



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

**OTANTİK ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
TÜRKÇE DERSİ BAŞARILARINA VE DİJİTAL OKURYAZARLIK
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Ali Umut AŞCI
ORCID: 0000-0002-8038-3624

Danışman
Prof. Dr. Murat ATEŞ
ORCID: 0000-0002-7361-6389

Konya – 2024

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim sürecinde bilgi ve tecrübesiyle beni yönlendiren, akademik ve bilimsel gelişim yolunda ilgi ve desteğiyle her daim yanımda olan değerli danışman hocam Prof. Dr. Murat ATEŞ'e en içten teşekkürlerimi sunarım. İlgi ve desteklerini benden esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Zehra Göre'ye, Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'a, Doç. Dr. Serdar DERMAN'a saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Tanıştığımız ilk günden bu yana ilgi ve desteğiyle her zaman yanımda olan kıymetli hocam Prof. Dr. Onur Alp KAYABAŞI'na ayrıca saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma jürisinde yer alan ve kıymetli görüşleriyle beni yönlendiren Prof. Dr. Özay KARADAĞ ve Prof. Dr. Bayram BAŞ'a çok teşekkür ederim.

Hem ders hem de tez dönemlerinde görüş ve önerilerini benimle paylaşarak her daim yanımda olan kıymetli arkadaşlarım Öğr. Gör. Murat ACELE'ye, Öğr. Gör. Ahmet Gürkan KARATAŞ'a ve Semih AKKAYA'ya çok teşekkür ederim.

Araştırmamın veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulama süreçlerinin gerçekleştirildiği okulların idarecileri ve öğretmenlerine, hoşgörülü tutumları ve yardımları için, araştırmaya katılan bütün öğrencilere de katkıları ve eğlenceli bir uygulama ortamı oluşturdukları için teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her daim bana güvenen, yol gösteren, aldığım her karara inanan ve umutsuzluğa kapıldığım her anda beni cesaretlendiren, başta eğitim olmak üzere her alanda kendimi geliştirmem için maddi ve manevi desteklerini benim için seferber eden ve bu günlere gelmemde en büyük pay sahibi olan aileme en kalbî teşekkürlerimi sunarım.

Ali Umut AŞCI

Mayıs 2024

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Varsayımlar	12
1.5. Sınırlılıklar.....	13
1.6. Tanımlar	13
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1. Otantik Öğrenme	15
2.1.1. Otantik öğrenmenin tanımı.....	16
2.1.2. Otantikliğin tarihi ve felsefesi	20
2.1.3. Yapılandırmacılık ve otantik pedagoji	23
2.1.4. Otantik pedagojide gerçek dünya anlayışı ve otantik öğretmen.....	25
2.1.5. Eğitimde otantik algı	30
2.1.6. Otantik öğrenmenin önemi	32
2.1.7. Otantik öğrenme aşamaları.....	34
2.1.8. Otantik değerlendirme	35
2.1.9. Otantik öğrenmenin ve otantik öğrenme ortamlarının nitelikleri.....	37
2.1.10. Türkçe eğitiminde otantik öğrenme	44
2.2. Dijital Okuryazarlık.....	55
2.2.1. Dijital okuryazarlık becerileri	58
2.2.2. Dijital okuryazarlık becerilerinin önemi	66
2.2.3. Dijital okuryazarlık ve pedagoji	72
2.3. Eğitim, dijital okuryazarlık ve otantik öğrenme ilişkisi	76
2.4. İlgili Araştırmalar	81
2.4.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar.....	81
2.4.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar	93
3. YÖNTEM.....	102
3.1. Araştırmanın Modeli	102

3.1.1. Araştırmanın nicel boyutunun modeli	104
3.1.2. Araştırmanın nitel boyutunun modeli	105
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	106
3.2.1. Kişisel bilgiler formu sonuçları	107
3.3. Veri Toplama Araçları	111
3.3.1. Kişisel bilgiler formu	112
3.3.2. Dil bilgisi başarı testi	112
3.3.3. Okuduğunu anlama başarı testi	115
3.3.4. Dinlediğini anlama başarı testi	119
3.3.5. Konuşma becerileri puanlama anahtarı	122
3.3.6. Konuşma konularının belirlenmesi	126
3.3.7. Yazma becerileri dereceli puanlama anahtarı	128
3.3.8. Yazma konularının belirlenmesi	131
3.3.9. Dijital okuryazarlık ölçeği	132
3.3.10. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	133
3.4. Verilerin Toplanması	134
3.4.1. Pilot uygulama	134
3.4.2. Asıl uygulama	136
3.5. Verilerin Analizi	140
3.5.1. Nicel veri analizi	140
3.5.2. Nitel veri analizi	142
4. BULGULAR	145
4.1. Dijital Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bulgular	145
4.2. Öğrenme Alanlarına İlişkin Bulgular	148
4.2.1. Okuduğunu anlama becerilerine ilişkin bulgular	148
4.2.2. Dinlediğini anlama becerilerine ilişkin bulgular	151
4.2.3. Yazma becerilerine ilişkin bulgular	154
4.2.4. Konuşma becerilerine ilişkin bulgular	157
4.2.5. Dil bilgisi akademik başarılarına ilişkin bulgular	160
4.3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	163
4.4. Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular	173
4.4.1. Uygulama öncesinde araştırmaya dair öğrenci görüşleri	173
4.4.2. Uygulama sırasında araştırmaya dair öğrenci görüşleri	177
4.4.3. Uygulama sonrasında araştırmaya dair öğrenci görüşleri	181
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	191
5.1. Sonuç ve Tartışma	191
5.3. Öneriler	201
KAYNAKLAR	203
EKLER	246
EK 1: MEB Araştırma İzni	246

Ek 2: Etik Kurul Kararı	247
EK 3: Kişisel Bilgiler Formu.....	248
EK 4: Dil Bilgisi Başarı Testi.....	250
EK 5: Dijital Okuryazarlık Ölçeği Kullanım İzni	253
EK 6: Dijital Okuryazarlık Ölçeği.....	254
EK 7: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	255
EK 8: Dinlediğini Anlama Başarı Testi	256
EK 9: Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	261
Ek 10: Uzman Görüş Formu	271
EK 11: Konuşma Becerileri Puanlama Anahtarı.....	272
EK 12: Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı	274
EK 13: Deney Grubu Uygulamaları ile İlgili Görseller	280
Ek 14: Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Çalışmalarından Örnekler.....	284
Ek 15: Deney Grubu Ders Planları.....	286
Ek 16: Kontrol Grubu Ders Planları.....	296

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Otantik Öğrenme Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarılarına ve Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisi başlıklı tez çalışmamın toplam **305** sayfalık kısmına ilişkin, 17/05/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%10** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dâhil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

17/05/2024

Ali Umut AŞCI

Prof. Dr. Murat ATEŞ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

17/05/2024

Ali Umut AŞCI

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

N: Birey sayısı

Na: Madde son derece ilgili değerlendirmesi yapan toplam uzman sayısı

Nb: Madde oldukça ilgili değerlendirmesi yapan toplam uzman sayısı

S: Standart sapma

Sd: Serbestlik derecesi

T: T- testi ilişki değeri

p: Anlamlılık düzeyi

U: Mann Whitney-U testi değeri

X: Aritmetik ortalama

pj: Madde güçlük indeksi

rj: Madde ayırt edicilik indeksi

Kısaltmalar

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

ALA: Amerikan Kütüphane Derneği

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

BÖTE: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

DigComp: Vatandaşlar için Dijital Yetkinlik Çerçevesi

KGİ: Kapsam Geçerlik İndeksi

KMO: Kaiser-Mayer-Olkin

KR-20: Kuder-Richardson 20 katsayısı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NEÜ: Necmettin Erbakan Üniversitesi

STEM: Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik

TDK: Türk Dil Kurumu

TPACK: Teknolojik, Pedagojik ve İçerik Bilgisi

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

VoIP: İnternet protokol adresi aracılığıyla ses, video veya mesaj paylaşımı

Wi-Fi: Kablosuz İnternet Bağlantı Alanı

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

OTANTİK ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ BAŞARILARINA VE DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ

Ali Umut AŞCI

Gelişen teknoloji ile birlikte eğitimin en önemli bileşeni olan öğrencilerin profili, ilgi alanları, motivasyonları ve öğrenme etkinliklerinden veya ortamlarından beklentileri de çeşitlenmiştir. Öğrencilerin beklentilerindeki bu değişime cevap verebilme adına öğretmenler, öğrenme ortamlarında farklı öğrenme yöntemlerini ve okuryazarlık türlerini kullanma arayışına girmişlerdir. Bu noktada öğrencileri, artık teknoloji ile tamamen kaynaşmış olan gerçek dünya koşullarına hazırlamak, öğrencilerin dijital becerilerini ve sosyal hayatta oldukça önemli bir yere sahip olan dört temel dil becerilerini geliştirmek için otantik öğrenme yöntemi ve dijital okuryazarlık öğeleri öğrenme ortamlarında birlikte kullanılabilir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı, otantik öğrenme yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ve dijital okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin otantik öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini tespit etmek de amaçlanmıştır. Türkçe dersinde otantik öğrenme yönteminin uygulanabilirliğini göstermeyi amaçlayan bu araştırma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma desene göre yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu öğrenimine 7. sınıfta devam eden 67 öğrenciden oluşmaktadır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Aksaray'da bulunan bir devlet okulunda eğitim gören bu öğrencilerden 33'ü otantik öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda, 34'ü ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen mevcut öğrenim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunda yer almaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun (Kazara/Elverişli) örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri toplanırken araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgiler Formu", "Dil Bilgisi Başarı Testi", "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Dinlediğini Anlama Başarı Testi", "Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı", "Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı", "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ve Pala (2019) tarafından geliştirilen "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları, katılımcılara ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney grubundan gönüllü olan öğrencilerle uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Nicel verilerin analizinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin dağılım durumlarına Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmıştır. Normal veya çarpık dağılım gösterme durumlarına göre verilere; "ilişkisiz örnekleme t- testi", "ilişkili örnekleme t- testi", "Mann-Whitney U testi" ve "Wilcoxon işaretli sıralar testi" uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analiz yöntemleri birlikte kullanılmıştır.

Yapılan nicel analizler sonucunda otantik öğrenme yönteminin deney grubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, konuşma, yazma ve dil bilgisi becerilerinin gelişiminde ve kalıcı öğrenmeyi sağlamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dinlediğini anlama becerilerinde kız öğrenciler yönüne istatistiksel bir fark tespit edilirken diğer becerilerde ise cinsiyet açısından öğrenciler arasında istatistiksel olarak bir fark tespit edilmemiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelere ilişkin yapılan nitel analizler, araştırmanın nicel boyutunun sonuçlarıyla birbirini destekler niteliktedir ve öğrencilerin otantik öğrenme ve dijital okuryazarlık etkinliklerine yönelik görüşlerinin oldukça olumlu olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin, otantik öğrenme yöntemi ile daha kolay ve kalıcı öğrenme gerçekleştirdikleri, dersleri daha eğlenceli buldukları ve öğrenirken kendilerini daha rahat ve özgüvenli hissettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, otantik öğrenme, dijital okuryazarlık, dört temel dil becerisi, dil bilgisi becerileri.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education
Turkish Education Program
Doctoral Thesis

THE EFFECT OF AUTHENTIC LEARNING METHOD ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SUCCESS IN TURKISH LESSONS AND DIGITAL LITERACY SKILLS

Ali Umut AŞCI

The most crucial elements of education—student profiles, interests, motivations, and expectations from learning environments or activities—have likewise evolved as a result of technological advancements. Educators have tried to use various learning strategies and forms of literacy in the classroom in response to this shift in students' expectations. At this point, students' digital skills and the four fundamental language skills—which are crucial for social interaction—can be developed in learning environments by combining authentic learning methods with digital literacy components. This will also help students get ready for the fully technologically integrated real world. Examining the impact of the authentic learning approach on the academic performance and digital literacy of Turkish seventh-grade secondary school students is the primary goal of this study. Finding out what the research participants' perspectives are on the authentic learning process is a further objective. This study was carried out using a mixed design that combined qualitative and quantitative research methods to show how the authentic learning approach can be applied in Turkish lessons. A quasi-experimental pretest/post-test control group design was employed in the quantitative portion of the study. A basic qualitative research design was used in the design of the research's qualitative component.

The research study includes sixty-seven 7th-grade students from a public school in Aksaray during the 2021-2022 academic year. Among these students, 33 are in the experimental group where the authentic learning method is applied, while 34 are in the control group where the current learning methods determined by the Ministry of National Education are applied. The study group was determined using the appropriate (Accidental/Convenient) sampling method, which is one of the non-random sampling methods.

The following instruments were used to gather research data: the researcher's "Personal Information Form," the "Grammar Achievement Test," the "Reading Comprehension Achievement Test," the "Listening Comprehension Achievement Test," the "Speaking Skills Scoring Key," the "Writing Skills Rubric," the "Semi-Achievement Test," the "Structured Interview Form," and the "Digital Literacy Scale" created by Pala (2019). The participants were given these data collection instruments as a pre-, post-, and retention test. Semi-structured interviews were also carried out before, during, and following the application with willing students from the experimental group.

The SPSS 25 package program was utilized to analyse the quantitative data. First of all, the distribution of the data obtained with the data collection tools was discussed with the Kolmogorov-Smirnov test. "Unrelated sample t-test", "related sample t-test", "Mann-Whitney U test" and "Wilcoxon signed ranks test" were applied to the data depending on whether they showed normal or skewed distribution. In the analysis of qualitative data, descriptive and content analysis methods were used together.

The quantitative analysis led to the conclusion that the authentic learning approach was successful in fostering long-term learning and improving the digital literacy, speaking, writing, listening, and grammar skills of the experimental group students. Furthermore, while a statistical difference was detected for female students in listening comprehension skills, no statistical difference was detected between students in terms of gender in other skills. The findings of the quantitative aspect of the research are supported by qualitative analyses of the student interviews, and it has been noted that students have generally positive opinions about digital literacy and authentic learning. Based on the results of the interviews, it was determined that students found the authentic learning method more enjoyable, learned more effectively, and felt more at ease and self-assured during the learning process.

Keywords: Teaching Turkish, authentic learning, digital literacy, four basic language skills, grammar skills.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde çalışmanın problem durumu, önemi, amacı ve çalışmaya yönelik sayıltılar, çalışmanın içeriğinde geçen kavramlara ilişkin tanımlar ve çalışmanın içerdiği sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sadece bilgi birikiminin daha fazla artırılması ile ilgili değildir, eğitim daha çok, öğrenim gören öğrencilerin dünyaya açılmaları ve gelişen dünyanın koşullarına ayak uydurmaları için onları ihtiyaç duydukları araçlarla ve becerilerle donatmakla ilgilidir. Eğitimin en büyük amacı, genel anlamda hedeflenen eylemi ortaya koymak ve geliştirmektir. Öğrenciler öğrenme ortamlarında kazandıkları beceri ve yetenekleri örgün eğitimin sonunda kendi kişisel hayatlarına kazandırabilirler (Bartolome, 1994: 173). Ancak eğitim aynı zamanda zihni genişletir ve alternatif bakış açıları sağlar ve bu kazanımlar öğrencilerin olaylara ve durumlara karşı bakış açılarını, dünyaya karşı yaklaşımlarını değiştirebilir. Bunun ötesinde, öğrencilerin öğrenme ortamlarında iletişim kurdukları akranlarından ve yetişkinlerden öğrendikleri ya da edindikleri kazanımlar, okulda gördükleri öğrenim kadar etkili olabilir. Tüm bu unsurlar göz önüne alındığında geçen zamanla birlikte öğrenciler için içerisinde buldukları dünya da değişmeye devam edecektir (Fullan, 1991: 51).

Öğrencilere doğru eğitim materyalleri verildiğinde, hayallerinin ve ilgilerinin peşinden gitme motivasyonu sağlandığında, sorgulamaya ve meraklı olmaya teşvik edildiklerinde ortaya çıkan sonuçlar etkileyici olabilir (Zhao, 2018: 296). Sadece ders kitaplarına odaklanan ve zamanla hayatın gerçeklerinden uzaklaşmış ezbere dayalı etkinlikler ile yapılan eğitimin öğrencileri ne denli geliştirdiği günümüzün en önemli eğitim tartışmalarından biridir. Araştırmalar, standartlaştırılmış çoktan seçmeli testlerde başarılı olmayı hedefleyen eğitim anlayışının bir öğrencinin bilgisini kısmen ölçebilmesine rağmen; iş birliği yapabilme, karakter gelişimi sağlama, takım çalışmalarında rol edinme ve liderlik becerileri gösterme gibi sosyal hayatta son derece önemli olan becerileri geliştirme noktasında oldukça zayıf kaldığını göstermektedir (Akerlind, 2008: 633). Teorik olarak bakıldığında ise eğitimin asli görevi, öğrenciler için okulda öğrenilenlerden gerçek dünyadaki uygulamalarına geçişi sağlamak ve öğrencilere keşif yolunda rehberlik etmektir. Klasik ezber yöntemi, bilgiyi anlama ve doğru kullanma yeteneğini geliştirme noktasında günümüz şartları için yetersiz kalmaktadır. Bu

bağlamda okullar, sadece bilgi edinilen ortamlardan çok daha fazlası olmalıdır. Okullar, özellikle yeteneklerin ve ilgilerin keşfedileceği bir yer olmalıdır. Okullar; öğrencilerin dünyada nasıl bir fark oluşturacaklarını, insanlarla nasıl iyi iletişim kurabileceklerini, nasıl düşünür olabileceklerini, sadece eğitim alanında değil hayatta da nasıl başarılı olabileceklerini öğrenmelerine olanak sağlamalıdır. Bu denklemde, öğrencilerin gelişim hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olma anlamında en büyük pay eğitimcilere düşmektedir (Wilson, 2005: 360).

Bilgi dünyası çok hızlı bir değişim ve gelişim sürecinde olduğu için müfredattan pedagojiye, öğretmenden öğrenciye, öğrenmeden değerlendirmeye ve yerden zamana kadar tüm öğretim unsurlarında da bu değişim ve zamanın koşullarına uyum bir gereklilik haline gelmiştir. Geleceğin küreselleşmiş dünyasında başarılı olabilmek için geleneksel olarak değer verilen beceri ve bilgilerin öneminin kısmen azalması ve yeni bir dizi yeteneğin daha baskın ve gerekli hale gelmesi oldukça muhtemeldir. Bu öngörünün en önemli göstergelerinden bir tanesi; tekrarlamaya dayalı, kalıp halinde yapılan ezberleme veya bilgi toplama, depolama ve geri alma ile bağlantılı herhangi bir becerinin yapay zekâ ve ilgili teknolojiler nedeniyle bireyler tarafından daha az tercih edilmeye başlanmasıdır. Günümüzde; yaratıcılık, merak, eleştirel düşünme, girişimcilik, işbirliği, iletişim, gelişim odaklı anlayış, küresel yeterlilik ve farklı adlara sahip çeşitli yetenekleri içeren bir dizi çağdaş beceri yükseliştir (Zhao, 2011: 267).

İnsanoğlunun hâlihazırda deneyimlediği değişimlerin hızı göz önüne alındığında, geleneksel eğitim ve gelişim yollarının geçmiş nesillerde olduğu gibi var olmayacağı açıktır. Dolayısıyla bilinmeyen, belirsiz ve sürekli değişen geleceğin ihtiyaçlarını karşılamayı garanti edilebilecek neredeyse hiçbir bilgi veya becerinin olmadığı öngörülebilir. Bu nedenle eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından biri olan okullar, bireylerin geleceğe dair ihtiyaçlarını öngörmeli ve geliştirmelidir. Öğrencilerin temel pratik becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaya hâlâ ihtiyaç duyulurken, temel eğitim anlayışı aynı zamanda yerel, ulusal ve küresel toplumların gelişimiyle de ilgili olmalıdır. Eğitim; yaşam boyu öğrenmeye, doyuma, mutluluğa, refaha, fırsatlara ve insanlığa katkıya ulaşmanın bir yolu olarak görülmelidir. Bu nedenle okulların, tüm öğrencilerin bilinçli seçimler yapmalarını, tutkularını ve benzersiz yeteneklerini geliştirmelerini sağlamak için tüm öğrenme alanlarına kapsamlı ve derinlemesine erişim sağlaması gerekir (Wagner ve Dintersmith, 2016:7). Özellikle “Z Kuşağı” olarak adlandırılan yeni neslin gelişimine odaklanma hedefinde olan yeni eğitim anlayışının öğrencilerin ilgi duydukları alanlara ve eğlenerek öğrenme isteklerine cevap vermesi gerekmektedir. Yeni

eğitim anlayışının öncelikle öğrencilerin yeni teknoloji çağına uygun yeni yeterlilikler geliştirmelerine yardımcı olması gerekmektedir. Öğrencilerin akıllı makineler çağında ve küreselleşmiş bir dünyada başarılı olmalarına yardımcı olmak için öğrenme ortamlarında öğrencilere yaratıcı, girişimci ve küresel düzeyde yetkin olmayı öğretmek amaçlamalıdır. Müfredatın, yalnızca 'şablon' olarak sunulan içerik ve bilgiye odaklanmak yerine öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeye daha fazla odaklanması gerekmektedir. Sosyal, duygusal durumlar ve içerisinde bulunulan yaş dönemlerinin özellikleri de dikkate alınarak öğrencilerin küresel ve çevresel olarak bağlantılı bir eğitim deneyimine sahip olmalarının sağlanması gerekmektedir.

İçerisinde bulunulan teknoloji çağında gelişen yeni eğitim anlayışı öğrencilerin bireysel öğrenme geliştirmelerine daha çok olanak sağlamaktadır. Günümüzde bireysel öğrenme daha çok öğrencilerin ihtiyaçlarına uyum sağlamayı amaçlayan bilgisayar tabanlı programlar üzerinden gerçekleşmektedir. Bu noktada bireysel öğrenme, öğrencilerin kendilerine özgü öğrenme yollarını geliştirme yetenekleri ile ilerlemektedir. Bu yeteneklerin gelişmesi sayesinde öğrenciler kendi amaçlarının, ilgilerinin ve güçlü yönlerinin peşinden gidebilirler. Bu durum yalnızca öğrencilerin öğrenmek istediklerini seçebilmeleri için müfredatın esnek olmasını gerektirmez, aynı zamanda öğrencilerin önceden belirlenmiş ders planları tarafından aşırı derecede kısıtlanmadan kendi öğrenme yollarını bulmalarını da gerektirir. Bu nedenle hazırlanan ulusal müfredat, tüm öğrencilerin en temel yeterlilikleri geliştirmelerine ve bir yargıya dair en yaygın normları, beklentileri ve toplumsal organizasyonları öğrenmelerine yetecek asgari düzeyde temel bilgi ve becerilerden oluşmalıdır. Eğitim planlarının bir bölümünü öğrencilerle birlikte geliştirmeye olanak sağlamak, öğrencilere seçim yapma, yeni öğrenme içeriği önerme ve eylemlerinin sonuçları hakkında bilgi edinme fırsatları sağlayacak otantik öğrenme koşullarını oluşturabilir. Bu durum ayrıca öğrencilerin yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarını ve becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olabilir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre geliştirilen otantik öğrenme koşulları, öğrenmenin ötesinde edinilen bilgilere dair somut sonuçlar elde edilmesine ve öğrencilerin neden öğrendiklerini anlamalarına yardımcı olmaktadır (Zhao ve Tavangar, 2016: 62-63).

Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte öğrencilerin kendi öğrenimleriyle daha aktif bir şekilde ilgilenmeleri yönünde artan bir talep oluşmuştur. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde daha önemli bir rol üstlenmelerinin bazı nedenleri vardır. Örneğin, her bir öğrenci bireysel olarak farklı özelliklere ve sınıfta grup olarak hep birlikte aynı eğitsel içerikle aynı gelişimi gösteremeyecek şekilde farklı yetenek ve ilgilere sahiptirler (Kallio ve Halverson, 2020:371).

Bu nedenle her öğrenci için bireysel öğrenme farklı konuları ve ilgileri içerebilir. Öğrenciler, öğrenme ortamlarının oluşma sebebidir. Bu nedenle, okulları ve öğrenme ortamlarını meydana getiren her unsurun belirlenmesinde öğrenciler dikkate alınmalıdır; ancak çoğu okulda öğrencilerin okulla ilgili kararların alınmasına (çevre, kurallar ve düzenlemeler, müfredat, değerlendirme) katılmalarını sağlayacak politika ve süreçler yoktur. Okulların, tamamen olmasa da en azından öğrenme ortamlarının işleyiş biçimlerinin bir kısmında öğrencilere söz sahibi olmalarını sağlayarak öğrenim koşullarını oluşturmaları, öğretimin verimini artırabilir. Bu nedenle okulların, öğrencileri öğrenmenin ve değişimin ortakları olarak görmesi mantıksız değildir (Zhao, 2018:300).

Çağdaş eğitim anlayışıyla birlikte eğitim pedagojisi de değişmeye başlamıştır. Doğrudan öğretimde yakalanan verimsiz veya kısa vadeli başarıların neden olduğu uzun vadeli zararlar, eğitimcileri yeni öğrenme modellerine yönlendirmektedir. Yeni öğrenme modelleri farklı format ve yapıya sahip olsalar da öğrenci merkezli, sorgulamaya dayalı, özgün ve amaca yönelik olmaları nedeniyle ön plana çıkmaktadır. Yeni pedagoji biçimleri, özgün ve önemli sorunlara ilişkin getirdikleri çözümler ile öğrenci merkezli bir yapıya odaklanmaktadır. Yeni pedagoji, bilinen problemlerin bilinen çözümlerinin ezberlenmesini gerekli kılmak yerine öğrencilerin bilinmeyen ve belirsiz durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Kapur, 2014: 1009). Bu bağlamda özellikle dijital platformlar aracılığıyla öğretim, okul içinde ve dışında daha fazla tercih edilmeye başlanmıştır. Hem donanım hem de dijital yeterlilik açısından tüm öğrenciler eşit şartlara sahip olmasa da dijital platformlara erişim birçok öğrenci için günlük rutin hayatın düzenli bir parçası haline gelmiştir. Öğrencilerin sahip olduğu bu dijital özelliğin öğretim için kullanılması kaçınılmazdır. Öğrenme ortamlarını dijital ürünlerin daha çok kullanıldığı yerler olacak şekilde yeniden tasarlamak ve okullardaki dijital uçurumun ortadan kaldırılması da dâhil olmak üzere eğitimi, öğretim şartları bakımından daha adil hale getirmenin yaratıcı yollarını bulmak, eğitim hedeflerinde sonuca ulaşmak için oldukça önemlidir (Florida, 2012: 97).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki son gelişmeler, eğitimcilerin ve öğrencilerin yeni öğrenme yollarının gelişeceği ve bilgisayar teknolojilerinin okul eğitiminin doğasını değiştirme konusunda henüz kullanılmamış bir potansiyele sahip olduğu yönünde beklentilere yol açmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojileri alanında yaşanan gelişmeler, özellikle otantik öğrenme ortamlarının oluşmasını mümkün kılmaktadır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde, K-12 sınıflarında, yeni öğrencilerin oryantasyonu için eski öğrenciler tarafından oluşturulan dijital

videolar kullanılmaktadır. Bu noktada dijital okuryazarlık becerileri de ön plana çıkmaktadır. Günümüzün öğrencileri, sosyal medya ve diğer dijital ortamlarla etkileşim içinde büyümektedir; ancak bu öğrenciler, çoğu zaman çağdaş dünyada önemli görülen dijital becerilerde yetkin değildirler. Öğrenciler, dijital teknolojilerin tüketicileri ve kullanıcıları olsalar da 21. yüzyıl teknolojilerinin gerektirdiği becerilerde yetkin olmak için kritik dijital okuryazarlık becerilerine ihtiyaç duymaya devam etmektedir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin bu becerileri geliştirmek için ihtiyaç duydukları desteği alamadıklarını göstermektedir (Selber, 2004: 3). Öğrenciler ayrıca sınıfta öğrenilen kavramsal bilgilerin "gerçek dünya" durumlarına nasıl uygulanacağını anlamakta da sıklıkla zorluk çekmektedir. Öğrencilerin uygulamalı ve dijital temelli görevlerle meşgul olma fırsatlarına sahip olduğu otantik etkinlikler yapmak, öğrencilerin kavramsal bilgiyi uygulamalarına yardımcı olmanın etkili bir yoludur. Ayrıca öğrencilerin dijital çıktılar üretmek için gerekli becerilere sahip olmaları giderek daha fazla mecburi bir hal aldığı için öğrencilere bu amaca yönelik özgün dijital ödevler vermek, öğrencilerin ilgili konuya yönelik içerik bilgilerini geliştirmelerine ve aynı zamanda temel dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamanın diğer bir etkili yoludur.

Dijital teknolojinin hızla değişen doğası nedeniyle öğrencilerin dijital okuryazar olmaları için gerekli olan beceriler, yeterlilikler ve uygulamalar da sürekli olarak gelişmektedir. 2002 yılında ABD Eğitim Test Hizmeti, "beceri ve bilginin sürekliliğini temsil eden dijital okuryazarlığın beş bileşenini" tanımladı ve bu beceriler "bilgiye erişim, bilgiyi yönetme, bilgiyi bütünleştirme, bilgiyi değerlendirmek ve bilgiyi yaratmak" olarak "artan bilişsel karmaşıklık" sırasına göre çerçeveselendi (Martin, 2008: 158). Birkaç yıl sonra, bilgi ve iletişim teknolojilerinin pedagojik amaçlarla kullanımını değerlendiren boylamsal bir araştırma olan ITU Monitor, öğrenciler için üç dijital yeterlik belirledi: Bilgiye erişim, bilgiyi bütünleştirme ve retorik açıdan etkili dijital metinler oluşturma (Søby, 2008: 140). Bawden (2008: 29) ise dijital okuryazarlıkla ilişkili altı merkezi yeterlik belirledi: Dijital ve dijital olmayan formatları okuma ve anlama, dijital bilgi oluşturma ve iletme, bilgiyi değerlendirme, bilgileri birleştirme, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı. Dijital okuryazarlığın birbiriyle örtüşen ama yine de farklı olan bu tanımları ışığında, Martin (2008: 158) gibi araştırmacılar dijital okuryazarlığı; teknolojik okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlığı ve iletişim okuryazarlığı olmak üzere çok katmanlı olarak tasavvur etmektedir.

Dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmanın sağladığı çeşitli faydalar, eğitimcilerin öğrencileri bu becerileri geliştirmede desteklemeleri gerektiğini göstermektedir. Örneğin, dijital okuryazarlığı az gelişmiş öğrenciler dezavantajlıdır; çünkü temel dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin sınırlı bilgi, dijital öğrenimdeki başarıyı sınırlar ve 21. yüzyılın gerekli kıldığı anlamlı ve güçlü iletişim becerileri başarıya ulaşmak için gereklidir (Bancroft, 2016: 46). Ek olarak Bancroft (2016), dijital okuryazar öğrencilerin esnek ve değişime açık olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu, hem dijital okuryazar olan hem de işbirliği içinde çalışmayı tercih eden öğrencilerin ise bu konuda daha esnek olduklarını gözlemlemiştir. Öğrenci başarısı ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki bağlantılar, dijital ödevlerin öğrenme ortamlarına dâhil edilmesinin faydalarını ortaya koyarak bu konunun eğitim bağlamında ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Barak, 2018: 121).

Temel dijital okuryazarlık becerilerini sınıfta geliştirmek, etkili pedagojik kararlar almayı gerektirir. Bancroft (2016), öğrencilere dijital okuryazarlık desteği sağlamaya ilişkin incelemesinde, "kişiselleştirilmiş destekle ve anlamlı bağlamlarda öğretildiği takdirde dijital okuryazarlık becerilerini öğrenciler, en iyi şekilde koruyup uygulayabilirler" ve "yüz yüze ve bire bir özel dijital okuryazarlık dersleri genellikle en etkili transfer aracıdır" sonuçlarına ulaşmıştır. Dijital okuryazarlık kavramı çok katmanlı ve kapsamlı olduğu için bu okuryazarlığın içerdiği becerilerin öğretilmesi aşamasında diğer okuryazarlık türlerine kıyasla uygulama yapmaya daha fazla odaklanılmaktadır. Lombardi (2007) dijital okuryazarlığın gelişiminde görsel okuryazarlığın önemine dikkat çekerek öğrencilerin infografik ödevlerini araştırma (bilgi okuryazarlığı), tasarım (görsel okuryazarlık) ve "teknik akıcılık" (teknolojik okuryazarlığı) becerilerini geliştirmenin bir yolu olarak ifade eder. Dijital okuryazarlık kavramının kapsamının henüz tam olarak sınırlandırılmamış olması nedeniyle bu kavramın bağlamsal olarak konumlandırılması ve eğitimde kullanılabilecek en verimli dijital okuryazarlık uygulamalarının geliştirilmesi için ek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Otantik ve dijital etkinliklerin, projelerin ve ödevlerin uygulanması, farklı disiplinlerde eğitim veren öğretmenlere öğrenci katılımı için özgün fırsatlar sağlar. Otantik öğrenme hem pedagojik görevlerin hem de pedagojik materyallerin bir niteliği olarak çerçevelendirilebilir (Johnson, 2016: 2). Otantik pedagojik görevler, öğrencilerin dersin içeriğiyle meşgul olduğu gerçek dünya koşullarını yansıtan süreçlerdir. Örneğin araştırmacılar, STEM içeriklerini sıradan kişilerden uzmanlara kadar çeşitli kitlelere iletmek için araştırma metodolojilerini tasarlar, araştırma yapar, sonuçlarını analiz eder ve teknik raporlar, posterler ve diğer dijital

türler geliştirirler. Otantik bir pedagojik görev oluşturan bir eğitimci, öğrencileri tasarım, analiz ve teknik iletişim süreçlerine dâhil etmeye çalışır. Öğrenciler için otantik pedagojik görevler oluşturmanın amacı, öğrencilerin işgücüne girdikten sonra karşılaşacakları otantik profesyonel ortamları önemli şekillerde kopyalamaktır (Eyler, 2018: 3). Otantik öğrenmeyi pedagojik materyallerin bir niteliği olarak çerçevelerken öğrenme materyalleri ve ilgili dersin içeriği, belirli bir öğrenci demografisi için hazırlanmış bir formatta oluşturulan ve sunulan materyallerin aksine gerçek dünyadan alınır (Johnson, 2016: 5).

Eyler (2018), otantik öğrenmeyi açıklarken “öğrenmenin alana özgü bir bağlama yerleştirilmesi” olarak ifade etmektedir. Otantik öğrenme ortamlarında, otantik öğrenme deneyimlerini öğrenci beyinleri "gerçek" olarak algıladığı sürece bir simülasyonda olmalarının ya da gerçekten bir yarış arabası sürüyor olmalarının pek önemi yoktur. Otantik bir pedagojik aktivitenin amacı gerçekliği simüle etmek olsa da, bu gerçekliğin tam olarak farkına varmak ve öğrencileri öğrenmeye dâhil etmek için "bilişsel otantiklik" de gereklidir. Dijital okuryazarlığı içine alan otantik öğrenme aktiviteleri, genellikle işbirliğine dayanır ve öğrencileri genellikle gelecekteki çalışma hayatlarının bir parçası olacak özgün dijital ürünlerin üretimine dâhil eder. Öğrenme ortamlarında otantik öğrenme ve dijital okuryazarlığın birlikte kullanılması ile Eyler (2018) tarafından etkisiz bir öğrenme yöntemi olarak ifade edilen bir ders boyunca sabit bir şekilde oturarak öğrenme taban tabana zıttır. Sınıflarda pasif bir şekilde oturarak ve dinleyerek gerçekleştirilen öğretim yerine otantik öğrenme ve dijital okuryazarlık sentezinde oluşturulan öğrenme ortamlarının kullanılması, öğrencilerin başarılı olmaları için bir dizi üst düzey öğrenme görevlerine derinlemesine katılmalarını gerektiren karmaşık ve izleyici merkezli etkinliklerdir (Eyler, 2018: 3). Bu nedenle otantik öğrenme bir süreklilik olarak düşünülebilir. Öğrencilere verilen otantik bir görev, gerçek bir ortamda belirli bir hedef kitleyle yapılan ve çalışmanın sonucunun öğrenci için bir ödev verilen notun ötesinde etkilerinin olduğu bir bağlamda yürütülen çalışmalardır. Bu bağlamda eğitimciler, öğrenciler için öğrenme deneyimlerini planlarken bilişsel olarak otantik fırsatları oluşturmanın öğrenme üzerindeki olumlu etkilerine güvenebilirler. Bu noktada özellikle dijital okuryazarlık, eğitimciler, bu özelliklerin pek çok birleşimini kapsayan otantik etkinliklere öğrencileri dâhil etme fırsatlarını sağlamaktadır (Neumann, 2016: 102).

Hızla gelişen, değişen ve dijitalleşen çağımızda dijital okuryazarlık önemli bir yer tutmaktadır. Otantik öğrenmeyle birlikte dijital okuryazarlık, öğrenciler açısından bilginin edinilmesi ve anlaşılması adına hayati bir öneme sahiptir. Bu bağlamda hem öğretmenlerin hem

de ailelerin, öğrencilerin gerçek potansiyellerini görüp çocukların geleceklerini buna göre şekillendirebilmeleri açısından otantik öğrenme ve dijital okuryazarlık, öğretimde önemli birer araç olarak kullanılabilir. Öğrencileri geleceğe hazırlarken sosyal hayatın ve iş dünyasının gerekli kıldığı iletişim becerilerinde onları yetkin seviyeye taşımak için özellikle Türkçe dersi içeriğinde yer alan dört temel dil becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmalıdır. Okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinde yetkinliği sağlayan öğrencilerin, akademik ve sosyal olarak başarıyı yakalama noktasında daha avantajlı oldukları görülmektedir (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015:2). Dijital platformlar aracılığıyla oluşturulmuş otantik öğrenme ortamlarında dört temel dil becerisinin geliştirilmesi öğrenciler üzerinde kalıcı öğrenmeyi sağlayabilir.

Otantik öğrenmenin ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarılarına ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisi üzerine yapılabilecek bir deneysel çalışma, çeşitli açılardan büyük önem taşımaktadır. İlk olarak, otantik öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin gerçek hayattaki iletişim becerilerini geliştirmeye odaklanır. Bu odak, Türkçe derslerinde edinilen dil becerilerinin pratikte ne kadar etkili olduğunu gözlemlemek açısından hayati bir öneme sahiptir. Otantik materyaller ve gerçek dünya senaryolarıyla öğrenme, öğrencilerin dil becerilerini günlük yaşamlarında kullanabilecekleri bir bağlamda geliştirmelerini sağlar. Günümüzde dijital okuryazarlık becerilerinin giderek daha fazla önem kazandığı düşünüldüğünde Türkçe dersinde otantik öğrenme ve dijital okuryazarlık bağlamı üzerine yapılan deneysel bir çalışmanın, öğrencilerin ilgili becerileri ne kadar etkin bir şekilde geliştirdiklerini ve otantik öğrenme sürecinin bu beceriler üzerindeki etkisini değerlendirme noktasında önemli veriler ortaya koyabilir. Bu çalışma aynı zamanda, mevcut öğretim yöntemleriyle otantik öğrenme yaklaşımı arasındaki farkları da ortaya koyabilir ve Türkçe dersi başarısı ile dijital okuryazarlık arasındaki olası ilişkileri inceleyebilir. Kısacası, bu deneysel çalışma, Türkçe dersi öğretiminde daha etkili yöntemlerin belirlenmesine ve öğrencilerin dil becerilerini ve dijital okuryazarlık seviyelerini artırmaya yönelik önemli bilgiler sunabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, otantik öğrenme yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ve dijital okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problem cümlesi “Otantik öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarına ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Çalışmanın alt problemleri, temel problem cümlesinden yola çıkılarak belirlenmiş ve aşağıda sıralanmıştır:

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test dijital okuryazarlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test dijital okuryazarlık beceri puanları ve kalıcılık testi beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test okuduğunu anlama başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test okuduğunu anlama başarı puanları ve kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test dinlediğini anlama başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test dinlediğini anlama başarı puanları ve kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test yazma becerileri başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerileri son test puanları ve kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test konuşma becerileri başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin konuşma becerileri son test puanları ve kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test dil bilgisi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
12. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test dil bilgisi başarı puanları ve kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
13. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dijital okuryazarlık, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazma, konuşma ve dil bilgisi becerilerine ilişkin yapılan ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
14. Uygulanan otantik öğrenme yöntemine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrenme ortamlarında yapılan eğitsel etkinliklerle öğrenciler, okul aktivitelerine dâhil olur, sosyalleşir, özgürleşir, iletişim kurar ve kendini yönlendirir. Eğitim sadece okulda değil, toplumsal hayatın farklı noktalarında da gerçekleşmektedir. İlgi gösterilen veya gereksinim duyulan bir alana ilişkin bilgi edinmek, resmi eğitim kurumları aracılığıyla olsun ya da olmasın hedeflenen amaca yönelik resmi bir prosedürü ya da kişisel bir planı takip etmeyi gerekli kılar (Schein, 1985: 38). Bilgi, temel veya uygulamalı araştırma yoluyla elde edilebilir. Bilgi aynı zamanda iletişim yoluyla bir kişiden diğerine geçebilir. Bu noktada eğitim, bilgiyi aktarma konusunda güçlü bir silah olarak tanımlanabilir. Eğitimin gerektirdiklerini sağlayan ve yetenekli olduğu becerilerde yetkinliğe ulaşmış bireyler, toplumsal hayat içerisinde daha sorgulayıcı, bilinçli ve bireysel hedeflere ilişkin daha fazla fırsatlara sahip olarak yaşam kalitelerini artırabilirler. Bu anlamda bireysel olarak sağlanan öğrenmenin ve gelişimin önemi, bilgi paylaşımıyla toplumsal bir boyuta taşınabilir ve bu durum eğitimin gücü olarak tanımlanabilir. Gerçekleştirilen bilgi aktarımı ve paylaşımı sayesinde eğitim; doğrudan ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmaya etki edebilir (Ainscow, 2000:1).

Eğitimin, öğrencilerin sosyal hayatlarına en iyi şekilde devam edebilmeleri için ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmelerine yardımcı olması gerektiği gerçeği, gelişen teknoloji ile birlikte son yıllarda daha fazla aşikâr hale gelmiştir ve eğitimcilerin bu bağlamda hangi becerilerin geliştirilmesi gerektiğini düşünmeleri de artık daha fazla önem kazanmıştır. Bu önemin yanında aynı zamanda öğrencilerin ve toplulukların isteklerine saygılı olmak ve toplum için en faydalı olanın düşünülmesi gerekmektedir (Mittler, 2000: 18). Öğrencilerin iletişim, eleştirel düşünme, işbirliği yapma ve problem çözme gibi becerilerini geliştirmeleri hem eğitimde hem de sosyal hayatta başarıyı yakalama adına en temel gereksinimler olarak ön plana çıkmaktadır. Öğrencileri gerçek dünyaya hazırlamak için problem çözme, engelleri tespit etme, yenilikçi ve etkili çözümler tasarlama, çözümleri uygun şekilde uygulama ve zorlu problemleri aşma noktasında ısrar etme gibi becerilerde öğrencilerin yetkinliğe ulaşması eğitimin temel amaçları içerisinde her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Ancak öğrenme ortamlarında öğrencilere bu becerileri en iyi şekilde nasıl kazandırılabilceği çoğu zaman net değildir (Riehl, 2000: 55). Okullarda kullanılan mevcut öğrenme yöntemlerinin öğrencilere hedeflenen becerileri kazandırma ve daha önceden edinilmiş olan becerileri geliştirme noktasında ne derece etkili olduğu ise eğitimciler arasında tartışılan konulardan bir tanesidir.

İçerisinde bulunulan teknoloji ve bilgi çağının gerektirdiği becerileri öğrencilere kazandırma ve öğrencileri gerçek dünyaya hazırlama noktasında mevcut öğrenme yöntemlerinin yanında yeni öğrenme yöntemlerinin kullanılması da tercih edilmektedir (Taşkiran, 2021:80). Eğitimcileri yeni öğrenme yöntemlerini kullanmaya iten sebepler arasında değişen öğrenci profili, eğitim materyalleri, ilgi ve ihtiyaçlar gösterilebilir. Z kuşağı olarak adlandırılan yeni neslin ilgisini oldukça çeken dijital platformların eğitim ortamlarına dâhil edilmesi ve bu sanal dünyada edinilen bilgilerin gerçek dünyaya aktarımı noktasında, öğrenmeyi gerçek dünya koşullarından beslenerek gerçekleştirmeyi amaçlayan otantik öğrenme ve dijital becerilerin bileşimini içeren dijital okuryazarlık becerileri ön plana çıkmaktadır.

Günümüzde dijital teknolojilerin etkisiyle, eğitimde sadece gerçek dünya deneyimlerine dayalı olmak yeterli değildir. Dijital dünya, her yönüyle hayatımızın bir parçası haline gelmiştir ve bu nedenle dijital okuryazarlık da eğitimde merkezi bir rol oynamaktadır. Dijital ortamlarda bilgiyi etkili bir şekilde arama, değerlendirme, üretme ve paylaşma becerilerini kazanmak, öğrencilerin günümüzün karmaşık bilgi ekonomisinde başarılı olmalarını sağlar. Otantik öğrenme ve dijital okuryazarlık, modern eğitimde bir araya getirildiğinde, güçlü bir sentez oluştururlar. Bu sentez, öğrencilere gerçek dünya deneyimleri yaşama fırsatı sunarken aynı zamanda onları dijital dünyanın karmaşıklıklarıyla başa çıkma konusunda donatır. Öğrenciler, projeler aracılığıyla gerçek dünya sorunlarını çözerken, dijital araçları etkin bir şekilde kullanarak bilgiye erişebilir, çeşitli kaynakları değerlendirebilir ve sonuçlarını etkili bir şekilde sunabilirler. Bu sentezin en önemli özelliklerinden biri, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını teşvik etmesidir. Geleneksel sınıf ortamlarında olduğu gibi sınırlı bir rolde değil, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini şekillendirmelerine ve ilgi duydukları konuları derinlemesine keşfetmelerine olanak tanır. Aynı zamanda, dijital okuryazarlık becerilerini güçlendirmek için çevrimiçi kaynakları etkin bir şekilde kullanmalarını teşvik eder. Gerçek dünya deneyimleriyle birlikte dijital okuryazarlık, öğrencilerin bilgiye erişimlerini genişletir, eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve işbirliği yapma yeteneklerini artırır.

Öğrencilerin ister sanal dünyaya ister gerçek dünyaya yönelik hedefledikleri amaçlarına ulaşabilmeleri adına sahip oldukları becerilerde yetkinliğe ulaşarak hayal ettikleri hayata hazırlanabilmeleri için okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde de gelişim sağlamları gerekmektedir. Bu dört temel dil becerisini ve doğru iletişimde önemli bir unsur olan dil bilgisi becerilerini edinme noktasında Türkçe dersinde ulaşılabilecek akademik başarı,

öğrencilerin gelişimi için son derece önemlidir. Dört temel dil becerilerini, dil bilgisi becerilerini ve dijital okuryazarlık becerilerini bir sentez içerisinde geliştirmek için otantik öğrenme yöntemi, diğer öğrenme yöntemlerine göre sahip olduğu her yerde ve her anda oluşabilen gerçek dünya koşullarında öğretim yapabilme gibi farklı avantajlar sayesinde oldukça uygun bir öğrenme yöntemi olarak eğitimcilerin karşısına çıkmaktadır (Güner Özer ve Boyacı, 2015:757).

Otantik öğrenme yönteminin sahip olduğu bu avantajların Türkçe eğitimi ve teknoloji çağının vazgeçilmez bir bileşeni olan dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koyan bu araştırma, alan yazımındaki bu boşluğu doldurması sebebiyle önem arz etmektedir. Özellikle otantik öğrenme yönteminin öğrencilerin okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin her biri üzerindeki etkilerini, dil bilgisi yetenekleri üzerindeki etkisini ve dijital okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini ayrı ayrı incelemesi, bu araştırmanın özgün yanını ortaya koymaktadır. Otantik öğrenme yöntemi ile dijital okuryazarlık becerilerinin Türkçe eğitiminde birlikte kullanılması nedeniyle bu araştırma, literatürde yer alan öncü çalışmalardan bir tanesidir. Ayrıca bu çalışma, öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, konuşma ve yazma becerileri düzeylerinin, dil bilgisi akademik başarı düzeylerinin ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin gelişiminin eş zamanlı olarak incelenmesi nedeniyle önem arz eden çalışmalardan bir tanesidir. Otantik öğrenme yöntemi ile dijital okuryazarlık bağlamının oldukça yeni bir çalışma alanı olması nedeniyle ilgili literatüre bakıldığında bu bağlama yönelik yapılan çalışmaların oldukça az sayıda olduğu görülmektedir (Önger ve Çetin, 2018:120).

1.4. Varsayımlar

Bu çalışma için kabul edilen sayılılar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

1. Seçilen öğrenci çalışma grubu evreni temsil etmektedir.
2. Araştırma öncesinde ve süresince öğrenciler benzer şekilde güdülenmiştir.
3. Araştırmada kontrol altına alınmayan değişkenler, bütün öğrencileri aynı düzeyde etkilemiştir.
4. Öğrencilerin anketlere samimi ve dürüst bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.
5. Araştırma süresince öğrenciler arasında araştırmanın sonucunu doğrudan etkileyecek bir etkileşim olmamıştır.

6. Öğrencilerin zihinsel gelişimleri aynı düzeyde kabul edilmiştir.

7. Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayar, internet ve teknolojileri kullanma yetenekleri vardır.

8. Verilerin analizinde başvurulacak uzmanların alanlarında yeterli oldukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, çalışma grubu başlığı altında detayları verilen, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Aksaray il merkezindeki bir devlet okulunda 7. sınıfa devam eden yaklaşık 67 öğrenci ve 10 haftalık bir uygulama süreci ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca araştırmanın konusu 7. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 2 temanın otantik öğrenme yöntemi kullanılarak öğretimi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çalışmada kullanılan bazı kavramlar bu başlık altında açıklanmıştır.

Dijital Yerliler: Teknolojik çağın içinde doğan, teknolojik olanak ve becerileri küçük yaşlardan itibaren kullanabilen bireyleri ifade eden kavramdır (Arabacı ve Polat, 2013:13).

Eğitsel Oyun: Her yaştan bireylerin fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimlerini olumlu yönde etkileyen, bireylerde eğlenme ve keyif alma duygusu artıran, geleneksel ya da dijital oyunları da kapsayarak bireylere olumlu davranışlar, alışkanlıklar ve beceriler kazandıran, öğrenilen bilgi ve becerilerin oyun oynayarak pekiştirilmesini sağlayan etkinliklerin bütünü olarak ifade edilmektedir (Güler, 2011:26; Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz, 2013:1061).

Hazırbulunuşluk: Bir eylemi gerçekleştirmeye bilişsel, sosyal, duyuşsal ve psikomotor özellikler bakımından hazır olma hali olarak tanımlanır (Yenilmez ve Kakmacı, 2008: 530).

Pedagoji: Sanat ve bilim alanlarında bireylere geniş kapsamlı bir öğretim verme süreci olarak ifade edilmektedir (Macit Kılıç, 2023: 20).

Siber Uzay: Temelde dünya çapında giderek gelişen ve büyüyen dijital platformların oluşturduğu sanal gerçeklik ortamlarının tamamını kapsayan evren (Işıklı ve Küçükvardar, 2016: 145-147).

Yapılandırmacı Öğrenme: Bireylerin mevcut bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgiler arasında bağlam oluşturarak bir öğreti yapısı oluşturmayı, yeni ve özgün anlamlar oluşturmayı ve ulaşılan yeni anlamlardan yola çıkılarak yorumlama yapmayı temele alan, özellikle eleştirel düşünme ve yaparak yaşayarak öğrenme becerilerini gerekli kılarak bireylere aktif rol üstlenerek bilgiyi yapılandırma fırsatını sağlayan ve ulaşılan kişiye özgü bilgilerin sosyal hayata yönelik yapılandırıldığı öğrenme modelidir (Ayaz ve Şekerci, 2015:28; Saban, 2002:166).

Yetkinlik: “Bir işte veya bir durumda etkin başvuru kriteri ve/veya üstün performans için gerekli nedensel ilişkiler anlamına gelen bireyin temel özellikleridir” (Spencer ve Spencer, 1993:8).

Z kuşağı: 1995-2012 yılları arasında dünyaya gelmiş ve akıllı telefon, tablet ve bilgisayarlar başta olmak üzere teknolojik ürünlerin daha yoğun kullanıldığı dönemde büyüyerek dijital dünyaya yönelik becerilerde önceki nesillere göre daha yetkinlik göstermiş olan nesli ifade eden kavramdır (Kalkavan Bilgin, 2023:31-32).

BÖLÜM 2

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde otantik öğrenme ve dijital okuryazarlığa ilişkin kuramsal bilgiler verilerek literatürde yer alan ilgili çalışmalara değinilmiştir.

2.1. Otantik Öğrenme

Son yıllarda, otantik öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmaların sayısı giderek artmaktadır ve birçok araştırmacı, çok sayıda literatür taraması ve teorik çerçevede otantik öğrenme terimini tanımlamaya, sınıflandırmaya ve işlevselleştirmeye çalışmıştır (Bolat ve Yetim, 2022:2115). Öğrenmenin konumlandığı ve dolayısıyla bağlamın, bilginin yapısını etkilediği argümanına dayanarak (Brown, Collins ve Duguid, 1989: 32) araştırmacılar genellikle otantik öğrenme ortamlarının tasarımı için öğrenme deneyimlerini, öğrencilerin anlamlandırabileceği şekilde bağlamsallaştırmayı hedeflemektedirler. Edinilecek bilginin değeri, faydası, anlamı ve işlevselliği, hem bilişsel hem de motivasyonel etkileri teşvik etmektedir (Lepper, 1988: 290; Newmann ve Wehlage, 1993: 8).

Günümüzde yaşanan teknolojik değişimin bir sonucu olarak, dijital yerli çocukların gelişimi önceki nesillerden farklıdır. Dolayısıyla öğrencilerin düşünme ve bilgiyi işleme biçimleri de temelde önceki nesillere göre tamamen farklıdır. Bu bağlamda 21. yüzyılda öğretimde kullanılan eğitim materyallerinin 21. yüzyıl dünyasından seçilen bir konuyla ve ilgili örneklerle donatılması gerekmektedir. Öğrenciler, öğrendikleri bilgiler ile çevrelerindeki ortam arasındaki bağlantıyı anlamak ve görmek isterler. Bu anlayıştan hareketle öğrenciler, 21. yüzyılın zorluklarıyla yüzleşmek için kendilerinden beklenen gerekli becerileri yüksek düzeyde kazanabilmek ve gerçek dünyanın çalışma ortamlarını tanımlamak için ihtiyaç duydukları teknolojik cihazları edinmeli ve kullanmalıdır (Beers, 2011:36).

21. yüzyılın öğrenme paradigması, öğrencilerin eleştirel düşünme, bilgi teknolojisi iletişimi ve işbirliğini kontrol etme becerilerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim bilişsel, duyuşsal, psikomotor gelişime yönelik bir faaliyettir; eğitim sadece bilginin aktarımı değil aynı zamanda değer ve ahlaki kuralların aktarımını da kapsamaktadır. Bu nedenle, öğrenme yalnızca öğretimsel hedeflere ulaşmayı değil, aynı zamanda üretken olarak yaratıcı kabul edilen itici gücün etkisini de içermektedir. Ayrıca öğrenciler, sahip oldukları ilgi, merak ve hayal dünyası ile birlikte buldukları yaş döneminde yüksek yaratıcılığa sahiptirler. Otantik öğrenme tipik olarak rol yapma alıştırmaları, probleme dayalı aktiviteler, vaka çalışmaları, çoklu kaynak ve

bakış açıları, çalışma yolları, zihin alışkanlıklarını kullanılarak gerçek dünyaya, karmaşık problemlere ve bunların çözümlerine odaklanmaktadır (Carlson, 2002: 36).

2.1.1. Otantik öğrenmenin tanımı

Otantik öğrenme ilk olarak Sugarman ve Widess (1974) tarafından ortaya atılmış ve literatürdeki yerini almıştır. Otantik öğrenme; öğrencilerin okuldaki düşünceleri ve gerçek hayattaki karşılaştıkları olaylara odaklanan çok geniş kapsamlı eğitim ve öğretim tekniklerini içermektedir. Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencileri gerçek yaşama ve gelecek kariyerlerine daha iyi hazırlayacak ve onları başarıya taşıyabilecek etkinlikleri okul içinde ve dışında yaparak öğrencilere, gerçek yaşamla alakalı pratik ve kullanışlı yetenekleri kazandırabilmek ve öğrencilere yeni bilgileri, daha motive ve daha başarılı bir şekilde öğretebilmektir (Gardner, 1991: 27). Otantik öğrenme, öğrenciler ile alakalı gerçek dünya problemlerini ve projelerini içeren konularda, öğrencilerin araştırma yapmalarına, tartışmalarına, keşfetmelerine ve anlamlı bağlam oluşturmalarına izin veren özgür bir yaklaşımdır. Bir başka deyişle otantik öğrenme, öğrencileri kendi dünyalarında paylaşabilecekleri somut ve kullanışlı ürünleri oluşturmaya teşvik eden bir eğitim yöntemidir (Donovan, Bransford ve Pellegrino, 1999: 82).

Otantik öğrenme, gerçek dünya problemlerine fiilen katılarak ve bunlar üzerinde çalışarak gerçekleşen öğrenme anlamına gelir. Otantik öğrenme; öğrenenleri, gerçek dünyadaki karmaşık problemleri çözmeye ve farklı çözümler bulma fırsatlarıyla meşgul eder. Bu şekilde öğrenciler, gerçek hayatla ilgili durumları ve gerçek olan beceri ve bilgileri aynı zamanda öğrenir ve uygular. Otantik öğrenme etkinlikleri; rol oynama etkinliklerini, probleme dayalı etkinlikleri, vaka incelemelerini ve sanal uygulama topluluklarına katılımı içerir. Otantik öğrenme ortamı öğrenme doğası gereği çok disiplinli bir yapıya sahiptir. Buna örnek olarak belirli bir amaç için bir konteyner tasarlamak, kurallar koymak, bir bütçe planlamak ve bir krizi çözmek gibi farklı disiplinleri içeren gerçek dünya durumları verilebilir. Otantik öğrenme yaklaşımı, öğretmenlerin öğrencilere bilgi verdiği, öğrencilerin konuları teorik olarak ezberlemelerini ve işlenen konuları testlerle tekrar etmelerini bekleyen klasik yaklaşımdan farklıdır. Bu yaklaşım, keşfetme ve doğrudan harekete geçerek yapma yoluyla öğrenme anlayışını teşvik etmektedir (Gardner, 1991: 29).

Otantik öğrenme, öğrencilere okulda öğretilenlerle gerçek dünyadaki sorunlar, problemler ve uygulamalar arasında bağlantı kurmak için tasarlanmış öğrenmedir. Otantik öğrenme deneyimleri, gerçek hayatın karmaşıklıklarını ve belirsizliklerini yansıtmalıdır. Öğrenciler, okuldaki başarının ötesine geçerek değeri veya anlamı olan söylem, ürün ve

performans üretimi için çalışırlar. Otantik öğrenme; öğrencilerin anlamlı, faydalı, paylaşılan bir ürün veya sonuç oluşturmalarına olanak tanıyan tüm duyuları harekete geçirmeyi amaçlar. Otantik öğrenme görevleri, öğrenciye ilgili bir dünyayla doğrudan bağlantı kurma fırsatı sağlayan gerçek hayat görevleri veya simüle edilmiş görevlerdir (Mims, 2003: 3).

Otantik öğrenme, ilgili konuları geleneksel bir şekilde sadece tartışmak ve bilgileri teorik olarak öğrenenlere aktarmak yerine öğrencilerin kendi dünyalarındaki bir izleyici kitlesiyle paylaşmaya değer buldukları somut, yararlı ve kaliteli bir ürün elde etmeleri için destek sağlar. Otantik öğrenme, ilgili dersin müfredat beklentilerine ve içeriğine göre teorik öğretime öncelik vermeyi amaçlamaz, bundan ziyade deneyim açısından zengin ürünler oluşturmak ve ardından ilgili müfredat bağlantılarını stratejik olarak bunlarla uyumlu hale getirmek için verimli, öğrenci odaklı, toplumla bağlantılı izleyicileri seçmeyi amaçlar. Otantik öğrenme, proje tabanlı öğrenme veya yapılandırıcılık değildir. Bu eğitim modelleri sınıf bağlamında tasarlanmıştır. Zaman zaman otantik dünyaya başarılı bir şekilde adım atmalarına ve otantik bir öğrenme anlayışına yaklaşımda son derece yararlı araçlar olmalarına rağmen, otantik öğrenme modelleri değildirler. Otantik öğrenme, bir toplulukla başarılı bir şekilde etkileşim kurmayı amaçlar; bir toplulukla etkileşime geçmek için gerçek hayat durumlarını kullanarak öğrenci gruplarını etkileşim merkezi haline getirir. Bu nedenle otantik çıktılar, toplumun tüketimine sunulan veya toplumun iyileştirilmesine yönelik önemli sonuçlar veya kaliteli ürünler olarak nitelendirilebilir (Marra, 2019: 21).

Rousseau'ya (2010) göre iyi bir öğretmen, öğrencilere davranış ilkelerini ve yollarını öğretmez; Sokrates gibi kendilerini bulmalarını sağlamaya çalışır. Bu bakımdan öğretmenler derslerini, anlatımdan çok deneyime dayalı olarak düzenlemelidirler. Öte yandan okullar, dört duvarla çevrili, çevresinden ve toplumdan izole edilmiş yapay bir dünya değil, hayatın bir parçası olmalıdır. Ayrıca okullar, öğrencilerin hayatın zorluklarını çözmeye hazırlandığı öğrenme ortamlarını öğrencilere sunabilmelidir (Laur, 2013: 27). Lombardi (2007), gerçek dünya problemlerini çözmenin öğrencileri motive ettiğini belirtmektedir. Ayrıca eğitimcilerin çoğunluğunun, yaşayarak öğrenmenin, dinleyerek veya gözlemleyerek öğrenmekten daha etkili olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmektedir ve eğitim teorileri, araştırmalar veya ilgili çalışmalar da bu iddiayı desteklemektedir (Pearce, 2016: 1). Dewey'e (2008) göre öğrencilerin hepsi benzersiz öğrencilerdir ve pek çok yetide farklılık gösterirler. Bu yetiler, sosyal hayat içerisinde istemli ya da istemsiz deneyimlerle gelişmektedir. Pratik gerçek yaşam deneyimlerine odaklanmak; öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarına, toplum ve

yaşadıkları çevreyle daha güçlü bağlar kurmalarına, doğanın değerini anlamalarına ve aktif vatandaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olur (Renzulli, 1997: 16). Öğrenme ortamlarında gerçek dünya koşullarını oluşturarak öğrencilere deneyim kazanma fırsatlarının sunulması bağlamında otantik öğrenmeye giden sürecin gelişim aşamaları Revington (2016) tarafından ifade edilmiştir. Revington (2016), otantik öğrenmede öğretim becerilerinin gelişim aşamalarını, daha karmaşık bir yapıya doğru ilerleyen bir süreç içerisinde kaynak ve sınıf yönetimi becerilerinden başlatarak öğrenme ortamlarının oluşturulması ve proje tabanlı benzetim yöntemlerinin kullanılmasıyla otantik öğrenmeye ulaşma olarak ifade etmektedir. Revington (2016) tarafından ifade edilen otantik öğrenmede öğretim becerilerinin gelişim aşamaları aşağıda Şekil 2.1.'de yer almaktadır.



Şekil 2.1. Öğretimsel Beceri Geliştirme Hiyerarşisi (Revington, 2016).

Eğitimde otantik öğrenme terimi, okulda öğretilenleri gerçek dünya sorunları ve uygulamalarıyla ilişkilendirmeye odaklanan çok çeşitli eğitim ve öğretim tekniklerini ifade eder. Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle daha fazla ilgilenebilecekleri, yeni kavramlar ve beceriler öğrenmek için daha fazla motive olacakları öğrenme ortamlarını içeren otantik öğrenme yöntemi, öğretim sonucunda öğrencileri pratik ve yararlı becerilerle donatıp okul dışındaki yaşamla ilgili uygulanabilir konuları ele alan ve öğrencileri üniversitede, iş kariyerinde ve yetişkinlikte daha başarılı olmaya hazırlama temel fikrine odaklanmaktadır

(Lave ve Wenger, 1991: 32). Bu bağlamda otantik öğrenme, eğitimciler tarafından öğrenciler için en iyi öğrenme yollarından birisi olarak önerilmektedir (Gürdoğan ve Aslan, 2016:117). Bu anlamda otantik öğrenme, Jean Piaget (1896-1980) tarafından geliştirilen yapılandırmacı öğrenme, Jerome Seymour Bruner (1915-2016) tarafından geliştirilen bilişsel öğrenme ve Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) tarafından ortaya konan Sosyokültürel Gelişim Kuramı gibi öğrenme ve biliş teorileri tarafından sağlam bir şekilde temellendirilmiştir (Renzulli, 1997:53).

Otantik öğrenme, öğrencilerin öğrenme süreçlerine birçok açıdan fayda sağlayan bir öğrenme anlayışı olarak kabul edilmektedir. Bunlar aşağıda sıralanmıştır (Knobloch, 2003: 23):

- 1- Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar,
- 2- Derin, anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlar.
- 3- Öğrenilen yaşam ile gerçek yaşam arasında bağlantı sağlar.
- 4- Öğrencilerin başarısını artırır.
- 5- Öğrencilere sosyal destek sağlar.
- 6- Sorunlara çözüm bulmayı sağlar.
- 7- Sorumluluk duygusunu geliştirir.
- 8- Bilginin sentezini sağlar.
- 9- Derslere katılımı artırır.
- 10- Araştırmaya ve sorgulamaya dayanır.
- 11- Olayların çok boyutlu olduğunu gösterir.
- 12- Disiplinler arası bir bakış açısı kazandırır.

Otantik öğrenme, diğer öğrenme yöntemleri gibi öğrencilere okul ortamında kendileri için gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır (Gordon, 1998: 4). Otantik öğrenmenin amacı günlük yaşamı okul ortamına taşımaktır. Ancak bu ortamın gündelik yaşam kadar karmaşık ve çok boyutlu olması gerekir (Herrington ve Herrington, 2006: 13). Öğrencilerin karşılaştıkları sorunların tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi farklı boyutları olduğunu kavramaları oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerin bu sorunlara buldukları çözümlerin de çok boyutlu olması beklenmektedir (Gordon, 1998: 5). Otantik öğrenme etkinliklerinde öğrencilere çok çeşitli roller verilmelidir. Etkinliklerin farklı boyutlarını temsil eden bu roller sayesinde

öğrenciler farklı bakış açılarını görebilmekte, sorunların nedenlerini daha kolay anlayabilmekte ve sorunlara daha gerçekçi çözümler bulabilmektedirler (Omrod, 2000: 47).

2.1.2. Otantikliğin tarihi ve felsefesi

Otantiklik, Batı felsefesinde etkileyici bir geçmişe ve modern hayal gücünde önemli bir yere sahip olan bir kavramdır. Hakikat ve bireysel tatmin kavramlarından ayrılamayan otantiklik, kesin bir tanımdan kaçsa bile güçlü bir ideal olmaya devam etmektedir. Bu bağlamda otantiklik için son zamanlarda birçok eğitim girişiminin düzenleyici ilkesi haline geldiği söylenebilir. Eğitim, tıpkı otantik öğrenme gibi gerçek ile deneyim arasındaki uyumsuzluk durumlarına karşıdır. Eğitimde otantiklikle ilgili bilimsel literatürün çoğu felsefi araştırmaların kapsamı dışındadır; ancak her durumda, eğitimde özgünlük arayışı; gerçeğin, gerçekliğin, etiğin ve son olarak eğitimin amaçlarının doğasına ilişkin çeşitli felsefi varsayımlara dayanmaktadır (Bialystock, 2017: 113).

Burada otantiklik kavramının Türkçe karşılığı olan "özgünlük" kelimesi araştırmacıların karşısına çıkmaktadır. Özgünlük burada, eğitim uygulamalarının bazı dış gerçeklik durumlarına göre doğruluğunu izlemek için kullanılır. Ayrıca özgünlük, bilginin inşası olarak öğrenmeye yönelik epistemolojik bir tutumun yanı sıra "gerçeklik" düzeylerine ilişkin ontolojik bir iddia da oluşturur. Bu bakımdan özgünlük, eğitimde yapılandırmacılık ve görecelik tartışmalarıyla kesişmektedir. Benzer şekilde öğretmenler, etkili öğretimin önemli bir parçası olarak gerçek benliklerini kurumsal anonimliğin üzerine çıkararak öğretmen sıfatıyla otantik olmaya teşvik edilir. Bu fenomen durum, Batı modernitesinde ödüllendirilen ama aynı zamanda kişisel kimlik ve etik literatüründe sorunsallaştırılan doğruluk ve özerklik değerlerinden yararlanır. Kişisel otantiklik, liberal eğitimin temel amacı olarak öne sürülen özerklikle tartışmalı bir ilişki içindedir. Eğitim yoluyla otantik insanlar yetiştirme projesi, eğitim etiği ve liberal değerler açısından önemli sonuçları olan yoğun bir araştırma ve tartışma alanı olmaya devam etmektedir (Cranton ve Carusetta, 2004: 6).

Otantik öğrenmenin tarihi 16. yüzyılın başlarında Descartes'in ahlaki bir iç ses olarak tanımladığı özgürlük fikrini belirtmesiyle başlamıştır. Descartes, bu aşamada bireylerin bu ses altında düşünmesi ve sorumlu davranması gerektiğini düşünmektedir. Bu, bir bireyin ahlakının sosyal statüleri aracılığıyla geliştirildiği önceki akımın tam tersi mahiyetindedir (Brooks ve Brooks, 1993: 13). Kısa bir süre sonra filozof Rousseau, Descartes'in fikrini daha fazla destekledi ve ahlaki duygu ve otantikliğin, doğanın insan benliğindeki sesi olarak görülmesi gerektiğini ifade etti. Bireylerin sahip olduğu kişisel kimlik, basitçe deneyimlere ve bu

deneyimlere yönelik bireysel yorumlara dayanmaktadır (Bransford, Brown ve Cocking, 1999: 23). Bu üç filozof arasındaki fark, otantikliğin tanımlarının ve rollerinin dışsal bir güçten içsel bir güce dönüşmesi ve bu içsel gücün deneyim yoluyla geliştirilmesidir.

Dewey'in ve 20. yüzyılın eğitimdeki geliştirici hareketlerinin etkisiyle otantiklik, eğitim teorisi ve uygulamasının yerel diline girdi. Öğrenme ortamları ile “gerçek” dünya arasındaki ilişkiye dikkat edilmesi, otantik öğrenmeye, otantik pedagojilere, otantik müfredata ve otantik değerlendirme uygulamalarına yaygın bağlılık oluşturmuştur (Bialystock, 2017: 114). Teorik ve felsefi köklerine bakıldığında aslında otantik öğrenme düşüncesinin, eğitim ile gerçek hayat arasında giderek zayıflayan bağlara bir tepki olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Belli bir eğitim sürecinden geçen öğrencilerin gerçek hayattaki problemlerini çözemedikleri ve öğrendikleri bilgilerin teorinin ötesine geçmediği yönündeki eleştirilere yanıt olarak öğrenmenin otantik olması yani gerçek olması talep edilmektedir. Bir başka deyişle eğitim ve öğretim, hayatın kendisini içermelidir. Tarihsel süreçte gelişen bu fikir, Newmann ve arkadaşlarının 1990'lı yılların başında düzenlediği standartlarla sistematik bir düzen kazanmıştır. Bu çerçevede otantik öğrenme için 5 standart ortaya konmuştur. Bunlar (Newmann ve Wehlage, 1993: 9):

- 1) Üst düzey düşünme,
- 2) Derin bilgi,
- 3) Sınıf dışındaki dünyayla bağlantı,
- 4) Sürekli iletişim,
- 5) Öğrenci başarısında toplumsal destek

Okullardaki öğretim, yöntem ve tekniklerinin değiştirilmesinin, gerçek hayattan uzaklaşma sorunu da dâhil olmak üzere birçok sorunu çözeceği düşüncesi, bu standartların öğretim sürecine kabul edilmesinde etkili olmuştur. Özellikle eğitimde yapılandırmacılığı benimseyen öğretmenler, yaşam boyu öğrenen ve öğrendikleriyle gerçek hayat problemlerini çözebilen bireylerin yetiştirilmesinde otantik öğrenmenin etkili olacağını savunmuşlardır (Cholewinski, 2009:307-308). Yapılandırmacılığın öğrenmeyi, öğrencilerin çevreleri ile fiziksel ve sosyal dünyayla etkileşimlerinden kaynaklanan, yorumlayıcı, düzenleyici ve doğrusal olmayan bir inşa süreci olarak tanımlaması, otantik öğrenmede gerçekliğe yapılan vurguyla örtüşmektedir (Fosnot, 2007: 38).

Gerçeklik ve bireysel olarak öğrenmeden keyif alma idealleriyle ve içsel bağlantısı nedeniyle otantiklik, Taylor'un (1991) da ifade ettiği gibi "Bir bakıma modern eğitim akımları tarafından reddedilemez" özelliklere sahiptir. Eğitim, otantikliğin bireylerle alakalı hale geldiği en dikkat çekici bağlamlardan biridir. Eğitim yoluyla yetişkinler ve çocuklar, öğretmenler ve öğrenciler kültürün temel fikir ve ideallerini aktarmak ve üyelerinin gelişimini sağlamak amacıyla bir araya gelirler. Bu bağlamda ebeveynler, bir kültür olarak kişisel otantikliğe değer vererek belirgin bir şekilde çocukların hem otantik olmasını hem de böyle bir erdemi temsil eden kişiler tarafından eğitilmesini arzulamaktadır (Turnbull, 2002: 24).

1990'lı yıllardan bu yana eğitimin birçok alanında otantik öğrenmeye yönelik olağanüstü bir ilgi bulunmaktadır. Eğitimde otantik öğrenmenin önemini ve alabileceği biçimleri ele alan literatür, kendi başına bir alan haline gelmiştir. Oluşan bu literatür genel anlamda üç ana alandan oluşur: Otantik öğrenme ve değerlendirme, öğretmen otantikliği ve eğitimsel amaç olarak öğrenci otantikliği. Otantik öğrenme kavramının eğitime yönelik uygulamaları, eğitim türüne (K-12, yüksek öğretim, uzaktan eğitim vb.) göre ve belirli konularla, pedagojilerle ve teknolojilerle bağlam kurularak daha ayrıntılı olarak analiz edilebilir. Otantik öğrenmenin tüm kullanımları epistemoloji, ontoloji ve etik ile ilgili çeşitli varsayımlara dayanır; ancak bunlar genellikle örtük bağlam mahiyetindedir. Pedagoji ve değerlendirme gibi çeşitli eğitim unsurlarından oluşan otantik öğrenme, sınıf dışındaki dünyayı olabildiğince yakından yansıtan eğitimsel çabaların değeri hakkındaki varsayımlardan ve bu tür bir ilişkinin nasıl kurulacağına ilişkin kavramlardan oluşmaktadır. Otantik öğretim, anlamlı öğrenmenin ve mesleki tatminin önkoşulu olarak belirli bir tür öğretmen benliği rolünü idealleştirir ve bunu örtülü olarak benliğin daha az "doğru" olan diğer versiyonlarıyla karşılaştırır. Son olarak, eğitimin bir amacı (öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir beceri ve kazanımlar) olarak otantiklik, kişisel özgünlüğün normatif dürtüsünü öğretilen bir erdeme kadar genişletir. Bu durumların her birinde felsefi bulmacalar ve tartışmalar ortaya çıkmaktadır (Thompson, 2015: 605).

Batı felsefesinde otantiklik kavramının dikkate değer ve birbiriyle bağdaşmayan iki kaynağı vardır. Bir yandan, antik ve erken modern dönem literatüründe insan varlığına ilişkin özcü ya da "temelci" bir yaklaşım görülür (Petraglia, 1998a: 8). Öte yandan, ontolojiye anti-özcü veya "Dadaist" yaklaşımıyla tanımlanan 20. yüzyıl varoluşçuluk hareketinin ayırt edici özelliğidir. Bu etkilerin kısa bir değerlendirilmesi, otantikliğin çağdaş kullanımlarının ardındaki çatışan sezgilerden bazılarını netleştirmeye yardımcı olabilir. Burada atıfta bulunulan tarihsel

tartışmalar, yalnızca kişisel otantiklikle ilgili olsa da otantik öğrenme söylemi de dâhil olmak üzere tüm otantiklik tartışmalardaki felsefi çıkarımları özetlemektedir (Cooper, 1983: 73). Trilling (1972)'e göre otantik düşünce 2 temel teoriye dayanmaktadır. Bunlar:

1- Hakikat (Gerçek) Teorisi: Bu teoride, her bireyin gerçek bir benliğe sahip olduğu ve kişinin seçimleriyle bu temel benliğin yansıtılabileceği ya da gizlenebileceği ifade edilmektedir. Trilling (1972), otantiklik üzerine yapmış olduğu derslerinde, bireyin kendi benliğinin farkında olarak ve bunu kabul ederek kendine karşı dürüst olmasının “tam olarak benliğin ve kendine karşı açık olmanın aynı zamanda olması” anlamına geldiğini söylüyor. Bu bağlamda, otantiklik bir benzerlik ilişkisidir denilebilir. Yani otantiklik, sergilenen davranışlar veya yapılan seçimler ile kişinin "gerçekte" kim olduğunun arasındaki örtüşmeyi ortaya koyar. Hakikat teorisi, otantiklik konusundaki özcü gelenekte en açık şekilde ortaya çıkar. Ana fikir, kişinin kim olduğu hakkında bir gerçeğin olduğu, bu gerçeğin keşfedilebileceği ve otantikliğin bu gerçeğe bağlılığın bir koşulu olduğudur. Bu teoride otantiklik, özgürlüğün insan deneyiminin temel özelliği olarak kabul edilmesine dayanmaktadır. Buradan benliğin, önceden var olduğunun keşfedilmesi yerine özgür seçimler yoluyla inşa edildiği sonucu çıkmaktadır (Trilling, 1972: 63).

2- Değer Teorisi: Söz konusu otantiklik anlayışı ne olursa olsun, bir kişiyi veya bir şeyi “gerçek” olarak tanımlamak olumlu bir değerlendirme sağlamaktadır. Otantiklik dilinin ardındaki değer teorisinde otantiklik ile gerçek arasındaki mantıksal bağlantı, bir başlangıç noktası sağlamaktadır. Bu noktada otantik anlayışın değerini oluşturan erdemlerin doğruluk ve samimiyetten oluştuğu ifade edilebilir (Williams, 2002: 44).

2.1.3. Yapılandırmacılık ve otantik pedagoji

Yapılandırmacılık, kökleri eğitimde "ilerlemecilik" ile ilişkilendirilen psikolojik, felsefi ve politik fikirlere dayanan geniş kapsamlı bir görüş olarak nitelendirilebilir. Genel olarak yapılandırmacılık; öğrenmeyi, eylemsiz gerçeklerin pasif aktarımından ziyade yapılandırmada bir egzersiz olarak görür. Yapılandırmacılar, bireylerin dünyaya önceden deneysel bilgilerle doldurulmuş bilişsel veri bankalarıyla veya önceden yerleştirilmiş epistemolojik kriterler ya da metodolojik kurallarla geldiklerine inanmazlar. Yapılandırmacılara göre genel olarak insan bilgisi ve her alanda kullanılan kriter ve yöntemlerin tümü inşa edilmiştir (Phillips, 1995: 8). Burada söz konusu olan inşa edilmişliğin doğası, çeşitli düşünürler tarafından farklı şekilde yorumlanmaktadır. Örneğin; Ernst von Glaserfeld, bilginin yapılandırılmasının temelde bireysel olduğunu savunurken sosyal yapılandırmacılar ise öğrenmenin mutlaka etkileşimli

olduğunu, dolayısıyla bilginin her zaman birlikte yapılandırıldığını iddia ederler (Baxter - Magolda, 1999: 35).

Yapılandırmacı inançlar, Dewey'in deneyim ve eğitim arasındaki bağlantıya ilişkin etkili görüşlerinin ve Piaget'nin bilgi edinmede öznenin kendi bilişsel süreçlerinin rolüne ilişkin devrim niteliğindeki teorisinin soyundan gelmektedir (Phillips, 1995: 9). Gelişen dünya, öğrenme ve bilgi anlayışımızda büyük değişimlere yol açmış ve bu durum, pedagoji ve eğitim paradigmalarını sarsan değişimleri beraberinde getirmiştir. Çocuk merkezli pedagoji ile ilişkilendirilen yapılandırmacı anlayışta, öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ve işlenen konuyla anlamlı bir şekilde ilgilenme fırsatlarını yakalamaya vurgu yapılmaktadır. Petraglia (1998a) aynı zamanda sosyal değişkenlere olan ilgisi ve hegemonik bilgiye olan şüphesiyle yapılandırmacılığın, daha geleneksel eğitim biçimlerinin eski anlayışlarına karşı nasıl bir panzehir görevi gördüğünü de ifade etmektedir.

Yapılandırmacı eğitim, çoğu zaman otantik öğrenmeyi teşvik etmek için tasarlanan girişimlerle ayırt edilemez biçimde benzerdir. Örneğin, yapılandırmacılar öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını ön plana çıkararak buna vurgu yaparlar (Splitter, 2009: 138). Aktif öğrenme, “öğrencilerin bilgiyi özümseyip yeniden üretmek yerine aktif olarak kendi deneyimlerine dayanan anlamı yapılandırması” olarak tanımlanmaktadır (Newmann, Marks ve Gamoran, 1996: 283). Benzer şekilde otantik öğrenmenin temel yönleri, öğrencilerin bakış açılarını almak ve içeriği öğrencinin gerçek yaşamına ve deneyimlerine yönlendirerek bir öğrenme ortamı oluşturmaktır ve bu temel yönler sayesinde öğrenmenin içeriğinin gerçek ve anlamlı hale geldiği varsayılır (Andersson ve Andersson, 2005: 421). Yapılandırmacı ve otantik pedagojilerin her ikisi de etkili öğrenme ortamları oluşturmada “katılımın” ve “öğrenci özerkliği”nin önemini vurgulamaktadır (Perry, 2011: 13).

Hem yapılandırmacı eğitim teorisi hem de otantik öğrenme anlayışları, eğitimi statik gerçeklerden oluşan bir repertuardan ziyade öğrencilerin kendi yaşanmış deneyimlerine ve bilişsel kaynaklarına dayanan bir süreç olarak görmektedir (Thompson, 2015: 605). Otantik öğretmenlerin, özellikle Baxter-Magolda'nın (1999) yapıcı gelişimsel pedagoji teorisini dikkate alarak öğrencilerin bireysel yazarlıklarını teşvik etme ve müfredatı öğrencilerin deneyimleriyle ilişkilendirme gibi bileşenleri öğrenme ortamlarında uyguladıkları görülmüştür (Kreber, 2010: 174). Otantik öğrenme alanında önde gelen araştırmacılardan bazılarının göre, yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturmak için sadece otantik bir öğrenme ortamı yeterlidir (Slavkin, 2004: 72).

Otantiklik, bir varlığın dünyadaki tezahürü ile tanımlanan "gerçek" ölçütleri arasındaki örtüşmeyi ifade etmektedir. Otantik öğrenme, eğitim bağlamı dışındaki gerçeklikle özdeşliği için özgün öğrenme olarak da bilinir. Bir süreç yoluyla kazanılan bilginin gerçekliği, yine başka bir süreç içerisinde edinilen bilgilerle örtüşerek doğrulanacaktır. Ancak yapılandırmacılık bu öncüllere karşı dirençlidir ve dış gerçekliğin ya da doğrulanabilir bilginin varlığından şüphe duymaktadır (Carlile ve Jordan, 2012: 35). Bu bağlamda, bir eğitim sürecini otantik olarak tanımlayabilmek için sadece dış gerçeklikle değil, eğitimin diğer bütünleyici yönleriyle olan uyumun da sağlanması gerektiği ileri sürülebilir. Örneğin, otantik öğrenme öğrencilerin yaşadığı hayatın gerçekliğine uygunken bu gerçeklikten uzak ve teorik bilgi aktarımına dayanan öğrenme yöntemleri ise öğrencilerin kısa süreli belleğine hitap etmektedir. O zaman otantik eğitim, "gerçek dünyada" neyin bilgi olarak sayıldığından bağımsız olabilir; ancak yine de belirli bir öğrenci topluluğunun bilgi olarak algıladığı olay, olgu veya duruma bağlı kalarak hem özgünlük hem de yapılandırmacılığın amaçlarını yerine getirebilir (Perry, 2011: 18). Otantik eğitimin, doğruluk ve gerçekliğin dış standartlarından göreceli olarak yalıtılmış bir şekilde ilerleyebileceğini veya en azından böyle bir koşulun kabul edilebilir olacağını düşünmek, otantik amaç ve teoriye aykırıdır. Otantik öğrenmeye ilişkin literatürde yer alan çalışmaların çoğunda, bir eğitim görevinin otantikliği, içsel kriterlerden ziyade okul dışındaki dünyanın bazı özelliklerinin öğrenme ortamlarına doğru bir şekilde yansıtılmasıyla sağlanmaktadır ve bu noktadan hareketle otantik öğrenme ve yapılandırmacılık ilgili literatüre yönelik farklı cevaplar verecek şekilde konumlandırılmıştır (Kreber, 2010: 180).

