel boyutu; bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük işlerde ve öğrenme faaliyetlerinde etkin bir şekilde kullanımı teknik boyutu; internette sosyalleşme, iletişim kurma ve öğrenme için sorumluluk bilinciyle interneti kullanabilme olarak tanımlamaktadır. Başka bir söyleyişle dijital okuryazarlık eğitim, sosyal veya eğlence amaçlı hem çevrim içi hem de çevrim dışı kullanılan donanım ve yazılımlardan oluşan dijital teknolojilerle öğrenmenin teknik, bilişsel ve sosyal duygusal perspektiflerini kapsayan geniş ve devingen bir kavramdır (Şahin, 2021). Farklı teknolojilerin doğru kullanılabilmesinin yanı sıra güvenilir bilgiye erişim, güvenli ve bilinçli internet kullanımı önemli dijital okuryazarlık becerilerinden kabul edilmekte olup karşılaşılan dijital problemleri çözebilme yeterliliklerine sahip olmayı gerektirir (Hamutoğlu ve diğerleri, 2017). Bunun yanı sıra dijital dönüşümün hammaddesi olan bilginin erişiminde kullanılan ana erişim araçlarından olan internetteki bilgilerin oluşturduğu risklerin bilinmesi de önemlidir. İnternetteki bilgilerin en büyük riskleri arasında doğruluğu ispatlanmamış, güvenilirliği düşük, istismar edici, provokasyon amaçlı yapılan yanıltıcı bilgilerin üretilmesi ve paylaşılmasından kaynaklanmakta olup bunlar yanıltıcı sonuçlar doğurmaktadır (Çubukçu ve Bayzan, 2013). Eğitimin teknolojik araçlarla ve internetle bütünleştirilmesinde gerek mevcut araçların dijital dillerinin kavranması gerekse güvenli internet kullanımı hususunda belli becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Dijital ortamların zararlarından korunma ve çevrim içi topluluklarda uygun davranışlar sergileyebilme (Ng, 2012), güvenilir bilgiye ulaşma, güvenli ve bilinçli internet kullanımı için dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmak önemli bir yetkinlik olarak kabul edilmektedir (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan, 2017).

İnternet ve dijital teknolojilerin eğitim hedeflerini gerçekleştirmede etkin bir şekilde kullanımı için öğrencilerin gerekli dijital becerileri kazanması gerekmektedir (Şahin, 2021). Dijital araçların hızlı gelişiminde en etkili faktör olarak “web”in etkisi (Ersöz, 2020); dijital dönüşüm süreci, eğitim teknolojilerindeki yeniliklerle ve sosyal ağlardaki hızlanan gelişimiyle öğrenme-öğretme sürecini yeniden şekillendirmiştir (Kukulsha-Hulme, 2012). Bilişim teknolojilerinin oluşturduğu bu dijital dönüşümün öğrenme-öğretme sürecine adapte edilmesi için dijital çağın yaşamsal becerilerinden biri olarak görülen dijital okuryazarlık becerileri, dijital öğrenme-öğretme ortamlarında tüm kullanıcılar için öğrenme performanslarını artıracak belirli stratejilerden ve becerilerden oluşmaktadır (Kır, 2020). Yapılan araştırmalarda web 2.0 teknolojisi kullanımının artışına bağlı olarak dijital okuryazarlık öz-yeterlik algısının artışı (Erdem vd., 2021), bu araçların kullanımının dijital okuryazarlık düzeyi üzerinde (Gür vd., 2019) ve 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri üzerinde geliştirici etkiye sahiptir (Fansa, 2020; Kutlu Demir, 2018; Sağlık ve Yıldız, 2021; Yamaç, 2019). Bu teknolojiler öğrenmeyi kolaylaştırma ve öğrenme-öğretme sürecini daha anlamlı kılarak kalıcı öğrenmeyi amaçlamaktadır.

Değişkenler Arasındaki İlişki

Mevcut okuma yazma becerilerinin önüne geçen dijital okuryazarlık kavramı (Çubukçu ve Bayzan, 2013) bu yüzyılda dil öğretiminde de dijital uygulamaların kullanımındaki artışla öğrenme-öğretme ortamlarının bileşenleri olan derslik, ders araç-gereçleri, materyaller ve öğretim programlarıyla bütünleşmiştir (Plomp, Anderson ve Kontogiannopoulou-Polydorides, 1996). Bu kapsamda Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) önemli değişimler meydana gelerek eğitimle teknolojinin bütünleşmesinde yeni bir döneme girilmiştir. Programda, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları ve çağın gereklerine uygun eğitim için sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir. Bunlardan biri olan “dijital yetkinlik: İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler” olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Grudziecki, 2006; MEB, 2017). Bu yetkinlik Türkçe Öğretim Programı’nın özel amaçlarından bir olan “Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi” ile bütünleştirildiğinde bu hedeflerin dijital okuryazarlık becerilerinin yanı sıra Türkçe öğretiminde eğitim teknolojilerinin entegrasyonun sağlanmasının belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli beklentiler arasında olduğu söylenebilir. Alan yazının ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın vurguladığı çağın şartlarına göre öğrencilerin yetiştirilmesi için dijital yetkinlik kazanmaları ve teknolojinin eğitim-öğretim sürecine entegrasyonu bir zorunluluk olarak tanımlanabilir (MEB, 2019).

Türkçe dersi kapsamında eğitimin bu teknolojilerle uyumunun sağlanabilmesi için nitelikli öğretmen eğitimi verilmesi gereklidir (Çelik ve Kahyaoğlu, 2007). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında daha başarılı olabilmesi için pedagojik alan bilgilerini teknolojik yeterlilikleriyle birleştirerek öğrenme-öğretme ortamlarına adapte etmeleri öğrencilerin daha kaliteli ve uluslararası standartlara göre yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır (Akgün, 2013; Erdemir, Bakırcı ve Eyduran, 2009).

Eğitimin teknolojiye entegrasyonu uygun bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarının uygun model ve yaklaşımlarla bütünleştirilmesi olan öğretenlerin web pedagojik içerik bilgisinin yanı sıra sürecin paydaşları olan öğreten ve öğrenenlerin bir beceri seti olan dijital okuryazarlık düzeyleriyle de ilişkilidir (Bozkurt vd., 2021). Bu ilişki günümüzde öğretmenlerin sadece teknolojiyi derse entegre etmeleri değil aynı zamanda bu teknolojileri de seçici ve verimli bir şekilde kullanımına ilişkin gerekli becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir (Bal, 2019). Öğretmen eğitiminde teknoloji entegrasyonun sağlanması için pedagojik derslerle teknolojinin bütünleştirilmesini sağlayacak yeterliliklerin kazandırılmasının (Anderson ve Maninger, 2007) yanı sıra bilgi ve iletişim teknolojilerinden biri olan web araçlarının kullanımına yönelik gerekli bilgi ve yeterliklerle donanmış olmalıdırlar (Akgün, 2013). Bu görevleri yerine getirecek farklı yolları geliştirmeleri, dijital çağın gereklerine bağlı olarak sürekli bir değişim içinde üreten ve gelişen öğretenler olmaları beklenmektedir (Kır, 2020). Farklı bilişim teknolojileri

araçlarıyla dijital mecralarda anlam yaratma ve paylaşma olarak da tanımlanan dijital okuryazarlık, web araçları ve bu araçlarla vasıtasıyla elde edilen bilgilerin de etkin ve güvenli kullanımını gerektirmektedir. Dijital okuryazarlık becerisine sahip bireylerden internet ortamında dijital içeriğe erişim, bağlantılarla etkileşim, multimedya gibi çeşitli araçların yer aldığı mecralarda etkin olarak yer alabilme, yeni ürünlerin oluşturmada en uygun teknolojileri seçme, kullanma ve bunları geliştirme gibi yeterliliklere sahiptirler (Ng, 2012).

Bilişim teknolojilerinin eğitimle bütünleştirilmesine ilişkin çabaların artışına bağlı olarak dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimi de önem kazanmaktadır (Khalid, Parveen, Slaettalio ve Hossain, 2015). Kirschner ve Bruyckere'nin (2017) araştırmasında 18-25 yaş arasındaki neslin dijital ortamlarda okuryazarlık becerilerinin risk altında oluşu gibi pek çok sebep eğitim-öğretimle ilişkili dijital okuryazarlık araştırmalarının önemini arttırmaktadır (Aktaran Onursoy, 2018). Bu teknolojilerin eğitime entegrasyonu ve yeni öğrenme gereksinimlerinin karşılanarak eğitimde kalitenin artırılabilmesinde yeni nesil öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmalarının gerekliliği ve bu becerilerinin gelişimini sağlamada öğretmenlere yeni roller yüklenmiştir (MEB, 2020). Öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla ilgili yapılan çalışmalarda dijital okuryazarlık seviyelerinin genellikle orta ve yüksek düzeyde olmalarına karşın (Çetin, 2016; Sarıkaya, 2019; Karakuş ve Ocak, 2019; Tekin ve Polat, 2017; Kozan ve Özek, 2019; Yazar ve Keskin, 2016; Yontar, 2019) bu becerilerini öğrenme-öğretme ortamlarına entegre edebilmelerinde yeterli seviyede olmadıkları yönündedir (Aksoy, Karabay ve Aksoy, 2021; Güneş ve Buluç, 2017). Bu teknolojilerin entegre edilmesinin önemli paydaşlarından biri olan web pedagojik içerik bilgisi açısından da sonuçlar benzerdir. Web 2.0 araçlarını bilip kullanmayan Türkçe öğretmeni adaylarının mevcut olduğunu (Karakuş ve Er, 2021) ve sözel bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgi seviyelerinin daha alt seviyede olduğu (Akgün, 2013), öğretmenlerin pedagojik web bilgilerinin yeterli olmadığı (Lee ve diğerleri, 2008), web 2.0 araçlarına ilişkin yeterli bilgi ve uygulama becerilerine sahip olmadıkları çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Çelik, 2020; Dönmez-Usta, Turan-Güntepe ve Durukan, 2020; Karakuş ve Er, 2021; Özer ve Albayrak Özer, 2017; Tatlı ve Akbulut, 2017; Tünkler, 2021). Ayrıca eğitim teknoloji entegrasyonunun sağlanmasında öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin çağın ihtiyacına cevap verecek düzeyde olmadığı (Dağ, 2016) ve öğretmen adaylarının teknolojiyi öğrenme sürecine entegre etmede sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir (Erduran ve Tataroğlu-Taşdan, 2018; Usta, Güntepe ve Durukan, 2020). Web 2.0 araçları ile materyal hazırlama (Tünkler, 2021), bu teknolojileri öğrenme-öğretme ortamına entegre edebilme (Usta, Güntepe ve Durukan, 2020) ve bu olanaklardan yararlanma (Vona-Kurt, 2017) açısından da kendilerini yetersiz görmektedirler. Erdemir, Bakırcı ve Eyduran'ın (2009) yaptığı araştırmada da öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme öz güvenleri, öğretim amaçlı basit materyal hazırlayabilmeleri açısından kendilerini yeterli iken karmaşık ve çok amaçlı öğretim materyallerini hazırlayamadıkları belirlenmiştir. Oysaki öğretmenlik mesleğinin en önemli yeterliliklerinden bir de öğretim materyalleri hazırlama ve bunları öğrenme-öğretme sürecinde kullanabilmedir (MEB, 2017). Bu eksikliğin sebepleri olarak çeşitli çalışmalarda öğrenme-öğretme ortamlarındaki deneyim ve tecrübe eksiklikleri olarak kabul görmektedir (Eren, Avcı ve Kapucu, 2015; Özer ve Albayrak-Özer, 2017; Tatlı, İpek-Akbulut ve Altınışik, 2016). Web 2.0 araçlarını eğitime uyarlamasında yaşanabilecek sorunların önüne geçme, en etkili ve verimli şekilde eğitime entegre edilebilmesi (Duyku, 2021) ve çağın değişen araçlarının dijital diline vakıf olan öğrenciler yetiştirilebilmesi için Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Aytan ve Başal, 2015). Ayrıca "Öğretmenlerin Eğitimde Yeni Teknolojileri ve Web 2.0 Araçlarını Kullanımlarının Değerlendirilmesi" adlı araştırmada öğretmenlerin en az günlük tutma, logo yapımı ve hikâye yazma araçlarını kullandıkları belirlenmiştir (Bal, 2019). Bu çalışmalardan hareketle Türkçe öğretiminde yazma alanında etkin olarak kullanılan bir modelin web 2.0 araçlarıyla bütünleştirilerek kullanımına ilişkin bir örnek çalışma yapma ve bu uygulamanın öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ve web pedagojik içerik bilgilerine etkisi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmada yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde yaygın olarak kullanılan 4+1 Planlı Yazma Modeli'nin web 2.0 araçlarıyla bütünleştirilerek öğretmen adaylarının dijital ortamda yazma deneyimi gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Web 2.0 araçlarıyla bütünleştirilmiş dijital hikâye kitabı yazma etkinliği Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık ön test ve son-test puanları arasında manidar düzeyde farklılık oluşturmaktadır mıdır?
2. Web 2.0 araçlarıyla bütünleştirilmiş dijital hikâye kitabı yazma etkinliği Türkçe öğretmeni adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ön test ve son-test puanları arasında manidar düzeyde farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Web 2.0 uygulamalarının web pedagojik içerik bilgisinin ve dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisinin incelendiği bu araştırmada ön test-son test kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol grupsuz ön test-son test yarı deneysel desen, deneysel işlem öncesi ve sonrasında aynı gruplar üzerinde uygulanan ön test ve son testler aracılığıyla deneysel işlemin etkisinin incelendiği desen türüdür (Büyüköztürk, 2007; Sönmez ve Alacapınar, 2013).

Tablo 1.

Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen

Grup	Ön test	Yöntem	Son test
G _d	O _{1.1}	X	O _{1.2}
	1 hafta	8 hafta	1 hafta

Not: G_d: Deney grubu, O_{1.1}: Deney grubuna uygulanacak ön-testler, O_{1.2}: Deney grubuna uygulanacak son-testler, X: Story Jumper uygulamasıyla dijital hikâye kitabı oluşturulması

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yoluyla belirlenmiş olan katılımcılar, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 3. sınıfta öğrenim gören 18'i erkek, 13'ü kadın olmak üzere toplam 31 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Ng tarafından 2012 yılında geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği’nin”, Türkçeye uyarlaması Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından yapılmıştır. 17 maddeden oluşan ölçeğin orijinali 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler; “tutum”, “teknik”, “bilişsel” ve “sosyal” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmalarında dört faktörlü modelin uyumlu olduğu ve ölçeğin orijinal formundaki faktör yapısının Türkiye örnekleminde doğrulandığı görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda “Tutum” alt boyutu için faktör yükleri .54 ile .75 arasında, “Teknik” alt boyutu için .63 ile .79, “Bilişsel” alt boyutu için .60 ile .69 ve “Sosyal” alt boyutu için .61 ile .77 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yapısal modelin minimum χ^2 değerinin ($\chi^2=286.60$, Sd=115, p=.00) anlamlı olduğu görülmüş ve uyum indeksi değerleri; RMSEA=.074, GFI=.96, AGFI=.92, CFI=.97, NFI=.96, NNFI=.97 ve SRMR=.04, olarak bulunmuştur.

Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği

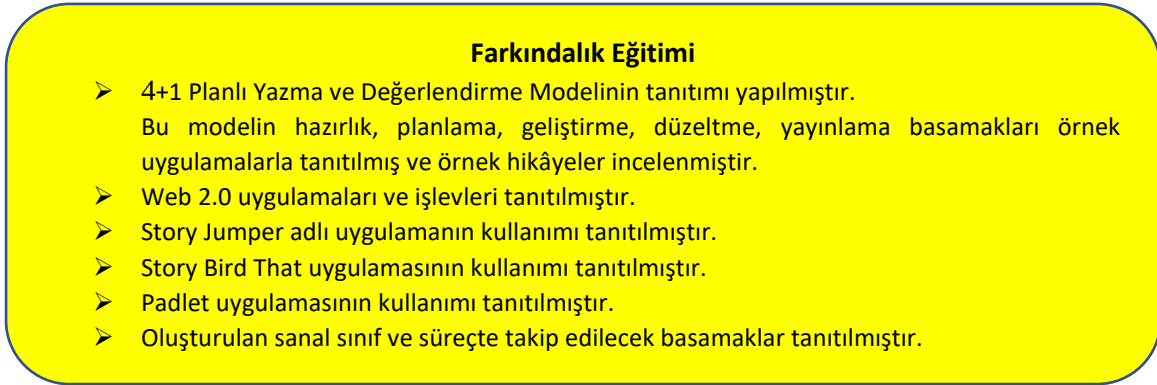
Lee, Tsai ve Chang (2008) tarafından geliştirilen “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin beş boyut ve 30 maddeden oluşan bu yapısı Türkçeye uyarlama çalışmaları sırasında doğrulanmıştır. 5’li likert tipinde oluşturulan ölçeğin alt boyutları; “genel web”, “iletişimsel web”, “pedagojik web”, “web pedagojik içerik”, “web tabanlı öğretime yönelik tutum” olarak adlandırılmıştır. Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile incelenmiş ve bu değer

ölçeğin tamamı için 0.96, faktörler için sırasıyla 0.94, 0.96, 0.94, 0.95 ve 0.92 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yapısal modelin uyum indeksleri $\chi^2/sd=3.85$, RMSEA=0.071, GFI=0.85, CFI=0.98, NFI=0.98 ve NNFI=0.98 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma öncesinde deney grubu öğrencilerine araştırma hakkında genel bir bilgilendirme yapılmıştır. DeneySEL süreç 9 hafta, ön-test ve son-testlerin uygulanması 2 hafta ve Farkındalık Eğitimi 1 hafta olmak üzere toplam 12 hafta sürmüştür. Web 2.0 (Story Jumper, Story Board That ve Padlet) uygulamalarının web pedagojik içerik bilgisinin ve dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisinin incelendiği bu araştırmada deney grubundaki öğretmen adaylarına ön-test ve son-test olarak Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği uygulanmıştır.

Deney grubundaki öğretmen adaylarının Web 2.0 uygulamalarını tanımaları ve oluşturacakları “Dijital Hikâye Kitabı”nda kullanacakları Story Jumper, Story Board That ve Padlet adlı uygulamaların kullanımına ilişkin farkındalık eğitimi verilmiştir. Oluşturulacak hikâye kitabının ana metnini oluşturmak için 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli kullanılmıştır. Farkındalık eğitiminde bu yöntemde ve süreç içerisinde takip edilecek basamaklar deney grubundaki öğretmen adaylarına detaylıca tanıtılmıştır. Bu eğitimin içeriği Şekil 3’te sunulmuştur:



Şekil 3. Farkındalık Eğitimi

Bu eğitime 1 hafta ve toplam 8 saatlik zaman ayrılmıştır. Ardından 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme, yayınlama basamakları takip edilmiş ve bu süreç toplam 5 hafta sürmüştür. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin son basamağında oluşturulan hikâyelerin paylaşma aşamasında “Padlet” adlı uygulama kullanılmıştır. Bu uygulamada Padlet aracılığıyla oluşturulan dijital panoda öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâye metinleri paylaşılmış ve bu uygulamayla hikâyeler öğretmen adayları tarafından puanlanarak değerlendirilmiştir. İlgili dönütlere göre hikâye metinleri yeniden gözden geçirilerek son şekli verilmiştir. Öğretmen adayları tarafından “Sevgi” başlığıyla oluşturulan Padlet uygulamasına ilişkin örnekler Şekil 4’te sunulmuştur:

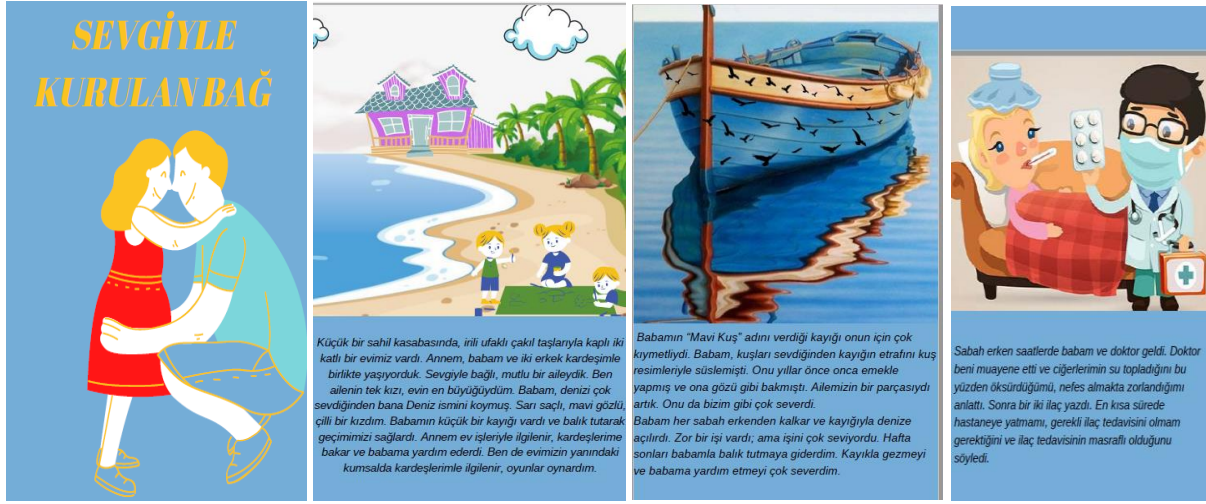


Şekil 4. Padlet Uygulamasına İlişkin Örnekler

Ardından hikâyeyi görselleştirme aşamasına geçilmiş ve akış şemasına göre hikâyede kullanılacak görseller belirlenmiştir. Görsellerin düzenlenmesinde Story Bird That uygulaması kullanılmıştır. Görselleştirme aşaması 2 hafta sürmüş ve öğretmen adayları içeriklerine uygun görsellerin tasarlanmasında bu programın yanı sıra kendi istedikleri görselleri de ekleyerek ilgili programda düzenlemişlerdir. Bu uygulamanın ardından da “Dijital Hikâye Kitabı” yapım aşamasına geçilmiştir. Öykü metni ve görsellere ilişkin oluşturulan akış şemasına göre Story Jumper uygulamasına aktarılıp dijital hikâye kitabı oluşturulmuş ve “Padlet” adlı uygulamada yayınlanmış ve öğretmen adaylarının birbirlerini değerlendirmesi sağlanmıştır. Bu süreç de 1 hafta Story Jumper uygulamasına 1 hafta da dijital hikâye kitabını yayınlamaya ayrılmıştır. Uygulamanın bitiminin ardından da son-testler uygulanarak deney süreci sonlandırılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları dijital hikâye kitabı örnekleri aşağıda sunulmuştur.



Görsel 1. K,3 adlı katılımcının dijital hikâye kitabından örnek sayfalar



Görsel 2. K,10 adlı katılımcının dijital hikâye kitabından örnek sayfalar



Görsel 3. E,8 adlı katılımcının dijital hikâye kitabından örnek sayfalar



Görsel 4. K,6 adlı katılımcının dijital hikâye kitabından örnek sayfalar



Görsel 5. E,12 adlı katılımcının dijital hikâye kitabından örnek sayfalar



Görsel 6. K,9 adlı katılımcının dijital hikâye kitabından örnek sayfalar



Görsel 7. E,14 adlı katılımcının dijital hikâye kitabından örnek sayfalar

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde deney grubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ve web pedagogik içerik bilgileri ön-test ve son-test puanları arasında karşılaştırma yapmak için bağımlı gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Dijital Okuryazarlık Becerileri Ölçeği ile Web Pedagogik İçerik Bilgisi Ölçeği'nden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Web 2.0 Araçlarının Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisi

Tablo 2.

Web 2.0 Araçlarının Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlık Becerileri ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Ön-test ve Son-test Puanları Bağımlı Grup t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Tutum	Ön test	31	28.17	4.57	30	-3.03	.00
	Son test	31	30.62	3.56			
Teknik	Ön test	31	21.10	3.28	30	-5.48	.00
	Son test	31	25.11	2.55			
Bilişsel	Ön test	31	7.29	1.00	30	-3.03	.00
	Son test	31	8.04	1.22			
Sosyal	Ön test	31	6.79	1.54	30	-4.48	.00
	Son test	31	8.47	1.25			
Ölçeğin Toplamı	Ön test	31	63.35	7.18	30	-5.02	.00
	Son test	31	72.19	6.99			

**p<.01

Tablo 2'ye göre deney grubundaki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri; ölçeğin toplamında ön test puan ($\bar{X}$ =63.35) ile son test puan ($\bar{X}$ =72.19) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(30)}$ =-5.02, $p<.05$). Tutum boyutunda ön test puan ($\bar{X}$ =28.17) ile son test puan ($\bar{X}$ =30.62) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(30)}$ =-3.03, $p<.05$). Teknik boyutunda ön test puan ($\bar{X}$ =21.10) ile son test puan ($\bar{X}$ =25.11) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(30)}$ =-5.48, $p<.05$). Bilişsel boyutunda ön test puan ($\bar{X}$ =7.29) ile son test puan ($\bar{X}$ =8.04) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(30)}$ =3.03, $p<.05$). Sosyal boyutunda ön test puan ($\bar{X}$ =6.79) ile son test puan ($\bar{X}$ =8.47) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(30)}$ =-4.48, $p<.05$). Bu bulgulardan hareketle web 2.0

araçlarıyla dijital hikâye kitabı oluşturma etkinliğinin Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık becerilerine ve bu becerilere ilişkin alt becerilerin gelişimine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

Web 2.0 Araçlarının Web Pedagojik İçerik Bilgisine Etkisi

Tablo 3.

Web 2.0 Araçlarının Türkçe Öğretmeni Adaylarının Web Pedagojik Bilgileri ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Ön-test ve Son-test Puanları Bağımlı Grup t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Genel Web	Ön test	31	25.03	3.43	30	-13.68	.00
	Son test	31	32.26	3.37			
İletişimsel Web	Ön test	31	20.87	2.64	30	-22.08	.00
	Son test	31	31.10	2.44			
Pedagojik Web	Ön test	31	16.35	3.78	30	23.88	.00
	Son test	31	35.34	2.30			
Web Pedagojik İçerik	Ön test	31	26.90	3.01	30	14.66	.00
	Son test	31	32.91	3.12			
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	Ön test	31	17.68	2.30	30	-10.77	.00
	Son test	31	22.58	2.88			
Ölçeğin Toplamı	Ön test	31	121.39	10.43	30	-5.21	.00
	Son test	31	135.41	12.94			

Tablo 3'e göre deney grubundaki öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi ölçeğinin toplamında, ön test puan ($\bar{X}=121.39$) ile son test puan ($\bar{X}=135.41$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(30)}=-5.21, p<.05$). Genel web boyutunda ön test puan ($\bar{X}=25.03$) ile son test puan ($\bar{X}=32.26$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(30)}=-13.68, p<.05$). İletişimsel web boyutunda ön test puan ($\bar{X}=20.87$) ile son test puan ($\bar{X}=31.10$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(30)}=-22.08, p<.05$). Pedagojik web boyutunda ön test puan ($\bar{X}=16.35$) ile son test puan ($\bar{X}=35.34$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(30)}=23.88, p<.05$). Web pedagojik içerik boyutunda ön test puan ($\bar{X}=26.90$) ile son test puan ($\bar{X}=32.91$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(30)}=14.66, p<.05$). Web tabanlı öğretime yönelik tutum boyutunda ön test puan ($\bar{X}=17.68$) ile son test puan ($\bar{X}=22.58$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(30)}=-10.77, p<.05$). Bu bulgulardan hareketle web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye kitabı oluşturma etkinliğinin Türkçe öğretmeni adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin gelişimine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada web 2.0 araçlarının web pedagojik içerik bilgilerinin ve dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nin toplamı ile tutum, teknik, bilişsel ve sosyal boyutlarına ilişkin son-test puanlarının, deney grubu lehine istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Erdem ve diğerlerinin (2021) araştırmasında teknoloji yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenler web 2.0 araçlarını kullandıklarını, web 2.0 teknolojisi kullanım sıklıkları arttıkça bilgiye erişimlerinin ve dijital okuryazarlık öz-yeterlilik algılarının artış gösterdiğini ifade etmişlerdir. Story Jumper uygulamasına ilişkin Fansa'nın (2020) yaptığı araştırmada da bu uygulamanın mevcut basılı araçlardan gerçekleştirilen temel dil becerilerinin gelişimini de sağladığı; okuma, yazma ve dinleme gibi diğer dil temel becerilerini de güçlendirdiği böylelikle birden fazla dil becerisi öğretimine imkân sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca bu web 2.0 aracının teknolojik okuryazarlık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Fansa, 2020). Story

Jumper uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırdığı ve dijital hikâye kitabı aracılığıyla birden fazla becerinin gelişimine olanak sağlayan bir uygulama olduğu belirlenmiştir (Fansa, 2020). Kutlu Demir (2018) yetişkinlere Türk dili eğitimi verilen sınıflarında web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin yaptığı çalışmada bu araçların 21. yüzyıl becerileri gelişimini sağladığını tespit etmiştir. 21. Yüzyılda değişen okuryazarlık becerilerinin temel dil becerilerinin dijital ortamla birleşmesiyle dil becerileri teknolojinin sunduğu dil araçlarıyla dijitalleşmiştir. Nitekim Huang, Hood ve Yoo'nun (2013) araştırmasında da web 2.0 araçlarının dijital yazma becerilerini geliştirdiği, Yamaç'ın (2019) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada da dijital okuma ve yazma uygulamalarının dijital teknolojilerle ilgili yeni okuryazarlık becerilerini geliştirdiği ortaya konulmuştur. Sağlık ve Yıldız'ın (2021) araştırmasında web 2.0 araçlarının hem Türkçe hem de yabancı dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiği, akademik başarıyı ve kelime hazinesini arttırdığı, temel dil becerilerine karşı duyuşsal ve bilişsel özellikleri geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Aytan ve Başal'ın (2015) Türkçe öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına ilişkin algılarını incelediği çalışmada bu araçların "bilgiye erişim, bilgiyi paylaşma, fotoğraf, müzik ve video paylaşımı" açısından sağladığı faydalarla bilgi erişimi ve paylaşımını geliştireceği belirlenmiştir. Ayrıca çevrim içi ortamı kullanma sıklığının artışının (Ng, 2011), internette geçirilen süre ve teknolojiye erişiminin (Onursoy, 2018; Öçal, 2017), sosyal medya hesabı sahipliğinin (Sarıkaya, 2019) dijital okuryazarlık becerilerinin gelişiminde etkili faktörler olması açısından da öğretmen adaylarının dijital teknolojilerle etkileşim düzeyinin artırılması ve bunun için gerekli alt yapıların oluşturulması gerektiği söylenebilir.