Yapılandırmacı anlayışta, dışsal otantiklik standartlarından kaçınılsın ya da kaçınılmasın, öğrenme ortamı ile "gerçek dünya"nın özdeş olmayışının bir başlangıç noktası olarak kabul edilmesi gerekir. Okullarda bulunan standart sınıf ortamı tam olarak "gerçek dünya" koşullarını karşılayamamaktadır; çünkü sınıf ortamının kendine has bir gerçekliği olsa bile otantik öğrenme için hedeflenen gerçeklik senaryolarını yeterince içermemektedir (Perry, 2011: 19).

2.1.4. Otantik pedagojide gerçek dünya anlayışı ve otantik öğretmen

Otantik öğrenmeye ilişkin birçok anlayış, yapılandırmacı pedagojinin ilkeleri ile paraleldir. Otantik öğrenme süreçlerine bakıldığında gelişim psikolojisine ilişkin görüşlere ya da etkili öğretim anlayışlarına karşılık geldiği söylenebilir. Bu anlamda varoluşçu otantiklik anlayışlarının esaslı anlayış karşıtı duyarlılıkları görülmektedir. Otantik öğrenme, yapılandırmacılık yoluyla ifade edildiğinde keşif veya yeniden üretimden ziyade süreci ve

bilişsel yaratıcılığı vurgular (Splitter, 2009: 141). Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşımda tercih edilen pedagojik bir yöntem olarak kabul edilen otantik öğrenme, bir sınıf etkinliğini veya öğretim tekniğini "otantik" kılan özelliğin, o etkinliğin ya da öğretim tekniğinin eğitim dışı veya "gerçek dünya" uygulamalarıyla sürekliliği olduğunu sıklıkla vurgulamaktadır (Newmann ve Wehlage, 1993: 11). Otantik öğrenme bazen, yalnızca hazırlık olarak düşünüldüğü için diğer bağlamlara hemen aktarılabilen bir öğrenmenin kısa yolu olarak kullanılır (Kreber, 2010: 181). Eğitim gören öğrenciler için otantik öğrenme pedagojisi, öğrencilerin yalnızca gerçek dünyadaki kaynakları ve araçları kullanarak gerçekçi görevlerle meşgul olmalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda gerçek sorunları ele alırken profesyoneller gibi düşünerek ve hareket ederek öğrencilere istekli öğrenme fırsatları da sağlamaktadır (Slavkin, 2004: 75).

Dewey'in "gerçek dünya" ile sınıf arasındaki ayrımı ve ontolojik hiyerarşiyi reddetmesi, otantik öğrenmenin yapılandırmacı versiyonu için sorun oluşturabilir; ancak öğrenme ortamları açıkça belirli bir hedef veya işleve hazırlık olarak tasarlandığında bu endişe ortadan kalkacaktır. Örneğin, öğrencilerin polislik hakkında bilgi edindiği bir sınıf ile polisin işini yaptığı gerçek bağlam arasında önemli bir ontolojik ayrım vardır ve ilkinin otantikliği makul bir şekilde ikincisine uygulanabilirliğinin bir ölçümü olarak anlaşılmaktadır (Splitter, 2009: 142). Bu bağlamda, öğrenme ortamlarında yapılan uygulamaların "gerçek dünyaya" uygunluk derecelerinin nasıl ölçüleceğine ilişkin sorular ortaya çıkmaktadır. Ashton (2010), "Mevcut otantik öğrenme kavramlarının, gerçek dünyaya dair seçici veya belirsiz anlayışlara dayandığı görülüyor" iddiasında bulunmaktadır. Öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerin gerçek dünya durumlarını yansıtması; içerik açısından öğrencilere ilgili alandaki uzmanların yaşadığı problemlerin sunulması, öğrencilere uygulayıcılarla etkileşim kurma fırsatı sağlaması ve öğrencilerin okul dışındaki yaşamları gibi açılardan durumlandırılmış öğrenmede olduğu gibi kavramsallaştırılabilir (Herrington ve Oliver, 2000:27; Lave ve Wenger, 1991:61; Stein, Isaacs ve Andrews, 2004:244). Tüm bu durumlara, gerçeklik bakımından makul ancak kapsamlı olmayan bir açıklama getirilebilir (Andersson ve Andersson, 2005:429). Öğrenme ortamlarında oluşturulan "Gerçek dünya" senaryolarının bazı versiyonlarında, öğrenmenin karşılık geldiği varsayılan dünyanın özellikleri yapılandırmacıdır. Öğrencilerin örnek alması gereken uygulayıcıların kendileri de çalışmalarını "kasıtlı ve amaçlı" yansıtma veya "anlam inşası" yoluyla sürdürüyorlarsa, o zaman yapılandırmacılık tam bir döngüye girer ve yapılandırmacı otantik öğrenme, "gerçek" dünyaya hazırlanmakla eşdeğer hale gelir (Newmann, Secada ve Wehlage, 1995: 58).

“Gerçek dünya” senaryolarını yansıtan otantik öğrenme anlayışında ortaya çıkan en önemli unsurlardan biri de öğretmen eğitimidir. Haklı nedenlerden dolayı, mesleki gelişim arayışında olan öğretmen adaylarının yanı sıra hizmet içi eğitimlerinin de "gerçek" öğretim ortamına karşılık gelen yöntemlerle en iyi şekilde öğrendikleri düşünülmektedir (Herrington, Reeves ve Oliver, 2010: 88). Öğretmenler de öğrenen konumunda olduğundan otantik öğrenme, öğretmenler için çoğu zaman öğrenme ortamlarında kullandıkları pedagojinin yinelenen bir uygulaması anlamına gelir ve dolayısıyla öğretmenler tarafından gerçekleştirilen bu öğretim genellikle yapılandırmacıdır (Newmann, Secada ve Wehlage, 1995: 59). Kısacası öğretmenler için otantik öğrenme, öğretmenlik yapmaktır; çünkü öğretmenler için gerçek dünya senaryosu aslında yine öğretmenlik mesleğidir.

Herrington ve Herrington (2006), öğretmenin otantik öğrenme sürecini bir rehber gibi yönetmesi gerektiğini öne sürmektedir. Knoblock (2003), otantik öğrenmenin bilgiyi sentezleme, bilgiyi daha kolay genelleme ve hipotez kurma konularında öğrencilere önemli ölçüde katkı sağladığını belirtmektedir. Öğretmenlerin görevi öğrenme ortamlarında otantik öğrenmeye uygun etkinlik, görev ve değerlendirmeler hazırlamaktır. Otantik öğrenme esneklik ve süreç içerisinde değişiklikler yapılabilir. Süreç, yeni görev ve aktivitelerle zenginleştirilebilir. Öğrencileri, okul dışındaki hayata hazırlamak için öğrendiklerini anlamlandırabilen çocukların yetiştirilmesi gerekmektedir; bu da ancak, bir konudan diğerine, önceki öğrenme ile yeni öğrenme arasında bağlantılar kurularak yapılabilir (Newmann ve Wehlage, 1995: 35).

Otantik öğrenmenin karşılığı, yapılandırmacılığı içeren bir “gerçek dünya” problemi veya süreci ise o zaman bu iki kavram ontolojik bir döngü içinde işliyor demektir. Esasici anlayış, otantik öğrenmenin gerçeklikten uzaklaşmasını önleyen literatür talebini ifade eder. Hem öğrencilerin hem de "gerçek dünya" uygulayıcılarının sorunları nasıl çözdüklerinin bir açıklayıcısı olarak yapılandırmacı anlayış ise esasiciliğin atıfta bulunduğu gerçeklik kavramına otantik içerikler sağlamaktadır (Herrington ve Oliver, 2000: 28).

Otantik pedagoji, zaman içerisinde çeşitli sorunlarla ya da tepkilerle karşılaşmıştır. Bu sorunlardan biri didaktik pedagojinin daha iyi çalıştığını ve tüm öğrenciler için en iyisi olduğunu savunan “temellere dönüş” anlayışıdır. Bir diğeri ise yoksul ve azınlık öğrencilerinin otantik pedagoji içerisinde özellikle dezavantajlı durumda olduklarını savunan sosyokültürel bir tepkidir. Bu sorunlardan ilki olan “temellere dönüş” tepkisi, okuma ve yazma öğretimindeki farklı anlayışları ifade etmektedir. 20. yüzyılın başlarından itibaren çoğu öğrenci, tıpkı Çince

karakterler gibi birbiri ardına tüm kelimeleri ezberlemeye zorlandı ve bu süreç, okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde farklı sorunları da beraberinde getirdi. Kelimeleri ses ses telaffuz etmeyi öğrenemeyen çocuk, okuma mekaniğinde zamanla yetkinliği sağlayamaz hale geldi (Flesch, 1955:52). Otantik pedagojiye verilen ikinci ana tepki olan sosyokültürel tepkide ise adı üzerinde sosyal ve kültürel sorunlar ön plana çıkmaktadır. Bu duruma örnek olarak siyahi bir üniversite öğrencisinin, öğrenme ortamlarında karşılaştığı ayrımcı problemler verilebilir (Goodman, 2005:28). Delpit (1988), otantik pedagojiyi uygulayan öğretmenlerin çoğu zaman “Herhangi bir kuralı veya varsayımı açık bir şekilde ifade etme, liberal ilkelere aykırı davranma, ayrımcılığa maruz kalanların özgürlüğünü ve özerkliğini sınırlama” düşüncesinde olduğunu ifade etmiştir. Bu anlayış otantik pedagojiye karşı zamanla sosyokültürel tepkinin artmasına neden olmuştur.

Otantik pedagojinin karşılaştığı bir diğer sorun ise öğrencilerin motivasyonsuzluğu sorunudur. Bu soruna, araştırmacı Peter McLaren’in Kanada'daki bir kentsel getto okulunda ders verirken yaşadığı motivasyon problemi örnek olarak verilebilir. McLaren, öğrencilerinden kendileri için önemli olan herhangi bir konu (çevreleri, silahlanma yarışı, yoksulluk vb.) ile ilgili araştırma yapmalarını istediğini, öğrencilerin ise hiçbir şeyi araştırmak istemediğini ifade ediyor. Ayrıca McLaren, eğitimin mantığı konusunda herhangi bir fikre sahip olmayan ve bunun önemini umursamayan öğrencilere, öğrenmede kendi ilgi alanlarını takip etme şansı verildiğinde motivasyonun sağlanacağını varsaymamak gerektiğini ifade etmektedir. Aksine, bazı öğrenciler, okulda baskı altında ve amaçsız olduklarını düşünmektedir (McLaren, 2007: 33). Oysaki öğrenciler için iyi bir karne almak, ebeveynlerini memnun etmek, eğitimin bir sonraki aşamasında ayrıcalıklı bir yer kazanmak, iyi bir iş bulmak vb. dış motivasyon kaynakları vardır. Bu dış motivasyon kaynaklarının otantik pedagojide öğrenciler tarafından umursanmamasının belirli sebepleri vardır. Bu bağlamda otantik pedagoji, öğrencilere çoğu insanın zengin, ünlü ya da başarılı olamadıkları gerçeğinin sürekli olarak farkına varılmasına alışmak zorunda kalındığı dış dünya kültürünü de gerçekçi bir şekilde yansıtır. Son tahlilde bu durum öğrencileri kesinlikle eğitim konusunda motivasyonsuz bırakmış olabilir. Başka bir deyişle, geleneksel müfredat tarafından oluşturulan ve yönlendirilen motivasyon unsurları, az sayıda kişi tarafından elde edilen başarıların çoğunluğu başarıya ulaşma noktasında motive ettiğini varsayan bir toplum için pekala doğru olabilir; ancak realiteye bakıldığında ise karşılaşılan engellerle birlikte çoğu insanın öğrenme ve gelişme motivasyonlarının kırıldığı görülmektedir (Bayrakçeken, Oktay, Samancı ve Canpolat, 2021:680-681). Motivasyon noktasında yaşanan bu olumsuzluklara rağmen otantik pedagoji, sahip olduğu gerçeklik ve

güncellik özellikleri sayesinde bazı öğrencilerin motivasyon eksikliği olsa bile çökmeyecektir ve belki de bugün dünyanın pek çok noktasında özellikle eğitim alanında bu denli tercih edilmesinin nedenlerinden biri de budur (Herrington, Reeves ve Oliver, 2010:95).

Otantik pedagojide karşılaşılan bir diğer problem ise öğrenme ortamlarında değişen öğretmen rollerine öğretmenlerin adapte olamaması sorunudur. Goodman (2005), özellikle dil ediniminde öğretmene profesyonel ve aktif bir rol yüklediğini ifade etmektedir. Otantik pedagojide ise öğretmen, rehber görevini üstlenmektedir. Otantik pedagojide öğrenen çocuk yapılan uygulamalarda aktif olmalı, hatta liderlik görevini üstlenmeli, öğretmen ise öğrencilere rehberlik ederek gerekli dönütleri sağlamalıdır (Goodman. 2005: 28). Otantik pedagojide öğretmen artık bilginin taşıyıcısı olarak konumlandırılmamaktadır. Başka bir deyişle, bir zamanlar öğretmenlerden beklenen sahip oldukları uzman ve disiplinler içerik bilgisini doğrudan öğrenciye aktarma görevi artık onlardan beklenmemektedir. Sonuç olarak eğitimde sürece odaklanan öğretmenler, esas olarak öğrenci faaliyetlerinin yöneticileri veya orkestratörleridir ve otantik pedagojideki öğretmen-öğrenci diyalogunun çoğu, doğası gereği yönetimseldir. Otantik pedagoji neredeyse tamamen öğrencilere bir şeyler yapmalarını, yani uygulama sürecinde atmaları gereken adımları anlatmaya odaklanmaktadır. İçerisinde bulunduğumuz teknoloji çağında çocukların müfredatta nerede olduklarını ve nereye gittiklerini ifade eden, bölüm ve alıştırmaya yapıya sahip ve her yıl yayınlanan ciltli ders kitapları artık öğrencilere hitap etmemektedir (Asutay, Göçerler, Demir, Atik, Öğretmen ve Eyri, 2015:5-6; Doğan ve Torun, 2018:122; Misar-Dietz, 2010:7; Yanbıyık ve Yılmaz, 2016:68). Otantik pedagojiye ayak uyduramayan öğretmenler, öğrenme ortamlarında aktif rol üstlenerek öğrencileri adeta güderek yapmaları gereken adımları dikte ederler. Bu durum öğrencileri özellikle yaratıcılık noktasında kısıtlar ve çoğu zaman öğrencileri yoğun bir çalışma telaşına iterek onlar üzerinde çok fazla otantik entelektüel zorluk ve bilişsel gelişim oluşturamaz (Splitter, 2009: 143).

Otantik pedagoji; formalist, empoze edilen didaktik pedagojinin 'yapaylığının' aksine, daha 'doğal' bir pedagoji olduğu izlenimi vermektedir. Didaktik pedagoji ise; kuralların, doğru kullanımların, edebi kurallara saygının kültürel aktarımını içeren bir eğitim modeline dayanmaktadır. Otantik pedagoji, ders kitaplarını bir kenara atar ve onların yerine öğrencilerin "gerçek" deneyimlerinden oluşan gerçek malzemeyi koyar. Bu bağlamda otantik pedagoji ve otantik etkinlikler, özellikle dil öğretiminde öğrencilere daha fazla gelişim imkânı sunmaktadır (Kurt ve Göçer, 2021:86-87). Otantik pedagojide yazma ve konuşma becerilerinin gelişimi

birbiriyle bağlantılıdır. Donald Graves'e göre (2003) yazmak ve konuşmak farklıdır ama konuşma becerisinin temel unsurları anlaşılmadan yazma becerisi yeterince gelişemez. Çocuklar, dil edinimini ilk olarak ailelerinden kazanırlar. Bu süreçte çocuklar, anlamlandırma ihtiyaçları doğrultusunda aileleriyle sözlü iletişime dalarak ve ebeveynlerinin resmi olmayan modellemeleri nedeniyle sözlü dili gayri resmi olarak öğrenirler. Bu nedenle süreç teorisyenleri, çocukların yazı dilini en iyi şekilde basılı metinleri okuyarak, yazılı sözcükleri kullanarak, iletişim kurma ihtiyacı duyarak ve tekrar tekrar maruz kalma ve kullanma yoluyla öğreneceklerini varsayarlar. Ancak yazmayı öğrenmek, konuşmayı öğrenmekle doğrudan karşılaştırılamaz. Yazmayı öğrenmeye başlayan çocuklar zaten hâlihazırda konuşabilme yeteneğine sahiptir. Bu durum, sözlü dili öğrenmeye başlayan çocukların aksine dil kullanımlarını isimlendirme ve genelleme yeteneğine sahip oldukları anlamına gelir (Murray, 1982: 65). Otantik pedagoji ise dil genellemenin çocuklara etkili bir şekilde empoze edilemeyeceğini ve çocukların yazmayı, kelime ve kalıpların kullanım geleneklerini otantik senaryolar aracılığıyla doğrudan günlük hayatın gerçekliği içerisinde öğreneceklerini varsayar (Graves, 2003:9).

Otantik öğrenmeye yönelik artan ilgiye paralel olarak öğretmenler, mesleki başarı ve iş tatminlerinin ayrılmaz bir parçası olduğu varsayılan kişisel bir erdem olarak otantikliği geliştirme noktasında bilinçli ya da bilinçsiz olarak teşvik edilmektedir. Öğretmenlerin otantik algı ve anlayışa sahip olması, etkili öğretimi teşvik eder ve hatta bu sayede otantik öğrenme ile etkili öğretim eşanlı hale gelir (Chickering, Dalton ve Stamm, 2006: 47). Bu anlayış, Williams'ın (2002) samimiyet ve doğruluğun değeri hakkındaki gözlemleri ışığında sezgiseldir. Öğretmenlerin otantik özelliklere sahip olması; otantik öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrencilerle otantik etkileşimler kurularak onların gelişim sağlamaları noktasında oldukça etkili ve değerlidir (Burke, 2011:3). Ancak otantiklik bir öz-ilişki olduğundan, öğretmenlerin öğrenenlerle otantik bir etkileşim kurabilmeleri için otantik bir anlayışa sahip olmaları gerekir. Bu bağlamda öğretmenlerin otantik anlayışta ya da otantik özelliklere sahip olup olmadıkları konusunda öz değerlendirme yaparak kendilerine karşı dürüst olmaları gerekmektedir. Bu sayede kişisel ve mesleki gelişim sağlanabilir.

2.1.5. Eğitimde otantik algı

Literatüre bakıldığında ilgili deneysel çalışmaların, eğitimdeki otantiklik anlayışın çeşitli felsefi modellerle ne ölçüde uyumlu olduğunu incelediği görülmektedir (Bolat ve Yetim, 2022:2114-2115). Kreber ve arkadaşlarının (2007) kapsamlı araştırması, profesörlerin ve

öğrencilerin öğretmen otantikliğine ilişkin örtülü anlayışlarını çeşitli teorik paradigmalara eşleştirmiş, 13 farklı özellik aracılığıyla bu anlayışlar açıklamış ve otantikliğin her bir özelliği ile etkili öğretim algısı arasındaki ilişkinin gücünü test etmiştir. Katılımcıların otantik öğrenmeyi güçlü bir şekilde samimi veya dürüst olmakla, konuya ve öğrencilere özen göstermekle ve öğrencileri önemli fikirler etrafında ilgili konuyla meşgul etmeye olan ilgiyle ilişkilendirdikleri gözlemlenmiştir (Kreber ve Klampfleitner, 2013:465). Aynı zamanda Cranton ve Carusetta (2004) ise “gerçek olmak, değerler ve eylemler arasında tutarlılık göstermek, başkalarıyla onların otantikliğini teşvik edecek şekilde ilişki kurmak ve eleştirel bir hayat yaşamak” kriterlerini ortaya koymuştur. Varoluşçu otantiklik modeliyle ilişkili özellikler, deneklerin öğretmen otantikliğine ilişkin tanımlarında en az öne çıkan özelliklerdir (Kreber ve Klampfleitner, 2013:465). Ancak Ramezanzadeh, Reza Adel ve Zareian (2016), "kişinin hedeflerinin ve olasılıklarının farkında olması" ve "kişinin eylemlerinin sorumluluğunu alması" gibi "Heideggerci" özelliklerin, deneklerin öğretmen otantikliği anlayışlarında belirgin bir şekilde yer aldığını tespit etmiştir. Bu bağlamda öğrenciye görelilik ilkesi göz önüne alındığında yapılandırmacı otantik öğrenme eğitim sürecinde ön plana çıkmaktadır.

Eğer öğrencilerin otantik anlayışlarının geliştirilmesi bir eğitim amacı olarak takip edilecekse eğitimin otantikliği ortaya çıkarması da prensipte mümkün olmalıdır. Ancak bu noktada eğitimcilerin karşısına ciddi engeller çıkmaktadır. Otantik öğrenmenin gerektirdiği koşullar ile çoğu öğrencinin öğrenme ortamlarında kullandığı araçların birbiriyle örtüşmediği görülmektedir. Gerçekleştirilecek öğretim, öğrencilerin kasıtlı olarak şekillendirilmesini gerektiriyorsa bu amaç, ancak öğrenci rızası ile gerçekleştirilebilir, aksi durumda bu tür kasıtlı şekillendirme amaçları otantik öğrenme ile asla bağdaşmaz ve böyle bir eğitimin gerçekleşme süreci oldukça zordur (Haji ve Cuypers, 2008:64). Bu sorun, Peters'in (1966) "ahlak eğitimi paradoksu" olarak adlandırdığı konunun bir versiyonudur ve başlangıçta özerkliği, bir eğitim amacı olarak ele alıp ortaya koymuştur. Peters'a (1966) göre çocukların özerk varlıklar olarak gelişmelerinin teşvik edildiği bir toplumda bile, zamanla çocuklarda kurallara ilişkin sorgulama fikri doğmaya başlar. Başka bir deyişle, herhangi bir eğitimin gerçekleşebilmesi için en azından başlangıçta özerkliğin esnetilmesi gerekir. Özerkliği eğitimsel bir sonuç olarak savunmak beraberinde bazı öğretim çelişkilerini gündeme getirmektedir (Peters, 1966:314).

Peters paradoksu; eğitimde, özerklik için olduğu kadar otantik öğrenme için de rahatsız edici olarak görülmektedir. Otantik anlayış; özellikle çoğu eğitimcinin tercih ettiği esasici versiyonda, her insanın manipülatif etkiler veya uyum sağlama baskısıyla sorun yaşayabileceği

bir "gerçek benliğine" sahip olduğunu varsayar. Ancak örgün eğitim, çocukları belirli yönlerde etkileme ve bireyler arasında bir dereceye kadar uyum ve ölçülü bir standart sağlama görevini başlangıç noktası olarak alır. Aslında, öğrencilerin zaten iyi biçimlenmiş bireysel kimliklere sahip olduğu varsayılırsa kurumsal eğitimin büyük bir bölümü, doğrudan otantik anlayışa göre oluşacaktır (Haji ve Cuypers, 2008:70).

Özerklik durumunda ahlaki eğitim paradoksuna çeşitli çözümler önerilmiş olsa da Haji ve Cuypers (2008), eğitimsel bir amaç olarak otantik öğrenmeyi gerekçelendirmeye çalışan nadir eğitimciler arasında değerlendirilmektedir. Haji ve Cuypers (2008), "Bir kişinin değerlendirme şemasının bir parçası olan arzular gibi motivasyon unsurlarının kendi başlarına otantik olmadığını" ancak "yalnızca bu kaynaklardan ortaya çıkan daha sonraki davranışların gerçek olup olmadığına bağlı olduğunu" öne süren ilişkisel bir otantik anlayışı savunmaktadır. Eğitim, öğrencilerin ahlaki olarak sorumlu oldukları davranışlara, daha sonra ortaya çıkıp şekillenecek olan motivasyonel unsurları "yerleştirerek" öğrencilerde otantik anlayışı teşvik edebilir; çünkü aşılana güdüler ile daha sonraki seçimler arasındaki bağlantılar tamamen öğrencilerin kişisel tercihleridir (Kreber ve Klampfleitner, 2013:466).

Otantik öğrenme hareketi artık uluslararası bir kapsamdadır ve Batılı olmayan ülkelerde de öğretmen otantikliğine ilişkin çalışmalar yapılmaktadır. Bununla birlikte bir ideal olarak otantik öğrenme, gerçek hayatta sosyokültürel politika için de dikkate alınabilir bir öğretim unsuru olarak dikkat çekmektedir. Otantik öğrenme, bireycilik ve özerklikle bağlam oluşturması nedeniyle daha kolektivist kültürlerin değerleriyle örtüşmeyebilir ya da öğretmenlerin özgün olma talepleri, farklı kültür ve milletten öğrencilerin eğitim ve gelişim ihtiyaçlarına hizmet etmeyebilir (Lin, 2006:65).

2.1.6. Otantik öğrenmenin önemi

Otantik öğrenme, öğrencilerin sadece sınıf ortamında değil, gerçek hayatta da karşılaşacakları durumları deneyimleyerek öğrenmelerini sağlayan bir yaklaşımdır. Bu yöntem, öğrencilerin bilgiyi sadece teorik olarak değil, pratik olarak da kullanmalarını sağlar. Öğrenciler, gerçek dünya deneyimleriyle öğrenirken öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirirler. Ayrıca otantik öğrenme, öğrencilerin motivasyonlarını da artırabilir. Çünkü öğrenciler, gerçek hayatta karşılaşacakları durumları deneyimleyerek öğrenirken öğrenme sürecine daha fazla katılım gösterirler ve bu da öğrencilerin daha motive olmalarını ve daha aktif bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır (Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve van der Linden, 2018:183). Ayrıca, otantik öğrenme, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim

becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Gerçek hayatta karşılaşacakları durumları deneyimleyerek öğrenen öğrenciler, bu süreçte eleştirel düşünme becerilerini istemli ya da istemsiz bir şekilde kullanmak zorunda kalırlar. Aynı zamanda, problemleri çözmek ve iletişim kurmak için de pratik yapmış olurlar. Bu deneyimler de öğrencilerin bu becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Çünkü gerçek hayatta karşılaşacakları durumları deneyimleyerek öğrenen öğrenciler, bu durumları daha iyi anlar ve bu bilgileri gerçek hayatta kullanabilirler. Bu deneyimler, öğrencilerin gerçek dünyada başarılı olmaları noktasında oldukça önemlidir.

Chickering ve Gamson (1991) otantik öğrenmenin neden önemli olduğunu şu şekilde açıklamaktadır:

1. Otantik öğrenme motivasyonu artırır. Dünyayı anlamak, onunla etkileşim kurmak ve hatta dünyayı değiştirmek için öğrencilerin güçlü bir motivasyonları vardır.
2. Öğrenciler otantik öğrenme ortamında daha iyi öğrenirler. Chickering ve Gamson (1991), otantik öğrenmenin çeşitli öğrenme stillerine sahip öğrenciler için daha uygun olduğunu ve öğrencilerin gerçek amaçlarla ve gerçek ürünler oluşturmak için gerçek araçları kullandıkları çevre yaklaşımı yoluyla yüksek etkililikle öğrendiklerini ifade etmektedir.
3. Otantik öğrenme öğrencileri gelecekteki kariyerlerine hazırlar. Günümüzün değişen dünyası, öğrencilerin küresel ekonomiyi anlamalarını gerektirmektedir ve bu nedenle okullar, öğrencilere sanki gerçek dünyadaymış gibi farklı bilgi kaynaklarını kullanarak sorunları çözmeyi öğrenebilecekleri bir ortam sağlamalıdır.
4. Otantik öğrenme, kavramların özümsemesini kolaylaştırır. Yeni bir kavram öğrenildiğinde daha önceden öğrenilen kavramlarla karşılaştırılır ve yaşam deneyimleriyle bağlantılar kurulur. Öğrenciler kişisel araştırmalara teşvik edildiğinde ve kavramların sosyal hayatla daha fazla ilişkilendirilmesiyle öğrencilerin öğrenmesi daha kolay gerçekleşmektedir.
5. Otantik öğrenme teorileri pratikle harmanlar. Öğrenciler öğrendikleri bilgileri uygulamazlarsa unutabilirler. Yeni bağlamlara maruz kalma, kavramların yeni ortamlarda uygulanması ve çeşitli öğrenme etkinliklerine katılım sayesinde öğrenciler, kalıcı öğrenmeyi sağlayabilirler.

Otantik öğrenme eğitimcilere, öğretim sürecinin farklı aşamalarını da kapsayacak şekilde zenginlik sunmaktadır. Bir eğitimci, ders kitapları yerine tarihsel belgeler ve farklı

bağlamlardan gelen bilimsel verileri kullanarak otantik bir içerik oluşturup öğrencilere sunabilir. Derslerin yerine geçecek probleme dayalı etkinlikler tasarlayabilir. Öğrencilerden birbirleriyle işbirliği yapmalarını bekleyebilir. Hatta otantik senaryolar içerisinde farklı değerlendirme yöntemlerine başvurabilir. Tek bir değerlendirme yöntemine güvenmek yerine, otantik öğrenme yöntemlerini benimseyen öğretmenler, gözlemleri ve görevleri tamamlama sürecinde üretilen ürünler de dâhil olmak üzere öğrenci performansını ölçmek için birden fazla kanıt biçimini analiz etmelidir (Reeves, 2006:303).

Eğitmenler, öğrencileri belirsizlik, muğlaklık ve çelişkili bakış açılarıyla karşı karşıya getirerek onların, uzmanların kullandığı problem çözme yaklaşımlarıyla örtüşen daha olgun zihinsel modeller geliştirmelerine yardımcı olur. Otantik öğrenme uygulamaları, kendi başına doğru veya yanlış bir cevabın olamayabileceğini ifade ederek gerçek hayatta karar vermenin karmaşıklığını ortaya çıkarır. Böylesine çok ve farklı bakış açılarını kapsayan bir anlayış, ilgili içeriğin ezberlenmesinin çok ötesine geçen ve yaşam boyu değerli bir beceri olan yansıtıcı muhakeme yeteneğini gerektirmektedir (Newmann ve Wehlage, 1995:44).

2.1.7. Otantik öğrenme aşamaları

Otantik öğrenme, öğrencilerin gerçek hayatta yaşadıkları deneyimlere dayalı olarak bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır. Otantik öğrenme süreci genellikle dört aşamadan oluşur. Birinci aşama, öğrencilerin gerçek dünya problemlerini tanımlarını ve anlamalarını sağlamaktır. İkinci aşama, öğrencilerin bu problemleri çözmek için araştırma yapmalarını ve bilgi toplamalarını içermektedir. Üçüncü aşama, öğrencilerin elde ettikleri bilgileri kullanarak çözüm önerileri geliştirmelerini ve uygulamalarını içermektedir. Son aşama ise, öğrencilerin çözüm önerilerini değerlendirmelerini ve sonuçlarla ilgili geri bildirimler alarak süreci tamamlamalarını sağlamaktadır. Otantik öğrenme, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ve gerçek dünya bağlamlarında öğrenmeyi destekleyen etkili bir öğrenme yöntemidir.

Merriam ve Caffarella (1999) ise otantik öğrenmenin aşamalarını şu şekilde belirtmişlerdir:

1. **Senaryoyu Ayarlamak:** Öncelikle öğretmen tüm görevin senaryosunu (bağlamını) öğrencilere açıklar ve görevlerin gerekliliklerini veya hedeflerini vurgular.

2. **Görevlerin ve Sorgulamanın yeniden tanımlanması:** Daha sonra öğrenciler gruplar oluşturarak asıl görevi incelemeye başlarlar. Konu üzerinde tartışarak ana görevi daha küçük

parçalara veya alt görevlere bölerek otantik senaryonun parçaları üzerine yoğunlaşırlar. Kısa bir süre sonra öğrenciler ilgili bilgileri ararlar ve problemleri çözmeye çalışırlar.

3. **Görevi tamamlamak:** İlgili konunun araştırılması ve bilgilerin toplanmasından sonra öğrenciler asıl görev üzerinde çalışırlar. Bir önceki aşamadan öğrendikleri bilgileri yeniden yapılandırarak bir ürüne veya sonuca ulaşmaya çalışırlar. Bu aşamada öğrencilerden sunum için bir ürün oluşturmaları istenerek öğrencilerin bilginin yanı sıra yeni beceriler de kazanmaları amaçlanır. Öğrenciler arası etkileşim bu aşamada önemli bir unsurdur.

4. **Sunum:** Son olarak, öğrenciler ulaştıkları bilgilerden yola çıkarak oluşturdukları ürünlerini öğrenme ortamlarında paylaşırlar. Bu, öğrencilerin diğer gruplardan öğrenmelerine veya öğretmenden ve diğer topluluk üyelerinden yapıcı geri bildirim almalarına olanak sağlar.

2.1.8. Otantik değerlendirme

Değerlendirme eğitimde kritik bir konudur; çünkü öğrenme sürecinde öğretmenin öğrenci gelişimini, yeteneklerini ve sorumluluklarını değerlendirmek için değerlendirmeye ihtiyacı vardır. Eğitimsel değerlendirmede büyük ilerlemeler kaydedilmiştir. Olağan değerlendirme tekniği genellikle çoktan seçmeli testlerdir. Çoktan seçmeli testlerin öğrenme hedeflerine ulaşmak için yeterince uygun olmadıkları düşünüldüğünde (Nuhoğlu, Başoğlu ve Kayganacıoğlu, 2008: 191; Üstüner ve Şengül, 2004: 203), öğretmenlerin değerlendirme sürecinde başka alternatif seçeneklere yönelmesi mantıklı karşılanabilir. Değerlendirme, öğrenme ve öğretme materyallerine ilişkin ilerlemeyi ve bilgiyi göstermek için öğrencilerin bildiklerini bulmaya yönelik çeşitli yöntemler içerir (Fook ve Sidhu, 2010: 153).

Öğretme ve öğrenmenin kritik bir bileşeni olarak değerlendirme uygulamaları, otantik öğrenmeye ilişkin yapılan kapsamlı tartışmalara dâhil edilmiştir. Gerçekleştirilen öğrenmenin “otantik” bir şekilde nasıl değerlendirileceğini ele alan literatür, 1990'lardan günümüze kadar artarak gelişmeye devam etmektedir (Splitter, 2009:142). Otantik anlayışın sezgisel olarak ima ettiği benzerlik ilişkisi, değerlendirme durumunda basit görünmektedir. Değerlendirme, öğrencinin öğrenmesini izlemenin bir yolu olduğu için tercih edilen değerlendirme tekniğinin otantikliği, öğrencinin gerçekte ne öğrendiğini tam anlamıyla tespit etmedeki doğruluğun bir ölçütü olarak anlaşılabilir. Otantik değerlendirme genel olarak bir öğrenilen ile tespit edilenin hizalamasını ifade eder. Başka bir deyişle otantik değerlendirme, değerlendirmelerin "gerçek dünya" ortamlarında ihtiyaç duyulan aynı becerilerle uyumlu olmasını gerektirir (Hathcoat, Penn, Barnes ve Comer, 2016: 895). “Gerçek dünya” ölçümlerinin uygun olmadığı durumlarda,

öğrenci öğrenimi yerleşik müfredat “standartlarına” göre değerlendirilir (Burke, 2011:2). Ayrıca değerlendirmenin otantikliği sıklıkla, değerlendirilecek görevin otantikliği de dâhil olmak üzere diğer eğitim uygulamalarının otantikliğine referansla tanımlanır (Herrington ve Oliver, 2000: 29). Esasici anlayışın diğer uygulamaları gibi otantik değerlendirme de takip edilebilir olduğu varsayılan "gerçek" hakkında ontolojik ve epistemolojik sorular doğurmaktadır. Değerlendirme uygulamalarıyla az çok doğru bir şekilde ortaya çıkarılabilecek sonuçlarda, gerçekleştirilen öğretimin çıktıları ve öğrencilerin geleceğe yönelik beklentileri açısından öğrencileri öğrenme ve gelişime götürebilecek araçsal değerlere sahip olan bir gerçeğin olduğu varsayılmalıdır (Burke, 2011:3). Aslında tüm değerlendirme tekniklerinin ardındaki varsayım budur. Öğrenme veya öğrenci başarısına yönelik en doğru ve gerçekçi değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin ortaya çıkan kaygılar, değerlendirme uygulamalarında “geçerlilik” tartışmasını tetiklemektedir (Splitter, 2009:143). Bazen öğrencilerin yapmış olduğu öz ve akran değerlendirmeleri, öğretmen değerlendirmelerinin gerçekçiliğini sınamak ve öğrencilerin kendi performans algılarının "doğruluğunu" test etmek için kullanılır. Bu farklı ölçümlerde değerlendirme ne kadar tutarlı olursa değerlendirmenin o kadar "gerçek" olduğu kabul edilir. Değerlendirmenin doğası gereği sübjektiflik unsuru, geçerlilik ve doğrulukla ilgili yapılan birçok tartışmada yer almaktadır ve bu durum ilgili literatürün istikrarsızlığını vurgulamaktadır. Örneğin öğrenciler ve öğretmenler, bir değerlendirme biçiminin belirli bir uygulama veya etkinliğin öğrenciye iletmesi gereken öğretiyi doğru bir şekilde takip edip etmediği veya öğrencilerin ilgili konuyu ne kadar iyi öğrendiği konusunda anlaşamayabilirler (Hathcoat, Penn, Barnes ve Comer, 2016:896).

Otantik değerlendirme, gerçek koşulların olduğu bir bağlamda gerçekleşen bir değerlendirme olarak tanımlanabilir. Otantik değerlendirme, öğrencilerin bilgi veya becerilerini gerçek dünyaya veya gerçek hayata mümkün olduğunca yakın bir bağlamda değerlendirmek anlamına gelir. Geleneksel değerlendirmeler, genellikle gerçek dünya bağlamlarından çok uzak olan kâğıt ve kalem testlerinin kullanılmasını içerir. Eğitim araştırmacıları arasında artan eğilim, gerçeği daha fazla yansıtan öğelerle öğrencileri değerlendirmek yönündedir (Aitken ve Pungur, 2005:4).

Otantik değerlendirmenin temel unsuru performans değerlendirmesidir. Frey, Schmitt ve Allen (2012)'a göre performans değerlendirmesi, öğrencilerin belirli bir öğrenme alanına ilişkin bilgilerinin yeterliliğini göstermek için çeşitli yanıtlar veya projeler yaparak yeterliliklerini göstermelerini gerektiren özgün değerlendirme ile ilgilidir. Mueller (2005),

otantik performans değerlendirme uygulamalarında yer alan çeşitli yöntemleri; performansa yönelik kontrol listeleri, notlar, derecelendirme ölçekleri ve hafızaya dayalı yapılan değerlendirmeler olarak ifade etmektedir.

2.1.9. Otantik öğrenmenin ve otantik öğrenme ortamlarının nitelikleri

Otantik öğrenme, sahip olduğu avantajlar ve içerdiği zengin etkinlik dünyası nedeniyle farklı nitelikleri içermektedir. Otantik öğrenme; eğitimin gerçekçilik, bağlamsallık, işbirlikçilik, özgünlük ve değerlendirme unsurlarını bir bağlamda birleştirecek özelliklere sahiptir. Bu bağlamda otantik öğrenmenin niteliklerinden yola çıkılarak farklı yaklaşımlar ortaya konmuştur. Bu yaklaşımlar aşağıda sıralanmıştır (Brown, Collins, Duguit, 1989:35; Mims, 2003:7):

1. Aktif Bir Süreç Olarak Öğrenme: Bu yaklaşımda öğrenci temelli ve öğrencilerin liderliğinde bir eğitim yaklaşımı esas alınmaktadır. Bu yaklaşım grup çalışması, alan gezisi ve ortak ilgi alanlarına sahip diğer öğrencilerle iletişim kurmak gibi hususları da içermektedir.

2. Kendinden Yönlendirmeli Sorgulama: Sorgulama çemberi veya sorgulama temelli eğitimi içermektedir. Bu yaklaşımda, öğrencilerin konu hakkındaki soruları ve merakları dersin işlenişine yön vermektedir.

3. Problem Çözümü: Bu yaklaşım, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları ya da tanık oldukları sorunların çözümüne ilişkin gerçek yaşama dair hususların ders konuları arasında ele alınmasını ve bu sorunlara getirilen çözüm önerilerini içermektedir.

4. Gerçek Dünya Bağlamlarında Yansıma: Bu yaklaşım, öğrenciler ile duygusal bir bağ oluşturan gerçek dünya meselelerine odaklanmayı içermektedir. Ayrıca, zorluklarla karşılaşan çocukların ilgili materyalleri bulmayı ve öğrencilerin bildikleri veya karşılaştıkları sorunları diğer öğrencilerle paylaşmalarını sağlamayı içermektedir.

Otantik öğrenmenin gerçekleştirilmesi sürecinde, otantik öğrenmenin sahip olduğu niteliklere hâkim olmakla bu süreçte öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar ortak bir bağlamda ele alınmalıdır. Bu noktada otantik öğrenme sürecinde öğretmenler açısından dikkat edilmesi gereken hususlar önem kazanmaktadır. Mehlinger (1995), otantik öğrenme sürecinde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususları; öğrenciyi tanımak, öğrencilerin ailelerini tanımak, içerisinde yaşanılan toplumu tanımak, çalışılan okulu ve kendini tanımak şeklinde ifade etmektedir. Bu hususlara hassasiyet gösterilmesiyle birlikte otantik öğrenme süreci daha

verimli hale gelebilir. Literatüre bakıldığında, otantik öğrenmeyi meydana getiren anahtar özelliklerin olduğu görülmektedir (Donovan vd., 1999:64; Newmann ve Associates, 1996:90; Newmann vd., 1995:92; Nolan ve Francis, 1992:49):

1. Öğrenme, öğrencilerin ilgisini çeken otantik görevlere odaklanır.
2. Öğrenciler, keşfetme ve sorgulama ile meşgul olmalıdır.
3. Öğrenme, çoğunlukla disiplinler arasıdır.
4. Öğrenme, sınıfın duvarlarının ötesindeki dünyayla yakından bağlantılıdır.
5. Öğrenciler; analiz etme, sentezleme, tasarlama ve bilgileri değerlendirme gibi karmaşık görevlerle ve üst düzey düşünmeyle meşgul olurlar.
6. Öğrenciler, sınıf dışındaki bireylerle paylaşılacak bir ürün üretirler.
7. Öğrenme, süreçte yardımcı olan/koçluk yapan öğretmenler, ebeveynler ve dış uzmanlarla öğrenci tarafından yönlendirilir.
8. Öğrenciler, yapı iskelesi tekniklerini kullanırlar.
9. Öğrenciler, sosyal söylem için fırsatlara sahiptir.
10. Geniş içeriğe sahip kaynaklar mevcut olmalıdır.

Pearce (2016), otantik öğrenmenin özelliklerini aşağıdaki gibi kısaca sıralamıştır:

1. Otantik öğrenme bir akış durumu içerir.
2. Disiplinler arası standartlar ve beceriler ele alınır.
3. Odak noktası, öğretmenlerin öğretmesinden ziyade öğrenenlerin öğrenmesidir.
4. Genellikle açık bir zihinle gerçekleştirilen uygulamalı faaliyetlerdir.
5. Öğrenciler, "Bunu neden bilmem gerekiyor?" diye şüpheye düşmez.
6. Öğrenme etkinlikleri açık uçludur, bu nedenle öğrenenler projelerine "benliklerini" katarlar.
7. Projeler uzun vadeli, tek derste bitmez.
8. Sorun giderme ve sorunları yineleme sıklıkla gerçekleşir.
9. Öğrenciler fikirlerini paylaşan, yardım isteyen, beyin fırtınası yapan bir öğrenen topluluğu haline gelir.

Fardouliy (1998) ise otantik öğrenmenin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Gerçek dünyaya ilgi oluşturur. Otantik uygulamalar, bağlamsallaştırılmış ve konumlandırılmış olarak gerçek dünya durumlarına mümkün olduğunca yakındır.
2. Öğretmen kolaylaştırıcı bir rol üstlenir. Öğretmen motivasyon koşullarını oluşturarak öğrenci başarısına uyum sağlamak için gerekli kriterleri, zaman çizelgelerini, kaynakları, desteği besler ve sağlar.
3. Öğrencilerin tüm duyularını harekete geçirir. Öğrencilere, karşılaşılan sorunlara ilişkin çözümleri bulmaları için hissetmeye, düşünmeye, kavramsallaştırmaya ve harekete geçmeye motive etme fırsatları sunulur.
4. Otantik öğrenme disiplinler arasıdır. Uygulamalar, disiplinler arası bakış açılarını teşvik eder ve öğrencilerin farklı roller oynamasını ve iyi tanımlanmış bir alanın ötesinde uygulanabilir uzmanlık geliştirmelerini sağlar.
5. Karmaşık, sürdürülebilir görevler içerir. Otantik uygulamalar, önemli miktarda zaman ve entelektüel kaynak yatırımı gerektirir.
6. Üst düzey düşünme gelişimini sağlar. Öğrencilere, çeşitli kaynakları kullanarak görevleri farklı perspektiflerden inceleme, ilgili bilgileri ilgisiz bilgilerden ayırma, muhakeme yapma ve karar verme fırsatları sağlar.
7. İşbirlikçidir. Otantik bir görevin tamamlanması için işbirliği yapmayı gerektirir.
8. Öğrenen değerlerine önem verir. Öğrencilere, inançlarını yansıtmaya ve değerleri sürece dâhil etme fırsatları sunulur.
9. Somut ve otantik ürünler oluşturulur. Somut ve kullanışlı ürünler üreterek bunları toplumla ve gerçek dünya ile paylaşmayı hedefler.
10. Otantik olarak değerlendirilme imkânı sağlar. Değerlendirme, öğrenmeyle kusursuz bir şekilde bütünleştirilir ve kalitenin gerçek dünyada nasıl değerlendirildiğini belirtir.
11. Yaratıcı sonuçlar ortaya koyar. Otantik uygulamalar, önceden tanımlanmış kural ve prosedürlerin uygulanmasıyla elde edilen tek bir doğru yanıtın ziyade, orijinal nitelikteki birden fazla çözüme açık olan bir dizi çeşitliliğe olanak tanır.

Otantik öğrenme; öğrencinin gerçek, başarılı ve anlamlı bir sonuca ulaşması için ihtiyaç duyduğu araştırma, süreçler, kaynaklar, ağ oluşturma ve sonuçlandırma becerilerini

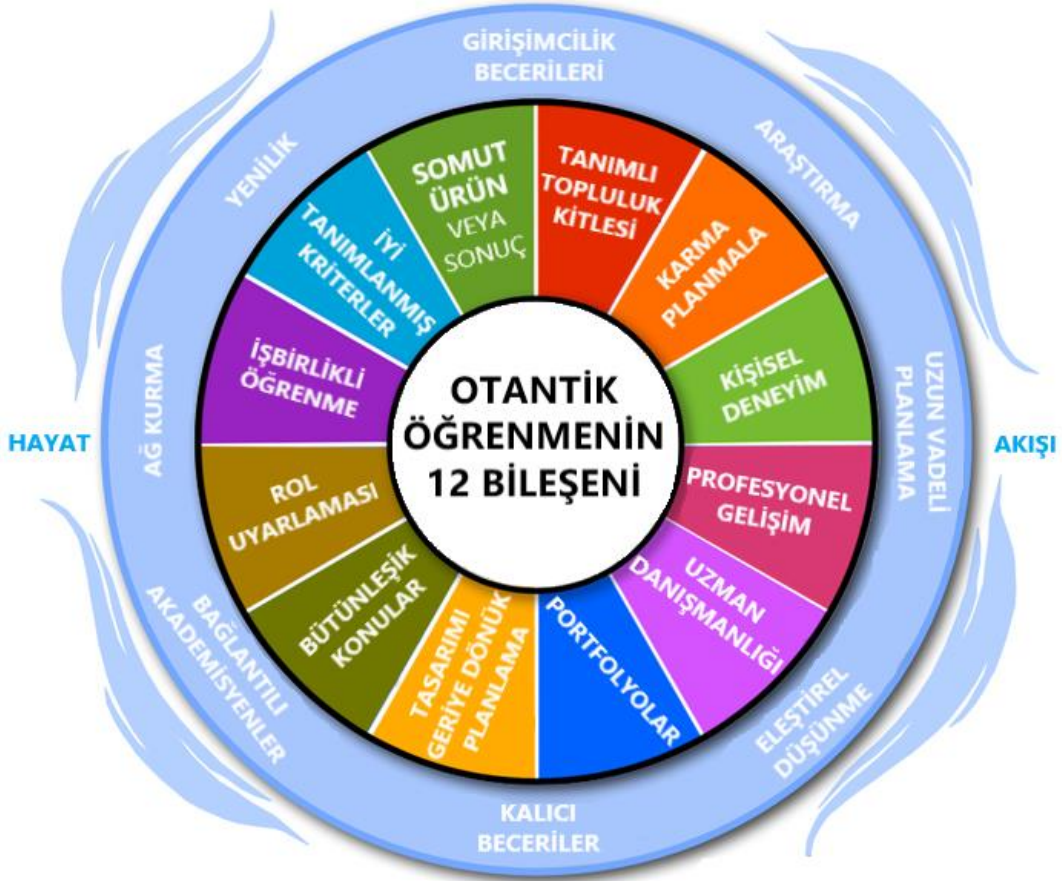
kapsamaktadır. Otantik öğrenme süreci sonunda ortaya çıkan ürün, inovasyonel özellikler taşımali, ilgili konuyu içermeli ve somut olmalıdır. Revington'a (2015) göre otantik öğrenme, okuldaki öğrenme deneyimleri ile gerçek dünya arasındaki farkı ortadan kaldıran, öğrencileri gerçek dünya problemleri içerisinde somut, faydalı bir ürün üretmeye veya sonuca ulaşmaya teşvik eden ve otantik bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan 12 temel bileşene sahiptir. Bu temel bileşenler aşağıda sıralanarak açıklanmıştır:

1. Somut Bir Ürün: Amaç, dünyayla etkili bir şekilde paylaşılabilir somut bir ürün üretmek ya da önemli bir sonuca ulaşmaktır. Bu ürün, bilgilendirici bir podcast veya halka açık bir bahçe tasarımı bile olabilir ancak sonucun belirli bir izleyici kitlesine yönelik üretilmesi gerekir (Stemler, 2001:2).
2. Açıkça Tanımlanmış Topluluk Kitlesi: Ürünün ve etkinliğin hangi kitleye yönelik olduğunu belirlemek çok önemlidir. Hedef kitle ne kadar otantik olursa öğrenme fırsatı da o kadar zengin olacaktır (Slavkin, 2004:98).
3. Tasarımı Geriye Dönük Planlama: Ürün, amaç ve hedef kitle açıkça belirlendikten sonra, otantik öğrenme girişiminin hedefine makul ve rahat bir şekilde ulaşabilmesi için bir öğretim planı oluşturulur. Ortak bir vizyona göre hazırlanması gereken bu planlamada; beceri gruplarının, destek bilgilerinin, müfredat bağlantılarının, insan ve malzeme kaynaklarının bir listesinin tanımlanması gerekmektedir. Bu süre zarfında makul ve başarı için oluşturulmuş bir zaman çizelgesi de kullanılabilir. Bu bağlamda öğretim planı, ilgili sürecin ihtiyaçlarına göre planlanır.
4. İyi Tanımlanmış Kriterler: Kriterler, projeye ilgili sınırlı bir hedefe ulaşmak için gereken özel ve aşamalı bir yapıya sahip olan beklentilerdir. Kriterler açıkça tanımlanmalı ve nihai hedefle özel olarak uyumlu olmalıdır. Kriterler ne kadar araştırılmış, otantik temelli, açık, kullanıcı dostu ve kesin olursa sonuç da o kadar iyi olacaktır. Yaşa uygun ve aynı zamanda zamana duyarlı kriterler belirlenmelidir. Kriterlerin düzenli olarak yeniden gözden geçirilmesi, öğrenciler üzerinde, ekibin yaşayan, nefes alan bir girişim üzerinde çalıştığı hissini oluşturulmasını sağlamaya yardımcı olur. Düzenlemeler, açıklamalar ve eklentilerin tümü, ekip başarısını tanımlamaya ve kalite performanslarını geliştirmeye yardımcı olur (Luo ve Gao, 2012:201).
5. Rol Uyarlaması: Küçük çocuklar, yürümeye, konuşmaya ve etkileşime girmeye başladıkları andan itibaren yetişkinleri taklit etmeye başlarlar. İtfaiyeci, hemşire,

polis, bilim adamı gibi rollere girerek o anı yaşamaya çalışırlar. Çocuklar başka bir role bürünerek yaratıcılıklarını sergilerler. Role bürünme sadece bir çocuk aktivitesi değildir, her yaştan birey ait olma hissiyatıyla role bürünme etkinliklerini sevebilir. Bu aidiyet duygusu aynı zamanda daha yüksek odaklanma, disiplin ve aidiyet atmosferinin oluşturulmasına da yardımcı olabilir (Slavkin, 2004:98).

6. Bütünleşik Konular: Gerçek yaşam durumlarında olduğu gibi, çoğu girişim konuya özgü değildir. Örneğin bir müzik grubu sadece müzik yapmaz. Örnek olarak, başarılı konserler veren bir müzik grubunda pek çok beceri ve disiplin yer alır. Grubun performans sergilemesinin yanında dikkate alınması gereken rezervasyonlar, pazarlama, reklam, sahne ipuçları, bütçeleme, grafikler, ışıklandırma, ses miksajı ve sözleşmeler gibi unsurlar da var. Prova ve düzenleme gibi ilgili konuya özgü becerilerin ele alınması önemlidir; ancak gerçek dünya becerilerinin etkinleştirilmesi, bir grubun başarıya ulaşması için çok önemlidir (Archambault, Debruler ve Friedhoff, 2014:85).
7. Karma Planlama: Yaratıcılığın ve daha derin odaklanmanın gelişmesini sağlayacak geniş zaman dilimleri oluşturmak için yönetime ve meslektaşlara danışmalı, müfredatın ise beklentileri temsil ettiğinden emin olunmalıdır. Planlamaları harmanlayarak öğretimde derin ve sürekli bir akış sürdürülmelidir. Eğitimde özellikle öğrenci yaratıcılığı noktasında derinlere inme zamanı oldukça önemlidir (Herrington ve Oliver, 2000:29).
8. İşbirlikli Öğrenme: Otantik öğrenme etkinlikleri ekip becerilerini geliştirmek için mükemmel fırsatlar sunar. Ortak çalışmalar, küçük veya büyük grup etkinlikleri otantik öğrenme ortamlarında gelişebilir. Önemli olan, öğrenenleri takım tabanlı benzetim etkinliklerine katılmaları için birçok fırsatla birlikte gelecekteki olası zorluklara hazırlamaktır. Ekip oluşturma etkinliklerinin uygulanması, sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesinde ve gerekli olacak işbirlikçi kavramların tanıtılmasında son derece faydalıdır. Burada, becerileri kazan-koru-sürdür anlayışı hâkimdir. Gerçek hayattan bir örnek vermek gerekirse en iyi çalışan arabalar, düzenli olarak ayarları yapılan arabalardır ve eğitimde grup becerilerinin kazanılması bu örnekteki gibi takım çalışmasını gerekli kılar (Kreber, Klampfleitner, McCune, Bayne ve Knottenbelt, 2007:23).

9. Kişisel Deneyim: Otantik bir öğrenme etkinliğinin geliştirilmesinde, eğitimcilerin, öğrencilerin kişisel ilgi alanlarını ve yaratıcılıklarını keşfetmelerine olanak sağlayacak açık uçlu fırsatlar sağlamaları gerekmektedir. Öğrenci daha büyük bir ekibin parçası olsa bile, onun benzersizliğinin onurlandırılması önemlidir. Aynı ürün üzerinde çalışılıyor olursa bile her öğrencinin deneyimleri ve algıları oldukça farklı olabilir. Öğrencilere, bir proje üzerinde kendi başlarına çalışıyor olsalardı neyi farklı yapabileceklerini paylaşma fırsatlarının verilmesi gerekmektedir. Müfredata dayalı çalışma sayfaları, öz düşünceler, takım değerlendirmeleri, bireysel araştırmalar, eskizler, fotoğraflar, yaratıcı yazılar, toplanan makaleler ve kişisel notları içeren öğrenci portfolyoları kişiselleştirilmiş deneyimi desteklemektedir (Liu ve Cavanaugh, 2011:395).
10. Portfolyolar: Portfolyolar, öğrenci araştırmalarını, fikirleri, taslakları, kişileri, danışma notlarını, listeleri, diyagramları, çalışma sayfalarını, gözlem notlarını, makaleleri, boyutları ve hatta bütçeleri destekleyen öğrenme ile ilgili ürün ya da çıktı koleksiyonlarıdır.
11. Uzman Danışmanlığı: Otantik bir öğrenme süreci ile beceri ve kaynakların tasarımı-geri planı belirlendikten sonra uzmanlarla bağlantı kurmak çok önemlidir. Ürünü/sonucu oluşturmaya yönelik kalite becerileri, uzman danışmanlığı, kaynaklar, işçilik ve etkili planlamanın toplamı her zaman o ürünün başarısına eş değerdir. Otantik etkinlikleri, gerçek dünya senaryoları içerisinde tamamlamak için sunumlar, çalıştaylar veya bir uzmanla doğrudan etkileşim gerekmektedir. Kapsamlı bir uzman danışmanlığı, ağ oluşturma, kaliteli kaynaklar ve beceri gelişimi sağlanmadığı sürece yeterince verimli olmayabilir. Öğrencilerin; ihtiyaç duydukları uzmanlığı nasıl hedefleyeceklerini, etkili ve kibar bir şekilde tavsiye istemeyi, uzman kişileri araştırmayı, ilgili uzmanları belirlemeyi ve bunu güvenli ve verimli bir şekilde nasıl yapacaklarını bilmeleri gerekmektedir (Herrington ve Oliver, 2000:31).
12. Profesyonel Gelişim: Otantik öğrenmede öğretmen, bir içeriği doğrudan öğrencilere aktarmaktan ziyade daha çok bir etkinlik koordinatörü, danışman veya kolaylaştırıcı bir rol üstlenir ve bu bağlamda eğitimcilerin mesleki gelişim fırsatlarına açık olmaları çok önemlidir (Slavkin, 2004:55).



Şekil 2.2. Otantik öğrenmenin 12 bileşeni (Revington, 2015).

Otantik öğrenmenin temelleri, diğer pedagojik yaklaşımlarla birlikte konumlanmış biliş teorisine dayanmaktadır. Karmaşık ve gerçekçi öğrenme görevlerinin tasarlanması ve bu görevlerin öğrenme ortamlarında uygulanması için sağlam ilkelere dayalı alternatif bir öğretim modeli sunmaktadır (Lombardi, 2007:6-9). Teknoloji tabanlı öğrenmeyle ilişkili teknolojiler, otantik yaklaşımın, harmanlanmış bir şekilde tamamen çevrimiçi derslerde uygulanması için ideal koşulları sağlar. Yeni Web tabanlı teknolojiler ve mobil cihazlar, gösterişli ve profesyonel otantik öğrenme deneyimlerinin yayılması için hem bilişsel araçlar hem de paylaşım platformları olarak zengin imkânlar sunmaktadır. Eğitim kurumlarının interneti ve Web destekli öğrenmeyi daha fazla benimsemeleriyle birlikte öğrencilerin öğrenme yollarını ve kalitesini geliştirmek için otantik öğrenme ortamlarının yaygın olarak kullanılması potansiyel olarak daha fazla tercih edilir hale gelmiştir (Herrington, Reeves ve Oliver, 2014:112).

Otantik öğrenme ortamlarının nasıl olması gerektiği konusunda bazı önemli noktalar vardır. İlk olarak, bu ortamlar gerçek dünya bağlamlarını yansıtmalıdır. Öğrenciler, öğrenme sürecinde gerçek hayatta karşılaştıkları durumlarla karşılaşmalı ve bu durumları çözmek için gerekli becerileri kullanmalıdır. Örneğin, bir dil öğrenme ortamı otantik olmalı ve öğrencilerin

gerçek hayatta kullanacakları dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanınmalıdır. İkinci olarak, otantik öğrenme ortamları, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmelidir. Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif olarak dâhil olmalı, sorular sormalı, araştırma yapmalı ve deneyimlerini paylaşmalıdır. Bu şekilde, öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilir ve daha derinlemesine öğrenme sağlayabilirler. Üçüncü olarak, otantik öğrenme ortamları, işbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik etmelidir. Öğrenciler, birlikte çalışarak, fikir alışverişinde bulunarak ve birbirlerine destek vererek öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilirler.

Otantik etkinlikler, öğrencilerin hem bireysel hem de grup olarak seçim yapmalarını ve öğrenme etkinlikleri üzerinde düşünmelerini sağlar. Disiplinler arası bakış açısı ile ilgi tek bir alanla veya konu uzmanlığıyla sınırlı değildir. Bunun yerine otantik etkinliklerin belirli bir disiplinin ötesine geçen sonuçları vardır. Öğrencileri farklı rolleri benimsemeye ve disiplinler arası terimlerle düşünmeye teşvik eder. Otantik öğrenmede; bütünleşik değerlendirme ile simülasyon tabanlı öğrenme, öğrenci tarafından oluşturulan medya, sorgulamaya dayalı öğrenme, akran temelli değerlendirme, araştırma verileriyle çalışma, çoklu erişimli öğrenme, başarıları yansıtma ve belgeleme yolları ile öğrenme amaçlanmaktadır (Hedhiana, Nugroho ve Rahayu, 2018:166).

2.1.10. Türkçe eğitiminde otantik öğrenme

Türkçe öğretiminde otantik öğrenme, dilin gerçek kullanımına odaklanan ve öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına uygun iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır. Otantik öğrenme, öğrencilerin dil öğrenirken sadece dil bilgisini değil aynı zamanda kültürel, sosyal, tarihsel ve etik bileşenleri de öğrenmesini sağlar. Türkçe eğitiminde otantik öğrenme yönteminin kullanılması, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına uygun metinlerle ve materyallerle çalışmasını gerektirir. Bu metinler, günlük hayatta karşılaşılabilecekleri gazete makaleleri, şiirler, hikâyeler, röportajlar, reklamlar, mektuplar, film altyazıları gibi çeşitli kaynakları içerebilir. Bu sayede öğrenciler, gerçek dil kullanımını deneyimleyerek dil becerilerini geliştirirler (Hamurcu, 2016:48).

Otantik öğrenme aynı zamanda öğrencilere dilin kültürel boyutunu da öğretmeyi amaçlamaktadır. Dil ve kültür birbirinden ayrılamaz bir şekilde birlikte gelişir ve öğrencilerin dil öğrenirken kültürü de öğrenmeleri önemlidir. Türkçe dersleri için hazırlanan otantik metinler sayesinde öğrenciler, Türk kültürünü daha iyi anlama fırsatı bulur ve böylece Türkçenin sosyal hayat içindeki kullanımını daha etkili bir şekilde öğrenirler (Temizyürek ve Birinci, 2016:59). Otantik öğrenme, iletişimsel dil öğretimine de katkı sağlar. Dil, iletişim

kurmak için bir araç olduğundan öğrencilerin gerçek iletişim durumlarına göre dil becerilerini geliştirmek önemlidir. Otantik öğrenme ile öğrenciler, gerçek dünya iletişimine dayalı örneklerle karşılaşarak dilin pratik kullanımını deneyimler. Bu sayede, öğrenciler dilin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını anlar ve dil becerilerini geliştirir (Özdemir,2013:558).

Türkçe eğitiminin önemli bileşenleri olan dört temel dil becerileri, hangi ders veya proje olursa olsun otantik öğrenme yöntemi ile oldukça uyumlu ve bütünleşik becerilerdir (Çakır ve Göçen, 2023:273). Otantik öğrenmenin temel mantığı dikkate alınarak gerçek hayatta yaşanan veya yaşanma ihtimali olan sorun, durum veya olaylar aracılığıyla öğretimi gerçekleştirme süreci içerisinde dört temel dil becerisi olarak adlandırılan okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerileri oldukça sık kullanılır veya etkinlikler içerisinde mecburen kullanılmak zorundadır (Güner Özer ve Boyacı, 2015:763; Karadağ, 2020:72; Lüleci, 2011:545). Türkçe eğitiminde kullanılan otantik öğrenme yöntemi ile dört temel dil becerisinin her birine ayrı ayrı odaklanılarak ya da dört temel dil becerisinin hepsini bir bağlamda ilişkilendirerek otantik etkinlikler gerçekleştirilebilir. Otantik öğrenme yönteminde dört temel dil becerilerine yönelik geliştirilen anlayış veya yaklaşımlar, aşağıda başlıklar halinde ele alınmıştır.

2.1.10.1.Otantik konuşma

Otantik konuşma, Türkçe eğitimi sürecinde oldukça önemli bir unsurdur. Otantik konuşma, gerçek hayatta karşılaşılan iletişim durumlarını yansıtan ve doğal bir şekilde gerçekleşen konuşma biçimidir. Bu tür konuşmalar, günlük yaşamda kullanılan dilin yanı sıra, kültürel ve sosyal unsurları da içerir. Otantik konuşma, öğrencilere dilbilgisi kurallarını ve kelime dağarcığını kullanma becerisi kazandırırken, aynı zamanda onların dinleme ve anlama yeteneklerini geliştirir. Otantik konuşma materyalleri, gerçek hayattan alınan kaynaklardan oluşur ve öğrencilere gerçek dünya deneyimlerini yaşama fırsatı sunar. Bu sayede, öğrencilerin dil öğrenme süreci daha etkili ve keyifli hale gelmektedir (Özdemir,2013:559). Otantik konuşma, Türkçe öğrenenlerin iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda Türk kültürünü ve toplumunu daha iyi anlamalarını sağlar.

Otantik konuşma, kelimelerin, ses tonunun ve beden dilinin uyumlu hale getirilmesiyle konuşmacıyı canlandıran ve belirli bir amaca yönelik konuşulan samimi bir iletişimdir. Otantik konuşmacılar aynı zamanda zihin rahatlatıcı ve ilgi çekicidir ve sunumların veya toplantıların etkisini ya da verimliliğini güçlendirebilir (Willis ve Willis, 2007:279). Richard (2009), otantik bir şekilde konuşmanın içerdiği 5 temel özelliği şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Konuşmacı kendi benliğini yansıtmalı: Otantik konuşma, bireylerin kendi benliklerindeki otantik anlayışı keşfetmelerini ve bu anlayışı diğer bireylerin sahip olduğu otantik anlayışla bağlantı kurmak için kullanmalarını gerekli kılar. Bu noktada bireylerin hem ilgili konuya ilişkin kendi bakış açılarını hem de düşüncelerini, anlam bağlamı ve bütünlüğünü sağlayacak şekilde diğer insanlara nasıl aktarabileceklerini keşfetmeleri oldukça önemlidir.
- 2- Bir amaç sunma: İnsanların engelleri aşmalarına ve hayatlarını idare etmelerine yardımcı olma ve ilgili değeri sunma gibi noktalarda net bir amaç belirlenmeli ve dinleyicilere açıklanmalıdır. Hedef kitlenin sorunlarını, ihtiyaçlarını veya ilgilerini açıkça belirtmek önemlidir. Otantik bir konuşmacı olarak neden konuşmanın tercih edildiğini ifade etmek, dinleyicilerle otantik bir bağlantı kurulmasına yardımcı olur.
- 3- Kalp + Zihin yaklaşımının kullanılması: Dinleyicilerin konuşma sürecinde yalnızca gerçekleri ve önemli noktaları istedikleri varsayılabilir ama dinleyiciler, aynı zamanda konuşmacıyla duygusal bir bağın kurulmasına da önem verirler. Hedef, dinleyicilerin kalpleri ve zihinleriyle bağlantı kurmaktır.
- 4- Doğal ve samimi olma: Otantik konuşmada, hedef kitlenin gerçek dünyanın sosyal bireyleri olduğu göz ardı edilemez. Dinleyicilerin sosyal hayat içinde farklı koşullara sahip oldukları ve farklı sorunlarla karşı karşıya kaldıkları bir realitedir. Dinleyicilerin bu özellikleri otantik konuşma mutfağının temel malzemesidir ve bu noktada dinleyicilere karşı doğal ve samimi olunması otantik konuşma sürecinin gerçekleşmesini sağlayan bir unsurdur.
- 5- Hikâyeler aracılığıyla otantikliği ortaya çıkarma: Hedef kitle ile alakalı kişisel hikâyelerin ve deneyimlerin paylaşılması, dinleyici ile konuşmacı arasındaki soyut duvarları ortadan kaldırabilir. Otantik konuşma sürecince anlatılan hikâyeler, konuşmacının iletisini hayata geçirir ve konuşmayı, benzersiz bir şekilde konuşmacıya özel kılar. Hikâyeler, anlam ve anlam bağı oluşturan gizli itici güçlerdir.

Otantik konuşma, öğrencilerin kendi deneyimleriyle bağlantı kurmalarını sağlayarak özgüven oluşturma ve diğer insanların güvenini kazanma konularında etkili bir yöntemdir (Tosun, 2022:88). Öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen otantik konuşma etkinliklerinde temel amaç, öğrencilerin diğer insanların algılarını ve hislerini anlamasını, empati kurmalarını sağlamaktır. Pek çok açıdan, otantik iletişim otomatik olarak gerçekleşebilen bir süreçtir: çünkü

öğrenciler tarafından ilgi duyulan bir konu ya da olaya dair konuşma gerçekleştiriliyorsa öğrenciler doğal olarak konuşma sürecine dâhil olmak isteyeceklerdir (Sari, 2017:38). Bu noktada otantik konuşma sürecini meydana getiren şartların oluşması oldukça önemlidir. Rivers (2010), otantik konuşma için olması gereken şartları şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Hedef kitleye karşı açık olma: Bu, bir konuşmada odaklanması gereken ilk ve en önemli noktadır; çünkü kapalı biri olarak algılanan konuşmacı, dinleyiciler tarafından belirsiz bir tehdidi temsil eder ve savunmacı olarak algılanır. Bu durumda iletişim bağları zayıflayabilir.
- 2- Hedef kitle ile bağlantı kurma: Otantik konuşmacı, konuşma sürecinin tamamında dinleyicilere odaklanmalıdır. Dinleyicilerin ilgisini ve dikkatini konuşulan otantik konu veya olaya çekmek, dinleyici ile kurulan bağları canlı tutmak amaçlanır.
- 3- Canlı ve coşkulu anlatım: Otantik konuşmacı, konuşma sürecinde istekli olduğunu dinleyicilere sezdirmeli ve canlı bir anlatım yapmalıdır. Otantik konuşmacı, konuşma sürecinin sonunda dinleyicilerde oluşmasını beklediği etkilere göre konuşmasını planlamalı ve akışı etkili kılmalıdır.
- 4- Hedef kitleyi dinleme: Otantik konuşma sürecine dinleyicilerin de katılması, otantik ortamın oluşması bakımından önemlidir. Dinleyicilerin ilgili konuya dair ne hissettikleri ya da düşündükleri, konuşmacı için otantik malzeme olabilir. Dinleyiciler konuşma sürecine fiilen katılmasalar bile konuşmacı, dinleyicilerden yansıyan sözsüz mesajları da dikkate almalıdır.

2.1.10.2. Otantik Dinleme

Türkçe dersinde otantik dinleme, öğrencilerin gerçek hayattaki iletişim durumlarını anlamalarını ve bu durumlara uygun şekilde tepki verebilmelerini sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Otantik dinleme materyalleri, günlük hayatta karşılaşılan gerçek konuşma örneklerini içerir ve öğrencilere dilin gerçek kullanımını deneyimleme fırsatı sunar. Otantik dinleme materyalleri, radyo programları, televizyon programları, podcast'ler, röportajlar, konuşmalar, müzikler ve diğer gerçek yaşam kaynaklarından oluşabilir. Bu materyaller, öğrencilerin dilin gerçek kullanımını anlamalarına yardımcı olurken aynı zamanda kültürel ve sosyal bilgilerini de geliştirir. Otantik dinleme, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için önemli bir araçtır (Akpınar, 2004:201). Öğrenciler, gerçek hayattaki iletişim durumlarını anlamak için dinleme becerilerini kullanırken aynı zamanda kelime dağarcıklarını da genişletirler. Ayrıca, otantik dinleme materyalleri, öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmelerine

ve doğal bir şekilde konuşma yeteneklerini artırmalarına yardımcı olur. Otantik dinleme materyalleri, öğrencilerin motivasyonunu artırır ve derslerin daha ilgi çekici hale gelmesini sağlar (Güner Özer ve Boyacı, 2015:757; Şendağ, Gedik, Caner ve Toker, 2019:18). Gerçek hayattaki konuşma örneklerini dinlemek, öğrencilerin dilin gerçek kullanımını daha iyi anlamalarını sağlar ve onları dilin pratik kullanımına hazırlar (Aşcı ve Alican, 2019:259-260).

Doğru yapıldığında iyi bir dinleyici olmak, bireylere yalnızca etraflarındaki diğer insanlar hakkında değerli bilgiler vermekle kalmaz aynı zamanda önemsenme hissiyatını da oluşturur. Otantik dinlemenin amacı başkalarının düşüncelerini, fikirlerini ve duygularını, konuşmacının bakış açısından ziyade dinleyicilerin bakış açlarına odaklanarak anlamaktır (Porter ve Robert, 1981:37). Otantik dinleme, pratik ve konsantrasyon gerektiren bir beceridir. Otantik dinleme, konuşmacıya, söylediklerinin önemsendiği gösterilecek şekilde yanıtlar verildiğinde gerçekleşir. Amaç, konuşmacının ifade etmek istediği konuyu anlamak için özel bir niyet ortaya koymak ve dinleyici dikkatinin, konuşmacının sözlerine ve duygularına odaklandığını konuşmacıya hissettirmektir. Bu bağlamda otantik konuşma ve otantik dinleme birbiriyle oldukça bağlantılıdır. Otantik bir şekilde dinlemek, başka bir kişinin söylediği kelimeleri duymanın çok ötesine geçer. Otantik dinleme; söylenmeden anlamı hissetmek, satır aralarını okumak, sessizlik anlarını da dinlemeyi kapsamaktadır. Dinlemenin en belirgin faydası karşıdaki kişi hakkında bilgi edinmektir. Ancak dinleme, yalnızca otantik olduğunda güçlü ve etkilidir. Otantik dinleme, dinleme becerisine sadece bir gereklilik olarak yaklaşmaz, merak etme ve önemsemeden dolayı insanları dinleme anlamını ifade eder (Clarke, 1989:73).

Otantik dinleme, konuşmacılara karşı sergilenen doğru tutum ve niyetle başlar. Dinleyicilerin konuşmacıya karşı sergiledikleri tutumlar, gerçek bir ilgi, merak ve etkilenmeye açık olmalıdır. Dinleyicilerin amacı, konuşmacıyı tam olarak anlamak, onu ilgili konu hakkında düşüncelerini ve duygularını tam olarak ifade etmeye teşvik etmek, ifade edilen düşünce ve duyguları doğrulamak ya da desteklemek olmalıdır (Lee, 1995:324). Field (2008), otantik dinleme süreci için 7 ipucu olduğunu ifade etmektedir:

- 1- Gerçek mevcudiyet: Dinleyici olarak göz teması kurmayı, dinlerken özen göstermeyi ve var olmayı ifade eder.
- 2- Konuşmacıya odaklanma: Dinleyicilerin tüm dikkatlerini konuşmacıya odaklamasıdır. Konuşmacının söylediklerine yön veren düşünce ve duyguları daha iyi anlamak için yüz hareketlerine ve beden diline bile dikkat edilmelidir.

- 3- Daha fazla öğrenmek için soru sorma: Konuşmacının ilgili konuya dair ne düşündüğünü ve neden böyle düşündüğünü merak etmektir. Dinleyicilerin göz önünde bulundurması gereken yeni bir bilgi veya bakış açılarının olup olmadığı sorgulanır.
- 4- Tekrar etme: Dinlenen konunun yeni ifadelerle tekrar edilmesi, konuşmacıya, onun doğru ve tam olarak anlaşıldığını doğrulama şansı verir ve bu durum çoğu zaman konuşmacının ilgili konuya dair daha fazla bilgi vermesine neden olur.
- 5- Konuşmacıya yönelik empati kurma: Konuşmacının ifade ettiği konularda duygu ve düşüncelerinin nasıl ve neden şekillendiğini anlamaya çalışmaktır.
- 6- Konuşmacının duygu ve düşüncelerini doğrulama: Konuşmacının konumu, düşünceleri ve duyguları dinleyiciler tarafından tam olarak anlaşıldığı zaman mantıklı bulunan fikir ya da ifadelerin kabul edilmesidir. Örneğin, insanları rahatsız eden durumlarda "Bunun ne kadar sinir bozucu olabileceğini anlayabiliyorum." gibi kabullenici ifadeler kullanılabilir.
- 7- Konuşmacının yeterliliğini doğrulama: Dinleyiciler tarafından konuşmacının bahsedilen konuya ilişkin uzmanlığını, yeterliliğini ya da hâkimiyetinin sınanmasıdır. Bu noktada olumlu değerlendirmelere ulaşılması konuşmacıya olan saygıyı artırmaktadır.

Otantik dinleme; anlama için dinlemenin yeni bir beceri olduğunu, otantik dinlemeyi gerçekleştirmek için dinlemenin amacına odaklanması gerektiğini ve farklı ya da zıt görüşlere sahip bireyleri dinleme becerisinin kazanılmasıyla birlikte otantik dinleme becerilerinde yetkinliğe ulaşılabilceğini varsaymaktadır (Hancock ve McDonald, 2010:63-64). Anlamak, anlaşmak değildir; ancak bu durum, konuşmacıya yönelik empati kurmaya doğru atılmış bir adımdır. Anlamak için dinlemek, diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacının hissedildiği zamanlarda bireyleri ayrışmalardan uzaklaştıracak otantik bir uygulamadır (Nunan, 1989:77).

2.1.10.3. Otantik yazma

Otantik yazma, Türkçe dersinde önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Otantik yazma, gerçek hayatta kullanılan dilin özelliklerini yansıtan, gerçekçi ve doğal bir şekilde yazılan metinlerdir (Kaplan, 2018:75). Bu metinler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, dilbilgisi kurallarını doğru bir şekilde kullanmak, kelime dağarcığını zenginleştirmek ve yazma becerilerini ilerletmek için kullanılır. Otantik yazma, öğrencilere gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumları ve iletişim ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olur (Güner,

2016:48-49). Bu metinler, günlük yaşamda kullanılan dilin yanı sıra, gazete makaleleri, blog yazıları, mektuplar, e-postalar, reklamlar, broşürler gibi farklı türlerde de olabilir. Öğrenciler, bu metinleri okuyarak, anlamalarını geliştirir ve farklı yazı türlerini tanıma fırsatı bulurlar (Demirel ve Yılmaz, 2021:103-104).

Yazılan her metnin bir amacı olduğu gibi okuyucu kitlesi de vardır. Okullarda yapılan yazma görevleri, özellikle mekanik araştırmalar şeklinde yapıldığında bazen hedef kitle ve amaçtan yoksundur. Yazma görevleri otantik değilse, öğrenciler gerçek dünyada yazabilmenin neden bu kadar önemli olduğunu ve bu beceride ustalaşmanın ne kadar eğlenceli ve yaratıcı olabileceğini tam olarak anlamayabilirler. Öğretmenler, genellikle öğrencilerin yazma çalışmalarının transkripsiyon unsuruna odaklanarak buna öncelik verme eğilimindedir ve bu unsur, öğrencilere açıklamak ya da düzeltmek için zaman harcarlar. Ancak bu iki beceri göz önüne alındığında öğrencilerin ustalaşması gereken en önemli beceri kompozisyonudur (Kopp, 2008:37).

Bazı bilim insanları, otantik yazmayı okuyucular için yazmak olarak tanımlarken bir kısmı ise otantik yazmanın öğrencilerin dünyasıyla alakalı olması gerektiğine dikkat çekmektedir (Hillocks, 2011:189). Bir diğer grup ise otantik yazmayı, daha önce önerilen tanımları içerecek şekilde ve öğrencilere söz hakkı ve eylemlilik kazandıran yazma faaliyetlerini tanımlayan çeşitli eğitimcilerin görüşlerini paylaşarak otantik yazmanın öğrencilere ilgi duyulabilecek bir etkinlik sunduğunu ve gerçek dünyadan bir okuyucu kitlesi kazandırdığını kabul eder (Hillocks, 2011:189). Gerçek dünyadan okuyucu kitlesine sahip olan metinlerin kesinlikle otantik bir yazı olduğu gerçeğinden hareketle, öğrencilerin bir fikri öğrenmek, keşfetmek veya sadece biraz eğlenmek ya da yaratıcılıklarını geliştirmek için yazmalarının nedenleri vardır. Bu bağlamda otantik yazmanın gerçekleşebilmesi adına öğrencilere kendi sesleriyle yani iç benlikleriyle yazmaları için yetki verilmesi ya da imkân sağlanması daha da önemlidir. Yazara kendi dünyasına uygun bir konu ve yaklaşım seçme fırsatının verilmesi gerektiği fikri, otantik yazmanın önemli bir parçası olarak düşünülmektedir (Graves, 2003:66).

Otantik yazma kesinlikle gerçek dünya yazımını içermektedir; ancak otantik yazma, yalnızca gerçek bir okuyucu kitlesi için yazmakla sınırlı değildir. Otantik yazma yöntemiyle oluşturulan metinler, öğrencilere kendileri için önemli olan ve kendi dünyalarıyla alakalı olan yazıları takip etme yetkisi ve seçeneği sunar. Bu çerçevede otantik yazmanın tanımı şu şekilde yapılabilir; yazar için önemli olan fikir ve amaçların yazılmasının yanı sıra bir öğretmen veya

eğitim dışı biri için yazmayı da içeren yazıma otantik yazma denmektedir. Bir başka ifadeyle otantik yazma, gerçek amaçlar ve gerçek okuyucular için yazmaktır. Otantik yazı, günlük yaşamdan beslenen metinlerdir. Otantik yazma şu hususları içermektedir (Fisher, 2007:12-13):

- 1- Yazar için anlamlı, alakalı ve faydalı yazı,
- 2- Baskı açısından zengin bir ortamla yazarları desteklemek,
- 3- Çeşitli biçim ve türler arasında seçim olanağı sağlamak,
- 4- Yazma sürecinin yinelemeli olduğunu anlamak,
- 5- Metne yanıt olarak başkalarıyla etkileşim kurma fırsatına sahip olmak.

Öğrenciler, ilgilerini çeken ve kendilerine ilham veren metinleri yazarken, yani yazma becerilerini geliştirirken aynı zamanda el yazısı, imla, noktalama ve paragraf yazma gibi becerilerini de kullanırlar. Bu nedenle öğrencilerin anlamlı metinlerin bağımsız yazarları olabilmeleri için onlara, daha otantik olan kompozisyon görevleri sunmak önemlidir (O’Sullivan ve Thomas, 2007:32). Lidvall (2008), otantik yazma için 7 ipucundan bahsetmektedir:

- 1- Kişisel benlik ve samimiyet: Otantik yazma, bir birey olarak gerçek benlik ortaya koymakla başlar. Otantik bir metin oluştururken yazar, öncelikle ilgili konuya yönelik kendi benliğini ya da duruşunu samimi bir şekilde yansıtması gerektiğini kabul etmelidir. Aksi durumda okuyucular, yazara olmadığı biri gibi davranmanın hiçbir anlamı olmadığını söyleyebilir.
- 2- Bireysel değişimin farkında olma: Otantik bir yazar, zaman içerisinde kendi fikirlerinin değiştiğinin, geliştiğinin ya da olgunlaştığının farkındadır. Bununla birlikte okuyucular da otantik yazarların önceki metinleriyle bağlantı kurabilir ya da eski ve yeni metinler arasındaki anlayış farklarını görüp değerlendirebilirler.
- 3- Açık, akıcı ve zgr yazma: Otantik yazma, bir özgürleşme sürecidir. Otantik metinler; okuyucular için anlamın açık olduğu, akıcı bir şekilde okunabilen, fikirlerin zgr bir şekilde ifade edildiği yazılardır.
- 4- Mükemmelliyetçilik fikrinden uzaklaşma: Mkemmell bir metin yazma düşüncesi, yazarları strese, kayđıya ve kendinden şüphe duymaya yönlendiren verimsiz bir hedefdir. Otantik bir yazar, mükemmelliği hedeflemek yerine hata yapabilen bir

insan olduğunu ve bu anlayış sayesinde yazılarının gerçek dünyayı daha samimi bir şekilde yansıtabileceğini benimser.

- 5- Otantik anlayışın gözden geçirilmesi: Otantik metinlerde duygu ve düşünceler okuyucuya sunulurken zorlama ve kanıtlama gibi durumlardan kaçınılması gerekir. Metin oluşturulduktan sonra yazar tarafından yapılan son değerlendirmeler, yazarı ve metni, otantik anlayıştan uzaklaştırmanın aksine okuyucuya ve gerçek dünyaya yaklaştırmalıdır.
- 6- Duyguları okuyucuya hissettirme: Otantik yazma, yazarın duygularından beslenir. Otantik bir yazar olarak yazarken nasıl hissedildiği ya da bir deneyimi yeniden anlatırken hangi düşüncelerin içerisinde bulunduğu okuyucuya hissettirilmelidir. Hissettirilen duygular, yaşanan deneyimlerden hareketle okuyucularda çağrışımlara neden olur ve bu sadeye metin ile gerçek dünya bağlamı sağlanarak otantiklik gerçekleşir.
- 7- Güven duygusunu ve sezgileri yansıtma: Yazılı anlatımda otantiklik söz konusu olduğunda güven, değerli bir anlamı ifade eder. Okuyucular, yazarın samimi olmadığını anlayabilir ve bu durumda yazarla düşünce veya duygu bağı kurulamaz. Otantik yazarın temel amacı okuyucuları etkilemek değil, otantik anlayış çerçevesinde sezgilerini kullanarak okuyucular ile gerçek dünyaya ilişkin bir bağ kurmaktır.

2.1.10.4. Otantik Okuma

Otantik okuma, Türkçe derslerinde kullanılan okuma yöntemlerinden biridir. Otantik okuma, gerçek hayattan alınan, günlük yaşamda karşılaşılan metinlerin kullanılması anlamına gelir. Bu metinler, gazete ve dergi makaleleri, blog yazıları, reklamlar, broşürler, sosyal medya paylaşımları, mektuplar, e-postalar, hikâyeler, şiirler, şarkı sözleri gibi çeşitli kaynaklardan elde edilebilir. Garcia (2000)'ya göre otantik okuma; öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, kelime dağarcıklarını zenginleştirmek, dilbilgisi kurallarını öğrenmek ve anlama yeteneklerini artırmak için etkili bir yöntemdir. Ayrıca, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri dil ve kültür örneklerini görmelerini sağlar (Temizyürek ve Birinci,2016:59). Otantik okuma metinleri, öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun olarak seçilmelidir. Bu sayede öğrenciler, metinleri daha kolay anlar ve motivasyonları artar (Çelik,2018:797). Otantik okuma etkinliklerinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için farklı türde metinler kullanılmalıdır (Bekirov ve Uysal, 2022:3). Örneğin, gazete makaleleri karmaşık bir dil

kullanırken, hikâyeler daha sade bir dil kullanılmaktadır. Otantik okuma metinleri, sınıfta çeşitli etkinliklerle kullanılabilir. Öğrencilere metni okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için sorular sorulabilir. Metinde geçen yeni kelimelerin anlamları öğrencilere öğretilir ve bu kelimelerin cümle içinde nasıl kullanıldığı gösterilebilir. Ayrıca, öğrenciler metindeki önemli noktaları belirleyebilir ve gerçek hayattan örneklerle bağdaştırabilir. Öğrenciler bu sayede metin özetleme becerilerini de geliştirebilirler. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini güçlendirmek için etkili bir yöntemdir ve sınıfta aktif bir öğrenme ortamı oluşturmaya yardımcı olur (Erten, 2020:22; Purcell-Gates, 2002:5).

Tipik bir okuma yönteminden veya sürecinin olduğunu ifade etmek oldukça zordur. Okurlar, her yerde, her sebeple ve her şekilde okuyabilirler. Stockwell (2002), okumayı metin ile okuyucu arasındaki bir etkileşim olarak tanımlar. Bu anlamda okuma her zaman öznel bir deneyimdir; metin sabit kalsa da okuyucular, okunan kaynakların kapsamı ve okuma yeterlilikleri gibi açılardan doğan kaçınılmaz farklılıklar gösterirler. Bu okuma etkileşimi, ilk deneyimlerin ve izlenimlerin daha kritik ve tutarlı anlayışlara dönüştüğü iki aşamalı bir süreç olarak görülebilir. Stockwell (2002), bu süreci, 'yorumlama' ve 'okuma' olarak yorumlamış ve iki durum arasındaki farkı, okunan eserin bütünsel olarak algılanarak okuma öncesinde başlayan ve okuma deneyiminin sonucuna kadar ki tüm süreçte devam eden çıkarımlar olarak ifade etmiştir. Otantik okumanın bir sonucu olarak yorum ve çıkarımların okuma öncesini, okuma sürecini ve okuma sonrasını kapsadığı söylenebilir.

Giovanelli ve Mason (2018), otantik okumayı; bir bireyin kendi yorumlama sürecinden doğan okuma olarak tanımlamıştır. Yani, bir öğrencinin otantik okumayla meşgul olabilmesi için okunan metni yorumlayabileceği, okuduklarını deneyimleyebileceği bir alana sahip olması gerekir. Eğer, çıkarımlar ve yorumlar öğrencilere empoze edilirse ortaya çıkan okuma otantik değil, güdümlü okuma olur. Güdümlü okumalar öğrenilir, yapılmaz; otantik okuma ise okuyuculara kendi yorumlama süreçlerine katılma alanı verilmediğinde ortaya çıkmaktadır (Giovanelli ve Mason, 2018:42).

Öğretmenler ve öğrenciler, keyif alma için okumanın gelişim üzerindeki etkilerinin fazlasıyla farkındadırlar (Nash, 2007:77). Aksi durum, okuma sürecine ilişkin güçlü bir değerlendirme ve sorgulama bağlamında bir kayıp anlamını ortaya çıkarmaktadır (Maybin, 2013:60). Otantik okuma, bu kayıptan kaçınma fırsatı olarak tanımlanabilir (Giovanelli ve Mason, 2018:43). Smith (2005) ise otantik okumanın tanımını ise şu şekilde yapmaktadır: Otantik okuma; okuma ile kişinin kendi deneyimleri, anıları ve karşılaşılan diğer metinler

arasındaki bağlantılardan yararlanılarak dünyayı anlamlandırmaya yönelik temel insan dürtüsü olarak şekillenir ve tanımlanır. Bu kişisel ve duygusal yatırım, hem bireysel-kişisel hem de daha geniş sosyal grup kaygılarıyla ve genç okuyucuların okurken sahip olduğu, çizdiği ve kullandığı şematik bilgi türleriyle okuma ve yorumlamanın karmaşık bir şekilde bağlantılı olmasını sağlar. Öğrencilerin akademik başarıları için okuma becerilerinin ve kaynaklarının önemine literatürde fazlasıyla değinilmiştir (Daw, 1996:16).

Alderson (2000), okumayı; keyifli, yoğun, özel ve kişinin tamamen kendini kaptırabileceği bir aktivite olarak tanımlıyor. Diğer bir ifade ile okuma, okuyucuyu fikirlerle temasa geçirme ve iletişim kurma sürecidir. Dolayısıyla otantik okuma, öğrencilerin ana fikirleri ve yeni bilgileri edinmesi için okunan metnin içerdiği anlamları gerçek dünya ile bağdaştırma sürecidir. Öğrencilerin otantik okumadaki başarısı, okunan içeriği anlama ve gerçek hayatla bağlantı kurarak kendi yaşamlarına aktarma becerilerine göre değerlendirilir. Öğrenciler, metinlerden gerçek dünyaya ilişkin bilgi çıkarımı yaparak yazarla bir bağ kurmayı sağlayabilirler.

Otantik okuma, çeşitli metinleri gerçek amaçlarla okumaktır. Otantik okuma, günlük yaşamda meydana gelen olay ve durumları izlemeye, incelemeye veya anlamlandırmaya benzer. Otantik Okuma; okuyucu için anlamlı, alakalı ve faydalı okumayı, okuyuculara çeşitli biçim ve türler arasında seçim imkânı sunan baskı açısından zengin bir ortam sunmayı ve desteklemeyi, metne yanıt olarak başkalarıyla etkileşim kurma fırsatına sahip olmayı, fikirleri veya ortak anlayışları iletmeye odaklanmayı, keyif alma, bilgi edinmek veya bir görevi gerçekleştirmek için otantik deneyimler sağlamayı içermektedir. Bu bağlamda sınıf ortamlarında okuduğunu anlama öğretiminde otantik metinlerin kullanımına ilişkin birçok tartışma vardır. Geleneksel olarak otantik materyallerde öğrencilere sunulan dilin, kolay erişim ve edinim için bir şekilde basitleştirilmesi gerekir. Bununla birlikte, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için kullanılacak otantik materyaller, öğretmenlere zengin bir içerik sunmaktadır. Otantik metinlere örnek olarak reklamlar, dergiler, gazeteler, makaleler ve broşürler gösterilebilir. Otantik metinler, aynı zamanda dil öğretimine yönelik pedagojik amaçlarla tasarlanan sıradan metinlerdir (Berardo, 2006:60). Berardo (2006), otantik metinlerin amaçlarını şu şekilde açıklamaktadır:

- 1- Gerçek bilgiyi alma ve dünya toplumlarında neler olduğunu öğrenme şansı sunma:
Öğrenciler dünyanın pek çok yerinde güncel konuları keşfetme ve dünyada neler

olup bittiğine dair haberdar olma fırsatına sahip olurlar. Bu imkân, öğrencilerin ilgili konuyu öğrenmeye dair ilgi ve motivasyonlarını artırabilir.

- 2- Öğrencilere sosyal hayatta kullanılan dili içeren metinleri sunma: Sınıflar gerçek hayata dair bir ortamı sunamasa bile otantik metinler, öğrencilere yalnızca sosyal hayatta kullanılan kavram ve sözcük yapılarını sunarak öğrenme ortamlarında gerçek dünyanın yokluğunu gidermede rol oynar.
- 3- Öğrencilere başarı duygusu verme: Öğrenciler, otantik metinlerin sınıfta her gün kullanılan olağan materyallerden farklı olduğunu fark edeceklerdir. Bunun yanında öğrenciler, alışlagelmiş metinlerin sadece pedagojik amaçlarla tasarlandığının farkında olamayabilirler. Otantik metinlerden edinilen kazanımları gerçek hayatta kullanarak ilgi duydukları alanlarda başarılı olabilirler.

2.2. Dijital Okuryazarlık

Dijital teknolojilerin içerisinde bulunulan çağda önemli bir rol oynadığı genel olarak bilinmektedir. Bu bağlamda bireyler arasında fırsat eşitliğini sağlamak için dijital cihaz kullanım becerilerinin geliştirilmesi ve teknolojiye erişim fırsatlarının genişletilmesi gerekmektedir. Ancak, öğrencilerin bu teknolojiyi öğrenme sürecinde teknolojik ürünleri nasıl kullanacaklarını bilmemeleri ya da anlayamamaları önemli bir sorun oluşturmaktadır (Littlejohn, Beetham ve McGill, 2012:547). Öğrenciler dijital platformlara erişebilseler de özellikle öğrenme süreci söz konusu olduğunda bu platformları verimli bir şekilde kullanamamaktadırlar (Shopova, 2014:26). Dijital teknolojinin hızlı ve sürekli gelişmesiyle birlikte bireylerin dijital ortamlarda görevleri yerine getirebilme ve karşılaşılan sorunları çözebilmeleri için giderek artan çeşitlilikte teknik, bilişsel ve sosyolojik becerileri kullanmaları gerekmektedir.

Bilginin dijital temsili ve dijital teknolojiler aracılığıyla aktarımı nedeniyle insanların dijital dünyanın bilişsel, bilgisel, teknolojik ve sosyo-duygusal talepleriyle karşı karşıya kalmaları, bireylerin çalışma, öğrenme, kendini ifade etme ve hatta düşünme şekillerini bile değiştirmiştir. Dijital teknolojiler, hayatın her alanında yer almaktadır ve dijital teknolojilerin kullanımını belirli düzeyde dijital okuryazarlık gerektirmektedir. Dijital okuryazarlık yeterliliği, hızla değişen dünyanın günlük yaşamı içerisinde temel bir beceri haline geldi ve yaşam boyu öğrenme için daha fazla önem kazandı. Bu nedenle eğitim literatüründe, dijital okuryazarlığın öğretilmesi ve öğrenilmesinin yanı sıra değerlendirilmesine yönelik çerçeveler de ortaya çıkmıştır (Bawden, 2008:17).

21. yüzyılda dijital teknolojiyi; iş, eğlence, zaman kazanma ve rahatlık için kullanma adına ilgili bilgi, beceri ve tutumlarda pek çok örtüşme vardır (Voogt ve Roblin, 2012:299). Teknolojinin öğrenme amaçlı kullanımı, dijital öğrenme ortamları ve özellikle dijital içerik ve medya çıktıları üretiminde rol oynayan bilgi bilimcileri için önemli bir konu haline gelmiştir. Dijital çağın gelişiyle birlikte bilgi kaynakları ve genel bilgiler, dijital formatlara dönüştürülmüş ve bu tür kaynakların sayısı her geçen gün hızlı bir biçimde artmıştır. Dijital ortamlarda içerik sunma ve üretme kapasitesi, 21. yüzyıl bilgi bilimcileri için hayati bir nitelik olarak kabul edilmektedir (McShane, 2011:385). Kotilainen ve Rantala'ya (2009) göre bilgi, medya veya bilgisayar okuryazarlığını içeren temel teknolojik beceriler, içerisinde bulunan dijital çağın bilgi bilimcileri için tek başına yeterli olan yetenekler değildir. Bu bağlamda öğrencilerin eleştirel düşünme ve yorumlama yeteneğine sahip olmaları ve aynı zamanda çeşitli biçimlerde dijital içerik ve bilgi üretmek için dijital araçları kullanabilmeleri gerekir. Dijital okuryazarlığın geliştirilmesi, 21. yüzyıl eğitimcileri ve kütüphane ve bilgi bilimleri dersleri sunan üniversiteler için zorunlu bir rol olarak kabul edilmektedir (Huwe, 2006:22). İlgi odağı olan her terim gibi, dijital okuryazarlık da literatürde referanslardan teknik yönler kadar bilişsel, psikolojik veya sosyolojik anlamlar da dâhil olmak üzere geniş bir kullanım alanına sahiptir (Tapscott, 1998:5). Terimin bağlam dışında kullanımı belirsizliğe neden olmakta ve dijital öğrenme ortamlarının tasarlanması veya geliştirilmesi süreçlerinde yer alan araştırmacılar ve geliştiriciler arasında yanlış anlamalara, kavram yanılgılarına ve hatalı etkileşime yol açmaktadır (Norton ve Wiburg, 1998:15). Bu nedenle dijital okuryazarlık kavramının doğru bir şekilde tanımlanması ve doğru tanıma göre değerlendirilmesi, yorumlanması ve sunulması oldukça önemlidir.

Dijital okuryazarlığın tanımını çevreleyen tartışma 1990'lı yılların başlarında başladı. Dijital okuryazarlık, terimin ilk kez Gilster tarafından ortaya atılmasından bu yana çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Gilster, 1997:1). Gilster (1997), dijital okuryazarlığı, bilgisayarda bilgi sunmak için çeşitli kaynaklardan çeşitli bilgi bilimi biçimlerini anlama ve uygulama yeteneği olarak tanımladı. Daha sonra Martin (2006), daha kapsamlı bir tanım ortaya koyarak dijital okuryazarlığı, dijital bilgi kaynaklarına erişmek, bu kaynakları yönetmek, entegre etmek, analiz etmek ve sentezlemek için dijital araçların kullanımının bireysel olarak gerçekleştirilmesi ve bireylerin dijital ortamlara ilişkin tutumu ve kapasitesi olarak tanımladı. Dijital okuryazarlık, günlük yaşam durumlarındaki kavramları iletmek, oluşturmak ve yansıtmak için yeni bilgi üretmeyi ve birçok dijital medya biçimini üretmeyi içermektedir. Bu bağlamda dijital okuryazarlık; teknik, bilişsel ve sosyolojik beceriler olmak üzere üç boyuttan

oluşmaktadır ve bu üç boyut, dijital toplum ortamındaki sorunları çözmek için kullanılır (Eshet-Alkalai, 2004:93).

Dijital okuryazarlık, teknolojik gelişimin bir koşulu olarak tanımlanabilir. Dijital okuryazarlık becerilerine sahip bireylerin, teknolojiyi yönetim, değerlendirme ve iletişim açısından dijital çağın bilgi yönetimi aracı olarak kullanabilmeleri ve bilgiye erişimle ilgili yasalar ve etik konular hakkında temel bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Başka bir deyişle, dijital okuryazarlık, bir sunum yapmak veya bir problem çözmek için teknolojinin uygulanmasının, işbirliğinin ve bilgi paylaşımının yanı sıra bireysel sorumlulukların ve bireysel hakların farkında olmayı da kapsamaktadır (Jun ve Pow, 2011:57-59).

Dijital okuryazarlık, iletişimin ve bilgiye erişimin giderek internet platformları, sosyal medya ve mobil cihazlar gibi dijital teknolojiler aracılığıyla gerçekleştiği bir toplumda yaşamak, öğrenmek ve çalışmak için ihtiyaç duyulan becerilere sahip olmak anlamına gelir. İletişim, aynı zamanda dijital okuryazarlığın da önemli bir yönüdür. Sanal ortamlarda iletişim kurulurken fikirlerin açıkça ifade edilebilmesi, ilgili soruların sorulabilmesi, saygının korunabilmesi ve güven oluşturulabilmesi, yüz yüze iletişim kurmak kadar önemlidir. Ayrıca UNESCO'ya (2018) göre bilgiye etik ve sürdürülebilir bir şekilde erişmek, bilgiyi yönetmek, işlemek ve oluşturmak için teknolojiyi kullanma konusunda pratik becerilere de ihtiyaç vardır.

Dijital okuryazarlık, istihdam, insana yakışır işler ve girişimcilik için dijital teknolojiler aracılığıyla bilgiye güvenli ve uygun bir şekilde erişme, bilgiyi yönetme, anlama, ilgili alana entegre etme, iletişim kurma, değerlendirme ve oluşturma yeteneğidir. Dijital okuryazarlık; bilgisayar okuryazarlığı, BİT okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı olarak çeşitli şekillerde anılan yeterlilikleri içermektedir. Dijital okuryazarlığın önemi, vatandaşların dijital okuryazarlığını desteklemek için dijital okuryazarlık çerçeveleri ve stratejik planlar geliştirmeye ve uygulamaya yönelik birçok ulusal ve bölgesel çabayla kanıtlanmaktadır. Ancak ülkelerin çerçeveleri benimseme ve geliştirme nedenleri farklılık göstermektedir. Örneğin Güney Kore Cumhuriyeti, kamu yönetimi aracılığıyla vatandaşlara hizmetlerin verimliliğini, şeffaflığını ve sunumunu artırmak için kamu görevlilerinin dijital okuryazarlığını geliştirmeyi amaçlamaktadır (Gurak, 2001:67).

Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT), 21. yüzyılda tanımlanma şeklini değiştiren önemli bir dönüşüm geçirmiştir. BİT terimi artık bilgi üretmek, dağıtmak, toplamak ve yönetmek ve gerçek zamanlı olarak iletişim kurmak için dijital teknolojilerin kullanılması (anlık mesajlaşma,

VoIP ve video konferans vb.) olarak tanımlanabilir (Sarkar, 2012:32). Dijital okuryazarlık, insanların BİT'i kullanmalarını teşvik etmek ve kullanımı sağlamak için insanları BİT kavramları, yöntemleri ve becerileriyle donatmaktan oluşur. Bilgi okuryazarlığı kavramı, verileri işleyerek oluşturulan bilgilerin, bilgi ve kararlara dönüştürülecek kavramların ve eğitimlerin insanlara sağlanmasını içerir. Bu bağlamda Dijital okuryazarlık da BİT aracılığıyla bilgiyi arama ve değerlendirme yöntemlerini, bilgi kültürünün unsurlarını ve etik yönlerini, dijital dünyada iletişimin metodolojik ve etik yönlerini içermektedir.

2.2.1. Dijital okuryazarlık becerileri

Dijital okuryazarlık becerileri, bireylerin dijital teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilme ve anlama becerilerini ifade etmektedir. Dijital okuryazarlık; temel bilgisayar becerileri, internet kullanımı, bilgi arama ve değerlendirme, veri yönetimi, medya okuryazarlığı, dijital etik ve güvenlik, dijital iletişim, yaratıcılık ve problem çözme gibi becerileri içermektedir. Dijital okuryazarlık becerileri, günümüzde hızla gelişen dijital dünyada bireylerin başarılı olmaları ve bilgi toplumunda yer almaları için oldukça önemlidir. Daha net bir kavramsal çerçevenin geliştirilmesi, "dijital okuryazarlık" teriminin kapsadığı becerilerin daha doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilir ve dijital ortam tasarımcılarına, öğrenci odaklı dijital çalışma ortamlarının etkili bir şekilde planlanması için daha kesin yönergeler sunabilir (Hamburger ve Ben-Artzi, 2000:441). Eshet-Alkalai (2004)'a göre beş tür dijital okuryazarlık kavramı bulunmaktadır. Bunlar:

- 1- Görsel-ışitsel okuryazarlık: Dijital ortamlardaki görsel iletişim, metin tabanlı, komut güdümlü söz dizimsel arayüzlerden etkili bir görsel-ışitsel iletişim oluşturan grafik kullanıcı arayüzlerine kadar geliştirilmiştir. Kullanılabilirlik araştırmaları, hem yeni başlayanlar hem de uzmanlar olmak üzere çoğu kullanıcı için grafik arayüzleri aracılığıyla öğrenmenin daha kolay olduğunu göstermiştir (Margono ve Shneiderman, 1987:155). Görsel-ışitsel okuma sürecinin doğası, öğrencilerin görsel-ışitsel okuryazarlığı içeren görevlerdeki performansları ve onların görsel-ışitsel okumaya yönelik tutumları çok sayıda çalışmanın ilgisini çeken konulardır (Eshet-Alkalai, 2004:94). Springer (1987), grafik kullanıcı arayüzlerindeki görsel-ışitsel bir çalışmanın, dijital bir ortamı çalıştırmak için gereken süreyi büyük ölçüde azalttığını, dolayısıyla kullanıcı arayüzü tasarımında görsel-ışitsel okuryazarlığın dikkate alınmasının önemini ortaya koymaktadır. Mason (2002) dijital verilerin görsel sunumu için farklı yöntemler kullanarak dijital metin yazma ve okuma için bir model önermiş ve McLoughlin ve

Hutchinson (2002) ise başarılı bir yabancı dil öğretimi için görsel dijital ortamın oldukça avantajlı olduğunu ifade etmiştir.

- 2- Üretim okuryazarlığı: Bilgiyi yeniden üretme alanındaki büyük sıçrama, 21. yüzyılda bilgisayarlı dijital çoğaltmanın ortaya çıkmasıyla gerçekleşmiştir (Benjamin, 1994:33). Dijital bilginin çoğaltılması ve dağıtılmasına yönelik bu yeni ve sınırsız olanaklar, akademisyenler ve sanatçılar için yeni ufuklar açmış ancak aynı zamanda sanat veya akademik çalışmalarda özgünlük, yaratıcılık ve yetenek için yeni bir dizi kriterin geliştirilmesini de gerektirmiştir. Örneğin, bir kişinin mevcut bir sanat eserini veya metni, orijinal bir eserden intihal olarak kabul edilmeyecek biçimde ne ölçüde kopyalayabileceği veya değiştirebileceği gibi derin soruları gündeme getirmiştir. Dijital üretim okuryazarlığı, mevcut bağımsız bilgi parçalarını bütünleştirerek anlamlı, özgün ve yaratıcı bir çalışma veya yorum oluşturma yeteneğidir (Gilster, 1997:2). Üretim okuryazarı bireyler, genellikle iyi ve çok boyutlu düşünce yapılarına sahiptirler ve bu özellik onların mevcut bilgilerinden yola çıkarak anlamlı ve yeni kombinasyonlar oluşturmalarına yardımcı olur.
- 3- Bilgi okuryazarlığı: Bilgi okuryazarlığı terimi, insanların bilgiyi eğitilmiş ve etkili bir şekilde değerlendirmek için kullandıkları bilişsel becerileri ifade eder (Eshet-Alkalai, 2004:101). Bilgi okuryazarlığı bir filtre görevi görür: hatalı, ilgisiz veya önyargılı bilgileri tanımlar ve bu sorunlu bilgilerin öğrencilerin değerlendirme sistemlerine sızmasını önler (Gilster, 1997:2). Bilgi okuryazarı insanlar eleştirel düşünürler ve her zaman bilginin kalitesinden şüphe etmeye hazırdırlar. Yetkin ve geçerli görünse bile her bilgiyi olduğu gibi kabul etme eğiliminde değildirler.
- 4- Dallonma Okuryazarlığı: Modern hipermedya teknolojisi ile birlikte bilgisayar kullanıcıları da dijital okuryazarlığın yeni zorlukları ile karşı karşıya kalmıştır. Modern hipermedya ortamı, kullanıcılara farklı bilgi alanları arasında gezinme olanağı ve geniş bir özgürlük sağlamış ve aynı zamanda doğrusal olmayan, sırasız bir şekilde ulaşılan büyük miktarlardaki bağımsız bilgi parçalarından bilgi oluşturma sorunlarına da zemin hazırlamıştır (Gilster, 1997:2). Eğitim açısından bakıldığında, hipermedya tabanlı ortamlarının önemi, kullanıcılara sunduğu çoklu görev yeteneklerinde değil, bu tür ortamları farklı bilgi alanları aracılığıyla ilişkişel, dallanma ve doğrusal olmayan araştırmalar için kullanma olasılığında yatmaktadır. Bu yetenek, çok boyutlu düşünmeyi teşvik ederek dallanma okuryazarlığı olarak adlandırılan yeni bir dijital okuryazarlık

türünün geliştirilmesine yol açmıştır. Dallanma okuryazarlığına sahip insanlar, çok boyutlu uzamsal yönelim duygusuyla ve bu yönelimi kaybetmeyi önleme becerisiyle karakterize edilir (Lazar, Bessiere, Ceaparu, Robinson ve Shneiderman, 2003:20). İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte, dallara ayrılan okuryazarlıklardan kısmen yoksun olan kullanıcılar, hipermedya ortamında etkili çalışmayı engelleyen uzamsal yönelim bozukluğundan giderek daha fazla şikâyet etmektedir (Daniels, Takach ve Varnhagen, 2002:372). Çeşitli araştırmalar, iyi bir dallanma okuryazarlığına sahip kişilerin aynı zamanda iyi bir metaforik düşünceye sahip olduklarını, ayrıca zihinsel modeller, kavram haritaları ve ağ yapısının diğer soyut temsillerini oluşturma becerisine sahip olduklarını ileri sürmektedir (Jonassen ve Henning, 1999:39). Lee ve Hsu (2002) bu tür bilişsel becerilerin kullanımının interneti kullanma becerilerini önemli ölçüde artırdığını, yönelim bozukluğu sorunlarını önlediğini ve bilgiyi yapılandırma yeteneğini geliştirdiğini ifade etmektedir. Hipermedya teknolojisinin öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin tartışmalarda Rouet ve Levonen (1996), doğrusal düşünceden çağrışımsal dallanma düşüncesine geçişi tanımladı. Onlara göre bu geçiş, bireylerin karmaşık ve zorlu görevleri yerine getirmek için dallara ayrılan bilişsel beceriler kazanmalarını ve bağımsız bilgi parçalarından yeni bilgi oluşturma becerilerini geliştirmelerini gerektirmektedir. Bütün bunlara rağmen, dijital okuryazarlığın dallara ayrılması, dijital çağda bilgi oluşturma görevlerini yerine getirmesi gereken öğrenciler için dijital çağa ayak uydurma becerisinin önemini artırmaktadır (Eshet-Alkalai, 2004:99).

- 5- Sosyo-duygusal okuryazarlık: İnternetin ve diğer dijital iletişim platformlarının genişlemesi, öğrenme grupları, tartışma grupları ve sohbet odaları gibi çeşitli dijital ortamlar aracılığıyla işbirlikli öğrenme ve bilgi paylaşımı için yeni boyutlar ve fırsatlar doğurmuştur (Mioduser ve Nachmias, 2002:23). Ancak bu yeni olanaklar, kullanıcılara internet çağının bilinmeyen ya da henüz karşılaşılmamış sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Siber tehlikeler bu sorunlara örnek olarak verilebilir. Sosyo-duygusal okuryazarlık becerilerine sahip bireylerin siber tehlikelerden nasıl kaçınacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Bu kullanıcılar nispeten yeni olan bu dijital okuryazarlık türüne sahiptir ve bu beceriler, sosyo-duygusal okuryazarlık olarak tanımlanmaktadır ve bu okuryazarlık, siber uzay olarak adlandırılan dijital ortamlardaki içeriklerin sosyolojik ve duygusal yönlerini içermektedir. (Eshet-Alkalai, 2004:102). Sosyo-duygusal dijital okuryazarlık, tüm dijital okuryazarlık türlerinin en karmaşık olanı gibi

görülmektedir. Bu beceriyi kazanmak için kullanıcıların daha fazla eleştirel, analitik ve olgun olmaları ve yüksek derecede bilgi okuryazarlığı ve dallanma okuryazarlığına sahip olmaları gerekir. Sosyo-duygusal okuryazar olan kullanıcılar, veri ve bilgiyi başkalarıyla paylaşmaya istekli, bilgiyi değerlendirme ve soyut düşünme yeteneğine sahip, bilgiyi diğer kullanıcılarla işbirliği kurarak oluşturabilen kişiler olarak tanımlanabilir (Hamburger ve Ben-Artzi, 2000:448).

Dijital okuryazarlık, dijital ortamları kullanırken uygulanan bilişsel becerilerin çoğunu kapsamaktadır. Buna göre, bu kavramsal çerçeve, kullanıcıların farklı türdeki dijital becerilerin kullanımını gerektiren görevlerde nasıl performans sergilediklerinin anlaşılmasını geliştirebilir (Eshet-Alkalai, 2004:94). Bu bağlamdan yola çıkarak Amurte (2019), dijital okuryazarlığın içerdiği dört ana unsuru; mevcut teknolojilerle güncel kalma, çevrimiçi ortamda doğru şekilde iletişim kurma, fikirlerin ve düşüncelerin çevrimiçi ortamlarda yönetimi, teknolojiyen yararlanarak kullanıcıları yönlendirme ve yönetme şeklinde ifade etmektedir.

Teknoloji dünyasının değişilmez bir parçası haline gelen dijital okuryazarlık becerileri, sosyal hayat içerisinde neredeyse her alanda çeşitli beklenti ve taleplerle bireylerin karşısına çıkmaktadır. Artık bireylerden dijital okuryazarlık becerilerinde yetkinlik beklenmekte ve hem iş hayatında hem de sosyal hayatta bu becerilerin etkili bir şekilde kullanımı istenmektedir. Bu bağlamda bireylerden beklenen ya da bireylerde aranan önemli dijital okuryazarlık becerileri aşağıda belirtilmiştir (Bhattacharjee ve Deb, 2016:4-5):

- 1- Bağımsız araştırma: Dijital okuryazarlığın büyük bir kısmı, daha önce hiç görülmeyen veya yüzeysel bilgiye sahip olunan teknolojilerin nasıl kullanılacağını bulmak, keşfetmektir. Bağımsız araştırma ve problem çözme yeteneği, bir bireyin dinamik ve teknik ortamlara uyum sağlama becerisinin göstergesidir.
- 2- Terimlere ve dijital platformlara aşinalık: Wi-Fi gibi bir terimler günümüzde sıradanlaşmış olabilir ama otuz yıl önce kavram olarak neredeyse hiç mevcut değildi. Ortalama bir internet kullanıcısının bildiği pek çok terim vardır ve bu terimler hakkında edinilen bilgilere dijital ortamları kullanma deneyimleriyle ulaşmışlardır.
- 3- İşbirliği: Dijital platformları kullanma becerileri diğer kullanıcılarla işbirliği yapmayı da içermektedir. Kullanıcı grubunun tamamı farklı teknolojilerin kullanıldığı bir ekosistemin parçası olduğunda, işbirliği ve bağımsız problem

çözmeyi bir araya getirebilmek, dijital okuryazarlığı çok yönlü bir profesyonel özellik haline getirmektedir.

- 4- Yeni teknolojilere uyum sağlama: Dijital okuryazarlığın en önemli yönlerinden biri yeni teknolojilere çok hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmektir. Dijital okuryazar bireylerin teknoloji sektöründe meydana gelen değişim ve gelişimin takibini yaparak dijital becerilerini güncel tutmaları gerekir.
- 5- Kullanılan teknolojileri öğretmek veya açıklamak: Dijital okuryazarlık, bilgiyi sürekli olarak anlamak ve aktarmaktır. Dijital teknolojilerin öğrenilmesi, açıklanması ve diğer insanlara öğretilmesi, bireysel dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunur.

Dijital okuryazarlık esas olarak dijital bilginin keşfi, değerlendirilmesi, oluşturulması ve iletilmesidir. Günümüzün sürekli gelişen teknolojik toplumunda, dijital okuryazarlık becerileri, dijital platformlarda bireysel ilgi alanlarına göre sanal gezintilere çıkmak ve dijital becerileri geliştirmek için kritik bir öneme sahiptir (Buckingham, 2007:44). American Library Association (ALA), dijital okuryazarlığı “bilgiyi bulmak, değerlendirmek, oluşturmak ve iletmek için hem bilişsel hem de teknik beceriler gerektiren bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Dijital okuryazarlık; okuma, yazma, teknik beceriler ve eleştirel düşünmeyi kullanarak dijital platformlarda gezinirken bilgiyi bulmak, değerlendirmek ve iletmek için akıllı telefonlar, bilgisayarlar, e-okuyucular ve daha fazlası gibi teknolojileri kullanmayı ifade etmektedir (Cook ve Smith, 2004:36). Bu bağlamda dijital okuryazarlık; dijital içeriği bulmak ve tüketmek, dijital içerik oluşturmak ve dijital ortamlarda iletişim kurmak veya paylaşımlarda bulunmak gibi becerileri içermektedir.

Dijital okuryazarlık, teknik bilgilerin ötesine geçilmesini talep etmektedir. Giderek dijitalleşen bir dünyada bireyin güvende, emniyette ve güçlü olmasını sağlayan bilgi, beceri ve bakış açılarını ifade eder. Bireyin dijital aktivitelerini, katılımını, etkileşimlerini, sosyalleşmesini, araştırmalarını, öğrenmesini ve diğer çevrimiçi aktivitelerini kapsar. Dijital okuryazarlık, yeni teknolojik çağ becerileri gelişiminin giderek büyüyen bir parçası olup çocukları ve yetişkinleri okula, işe ve hayata hazırlamayı amaçlayan UNICEF çerçevesinde yer almaktadır. Ancak bireylerin dijital okuryazarlık becerileri; yaşa, coğrafyaya, yerel kültüre ve bağlama göre değişebilmektedir. Dijital becerilerin bu unsurlara göre şekillenmesi, özellikle genç bireylerin çevrimiçi platformlara erişememeleri anlamına gelmemektedir, aksine onların

dijital dünyayı anlamalarını gerektirmektedir (Fu, 2013:113). Bu bağlamda dijital okuryazarlık, bilginin doğru bir şekilde tanımlanması, doğrulanması ve dijital dünyanın giderek daha da karmaşık hale gelmesi nedeniyle çeşitli unsurlara göre farklı koşullara sahip olan sosyal hayat içerisinde hayati bir önem taşımaktadır. Aynı zamanda dijital okuryazarlık, sadece kişisel anlamda değil, akademik ve profesyonel yaşamda da teknolojik cihazları ve yazılımları verimli kullanmayı, kişisel verileri korumayı, bireylerin kendini çevrimiçi tehditlerden koruması gibi unsurları kapsamaktadır (Galusha, 1998:4).

Öğrenciler ve eğitimciler, dijital okuryazarlığı geliştirirken veya öğretirken internetin etik kullanımına ilişkin farkındalık eksikliği, rehberlik eksikliği, internette bulunan büyük miktardaki bilgilere ulaşabilme ve ilgili bilgileri seçebilme zorluğu gibi engellerle karşılaşabilirler. Dijital okuryazarlıkla ilgili karşılaşılan zorluklardan bazıları şunlardır (Kanvaria ve Bisht, 2016:53-54):

- 1- Teknolojiye Erişim ve Bilgi Eksikliği: Dijital okuryazarlığın en zorlu yönlerinden bir tanesi, belirli düzeyde teknik uzmanlık ve anlayış gerekliliğidir. Her bireyin en güncel teknolojiye ve araçlara erişimi olmayabilir veya bunları kullanmak için uygun eğitimi almamış olabilirler. Bu durum, bazı bireylerin dijital beceri ve bilgi konusunda geride kaldığı bir dijital uçurumla sonuçlanabilir.
- 2- Doğru Kaynağı Bulma Sorunu: Dijital okuryazarlığın önündeki bir diğer engel ise çevrimiçi olarak mevcut pek çok kaynak arasından doğru kaynağı bulma yeteneğinin bireylerde olmayışdır. Dijital platformlarda oldukça fazla bilgi yığını varken hangi kaynakların orijinal ve güvenilir olduğunu belirlemek zor olabilir. Çevrimiçi olarak bulunan materyallerin kalitesini değerlendirebilmek ve gerçekler ile görüşler, önyargılar, dezenformasyon ve propaganda arasında ayırım yapabilmek için eleştirel düşünme ve analitik becerilere ihtiyaç vardır. Bu durum da deneyim, farkındalık ve bilgi birikimiyle eleştirel bir yaklaşımı gerektirir.
- 3- Rehberlik Eksikliği: Dijital dünyanın genişlemesiyle birlikte gizlilik ve güvenlikle ilgili endişeler ve sorunlar daha da artmaktadır. Pek çok birey internetin potansiyel tehlikelerinin farkında değildir ve bir dijital uzmanın profesyonel denetimlerini içeren danışmanlık imkânlarından yoksundur.

- 4- Dijital Teknolojiye İlişkin Farkındalık ve İlgi Eksikliği: Dijital okuryazarlığın karşı karşıya kaldığı bir diğer zorluk ise özellikle yaşlı yetişkinler ve teknolojiye uzak olan bireylerde, dijital teknolojiye yönelik farkındalık ve ilgi eksikliğidir.
- 5- Eğitimde Dijital Okuryazarlığa Yeterince Önem Verilmemesi: Bireyleri dijital okuryazar hale getirme konusuna yeterince önem verilmemektedir. İş piyasasında dijital becerilerin artan önemine rağmen dünya çapında birçok eğitim kurumu, dijital okuryazarlık konusunda yeterli bir eğitim sunmamaktadır. Bu durum, gençler arasında dijital becerilerin eksikliğine neden olmakta ve bu eksiklik, onların dijital geleceğe hazırlanmalarını olumsuz etkilemektedir.

Dijital Okuryazarlık, bilgi teknolojilerini ve interneti kullanarak içerik bulma, değerlendirme, kullanma, paylaşma ve oluşturma becerisidir. Dijital okuryazarlık, çevrimdışı olan diğer okuryazarlıktan farklıdır ve okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dil bilgisi becerilerini içermektedir. Dijital Okuryazarlık, bir kişinin çevrimiçi okuma ve yazma becerisiyle veya bilgisayar, akıllı telefon ve Kindle gibi teknolojileri kullanma becerileriyle ilgilidir. Sosyal medyanın da etkisiyle dijital okuryazarlık becerileri, artık YouTube'a içerik yüklemekten Facebook'ta bir şeyler paylaşmaya kadar geniş bir yelpazedeki becerileri de ifade etmektedir. Özellikle bugünün bağlantılı ve çevrimiçi dünyasında, bireysel hedeflere ulaşmak ve günlük yaşamı sürdürmek için ihtiyaç duyulan bazı temel dijital okuryazarlık becerileri vardır (Kaur, 2016:19). Özellikle eğitim alanında yer alan dijital okuryazarlıkta, öğrencilerin köprüler, ses klipleri, grafikler veya çizelgeler gibi gömülü kaynaklar içeren çevrimiçi içerikleri okurken ve bu içerikler aracılığıyla etkileşimde bulunurken belirli dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri gerekir. Bugün öğrencilerden dijital içerik oluşturma, işbirliği yapma ve içerik paylaşma konularında bir adım daha ileri gitmeleri ve bunu sorumlu bir şekilde yapmaları istenmektedir. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin, dijital okuryazarlık becerilerinin ve sınıfta dijital okuryazarlık öğretiminin öğrenciler için önemini anlamaları gerekmektedir (Kurtz ve Peled, 2016:148).

Çevrimiçi içeriği bağımsız olarak bulup okuyabilmek, kesinlikle öğrencilerin sergilemesi gereken dijital okuryazarlığın bir göstergesidir. Ancak dijital okuryazarlığı geliştirmek veya öğretmek, çevrimiçi okumaktan çok daha fazlasıdır. Örneğin, çoğu durumda çevrimiçi bir kitap okumak, basılı bir kitap okumaktan pek farklı değildir. Tek fark neredeyse basılı metinlerin ekrandaki metinlerle yer değiştirilmesidir; fakat en basit beceriyle öğrencilerin çevrimiçi sayfaları nasıl çevireceklerini bilmeleri gerekmektedir. Temel dijital okuryazarlık

becerileri çok daha ileri gitmeyi talep eder ve dijital bir metnin sayfalarını değiştirme bilgisinin ötesini amaçlar. Bilgiyi bulmak, değerlendirmek, oluşturmak ve iletmek için hem bilişsel hem de teknik becerileri kullanan öğrenciler, kesinlikle dijital okuryazar bireyler olma yolunda ilerlemektedirler (Mukherjee, 2011:5). Öğrencilerin, dijital okuryazarlık becerilerini öğrenirken, geliştirirken ve teknolojiyi kullanırken dikkate alması gereken 4 temel dijital okuryazarlık ilkesi vardır. Bu ilkeler aşağıda ifade edilmiştir (Rajiv ve Lal, 2011:337):

- 1- Anlama: Öğrenciler öncelikle dersler, ev uygulamaları ve destek grubu çalışmaları aracılığıyla dijital okuryazarlık konusunda belli bir kavrama seviyesine ulaşmalıdır. Bu, çocukların öğrenimlerinin temelini oluşturacak temel güvenlik ve dijital okuryazarlık kavramlarını anlamalarına yardımcı olur.
- 2- Karşılıklı Bağımlılık: Öğrencilerin öğreneceği bir sonraki prensip karşılıklı bağımlılıktır. Bu, farklı dijital platformların birbirine bağımlı olduğunu ifade eden bir kavramdır. Öğrenciler, her türlü dijital medyanın birbirine bağlı olduğunu öğrenmelidir. Ayrıca sosyal medyanın zengin bağlantı olanağına sahip olması öğrencilerin kişisel verilerin korunması gerekliliğini anlamalarına da yardımcı olabilir.
- 3- Sosyal Faktörler: Öğrencilerin, çevrimiçi dijital erişime sahip olmanın sosyal etkileri ve faktörleri olduğunu anlamaları önemlidir. Bilginin, içeriğin, medyanın ve hikâyelerin belirli bir dijital platform üzerinden paylaşılması o medyanın başarısını belirleyebilir.
- 4- Koleksiyonculuk: Öğrencilerin öğreneceği son prensip, kendi içeriklerinin ve dijital bilgilerinin koleksiyonculuğunu yapmaktır. Bunu yapmanın kolay bir yolu, içeriği daha sonra kullanmak üzere saklama ve kaydetme olanağı sunan platformları kullanmaktır. Pinterest gibi buna odaklanan siteler, öğrencilerin minimum düzeyde kişisel veri paylaşarak içerik ve fikirleri kendi platformlarında kaydetmelerine olanak tanır.

Dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde dijital platformlara yönelik yeterlilikleri sağlamak oldukça önemlidir. Dijital okuryazarlığın içerdiği yeterlilik alanlarının her birinde hâkimiyetin sağlanması ile dijital okuryazarlık becerilerinde yetkinliğe ulaşılması bir bağlam içerisinde değerlendirilebilir. Raturi (2018), dijital okuryazarlığa ilişkin 12 tane yeterlilik alanı olduğunu ifade etmektedir:

- 1- Genel bilgi: Dijital cihazların temellerini bilmek.
- 2- Günlük yaşamda kullanım: Dijital cihazları günlük hayatta kullanabilmek.
- 3- Çalışma ve yaratıcı ifade: Daha iyi çalışmak ve aynı zamanda yaratıcılığınızı ifade etmek için dijital becerileri kullanabilmek.
- 4- İletişim ve işbirliği: Dijital ortamlardaki diğer insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurmak, paylaşmak ve işbirliği yapmak için teknolojiyi kullanmak.
- 5- Bilginin işlenmesi: Bilgi, araştırma ve veri toplamak için teknolojinin kullanılması.
- 6- Gizlilik: Çevrimiçi gizliliği etkili bir şekilde koruyabilmek.
- 7- Yasal ve etik uygulamalar: İnternet ve dijital cihazların kullanımına ilişkin yasaları anlamak da dâhil olmak üzere dijital platformları sosyal açıdan sorumlu bir şekilde kullanabilmek.
- 8- Dengeli tutum: Teknoloji konusunda doğru ve açık fikirli bir zihniyete sahip olmak.
- 9- Farkındalık: BİT'in toplumdaki rolü ve sahip olduğu etki.
- 10- Her zaman öğrenmek: Her zaman yeni teknolojileri tanımak ve bunlara alışmak.
- 11- Uygun dijital teknolojiler hakkında bilinçli kararlar: En alakalı ve yaygın teknolojilerden haberdar olmak.
- 12- Kusursuz kullanım: Etkinliği ve verimliliği artırmak için teknolojinin güvenli ve yaratıcı bir şekilde kullanımı.

2.2.2. Dijital okuryazarlık becerilerinin önemi

Dijital okuryazarlık becerileri, içerisinde bulunulan teknolojik ve dijital çağda her zamankinden daha önemli bir konumda yer almaktadır. Çocuklar artık teknolojiyle birlikte büyümekte ve kodlama ve sosyal medya gibi konular artık eğitimde ulusal müfredatların bir parçası haline gelmektedir (Özel, 2022:15). Okul yöneticileri ve öğretmenler, okullarda, dijital okuryazarlık becerilerinin avantajlarına giderek daha fazla odaklanmaktadırlar; çünkü teknoloji çağının öğrencileri, internete ve sosyal medyaya temel bilgi ve etkileşim kaynağı olarak bakmaktadırlar (Arabacı ve Polat, 2013:16-17). Bu durum, dijital platformları güvenli, emniyetli ve verimli bir şekilde kullanabilme eğitimlerini, öğrencilerin gelecek yaşamları için daha da önemli hale getirmektedir (Reyna, 2012:28).

Dijital okuryazarlığı öğrenme ortamlarına taşımak, güçlü şifreler oluşturma, gizlilik ayarlarını anlama ve kullanma ve sosyal medyada nelerin paylaşılıp paylaşılmayacağını bilme

dâhil olmak üzere internet güvenliğinin temellerini anlayabilen öğrenciler yetiştirmenin anahtarıdır. Ayrıca öğrenciler, siber zorbalığın tehlikelerini anlama ve bu tür sorunlarla karşılaşıldığında yardım arama konularında da desteklenebilirler. Okullarda dijital okuryazarlık becerilerini öğrenmenin önemine değer verilmesinin birçok nedeni vardır; bu becerilerin ne kadar önemli olduğunu gösteren dijital okuryazarlığın temel avantajları aşağıda belirtilmiştir (Shakeb, 2011:3):

- 1- Verimli çalışma: Öğrencilerden genellikle uzun yazılı ödevler yapmaları ve araştırma projelerinin yöneticiliğini üstlenmeleri istenir. Dijital okuryazarlık ve teknolojiyi kullanma yeterliliği, öğrencilerin bu işleri daha doğru ve daha hızlı tamamlamalarına yardımcı olabilir. Bu durum öğrencilerin, teknolojinin sunduğu eğitim desteğinden tam olarak yararlanarak müfredatta daha kolay ve sorunsuz bir şekilde ilerlemelerine olanak tanıyacaktır.
- 2- Güvenlik: Dijital okuryazarlığı sınıf gibi kontrollü ve güvenli bir ortamda öğrenmek, öğrencileri çevrimiçi dünyayı güvenli bir şekilde keşfetmeye ve kişisel bilgilerini çevrimiçi yabancılara karşı güvende tutmaya hazırlayabilir. Bu güvenli ve emniyetli ortam, aynı zamanda karşılaşılabilecek problemlere yönelik sorun yaşama risklerini en aza indirmek için öğrencilere, siber zorbalığın ve çevrimiçi dolandırıcılığın tehlikelerini de öğretebilir.
- 3- Kişisel farkındalık: Instagram'daki her gönderiyle, her Tweet'le ve her blog gönderisiyle öğrenciler aslında arkalarında dijital bir ayak izi bırakmaktadır. Öğrenciler, dijital okuryazarlık becerilerini öğrenerek sonradan pişman olacakları izler bırakmak yerine bu konuda nasıl temkinli olabileceklerinin farkındalığını kazanırlar. Buradaki odak nokta, olumlu bir çevrimiçi itibar oluşturmak için sosyal medyayı ve diğer çevrimiçi platformları nasıl kullanacaklarını öğrencilere öğretmektir.
- 4- Duygusal sağlık: Dijital okuryazarlık becerilerinin kazanılması, öğrencilere düşüncelerini ve duygularını güvenli bir şekilde ifade edebilecekleri ve onların refahına fayda sağlayacak başka bir platform sunabilir. Örneğin, kısa mesaj, e-posta veya bir blog aracılığıyla bu platform oluşturulabilir.

UNICEF (2023)'e göre ise dijital okuryazarlığa ilişkin 10 önemli husus bulunmaktadır.

Bunlar;

- 1- Dijital okuryazarlık teknik bilginin ötesine geçer. Giderek dijitalleşen bir dünyada çocukların hem güvende hem de güçlü olmalarını sağlayan bilgi, beceri ve tutumları ifade eder. Dijital okuryazarlık; dijital teknolojiler aracılığıyla oyun oynamalarını, katılımlarını, sosyalleşmelerini, araştırmalarını ve öğrenmelerini kapsar. Dijital okuryazarlığı neyin oluşturduğu çocukların yaşına, yerel kültüre ve ilgi bağlamına göre değişebilir.
- 2- Çocukların çevrimiçi olmadıkları zamanlarda bile dijital okuryazar olmaları gerekir. Yüz tarama ve yapay zekaya dayalı profil oluşturma ve sosyal medya kullanımı, çocukların hayatlarını giderek daha fazla etkilemektedir. Çocukların eğitimi, sosyal refahı ve gelecekteki iş fırsatları, etraflarındaki dijital dünyayı ne kadar iyi anladıklarına bağlı olarak değişebilir.
- 3- Dijital okuryazarlık, beceri geliştirmeye yönelik ilgili herhangi bir yaklaşımın büyüyen bir parçasıdır. Bu bağlamda dijital okuryazarlık, UNICEF'in çocukları ve ergenleri okula, işe ve hayata hazırlamayı amaçlayan çerçevesinde yer almaktadır.
- 4- Dijital okuryazarlığı geliştirmeye ve değerlendirmeye yönelik araçlar hızla çoğalmaktadır. Hem uluslararası kuruluşlar hem de şirketler tarafından bir dizi dijital yeterlilik çerçevesi geliştirilmiştir. Geliştirilen çerçeveler, dijital okuryazarlığın sınırlarını tanımladıkları ve müfredat ile değerlendirmelere ilişkin bilgi verdikleri için gerekli bir başlangıç noktasıdır. Dijital okuryazarlık çerçeveleri genel olarak, iletişim ve problem çözme gibi teknik becerilerin yanı sıra aktarılabilir becerileri de içeren bir dizi yeterlilik alanları etrafında birleşmektedir.
- 5- Dijital okuryazarlıkta, özellikle çocuklara yönelik bir vurgu yapılmaz. Dijital okuryazarlık tanımları, çocuklara özel olarak değil, genellikle her yaşta vatandaşlara odaklanır. UNICEF, farklı ihtiyaçları olan çocukların dijital okuryazarlık becerilerine daha fazla odaklanması gerektiğine inanmaktadır. Bu alanda risk ve güvenlik paradigmasından ifadeyi, oyunu ve gelişimi destekleyen hak temelli yaklaşımlara doğru yavaş bir değişim yaşanmaktadır.
- 6- Çok az dijital program, geniş ölçekte faaliyet göstermekte veya etki açısından değerlendirilmektedir. Bu konuda küresel bir fikir birliğinin ve belirli standartların olmayışı, karşılaştırmalı ve uygun maliyetli girişimlerin desteklenmesini, tasarlanmasını ve uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

- 7- Benzer şekilde UNICEF programları da daha fazla koordinasyondan faydalanmaktadır. UNICEF, hükümetlerin talebi üzerine bir dizi dijital okuryazarlık programı sunsa da 37 ülke ofisi tarafından gerçekleştirilen 40 girişim üzerinde yapılan anketler, dijital programların birbirleriyle iyi koordine edilmediğini ve etki konusunda sistematik olarak bilgi üretilmediğini veya paylaşılmadığını göstermiştir.
- 8- Dijital okuryazarlığı sahada uygulamak kolay değildir. UNICEF'e göre dijital okuryazarlığa yönelik yapılan programlamaların önündeki temel engeller şunlardır: Öğretmenlerin ve eğitimcilerin kapasite eksikliği, BİT altyapısının eksikliği, düşük bağlantı ve karar vericilerin anlayış eksikliği. Bu konuya ilişkin ülkelerin araştırma ofisleri; politika geliştirme desteği, dijital okuryazarlık çerçeveleri, müfredat yönergeleri ve eğitim kılavuzları ve araç setleri gibi pratik araçlar talep etmektedir.
- 9- Mevcut bazı dijital okuryazarlık çerçeveleri veya araçları UNICEF'e göre çok uygundur. Bunlar arasında Avrupa Komisyonu'nun DigComp Çerçevesi ve Bangkok'taki UNESCO Asya ve Pasifik Bölge Ofisi tarafından geliştirilen Dijital Çocuklar Asya-Pasifik Çerçevesi yer almaktadır. UNICEF, mevcut dijital okuryazarlık çerçevelerini, çocuklara odaklanarak kullanmaktadır.
- 10- Dijital okuryazarlık programları bağlam odaklı olmalıdır. Dijital okuryazarlık programlarının etkili bir şekilde uygulanması, iyi bir programın ithal edilmesinden daha fazlasını gerektirir. Bu programlamalar, dijital okuryazarlığa entegre edilen bir yaklaşım veya bir çerçeve seçmenin ötesinde yerel bağlamların ön teşhis mahiyetinde incelemelerini yapmayı, işlem kılavuzlarını geliştirmeyi ve etki değerlendirmeleri yapmayı içermektedir.

Öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmalarını desteklemek için öğrenme ortamlarında teknoloji kullanımının her geçen gün daha fazla yaygınlaştığı görülmektedir. Evde veya sınıfta gerçekleştirilen öğrenimi dijital ortama taşımanın pek çok faydası vardır. Sınıfta, dijital okuryazarlık bağlamında teknoloji kullanımının temel faydalarından bazıları şunlardır (Walton, 2016:2):

- 1- Bireysel öğrenmeyi teşvik etme: Teknoloji, farklı ihtiyaçları olan herkes için öğrenmeyi daha etkili hale getirmek adına çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Örneğin, öğrenciler teknolojinin kullanımını sayesinde bireysel hızlarında öğrenebilir veya zor kavramları gözden geçirebilirler.

- 2- Kalıcı öğrenmeyi sağlama: Öğrenciler, ilgi duydukları alanlara yönelik çalıştıkları zaman genellikle kalıcı öğrenmeler gerçekleştirirler. Teknoloji, sınıfta aktif katılımın teşvik edilmesine yardımcı olabilir, bu da bilginin akılda tutulmasının artması için çok önemli bir faktördür.
- 3- Esnek öğretim stratejileri: Sanal ders planları, not verme yazılımı ve çevrimiçi değerlendirmeler öğretmenlerin daha fazla zaman kazanmalarına yardımcı olabilir. Bu değerli zaman, zorluk yaşayan öğrencilerle çalışmak için kullanılabilir. Ayrıca, okullarda sanal öğrenme ortamlarının olması öğretmenler arasındaki işbirliğini ve bilgi paylaşımını artırır.
- 4- İletişimi ve ekip çalışmalarını teşvik etme: Öğrenciler farklı çevrimiçi etkinliklere katılarak işbirliği becerilerini geliştirebilirler. Örneğin, forumlarda başkalarıyla işbirliği yaparak veya sanal öğrenme ortamlarında belgeleri paylaşarak farklı projeler üzerinde çalışabilirler. Teknoloji, aynı sınıftaki, aynı okuldaki hatta dünya çapındaki diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle işbirliğini teşvik edebilir.

Dijital dünyada, öğretmen veya ebeveynler, muhtemelen farkında bile olunmadan öğrencilere, dijital okuryazarlığın temellerini öğretiyor ve dijital becerilerini geliştiriyor olabilirler. Dijital okuryazarlık konusuna değinirken internet ve dijital güvenlik sorunları, konuşmanın merkezinde yer alması gereken önemli bir konudur. Dijital dünya, sosyal hayatta oldukça önemli bir konumda olsa bile çevrimiçi dünya, özellikle çocuklar ve öğrenciler için doğası gereği riskleri de beraberinde getirmektedir. Dijital platformlar çocukları, suçlulara ve siber zorbalara karşı çok savunmasız hale getirmiştir. Bu riskler ve durumlar, öğrencilerin kendilerini sosyal medyada başkalarıyla karşılaştırmalarına neden olarak yetersizlik, kopukluk ve hatta zihinsel sağlık sorunlarının ortaya çıkmasına neden olabilir (Coşkuntürk, Kurcan, Yel ve Güzel, 2023:52-56). Öğrenciler, çevrimiçi ortamlarda yaşlarından ve savunmasızlıklarından yararlanabilecek yabancılardan gelen yanlış bilgilerin ve manipülasyonların da kurbanı olabilirler. Bu nedenle, dijital okuryazarlıkla ilgili tartışmaları başlatırken öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda uygun ve temkinli davranmanın ne anlama geldiğini ve çevrimiçi ortamlarda nasıl hareket etmeleri gerektiğini anlamaları gerekir (Perdana, Riwayani, Jumadi ve Rosana, 2019: 505-506). Tüm bu noktalardan hareketle dijital okuryazarlığın önemine ilişkin aşağıdaki çıkarımlara ulaşılabilir:

- 1- Kötü niyetli kişiler veya gruplar sürekli olarak başkalarını sömürmenin yeni yollarını keşfeder ve geliştirir, bu nedenle internet dünyasına ilişkin riskler sürekli olarak değişmektedir. Dijital okuryazarlık becerileri, öğrencileri çevrimiçi güvenlik zorluklarından tamamen koruyamasa da çevrimiçiyken gizliliklerini ve güvenliklerini korumak için onları; önemli bilgiler, farkındalık, araçlar, süreçler ve kaynaklarla donatmaya yardımcı olabilir.
- 2- Dijital okuryazarlık becerileri aynı zamanda etik anlayışı ve bilgilerin çevrimiçi aktarımını içeren dijital sorumluluğu da kapsar. Teknoloji bağımlılığı arttıkça öğrenciler; intihal, siber zorbalık, bilgi kaynaklarını doğrulama ve başkalarıyla etkileşimde sorumlu davranma gibi çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Dijital okuryazarlık, öğrencilere bu zorlukları etkili bir şekilde aşmaları için gerekli becerileri kazandırarak onların sorumlu dijital vatandaşlar olmalarını sağlayabilir.
- 3- Eğitimde teknolojinin artan kullanımı, dijital okuryazarlık becerilerini her zamankinden daha önemli hale getirmiştir. Son yıllarda bilgisayarlar, tabletler ve internet, eğitimde daha fazla ön plana çıkmaya başladı. Dijital okuryazarlık, dijital dünyayı tanımanın yapılandırılmış bir yolunu öğrencilere sunduğu için dijital okuryazarlık becerisine sahip olan öğrenciler, çevrimiçi öğrenme platformlarına erişirken rahat ve kendinden emin bir profil sergileyebilirler. Bunun aksine, bu beceriye sahip olmayan öğrenciler ise zorluk yaşayabilir. Ayrıca, standartlaştırılmış değerlendirmelerin çoğu artık çevrimiçi olarak uygulandığından, öğrencilerin odaklanma konusunda özgüvene sahip olmaları ve teknoloji nedeniyle dikkatlerinin dağılmaması çok önemlidir.
- 4- Günümüzde sosyal etkileşimler, çevrimiçi olarak gerçekleşmekte ve her geçen gün artmaktadır. Eskiden arkadaşlıklar ve aile bağları mektup gibi yavaş ve geleneksel iletişim yöntemlerine dayanmaktaydı; ancak teknolojik evrim bu engelleri ortadan kaldırarak geniş bir sosyalleşme dünyası sağlamıştır. Bu olanağın avantajı, sosyal medyanın, kişinin yakın coğrafi sınırlarının ötesindeki bireylerle bağlantı kurma imkânlarını kolaylaştırmasıdır. Dijital okuryazarlık sayesinde öğrenciler çevrimiçi ortamda güvende olmayı ve başkalarıyla güvenli bir şekilde iletişim kurmayı, kişisel bilgilerini korumayı ve kendilerini veya başkalarını çevrimiçi tehditlerden, suçlardan ve dolandırıcılıklardan korumayı öğrenebilirler.

- 5- Dijital uçurumun kapatılması, dijital okuryazarlığın bir başka avantajıdır. Ng (2012)'ye göre teknolojinin evlerde ve eğitim kurumlarında yaygınlaşmasına rağmen birçok öğrenci ve yetişkin, dijital okuryazarlık becerilerinden ve çevrimiçi görgü kurallarından yoksundur. Dijital okuryazarlık eğitimi, öğrencileri ve yetişkin bireyleri daha yetkin dijital becerilerle güçlendirmek ve onları günün kariyer fırsatlarına hazırlamak için teknolojik çağın gerektirdiği bir ihtiyaçtır (Bozkurt, Hamutoğlu, Liman Kaban, Taşçı ve Mona, 2021:52).
- 6- Dijital okuryazarlık, dijital yaşam becerilerinin gelişimini çeşitli şekillerde destekleyebilir. Bireylere kendilerini çevrimiçi olarak etkili bir şekilde ifade etme yeteneği sağlayarak ve onlara, dijital araçları kullanarak başkalarıyla işbirliği yapmayı öğreterek bireylerin iletişim becerilerini geliştirebilir. Dijital okuryazarlık aynı zamanda bireylere, çevrimiçi bilgilerin güvenilirliğinin değerlendirilmesini öğretmekle bireylerin eleştirel düşünme becerilerini de geliştirebilir. Dijital okuryazarlık; dijital platformlarda gezinme, teknik sorunları giderme, multimedya içerikleri oluşturma ve bu içerikleri paylaşma gibi amaçlar için bireylere dijital araçları kullanma becerisi sağlayarak problem çözme becerilerinin ve yaratıcılığın gelişimini destekleyebilir.

2.2.3. Dijital okuryazarlık ve pedagoji

Dijital teknolojiler, eğitimciler için öğrenme ortamlarında yeni fırsatlar sunarken yeni zorlukları da beraberinde getirmektedir. Öğretmenler ve ebeveynler, aktif, yaratıcı ve işbirlikçi yeni medyanın katılımına önem vermektedirler (Smeets, 2005:343). Dijital teknolojilerin sunduğu fırsatları, müfredata ve öğretim uygulamalarına dönüştürme görevi, eğitimciler ve politika yapımcılar için önemli bir zorluk olmaya devam etmektedir (Mulkeen, 2003:277). Yeni bir pedagojik yaklaşıma, yeni dijital teknolojileri ve bunların öğrenme ve öğretme uygulamalarında kullanımını hesaba katacak kavramsal araçlar çerçevesine ihtiyaç duyulmaktadır. Başlangıç noktası olarak, dijital okuryazarlık kavramının eğitim süreci için gözden geçirilmesi ve sınıf ortamlarında, dijital okuryazarlığın ne anlama geldiğine dair özel bir anlayışın aranması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, dijital okuryazarlığın öğrenme sürecinin, kullanılan öğrenme modeli açısından çerçevelenmesi gerektiği düşünülmektedir (Bruce, 2009:47).

Dijital okuryazarlığın ne olduğunu ve yirmi birinci yüzyılda eğitim bağlamında neden bu kadar önemli olduğunu vurgulamak önemlidir. 'Okuryazarlık' terimi günlük anlamda

kullanıldığında, genellikle okuma ve yazma becerileriyle ilişkili bir dizi beceriye atıfta bulunulabilir. Ancak daha derin bir bakışla okuryazarlığın izole becerilerden çok daha fazlası olduğu ve genellikle okuma ve yazmanın ötesine uzandığı söylenebilir. Okuryazarlık, konuşmacıdan dinleyiciye, yazardan okuyucuya, yaratıcıdan izleyiciye anlam aktarma kapasitesini ifade eder. Okuryazarlık en iyi katılım kavramıyla anlaşılır. Okuryazarlık, katılımı mümkün kılar ve bu bağlamda yeni teknolojiler de yeni katılım biçimlerine ve dolayısıyla yeni okuryazarlıkların oluşmasına ortam hazırlar (Smeets, 2005:343).

Dijital okuryazarlık, sıklıkla yeni bir okuryazarlık olarak tanımlanmaktadır. Ancak yeni nesil için dijital platformlar yeni olarak tanımlanamaz; çünkü yeni nesil çocuklar teknoloji çağında doğup teknolojiyle iç içe büyümektedirler. Bu anlamda yetişkinler, kendi çocuklukları üzerine düşünerek o dönemde hayatın bir parçası olmayan ama bugün yeni olarak ifade edilen kaç tane yeni iletişim biçiminin mevcut olduğunu görebilirler. Kısa mesaj, e-posta, dijital görsel ve içerikler, videolar bunlardan yalnızca birkaçıdır. Bu teknolojilerin sınıftaki etkisi, dijital çağın öğrencileri için oldukça ilgi çekicidir (Bruce, 2009:47). Dijital okuryazarlığın, okullarda gerçekleşen uygulamalara ilişkin üç etki alanı vardır. Birincisi, dijital teknoloji gençlerin yaşam deneyimlerini şekillendirdi ve şekillendirmeye devam etmektedir (Hull ve Zacher, 2004:23). İkincisi, teknolojiler gelişmeye devam ettikçe, öğretmenler de değişen derecelerde yeni dijital araçların farkına varır ve sınıfta kullanım için uygun hale getirmeye çalışırlar. Bu etki alanı, Mishra ve Koehler'in (2006) TPACK (Teknolojik, Pedagojik ve İçerik Bilgisi) olarak bilinen öğretmen bilgisi çerçevesinde tanımlanmaktadır. Üçüncü etki alanı ise dijital teknolojilerin sınıf uygulamaları yoluyla nasıl hayata geçirildiğiyle ilgilidir. Bu etki yalnızca öğretmenlerin teknolojik yeterliliğinin ya da öğrencilerin dijital araçlara ilişkin algı ve kullanım yetenekleri düzeyinin bir sonucu değildir, uygulamaya dayalıdır ve öğretmen ile öğrencilerin etkileşim içerisinde olarak birlikte dijital platformlarda yaptıkları etkinliklerden kaynaklanır. Okuryazarlık açısından bakıldığında, bu ne sadece öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileriyle ne de öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileriyle ilgilidir; daha kapsamlı bir şekilde sınıfın okuryazarlığıyla ilgilidir (Lankshear ve Knobel, 2008:37).

Okuryazarlığın doğasına ilişkin daha geniş çerçeveden yararlanılarak iki kavramsal yaklaşım karşılaştırılabilir: Bunlar, 'teknik beceriler' olarak tanımlanan okuryazarlık ve bağlamları ile 'sosyal pratiği' vurgulayan daha geniş bir okuryazarlık görüşüdür. 'Okuryazarlık' terimi, günlük anlamda kullanıldığında genellikle beceri yaklaşımına atıfta bulunulur. Ancak, yerleşik veya sosyal uygulama yaklaşımı, artık özellikle yetişkin okuryazarlığı için daha

kullanışlı ve kapsamlı bir bakış açısı olarak geniş çapta kabul görmektedir (Papen, 2005:43). Okuryazarlık, izole edilmiş becerilerden çok daha fazlası olarak kabul edilir; sosyal pratiğe gömülüdür. Okuryazarlık faaliyetleri sosyal, kültürel ve teknolojik bağlamlarda meydana gelir ve bağlamsal faktörler tarafından oluşturulur ve sürdürülür; okuryazarlık, sosyal bir üründür ve dilin kendisi gibi etkileşimli ve dinamiktir (Barton, Hamilton ve Ivanic, 2000:43). Genel okuryazarlık kavramı gibi dijital okuryazarlığın da bir güç boyutu vardır ve son yıllarda teknik veya uzmanlık okuryazarlığından günlük kullanılan bir okuryazarlığa dönüşmüştür. Bu nedenle dijital teknolojiyle yapılan öğretim, öğrencilerin, yeni medya uygulamalarıyla ilgili yapı ve süreçlere derinlemesine yerleştiği, gelişen bir topluma gelecekteki katılımları için hazırlanmasıyla da ilgilidir. Bu haliyle dijital okuryazarlık, teknolojinin kullanıldığı ortamı, amacı ve uygulamaları kapsar. Bu şekilde, dijital okuryazarlığın sınıfta özel bir anlamı vardır, etkinlik ve amaç arasındaki ilişkiye bağlıdır ve ayrıca öğrenme ve okuryazarlık birbiriyle bağlantılıdır (Lankshear ve Knobel, 2008:38).

Sosyal uygulama modeli, sınıf içi uygulamaların bir bütün olarak gözlemlenmesine dayalı araştırmaları önermektedir. Bu anlamda dijital okuryazarlık becerilerine yönelik araştırmalar, öğrenme etkinliklerine gömülü olarak yapılabilir. Dolayısıyla dijital okuryazarlık, öğrenme süreci ve ilgili öğretim uygulamalarıyla ilişkili olarak çerçevelenir ve sorgulama çemberi bu ilişkiyi keşfetmenin bir yolunu sağlar (Casey, 2008:1). Sorgulamaya dayalı öğrenme, genellikle bilgi çağının değişen ihtiyaçlarına felsefi ve pedagojik bir yanıt olarak tanımlanır; ancak kökleri çok daha derindir. Sorgulamaya dayalı öğrenme, tüm öğrenmenin öğrenenle başladığını varsayar ve insanların ne bildiği ve ne öğrenmek istedikleri ile ilgilenir. Bu fikir, Batı'da Platon ve Sokrates ile Doğu'da Konfüçyüs'ünkiler de dâhil olmak üzere eğitimle ilgili en eski metinlerde görülmektedir ve Rousseau ve Pestalozzi'ye kadar uzanmaktadır (Dewey, 1938:12-13).

Dewey'e (1938) göre sınıfta olup bitenler ile okul duvarlarının dışında yaşanan deneyimler arasındaki bağlantı, başarılı bir eğitim için çok önemlidir. En iyi eğitim, deneyimi hem geçmişle hem de çağdaş yaşamla ilişkilendirerek sürekli olarak yeniden yapılandırır. Bu nedenle sorgulama, otantik bağlamlarda aktif öğrenmeyi gerektirmektedir. Otantik bağlamlar; öğretmenlerin, öğrencilerin ve topluluk üyelerinin, dünyayı ve pedagojiyi araştırmak da dâhil olmak üzere, özellikle araştırmalarda ortak olmalarını gerektirir (Casey ve Bruce, 2011:78). Bu nedenle dijital okuryazarlığa yönelik oluşturulacak ilgili müfredat, bugün örgün eğitimde genellikle yapılmaya çalışıldığı gibi, ne uzmanlaşılacak bir dizi beceri ne de öğrenilecek bir

dizi kavram olarak tanımlanmalıdır. Dewey (1938), eğitim müfredatlarını öğrencilerin dürtüleri veya içgüdüleri etrafında oluşturulması gerektiğini savunarak bu dürtü veya içgüdüleri; sosyal içgüdü (konuşma, kişisel ilişki ve iletişim), yapma içgüdü (yapıcı dürtü), araştırma içgüdü (bir şeyler yapmak ve ne olacağını görmek için izlemek) ve ifade dürtüsü (deneyimden anlam çıkarma arzusu) olarak ifade etmiştir. Dewey (1938) bu dürtüleri, aktif öğrenme yönteminin her geçen gün daha fazla yaygınlaştığı eğitimin doğal kaynakları veya yatırım yapılmamış sermayesi olarak görmüştür. İnsanların içinde yaşadıkları karmaşık dünyayı anlamaları ve bu dünyaya tam olarak katılmaları için zorlu sorunlarla ilgilenme, uygulamalı araştırmalar yoluyla öğrenme, destekleyici deneyimler yaşama, fikirlerini başkalarına ifade etme ve bilgi edinme fırsatlarına sahip olmaları gerekir. Bu anlamda içerisinde bulunulan teknoloji çağında, özellikle z kuşağı olarak tanımlanan yeni nesil öğrencilerin dijital platformlarda veya çoklu ortamlarda daha kapsamlı bir deneyim kazanabilmeleri için dijital okuryazarlık eğitimi ve öğrenme ortamlarının dijital teknolojilerle donatılması ön plana çıkmaktadır. Çoklu ortamlardaki çeşitli kaynakları keşfetmek oldukça önemlidir (Casey ve Bruce, 2011:78).

Dijital okuryazarlık, öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiyi bir amaç için kullanmasını içermektedir ve bu amaç, doğal olarak sorgulama ve öğrenmeyle ilgilidir. Öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen dijital medya uygulamalarında öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirmek için üç yol kullanılmaktadır (Casey ve Bruce, 2011:79). Birincisi, çevrimiçi bağlantı yoluyla araştırma yapmak veya tartışmayı kolaylaştırmak için fotoğraf çekmek gibi yeni giriş noktaları sunan uygulamalarla sorgulama çemberi etkinleştirilebilir. İkincisi, bir fotoğraf hikâyesi veya web sitesi gibi yaratıcı çıktılarının gözden geçirilmesiyle kolaylaştırılan dönütlerden yeni soruların ortaya çıkarılması gibi uygulamalar, sorgulama çemberini genişleme yoluyla sürdürebilir. Üçüncüsü, dijital medya uygulamaları; görsel-işitsel zenginleştirme, anlatı, müzik, metin ve semboller gibi farklı deneyim ve etkileşim imkânlarını kolaylaştırarak sorgulama çemberini zenginleştirebilir.

Dijital okuryazarlığın bireylerden ziyade uygulamalarla bağlantılı ve dijital içeriklerle ilgili olması nedeniyle, öğrencilerin mi yoksa öğretmenlerin mi dijital okuryazarlık becerilerinin araştırılması gerektiği genellikle göz ardı edilmektedir. Öğrenme faaliyetleriyle ilgili olarak öğretmen ve öğrencinin rollerinde farklılıklar olsa bile içerisinde bulunulan teknoloji çağında dijital okuryazarlık, hem öğretmenleri hem de öğrencileri, bireysel ilgi ya da maruz kalma durumlarıyla ilgilendirmektedir. Dewey, deneyim ve araştırma açısından tasarlanan eğitimde, öğretmenlerin rehberliğine daha az değil aksine daha çok ihtiyaç

duyacağını vurgulamaktadır (Dewey, 1938:61). Bu anlamda öğretmenlerin de dijital okuryazarlık durumları son derece önemlidir. Öğretmenlerin dijital döngünün çeşitli yönlerini desteklemesi ve dijital ortamlarda soru sormayı, derinlemesine düşünmeyi teşvik ederek ve kapsamlı tartışmaları yönlendirerek öğrenciler arasında dijital köprüler kurmaları gerekir. Dijital araçların, öğretmenlerin sorgulama çemberlerini yönlendirme ve sürdürme kapasitelerini arttırdığı düşünülebilir. Öğrenciler, dijital araçları deneyim nesnelere olarak görürler ve dünyayı etkilemenin bir aracı olarak fotoğraf çekerler veya kayıt yaparlar. Dijital teknolojiler, anlam oluşturmayı destekler ve öğrencilerin dünyayı deneyimlemelerini sağlayan diğer unsur veya durumlar kadar önemlidir (Lankshear ve Knobel, 2008:41).

2.3. Eğitim, dijital okuryazarlık ve otantik öğrenme ilişkisi

Okullarda otantik öğrenme fırsatları oluşturmak, eğitimciler ve eğitim araştırmacıları için önemli bir misyon olmuştur. Bu noktada, “otantik” kavramı, genellikle okul eğitimi ile öğrencilerin mevcut ve gelecekteki kimlikleri, deneyimleri ve uzmanlıklarıyla bağlantı kurmak anlamına gelmektedir. 1990'larda yeni eğitim teknolojilerinin ortaya çıkması ve yakın zamanda kurumsal ve toplumsal yaşamın sosyoteknolojik araçları olarak dijital medyanın yaygınlaşmasıyla eğitim anlayışının değişimine yönelik konular ilgi görmeye başladı. Eğitim araştırmacıları, otantikliği kavramsallaştırarak ve otantik öğrenmenin temel bileşenlerini tanımlayarak teknolojinin öğrenme ortamlarında otantik öğrenmeye nasıl yardımcı olabileceğini tartışmışlardır (Herrington ve Oliver 2000:23). Ayrıca araştırmacılar ve dijital medya akademisyenleri, öğrencilerin resmi olmayan katılımı ve uzmanlığı ile dijital medya ve dijital araçların okullarda kullanımı arasında köprü kurmanın gerekliliğini vurgulamaktadırlar (Ito vd., 2013:48). Otantiklik, dijital okuryazarlığın temel bir özelliği olarak tanımlanmaktadır ve akademisyenler, otantik metinleri içeren 'gerçek iletişim' ihtiyacını vurgulamaktadırlar (Chase ve Laufenberg, 2011:535). Dijital okuryazarlık eğitiminde, otantik metinler genellikle popüler kültürden gelmektedir ve genç neslin okur-yazar yaşamında medya, popüler kültürün merkezi olarak kabul edilebilir. Medya ve dijital okuryazarlık için hayati önem taşıyan otantik iletişim, 'gerçek izleyici ve kullanıcılar için otantik mesajlar' oluşturmayı içermektedir (Hobbs 2010:52). Bu nedenle dijital okuryazarlık eğitimi, öğretmenlere iletilmesinin ötesinde daha geniş bir kitleye ulaştırılmak için öğrenci çalışmalarının işbirlikçi üretimini ve dağıtımını desteklemelidir (Buckingham 2007:43).

Dijital okuryazarlık eğitimi ile otantik öğrenmenin bir bütünlük oluşturması; metinler, görevler/sorunlar, sosyal etkileşimler, nihai sonuçlar ve dijital teknolojiler açısından gerçek

hayattaki sosyal bağlamlar içerisinde temellendirilmesini gerektirir. Otantik okul öğrenimi aynı zamanda öğrencilerin mevcut uzmanlığını ve deneyimini bir kaynak olarak harekete geçirir ve öğrencilerin daha sonra oluşacak olan gerçek dünya bağlamlarında kullanabilecekleri bilgi ve yeterliklerin edinilmesini sağlar. Medya ve dijital teknolojiler, otantik öğrenme fırsatları oluşturmada çok önemli ve kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır; ancak bu rolün değeri büyük ölçüde dijital teknolojilerin ve otantik öğrenme yönteminin birlikte kullanımı etrafında oluşturulan 'pedagojik ilişkilere' bağlıdır (Buckingham, 2007:53).

Otantik öğrenme, sosyal bilim araştırmalarında güncel ve ilgi duyulan bir kavram olmaya devam ederken özellikle eğitim alanında henüz yeteri kadar teorik incelemeye tabi tutulamamıştır (İneç,2022:1; Karakaş Özür ve Duman, 2018:109). Otantik öğrenmenin önemli bir yönü, medya ve dijital okuryazarlık içinde daha özel bir anlamda otantik iletişim olarak ifade edilen gerçek yaşam bağlantılarına yapılan vurgudur (Herrington, Reeves ve Oliver 2014:65). 'Otantik olmayan' okul öğrenimi ile okul duvarları dışındaki otantik veya 'gerçek' hayat içinde gerçekleşen öğrenimin kıyaslanmasının aslında uzun bir geçmişi vardır ve bu durum Dewey'in de eğitim kaygılarının temelini oluşturmaktadır. Dewey, her ne kadar geleneksel eğitime yönelik eleştirilerini otantik öğrenme kavramına değinerek çerçevelemese de ("yapaylık" kelimesini kullanmış olsa da) eğitimin temeli olarak öğrencilerin eğitimin çeşitli alanlarındaki deneyimlerine vurgu yapmıştır (Dewey, 1938:35).

Okul temelli öğrenme ile gençlerin uzman, pratik bilgileri arasında köprü kurmanın eğitimsel değerine olan inanç, çok çeşitli eğitim yaklaşımlarını desteklemektedir. Öğrenmenin gerçek dünyadaki sosyal uygulamalara dâhil edilmesi ve öğrenenlerin bir çırak gibi deneyim kazanması gerektiği fikri, durumlu öğrenmenin merkezinde yer almaktadır ve bu fikir, açık havada eğitim veya hizmet odaklı öğrenme gibi sonraki pedagojik hareketlerin arkasında itici bir güç haline gelmiştir (Lave ve Wenger 1991:58). Benzer şekilde, dijital ve medya becerileri için resmi olmayan öğrenme ortamları olarak kültürel ve toplumsal kuruluşların rolünü vurgulamak gerekir. Bu bağlamda öğrenme ortamlarında dijital okuryazarlık becerilerinin gelişim sürecinin, öğrencilerin eğitim anlayışına göre şekillendirilmesi yerinde olacaktır. Sosyal ve kültürel grupların üyeleri olan öğrencileri, dijital okuryazarlık uygulamalarına hazırlamak için sosyokültürel gerçekliği yansıtan otantik ortamlar kullanılabilir. Otantik öğrenme, eğitim teknolojisi araştırmacıları için merkezi ve açık bir ilgi alanı olmaya devam etmektedir ve bu ilgi, ağ bağlantılı dijital medya aracılığıyla gençlerin bulunduğu çoklu sosyal alanları birbirine bağlamaya yönelik yapılan akademik çalışmalarda veya argümanlarda örtülü

olarak mevcuttur (Ito vd., 2013:68). Araştırmacılar tarafından dijital okuryazarlık ve otantik öğrenme bağlantısına ilişkin duyulan ilgi ve merak, bu bağlamın güncelliğini ve gözdeliğini yansıtmaktadır (Heo, 2009:406-407; Kearney ve Schuck, 2006:190-191; Önger ve Çetin, 2018:120).

Resmi ve resmi olmayan öğrenme alanları arasında köprü kurmanın önemi ve gerekliliği özellikle medya veya dijital okuryazarlık alanlarında hissedilmiştir. Hızla genişleyen dijital iletişim dünyasında, okulların gençleri geleceğe hazırlamak için öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yeni kültürel ve okuryazarlık uygulamalarını teşvik etmesi gerekmektedir. Bu durumun aksine, ilgili ulusal müfredatların, yeni neslin günlük hayatının önemli bir parçası olan dijital/popüler okuryazarlık biçimlerini içermek yerine hâlâ basılı temelli, dar anlamda akademik okuryazarlığa daha çok yer verdiği görülmektedir. Bu nedenle eğitim akademisyenleri, gençlerin günlük metinlerle etkileşimini sağlamak için müfredat tasarımına bilinçli bir vurgu yaparak okullarda kısmen kullanılan dijital okuryazarlık müfredatının yeniden tasavvur edilmesine dikkat çekmektedirler (Alvermann ve Hinchman, 2012:58). Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin çeşitli medya araçlarına ve teknolojilere sahip olmalarının, dijital okuryazarlık için vazgeçilmez bir unsur olduğu da açıktır (Merchant, 2009:39). Gençlerin dijital ve sosyal medyadaki aktif rolü, medya ve dijital okuryazarlık müfredatının hem üretim hem de tüketim üzerine odaklanmasını gerekli kılar. Başka bir deyişle, gençlerin hem medya metinleri/içeriği tüketimi hem de üretimi ile ilgili eleştirel ve analitik kapasitelerini geliştirmek bu öğretimin temel amacı olmalıdır. Yeni neslin dijital özelliklerinin tanınması aynı zamanda korumacı bir yaklaşımdan, öğrencileri birden fazla topluluğun dijital okuryazar üyeleri olarak güçlendiren pedagojilere doğru bir yönelim anlamına da gelmektedir (Garcia ve Morrell, 2013:124). Gerçek hayat deneyimleri bağlamında modellenen otantik okul öğrenimini kavramsallaştırmak, uluslararası karşılaştırmalarla yapılan değerlendirmelere göre yönlendirilen ve standartlaştırılmış sınavları destekleyen bir sorgulama kültürüyle karakterize edilen ve 'objektif olarak' ölçüldüğü kabul edilen bireysel yetkinlik sonuçlarına öncelik veren bir politika ortamında oldukça zordur (Lundgren, 2015:790).

Vannini ve Williams'a (2009) göre otantiklik, bir varoluş durumu olmaktan çok bir temsil sürecinin nesneleştirilmesidir; yani otantiklik, insanların belirli bir zaman ve mekânda edindiği bir dizi nitelik anlamına gelmektedir. Eğitimde otantikliğin kavramsallaştırılması, sınıflarda öğrencilerin okul dışındaki öğrenme ve deneyimlerine özellikle odaklanılması ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde 'aslına benzer bir temsil veya yeniden yapılanma'

amacına göre çaba gösterilmesi gerektiği yönündedir (van Leeuwen, 2001:392). Ancak sosyal yapılandırmacı bakış açısına göre otantik öğrenme, belirli tarihsel temellere sahip bir yapıdır ve bu durum da özellikle Batı'da konumlanmış bilişin psikolojik teorilerini de ortaya çıkmaktadır. Bu teorilerin genel olarak belirttiği eğitim anlayışı, demokratik katılıma değer veren, eğitimi uygulama ve gerçek hayata hazırlık olarak gören felsefi ve politik gelenekler bütünüdür. Bu bağlamda otantik öğrenme, bireyleri gerçek hayata deneyimlerle hazırlama bağlamında eğitimin önemli bileşenlerinden bir tanesidir. Ancak otantik öğrenme kısmen yeni bir yöntem olduğu için öğrencilerin otantik öğrenmeye yönelik fikirleri büyük oranda bilinmemektedir (Gürdoğan ve Aslan, 2016:127). Kültür, öğrenci ve etkileşimin bağlarını vurgulayan otantik öğrenme yaklaşımlarının sosyal yapılandırmacı temelleri göz önünde bulundurularak, bu bağların öğrencilerin okul öğrenimine, deneyim anlamında katılımını makro düzeyde nasıl şekillendirebileceğini anlamak oldukça önemlidir. Kültür aktarımı etkinlikleri, öğrenci ve etkileşim bağlarının otantik örnek ve senaryolar aracılığıyla öğrencilere yansıtılmasında dijital platformların kullanımı ile oldukça verimli öğrenme ortamları oluşturulabilir. Bu bağlamda otantik öğrenme ve dijital okuryazarlık, iç içe geçmiş ve birbirini tamamlayan öğrenme bileşenleri olarak nitelendirilebilir.