Sarıkaya (2019) Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık becerilerini incelediği çalışmada bu becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu literatürde farklı öğretmenlik alanlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının genel olarak orta ve yüksek düzeyde dijital okuryazarlık becerilerine sahip olduklarını belirlemiştir (Çetin, 2016; Yazar ve Keskin, 2016; Tekin ve Polat, 2017; Karakuş ve Ocak, 2019; Yontar, 2019; Kozan ve Özek, 2019). Bu sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu yeterlilik seviyelerini daha üst platforma taşımak için yüksek öğretimde verilecek gerekli destekle eğitim süreçlerinin teknolojiyle entegre edilmesine katkı sağlayacak şekilde desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Öztürk ve Budak'ın (2019) araştırmasında da öğretmen adaylarının dijital teknolojilere erişiminin artırılması ve sosyal medya kullanımına ilişkin bilgi ve becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitsel etkinliklerin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı belirlenmiştir. Bu sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde web 2.0 araçlarının pedagojik bilgiyle bütünleştirilerek Türkçe öğretiminde çeşitli dil becerilerinin dijital araçlarla entegre edilmesine ve dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Bu çalışmadan hareketle Story Jumper, Padlet ve Story Bord That adlı uygulamalarla gerçekleştirilerek mevcut yazma deneyimini mevcut yazma modellerinden biri olan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre basamaklarına uygun bir şekilde aktarıldığında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki manidar fark ortaya konulmuştur. İnternet ve dijital teknolojilerin eğitim hedeflerini gerçekleştirmede etkin bir şekilde kullanımı için öğrencilerin gerekli dijital becerileri kazanmasına ilişkin gerekliliğin (Şahin, 2021) yanı sıra öğretmenlerin teknolojiyi okuma ve yazma eğitimine entegre etmeleri de bir gerekliliktir (Hutchison ve Reinking, 2011). Bu çalışmada web 2.0 araçlarının yazma sürecine mevcut modellere uygun bir şekilde entegre edilmesinde öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin tümünü geliştirmesi açısından oldukça önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kazanımları Ng'nin (2012) modelindeki basamaklara göre değerlendirildiğinde dijital araçların kullanımına ilişkin tutumları olan duyuşsal boyutları, teknik boyutu olan dijital araçların öğrenme ve günlük aktivitelerde etkin bir şekilde kullanımı, bilişsel boyutu olan dijital bilgiyi işleme tekrarı oluşturma ve bu bilgileri değerlendirebilme, sosyal boyutu olarak tanımlanan interneti kullanarak sosyal ağlarda iletişim kurma ve öğrenmek için sorumluluk bilinciyle kullanabilme becerilerinin tümünü geliştirmesi açısından oldukça önemli bir kazanım elde ettikleri söylenebilir. Nitekim etkili bir öğretim aracı olarak kullanılan hikâyeler (Stanley ve Dillingham, 2009) dijital hikâye kitapları olarak kullanıldığında da öğrencilerin temel dil becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştiren bir araç olup (Verdugo ve Belmonte, 2007) bu süreç web 2.0 araçları açısından değerlendirildiğinde Story Jumper hikâye yazma, yazma becerisinin gelişimi ve kelime bilgisinin artışı sağlamaktadır (Nicholas, Rossiter ve Abbott, 2011). Bu çalışmada yazma becerisinin

son basamağı olan paylaşma aşamasında ise Padlet adlı web 2.0 aracı kullanılmıştır. Yazma sürecinin her aşamasında aktif olarak kullanılabilen web 2.0 araçlarına ilişkin Aytan ve Başal'ın (2015), Padlet ile gerçekleştirdiği araştırmada da öğrencilerin söz konusu yazarlarla ilgili görüşlerini hem yazılı hem de sözlü olarak paylaşımları sağlanarak aktif katılımcı ve iş birlikçi bir öğrenme ortamı olduğu belirlenmiştir. Dijital bir pano uygulaması olan bu araç yazma sürecinde etkin bir işleve sahip olmakla birlikte öğretmenin web 2.0 araçlarını tanıyıp işlevsel olarak kullanma becerisine sahip olduğunda bu araçların temel dil becerilerinin gelişimine uygun şekilde bütünleştirilecek olanaklara sahip oldukları söylenebilir. Web 2.0 araçlarının yazma sürecinin uygun model ve yaklaşımlarla bütünleştirilerek dijital ortama taşınmasının amaçlandığı bu araştırmada öğretmen adaylarının dijital yeterliliklerinin seviyelerini Martin ve Grudziecki'nin (2006) dijital yeterlilikten dijital yetkinliğe yani dijital araçlarla elde edilen bilgilerin alan özgü uygulamalara dönüştürülmesi olarak tanımlanan süreci tamamladıkları söylenebilir. Kısacası öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkta yaratıcı yeteneklerini kullanarak dijital araçlarla son seviye olan dijital dönüşümü sağladıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları Web 2.0 araçlarının öğretmen adaylarının Web pedagojik içerik bilgisi algılarının gelişimi açısından incelendiğinde ise ölçeğin toplamı ile genel web, iletişimsel web, pedagojik web, web pedagojik içerik, web tabanlı öğretime yönelik tutum boyutlarına ilişkin son-test puanlarının, deney grubu lehine istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Fansa'nın (2020) araştırmasında da Story Jumper ile öğrencilerin hazırladıkları kitapları çevrim içi olarak paylaşımlarının teknoloji kullanım becerilerinin gelişimini sağlamıştır. Ayrıca bu kitapların çevrim içi yayınlanması erişimin kolaylaşmasına bunun da öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrenme sürecini eğlenceli bir şekle dönüştürme, öğrenme merak ve motivasyonunun artışı gibi katkılar sağlamıştır. Bu araştırmada da dijital hikâye kitabı oluşturma sürecinin genel web, iletişimsel web, pedagojik web, web pedagojik içerik, web tabanlı öğretime yönelik öz yeterlilik algılarını arttırmasına ilişkin sonuçlarla benzer olduğu söylenebilir. Yazar ve Şimşek'in (2015) web destekli öğretimle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının genel web bilgisi, web pedagojik içerik bilgisi, pedagojik web bilgisi boyutlarında ve web pedagojik içerik bilgisi öz yeterlilik algılarına manidar düzeyde etki ederken iletişimsel web ve web destekli öğretime yönelik tutum puan ortalamalarında manidar bir etki oluşturmamıştır. Horzum'un (2012) araştırmasında da web tabanlı öğretimin öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi öz yeterlilik algılarını manidar düzeyde artırdığı belirlenmiştir. Conole ve Alevizou'nun (2010) araştırmasında da web 2.0 araçlarıyla içerik oluşturma sürecinin öğrencilerin öz güvenlerinin gelişimini sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca Akgün'ün (2013) araştırmasında web pedagojik içerik bilgisi ve öğretmen öz yeterlik algısı arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, web pedagojik içerik bilgilerinin artışına bağlı olarak öğretmen öz yeterlik algısının da artma eğiliminde olduğu, teknolojiyi eğitim öğretim süreciyle uyumlu bir şekle dönüştüren adayların mesleğinde başarılı olabileceklerine dair inanç benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yaman, Demirtaş ve Aydemir (2013) Türkçe öğretmen adaylarının web dijital pedagoji alanlarında yüksek düzeyde yeterliliğe sahip olduğu ve öğretmen adaylarının günlük yaşamdaki genel internet kullanma becerisini mesleki gelişimi yönünde de başarıyla yansıtabildiklerini göstermektedir. Bilgisayar sahipliği (Arabacıoğlu ve Dursun, 2015), internet kullanım sıklığı (Akgün, 2013) sınıf düzeyine bağlı olarak web pedagojik içerik bilgi artışı (Ekici, İnel Ekici ve Altunışık, 2015) gibi değişkenlerin web pedagojik içerik bilgisi üzerindeki pozitif etkisinden hareketle de teknolojik araçların kullanımının artışının web pedagojik içerik bilgisi üzerindeki olumlu etki oluşturduğu söylenebilir. Bu sebeple Türkçe öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin artışı için web 2.0 araçlarıyla içerik oluşturmalarına ilişkin deneyimlerinin arttırılması gereklidir.

Araştırmadaki sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde web 2.0 araçlarının öğretmen adaylarının yazma sürecinde web pedagojik içerik bilgisinin ve dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimini sağlayan etkili bir araç olduğu söylenebilir. Nitekim derslerde dijital medya araçlarının kullanımı öğrenci katılımını arttırıcı bir etkiye sahiptir (Roby, 2010). Alan yazında yapılan çeşitli araştırmalarda da web 2.0 araçlarının Türkçe öğretiminde önemli kazanımların edinilmesine hizmet ettiği belirlenmiştir. Web 2.0 araçlarından olan Kahoot'un Türkçe dersinde motivasyonu arttırdığı (Mete ve Batıbay, 2019), Webquest (Web Macerası) öğretim tekniğinin Türkçe dersi akademik başarı ve Türkçe dersine yönelik tutumu arttırdığı (Akçay ve Şahin, 2012), LearningApps'in Türkçe öğretmeni adayları tarafından öğretici ve eğlenceli bir pekiştirme aracı olarak değerlendirildiği (Karadağ ve Garip,

2021), Poll Everywhere'in yazma sürecinde eğlenceli, katılım düzeyi yüksek, bilgilendirici ve öğretici bir araç olduğu (Baş ve Turhan, 2017), Skype uygulamasının dilin akıcılığı hem de sınıf dışı ortamlarda dil konularının pekiştirilmesinde etkili bir araç olduğu (Gün, 2015) ayrıca Türkçe dil bilgisi öğretiminde yararlanılabilecek web ve mobil uygulamaların eğlenceli, derse katılımı arttırıcı, tekrar ve pekiştirme olanağı sunan bilgilendirici ve öğretici araçlar olduğu tespit edilmiştir (Tenekeci, 2020). Ayrıca Kahoot'un yabancı dil eğitiminde kelime bilgisinin, öğrenci motivasyonlarının (Medina ve Hurtado, 2017) ve dilbilgisi öğreniminde motivasyonunun (Zarzycka-Piskorz, 2016) arttırdığı belirlenmiştir. Özdemir'in (2017), "Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve Bir Web Uygulaması Örneği" adlı çalışmasında Türkçe Yurdu isimli web sitesinde, harmanlanmış öğrenme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada web teknolojilerinin kullanımı örneklerle tanıtılmış ve bu araçların Türkçe öğretiminde web teknolojilerin kullanımının özellikle motivasyonu yüksek öğrencilerin ders başarılarının artışında önemli katkılar sağladığı ortaya konulmuştur.

Web 2.0 araçlarının öğretmen adaylarının teknoloji bilgilerindeki artışla TPAB öz güven düzeylerini geliştirdiği, teknolojiyi pedagojik bilgiyle bütünleştirme boyutunda ise mesleki hayatlarında kullanmalarını sağladığı tespit edilmiştir (Tatlı, Akbulut ve Altınışık, 2016). Arabacı ve Akıllı (2019) ise web 2.0 araçlarının öğretmenlerin teknolojik yeterliklerinin arttırdığını, böylelikle derse daha çok hazırlık yapabildiklerini ve materyal hazırlama yetilerinin arttığını ortaya koymuştur. Web 2.0 araçlarının derse daha aktif katılımı sağlama, öğrenme sürecini zevkli hâle getirme gibi çeşitli pedagojik yararlarının (Arabacıoğlu ve Dursun, 2015; Genç, 2010; Huang, Hood ve Yoo, 2013) yanı sıra bu araçların öğrenme-öğretme sürecinde kullanımının gerekliliğine ilişkin olumlu inançlara karşın derslerinde web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımında öğretmen adaylarının çeşitli sorunlarının olduğu (Korucu ve Karalar, 2017) yeni nesil teknolojik araçları yeterince bilmedikleri belirlenmiştir. Dönmez-Usta, Turan-Güntep ve Durukan'ın (2020) araştırmasında da öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını tanıdıkları ancak bu araçları öğrenme ortamlarına entegre edilmesinde sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sebeplerden ötürü öğretmen adaylarının eğitim sürecinde web 2.0 araçlarının uygun öğretim yaklaşımları çerçevesinde pedagojik bilgileriyle bütünleştirilmesine olanak sağlayacak deneyimlerle etkili kullanımı sağlanmalı sağlanmalıdır. Öğretmen adaylarının web tabanlı teknolojileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri için hem fiziki ortamlarda hem de öğretim programlarında düzenlemeye gidilmeli ve gerekli tüm olanaklar sunulmalıdır (Kazu ve Erten, 2011). Bu yeterliliklerin sağlanabilmesi için teknolojinin pedagojik kullanımının tüm boyutlarının konu alan dersleri için öğretmen eğitimi müfredatına kılavuzlanmış olarak eklenmesi gereklidir (Ekici, İnel Ekici ve Altınışık, 2015). Bu çerçevede öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknolojik yeterliliklerini geliştirerek web 2.0 araçlarının yanı sıra web 3.0 ve web 4.0 uygulamalarının da derslerde aktif bir şekilde pedagojik alan bilgisiyle bütünleştirilerek kullanımı sağlanmalıdır. Farklı dil düzeyi ve temalara uygulanabilirliği tespit edilmiş (Fansa, 2020; Gün, 2015; Huang, Hood ve Yoo, 2013) bu uygulamaların başka becerilerin gelişimi için de kullanımına olanak sağlanmalıdır. Bu şekilde öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi daha verimli kullanmasına destek olunacağı ve farkındalıklarının artacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda şu öneriler sunulmuştur:

1. Bu çalışmada sadece yazma sürecine odaklanılmış olup farklı araştırmalarda temel dil becerilerinden olan okuma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu gibi temel dil becerilerinin uygun model ve yaklaşımlarıyla kullanımına ilişkin çalışmalar yapılabilir.
2. Bu araştırma öğretmen adayları örnekleminde olup bu uygulama öğretmenler ve öğrenciler üzerinde yapılacak çalışmalarla da desteklenerek sonuçlar başka araştırmalar açısından da değerlendirilebilir.
3. Araştırmada dijital okuryazarlık ve web pedagojik içerik bilgisi değişkenleri açısından değerlendirme yapılmış olup sürecin başka değişkenler üzerindeki etkisi incelenebilir.
4. Araştırmada web 2.0 araçlarının hikâye ve kitap yazma uygulamaları kullanılmıştır. Bununla birlikte alan yazında bilinen Book Press, Pixton, Story Jumper, Storyboard That, Storybird, Story Creator, Wattpad, Ourbox, Comic Book Creator, Powtoon, Animaker, Adobe Spark, Creaza, Knight lab, Joogmag, Flipsnack, Flipbook, Littlebirtales, Halftone 2, Photo Story 3, Wevideo, Toontastic Joomag gibi çeşitli uygulamaların deneyimlenmesi sağlanabilir. Böylelikle araçların

daha etkin bir şekilde müfredata uyumu açısından örnek çalışmalar yapılmış ve sürecin olumlu-olumsuz yönlerini inceleme şansı sağlanmış olacaktır.

5. Web 2.0 araçlarının farklı değişkenler üzerinde uygulaması ve bunların etki gücünün farklı dijital yeterlilikler ve dil becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği derinlemesine sonuçlar ortaya konulmasını sağlayacak nitel ve karma araştırmalar gerçekleştirilebilir.
6. Öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının eğitim yaşantılarının müfredata uyumlu bir şekilde uygun yöntem ve modellerle bütünleştirilerek teknoloji destekli içerikler oluşturma ve teknoloji destekli materyaller geliştirme açısından teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerini bütünleştirebilecekleri Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin model kılavuzlar oluşturulmalıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi=14.09.2021
Belge sayı numarası= 2021/208

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale tek yazarlı olarak hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ve ilişki söz konusu değildir.

Kaynaklar

- Akçay, A., & Şahin, A. (2012). Webquest (Web Macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.
- Anderson, S. E., & Maninger, R. M. (2007). Preserviceteachers' abilities, beliefs, and intentions regarding technology integration. *Journal of Educational Computing Research*, 37(2), 151-172.
- Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58.
- Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894.
- Arabacı, İ. B., & Akıllı, C. (2019). İngilizce öğretmenlerinin web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanılması ile ilgili görüşleri. *II. Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışmalar Kongresi 15-16-17 Mart 2019*, 247.
- Arabacıoğlu, T., & Dursun, F. (2015). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi algı düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 197-210.
- Aytan, T. & Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 149-166.
- Bal, H. (2019). *Öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojileri ve web 2.0 araçlarını kullanımlarının değerlendirilmesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Balcı, B. (2002). Öğretmen yetiştirmede teknoloji kullanımı. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 16-17 Eylül, ODTÜ, Ankara.
- Barko, H., Whitcomb, J. & Liston, D. (2009). Wicked problems and other thoughts on issues of technology and teacher learning. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 3-7.

- Baş, B., & Turhan, O. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: Poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- Borich, G. D. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri*. (Çev. M. B. Acat), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bozkurt, A. (2020). Educational technology research patterns in the realm of the digital knowledge age. *Journal of Interactive Media in Education*, 2(1), 1-17.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Kaban, A. L., Taşçı, G., & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35-63.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Conole, G., & Alevizou, P. (2010). A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education. A report commissioned by the Higher Education Academy. https://www.researchgate.net/publication/47343391_A_literature_review_of_the_use_of_Web_20_tools_in_Higher_Education.
- Çelik, T. (2020). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-30.
- Çelik, H. C. & Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 658-685.
- Çubukçu, A., & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Dağ, F. (2016). Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye’de öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim çalışmalarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 90-111.
- Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *Akademik Bilişim’10- XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 10-12 Şubat 2010, Muğla Üniversitesi.
- Dönmez-Usta, N., Turan-Güntepe, E., & Durukan, Ü. G. (2020). Öğretmen adaylarının öğrenme ortamına Web 2.0 teknolojilerini entegre edebilme yeterliliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(2), 519-529.
- Duyku, E. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin Web 2.0 teknolojilerini kullanımının teknoloji kabul modeli ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Ekici, M., İnel Ekici, D., & Altunışık, S. (2015). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi öz-yeterlik algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(41), 960-967.
- Erdem, E. G., Başar, F. B., Toktay, G., Yayğaz, İ. H., & Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(3), 204-219.
- Erdemir, N., Bakırcı, H. & Eydurhan, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme öz güvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 99-108.
- Erduran, A., & Tataroğlu-Taşdan, B. (2018) Matematik öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik görüşlerinin ve teknolojiyi derslerine entegre etme süreçlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 273-296
- Eren, E., Avcı, Z. Y., & Kapucu, M. S. (2015). Pre-service teachers’ competencies and perceptions of necessity about practical tools for content development. *International Journal of Instruction*, 8(1), 91-104.
- Ersöz, B. (2020). Yeni Nesil web paradigması: Web 4.0. *Bilgisayar Bilimleri ve Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 58-65.

- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Fansa, M. (2020). Geçici eğitim merkezindeki Suriye uyruklu öğrencilerin ve Türkçe öğreticilerin Storyjumper deneyimleri: "Yamen Okulda". *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 259-275.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir Facebook eğitim uygulama örneği. *Akademik Bilişim 10-XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 10-12 Şubat 2010 Muğla Üniversitesi, Muğla*.
- Georgina, A., D. & Hosford, C., C. (2009). Higher education faculty perceptions on technology integration and training. *Teaching and Teacher Education*, 25, 690-696.
- Gömleksiz, M. N. & Fidan, E. K. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri. *Turkish Studies*, 6(4), 593-620.
- Grosseck, G. (2009). To use or not to use Web 2.0 in higher education? Paper presented at the Procedia Social and Behavioral Sciences, *World Conference on Educational Science, Nicosia, North Cyprus*.
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (Skype) konuşma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güneş, A. M., & Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 94-113.
- Gür, E. D., Canan, G. O., Hamutoğlu, N. B., Kaya, U. G., & Demirtaş T. T. (2019). The relation of lifelong learning trends, digital literacy levels and usage of web 2.0 tools, with social entrepreneurship characteristics. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 45-76.
- Gürleroğlu, L. (2019). *5E Modeli'ne uygun web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına motivasyonuna tutumuna ve dijital okuryazarlığına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürsoy, G., & Orhan Göksun, D. (2019). The experiences of pre-service science teachers in educational content development using Web 2.0 tools. *Contemporary Educational Technology*, 10(4), 338-357.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., & Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Horzum, M. B. (2012). The effect of web based instruction on students' web pedagogical content knowledge, course achievement and general course satisfaction. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 25-40.
- Huang, W. D., Hood, D. W. ve Yoo, S. J. (2013). Gender divide and acceptance of collaborative Web 2.0 applications for learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 16, 57-65.
- Hutchison, A., & Reinking, D. (2011). Teachers' perceptions of integrating information and communication technologies into literacy instruction: A national survey in the United States. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 312-333.
- Horzum, M. B. (2011). Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması. *İlkoğretim Online*, 10(1), 257-272.
- Karadağ, B. F., & Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde Web 2.0 uygulaması olarak Learningapps'ın kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40.
- Karakuş, G., & Tekin Ocak, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Karakuş, N. & Er, Z. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 177-197.

- Kazu, İ. Y. & Erten, P. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının web pedagogik içerik bilgisine ilişkin görüşleri. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi.
- Khalid, S., Slaetalló, T., Parveen, M. & Hossain, M. S. (2015). A systematic review and meta-analysis of teachers' development of digital literacy. *Learning International Conference on Innovations in Digital Learning for Inclusion*, 1(1), 136-144. 29.
- Kır, Ş. (2020). Dijital dönüşüm sürecinde yükseköğretim kurumları ve öğretim elemanlarının gelişen rolleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 143-163.
- Kim, K. T. (2019). The structural relationship among digital literacy, learning strategies, and core competencies among South Korean college students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(2), 3-21.
- Koçyiğit, M., & Koçyiğit, A. (2018). Değişen ve gelişen dijital iletişim: Yazılabilir web teknolojisi (web 2.0). (Editörler: Çakmak, V. ve Çavuş, S.), *Dijital kültür ve iletişim. İstanbul: Literatürk Yayınları*.
- Korucu, A. T., & Karalar, H. (2017). Sınıf öğretmenliği öğretim elemanlarının web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 456-474.
- Kozan, M., & Özek, M. B. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Kukulska-Hulme, A. (2012). How should the higher education workforce adapt to advancements in technology for teaching and learning. *Internet and Higher Education*, 15, 247-254.
- Kuş, B. B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu Demir, Ö. (2018). *21st century learning: Intergation of web 2.0 tools in Turkish adult language classrooms* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Lee, M-H., Tsai, C-C. & Chang, C-Y. (2008). *Exploring teachers' self-efficacy to ward the web pedagogical content knowledge in Taiwan*. In Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York City.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). Dig EuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267.
- McLoughlin, C., & Lee, M. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. https://www.researchgate.net/publication/228640669_Social_Software_and_Participatory_Learning_Pedagogical_Choices_with_Technology_Affordances_in_the_Web_20_Era.
- MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2017). *Dijital yetkinlikler kurs programı*. https://hobgm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Ki%C5%9Fisel%20Geli%C5%9Fim%20ve%20E%C4%9Fitim_Dijital%20Yetkinlikler.pdf
- MEB. (2020). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.
- Medina, E. G., & Hurtado, C. P. (2017). Kahoot! A digital tool for learning vocabulary in a language. *Revista Publicando*, 12(1), 441-449.
- Mete, F., & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A frame work for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Ng, W. (2011). Why digital literacy is important for science teaching and learning. *Teaching Science*, 57(4), 26-32.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Nicholas, B. J., Rossiter, M. J., & Abbott, M. L. (2011). The power of story in the ESL classroom. *Canadian Modern Language Review*, 67(2), 247-268.

- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 989-1014.
- Öçal, F. Z. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Turkish Studies*, 12(4), 427-444.
- Özer, Ü., & Albayrak Özer, E. (2017). Sosyal bilgiler ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının eğitimde Web 2.0 kullanımına yönelik görüşleri. *3rd International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS)*, Ankara, 09-11 Kasım 2017.
- Özer Taylan, G. (2020). Eğitim amaçlı internet kullanımı (Editörler. Şeref Sağıroğlu, Halil İbrahim Bülbül, Ahmet Kılıç, Mustafa Küçükali). Dijital okuryazarlık: Araçlar, metodolojiler, uygulamalar ve öneriler içinde (s. 375-410). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özoğlu, C. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital okuryazarlıkları ile ilişkisi-Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk, Y., & Budak, Y. (2019). Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 21, 156-172.
- Payton, S., & Hague, C. (2010). *Digital literacy in practice: case studies of primary and secondary classrooms*. Futurelab.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22 (Kayfor 15 Özel Sayısı), 1741-1759.
- Plomp, T., Anderson, R. E., & Kontogiannopoulou Polydorides, G. (1996). *Cross national policies and practices on computers in education*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Rich, M. (2008). Millennial students and technology choices for information searching. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 73-76.
- Sağlık, Z. Y., & Yıldız, M. (2021). Türkiye’de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 418-442.
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098-1107.
- Stanley, N., & Dillingham, B. (2009). *Performance literacy through storytelling*. Gainesville, FL: Maupin House.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 3496-3525.
- Tatlı, Z., Akbulut, H. İ., & Altınışık, D. (2016). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güvenlerine web 2.0 araçlarının etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 659.
- Tatlı, Z., & Akbulut, H. İ. (2017). Öğretmen adaylarının alanda teknoloji kullanımına yönelik yeterlilikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 31-55.
- Tekin, A., & Polat, E. (2017). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri ve çevrim içi bilgi arama stratejilerinin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 635-658.
- Tünkler, V. (2021). Web 2.0 araçlarıyla grafik materyalleri deneyimlemek: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 234-260.
- Ulu, H. & Zelzele, E. B. (2018). Öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2608-2628.
- Usta, N. D., Güntepe, E. T., & Durukan, Ü. G. (2020). Öğretmen adaylarının öğrenme ortamına Web 2.0 teknolojilerini entegre edebilme yeterliliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(2), 519-529.

- Ünlü, M. (2016). Ortaokul ders programlarının; bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(41), 373-380.
- Verdugo, D., & Belmonte, I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- Vona-Kurt, E. (2017). Evaluation of the high learning contribution of web 2.0 practices in university students perspective. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 7(1), 417-434.
- Yamaç, A. (2019). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkökul düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-25.
- Yaman, H., Demirtaş, T., & Aydemir, Z. İ. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital pedagojik yeterlilikleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1407-1419.
- Yazar, T., & Keskin, İ. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 133-149.
- Yazar, T., & Şimşek, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisinin web destekli öğretim bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 207-218.
- Yıldırım, S. (2000). Effects of an educational computing course on preservice and inservice teachers. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 479-495.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.
- Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar? *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36.

Extended Abstract

Introduction

Web technology is one of the technologies that offer many opportunities to transform knowledge into practice in learning-teaching environments and to increase its functionality. It has also taken an active place in education and training environments in parallel with social life (Akgun, 2013; Karadağ and Garip, 2021). Two main approaches dominate in the integration of the Internet with education. One of them is internet-based education, in which internet technologies are utilized in the education system, and the other is internet-supported education approaches in which internet technologies are used in the face-to-face education process to enrich classroom activities (Ozer Taylan, 2020). Internet-supported approaches use various activities and applications such as web 2.0, 3.0, etc. tools, social networks, distance education, blended learning, flipped classrooms, MOOC, mobile learning, blogs and wikis, virtual and augmented reality, digital games, virtual worlds, and e-books to actively involve learners in the process (Ozer Taylan, 2020).

Web 2.0 applications are one of the tools that enable the enrichment of the learning-teaching process by integrating the modern technologies offered by the Internet with traditional classroom practices (Ünsal, 2013). This structure, which includes second-generation internet services, is a web platform that enables content development and interactive collaboration that supports the exchange of ideas between users (McLoughlin & Lee, 2007). These technologies can be considered a product of the period in which the flow of information on the Internet gained momentum through databases with the emergence of social networks (Ersoz, 2020). Major web 2.0 technologies such as weblogs, blogs, wikis, podcast services, file-sharing services, social interaction sites, collaborative editing services, bookmarks, tagging, photo and video sharing, and RSS feeds are defined as programming environments. Therefore, various skills are required for the active use of the Internet in education. One of the skills which should be acquired in the integration of education and the internet is web pedagogical content knowledge. This concept, which is defined as teaching formed by the combination of web technologies and pedagogical knowledge (Lee & Tsai, 2010), is defined as the self-efficacy levels of teachers in integrating the web components and functions into learning-teaching environments (Horzum, 2011). This integration consists of five dimensions: web-general, web-communicative, web-pedagogical knowledge, web-content knowledge, and attitudes towards web-based instruction (Lee & Tsai, 2010; Lee et al., 2008). These dimensions are indicators of competent web use of teachers in

integrating the web into education because the purpose of this digital transformation in education is to strengthen the current learning-teaching process with the requirements of the age, not to fill the learning-teaching process with digital tools.

One of the competencies that require the ability to access, produce and share accurate information on the web, as well as to use technology in learning-teaching processes, is digital literacy (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık, & Erdogan, 2017). Digital literacy is the skills of accessing information obtained through digital technologies and knowing its ways, understanding and using this information in multiple dimensions, evaluating this information and its resources effectively, reproducing information effectively using various software tools in this environment, and having the necessary skills to share information accurately and using all the tools in this process correctly and adequately (Ng, 2012; Özoglu, 2019).

Integration of education into technology is also related to web-pedagogical content knowledge, which integrates information and communication technologies tools with appropriate models and approaches, and digital literacy levels, a skill set for teachers and learners (Bozkurt et al., 2021). This relationship requires teachers to integrate technology into the course and have the necessary skills to use these technologies efficiently and selectively (Bal, 2019). In teacher training, teachers should be equipped with the necessary knowledge and competencies (Anderson & Maninger, 2007) for using web tools, which is one of the information and communication technologies, to ensure technology integration (Akgun, 2013).

Method

A pretest-posttest quasi-experimental design without a control group was used in this study, in which the effects of Web 2.0 applications on the development of web pedagogical content knowledge and digital literacy skills were examined. In order to determine the study group, the simple random sampling method was used. The participants consisted of 31 pre-service teachers, 18 males, and 13 females, studying in their 3rd year at the Turkish Language Teaching Department of Recep Tayyip Erdoğan University.

The experimental group students were informed about the research before the research. The experimental process lasted for 9 weeks, the application of the pre-test and post-tests took 2 weeks, and the Awareness Training lasted for 1 week, for a total of 12 weeks. In this study, in which the effects of Web 2.0 (Story Jumper, Story Board That, and Padlet) applications on the development of web pedagogical content knowledge and digital literacy skills were examined, the Digital Literacy Scale and the Web Pedagogical Content Knowledge Scale were applied to the pre-service teachers in the experimental group as pre-test and post-test. The pre-service teachers in the experimental group were given awareness training to get to know Web 2.0 applications and use the applications of Story Jumper, Story Board That, and Padlet, which they will use in the "Digital Storybook" they will create. 4+1 Planned Writing and Evaluation Model was used to create the main text of the storybook to be completed. The steps to be followed in this method and the awareness training process were introduced in detail to the pre-service teachers in the experimental group.

In the data analysis process, t-test analysis was applied for dependent groups to compare the digital literacy skills and web pedagogical content knowledge pre-test and post-test scores of the experimental group students.

Result and Discussion

The analysis results have shown that the sum of the Digital Literacy Scale and the post-test scores of the attitude, technique, cognitive and social dimensions had a statistically significant difference in favor of the experimental group. When the web is examined for the development of pedagogical content information, it is seen that the sum of the scale and the post-test scores of the dimensions of web-general, web-communicative, web-pedagogical knowledge, web-content knowledge, and attitude towards web-based instruction differ statistically in favor of the experimental group. Based on these findings, it can be said that web 2.0 applications significantly affect the development of web pedagogical content knowledge and digital literacy skills.

When the results of the research are evaluated as a whole, web 2.0 tools can be said to be effective tool that provides the development of web-pedagogical content knowledge and digital literacy skills in the writing process of pre-service teachers. As a matter of fact, the use of digital media tools in the courses has an increasing effect on student participation (Roby, 2010). Furthermore, in various studies in the literature, it has been determined that web 2.0 tools serve to gain significant acquirements in Turkish teaching. For example, Kahoot, one of the Web 2.0 tools, increases motivation in Turkish courses (Mete & Batibay, 2019), Webquest (Web Adventure) teaching technique increases academic success and attitude towards Turkish courses (Akçay & Sahin, 2012), LearningApps can be evaluated by pre-service Turkish teachers as an instructive and entertaining reinforcement tool (Karadağ & Garip, 2021). In addition, Poll Everywhere is an entertaining, informative, and instructive tool with a high participation rate in the writing process (Bas & Turhan, 2017); Skype application is used for both fluency of the language and the reinforcement of the language use out of the classroom (Gün, 2015). It has been determined that web and mobile applications that can be used in teaching Turkish grammar are entertaining, informative, and instructive tools that increase course participation and provide repetition and reinforcement (Tenekeci, 2020). These applications have been determined to be applied at different language levels, and themes (Fansa, 2020; Gün, 2015; Huang, Hood, & Yoo, 2013), and they should be used to develop other skills. In this way, it is thought that teachers will be supported to use technology more efficiently in their courses, and their awareness will expand..



Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Özyeterlik Algılarının İncelenmesi*

*Dilek SARILAN***
*Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN****

Öz

Gelişmiş ülkeler arasında olabilmenin en önemli koşullarından biri okuryazar olmaktır. Bu doğrultuda, okuryazarlık okuma ve yazma becerilerine sahip olmanın yanı sıra aydınlanmanın da bir gerekliliğidir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Nicel ve nitel boyutun bir arada kullanıldığı araştırma baskın-baskın olmayan karma yöntem deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterliklerini belirlemek amacıyla Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, ölçekten elde edilen verilerin ayrıntılı bir biçimde incelenmesi amacıyla sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu araştırmanın nicel boyutunda 666, nitel boyutunda 41 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterliklerinin oldukça yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bulgular sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterliklerinin mezun oldukları okul ve hizmet süresine göre farklılaştığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuryazarlık, okuryazarlık stratejileri, öğretmen özyeterliği

Investigation of Self-Efficacy Perceptions of Primary Teachers Regarding Literacy Teaching

Abstract

One of the most important conditions for being among the developed countries is to be literate. In this context, literacy is a requirement of enlightenment as well as having reading and writing skills. In this study, it was aimed to determine the level of self-efficacy perceptions of classroom teachers regarding literacy teaching. The research, in which quantitative and qualitative dimensions were used together, was designed in a dominant-non-dominant mixed method design. Teachers' Literacy Teaching Self-Efficacy Scale was used to understand the self-efficacy level of primary teachers regarding literacy teaching in the quantitative phase of the research. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with primary school teachers to examine the data obtained from the quantitative phase in detail. The study group consists of 666 primary teachers in the quantitative phase and 41 teachers in the qualitative phase. The findings show that the self-efficacy of classroom teachers regarding literacy teaching is quite sufficient. However, it was determined that there was a significant difference in favor of female

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar tarafından yönetilen "Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Özyeterlik Algıları" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Sınıf Öğretmeni, Özel Çorlu Uğur Okulu, Çorlu, E-posta: sarilandilek@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4357-34-61

*** Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, E-posta: csahin@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6341-5380

teachers in the self-efficacy perceptions of classroom teachers regarding literacy teaching according to gender. In addition, the findings show that the self-efficacy of classroom teachers regarding literacy teaching differs according to the school they graduated from and the length of service.