Belirli bir göreve veya beceriye ilişkin uzmanlık kazanmak, tüm öğrenenlere yönelik otantik olmayı amaçlayan okul öğrenimi için çok önemli görülmektedir (Lundgren, 2015:793). Petraglia'nın (1998b) yapılandırmacıların otantik öğrenme ile ilgili yanlış anlamalarına yönelik eleştirisinde öne sürdüğü gibi, öğrenciler, eğitimcilerin varsaydığından daha farklı motivasyonlara sahip olabilirler. Öğrencilerin sahip olduğu bu farklı motivasyon durumlarına, otantik öğrenme ve dijital okuryazarlık bileşiminin sunduğu zengin öğrenme ortamları cevap verebilir. Aksi durumda eğitimciler, öğrenme ortamlarında öğrencileri diyaloglara dâhil etmedikçe, öğrencilere gündem dayatma ve bunu yaparken otantik anlayıştan uzaklaşma riskleriyle karşı karşıya kalabilirler (Petraglia, 1998b:60). Bu noktada, öğrenme ortamlarında kullanılan otantik senaryolarda öğrencilerin daha fazla etkileşim içerisinde olmalarının önemi ön plana çıkmaktadır. Bu etkileşim dijital platformlar üzerinden de sağlanabilir.

Potter (2005), dijital videolar ile ilgili araştırmasında, dijital videoların 'kültürel açıdan otantik' bir tarzda kullanılabilmesi için yollara odaklanarak çok küçük çocukların bir dizi özel ve zengin temsiliyet oluşturmak için video ortamlarını kullandığını buldu ve çocukların, kültürel olarak okul dışındaki yaşam deneyimlerine daha yakın bir ortamda çalıştıklarını vurguladı. Dijital video platformlarının motive edici etkisi, dijital videoların öğrencileri gerçek dünya

sorunlarına dâhil etme kapasitelerinden ve öğrencilerin okul dışı ilgi alanlarından, özellikle de TV ve sinema bilgilerinden kaynaklanıyor gibi görünmektedir (Parker, 2002:38). Bir diğer önemli faktör ise öğrencilerin filmlerinin 'gerçek' bir izleyici kitlesine ulaşmasını sağlamaktır. Ayrıca öğrenciler; akranları ve öğretmenleri tarafından üretilen, sunulan veya önerilen dijital içeriklere daha iyi dönütler vermektedirler (Burden ve Kuechel, 2004:33). Dijital videoların ya da platformların; istemli ya da istemsiz bir şekilde otantik ortamların oluşturulmasında, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde, dijital etkileşimlerin sağlanmasında ve hedeflenen kazanımlara ilişkin kültür, değer veya bilgi aktarımında etkili olan ve içerisinde buldukları yaş ve dönem özellikleri gereği öğrencilerde ilgi ve istek oluşturan araçlar olduğu görülmektedir (Kutlucan, Çakır ve Ünal, 2019:2199-2200;Tezci, 2003:162; Yürük, 2015:94-95).

Shewbridge ve Berge (2004), öğrenciler için yaratıcı ve otantik öğrenme fırsatları oluşturmak amacıyla öğretmenlerin, bu etkinliklere öğrencilerin gösterdiği doğal ilgiden yararlanma ihtiyacını vurgulamıştır. Ayrıca Shewbridge ve Berge (2004), günümüzde dijital video üretimi ile eğitimin artan ilgisini vurgulamaktadırlar ve dijital okuryazarlık, aktif öğrenme, deneyimsel öğrenme, oyun ve motivasyon gibi faydalarını ifade etmişlerdir. Dijital videolar gibi dijital içerik ve araçları içeren platformları kullanan eğitim yaklaşımlarında ana hedeflerden biri, sınıfın dışındaki dünyayla anlamlı bir etkileşim kurarak dijital toplulukla bağlantılar oluşturmaktır (Parker, 2002:40). Birçok öğrenci, zengin 'dijital kültür' sayesinde video ortamlarına hâlihazırda oldukça aşınadır ve dolayısıyla 'dijital kültür açısından otantik' olan bir tarzda birbirleriyle iletişim kurmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin ilgisini çekeceğini bildikleri çağdaş ve dijital araçları kullanarak yeni ve ilginç öğretim yollarını keşfetme isteklerini dile getirmektedir (Potter, 2005:41).

Öğrenme ortamlarında dijital video etkinliklerinin kullanılmasının ana nedeni olarak, öğrencilerin video ortamlarını anlama ve otantik anlamda gerçek dünyayı yansıtan içerik türlerini eleştirel bir şekilde analiz etme becerilerinin potansiyel gelişimi olarak söylenebilir. Öğrenciler, geniş bir akran kitlesiyle dijital platformlar aracılığıyla iletişim kurmaya çalışarak artık sosyal hayatın bir gerçekliği olan sanal bir gruba dâhil olma ve bir birey olarak dikkate alınma fırsatlarını yakalamışlardır. Bu bağlamda öğrenciler dijital bir farkındalık içerisinde ve bu farkındalık otantik koşullar ve ortamlardan beslenmektedir. Çok sayıda araştırmacı, dijital video veya diğer multimedya ürünlerinin, dijital içeriklerin gerçek izleyicilerle paylaşılma kapsamının ve imkânlarının artmasıyla daha otantik bir hale geldiğini

belirtmiştir (Burn ve Reed, 1999:7). Bu bağlamda öğrenciler tarafından tasarlanan veya üretilen dijital içerikler, otantik öğrenmeyi geliştirmek ve otantik öğrenme ortamlarını oluşturmak için kullanılabilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde hem Türkçe dersine hem de farklı disiplinlere yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan otantik öğrenme ve dijital okuryazarlıkla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

2.4.1.1. Türkçe eğitimi ile otantik öğrenme yönteminin ilişkilendirildiği çalışmalar

Literatürde Türkçe eğitimi ile otantik öğrenme yönteminin ilişkilendirildiği pek çok çalışma yer almaktadır. Ulaşılan bu çalışmaların içerikleri araştırmacı tarafından incelenmiş ve aşağıda paragraflar halinde sunulmuştur.

Güner (2016) tarafından yapılan “Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi” adlı çalışma Eskişehir’de bir devlet okulunda öğrenim gören 43 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Karma desenin kullanıldığı çalışmada deney grubu 22 öğrenciden, kontrol grubu ise 21 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu öğrencileri ile 10 hafta boyunca otantik görev temelli otantik materyaller kullanılarak dersler işlenirken kontrol grubu ile mevcut ders planlarına göre dersler işlenmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere okuduğunu anlama, yazma motivasyonu ve yazma becerilerine ilişkin ölçekler uygulanmıştır. Elde edilen verilere bakıldığında deney grubunda yapılan otantik görev temelli etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma motivasyonları ve yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise otantik görev temelli etkinliklerin öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve öğrenme isteklerini artırdığı görülmüştür.

Hamurcu (2016) tarafından yapılan “İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi” adlı çalışmada Kayseri’deki bir devlet okulunda öğrenim gören 48 öğrenci katılımcı olarak yer almaktadır. 28 öğrencinin yer aldığı deney grubunda Türkçe dersleri 6 hafta boyunca otantik öğrenme yöntemlerine göre işlenirken 20 öğrencinin yer aldığı kontrol grubunda ise dersler mevcut öğrenme yöntemlerine göre işlenmiştir. Uygulama öncesinde ve

sonrasında öğrencilere ders tutumu, problem çözme becerisi ve okuduğunu anlamaya yönelik testler uygulanmıştır. Elde edilen verilere yapılan analizler neticesinde otantik öğrenme yönteminin öğrencilerin derse karşı tutumları, problem çözme becerileri ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 13 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin otantik öğrenme etkinliklerini çok beğendikleri ve dersleri oldukça eğlenceli buldukları görülmektedir.

Boyacı ve Güner Özer (2017) tarafından yapılan “Türkçe dersinde teknolojik otantik ortamın kullanılmasına dair öğrenci ve öğretmen görüşleri” adlı çalışmaya Eskişehir’de bir ilkokulda 4. sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci katılmıştır. 10 hafta boyunca devam eden araştırmada öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla teknolojik otantik öğrenme ortamları oluşturulmuştur. Sürecin sonunda ise öğretmen ve öğrenci görüşlerini almak için görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler neticesinde öğrencilerin derslerde internet kullanımını ve etkinlikleri çok beğendiklerini, okuma metnlerinin uzunluğundan hoşnut olmadıklarını, metinleri daha dikkatli dinlediklerini ve çekinmeden daha rahat konuşabildiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ise etkinliklerin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerinin öğrenme üzerindeki etkisinden duydukları memnuniyeti dile getirdikleri görülmektedir.

Çelik (2018) tarafından yapılan “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde otantiklik ve otantik materyallerden yararlanma” adlı çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan otantik öğrenme ortamları ve otantik materyaller incelenmiştir. Doküman analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada görsel, işitsel ve yazılı materyaller incelenerek bu materyallerin seçiminde derse ve amaca uygunluğun, öğrenci ilgi ve isteklerine hitap etmesinin ve öğrenme üzerindeki etkisinin önemine değinilmiştir.

Göçmen (2018) tarafından yapılan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otantik dokümanların kullanımı ve A1-A2 düzeyinde dil becerilerine etkisi” adlı çalışmada Türkçe ve Fransızca öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan otantik dokümanlar incelenmiştir. Kültürel ve dilbilimsel olarak incelenen ders kitaplarında bulunan konu ve temalardan yola çıkılarak araştırmacı tarafından otantik dokümanlar ve ölçe uygulamaları hazırlanmış ve Türkçe öğrenen katılımcılara uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak otantik dokümanların dil öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaplan (2018) tarafından yapılan “Yabancılar Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi” adlı çalışmada karma desen

kullanılmıştır. Araştırmaya Gaziantep ilinde bulunan ve C1 seviyesinde olan 17 öğrenci katılmıştır. Katılımcılarla birlikte 6 haftalık bir süreçte otantik yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında katılımcıların yazma becerileri öz yeterliliği, yazma kaygısı ve yazma tutumlarını belirlemek amacıyla ölçekler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların yazma becerileri öz yeterliliği ve yazmaya yönelik tutumlarının arttığı, yazma kaygılarının ise azaldığı görülmüştür. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde ise katılımcıların otantik yazma çalışmalarını çok beğendikleri ve yazma yeteneklerinin geliştiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Nalbant (2019) tarafından yapılan “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde otantik öğrenmenin dinleme becerisine etkisi” adlı çalışma İstanbul’da bir üniversite bünyesinde faaliyet gösteren Türkçe Öğretim Merkezinde eğitim alan 22 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. B2 seviyesinde olan katılımcılarla 8 hafta boyunca otantik öğrenme ile hazırlanmış dinleme etkinlikleri yapılmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında dinleme becerileri testi katılımcılara uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda katılımcıların ön ve son test dinleme beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların test puanları arasında Türkiye’de yaşama sürelerine göre anlamlı bir fark bulunurken cinsiyet, yaş ve ülke gibi değişkenlerinin ise dinleme becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Gündüz (2020) tarafından yapılan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otantik malzeme: Araba arkası yazıları” adlı çalışmada Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin dikkatini araba arkası yazılarıyla çekerek konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılarak araba arkası yazıları incelenmiş ve hangi dil seviyesinde kullanılabileceği belirlenmiştir. Belirlenen araba arkası yazılarıyla etkinlikler hazırlanmış ve Türkçe öğretimi için katılımcılarla birlikte bu etkinlikler yapılmıştır. Araştırma neticesinde araba arkası yazılarının dil öğretiminde etkili olduğu ve bu yazıların öğrenme ortamlarında kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Miçooğulları (2021) tarafından yapılan “Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisi: Otantik materyal olarak TRT Dinle ve radyo tiyatroları” adlı çalışmada radyo tiyatroları kullanılarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada fişleme tekniği kullanılarak TRT Dinle uygulamasında yer alan radyo tiyatroları amaca ve dil seviyelerine göre incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Araştırma

neticesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde radyo tiyatrolarının öğrenme ortamlarında etkin bir şekilde kullanılabileceği ve öğrencileri bilişsel ve psikolojik olarak destekleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Karadağ (2022) tarafından yapılan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde emir kipinin otantik materyallerle öğretimi: Bir eylem araştırması” adlı çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan otantik etkinliklerle dil bilgisi öğretimi amaçlanmıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan bu araştırmanın çalışma grubunu A2 seviyesinde olan 11 öğrenci oluşturmaktadır. Hazırlanan etkinlikler 5 hafta boyunca katılımcılarla birlikte yapılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve otantik materyallerin kullanıldığı etkinliklerin emir kipinin öğretimi üzerindeki etkisi üzerine konuşulmuştur. Öğrenci cevaplarına bakıldığında otantik materyallerin emir kipinin öğretiminde ve öğrencilerin yaşadığı kavram kargaşalarının giderilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.1.2. Türkçe öğretimi ile dijital okuryazarlığın ilişkilendirildiği çalışmalar

Literatüre bakıldığında Türkçe eğitimi ile dijital okuryazarlığın ilişkilendirildiği pek çok çalışma olduğu görülmektedir. Literatür taraması neticesinde ulaşılan bu çalışmaların içerikleri araştırmacı tarafından incelenmiş ve aşağıda paragraflar halinde sunulmuştur.

Özbay ve Özdemir (2014) tarafından yapılan “Türkçe Öğretim Programı için bir öneri: Dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar” adlı çalışmanın amacı dijital okuryazarlık becerilerinin tanımlanması ve tanımlanan becerilerin Türkçe dersinde öğretimi için kazanımlar önermektir. Dijital okuryazarlığa ilişkin 27 beceri tanımı belirlenmiş ve bu tanımlardan hareketle dijital okuryazarlığa ilişkin kazanımlar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda dijital okuma ile ilgili on kazanım, dijital yazma ile ilgili sekiz kazanım olmak üzere toplamda on sekiz kazanım önerilmiştir.

Duran ve Ertan Özen (2018) tarafından yapılan “Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık” adlı çalışmanın amacı Türkçe dersi öğretim programında ve Türkçe dersinin içeriğinde dijital okuryazarlığın ne derece yer aldığını araştırmaktır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi ile Türkçe öğretim programı ve Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Araştırma sonucunda dijital okuryazarlıkla ilgili olan kazanımlar, metinler ve etkinlikler tespit edilerek sunulmuştur.

Maden, Maden ve Banaz (2018) tarafından yapılan “Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi” adlı çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak 2016 yılında yayımlanan 5. sınıf Türkçe ders kitapları

incelenmiştir. Belirlenen anahtar kelimelere göre Türkçe ders kitapları irdelenmiş ve elde edilen veriler tablolastırılmıştır. Araştırma neticesinde 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında en çok bilgisayar, teknoloji, internet ve medya kavramlarına değinildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda ders kitaplarının yazılmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Direkçi, Akbulut ve Şimşek (2019) tarafından yapılan “Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi” adlı araştırma betimleyici nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada “2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı” ve Türkçe ders kitapları dijital okuryazarlık becerileri dikkate alınarak incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara göre öğretim programında dijital okuryazarlık unsurlarının her sınıf düzeyinde dengeli dağıldığı, ders kitaplarında ise dijital okuryazarlık etkinliklerinin her sınıf düzeyi için yeterli seviyede olmadığı görülmüştür. Bulgulardan yola çıkarak araştırmanın son bölümünde dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitapları için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Sarıkaya (2019) tarafından yapılan “Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi” adlı çalışmanın amacı, Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin sınıf, cinsiyet, sosyal medya kullanımı gibi değişkenlere göre incelenmesidir. Çalışma grubunu 5 farklı üniversiteden 257 öğrenci oluşturmaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada katılımcılara dijital okuryazarlık ölçeği uygulanmıştır. Araştırma neticesinde sınıf ve cinsiyet değişkenleri ile dijital okuryazarlık becerileri arasında ilişki bulunmazken teknoloji ve sosyal medya hesabı kullanma değişkenlerinin dijital okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Dinlemez (2021) tarafından yapılan “Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi” adlı araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören 277 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı Türkçe eğitimi bölümünde bulunan öğrencilerin dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırmada katılımcılara dijital okuryazarlık ölçeği ve dijital vatandaşlık ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık başarı puanlarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bir günde internete ayırdıkları zaman değişkeni ile dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık başarı puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Günay ve Özden (2022) tarafından yapılan “Dijital okuryazarlık becerisi ve ana dili eğitimi çerçevesinde dijital okuryazarlığa ilişkin öğrenci ve akademisyen algıları” adlı çalışmanın amacı Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören lisans ve lisansüstü öğrencileri ile bu bölümde görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlığa ilişkin algılarını ve öz yeterliklerini ortaya koymaktır. Olgubilim deseninde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 25 lisans öğrencisi, 15 lisansüstü öğrencisi ve 16 akademisyen oluşturmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde dijital okuryazarlığa lisans öğrencilerinin dijital ortamlarda yapılan okuma ve yazma olarak baktığı, lisansüstü öğrencilerinin bilgiye ulaşmada medya okuryazarlığıyla ilişkili bir şekilde dijital platformları kullanma olarak baktığı ve akademisyenlerin ise dijital okuryazarlığın sınırlarının muğlak olduğunu düşündükleri görülmektedir. Türkçe eğitiminde dijital okuryazarlığa ilişkin çalışmaların sayısının artması gerektiği önerisi sunularak çalışmaya son verilmiştir.

Pehlivanlı ve Kayadibi (2022) tarafından yapılan “Dijital okuryazarlık bağlamında ortaokul Türkçe ders kitapları” adlı çalışmanın amacı Türkçe ders kitaplarını dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelemektir. Durum araştırması şeklinde desenlenen araştırmada doküman incelemesi yapmak için maddeler oluşturulmuş ve bu maddelerden hareketle Türkçe ders kitaplarında dijital okuryazarlıkla ilgili olan kazanımlar ve etkinlikler belirlenmiştir. Araştırma sonucunda özellikle 7. Sınıf Türkçe ders kitabında dijital okuryazarlığa ilişkin etkinliklerin sayısının az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etkinliklerden bazılarının dijital içeriği net bir şekilde karşılayamadığı da ifade edilmiştir.

Şeyranlı (2022) tarafından yapılan “Türkçe öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışma Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören 205 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırma modelinin kullanıldığı bu araştırmada katılımcılara sosyal medya bağımlılığı ölçeği ve dijital okuryazarlık ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ile incelenen değişkenler arasında anlamlı ilişki bulunduğu ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, sınıf, sanal platformlarda geçirilen zaman gibi değişkenleri ile dijital okuryazarlık beceri puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Günay (2022) tarafından yapılan “Türkçe eğitiminde dijital okuryazarlık: Bir karma yöntem araştırması” adlı çalışmada Türkçe eğitiminde dijital okuryazarlığın yeri ve önemini ifade etmek amaçlanmıştır. Araştırma karma desene göre tasarlanmıştır. MEB tarafından hazırlanan Dijital Okuryazarlık kitabı ve Türkçe eğitimi alanında yazılmış tezler doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın nitel bölümünü ise öğretim üyeleri, lisans ve lisansüstü öğrencileri ile yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Araştırma neticesinde dijital okuryazarlık dersinin üniversitede her seviyede ders olarak işlenmesi ve dijital okuryazarlık kavramının temel çerçevesinin Türkçe eğitimi dikkate alınarak belirlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.1.3. Farklı disiplinlerde otantik öğrenme yöntemine yönelik yapılan çalışmalar

Literatüre bakıldığında otantik öğrenme yönteminin farklı disiplinlerde kullanılmasına ilişkin birçok çalışma olduğu görülmektedir. İncelenen araştırmalar aşağıda paragraflar halinde sunulmuştur.

Horzum ve Bektaş (2012) tarafından yapılan “Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi” adlı çalışmada çalışma grubu, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan toplam 70 öğrenciden oluşmaktadır. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmada hem deney hem de kontrol grubu 35 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda 12 hafta boyunca otantik öğrenme etkinlikleri kullanılarak, kontrol grubunda ise mevcut öğrenme yöntemi kullanılarak topluma hizmet dersleri işlenmiştir. 12 haftalık uygulama sonrasında öğrencilere derse karşı tutum ve ders memnuniyeti ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre otantik öğrenme yönteminin ders tutumu ve ders memnuniyeti sağlama konusunda öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Gürdoğan (2014) tarafından yapılan “Sınıf öğretmeni adaylarının otantik öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri: Fen ve teknoloji laboratuvar uygulaması örneği” adlı araştırmanın çalışma grubunu Akdemiz Üniversitesinde sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 35 öğrenci oluşturmaktadır. Durum araştırması olarak desenlenen araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının otantik öğrenme yöntemine yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerle birlikte 4. sınıf fen bilimleri müfredatında yer alan konularla ilgili otantik öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma neticesinde otantik öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyonunu artırmada, öğrenme ortamlarını daha eğlenceli hale getirmede ve öğrencilerde sorumluluk bilincini oluşturmada etkili olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların derse yönelik olumlu tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Aydın Aşk ve Bay (2018) tarafından yapılan “7. sınıf matematik dersinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi (eylem araştırması)” adlı araştırmanın çalışma grubunu 7. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Matematik dersinde 7 hafta boyunca öğrencilere otantik görevler verilerek etkinlikler yapılmıştır. Araştırmada ölçme ve değerlendirme için çoktan seçmeli testler ve klasik sınavlar kullanılmıştır. Öğrencilerin ders kazanım düzeyleri Bloom Taksonomisi’ne göre tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda otantik görev odaklı etkinliklerin öğrencilerin matematik dersi akademik başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Aynas (2018) tarafından yapılan “Fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının etkisinin incelenmesi” adlı çalışmanın amacı, otantik öğrenme yönteminin öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarıları üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Karma desene göre tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu, Van’da bulunan 2 devlet ortaokulunda 6. sınıfta öğrenim gören toplam 92 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda 31 öğrenci, kontrol 1 grubunda 31 öğrenci ve kontrol 2 grubunda ise 30 öğrenci yer almaktadır. Deney grubu öğrencileriyle 9 hafta boyunca otantik öğrenme uygulamaları yapılmıştır. Kontrol gruplarında ise mevcut öğretim yöntemleri kullanılarak dersler işlenmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere başarı testi, problem çözme becerisi testi ve ders tutum ölçęđi uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan ve gönüllü olan öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında otantik öğrenme yönteminin ders tutumu, akademik başarı ve problem çözme becerisi üzerinde geliştirici etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca otantik öğrenme yönteminin kalıcı öğrenmeyi sağlama noktasında da oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin otantik öğrenme yöntemine dair olumlu yönde düşünceler ifade ettikleri görülmüştür.

Önger (2019) tarafından yapılan “Sosyal bilgiler öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımı: Bir eylem araştırması” adlı araştırmanın amacı, 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan otantik öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik ders başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Eylem araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir’de bir devlet okulunda öğrenim gören 31 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama süreci 11 haftadan meydana gelmektedir. Veriler öğrencilerle yapılan görüşmeler,

araştırma günlükleri ve öğrenci çalışmaları üzerinden elde edilmiştir. İçerik analizleri neticesinde otantik öğrenme yönteminin öğrencileri derse karşı isteklendirdiği ve eğlenceli öğrenme ortamları oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nas (2020) tarafından yapılan “Otantik öğrenme yaklaşımına dayalı araştırma ve sorgulama temelli etkinliklerin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve yaratıcı problem çözme özelliklerine etkisinin incelenmesi” adlı araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’da bulunan bir özel okulda 5. sınıfta öğrenim gören 21 öğrenci oluşturmaktadır. Karma desende tasarlanan araştırmada uygulama süreci 22 ders saatini kapsamaktadır. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere “Işığın Yayılması Ünitesi Akademik Başarı Testi” ve “Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri” uygulanmıştır. Ayrıca gönüllü 5 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarılarının artmasında ve problem çözme becerilerinin gelişiminde otantik öğrenme yönteminin etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise öğrenciler otantik öğrenme etkinliklerini beğendikleri ifade etmiştir.

Balcı (2021) tarafından yapılan “Sosyal bilgiler eğitiminde otantik öğrenmenin akademik başarı ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyine etkileri” adlı araştırmanın çalışma grubu, Ardahan’da bir devlet okulunda 5. sınıfta öğrenim gören 39 öğrenciden meydana gelmektedir. Uygulama süreci 6 haftalık bir zaman dilimini kapsamaktadır. 6 hafta boyunca deney grubu ile otantik öğrenme etkinlikleri yapılırken kontrol grubu ile ise mevcut öğretim planına göre dersler işlenmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere “Akademik Başarı Testi” ve “Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği” uygulanmıştır. Veri analizleri neticesinde otantik öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik ders başarılarında ve akademik risk alma düzeylerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenci günlüklerine bakıldığında öğrencilerin otantik öğrenme etkinliklerini eğlenceli ve merak uyandırıcı olarak buldukları görülmüştür.

Özenoğlu ve Baltacı (2021) tarafından yapılan “Grupla robotik programlamada otantik görev odaklı uygulamaların problem çözme becerileri üzerindeki etkisi” adlı çalışmada araştırma yöntemi olarak çoklu metot kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5. sınıfta öğrenim gören 56 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama süreci 13 haftadan oluşmaktadır ve bu süreçte öğrencilere otantik görevler verilerek etkinlikler yapılmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere problem çözme becerisi ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca gönüllü öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ön test ve son

test problem çözüme beceri puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin otantik etkinlikleri yapma konusunda hoşnut oldukları görülmüştür.

Tosun (2022) tarafından yapılan “Sınıf öğretmenlerinin otantik öğrenmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının incelenmesi” adlı araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa ilinde görev yapan 25 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Durum çalışması şeklinde desenlenen bu çalışmada otantik öğrenme yöntemine dair katılımcı görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Veri analizleri neticesinde sınıf öğretmenlerinin ifade ettikleri otantik öğrenme tanımlamalarının ve öğrenme ortamlarında yaptıkları etkinliklerin otantik öğrenme kavramını ve alt boyutlarını içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kurtuluş (2023) tarafından yapılan “Argümantasyon ve otantik öğrenme tabanlı STEM uygulamalarının 21. yüzyıl becerilerine ve akademik başarıya etkisi” adlı araştırmanın çalışma grubunu Antalya’da bulunan iki devlet okulunda öğrenim gören 120 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Karma desene göre tasarlanan araştırmanın uygulama süreci 5. sınıf fen bilimleri dersi müfredatına göre 3 üniteyi kapsayacak şekilde planlanmıştır. Araştırmada bir kontrol ve iki deney grubu oluşturulmuştur. Öğrencilere uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere akademik başarı testi ve öğrenme becerileri ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda otantik öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin otantik öğrenme yöntemine dair olumlu düşünceler ifade ettikleri görülmektedir.

2.4.1.4. Farklı disiplinlerde dijital okuryazarlığa yönelik yapılan çalışmalar

Literatüre bakıldığında dijital okuryazarlıkla ilgili farklı disiplinlerde yapılan birçok çalışma olduğu görülmektedir. İncelenen araştırmalar aşağıda paragraflar halinde sunulmuştur.

Çetin (2016) tarafından yapılan “Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi” adlı araştırmanın çalışma grubunu Niğde’de pedagojik formasyon eğitimi alan 202 öğrenci oluşturmaktadır. Genel tarama yöntemine göre tasarlanan çalışmada katılımcılara “Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerini Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık puanlarının bayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit

edilmiştir. Ayrıca internet kullanım değişkeninin öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Göldağ ve Kanat (2018) tarafından yapılan “Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları” adlı araştırmanın çalışma grubunu Malatya’da güzel sanatlar eğitimi bölümünde öğrenim gören 310 öğrenci oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modeline göre tasarlanan araştırmada öğrencilere “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma neticesinde genellikle erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin kız öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca bir bilgisayara sahip olan öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür.

Kozan ve Bulut Özek (2019) tarafından yapılan “BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi” adlı araştırmanın çalışma grubunu Elazığ’da BÖTE bölümünde öğrenim gören 122 öğrenci oluşturmaktadır. Karma yönteme göre desenlenen araştırmada öğrencilere “Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği” ve “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin hem dijital okuryazarlık becerilerinin hem de siber zorbalığa yönelik duyarlılıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri puanları ile siber zorbalığa yönelik duyarlılık puanları arasında pozitif yönlü korelasyon tespit edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise katılımcıların hem dijital okuryazarlıkla hem de siber zorbalığa karşı duyarlılıkla ilgili yeterli seviyede bilince sahip oldukları görülmüştür.

Yontar (2019) tarafından yapılan “Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri” adlı araştırmanın çalışma grubu bir devlet üniversitesinde sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi bölümlerinde öğrenim göre 216 öğrenciden oluşmaktadır. Tarama modeline göre desenlenen araştırmada öğrencilere “Sayısal Yetkinlik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin bayan öğrencilere oranla yüksek olduğu görülmüştür. Tüm öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Terzi ve İşli (2020) tarafından yapılan “Dijitalleşen dünyada dijital okuryazarlık: Banka müşterileri üzerine bir araştırma” adlı çalışmada anket yöntemi kullanılarak 322 banka müşterisine ulaşılarak dijital okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Katılımcılara “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların dijital okuryazarlık

becerileri üzerinde yaş ve eğitim durumu değişkenlerinin etkili olduğu görülmüştür. Yaş olarak küçük olan katılımcıların dijital okuryazarlık beceri puanlarının daha yaşlı katılımcılara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç (2020) tarafından yapılan “Okulöncesi ve sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri” adlı araştırmanın çalışma grubunu Ordu ve Karaman illerinde öğrenim gören 511 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Tarama yöntemine göre tasarlanan araştırmada öğrencilere “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Ordu’da öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite ve bölüm değişkenlerine göre ise dijital okuryazarlık becerilerinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Şahin (2021) tarafından yapılan “Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi” adlı araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş’ta öğrenim gören 235 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modeline tasarlanan araştırmada öğrencilere “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve “E-Öğrenmeye Yönelik Genel Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dijital okuryazarlık puanları ile yaş ve sınıf düzeyi gibi değişkenler arasında anlamlı fark tespit edildiği fakat cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Öğrencilerin e-öğrenmeye ilişkin tutumlarına farklı değişkenler açısından bakıldığında ise cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerinin anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Son olarak öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri puanları ile e-öğrenme ilişkin tutum puanları arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kılıç ve Pürbudak (2022) tarafından yapılan “Öğretim elemanlarının uzaktan öğretim performanslarında dijital okuryazarlık düzeyinin ve örgütsel destek algısının rolü” adlı araştırmanın çalışma grubunu çeşitli üniversitelerde görev yapan 289 öğretim elemanı oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modeline göre tasarlanan araştırmada katılımcılara “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve “Örgütsel Destek Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde öğretim elemanlarının uzaktan yapılan eğitimlerde yetkinlik gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının sahip olduğu dijital okuryazarlık becerileri ve örgütsel destek algılarının uzaktan eğitim sürecindeki çalışma durumları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Metin (2022) tarafından yapılan “Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi” adlı araştırmanın çalışma grubunu Aydın’da bulunan 2 devlet okulunda öğrenim gören 640 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilere “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve “İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stilleri Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların dijital okuryazarlık becerileri ile öğrenme stilleri arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

Kalaycı (2023) tarafından yapılan “21 yüzyıl dijital okuryazarlık becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması” adlı araştırmanın amacı öğretmenler ve lise seviyesindeki öğrenciler için dijital okuryazarlık ölçeği geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda ilk önce alt bileşenler belirlenmiş ve belirlenen alt bileşenlere ilişkin madde havuzu oluşturulmuştur. Havuza dahil edilen maddelere yönelik uzman görüşleri alınmış ve yapılan elemeler sonucunda 94 maddeden oluşan prototip ölçek 794 lise öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen verilere yönelik yapılan analizler neticesinde 48 maddeden oluşan bir ölçek tasarlanmıştır. Daha sonra doğrulayıcı faktör analizi için ölçeğin son hali 418 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin istenilen seviyede olduğu görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyet ve öğretmenlerin çalışma yılı değişkenlerinin dijital okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir fark teşkil etmediği görülmüştür. Öğrencilerle öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri puanları kıyaslandığında ise öğrenenler yönüne anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ölçeğe yönelik yapılan bütün analizlerin neticesinde ölçeğin 42 maddeden oluşmasına karar verilmiştir.

2.4.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

2.4.2.1. Otantik öğrenme yöntemine yönelik yapılan çalışmalar

Literatürde yer alan yurt dışı kaynaklı çalışmalara bakıldığında otantik öğrenme yöntemi ile ilgili yapılan birçok çalışma olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalar aşağıda paragraflar halinde sunulmuştur.

Herrington ve Oliver (2000) tarafından yapılan “An instructional design framework for authentic learning environments” adlı araştırmanın amacı, üniversite öğrencileri için bir multimedya öğrenme ortamının tasarlanması, tasarlanan bu öğrenme ortamlarında planlanan öğretim modelinin uygulanma durumlarının belirlenmesi ve sürece ilişkin öğrenci tepkilerinin araştırılmasıdır. Üç bölümden oluşan bu çalışmanın ilk bölümünde, konuyla ilgili geniş literatür

tabanından hareketle multimedya öğrenme ortamının önemli özellikleri belirlenmiş; ikinci bölümde, belirlenen özellikleri içeren bir multimedya öğrenme platformu tasarlanarak otantik öğrenme ortamının önemli özelliklerini uygulanabilir hale getirmeye çalışılmış ve üçüncü bölümde ise öğrencilerin otantik öğrenme çerçevesine dayalı multimedya öğrenme ortamını kullanma deneyimlerine ilişkin algıları belirtilmiştir. Araştırmada, öğretmen adayları için matematikte değerlendirme üzerine bir multimedya programı tasarlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Daha sonra 8 öğrenci ile tasarlanan multimedya programı ile ilgili görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda otantik öğrenme yöntemine dayalı olarak tasarlanan multimedya programının etkili bir öğretim tasarımı olduğu görülmüştür.

Callison ve Lamb (2004) tarafından yapılan “Authentic learning” adlı çalışmanın amacı eğitimcilerin otantik öğrenme ortamlarını geliştirme konusuna nasıl yaklaşacaklarını düşünmelerine yardımcı olabilecek örnekler ve durumlar ortaya koymaktır. Nitel araştırma desenine göre tasarlanan araştırmada öncelikle otantik teriminden yola çıkılarak otantik öğrenmenin geniş bir tanımı yapılmıştır. Bu bağlamda otantik öğrenmenin dünyayı keşfetmeyi, sorular sormayı, bilgi kaynaklarını tanımlamayı, bağlantıları keşfetmeyi, çoklu bakış açılarını incelemeyi, fikirleri tartışmayı ve gerçek bir etkisi olan bilinçli kararlar almayı içerdiği ifade edilmiştir. Ayrıca otantik öğrenme ortamlarının öğrenciler için oldukça ilgi çekici olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada otantik başarı, otantik ödevler, otantik kaynaklar, otantik iletişim ve izleyiciler, otantik öğrenme ile otantik değerlendirme ve bilgi sorgulama ile ilgili bölümler sunulmaktadır.

Gulikers, Bastiaens ve Martens (2005) tarafından yapılan “The surplus value of an authentic learning environment” adlı çalışmanın amacı otantik bir elektronik öğrenme ortamının öğrencilerin performansı ve deneyimleri üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, Hollanda'da yükseköğrenim gören 34 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılardan 20'si Maastricht Üniversitesi'nde psikoloji bölümünde, 14'ü ise Heerlen Yüksek Öğrenim Enstitüsü'nde teknoloji bölümünde öğrenim görmektedir. Araştırmada otantik öğrenmeye dayalı elektronik bir öğrenme ortamı tasarlanmış ve öğrencilerle birlikte öğrenme etkinlikleri yapılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilere performans testleri yapılmış ve gözlemci notları incelenmiştir. Araştırma sonucunda otantik öğrenme ortamlarında eğitim alan öğrencilerin otantik olmayan öğrenme ortamlarında eğitim alan öğrencilerden daha iyi performans göstermediği görülmektedir.

Rule (2006) tarafından yapılan “The components of authentic learning” adlı araştırmanın amacı farklı bağlamlarda otantik öğrenmeyi ele alan makaleleri içerdikleri temalara göre analiz etmek, öğretmenlere ve araştırmacılara ulaşılan nitel analiz sonuçlarını bildirmek ve incelenen makalelerde yer alan otantik öğrenme yöntemlerini tartışmaktır. Araştırma, SUNY-Oswego Eğitim Fakültesi'ndeki öğretim üyelerinin kendi okullarında otantik öğrenme örnekleri olarak sundukları 45 makalenin nitel bir analizine dayanmaktadır. Araştırma sonucunda incelenen makalelere ilişkin 4 tema belirlenmiştir. Bu temalarda; öğrencileri profesyonellerin çalışmalarına dâhil eden gerçek dünya problemlerinin işlenmesi, sorgulama, düşünme ve üstbiliş becerilerinin ele alınması, öğrencilerin öğrenme ortamlarında iletişim ve sosyal öğrenme gerçekleştirmeleri ve son olarak öğrencilere kendi öğrenmelerini yönlendirme fırsatı tanımak için seçim hakkı verilerek öğrenme ortamlarında güçlendirilmeleri yer almaktadır. Araştırmanın sonunda bu 4 temanın otantik öğrenme ortamlarındaki önemine vurgu yapılmıştır.

Herrington ve Kervin (2007) tarafından yapılan “Authentic learning supported by technology: Ten suggestions and cases of integration in classrooms” adlı araştırmanın amacı öğrenme ortamlarında teknolojinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için otantik öğrenme temelli pratik öğrenme yolları ortaya koymaktır. Araştırmada öğrenme ortamlarında teknoloji kullanımının okul yöneticilerinin baskısı ya da eğlenme gibi yanlış nedenlerle kullanıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca teknolojinin, öğrenciler tarafından karmaşık ve özgün problemleri çözmek için güçlü bilişsel araçları kullanma fırsatı sunduğunu ve öğrencilerin öğrenme ortamlarında mutlaka teknolojiden faydalanmaları gerektiğini savunulmaktadır. Bu amaçlardan yola çıkarak teknolojinin öğrenme ortamlarında etkili ve anlamlı bir şekilde kullanılabilmesi için otantik öğrenme ilkelerine dayanan “Otantik etkinliklerle öğrenme, İşbirlikli öğrenme, Öğrenme rehberliği ve yapısı, Bütünleşik otantik değerlendirme, Profesyonel öğrenme (Mesleki öğrenme)” gibi on pratik yol önerilmiştir. Bunun yanında araştırmada, öğrenme ortamlarında teknolojinin doğru kullanımı ve öğretmenlerden ziyade öğrenciler tarafından kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

Lombardi (2007) tarafından yapılan “Authentic learning for the 21st century: An overview” adlı çalışmanın amacı otantik öğrenmenin ne olduğunu, teknolojinin bunu nasıl desteklediğini, nelerin etkili kıldığını ve neden önemli olduğunu ifade etmektir. Araştırmada gelişen teknoloji ile birlikte öğrenme şekillerinin de farklı boyutlar kazandığı üzerinde durulmuştur. İnternet ve gelişmekte olan çeşitli iletişim, görselleştirme ve simülasyon

teknolojilerinin, öğrencilere deneyden gerçek dünyada problem çözmeye kadar uzanan özgün öğrenme deneyimleri sunmayı mümkün kıldığı ifade edilmiştir. Teknolojinin bir motivasyon kaynağı olarak dil öğretiminde de etkinliğini kanıtladığı ve otantik öğrenmeye yer açtığı vurgulanmıştır. Araştırmanın sonunda ise teknolojik otantik öğrenmeyi dil öğrenme ortamlarına dâhil etmek isteyen öğretmenler için çeşitli öneriler sunulmuştur.

Chang, Lee, Wang ve Chen (2010) tarafından yapılan “Improving the authentic learning experience by integrating robots into the mixed-reality environment” adlı araştırmanın amacı, karma gerçeklik teknolojisi ve RoboStage adında bir robot kullanarak otantik sahneler içeren bir sistem tasarlanması ve bu sistem aracılığıyla fiziksel ya da sanal karakterlerle öğrenme ve performans arasındaki farkı araştırmaktır. Yarı deneysel desen ile tasarlanan araştırmada robotlar araştırmacılar tarafından görev içerisinde gerçek ve etkileşimli karakterleri oynayacak şekilde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Tayvan’da kırsal bölgede bulunan bir devlet okulunda 8. sınıfta öğrenim gören 36 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında RoboStage ile yapılan öğrenmenin görevin otantiklik hissini önemli ölçüde geliştirdiğini ve ayrıca öğrencilerin öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca katılımcılar, otantik öğrenme ortamlarında sanal robotlara kıyasla fiziksel robotlarla öğrenmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Hui ve Koplın (2011) tarafından yapılan “The implementation of authentic activities for learning: A case study in finance education” adlı araştırmanın amacı finans eğitiminde kullanılan otantik etkinliklerin öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Ayrıca araştırmada finans eğitimi için belirlenen değerlendirme görevlerinin otantik bir öğrenme deneyimine nasıl katkıda bulunduğunu göstermek de amaçlanmıştır. Araştırmanın kuramsal çerçevesinde otantik öğrenmenin nitelikleri ortaya konularak otantik değerlendirme sürecine geçilmiştir. Otantik etkinliklerle finans eğitimi alan öğrencilerin gelişimleri değerlendirilmeye çalışılmış ve öğrencilerden sınıfta işlenen konuları kendi seçtikleri bir ülke ile bağlam kurarak araştırmaları istenmiştir. Bu araştırmalar üzerinden otantik değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda otantik öğrenme yönteminin öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini gerçek hayatta dış dünya ile ilişkilendirmelerine ve karşılaşılan sorunları anlayarak giderilmesine yardımcı olduğu ifade edilmiştir.

Herrington, Reeves ve Oliver (2014) tarafından yapılan “Authentic learning environments” adlı çalışmanın amacı ilgili alandaki yeni literatürü gözden geçirmek ve eğitim sektörleri genelinde öğrenme ortamlarının tasarımı için bir otantik öğrenme modeli

sunmaktadır. Araştırmada otantik öğrenme, öğrenme görevlerini gelecekteki kullanım bağlamına yerleştiren pedagojik bir yaklaşım olarak ifade edilmiştir. Otantik öğrenme tasarımlarının artık öğrencilerin bu yaklaşımı gerçek dünyadaki hayatlarına yansıtabilecekleri kullanışlı bilgiler geliştirmelerini sağlayacak bir araç olarak gören yenilikçi eğitimcilerin hayal gücünü yakaladığı belirtilmiştir. Ayrıca otantik öğrenmenin temelleri, son yirmi yılda geliştirilen bağlantılı öğretim gibi diğer pedagojik yaklaşımlarla birlikte yerleşik biliş teorisine dayandığı ifade edilmiştir. Otantik öğrenme yönteminin karmaşık ve gerçekçi öğrenme görevlerinin tasarlanması ve uygulanması için sağlam ilkelere dayanan alternatif bir öğretim modeli sunma noktasındaki önemine vurgu yapılmıştır. Gelişen teknoloji sayesinde eğitim kurumlarının interneti ve Web destekli öğrenmeyi giderek daha fazla benimsemesiyle birlikte otantik öğrenme ortamlarının öğrenci öğrenimini iyileştirmek için yaygın olarak kullanılma potansiyelinin ortaya çıktığı ifade edilmiştir.

Zohoorian (2015) tarafından yapılan “Motivation level: A study on the effect of an authentic context” adlı araştırmanın amacı otantik temelli görevlerin öğrencilerin akademik İngilizce dersine yönelik motivasyonları üzerindeki etki düzeyini tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubu İran’da bir üniversitede mühendislik bölümünde öğrenim gören 60 öğrenciden oluşmaktadır. Karma yönteme göre desenlenen araştırmanın uygulama süreci 8 haftayı kapsamaktadır. Araştırmanın deney ve kontrol grubu 30’ar öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda otantik temelli görevler aracılığıyla dersler işlenirken kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Motivasyon ölçeği öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri analizlerinden ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre otantik öğrenme yönteminin öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

2.4.2.2. Dijital okuryazarlığa yönelik yapılan çalışmalar

Literatürde yer alan yurt dışı kaynaklı çalışmalara bakıldığında dijital okuryazarlıkla ilgili yapılan birçok çalışma olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalar aşağıda paragraflar halinde sunulmuştur.

Alkali ve Amichai-Hamburger (2004) tarafından yapılan “Experiments in digital literacy” adlı araştırmanın amacı dijital okuryazarlık becerilerine yönelik kavramsal bir model oluşturmak ve oluşturulan bu modelin farklı yaş gruplarına sahip katılımcıların performansları üzerindeki etkisini tespit etmektir. Nicel desene göre tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu İsrail’de bir lisede öğrenim gören 20 kişi, 20 üniversite öğrencisi ve 20 üniversite mezunu

olmak üzere toplam 60 kişi oluşmaktadır. Katılımcılar, günlük hayatlarında bilgisayar kullandıkları için çalışma grubuna seçilmişlerdir. Araştırmacı tarafından 51 görevden oluşan bir görev seti hazırlanmış ve katılımcılara uygulanmıştır. Katılımcıların gösterdiği performanslara gözlemciler tarafından not verilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında dijital okuryazarlığın alt boyutları olan bilgi okuryazarlığında yaş bakımından büyük olan katılımcılar istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturan puanlara ulaşırken foto-görsel okuryazarlığı alt boyutunda ise küçük yaş oranına sahip katılımcıların istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturan puanları elde ettikleri görülmektedir.

Martin (2006) tarafından yapılan “A European framework for digital literacy” adlı araştırmanın amacı, dijital okuryazarlığı tanımlayan ve Avrupa’da eğitim ortamlarında kullanılmak üzere bir dijital okuryazarlık çerçevesi geliştiren DigEuLit projesini anlatmak olarak ifade edilmiştir. Araştırmada teknolojinin gelişmesiyle birlikte toplumlarda, dijital okuryazarlık becerilerinin eğitime, istihdama ve sosyal yaşamın diğer yönlerine katılımı sağlamada kilit bir faktör haline geldiğine vurgu yapılmıştır. Bilişim teknolojileri okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, teknolojik okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık gibi okuryazarlıkların dijital ortamlarla ilişkileri arttıkça dijital okuryazarlık kavramının sınırlarının daha da genişlediği ve bu okuryazarlıkların bir araya gelerek dijital okuryazarlığı oluşturduğu ifade edilmiştir. Günlük hayatta dijital yeterliğin kullanımına dayanan bir dijital okuryazarlık edinim modeli ile birlikte eğitimcilerin öğrenme ortamlarında dijital okuryazarlık unsurlarını haritalandırmasına, öğrencilerin dijital okuryazar bir birey olarak kendi gelişimlerini izleyebilmelerine ve bu gelişimlerini ihtiyaç duydukları anda gösterebilmelerine olanak sağlayan bir dizi aracın kavramsallaştırılmasının ve uygulanmasının sağlandığı ifade edilmiştir.

Garcia-Perez, Rebollo-Catalan ve Garcia-Perez (2016) tarafından yapılan “The relationship between teacher training preferences and their digital skills on social networks” adlı çalışmanın amacı öğretmenlerin öğrenme ortamlarındaki öğretim tercihleri ile dijital becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın bir diğer amacı ise ileri düzeyde dijital yeterlik elde etmek için hangi öğretmen eğitimi stratejilerinin en etkili olduğunu belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, İspanya’nın Cadiz şehrinde 114 okulda görev yapan toplam 1701 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere dijital becerilerini ve öğretim tercihlerini belirlemek için 2 ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin genel sosyal ağ tabanlı dijital okuryazarlık becerilerinin orta düzeyde olduğu ve öğretim becerilerinin ise daha az gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme ortamlarında dijital

okuryazarlık ve öğretim becerilerini daha yetkin bir şekilde kullanabilmeleri için bu alanlara ilişkin daha fazla eğitime ihtiyaç duydukları da belirtilmiştir.

Chan, Churchill ve Chiu (2017) tarafından yapılan “Digital literacy learning in higher education through digital storytelling approach” adlı çalışmanın amacı dijital hikâye anlatımı yönteminin dijital okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerine göre tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu Hong Kong’da bulunan bir üniversitede öğrenim gören 3 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Üniversitede Multimedya Teknolojisi ve Uygulamaları dersini alarak farklı düzeylerde dijital yetkinlik ön bilgilerine sahip üç katılımcı, amaçlı örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci 13 haftadan oluşmaktadır. Uygulama öncesinde ve sonrasında katılımcılara dijital okuryazarlık ölçeği uygulanmıştır. Katılımcılar 13. haftada hazırladıkları dijital bir hikâyeyi sunmuşlardır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında üç öğrencinin dijital okuryazarlık becerilerinin üç boyutunda - dijital yeterlilik, dijital kullanım ve dijital dönüşüm boyutlarında - önceki bilgi ve dijital okuryazarlık düzeylerinden bağımsız olarak gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir.

Cote ve Milliner (2018) tarafından yapılan “A survey of EFL teachers’ digital literacy: A report from a Japanese university” adlı çalışmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Japonya’da görev yapan 42 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin İngilizce müfredatındaki konuları dijital teknolojiyi kullanarak zenginleştirme noktasında kendilerine güvendikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri sınıf içinde ve dışında dijital kaynakları kullanmaya teşvik ettikleri de tespit edilmiştir. Öğretmenlerin araştırma sonunda dijital yetkinliği geliştirme konusunda eğitim ve pratik yapabilecekleri çalışmalarını talep ettikleri gözlemlenmiştir.

Botturi (2019) tarafından yapılan “Digital and media literacy in pre-service teacher education: A case study from Switzerland” adlı çalışmanın amacı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde dijital ve medya okuryazarlıkları üzerine bir araştırma yapmaktır. Vaka çalışması şeklinde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu İsviçre’de öğrenim gören ilköğretim ve okulöncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcılar, öğretmenlik uygulamalarını tamamlama sürecinde olan veya yarı zamanlı öğretmen olarak çalışan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın uygulama süreci, dijital ve medya teknolojisi üzerine 2 kredilik bir dersin zaman dilimini kapsamaktadır. Öğrencilerin dijital ve medya okuryazarlığına yönelik tutumlarına ilişkin yapılan görüşmeler ise araştırmanın nitel bölümünü oluşturmuştur. Nicel

verileri elde etmek için ise uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda dijital ve medya teknolojisi dersinin öğrencileri olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin dijital ve medya okuryazarlığı derslerine dâhil etme noktasında oldukça istekli oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama sürecinden sonra öğrencilerin kaynak eksikliği yaşama gibi etkenlere takılmadan derslerde dijital okuryazarlığa yönelik kullanımları artırmak için çözüm yolları geliştirme eğiliminde oldukları görülmüştür.

List (2019) tarafından yapılan “Defining digital literacy development: An examination of pre-service teachers’ beliefs” adlı araştırmanın amacı Amerika Birleşik Devletleri’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa yönelik inançlarını dijital yerli olma, dijital beceriler ve sosyokültürel değişkenler açısından incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerine göre tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunan bir üniversitede öğrenim gören 188 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılara dijital okuryazarlığa yönelik sahip oldukları inançlara dair anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların çoğunluğunun dijital okuryazarlık becerilerini, dijital yerli olma ya da dijital bir topluluğun parçası olma durumlarından bağımsız olarak kazandıklarına inandıkları tespit edilmiştir. Günlük hayatta teknolojik ürünlere maruz kalarak veya kişisel amaçlar için dijital platformların kullanılması sonucunda dijital okuryazarlık becerilerinin kazanılabileceği sonucuna da ulaşılmıştır. Bu sonucun haricinde öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerini günlük hayatta dijital platformları kullanmaktan ziyade öğrenim gördükleri okullarda kazandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Waldren (2019) tarafından yapılan “Attitudes held by teachers when using mobile devices as language aids” adlı araştırmanın amacı mobil cihazların dil öğretiminde kullanımına yönelik öğretmen tutumlarını belirlemektir. Karma yöntemlere göre desenlenen araştırmanın çalışma grubunu 267 yabancı dil öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlere mobil destekli dil öğretimine ilişkin tutum ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca 8 öğretmen ile de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin mobil destekli dil öğrenimi cihazlarını oldukça faydalı buldukları görülmektedir. Yapılan görüşmelerde ise öğretmenlerin dijital ürünleri kullanma konusunda kendilerine güvendiklerini ve dijital okuryazar olduklarını bildirmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin mobil destekli dil öğrenimi cihazlarının avantajlarının farkında oldukları ama buna rağmen çoğu öğretmenin bu teknolojik ürünleri öğrenme ortamlarında kullanmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri, öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve yetkinlik eksikliklerinin yanı sıra mobil cihazları

kullanırken sınıf içi aksaklıkları ve öğrenci davranışlarını yönetmenin potansiyel zorluğu olarak ifade edilmiştir. Ayrıca görüşmelere katılan öğretmenlerin dil eğitiminde dijital ürünlerin kullanımına dair daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Peled (2021) tarafından yapılan “Pre-service teacher’s self-perception of digital literacy: The case of Israel” adlı çalışmanın amacı öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve dijital hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirmektir. Yarı deneysel desene göre tasarlanan bu araştırmanın çalışma grubunu İsrail’de bulunan bir üniversitede eğitim alanında öğrenim gören 1265 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılara 54 maddeden oluşan dijital okuryazarlık ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgiyi eleştirel bir şekilde analiz etme ve değerlendirme konularında sorunlar yaşadıkları ve dijital etiğe yönelik yeterince bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Ayrıca çalışmada katılımcıların dijital okuryazarlık becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Tinmaz, Lee, Fanea-Ivanovici ve Baber (2022) tarafından yapılan “A systematic review on digital literacy” adlı çalışmanın amacı dijital okuryazarlıkla ilgili araştırmaların ana temalarını ve kategorilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda WoS/Clarivate Analytics, Proquest Central, Emerald Management Journals, Jstor Business College Collections ve Scopus/Elsevier veri tabanları dört anahtar kelime kombinasyonu ile taranmış ve nihai olarak 43 makale araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmacılar veri setine sistematik bir literatür taraması yöntemi uygulamıştır. Ön bulgular, 2013 yılından itibaren dijital okuryazarlık makalelerinin artan bir yaygınlığa sahip olduğunu göstermiştir. İncelenen makalelerin baskın araştırma metodolojisi nitel araştırma yöntemleridir. Yapılan içerik analizleri sonucunda ortaya çıkan dört ana tema şunlardır: dijital okuryazarlık, dijital yetkinlikler, dijital beceriler ve dijital düşünme. Her tema altında oluşturulan kategoriler ve bunların frekansları analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda ise araştırmacılar, uygulayıcılar ve uygulamalar çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

BÖLÜM 3

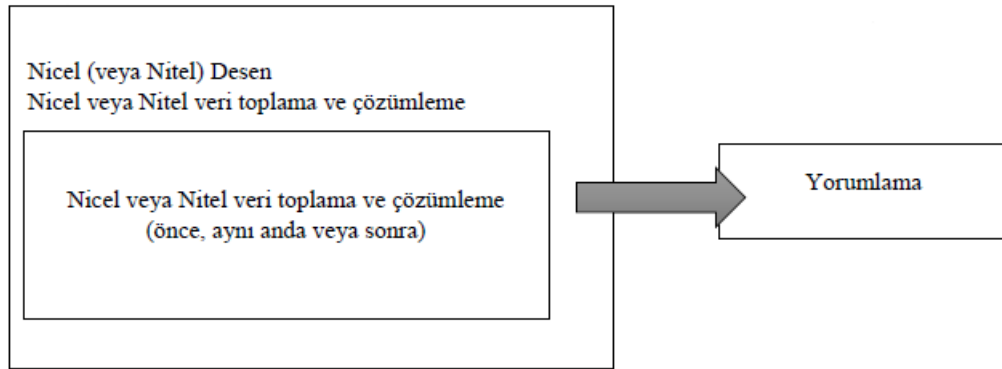
3. YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın nicel ve nitel boyutunun modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve veri analizlerine dair yapılan açıklamalar alt başlıklar halinde yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, 7. sınıf Türkçe dersi öğretiminde kullanılan otantik öğrenme yönteminin öğrencilerin okuma, konuşma, dinleme, yazma, dil bilgisi ve dijital okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan bu incelemelerde nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu araştırma modeli “Karma Desen” olarak adlandırılmaktadır. Sadece nicel veya nitel stratejilerin kullanıldığı çalışmalarda araştırılan temel problemlere cevap bulunamadığı durumlarda karma araştırma yöntemlerinden yararlanılır (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014: 69). Araştırmanın veri toplama sürecine uygunluğu nedeniyle bu çalışmada karma desen modellerinden “Gömülü Karma Desen” tercih edilmiştir. Gömülü karma desende veriler çalışma gruplarından hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılarak toplanır; fakat bu araştırma yöntemlerinden biri diğerine oranla daha baskın şekilde kullanılarak diğerini destekler (Çepni, 2014, 137; Gültekin, Gürdoğan Bayır ve Yaşar, 2020: 320). Creswell (2006) karma desenin varsayımı için “*Nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar.*” ifadesini kullanmıştır. Gömülü karma desende genellikle nicel araştırma yöntemleri temel odağa alınırken nitel araştırma yöntemleri ise nicel araştırma yöntemlerinin içine gömülen yardımcı yöntem mahiyetindedir (Creswell ve Plano Clark, 2011: 83) ve bu durum Greene (2007) ve Bryman’a (2006) göre gömülü karma desenin bütüncül amacını ifade etmektedir. Karma yöntem araştırmalarının sahip olduğu çoğulculuk, seçicilik ve farklı bakış açıları kullanarak bütünlük sağlama gibi unsurlar, sadece tek bir araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmalara göre karma yöntemi genellikle daha üstün olarak gösterebilmektedir (Johnson ve Christensen, 2004: 652). Gömülü karma deseninin nicel araştırma boyutu genellikle deneysel ya da yarı deneysel araştırma yöntemlerinden oluşmaktadır ve nitel araştırma boyutu ise uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere üç farklı zaman dilimini kapsayacak şekilde yapılan yazılı veya sözlü görüşmeler, günlükler, gözlemci notları vb. yöntemlerden oluşmaktadır. Bu yöntemlerden nasıl ve hangi ağırlıkta faydalanılacağı

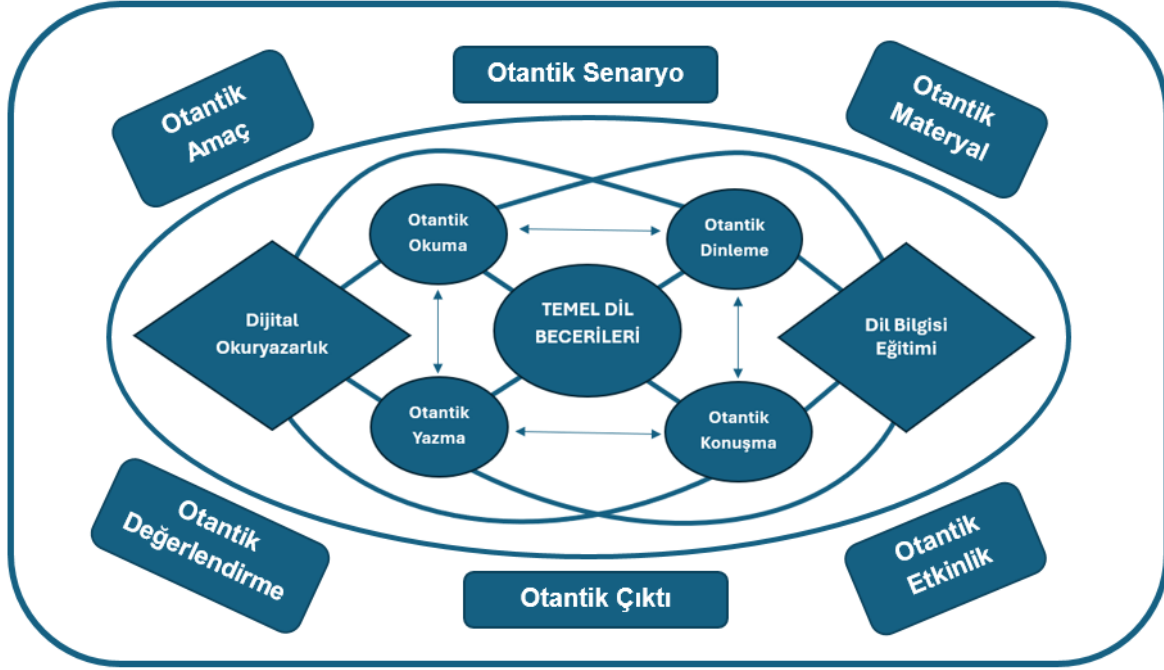
tamamıyla araştırmanın ve araştırmacının planına göre değişkenlik gösterebilmektedir (Toraman, 2021: 15). Gömülü karma desene göre tasarlanan çalışmalarda ilk adım olarak temel odağa alınan araştırma yöntemini destekleyecek olan diğer araştırma yönteminin hangi süreçte ve nasıl araştırmaya dâhil edileceğine karar verilir. Ardından temel odak olarak belirlenen araştırma yöntemi (Nicel) doğrultusunda diğer araştırma yöntemine (Nitel) ilişkin veriler toplanır. Araştırmanın nicel boyutunun ilk aşamasında deneysel işlemler ön test olarak gerçekleştirilirken nitel veriler de toplanır ve elde edilen veriler bağlam oluşturularak çözümlenir. Bu aşamanın ardından uygulama süreci gerçekleşir ve uygulama sürecinin sonunda ise son nicel ve nitel veriler toplanarak birlikte çözümlenir. Yapılan çözümlenmeler neticesinde nitel verilerin nicel verilere olan bağlamı ve etkisi yorumlanarak sonuçlara ulaşılır (Creswell, 2019: 42). Gömülü karma desenin sahip olduğu tüm bu özellikler dikkate alındığında, nicel stratejilerin temel odağa alınarak nitel stratejilerle desteklenmesi şeklinde tasarlanan bu araştırmada gömülü karma desenin kullanılmasının yerinde olacağına karar verilmiştir. Bu araştırmada gömülü karma desenin tercih edilmesinin bir diğer nedeni ise bu desenin araştırma yöntemlerinin zayıf yönlerini azami dereceye indirgeyebilmesi, sadece bir araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmalara nazaran daha çeşitli ve daha fazla kanıtlar ortaya koyabilmesi ve çözüme ilişkin yöntemleri kullanışlı ve kolay bir şekilde belirtebilmesi gibi artı yönleri sahip olmasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2011: 14-15). Gömülü karma desenin araştırma sürecine ilişkin görünüm aşağıda Şekil 3.1.'de yer almaktadır.



Şekil 3.1. Gömülü karma desen araştırma süreci (Creswell ve Plano Clark, 2011:94).

Araştırmada otantik öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarına ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisini belirlemek adına araştırmacı tarafından bir otantik öğrenme modeli hazırlanmıştır. Hazırlanan otantik öğrenme modeli aşağıda Şekil 3.2.'de yer almaktadır.

OTANTİK ÖĞRENME



Şekil 3.2. Araştırmada kullanılan otantik öğrenme modeli.

3.1.1. Araştırmanın nicel boyutunun modeli

Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama sürecinin yürütüldüğü okulda bulunan sınıfların daha önceden okul yönetimi tarafından belirlenmesi ve çalışma grubuna dâhil edilecek sınıfların istenilen şekilde seçilememesi durumundan dolayı bu araştırma deseni tercih edilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende belirlenen sınıflar deney ve kontrol grubu olarak atanır ve bu desen Büyüköztürk vd. (2008) tarafından seçkisiz örneklem seçiminin yapılamayacağı araştırmalar için kullanılabilir alternatif bir araştırma modeli olarak ifade edilmektedir. Bu desende, etkisi araştırılan bağımsız değişken deney grubunun uygulama sürecinde yer alırken kontrol grubunun uygulama sürecinde ise yer almaz ve uygulama sürecinin ardından gruplar arasında ortaya çıkan fark, istatistiksel olarak anlamlı veya anlamsız olarak değerlendirilir (Büyüköztürk vd., 2008:216-217; Sönmez ve Alacapınar, 2011: 60-61). Bu araştırmada uygulama öncesinde ve sonrasında Pala (2019) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve araştırmacı tarafından ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, konuşma ve yazma becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanan başarı testleri ve puanlama anahtarları ön ve son test olarak katılımcılara uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencileri daha net bir şekilde ifade etme adına araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler Formu uygulama sürecine başlamadan önce öğrencilere

uygulanmış ve araştırmanın temel hedeflerine uygunluk bakımından öğrenciler hakkında genel bilgilere ulaşılmıştır. Uygulama sürecinin sonunda öğrencilere uygulanan son testlerden 6 hafta sonra öğrencilerin edindikleri becerilerin kalıcılığını test etmek için hem deney hem de kontrol grubuna kalıcılık testleri uygulanmıştır. Araştırma süresince öğrencilere uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testleri neticesinde elde edilen dil bilgisi, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, konuşma, yazma ve dijital okuryazarlık becerileri puanlarına ilişkin sonuçlar incelenmiş ve ilgili alt problemler doğrultusunda karşılaştırmalar yapılarak analizler yapılmıştır. Araştırma boyunca yürütülen deneysel modelin simgesel görünümü aşağıda Tablo 3.1.'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Araştırmanın deneysel modelinin simgesel görünümü.

Gruplar		Ön Testler	İşlem	Son Testler	Kalıcılık Testleri
DG	M	O1	X	O2	O3
KG	M	O1		O2	O3

DG: Otantik Öğrenme Yönteminin Uygulandığı Grup

KG: Türkçe Dersi Öğretim Planı'na Göre Öğretim Yapılan Grup

M: Yansız Grup Ataması

X: Deneysel İşlem

O1: Ön Testler

O2: Son Testler

O3: Kalıcılık Testleri

3.1.2. Araştırmanın nitel boyutunun modeli

Araştırmanın nitel boyutunda temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseni, araştırmacının olay veya olguları anlamak, açıklamak ve betimlemek için derinlemesine bir anlayış geliştirmeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Merriam (2015)'e göre temel nitel araştırma deseni; sosyal bilimler, psikoloji ve insan odaklı diğer disiplinlerde kullanılabildiği gibi eğitim araştırmalarında da genellikle tercih edilen nitel araştırma yöntemlerinden bir tanesidir. Temel nitel araştırma deseni; araştırmacının olguları, olayları veya bireyleri doğrudan gözlemleyerek veya katılımcılarla etkileşimde bulunarak derinlemesine bir anlayış elde etmeye odaklanır.

Temel nitel araştırma deseninde veriler; görüşmeler, gözlemler ya da doküman incelemesi yoluyla toplanır (Merriam, 2015:23). Temel nitel araştırma deseninde araştırmacı, katılımcılarla birebir görüşmeler yaparak onların yaşantılarını veya deneyimlerini anlamaya çalışır. Araştırmacı bu görüşmelerde, katılımcıların deneyimlerini nasıl algıladıklarını, nasıl yorumladıklarını ve bu deneyimlere nasıl anlam kattıklarını keşfetmeye çalışır. Bu araştırmada öğrencilerle otantik öğrenme deneyimlerine dair görüşmeler yapıldığı için temel nitel araştırma deseninin kullanımı tercih edilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinden önce, uygulama

sırasında ve sonrasında olmak üzere üç ayrı zaman diliminde deney grubu öğrencilerinden gönüllü olanlarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yönteminde araştırılmak istenen konu, olay, kişi veya gruplara yönelik ister hazırlıklı ister hazırlıksız bir şekilde hazırlanmış sorular ilgili kişilere yöneltilerek beyanat verme şeklinde alınan cevaplarla verilere ulaşma amaçlanır. Görüşme tekniği, nitel araştırma yöntemleri içerisinde birey, olay, durum ve topluma ilişkin bilgilere ulaşmada başvurulan en temel tekniklerden biridir (Aull Davies, 1999: 93). Görüşme tekniği, sosyal bilimlerde yürütülen araştırmalarda en çok tercih edilen araştırma yöntemlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 119). Creswell (2021), görüşme tekniklerini “Yapılandırılmamış açık uçlu görüşme, Yapılandırılmamış açık uçlu görüşme, Yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme, Odak grup görüşmesi ve Farklı türde görüşmeler (E-posta, yüz yüze, çevrimiçi görüşme vb.)” şeklinde sınıflandırmıştır. Görüşme tekniğinin her türü, araştırmacı ve katılımcı arasında kurulacak bir etkileşime dayandığı için özel bir iletişim süreci içermektedir. Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırılmak istenen konuya ilişkin daha önceden hazırlanmış sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşmelerde öğrencilere yöneltilen sorular araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunda yer almaktadır. Fakat görüşme sürecinin gidişatına göre konuşulan konunun eksik kalan bir noktasını tamamlamak veya daha detaya inmek adına istenildiği takdirde soru sayısında veya içeriğinde değişiklikler yapılabilir (Karataş, 2017: 75). Bu değişikliklerin temel amacı, araştırılan konunun farklı yönlerini ve boyutlarını mümkün mertebe ortaya çıkarmayı sağlamaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme sürecinin sahip olduğu esnek yapı ve araştırmacılara sağladığı pratik kullanım sayesinde eğitim bilimlerine ilişkin yapılan araştırmalara daha uygun bir araştırma tekniği olarak ifade edilmektedir (Buzrul, 2019: 76).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu öğrenimine 7. sınıfta devam eden 67 öğrenciden oluşmaktadır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Aksaray’da bulunan bir devlet okulunda eğitim gören bu öğrencilerden 33’ü otantik öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda, 34’ü ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen mevcut öğrenim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunda yer almaktadır. Bu çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun (Kazara/Elverişli) örneklem yöntemi kullanılmıştır. İlgili evrenin tüm elemanlarına ulaşmanın zor olduğu durumlarda ve evreni oluşturan elemanların hepsini ifade etmenin kolay olmadığı araştırmalarda hedeflenen büyüklükteki çalışma grubuna ulaşma imkânı sağlaması nedeniyle uygun örneklem yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk,

vd., 2008:95). Evrenin çok büyük olduğu deneysel çalışmalarda araştırmaya hız kazandırması, pratik ve ekonomik olması gibi sebeplerle uygun örnekleme yöntemi tercih edilebilir (Gravetter ve Forzano, 2012:151).

Çalışmanın MEB'e bağlı bir devlet okulunda yapılması nedeniyle çalışma grubunda yer alan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına rastgele seçilme imkânı olamamıştır. Çalışmada yer alan öğrenciler deney ve kontrol gruplarına istenildiği gibi yerleştirilemese de araştırmanın yapıldığı okulda bulunan 7. sınıflardan 2 tanesi deney ve kontrol grubu olarak rastgele seçilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde öğrenciler üzerinde yürütülecek deney için Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış (Ek 1) ve araştırmada gönüllü katılım amacı gözetilmiştir.

3.2.1. Kişisel bilgiler formu sonuçları

Kişisel bilgiler formu aracılığıyla öğrencilerden elde edilen demografik bilgiler aşağıda sunulmuştur. Araştırmanın deney grubunda 33 öğrenci, kontrol grubunda ise 34 öğrenci yer almaktadır. Katılımcı öğrencilerin cinsiyet dağılımları aşağıda Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı.

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Frekans (q)	Yüzde (%)
Erkek	16	19	35	%52
Kız	17	15	32	%48
Toplam	33	34	67	%100

Tablo 3.2.'ye bakıldığında araştırmaya katılan erkek öğrencilerin sayısının 35 (%52), kız öğrencilerin sayısının ise 32 (%48) olduğu görülmektedir. Katılımcıların cinsiyet dağılımının dengeli olduğu ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumları aşağıda Tablo 3.3.'te yer almaktadır.

Tablo 3.3. Katılımcıların anne eğitim durumları.

Anne Eğitim Durumu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Frekans (q)	Yüzde (%)
İlkokul	7	6	13	%19,4
Ortaokul	8	7	15	%22,4
Lise	14	15	29	%43,2
Üniversite	4	6	10	%15
Lisansüstü	-	-	-	-
Toplam	33	34	67	%100

Katılımcıların anne eğitim durumlarını gösteren Tablo 3.3.'e bakıldığında ilkökul mezunu sayısının 13 (%19,4), ortaokul mezunu sayısının 15 (%22,4), lise mezunu sayısının 29 (%43,2) ve üniversite mezunu sayısının ise 10 (%15) olduğu görülmektedir. Lisansüstü mezunu sayısı ise sıfırdır. Bu bağlamda öğrencilerin anne eğitim durumlarında dengeli dağılım olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumları aşağıda Tablo 3.4.'te yer almaktadır.

Tablo 3.4. Katılımcıların baba eğitim durumları.

Baba Eğitim Durumu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Frekans (q)	Yüzde (%)
İlkokul	7	8	15	%22,4
Ortaokul	8	5	13	%19,4
Lise	14	14	28	%41,8
Üniversite	4	7	11	%16,4
Lisansüstü	-	-	-	-
Toplam	33	34	67	%100

Katılımcıların baba eğitim durumlarını gösteren Tablo 3.4.'e bakıldığında ilkökul mezunu sayısının 15 (%22,4), ortaokul mezunu sayısının 13 (%19,4), lise mezunu sayısının 28 (%41,8) ve üniversite mezunu sayısının ise 11 (%16,4) olduğu görülmektedir. Lisansüstü mezunu sayısı ise sıfırdır. Bu bağlamda öğrencilerin baba eğitim durumlarında dengeli dağılım olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin sahip olduğu ekonomik gelir durumuna ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 3.5.'te yer almaktadır.

Tablo 3.5. Katılımcıların aile ekonomik gelir durumu.

Ekonomik Gelir Durumu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Frekans (q)	Yüzde (%)
Düşük	2	3	5	%7,4
Orta	13	12	25	%37,4
İyi	12	11	23	%34,3
Çok iyi	6	8	14	%20,9
Toplam	33	34	67	%100

Tablo 3.5. incelendiğinde katılımcıların aile ekonomik gelir durumunda 5 (%7,4) ailenin düşük, 25 (%37,4) ailenin orta, 23 (%34,3) ailenin iyi ve 14 (%20,9) ailenin ise çok iyi durumda olduğu görülmektedir. Ekonomik gelir durumu olarak ailelerin çoğunluğunun oldukça iyi koşullara sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları elektronik cihazlara ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 3.6.'da yer almaktadır.

Tablo 3.6. Öğrencilerin sahip oldukları elektronik cihazlar.

Elektronik Cihazlar	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Frekans (q)	Yüzde (%)
Bilgisayar	6	4	10	%10,3
Akıllı Telefon	23	19	42	%43,3
Tablet	17	18	35	%36
Playstation vb.	1	-	1	%1,1
Hiçbirine sahip değilim.	4	5	9	%9,3
Diğer	-	-	-	-
Toplam	51	46	97	%100

Tablo 3.6. incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin toplam 47 (%48,45), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise toplam 41 (%42,26) adet teknolojik ürüne sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sahip olduğu teknolojik ürün sayısı toplamda 88 (%90,7)'dir. Deney grubunda 4 (%4,1) öğrenci, kontrol grubunda ise 5 (%5,2) öğrenci olmak üzere toplam 9 (%9,3) öğrencinin herhangi bir teknolojik ürüne sahip olmadığı görülmektedir. Çalışma grubu öğrencilerinin toplamda 10 (%10,3) bilgisayar, 42 (%43,3) akıllı telefon, 35 (%36) tablet, 1 (%1,1) playstation sahibi olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun herhangi bir teknolojik ürüne sahip olduğu ve kullandığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yıl olarak elektronik cihazları kullanma sürelerine ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 3.7.'de yer almaktadır.

Tablo 3.7. Öğrencilerin elektronik cihaz kullanma süreleri.

Kullanım Yılı	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Frekans (q)	Yüzde (%)
1 yıldan az	6	10	16	%23,8
1-3 yıl arası	12	10	22	%32,9
3-5 yıl arası	8	6	14	%20,9
5 yıldan fazla	3	3	6	%8,9
Hiç	4	5	9	%13,5
Toplam	33	34	67	%100

Tablo 3.7. incelendiğinde araştırmaya katılan 16 (%23,8) öğrencinin 1 yıldan az, 22 (%32,9) öğrencinin 1-3 yıl arası, 14 (%20,9) öğrencinin 3-5 yıl arası, 6 (%8,9) öğrencinin ise 5 yıldan fazla bir sürede elektronik cihaz kullandığı görülmektedir. 9 (%13,5) öğrenci ise herhangi bir elektronik cihaz kullanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dijital platformlara bağlanmak için kullandıkları teknolojik araçlara dair düşüncelerine ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 3.8.'de yer almaktadır.

Tablo 3.8. Öğrencilerin teknolojik araçlara dair düşünceleri.

Düşünce	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Frekans (q)	Yüzde (%)
Olumlu	22	24	46	%68,7
Olumsuz	1	1	2	%2,9
Nötr	10	9	19	%28,4
Toplam	33	34	67	%100

Tablo 3.8. incelendiğinde araştırmaya katılan 46 (%68,7) öğrencinin dijital platformlara bağlanmak için kullandıkları teknolojik araçlara dair olumlu düşüncelere, 2 (%2,9) öğrencinin olumsuz düşüncelere ve 19 (%28,4) öğrencinin ise bu konuda herhangi bir fikre sahip olmadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dijital platformlara bağlanmak için kullandıkları teknolojik araçlara günlük ortalama ne kadar süre ayırdıklarına ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 3.9.'da yer almaktadır.

Tablo 3.9. Öğrencilerin günlük elektronik cihaz kullanma süreleri.

Günlük Süre	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Frekans (q)	Yüzde (%)
30 Dakika	7	5	12	%17,9
30 Dakika-1 Saat	6	8	14	%20,9
1-2 Saat	8	9	17	%25,4
2-3 Saat	3	4	7	%10,4
3+ Saat	5	3	8	%11,9
Hiç vakit ayırmama	4	5	9	%13,5
Toplam	33	34	67	%100

Tablo 3.9. incelendiğinde araştırmaya katılan 12 (%17,9) öğrencinin elektronik cihazlara günlük ayırdığı süre 30 dakika, 14 (%20,9) öğrencinin 30 dakika-1 saat arası, 17 (%25,4) öğrencinin 1-2 saat arası, 7 (%10,4) öğrencinin 2-3 saat arası ve 8 (%11,9) öğrencinin de 3 saat üstünde olduğu görülmektedir. 9 (%13,5) öğrencinin ise elektronik cihaz kullanımına günlük hiç vakit ayırmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin elektronik ürünleri hangi amaçlar için kullandıklarına ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 3.10.'da yer almaktadır.

Tablo 3.10. Öğrencilerin elektronik ürünleri kullanma amaçları.

Günlük Süre	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Frekans (q)	Yüzde (%)
Ödev yapma	27	21	48	%16,7
Oyun oynama	25	26	51	%17,8
Video izleme	23	20	43	%14,9

İletişim	22	24	46	%16
Gündem takibi	7	4	11	%3,8
Eğlence	17	21	38	%13,3
Merak-araştırma	21	20	41	%14,3
Kullanmama	4	5	9	%3,2
Toplam	146	141	287	%100

Tablo 3.10.'da yer alan bilgilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin elektronik ürünleri kullanma amaçlarına bakıldığında 48 (%16,7) kez ödev yapma, 51 (%17,8) kez oyun oynama, 43 (%14,9) kez video izleme, 46 (%16) kez iletişim, 11 (%3,8) kez gündem takibi, 38 (%13,3) kez eğlence ve 41 (%14,3) kez de merak-araştırma seçeneklerinin işaretlendiği görülmektedir. Öğrenciler elektronik ürünleri kullarımlarına göre birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir. 9 (%3,2) öğrenci ise elektronik ürünleri kullanmadıklarını belirtmiştir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin elektronik ürünleri kullanma amaçlarında dengeli dağılım olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan 58 (%86,5) öğrenci sürekli olarak internet erişimine sahip olduklarını, 9 (%13,5) öğrenci ise internet erişimlerinin olmadığını belirtmiştir. Ayrıca 65 (%97) öğrenci çeşitli sosyal ağlarda üyelikleri olduğunu ve paylaşım yaptıklarını belirtirken 2 (%3) öğrenci ise herhangi bir sosyal ağda üyeliği olmadığını belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Otantik öğrenme yönteminin Türkçe derslerinde kullanılmasının öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarına ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada katılımcılara aşağıdaki form ve ölçekler uygulanmıştır:

- Kişisel Bilgiler Formu
- Dil Bilgisi Başarı Testi
- Okuduğunu Anlama Başarı Testi
- Dinlediğini Anlama Başarı Testi
- Konuşma Becerileri Puanlama Anahtarı
- Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı
- Dijital Okuryazarlık Ölçeği
- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma boyunca araştırmacı ve gözlemciler tarafından deney ve kontrol gruplarına yönelik yapılan gözlemlerden elde edilen notlar ise araştırmanın nitel bölümünde yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel bilgiler formu

Çalışmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyet, aile, teknolojik ürün kullanımı ve dijital platformlara yatkınlık gibi özelliklerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgiler formu hazırlanmıştır. Uygulama öncesinde araştırmaya katılan öğrencilerin sahip olduğu kişisel özelliklerin tespiti, deney ve kontrol grupları arasındaki dengeyi belirleme ve araştırma sonucunda elde edilen verileri belirlenen bu dengeye göre daha doğru bir şekilde yorumlayabilme adına önem arz etmektedir.

Kişisel bilgiler formu, araştırmanın alt problemleriyle bağlantı sağlanacak şekilde oluşturulmaya çalışılmıştır. İlk olarak literatürde yer alan benzer çalışmalar araştırmacı tarafından incelenmiştir (Akgün, 2020; Aktay, 2019; Büyükikiz, 2011; Çam Türkan, 2020; Çoban, 2022; Eroğlu, 2020; Gün, 2018; İşci, 2019; Kara, 2018; Özbek, 2018; Öztürk, 2022; Sezgin, 2019). Bu incelemeler sonucunda ilk örnek mahiyetinde 19 sorudan oluşan bir taslak hazırlanmıştır. Hazırlanan taslağı geliştirmek için uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca NEÜ Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruluna ve araştırma Aksaray'da yapıldığı için Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğüne danışılmıştır. NEÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunun ve Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün hassasiyetleri ve istekleri dikkate alınarak form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan madde eleme ve eklemeler sonucunda kişisel bilgiler formuna son şekli verilmiştir. 11 sorudan oluşan kişisel bilgiler formu araştırmanın ekler bölümünde yer almaktadır (EK 3).

3.3.2. Dil bilgisi başarı testi

Otantik öğrenme yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çalışma grubunda yer alan öğrencilere ön test ve son test olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Dil Bilgisi Başarı Testi uygulanmıştır. Ayrıca kalıcılık testi için de öğrencilere Dil Bilgisi Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırmanın sorguladığı problemi öğrencilere daha anlaşılabilir ve daha net sunması, günümüz öğrencilerinin daha yatkın olduğu bir ölçme değerlendirme aracı olması, objektif puanlama ile daha adil bir ölçme değerlendirme yapma imkânı sağlaması ve ölçümdeki hataları en aza indirmesi gibi avantajları nedeniyle araştırmalarda çoktan seçmeli testler sıkça kullanılır

(Baştürk,2014:123-124). Çoktan seçmeli testlerin sunduğu bu imkânlar göz önünde bulundurularak bu araştırmada da çoktan seçmeli testlerin kullanımı tercih edilmiştir.

NEÜ Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu, Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Türkçe Eğitimi alanı uzmanlarıyla yapılan görüşmeler neticesinde uygulama yapılacak zaman aralığı belirlenmiş ve belirlenen bu zaman aralığında 7. Sınıf Türkçe dersinde işlenecek olan dil bilgisi konularının kazanımları için MEB tarafından yayımlanan son öğretim programı olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar dikkate alınmıştır. Uygulamanın yapılacağı zaman aralığında 7. sınıflar için 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımları aşağıda sıralanmıştır (MEB,2019:43-46):

- “T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. [a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur. b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.]”
- “T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.”
- “T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.”
- “T.7.4.13. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.”

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bu kazanımlardan yola çıkılarak literatürde yer alan ilgili çalışmalar araştırmacı tarafından incelenmiştir (Antekin, 2019; Batıbay, 2019; Bilgin, 2018; Can, 2017; Çakmak, 2022; Dönmez, 2017; Kadioğlu, 2020; Keskin, 2021; Özipek, 2019; Öztürk, 2022; Şahin, 2019; Tayfa, 2017; Toprak Kaya, 2023; Türk, 2022; Yüksel, 2019). İncelemeler neticesinde 172 sorudan oluşan bir soru havuzu hazırlanmıştır. Oluşturulan bu soru havuzuna yönelik 2 Türkçe öğretmeni ve Türkçe Eğitimi alanında çalışan 2 uzmandan görüşler alınarak soruların büyük bölümü elenmiştir. Eleme ve düzeltmeler neticesinde soru sayısı 30 soruya düşürülmüştür.