Keywords: Literacy, literacy strategies, teachers' self-efficacy

Giriş

Alanyazın okuryazarlık kavramının araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığını göstermektedir. Ortiz (2004) okuryazarlığı iletişim kurabilmek için yeterli düzeyde dili kullanabilme ve okuma yazma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, bazı araştırmacılar ise okuryazarlığı sosyal yönünü vurgulayarak tanımlamışlardır. Örneğin, Aşıcı (2009), okuryazarlık kavramının bireylerin okuma-yazma faaliyetleri kapsamında yaşadıkları hayatı ve bu hayat içindeki nesne ve olayları algılamaları ile sosyal hayatlarındaki bütün ilişkilere bir anlam yüklemelerini içerdiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, bir başka tanıma göre okuryazarlık kavramı sözlü ve yazılı iletişim sistemlerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için önemli bir araç olarak açıklanmaktadır (Gül, 2007). Bazı araştırmacılar ise okuryazarlık becerisinin doğumdan itibaren kazanılmaya başlayarak yaşam boyu gelişmeye devam ettiğini ve bu devamlılık içerisinde dilsel ve bilişsel becerilerin sürece dahil olduğunu belirtmişlerdir (Vicky, 2001; Murphy, 2007). Önal (2010) ise okuryazarlığı, tüm bireylerin okuma ve yazmayı öğrenmelerini sağlayan; böylece hem insanların hem de toplumların okuma, yazma, bilgi edinme ve edindiği bu bilgileri en doğru, en verimli biçimde kullanma becerileri kazandırmayı hedefleyen bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda, okuma ve yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının önemi büyüktür.

Okuryazarlık becerisinin kazanılmasında önemli bir yeri olan okuma becerisi duyu organlarımızla algıladığımız sözcüklerin anlamlandırılıp, yorumlanması sürecine dayanan bilişsel bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 1993). Bununla birlikte okuma, yazar ve okuyucu arasında bağ kurabilme, etkili bir iletişim oluşturabilme ve etkin bir anlam kurabilme sürecini içerir (Akyol, 2019). Ancak, Topuzkanamış ve Maltepe (2010) ülkemizde okuma eğitiminin genellikle ders kitabındaki bir metnin öğrenciler tarafından bölümler halinde sırasıyla okunması ile gerçekleştiğini vurgulamıştır. Araştırmacılar bu eğitimin öğrencinin okumaya ilgi duyması, okuyacağı metinde neye ve nasıl dikkat etmesi ile nasıl anlamlar çıkarması gerektiği gibi birçok amacı içerisinde barındırdığını belirtmişlerdir. Bu amaçlara ulaşmada okuma stratejileri önemli bir yer tutmaktadır. Okuma stratejileri, okurken karşılaşılan zorlukları aşmak amacıyla bilinçli olarak kullanılan zihinsel süreçler olarak açıklanmaktadır (Topuzkanamış, 2010; Cohen, 1990). Piloneita (2006) ise okuma stratejilerini öğrencinin anlamasının zor olduğu durumlarda akademik başarısına destek olan bilişsel süreçler olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Karatay (2011) okuma stratejilerini bireyin okuma boyunca bilinçli bir şekilde gerçekleştirdikleri eylemler olarak açıklayarak; okuma öncesi stratejileri, okuma sırası stratejileri ve okuma sonrası stratejileri olarak üç ana başlıkta ele almaktadır. Bu doğrultuda, okuma stratejileri bireyin okuduğunu anlaması ve kavraması için yol gösterici birer araç olarak tanımlanmaktadır.

Yazma becerisi ise insanların duygu ve düşüncelerini, fikirlerini, yaşadıkları olayları yazarak anlatması ve diğer insanlarla iletişim kurabilmesinin bir yolu olarak tanımlanmaktadır (Sever, 2004; Ünal, 2006). Bireyler, duygu ve düşüncelerini, hayal ettiklerini anlatmak amacıyla çeşitli semboller kullanarak yazarlar (Özbay, 2002). Yazma eğitiminin en önemli amacı öğrencilere duygu ve düşünceleri en etkili, açık ve işlevsel bir şekilde ifade etme becerilerini kazandırmaktır (Coşkun, 2005). Bu sebeple, yazma eğitimi öğrencileri hayatı boyunca kullanacağı yazma faaliyetlerini yerine getirebilecek bir düzeye ulaştırma ve yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri bakımından önemli bir yer tutmaktadır (Yalçın, 2006). Yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmasını, görüşlerin toplanıp yapılandırılmasını ve kâğıda dökülmesini sağlayan yazma stratejileri önemli bir yer tutmaktadır (Mason, Harris ve Graham, 2011). Yazma stratejileri, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Örneğin; Kellog (1994) yazma stratejilerini yazma öncesi stratejileri ve taslak düzeltme stratejileri olarak incelerken; Leki (2002) metin üretme stratejileri ve metni düzenleme-düzeltilme stratejileri olarak ele almıştır. Akyol

(2010) ise yazma stratejilerinin hazırlık, taslak oluşturma, yazma, yayımlama olarak dört ana aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir. Güneş'e (2007) göre yazma stratejileri yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası stratejilerinde yazma amacını belirleme, bilgi toplama, tartışmalarda bulunma, beyin fırtınası yapma, serbest yazma, kümeleme, listeleme vb. gibi birçok yöntem ve teknikten faydalanabilir (Leki, 1995; Clouse, 2005; Harris, Santangelo ve Graham, 2010). Bunun yanı sıra bireyler yazım kuralları ve noktalama işaretlerine, metnin yapısal ve şekilsel özelliklerine, yazacağı metnin amacına, okurun ihtiyaçlarına ve bakış açısına, yazar ve okur arasındaki iletişime dikkat ederek yazmalıdır (Harris, Schmidt ve Graham, 1997). Yazma becerilerinin insanlarda istenilen düzeyde olmaması hızlı veya yavaş yazmak, boşluk bırakmadan yazmak, büyük küçük harfleri karıştırmak veya harfleri tamamlamadan bırakmak, harflerin yanlış yönlerde doğru bakması, anlaşılır olmaması gibi sorunların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Akyol, 2011).

21. yüzyılda gelişmiş ülkeler arasında olabilmenin en önemli koşullardan biri yaşam boyu eğitimin gerektirdiği okuryazar olma (İnan, 2005). Bu doğrultuda, teknolojik gelişmelerin yaşandığı günümüzde gelişmiş ülkeler eğitim sistemlerine yaşam boyu öğrenmeyi dahil ederek her bir bireyin okuryazar olmalarını amaçlamıştır. Okuryazarlık kavramı bireylerin hayatı boyunca toplumdaki başarısının işareti olduğu gibi, toplumlarında başarılarının göstergesi olarak görülmektedir (Aşıcı, 2009). Bu bağlamda hayatta bu kadar önemli olan okuryazarlık kavramı bireylerin birçok yerde ve zamanda karşısına çıkacaktır (Savaş, 2006).

Alanyazın, iyi yetişmiş öğretmen ve öğretmen adaylarını özyeterliklerinin yüksek olmasının önemini vurgulamaktadır (Yıldız, 2006). Öğretmen özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, eğitim-öğretime ayırdıkları zaman, kullandıkları yöntem ve teknikler, öğrencinin motivasyonunu ve derse katılımını olumlu olarak etkilemektedir (Küçükylmaz ve Duban, 2009). Bu durum öğrencilerin başarı düzeylerinin artmasında önemli bir yer tutmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Ayrıca, düşük özyeterliğe sahip olan öğretmenlerin öğrencileri ile ilgilenmediği, çoğunlukla öğretmen merkezli ders işledikleri, öğrencilerinin başarıları hakkında sorumluluk almak istemedikleri ve öğrenme-öğretme sürecinde otoriter bir tutum sergiledikleri görülmektedir (Kuçuradi, 2011). Bu sebeple, öğretmenlerin yüksek düzeyde özyeterliğe sahip olmaları kendilerini ve öğrencilerini geliştirmeleri ve hedeflerine ulaşmalarında etkili faktörlerden biridir. Alanyazın, sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma öğretimine ilişkin özyeterliklerini inceleyen çalışmaların bulunduğunu göstermektedir (Ekin ve İflazoğlu Saban, 2019; Kabaş ve Yıldız, 2020). Ancak, bu araştırmaların, öğretmenlerin ilkökuma yazma öğretimine ilişkin özyeterliklerini nicel yöntemlerle incelediği görülmektedir. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterliklerini karma yöntemlerle kapsamlı olarak inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okuma-yazma becerilerini öğretmek; öğrencilerinin iyi birer okuryazar olmaları için temel oluşturan sınıf öğretmenlerinin, okuryazarlığa ilişkin özyeterlik algılarının belirlenmesi; onlara okuryazarlık becerilerinin öğretiminde destek olma ve öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin etkili bir biçimde geliştirilmesi bakımından önemli bir yer tutmaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda, bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Bu doğrultuda alt amaçlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algıları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek.

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları kurum ile okuryazarlık öğretimi özyeterlik algıları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile okuryazarlık öğretimi özyeterlik algıları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü ile okuryazarlık öğretimi özyeterlik algıları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma baskın-baskın olmayan karma yöntem deseninde tasarlanmıştır (Tashakkori & Teddlie, 1998). Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalarda, bir araştırma yönteminin daha baskın, diğer yöntemin ise araştırmanın daha küçük bir bölümünü oluşturduğu araştırma deseni baskın-baskın olmayan karma yöntem deseni olarak tanımlanmaktadır. Ayrıntılı açıklandığında, bu araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterliklerini belirlemek amacıyla “Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise ölçekten elde edilen verilerin ayrıntılı bir biçimde incelenmesi amacıyla sınıf öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmanın nicel boyutundan elde edilen verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Bu doğrultuda, bu araştırmada nicel yöntem nitel yöntemle göre daha baskın olacak biçimde tasarlanmıştır.

Örneklem

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunu 2019-2020 akademik yılında Tekirdağ il merkezi ile Çorlu, Çerkezköy ve Ergene ilçelerinde görev yapan 461’i (%69,2) kadın 205’i (%30,89) erkek olmak üzere toplam 666 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem grubunun seçilmesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme evrendeki her bir birimin eşit seçilme olasılığına sahip olduğu durumları ifade eder (Büyüköztürk vd. 2017). Araştırmanın nitel bölümü için çalışma grubunu ise Tekirdağ il merkezinde ve Çorlu, Çerkezköy, Ergene ilçelerinde görev yapan 25 kadın, 16 erkek olmak üzere toplam 41 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde, sınıf öğretmenlerinin “Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı”na vermiş oldukları yanıtları ayrıntılı bir biçimde incelemek amaçlandığından; görüşmelere katılacak öğretmenlerin araştırmanın nicel bölümünde yer alan Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği’ni doldurmuş olmaları ölçüt olarak alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında “Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı” ölçeği ve yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği

Araştırmanın nicel bölümü için verilerin toplanmasında “Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından geliştirilmiş ve Karatay, Destebaşı, Tezel ve Pektaş (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 22 maddelik tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Uyarılama aşamasında verilere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğe ait tek faktörlü 22 maddelik yapının doğrulanması sonucu yapı güvenirliği 0,93 bulunmuştur. Gerçekleştirilen DFA analizi sonucunda ölçeğin tanımlanan yapının %38’ini açıkladığı anlaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,96 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu kabul edilmiştir.

Görüşme Formu

Bu araştırmanın nitel bölümünde, sınıf öğretmenlerine uygulanmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, ilgili alanda derinlemesine bilgi edinme amacıyla, yöneltilen soruların sırasını değiştirebilme, bu sorulara ek olarak sorular sorabilme, gözden kaçırılan hususlarda eklemeler yapabilme imkanlarını sağlayarak araştırmacıya esneklik fırsatı veren görüşme türüdür (Merriam, 2013). Bu doğrultuda, bu araştırmada öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarını ayrıntılı bir biçimde inceleme olanağı

sağlayacağı düşünüldüğünden yarı yapılandırılmış görüşmenin uygun olduğu düşünülmüştür. Araştırmada görüşme soruları nicel bölümden elde edilen bulgular ve alanyazın dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form alanında uzman iki öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Alınan geri bildirimler ışığında görüşme formu yeniden düzenlenerek son haline getirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasında açık ve anlaşılır bir dil kullanılması dikkate alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Tekirdağ il merkezi, Çorlu, Ergene ve Çerkezköy ilçelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi amacıyla Tekirdağ İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Veriler toplanmaya başlamadan önce sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı ile ilgili bilgilendirme yapılmış olup; araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerden gönüllü katılım belgesini imzalamaları istenmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Görüşme öncesinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ses kayıtlarının gizli kalacağı ve araştırma sonucunda elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş; verilerin normal dağılıma sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, verilere nonparametrik testler uygulanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1.

Kolmogorov Smirnov Testi

	Kolmogorov-Smirnov İstatistik	p
Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği	0.052	0.000

Yapılan testte p değeri 0.05'ten büyükse normalliğin sağlandığı anlamına gelmektedir (Can, 2019). Tablo 1 incelendiğinde, verilerin normal dağılıma uygun olmadığı anlaşılmaktadır ($p=0,00$; $p<0.05$).

Verilere ilişkin öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının cinsiyetlerine ve görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Mann-Whitney U testi; eğitim durumu ve hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ise Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen veriler ise betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analiz, daha önceden belirlenen temalara göre elde edilen verilerin ayrılması, özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda, bu araştırmanın nitel bölümü için temalar, bu araştırmanın nicel bölümünde kullanılan "Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği" ve alanyazın dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 08.12.2020

Belge sayı numarası= E-84026528-050.01.04-2000184973

Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarına İlişkin Betimsel Analizden Elde Edilen Bulgular

Tablo 2.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	$\bar{x}$	Ss	Min	Max
Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı	666	7,64	0,76	4,63	9

Tablo 2 incelendiğinde, Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algıları Ölçeği'ne verdikleri puanların ortalaması $\bar{x}=7,64$ ve standart sapması $Ss=0,76$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin minimum değeri $\min=4,63$, maximum değeri $\max=9$ 'dur. Sınıf öğretmenlerinin "Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algıları Ölçeği"ne verdikleri yanıtların en yüksek 9 olduğu dikkate alındığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular***Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular***

Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır (Tablo 3).