30 soru olarak hazırlanan taslak test Aksaray il merkezinde bulunan çeşitli okullarda öğrenim gören 342 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin vermiş olduğu doğru cevaplara 1 puan, yanlış cevaplar ve boş bırakılan sorulara ise 0 puan verilerek öğrencilerin puanları hesaplanmıştır. Hesaplanan puanlara göre en yüksek puan alan öğrenciden en düşük puan alan öğrenciye doğru sonuçlar sıralanarak madde analizleri yapılmıştır. Madde analizlerinde kullanılan yöntemlerden bir tanesi %27'lik alt ve üst gruplar yöntemidir (Büyüköztürk, 2002: 184). Bu yöntemde puan sıralamasının %27'lik üst bölümü üst grup öğrencilerini, sıralamanın %27'lik alt kısmı ise alt grup öğrencilerini ifade etmektedir. %27'lik alt ve üst grup öğrencilerinin başarı testindeki maddelere vermiş oldukları doğru cevapların

sayılarına göre her bir madde için ayrı ayrı madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Hesaplanan madde güçlük ve madde ayırt edicilik indekslerine göre yapılan madde analizlerinde yeterli değerlere sahip olmayan 5 madde testten çıkartılmıştır. Analizler sonucunda 25 sorudan oluşan Dil Bilgisi Başarı testine son şekli verilmiştir (Ek 4). Başarı testinde yer alan maddeler için yapılan madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri neticesinde ulaşılan değerler aşağıda Tablo 3.11’de yer almaktadır.

Tablo 3.11. Madde analizi sonuçları.

Sorular	Madde Güçlüğü İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
Soru 1	0,6	0,52
Soru 2	0,58	0,58
Soru 3	0,61	0,62
Soru 4	0,58	0,52
Soru 5	0,58	0,55
Soru 6	0,52	0,43
Soru 7	0,58	0,57
Soru 8	0,54	0,58
Soru 9	0,59	0,56
Soru 10	0,57	0,63
Soru 11	0,59	0,71
Soru 12	0,58	0,56
Soru 13	0,59	0,71
Soru 14	0,56	0,54
Soru 15	0,61	0,62
Soru 16	0,58	0,59
Soru 17	0,6	0,72
Soru 18	0,61	0,71
Soru 19	0,6	0,63
Soru 20	0,55	0,59
Soru 21	0,58	0,51
Soru 22	0,58	0,5
Soru 23	0,57	0,5
Soru 24	0,58	0,5
Soru 25	0,59	0,47
Toplam	14,627	14,5514
Ortalama	0,58508	0,58205

Dil Bilgisi Başarı Testi’nin güvenilirliği için iç tutarlılık değeri KR-20 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Testteki her bir maddenin aynı puan aralığına sahip olması, soruların farklı zorluk düzeylerinde olması, sonuçlara yönelik düzeltme formülünün kullanılmaması ve doğru cevapların 1, yanlış ve boş cevapların ise 0 ile puanlandırılması nedeniyle KR-20 formülü kullanılmıştır. Yapılan KR-20 hesapları neticesinde 0,9359 değerine ulaşılmıştır. Bu sonuç testin iç tutarlılık değerinin oldukça iyi bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Testte yer alan maddelerin madde güçlük indekslerinin ortalaması 0,5850 iken madde ayırt edicilik indeksleri ortalaması ise 0,5820 şeklinde hesaplanmıştır. Testte yer alan soruların doğru cevaplanma oranını ifade eden madde güçlüğü indekslerinin 0.50 değeri

civarında olması ve testte yer alan maddelerin ölçülmek istenen niteliğe göre katılımcıları ne derece ayırdığını ifade eden madde ayırt edicilik indekslerinin ise 0.30 değerinin üzerinde olması iyi bir testte bulunması gereken özellikler olarak kabul edilir (Büyüköztürk, vd., 2008:128). İyi bir testte bulunması gereken bu ölçüm değerlerinden yola çıkılarak araştırmacı tarafından hazırlanan Dil Bilgisi Başarı Testi'nin uygun ve iyi bir test olduğu görüşmüştür.

3.3.3. Okuduğunu anlama başarı testi

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için araştırmacı tarafından başarı testi geliştirilmiştir. Okuduğunu anlama başarı testi için ilk olarak literatür taraması yapılarak literatürde yer alan okuduğunu anlama başarı testleri incelenmiş ve başarı testine ilişkin genel bir şablon oluşturulmuştur (Akın, 2015; Bayram, 2021; Bulut, 2013; Bursalı, 2022; Çakmak, 2022; Çolak, 2017; Çöklü Özkan, 2018; Gül, 2022; İbrahimağaoğlu Balcı, 2019; Karagül, 2017; Saraçoğlu Yıldırım, 2021; Sarı, 2019; Sönmez, 2019; Sur, 2020; Tan Hatun, 2023; Türk, 2022). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bilgilendirici, öyküleyici ve şiir gibi farklı metin türleri ve programda yer alan okuma becerilerine ilişkin kazanımlar dikkate alınmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu'nun kontrollerinden geçmesi ve araştırmaya katılacak öğrencilerin yaş ve seviyelerine daha uygun olması nedeniyle Türkçe dersi öğretim programında yer alan metinler seçilmiştir. Bu bağlamda 2021-2022 eğitim öğretim yılında kullanılan ve mevcut yılın öncesindeki son 3 yılda 7. sınıflarda kullanılan tüm Türkçe kitaplarında yer alan metinler incelenerek 6 bilgilendirici, 6 öyküleyici ve 6 şiir metni belirlenmiştir. Bu metinlerin belirlenmesinde tüm metin türleri dikkate alınmıştır. Belirlenen bu metinlerden hangilerinin testte kullanılacağına ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Türkçe Eğitimi alanında çalışmış 2 uzmana, 2 Türkçe öğretmenine ve 1 ölçme değerlendirme uzmanına danışılmıştır. Uzmanlardan metinleri okuma becerileri açısından değerlendirmeleri ve 6'şar metin sunulduğu için her bir metne 1 ve 6 arasında puan vermeleri istenmiştir. Okuduğunu anlama başarı testi için belirlenen şablonda 2 bilgilendirici, 2 öyküleyici ve 2 de şiir metninin yer alması planlandığı için uzmanlara bu metin sayısının 3 katı kadar metin sunulmuştur. Metinlere ilişkin uzmanların yapmış olduğu puanlamalar aşağıda Tablo 3.12.'de yer almaktadır.

Tablo 3.12. Metinlere ilişkin uzman değerlendirmeleri.

Metin Adı	Yazar	Metin Türü	Puan	
1	Yusufoçuk	Ali PÜSKÜLLÜOĞLU	Öyküleyici	28
2	Futbolcu Olmaya Karar Vermişim	Demirtaş CEYHUN	Öyküleyici	26
3	Son Leylek	Özkan ÖZE	Öyküleyici	22
4	Arıların İlhamı	BEYDEBA	Öyküleyici	21
5	Çeç Dağı Efsanesi	Saim SAKAOĞLU	Öyküleyici	21
6	Kaplumbağa ile İki Ördek	La Fontaine	Öyküleyici	20

7	Barış Manço	Zeynep ÖYMEZ	Bilgilendirici	29
8	Türk Mutfak Kültüründe Kahve	Sıdıka BULDUK	Bilgilendirici	29
9	Okumak Deyince	Mehmet KAHRAMAN	Bilgilendirici	27
10	Moena Türk Köyü	Ayşegül SELOĞLU	Bilgilendirici	26
11	İnsanlarla Geçinme Sanatı	Aynur TUTKUN	Bilgilendirici	24
12	Anadolu'da Kilim Demek	Mehmet ÖNDER	Bilgilendirici	22
13	Vatan Destanı	Halit Fahri OZANSOY	Şiir	27
14	Sazıma	Âşık Veysel ŞATIROĞLU	Şiir	26
15	İstanbul	Ziya Osman SABA	Şiir	22
16	Kitaplarla Kurulan Dostluk	Coşkun ERTEPİNAR	Şiir	21
17	Kır Çiçekleri	Hasan Lâtif SARIYÜCE	Şiir	20
18	Ağaç ve Sen	Hasan Âli YÜCEL	Şiir	17

Tablo 3.12.'de yer alan metin puanlarına bakıldığında en yüksek puan alan metinlerin Yusufçuk, Futbolcu Olmaya Karar Vermişim, Vatan Destanı, Sazıma, Barış Manço, Türk Mutfak Kültüründe Kahve olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarla birlikte Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nde bu metinlerin yer almasına karar verilmiştir. Başarı testinde yer alacak metinlerin belirlenmesinden sonra testin geliştirilmesi aşamasına geçilmiştir. Testi geliştirme aşamasında Baykul (2021: 269) tarafından ifade edilen test geliştirme adımları dikkate alınarak ilerlenmiştir:

1. Testin amacının belirlenmesi: Araştırmacı tarafından geliştirilen bu testin temel amacı, 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ortaya koymaktır.

2. Ölçülecek özelliklerin saptanması: Geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nde 7. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu okuma becerileri, ölçülmek istenen özellikler olarak hedef alınmıştır. Bu bağlamda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 7. sınıf okuma kazanımlarından yola çıkılarak başarı testi geliştirilmiştir.

3. Maddelerin yazılması: Testte yer alan sorular, 2019 Türkçe dersi öğretim programında bulunan okuma kazanımlarının hepsini içerecek şekilde hazırlanmıştır. Oluşturulan taslak testte toplam 62 soru yer almıştır. Ayrıca testte çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma soruları, kısa cevaplı sorular ve doğru yanlış soruları gibi farklı soru tiplerine yer verilmiştir.

4. Maddelerin gözden geçirilmesi: Taslak testte yer alan maddelerin yazılmasının ardından bu maddelere ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Türkçe Eğitimi alanında çalışmış 2 uzmana, 2 Türkçe öğretmenine ve 1 ölçme değerlendirme uzmanına danışılmıştır. Hazırlanan maddelerin öğrenci seviyesine ve araştırmanın amacına uygunluğu, kapsam ve

görünüş geçerliliği hakkında uzmanlardan görüş alınırken araştırmacı tarafından hazırlanan uzman görüş formu kullanılmıştır. Hazırlanan bu uzman ve görüş formu araştırmanın ekler bölümünde yer almaktadır (EK 10). Uzmanların yapmış olduğu değerlendirmeler neticesinde gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır.

5. Deneme formu: Taslak testte yer alan maddelerin gözden geçirilmesinin ardından araştırmanın amacına hizmet etmeyen, yeterli madde güçlüğü ve ayırt edicilik değerlerine sahip olmayan maddelerin elenmesi amacıyla deneme uygulaması yapılacağı için bu aşamaya yönelik hazırlıklar yapılmıştır. Testte yer alan maddelerin sıralamasına dikkat edilerek öğrencileri dikkat dağınıklığına ve sıkılmaya sürüklenme ihtimali göz önünde bulundurulmuş ve aynı kazanıma yönelik hazırlanan soruların art arda gelmemesine dikkat edilmiştir.

6. Pilot uygulamasının yapılması: Taslak olarak hazırlanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin pilot uygulaması Aksaray il merkezinde bulunan üç farklı devlet okulunda yapılmıştır. Uygulamaya farklı seviyelere sahip 633 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Pilot uygulamaya katılan bu öğrenciler araştırmanın nihai uygulamasında yer almamışlardır.

7. Madde analizleri ve madde seçiminin yapılması: Madde analizlerinin yapılmasından önce uygulama sonuçlarının puanlanması yapılmıştır. Uygulamaya katılan öğrencilerin cevaplarına bakılarak maddelere verilen her doğru cevap için 1 puan, her yanlış ve boş cevap için ise 0 puan verilmiştir. En yüksek puan alan öğrenciden en düşük puan alan öğrenciye doğru bir sıralama yapılarak madde analizine geçilmiştir. Madde analizleri SPSS 25 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan madde analizleri neticesinde madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine göre teste alınmaya uygun olmayan 9 madde elenerek testten çıkartılmıştır. Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nde yer alan maddeler için yapılan madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri neticesinde ulaşılan değerler aşağıda Tablo 3.13.'te yer almaktadır.

Tablo 3.13. Okuduğunu anlama başarı testi madde analizi sonuçları.

Sorular	Madde Güçlüğü İndeksi (pj)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (rjx)	Sorular	Madde Güçlüğü İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
Soru 1	0,54	0,33	Soru 28	0,57	0,61
Soru 2	0,51	0,64	Soru 29	0,52	0,59
Soru 3	0,73	0,41	Soru 30	0,53	0,41
Soru 4	0,76	0,41	Soru 31	0,50	0,45
Soru 5	0,79	0,43	Soru 32	0,51	0,43
Soru 6	0,47	0,42	Soru 33	0,55	0,61
Soru 7	0,72	0,40	Soru 34	0,51	0,43
Soru 8	0,66	0,45	Soru 35	0,51	0,43
Soru 9	0,72	0,43	Soru 36	0,50	0,52

Soru 10	0,52	0,41	Soru 37	0,50	0,45
Soru 11	0,49	0,40	Soru 38	0,68	0,47
Soru 12	0,50	0,42	Soru 39	0,49	0,43
Soru 13	0,41	0,45	Soru 40	0,53	0,61
Soru 14	0,45	0,52	Soru 41	0,50	0,45
Soru 15	0,50	0,41	Soru 42	0,52	0,41
Soru 16	0,61	0,40	Soru 43	0,60	0,60
Soru 17	0,69	0,57	Soru 44	0,63	0,67
Soru 18	0,59	0,49	Soru 45	0,53	0,50
Soru 19	0,53	0,50	Soru 46	0,51	0,43
Soru 20	0,57	0,57	Soru 47	0,51	0,43
Soru 21	0,65	0,53	Soru 48	0,52	0,41
Soru 22	0,51	0,57	Soru 49	0,53	0,40
Soru 23	0,54	0,42	Soru 50	0,51	0,40
Soru 24	0,49	0,43	Soru 51	0,53	0,47
Soru 25	0,50	0,68	Soru 52	0,50	0,41
Soru 26	0,50	0,41	Soru 53	0,52	0,41
Soru 27	0,66	0,42			
Toplam				29,55	25,113
Ortalama				0,5575	0,4738

Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin güvenilirliği için iç tutarlılık değeri KR-20 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Testteki her bir maddenin aynı puan aralığına sahip olması, soruların farklı zorluk düzeylerinde olması, sonuçlara yönelik düzeltme formülünün kullanılmaması ve doğru cevapların 1, yanlış ve boş cevapların ise 0 ile puanlandırılması nedeniyle KR-20 formülü kullanılmıştır. Yapılan KR-20 hesapları neticesinde 0,86 değerine ulaşılmıştır. Bu sonuç testin iç tutarlılık değerinin oldukça iyi bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Testte yer alan maddelerin madde güçlük indekslerinin ortalaması 0,5575 iken madde ayırt edicilik indeksleri ortalaması ise 0,4738 şeklinde hesaplanmıştır. Testte yer alan soruların doğru cevaplanma oranını ifade eden madde güçlüğü indekslerinin 0.50 değeri civarında olması ve testte yer alan maddelerin ölçülmek istenen niteliğe göre katılımcıları ne derece ayırdığını ifade eden madde ayırt edicilik indekslerinin ise 0.30 değerinin üzerinde olması iyi bir testte bulunması gereken özellikler olarak kabul edilir (Büyüköztürk, vd., 2008:128). İyi bir testte bulunması gereken bu ölçüm değerlerinden yola çıkılarak araştırmacı tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin uygun ve güvenilir bir test olduğu görülmüştür.

8. Nihai Testin Netleşmesi: Yapılan madde analizleri neticesinde ulaşılan madde güçlük ve madde ayırt edicilik indekslerinden yola çıkılarak uygun değerlere sahip 53 madde testte yer almaya uygun görülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Testinin nihai şekli araştırmanın ekler bölümünde yer almaktadır (Ek 9).

3.3.4. Dinlediğini anlama başarı testi

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ölçmek için araştırmacı tarafından başarı testi geliştirilmiştir. Dinlediğini anlama başarı testi için ilk olarak literatür taraması yapılarak literatürde yer alan dinlediğini anlama başarı testleri incelenmiştir (Akın, 2015; Angın ve Çetinkaya, 2021; Berk ve Açık, 2021; Bulut, 2013; Çalıcı, 2019; Çelikbaş, 2010; Demirbaş, 2019; Durukan ve Maden, 2010; Güner Özer ve Boyacı, 2015; Harmankaya, 2016; Sarı, 2019; Sur, 2020; Yıldız, 2015). Bu incelemeler neticesinde başarı testine ilişkin genel bir şablon oluşturulmuştur. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bilgilendirici, öyküleyici ve şiir gibi farklı dinleme metni türleri ve programda yer alan dinleme becerilerine ilişkin kazanımlar dikkate alınmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu'nun kontrollerinden geçmesi ve araştırmaya katılacak öğrencilerin yaş ve seviyelerine daha uygun olması nedeniyle Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme metinleri seçilmiştir. Bu bağlamda 2021-2022 eğitim öğretim yılında kullanılan ve mevcut yılın öncesindeki son 3 yılda 7. sınıflarda kullanılan tüm Türkçe kitaplarında yer alan dinleme metinleri incelenerek 3 bilgilendirici, 3 öyküleyici ve 3 şiir metni belirlenmiştir. Bu metinlerin belirlenmesinde tüm metin türleri dikkate alınmıştır. Belirlenen bu metinlerden hangilerinin testte kullanılacağına ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Türkçe Eğitimi alanında çalışmış 2 uzmana, 2 Türkçe öğretmenine ve 1 ölçme değerlendirme uzmanına danışılmıştır. Uzmanlardan metinleri okuma becerileri açısından değerlendirmeleri ve 3'er metin sunulduğu için her bir metne 1 ve 3 arasında puan vermeleri istenmiştir. Dinlediğini anlama başarı testi için belirlenen şablonda 1 bilgilendirici, 1 öyküleyici ve 1 de şiir metninin yer alması planlandığı için uzmanlara bu metin sayısının 3 katı kadar dinleme metni sunulmuştur. Dinleme metinlerine ilişkin uzmanların yapmış olduğu puanlamalar aşağıda Tablo 3.14.'te yer almaktadır.

Tablo 3.14. Dinleme metinlerine ilişkin uzman değerlendirmeleri.

	Metin Adı	Yazar	Metin Türü	Puan
1	Akıllı Kız	Dimitri BRUDNİY-Kasımbek EŞMAMBETOV	Öyküleyici	15
2	Deli Dumrul	Muharrem Ergin	Öyküleyici	14
3	Mesele Kuyumcuyu Bulmakta	Ahmet ALPASLAN	Öyküleyici	11
4	Dünya Kadar Plastik	Araştırmacı Çocuk Dergisi	Bilgilendirici	15
5	İletişim Becerilerimiz	Bahar Cihan TÜRKMEN	Bilgilendirici	12
6	Türkiye'de Geleneksel Sanatlar	Hayati Develi	Bilgilendirici	12
7	Kardeşim	Şiir Aşık Veysel ŞATIROĞLU	Şiir	14
8	Süngülerin Parıltısında Açar	Gelincikler A. Adnan ÇAKMAKÇIOĞLU	Şiir	12
9	Armağan	Türkan GEDİK BENGİ	Şiir	11

Tablo 3.14.'te yer alan dinleme metni puanlarına bakıldığında en yüksek puan alan metinlerin Kardeşim, Akıllı Kız, Dünya Kadar Plastik dinleme metinleri olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarla birlikte Dinlediğini Anlama Başarı Testi'nde bu metinlerin yer almasına karar verilmiştir. Başarı testinde yer alacak metinlerin belirlenmesinden sonra testin geliştirilmesi aşamasına geçilmiştir. Dinlediğini Anlama Başarı Testi'nin geliştirilme aşamasında Baykul (2021: 269) tarafından ifade edilen test geliştirme adımları dikkate alınarak ilerlenmiştir.

1. Testin amacının belirlenmesi: Araştırmacı tarafından geliştirilen bu testin temel amacı, 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ortaya koymaktır.

2. Ölçülecek özelliklerin saptanması: Geliştirilen Dinlediğini Anlama Başarı Testi'nde 7. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu dinleme becerileri, ölçülmek istenen özellikler olarak hedef alınmıştır. Bu bağlamda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 7. sınıf dinleme kazanımlarından yola çıkılarak başarı testi geliştirilmiştir.

3. Maddelerin yazılması: Testte yer alan sorular, 2019 Türkçe dersi öğretim programında bulunan dinleme kazanımlarının hepsini içerecek şekilde hazırlanmıştır. Oluşturulan taslak testte toplam 33 soru yer almıştır. Ayrıca testte çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma soruları, kısa cevaplı sorular ve doğru yanlış soruları gibi farklı soru tiplerine yer verilmiştir.

4. Maddelerin gözden geçirilmesi: Taslak testte yer alan maddelerin yazılmasının ardından bu maddelere ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Türkçe Eğitimi alanında çalışmış 2 uzmana, 2 Türkçe öğretmenine ve 1 ölçme değerlendirme uzmanına danışılmıştır. Hazırlanan maddelerin öğrenci seviyesine ve araştırmanın amacına uygunluğu, kapsam ve görünüş geçerliliği hakkında uzmanlardan görüş alınırken araştırmacı tarafından hazırlanan uzman görüş formu kullanılmıştır. Hazırlanan bu uzman ve görüş formu araştırmanın ekler bölümünde yer almaktadır (EK 10). Uzmanların yapmış olduğu değerlendirmeler neticesinde gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır.

5. Deneme formu: Taslak testte yer alan maddelerin gözden geçirilmesinin ardından araştırmanın amacına hizmet etmeyen, yeterli madde güçlüğü ve ayırt edicilik değerlerine sahip olmayan maddelerin elenmesi amacıyla deneme uygulaması yapılacağı için bu aşamaya yönelik hazırlıklar yapılmıştır. Testte yer alan maddelerin sıralamasına dikkat edilerek öğrencileri

dikkat dağınıklığına ve sıkılmaya sürüklenme ihtimali göz önünde bulundurulmuş ve aynı kazanıma yönelik hazırlanan soruların art arda gelmemesine dikkat edilmiştir.

6. Pilot uygulamasının yapılması: Taslak olarak hazırlanan Dinlediğini Anlama Başarı Testi'nin pilot uygulaması Aksaray il merkezinde bulunan üç farklı devlet okulunda yapılmıştır. Uygulamaya farklı seviyelere sahip 337 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Pilot uygulamaya katılan bu öğrenciler araştırmanın nihai uygulamasında yer almamışlardır.

7. Madde analizleri ve madde seçiminin yapılması: Madde analizlerinin yapılmasından önce uygulama sonuçlarının puanlanması yapılmıştır. Uygulamaya katılan öğrencilerin cevaplarına bakılarak maddelere verilen her doğru cevap için 1 puan, her yanlış ve boş cevap için ise 0 puan verilmiştir. En yüksek puan alan öğrenciden en düşük puan alan öğrenciye doğru bir sıralama yapılarak madde analizine geçilmiştir. Madde analizleri SPSS 25 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan madde analizleri neticesinde madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine göre teste alınmaya uygun olmayan 5 madde elenerek testten çıkartılmıştır. Dinlediğini Anlama Başarı Testi'nde yer alan maddeler için yapılan madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri neticesinde ulaşılan değerler aşağıda Tablo 3.15.'te yer almaktadır.

Tablo 3.15. Dinlediğini anlama başarı testi madde analizi sonuçları.

Sorular	Madde Güçlüğü İndeksi p_j	Madde Ayırt Edicilik İndeksi r_{jx}
Soru 1	0,56	0,69
Soru 2	0,55	0,39
Soru 3	0,45	0,39
Soru 4	0,51	0,37
Soru 5	0,69	0,37
Soru 6	0,52	0,41
Soru 7	0,58	0,39
Soru 8	0,40	0,43
Soru 9	0,53	0,37
Soru 10	0,61	0,40
Soru 11	0,55	0,40
Soru 12	0,56	0,54
Soru 13	0,60	0,60
Soru 14	0,56	0,44
Soru 15	0,57	0,48
Soru 16	0,60	0,46
Soru 17	0,39	0,37
Soru 18	0,63	0,52
Soru 19	0,63	0,61
Soru 20	0,54	0,41
Soru 21	0,53	0,54
Soru 22	0,52	0,46
Soru 23	0,65	0,44
Soru 24	0,59	0,52
Soru 25	0,50	0,52

Soru 26	0,51	0,43
Soru 27	0,50	0,61
Soru 28	0,51	0,54
Toplam	15,352	13,111
Ortalama	0,5483	0,4683

Dinlediğini Anlama Başarı Testi'nin güvenilirliği için iç tutarlılık değeri KR-20 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Testteki her bir maddenin aynı puan aralığına sahip olması, soruların farklı zorluk düzeylerinde olması, sonuçlara yönelik düzeltme formülünün kullanılmaması ve doğru cevapların 1, yanlış ve boş cevapların ise 0 ile puanlandırılması nedeniyle KR-20 formülü kullanılmıştır. Yapılan KR-20 hesapları neticesinde 0,79 değerine ulaşılmıştır. Bu sonuç testin iç tutarlılık değerinin oldukça iyi bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Testte yer alan maddelerin madde güçlük indekslerinin ortalaması 0,5483 iken madde ayırt edicilik indeksleri ortalaması ise 0,4683 şeklinde hesaplanmıştır. Testte yer alan soruların doğru cevaplanma oranını ifade eden madde güçlüğü indekslerinin 0.50 değeri civarında olması ve testte yer alan maddelerin ölçülmek istenen niteliğe göre katılımcıları ne derece ayırdığını ifade eden madde ayırt edicilik indekslerinin ise 0.30 değerinin üzerinde olması iyi bir testte bulunması gereken özellikler olarak kabul edilir (Büyüköztürk, vd., 2008:128). İyi bir testte bulunması gereken bu ölçüm değerlerinden yola çıkılarak araştırmacı tarafından hazırlanan Dinlediğini Anlama Başarı Testi'nin uygun ve güvenilir bir test olduğu görüşmüştür.

8. Nihai Testin Netleşmesi: Yapılan madde analizleri neticesinde ulaşılan madde güçlük ve madde ayırt edicilik indekslerinden yola çıkılarak uygun değerlere sahip 28 madde testte yer almaya uygun görülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen Dinlediğini Anlama Başarı Testinin nihai şekli araştırmacının ekler bölümünde yer almaktadır (Ek 8).

3.3.5. Konuşma becerileri puanlama anahtarı

Puanlama anahtarı geliştirilirken konuşma becerilerinin kapsadığı bileşenlerin dikkate alınması gerekmektedir. Bu nedenle konuşma becerilerinin sahip olduğu bileşenleri içeren gözlemleyici merkezli kuramsal ölçme aracı geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu tür ölçme araçlarının geliştirilme aşamasında Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) kullanılmaktadır. KGI kullanılarak kuramsal puanlama anahtarı geliştirilirken Lawshe (1975) tarafından belirlenen hazırlık aşamaları izlenmiştir. Bu aşamalar aşağıda sıralanmıştır:

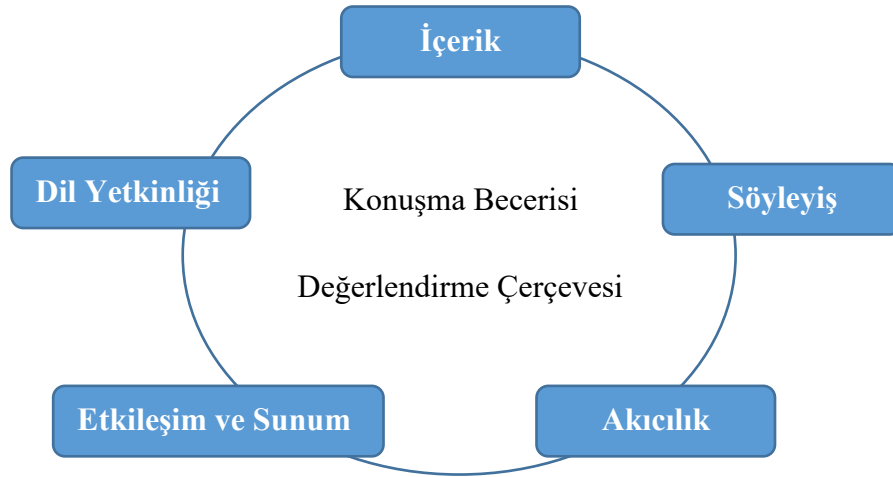
1) Uzman grubunun belirlenmesi:

Uzman grubu 10 kişiden oluşmaktadır. Uzman grubunda yer alan 4 kişi doktorant, 6 kişi ise konuşma becerileri üzerine çalışmaları olan akademisyenlerdir.

2) Taslak formun hazırlanması:

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerilerinin düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından literatürde yer alan konuşma becerilerine ilişkin çalışmalar incelenmiştir (Bozkurt, 2017, Bozkurt ve Arıca Akkök, 2018; Bulut, 2015; Çintaş-Yıldız ve Yavuz, 2012; Demir, 2022; Erdem, 2012; Erdem ve Erdem, 2014; Gürhan, 2013; Hatipoğlu, 2022; Kardaş, 2018; Kartallıoğlu, 2015; Kılıçarslan, 2014; Kuzu ve Suna, 2012; Maden, 2010; Orhan, 2010; Öztürk, 1997; Sallabaş, 2011; Sargın 2006; Temizkan, 2009; Tüzemen, 2016; Yüceer, 2014). Bu çalışmalarda yer alan konuşma becerilerine ilişkin puanlama anahtarlarının sahip olduğu genel yapı, şablon ve puanlama dereceleri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Yapılan literatür incelemelerinin yanında 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan 7. sınıf konuşma becerilerine ilişkin kazanımlar da dikkate alınarak puanlama anahtarının geliştirilmesine başlanmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 7. sınıf konuşma becerilerine ilişkin 7 kazanım bulunmaktadır (MEB,2019:43).

2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan 7. sınıf konuşma becerileri kazanımlarından yola çıkılarak öğrencilerin konuşma becerilerini belirlemeye yönelik puanlama anahtarı oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca NEÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunun ve Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün hassasiyetleri ve istekleri de dikkate alınmıştır. Daha sonra konuşma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik dikkate alınması gereken ölçütler belirlenmeye çalışılmıştır. Değerlendirme ölçütleri belirlenirken Bozkurt (2017) tarafından geliştirilen konuşma becerisi değerlendirme çerçevesinden yararlanılmıştır. Bozkurt (2017) tarafından Türkçe anadili konuşucuları için geliştirilen değerlendirme çerçevesi aşağıda Şekil 3.3.'te yer almaktadır.



Şekil 3.3. Konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi (Bozkurt, 2017).

Şekil 3.3.'e bakıldığında konuşma becerisi değerlendirme çerçevesinin; İçerik, Söyleyiş, Akıcılık, Etkileşim ve Sunum, Dil Yetkinliği olmak üzere 5 ana başlıktan oluştuğu görülmektedir. Bozkurt (2017), *söyleyiş* başlığında solunum, boğumlama, ses şiddeti ve bürün öğeleri; akıcılık başlığında konuşma hızı, yinelenmeler ve duraksamalar; *dil yetkinliği* başlığında sözcüksel-söz dizimsel tercihler ve iletişime uygun yapıları oluşturma; *içerik* başlığında konuşmanın metinsel ve bilişsel düzenlenişi; *etkileşim ve sunum* başlığında ise iletişim ve sunum yöntemlerini kullanma konularına değinmiştir. Tüm bu başlıklar dikkate alınarak değerlendirme ölçütleri belirlenmiştir.

Ölçülmek istenen her bir becerinin alt boyutları için performanslar, Yetkin (5 puan), Yeterli (4 puan), Orta (3 puan), Yetersiz (2 puan) ve Zayıf (1 puan) şeklinde tanımlanmıştır. Performans dereceleri tanımlanırken araştırmaya katılan öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alınmıştır. Ölçülmek istenen beceri performansını tam olarak gösteren öğrenciler 5 puan alırken ilgili beceriye ilişkin zayıf düzeyde performans gösteren öğrenciler ise 1 puan almıştır. Taslak olarak geliştirilen Konuşma Becerileri Puanlama Anahtarı, 7 boyut ve 52 maddeden oluşmaktadır.

3) *Uzman görüşlerinin alınması:*

KGİ kullanılarak kuramsal puanlama anahtarının geliştirilmesinde önemli tekniklerden bir tanesi Davis (1992) tekniğidir (Bozkurt ve Arıca-Akkök, 2019:421) ve uzman görüşlerinin alınması sürecinde bu teknik kullanılmıştır. Davis (1992) tekniğinde uzman

görüşleri alınırken “Madde son derece ilgili” (a), “Madde oldukça ilgili” (b), “Madde kısmen ilgili” (c) ve “Madde ilgili değil” (d) şeklinde yapılan dörtlü derecelendirme üzerinden değerlendirmeler yapılır. Bu bağlamda uzmanlardan bu dörtlü derecelendirmeye göre değerlendirme yapmaları istenmiştir.

4) *Maddelere ilişkin KGİ değerinin hesaplanması:*

Davis (1992) tekniğine göre KGİ hesaplaması, ilgili maddeye uzmanların yapmış olduğu a ve b değerlendirmelerinin toplamı, görüş bildiren toplam uzman sayısına bölünerek hesaplanır. Davis (1992)’e göre her bir maddeye ilişkin hesaplanan KGİ değerleri, 0.8 değerinden büyükse o madde kapsam geçerliği bakımından yeterli olarak kabul edilir. Davis (1992) tekniğine göre KGİ hesaplama formülü aşağıda yer almaktadır:

$$\text{Madde KGİ Değeri} = \frac{Na + Nb}{N}$$

Bu formülde; Na sembolü ilgili maddeye dair “Madde son derece ilgili” değerlendirmesini yapan toplam uzman sayısını, Nb sembolü “Madde oldukça ilgili” değerlendirmesini yapan toplam uzman sayısını ve N sembolü ise değerlendirme yapan toplam uzman sayısını ifade etmektedir. Konuşma Becerileri Puanlama Anahtarı’na ilişkin alınan uzman değerlendirmelerine uygulanan Davis (1992) KGİ tekniği formülünden elde edilen değerler aşağıda Tablo 3.16.’da yer almaktadır.

Tablo 3.16. Konuşma becerileri puanlama anahtarı KGİ değerleri.

Maddeler	KGİ Değeri	Maddeler	KGİ Değeri	Maddeler	KGİ Değeri
1	1.0	19	0.9	37	1.0
2	1.0	20	0.8	38	0.8
3	0.9	21	1.0	39	1.0
4	0.9	22	1.0	40	1.0
5	1.0	23	1.0	41	0.9
6	0.8	24	0.9	42	1.0
7	1.0	25	1.0	43	1.0
8	1.0	26	1.0	44	1.0
9	0.9	27	0.9	45	1.0
10	0.9	28	1.0	46	0.9
11	1.0	29	0.9	47	1.0
12	1.0	30	1.0	48	1.0
13	0.8	31	1.0	49	0.9
14	1.0	32	1.0	50	1.0
15	1.0	33	0.8	51	1.0
16	0.9	34	1.0	52	0.9
17	1.0	35	0.9		
18	1.0	36	1.0		

Tablo 3.16.'ya bakıldığında Konuşma Becerileri Puanlama Anahtarı'nda yer alan tüm maddelerin KGİ değerlerinin 0.8 değerine eşit ya da bu değerden büyük olma koşulunu sağladığı görülmektedir. Ayrıca uzmanların maddelere ilişkin yaptıkları öneriler dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

5) *Formun nihai halinin oluşturulması:*

Geliştirilen Konuşma Becerileri Puanlama Anahtarı, 7 boyut ve 52 maddeden oluşmaktadır. Bu boyut ve maddelere ilişkin bilgiler aşağıda tablo 3.17.'de yer almaktadır.

Tablo 3.17. Konuşma becerileri puanlama anahtarı boyutları ve madde sayıları.

Boyutlar	Madde sayısı
Giriş	5
Konu ve Ana Fikir	8
Üslup ve Anlam İlgisi	10
Dil Bilgisi Becerisi	10
Akıcılık ve Telaffuz	8
Beden Dili ve Sunum	9
Bitiriş	2
Toplam	52

Giriş boyutunda 5 madde, Konu ve Ana Fikir boyutunda 8 madde, Üslup ve Anlam İlgisi boyutunda 10 madde, Dil Bilgisi Becerisi boyutunda 10 madde, Akıcılık ve Telaffuz boyutunda 8 madde, Beden Dili ve Sunum boyutunda 9 madde ve Bitiriş boyutunda ise 2 madde yer almaktadır.

Geliştirilen Konuşma Becerileri Puanlama Anahtarı, Aksaray il merkezinde bulunan bir ortaokulda öğrenimine devam eden 48 öğrencinin katılımıyla sınanmıştır. Değerlendirme işlemleri araştırmacı ve 2 Türkçe Eğitimi uzmanı ile yapılarak veriler SPSS 25 paket programına girilmiş ve sonuçlar analiz edilmiştir. Analizler sonucunda Konuşma Becerileri Puanlama Anahtarı'na ilişkin güvenilirlik kat sayısı için 0,84 değerine ulaşılmıştır. Elde edilen bu değer için baraj kabul edilen 0,70 değerinin üzerinde olması nedeniyle geliştirilen Konuşma Becerileri Puanlama Anahtarı'nın güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Geliştirilen puanlama anahtarı ekler bölümünde yer almaktadır (EK 11).

3.3.6. Konuşma konularının belirlenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları konuşma beceri düzeylerini belirlemek için hazırlıksız konuşma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin konuşma uygulamalarına

önceden hazırlanma veya ilgili bir metni ezberleme gibi durumlar içerisinde olma olasılığında dolayı hazırlıklı konuşma yerine hazırlıksız konuşma çalışmalarının yapılması tercih edilmiştir. Yapılan hazırlıksız konuşma çalışmalarında araştırmacı tarafından belirlenen konuşma konuları kullanılmıştır. Konuşma konuları belirlenirken öğrencilerin yaş ve seviyeleri dikkate alınmış ve özellikle öğrencilerin hayal dünyalarını harekete geçirebilecek konuların belirlenmesine dikkat edilmiştir. Bu bağlamda araştırmacı tarafından ilk olarak 40 konudan oluşan bir örnek konu listesi hazırlanmış ve Türkçe eğitimi alanında uzmanlığı bulunan 10 kişiden görüşler alınarak ekleme-çıkarma ve düzeltmeler yapılarak konu sayısı 30'a düşürülmüştür. Daha sonra ise yine aynı uzmanlardan hazırlanan listede yer alan hazırlıksız konuşma konularını, 7. sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine uygunluğu bakımından değerlendirmeleri ve her bir konuya 1 ve 5 değer aralığında puan vermeleri istenmiştir. Uzman görüşleri neticesinde konuşma konularının aldığı toplam puanlar aşağıda Tablo 3.18.'de yer almaktadır.

Tablo 3.18. Konuşma konularına ilişkin uzman görüşü toplam puanları.

	Konu Başlıkları	Puan
1	Sizi olumlu ya da olumsuz bir şekilde çok etkileyen bir anınızı anlatınız.	48
2	Çevre kirliliğinin nedenleri, olumsuz sonuçları ve bu sorunun çözümüne ilişkin düşüncelerinizi anlatınız.	47
3	Hayal dünyanızı kullanarak kendinize doğaüstü bir ev tasarlayarak anlatınız.	47
4	Yakın zamanda gezip gördüğünüz bir yeri, sevdiğiniz ve sevmediğiniz özelliklerine değinerek anlatınız.	46
5	En sevdiğiniz oyunu ayrıntılı bir şekilde anlatınız.	45
6	Okul müdürü olduğunuzu hayal edin, okulunuzda neleri değiştirmek isterdiniz?	45
7	Aile büyüklerinden kendinize örnek aldığınız birisini tanıtınız.	45
8	Gelecekte hangi mesleği yapmak istiyorsunuz? Neden?	44
9	Teknolojik gelişmelerin sosyal hayat üzerindeki etkileri nelerdir?	44
10	Sevginin çocuk dünyasındaki yeri ve önemi nedir?	43
11	Bir ulusun varlığının devamı için vatanın önemini nedir? Vatan olmazsa o ulusa ne olur?	43
12	Olumlu iletişim kurmanın insan hayatındaki yeri ve önemi nedir?	43
13	İnsan neden sosyal bir çevreye ihtiyaç duyar? Anlatınız.	42
14	Okumanın bireye kazandırdığı avantajlar nelerdir?	42
15	Büyüklerle ve küçüklerle karşı saygılı ve hoşgörülü olmak konusunda neler düşünüyorsunuz?	41
16	Çok beğendiğiniz bir kitabı arkadaşlarınıza tanıtınız.	40
17	Geçmişte hangi zamanda yaşamak isterdiniz? Neden?	40
18	Dünyada en çok merak ettiğiniz ülke ve kültür hangisidir? Açıklayınız.	40
19	Hangi sporu yapmayı seviyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.	39
20	Hayatınızı otobiyografi şeklinde anlatınız.	39
21	Yenilenebilir enerji kaynaklarının önemi hakkında düşüncelerinizi anlatınız.	39
22	Gezegenimizi korumak için neler yapılabilir?	39
23	Zeki olmak mı yoksa çalışkan olmak mı kişiyi başarıya götürür?	38
24	Hayvan hakları hakkında bilgilendirici bir konuşma yapınız.	38
25	En sevdiğiniz ders hangisi ve neden?	37
26	İnterneti hangi amaçlar için kullanıyorsunuz?	34
27	Gelenek ve göreneklerin önemini anlatınız.	32
28	Hangi film türlerini izlemeyi seviyorsunuz? En beğendiğiniz filmi anlatınız.	30
29	En yakın arkadaşınızı olumlu ve olumsuz yönleriyle tanıtınız.	29
30	Hangi hayvanı kendinize yakın hissediyorsunuz? Neden?	27

Uzman görüşleri neticesinde en düşük puan alan 5 konu başlığı elenerek çalışmadan çıkartılmıştır. Uzmanlar tarafından yüksek puan verilen konuşma konuları öğrencilere uygulama öncesinde liste halinde verilmiş ve istedikleri konuşma konusunu seçebilecekleri söylenmiştir. Hazırlıksız konuşma çalışmaları için hazırlanan bu konu listesi araştırmanın ön test, son test ve kalıcılık testlerinin uygulandığı aşamalarda kullanılmıştır.

3.3.7. Yazma becerileri dereceli puanlama anahtarı

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerilerinin düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından literatürde yer alan yazma becerilerine ilişkin çalışmalar incelenmiştir (Aykurt, 2022; Başkan, 2018; Bilican Demir ve Yıldırım, 2019; Büyükkiz, 2011; Demirel, 2021; Durmuş, 2022; Erdoğan, 2019; Erol, 2021; Harmankaya, Sallabaş ve Toker, 2022; Kara, 2023; Karakoç Öztürk, 2014; Ölmez, 2023; Öztürk, 2022; Soyuçok, 2022; Tarakcı, 2022; Tunagür, 2020; Türkyılmaz, 2021; Yorgancı ve Baş, 2021). Bu çalışmalarda yer alan yazma becerilerine ilişkin dereceli puanlama anahtarlarının sahip olduğu genel yapı, şablon ve puanlama dereceleri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde dereceli puanlama anahtarının geliştirilerek kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçülmek istenen beceri boyutlarının alt parçalara ayrıştırılabildiği, detaylı ve her bir alt boyutun ayrı ayrı puanlanması gereken durumlarda dereceli puanlama anahtarının kullanılması uygun görülmektedir (Haladyna, 1997:135). Bu nedenle dereceli puanlama anahtarı kullanımı tercih edilmiştir. Yapılan literatür incelemelerinin yanında 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan 7. sınıf yazma becerileri kazanımları da dikkate alınarak dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesine başlanmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 7. sınıf yazma becerilerine ilişkin 17 kazanım bulunmaktadır (MEB,2019:46).

2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan 7. sınıf yazma becerileri kazanımlarından yola çıkılarak öğrencilerin yazma becerilerini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarı (DPA) oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca NEÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunun ve Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün hassasiyetleri ve istekleri de dikkate alınmıştır. DPA oluşturulurken Goodrich (2001) tarafından belirlenen hazırlık aşamaları izlenmiştir. Bu aşamalar aşağıda sıralanmıştır:

1) Değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi:

DPA geliştirilmesinin ilk aşamasında araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması neticesinde yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik dikkate alınması gereken ölçütler belirlenmeye çalışılmıştır. Değerlendirme ölçütleri belirlenirken Raimes (1983)

tarafından ortaya konulan yapı ve içerik unsurları göz önünde bulundurulmuştur. Raimes (1983), becerilerin değerlendirilmesinde yapı ve içerik ölçütlerini; içerik, söylem, anlaşılabilirlik, yazım kuralları, bağlama uygunluk ve dil bilgisi başlıklarıyla ifade etmiştir. Kullanılan sözcük ve cümlelerin konuyla bağlantılı olması içerik başlığında, içeriği zenginleştirmek için bağlantı unsurlarını ve deyimleri kullanma söylem başlığında, kolay anlaşılabilirliği sağlama ve anlatım bozukluğunun olmaması anlaşılabilirlik başlığında, yazım kurallarına uygunluk ve kelimelerin doğru yazımı yazım kuralları başlığında, konu bağlamıyla ilişkili dil kullanımı bağlama uygunluk başlığında, eklerin doğru kullanımı ve özne-yüklem uyumu gibi unsurlar ise dil bilgisi başlığında ifade edilmiştir. Tüm bu başlıklar dikkate alınarak değerlendirme ölçütleri belirlenmiştir.

2) *DPA türünün belirlenmesi:*

Bütüncül (Holistic Rubric) ve analitik (Analytic Rubric) olmak üzere iki tür DPA vardır. Bütüncül DPA, ölçülmek istenen beceriyi boyut boyut ayırmaksızın her niteliği ve seviyeyi içerecek şekilde tanımlamalar yapıldığında geliştirilirken analitik DPA ise ölçülmek istenen ana beceriyi meydana getiren alt becerilere yönelik tanımlamalar yapıldığında geliştirilir (Sezer,2005:65). DPA türlerinin özelliklerine bakıldığında bu araştırma için analitik DPA geliştirilmesinin daha uygun olacağı görülmüştür. Ayrıca analitik DPA, puanlayıcılar arası güvenilirliği sağlama noktasında bütüncül DPA ile kıyaslandığında daha kullanışlıdır (Knoch, 2009:285).

3) *Beceri düzeyleri için tanımlamaların yapılması:*

Ölçülmek istenen her bir becerinin alt boyutları için performanslar, çok iyi (4 puan), iyi (3 puan), kötü (2 puan) ve çok kötü (1 puan) şeklinde derecelendirilerek tanımlama yapılmıştır. Performans dereceleri tanımlanırken araştırmaya katılan öğrencilerin yaş düzeyleri göz önünde bulundurulmuştur. Ölçülmek istenen beceri performansını tam olarak gösteren öğrenciler 4 puan alırken ilgili beceriye ilişkin kötü düzeyde performans gösteren öğrenciler ise 1 puan almıştır. Haladyna (1997)'ya göre katılımcıların alt yaş grubuna dâhil olduğu araştırmalarda güvenilir puanlama yapabilmek için performansların dörtlü dereceleme şeklinde kullanılması daha uygundur. Bu nedenle dörtlü derecelendirme tercih edilmiştir.

4) *Uzman görüşlerinin alınması:*

Taslak olarak geliştirilen DPA ile ilgili uzman görüşü almak için 2 Türkçe öğretmeni, 2 Türkçe Eğitimi alanında çalışan akademisyen ve 2 ölçme ve değerlendirme uzmanı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uzmanlardan geliştirilen DPA ile ilgili içerik, yapı ve ölçütler hakkında değerlendirmeler yapmaları istenerek görüşler alınmıştır. Uzmanlardan alınan öneriler neticesinde DPA üzerinde düzenlemeler yapılmıştır.

Geliştirilen Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı, 4 boyut ve 15 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyut ve alt boyutlara ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 3.19.'da yer almaktadır.

Tablo 3.19. Yazma becerileri DPA boyutları ve madde sayıları.

Boyutlar	Alt boyutlar	Madde sayısı
Dış Yapı ve Düzen	Sayfa Düzeni	2
	Metin Düzeni	3
	Konu Seçimi	2
İç Yapı ve Plan	Başlık	1
	Giriş	1
	Gelişme	1
	Sonuç	1
	Metin Türü	1
Dil ve Anlatım	Sözcük ve Sözcük Grupları	2
	Cümle	2
	Paragraf	3
	Üslup, İçerik ve Ana Fikir	10
Dil Bilgisi Kuralları	Yazım	1
	Noktalama İşaretleri	1
	Anlatım Bozukluğu	1
	Toplam	32

Dış Yapı ve Düzen boyutunda 2 alt boyut ve toplam 5 madde, İç Yapı ve Plan boyutunda 6 alt boyut ve toplam 7 madde, Dil ve Anlatım boyutunda 4 alt boyut ve toplam 17 madde ve Dil Bilgisi Kuralları boyutunda 3 alt boyut ve toplam 3 madde yer almaktadır.

Geliştirilen Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı, Aksaray il merkezinde bulunan bir ortaokulda öğrenimine devam eden 44 öğrenciden alınan kompozisyon metinleri üzerinde denenmiştir. Değerlendirme işlemleri araştırmacı ve 2 Türkçe Eğitimi uzmanı ile yapılarak veriler SPSS 25 paket programına girilmiş ve sonuçlar analiz edilmiştir. Analizler sonucunda Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı'na ilişkin güvenilirlik kat sayısı için 0,82 değerine ulaşılmıştır. Elde edilen bu değer için baraj kabul edilen 0,70 değerinin üzerinde olması nedeniyle geliştirilen Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı'nın güvenilir bir DPA olduğu söylenebilir. Geliştirilen DPA ekler bölümünde yer almaktadır (EK 12).

3.3.8. Yazma konularının belirlenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları yazma beceri düzeylerini belirlemek için yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yapılan yazma çalışmalarında araştırmacı tarafından belirlenen yazma konuları kullanılmıştır. Yazma konuları belirlenirken öğrencilerin yaş ve seviyeleri dikkate alınmış ve özellikle öğrencilerin hayal dünyalarını harekete geçirebilecek konuların belirlenmesine dikkat edilmiştir. Bu bağlamda araştırmacı tarafından ilk olarak öğrencilerin dikkatini çekebilecek ve yazmaktan keyif alacakları 25 konudan oluşan bir örnek konu listesi hazırlanmıştır. Hazırlanan örnek konu listesine yönelik Türkçe eğitimi alanında uzmanlığı bulunan 10 kişiden görüşler alınarak ekleme-çıkarma ve düzeltmeler yapılmış ve konu sayısı 20'ye düşürülmüştür. Daha sonra ise yine aynı uzmanlardan hazırlanan listede yer alan yazma konularını, 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine uygunluğu bakımından değerlendirmeleri ve her bir konuya 1 ve 5 değer aralığında puan vermeleri istenmiştir. Uzman görüşleri neticesinde yazma konularının aldığı toplam puanlar aşağıda Tablo 3.20.'de yer almaktadır.

Tablo 3.20. Yazma konularına ilişkin uzman görüşü toplam puanları.

	Konu Başlıkları	Puan
1	Bilinen bir masalı yeniden kurgulayarak yazınız.	50
2	Hayali karakterleri olan bir fabl yazınız.	49
3	Arkadaşlığın sizin için önemini anlatınız.	49
4	Doğüstü bir yere hayali bir gezi yaptığınızı düşününüz. Hayal ettiklerinizi betimleyerek anlatınız.	49
5	Hobilerinizi ve fobilerinizi anlatınız.	47
6	İleride kendinizi nasıl bir anne/baba olarak hayal ediyorsunuz?	46
7	Toplumda hiçbir kural veya kanun olmasaydı neler olurdu?	46
8	Çocuk kimdir? Çocukluk döneminizden yola çıkarak düşüncelerinizi anlatınız.	46
9	Sizi olumlu veya olumsuz etkileyen bir anınızı yazınız.	46
10	Gelecekte kendinizi hangi mesleği yaparken hayal ediyorsunuz?	45
11	Kendinize hayali bir arkadaş tasarlayınız. Bu hayali arkadaşı betimleyerek anlatınız.	45
12	Hangi süper yeteneklere sahip olmak isterdiniz? Neden?	44
13	Size göre ileriki yıllarda meydana gelebilecek teknolojik gelişmeler neler olabilir?	42
14	Anne sevgisinden bahsederek kendi annenizi sınıfa tanıttınız.	41
15	Bencillik nedir? Bencil insan kimdir?	41
16	“Amacı olmayan gemiye hiçbir rüzgâr yardım etmez.” sözünden hareketle bir metin yazınız.	36
17	Kendi otobiyografinizi yazınız.	36
18	Doğa sevgisinin gezegenimiz için önemi nedir?	35
19	Barış ve huzurun dünya için önemi nedir?	35
20	Yetişkinler, neden öğüt verir? Bu öğütlere karşı yaklaşımınız nasıldır?	35

Uzman görüşleri neticesinde en düşük puan alan 5 konu başlığı elenerek çalışmadan çıkartılmıştır. Uzmanlar tarafından yüksek puan verilen yazma konuları öğrencilere uygulama öncesinde liste halinde verilmiş ve istedikleri yazma konusunu seçebilecekleri söylenmiştir.

Yazma çalışmaları için hazırlanan bu konu listesi araştırmanın ön test, son test ve kalıcılık testlerinin uygulandığı aşamalarda kullanılmıştır.

3.3.9. Dijital okuryazarlık ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla literatürde yer alan dijital okuryazarlık ölçekleri araştırmacı tarafından incelenmiştir (Amin, Malik ve Akkaya, 2021; Bayrakçı, 2020; Chetty, Qigui, Gcora, Josie, Wenwei ve Fang, 2017; Hamutoğlu, Canan Güngören, Kaya Uyanık ve Gür Erdoğan, 2017; Ng, 2012; Pala, 2019; Pala ve Başbüyük, 2020a; Reddy, Chaudhary, Sharma ve Hussein, 2023; Rodríguez-de-Dios, Igartua ve González-Vázquez, 2016; Şahin, Asal Özkan ve Turan, 2022; Üstündağ, Güneş ve Bahçivan, 2017; Vodă, Cautisanu, Grădinaru, Tănăsescu ve De Moraes, 2022). Belirlenen ölçeklere yönelik uzman görüşleri alınarak Pala (2019) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen dijital okuryazarlık ölçeğinde karar kılınmış ve de araştırmada kullanılmıştır (Ek 6). Bu ölçeğin araştırmada kullanımı için ölçek sahibi olan Pala (2019)'dan gerekli izin araştırmacı tarafından alınmıştır (Ek 5).

21 maddeden oluşan dijital okuryazarlık ölçeği, beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin likert bölümü, Her zaman (5), Çoğu zaman (4), Bazen (3), Nadiren (2) ve Hiçbir zaman (1) derecelerinden oluşmaktadır. Dijital okuryazarlık ölçeği, sırasıyla “Bilgi-İşlem”, “İletişim”, “Güvenlik” ve “Problem Çözme” isimlerinin verildiği dört boyuttan meydana gelmektedir. Bilgi-İşlem boyutunda 5 madde, İletişim boyutunda 5 madde, Güvenlik boyutunda 6 madde ve Problem Çözme boyutunda ise 5 madde yer almaktadır.

Dijital okuryazarlık ölçeğinin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmak istenmiş ve Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ile Barlett Sphericity testi aracılığıyla analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda KMO değerinin 0.82, Barlett Sphericity testi değerinin ise 1117,603 ($p < .01$, $sd=210$) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) için temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmış ve varimax döndürme tekniği ile faktörler belirginleştirilmiştir. Yapılan AFA çalışmaları neticesinde ölçekte bulunan tüm maddelerin 0.30 değerinin üstünde olduğu görülmüştür. Yapılan AFA çalışmalarının ardından ölçek maddelerine yönelik doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA uygulaması ile maddeler arası ilişkiler test edilerek standartlaştırılmış yüklerin anlamlılık düzeyini ortaya koyan t değeri incelenmiştir. DFA analizleri neticesinde ulaşılan t değerlerinin 13.21 ile 19.55 arasında değiştiği görülmüştür. Ulaşılan t değeri sonuçlarının 2.56 değerinin üzerinde olması, t

değerlerinin 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Faktörler arasındaki uyum indekslerine bakıldığında, faktörler arasında oldukça iyi uyum değerleri olduğu görülmüştür

Dijital okuryazarlık ölçeğinin güvenilirliğine yönelik Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısına bakılmış ve hem ölçeğin her bir boyutu için ayrı ayrı hem de ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısına bakıldığında Bilgi-İşlem boyutunda 0.71 değeri, İletişim boyutunda 0.73 değeri, Güvenlik boyutunda 0.78 değeri ve Problem boyutunda ise 0.75 değerine ulaşılmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise 0.87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ve boyutlarına ilişkin elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayı değerlerinin 0.70 değerinden büyük olması ölçeğin güvenilirlik açısından yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tutarlı olup olmadığına bakmak için belirli bir zaman sonra test-tekrar test yöntemi kullanılarak ölçek tekrar uygulanmış ve yapılan bu iki uygulamadan elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon katsayısı 0.72 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nin tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara bakıldığında bu çalışmada kullanılan Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nin güvenilir olduğu görülmektedir.

3.3.10. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Deney grubu öğrencilerinin otantik öğrenmeye dair görüşlerini almak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (EK 7). Deney grubunda yer alan öğrencilerin otantik öğrenme sürecine ilişkin görüşleri, araştırmanın nitel bölümünün temelini oluşturduğu için oldukça önemlidir.

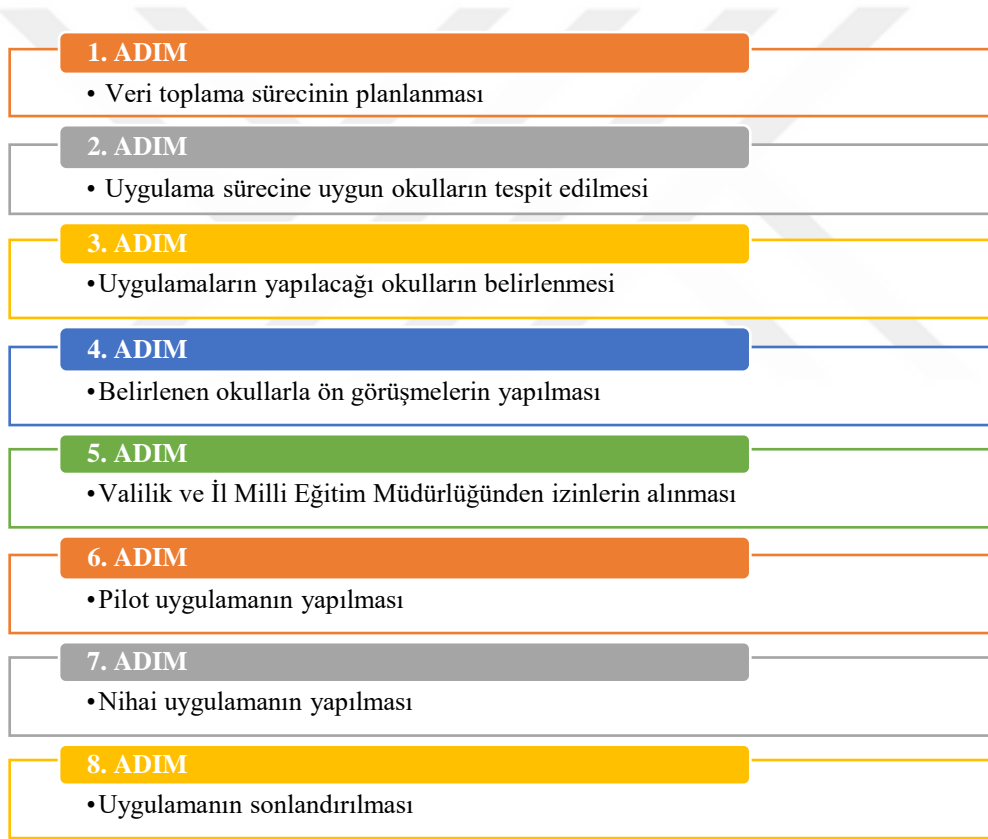
Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken ilk olarak araştırmacı tarafından literatürde yer alan görüşme türlerinin kullanıldığı çeşitli araştırmalar incelenmiş (Alyıldız Uğurlu, 2019; Aşuluk, 2020; Aydın, 2020; Baca, 2022; Bulut, 2018; Çayır, 2021; Çelik, 2021; Doğan Güldenoğlu, 2022; Güzelküçük, 2022; Hatipoğlu, 2022; Kurt, 2018; Özbal, 2017; Öztürk, 2022; Polat, 2022; Cevher, 2019). Bu incelemelerden yola çıkılarak taslak bir görüşme formu oluşturulmuştur. 28 maddeden oluşan bu ilk şablon, alınan uzman görüşleri neticesinde gerekli görülen düzenleme ve elemelerin yapılmasının ardından nihai şeklini alarak 22 maddelik bir görüşme formu haline gelmiştir.

Görüşme formu uygulama öncesi, uygulama esnası ve uygulama sonrasına dair soruları içeren üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde 6, ikinci bölümde 6 ve son bölümde ise 12 soru yer almaktadır. Bu sorular kullanılarak deney grubunda yer alan bazı öğrencilerle uygulama

öncesinde, uygulama esnasında ve uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere katılan öğrencilere; uygulama öncesinde otantik öğrenme hakkında herhangi bir bilgiye sahip olup olmadıkları, uygulama esnasında otantik öğrenme sürecinde oluşan izlenimleri ve uygulama sonrasında ise otantik öğrenme sürecine dair genel değerlendirmeleri sorulmuştur. Bu öğrenciler deney grubundan gönüllülük esasına göre rastgele seçilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından veri toplama süreci planlanmıştır. Uzman görüşlerine başvurarak şekillendirilen veri toplama sürecinin aşamaları aşağıda Şekil 3.4.'te yer almaktadır.



Şekil 3.4. Veri toplama sürecinin aşamaları.

3.4.1. Pilot uygulama

Araştırmanın pilot uygulaması 2021-2022 eğitim öğretim yılında Aksaray ilinde yapılmıştır. Pilot uygulama etkinlikleri, asıl uygulamanın yapıldığı okuldan farklı bir okulda 7.

sınıfta öğrenim gören toplam 39 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada, asıl uygulama sürecinde gerçekleştirilecek otantik öğrenme ve dijital okuryazarlık etkinliklerinde ortaya çıkma ihtimali olan aksaklıkları ve problemleri tespit etme adına araştırmanın uygulamaları için uygun olan ve asıl uygulamanın yapılacağı okulla benzer koşullara sahip bir devlet okulu tercih edilmiştir. Araştırmanın konusu, amacı ve uygulama sürecinin nasıl ilerleyeceği hakkında öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra ilk olarak gönüllü öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin ardından uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama süreci, asıl uygulamada planlandığı şekliyle pilot uygulamada da 10 hafta boyunca haftada 2 ders saati olmak üzere toplamda 20 ders saatinden oluşmaktadır. 10 hafta boyunca öğrencilerle otantik öğrenme ve dijital okuryazarlık etkinlikleri yapılmıştır. Uygulama sürecinde ve sonrasında gönüllü öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan otantik öğrenme ve dijital okuryazarlık etkinliklerinde öğrencilerin karşılaştığı sorunlar ya da anlamadıkları noktalar araştırmacı tarafından takip edilerek pilot uygulama notlarına eklenmiştir. Bu notlardan yola çıkılarak asıl uygulamada dikkat edilmesi gereken olumsuz unsurlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Ulaşılan tespitler neticesinde asıl uygulama öncesinde ve sırasında öğrencilere yapılması planlanan açıklamaların ve yönlendirmelerin daha detaylı olmasına karar verilmiştir. Asıl uygulama boyunca zaman tasarrufu sağlayacak önlemler pilot uygulama sürecinde belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilere ilk olarak kişisel bilgiler formu uygulanmış ve öğrencilerin bu formda anlamadığı noktalara ilişkin notlar tutularak asıl uygulamada öğrencilere yönelik yapılacak açıklamalar daha ayrıntılı hale getirilmiştir. Pilot uygulama öncesinde ve sonrasında katılımcılara ön test ve son test olarak okuduğunu anlama başarı testi, dinlediğini anlama başarı testi, yazma becerileri dereceli puanlama anahtarı, konuşma becerileri puanlama anahtarı, dil bilgisi başarı testi ve dijital okuryazarlık ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca bu testler, son testlerden 6 hafta sonra kalıcılık testi olarak öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından başarı testleri ve ölçeklerin doldurulması aşamasında ve araştırmacı ile gözlemciler tarafından puanlama anahtarlarının doldurulması aşamasında yaşanabilecek aksaklıklar, öğrencilerin ve gözlemcilerin anlamlandıramadığı yerler, ortamdan kaynaklanabilecek problemler ve zaman kullanımı gibi unsurlar gözlemlenerek gerekli önlemlerin alınması adına not listesi oluşturulmuştur.

3.4.2. Asıl uygulama

Araştırmanın asıl uygulaması 2021-2022 eğitim öğretim yılında Aksaray il merkezinde bulunan bir devlet okulunda yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama süreci 10 haftayı kapsamaktadır. Her hafta 5 ders saati olarak ilerleyen uygulama süreci, toplamda 50 ders saati boyunca devam etmiştir. Uygulama sürecinde deney grubu öğrencileriyle 10 hafta boyunca otantik öğrenme yöntemi kullanılarak okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile dil bilgisi becerilerini kapsayan Türkçe dersi akademik başarılarının ve dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Aynı süreçte kontrol grubu öğrencileriyle ise ortaokul 7. sınıf Türkçe dersi öğretim planına göre ders kitabı üzerinden etkinlikler yapılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinin hangi zaman aralığında gerçekleştirileceğine dair alınan uzman görüşleri neticesinde eğitim öğretim yılının 2. dönemi en uygun zaman olarak belirlenmiştir. Bu kararın alınmasında öğrencilerin ilk dönemin başlarında henüz tam anlamıyla 7. sınıf olarak nitelendirilemeyecekleri ve ikinci dönemde ise 7. sınıf seviyesine daha fazla adapte olmaları gibi nedenler etkili olmuştur. Araştırmaya dâhil edilen dil bilgisi konuları, uygulamanın yapılacağı zaman aralığında Türkçe dersi öğretim planına göre işlenmesi planlanan dil bilgisi kazanımlarına yönelik seçilmiştir.

3.4.2.1. Ön testler

7. sınıf öğrencilerinin uygulama aşamasına geçilmeden önce okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, konuşma ve yazma becerilerinin, dil bilgisi başarılarının ve dijital okuryazarlık becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Dinlediğini Anlama Başarı Testi, Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı, Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı ve Dil Bilgisi Başarı Testi deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini belirlemek için de Pala (2019) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen Dijital Okuryazarlık Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler Formu da tüm katılımcı öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinin otantik öğrenme yöntemi ve dijital okuryazarlık kavramına ilişkin ön bilgi ve görüşlerini belirlemek amacıyla yine araştırmacı tarafından hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak gönüllü katılım gösteren öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

3.4.2.2. Kontrol grubu uygulama süreci

Kontrol grubu öğrencileri ile haftada 5 ders saati olmak üzere 10 hafta boyunca toplam 50 ders saatinde Türkçe dersi öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu öğretim sürecinde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre dersler işlenmiştir. Ders materyali olarak MEB tarafından hazırlanan Türkçe ders kitabı kullanılmış ve ders kitabının içerdiği etkinlikler araştırmacı güdümünde öğrencilerle birlikte yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen bu öğretim sürecinde, MEB tarafından benimsenen yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ve yayımlanan günlük ders planları uygulanmıştır.

Uygulama boyunca işlenecek her konunun öncesinde 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan derse hazırlık bölümleri ve işlenen temalar bitince tema sonu değerlendirme soruları öğrenilen konuların pekiştirilmesi amacıyla öğrencilerle birlikte yapılmıştır. Öğretim yapılan her hafta boyunca işlenen ilgili konulara ilişkin öğrencilerin takıldıkları ya da anlamadıkları noktalara yönelik gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmış ve karşılıklı olarak ihtiyaç duyulan dönütler sağlanmıştır. Kontrol grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen öğretim sürecinde kullanılan ders planlarının ayrıntılı şablonu, araştırmanın ekler bölümünde bulunmaktadır (Ek 16).

3.4.2.3. Deney grubu uygulama süreci

Deney grubu öğrencileriyle de haftada 5 ders saati olmak üzere 10 hafta boyunca toplam 50 ders saatinde otantik öğrenme yöntemi kullanılarak Türkçe dersi öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu 50 ders saati boyunca araştırmacı rehberliğinde otantik öğrenme yöntemi kullanılarak Türkçe dersleri işlenmiştir. Deney grubuna uygulanmak üzere 10 haftalık otantik öğrenme ders planı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Otantik öğrenme ders planı, Bektaş ve Horzum (2010) tarafından ifade edilen "Otantik öğrenmede kullanılabilir olası yöntem ve teknikler" dikkate alınarak planlanmıştır. Her bir uygulama haftası için ayrı ayrı otantik senaryolar belirlenmiştir. Bu senaryolar, kontrol grubunda her hafta işlenen derslerde kullanılan metin sıralamalarına göre belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında her hafta aynı metinlerin farklı öğrenme yöntemlerine göre işlenmesi adına bu işlem yapılmıştır. Ayrıca planlama sürecinde uzman görüşleri alınarak gerekli eklemeler ve düzeltmeler yapılmıştır.

Deney grubu öğrencileriyle her hafta okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, konuşma ve yazma becerilerinin, dil bilgisi başarılarının ve dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik otantik öğrenme etkinlikleri yapılmıştır. Yapılan otantik öğrenme etkinliklerinde, otantik öğrenme yönteminin temel amacına uygun şekilde öğrencileri gerçek dünya sorunları

ve durumlarına çekecek şekilde ve öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini kullanmalarına fırsat sağlayacak şekilde sanal gerçeklik gözlüğü, tablet ve dizüstü bilgisayar gibi ders materyalleri kullanılmıştır.

Ön testlerin yapılmasının ardından uygulamaya katılacak olan deney grubu öğrencilerine uygulama süreci ile ilgili detaylı bilgiler verilerek öğrencilerin merak ettikleri ya da takıldıkları noktalara ilişkin detaylı açıklamalar yapılmıştır. Deney grubu öğrencileriyle her hafta yapılan derslerde öncelikle öğrencilere o haftanın otantik senaryosu açıklanmış ve hafta boyunca yapılacak olan etkinliklere dair öğrencilere bilgiler verilmiştir. Her hafta gündeme getirilen farklı otantik senaryolar içerisinde hedeflenen kazanımlara yönelik yapılan okuma, dinleme, konuşma, yazma, dil bilgisi ve dijital okuryazarlık etkinlikleri sentezlenmiş bir şekilde deney grubu öğrencileriyle yapılmıştır. Deney grubunda işlenen konular ve yapılan etkinlikler aşağıda Tablo 3.21.'de yer almaktadır.

Tablo 3.21. Deney grubunda işlenen konular ve yapılan etkinlikler.

Hafta	Metin Adı	Otantik Senaryo Başlığı	Otantik Etkinlik	Dil Bilgisi Konusu	Dijital Okuryazarlık Etkinliği
1. Hafta	Küçük Yunus	Çevre Kirliliği	Bir bilim adamı gibi ek böceklerini gözlemleme	Fiilde Yapı (Basit ve Türemiş Fiiller)	Fiillerde yapı ile ilgili eğitsel dijital oyun oynama
2. Hafta	Son Leylek	Hayvan Hakları ve Barınaklarına Yönelik Problemler	Hayvan haklarına yönelik sorunlarla ilgili skeç yazma ve drama oynama	Fiilde Yapı (Birleşik Fiiller)	Sanal gerçeklik gözlüğü ile hayvanlar ve yaşam alanlarıyla ilgili sanal gerçeklik videoları izleme
3. Hafta	Güz	Küresel Isınmanın Etkileri	Küresel ısınma ile ilgili gazete yayımlama	Birleşik Fiillerin Yazımı	Küresel ısınmanın olumsuz sonuçları ile ilgili dijital sunum hazırlama ve akıllı tahtadan sunma
4. Hafta	Dünya Kadar Plastik	Geri Dönüşüme Gitmeyen Plastikler	Doğa gezisinde geri dönüşüm ile ilgili afiş tasarlama	Fiilde Çekim (Kip Ekleri)	Sosyal medyadan geri dönüşümün önemine dair bilgilendirici dijital paylaşım yapma
5. Hafta	Anadolu Davulu	Geleneksel Türk Müziğinin Günümüzdeki Yeri ve Önemi	Rebap dinletisi ile geleneksel müzik aletlerinin tanıtımı	Fiilde Çekim(Kişi, Olumsuzluk, Soru)	Paylaşım sitelerinden geleneksel müzik aletleriyle ilgili video bulup izleme
6. Hafta	Sazıma	Enstrüman Çalmanın Kişisel Gelişime Etkisi	Sevilen enstrümanları çalarak ders işleme	Fiillerde Anlam Kayması	Bir müzik aleti çalmanın önemi hakkında yapılan araştırma

					ödevlerini mail olarak atma
7. Hafta	Karagöz ile Hacivat	Unutulmaya Yüz Tutmuş Gölge Oyununun Kültürümüzdeki Yeri	Hacivat ve Karagöz gölge oyunu ekibinin gösterisi	Ek Fiiller	Hacivat ve Karagöz ile ilgili dijital hikâye yazma
8. Hafta	Türkiye’de Geleneksel Sanatlar	Geleneksel Sanatlar ve Estetik Anlayışı	Hat sanatını icra etme ve hat sergisi düzenleme	Birleşik Zamanlı Fiil	Sanal müze gezisi yapma
9. Hafta	Ağaç ve Sen	Kişisel Gelişimde Çalışma ve Öğrenmenin Önemi	Meslek canlandırma, meslek tanıtımı, çalışma sorunları ve çözümleri	Zarflar (Durum, Zaman, Yer-Yön)	Eba üzerinden dijital etkinlik yapma ve paylaşma
10. Hafta	Bazı İnsanlar	Olumsuz İletişim Problemleri	Olumsuz iletişim durumları ile ilgili yetişkinlerle röportaj yapma	Zarflar (Miktar, Soru)	Olumsuz iletişim durumlarına ilişkin dijital karikatür çizme

Otantik senaryoların içeriği ve amaçları, derslerde kullanılan materyaller, hedeflenen kazanımlar, yapılan etkinlikler ve sıralamaları, ders işleniş tarihleri gibi ayrıntılara ilişkin açıklamalar araştırmanın ekler bölümünde yer alan deney grubu ders planlarında verilmiştir (Ek 15). Deney grubu ile yapılan etkinliklere ilişkin görsel ve fotoğraflar da araştırmanın ekler bölümünde yer almaktadır (Ek 13). Ayrıca uygulama süreci devam ederken deney grubu öğrencilerden gönüllü olanlar ile uygulama sürecine dair yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

3.4.2.4. Son testler ve kalıcılık testleri

Uygulamalar bitince araştırmaya katılan tüm öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, konuşma ve yazma becerilerinin, dil bilgisi başarılarının ve dijital okuryazarlık becerilerinin nasıl değişim gösterdiğini belirlemek için Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Dinlediğini Anlama Başarı Testi, Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı, Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı, Dil Bileşimi Başarı Testi ve Dijital Okuryazarlık Ölçeği deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test olarak uygulanmıştır.

Son testlerin yapılmasından 6 hafta sonra ise öğrencilerin edindikleri becerilerin ne denli kalıcı olduğunu belirlemek amacıyla öğrencilere Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Dinlediğini Anlama Başarı Testi, Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı, Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı, Dil Bileşimi Başarı Testi ve Dijital Okuryazarlık Ölçeği deney ve kontrol grubu öğrencilerine kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırma boyunca elde edilen nicel ve nitel verilere yönelik yapılan analizlerde hangi tekniklerin kullanıldığı ifade edilmiştir.

3.5.1. Nicel veri analizi

Analiz aşamasına geçilmeden önce deney ve kontrol grubu öğrencileriyle ön test, son test ve kalıcılık testi olarak yapılan yazma ve konuşma çalışmalarının puanlanarak analiz için hazır hale getirilmesi gerekmiştir. Yazma ve konuşma testlerinin puanlama aşamasına araştırmacı ve 2 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Değerlendirme sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan Konuşma Becerileri Puanlama Anahtarı kullanılarak her bir öğrencinin yapmış olduğu konuşmalar puanlanmıştır. Konuşma testleri yapılırken diğer puanlayıcılar da öğrencileri, araştırmacı ile dinleyerek değerlendirme yapmışlardır. Konuşma becerilerine ilişkin yapılan testlere katılmadan önce araştırmacı tarafından hazırlanan Konuşma Becerileri Puanlama Anahtarı puanlayıcılara verilerek incelemeleri istenmiş ve gerekli açıklamalar yapılarak puanlayıcıların takıldıkları konulara ilişkin dönütler sağlanmıştır. Ayrıca puanlayıcılara testlerin uygulanma süreci, konuşma sürecinin nasıl değerlendirileceği, kullanılan puanlama anahtarının yapısı ve amacı, objektif değerlendirme gibi konularda bilgiler verilmiştir. Bu süreçte objektif değerlendirmeyi sağlama adına araştırmaya katılan öğrencileri daha önceden tanımayan ve öğrenciler hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmayan puanlayıcılar tercih edilmiştir. Konuşma Becerileri Puanlama Anahtarı üzerinden konuşma performanslarını değerlendiren puanlayıcıların ulaştıkları sonuçların kendi aralarındaki korelasyonun 0.70 değerinden büyük olduğu tespit edilmiştir. Her bir değerlendirme aşamasına birer gün harcanmış ve toplam değerlendirme süreci ise 3 günde tamamlanmıştır. Ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere toplamda 201 konuşma performansı bu süreçte değerlendirilmiştir. Her bir öğrenci için puanlayıcılar tarafından verilen puanların aritmetik ortalaması alınarak nihai puana ulaşılmıştır. Konuşma performanslarının puanlanmasının ardından elde edilen veriler, analiz aşaması için hazır hale gelmiştir.

Yazma testlerinin puanlama aşamasında ise öğrencilerin yazmış olduğu metinler ve Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı puanlayıcılara verilerek değerlendirme yapmaları istenmiştir. Metinlerin değerlendirilmesinden önce araştırmacı tarafından diğer puanlayıcılara gerekli açıklamalar yapılarak puanlayıcıların takıldıkları noktalara dair dönütler sağlanmıştır. Puanlayıcılara, yazma çalışmalarının nasıl değerlendirileceği, kullanılan dereceli puanlama anahtarının yapısı ve amacı, objektif ve hakkaniyetli değerlendirme konularında

bilgiler verilmiştir. Bu süreçte objektif değerlendirmeyi sağlamak adına yazma çalışmalarının üzerinde ad, cinsiyet gibi öğrenci bilgilerine yer verilmemiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı üzerinden metinleri değerlendiren puanlayıcıların ulaştıkları sonuçlar arası korelasyonun 0.70 değerinden büyük olduğu tespit edilmiştir. Puanlayıcılar, 20-100 gün aralığını kapsayan farklı zamanlarda değerlendirmelerini tamamlamışlardır. Ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere toplamda 201 metin bu süreçte değerlendirilmiştir. Her bir öğrenci için puanlayıcılar tarafından verilen puanların aritmetik ortalaması alınarak nihai puana ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazdığı metinlerin bazı örnekleri araştırmanın ekler bölümünde sunulmuştur (Ek 14). Metinlerin puanlanmasının ardından elde edilen veriler, analiz aşaması için hazır hale gelmiştir.

Araştırmanın deney sürecinde katılımcılara uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin analizi yapılırken SPSS 25 (The Statistical Packet for the Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır. Seçer (2015), istatistiksel süreç içeren bilimsel araştırmalarda SPSS istatistik programının araştırmacılara daha az sürede daha kolay analiz yapma imkânı sunduğunu ifade etmektedir. SPSS programının sahip olduğu bu avantajlar nedeniyle araştırmanın nicel veri analizlerinde bu programın kullanımı tercih edilmiştir. Analizlere öncelikle katılımcılara ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanan okuduğunu anlama başarı testi, dinlediğini anlama başarı testi, yazma becerileri dereceli puanlama anahtarı, konuşma becerileri puanlama anahtarı, dil bilgisi başarı testi ve dijital okuryazarlık ölçeği sonuçlarının nasıl dağılım gösterdiğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov dağılım testi uygulanmıştır. Dağılım analizi için Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılmasının nedeni ise araştırmaya katılan öğrenci sayısının 50’den fazla olmasıdır (n=67). Büyüköztürk (2002), çalışma grubunda yer alan katılımcı sayısının 50’den fazla olduğu araştırmalarda dağılım analizlerinin Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak yapılmasının daha uygun olacağını belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan test ve ölçeklerden elde edilen sonuçlara ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov testi dağılım analizi sonuçları aşağıda Tablo 3.22.’de yer almaktadır.

Tablo 3.22. Kolmogorov-Smirnov testi dağılım analizi sonuçları.

Testler	Kolmogorov-Smirnov Testi				
	Statistic	df	Sig	Skewness	Kurtosis
Dijital Okuryazarlık Ön Test	,13	67	,007	-1,6	3,8
Dijital Okuryazarlık Son Test	,17	67	,001	-1,6	1,7
Dijital Okuryazarlık Kalıcılık	,175	67	,000	-1,2	1,6
Okuduğunu Anlama Ön Test	,191	67	,001	-1,6	2,31
Okuduğunu Anlama Son Test	,190	67	,000	-1,52	2,01
Okuduğunu Anlama Kalıcılık	,115	67	,028	-1,2	2,3
Dinlediğini Anlama Ön Test	,099	67	,097	-,153	-,881
Dinlediğini Anlama Son Test	,104	67	,069	-,337	-,818

Dinlediğini Anlama Kalıcılık	,100	67	,095	-,437	-,488
Yazma Becerisi Ön Test	,099	67	,176	-,232	-,798
Yazma Becerisi Son Test	,098	67	,180	-,319	-,854
Yazma Becerisi Kalıcılık Testi	,104	67	,071	-,384	-,681
Konuşma Becerisi Ön Test	,100	67	,093	-,235	-,787
Konuşma Becerisi Son Test	,107	67	,053	-,383	-,642
Konuşma Becerisi Kalıcılık Testi	,097	67	,194	-,475	-,458
Dil Bilgisi Ön Test	,097	67	,194	-,580	,743
Dil Bilgisi Son Test	,102	67	,083	-,586	,514
Dil Bilgisi Kalıcılık	,100	67	,094	-,257	,058

Kolmogorov-Smirnov testinin anlamlılık (Sig.) değerlerinin $p < 0.05$ şeklinde ölçülmesi testlerin normal bir dağılıma sahip olmadığını $p > 0.05$ şeklinde ölçülmesi ise testlerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2002: 42). Ayrıca dağılım analizleri yapılırken testlerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayı değerlerine de bakılmıştır. Özellikle çarpıklık katsayısının +1 ve -1 aralığında olmadığı durumlarda puanların normal dağılımdan sapma göstererek çarpık dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk Bökeoğlu, 2007:63). Bu analizlerin haricinde testlerin dağılım histogramlarına da bakılarak normallik analizleri yapılmıştır. Tüm bu analizler neticesinde normal dağılım özellikleri gösteren dinlediğini anlama başarı puanları, yazma becerileri puanları, konuşma becerileri puanları ve dil bilgisi başarı puanlarına ilişkin gruplar arasında karşılaştırmalar yapılırken ilişkisiz örneklem t- testi (independent t-test) ve grup içinde karşılaştırmalar yapılırken de ilişkili örneklem t- testi (Paired Samples t-test) uygulanmıştır. Çarpık dağılım gösteren okuduğunu anlama puanları ve dijital okuryazarlık beceri puanlarına ilişkin gruplar arası karşılaştırmalar yapılırken Mann-Whitney U testi ve grup içinde karşılaştırmalar yapılırken Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Her bir testin cinsiyete göre yapılan analizlerinde ise cinsiyet gruplarındaki birey sayısının 30'un altında olması nedeniyle Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu (2007)'na göre araştırma gruplarında yer alan katılımcı sayısının 30'dan daha az olduğu çalışmalarda parametrik olmayan testlerin tercih edilmesi tavsiye edilmektedir. Yapılan analizlerde güven aralığı %95 olarak belirlenmiş, $p < 0,05$ değerleri anlamlı kabul edilmiştir.

3.5.2. Nitel veri analizi

Araştırmanın nitel verileri uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında deney grubu öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemci notları aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubu öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere, öğrenciler gönüllü olarak katılmışlardır.

Araştırmacı ve 1 gözlemcinin uygulama sürecinde tutmuş olduğu gözlem notlarında genellikle araştırmaya katılan öğrencilerin etkinliklerde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara yönelik gösterdikleri olumlu ya da olumsuz tepkiler yer almaktadır. Uygulama süreci 10 haftalık bir zaman dilimini içermektedir ve bu süreç başlamadan önce, uygulama sırasında ve sonunda olmak üzere deney grubunda yer alan bazı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelere her bir öğrenci gönüllü olarak katılmış ve görüşme yapılan öğrencinin kendini daha rahat ve samimi ifade edebilmesi için uygun zaman ve yerlerde birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından görüşme süreci ve etkinliklerin öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerine dair notlar tutulmuştur. Uygulama öncesinde 9 öğrenci ile yapılan görüşmelerde öğrencilere 5 soru sorulmuş ve görüşmeler toplamda 1 saat 25 dakika sürmüştür. Uygulama sırasında 10 öğrenci ile yapılan görüşmelerde öğrencilere 5 soru sorulmuş ve görüşmeler 2 saat 20 dakika sürmüştür. Uygulama sonrasında yapılan görüşmelere ise 12 öğrenci katılmış, öğrencilere 12 soru sorulmuş ve bu görüşmeler toplamda 4 saat 48 dakika sürmüştür. Öğrencilerle uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılan tüm yarı yapılandırılmış görüşmeler toplam 8 saat 33 dakika sürmüştür. Araştırma boyunca deney grubuyla yapılan tüm etkinliklerde araştırmacı ve gözlemci tarafından gözlem notları tutulmuş ve öğrenme ortamları ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Uygulamalar boyunca yapılan etkinliklerde çeşitli zorluklarla karşılaşan öğrencilere yaşadıkları sorunlara dair sorular sorulmuş ve alınan dönütler ile yaşanan problem durumu gözlem notlarına eklenmiştir.

Nitel verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz yöntemleri birlikte kullanılmıştır. İçerik analizi, ilgili içerikte tekrar eden kavramları tarayarak belirli bir amaç doğrultusunda oluşturulmuş kodlamalar aracılığıyla incelenen içeriği daha küçük kategoriler ile özetlemeyi ve elde edilen verileri yansıtacak kavramlara ve ilişki bağlamlarına ulaşmayı amaçlayan sistematik bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2008: 259; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227). İçerik analizi; verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Uysal, 2020:166). İçerik analizinde, süreç sonunda kodların veya kavramların sıklığının ifade edilmesinde frekans ve yüzde hesaplamalarıyla sayısal verilere ulaşmak esastır. Betimsel analiz ise incelenen verilerin, oluşturulan tema ve kodlar dikkate alınarak derinlemesine analiz yapılmadan yorumlanmasıdır (Çilci, 2021:55). Betimsel analiz; analiz için bir çerçeve oluşturma, oluşturulan çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:224).

Betimsel analizde, veriler önce betimlenir sonra neden-sonuç ilişkileri kurularak yorumlanır. Bu bağlamda incelenen verilerin daha net bir şekilde ifade edilmesi için doğrudan alıntılara sıkça yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Görüşmelerden elde edilen cevapların sistematik olarak özetlenmesi, içeriğin kategorilere ayrılması, tema ve kodların oluşturulması, oluşturulan kodlardan yola çıkılarak neden-sonuç bağlamının kurulması ve yorumlamaların yapılması amacıyla içerik analizi ve betimsel analiz yöntemlerinin birlikte kullanılması tercih edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler neticesinde alınan cevaplara dair temalar, kodlar oluşturularak değerlendirilmeler yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen cevaplar ifade edilirken kişisel mahremiyetin korunması adına her bir öğrenciye sıra ve cinsiyete göre EÖ5 (Erkek öğrenci 5) ya da KÖ3 (Kız öğrenci 3) şeklinde kodlar verilmiştir. Öğrenci cevaplarından yola çıkılarak temalar belirlenmiş ve bulgular ilgili temalara göre tablolar halinde sunulmuştur. Oluşturulan kodlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri de hesaplanmıştır. Uygulamalar boyunca öğrenme ortamlarından alınan ses kayıtları, araştırmacı ve gözlemci tarafından oluşturulan gözlem notları ve gönüllü öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen cevaplar, nesnellik ilkesi gözetilerek bir araya getirilmiş ve bütünlüğü sağlayacak şekilde bir metin meydana getirilmiştir. Nitel verilerin analizinde tümevarım yöntemi kullanılarak sonuca ulaşılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular tablo, şekil, grafik ya da metinsel anlatımlar halinde sunulmuştur. Ulaşılan nicel ve nitel verilere aşağıda yer alan ilgili başlıklarda değinilmiştir.

4.1. Dijital Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test dijital okuryazarlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuyla ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.1.’de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Deney ve kontrol grubunun ön test dijital okuryazarlık puanlarına uygulanan Mann-Whitney U Testi analiz sonuçları.

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	33	34,39	1135,00	548,000	,870
Kontrol	34	33,62	1143,00		

Tablo 4.1.’e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ön test başarı sıra ortalamaları $X=34,39$ iken kontrol grubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ön test başarı sıra ortalamaları $X=33,62$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının ön test dijital okuryazarlık beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($U=548,000$, $p=0,870$, $p>0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.2.’de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Deney ve kontrol grubunun son test dijital okuryazarlık puanlarına uygulanan Mann-Whitney U Testi analiz sonuçları.

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	33	42,36	1398,00	285,000	,001
Kontrol	34	25,88	880,00		

Tablo 4.2.’ye bakıldığında deney grubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri son test başarı sıra ortalamaları $X=42,36$ iken kontrol grubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık

becerileri son test başarı sıra ortalamaları $X=25,88$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının son test dijital okuryazarlık beceri puanları arasında deney grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmektedir ($U= 285,000$, $p= 0,001$, $p< 0.05$).

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.3.'te yer almaktadır.

Tablo 4.3. Deney grubunun ön test ve son test dijital okuryazarlık puanlarına uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları.

Son test-ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	3	3,17	9,50	-4,762	,000
Pozitif sıra	29	17,88	518,50		
Eşitlik	1				

Tablo 4.3.'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test dijital okuryazarlık başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmektedir ($z=-4,762$, $p=0,000$, $p< 0.05$). Fark puanlarının sıralı ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.4.'te yer almaktadır.

Tablo 4.4. Kontrol grubunun ön test ve son test dijital okuryazarlık puanlarına uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları.

Son test-ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	13	16,92	220,00	-1,081	,279
Pozitif sıra	20	17,05	341,00		
Eşitlik	1				

Tablo 4.4.'e bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test dijital okuryazarlık başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($z=-1,081$, $p=0,279$, $p>0.05$).

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test dijital okuryazarlık beceri puanları ve kalıcılık testi beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuyla ifade edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin son test dijital okuryazarlık beceri puanları ve kalıcılık testi beceri puanlarına ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.5.'te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Deney grubunun dijital okuryazarlık son test ve kalıcılık testi beceri puanlarına uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları.

Kalıcılık testi-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	13	18,23	237,00	-,216	,829
Pozitif sıra	18	14,39	259,00		
Eşitlik	2				

Tablo 4.5.'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($z=-,216$ $p=0,829$, $p> 0,05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin son test dijital okuryazarlık beceri puanları ve kalıcılık testi beceri puanlarına ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.6.'da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Kontrol grubunun dijital okuryazarlık son test ve kalıcılık testi beceri puanlarına uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları.

Kalıcılık testi-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	16	16,91	270,50	-,179	,858
Pozitif sıra	17	17,09	290,50		
Eşitlik	1				

Tablo 4.6.'ya bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($z=-,179$, $p=0,858$, $p> 0,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri kalıcılık testi puanlarına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.7.'de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Deney ve kontrol grubunun dijital okuryazarlık becerisi kalıcılık testi puanlarına uygulanan Mann-Whitney U Testi analiz sonuçları.

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	33	43,76	1444,00	239,000	,000
Kontrol	34	24,53	834,00		

Tablo 4.7.'ye bakıldığında deney grubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri kalıcılık testi puanlarının ortalaması $X=43,76$ iken kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarının ise $X=24,53$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının dijital okuryazarlık becerileri kalıcılık testi puanları arasında deney grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmektedir ($U=239,000$, $p= 0,000$, $p< 0,05$).

4.2. Öğrenme Alanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazma ve konuşma becerilerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

4.2.1. Okuduğunu anlama becerilerine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test okuduğunu anlama başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuyla ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test okuduğunu anlama becerilerine ilişkin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.8.’de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Deney ve kontrol grubunun ön test okuduğunu anlama puanlarına uygulanan Mann-Whitney U Testi analiz sonuçları.

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	33	34,12	1126,00	557,000	,96
Kontrol	34	33,88	1152,00		

Tablo 4.8.’e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ön test başarı sıra ortalamaları $X=34,12$ iken kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ön test başarı sıra ortalamalarının $X=33,88$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının ön test okuduğunu anlama beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($U=557,000$, $p=0,96$, $p>0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama becerilerine ilişkin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.9.’da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Deney ve kontrol grubunun son test okuduğunu anlama puanlarına uygulanan Mann-Whitney U Testi analiz sonuçları.

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	33	39,17	1292,50	390,500	,032
Kontrol	34	28,99	985,50		

Tablo 4.9.’a bakıldığında deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri son test başarı sıra ortalamaları $X=39,17$ iken kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri son test başarı sıra ortalamaları $X=28,99$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının son test okuduğunu anlama beceri puanları arasında deney

grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmektedir (U= 390,500, p= 0,032, p< 0.05).

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test okuduğunu anlama becerilerine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.10.'da yer almaktadır.

Tablo 4.10. Deney grubunun ön test ve son test okuduğunu anlama beceri puanlarına uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları.

Son test-ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	6	12,92	77,50	-3,345	,001
Pozitif sıra	25	16,74	418,50		
Eşitlik	2				

Tablo 4.10.'a bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test okuduğunu anlama beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmektedir (z=-3,345, p=0,001, p< 0.05).

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test okuduğunu anlama becerilerine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.11.'de yer almaktadır.

Tablo 4.11. Kontrol grubunun ön test ve son test okuduğunu anlama beceri puanlarına uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları.

Son test-ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	9	22,61	203,50	-1,386	,166
Pozitif sıra	24	14,90	357,50		
Eşitlik	1				

Tablo 4.11.'e bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test okuduğunu anlama beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmektedir (z=-1,386, p=0,166, p> 0.05).

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test okuduğunu anlama başarı puanları ve kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuyla ifade edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama başarı puanları ile kalıcılık testi başarı puanlarına ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.12.'de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Deney grubunun son test ve kalıcılık testi okuduğunu anlama beceri puanlarına uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları.

Kalıcılık testi-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	19	18,39	349,50	-1,601	,109
Pozitif sıra	13	13,73	178,50		
Eşitlik	1				

Tablo 4.12.'ye bakıldığında deney grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama başarı puanları ve kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmektedir ($z=-1,601$, $p=0,109$, $p> 0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama başarı puanları ile kalıcılık testi başarı puanlarına ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.13.'te yer almaktadır.

Tablo 4.13. Kontrol grubunun son test ve kalıcılık testi okuduğunu anlama beceri puanlarına uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları.

Kalıcılık testi-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	19	19,61	372,50	-2,032	,042
Pozitif sıra	13	11,96	155,50		
Eşitlik	2				

Tablo 4.13.'e bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama başarı puanları ve kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu gözlenmektedir ($z=-2,032$, $p=0,042$, $p> 0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama kalıcılık testi beceri puanlarına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.14.'te yer almaktadır.

Tablo 4.14. Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama kalıcılık testi puanlarına uygulanan Mann-Whitney U Testi analiz sonuçları.

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	33	47,58	1570,00	113,000	,000
Kontrol	34	20,82	708,00		

Tablo 4.14.'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama kalıcılık testi beceri puanı ortalamaları $X=47,58$ iken kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi beceri puanı ortalamalarının ise $X=20,82$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama kalıcılık testi beceri puanları arasında deney grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmektedir ($U= 113,000$, $p= 0,000$, $p< 0.05$).

4.2.2. Dinlediğini anlama becerilerine ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test dinlediğini anlama başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuyla ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test dinlediğini anlama becerilerine ilişkin ilişkisiz örneklem t- testi (independent t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.15.’te yer almaktadır.

Tablo 4.15. Deney ve kontrol grubunun ön test dinlediğini anlama puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t- testi analiz sonuçları.

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	33	18,51	4,86	65	,348	,729
Kontrol	34	18,08	5,16			

Tablo 4.15.’e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri ön test başarı ortalamaları $X=18,51$ iken kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri ön test başarı ortalamalarının $X=18,08$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının ön test dinlediğini anlama beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($t=0,348$, $p=0,729$, $p> 0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test dinlediğini anlama becerilerine ilişkin ilişkisiz örneklem t- testi (independent t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.16.’da yer almaktadır.

Tablo 4.16. Deney ve kontrol grubunun son test dinlediğini anlama puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t- testi analiz sonuçları.

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	33	22,30	4,07	65	2,689	,009
Kontrol	34	19,47	4,52			

Tablo 4.16.’ya bakıldığında deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri son test başarı sıra ortalamaları $X=22,30$ iken kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri son test başarı sıra ortalamaları $X=19,47$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının son test dinlediğini anlama beceri puanları arasında deney grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmektedir ($t= 2,689$, $p= 0,009$, $p< 0.05$).

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test dinlediğini anlama becerilerine ilişkin ilişkili örneklem t-testi (Paired Samples t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.17.'de yer almaktadır.

Tablo 4.17. Deney grubunun ön test ve son test dinlediğini anlama puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t- testi analiz sonuçları.

Testler	N	X	S	sd	t	p
Ön Test	33	18,51	4,86	32	-3,785	,001
Son Test	33	22,30	4,07			

Tablo 4.17.'ye bakıldığında deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri ön test başarı ortalamaları $X=18,51$ iken son test başarı ortalamaları $X=22,30$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney gurubunun ön ve son test dinlediğini anlama beceri puanları arasında son test yönüne istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmektedir ($t=-3,785$, $p=0,001$, $p < 0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test dinlediğini anlama becerilerine ilişkin ilişkili örneklem t-testi (Paired Samples t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.18.'de yer almaktadır.

Tablo 4.18. kontrol grubunun ön test ve son test dinlediğini anlama puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t- testi analiz sonuçları.

Testler	N	X	S	sd	t	p
Ön Test	34	18,08	5,16	33	-1,132	,266
Son Test	34	19,47	4,52			

Tablo 4.18.'e bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri ön test başarı ortalamaları $X=18,08$ iken son test başarı ortalamalarının ise $X=19,47$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol gurubunun ön ve son test dinlediğini anlama beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($t=-1,132$, $p=0,266$, $p > 0.05$).

Araştırmanın altıncı alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test dinlediğini anlama başarı puanları ve kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuyla ifade edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin son test dinlediğini anlama beceri puanları ve kalıcılık testi beceri puanlarına ilişkin yapılan ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.19.'da yer almaktadır.

Tablo 4.19. Deney grubunun son test ve kalıcılık testi dinlediğini anlama beceri puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t- testi analiz sonuçları.

Testler	N	X	S	sd	t	p
Son Test	33	22,30	4,07	32	1,709	,097
Kalıcılık Testi	33	21,46	3,19			

Tablo 4.19.'a bakıldığında deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama son test beceri puanı ortalamaları $X=22,30$ iken kalıcılık testi beceri puanı ortalamalarının ise $X=21,15$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubunun dinlediğini anlama son test ve kalıcılık testi beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmektedir ($t=1,709$, $p=0,097$, $p> 0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin son test dinlediğini anlama beceri puanları ve kalıcılık testi beceri puanlarına ilişkin yapılan ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.20.'de yer almaktadır.

Tablo 4.20. Kontrol grubunun son test ve kalıcılık testi dinlediğini anlama beceri puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t- testi analiz sonuçları.

Testler	N	X	S	sd	t	p
Son Test	34	19,47	4,52	33	1,70	,096
Kalıcılık Testi	34	18,58	4,75			

Tablo 4.20.'ye bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama son test beceri puanı ortalamaları $X=19,47$ iken kalıcılık testi beceri puanı ortalamalarının ise $X=18,58$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubunun dinlediğini anlama son test ve kalıcılık testi beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmektedir ($t=1,70$, $p=0,096$, $p> 0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama kalıcılık testi beceri puanlarına ilişkin yapılan ilişkisiz örneklem t-testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.21.'de yer almaktadır.

Tablo 4.21. Deney ve kontrol grubunun dinlediğini anlama kalıcılık testi puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi analiz sonuçları.

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	33	21,45	3,19	58	2,904	,005
Kontrol	34	18,58	4,75			

Tablo 4.21.'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama kalıcılık testi beceri puanı ortalamaları $X=21,45$ iken kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi beceri puanı

ortalamalarının ise $X=18,58$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama kalıcılık testi beceri puanları arasında deney grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmektedir ($t=2,904$, $p= 0,005$, $p< 0.05$).

4.2.3. Yazma becerilerine ilişkin bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test yazma becerileri başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuyla ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön test puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t- testi (independent t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.22.’de yer almaktadır.

Tablo 4.22. Deney ve kontrol grubunun yazma becerileri ön test puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t- testi analiz sonuçları.

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	33	88,78	5,67	65	-,633	,529
Kontrol	34	89,58	4,63			

Tablo 4.22.’ye bakıldığında deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön test puan ortalamaları $X=88,78$ iken kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön test puan ortalamalarının ise $X=89,58$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının ön test yazma becerileri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($t=-0,633$, $p=0,529$, $p> 0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri son test puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t- testi (independent t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.23.’te yer almaktadır.

Tablo 4.23. Deney ve kontrol grubunun yazma becerileri son test puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t- testi analiz sonuçları.

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	33	99,93	1,91	58	12,74	,00
Kontrol	34	92,32	2,88			

Tablo 4.23.’e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri son test puan ortalamaları $X=99,93$ iken kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri son test puan ortalamaları $X=92,32$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol

grubunun yazma becerileri son test puanları arasında deney grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir ($t= 12,74$, $p= 0,00$, $p< 0.05$).

Deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön test ve son test puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi (Paired Samples t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.24.'te yer almaktadır.

Tablo 4.24. Deney grubunun yazma becerileri ön test ve son test puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t- testi analiz sonuçları.

Testler	N	X	S	sd	t	p
Ön Test	33	88,78	5,67	32	-11,670	,000
Son Test	33	99,93	1,91			

Tablo 4.24.'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön test puan ortalamaları $X=88,78$ iken son test puan ortalamalarının ise $X=99,93$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubunun yazma becerileri ön ve son test puanları arasında son test yönüne istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmektedir ($t=-11,670$, $p=0,000$, $p< 0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön ve son test puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi (Paired Samples t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.25.'te yer almaktadır.

Tablo 4.25. Kontrol grubunun yazma becerileri ön ve son test puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t- testi analiz sonuçları.

Testler	N	X	S	sd	t	p
Ön Test	34	89,58	4,63	33	-2,891	,007
Son Test	34	92,32	2,88			

Tablo 4.25.'e bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön test puan ortalamaları $X=89,58$ iken son test puan ortalamalarının ise $X=92,32$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubunun yazma becerileri ön ve son test puanları arasında son test yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir ($t=-2,891$, $p=0,007$, $p< 0.05$).

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerileri son test puanları ve kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuyla ifade edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin son test

yazma beceri puanları ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.26.'da yer almaktadır.

Tablo 4.26. Deney grubunun yazma becerileri son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçları.

Testler	N	X	S	sd	t	p
Son Test	33	99,93	1,91	32	5,251	,000
Kalıcılık Testi	33	97,42	1,95			

Tablo 4.26.'ya bakıldığında deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri son test puan ortalamaları $X=99,93$ iken kalıcılık testi beceri puanı ortalamalarının ise $X=97,42$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubunun yazma becerileri son test ve kalıcılık testi puanları arasında son test yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir ($t=5,251$, $p=0,000$, $p < 0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin son test yazma beceri puanları ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.27'de yer almaktadır.

Tablo 4.27. Kontrol grubunun yazma becerileri son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçları.

Testler	N	X	S	sd	t	p
Son Test	34	92,32	2,88	33	5,914	,000
Kalıcılık Testi	34	89,82	3,10			

Tablo 4.27.'ye bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri son test puan ortalamaları $X=92,32$ iken kalıcılık testi beceri puanı ortalamalarının ise $X=89,82$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubunun yazma becerileri son test ve kalıcılık testi puanları arasında son test yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir ($t=5,914$, $p=0,000$, $p < 0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri kalıcılık testi puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.28.'de yer almaktadır.

Tablo 4.28. Deney ve kontrol grubunun yazma becerileri kalıcılık testi puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi analiz sonuçları.

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	33	97,42	1,95	56	12,02	,000
Kontrol	34	89,82	3,10			

Tablo 4.28.'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri kalıcılık testi puan ortalamaları $X=97,42$ iken kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi beceri puanı ortalamalarının ise $X=89,82$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının yazma becerileri kalıcılık testi puanları arasında deney grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmektedir ($t=12,02$, $p=0,000$, $p<0,05$).

4.2.4. Konuşma becerilerine ilişkin bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test konuşma becerileri başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuyla ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerileri ön test puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t- testi (independent t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.29.'da yer almaktadır.

Tablo 4.29. Deney ve kontrol grubunun konuşma becerileri ön test puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t- testi analiz sonuçları.

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	33	200,79	5,67	65	-,612	,543
Kontrol	34	201,55	4,60			

Tablo 4.29.'a bakıldığında deney grubu öğrencilerinin konuşma becerileri ön test puan ortalamaları $X=200,78$ iken kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerileri ön test puan ortalamalarının ise $X=201,55$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının ön test konuşma becerileri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($t=-0,612$, $p=0,543$, $p>0,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerileri son test puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t- testi (independent t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.30.'da yer almaktadır.

Tablo 4.30. Deney ve kontrol grubunun konuşma becerileri son test puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t- testi analiz sonuçları.

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	33	208,94	1,92	58	11,07	,000
Kontrol	34	202,32	2,89			

Tablo 4.30.'a bakıldığında deney grubu öğrencilerinin konuşma becerileri son test puan ortalamaları $X=208,94$ iken kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerileri son test puan

ortalamaları $X=202,32$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol grubunun konuşma becerileri son test puanları arasında deney grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir ($t=11,07$, $p= 0,00$, $p< 0.05$).

Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerileri ön test ve son test puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi (Paired Samples t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.31.'de yer almaktadır.

Tablo 4.31. Deney grubunun konuşma becerileri ön test ve son test puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçları.

Testler	N	X	S	sd	t	p
Ön Test	33	200,79	5,67	32	-7,51	,000
Son Test	33	208,94	1,92			

Tablo 4.31.'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin konuşma becerileri ön test puan ortalamaları $X=200,79$ iken son test puan ortalamalarının ise $X=208,94$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubunun konuşma becerileri ön ve son test puanları arasında son test yönüne istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmektedir ($t=-7,51$, $p=0,000$, $p< 0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerileri ön ve son test puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi (Paired Samples t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.32.'de yer almaktadır.

Tablo 4.32. Kontrol grubunun konuşma becerileri ön ve son test puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t- testi analiz sonuçları.

Testler	N	X	S	sd	t	p
Ön Test	34	201,55	4,60	33	-,938	,355
Son Test	34	202,32	2,89			

Tablo 4.32.'ye bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerileri ön test puan ortalamaları $X=201,55$ iken son test puan ortalamalarının ise $X=202,32$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubunun konuşma becerileri ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($t=-,938$, $p=0,355$, $p> 0.05$).

Araştırmanın onuncu alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin konuşma becerileri son test puanları ve kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuyla ifade edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin son test

konuşma beceri puanları ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.33.'te yer almaktadır.

Tablo 4.33. Deney grubunun konuşma becerileri son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t- testi analiz sonuçları.

Testler	N	X	S	sd	t	p
Son Test	33	208,94	1,92	32	1,886	,068
Kalıcılık Testi	33	207,70	3,40			

Tablo 4.33.'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin konuşma becerileri son test puan ortalamaları $X=208,94$ iken kalıcılık testi beceri puanı ortalamalarının ise $X=207,70$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubunun konuşma becerileri son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($t=1,886$, $p=0,068$, $p> 0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin son test konuşma beceri puanları ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.34.'te yer almaktadır.

Tablo 4.34. Kontrol grubunun konuşma becerileri son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t- testi analiz sonuçları.

Testler	N	X	S	sd	t	p
Son Test	34	202,32	2,89	33	-,070	,945
Kalıcılık Testi	34	202,38	3,93			

Tablo 4.34.'e bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerileri son test puan ortalamaları $X=202,32$ iken kalıcılık testi beceri puanı ortalamalarının ise $X=202,38$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubunun konuşma becerileri son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($t=-,070$, $p=0,945$, $p> 0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerileri kalıcılık testi puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.35.'te yer almaktadır.

Tablo 4.35. Deney ve kontrol grubunun konuşma becerileri kalıcılık testi puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi analiz sonuçları.

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	33	207,70	3,40	65	5,914	,000
Kontrol	34	202,38	3,93			

Tablo 4.35.'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin konuşma becerileri kalıcılık testi puan ortalamaları $X=207,70$ iken kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi beceri puanı ortalamalarının ise $X=202,38$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının konuşma becerileri kalıcılık testi puanları arasında deney grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmektedir ($t=5,914$, $p= 0,000$, $p< 0.05$).

4.2.5. Dil bilgisi akademik başarılarına ilişkin bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test dil bilgisi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuyla ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test dil bilgisi başarıları puanlarına yönelik ilişkisiz örneklem t-testi (independent t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.36.'da yer almaktadır.

Tablo 4.36. Deney ve kontrol grubunun ön test dil bilgisi başarı puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t- testi analiz sonuçları.

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	33	15,15	4,77	65	-,942	,350
Kontrol	34	16,14	3,83			

Tablo 4.36.'ya bakıldığında deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi becerileri ön test başarı puanı ortalamaları $X=15,15$ iken kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi becerileri ön test başarı puanı ortalamalarının ise $X=16,14$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının ön test dil bilgisi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($t= -,942$, $p= 0,350$, $p> 0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test dil bilgisi başarı puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi (independent t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.37.'de yer almaktadır.

Tablo 4.37. Deney ve kontrol grubunun son test dil bilgisi başarı puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t- testi analiz sonuçları.

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	33	18,93	3,14	65	1,176	,224
Kontrol	34	17,94	3,76			

Tablo 4.37.'ye bakıldığında deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi becerileri son test başarı puanı ortalamaları $X=18,93$ iken kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi becerileri son

test başarı puanı ortalamalarının ise $X=17,94$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının son test dil bilgisi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($t= 1,176$, $p= 0,224$, $p> 0.05$).

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test dil bilgisi başarı puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi (Paired Samples t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.38.'de yer almaktadır.

Tablo 4.38. Deney grubunun ön ve son test dil bilgisi başarı puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t- testi analiz sonuçları.

Testler	N	X	S	sd	t	p
Ön test	33	15,15	4,77	32	-3,859	,001
Son test	33	18,93	3,14			

Tablo 4.38.'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi becerileri ön test başarı puanı ortalamaları $X=15,15$ iken son test dil bilgisi becerileri başarı puanı ortalamalarının ise $X=18,93$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubunun ön ve son test dil bilgisi başarı puanları arasında son test yönünde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmektedir ($t= -3,859$, $p= 0,001$, $p< 0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test dil bilgisi başarı puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi (Paired Samples t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.39.'da yer almaktadır.

Tablo 4.39. Kontrol grubunun ön ve son test dil bilgisi başarı puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t- testi analiz sonuçları.

Testler	N	X	S	sd	t	p
Ön test	34	16,14	3,83	33	-1,734	,092
Son test	34	17,94	3,76			

Tablo 4.39.'a bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi becerileri ön test başarı puanı ortalamaları $X=16,14$ iken son test dil bilgisi becerileri başarı puanı ortalamalarının ise $X=17,94$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubunun ön ve son test dil bilgisi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($t= -1,734$, $p= 0,092$, $p> 0.05$).

Araştırmanın on ikinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test dil bilgisi başarı puanları ve kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuyla ifade edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin

son test dil bilgisi başarı puanları ile kalıcılık testi başarı puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi (Paired Samples t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.40.'ta yer almaktadır.

Tablo 4.40. Deney grubunun son test ve kalıcılık testi dil bilgisi başarı puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçları.

Testler	N	X	S	sd	t	p
Son test	33	18,93	3,14	32	1,735	,092
Kalıcılık testi	33	17,39	4,27			

Tablo 4.40.'a bakıldığında deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi becerileri son test başarı puanı ortalamaları $X=18,93$ iken dil bilgisi becerileri kalıcılık testi başarı puanı ortalamalarının ise $X=17,39$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubunun dil bilgisi son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($t= 1,735$, $p= 0,092$, $p> 0.05$).

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test dil bilgisi başarı puanları ile kalıcılık testi başarı puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi (Paired Samples t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.41'de yer almaktadır.

Tablo 4.41. Kontrol grubunun son test ve kalıcılık testi dil bilgisi başarı puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçları.

Testler	N	X	S	sd	t	p
Son test	34	17,94	3,76	33	2,818	,008
Kalıcılık testi	34	15,82	3,24			

Tablo 4.41.'e bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi becerileri son test başarı puanı ortalamaları $X=17,94$ iken dil bilgisi becerileri kalıcılık testi başarı puanı ortalamalarının ise $X=15,82$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubunun dil bilgisi son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasında son test yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir ($t= 2,818$, $p= 0,008$, $p<0.05$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi (independent t-test) analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.42.'de yer almaktadır.

Tablo 4.42. Deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi dil bilgisi başarı puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi analiz sonuçları.

Testler	N	X	S	sd	t	p
Deney	33	17,39	4,27	65	1,696	,095
Kontrol	34	15,82	3,24			

Tablo 4.42.'ye bakıldığında deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi becerileri kalıcılık testi başarı puanı ortalamaları $X=17,39$ iken kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi becerileri kalıcılık testi başarı puanı ortalamalarının ise $X=15,82$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol grubunun dil bilgisi kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmektedir ($t= 1,696$, $p= 0,095$, $p>0.05$).

4.3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dijital okuryazarlık, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazma, konuşma ve dil bilgisi becerilerine ilişkin yapılan ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuyla ifade edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test ve son test dijital okuryazarlık beceri puanlarına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.43.'te yer almaktadır.

Tablo 4.43. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dijital okuryazarlık beceri puanları mann whitney u-testi testi analiz sonuçları.

Deney Grubu	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Erkek	16	18,91	302,50	105,500	0,271
	Kız	17	15,21	258,50		
Son Test	Erkek	16	16,44	263,00	127,000	0,745
	Kız	17	17,53	298,00		

Tablo 4.43.'e bakıldığında deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin ön test dijital okuryazarlık becerileri başarı sıra ortalamaları $X=18,91$ iken kız öğrencilerin ön test başarı sıra ortalamalarının ise $X=15,21$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test dijital okuryazarlık beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($U=105,500$, $p=0,271$, $p> 0.05$). Deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin son test dijital okuryazarlık becerileri başarı sıra ortalamaları $X=16,44$ iken kız öğrencilerin son test başarı sıra ortalamalarının ise $X=17,53$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre son test dijital okuryazarlık beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($U=127,000$, $p=0,745$, $p> 0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test ve son test dijital okuryazarlık beceri puanlarına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.44.'te yer almaktadır.

Tablo 4.44. Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dijital okuryazarlık beceri puanları Mann Whitney U-testi testi analiz sonuçları.

Kontrol Grubu	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Erkek	19	15,97	303,50	113,500	0,313
	Kız	15	19,43	291,50		
Son Test	Erkek	19	17,37	330,00	140,000	0,931
	Kız	15	17,67	265,00		

Tablo 4.44.'e bakıldığında kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin ön test dijital okuryazarlık becerileri başarı sıra ortalamaları $X=15,97$ iken kız öğrencilerin ön test başarı sıra ortalamalarının ise $X=19,43$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test dijital okuryazarlık beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($U=113,500$, $p=0,313$, $p> 0.05$). Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin son test dijital okuryazarlık becerileri başarı sıra ortalamaları $X=17,37$ iken kız öğrencilerin son test başarı sıra ortalamalarının ise $X=17,67$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre son test dijital okuryazarlık beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($U=140,000$, $p=0,931$, $p> 0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dijital okuryazarlık kalıcılık testi başarı puanlarına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.45.'te yer almaktadır.

Tablo 4.45. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dijital okuryazarlık kalıcılık testi başarı puanlarına uygulanan Mann Whitney U-testi analiz sonuçları.

Gruplar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	Erkek	16	20,16	322,50	85,500	,068
	Kız	17	14,03	238,50		
Kontrol	Erkek	19	19,61	372,50	102,500	,164
	Kız	15	14,83	222,50		

Tablo 4.45.'e bakıldığında deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık kalıcılık testi beceri puanları ortalaması $X=20,16$ iken kız öğrencilerin kalıcılık testi beceri puanları ortalamalarının ise $X=14,03$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dijital okuryazarlık kalıcılık testi beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmektedir ($U=85,500$ $p=0,068$, $p> 0.05$). Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık kalıcılık testi beceri puanları ortalaması $X=19,61$ iken kız öğrencilerin kalıcılık testi beceri puanı ortalamalarının ise $X=14,83$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin

cinsiyete göre dijital okuryazarlık kalıcılık testi beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmektedir ($U=102,500$, $p=0,164$, $p> 0.05$).

Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test ve son test okuduğunu anlama beceri puanlarına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.46.'da yer almaktadır.

Tablo 4.46. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre okuduğunu anlama beceri puanları Mann Whitney U-testi testi analiz sonuçları.

Deney Grubu	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Erkek	16	17,25	276,00	132,000	,885
	Kız	17	16,76	285,00		
Son Test	Erkek	16	14,75	236,00	100,000	,192
	Kız	17	19,12	325,00		

Tablo 4.46.'ya bakıldığında deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin ön test okuduğunu anlama becerileri başarı sıra ortalamaları $X=17,25$ iken kız öğrencilerin ön test başarı sıra ortalamalarının ise $X=16,76$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test okuduğunu anlama beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($U=132,000$ $p=0,885$, $p> 0.05$). Deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin son test okuduğunu anlama becerileri başarı sıra ortalamaları $X=14,75$ iken kız öğrencilerin son test başarı sıra ortalamalarının ise $X=19,12$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre son test okuduğunu anlama beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($U=100,000$, $p=0,192$, $p> 0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test ve son test okuduğunu anlama beceri puanlarına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.47.'de yer almaktadır.

Tablo 4.47. Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre okuduğunu anlama beceri Puanları Mann Whitney U-testi testi analiz sonuçları.

Kontrol Grubu	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Erkek	19	15,63	297,00	107,000	,216
	Kız	15	19,87	298,00		
Son Test	Erkek	19	17,05	324,00	134,000	,767
	Kız	15	18,07	271,00		

Tablo 4.47.'ye bakıldığında kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin ön test okuduğunu anlama becerileri başarı sıra ortalamaları $X=15,63$ iken kız öğrencilerin ön test

başarı sıra ortalamalarının ise $X=19,87$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test okuduğunu anlama beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($U=107,000$, $p=0,216$, $p>0.05$). Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin son test okuduğunu anlama becerileri başarı sıra ortalamaları $X=17,05$ iken kız öğrencilerin son test başarı sıra ortalamalarının ise $X=18,07$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre son test okuduğunu anlama beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($U=134,000$, $p=0,767$, $p>0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre okuduğunu anlama becerileri kalıcılık testi başarı puanlarına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.48.'de yer almaktadır.

Tablo 4.48. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre okuduğunu anlama becerileri kalıcılık testi puanlarına uygulanan Mann-Whitney U-testi analiz sonuçları.

Gruplar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	Erkek	16	14,66	234,50	98,500	,173
	Kız	17	19,21	326,50		
Kontrol	Erkek	19	16,87	320,50	130,500	,676
	Kız	15	18,30	274,50		

Tablo 4.48'e bakıldığında deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin okuduğunu anlama kalıcılık testi beceri puanları ortalaması $X=14,66$ iken kız öğrencilerin kalıcılık testi beceri puanları ortalamalarının ise $X=19,21$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre okuduğunu anlama becerileri kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmektedir ($U=98,500$ $p=0,173$, $p>0.05$). Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri kalıcılık testi puan ortalaması $X=16,87$ iken kız öğrencilerin kalıcılık testi beceri puanı ortalamalarının ise $X=18,30$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre okuduğunu anlama becerileri kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmektedir ($U=130,500$, $p=0,676$, $p>0.05$).

Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dinlediğini anlama beceri puanlarına ilişkin yapılan Mann-Whitney U-testi testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.49.'da yer almaktadır.

Tablo 4.49. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dinlediğini anlama beceri puanları Mann Whitney U-testi testi analiz sonuçları.

Deney Grubu	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Erkek	16	13,56	217,00	81,000	,047
	Kız	17	20,24	344,00		
Son Test	Erkek	16	11,88	190,00	54,000	,003
	Kız	17	21,82	371,00		

Tablo 4.49.'a bakıldığında deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin ön test dinlediğini anlama becerileri başarı ortalamaları $X=13,56$ iken kız öğrencilerin ön test başarı ortalamalarının ise $X=20,24$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test dinlediğini anlama beceri puanları arasında kız öğrenciler yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmektedir ($U=81,000$ $p=0,047$, $p < 0.05$). Deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin son test dinlediğini anlama becerileri başarı ortalamaları $X=11,88$ iken kız öğrencilerin son test başarı ortalamalarının ise $X=21,82$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre son test dinlediğini anlama beceri puanları arasında kız öğrenciler yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmektedir ($U=54,000$, $p=0,003$, $p < 0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dinlediğini anlama beceri puanlarına ilişkin yapılan Mann Whitney U-testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.50.'de yer almaktadır.

Tablo 4.50. Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dinlediğini anlama beceri puanları Mann Whitney U-testi testi analiz sonuçları.

Kontrol Grubu	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Erkek	19	14,03	266,50	76,500	,022
	Kız	15	21,90	328,50		
Son Test	Erkek	19	14,16	269,00	79,000	,027
	Kız	15	21,73	326,00		

Tablo 4.50.'ye bakıldığında kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin ön test dinlediğini anlama becerileri başarı ortalamaları $X=14,03$ iken kız öğrencilerin ön test başarı ortalamalarının ise $X=21,90$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test dinlediğini anlama beceri puanları arasında kız öğrenciler yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmektedir ($U=76,500$, $p=0,022$, $p < 0.05$). Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin son test dinlediğini anlama becerileri başarı ortalamaları $X=14,16$ iken kız öğrencilerin son test başarı ortalamalarının ise $X=21,73$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre son

test dinlediğini anlama beceri puanları arasında kız öğrenciler yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmektedir ($U=79,000$, $p=0,027$, $p < 0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dinlediğini anlama becerileri kalıcılık testi puanlarına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.51.'de yer almaktadır.

Tablo 4.51. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dinlediğini anlama becerileri kalıcılık testi puanlarına uygulanan Mann-Whitney U-testi analiz sonuçları.

Gruplar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	Erkek	16	12,72	203,50	67,500	,013
	Kız	17	21,03	357,50		
Kontrol	Erkek	19	14,79	281,00	91,000	,073
	Kız	15	20,93	314,00		

Tablo 4.51.'e bakıldığında deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin dinlediğini anlama kalıcılık testi beceri puanları ortalaması $X=12,72$ iken kız öğrencilerin kalıcılık testi beceri puanları ortalamalarının ise $X=21,03$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dinlediğini anlama becerileri kalıcılık testi puanları arasında kız öğrenciler yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir ($U=67,500$ $p=0,13$, $p < 0.05$). Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri kalıcılık testi puan ortalaması $X=14,79$ iken kız öğrencilerin kalıcılık testi beceri puanı ortalamalarının ise $X=20,93$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dinlediğini anlama becerileri kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmektedir ($U=91,000$, $p=0,073$, $p > 0.05$).

Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma beceri puanlarına ilişkin yapılan Mann-Whitney U-testi testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.52.'de yer almaktadır.

Tablo 4.52. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma beceri puanları Mann-Whitney U-testi testi analiz sonuçları.

Deney Grubu	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Erkek	16	16,66	266,50	130,500	,843
	Kız	17	17,32	294,50		
Son Test	Erkek	16	15,09	241,50	105,500	,266
	Kız	17	18,79	319,50		

Tablo 4.52.'ye bakıldığında deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin ön test yazma becerileri puan ortalamaları $X=16,66$ iken kız öğrencilerin ön test puan ortalamalarının ise $X=17,32$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete

göre yazma becerileri ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($U=130,500$ $p=0,843$, $p> 0.05$). Deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin son test yazma becerileri puan ortalamaları $X=15,09$ iken kız öğrencilerin son test puan ortalamalarının ise $X=18,79$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma becerileri son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($U=105,500$, $p=0,266$, $p> 0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma beceri puanlarına ilişkin yapılan Mann Whitney U-testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.53.'te yer almaktadır.

Tablo 4.53. Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma beceri puanları Mann Whitney U-testi testi analiz sonuçları.

Kontrol Grubu	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Erkek	19	16,95	322,00	132,000	,715
	Kız	15	18,20	273,00		
Son Test	Erkek	19	16,87	320,50	130,500	,675
	Kız	15	18,30	274,50		

Tablo 4.53.'e bakıldığında kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin yazma becerileri ön test puan ortalamaları $X=16,95$ iken kız öğrencilerin ön test puan ortalamalarının ise $X=18,20$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma becerileri ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($U=132,000$, $p=0,715$, $p> 0.05$). Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin yazma becerileri son test puan ortalamaları $X=16,87$ iken kız öğrencilerin son test puan ortalamalarının ise $X=18,30$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma becerileri son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($U=130,500$, $p=0,675$, $p> 0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma becerileri kalıcılık testi puanlarına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.54.'te yer almaktadır.

Tablo 4.54. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma becerileri kalıcılık testi puanlarına uygulanan Mann Whitney U-testi analiz sonuçları.

Gruplar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	Erkek	16	15,16	242,50	106,500	,282
	Kız	17	18,74	318,50		
Kontrol	Erkek	19	16,63	316,00	126,000	,565
	Kız	15	18,60	279,00		

Tablo 4.54.'e bakıldığında deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin yazma becerileri kalıcılık testi puan ortalaması $X=15,16$ iken kız öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalamalarının ise $X=18,74$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma becerileri kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($U=106,500$ $p=0,282$, $p> 0.05$). Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin yazma becerileri kalıcılık testi puan ortalaması $X=16,63$ iken kız öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalamalarının ise $X=18,60$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma becerileri kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($U=126,000$, $p=0,565$, $p> 0.05$).

Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre konuşma beceri puanlarına ilişkin yapılan Mann Whitney U-testi testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.55.'te yer almaktadır.

Tablo 4.55. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre konuşma beceri puanları Mann Whitney U-testi testi analiz sonuçları.

Deney Grubu	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Erkek	16	14,38	230,00	94,000	,129
	Kız	17	19,47	331,00		
Son Test	Erkek	16	14,53	232,50	96,500	,150
	Kız	17	19,32	328,50		

Tablo 4.55.'e bakıldığında deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin ön test konuşma becerileri puan ortalamaları $X=14,38$ iken kız öğrencilerin ön test puan ortalamalarının ise $X=19,47$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre konuşma becerileri ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($U=94,000$ $p=0,129$, $p> 0.05$). Deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin son test konuşma becerileri puan ortalamaları $X=14,53$ iken kız öğrencilerin son test puan ortalamalarının ise $X=19,32$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre konuşma becerileri son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($U=96,500$, $p=0,150$, $p> 0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre konuşma beceri puanlarına ilişkin yapılan Mann Whitney U-testi testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.56.'da yer almaktadır.

Tablo 4.56. Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre konuşma beceri puanları Mann Whitney U-testi testi analiz sonuçları.

Kontrol Grubu	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Erkek	19	15,16	288,00	98,000	,122
	Kız	15	20,47	307,00		
Son Test	Erkek	19	15,34	291,50	101,500	,152
	Kız	15	20,23	303,50		

Tablo 4.56.'ya bakıldığında kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin konuşma becerileri ön test puan ortalamaları $X=15,16$ iken kız öğrencilerin ön test puan ortalamalarının ise $X=20,47$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre konuşma becerileri ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($U=98,000$, $p=0,122$, $p> 0.05$). Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin konuşma becerileri son test puan ortalamaları $X=15,34$ iken kız öğrencilerin son test puan ortalamalarının ise $X=20,23$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre konuşma becerileri son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($U=101,500$, $p=0,152$, $p> 0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre konuşma becerileri kalıcılık testi puanlarına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.57.'de yer almaktadır.

Tablo 4.57. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre konuşma becerileri kalıcılık testi Puanlarına uygulanan Mann Whitney U-testi analiz sonuçları.

Gruplar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	Erkek	16	14,31	229,00	93,000	,118
	Kız	17	19,53	332,00		
Kontrol	Erkek	19	15,55	295,50	105,500	,197
	Kız	15	19,97	299,50		

Tablo 4.57.'ye bakıldığında deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin konuşma becerileri kalıcılık testi puan ortalaması $X=14,31$ iken kız öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalamalarının ise $X=19,53$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre konuşma becerileri kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($U=93,000$ $p=0,118$, $p> 0.05$). Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin konuşma becerileri kalıcılık testi puan ortalaması $X=15,55$ iken kız öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalamalarının ise $X=19,97$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre konuşma

becerileri kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($U=105,500$, $p=0,197$, $p> 0.05$).

Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test ve son test dil bilgisi başarı puanlarına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.58.'de yer almaktadır.

Tablo 4.58. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dil bilgisi başarı puanları Mann Whitney U-testi testi analiz sonuçları.

Deney Grubu	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Erkek	16	14,63	234,00	98,000	,169
	Kız	17	19,24	327,00		
Son Test	Erkek	16	14,37	229,50	93,500	,123
	Kız	17	19,50	331,50		

Tablo 4.58.'e bakıldığında deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin ön test dil bilgisi başarı puanları ortalaması $X=14,63$ iken kız öğrencilerin ön test başarı puanı ortalamalarının ise $X=19,24$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test dil bilgisi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($U=98,000$ $p=0,169$, $p> 0.05$). Deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin son test dil bilgisi başarı puanları ortalaması $X=14,37$ iken kız öğrencilerin son test başarı puanı ortalamalarının ise $X=19,50$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre son test dil bilgisi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($U=93,500$, $p=0,123$, $p> 0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test ve son test dil bilgisi başarı puanlarına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.59.'da yer almaktadır.

Tablo 4.59. Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dil bilgisi başarı puanları Mann Whitney U-testi testi analiz sonuçları.

Kontrol Grubu	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Erkek	19	15,21	289,00	99,000	,127
	Kız	15	20,40	306,00		
Son Test	Erkek	19	15,68	298,00	108,000	,227
	Kız	15	19,80	297,00		

Tablo 4.59.'a bakıldığında kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin ön test dil bilgisi başarı puanları ortalaması $X=15,21$ iken kız öğrencilerin ön test başarı puanı ortalamalarının ise $X=20,40$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test dil bilgisi başarı puanları arasında istatistiksel olarak

anlamli bir farkin olmadigi gözlenmektedir ($U=99,000$ $p=0,127$, $p> 0.05$). Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin son test dil bilgisi başarı puanları ortalaması $X=15,68$ iken kız öğrencilerin son test başarı puanı ortalamalarının ise $X=19,80$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre son test dil bilgisi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmektedir ($U=108,000$, $p=0,227$, $p> 0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dil bilgisi kalıcılık testi başarı puanlarına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.60.'ta yer almaktadır.

Tablo 4.60. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dil bilgisi kalıcılık testi başarı puanlarına uygulanan Mann Whitney U-testi analiz sonuçları.

Gruplar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	Erkek	16	14,00	224,00	88,000	,082
	Kız	17	19,82	337,00		
Kontrol	Erkek	19	15,55	295,50	105,500	,195
	Kız	15	19,97	299,50		

Tablo 4.60.'a bakıldığında deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin dil bilgisi kalıcılık testi başarı puanları ortalaması $X=14,00$ iken kız öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanları ortalamalarının ise $X=19,82$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dil bilgisi kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmektedir ($U=88,000$ $p=0,082$, $p> 0.05$). Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin dil bilgisi kalıcılık testi başarı puanları ortalaması $X=15,55$ iken kız öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanı ortalamalarının ise $X=19,97$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dil bilgisi kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmektedir ($U=105,000$, $p=0,195$, $p> 0.05$).

4.4. Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on dördüncü alt problemi “Uygulanan otantik öğrenme yöntemine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuyla ifade edilmiştir.

4.4.1. Uygulama öncesinde araştırmaya dair öğrenci görüşleri

Uygulama öncesinde araştırmaya katılan öğrenciler içerisinde gönüllü olan 9 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada görüşme yapılan öğrencilere otantik öğrenme ve dijital okuryazarlık kavramlarına dair 5 soru sorulmuş ve alınan

cevaplar araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerden alınan cevaplara dair oluşturulan temalar, aşağıda şekiller halinde yer almaktadır.

Uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde öğrencilere ilk olarak “*Otantik öğrenme kavramını daha önce duydunuz mu? Bu konuda neler biliyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplar doğrudan alıntı yapılarak aşağıda belirtilmiştir.

“*Duymadım bu konuyla alakalı bir şey bilmiyorum.*” (EÖ1)

“*Hayır, duymadım bu konuyla ilgili herhangi bir bilgim yok.*” (KÖ2)

“*Hayır, duymadım bu konuda hiçbir şey bilmiyorum.*” (KÖ3)

“*Hayır, bu konuda herhangi bir bilgim yok.*” (EÖ4)

“*Hayır duymadım.*” (EÖ5)

“*Hayır, duymadım, hiçbir şey bilmiyorum.*” (EÖ6)

“*Hayır, duymadım herhangi bir şey bilmiyorum.*” (KÖ7)

“*Duymadım bu konuda bir şey bilmiyorum.*” (EÖ8)

“*Hayır, duymadım açıkçası ne olduğunu da bilmiyorum ama otantik doğal demek oradan bir fikir yürüterek yürütecek olursam doğal bir şekilde öğrenme gibi şeyler olduğunu düşünüyorum başka bir yerde karşıma çıkarsa ben bu şekilde yorumlarım.*” (KÖ9)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının otantik öğrenme yöntemini daha önce hiç duymadıkları görülmektedir.

Öğrencilere ikinci soru olarak “*Dijital Okuryazarlık kavramını daha önce duydunuz mu? Bu konuda neler biliyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.61.’de yer almaktadır.

Tablo 4.61. Uygulama öncesi dijital okuryazarlık kavramına ilişkin öğrenci görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
Duyuma Teması	Kısmen bilme	3	%33,3	“ <i>Duydum, dijital ortamda Facebook, Whatsapp, Instagram gibi uygulamalarda bir şeyler okuyup yazmak olabilir.</i> ” (KÖ7)
				“ <i>Evet, daha önce duydum. Dijital okuryazarlık dijital platformlarda birçok alan üzerinden yapılacak olan şeyleri yapabilmek, nasıl yapılacağını bilmek olabilir sanırım.</i> ” (KÖ9)
				“ <i>Evet, duydum bu konu hakkında pek bilgim yok ama şunu düşünüyorum insanlar her işini internette yaptığı için araştırma haber sunum gibi ve benzeri şeyler olabilir, internet üzerinde eğitim görme gibi şeyler aklıma geliyor.</i> ” (KÖ2)
Sadece duyma	2	%22,2	“ <i>Duydum ama tam olarak ne olduğunu bilmiyorum.</i> (EÖ1) “ <i>Evet, duydum ama o konuda hiçbir şey bilmiyorum.</i> ” (EÖ6)	
Bilgi sahibi olma	2	%22,2	“ <i>Duydum, dijital okuryazarlık Google'daki web adreslerindeki bilgilerin doğru olup olmadığını başka adreslerden araştırmaktır.</i> ” (EÖ8)	

				<i>"Evet, dijital okuryazarlıkla sunum tablo yazı yazma gibi işler yapılabilir."</i> (EÖ4)
Duymama Teması	Duymama	2	%22,2	<i>"Hayır duymadım. Bu konuyla ilgili bir şey bilmiyorum."</i> (KÖ3) <i>"Dijital okuryazarlığı hiç duymadım, bu konuda bir şey bilmiyorum ama internet üzerinden proje yapma yazı yazma gibi şeyler olabilir."</i> (EÖ5)
TOPLAM		9	%100	

Tablo 4.61.'e bakıldığında görüşmeye katılan 7 (%77,7) öğrenci dijital okuryazarlık kavramını daha önce duyduklarını söylerken 2 (%22,2) öğrenci ise bu kavramı daha önce hiç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Dijital okuryazarlık kavramını duyan öğrencilerden 3'ü (%33,3) bu konuda kısıtlı bilgiye sahip olduklarını, 2'si (%22,2) kavramı sadece duyduklarını ama dijital okuryazarlık hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadıklarını, geriye kalan 2 (%22,2) öğrenci ise dijital okuryazarlığı bildiklerini söylemişlerdir. 2 öğrenci (%22,2) ise dijital okuryazarlık kavramını daha önce hiç duymadıklarını belirtmiştir.

Öğrencilere üçüncü soru olarak *"Dijital okuryazarlık becerilerine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?"* sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.62.'de yer almaktadır.

Tablo 4.62. Uygulama öncesi öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaya dair görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
Beceri Sahibi Olmama Teması	Kavramı bilmeme	3	%33,3	<i>"Muhtemelen sahip değilim. Dijital okuryazarlığın ne olduğunu bile bilmiyorum."</i> (KÖ3) <i>"Hayır, düşünmüyorum çünkü okuryazarlık ile ilgili net bir bilgim yok."</i> (EÖ5) <i>"Hayır dijital ortamda fazla ilgilenmedim."</i> (KÖ7)
	İmkânsızlık ve deneyimsizlik	2	%22,2	<i>"Hayır, bu beceriye sahip olduğumu düşünmüyorum çünkü telefon ya da tabletim yok."</i> (EÖ6) <i>"Hayır, çünkü dijital ürünlerle karşı karşıya çok fazla kalamadım."</i> (KÖ2)
Kısmen Dijital Okuryazar Teması	Yeterince yetkin olmama	3	%33,3	<i>"Kısmen yani çok fazla bu konuda tecrübeli değilim."</i> (EÖ4) <i>"Hem evet hem hayır çünkü telefon ya da tableti fazla kullanmadım."</i> (EÖ8) <i>"Şimdiye kadar karşıma çıkan hemen hemen tüm soruların başarıyla üstesinden geldim ama karşıma çıkmayan sorunlar için ne yapacağımı bilemeyebilirim, kısaca kısmen diyebilirim."</i> (KÖ9)
Dijital Okuryazar Teması	Beceri sahibi olma	1	%11,1	<i>"Evet, sahibim gerektiği zaman kullanıyorum. Ödevlerimde gerçekten zorlanmadan kullanıyorum. Bir de oyun ve sohbet için kullanırım."</i> (EÖ1)
TOPLAM		9	%100	

Tablo 4.62.'ye bakıldığında görüşmeye katılan 5 (%55,5) öğrencinin dijital okuryazarlık becerisine sahip olmadıklarını, 3 (%33,3) öğrencinin dijital okuryazarlık becerilerine kısmen sahip olduklarını ve geriye kalan 1 (%11,1) öğrencinin ise dijital okuryazarlık becerilerine sahip olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmadığını söyleyen öğrencilerden diğer 3'ü (%33,3) kavramı bilmemeleri nedeniyle, diğer 2 (%22,2) öğrenci ise imkânsızlık ve deneyimsizlik nedeniyle dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmadığını belirtmiştir. Görüşme yapılan 3 öğrenci (%33,3) dijital okuryazarlık becerilerine kısmen sahip olduklarını ifade etmiştir. Geriye kalan 1 (%11,1) öğrenci ise dijital okuryazarlık becerilerini zorlanmadan ödevlerinde ve sosyal medyada kullandığını ifade etmiştir.

Öğrencilere dördüncü soru olarak “*Daha önce dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim aldınız mı ya da herhangi bir derste bu kavrama yönelik bir şeyler öğrendiniz mi?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.63.'te yer almaktadır.

Tablo 4.63. Uygulama öncesi öğrencilerin dijital okuryazarlığa yönelik eğitim alma durumlarına ilişkin görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
Eğitim Almama Teması	Sadece kavramı duyma	5	%55,5	“Eğitim almadım ama medya okuryazarlığında duydum.” (EÖ1) “Eğitim almadım sadece medya okuryazarlığı dersinde az da olsa bir şeyler konuştuk.” (KÖ2) “Dijital okuryazarlık ile ilgili bir eğitim almadım fakat medya okuryazarlık dersinde az da olsa duymuştum.” (EÖ5) “Diğer derslerde duydum ama eğitimini almadım.” (EÖ8) “Hayır, teknoloji tasarım ve medya okuryazarlığı derslerinde ismini duymuştum.” (KÖ9)
	Hiçbir şekilde eğitim almama	4	%44,4	“Hayır, daha önce herhangi bir eğitim almadım.” (EÖ4) “Hayır, herhangi bir eğitim almadım.” (EÖ6) “Hayır, bir eğitim almadım.” (KÖ7) “Hayır, eğitim almadım çünkü ihtiyaç duymadım.” (KÖ3)
TOPLAM		9	%100	

Tablo 4.63.'e bakıldığında görüşmeye katılan öğrencilerin tamamının dijital okuryazarlığa ilişkin herhangi bir eğitim almadıkları görülmektedir. 5 (%55,5) öğrenci dijital okuryazarlığa yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını ama medya okuryazarlığı ve teknoloji tasarım derslerinde sadece kavram olarak duyduklarını ifade ederken 4 (%44,4) öğrenci ise hiçbir şekilde eğitim almadıklarını söylemiştir.

Öğrencilere beşinci soru olarak “*Uygulama öncesi Türkçe dersine yönelik düşünceleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.64.'te yer almaktadır.

Tablo 4.64. Öğrencilerin uygulama öncesi Türkçe dersine yönelik görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
Olumlu Düşünce Teması	Eğlenceli bulma	3	%33,3	“Türkçe dersi güzel ve eğlenceli bir ders, şuana kadar zorluklarla karşılaşmadım, benim için kolay bir ders.” (EÖ6) “Türkçe dersleri eğlenceli oluyor, güzel etkinlikler var, Türkçe derslerini zevk alarak işliyoruz.” (KÖ7) “Türkçe dersimiz muhteşem geçiyor. Bu konuda etkinlikler çok etkili, ders akışı çok iyi ve herhangi bir şekilde sıkılmıyorum. Şimdiye kadar çok az sıkıldığım Türkçe dersleri olmuştur.” (KÖ9)
	Önem verme	2	%22,2	“Türkçe dersi bence çok önemli. Düşüncelerimizi aktarma, yeni şeyler öğrenme konusunda bize pek çok şey katıyor.” (EÖ5) “Türkçe dersini çok seviyorum, özellikle dil bilgisini çok severim. Türkçe dersi benim için ayrı bir öneme sahip.” (EÖ4)
Değişkenlik Teması	Bazen eğlenceli bazen sıkıcı bulma	2	%22,2	“Türkçe dersi bazen eğlenceli bazen ise sıkıcı olabiliyor.” (EÖ1) “Türkçe dersine yönelik olumlu şeyler de var olumsuz şeyler de. Bazen eğlenceli oluyor ama bazen ise çok sıkıcı olabiliyor.” (KÖ3)
Tekdüzelik Teması	Etkinlikleri benzer bulma	2	%22,2	“Türkçe dersi çoğu zaman sıkıcı geçiyor, her zaman kitaptaki benzer etkinlikleri tekrar tekrar yapıyoruz ve sınavlar da gayet kolay.” (EÖ8) “Türkçe ile genel düşüncem orta. Etkinlikleri ne sıkıcı ne de eğlenceli buluyorum orta bir durum. Benzer etkinlikleri yapıp duruyoruz.” (KÖ2)
TOPLAM		9	%100	

Tablo 4.64.'e bakıldığında görüşmeye katılan öğrencilerden 5'i (%55,5) uygulama öncesinde Türkçe dersine yönelik olumlu düşüncelere sahipken 2 (%22,2) öğrencinin ise Türkçe dersi ile ilgili değişken düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Geriye kalan 2 (%22,2) öğrencinin ise Türkçe dersinde benzer etkinliklerin tekrarlanmasından dolayı dersi tekdüze bulduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde Türkçe dersine yönelik olumlu düşüncelere sahip olan öğrencilerden 3'ü (%33,3) Türkçe dersini eğlenceli bulduklarını, 2'si (%22,2) ise düşünce aktarımı sağlama, yeni bilgiler öğrenme ve dil bilgisi konularını sevme gibi etkenler nedeniyle Türkçe dersine çok önem verdiklerini ifade etmişlerdir.

4.4.2. Uygulama sırasında araştırmaya dair öğrenci görüşleri

Uygulama sırasında araştırmaya katılan öğrenciler içerisinde gönüllü olan 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilere dijital ortamlarda karşılaşılan zorluklara, otantik öğrenme etkinliklere ilişkin görüşlerine, uygulama sürecinde derslerde nasıl hissettiklerine ve Türkçe dersinde önceki yıllara kıyasla herhangi bir fark olup olmadığına dair 5 soru sorulmuştur. Alınan cevaplar araştırmacı tarafından kayıt altına

alınarak bu cevaplara ilişkin temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar, aşağıda şekiller halinde yer almaktadır.

Uygulama sırasında yapılan görüşmelerde öğrencilere ilk olarak “*Dijital ortamları kullanırken ne gibi zorluklarla karşılaştınız?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.65.’te yer almaktadır.

Tablo 4.65. Uygulama sırasında öğrencilerin dijital ortamlarda karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
Deneyimsizlik Teması	Donanım kullanma deneyimsizliği	3	%30	“Bilgisayar ve akıllı tahtayı nasıl kullanacağımı tam olarak bilemedim.” (KÖ10) “Sanal gerçeklik gözlüğünü taktığımda görüntüyü kendime göre ayarlayamadım.” (EÖ12) “Klavyeyi kullanırken harflerin yerlerini bulamadım.” (KÖ16)
	Dijital menü kullanma deneyimsizliği	2	%20	“Mail atarken menü kafamı karıştırdı.” (KÖ17) “Elektronik posta atarken kime nasıl yollayacağımı ilk başta bulamadım.” (KÖ19)
İnternet Sorunları Teması	Bağlantı sorunları	3	%30	“Kullandığım bilgisayar internete her zaman bağlı kalmıyordu.” (EÖ13) “İnternete bağlanırken sorunlar yaşadık.” (KÖ14) “Sanal gerçeklik gözlüğü ile etkinlik yaparken internet paketimiz daha çabuk bitti.” (EÖ11)
Donanım Sorunları Teması	Ekran ve fare bozukluğu	2	%20	“Bazı bilgisayarların faresi bazen takılıyordu.” (EÖ15) “Akıllı tahtanın dokunmatiği bazen çok zor temas alıyordu.” (KÖ18)
TOPLAM		10	%100	

Tablo 4.65.’e bakıldığında görüşmeye katılan öğrencilerden 5’inin (%50) deneyimsizlikten doğan sıkıntılarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu öğrencilerden 3’ü (%30) donanım kullanma deneyimsizliği nedeniyle sorunlar yaşarken 2’si (%20) ise dijital menüleri kullanma deneyimsizliği nedeniyle dijital ortamlarda sorunlar yaşamıştır. Görüşmeye katılan 3 (%30) öğrencinin internete bağlanma problemleri yaşadığı görülmektedir. 2 (%20) öğrencinin ise ekran ve fare bozukluğu gibi donanım sorunları yaşadığı görülmektedir.

Öğrencilere ikinci soru olarak “*Size göre dijital okuryazarlık konusunda kişisel eksiklikleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.66.’da yer almaktadır.

Tablo 4.66. Öğrencilerin dijital okuryazarlık konusunda kişisel eksikliklerine dair görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
Dijital Platform Eksiklikleri Teması	Dijital uygulama deneyimsizliği	4	%40	“Uygulamaları öğrenmem uzun sürüyor.” (EÖ11) “Hangi uygulama ne işe yarıyor bilmiyorum.” (KÖ14) “Uygulamalardaki menülerin ne işe yaradığını bazen bilmiyorum.” (EÖ15) “Bazen nasıl üye olacağımı, nasıl gireceğimi bilmiyorum.” (KÖ19)
	Güvenlik endişesi	2	%20	“Site uzantıları ne anlama geliyordu unutuyorum, hangisi güvenliydi kafam karışıyor.” (KÖ10) “İnternet sitelerinin güvenilir olup olmadığını anlayamıyorum.” (KÖ17)
Kavrama Hâkim Olmama Teması	Kavram içeriğini idrak edememe	3	%30	“Dijital okuryazarlığın hala tam olarak neyi ifade ettiğini anlayamadım.” (EÖ12) “Bilgisayar, tablet ve telefonlarda hangi durumların dijital okuryazarlığa girdiğini bilmiyorum.” (KÖ16) “Dijital okuryazarlık bence çok geniş. Dijital okuryazarlıktaki her beceriyi bilmiyorum.” (KÖ19)
Eksiksizlik Teması	Kişisel eksiklik yok	1	%10	“Eksiğimin olduğunu düşünmüyorum.” (EÖ13)
TOPLAM		10	%100	

Tablo 4.66.’ya bakıldığında görüşmeye katılan öğrencilerin 6’sı (%60) dijital platformları kullanma noktasında eksiklikleri olduğunu ifade ederken 3 (%30) öğrenci ise dijital okuryazarlık kavramının içeriğine hâkim olma konusunda eksiklikleri olduğunu söyledikleri görülmektedir. 1 (%10) öğrenci ise herhangi bir kişisel eksikliğin olmadığını ifade etmiştir. Dijital platformları kullanma noktasında eksiklikleri olduğunu ifade eden öğrencilerden 4’ü (%40) bu konuda deneyimsiz olduklarını, 2’si (%20) siber güvenlik endişesi taşıdıklarını ifade etmiştir.

Öğrencilere üçüncü soru olarak “Otantik öğrenme etkinliklerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu öğrenme yöntemi ile ilgili görüşlerinizi anlatınız.” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.67.’de yer almaktadır.

Tablo 4.67. Uygulama sırasında öğrencilerin otantik öğrenme yöntemine dair görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
Beğeni Teması	Etkinlikleri beğenme	3	%30	“Otantik öğrenme etkinlikleri çok keyifli. Ben çok eğleniyorum.” (EÖ12) “Geçen yıllardaki Türkçe derslerinden daha farklı ve güzel etkinlikler yapıyoruz.” (EÖ13) “Etkinlikler çok farklı. Keşke her derste böyle olsa.” (KÖ16)
	Dersi sevme	2	%20	“Türkçe derslerinin gelmesini sabırsızlıkla bekliyorum Türkçe derslerinden çok keyif alıyorum.” (KÖ10) “Türkçe dersleri o kadar güzel geçiyor ki. Her ders komik ve eğlenceli. Türkçe derslerini artık daha çok seviyorum.” (KÖ18)

Odaklanma Teması	Derse odaklanma	3	%30	“Önceki Türkçe derslerine göre çok farklı. Dikkatimi derse daha rahat veriyorum.” (EÖ11) “İşlediğimiz konulara bu etkinlikler sayesinde daha iyi odaklanıyorum.” (KÖ14) “Acaba ne olacak diye dersin hiçbir anını kaçırmak istemiyorum. Dersi daha iyi dinliyorum.” (KÖ19)
Öğrenme Teması	Kolay öğrenme	2	%20	“Otantik öğrenmeyi çok sevdim. Konuları daha kolay öğreniyorum.” (EÖ15) “Bu etkinlikler sayesinde konuları hemen öğreniyorum sanki. Keşke hep böyle olsa.” (KÖ17)
TOPLAM		10	%100	

Tablo 4.67.’ye bakıldığında görüşmeye katılan 5 (%50) öğrencinin otantik öğrenme etkinliklerini beğendikleri görülmektedir. Bu öğrencilerden 3’ü (%30) etkinlikleri farklı ve eğlenceli bulduklarını söylerken 2 (%20) öğrenci ise Türkçe dersini daha çok sevdiğini ifade etmiştir. Görüşmeye katılan 3 (%30) öğrencinin derse odaklanma konusunda etkinlikleri faydalı bulduklarını, 2 (%20) öğrencinin ise otantik öğrenme etkinlikleri sayesinde kolay öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğrencilere dördüncü soru olarak “Türkçe dersinde yapılan etkinlikler sırasında kendinizi nasıl hissediyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.68.’de yer almaktadır.

Tablo 4.68. Uygulama sırasında öğrencilerin nasıl hissettiklerine dair görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
Eğlenme Teması	Dersten keyif alma	5	%50	“Derslerden keyif alarak dersi takip ediyorum. Etkinliklerde çok gülüyoruz.” (EÖ12) “Etkinlikleri yaparken eğleniyorum ve etkinliklerden keyif alıyorum.” (EÖ13) “Derslerde sadece ben değil tüm sınıf eğleniyor bence.” (KÖ16) “Etkinlikler o kadar güzel ki kendimi kaptırıyorum. Dersin nasıl geçtiğini anlamıyorum.” (KÖ17) “Her derste her etkinlikte eğlendim. Etkinlik yaparken kendimi öyle kaptırıyorum ki zil ne zaman çalıyor anlamıyorum.” (KÖ18)
Sabırsızlık Teması	Etkinlikleri yapmak için sabırsızlanma	3	%30	“Etkinliklerde sıranın tekrar bana gelmesi için öğretmenime ısrar ettim. Yaptığımız etkinlikleri daha çok yapabilesek keşke.” (KÖ14) “Yaptığımız etkinlikleri yapmak için sabırsızlanıyorum genelde.” (EÖ15) “Bir sonraki etkinliğe geçmek için sabırsızlanıyorum. Çünkü bu etkinlikleri daha önce hiç görmedim.” (KÖ19)
Rahatlık Teması	Kendini rahat hissetme	2	%20	“Asla derste gerilmiyorum. Önceden bazen gerilirdim.” (KÖ10) “Kendimi oldukça rahat hissediyorum. Kolayca yapabileceğim gibi geliyor.” (EÖ11)
TOPLAM		10	%100	

Tablo 4.68.'e bakıldığında görüşmeye katılan 5 (%50) öğrencinin uygulama esnasında eğlendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Görüşme yapılan 3 (%30) öğrenci etkinlikleri yaparken kendilerini sabırsız hissettiklerini ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan 2 (%20) öğrenci ise etkinlikleri yaparken kendilerini rahat hissettiklerini söylemiştir.

Öğrencilere beşinci soru olarak “Konuları öğrenme açısından geçen yıla göre herhangi bir fark hissettiniz mi? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.69.’da yer almaktadır.

Tablo 4.69. Öğrencilerin öğrenme konusunda önceki yıla göre gördükleri farklara ilişkin görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
Öğrenme Teması	Kolay öğrenme	2	%20	“Kesinlikle çok farklı. Daha kolay öğreniyorum.” (KÖ10) “Öğrenme açısından tabii ki de çok farklı ve kolay. Farkı hem gördüm hem de hissettim.” (KÖ14)
	Hızlı öğrenme	2	%20	“Cevabı bilenen bir soru bence bu. Farklı demeyen iyi niyetli değildir. Konuları hızlı öğrendim.” (EÖ13) “Tamamıyla farklı. Daha hızlı öğreniyorum. Eskiden çok sıkıcıydı.” (EÖ15)
Materyal Teması	Teknoloji ürünleri farkı	3	%30	“Bence farklı. Çünkü bilgisayar ve sanal gerçeklik gözlüğü kullandık, daha önce yoktu.” (EÖ12) “Özellikle sanal gerçeklik gözlüğünü çok sevdim. İçimden gelerek öğreniyorum.” (KÖ17) “Bence farklı. Akıllı tahtayı daha çok kullandık. Bilgisayar, tablet ve sanal gerçeklik gözlüğü de kullandık. Bunları kullanarak konuları öğrenmek daha kolay.” (KÖ18)
Etkinlik Teması	Farklı etkinlikler	3	%30	“Geçen yıl hep aynı etkinlikleri yapıyorduk ve öğrenirken sıkılıyorduk. Şimdi her ders farklı etkinlikler var.” (EÖ11) “Önceden etkinlikler aynıydı. Kelime bul ve soruları çöz etkinlikleri vardı şimdi ise çok farklı ve daha farklı bilgiler öğrendik.” (KÖ16) “Özellikle etkinlikler çok daha ilgi çekici. Türkçe konularını öğrenmek eskiye göre kesinlikle çok farklı.” (KÖ19)
TOPLAM		10	%100	

Tablo 4.69.’a bakıldığında görüşmeye katılan 4 (%40) öğrencinin önceki yıla göre öğrenme açısından fark gördüklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu öğrencilerden 2’si (%20) artık kolay öğrendiklerini, diğer 2 (%20) öğrenci ise hızlı öğrendiklerini belirtmiştir. Görüşme yapılan 3 (%30) öğrencinin öğrenme ortamlarında kullanılan materyaller açısından fark buldukları görülmektedir. Geriye kalan 3 (%30) öğrencinin ise önceki yıla göre yapılan etkinlikleri daha farklı bulduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

4.4.3. Uygulama sonrasında araştırmaya dair öğrenci görüşleri

Uygulama sonrasında araştırmaya katılan öğrenciler içerisinde gönüllü olan 12 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilere; dijital okuryazarlığın bireye sağladığı kazanımlara, okulda dijital okuryazarlık becerilerinin

geliştirilmesi için neler yapılabileceğine, Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık becerilerini kazandırmak için neler yapılabileceğine, otantik öğrenme yöntemine yönelik görüşlerine, uygulama boyunca yapılan etkinliklere yönelik görüşlerine ve uygulama sonrası Türkçe derslerine yönelik görüşlerine dair 12 soru sorulmuştur. Alınan cevaplar araştırmacı tarafından kayıt altına alınarak bu cevaplara ilişkin temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar, aşağıda şekiller halinde yer almaktadır.

Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğrencilere ilk olarak “*Size göre dijital okuryazar bir birey olmak kişiye ne gibi kazanımlar sağlar?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.70.’te yer almaktadır.

Tablo 4.70. Öğrencilerin dijital okuryazar olmanın sağladığı kazanımlara ilişkin görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
Yetkinlik Teması	Teknolojik ürün kullanımı	3	%25	“Ne zaman ne yapacağımı bilirim. Tablet ve telefonu kullanmayı biliriz.” (KÖ22) “Telefon ve bilgisayarı daha verimli kullanabiliriz.” (KÖ27) “Ödev yaparken interneti nasıl kullanmamız gerektiğini daha iyi bilmeyi sağlar.” (KÖ28)
Güvenlik Teması	Siber güvenlik	3	%25	“İnternette kendimi daha güvende hissedirim.” (EÖ23) “Dolandırıcılara karşı önlem almayı sağlar.” (EÖ25) “Hangi sitelerin güvenilir olduğunu biliyorum artık.” (EÖ31)
İlgi ve Merak Teması	Dijital ortama karşı ilgi	2	%16,6	“Dijital ortamlara karşı ilgimi artırıyor.” (KÖ21) “Yeni uygulamaları daha çok merak etmemi sağladı.” (KÖ29)
Öğrenme Teması	Kolay öğrenme	2	%16,6	“Derslerimi dijital ortamlardan daha kolay öğreniyorum.” (EÖ24) “Öğrendiklerim sayesinde istediğim zaman istediğim yerde video derslere bakabiliyorum.” (KÖ26)
Zaman Teması	Zamanı verimli kullanma	2	%16,6	“Zaman kaybını önler.” (EÖ20) “Daha kısa sürede daha çok ödev yapmayı sağlar.” (EÖ30)
TOPLAM		12	%100	

Tablo 4.70.’e bakıldığında görüşmeye katılan 3 (%25) öğrencinin dijital okuryazar bir birey olmanın kişiye dijital yetkinlik kazanımını, 3 (%25) öğrencinin siber güvenlik kazanımını, 2 (%16,6) öğrencinin dijital ortam ilgisini, 2 (%16,6) öğrencinin kolay öğrenmeyi ve 2 (%16,6) öğrencinin ise zamanı verimli kullanma kazanımını sağladığından bahsettiği görülmektedir.

Öğrencilere ikinci soru olarak “*Okulda dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi konusunda neler yapılabilir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda tablo 4.71.’de yer almaktadır.

Tablo 4.71. Öğrencilerin okulda dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için neler yapılabileceğine dair görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
Materyal Teması	Derslerde dijital ürün kullanma	3	%25	“Sanal gerçeklik gözlüğünü tüm derslerde kullanalım.” (EÖ25) “Derslerde tabletleri kullanabiliriz.” (KÖ28) “Okulda defter yerine elektronik aletlerle notlar tutmalıyız.” (EÖ30)
Ders Teması	Dijital okuryazarlık dersleri	3	%25	“Okullarda akıllı tahta ve bilgisayar dersleri olabilir.” (EÖ23) “Seçmeli dijital okuryazarlık dersi olabilir.” (EÖ31) “Dijital okuryazarlık ve oyun dersleri olabilir.” (KÖ22)
Ortam Teması	Dijital ortam oluşturma	3	%25	“Okul kütüphanesini dijital okuryazarlığa uygun bir hale getirebiliriz.” (EÖ24) “Kütüphaneye dijital eşyaların olduğu bir bölüm yapabiliriz.” (KÖ26) “Dijital okuryazarlık için ayrı bir sınıf yapılabilir.” (KÖ21)
Etkinlik Teması	Dijital etkinlik yapma	3	%25	“Diğer derslerde de öğrenciler arasında internetten paylaşım yapma etkinlikleri olabilir.” (EÖ20) “Dijital okuryazarlıkla ilgili sunular ve etkinlikler yapılabilir.” (KÖ27) “Sanal geziler yapabiliriz.” (KÖ29)
TOPLAM		12	%100	

Tablo 4.71.’e bakıldığında görüşmeye katılan 3 (%25) öğrencinin okulda dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için derslerde dijital materyaller kullanmayı, 3 (%25) öğrencinin ders programına dijital ders eklemeyi, 3 (%25) öğrencinin okulda dijital ortam oluşturulmasını, 3 (%25) öğrencinin ise derslerde dijital etkinlikler yapmayı önerdikleri görülmektedir.

Öğrencilere üçüncü soru olarak “Türkçe dersinde dijital okuryazarlık becerisini kazandırmak için neler yapılabilir? Örnek verebilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.72.’de yer almaktadır.

Tablo 4.72. Öğrencilerin Türkçe dersinde dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için neler yapılabileceğine dair görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
Dijital Ders İşleme Teması	Dijital etkinlikler yapma	4	%33,3	“İnternette Türkçe dersi ile ilgili daha fazla oyunlar oynayabiliriz.” (KÖ21) “Türkçe ders kitaplarına dijital etkinlikler eklenebilir.” (EÖ23) “Türkçe dersi etkinliklerini tabletlerden yapalım.” (KÖ27) “Dijital etkinlikler olursa derste tabletlerle yapabiliriz.” (EÖ31)
	Dijital metin okuma ve izleme	3	%25	“İzleme metinlerini sanal gerçeklik gözlüğüyle izleyebiliriz.” (KÖ22) “Okuma saatlerinde dijital hikâyeler okuyabiliriz.” (KÖ26)

	Dijital ortamda konu işleme	2	%16,6	“Ders kitabına dijital metinler eklenebilir. Pek çok tıklama seçeneği de olabilir.” (EÖ30) “Türkçe dersini kitaplar yerine tabletlerden işleyebiliriz.” (EÖ24) “Dil bilgisi konularını sanal gerçeklik gözlüğüyle dijital ortamlarda işleyebiliriz.” (KÖ29)
Dijital Ödev Teması	İnternet kullanma	3	%25	“İnternet ile yapabileceğimiz ödevler verilebilir.” (EÖ20) “Yaptığımız Türkçe ödevlerini internete yükleyip öğretmenimize yollayabiliriz. Hatta birbirimizin ödevlerine de bakabiliriz.” (EÖ25) “Ödevlerimizi dijital ortamlarda yapıp öğretmenimize mail atabiliriz.” (KÖ28)
TOPLAM		12	%100	

Tablo 4.72.’ye bakıldığında görüşmeye katılan 9 (%75) öğrencinin Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık becerilerini kazandırmak için Türkçe derslerini dijital olarak işlemeyi, 3 (%25) öğrencinin ise ödevleri dijital ortamlarda yapmayı önerdiği görülmektedir. Dijital ders işleme temasında yer alan 4 (%33,3) öğrenci Türkçe derslerinde dijital etkinlikler yapmayı, 3 (%25) öğrenci dijital metin okuma ve izlemeyi ve 2 (%16,6) öğrencinin ise konuları dijital ortamda işlemeyi önerdiği görülmektedir. Dijital ödev temasında yer alan 3 (%25) öğrenci ise ödev yaparken interneti kullanmayı ve ödevleri öğretmenleri veya birbirleriyle paylaşmayı önermiştir.

Öğrencilere dördüncü soru olarak “Dijital okuryazarlık ile ilgili öğrendikleriniz günlük hayatta işinize yaradı mı? Günlük hayatta herhangi bir alanda kullandınız mı?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.73.’te yer almaktadır.

Tablo 4.73. Öğrencilerin öğrendikleri dijital okuryazarlık becerilerini günlük hayatta kullanma durumlarına dair görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
Kullanma Teması	Ödev yapma ve kişisel kullanım	4	%33,3	“Ödev yaparken hangi sitelerde doğru bilgiler var biliyorum artık.” (EÖ24) “Evet yaradı. Evde dijital hikâyeler okudum ve ödevlerimi yapıyorum.” (KÖ27) “İşime yaradı. Bana gelen ödev maillerimi okuyorum.” (KÖ28) “İşime yaradığını düşünüyorum. Hayal dünyam gelişti ve görmediğim şeyleri bile hayal edebiliyorum. Ödevlerimi daha iyi yapıyorum.” (EÖ30)
	Oyun oynama	3	%25	“Genellikle işime yaradı. Tablette oynamak için daha fazla oyun buldum.” (KÖ21) “Yaradı. Derslerde işlediğimiz konularla ilgili oyunlar oynuyorum.” (EÖ25) “Evde de kelime bulmaca uygulamaları indirip ailece oynuyoruz.” (KÖ29)
	Güvenli kullanım	2	%16,6	“Evet, işime yaradı. Uygulamaları indirirken hangi izinler isteniyor dikkat ediyorum.” (EÖ20)

				<i>"Evet yaradı. Tablet ve telefonu daha güvenli bir şekilde kullanıyorum."</i> (EÖ23)
Kullanmama Teması	Dijital bir ürüne sahip olmama	3	%25	<i>"Hayır, işime yaramadı. Çünkü kullanacağım bir telefon ya da bilgisayarım yok."</i> (KÖ22) <i>"Bilgisayarım olmadığı için öğrendiklerimi günlük hayatta kullanamadım."</i> (KÖ26) <i>"Hayır, günlük hayatta işime yaramadı. Telefon ve tabletim yok."</i> (EÖ31)
TOPLAM		12	%100	

Tablo 4.73.'e bakıldığında görüşmeye katılan 9 (%75) öğrencinin dijital okuryazarlık ile ilgili öğrendiklerini günlük hayatta kullandıkları, geriye kalan 3 (%25) öğrencinin ise öğrendiklerini günlük hayatta kullanamadığı görülmektedir. Kullanma temasında yer alan 4 (%33,3) öğrencinin ödev yapma ve kişisel ilgiye göre kullandıkları, 3 (%25) öğrencinin oyun oynamak için kullandıkları ve 2 (%16,6) öğrencinin de öğrendikleri bilgilerden siber güvenlik için faydalandıkları görülmektedir. Kullanmama temasında yer alan 3 (%25) öğrencinin ise dijital bir ürüne sahip olmadıkları için dijital okuryazarlık ile ilgili öğrendiklerini günlük hayatta kullanamadıkları görülmüştür.

Öğrencilere beşinci soru olarak *"Uygulama sonrası Türkçe dersine yönelik düşünceleriniz nelerdir? Otantik öğrenme yöntemi Türkçe dersine olan tutumunuzu nasıl etkiledi?"* sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.74.'te yer almaktadır.

Tablo 4.74. Öğrencilerin uygulama sonrası Türkçe dersine yönelik görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
	Kolay öğrenme	4	%33,3	<i>"Türkçe konuları meğerse ne kadar da kolaymış. Bunu anladım."</i> (KÖ21) <i>"Türkçe dersinde işlediğimiz konuları daha kolay anlıyorum. Keyifli bir ders."</i> (EÖ24) <i>"Evet değişti. Türkçe dersini daha iyi anlıyorum."</i> (KÖ28) <i>"Türkçe dersinde yapılmayacak konu olmadığını anladım."</i> (KÖ29)
Olumlu Düşünce Teması	Dersi sevme	4	%33,3	<i>"Türkçe dersini daha çok sevmeye başladım."</i> (KÖ22) <i>"Türkçe derslerinde daha çok eğleniyorum. Türkçe dersini sevdiğim için gelmesini bekliyorum."</i> (EÖ25) <i>"Öncesinde de Türkçe dersini çok seviyordum şimdi de çok seviyorum."</i> (KÖ26) <i>"Türkçe dersini artık daha çok seviyorum."</i> (KÖ27)
	Dersi önemseme	3	%25	<i>"Türkçe dersi benim için sıradan bir dersti. Ama şimdi daha çok önem veriyorum."</i> (EÖ20) <i>"Önceden Türkçe dersleri benim için o kadar da önemli değildi şimdi ise çok önem veriyorum."</i> (EÖ23) <i>"Tutumumu çok iyi etkiledi. Daha iyi ders dinliyorum artık."</i> (EÖ31)
Olumsuz Düşünce Teması	Etkisizlik	1	%8,3	<i>"Düşüncelerim hala aynı. Etkinlikler güzeldi ama ben Türkçe dersini genel olarak sıkıcı buluyorum."</i> (EÖ30)
TOPLAM		12	%100	

Tablo 4.74.'e bakıldığında görüşmeye katılan 11 (%91,6) öğrencinin uygulama sonrası Türkçe dersine yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları, 1 (%8,3) öğrencinin ise Türkçe dersine yönelik düşüncesinin değişmediği görülmektedir. Olumlu düşünce temasında yer alan 4 (%33,3) öğrenci konuları artık daha kolay öğrendiklerini, 4 (%33,3) öğrenci Türkçe dersini daha çok sevdiklerini ve geriye kalan 3 (%25) öğrenci de Türkçe dersini artık daha çok önemsediklerini ifade etmiştir. Olumsuz düşünce temasında yer alan 1 (%8,3) öğrenci ise Türkçe dersini kişisel olarak sevmediğini ve bu yüzden düşüncesinin değişmediğini belirtmiştir.