Tablo 3.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	S.O	S.T	U	p
Öğretmenlerin Okuryazarlık	Kadın	461	347,13	160026,50		
Öğretimi Özyeterlik Algısı	Erkek	205	302,85	62084,50	40969,50	0,006

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının cinsiyet bakımından z değeri $u=40969,50$ ve anlamlılık düzeyi değeri $p=0,006$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir ($p<0.05$). Sıra ortalaması incelendiğinde, kadın öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının, erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Ait Bulgular

Tablo 4.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Eğitim Durumu	N	S.O	df	x^2	p
	E.F. Sınıf Öğretmenliği Bölümü	428	321,35			
	Eğitim Enstitüsü	23	394,67			
	Eğitim Önlisans	37	376,27			
	E.F. Lisans Tamamlama	57	316,89			
Öğretmenlerin	Eğitim Yüksek Okulu	20	468,43	7	22,078	0,002
Okuryazarlık	E.F. Dışı Lisans Programı	32	398,52			
Öğretimi Özyeterlik						
Algısı						

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Özyeterlik Algılarının İncelenmesi

Yüksek Lisans	35	335,67
Diğer	34	283,54

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının eğitim durumuna göre farklılaştığı anlaşılmaktadır ($\chi^2(7) = 22,078$, $p < 0,002$). Bu doğrultuda, hangi eğitim düzeyleri arasında anlamlılık olduğunu tespit etmek amacıyla verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Testten elde edilen bulgulara göre anlamlı farklılık bulunan gruplar aşağıda gösterilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Eğitim Durumu	N	S.O	S.T	U	p
Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı	E.F Sınıf Öğretmenliği Bölümü	428	219,98	94152,0	2346,0	0,001
	Eğitim Yüksek Okulu	20	321,20	6424,0		

Tablo 5 incelendiğinde, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunu ile Eğitim Yüksek Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının Eğitim Yüksek Okulundan mezun öğretmenlerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($U=2346,0$, $p < 0,05$). Bu bulgu, Eğitim Yüksek Okulundan mezun olan sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun olanlara göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Eğitim Durumu	N	S.O	S.T	U	p
Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı	E.F Sınıf Öğretmenliği Bölümü	428	226,83	97083,50	5277,50	0,030
	E.F Dışı Lisans Programı	32	279,58	8946,50		

Tablo 6 incelendiğinde, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programından mezun olan öğretmenler ile Eğitim Fakültesi dışı Lisans Programından mezun sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının, Eğitim Fakültesi Dışındaki Lisans Programından mezun öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=5277,50$, $p < 0,05$). Elde edilen bulgulara göre Eğitim Fakültesi dışı Lisans Programlarından mezun olan sınıf öğretmenlerinin, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan sınıf öğretmenlerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Eğitim Durumu	N	S.O	S.T	U	p
Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı	E.F Lisans Tamamlama	57	34,42	1962,0	309,0	0,002
	Eğitim Yüksek Okulu	20	52,05	1041,0		

Tablo 7 incelendiğinde, Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama ile Eğitim Yüksek Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının Eğitim Yüksek Okulundan mezun öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($U=30,0$, $p<0,05$).

Tablo 8.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Eğitim Durumu	N	S.O	S.T	U	p
Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı	Eğitim Yüksek Okulu	20	34,18	683,50	226,500	0,031
	Yüksek Lisans	35	24,47	856,50		

Tablo 8 incelendiğinde, Eğitim Yüksek Okulu ile Yüksek Lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının Eğitim Yüksek Okulu mezunu olan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($U=226,500$, $p<0,05$). Bu durum, Eğitim Yüksek Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin, Yüksek Lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerine göre okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Eğitim Durumu	N	S.O	S.T	U	p
Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı	Eğitim Yüksek Okulu	20	36,23	724,50	165,500	0,002
	Diğer	34	22,37	760,50		

Tablo 9 incelendiğinde, Eğitim Yüksek Okulu ile Diğer programlardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının Eğitim Yüksek Okulunun lehine anlamlı fark olduğunu göstermektedir ($U=165,500$, $p<0,05$).

Tablo 10.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Eğitim Durumu	N	S.O	S.T	U	p
Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı	E.F Dışı Lisans Programı	32	38,81	1242,0	374,0	0,029
	Diğer	34	28,50	969,0		

Tablo 10 incelendiğinde, Eğitim Fakültesi Dışındaki Lisans Programları ile Diğer programlardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının Eğitim Fakültesi Dışındaki Lisans Programlarından mezun olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=374,0$, $p<0,05$).

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının Hizmet Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının hizmet süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 11).

Tablo 11.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Hizmet Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Hizmet Süresi	N	S.O	df	x ²	p
Öğretmenlerin	1-5	69	293,86			
Okuryazarlık Öğretimi	6-10	84	310,56			
Özyeterlik Algısı	11-20	273	323,06	3	11,283	0,010
	21 yıl ve üstü	240	364,80			

Tablo 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($\chi^2(3)=11,283$, $p<0,05$). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Testten elde edilen sonuçlara göre anlamlı fark elde edilen ikili grup aşağıda gösterilmiştir (Tablo 12).

Tablo 12.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Hizmet Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Hizmet Süresi	N	S.O	S.T	U	p
Öğretmenlerin	1-5	69	128,86	8891,50		
Okuryazarlık Öğretimi	21 yıl ve üstü	240	162,51	162,51	6476,50	0,006
Özyeterlik Algısı						

Tablo 12 incelendiğinde, 1-5 yılları ile 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algıları arasında 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir ($U=6476,50$, $p<0,05$).

Tablo 13.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Hizmet Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Hizmet Süresi	N	S.O	S.T	U	p
Öğretmenlerin	6-10	84	142,58	11976,50		
Okuryazarlık Öğretimi	21 yıl ve üstü	240	169,47	40673,50	8406,50	0,023
Özyeterlik Algısı						

Tablo 13 incelendiğinde, 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algıları arasında, 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($U=8406,50$, $p<0,05$). Bu bulgu, 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 14.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Hizmet Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Hizmet Süresi	N	S.O	S.T	U	p
Öğretmenlerin	11-20	273	242,22	66125,50		
Okuryazarlık Öğretimi	21 yıl ve üstü	240	273,81	65715,50	28724,50	0,016
Özyeterlik Algısı						

Tablo 14 incelendiğinde, 11-20 yıl ile 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algıları arasında, 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($U=28724,50$, $p<0,05$).

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 15.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Okul Türü	N	S.O	S.T	U	p
Öğretmenlerin	Devlet Okulu	591	327,55	193580,50		
Okuryazarlık Öğretimi	Özel Okulu	75	380,41	28530,50	18644,50	0.025
Özyeterlik Algısı						

Tablo 15 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($U=18644,50$, $p<0,05$). Elde edilen bulgular, özel okulda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarına Yönelik Görüşmelere İlişkin Bulgular

Okuryazarlık Stratejilerini Öğretmeye İlişkin Özyeterlik

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden birkaçı öğretmenlerin okuma öncesinde uyguladıkları stratejiler kapsamında görsel okumadan faydalandıklarını ifade etmişlerdir:

Eee okuma yapmadan önce onlara bir ön hazırlık yapıyorum, görseller varsa o görsellere bakarak, ıı bu metinle ilgili, bu metin sizlere neler anlatıyor olabilir, (Öğretmen 12)

Öğrencileri genelde, eee okuma stratejilerine dikkat etmesi için, ilk önce zaten birinci sınıftan itibaren görsellerden okuma ile başlıyoruz (Öğretmen 20)

Açıklamalar, yukarıdaki öğretmenlerin okuma öncesinde görsel okumayı kullandıklarını göstermektedir. Örneğin, Öğretmen 12 okumaya ön hazırlık olarak görsellerden yararlandığını ve öğrencilerinin metne ilişkin görselleri incelemeleri yoluyla metinde anlattığını tahmin etmelerini istediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 20 okumaya başlamadan önce öğrencilerine görsel okuma uygulamaları yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, Öğretmen 34 ise okuma öncesinde öğrencilerinden okunacak kitabın bölümlerini hayal etmelerini isteyerek öğrencilerine fırsat sağladığını belirtmiştir:

Ben sağladığım fırsatların yeterli olduğunu düşünüyorum, etkili okuma stratejileri tekniği kullanıyorum sınıfta, ıı bunun için seçtiğim kitapları bölümlere ayırıyorum önce, o kitaplarda o bölümleri okumadan önce hayal ediyoruz bu bölüm neler olabilir bir önceki bölümden yola çıkarak, (Öğretmen 34)

Öğretmen 34 okuma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için yeteri kadar fırsat sağladığını dile getirmiştir. Etkili okuma stratejilerini öğretmek amacıyla öğrencilerinin okumasını istediği kitabı önce bölümlere ayırdığını belirtmiştir. Daha sonra, öğrencilerden kitabı okumadan bu bölümlerde neler olabileceğini sınıfa hayal etmelerini istediğini ifade etmiştir.

Okuma stratejilerine ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu düşünen bazı öğretmenler ise okuma sırasında sesli ve sessiz okuma stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda, öğretmenler öğrencileri için okulda okuma saati belirlediklerini ve bu zaman içerisinde öğrencilerine sessiz okuma yaptırdıklarını vurgulamışlardır:

Şöyle, biz her gün düzenli olarak okuma saati yapıyoruz, bunu mümkün olduğunca, ben yirmi dakika, yarım saati bulduruyorum (Öğretmen 29)

Okul olarak her sabah 8.30 ile 8.50 arası yirmi dakikalık bir okuma saatimiz var... her sabah yirmi dakika mutlaka, çocuklar sessiz okuma yapıyorlar (Öğretmen 30)

Okuma saatlerimiz var, o saatlerde de artık okumaya, sessiz okumaya başladık, ben zaten onların okumalarını her zaman takipteyim (Öğretmen 31)

Öğretmen 29 ve Öğretmen 30 her sabah düzenli olarak öğrencilerine yirmi dakika ya da yarım saat boyunca sessiz okuma yaptırdığını belirtmiştir. Öğretmen 31 ise, benzer şekilde, okuma saatlerinde öğrencilerine sessiz okuma yaptırdığını vurgulayarak, öğrencilerini her zaman takip ettiğini söylemiştir.

Görüşmelere katılan bazı öğretmenler, sesli okuma yaparken okumanın akıcılığı için vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir:

Vurguya tonlamaya dikkat etmelerini sağlıyorum, noktalama işaretlerine dikkat ederek okumalarını sağlıyoruz, yani akıcı okumalarını sağlayıcı her türlü etkinliği yapmaya çalışıyoruz (Öğretmen 12)

Akıcı okumalarda da yine noktalama işaretlerine dikkat ederek fakat, eee, ses tonu, vurgulama bunlara çok önem veriyorum (Öğretmen 17)

Yukarıdaki açıklamalar öğretmenlerin okuma stratejilerine ilişkin özyeterlikleri kapsamında sesli okuma etkinlikleri gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Öğretmenler sesli okuma sırasında vurgulama ve tonlamaya dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, Öğretmen 12 ve Öğretmen 17 akıcı okumanın sağlanması için öğrencilerinde vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumalarına önem verdiklerini, bu yüzden birçok etkinlik yaptırdıklarını ifade etmişlerdir.

Okuma sonrası stratejilere ilişkin özyeterlikler kapsamında birçok öğretmenin okuma sonrasında okuduğunu anlama üzerinde durduğu anlaşılmaktadır:

okuma, sadece okuma değil ama okuduğunu anlama da önemli (Öğretmen 9)

Yeterince fırsat sağlıyorum, benim için derslerde okuduğunu anlama çok önemli (Öğretmen 1)

Yukarıdaki açıklamalar, öğretmenlerin tamamının okuma sonrasında okuduğunu anlama ile ilgili etkinlikler gerçekleştirdiğini göstermektedir. Bulgular görüşmelere katılan sınıf öğretmenlerinin yazma stratejilerine ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu ifade ettiklerini ortaya koymaktadır. Yazma stratejilerine ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin yalnızca birkaç yazma öncesinde uyguladıkları stratejiler kapsamında yazmadan önce kendisinin örnek verdiğini ifade etmiştir.

bir şiir yazıyorsak bir akrostiş yazıyorsak mesela bu aralar çok seviyorlar bunu akrostiş yazarken önce bir örnek gösteriyorum daha sonrasında kendilerinin yazmalarını istiyorum, (Öğretmen 32)

Öğretmen 32, şiir ve akrostiş yazdırırken öğrencilerine önce bir örnek gösterdiğini; daha sonra öğrencilerinden yazmalarını istediğini ifade etmiştir. Ayrıca, öğrencilerinin akrostiş yazmayı çok sevdiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları ise yaratıcı yazma çalışmaları yaptırmadan önce öğrencilerine belli bir konu vererek düşündürdüklerini söylemişlerdir:

yaratıcı çalışmalarda ise, ııı yani yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için ise öğrencilere belirli bir durum verilip, o durumdan yola çıkarak bir kurgu yaratmalarını istiyoruz, bunun için çeşitli resimler kullanabiliyoruz veya çeşitli eee durumları sözlü veya yazılı yönergeler halinde veriyoruz onlar, ııı onları kendi hayal dünyalarına katıyorlar (Öğretmen 6)

yaratıcı yazma üzerine farklı bir cümle yazdırıp da, o, hakkında ne düşünüyorsa onu yazmasını istiyorum, az önce mutluluk nedir yazdım tahtaya, bunu bir kâğıda yazmalarını istedim şimdi o etkinliği yapıyoruz mesela (Öğretmen 8)

Öğretmen 6, yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilerine belirli bir konuyu resimler ya da yazılı sözlü yönergeler halinde verip konuya ilişkin; öğrencilerinden hayal dünyalarını da katarak bir kurgu oluşturmalarını istediğini ifade etmiştir. Öğretmen 8 ise yaratıcı yazma çalışmaları kapsamında öğrencilerine bir cümle yazdırıp o konu hakkında düşünmelerini sağlayıp sonrasında bir kâğıda yazmalarını istediğini belirtmiştir.

Yazma stratejilerine ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu düşünen bazı öğretmenler yazma sırasında verilen bir metnin girişini ya da sonunu tamamlatma etkinlikleri yaptırdıklarını ifade etmişlerdir:

Metnin giriş ya da sonucunu tamamlatıyorum öğrencilerime (Öğretmen 1)

metnin mesela sonucunu, dediğim gibi tamamlama, hikâye yazma, işte hikaye yarım bırakıp bu hikayeyi tamamlama etkinlikleri yaptırtıyoruz (Öğretmen 12)

Öğretmen 1 verdiği bir metnin girişini ya da sonunu öğrencilerine tamamlattığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 12 yarım kalan bir hikâyenin sonucunu tamamlattığını vurgulamıştır. Bu bulgulara ek olarak; öğretmenlerin çoğu yazma stratejilerinin öğretiminde öğrencilerinden hikâye yazmalarını istediğini belirtmişlerdir:

Kendilerini ifade etmek için küçük hikâyeler, metinler yazmalarını sağlıyoruz (Öğretmen 10)

Belirli kelimeler verip bu kelimelerden oluşan bir hikâye yazmalarını istiyoruz, (Öğretmen 12)

Öğretmen 10 öğrencilerine kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayan küçük hikâyeler veya metinler yazdığını belirtmiştir. Öğretmen 12 ise öğrencilerine bazı kelimeler verip, bu kelimeleri içeren hikâyeler yazmasını istediğini söylemiştir. Yazma stratejilerini öğretmeye ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu belirten bazı öğretmenler ise öğrencilerine şiir yazdırdıklarını ifade etmişlerdir:

Yazmada da eee önemli günlerde mesela, bir şiir, eee öğrenciler için çok önemli, onlara verdiğim bir şiir, öğretmenin vermiş olduğu görevi yerine getirmek adına çocukların o, yazmada da, hem güzel yazmayı hem öğretmenime götüreceğim hevesiyle bu tarz şeyleri yaptığı zaman o da yazmada da çok defa biz sınıf öğretmeni olduğumuz için çok fazla fırsat verdiğimiz düşünülüyor, bütün sınıf öğretmenleri öyle yaptığını düşünüyorum yani, çok fazla hatta o kadar fırsat tanıyoruz ki bazen yazmadan da sıkıldıklarını düşünüyorum (Öğretmen 3)

bir defterimiz var bizim, güzel yazı defterimiz, şiirlerimizi falan oraya yazıyoruz, bu şekilde de yazmayı kullanıyoruz (Öğretmen 22)

Öğretmen 22, öğrencilerinin şiirlerini güzel yazı defterlerine yazdığını ifade etmiştir. Öğretmen 3 ise öğrencilerinden önemli günlerde şiir yazmalarını istediğini belirtmiştir. Böylece, öğrencilerine verdiği bu görevin onları motive ederek daha güzel yazmalarını sağladığını belirtmiştir. Bu durum, Öğretmen 3'ün yazı yazmayı öğrenciyi motive etmek amacıyla kullandığına işaret etmektedir. Bununla birlikte, yazma konusunda öğrencilerine çok fazla fırsat verdiğini düşündüğünü; hatta çok fazla fırsat verdikleri için öğrencilerin bazen yazmaktan sıkıldıklarını eklemiştir. Bu açıklama, Öğretmen 3'ün öğrencilerini motive ettiği düşüncesiyle çelişmektedir. Öğretmen 3, her ne kadar bu açıklamalar yoluyla yazma stratejilerini öğretmeye yönelik özyeterliğe sahip olduğunu vurgulasa da sınıf içinde gerçekleştirdiği uygulamaların düşündüğü kadar etkili olmadığına işaret etmektedir.