Öğrencilere altıncı soru olarak “*Otantik öğrenme yönteminin avantajları ve dezavantajları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.75.'te yer almaktadır.

Tablo 4.75. Öğrencilerin otantik öğrenme yönteminin avantajları ve dezavantajlarına dair görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
İlgi ve İstek Teması	Derse katılım	5	%41,6	“Otantik öğrenme sayesinde sınıfımızın derse katılımı arttı. Olumsuz yanı yok.” (EÖ20) “Derse katılma isteğimi artırdı. Bence öğrenciler bu yöntemle daha fazla derse katılıyor. Dezavantajının olmadığını düşünüyorum.” (EÖ23) “Derse daha çok katılmak istiyorum. Dezavantajı yok.” (KÖ27) “Bence bir dezavantajı yok. Avantajı da derse katılımımızı daha fazla artırıyor bence.” (KÖ28) “Derse daha çok katılıyor. Neredeyse tüm sınıf parmak kaldırıyor. Dezavantajı yok.” (EÖ31)
	İlgi ve dikkat çekme	3	%25	“Bence öğrencilerin derse ilgisini arttırıyor. Dersi merak ediyoruz. Olumsuz bir yön göremedim.” (KÖ21) “Ders işlerken heyecanlanıyorum. Ders daha çok dikkatimi çekiyor. Kötü bir yanı yok bence.” (EÖ25) “Avantajı, yeni neslin ilgisini çekmeye çok uygun bir öğrenme yöntemi olması. Dezavantajının ise olmadığını düşünüyorum.” (KÖ26)
İmkân Teması	Her yerde öğrenme imkânı	4	%33,3	“Dersi dışarıda bile işledik. Her yerde ders olabiliyor. Kötü yanı ise yok.” (KÖ22) “İstediğimiz yerde istediğimiz şekilde öğrenebiliyoruz. Olumsuz yanı yok.” (EÖ24) “Daha önce anlamadığım konuları istediğim zaman istediğim yerde internetten izleyebiliyorum. Kötü yanı ise yok bence.” (KÖ29) “Avantajı her nesneyi öğrenmede kullanabiliriz. Dezavantajı ise her zaman istediğimiz imkânı bulamayabiliriz.” (EÖ30)
TOPLAM		12	%100	

Tablo 4.75.'e bakıldığında görüşmeye katılan 8 (%66,6) öğrencinin derse yönelik ilgi ve isteğin artmasını otantik öğrenme yönteminin avantajı olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu öğrencilerden 5'i (%41,6) otantik öğrenme yöntemi sayesinde öğrencilerin derse katılımının

arttığını, 3'ü de (%25) öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin derse daha çok yansıdığını belirtmiştir. Ayrıca ilgi ve istek temasında yer alan öğrencilerin tamamı otantik öğrenme yönteminin herhangi bir dezavantajının olmadığını ifade etmiştir. İmkân temasında yer alan 4 (%33,3) öğrenci ise istenilen her yerde öğrenme imkânı olmasını otantik öğrenme yönteminin avantajı olarak belirtmişlerdir. Bu temadaki öğrencilerden 3'ü (%25) otantik öğrenme yönteminin dezavantajı olmadığını ifade ederken 1 (%8,3) öğrenci ise otantik öğrenme yönteminin geniş seçenek yelpazesine sahip olması nedeniyle her zaman istenilen imkânlara sahip olunamayabileceğini dezavantaj olarak ifade etmiştir.

Öğrencilere yedinci soru olarak “*Otantik öğrenme ortamının daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.76.’da yer almaktadır.

Tablo 4.76. Otantik öğrenme ortamlarının daha etkili hale getirilmesine dair öğrenci görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
Etkinlik Teması	Otantik etkinlik	3	%25	“Otantik öğrenme etkinlikleri daha çok olabilir.” (KÖ27) “Yeni etkinlikleri daha sık yaparsak daha etkili olur.” (KÖ28) “Bizim ilgi alanlarımıza göre farklı etkinlikler yapılabilir.” (EÖ30)
	Otantik oyun	2	%16,6	“Derslerle ilgili farklı oyunlar oynanabilir.” (EÖ24) “Derslerimizle ilgili eğitici oyunlar olabilir.” (EÖ31)
Materyal Teması	Eğitsel materyal	2	%16,6	“Dikkatimizi çekecek farklı nesnelere kullanabiliriz.” (EÖ20) “Yeni materyalleri kendimiz yapıp kullanabiliriz.” (EÖ25)
	Ders ve çalışma kitabı	2	%16,6	“Otantik öğrenme için çalışma kitabı olabilir.” (EÖ23) “Ders kitaplarında otantik öğrenme bölümleri olabilir.” (KÖ29)
Otantik Ortam Teması	Otantik okul	3	%25	“Sınıfın bir bölümüne otantik öğrenme köşesi yapılabilir.” (KÖ21) “Kütüphanemizi otantik öğrenme için hazırlayabiliriz.” (KÖ22) “Okul bahçesi bunun için düzenlenebilir.” (KÖ26)
TOPLAM		12	%100	

Tablo 4.76.’ya bakıldığında görüşmeye katılan 5 (%41,6) öğrencinin otantik öğrenme ortamlarının daha etkili olması için yeni etkinliklerin olması gerektiğini, 4 (%33,3) öğrencinin daha farklı eğitsel materyallerin kullanılabilmesini, 3 (%25) öğrencinin ise okulların otantik öğrenme yöntemine göre düzenlenebileceğini önerdikleri görülmektedir. Etkinlik temasında bulunan 3 (%25) öğrenci yeni otantik etkinlikleri daha fazla yapmaları gerektiğini, diğer 2 (%16,6) öğrenci ise farklı eğitsel oyunların derslerde daha fazla yer alabileceğini önermiştir. Materyal temasında yer alan 2 (%16,6) öğrenci daha farklı eğitsel materyal yapmayı ve kullanmayı, diğer 2 (%16,6) öğrenci de otantik öğrenmeye ilişkin ders ve çalışma kitaplarının

olmasını önermiştir. Otantik ortam temasında yer alan öğrenciler ise sınıfta, kütüphanede ve okul bahçesinde otantik öğrenme için düzenlemeler yapmayı önermiştir.

Öğrencilere sekizinci soru olarak “*Arkadaşlarınızda veya kendinizde Türkçe dersine dair dikkatinizi çeken bir değişim oldu mu? Açıklayınız.*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.77.’de yer almaktadır.

Tablo 4.77. Öğrencilerin Türkçe dersinde dikkatlerini çeken değişimlere ilişkin görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
İlgi ve Katılım Teması	Dersi sevme	3	%25	“Türkçe derslerini eskiye göre daha çok sevmeye başladık. Çok eğlenceli geçiyor.” (KÖ21) “Kesinlikle oldu. Derse karşı hevesim arttı.” (KÖ26) “Türkçe derslerini sınıf olarak daha çok sevdiğimizi gördüm.” (KÖ29)
	Derse katılım	2	%16,6	“Hem ben hem de arkadaşlarım Türkçe derslerindeki etkinlikleri yapmak için yarıştık. Herkes etkinlik yapmak istiyor.” (EÖ20) “Tüm öğrencilerin derse katılması dikkatimi çekti.” (KÖ27)
Temel Dil Becerileri Teması	Dinleme ve yazma	3	%25	“Dinleme ve yazma etkinliklerinde önceden çok sıkılırdım şimdi sıkılmıyorum.” (EÖ24) “Eskiye göre daha rahat metin yazabiliyorum. Sınıftaki arkadaşlarım da yazma etkinliklerini daha çabuk bitiriyor.” (EÖ25) “Daha kısa sürede hikâye yazabiliyorum.” (KÖ28)
	Okuma ve konuşma	2	%16,6	“Etkinliklerde bol bol okuma yaptık. Okuma ve konuşma hızımız arttı bence.” (KÖ22) “Evet oldu. Kelimeleri daha güzel telaffuz ediyoruz ve farkında olmadık ama daha çok okuma yaptık bence.” (EÖ30) “Evet oldu. Daha fazla bilgiyi hemen öğrendiğimi fark ettim.” (EÖ23)
Öğrenme Teması	Kolay öğrenme	2	%16,6	“Geçen yıl Türkçe derslerinde bir şey anlamıyordum şimdi ise anlıyorum. Konuları daha kolay öğreniyorum.” (EÖ31)
TOPLAM		12	%100	

Tablo 4.77.’ye bakıldığında görüşmeye katılan 5 (%41,6) öğrencinin uygulama sonrasında Türkçe derslerinde yaşanan değişimlere ilişkin derse karşı ilgi ve katılımın arttığını, 5 (%41,6) öğrencinin temel dil becerilerinde gelişim kat ettiklerini ve 2 (%16,6) öğrencinin ise artık daha kolay öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. İlgi ve katılım temasında yer alan 3 (%25) öğrenci Türkçe dersini artık daha çok sevdiklerini, 2 (%16,6) öğrenci de sınıf olarak derse katılım oranının arttığını gözlemlediklerini ifade etmiştir. Temel dil becerileri temasında yer alan 3 (%25) öğrenci dinleme veya yazma becerilerinde, 2 (%16,6) öğrenci okuma ve konuşma becerilerinde gelişim gösterdiğini belirtmiştir.

Öğrencilere dokuzuncu soru olarak “Yaptığınız etkinliklerden hangileri hoşunuza gitti? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.78.’de yer almaktadır.

Tablo 4.78. Öğrencilerin beğendikleri etkinliklere dair görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
Teknolojik Materyal Etkinlikleri Teması	Sanal gerçeklik gözlüğü etkinlikleri	4	%33,3	“Sanal gerçeklik gözlüğünü kullandığımız etkinlik çok hoşuma gitti.” (KÖ22) “Sanal gerçeklik gözlüğü çok eğlenceliydi. İlk kez böyle bir şey gördüm.” (EÖ23) “En çok sanal gerçeklik gözlüğünü sevdim. İçindeymişiz gibi hissettim.” (KÖ27) “Sanal gerçeklik gözlüğünü sevdim. İzlemesi çok eğlenceli ve komikti.” (EÖ30)
	Bilgisayar oyunları	2	%16,6	“Bilgisayar oyunlarını daha çok sevdim.” (EÖ24) “Bilgisayar ve akıllı tahtada oynadığımız oyunlar hoşuma gitti.” (EÖ31)
	Dijital hikâye	2	%16,6	“Bilgisayarda Hikâye yazıp paylaştığımız etkinlik güzeldi.” (KÖ21) “Dijital hikâye etkinliği güzeldi. Yazılanlar komik oldu.” (EÖ25)
Konuşma Etkinlikleri Teması	Konuşma etkinliklerini beğenme	2	%16,6	“Konuşma etkinliklerinde çok güldüm.” (KÖ28) “En çok konuşma etkinliklerinden keyif aldım. Çünkü çok komik konuşmalar oldu.” (KÖ29)
Genel Beğeni Teması	Bütün etkinlikleri beğenme	2	%16,6	“Hepsi hoşuma gitti.” (EÖ20) “Etkinlikler eğlenceli ve heyecan vericiydi. Hepsi güzeldi.” (KÖ26)
TOPLAM		12	%100	

Tablo 4.78.’e bakıldığında görüşmeye katılan 8 (%66,6) öğrencinin teknolojik materyal içeren etkinlikleri daha çok beğendiği, 2 (%16,6) öğrencinin konuşma etkinliklerini beğendiği ve geriye kalan 2 (%16,6) öğrencinin de genel olarak bütün etkinlikleri beğendiği görülmektedir. Teknolojik materyal etkinlikleri temasında yer alan 4 (%33,3) öğrenci sanal gerçeklik gözlüğü etkinliklerini daha çok beğendiğini, 2 (%16,6) öğrenci bilgisayar oyunlarının olduğu etkinliklerini daha çok beğendiğini ve diğer 2 (%16,6) öğrenci ise dijital hikâye içeren etkinlikleri daha çok beğendiğini ifade etmiştir.

Öğrencilere onuncu soru olarak “Yaptığınız etkinliklerden hangileri hoşunuza gitmedi? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara ilişkin oluşturulan temalar ile frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.79.’da yer almaktadır.

Tablo 4.79. Öğrencilerin beğenmedikleri etkinliklere dair görüşleri.

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Cevapları
Hoşnutsuzluk Teması	Yazma etkinlikleri	4	%33,3	“Sadece yazı etkinlikleri hoşuma gitmedi. Yazarken yoruluyorum.” (KÖ22) “Yazma etkinliklerinde zorlandım.” (EÖ24) “Yazma etkinlikleri hoşuma gitmedi. Yazmak uzun sürüyor.” (EÖ30) “Bazen yazma etkinliklerinde sıkıldım. Yazmayı sevmiyorum.” (KÖ29)
	Mail atma	2	%16,6	“Mail atarken biraz zorlandım ve sevmedim.” (EÖ23) “Mail atma etkinlikleri keyifli değildi.” (EÖ31)
Beğeni Teması	Tüm etkinlikleri beğenme	6	%50	“Sevmediğim etkinlik olmadı.” (EÖ20) “Hoşuma gitmeyen herhangi bir etkinlik olmadı.” (KÖ21) “Hoşuma gitmeyen bir etkinlik olmadı. Hepsini sevdim.” (EÖ25) “Yaptığımız etkinliklerin hepsini sevdim. Hoşuma gitmeyen etkinlik yoktu.” (KÖ26) “Hoşuma gitmeyen etkinlik yok.” (KÖ27) “Hoşuma gitmeyen bir etkinlik olmadı.” (KÖ28)
TOPLAM		12	%100	

Tablo 4.79.'a bakıldığında görüşmeye katılan 6 (%50) öğrencinin bazı etkinlikleri yaparken hoşnutsuz oldukları, 6 (%50) öğrencinin ise yapılan tüm etkinlikleri beğendiği görülmektedir. Hoşnutsuzluk temasında yer alan 4 (%33,3) öğrenci yazma etkinliklerini, 2 (%16,6) öğrenci mail atma etkinliklerini yaparken keyif almadıklarını ifade etmiştir. Beğeni temasında yer alan 6 (%50) öğrenci ise sevmedikleri herhangi bir etkinlik olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilere on birinci soru olarak “*Otantik öğrenme yönteminin diğer derslerde kullanılmasını ister misiniz? Neden? (Hangi dersler olabilir?)*” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan tüm öğrenciler otantik öğrenme yönteminin diğer derslerde de kullanılmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Eğlenerek kalıcı ve kolay öğrenme nedeniyle öğrenciler; matematik, İngilizce, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinde de otantik öğrenme yönteminin kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğrencilere son olarak “*Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı? Varsa nelerdir?*” sorusu sorulmuştur. Görüşmeye katılan tüm öğrenciler eklemek istedikleri herhangi bir konu olmadığını ifade ederek yapılan etkinlikler için teşekkür ettiklerini söylemişlerdir.

BÖLÜM 5

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenme yönteminin uygulanabilirliğini sınamak ve bu öğrenme yönteminin öğrencilerin dört temel dil becerileri ile dijital okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini tespit etme amacıyla yürütülen bu araştırma neticesinde elde edilen bulgulara ilişkin ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ulaşılan sonuçlar ile benzerlik ya da tezatlık oluşturan diğer araştırma sonuçları karşılaştırılarak tartışmalar yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar ve yapılan tartışmalar neticesinde ortaya onan öneriler ise bölüm sonunda yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Deney ve kontrol grubunun ön test dijital okuryazarlık beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına yapılan son test dijital okuryazarlık ölçeğinden elde edilen sonuçlarda ise deney grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubunun ön test ve son test dijital okuryazarlık beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken kontrol grubunun ön test ve son test dijital okuryazarlık beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu verilerden hareketle otantik öğrenme yönteminin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test dijital okuryazarlık beceri puanları ve kalıcılık testi beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu ve kalıcılık testleri arasında deney grubu yönünde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu verilere göre otantik öğrenmenin dijital okuryazarlık becerilerinde devamlılığı sağlama noktasında etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Otantik öğrenme yönteminin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisinin ortaya konulduğu bu sonuç ile Önger ve Çetin (2018:120) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Deney ve kontrol grubunun ön test okuduğunu anlama beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol

grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına son test olarak yapılan okuduğunu anlama başarı testi sonuçlarına bakıldığında ise deney grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubunun ön test ve son test okuduğunu anlama beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken kontrol grubunun ön test ve son test okuduğunu anlama beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak otantik öğrenme yönteminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Deney grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama başarı puanları ile kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama başarı puanları ile kalıcılık testi başarı puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama başarı puanları ile kalıcılık testi başarı puanlarının yakın olması okuduğunu anlama becerilerinde kalıcılığın sağlandığını göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle otantik öğrenme yönteminin okuduğunu anlama becerileri üzerinde kalıcılığı sağlama noktasında etkili olduğu sonucuna ulaşılabılır. Otantik öğrenme yönteminin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki olumlu etkisinin ortaya konulduğu bu sonuç ile Baniabdelrahman (2006), Güner (2016) ve Hamurcu (2016) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları benzerlik göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun ön test dinlediğini anlama beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeylerinin aynı seviyede olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına son test olarak yapılan dinlediğini anlama başarı testi sonuçlarına bakıldığında ise deney grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Deney grubunun ön test ve son test dinlediğini anlama beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken kontrol grubunun ön test ve son test dinlediğini anlama beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular, dinlediğini anlama becerilerinin gelişiminde otantik öğrenme yönteminin etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Hem deney grubunun hem de kontrol grubunun dinlediğini anlama son test başarı puanları ile kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir. Bu bulgulara göre hem otantik öğrenme yönteminin hem de ortaokullarda

yürütülen mevcut öğretim yönteminin dinlediğini anlama becerisinde kalıcılığı sağladığı görülmektedir. Fakat deney grubu ve kontrol grubunun dinlediğini anlama kalıcılık testi başarı puanları arasında ise deney grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu ise dinlediğini anlama becerilerinde kalıcılığı sağlama noktasında otantik öğrenme yönteminin ortaokullardaki mevcut öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde otantik öğrenme yönteminin olumlu etkisini ortaya koyan bu sonuç ile Ghaderpanahi (2012), Sabet ve Mahsefat (2012), Tekin (2013), Güner Özer ve Boyacı (2015), Boyacı ve Güner Özer (2017), Sefer ve Benzer (2020) ve Miçooğulları (2021) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları birbirlerini destekler niteliktedir.

Deney ve kontrol grubunun yazma becerileri ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir ve her iki grubun ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri noktasında benzer düzeyde olduklarını göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun yazma becerileri son test puanları arasında ise deney grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Hem deney grubunun hem de kontrol grubunun yazma becerileri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Her iki grupta da uygulama sonrasında öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği görülmektedir. Özellikle deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark olması otantik öğrenme yönteminin ortaokullardaki mevcut öğrenme yöntemlerine göre yazma becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Hem deney grubunun hem de kontrol grubunun yazma becerileri son test başarı puanları ile kalıcılık testi başarı puanları arasında son testler yönünde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgunun yanında deney grubunun ve kontrol grubunun kalıcılık testleri arasında ise deney grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ulaşılan bu bulgulara göre her iki öğrenme yönteminin yazma becerilerinde benzer oranda kalıcılığı sağlamış oldukları görülse de kalıcılık testleri arasında görülen istatistiksel olarak deney grubu yönüne bulunan anlamlı fark, otantik öğrenme yönteminin kalıcılığı sağlama noktasında mevcut öğrenme yöntemine oranla bir adım önde olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Yazma becerilerinin geliştirilmesinde otantik öğrenme yönteminin olumlu etkisini ortaya koyan bu sonuç ile Duke, Purcell-Gates, Hall ve Tower (2006), Kopp (2008),

Hallman (2009), Fındık Dönmez (2013), Topçuoğlu, Ünal ve Sever (2012), Karadağ ve Kayabaşı (2011), Garich (2012), Masood (2013) ve Rahman (2013) ve Güner (2016) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları birbirlerini destekler niteliktedir.

Deney ve kontrol grubunun konuşma becerileri ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma beceri düzeylerinin yakın seviyede olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun konuşma becerileri son test puanları arasında ise deney grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerileri ön test ve son test puanları arasında son test yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken kontrol grubu öğrencilerinin ise ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının kontrol grubunun son test puanlarına oranla oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, otantik öğrenme yönteminin ortaokullardaki mevcut öğrenme yöntemlerine göre konuşma becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Hem deney grubunun hem de kontrol grubunun konuşma becerileri son test başarı puanları ile kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir. Bu bulgulara göre hem otantik öğrenme yönteminin hem de ortaokullarda yürütülen mevcut öğretim yönteminin konuşma becerilerinde kalıcılığı sağladığı görülmektedir. Bu bulguya ilave olarak deney grubu ve kontrol grubunun konuşma becerileri kalıcılık testi başarı puanları arasında ise deney grubu yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu ile konuşma becerilerinde kalıcılığı sağlama noktasında otantik öğrenme yönteminin ortaokullardaki mevcut öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Araştırmadan elde edilen konuşma becerilerinin geliştirilmesinde otantik öğrenme yönteminin olumlu etkisini ortaya koyan bu sonuç ile Ulusoy (2012), Od (2013), Rokni ve Ataee (2014), Bozavlı (2016), İşcan ve Karagöz (2016), Koç Akran ve Kocaman (2018), Aşçı ve Alican (2019), Diyora ve Diloz (2020) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları birbirlerini destekler niteliktedir.

Deney ve kontrol grubunun ön test dil bilgisi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç ile uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi akademik başarılarının benzer seviyede olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test dil bilgisi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol

grubunun son test puan ortalamasına göre yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test dil bilgisi başarı puanları arasında son test yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken kontrol grubu öğrencilerinin ise ön test ve son test dil bilgisi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, öğrencilerin dil bilgisi akademik başarılarının geliştirilmesinde otantik öğrenme yönteminin ortaokullardaki mevcut öğrenme yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin son test dil bilgisi başarı puanları ile kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülürken kontrol grubu öğrencilerinin son test dil bilgisi başarı puanları ile kalıcılık testi başarı puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunun son test dil bilgisi başarı puanı ortalamaları ile kalıcılık testi başarı puanı ortalamalarının birbirine yakın olması deney grubunda yer alan öğrencilerin dil bilgisi akademik başarılarında kalıcılığın sağlandığını göstermektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak otantik öğrenme yönteminin öğrencilerin dil bilgisi akademik başarılarına ilişkin kalıcılığı sağlama noktasında etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Otantik öğrenme yönteminin öğrencilerin dil bilgisi akademik başarıları üzerindeki olumlu etkisinin ortaya konulduğu bu sonuç ile Demircan (2004), Yaman (2010), Ulaş Taraf (2011), Batdı ve Semerci (2012), Özdemir (2013), Temizyürek ve Birinci (2016), Güner (2016) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları benzerlik göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test dijital okuryazarlık puanları arasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her iki grubun kalıcılık testi sonuçlarına cinsiyet açısından bakıldığında cinsiyetler arasında yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her ne kadar kız ve erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık testlerinden elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmese de erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri puanlarının kız öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonucun erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dijital yatkınlığının ya da dijital platformlara olan ilgilerinin daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülebilir (Kurt Demircan ve Katisöz, 2022:244). Bu verilerden hareketle dijital okuryazarlık becerilerinin gelişiminde cinsiyet faktörünün ciddi bir etki göstermediği sonucuna varılabilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçla Demir, Yüksel ve Tosun (2020), Pala ve Başbüyük (2020b), Erdoğan (2021), Uyar (2021) ve Babacan (2022) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar örtüşmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test okuduğunu anlama beceri puanları arasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi sonuçlarına cinsiyet açısından bakıldığında cinsiyetler arasında yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular, okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde cinsiyet faktörünün etkili olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç ile Saracaloğlu, Dedebali ve Karasakaloğlu (2011), Şahin (2011), Baştuğ ve Keskin (2012), Kuşdemir Kayıran ve Katırcı Ağaçkiran (2018), Sulak ve Sönmez (2019), Akbalık ve Yılayaz (2020), Saydam ve Altuh (2021) ve Yüksel vd. (2023) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar birbirini desteklemektedir. Alanyazına bakıldığında okuma becerisi ile ilgili çalışmalarda cinsiyet değişkenine ilişkin bayan katılımcıların lehine veya erkekler katılımcıların lehine istatistiksel olarak anlamlı sonuçların olduğu gibi cinsiyete göre bir farklılığın bulunmadığı sonuçlar da görülmektedir (Arslan, 2013;253). Özellikle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya koyduğu araştırmaların sayısı oldukça fazladır (Sallabaş, 2008:151; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010:666; Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011:136; Ceran, Yıldız ve Özdemir, 2015:160; Kızgın ve Baştuğ, 2020:606; Sur, 2020:107; Türkben ve Gündeğer, 2021:877). Alanyazına bakıldığında okuma becerilerinde cinsiyet faktörüne ilişkin farklı sonuçların bulunması, her araştırmada katılımcı özelliklerine veya araştırma yöntemine göre cinsiyet faktörünün istatistiksel olarak değişken sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test dinlediğini anlama beceri puanları arasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak kız öğrenciler yönünde anlamlı bir fark bulunmuştur. Kalıcılık testlerine cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında ise deney grubunda kız öğrenciler yönüne istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken kontrol grubunda ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin dinlediğini anlama kalıcılık testi puan ortalamasının erkek öğrencilere göre oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Tüm bu bilgilerden yola çıkılarak dinlediğini anlama becerilerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılabilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ile Yazkan (2000), Oduolowu ve Oluwakemi (2014), Doğan ve Özçakmak (2014), Kodan ve Bozdemir (2016), Çetin ve Bulut (2020), Kılınç (2021) ve Özcan (2023) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Dinleme becerisinin gelişiminde cinsiyet değişkeninin etkisine dair alanyazında farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Dinlediğini anlama becerisinde genellikle kız öğrencilerin ön plana çıktığı araştırmaların sayısı fazla olsa da erkek öğrencilerin daha başarılı

olduğu veya cinsiyet değişkeninin etkili olmadığına ilişkin elde edilen sonuçların Lehto ve Anttila (2003), Yıldız (2015), Yıldız ve Kılınç (2015), Kılınç, Keskin ve Yalanız (2016), Öztürk ve Duran (2018), Çalıcı (2019), Meral (2019), Altunkaya ve Uyan (2020) ve Bourdeaud'Hui, Aesaert ve Van Braak (2020) tarafından yapılan çalışmalarda ortaya konduğu görülmektedir. Alanyazında yer alan dinleme becerileri ile ilgili çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemi ve katılımcı özellikleri gibi unsurlara göre cinsiyet değişkeninin her çalışmada istatistiksel olarak birbirinden farklı sonuçları doğurduğu düşünülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön test ve son test puanlarında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki grubun kalıcılık testlerine cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında ise hem deney hem de kontrol grubunun kız ve erkek öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgulara göre yazma becerilerinin gelişiminde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ile Coşkun (2006), Sallabaş (2007), Bağcı (2012), Çelik (2012), Kılıç (2012), Yasul (2014), Kan ve Hatay (2017), Taşkesen ve Uzuner Yurt (2018), Eminoğlu ve Özkan (2019), Temel ve Katrancı (2019), Kırmızı ve Çağ Adıgüzel (2023) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar birbirleriyle örtüşmektedir. Yazma becerilerinde cinsiyet değişkeninin etkisine ilişkin alanyazında genellikle kız öğrencilerin ön plana çıktığı araştırmaların olduğu görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında Tüfekçioğlu (2010), Karakuş Aktan (2013), Kaynaş (2014), Takımcıgil Özcan (2014), Deniz (2017), Başkan (2019), Müldür ve Çevik (2019), Duran ve Özdil (2020), Gülli ve Kuşdemir (2021) tarafından yapılan çalışmalarda yazma becerilerinde kız öğrencilerin beceri puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Özcan, Kontaş ve Polat (2020) tarafından yapılan çalışmada ise erkek öğrencilerin yazma becerilerinde kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya koydukları görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerileri ön test ve son test puanlarında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubun kalıcılık testlerine cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında ise her iki grubun kız ve erkek öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgulara göre konuşma becerilerinin gelişiminde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Ulaşılan bu sonuç ile Dilekman, Başçı ve Bektaş (2008), Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013), Erkan ve Topçu Bilir (2015), Gürler (2015), Ceylan ve Mocan (2017), Dağ Pestil ve Özden (2018), Kardaş (2020), Toluç (2020) ve Yüceer ve Doğan (2021) tarafından

yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar birbirleriyle örtüşmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonucun haricinde alanyazında yer alan çalışmalarda cinsiyet değişkeninin konuşma becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin farklı sonuçların ortaya konulduğu görülmektedir. Genellikle kız öğrencilerin daha başarılı olduğuna dair ya da konuşma becerilerinin çeşitli alt boyutlarında erkek öğrencilerin daha başarılı olduğuna dair sonuçlar; Elibol Gültekin (2008), Vatansever Bayraktar (2012), Cengiz ve Karabulut (2015), Kurt ve Demir (2016), Baki ve Kahveci (2017), Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat (2018), Kayadibi ve Demir (2018), Eroğlu vd. (2020) tarafından yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Bu bağlamda konuşma becerilerinin gelişiminde cinsiyet değişkeninin her araştırmada farklı sonuçlar verdiği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test dil bilgisi başarı puanlarında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubun dil bilgisi kalıcılık testlerine cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında ise her iki grubun kız ve erkek öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgulara göre öğrencilerin dil bilgisi akademik başarılarında cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Ulaşılan bu sonuç ile Yaman (2006), Bağcı (2012), Polatcan (2013), Tunçel (2014), Selçuk (2017), Özdamar (2019), Yılmaz (2019), Cevher ve Ungan (2021), Çınar Genç ve Özçakmak (2022) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar birbirleriyle örtüşmektedir. Alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında cinsiyet değişkeninin öğrencilerin dil bilgisi becerileri üzerindeki etkisine dair farklı sonuçların bulunduğu görülmektedir. Dil bilgisi becerilerinde kız veya erkek öğrencilerin ilgili testler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturacak şekilde başarılı olduklarına ilişkin sonuçlar; Uludağ (2002), Erdem (2008), Arıcı (2009), Akın ve Çetin (2016), Akalın ve Vardar (2020) tarafından yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Bu bağlamda alanyazında, cinsiyet değişkeninin dil bilgisi becerileri üzerindeki etkisine yönelik farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir.

Uygulama öncesinde yapılan görüşmelere katılan öğrencilerin otantik öğrenme yöntemine dair herhangi bir bilgilerinin olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin otantik öğrenme yöntemine dair uygulama öncesinde sahip oldukları görüşlere ilişkin ulaşılan bu sonuç ile Gürdoğan (2014) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğunun dijital okuryazarlık kavramını sadece isim olarak duydukları ve kavramın içeriği hakkında ayrıntılı bilgilere sahip olmadıkları görülmektedir. Bazı öğrencilerin ise dijital okuryazarlığı kısmen bildikleri veya bilgilerinin

eksik olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğrenciler, dijital okuryazarlığa ilişkin ayrıntılı bir eğitim almadıklarını ifade ederken dijital okuryazarlık becerilerine de sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Elde edilen bu sonuç ile Görmez (2016) ve Kuru (2019) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar birbirini desteklemektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerin uygulama öncesinde Türkçe dersine dair görüşlerine bakıldığında ise bazı öğrencilerin derisi eğlenceli buldukları bazılarının ise derisi sıkıcı ve tekdüze buldukları görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin farklı görüşlere sahip olması sonucu ile Varışoğlu ve Şeref (2012), Gedik ve Orhan (2013), Şeref ve Varışoğlu (2015), Fidan ve Eren (2017) ve Oğuz (2020) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar birbirini desteklemektedir.

Gönüllü öğrencilerle uygulama sırasında yapılan görüşmelerde öğrencilerin dijital ortamları kullanırken deneyimsizlik, internet ve donanım sorunları yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerin dijital uygulamaların kullanımına tam anlamıyla hâkim olamama, dijital platformları kullanırken güvenlik endişesi yaşama ve dijital okuryazarlık kavramının içeriğini tam anlamıyla idrak edememe gibi konularda kişisel eksiklikler yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin dijital ortamları kullanma deneyimi, güvenlik ve donanım konularında tecrübesiz oldukları ve yeterli yetkinliğe henüz sahip olmadıkları sonucuna ulaşılabilir. Öğrencilerin yaşadığı bu problemlere dair bulunan sonuç ile Kadll, Kumba ve Kanamad (2010), Çubukçu ve Bayzan (2013), Karaduman ve Öztürk (2014), Elçi ve Sarı (2016) ve Doğan (2020) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Uygulama sırasında görüşme yapılan öğrencilerin otantik öğrenme etkinliklerine ilişkin değerlendirmelerine bakıldığında özellikle derse odaklanma, kolay öğrenme ve derisi sevmeye gibi konularda sağladığı avantajlar nedeniyle otantik öğrenme etkinliklerini beğendikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler otantik öğrenme etkinliklerini yaparken kendilerini rahat hissettiklerini, etkinlikleri yapmak ve yeni etkinlikleri görmek için sabırsızlandıklarını ve etkinlikleri yapmaktan keyif aldıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler yapılan görüşmelerde öğrenme açısından önceki yıla göre hızlı ve kolay öğrenme gerçekleştirdiklerini ifade ederken derslerde teknolojik materyallerin kullanılmasının ve ilgi çeken farklı etkinliklerin yapılmasının kendilerine oldukça farklı geldiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda otantik öğrenme etkinliklerinin derslerde öğrencilerin güdülenmesinde, derse karşı olumlu tutum geliştirilmesinde ve hem eğlenerek hem de derse odaklanarak kolay ve hızlı öğrenme

gerçekleştirilmesinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ulaşılan bu sonuç ile Koçyiğit (2011), Horzum ve Bektaş (2012), Zohoorian (2015), Aydın-Aşk (2016), Gürdoğan ve Aslan (2016), Gündoğan (2017), İneç (2017) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar birbirlerini destekler niteliktedir.

Uygulama sonrasında yapılan görüşmelere katılan öğrenciler, dijital okuryazar bir bireyin edindiği kazanımlara dair verdikleri cevaplarda dijital yetkinlik kazanma, siber güvenlik bilinci kazanma, dijital ortamlara karşı ilgi oluşturma, bilgiye kolay ulaşma yollarını öğrenme ve zamanı verimli kullanma gibi becerileri ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, okulda dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi konusunda neler yapılabileceğine ilişkin derslerde dijital materyal kullanma, dijital okuryazarlık ve oyun derslerinin yapılması, dijital kütüphane ve sınıf oluşturma, dijital etkinlikleri sürekli yapma gibi önerilerde buldukları görülmektedir. Ayrıca öğrenciler, Türkçe dersinde dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için dijital metin okuma ve izleme, dijital ortamda konu işleme, Türkçe dersi ödevlerini yaparken ve teslim ederken dijital platformları kullanma gibi önerileri ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğrenciler, dijital okuryazarlığa dair öğrendiklerini günlük hayatta ödev yapma, kişisel kullanım, oyun oynama ve siber güvenliği sağlama gibi konularda kullandıklarını da belirtmişlerdir. Bu bağlamda otantik öğrenme yönteminin dijital okuryazarlık kavramının içeriğini kavrama, dijital okuryazarlık becerilerinde yetkinliğin gerekli kıldığı unsurların farkında olma ve günlük hayatta bu becerileri kullanma gibi noktalarda öğrenciler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ulaşılan bu sonuç ile Kearney ve Shuck (2006), Frydenberg (2015), Karademir (2018), Önger ve Çetin (2018), Pechenkina ve Branigan (2018) ve Shiring (2022) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları benzerlik göstermektedir.

Uygulama sonrası yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrenci cevaplarına bakıldığında otantik öğrenme yönteminin Türkçe dersine yönelik öğrenci düşüncelerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Öğrenciler otantik öğrenme yönteminin herhangi bir dezavantajı olmadığını ifade ederken derse katılım, ilgi ve dikkat çekme, her yerde öğrenme imkânı sağlama gibi noktalarda ise oldukça avantajlı bir öğrenme yöntemi olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, otantik öğrenme ortamının daha etkili kullanılabilmesi için okulda otantik etkinlikler yapmayı, derslerde otantik materyaller kullanmayı, okulun kütüphane veya bahçe gibi herhangi bir bölümünü otantik öğrenme bölümü olarak düzenlemeyi önermişlerdir. Öğrenciler, otantik öğrenme yönteminin Türkçe dersinde sınıf arkadaşları veya kendileri üzerinde derse sevmeye, derse katılımı artırma, dört temel dil becerisinde gelişim

sağlama ve Türkçe dersi konularını kolay öğrenme gibi değişimler sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, uygulama boyunca yapılan etkinliklerden sanal gerçeklik gözlüğü ve bilgisayar gibi teknolojik materyallerin kullanıldığı etkinlikleri daha çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise yazma ve mail atma etkinliklerinden keyif almadıklarını belirtmiştir. Öğrenciler, son olarak diğer derslerde de otantik öğrenme yönteminin kullanılmasını istediklerini söylemişlerdir. Uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmelerde otantik öğrenme yöntemine ilişkin verilen cevaplardan yola çıkılarak otantik öğrenme yönteminin derse yönelik olumlu tutum geliştirme, öğrencileri derse güdüleme, ilgi ve dikkat çekerek öğrencilerin öğrenme ortamlarında daha aktif olmalarını sağlama, her yerde öğrenme imkânı sunma gibi konularda etkili olduğu ve bu etkilerden dolayı öğrenciler tarafından sevilen ve her derste uygulanması istenilen bir öğrenme yöntemi olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca teknolojik otantik etkinliklerin motivasyon, derse katılım ve öğrenme isteğini artırma gibi noktalarda öğrenciler üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna da ulaşılabilir. Ulaşılan bu sonuçlar ile Gulikers, Bastiaens ve Martens (2005), Azarmi (2010), Bektaş ve Horzum (2010), Kale (2010), Cor (2011), Koçyiğit (2011), Taraf (2011), Başal (2015), Baştuğ (2016), Güner (2016) ve Hamurcu (2016) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ile bu araştırmanın nicel bulgularından yola çıkılarak ulaşılan sonuçların birbirini desteklediği görülmektedir. Yapılan nicel ve nitel analizler neticesinde, öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyesinin, dört temel bil becerisinin ve dil bilgisi becerilerinin gelişiminde ve motivasyon, derse katılım ve dersi sevmeye gibi konularda otantik öğrenme yönteminin olumlu etkilerinin olduğuna ilişkin ortak bir sonuca ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulgular neticesinde ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak araştırmacı ve uygulayıcılar için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

- Otantik öğrenme yöntemi yeni nesil teknolojik ürünlere ve uygulamalara entegre edilerek formal ve informal ortamlarda farklı kademedeki öğrencilerle kullanılabilir.
- Bu araştırmada 7. sınıf öğrencilerine yönelik otantik öğrenme uygulamaları yapılmıştır. Bu öğrenme yöntemi yetişkinlere yönelik kullanılabilir. Öğretmenler için yapılan hizmet içi eğitimlerde ya da diğer eğitimlerde de otantik öğrenme yöntemi kullanılabilir.
- Ders kitaplarında otantik öğrenme etkinliklerine yer verilerek eğitim müfredatında bu öğrenme yöntemi kullanılabilir.

- Otantik öğrenme yöntemine yönelik farklı etkinlikler geliştirilerek eğitim ortamlarında kullanılabilir ve bu etkinliklerin öğrenme üzerindeki etkisi araştırılabilir.



KAYNAKLAR

- Ainscow, M. (2000). Reaching out to all learners: Some lessons from international experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(1), 1-19.
- Aitken, N. E. and Pungur, L. (2005). Literature Synopsis: Authentic Assessment. Retrieved on 13 July 2023 from <https://phongdbcl.ntu.edu.vn/uploads/47/files/old/Tu%20lieu%20tham%20khao/Phuong%20phap%20danh%20gia/authentic%20assessment%202.pdf>
- Akalın, S. ve Kuyumcu Vardar, A. (2020). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kazanım düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(2), 1-16. <https://doi.org/10.47215/aji.733820>
- Akbalık, S. ve Yılayaz, Ö. (2020). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve fen başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 118-138.
- Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 633-644. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510802452350>
- Akgün, E. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından CHAID Analizi ile incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Akın, E. (2015). *Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi (Muş ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akın, H. ve Çetin, M. (2016). Cinsiyet Faktörünün Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenim Stratejilerine Etkisi (Bosna Hersek Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1021-1032. <https://doi.org/10.7884/teke.664>
- Akpınar, B. (2004). Konuşulan, otantik bir dil kaynağı olarak televizyon reklamlarının, yabancı dil öğretiminde kullanılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 198-211.
- Aktay, T. (2019). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alderson, J. C. (2000). *Assesing Reading Cambridge*. Cambridge University Press.
- Alkali, Y. E. and Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *CyberPsychology & Behavior*, 7(4), 421-429. <https://doi.org/10.1089/cpb.2004.7.421>
- Altunkaya, H. ve Uyan, Ö. (2020). Dinleme üstbilis stratejisi öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 68-87. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.536924>

- Alvermann, D. E. and Hinchman, K. A. (2012). *Introduction.*” In *Reconceptualizing the Literacies in Adolescents’ Lives: Bridging the Everyday/Academic Divide*, edited by D.E. Alvermann and K.A. Hinchman, xii-xvi. New York: Routledge.
- Alyıldız Uğurlu, A. (2019). *Jensen’in beyin temelli öğrenme modeline dayalı etkinliklerin ilkökul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Amin, H., Malik, M. A. and Akkaya, B. (2021). Development and validation of Digital Literacy Scale (DLS) and its implication for higher education. *International Journal of Distance Education and E-Learning*, 7(1), 24-43. <https://doi.org/10.36261/ijdeel.v7i1.2224>
- Amrute, S. (2019). Of techno-ethics and techno-affects. *Sage Journals*, 123(1), 56-73. <https://doi.org/10.1177/0141778919879744>
- Andersson, S. and Andersson, I. (2005). Authentic learning in a sociocultural framework: A Case study on non-formal learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 419–436. <https://doi.org/10.1080/00313830500203015>
- Angın, Ö. ve Çetinkaya, S. (2021). Eğitsel oyun temelli dinlediğini anlama etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 333-346. <https://doi.org/10.24315/tred.727384>
- Antekin, S. Ç. (2019). *Türkçe dil bilgisi öğretiminde Jigsaw IV tekniğinin akademik başarı, Türkçe dersine karşı tutum ve biliş ötesi farkındalığa etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Arabacı, İ. B. ve Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 11-20.
- Archambault, L., Debruler, K. and Friedhoff, J. R. (2014). K-12 online and blended teacher licensure: Striking a balance between policy and preparedness. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22(1), 83-106.
- Arıcı, A. F. (2009). İlköğretim öğrencilerinin dil bilgisi etkinliklerindeki başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24). 47-51.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265. <https://doi.org/10.7884/teke.153>
- Ashton, S. (2010). Authenticity in adult learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/02601370903475602>
- Asutay, H., Göçerler, H., Demir, M., Atik, O., Öğretmen, S. and Eyri, S. (2015). Adjustment of literary texts into courses through new medias. *10th International Balkan Congress on Education and Science "Education and Globalization"*, 17-19 September 2015, Skopje, Makedonia.

- Aşcı, Y. ve Alican, Y. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik materyal geliştirme. F. Temizyürek (Ed.), *Prof. Dr. A. Halûk Dursun Anısına Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu Dil-Tarih-Coğrafya*, 6-8 Aralık 2019, Ankara, Türkiye, Tam Metin Bildiriler içinde (s. 252-267). Ankara: Asos.
- Aşuluk, Y. (2020). *Zekâ oyunlarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aull Davies, C. (1999). *Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others*. London, New York: Routledge.
- Ayaz, M. ve Şekerci, H. (2015). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya ve tutuma etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *HAYEF Journal of Education*, 12(2), 27-44.
- Aydın, A. (2020). *Türkçe dersinde kısa film destekli etkinliklerin görsel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın-Aşk, Z. (2016). *Matematik dersinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin incelenmesi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydın Aşk, Z. ve Bay, E. (2018). 7. sınıf matematik dersinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi (Eylem araştırması). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 95-112.
- Aykurt, A. (2022). *Metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin yazma becerisini geliştirmeye etkisi (8. sınıf örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Aynas, N. (2018). *Fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Azarmi, S. (2010). *İngiliz dili eğitiminde otantik oyunların kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Babacan, M. D. (2022). Müzik öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Academic Social Resources Journal*, 7(43), 1348-1351. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.65839>
- Baca, E. (2022). *Türkçe dersinde etkileşimli tahta kullanımıyla desteklenen plickers uygulamasına dayalı soru çözme yöntemi üzerine öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, H. (2012). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım alan bilgisi başarı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 907-919. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4124>

- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 47-70. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11373>
- Balcı, Ş. H. (2021). *Sosyal bilgiler eğitiminde otantik öğrenmenin akademik başarı ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyine etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Bancroft, J. (2016). Multiliteracy centers spanning the digital divide: Providing a full spectrum of support. *Computers and Composition*, 41(1), 46-55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compcom.2016.04.002>
- Baniabdelrahman, A. A. (2006). The effect of using authentic English language materials on EFL students' achievement in reading comprehension. *Journal of Educational & Psychological Sciences*, 7(01), 8-21. <https://doi.org/10.12785/JEPS/070111>
- Barak, M. (2018). Are digital natives open to change? Examining flexible thinking and resistance to change. *Computers & Education*, 121(1), 115-123. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.016>
- Bartolome, L. I. (1994). Beyond the methods fetish: Towards a humanising pedagogy. *Harvard Education Review*, 64(2), 173-195. <https://doi.org/10.17763/haer.64.2.58q5m5744t325730>
- Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R. (Eds) (2000). *Situated Literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge, Chapman & Hall.
- Başal, F. (2015). *Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerini ölçen çoktan seçmeli, otantik ve simülasyon tabanlı değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Başkan, A. (2018). *Kelime ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisi ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-465652>
- Baştuğ, İ. (2016). Sanal Ortamlarda Otantik Öğrenme. H. İ. Sağlam (Ed.), *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s.109-116). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Baştürk, S. (2014). *Eğitimde Ölçme Değerlendirme "Çoktan Seçmeli Testler"*. S. Baştürk (Ed.). Ankara: Nobel Akademik.

- Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2012). Şarkıların yabancı dil becerilerini geliştirmedeki etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 126-133.
- Batıbay, E. F. (2019). *Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp.17-32). New York: Peter Lang.
- Baxter-Magolda, M. (1999). *Creating contexts for learning and self-authorship: Constructive developmental pedagogy*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bayrakçı, S. (2020). *Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: Ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O. ve Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.
- Bayram, K. (2021). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Beers, S. Z. (2011). *21st century skills: Preparing students for their future*. Retrieved April 20, 2023, from http://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf.
- Bekirov, E. ve Uysal, B. (2022). Yabancı dil öğretimi kitaplarında otantik metinlerin dil becerileri ekseninde kullanımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(2), 1-18. <https://doi.org/10.29228/ijlet.62790>
- Bektaş, M. ve Horzum, M.B. (2010). *Otantik Öğrenme*. Ata, B. (Ed). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Benjamin, W. (1994). *The work of art in the age of technical reproduction* (Hebrew translation from German). Tel Aviv: Teamin.
- Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60-69.
- Berk, R. R. ve Açık, F. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 329-347. <https://doi.org/10.35675/befdergi.747319>
- Bhattacharjee, B. and Deb, K. (2016). Role of ICT in 21st Century's Teacher Education. *International Journal of Education and Information Studies*, 6(1), 1-6.

- Bilgin, D. (2018). *Türkçe dersinde bulmaca ile kavram öğretiminin öğrenci başarısına ve derse karşı tutuma etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bilican Demir, S. ve Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 457-473. <https://doi.org/10.9779/pauefd.588565>
- Bolat, H. ve Yetim, H. (2022). Otantik öğrenme üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi, bir sistematik derleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 2103-2119. <https://doi.org/10.17755/esosder.1081985>
- Bourdeaud'Hui, H., Aesaert, K. and van Braak, J. (2020). Exploring the validity of a comprehensive listening test to identify differences in primary school students' listening skills. *Language Assessment Quarterly*, 18(3), 1-25. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1860059>
- Boyacı, Ş. D. ve Güner Özer, M. (2017). Türkçe dersinde teknolojik otantik ortamın kullanılmasına dair öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 35-71.
- Botturi, L. (2019). Digital and media literacy in pre-service teacher education: A case study from Switzerland. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(3-04), 147-163. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-05>
- Bozavlı, E. (2016). Otantik kaynaklar olarak görsel bilgi grafiklerinin yabancı dil öğretiminde kullanımı. *Sobider*, 3(6), 206-216. <https://doi.org/10.16990/SOBIDER.175>
- Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 924-947. <https://doi.org/10.16916/aded.336385>
- Bozkurt, B. Ü. ve Arıca Akkök, E. (2019). Anadili Türkçe olan konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 416-436. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527649>
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Liman Kaban, A., Taşçı, G. ve Mona, A. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35-63. <https://doi.org/10.51948/auad.911584>
- Bransford, J. D., Brown, A. L. and Cocking, R. R. (Eds.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Committee on Developments in the Science of Learning, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
- Brooks, G. and Brooks, J. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, J. S., Collins, A. and Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.

- Buckingham, D. (2007). Digital media literacies: Rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Bulut, A. (2018). *7. sınıf Türkçe dersinde uygulanan aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bulut, K. (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Burden, K. and Kuechel, T. (2004). *Evaluation report of the Teaching and Learning with Digital Video Assets Pilot 2003-2004*. UK: BECTA.
- Burke, K. (2011). *How to Assess Authentic Learning*. Thousand Oaks, CA, USA: Corwin press.
- Burn, A. and Reed, K. (1999). Digi-teens: Media literacies and digital technologies in the secondary classroom. *English in Education*, 33(3), 5-20. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1999.tb00720.x>
- Bursalı, H. (2022). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına, motivasyonlarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Buzrul, H. Y. (2019). *Metafor ve ironik anlatımın sanat eğitime katkılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bruce, B. C. (2009). 'Building an Airplane in the Air': the life of the inquiry group, in J. Falk and B. Dayton (Eds) *Creating and Sustaining Online Professional Learning Communities*, pp. 47-67. New York: Teachers College Press.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*. 6(1), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>

- Callison, D. and Lamb, A. (2004). Authentic learning. *School Library Media Activities Monthly*, 21(4), 34–39.
- Can, C. (2017). *Türkçe öğretiminde ders günlüğü kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ile yazma becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Carlile, O. and Jordan, A. (2012). Learning. In J. Arthur & A. Peterson. (Eds.), *The Routledge Companion to Education* (pp. 97–106). New York: Routledge.
- Carlson, A. (2002). *Authentic learning: What does it really mean?* Western Washington University: Innovative Teaching Showcase. Retrieved April 10, 2022, from: http://pandora.cii.wvu.edu/showcase2001/authentic_learning.htm
- Casey, L. (2008). *Conceptions of Digital Literacy: implications for research design*. Paper presented at Ed Tech 2008, the Ninth Annual Irish Educational Technology Users Conference, Dundalk Institute for Technology, Ireland, 22-23 May.
- Casey, L. and Bruce, B. C. (2011). The practice profile of inquiry: Connecting digital literacy and pedagogy. *E-learning and Digital Media*, 8(1), 76-85. <https://doi.org/10.2304/elea.2011.8.1.76>
- Cengiz, R. ve Karabulut, E. O. (2015). Öğrencilerin algılarına göre öğretim elemanlarının iletişim ve konuşma becerileri arasındaki ilişki (Harran Üniversitesi örneği). *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 65-73.
- Ceran, E., Oğuzgiray Yıldız, M. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.60247>
- Cevher, T. Y. (2019). *Öge gösterim kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Cevher, T. Y. ve Ungan, S. (2021). Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 30-48. <https://doi.org/10.29000/rumelide.948286>
- Ceylan, E. A. ve Kılıç Mocan, D. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 111-127.
- Chan, B. S., Churchill, D. and Chiu, T. K. (2017). Digital literacy learning in higher education through digital storytelling approach. *Journal of International Education Research (JIER)*, 13(1), 1-16. <https://doi.org/10.19030/jier.v13i1.9907>
- Chang, C.-W., Lee, J.-H., Wang, C.-Y. and Chen, G.-D. (2010). Improving the authentic learning experience by integrating robots into the mixed-reality environment. *Computers in Education*, 55(4), 1572–1578. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.023>
- Chase, Z. and Laufenberg, D. (2011). Embracing the squishiness of digital literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(7), 535-537. <https://doi.org/10.2307/41203403>

- Chetty, K., Qigui, L., Gcora, N., Josie, J., Wenwei, L. and Fang, C. (2017). Bridging the digital divide: measuring digital literacy. Economics Discussion Papers, No 2017-69. *Kiel Institute for the World Economy*.
- Chickering, A. W., Dalton, J. C. and Stamm, L. (2006). *Encouraging authenticity and spirituality in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W. and Gamson, Z. F. (1991). Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education, *New Directions for Teaching and Learning* (Vol. 47). San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Cholewinski, M. (2009). An introduction to constructivism and authentic activity. *Journal of the school of contemporary international studies Nagoya University of Foreign Studies*, 5, 283-316.
- Clarke, D. F. (1989), Communicative theory and its influence on materials production. *Language Teaching*, 22(2), 73-86. <https://doi.org/10.1017/S0261444800014592>
- Cook, J. and Smith, M. (2004). Beyond formal learning: Informal community eLearning. *Computers & Education*, 43(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2003.12.003>
- Cooper, D. E. (1983). *Authenticity and learning: Nietzsche's educational philosophy*. London: Routledge.
- Cor, C. (2011). *Otantik belge ve öğrenci özerkliği üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkuntürk, O. S., Kurcan, K., Yel, K. ve Güzel, S. (2023). Teknolojik gelişmelerin hareketsiz yaşama ve çocuklarda psiko-motor gelişime etkileri. *Dede Korkut Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 48-59.
- Cote, T. and Milliner, B. (2018). A survey of EFL teachers'digital literacy: A report from a Japanese university. *Teaching English with Technology*, 18(4), 71-89.
- Cranton, P. and Carusetta, E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0741713604268894>
- Creswell, J. W. (2006). *Understanding Mixed Methods Research*, (Chapter 1). Available at: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf (Erişim Tarihi: 27.10.2023).
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2019). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (Çev: Ed. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni [Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches]*. S. B. Demir ve M. Bütün, Trans. (Eds.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır, G. ve Göçen, G. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin otantik metin kullanımı: Ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(2), 256-279.
- Çakmak, M. C. (2022). *Dil bilgisi öğretiminin Türkçe eğitimindeki yeri ve okuduğunu anlama becerisiyle ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Çalıcı, M. A. (2019). *Ters yüz sınıf yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çam Türkan, Ç. (2020). *6. sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini kullanmanın öğrencilerin sosyal beceri ve derse karşı tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çayır, M. (2021). *Oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe dersi okuma ve yazma becerilerine yönelik tutum ve akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Çelik, H. (2021). *Ortaokul Türkçe dersinde kuantum öğrenme yaklaşımının uygulanması üzerine bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 7(1), 727-743. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2859>
- Çelik, M. E. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde otantiklik ve otantik materyallerden yararlanma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(21), 791-806.
- Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama/dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. (7.Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685. <https://doi.org/10.17556/jef.01175>
- Çetin, Ö. ve Bulut, K. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin dinlediği ve okuduğu bilgilendirici metinleri özetleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 665-697.

- Çınar Genç, N. ve Özçakmak, H. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dramatisasyon yönteminin fiil öğretimi üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 727-742. <https://doi.org/10.24315/tred.928921>
- Çilci, T. (2021). *Türkiye’de 2000-2019 yılları arasında cam tavan kavramı ile ilgili yayınlanmış tezlerin betimsel analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çintaş-Yıldız, D. ve Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 319-334. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3279>
- Çoban, E. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik akademik benlik ve özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağrı.
- Çolak, E. D. (2017). *Örnek olay inceleme yönteminin 8. sınıf Türkçe dersi okuma ve yazma başarısı ile problem çözme becerisine etkisi* (Toplum hayatı teması örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Çöklü Özkan, E. (2018). *Türkçe dersinde yaratıcı dramanın okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çubukçu, A. ve 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(1), 148-174.
- Dağ Pestil, A. ve Özden, M. G. (2018). Ana dilde konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme. *Journal of Awareness*, 3(5), 557-570. <https://doi.org/10.26809/joa.2018548667>
- Daniels, J., Takach, B. S. and Varnhagen, C. (2002). Getting stuck in the worldwide web: The impact of design on navigation. In P. Barker and S. Rebelsky, (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA, 2001 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp.371-372). Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)
- Daw, P. (1996). Achieving high grades at “A” level English Literature: An investigation in to factors that contribute to schools’ success, *English in Education*, 30(3), 15-26. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1996.tb00825.x>
- Delpit, L. D. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people’s children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-298.
- Demir, B., Yüksel, A. ve Tosun, A. (2020). Özel güvenlik ve koruma programı öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 7(61), 3330–3335. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2214>

- Demir, M. (2022). *Konuşma halkası tekniğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağrı.
- Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Demircan, H. (2004). *Otantik materyallerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise düzeyindeki öğrencilerin iki dilbilgisi konusundaki başarı, hatırlama ve görüşleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, A. (2021). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Demirel, İ. F. ve Yılmaz, M. Y. (2021). Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde gazete kullanımı. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 99-112. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.872155>
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve Toplum*. (Çev. H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi.
- Dinlemez, Ş. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Dilekman, M., Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Direkçi, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.543868>
- Diyora, M. and Diloş, X. (2020). Improving the English languages speaking skills with efficient ways. *International Engineering Journal For Research & Development*, 5(1), 1-7. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/PBC3W>
- Doğan, D. (2020). Üniversite öğrencilerinin kendilerine ilişkin dijital okuryazarlık algıları. *Eğitimde Teknoloji Uygulamaları Dergisi*, 1(1), 26-35. <https://doi.org/10.29329/jtae.2020.283.2>
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 153-176.

- Doğan, Y. ve Torun, F. (2018). Sosyal bilgiler ders kitapları nereye doğru gidiyor? *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(2), 111-125. <https://doi.org/10.34137/jilses.491670>
- Donovan, M.S., Bransford, J. D. and Pellegrino, J. W. (1999). *How People Learn Bridging Research and Practice*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Dönmez, B. (2017). *7. sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (Jigsaw) kullanımının öğrencilerin tutum, erişimi, öz-düzenleme becerileri ve bilginin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Duignan, P. A. (2014). Authenticity in educational leadership: History, ideal, reality. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 152–172. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2014-0012>
- Duke, K.N., Purcell-Gates, V., Hall, L.,A. and Tower, C. (2006). Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. *International Reading Association*, 60(4). 344-355. <https://doi.org/10.1598/RT.60.4.4>
- Dumlu Güler, T. (2011). *6. sınıf fen ve teknoloji dersindeki 'hücre ve organelleri' konusunun eğitsel oyun yöntemiyle öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Duran, E. ve Ertan Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Duran, E. ve Özdil, Ş. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 21-31. <https://doi.org/10.35233/oyea.696288>
- Durmuş, A. O. (2022). *Dereceli puanlama anahtarına dayalı geribildirim Türkenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Kavram haritaları ile not tutmanın ilköğretim öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63–70.
- Elçi, A. C. ve Sarı, M. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 87-102.
- Elibol Gültekin, S. Y. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elif Ölmez, E. (2023). *Dijital öykülemenin lise öğrencilerinin İngilizce yazma becerilerine ve yabancı dil kaygı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Eminoğlu, N. ve Özkan, Y. Ö. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 87-95. <https://doi.org/10.35233/oyea.571160>
- Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, A. ve Erdem, M. (2014). “DinleleAnlat” Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri Ölçeği’nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 418-432.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Erdoğan, E. (2021). Dijital okuryazarlık ve siber zorbalık ortaokul öğrencilerine yönelik bir ilişkisel tarama araştırması. *International Journal of Field Education*, 7(2), 61–76. <https://doi.org/10.32570/ijofe.1013788>
- Erdoğan, R. (2019). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Erkan, S. ve Topçu Bilir, Z. (2015). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 173-190.
- Eroğlu, A. (2020). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Eroğlu, E., Suna, E., Tanberkan, H., Canıdemir, A., Altun, U. ve Özer, M. (2020). Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot proje uygulama sonuçları. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(2), 199-218. <https://doi.org/10.21031/epod.687758>
- Erol, T. (2021). *Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Erten, P. (2020). Otantik öğrenme. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 17-30.
- Eshet-Alkalai, Y. (2002). Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments. In P. Barker & S. Rebelsky (Eds.), *Proceedings of EDMEDIA, 2002 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia, & Telecommunication* (pp. 493-498). Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- 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.

- Eyler, J. R. (2018). *How humans learn: The science and stories behind effective college teaching*. Morgantown, WV: West Virginia UP.
- Fardouly, N. (1998). Instructivist versus constructivist models of teaching. *Principles of Instructional Design and Adult Learning: Learner-Centred Teaching Strategies*. Sydney, Australia: University of New South Wales. Retrieved on 23 May 2021 from <http://www.fbe.unsw.edu.au/learning/instructionaldesign/strategies.htm>
- Fındık Dönmez, A. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m>
- Fidan, M. ve Eren, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum görünüşleri ile eğitime ilişkin motivasyonları arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 32(2), 480-493. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017024892>
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fisher, M. T. (2007). *Writing in rhythm: Spoken word poetry in urban classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.
- Flesch, R. (1955). *Why Johnny Can't Read, And What to do About It*. New York: HarperCollins.
- Florida, R. (2012). *The Rise of the Creative Class: Revisited* (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Fook, C. Y. and Sidhu, G. K. (2010). Authentic assessment and pedagogical strategies in higher education. *Journal of Social Sciences*, 6(2), 153-161. <https://doi.org/10.3844/jssp.2010.153.161>
- Fosnot, C. T. (2007). *Constructivizm Oluşturmacılık: Teori Perspektif ve Uygulama*. (Çev. S. Durmuş). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Frey, B. B., Schmitt, V. L. and Allen, J. P. (2012). Defining authentic classroom assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(2), 1-18. <https://doi.org/10.7275/sxbs-0829>
- Frydenberg, M. (2015). Achieving digital literacy through game development: An authentic learning experience. *Interactive Technology and Smart Education*, 12(4), 256-269. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2015-0022>
- Fu, J. S. (2013). ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 9(1), 112-125.

- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London, UK: Teachers College Press.
- Galusha, J. (1998). Barriers to Learning in Distance Education. *ERIC*, 1-23. Retrieved April 19, 2022, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416377.pdf>
- Garcia, L. D. R. R. (2000). *A cognitive framework for the development of speaking-reading skills: Can oral peer interaction enhance reading comprehension of authentic texts?* (Unpublished doctoral dissertation). University of New York, Department of Learning and Instruction, New York.
- Garcia, A. and Morrell, E. (2013). Introduction: City youth and the pedagogy of participatory media. *Learning, Media and Technology* 38(2): 123-127. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.782040>
- Garcia-Perez, R., Rebollo-Catalan, A. and Garcia-Perez, C. (2016). The relationship between teacher training preferences and their digital skills on social networks. *Bordon Revisita de Pedagogia*, 68(2), 137-153. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68209>
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: BasicBooks.
- Garich, J. (2012). *The role of authentic writing instruction in the literacy development of children*. Texas Woman's University. 09 Eylül 2023 tarihinde <http://jgarich.pbworks.com/w/file/attach/55143124/The%20Role%20of%20Authentic%20Writing%20Instruction%20in%20Literacy%20Development.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Gedik, M. ve Orhan, S. (2013). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ödevleri hakkında görüşleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 38(38), 135-148. <https://doi.org/10.12787/KARAM608>
- Ghaderpanahi, L. (2012). Using authentic aural materials to develop listening comprehension in the EFL classroom. *English Language Teaching*, 5(6), 146-153. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n6p146>
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley.
- Giovanelli, M. and Mason, J. (2018). 'Well I don't feel that': Schemas, worlds and authentic reading in the classroom. *English in Education Research Journal of the National Association for the Teaching of English*, 49(1), 41-55. <https://doi.org/10.1111/eie.12052>
- Goodman, K. (2005). *What's Whole in Whole Language*. Berkeley, CA: RDR Books.
- Goodrich, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4), 1-21.
- Gordon, R. (1998). A Curriculum for authentic learning. *The Education Digest*, 63(7), 4-8.
- Göçmen, E. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otantik dokümanların kullanımı ve A1-A2 düzeyinde dil becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

- Göldağ, B. ve Kanat, S. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 70, 77–92. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7736>
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85. <https://doi.org/10.31464/jlere.425224>
- Görmez, E. (2016). Öğretmen adaylarının "Dijital vatandaşlık ve alt boyutları" hakkındaki görüşleri (Bir durum çalışması). *Electronic Turkish Studies*, 11(21). 125-144. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9870>
- Graves, D. (2003). *Writing: Teachers and Children at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gravetter, F. J. and Forzano, L. B. (2012). *Research Methods for the Behavioral Sciences* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J. and Martens, R. L. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior*, 21(3), 509–521. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.10.028>
- Gurak, J. (2001). *CyberLiteracy: Navigating the Internet with Awareness*. New Haven, USA: Yale University Press.
- Gül, M. (2022). *Yapılandırmacı yaklaşımla çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan müzikle Türkçe öğretiminin Türkçe dersi işleme sürecine katkısı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Güldenoğlu, B. N. (2022). *Çokuyarlanlı Türkçe ders kitabının geliştirilmesine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güllü, G. ve Kuşdemir, Y. (2021). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile yazma öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(1), 15-33. <https://doi.org/10.47215/aji.819217>
- Gültekin, M., Bayır, Ö. ve Yaşar, E. (2020). Karma araştırma yöntemleri. B. Oral ve A. Çoban (Editörler), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 317-354). Ankara: Pegem Akademi.
- Gün, E. (2018). *8. sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Günay, G. (2022). *Türkçe eğitiminde dijital okuryazarlık: Bir karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

- Günay, G. ve Özden, M. (2022). Dijital okuryazarlık becerisi ve ana dili eğitimi çerçevesinde dijital okuryazarlığa ilişkin öğrenci ve akademisyen algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 163-183. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1104172>
- Gündoğan, A. (2017). *Hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gündüz, F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otantik malzeme: Araba arkası yazıları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 187-205.
- Güner, M. (2016). *Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güner Özer, M. ve Boyacı, Ş. D. (2015). Türkçe dersinde dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde otantik görev temelli otantik materyallerin etkisi. *Turkish Studies*, 10(11), 757-772. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8547>
- Gürdoğan, M. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının otantik öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri: Fen ve teknoloji laboratuvar uygulaması örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Gürdoğan, M. ve Aslan, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının otantik öğrenme yaklaşımı hakkındaki görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(2), 114-140.
- Gürhan, D. (2013). *Ses eğitimi çalışmalarının politikacıların konuşma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürler, İ. (2015). İngilizce öğretmenliği ve İngiliz dili ve edebiyatı hazırlık öğrencilerinin özgüven ve konuşma becerileri arasındaki ilişki. *Current Research in Social Sciences*, 1(2), 14-19.
- Güzelküçük, D. M. (2022). *Argümantasyon tabanlı Türkçe öğretiminin eleştirel düşünme becerisine, eleştirel düşünme eğilimine ve ikna edici konuşmaya etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Haji, I. and Cuypers, S. E. (2008). *Moral Responsibility, Authenticity and Education*. New York: Routledge.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Item to Evaluate Higher Order Thinking*. USA: Allyn & Bacon.
- Hallman, H. L. (2009). Authentic, dialogic writing: The case of a letter to the editor. *English Journal*, 98(5), 43-47.
- Hamburger, Y. A. and Ben-Artzi, E. (2000). The relationships between extraversion and neuroticism and the different uses of the Internet. *Computers in Human Behavior*, 16(4), 441-449. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00017-0](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00017-0)

- Hamurcu, G. C. (2016). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Hamutoğlu, N. B. , Canan Güngören, Ö. , Kaya Uyanık, G. ve Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. <https://doi.org/10.12984/egedf.295306>
- Hancock, M. and McDonald, A. (2010). *English Result Upper-intermediate*. UK: Oxford University Press.
- Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Harmankaya, M. Ö., Sallabaş, M. E. ve Toker, T. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ve öğrenenler için A2 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 511-524. <https://doi.org/10.21733/ibad.1212818>
- Hathcoat, J. D., Penn, J. D., Barnes, L. L. B. and Comer, J. C. (2016). A second dystopia in education: Validity issues in authentic assessment practices. *Research in Higher Education*, 57(7), 892-912. doi: <https://doi.org/10.1007/s11162-016-9407-1>
- Hatipoğlu, B. (2022). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersindeki konuşma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Hedhiana, R., Nugroho, M. N. and Rahayu, S. (2017). Authentic learning model with multiple source for 21st-century in higher education. In *3rd International Conference on Education in Muslim Society (ICEMS October 2017), Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Volume 115*, (pp. 164-169). Netherlands: Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icems-17.2018.32>
- Heo, M. (2009). Digital storytelling: An empirical study of the impact of digital storytelling on preservice teachers' self efficacy and dispositions towards educational technology. *Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405-428.
- Herrington, A. and Herrington, J. (2006). What is an authentic learning environment? A. Herrington and J. Herrington (Editors), In *Authentic Learning Environments in Higher Education*, Chapter I, 1–13. Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Herrington, J. and Kervin, L. (2007). Authentic learning supported by technology: Ten suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, 44(3), 219-236. <https://doi.org/10.1080/09523980701491666>
- Herrington, J. and Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48. <https://doi.org/10.1007/BF02319856>

- Herrington, J., Reeves, T. C. and Oliver, R. (2010). *A Guide to Authentic e-Learning*. New York: Routledge.
- Herrington, J., Reeves, T. C. and Oliver, R. (2014). Authentic learning environments. J. Michael Spector, M. David Merrill, Jan Elen, M. J. Bishop (Editors), *In Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 401-412). New York, NY: Springer.
- Hillocks, G., Jr. (2011). Commentary on "Research in secondary English, 1912-2011: Historical continuities and discontinuities in the NCTE imprint." *Research in the Teaching of English*, 46(2), 187-192.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington, DC: The Aspen Institute.
- Horzum, M. B. ve Bektaş, M. (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 341-360.
- Hui, F. and Koplın, M. (2011). The implementation of authentic activities for learning: A casestudy in financeeducation. *E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 5(1), 59-72.
- Hull, G. A. and Zacher, J. (2004). What is after-school worth? Developing literacy and identity out of school, *Voices in Urban Education, Adolescent Literacy*, 3, 20-28.
- Huwe, T. K. (2006). From librarian to digital communicator: Following the media to new organizational roles, *Information Professional Transformations*, 30, 21-26.
- İşıklı, Ş. ve Küçükvardar, M. (2016). *Bilişim Devrimi: Teknolojinin Felsefi ve Sosyolojik Analizi*. Ankara: Birleşik Yayınları.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J. and Watkins, S. C. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA, USA: Digital Media and Learning Research Hub.
- İbrahimağaoğlu Balcı, F. (2019). *Örnek olay yönteminin okuduğunu anlama becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- İneç, Z. F. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- İneç, Z. F. (2022). Türk eğitim tarihinde otantik öğrenme. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 1-22. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.973643>
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278.

- İşci, C. (2019). *İkidiilli ortaokul öğrencilerinin konuşma-dinleme becerilerine ilişkin öz yeterlikleri ve Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Johnson, A. (2016). Designing authenticity in digital learning environments. *Journal of Interactive Technology and Pedagogy*, 9, 1-12.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, And Mixed Approaches* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- Jonassen, D. H. and Henning, P. (1999). Mental models: Knowledge in the head and knowledge in the world. *Educational Technology*, 39(3), 37-42.
- Jun, F. and Pow, J. (2011). Fostering digital literacy through web-based collaborative inquiry learning-A case study. *Journal of Information Technology Education*, 10, 57-71.
- Kadioğlu, H. (2020). *Teknopedagojik ders planına uygun tasarlanmış 5E öğrenme modelinin öğrencilerin Türkçe dersi başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Kadll, J. H., Kumba B. D. and Kanamad S. J. (2010). Students perspectives on Internet usage: A case study. *Information Studies*, 16(2), 121-130.
- Kalaycı, R. (2023). *21 yüzyıl dijital okuryazarlık becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Kale, N. G. (2010). *Türkiye'deki liselerde otantik video kullanarak kelime öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Kalkavan Bilgin, H. (2023). *Y ve Z kuşağının sosyal medyadaki görsel hikâyeciliğinin zaman içindeki değişimi ve arasındaki farklar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kallio, J. M. and Halverson, R. (2020). Distributed leadership for personalized learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 371-390. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1734508>
- Kan, M. O. ve Hatay, F. (2017). İki dilli ilkököl öğrencilerinin dikte ve yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 217-225. <https://doi.org/10.16916/aded.287872>
- Kanvaria, V. and Bisht, S. (2016). Intergrating ICT in education for sustainable development: A facilitator's comprehension. *International Journal of Education & Applied Sciences Research*, 3(6), 51-58.
- Kaplan, T. (2018). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.

- Kapur, M. (2014). Productive failure in learning math. *Cognitive Science*, 38(5), 1008-1022. <https://doi.org/10.1111/cogs.12107>
- Kara, N. (2023). *7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması: Anti-masal oluşturma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kara, S. (2018). *Satranc-ı Urefa'nın eğitsel bir oyun olarak uyarlanması ve 6. sınıf öğrencilerinin kelime öğretimine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisinin incelenmesi (Siirt ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Karadağ, B. M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde beceri alanlarına yönelik B1 düzeyi etkinlik modeli. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 65-88.
- Karadağ, K. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde emir kipinin otantik materyallerle öğretimi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies*, 6(3), 989-1010.
- Karademir, T. (2018). *Teknolojinin benimsenmesine ekolojik bir yaklaşım: sürdürülebilir bir dijital öğretim materyali geliştirme ekosistemi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaduman, H. ve Öztürk, C. (2014). Sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarına etkisi ve dijital vatandaşlık anlayışlarına yansımaları. *Journal of Social Studies Education Research*, 5(1), 38-78.
- Karagül, S. (2017). *Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaş Özür, N. ve Duman, N. (2018). Otantik öğrenme etkinlikleri ile coğrafya öğretimi. A. Meydan (Ed.), *International Geography Education Symposium*, 8-10 Kasım 2018, Nevşehir, Türkiye, Tam Metin Bildiriler içinde (s. 108-123).
- Karakoç Öztürk, B. (2014). *Altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karakuş Aktan, E. N. (2013). Orta öğretim 9.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerine bir araştırma (Kütahya ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 701-732. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.474>
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.

- Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: Karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kardaş, N. (2020). Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-59. <https://doi.org/10.48066/kusob.828580>
- Kartalhoğlu, N. (2015). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaur, H. (2016). Role of ICT in teacher education. *International Journal of Education and Information Studies*, 7(4), 18-21. <https://doi.org/10.15515/ijert.09764089.7.4.1821>
- Kayadibi, N. ve Demir, N. (2018). Makedonya’da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1). 220-237. <https://doi.org/10.16916/aded.359639>
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kearney, M. and Shuck, S. (2006). Spotlight on authentic learning: Student developed digital video projects. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(2), 189-208. <https://doi.org/10.14742/ajet.1298>
- Keskin, A. (2021). *Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Keskin, H., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kılıç, S. ve Pürbudak, A. (2022). Öğretim elemanlarının uzaktan öğretim performanslarında dijital okuryazarlık düzeyinin ve örgütsel destek algısının rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 9(2), 133-147. <https://doi.org/10.18394/iid.1141558>
- Kılıçarslan, R. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kılınç, A., Keskin, H. ve Yalanız, T. (2016). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34). 38-50.

- Kılınç, A. T. (2021). *Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kırmızı, F. ve Çağ Adıgüzel, D. (2023). İlkokul öğrencilerinin yaratıcı yazma ürünlerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 370-397. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1091976>
- Kızgın, A. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 601-612. <https://doi.org/10.31464/jlere.767022>
- Knobloch, A. N. (2003). Is experiential learning authentic? *Journal of Agricultural Education*, 44(4), 22-34. <https://doi.org/10.5032/jae.2003.04022>
- Knoch, U. (2009). Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Language Testing*, 26(2), 275-304. <https://doi.org/10.1177/0265532208101008>
- Koç Akran, S. ve Kocaman, İ. (2018). Karikature dayalı öğrenme-öğretme modelinin okul öncesi öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 105-122. <https://doi.org/10.19160/ijer.384847>
- Koçyiğit, S. (2011). *Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kodan, H. ve Bozdemir, H. (2016). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeyinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 15-27.
- Kopp, K. (2008). *Learning through Writing, Grade 3: Authentic Writing Activities for the Content Areas*. Gainesville, FL: Maupin House Publishing.
- Kopp, K. (2008). *Learning Through Writing Authentic Writing Activities for the Content Areas: Grade 4*. Gainesville, FL: Maupin House Publishing.
- Kotilainen, S. and Rantala, L. (2009). From Seekers to Activists: Characteristics of youth civic identities in relation to media. *Information, Communication & Society*, 12(5), 658-677. <https://doi.org/10.1080/13691180802345865>
- Kozan, M. ve Bulut Özek, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538657>
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35(2), 171-194. <https://doi.org/10.1080/03075070902953048>

- Kreber, C. and Klampfleitner, M. (2013). Lecturers' and students' conceptions of authenticity in teaching and actual teacher actions and attributes students perceive as helpful. *Higher Education*, 66(4), 463-487. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9616-x>
- Kreber, C., Klampfleitner, M., McCune, V., Bayne, S. and Knottenbelt, M. (2007). What do you mean by "Authentic"? A comparative review of the literature on conceptions of authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 58(1), 22–43. <https://doi.org/10.1177/0741713607305939>
- Kurt, A. ve Göçer, A. (2021). Mobil öğrenme aracı olarak podcastin Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği üzerine: Kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(2), 77-97. <https://doi.org/10.47714/uebt.911440>
- Kurt. B. ve Demir, N. (2016). Gagauz öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 69-88.
- Kurt, E. (2018). *Altıncı sınıf Türkçe dersi kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımının başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kurt Demircan, G. ve Katisöz, Y. (2022). Ön lisans programı öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 23(51), 225–248.
- Kurtuluş, M. A. (2023). *Argümantasyon ve otantik öğrenme tabanlı STEM uygulamalarının 21. yüzyıl becerilerine ve akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurtz, G. and Peled, Y. (2016). Digital learning literacies – A validation study. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 13, 145-158. <https://doi.org/10.28945/3480>
- Kuru, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 14(3), 1629-1648. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22563>
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015) Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19. <https://doi.org/10.16916/aded.65619>
- Kuşdemir Kayıran, B. ve Katırcı Ağaçıran, 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.
- Kutlu, Ö. , Yıldırım, Ö. , Bilican, S. ve 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.
- Kutlucan, E., Çakır, R. ve Ünal, Y. (2019). Dijital öykü anlatımı ile verilen değerler eğitimine yönelik bir eylem araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2187-2202. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3388>

- Kuzu, T. ve Suna, H. E. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik hazırlıklı konuşma ölçeği geliştirme çalışması. M. Aksan ve (Ed.) 5. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı Bildiriler* (ss.139-147). Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang.
- Laur, D. (2013). *Authentic Learning Experiences: A Real-World Approach to Project-Based Learning*. New York, USA: Routledge.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Lazar, J., Bessiere, K., Ceaparu, I., Robinson, J. and Shneiderman, B. (2003). Help! I'm lost: User frustration in web navigation. *IT & Society*, 1(3), 18-26.
- Lee, J. J. and Hsu, Y. (2002). Web navigation: The role of metaphor, concept map and individual differences. In P. Barker & S. Rebelsky, (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA, 2001 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 1000-1001). Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Lee, W. Y. (1995). Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, 49(4), 323-328. <https://doi.org/10.1093/elt/49.4.323>
- Lehto, J. E. and Anttila, M. (2003). Listening Comprehension in primary level grades two, four and six. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 133-143. <https://doi.org/10.1080/00313830308615>
- Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289-309. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0504_3
- Lidvall, C. D. (2008). *Get Real: Instructional Implications for Authentic Writing Activities*. Nashville, USA: Vanderbilt University Discover Archive.
- Lin, L. (2006). Cultural dimensions of authenticity in teaching. *New Directions for Adult and Continuing Education. Authenticity in Teaching*, 111, 63-72. <https://doi.org/10.1002/ace.228>
- List, A. (2019). Defining digital literacy development: An examination of pre-service teachers' beliefs. *Computers & Education*, 138, 146-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.009>
- Littlejohn, A., Beetham, H. and McGill, L. (2012). Learning at the digital frontier: A review of digital literacies in theory and practice. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(6), 547-556. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00474.x>

- Liu, F. and Cavanaugh, C. (2011). High enrolment course success factors in virtual school: Factors influencing student academic achievement. *International Journal on E-Learning*, 10(4), 393-418.
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause Learning Initiative*, 1, 1-12.
- Lundgren, U. P. (2015). What's in a name? That which we call a crisis? A Commentary on Michael Young's Article 'Overcoming the Crisis in Curriculum Theory'. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 787-801. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1095354>
- Luo, T. and Gao, F. (2012). Enhancing classroom learning experience by providing structures to microblogging-based activities. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 11, 199-211. <https://doi.org/10.28945/1689>
- Lüleci, M. (2011). "Gerçek'leşsek de mi, öğretsek?" Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde otantik malzeme. Ü. Çelik Şavk (Ed.), *III. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu*, 26-29 Mayıs 2010, Ankara, Tam Metin Bildiri Kitabı içinde (s.541-553). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü ve Türk Dil Kurumu Yay.
- Macit Kılıç, Ş. (2023). *Öğretmenlerin yenilikçi pedagojik uygulamalara yönelik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi*, 14(44), 145-154.
- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-698.
- Margono, S. and Shneiderman, B. (1987). A study of file manipulation by novices using direct command versus direct manipulation (pp. 154-159). *26th Annual Technical Symposium, Chapter of the ACM, Gathersburg, MD: National Bureau of Standards*. Washington, DC.
- Marra, T. (2019). *Authentic learning environments*. University of Michigan. <http://www-personal.umich.edu/~tmarra/authenticity/page3.html> Erişim Tarihi: 08.11.2022.
- Martin, A. (2006). A European framework for digital literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(2), 151-161. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-02-06>
- Martin, A. (2008). Digital literacy and the "digital society." In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies* (pp. 151-176). New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Mason, J. M. (2002). From Gutenberg's galaxy to cyberspace: A new model for a new writing space. In P. Barker & S. Rebelsky, (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA, 2001 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 1230-1236). Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

- Masood, A. (2013). Exploiting authentic materials for developing writing skills at secondary level—an experimental study. *Journal for the Study of English Linguistics*, 1(1), 21-71. <http://dx.doi.org/10.5296/jsel.v1i1.4670>
- Maybin, J. (2013). What counts as reading? PIRLS, EastEnders and The Man on the Flying Trapeze, *Literacy*, 47(2), 59–66. <https://doi.org/10.1111/lit.12005>
- McLaren, P. (2007). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy*. Boston: Pearson Education.
- McLoughlin, C. and Hutchinson, H. (2002). Language learning in different modes: Does technology make a difference? In P. Barker & S. Rebelsky, (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA, 2001 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 1279-1280). Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- McShane, I. (2011). Public libraries, digital literacy and participatory culture. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 383-397. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.573254>
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Mehlinger, H. D. (1995). *School reform in the Information Age*. Bloomington, IN:Indiana University Press.
- Meral, E. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Merchant, G. (2009). Literacy in virtual worlds. *Journal of Research in Reading*, 32(1), 38-56. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01380.x>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B. and Caffarella, R. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Metin, T. N. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Miçoğulları, M. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme becerisi: Otantik materyal olarak TRT dinle ve radyo tiyatroları. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel sayı 1), 14-21.
- Mims, C. (2003). Authentic Learning: A practical introduction and guide for implementation. *Meridian A Middle School Computer Technologies Journal*, 6(1), 1-12.