Bu açıklamalara ek olarak, bazı öğretmenler yazma stratejilerini öğretirken yazım içeriklerini öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek ve hayal güçlerini kullanmaları amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir:

Yazma stratejilerini zaten ben birinci sınıftan itibaren hep aynı şekilde, devam ediyorum, eee birinci olarak kelime ile, bir kelime verip onun hakkında bir şeyler yazmalarını istiyorum, yani kendisi yaratıcı yazı yazma olabilir, mektup olabilir, şiir olabilir, akrostiş çalışmaları olabilir ama ilk başta böyle başlıyorum yani kendi hayal güçleri neyse onlar için (Öğretmen 20)

Yazma için daha çok yaratıcı olarak yazmalarını sağlamak amacım, yani metinlerde ve şiir yazarken, metin yazarken, masal oluştururken, daha çok kendilerine özgü, kendi cümleleriyle yazmalarına olanak sağlamaya çalışıyorum, yaratıcı bir şekilde hayal güçlerine, daha çok, hayal güçlerini daha çok kullanarak yazmalarını hedefliyorum, kompozisyon yazıyoruz, paragraf yazıyoruz, hikâye oluşturuyoruz, bu gibi etkinliklerle geçiriyoruz (Öğretmen 28)

Öğretmen 20, birinci sınıftan beri öğrencilerin hayal gücünü kullanabileceği yazma etkinliklerini kullandığını belirtmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerine kelime verip onun hakkında bir şeyler yazmalarını istediğini, mektup, şiir, akrostiş vb. gibi çalışmalar yaptırdığını söylemiştir. Öğretmen 28 ise öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek amacıyla onların kendine özgü cümleler kurmalarını ve hayal güçlerini kullanarak yazmalarını hedeflediğini belirterek; onlardan şiir ve metinler yazmalarını, hikâye oluşturma gibi etkinlikler yaptırdığını vurgulamıştır.

Görüşmelere katılan öğretmenlerin birçoğu, öğrencilerinin yazı yazma becerilerini geliştirmeleri amacıyla yazı yazdırma sırasında noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat ettiklerini ifade etmiştir:

noktalama işaretlerine dikkat ederek nasıl yazdıklarını kontrol ediyorum (Öğretmen 7)

arada dikte çalışması yaparken noktalama işaretlerine dikkat ediyoruz (Öğretmen 5)

Yazma stratejileri konusunda dikte yaptırıyorum, noktalama işaretlerini özellikle anlamaları için (Öğretmen 22)

Eee özellikle imlada eee hata yapmamaları için yanlarında muhakkak işte imla kılavuzunun olmalarını sağlıyoruz (Öğretmen 10)

Yukarıdaki öğretmenlerin tamamı öğrencilerinin yazılarında noktalama işaretlerine dikkat ettiklerini belirtmiştir. Örneğin, Öğretmen 5 ve Öğretmen 22 dikte çalışması sırasında noktalama işaretlerine dikkat ettiklerini ifade etmiştir. Bu açıklamalara ek olarak, Öğretmen 10 öğrencilerinin hatasız yazmaları amacıyla yanlarında imla kılavuzu olmasını istediğini belirtmiştir. Yukarıdaki açıklamalar, öğretmenlerin yazma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek amacıyla öğrencilerine noktalama işaretleri ve yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları için uygun ortam oluşturduklarını vurgulamaktadır.

Okuryazarlık Stratejilerini Öğretmede Karşılaşılan Güçlüklerin Giderilmesine İlişkin Özyeterlik

Bulgular, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık stratejilerini öğretmede karşılaştıkları güçlüklerin giderilmesi konusundaki özyeterliklerini okuma güçlüklerinin giderilmesine ilişkin özyeterlik ve yazma güçlüklerinin giderilmesine ilişkin özyeterlik olmak üzere iki hususta ele aldıklarını göstermektedir. Bulgular birçok öğretmenin öğrencilerinin okuma güçlüklerinin giderilmesinde okuma tekrarı yaptırdıklarını göstermektedir:

Evet kesinlikle düşünüyorum, okuma güçlüğü çeken öğrencilerin özellikle birinci sınıftan itibaren eee ikinci sınıfın sonuna gelindiğinde okuma güçlüğünün ortadan kaldırılması için bu öğrencilerin daha da cesaretlendirilmesi bol bol okuması ama ben burada eee velilere de mesela tavsiye olarak sundum aynı metnin birkaç defa okunmasının sağlanması aynı metni birkaç defa okuduktan sonra çocuğun biraz daha hani seri okumaya başladığını kendine olan cesaretinin geldiğini ve okumaya karşı daha istekli olduğunu görüyorum, yani eee hani bol oku farklı farklı okudan çok eee bazı metinlerin eee bu dönemde tekrar edilerek o göz sıçramalarının da sağlanması gerekiyor (Öğretmen 27)

bireysel çalışma yapıyoruz bol bol okuma çalışması yapıyoruz, yeterli olduğumu düşünüyorum bu konuda (Öğretmen 36)

Öğretmen 27, okuma güçlüğü çeken öğrencilerine kesinlikle destek olduğunu düşündüğünü söylemiş ve öğrencilerini cesaretlendirilerek bol bol okuma yapmalarını sağladığını böylece okuma becerilerinin kazandırılmasında gerekli olan göz sıçramalarının sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen 36, benzer şekilde, okuma güçlüğü çeken öğrenciler ile bireysel çalışmanın yanında bol bol okuma çalışması yaptıklarını vurgulayarak bu konuda kendisini yeterli gördüğünü dile getirmiştir. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerine destek olduğunu düşünen öğretmenlerin birçoğu okuma güçlüğü çeken öğrencilerin aileleri ile iletişime geçtiklerini ve onların desteğini aldıklarını belirtmişlerdir:

Birebirde de evde yoğun olarak sesli okuma yapması gerektiğini hem annesiyle hem kendisiyle konuşuyoruz (Öğretmen 30)

Evet, okuma güçlüğü çeken öğrencim var, bunlarla da öğrenci velisiyle de bire bir görüşüp ona göre evde ödevlendirip, okulda kontrol edip bu şekilde sorunu aşmaya çalışıyoruz (Öğretmen 21)

Öğretmen 30 ve Öğretmen 21, evde sık sık sesli okuma yapılması gerektiğini ve bu konuda öğrencilerinin velileri ile iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen 28 ise öğrencilerin yazma güçlüğü çekmesinin okuma ile bağlantılı olduğunu ifade etmiştir:

Yazma becerilerinde yani hayal gücü geniş olan çocukla ilerlemek daha kolay oluyor ama hayal gücü birazcık daha zayıf olan öğrenci ile yazmada ilerlemek birazcık daha zor oluyor,

bence bu okuma ile çok alakalı bence çocuk ne kadar okuyabiliyorsa o kadar güzel ürünler ortaya koyabiliyor ıı bu şekilde ilerliyoruz (Öğretmen 28)

Öğretmen 28, yazma becerilerinde hayal gücü zayıf olan öğrencileriyle yazmada ilerlemenin zor olduğunu ve bununla okumak ile çok alakalı olduğunu çünkü çocuk ne kadar okursa o kadar güzel ürünler ortaya çıkardığını vurgulamıştır.

Öğretmen 15 ise öğrencilerin yazma becerilerinde güçlük çekmelerinin zihinsel sorunlarından ve el kaslarının gelişiminden kaynaklandığını belirtmiştir:

Yani şu anda öyle bir çocuk yok, dediğim gibi bunları yaptığınız zaman burada çok fazla sorun yaşamıyorsunuz, ama ne olabilir? Gelebilir, ya da işte dediğim gibi, sorun yaşayan, zihinsel sorunu olan ya da el kaslarında sorun olan çocuklarda genelde yaşıyor bunlar eee olabildiğimce hani yüzde yüz oluyorum denebilir miyim? Sanmıyorum, yani olabildiğimce yani aile yönlendirilebilir belki de (Öğretmen 15)

Öğretmen 15, sınıfında şu anda yazma becerilerinde sorun yaşayan bir öğrencisinin olmadığını; bununla birlikte, yazma becerilerindeki sorunların genelde zihinsel ve el kaslarının gelişimi gibi psikomotor gelişimlerine ilişkin sorunlardan kaynaklandığını ifade etmiş ve bu konuda öğrencilerine yüzde yüz destek sağlayamadığını aile birlikte yönlendirmelerde bulunabileceğini belirtmiştir. Öğretmen 27, öğrencilerin yazma güçlüğü çekmelerinin yazmaya ilişkin isteksizliklerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Valla ıı bu dönemdeki çocukların ıı yazma konusunda biraz tembel olduklarını yazı yazmayı sevmediklerini görüyorum, bu sorunla birçok öğretmen arkadaş uğraşıyorlar, yazılarının kötülüğünden, yazma isteksizliğinden tabi bu yazmaya karşı isteksiz olmaları sonrasında ıı dedik yaz az önce işte öykü yazma kompozisyon yazma şiir yazma bu tip şeyleri de etkiliyor yani ortaya çıkarabilecekleri ürünleri de etkiliyor valla bir şekilde yazma konusunda çocukları özellikle desteklememiz gerektiğine inanıyorum şu dönemde özellikle bilgisayarın çok etkisi var diye düşünüyorum işte dokunarak hazırda biraz daha emek vermeden bir takım şeylere ulaşma, işte kitapta var ne gerek var şeyinde düşüncesinde olduklarından dolayı bir yazma tembelliği var buna bağlı olarak yazı bozuklukları var (Öğretmen 27)

Yukarıdaki açıklamalar Öğretmen 27'nin öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olduğunu ve bu durum ile birçok öğretmenin mücadele ettiğini ifade ettiği görülmektedir. Buna ek olarak, Öğretmen 27, bunda bilgisayarların çok etkili olduğunu ve öğrencileri yazmaya ilişkin desteklemeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Okuryazarlık Stratejilerini Değerlendirmeye İlişkin Özyeterlik

Bulgular, sınıf öğretmenlerinin okumayı değerlendirme yöntemlerinden birinin okuduğunu anlamak olduğunu göstermektedir:

Değerlendirmelerde okumalarını anlamaları çok önemli, o yüzden okuma anlama metinlerini işe koyuyoruz, çok hızlı bir şekilde ve onları önce kendilerine anlatıyoruz böyle okuyacağız, okuduklarımızı anlayacağız, okurken nasıl işte bu not alma yöntemleri, nerelere dikkat etmemiz gerekiyor, birlikte okurken de o vurgularla onların ilgilerini çekip dikkatlerini oralara yoğunlaştırıyoruz, burada her şey aklımıza gelmeyebiliyor ne yazık ki ama okumada yani değerlendirmede anlama olayı çok güzel (Öğretmen 14)

Değerlendirme olarak okuma yazmayı değerlendirmede zaten kullandığımız yöntemlerden en öncesi okuduğunu anlama ile ilgili etkinlikler var (Öğretmen 20)

Öğretmen 14, okumayı değerlendirmede okuma anlama metinlerini kullandıklarını öğrencilere not alma gibi okurken nelere dikkat etmeleri gerektiğini anlattığını ve okuduğunu anlamının çok iyi bir değerlendirme yöntemi olduğunu söylemiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 20 okuduğunu anlamının okumayı değerlendirmede kullandıkları bir yöntem olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen 40 ve Öğretmen 6 ise okumayı değerlendirmede öğrencilerin okuma hızına baktığını ifade etmişlerdir:

Yani okumada şeyi ben alıyorum, onlar sınıfta okurlarken kronometre açıyorum, haftalık onların okuma şeylerini, kelime sayılarına bakıyorum, (Öğretmen 40)

okuma ve yazmayı değerlendirmede bir öğrencinin okuma hızına bakıyoruz, eee okumadaki eee cümleleri okurken okumaya anlam katabiliyor mu ona bakıyoruz (Öğretmen 6)

Öğretmen 40 ve Öğretmen 6 öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirmede okuma hızını dikkate aldıklarını açıklamışlardır. Bununla birlikte, Öğretmen 40 okumayı değerlendirirken sınıfta kronometre açtığını öğrencilerin haftalık kelime sayılarına baktığını ve buna göre bir değerlendirme gerçekleştirdiğini vurgulamıştır. Öğretmen 6 ise okumayı değerlendirmede öğrencinin okuma hızının yanında okurken öğrencilerinin okumaya anlam katıp katamadığını dikkate aldığını vurgulamıştır.

Görüşmelere katılan öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmelerine ilişkin özyeterliğe sahip olduklarını belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenler öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirirken çalışma yaprakları ve akran değerlendirme gibi yöntemler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Öğretmen 10 yazmayı değerlendirmede çalışma yapraklarını kullandığını belirtmiştir:

Yazmayı değerlendirmede dikte çalışmaları verilen işte çalışma yapraklarını değerlendiriyoruz bu şekilde (Öğretmen 10)

Öğretmen 10, öğrencilerine dikte çalışmaları yaptırdığını, bu kapsamda onlara çalışma yaprakları verdiğini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirmede akran değerlendirmeyi kullandıklarını belirtmişlerdir:

Yazma değerlendirmesinde kendi arkadaşlarının fikirlerini de kullanıyorum benim eee değerlendirmem dışında, yazdıklarını arkadaşlarına da değerlendirip olumlu olumsuz eleştiri yapmalarını sağlıyorum, çocuklar buradan kendileri bir ders çıkarmaya çalışıyorlar, ne etkili oluyor yazmada, eee arkadaşlarının hatalarını söyleyebiliyorlar ya da güzel olan yerleri belirtiyorlar, biri eleştiri yapmayı öğreniyor, diğeri yazdıklarının nasıl algılandığını anlıyor, güzel bir değerlendirme gibi geliyor bana (Öğretmen 4)

Yazmayla ilgili de yazdıklarını mutlaka arkadaşlarıyla paylaşma ve bu paylaşımlardan da daha iyiye doğru yol almalarını sağlama (Öğretmen 27)

Öğretmen 4, yazmayı değerlendirmede akran değerlendirmeyi kullandığını belirterek akranlarının eleştirileri sayesinde öğrencilerin hatalı oldukları ve güzel yazdıkları yerleri fark ettiklerini belirtmiştir. Öğretmen 27 ise yazmayı değerlendirirken yazıklarını arkadaşlarıyla paylaşmalarına olanak sağladığını ve bu paylaşım sayesinde daha güzel yazdıklarını ifade etmiştir. Aşağıdaki öğretmenler öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirmede noktalama işaretleri, portfolyo, öz değerlendirme ve özet çıkarma gibi değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir:

Daha çok noktalama işaretleriyle ilgili bir yazı değerlendirmesi oluyoruz, oluyor mesela içine saklanmış noktalama işaretlerini bulurken ya da kesme işaretinin yanlış kullanımını bulması için çalışmalarımız oluyor, orada ne ölçüde doğru kullanmış ne ölçüde doğru kullanmamış onu buluyoruz (Öğretmen 29)

Portfolyomuz var, portfolyo kullanıyoruz, ııı çocukların öz değerlendirme formları oluyor onları kullanıyoruz, (Öğretmen 40)

İşte özet çıkarma ya da her ünite sonunda metinle ilgili ya da üniteyle alakalı öz değerlendirme formları var bunları kullanmaya çalışıyorum, kendim oluşturduğum değerlendirme etkinlikleri oluyor, bunları da elimden geldiğince çok sık kullanmaya çalışıyorum (Öğretmen 1)

Rubrikleri kullanıyoruz, kendileri daha çok kendilerini değerlendiriyorlar, eksik yönlerini kendileri görüyorlar ben yönergeleri birlikte oluşturuyoruz zaten kendileri oluşturdukları için nelere dikkat etmeleri gerektiğini biliyorlar, o konuda daha kolaylıkla ilerleyebiliyoruz (Öğretmen 28)

Öğretmen 29, yazmayı değerlendirmede daha çok noktalama işaretlerini değerlendirdiğini, etkinliklerde noktalama işaretlerinin doğru kullanılır kullanılmadığını tespit ettiğini belirtmiştir. Öğretmen 1 okuma ve yazmayı değerlendirmede özet çıkarmayı veya her ünite sonunda bulunan öz değerlendirme formlarını kullandığını ifade ederek; bunun yanı sıra kendi oluşturduğu değerlendirme etkinliklerini sınıf içerisinde sık sık kullandığını belirtmiştir. Öğretmen 40 ise öğrencilerinin portfolyoları olduğunu, okuma ve yazmayı değerlendirmede öz değerlendirme formlarını kullandığını ifade etmiştir. Öğretmen 28, okuma ve yazmayı değerlendirmede Rubrikleri kullandığını, öğrencilerle

beraber yönergeleri oluşturduklarını, öğrencilerin kendilerini değerlendirdiklerini ve bu sayede eksik yönlerini gördüklerini, nelere dikkat etmeleri gerektiğini fark ettiklerini belirtmiştir. Bu açıklamalar, öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede portfolyo, öz değerlendirme ve rubrikler gibi süreç değerlendirmeyi kullandıklarını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterliklerinin oldukça yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Kabaş ve Yıldız (2020)'nin Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıklarını araştırdığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Soyuçok ve Balantekin'in (2021) sınıf öğretmenlerinin okuma ve motivasyonları ile okuryazarlık öğretimi özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algıları arasındaki fark incelendiğinde, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bulgular Eğitim Yüksek Okulu mezunu olan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama ve Diğer programlardan mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte; Yüksek Lisans mezunu olan öğretmenlerin Eğitim Yüksek Okulu mezunu olan öğretmenlere göre okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programından mezun olan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının ise Diğer programlardan mezun olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim Yüksek Okulu mezunu ve Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programı mezunu olan sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum Eğitim Yüksek Okulu mezunu ve Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programından mezun olan öğretmenlerin, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlere göre daha tecrübeli olmalarıyla açıklanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algıları arasındaki farklar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının hizmet süresine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-20 yıl hizmet sürelerine sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin deneyimleri arttıkça özyeterlik inançlarının da artması ile açıklanabilir. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları kuruma göre okuryazarlık öğretimi özyeterlikleri incelendiğinde; özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum özel okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin bulundukları ortamın niteliği ve olanaklarının fazla olması gibi hususların özyeterliklerini olumlu etkilemesi ile açıklanabilir.

Sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu vurguladıklarına dikkati çekmektedir. Bulgular, öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlikleri kapsamında okuma öncesinde ön hazırlık olarak görsel okuma yaptırdıklarını ve bu kapsamda okunacak kitabı hayal etmelerini, içeriğini tahmin etmelerini istediklerini beyan ettiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, okuma amacını, okuma hızını belirleme, metnin yapısını inceleme ve ön bilgileri harekete geçirme gibi stratejilerden hiç bahsetmedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin okuma öncesi stratejileri ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarına veya bu konuya ilişkin ayrıntılı soru sorulmadığı için bu konuda açıklama yapmamaları şeklinde açıklanabilir. Alanyazın öğretmenlerin zaman zaman sınıf içinde gerçekleştirdiklerini ifade ettiklerinden daha fazla uygulamalar gerçekleştirdiklerini göstermektedir (Şahin, Stables, Bullock, 2002). Ayrıca, alan yazın bireylerin okuma öncesinde konuya dair ne öğreneceğini, amacını ve öğrenme hedefini ne şekilde gerçekleştireceğini

kararlaştırdığı için okuma öncesi stratejileri bu sürecin en önemli aşaması olduğunu vurgulamaktadır (Karatay,2011). Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin okuma öncesi stratejilerine dair özyeterliğe sahip olduklarını beyan ettikleri halde, görüşmeler sırasında bu stratejilerin yalnız birkaçından bahsetmeleri sınıflarında bu stratejileri uygulamadıklarına veya uygulamalarına rağmen farkında olmadıklarına işaret etmektedir. Okuma sırası stratejilerinde ise sınıf öğretmenlerinin sesli-sessiz okuma, vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma gibi stratejileri kullandıkları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, alanyazın sınıf öğretmeni adaylarının okuma sırası stratejilerine ilişkin sessiz okuma, not alarak okuma, sesli okuma, anlayarak okuma gibi yöntemlerini kullandığını göstermektedir (Fayetörbay,2018). Okuma sonrasında ise görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri ise okuduğunu anlamamanın önemi üzerinde durmuşlardır. Öğretmenler her ne kadar okuma öncesi stratejilerinde kullandıkları yöntemlerden yeteri kadar bahsetmemiş olsalar da okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerini neredeyse eksiksiz uyguladıkları anlaşılmaktadır.

Bulgular, yazma stratejileri dikkate alındığında sadece birkaç öğretmenin yazma öncesi aşamasında örnek verme, bir konu üzerinden düşünmelerini sağlama gibi çalışmalar yaptırdıklarını göstermektedir. Bununla birlikte bulgular öğretmenlerin çoğunun yazma sırasında hikâye, metin, şiir, akrostiş vb. yazı çalışmaları yaptırdıklarını, bir metnin sonunu veya başını tamamlattırdıklarını, öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarını sağladıklarını göstermektedir. Bu açıklamalara ek olarak yazı yazma sırasında öğrencilerinin noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat ederek yazıp yazmadıklarına dikkat ettiklerini beyan etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin daha çok yazma sırası stratejilerine odaklandıklarını, yazma öncesi stratejilerine ise daha az değindiklerini söyleyebiliriz. Bu durum öğretmenlerin yazma stratejilerini bildikleri halde tam olarak uygulayamadıklarına veya yazma stratejileri hakkında tam bir bilgi sahibi olmamalarına işaret edebilir.

Bulgular, sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uyguladıkları stratejiler konusunda özyeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, araştırmacılar öğretmenlerin okuma (Muin, Riyanto & Wibowo,2020) ve yazma (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım,2014) güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik kendilerini yeterli gördüklerini, yaptıkları uygulamaları başarılı bir şekilde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu açıklamalardan farklı olarak, sınıf öğretmenlerinin okuma (Altun ve diğerleri,2011) ve yazma (Erdoğan, Gülay, Gül Uzuner,2017) güçlüğü olan öğrencilerinin güçlüklerini gidermek için birçok uygulamalar yaptıkları halde kendilerini yeterli görmediklerini belirten çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Bulgular ayrıntılı incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerinin hangi alanlarda okuma güçlüğü yaşadığını ve bu güçlüklerin giderilmesinde rehberlik servisinden yardım alma, bireysel ve grup çalışması yapma gibi farklı stratejiler kullandıklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Her ne kadar öğretmenlerin ifadeleri okuma güçlüğü çeken öğrencilerini desteklemede birçok strateji kullandığına işaret etse de eko okuma, yankılayıcı okuma, paragrafın önceden dinletilmesi gibi uygulamaları gerçekleştirmedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü çekme sebeplerinin önemi üzerinde durdukları ve öğrencilerinin yazma isteksizliği, hayal gücü eksikliği, el kaslarının gelişmişliği gibi nedenlerle yazma güçlüğü yaşadığını belirtmişlerdir.

Bulgular, sınıf öğretmenlerinin bir kısmının okumayı değerlendirmede okuma hızlarına baktıklarını ifade ederken bir kısmının okumayı anlamamanın daha önemli olduğunu vurguladığını göstermektedir. Alanyazın okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında önemli bir ilişki olduğuna dikkati çekmektedir. Örneğin, Coşkun (2002) okuduğunu anlamamanın kelime, cümle, paragraf arasında bağlantı kurabilme ve bu bağlamda analiz sentez, değerlendirme, yorumlama yapabilmek olduğunu ifade etmektedir. Hızlı okuma ise yüzeysel okuma yapmak değil bunun aksine anlayarak ve zihinde yapılandırarak okumadır (Güneş,2009). Buna göre okuduğunu anlama becerilerinin artmasının şartı hızlı okumaya bağlanmaktadır (Döğüşgen,2013). Ancak, alanyazın okuduğunu anlama ve okuma hızının birbiriyle bağlantılı olduğunu gösterse de sınıf öğretmenlerinin bunları ayrı değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, sınıf öğretmenleri okuma ve yazmayı değerlendirmede çalışma yapıtları, akran değerlendirme, rubrikler, portfolyo gibi yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarını değerlendirmede, onların seviyelerini belirlemede, öğrenmelerini gözlemlemede kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını, çeşitli yöntemleri doğru şekilde kullanmaları ve öğrencileri ile ilgili doğru karar vermeleri önemlidir (Özbaşı ve Çıkrıkçı-

Demirtaşlı,2013) Ancak, alanyazın görüşmelere katılan öğretmenlerin kullandıklarını belirttikleri yöntemlerin dışında kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid gibi değerlendirme yöntemlerinin de bulunduğunu ve öğretmenlerin bu yöntemlerden bahsetmedikleri görülmektedir. Bulgular ayrıca sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık stratejilerini değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin özyeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin belirli değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanmayı tercih etmediklerine veya bu yöntem ve teknikleri bilmediklerine işaret edebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 08.12.2020

Belge sayı numarası= E-84026528-050.01.04-2000184973

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akbağaoğlu, M. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının incelenmesi: Afyonkarahisar örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475- 493.
- Büyüköztürk, S. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Clouse, B. F. (2005). *265 troubleshooting strategies for writers*. Blacklick, OH, USA: McGraw- Hill Companies.
- Cohen, A. D. (1990). *Language Learning: InsightsforLearners, Teachers and Researchers*. New York: Newbury House Publishers.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 6, 231-244.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Döğüşgen, M. M. (2013). *Çağdaş metotlarla hızlı okuma ve anlama sanatı*. İstanbul: Ekinoks Yayınevi.

- Ekin, Ö. ve İflazoğlu Saban A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 577-600.
- Erdoğan, Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 658-678.
- Erdoğan, Ö., Gülay, A. ve Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 700-718.
- Fayetörbay, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Harris, K. R., Graham, S. ve Schmidt, T. (1997). *Self-regulated strategy development: Two decades of classroom-based research*. Cambridge, M.A: Brookline Books.
- Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). *Metacognition and strategies instruction in writing*. New York: Guilford Press.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnnalı, H.Ö. ve Aydın, İ.S (2018).Yazma stratejilerinin öğretimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 879-889.
- Kabaş, İ. ve Yıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları. *Researcher: Social Science Studies*, 8(1), 105-134.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Karatay, H., Destebaşı, F., Tezel, K. V. ve Pektaş, S. (2018). Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algısı ölçeği Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli eğitim Bakanlığı Yayınları*, 47(220), 105- 131.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Kuçuradi, İ. (2011). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Küçükylmaz, E. A. ve Duban, N. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ve öz-yeterlik inançlarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(1), 71-83.
- Leki, I. (1995). Coping strategies of esl students in writing tasks across the curriculum. *Tesol Quarterly*, 29(2), 235-260.
- Leki, I. (2002). *Academic writing: Exploring processes and strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). *Self-regulated strategy development for students with writing difficulties*. Theory into practice, 50(1), 20-27.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Muin, J. A., Ryanto, R., & Wibowo, S. B. (2020). Teacher competencies for dyslexia students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 904-908.
- Murphy, M. M. (2007). *Enhancing print knowledge, phonological awareness, and oral language skills with at-risk preschool children in Head Start classrooms* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Nebraska, Lincoln.
- Ortiz, R. W. (2004). Hispanic/Latino fathers and children literacy development examining involvement practices from a sociocultural context. *Journal of Latinos and Education*, 3(3), 165-180.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özbaşı, D. ve Çırıkçı-Demirtaşlı, N. (2013). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliklere ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 25-46.

- Özbay, M. (2002). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi*. Ankara: Can Basın Yayın Reklam.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Piloneita, P. (2006). Genre and comprehension strategies presented in elementary basal reading programs: A content analysis (Unpublished Doctoral Dissertation). Coral Gables Florida, University Of Miami.
- Sahin, C., Bullock, K., & Stables, A. (2002). Teachers' beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at key stage 2. *Educational Studies*, 28(4), 371-384.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Soyuçok, M. ve Balantekin, Y. (2021). Sınıf öğretmenlerinin okuma ve mesleki motivasyonları ile okuryazarlık öğretimi öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1171-1203.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. London: Sage Publications.
- Topuzkanamış, E. (2010). *Türkçe Ders Kitaplarında Okuma Stratejileri*. 10. Uluslararası Dil, Yazın ve Değişim Sempozyumu. Gazi Üniversitesi, Ankara, (3-5 Kasım), 359-367.
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Eğitim Dergisi*, 3(2), 274-290.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 655-677.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ürün Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının okur özyeterlik algılarının okuduğunu anlama düzeyleri ile ilişkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(2), 65-74.
- Vicky, Z. C. (2001). *Emergent literacy*. Florida Literacy and Reading Excellence Center.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri-yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, E. (2016). *Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarının işe yabancılaşma-yaşam doyumu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Extended Abstract

Introduction

One of the most important conditions for being among the developed countries is to be literate. In this context, developed countries have aimed to make each individual literate by including lifelong learning in their education systems. Besides, literacy skills emerge as a necessity for enlightenment (Parsa, 2004). The literature also emphasizes the importance of self-efficacy beliefs of well-trained teachers and pre-service teachers (Yıldız, 2006). Teachers who have high self-efficacy beliefs allocate more time to education and use the teaching and learning methods and techniques effectively. This enhances students' motivation and participation to the lessons (Küçükylmaz & Duban, 2009). Accordingly, it is important in increasing students' success levels (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998). In addition, teachers with low self-efficacy do not care about their students, they mostly use teacher-centered lessons and they do not want to take responsibility for their students' success. The literature also reveals that they show an authoritarian attitude in the teaching-learning process (Kuçuradi, 2011). For this reason, teachers having a high level of self-efficacy is one of the important factors in improving themselves and their students. The literature

shows that there are studies examining the self-efficacy of primary school teachers in teaching literacy (Ekin & İflazoğlu Saban, 2019; Kabaş & Yıldız 2020). However, no study has been found that comprehensively examines the literacy teaching self-efficacy of classroom teachers with mixed methods. This research has limited on primary school teachers' self-efficacy beliefs about literacy. However, primary school teachers' self-efficacy beliefs about literacy, has an important place in supporting them in teaching literacy skills effectively. Accordingly, the aim of this study is to determine the level of self-efficacy perceptions of classroom teachers regarding literacy teaching. The objectives of the research are as follows:

To understand the level of self-efficacy of primary teachers in literacy teaching.

To understand whether there is a difference between primary school teachers' self-efficacy in literacy teaching regarding gender.

To understand whether there is a difference between primary school teachers' self-efficacy in literacy teaching regarding the institution they graduated.

To understand whether there is a difference between primary school teachers' self-efficacy in literacy teaching regarding experience.

To understand whether there is a difference between primary school teachers' self-efficacy in literacy teaching regarding the type of school they work.

Method

The research, in which quantitative and qualitative dimensions were used together, was designed in a dominant-non-dominant mixed method design. Teachers' Literacy Teaching Self-Efficacy Scale was used to determine the self-efficacy of classroom teachers regarding literacy teaching in the quantitative dimension of the research. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with primary school teachers to examine the data obtained from the scale in detail. The study group consists of 666 classroom teachers in the quantitative dimension and 41 classroom teachers in the qualitative dimension. Data were collected from Tekirdağ, Çorlu, Ergene and Çerkezköy in the 2019-2020 academic year. Teachers were informed about the research aims. Then, teachers participated the research were required to fill and sign the consent form. Normality tests were applied to the quantitative data collected from the teachers. Findings revealed that the data does not show normal distribution. Accordingly, non-parametric tests were applied. Data collected from the qualitative phase of the research were analyzed through using deductive content analysis.

Result and Discussion

Findings show that primary teachers' self-efficacy regarding literacy teaching is found out as sufficient. Findings revealed that there was a significant difference in favor of female teachers in the self-efficacy of primary teachers regarding literacy teaching according to gender. In addition, the findings also show that the self-efficacy of primary teachers regarding literacy teaching differs according to the school they graduated from, their experience as well as the type of school they work.

The findings obtained from the research revealed that the self-efficacy of primary teachers regarding literacy teaching is quite sufficient. Similarly, Karabaş and Yıldız (2020) in which they investigated primary literacy teaching self-efficacy perceptions of primary school teachers and their commitment to the primary literacy teaching program, identified that primary teachers' self-efficacy perceptions of literacy teaching were at a high level. Soyuçok and Balantekin (2021) also concluded in their study that primary teachers' perceptions of literacy teaching self-efficacy were quite sufficient.

Findings revealed that the literacy teaching self-efficacy perceptions of the teachers who graduated from the Education High School are higher than the teachers who graduated from the Faculty of Education Undergraduate Program and other programs. Besides, teachers who have a master's degree have higher self-efficacy of literacy teaching than teachers who are graduates from the Education High School. Findings also showed that the literacy teaching self-efficacy of teachers who graduated from Education High School and Non-Educational Undergraduate Programs are

higher than those who graduated from Education Faculty. This situation can be explained by the experiences of teachers. Findings showed that teachers graduated from the Education High School and graduated from the Undergraduate Programs outside of the Education Faculty are more experienced than the teachers who graduated from the elementary teaching department.