- Mioduser, D. and Nachmias, R. (2002). WWW in education. In H.H. Adelsberger, B. Collis and J.M. Pawlowski (Eds), *Handbook on information technologies for education and training* (pp. 23-24). Berlin: Springer-Verlag.
- Misar-Dietz, C. (2010). *Mediennutzung von Jugendlichen: Buch, Internet, Fernsehen, Hörfunk, Zeitung/Zeitschrift*. Wien: Buchmarketing.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education Social Contexts*. UK: David Fulton Publishers.
- Mueller, J. (2005). The authentic assessment toolbox: Enhancing student learning through online faculty development. *Journal of Online Learning and Teaching*, 1(1), 1-7.
- Mukherjee, S. (2011). Application of ICT in rural development: Opportunities and challenges. *Global Media Journal: Indian Edition*, 2(2), 1-8.
- Mulkeen, A. (2003). What can policy makers do to encourage integration of information and communications technology? Evidence from the Irish School System, *Technology, Pedagogy and Education*, 12(2), 277-293. <https://doi.org/10.1080/14759390300200158>
- Murray, D. M. (1982). *Learning by Teaching: Selected Articles on Writing and Teaching*. Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Müldür, M. ve Çevik, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 141-149. <https://doi.org/10.18506/anemon.520992>
- Nalbant, S. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde otantik öğrenmenin dinleme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Nas, C. (2020). *Otantik öğrenme yaklaşımına dayalı araştırma ve sorgulama temelli etkinliklerin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve yaratıcı problem çözme özelliklerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Nash, J. (2007). The attitudes of English majors to literary study. *Changing English*, 14(1), 77-86. <https://doi.org/10.1080/13586840701235107>
- Neumann, C. (2016). Teaching digital natives: Promoting information literacy and addressing instructional challenges. *Reading Improvement*, 53(3), 101-106.
- Newmann, F. M. and Associates (1996). *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Newmann, F. M. and Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.
- Newmann, F. M. and Wehlage, G. G. (1995). *Successful School Restructuring: A Report to the Public and Educators*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools, University of Wisconsin-Madison.

- Newmann, F. M., Marks, H. and Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104(4), 280–312.
- Newmann, F. M., Secada, W. and Wehlage, G. (1995). *A Guide to Authentic Instruction and Assessment: Vision, Standards and Scoring*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Nolan, J. and Francis, P. (1992). Changing perspectives in curriculum and instruction. In C. Glickman (Ed.), *Supervision in Transition* (pp. 44-60). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Norton, P. and Wiburg, K. M. (1998). *Teaching with Technology*. New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Nuhoğlu, M. M., Başoğlu, N. ve Kayganacıoğlu, S. (2008). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Od, Ç. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine katkısı. *Turkish Studies*, 8(10), 499-508. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5243>
- Oduolowu, E. O. and Oluwakemi, A. E. (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.
- Oğuz, B. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 80-91. <https://doi.org/10.47477/ubed.777973>
- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ormrod, J. E. (2000). *Educational Psychology: Developing Learners*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- O’Sullivan, O. and Thomas, A. (2007). *Understanding Spelling*. London: Centre for Literacy in Primary Education.
- Önger, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımı: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önger, S. ve Çetin, T. (2018). An investigation into digital literacy views of social studies preservice teachers in the context of authentic learning. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 8(1), 109-124.

- Özbal, A. (2017). *Yazma becerisinin geliştirilmesinde web2.0 araçlarının kullanılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- 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.
- Özbek, F. (2018). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde artırılmış gerçeklik uygulamasının öğrencilerin başarı ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özcan, B., Konaş, H. ve Polat, M. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(3), 1262-1272. <https://doi.org/10.7884/teke.4718>
- Özcan, S. (2023). Üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 233-243. <https://doi.org/10.16916/aded.1213980>
- Özdamar, A. (2019). *Suriyeli öğrencilerin hal eklerini kullanım durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özdemir, H. (2013). Ortak eylem amaçlı metotla yabancı dil öğretiminde otantik doküman kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 8(10), 555-560. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5924>
- Özel, M. (2022). Finlandiya’da medya ve bilgi okuryazarlığı eğitiminde ulusal politikalar. *TAM Akademi Dergisi*, 1(1), 7-21. <https://doi.org/10.58239/tamde.2022.01.001.x>
- Özenoğlu, Y. E. ve Baltacı, Ş. (2021). Grupla robotik programlamada otantik görev odaklı uygulamaların problem çözme becerileri üzerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 568–623. <https://doi.org/10.19171/uefad.873423>
- Özipek, K. (2019). *Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, A. (1997). *Tiyatro dersinin öğretmen adaylarındaki sözel iletişim becerilerine etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2022). *Söz sanatları öğretiminde şarkıların kullanılması ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Öztürk, E. ve Duran, E. (2018). Etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 60-84.

- Öztürk, S. (2022). *Kelime ağı yöntemi ve biçimlendirici değerlendirmenin 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Pala, Ş. M. (2019). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanına ilişkin akademik başarı ve becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020a). 10-12 yas grubu öğrencileri için dijital okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 542-565. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.25>
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020b). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 897–921. <https://doi.org/10.30703/cije.672882>
- Papen, U. (2005). *Adult Literacy as Social Practice: More than Skills*. New York: Routledge.
- Parker, D. (2002). Show us a story: An overview of recent research and resource development work at the British Film Institute. *English in Education*, 36(1), 38-44. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2002.tb00753.x>
- Pearce, S. (2016). Authentic learning: What, why and how? *E-teaching*. 12 Eylül 2022 tarihinde https://f.hubspotusercontent40.net/hubfs/5726799/LearnLife_August2021/Pdf/e-Teaching_2016_10-1.pdf adresinden erişilmiştir.
- Pechenkina, E. and Branigan, E. (2018). Re-thinking LMS change: Designing authentic learning environments to improve lecturers' digital literacy. In M. Campbell, J. Willems, C. Adachi, D. Blake, I. Doherty, S. Krishnan, S. Macfarlane, L. Ngo, M. O'Donnell, S. Palmer, L. Riddell, I. Story, H. Suri & J. Tai (Eds.), *Open Oceans: Learning without borders*. Proceedings ASCILITE 2018 Geelong (pp. 234-242).
- Pehlivanlı, B. ve Kayadibi, N. (2022). Dijital okuryazarlık bağlamında ortaokul Türkçe ders kitapları. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 182–197. <https://doi.org/10.15659/ankad.v6i2.210>
- Peled, Y. (2021). Pre-service teacher's self-perception of digital literacy: The case of Israel. *Education and Information Technologies*, 26(3), 2879-2896. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10387-x>
- Perdana, R., Riwayani, R., Jumadi, J. And Rosana, D. (2019). Development, reliability, and validity of open-ended test to measure student's digital literacy skill. *International Journal of Educational Research Review*, 4(4), 504-516. <https://doi.org/10.24331/ijere.628309>
- Perry, G. D. R. (2011). *Student perceptions of engagement in schools: A Deweyan analysis of authenticity in high school classrooms* (PhD diss.). Georgia State University Department of Educational Policy Studies, Georgia, USA.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. London: George Allen and Unwin.

- Petraglia, J. (1998a). *Reality by Design: The Rhetoric and Technology of Authenticity in Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Petraglia, J. (1998b). The real world on a short leash: The (Mis)application of constructivism to the design of educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 46(3), 53-65.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış grşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(zel Sayı 2), 161-182. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227335>
- Polatcan, F. (2013). *6. sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Porter, D. and Roberts, J. (1981). Authentic listening activities. *ELT Journal*, 36(1), 37-47. <https://doi.org/10.1093/elt/36.1.37>
- Potter, J. (2005). ‘This brings back a lot of memories’: A case study in the analysis of digital video production by young learners. *Education, Communication & Information*, 5(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/14636310500061052>
- Purcell-Gates, V. (2002). Authentic literacy in class yields increase in literacy practices. *Literacy Update*, 11(7), 1-9.
- Rahman, M. (2013). *Using Authentic materials in the writing classes: A tertiary level scenario* (Master's Thesis). BRAC University Department of English and Humanities, Dhaka, Bangladesh.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Rajiv and Lal, M. (2011). Web 3.0 in Education & Research. *BIJIT - BVICAM's International Journal of Information Technology*, 3(2), 335-340.
- Ramezanzadeh, A., Reza Adel, S. M. and Zareian, G. (2016). Authenticity in teaching and teachers' emotions: A hermeneutic phenomenological study of the classroom reality. *Teaching in Higher Education*, 21(7), 807-824. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183616>
- Raturi, S. (2018). Understanding learners' preferences for learning environments in higher education. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 6(3), 84-100.
- Reddy, P., Chaudhary, K., Sharma, B. and Hussein, S. (2023). Essaying the design, development and validation processes of a new digital literacy scale. *Online Information Review*, 47(2), 371-397. <https://doi.org/10.1108/OIR-10-2021-0532>
- Reeves, T. C. (2006). How do you know they are learning?: The importance of alignment in higher education. *International Journal of Learning Technology*, 2(4), 294-309. <https://doi.org/10.1504/IJLT.2006.011336>

- Renzulli, J. S. (1997). *How to Develop an Authentic Enrichment Cluster*. Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Revington, S. (2015). *The essentials of authentic learning*. Retrieved, 20 May 2023, from <http://authenticlearning.weebly.com/the-essentials.html>
- Revington, S. (2016). *Defining authentic learning*. Retrieved, 20 May 2023, from <http://authenticlearning.weebly.com/>
- Reyna, J. (2012). From flash to HTML5: The eLearning evolution. *Training & Development*, 39(5), 28-29.
- Richards, J. (2009). *Teaching Listening and Speaking from Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81. <https://doi.org/10.3102/00346543070001055>
- Rivers, D. (2010). An exploration of on-task language policy and student satisfaction. *ELT Journal*, 64(3), 261-271. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp058>
- Rodríguez-de-Dios, I., Igartua, J. J. and González Vázquez, A. (2016). Development and validation of a digital literacy scale for teenagers. In F. J. García-Peñalvo (Ed.), *Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'16)*, (Salamanca, Spain, November 2-4, 2016) (pp. 1067-1073). New York, NY, USA: ACM. <https://doi.org/10.1145/3012430.3012648>
- Rokni, S. J. A. & Ataee, A. J. (2014). Movies in EFL classrooms: With or without subtitles. *The Dawn Journal*, 3(1), 715-726.
- Rouet, J. F. and Levonen, J. J. (1996). Studying and learning with hypertext: Empirical studies and their implications. In J.F. Rouet, J.J. Levonen, A. Dillon, & R.J. Spiro, (Eds.), *Hypertext and Cognition* (pp. 9-23). New York: Lawrence Erlbaum.
- Rousseau, J. J. (2010). *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı ve Temelleri Üzerine Konuşma* (Çeviren: R.N. İleri). İstanbul: Say Yayınları.
- Rule, A. C. (2006). The Components of Authentic Learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme ve Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sabet, M. K. and Mahsefat, H. (2012). The impact of authentic listening materials on elementary EFL learners' listening skills. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(4), 216-229. <http://dx.doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.4p.216>
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saracaloğlu, A. S., Dedeşali, N. C. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 177-193.
- Saraçoğlu Yıldırım, Ö. (2021). *8. sınıf öğrencileri için okuduğunu anlama becerisine ilişkin başarı testi geliştirme ve testin LGS'yi yordama düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Sarı, T. (2019). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde uygulanan storyline yönteminin başarıya ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098-1107. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3122>
- Sari, P. (2017). Using vlog in the YouTube channel as a means to improve students' motivation and confidence to speak English in intermediate 1 level of LB-LIA Jambi. *International Journal of Language Teaching and Education*, 1(1), 38-44. <https://doi.org/10.22437/ijolte.v1i1.4596>
- Sarkar, S. (2012). The Role of Information and Communication Technology (ICT) in Higher Education for the 21st Century. *The Science Probe*, 1(1), 30-41.
- Saydam, E. N. ve Altuh, F. N. (2021). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin mekanik yazı yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 111-123. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.48516>
- Schein, E. (1985). *Organisational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Sefer, A. ve Benzer, A. (2020). Bütüncül bir yaklaşımla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 123-142. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.42254>
- Selber, S. (2004). *Multiliteracies for the Digital Age*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- Selçuk, H. E. (2017). *Dyned eğitim yazılımının yabancı dil öğretiminde akademik başarıya etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 61-69.
- Sezgin, D. (2019). *Türkçe dersinde zarf kavramının öğretiminde örnek ayrıştırılma stratejisinin kavram öğrenme başarısına, kalıcılığa ve transfere etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sezgin, S., Bozkurt, A., Yılmaz, E. A. ve van der Linden, N. (2018). Oyunlaştırma, eğitim ve kuramsal yaklaşımlar: Öğrenme süreçlerinde motivasyon, adanmışlık ve sürdürülebilirlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(45), 169-189. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.339909>
- Shakeb, E. (2011). Open and Distance Education under the Umbrella of Information and Communication Technology (ICT). *International Journal of Clothing Science and Technology*, 2(4), 1-4.
- Shewbridge, W. and Berge, Z. (2004). The role of theory and technology in learning video production: The challenge of change. *International Journal on E-Learning*, 3(1), 31-39.
- Shiring, B. (2022). Designing a pathway to digital fluency: considerations for authentic learning design. J. D. Borden (Eds). In *Education 3.0 and eLearning Across Modalities* (pp. 231-251). Hershey, USA: IGI Global.
- Shopova, T. (2014). Digital literacy of students and its improvement at the university. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 7(2), 26-32. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2014.070201>
- Slavkin, M. L. (2004). *Authentic Learning: How Learning About the Brain can Shape the Development of Students*. Toronto: ScarecrowEducation.
- Smeets, E. (2005). Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education? *Computers & Education*, 44(3), 343-355. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.04.003>
- Smith, V. (2005). *Making Reading Mean*. Leicester: UKLA.
- Søby, M. (2008). Digital competence-from education policy to pedagogy: The Norwegian context. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies* (pp. 119-150). New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Soyuçok, M. (2022). *Görsel destekli etkinliklerle hikâye yazma becerisinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Sönmez, N. (2019). *Görsel materyallerle zenginleştirilmiş metinlerle öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spencer, L. M. and Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Splitter, L. J. (2009). Authenticity and constructivism in education. *Studies in Philosophy of Education*, 28(2), 135-151. <https://doi.org/10.1007/s11217-008-9105-3>
- Springer, C. J. (1987). Review of information from complex alphanumeric displays: Screen formatting variables' effects on target identification time. In G. Salvendy, (Ed), *Cognitive Engineering in the Design of Human-Computer Interaction and Expert Systems* (pp. 375-382). Amsterdam: Elsevier.
- Stein, S. J., Isaacs, G. and Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education*, 29(2), 239-258. <https://doi.org/10.1080/0307507042000190813>
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17), 1-6. <https://doi.org/10.7275/z6fm-2e34>
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics: An Introduction*. London: Routledge.
- Sugarman, S. D. and Widess, E. G. (1974). Equal protection for non-English-speaking school children: Lau v. Nichols. *California Law Review*, 62(1), 157-182. <https://doi.org/10.2307/3479823>
- Sulak, S. E. ve Sönmez, Y. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 521-527.
- Sur, E. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2007). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım.
- Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileriyle okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 423-433.
- 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. <https://doi.org/10.15869/itobiad.937532>
- Şahin, A., Asal Özkan, R. ve Turan, B. N. (2022). İlkokul öğrencilerine yönelik dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 619-630. <https://doi.org/10.16916/aded.1109283>

- Şahin, F. (2019). *Altıncı sınıf Türkçe dersi ses olayları konusunda geliştirilen eğitsel oyunun akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Şendağ, S., Gedik, N., Caner, M. ve Toker, S. (2019). Mobil destekli dil öğrenmede podcast kullanımı: Öğretici merkezli yoğun dinleme ve mobil kapsamlı dinleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-27. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.455649>
- Şeref, İ. ve Varışoğlu, B. (2015). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ödevleri hakkında görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 93-105.
- Şeyranlı, B. (2022). *Türkçe öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tan Hatun, E. (2023). *Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital*. New York: McGraw-Hill.
- Taraf, H. U. (2011). *Özel ilköğretim okulu öğrencilerine İngilizce zamanların öğretiminde otantik çizgi film kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tarakcı, R. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşkesen, S. ve Uzuner Yurt, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin çizgisel gelişimleri ve yaratıcı yazma becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 433-446.
- Taşkıran, A. (2021). Açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinin yönetim, öğrenme, teknoloji ve değerlendirme boyutları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 80-98. <https://doi.org/10.51948/auad.984969>
- Tayfa, H. (2017). *Etkileşimli tahtanın Türkçe dersinde kullanımının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tekin, İ. (2013). *Otantik filmlerden alınmış video kliplerin dinlediğini anlama açısından İngilizce öğretiminde kullanılabilirliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356. <https://doi.org/10.33692/avrsyad.590688>
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
- Temizyürek, F. ve Birinci, F. G. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54-62. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i1.5000158999>
- Teräs, H., Teräs, M. and Herrington, J. (2012). A reality check: Taking authentic e-learning from design to implementation. In T. Amiel & B. Wilson (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, 2012* (pp. 2219-2228). Chesapeake, VA: AACE.
- Terzi, O. ve İşli, A. G. (2020). Dijitalleşen dünyada dijital okuryazarlık banka müşterileri üzerine bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7), 50-67.
- Tezci, E. (2003). Web tabanlı eğitimin demokrasi bilincinin gelişimine etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(3), 157-163.
- Thompson, M. B. (2015). Authenticity in education: From narcissism and freedom to the messy interplay of self-exploration and acceptable tension. *Studies in Philosophy of Education*, 34(6), 603–618. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9459-2>
- Tinmaz, H., Lee, Y. T., Fanea-Ivanovici, M. and Baber, H. (2022). A systematic review on digital literacy. *Smart Learning Environments*, 9(21), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00204-y>
- Toluç, G. (2020). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin cinsiyetlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Sever, A. (2012). Yaratıcı yazmada müziğin etkisi. *Turkish Studies*, 7(4), 2907-2918.
- Toprak Kaya, İ. (2023). *Ters yüz edilmiş sınıf modelinin 7. sınıflarda fiillerin öğretimine ve öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 655–677.
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29. <https://doi.org/10.47105/nsb.847688>
- Tosun, M. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin otantik öğrenmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Trilling, L. (1972). *Sincerity and Authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tunagür, M. (2020). *Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi: Karma yöntem çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tunçel, H. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yöntem seçimine ilişkin bir durum çalışması: Farklı yöntemler üzerinden geçmiş zaman öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 9(6). 1023-1042. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5805>
- Turnbull, W. (2002). The place of authenticity in technology in the New Zealand curriculum. *International Journal of Technology and Design Education*, 12(1), 23-40. <https://doi.org/10.1023/A:1013056129283>
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, (149), 30-45. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000132
- Türk, E. (2022). *Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamalarının akademik başarı ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi ve sürece yönelik öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Türkben, T. ve Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 871-888. <https://doi.org/10.16916/aded.907668>
- Türkyılmaz, M. B. (2021). *Etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Ulaş Taraf, H. (2011). *Özel ilköğretim okulu öğrencilerine İngilizce zamanların öğretiminde otantik çizgi film kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uludağ, E. E. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bazı yazım kurallarını uygulama becerilerinin kayıtlı olunan program ve cinsiyet bakımından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 23-43.
- Ulusoy, G. (2012). *Orta öğretim İngilizce derslerinde otantik video kullanımı: Durum komedisinin konuşma becerisine etkisi üzerine deneysel bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- UNESCO, (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265403.locale=en> Retrived at: 22.09.2023.

- UNICEF, (2023). *Digital literacy for children - 10 things to know*. <https://www.unicef.org/globalinsight/documents/digital-literacy-children-10-things-know>. Retrived at; 18.11.2023.
- Uyar, A. (2021). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 198–211.
- Uysal, F. (2020). Veri toplama süreçleri ve analiz yöntemleri. N. Cemaloğlu (Ed.), *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Etik* içinde (s. 135-172). Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçeye olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Van Leeuwen, T. (2001). What is Authenticity? *Discourse Studies*, 3(4), 392-397. <https://doi.org/10.1177/1461445601003004003>
- Vannini, P. and Williams, J. P. (2009). *Authenticity in Self, Culture and Society*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Varışoğlu, B. ve Şeref, İ. (2012). İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ödevleri hakkında görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(3), 158-173. <https://doi.org/10.7884/teke.47>
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M. ve Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (11), 1059-1081. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.345>
- Vatansever Bayraktar, H. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve ebeveyni ile olan iletişimleri ile Türkçe dersi konuşma becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vodă, A. I., Cautisanu, C., Grădinaru, C., Tănăsescu, C. and de Moraes, G. H. S. M. (2022). Exploring digital literacy skills in social sciences and humanities students. *Sustainability*, 14(5), 1-31. <https://doi.org/10.3390/su14052483>
- Voogt, J. and Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-332. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Wagner, T. and Dintersmith, T. (2016). *Most Likely to Succeed: Preparing Our Kids for the Innovation Era*. New York: Scribner.
- Waldren, S. M. (2019). Attitudes held by teachers when using mobile devices as language aids. In C. N. Giannikas, E. Kakoulli Constantinou & S. Papadima-Sophocleous (Eds), *Professional development in CALL: A selection of papers* (pp. 11-24). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.28.867>

- Walton, G. (2016). Digital literacy: Establishing the boundaries and identifying the partners. *New Review of Academic Librarianship*, 22(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/13614533.2015.1137466>
- Willis, D. and Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wilson, E. (2005). Powerful pedagogical strategies in initial teacher education. *Teachers and Teaching*, 11(4), 359-378. <https://doi.org/10.1080/13450600500137141>
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaman, H. (2010). Bir öğretim aracı olarak karikatür: Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 1215-1242.
- Yanbıyık, S. ve Yılmaz, F. (2016). Literatür temelli bir araştırma: Türkçe öğretiminin sorunları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 60-75.
- Yasul, A. F. (2014). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili Merkez ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yazıcıoğlu, A., Yaylak, E. ve Genç, G. (2020). Okulöncesi ve sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 274-286.
- Yazkan, M. (2000). *İlköğretim okullarının I. kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529-542.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldız, N. ve Kılınç, A. (2015). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 17-34.
- Yılmaz, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımları ve bunlarda sıfat-fil kullanımları üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824. <https://doi.org/10.16916/aded.593579>

- Yorgancı, O. K. ve Baş, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 67-80. <https://doi.org/10.35233/oyea.934684>
- Yüceer, D. (2014). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüceer, D. ve Doğan, Y. (2021). Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 81-103.
- Yüksel, H. (2019). *Türkçe dersinde kullanılan eğitsel dijital oyunların ders başarısı ve motivasyona etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yüksel, H. K., Küçükseymen, Y., Tunç, E., Yılmaz, N., Deniz, S. ve Güser, H. Ş. (2023). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Bilim Armonisi*, 5(2), 40-46. <https://doi.org/10.37215/bilar.1200369>
- Yürük, S. E. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Zhao, Y. (2011). Students as change partners: A proposal for educational change in the age of globalization. *Journal of Educational Change*, 12(2), 267-279.
- Zhao, Y. (2018). The changing context of teaching and implications for teacher education. *Peabody Journal of Education*, 93(3), 295-308. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1449896>
- Zhao, Y. and Tavangar, H. S. (2016). *World Class Learners: Personalized Education for Autonomous Learning and Student-Driven Curriculum*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Zohoorian, Z. (2015). Motivation level: A study on the effect of an authentic context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.003>

EKLER

EK 1: MEB Araştırma İzni



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-76490249-605.01-40749969
Konu : Veri Toplama ve Anket İzni

07/01/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 2020/2 nolu genelgesi.
b) Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 30/12/2021 tarihli ve 134854 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile; Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Ali Umut AŞÇI, "Otantik Öğrenme Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarılarına ve Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisi" konulu veri toplama ve anket çalışmasını İlimiz Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu, Çavdarlılar Ortaokulu ile İbrahim Ethem Baysal Ortaokulu öğrencilerine ölçek uygulamak istemektedir.

Konu ile ilgili belgelerin ve anket sorularının incelenmesi neticesinde; Başvurunun Araştırma, Yanışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu ilgi (a) da kayıtlı Genelgede belirtilen usul ve esaslara uygun olarak yapıldığı anlaşılmış olup;

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Ali Umut AŞÇI, "Otantik Öğrenme Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarılarına ve Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisi" konulu veri toplama ve anket çalışmasını İlimiz Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu, Çavdarlılar Ortaokulu ile İbrahim Ethem Baysal Ortaokulu öğrencileri üzerinde yapma isteği; çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı gözönünde bulundurularak: ilgi (a) Genelge esasları dahilinde; eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak, sorumluluk okul/kurum idarecilerinde olmak, çalışmalarda mühürlü ve imzalı materyalleri kullanmak, rapor sonuçlarını çalışmanın bitiminden sonra 30 gün içinde İl Millî Eğitim Müdürlüğüümüze vermek ve uygulamanın 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde tamamlanması koşuluyla, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Hacı Ömer KARTAL
İl Millî Eğitim Müdürü

EK : İlgi Yazı ve Ekleri (60 Sayfa)

OLUR
07/01/2022

Yasin ARDIÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yeni Sanayi Mah. E-90 Bulv. No:47

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Valilik Ek Nolu Hizmet Binası

Bilgi için: Nurdan ANDAÇ

Telefon No : 0 (382) 213 68 40

Unvan : Programcı

E-Posta: arce68@meb.gov.tr

İnternet Adresi: <http://aksaray.meb.gov.tr/>

Faks: 3822136814

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakoogu.meb.gov.tr> adresinden 1486-4d24-3e08-b131-133d kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih : 10/12/2021 Toplantı Sayısı: 11 Karar No : 2021/581
Araştırmanın Başlığı	OTANTİK ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ BAŞARILARINA VE DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Murat ATEŞ
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Ali Umut AŞCI
Etik Kurul Kararı	7991 sayılı başvurumuz değerlendirilmiş olup araştırmanız Etik Kurul tarafından uygun görülmüştür.
Uygun Değil ise gerekçeleri	

ASLI GIBİDİR
10/12/2021

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa AYDIN
Etik Kurul Başkan Yardımcısı

EK 3: Kişisel Bilgiler Formu

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda yer alan sorularda sizlere uygun olan seçenekleri doğru ve samimi bir şekilde işaretlemenizi rica ederim. Vereceğiniz cevaplar için teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz nedir?

Kız Erkek

2. Annenizin eğitim durumu nedir?

Okuryazar değil İlkokul
 Ortaokul Lise Üniversite
 Y. Lisans/Doktora

3. Babanızın eğitim durumu nedir?

Okuryazar değil İlkokul
 Ortaokul Lise Üniversite
 Y. Lisans/Doktora

4. Ailenizin aylık ekonomik geliri nasıldır?

Düşük Orta
 İyi Çok İyi

5. Aşağıdaki elektronik cihazlardan hangisine/hangilerine sahipsiniz?

Bilgisayar Akıllı Telefon
 Tablet Playstation-vb.
 Hiçbirine sahip değilim.
 Diğer:

6. Ne zamandan beri bilgisayar, tablet ya da akıllı telefon kullanıyorsunuz?

1 yıldan az 1-3 yıldır
 3-5 yıldır 5 yıldan fazla Hiç

7. Dijital platformlara bağlanmak için kullandığınız teknoloji araçları hakkındaki genel düşünceleriniz nasıldır?

Olumlu Olumsuz
 Herhangi bir düşüncem yok.

8. Dijital platformlara bağlanmak için kullandığınız teknoloji araçlarına günlük ortalama ne kadar süre ayırıyorsunuz?

30 dakika 30 dakika-1 saat
 1-2 saat 2-3 saat 3+ saat
 Hiç vakit ayırmıyorum.

9. Bilgisayar, tablet ya da akıllı telefonları hangi amaçlar için kullanıyorsunuz?

Odev Yapma Oyun Oynama
 Video İzleme İletişim-Sohbet
 Haber-Gündem Takibi Eğlence
 Merak-Araştırma Kullanmıyorum
 Diğer:

**10. Sürekli internet bağlantısına sahip
misiniz?**

Evet Hayır Bazen

**11. Herhangi bir sosyal ağa üyeliğiniz
var mı?**

Evet Hayır

EK 4: Dil Bilgisi Başarı Testi

DİL BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik zamanlı bir fiil vardır?

- A) Tam iki haftadır tiyatro oyunu için hazırlanıyormuş.
- B) Dostlarımızın ufak hatalarını affetmeliyiz.
- C) Çok çalışarak başarıya ulaşabilirim.
- D) Öğrencilerin birçoğu nasıl çalışmalarını gerektiğini bilmiyor.

Türkçede isim soylu sözcüklerin sonuna gelerek onların yüklem olmasını sağlayan ekler (-di, -miş, -se, -dir) ek fiil denir.

2. Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiil yoktur?

- A) Ne vefalı komşumuzdu sen!
- B) Koyunların hepsini çabucak sağdı.
- C) Gideceğimiz yer epey uzakmış.
- D) Evimiz kutu gibi küçük bir evdi.

Ek fiiller, basit zamanlı fiillere gelerek birleşik zamanlı fiiller oluşturur. Örneğin "Hafta sonunda kursa gidecek." cümlesinde "gidecek" fiili, gelecek zamanla çekimlenmiştir. Bu yüzden basit zamanlı bir fiildir. "Hafta sonunda kursa gidecekmış." cümlesindeki "gidecekmış" fiili ise ek fiil (-miş) almış ve birleşik zamanlı fiil hâline gelmiştir.

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik zamanlı fiil kullanılmamıştır?

- A) Her pazar balkondaki çiçeklerle ilgilenirdi.
- B) Sabahleyin uyanamayınca otobüsü kaçırdı.
- C) Çocuk bir suç işlediye önüne bakarmış.
- D) O sıcaklarda günde iki litre su içiyordum

4. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde gelecek zamanın hikâyesiyle çekimlenmiş bir fiil vardır?

- A) Biz anlatmasak olayın iç yüzünü nasıl bilecek?
- B) Yaşadıklarını köşe yazısında paylaşacakmış.
- C) Eğer buraya geliyorsa bize haber versin.
- D) Bu yaz köye gidecektik ama işler yoğunlaştı.

5. Ek fiiller, birleşik zamanlı fiil oluştururken cümleye gerçekleşmemiş niyet, terk edilmiş alışkanlık, küçümseme, şart, gereklilik, kesinlik, başkasından duyma, olasılık anlamları katar. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiil cümleye "terk edilmiş alışkanlık" anlamı katmıştır?

- A) Biz de çocukluğumuzda çok iyi top oynardık.
- B) Maçla ilgili yorumları dinlemeliydin.
- C) Bütün hareketlere çok iyi çalışmışım.
- D) Yağmur yağarsa taksiye binip gelirim.

İsimlerde ek fiilin dört kipe göre çekimi yapılır: Ek fiilin geniş zamanı (-dir), ek fiilin görülen geçmiş zamanı (-di), ek fiilin öğrenilen geçmiş zamanı (-miş) ve ek fiilin şartı (-se).

6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiilin görülen geçmiş zamanıyla çekimlenmiş bir isim yoktur?

- A) Gözümüzün alabildiği her yer kardı.
- B) İstekleri son derece mantıklıydı.
- C) Bu, gördüğüm en güzel resimdi.
- D) Polis olay yerine çabucak vardı.

- 1. Arkadaşım hastaysa mutlaka ziyaret etmeliyim.
- 2. Düzenli çalışsa daha başarılı olacağına eminim.
- 3. Söylediklerin doğruysa çabuk özür dile!
- 4. Ders çalışmak için kütüphaneye mi gitsem?

7. Numaralanmış cümlelerden hangilerinde ek fiilin şart kipiyle çekimlenmiş bir isim yoktur?

- A) 1. ve 2. B) 1. ve 3. C) 2. ve 4. D) 3. ve 4.

"Sürekli gelişen teknolojiye ayak uydurmalıydık." 8. Cümlesinde birleşik zamanlı çekim aşağıdakilerden hangisidir?

- A) gereklilik kipinin rivayeti I. çoğul şahıs
- B) gereklilik kipinin şartı I. çoğul şahıs
- C) gereklilik kipinin hikâyesi I. çoğul şahıs
- D) gereklilik kipinin rivayeti II. çoğul şahıs

9.Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili fiilin yapısı diğerlerinden farklıdır?

- A) Ben, karnım tokken asla uvuvamam.
- B) Siz gidedurun, ben işimi bitirince gelirim.
- C) O kadar dil döktük ama onu ikna edemedik.
- D) Çevre bilincini aşlamak için broşürler dağıtıldı.

10.Aşağıdaki cümlelerin hangisinde tezlilik fiili vardır?

- A) İşlerimizi tamamlayınca biz de sizinle geliriz.
- B) Siz de çevre kirliliğini önleyici çalışmalar yapabilirsiniz.
- C) Hazırlıklarımızı bitiriverin de beraber deniz kenarına gidelim.
- D) Öğrencilerime kavuşmak, onlarla konuşmak için can atıyorum.

11.Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik fiillerin yazımıyla ilgili bir yanlışlık vardır?

- A) Kimseye fark ettirmeden masadan kalkmayı başarmış.
- B) Biraz gayret edersen gitar çalmayı öğrenebilirsin.
- C) Hak ettiğimizden fazlasında gözümüz olmadı hiçbir zaman.
- D) Benim biraz işim var, siz eve doğru gidi verin.

Genellikle ad soylu bir sözcükle bir fiilin kalıplaşmış anlamca kaynaşmasıyla oluşan birleşik fiillere anlamca kaynaşmış birleşik fiil denir. Bu fiillerde sözcüklerden biri ya da birden fazlası mecaz anlam kazanır. Deyimler, anlamca kaynaşmış birleşik fiillerdir.

12.Bu açıklamaya göre aşağıdakilerin hangisinde anlamca kaynaşmış birleşik fiil yoktur?

- A) Çöp varilinin yanından geçerken burnunun direği kırıldı.
- B) Son günlerde yaşadığı olaylar onun huzurunu kaçırdı.
- C) Annesi, bu kitabı hazırlarken ince eleyip sık dokumuştur.
- D) Bazen uygulamak zor gelse de bu kurallar insanı mutlu eder.

Fiiller yapı bakımından basit, türemiş ve birleşik fiiller olmak üzere üçe ayrılır. Yapım eki almamış fiillere "basit fiil", yapım eki almış fiillere "türemiş fiil", en az iki sözcüğün bir araya gelmesiyle oluşan fiillere "birleşik fiil" denir.

13.Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde yer alan fiil, yapısı bakımından diğerlerinden farklıdır?

- A) Şair, şiirlerini genellikle yalnızken yazıyormuş.
- B) Bahçedeki kayısı ağaçlarının yaprakları sarardı.
- C) Memlekete vardığında sık sık mektup yolla.
- D) Ağır sözlerinden dolayı ona çok kırıldım.

Birleşik fiiller en az iki sözcüğün bir araya gelmesiyle oluşur. Oluşumu bakımından üçe ayrılır: Kuralı birleşik fiiller, yardımcı fiille kurulan birleşik fiiller ve anlamca kaynaşmış birleşik fiiller.

14.Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik fiil, oluşumu bakımından diğerlerinden farklıdır?

- A) Bir anda onu üzen bütün dertlerden kurtulduğunu zannetti.
- B) Uzun zamandır üzerinde çalıştığı raporu bitirebilmişti.
- C) Kapıya yaklaştım, zile basacaktım ki kapı açılıverdi.
- D) Ani bir komutla dondurulmuşçasına öylece kalakaldılar.

15.Aşağıdaki altı çizili fiillerin hangisinde bir işi başkasına yaptırma anlamı vardır?

- A) Tepsi yere düşünce bütün bardaklar kırıldı.
- B) Dedem, bütün mektupları bana yazdırdı.
- C) Ağaçtan üç tane elma kopardı.
- D) Müdür gelince programa başlayalım.

16.Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik fiil kullanılmamıştır?

- A) Öğrenciler bütün soruları dikkatle cevapladılar.
- B) Acele ettiğim için merdivenden düşeyazdım.
- C) Yardım etmene gerek yok, kendim taşıyabilirim.
- D) Eve girer girmez yeni koltukları fark etti.

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde durum zarfı yoktur?

- A) Çocuk, annesinin boynuna sımsıkı sarıldı.
- B) İsterseniz tatlı yiyelim, tatlı konuşalım.
- C) Sabahleyin gökyüzü masmavi, ufuk açıktı.
- D) Yazarımız, Anadolu sevdasını özgün bir dille anlatmış.

18. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birden fazla zarf bulunmaktadır?

- A) Birazdan bütün kuşlar aşağı iner.
- B) Yaralı askerin yüzü solgun görünüyordu.
- C) Dün akşam yukarı mahallede düğün vardı.
- D) Müdür, çalışanlara çok ağır sözler söyledi.

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük zarf değildir?

- A) İnsanlar, müziği her dönemde çok sevmişler.
- B) Kırmızı kazağı, geçen hafta İstanbul'dan almıştım.
- C) Bazı insanlar, gerçekten de çok hızlı konuşuyor.
- D) Piyano çalmayı iki ayda nasıl öğrendin?

20. "Akşam" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde zaman zarfı olarak kullanılmıştır?

- A) Ustalar yarım kalan işleri akşam bitirecek.
- B) Akşam, yalnızlığı üzerimize bir yorgan gibi serdi.
- C) Huzuru arayan insanlar akşam sessizliğini beklerler.
- D) Onun için bahar bir gündüz, kış ise bir akşamdı.

Kaç defa çıkıp gittim buralardan yeminle

Ama her defasında geri döndüm seninle

Hangi düğüm çözülür, nazla, sitemle, kinle?

Ne olur bir gün beni, kapıda olsun dinle.

21. Bu dizelerde numaralanmış sözcüklerden hangisi zarf görevinde kullanılmıştır?

- A) buralardan B) geri C) hangi D) dinle

22. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı türde bir zarf kullanılmıştır?

- A) Ağır ağır çıkacaksın bu merdivenlerden.
- B) İstanbul otobüsü şimdi kalkacak.
- C) Futbol turnuvası yarın başlayacak.
- D) Sınavınız iki dakika sonra bitecek.

23. "Sert" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde zarf görevinde kullanılmıştır?

- A) İş yerindeki sert yönetim herkesi bıktırdı.
- B) Yeni gelen müdür toplantıda sert konuştu.
- C) Bu bölgenin en kötü yanı, sert iklimiydi.
- D) Sert bir hareketle rakibini yere serdi.

(1) Hayri, sabah erkenden evden çıktı. (2) Elleri cebinde, ıslık çalarak yokuştan aşağı indi. (3) Öğleden sonra bir iş görüşmesine gidecekti. (4) Bunun için hazırlık yapmalıydı.

24. Bu parçada numaralanmış cümlelerin hangilerinde zaman zarfı kullanılmamıştır?

- A) 1. ve 2. B) 1. ve 3. C) 2. ve 4. D) 3. ve 4

25. Nitelik bildiren sözcükler isimden önce gelerek o ismi etkilerse sıfat, fiilden önce gelerek fiili etkilerse zarf olur.

Buna göre "zor" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde diğerlerinden farklı bir görevde kullanılmıştır?

- A) Bu sıcak havalarda hastalar için zor geçecek.
- B) Zor zamanlarda birbirimize destek olmalıyız.
- C) Sınavdaki zor sorular birçok öğrenciyi terletmiş.
- D) Küçük çocuklar için çok zor bir oyun olacak.

EK 5: Dijital Okuryazarlık Ölçeği Kullanım İzni



Şenol PALA <
Alıcı: ben

24 Kas 2021 Çar 10:35 ☆ 😊 ↶ ⋮

23 Kas 2021 Sal, saat 22:50 tarihinde Ali Umut <

* şunu yazdı:

Merhaba Hocam,

Ben Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Eğitimi doktora öğrencilerinden Ali Umut Aşçı. Doktora teziniz için geliştirmiş olduğunuz "Dijital Okuryazarlık Ölçeği"ni müsadeniz olursa tez çalışmamda kullanmak isterim. İyi çalışmalar, kolay gelsin.

Ali Hocam merhabalar

Geliştirmiş olduğumuz dijital okuryazarlık ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Ölçeği geliştirdiğim tez çalışması künyesi;

Pala, Ş. M. (2019). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanına ilişkin akademik başarı ve becerilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan

Ölçeğin yayınlandığı makalenin künyesi:

Pala, Ş.M. & Başbüyük, A. (2020). 10-12 Yaş Grubu Öğrencileri İçin Dijital Okuryazarlık Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 542-565.

İyi çalışmalar dilerim Hocam. Kolay gelsin

Dr. Öğr. Üyesi Şenol Mail PALA
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi



EK 6: Dijital Okuryazarlık Ölçeği

DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizin dijital okuryazarlık becerilerinizi belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra DERECELER sütunundaki seçeneklerden size en yakın olanı (X) ile işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()	Her Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
İnternette bilgiye ulaşmak için arama motorlarını kullanabilirim.					
Arama yaparken bazı filtreleri kullanabilirim (Örneğin: sadece resimlerde, videolarda, haritalarda arama).					
İnternette ulaştığım bilgilerin tamamının güvenilir olmadığını bilirim.					
İnternette ulaştığım bilgilerin güvenilirliğini sağlamak için bilgivi farklı kavnaklarla karşılaştırabilirim.					
Dosyaları veya içerikleri (ör: metin, resim, müzik, video, web sayfaları) bilgisayarda, tablette ve telefonda kaydedebilirim. Kaydettiğim dosya ve içeriklere tekrar ulaşabilirim.					
Cep telefonu, internet e-posta ve sohbet etme programlarıyla iletişim kurabilirim.					
İnternet siteleri üzerinden dosya ve içerik paylaşabilirim (e-postaya resim ve dosya eklemek, Facebook vb. sitelerde fotoğraf paylaşmak gibi).					
İnternette başkalarının oluşturduğu/paylaştığı herhangi bir dokümana katkıda bulunabilirim.					
Sosyal ağları (Facebook, Twitter, Instagram vb.) kullanabilirim.					
Dijital araçları kullanırken uyulması gereken kurallar olduğunu bilirim (ör: yorum yaparken, kişisel bilgi paylaşırken).					
İnternette bilgi aktarımda/paylaşımında bulunabilirim.					
Bilgisayar, akıllı telefon, tablet gibi araçlarımı korumak için şifreler kullanabilirim.					
Kimlik bilgilerimin çalınabileceğinin farkında olduğum için kişisel bilgilerimi internette paylaşmamam gerektiğini bilirim.					
Dijital teknolojiyi yoğun kullanmanın sağlığını olumsuz etkileyebileceğini bilirim.					
Teknolojinin çevreye pozitif ve negatif etkilerini anlayabilirim.					
Yeni bir cihaz veya uygulamayı kullanırken teknik bir sorun olduğunda destek ve yardım bulabilirim.					
Dijital teknolojileri kullanırken sıkça ortaya çıkan sorunların çoğunu çözebilirim.					
Dijital teknolojileri kullanırken teknik olmayan problemleri çözebilirim.					
Programlar veya araçların teknolojik problemlerini çözebilirim.					
Teknoloji ile ilgili bir problem ile karşı karşılaştığımda, problemi çözmek için dijital araçları kullanabilirim.					

EK 7: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI

A. Uygulama Öncesi

1. Otantik öğrenme kavramını daha önce duydunuz mu? Bu konuda neler biliyorsunuz?
2. Dijital Okuryazarlık kavramını daha önce duydunuz mu? Bu konuda neler biliyorsunuz?
3. Dijital okuryazarlık becerilerine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?
4. Daha önce dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim aldınız mı ya da herhangi bir derste bu kavrama yönelik bir şeyler öğrendiniz mi?
5. Uygulama öncesi Türkçe dersine yönelik düşünceleriniz nelerdir?

B. Uygulama Sırasında

1. Dijital ortamları kullanırken ne gibi zorluklarla karşılaştınız?
2. Sizce dijital okuryazarlık konusundaki eksiklikleriniz nelerdir?
3. Otantik öğrenme etkinliklerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu öğrenme yöntemi ile ilgili görüşlerinizi anlatınız.
4. Türkçe dersinde yapılan etkinlikler sırasında kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
5. Konuları öğrenme açısından geçen yıla göre herhangi bir fark hissettiniz mi? Açıklayınız.

C. Uygulama Sonrasında

1. Size göre dijital okuryazar bir birey olmak kişiye ne gibi kazanımlar sağlar?
2. Okulda dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi konusunda neler yapılabilir?
3. Türkçe dersinde dijital okuryazarlık becerisini kazandırmak için neler yapılabilir? Örnek verebilir misiniz?
4. Dijital okuryazarlık dersinde öğrendikleriniz günlük hayatta işinize yaradı mı? Günlük hayatta herhangi bir alanda kullandınız mı?
5. Uygulama sonrası Türkçe dersine yönelik düşünceleriniz nelerdir? Otantik öğrenme yöntemi Türkçe dersine olan tutumunuzu nasıl etkiledi?
6. Otantik öğrenme yönteminin avantajları ve dezavantajları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
7. Otantik öğrenme ortamının daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir?
8. Arkadaşlarınızda veya kendinizde Türkçe dersine dair dikkatinizi çeken bir değişim oldu mu? Açıklayınız.
9. Yaptığımız etkinliklerden hangileri hoşunuza gitti? Neden?
10. Yaptığımız etkinliklerden hangileri hoşunuza gitmedi? Neden?
11. Otantik öğrenme yönteminin diğer derslerde kullanılmasını ister misiniz? Neden? (Hangi dersler olabilir?)
12. Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı? Varsa nelerdir?

EK 8: Dinlediğini Anlama Başarı Testi

DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BAŞARI TESTİ

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

A. KARDEŞİM DİNLEME METNİ SORULARI

1 VE 5 ARASINDAKİ TÜM SORULARI KARDEŞİM ŞİİRİNE GÖRE CEVAPLAYINIZ.

1. Dinlediğiniz şiirin teması (mesajı) aşağıdakilerden hangisidir?

A) Eşitlik B) Yoldaşlık C) Arkadaşlık D) Yolculuk

2. Şiirde aşağıdaki düşünceyi geliştirme yollarından hangileri kullanılmıştır?

A) Tanımlama-Benzetme

B) Karşılaştırma-Benzetme

C) Karşılaştırma-Örneklendirme

D) Örneklendirme-Tanık Gösterme

Ne var ise sende bende,

Aynı varlık her bedende,

Yarın mezara girende,

Sen toksun da ben aç mıyım?

3. Şiirden alınan bu kıtada aşağıdaki söz sanatlarından hangisi kullanılmıştır?

A) Abartma

B) Benzetme

C) Konuşturma

D) Tezatlık

4. Aşağıdakilerden hangisi Âşık Veysel'in şiirde hitap ettiği kişilerin özelliklerinden bir tanesi olamaz?

A) İnsanları küçümseyen

B) Kendini beğenen

C) Nefsine düşkün

D) Doğayı sevmeyen

"Aynı yolcuyuz yoldaşık."

5. Bu dizesinde Âşık Veysel'in anlatmak istediği nedir? Aşağıya yazınız.

.....
.....
.....

B. AKILLI KIZ DİNLEME METNİ SORULARI

6 VE 19 ARASINDAKİ TÜM SORULARI AKILLI KIZ METNİNE GÖRE CEVAPLAYINIZ.

6. Dinlediğiniz metnin türü nedir?

- A) Roman B) Efsane C) Anı D) Masal

7. Metnin konusu ve ana fikri aşağıdaki seçeneklerin hangisinde birlikte verilmiştir?

A) Konu: Akıl, güven ve sevgi.

Ana Fikir: Akıllı ve güvenilir kişiler karşılaştıkları sorunların üstesinden gelerek mutlu bir hayat sürebilirler.

B) Konu: Bilmece, sözde durma ve güvensizlik.

Ana Fikir: İnsanlar zeki olsalar bile diğer insanları kandırabilirler.

C) Konu: Dürüstlük, sevgi ve yalan.

Ana Fikir: İnsanlar en çok sevdikleri insanlara karşı yalan söylemek zorunda kalırlar.

D) Konu: Zekâ, bağlılık ve değer vermek.

Ana Fikir: Zeki insanlar, sevdikleri kişilere değer vererek bağlılıklarını kanıtlamaya çalışırlar.

8. Dinlediğiniz metinden alınan aşağıdaki cümlelerin başındaki boşluklara öznel ve nesnel yargılı olma durumlarına göre "Ö" veya "N" yazınız.

- () Sarıbay'ın hiç çocuğu yoktu.
() Aramızdaki en yaşlı kişi sensin, hanı sen seç.
() Doğanı serbest bıraktılar, göğe yükseldi, dolandı ve sonunda bir çobanın omzuna kondu.
() Öğrenip de ne yapacaksın, senin işin odun toplamak.
() Sarıbay yaşarken Akdoğan kime konarsa onu han kabul edeceğimize söz verdik.

1. Üç Aksakal, "Sarıbay yaşarken Akdoğan kime konarsa onu han kabul edeceğimize söz verdik." diyerek yeni hanı seçtiler.

2. Doğanı serbest bıraktılar, göğe yükseldi, dolandı ve sonunda bir çobanın omzuna kondu.

3. Halk onları destekledi ve çoban han oldu.

4. Akdoğan, üç gün gözlerini açmadı, kanadını kaldırmadı, yemedi, içmedi.

5. Hanın yakınları, "Onu istemiyoruz." diye bağırды.

9. Dinlediğiniz metinden alınan yukarıdaki cümleleri olayların oluş sırasına göre sıralayınız.

- A) 4-5-3-2-1 B) 4-2-1-5-3 C) 4-2-5-1-3 D) 4-5-2-1-3

10. Sarıbay Han'ın büyük acısı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çocuğunun olmaması B) Ölmek istememesi C) Çok borcunun olması D) Hanlığı kaybedecek olması

11. Sarıbay'ın yakınları yeni hanı neden istememişler?

- A) Genç ve fakir olduğu için B) Çoban olduğu için
C) Evli olmadığı için D) Akdoğan'a güvenmedikleri için

12. Aksakallar, neden yeni hana evlenmesini önermişler?

- A) Mirasçısı olması için B) Adetlere uyması için
C) İnsanların onu kabul etmesi için D) Devletin güçlenmesi için

13. Yeni han evleneceği kızı hangi özelliğe göre seçmek istemiş?

- A) Bilgelik B) Güven C) Bağlılık D) Dürüstlük

14. Yeni hanın sorduğu "Yalan ile doğrunun arasındaki mesafe ne kadar?" bilmecesinde yalan ve doğru aşağıdakilerden hangilerini temsil etmektedir?

- A) Dürüst ve yalancı eşi B) Gerçek ve sahte dostu
C) İyi ve kötü insanı D) Yalanı duymayı ve gerçeği görmeyi

15. Akıllı kız, yeni hanın sorduğu bilmecedeki acı, üzüntü ve ayıbı sırasıyla nasıl ifade etmiştir?

- A) Ölüm, keder ve utanma B) Ayrılık, kahrolma ve saygısızlık
C) Aldatılma, ihtiyaç ve yalan D) Hastalık, ihtiyaç ve hırsızlık

16. Aşağıdakilerden hangisi yeni hanın evlendiği kızın özelliklerinden birisi değildir?

- A) Zeki B) Eşini seven C) Elleri nasırlı D) Güvenilmez

17. Yeni han karısına neden kızmıştır?

- A) Sözünde durmadığı için B) Suçlu birine yardım ettiği için
C) Kendisini kaçırdığı için D) Yalan söylediği için

18. Akıllı kız handan neden son bir istekte bulunmuştur?

- A) Sarayı son kez görmek için B) Yemekten sonra hanı da yanına almak için
C) Hanı son kez görmek için D) Eşyalarını toplamak için

19. Yeni han eşini nasıl affediyor?

- A) Başka şehre giderken uyandırmadığı için affediyor. B) Eşi af dilediği için affediyor.
C) Sevgisini kanıtladığı için affediyor. D) Onu başka şehre götürdüğü için affediyor.

C. DÜNYA KADAR PLASTİK DİNLEME METNİ SORULARI

20 VE 28 ARASINDAKİ TÜM SORULARI DÜNYA KADAR PLASTİK METNİNE GÖRE CEVAPLAYINIZ.

20. Dinlediğiniz metinde aşağıdaki anlatım biçimlerinden hangisi kullanılmıştır?

- A) Açıklama B) Öyküleme C) Betimleme D) Tartışma

21. Aşağıdakilerden hangisi plastiğin metinde bahsedilen özelliklerinden bir tanesi değildir?

- A) Ucuz B) Hammaddesi petroldür C) Dayanıklısıdır D) Renk seçeneği fazladır

22. Dinlediğiniz metne göre biyolojik çözünme nasıl meydana gelmektedir?

- A) Ayrıştırıcı canlıların maddeleri öğütüp toprağa karıştırmasıyla
B) Rüzgâr, güneş ve suyun plastikleri parçalamasıyla
C) Maddelerin kendi kendine bozulup yok olmasıyla
D) Maddelerin insanlar tarafından geri dönüşüme yollanmasıyla

23. Geri dönüşüm yerine doğaya atılan plastiklere ne olmaktadır?

- A) Hayvanlar tarafından kullanılmaktadır.
B) Çöllerde birikirler.
C) Rüzgâr ve yağmurla birlikte denizlere kadar giderler.
D) İnsanlar arasında paylaşılırlar.

24. Dinlediğiniz metne göre okyanuslarda oluşan çöp adalarının büyüklüğü ne kadardır?

- A) Neredeyse Amerika kıtasının 2 katı büyüklüğünde
B) Afrika kıtasının yarısı büyüklüğünde
C) Avrupa kıtasının 2 katı büyüklüğünde
D) Neredeyse Amerika kıtasının yarısı büyüklüğünde

25. Dinlediğiniz metinde okyanuslarda bulunan plastik çöplerin canlılara verdiği zararlardan bahsedilirken aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) Balıklar, plastikleri yiyecek zannettikleri için yiyorlar.
B) Plastikler, deniz canlılarının soluk borularını tıkkıyor.
C) Deniz canlıları, çöp yığınlarının arasında sıkışıp kalıyorlar.
D) Plastik çöpler okyanus tabanlarında birikerek canlıların yollarını kapatıyor.

26. Dinlediğiniz metinde anlatılanlara katılıyor musunuz? Düşüncelerinizi nedenleriyle birlikte belirtiniz.

.....
.....
.....

27. Dinlediğiniz metinden yola çıkarak aşağıda verilen cümlelerden doğru olanların önündeki boşluğa "D", yanlış olanlara ise "Y" yazınız.

- () Dünya üzerinde her gün çıkan plastik çöp miktarı neredeyse 8 milyon tondur.
() İşlenmiş petrol; plastik şişeler, kalemler, bilgisayarlar vb. ürünlerin üretiminde kullanılır.
() Plastik oldukça çevreci bir maddedir.
() Plastik doğada çok kolay yok çözüldüğü için hemen toprağa karışır.
() Çoğu plastik ürün yalnızca bir kez kullanılmak için üretilir.

28. Dinlediğiniz "Dünya Kadar Plastik" metni aşağıdaki dergilerden hangisinde yayımlanmıştır?

- A) Araştırmacı Çocuk Dergisi
B) Çocuk Araştırmaları Dergisi
C) Gençlik Edebiyatı Dergisi
D) TÜBİTAK Bilim Çocuk Dergisi

EK 9: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ SORULARI

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

1. METİN: YUSUFÇUK

Derler ki Anadolu'nun bir yerinde, diyelim Toroslarda dağ köylerinden birinde bir adam varmış. Bir karısı, biri kız biri oğlan, iki küçük çocuğu olan bir adam. Yaşlıca, kendi hâlinde bir adam... Bir avuçluk toprağını eker biçer, yiyeceğini sağlar; tek gözlü toprak damının bahçesinde sebze yetiştirir, çoluğu çocuğu yer, konu komşuya bile yetermiş. Beş on davarı varmış; karısı sağır, yağurdunu yerler, ayrıranını içerlermiş. Eli hünerli, gönül gani bir adammış. El hüneri, gönül tokluğu kaç para, dünyada ölüm olduktan sonra? Her kapiya uğrayan ölüm, bu adamın da kapısına da uğramış. Almış karısını adamcağızın elinden, iki çocukla ortalıkta kalakalmış adam.

Kız, yedi yaşında ya var ya yok; oğlanı, Yusuf'u dersin ancak beşindeymiş. Emine'ymiş kızın adı, bulaşık yıkamayı becerirmiş ama yemek yapmayı nerden bilsin? Bilsen yapacak, babasını kardeşini aç koymayacaktı. Konu komşu yardıma gelmiş ilk günler. Kimi yemek yapmış, kimi çamaşır yıkamış. "Taşıma suyla değirmen dönmez." demişler. "Elden gelen öğün olmaz." demişler. Gün gelmiş, komşular gelememişler. Ara sıra yemek gönderenler olurmuş. Adam, karar vermiş evlenmeye. Karar vermiş ya "Çocuklarımı incitmeyecek biri olmalı bulacağım kadın." diyesi olmuş. Ama böylesini bulmak, okuryazar bulmak kadar zormuş köyde. Bunu da bilirmiş adam.

Adamın evlenme isteği duyulunca köyde, başlamışlar yaşlılar salık vermeye (...) Neyse adam da çok uzatmamış işi, günün birinde bu salık verilenlerden birine dünür göndermiş. İş oluruna bağlanmış, almış gelmiş kadını eve. Almış gelmiş ya daha ilk gündün burcu bulanmış adamın. Kadın kuşluk ne, gün öğlen olmuş hâlâ yatarmış. Adam "Hele ilk gündür, olsun bakalım." demiş kendi kendine. "Yarın böyle yapmaz." demiş. Demiş ama yarın olmuş, kadın gene kendi bildiğini okumakta. "Hele hele öbür gün ola." demiş içinden adam. Öbür gün olmuş. Kadın ilk gündünden de beter, yatar da yatarmış. Yatıp kalmakla kalsa iyi, çocuklara da dirlik vermemeye başlamış: "Kız, su getir bana!", "Yusuf, şu davaları kov!" diye... Haftasına varmamış, adama da başlamış buyruklara: "Değirmene gidilecek, durma!", "Davara yeni bir ağıl yap!", "Bahçenin bilmem neresine kavak dik!", "Domatesleri sula!" Böyle böyle adamı almış avuçlarına, çocuklara da gizli saklı etmediğini komaz olmuş. (...) Çocukların yüreklerine bir korku salmış ki ne korku!

Günlerden bir gün de onları oğlak otlatmaya göndermiş dağa, ormana. Gönderirken de "Sakin ha sakın, bir tekini bile yitireyim demeyin! Onları bir tamam geri isterim sizden!" demiş. Çocuklar, oğlakları önlerine katıp düşmüşler ormana. Çok hoşlarına gitmiş orman. Yelin ağaçlardaki sesi ninni gibi gelirmiş onlara, kuşların sesi türkü gibi. Hele buz gibi pınarlara rastladıkça sevinçlerinden deliye dönerlermiş, birbirlerini ıslatarak oynarlarmış oluk başında. Böyle böyle ormanın ta içlerine değin dalmışlar iyice. Oğlaklar gider, çocuklar gidermiş.

Gün ikindi olmuş, derken akşam. "Hele dönelim eve." demişler ama bir de bakmışlar ki oğlaklardan biri, göğçe oğlak yok. "Acep nerde kaldı, hangi kovuğa girdi?" diye aramışlar taramışlar ya yok göğçe oğlak. Almış çocukları bir korku. Karanlık bastırmakta bir yandan, göğçe oğlak yitik öte yandan. Eve gitseler üvey anaları ne dedi? "Sakin ha sakın, oğlakların bir tekini bile yitirmeyin!" dedi. "Onları bir tamam sizden geri isterim!" dedi. Ormana çıkmekte olan karanlıkta küçük yüreklerini güm güm öttürmekte. Bu iki korku ile ne yapacaklarını bilemez olan çocuklar başlamışlar ağlamaya. Ağlamışlar. Bir yandan da göğçe oğlağı ararlarmış. Derken karanlık iyice bastırmış, gece kuşlarının sesleri doldurmuş ormanı kendi ağıtlarıyla birlikte. Ve o zaman çocuklar ta yürekte, "Allah'ım" demişler "Bizi ya bir taş eyle ya bir kuş!" Nasıl olmuşsa olmuş, ikisi de birer kuş olmuş o saat.

Bir kuş vardır, geceleri hüzünlü bir sesle öter; uzaktan, derinden bir sesle, "Gusguuuk, gusguuuk..." diye. Özellikle orman köylerinde çok olur. Bağlık bahçelik yerlerde olur. Gündüzleri hiç ses etmez, ötmez. Dağ köylerinde olur ya görenler azdır bu kuşu, insanlardan kaçır hep. Çok, çok güzel bir kuştur. Adına "Gusguuuk" derler köylüler. Ki asıl adı "Yusufçuk"tur. "Niçin Yusufçuk demişler bu kuşa?" dediniz mi size bu efsaneyi anlatırlar, ardından da derler ki:

Emine ile Yusuf kuş olduktan sonra da aramışlar göğçe oğlağı. Ama bulamamışlar. Hâlâ aramaktalarmış. "Gusguuuk... Gusguuuk..." diye öterler ya. Bu, Emine'nin "Yusuuuf... Yusuuuf..." diye kardeşini çağırmasıdır.

Ve devam ederler anlatmaya:

Her ötüşte Emine kardeşine sormuş: "Yusuuuf... Yusuuuf... Göğçe oğlağı buldun mu?" diye. Kardeşi "Yooook..." dermiş. İşte, bir bulsalar göğçe oğlağı yeniden insan kılığına gireceklermiş. "İnsan kılığına girip de neyleyecekler?" demeyin sevgili okurlarım. Görürseniz göğçe oğlağı Yusufçuk'a haber verin, e mi?

1 VE 12 ARASINDAKİ TÜM SORULARI YUSUFÇUK METNİNE GÖRE CEVAPLAYINIZ.

1. Aşağıdakilerden hangisi metinde bahsedilen ailenin geçimini sağladığı uğraşlardan birisi değildir?

A) Hayvancılık B) Çiftçilik C) Sebzeçilik D) Ormancılık

2. Metinde yer alan atasözlerini aşağıya yazınız.

-

-

3. Metinde bahsedilen babanın kişisel özelliklerini aşağıda işaretleyiniz.

() Çocuklarını seven () Asabi
() Düşünceli davranan () Paylaşmayı seven
() Kaba konuşan () Aksi, geçimsiz
() Çalışmayı sevmeyen () Yetenekli, hünerli
() Sabırlı () Yemek yemeyi çok seven

4. Çocuklar, babalarının evlendiği kadından neden korkuyorlar?

A) Babalarıyla evlenmesini istemedikleri için B) Sürekli emir verdiği ve kötü davrandığı için

C) Ev işlerinde yardım etmediği için D) Annelerini özledikleri için

5. Kadın çocukları dağa gönderirken onlardan istediği en önemli şart neymiş?

A) Ev işlerini eksiksiz yapmalarını B) Ormanda oyun oynamalarını

C) Oğlakları asla kaybetmemelerini D) Eve erken dönmelerini

6. Aşağıdakilerden hangisi ormanda çocukların başına gelen olaylardan birisi değildir?

A) Kuşa dönüşmüşler B) Oğlaklardan birini kaybetmişler C) Çaresizlikten ağlamışlar D) Orman seslerinden korkmuşlar

7. Çocuklar ormanda kuşa nasıl dönüşmüşler?

A) Kuşları çok sevdikleri için dua edip kuş olmuşlar B) Kuş seslerinden etkilendikleri için aniden kuş olmuşlar

C) Korkup eve dönememedikleri için dua edip kuş olmuşlar D) Karanlıktan korktukları için aniden kuş olmuşlar

8. Aşağıdakilerden hangisinde Yusufçuk kuşunun özellikleri tam olarak doğru verilmiştir?

A) Hüzünlü bir sesle öter, bağlık bahçelik yerlerde olur ve insanlardan hep kaçır.

B) Gusguuk diye öter, iri gözleri ve mavi kanatları vardır.

C) Yuvasını ağaç kovuklarına yapar, ağaç dallarında yaşar ve kışları göç eder.

D) Yükseklerde uçar, kanatları çok büyük ve çok güzel bir kuştur.

9. Yusufçuk kuşuna niçin Yusufçuk adını vermişler?

A) Emine, Yusuf'u o kuşa benzettiği için. B) Emine, Yuussuuff Yuusuuff diye kardeşini çağırdığı için.

C) Yusuf'un Yusufçuk kuşunu çok sevdiği için. D) Çocukların ormanda Yusufçuk kuşlarının yanında kaldıkları için.

10. Yusufçuk adlı metinde aşağıdaki anlatım biçimlerinden hangisi kullanılmıştır?

A) Açıklama B) Betimleme C) Öyküleme D) Tartışma

11. Aşağıdakilerden hangisi metinde yer alan kurgusal unsurlardan bir tanesi değildir?

A) Çocukların kuşa dönüşmesi B) Emine'nin gusguuk diye ötmesi

C) Oğlağın kaybolması D) Çocukların oğlağı bulunca tekrar insana dönüşecek olmaları

12. Size göre bu metnin türü nedir?

A) Anı B) Efsane C) Masal D) Fıkra

2. METİN: FUTBOLCU OLMAYA KARAR VERMİŞTİM

Bizim kuşağın çocukluğu İkinci Dünya Savaşı yıllarına rastlar. Dünya Savaşı ne demektir, nereden bileceksiniz. Ben dört yaşındayken savaş çıkmıştı.

İnanın, ilk lastik topu (o da yumruk kadar bir şeydi) ortaokul ikinci sınıftaydım gördüğümde. İçi havayla şişirilmiş bir futbol topuna ayağımın ucunu değdirmeye keyfini tattığımda artık liseye gidiyordum. Ama büyüyünce futbolcu olmayı, bir futbol takımında oynayabilmeyi öylesine çok isterdim ki... Sokak aralarından eski paçavraları toplar, düre büke yusuvarlak ederdik, iplerle sarardık, güya top yapardık kendimize. Sonra da çift kaleyi kurardık mahalle aralarında, iki takıma bölünürdük, maç yapardık. Lakin top dediğimiz o paçavra yığıni ne düştüğü yerden sıçrar, ne uçar gider. Hele şöyle bir de islanmaya görsün... Ayakkabılarımız parçalanmasın diye yalın ayak oynardık üstelik. Akşamları üstüm başım çamur içinde, kan tere batmışım... Nedense bir de hep pabuçlarımın burnu delinirdi önce.

Öte yandan da futbol düşkününü bir dolu arkadaşımın aksine gerçekten çok çalışkan bir öğrenciydim. Ders saatlerinin dışında kalan bütün zamanımı top peşinde koşmakla geçirirdim ama geceleri de hemen hemen her gün saat on ikiye kadar çalışır, ödevlerimi bitirirdim. İlk ve ortaokulda notlarım hep pekiyi olduğu için artık yazgım belli olmuştu. Çevremdeki herkes "Sen okursun, okursun." diyordu çünkü. (...) Liseyi bitirecektim, üniversiteye gidecektim. Okuyup da ne olmayı düşünüyordum, inanın çıkaramıyorum şimdi. Doktor mu, avukat mı, mimar mı? Yalnız, galiba ta lise ikinci sınıfa kadar mimarlığın nasıl bir iş olduğunu dahi bilmediğimi de söylemeliyim. Olsa olsa mühendislik filan diye düşünmüşümdür. Kısacası hem okuyup bir şeyler olmayı kuruyordum hem de ne olursam olayım mutlaka bir futbol takımında oynamaya da kararlıydim.

İşte bu düşüncelerle İkinci Dünya Savaşı'nın bitiminin üzerinden daha üç dört yıl ya geçmişti ya geçmemişti yani henüz savaşın yaraları tam sarılmamıştı, Adana Erkek Lisesine kaydoldum. Ders yılı başladı, sınıfa bir girdim ki kimleri görüyorum. O güne kadar stadyumlarda avazım çıktığı kadar yüzlerine hayranlıkla bağırduğım, alkışladığım, artlarından koştuğum, karamela şekerlerinin içinden çıkan resimlerini özenle biriktirdiğim Toros Sporlu, Seyhan Sporlu, İdmanyurtlu Eczacı Ulviler, Danzig Cumaliler, Kelehop Hacılar, Arap Muratlar, İmamlar, Küçük Bekirler daha niceleri bizim sınıftalar. Hemen sırnaştım onlara, yanlarına sokulmaya başladım. Futbolcu olmaya karar verdiğime göre onlardan öğreneceğim çok şey var demektir. Ne ki hemen itiraf etmeliyim, yanlarına pek de sokmuyorlardı beni. Adamdan saymıyorlardı açıkçası. Önce hem yaşça onlardan küçüktüm hem de boyca. Sonra (galiba asıl önemlisi de buydu) çalışkan bir öğrenciydim. Ben de onlara özendim, onlar gibi yapmaya başladım. Ama birinci karne bir geldi ki... Breh breh breh! Görülmüş şey değil benim için. Tam dokuz zayıfım var. (...) Bütün yarıyıl tatili boyunca kalakaldım evde, tabii futbol takımından da atverdiler beni. Demek yazgımda yokmuş. Futbolcu olamadım ama üniversiteyi bitirdim, mimar oldum.

13 VE 25 ARASINDAKİ TÜM SORULARI FUTBOLCU OLMAYA KARAR VERMİŞTİM METNİNE GÖRE CEVAPLAYINIZ.

13. Aşağıdakilerden hangisi yazarın bahsettiği dönemin genel özelliklerinden biri değildir?

- A) 2. Dünya Savaşı sürmektedir. B) Kaliteli futbol topu almak zordur.
C) Ekonomik imkânlar kısıtlıdır. D) İnsanlar şimdiki zamana göre daha mutludur.

14. Aşağıdakilerden hangisi yazarın çocukluk özelliklerinden biri olarak söylenemez?

- A) Çalışkan B) Futbolu çok seven C) Karamela şekeri seven D) Çok hızlı koşabilen.

15. Olayın nerede yaşandığını aşağıya yazınız.

.....

16. Metinde yer alan karakterler aşağıdaki seçeneklerin hangisinde tam olarak verilmiştir?

- A) Eczacı Ulvi, Danzig Cumali, Kelehop Hacı, Arap Murat, Küçük Bekir, mühendis.
B) Eczacı Ulvi, Danzig Cumali, Kelehop Hacı, Arap Murat, İmam, avukat, yazar.
C) Eczacı Ulvi, Danzig Cumali, Kelehop Hacı, Arap Murat, İmam, Küçük Bekir, yazar.
D) Eczacı Ulvi, Danzig Cumali, Kelehop Hacı, Arap Murat, Küçük Bekir, doktor.

17. Aşağıdakilerden hangisi yazarın Adana Erkek Lisesindeki sınıf arkadaşlarından birisi değildir?

- A) Küçük Bekir B) Manav Hikmet C) Eczacı Ulvi D) Arap Murat

18. Yazarın hayranı olduğu futbolcular hangi kulüplerde oynuyorlarmış?

- A) Toros Spor, Seyhan Spor, İdmanyurdu B) Toros Spor, İdmanyurdu, Adanaspor
C) Seyhan Spor, İdmanyurdu, Toros Futbol D) Seyhan Spor, İdmanyurdu, Adana Futbol Kulübü

19. Yazar hayranı olduğu futbolcuları stadyumlarda izlerken aşağıdakilerden hangisini yapmamıştır?

- A) Avazı çıktığı kadar bağırması. B) Onları alkışlaması.
C) Görünce arkalarından koşmuş. D) Kaçtırdıkları goller için çok üzölmüş.

20. Yazarın Adana Erkek Lisesindeki ilk karnesinin kötü olmasının nedeni sizce nedir? Aşağıya yazınız.

.....

21. Metnin yazarının şu anki mesleği nedir?

- A) Futbolcu B) Sanatçı C) Mimar D) Mühendis

22. Yukarıdaki metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Savaş insanları olumsuz etkiler. B) Yaptığımız yanlışlar bizi hedeflerimizden uzaklaştırabilir.
C) Futbolcular kendini beğenmiş olur. D) Herkes futbolcu olamaz.

23. Futbolcu olmaya karar vermiştim metninin türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Anı B) Hikaye C) Masal D) Fıkra

“Ders yılı başladı, sınıfa bir girdim ki kimleri görüyorum. O güne kadar stadyumlarda avazım çıktığı kadar yüzlerine hayranlıkla bağırduğım, alkışladığım, artlarından koştuğum, karamela şekerlerinin içinden çıkan resimlerini özenle biriktirdiğim Toros Sporlu, Seyhan Sporlu, İdmanyurtlu Eczacı Ulviler, Danzig Cumaliler, Kelehop Hacılar, Arap Muratlar, İmamlar, Küçük Bekirler daha niceleri bizim sınıftalar.”

24. Metinden alınan yukarıdaki paragrafta aşağıdaki düşünceyi geliştirme yollarından hangisi kullanılmıştır?

- A) Açıklama B) Örnekleme C) Benzetme D) Karşılaştırma

25. Futbolcu olmaya karar vermiştim metninde anlatım kimin ağzından yapılmıştır?

- A) Kahramanın B) Futbolcuların C) Mühendisin D) Başka birinin

3. METİN: VATAN DESTANI

O kadar dolu ki toprağın şanla,
Bir değil, sanki bin vatan gibisin.
Yüce dağlarına çöken dumanla,
Göklerde yazılı destan gibisin.

Hep böyle bulutlar içinde başın,
Hilali kucaklar her vatandaşın.
Geçse de asırlar, tazedir yaşın,
O kadar leventsin, fidan gibisin.

Çiçeksin, bayılır kuşlar kokundan,
Her dalın bir yay ki zümrüt okundan,
Müjdeler fısıldar Ergenekon'dan:
Bu sese gönülden hayran gibisin.

Ey, bütün cihana bedel Türkeli!
Açtığı cenklerin yoktur evveli.
Tarih bir nehir ki coşkundur seli.
Sen ona nispetle, umman gibisin.

Bir yandan hep böyle taşkın, köpürdün,
Bir yandan cefalı bir ömür sürdün,
Fakat ne derece ezildinse dün,
Şimdi gene tunçtan kalkan gibisin.

Bir insan nihayet kemikle ettir,
Bu et, bu kemiğe can hürriyettir,
En büyük hürriyet cumhuriyettir,
Demek şimdi sen bir cihan gibisin.

Ey ana toprağı, ey Anadolu!
Açıldı önünde terakki yolu.
Hamdolsun her yanın bereket dolu,
Cennette bir yeşil meydan gibisin.

Yeni bir ay ördün al bayrağına,
Girdin en sonunda irfan bağına,
Medeni hayatın nur ırmağına,
Ezelden susamış ceylan gibisin.

Halit Fahri OZANSOY

26 VE 31 ARASINDAKİ TÜM SORULARI VATAN DESTANI ŞİİRİNE GÖRE CEVAPLAYINIZ.

26. Şiirde en çok başvurulan söz sanatı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Abartma B) Benzetme C) Kişileştirme D) Konuşturma

27. Şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

A) Vatan için umutlu olmak B) Vatana karşı minnettar olmak C) Vatan özlemi D) Vatana sevgisi ve hayranlığı

28. Şiirden alınan aşağıdaki dizelerin hangisinde abartma anlamı yoktur?

A) Çiçeksin, bayılır kuşlar kokundan B) Bir değil, sanki bin vatan gibisin
C) En büyük hürriyet cumhuriyettir D) Göklerde yazılı destan gibisin

29. Şiirde aşağıdaki değerlerden hangisine değinilmemiştir?

A) Anadolu B) Bağımsızlık C) Bayrak D) Bayram

30. Şiirde yer alan "Hilali kucaklar her vatandaşın." ve "Fakat ne derece ezildinse dün." dizelerinde bahsedilen unsurlar hangi seçenekte ifade edilmiştir?

A) Bayrak-Kurtuluş Savaşı B) Bayrak-Kıtlık C) Hilal-Yıldız D) Milli Birlik-Vatan

31. Şiirde vatanımız aşağıdakilerden hangilerine benzetilmiştir? İşaretleyiniz.

() Ceylan () Duman () Destan
() Nehir () Fidan () Yıldız
() Kalkan () Savaş () Yuva
() Dağ () Bereket () Cihan

4. METİN: SAZIMA

Ben gidersem sazım sen kal dünyada
Gizli sırlarımı aşıkâr etme!
Lâl olsun dillerin söyleme yalan,
Garip bülbül gibi ahûzar etme!

Gizli dertlerimi sana anlattım.
Çalıştım, sesimi sesine kattım.
Bebe gibi kollarımda yaylattım,
Hayali hatır et, beni unutma!

Bahçede dut iken bilmezdin sazı,
Bülbül konar mıydı dalına bazı,
Hangi kuştan aldın sen bu avazı?
Söyle doğrusunu, gel inkâr etme!

Benim her derdime sen ortak oldun.
Ağlırsam ağladın, gülersem güldün.
Sazım bu sesleri turnadan mı aldın?
Pençe vurup sarı teli sızlatma!

Ay geçer yıl geçer uzarsa ara,
Giyin kara libas yaslan duvara,
Yanından göğsünden açılır yara,
Yâr gelmezse yaraların elletme!

Sen petek misali Veysel de arı...
İnleşir beraber yapardık balı.
Ben bir insanoğlu sen bir dut dalı...
Ben babamı sen ustanı unutma!

Âşık Veysel ŞATIROĞLU

32 VE 38 ARASINDAKİ TÜM SORULARI SAZIMA ŞİİRİNE GÖRE CEVAPLAYINIZ.

32. Aşağıdakilerden hangisi Âşık Veysel'in sazından istediklerinden biri değildir?

A) Sırrını saklaması B) Veysel'i unutmaması C) Yarasını elletmemesi D) Sevgisinden vazgeçmemesi

"Sen petek misali Veysel de arı...
İnleşir beraber yapardık balı."

33. Yukarıdaki dizelerde anlatılmak istenen tam olarak aşağıdakilerden hangisidir?

A) Sazının çok acı çektiği B) Âşık Veysel'in sazına iyi baktığı
C) Saz ve Âşık Veysel'in bir bütün olduğu D) Âşık Veysel'in çok çalışkan olduğu

34. Şiirde aşağıdaki anlamlardan hangisi yoktur?

A) Vefa B) Sırdaşlık C) Bağlılık D) Gurur

35. Âşık Veysel'in sazının özelliklerinden bir tanesi değildir?

A) Türkülerinde Âşık Veysel'e eşlik etmiş. B) Dut ağacından yapılmış.
C) Âşık Veysel'e dert ortağı olmuş. D) Sazın gövdesinde yara gibi hasar varmış.

36. Âşık Veysel sazının sesini aşağıdakilerden hangisinin sesine benzetmektedir?

A) Arı B) Bülbül C) Bebek D) Tel

37. Şiirde aşağıdakilerden hangileri birbirlerine benzetilmemiştir?

A) Bülbül-Aşık Veysel B) Saz-Bebek C) Pençe atmak-Saz çalmak D) Aşık Veysel-Arı

38. Şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

A) Saz coşkusu B) Saz merakı C) Saz sevgisi D) Saz keyfi

5. METİN: BARIŞ MANÇO

1 Şubat 1999'da hayata gözlerini yuman Manço dilden dile dolaşan şarkılarıyla, 7'den 77'ye herkesin gönlünde taht kuran televizyon programlarıyla velhasıl eserleriyle hâlâ aramızda. Çünkü o, adam olacak çocukların Barış Ağabey'i; çağının ozanı olmayı başarmış, halkın duygularına tercüman olmayı bilmişti. Yaptığı seyahatler ile bilmediğimiz nice hayatlar olduğunu gösteren Barış Çelebi'ydi. Saçıyla, bıyığıyla, kıyafetleri, takılarıyla özellikle yüzükleri ve el hareketleriyle sıra dışı bir sanatçıydı. "Sanatçı olduğumu da iddia etmiyorum. Ben öldükten sonra torunlarım ansiklopedilerde Barış Manço'yu 'sanatçı' diye okurlarsa galiba sanatçı olduğum da tescil edilmiş olacak. Geleceğe ne bıraktığınızı önemli. Yoksa insan yaşarken kendi kendine 'Ben sanatçıyım.' dememeli." diyecek kadar mütevazıydı. (...)

7'den 77'ye

1988-1998 yılları arasında tam 378 kez ekrana gelerek ulaşılması zor bir başarıya imza atan Manço'nun asıl başarısı halkın sevgisini kazanmasıydı. Program ne sadece bir çocuk programıydı ne sadece aile ne de belgesel. Manço tüm aileyi ekran başına toplayan, benzeri olmayan bir programla evlerin bir ferdi hâline gelmişti.

"Adam Olacak Çocuk" ile çocukları adam yerine koyan "Barış Ağabey" çocuk adamlara arabanın hangi koltuğunda oturduğunu soruyor, dış fırçalamaktan bahsediyor, çaya süt koymayı tavsiye ediyordu. "Adam Olacak Çocuk" 7'den 77'ye programı içinde sadece bir bölüm olmasına rağmen yıllar boyunca hep en iyi çocuk programı ödülünü aldı.

Bilinmeyen Barış Manço

40 yıllık sanat hayatı boyunca özel hayatıyla değil, yapıp ettikleriyle konuşulmaya özen gösteren Barış Manço hakkında aslında çok az şey biliniyor. Örneğin biliyor musunuz ilk ismi Mehmet'ti. Ülkemizde Barış ismi verilen ilk kişi oydu. Ülkemizin köklü ailelerinden Mançozade ailesine mensuptu. İstanbul'un fethinden sonra Fatih Sultan Mehmet tarafından Rumeli'ye yerleştirilen ailelerdendi. Yıllarca Selanik'te yaşayan Mançozadeler 1. Dünya Savaşı'nın çıkmasıyla birlikte İstanbul'a döndüler. Barış Manço 1943 yılında İstanbul'da Zeynep Kâmil Hastanesinde dünyaya geldi.

Lise yıllarında müzik ve coğrafyadan ikmale kalan Manço, annesi müzisyen Rikkat Hanım'ın desteğiyle müziğe daha çok bağlandı. Belçika Kraliyet Güzel Sanatlar Akademisinde "resim, grafik ve iç mimari" okudu ve okulunu birincilikle bitirdi. Barış Manço "Gülpembe" şarkısını babaannesi Nimet Hanım, "Süper Babaanne" şarkısını ise kardeşi İnci Hanım için yazmıştı. Kazandığı ilk para ile kardeşi İnci'ye çok istediği kırmızı elbiseyi almıştı. Paraya değer vermeyen Manço yanında para taşımazdı.

Bestelerini yolculukları esnasında yapardı. Koleksiyonerdi. Antika eşyalara meraklıydı. Ama evinin bir müzeye dönüştürülmesini istemezdi ve "Bu evde torunlarım oynayacak." derdi. Yaşadığı trafik kazası sonucu yüzünde oluşan izler sebebiyle önce bıyığını sonra da saçını uzattı ve ömründe sadece bir kez o da askere giderken saçını kestirdi. (...)

"İnsanın hayatta öğrenmesi gereken tek dil tatlı dil."

"20. yüzyılda yaşamış, o yüzyıla damgasını vurmaya çalışan bir Türk'üm, 20. yüzyılın Türk müziğini yapıyorum." diyen Manço sadece yurt içinde değil yurt dışında da çok sevildi, milyonlarca hayranı vardı. 200'ün üzerinde bestesi olan Barış Manço'nun pek çok şarkısı "Yunanca, Bulgarca, Arapça, Farsça, Kürtçe, Japonca, İbranice, Fransızca, İngilizce ve Flemenkçe'ye" çevrildi. Yurt dışında binlerce kişinin katıldığı dev konserlere imza attı. "Kara Sevda" Japonya'da, "Dağlar" Mısır'da, "Domates Biber Patlıcan" Kongo'da büyük ilgi gördü. 3 dili ana dili gibi konuşan Barış Manço pek çok dile de gazetelerini okuyacak kadar hâkimdi ve sürekli kullandığı bir cümle vardı: "İnsanın hayatta öğrenmesi gereken tek dil tatlı dil."

Sevenleri onun adını ağızlarından hiç düşürmedi. Her gün artan sevgiyle onu anmaya ve yaşatmaya devam ediyor. Bugün tüm anaokullarında "Arkadaşım Eşek" şarkısıyla çocuklar coşuyor, "Bugün Bayram Çocuklar" şarkısıyla evlerde bayram neşesi yaşanıyor ve âşıklar birbirlerine Manço şarkıları hediye ediyor. Biz de Barış Manço'yu sevgiyle anıyoruz.

39 VE 46 ARASINDAKİ TÜM SORULARI BARIŞ MANÇO METNİNE GÖRE CEVAPLAYINIZ.

39. Bu metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Biyografi B) Otobiyografi C) Hikaye D) Anı

“Sanatçı olduğumu da iddia etmiyorum. Ben öldükten sonra torunlarım ansiklopedilerde Barış Manço’yu ‘sanatçı’ diye okurlarsa galiba sanatçı olduğum da tescil edilmiş olacak. Geleceğe ne bıraktığınız önemli. Yoksa insan yaşarken kendi kendine ‘Ben sanatçiyim.’ dememeli.”

40. Metinde Barış Manço’nun fiziksel özellikleriyle ilgili aşağıdakilerden hangisinden bahsedilmemiştir?

A) Uzun boylu B) Takıları var C) Bıyıklı D) Uzun saçlı

41. Aşağıdakilerden hangisi Barış Manço’nun elde ettiği başarılarından biri değildir?

A) Halkın sevgisini kazanması B) En iyi çocuk programı ödülünü alması

C) Antika eşya koleksiyonu olması D) Okulunu birincilikle bitirmesi

42. Barış Manço’nun ailesi hakkında aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A) Belçika’da yaşamışlar B) Çok köklü bir aile C) Annesi müzisyendir D) Göçmen bir aile

43. Barış Manço evinin müzeye dönüştürülmesini neden istememiştir?

A) Müzeleri sevmediğinden B) Çocuklarının ve torunlarının evi kullanmasını istediğinden

C) Kalabalık insan gruplarının eve gelmesini istemediğinden D) İnsanlardan çekindiği için

44. Aşağıdakilerden hangisi Barış Manço’nun şarkılarının çevrildiği dillerden biri değildir?

A) Bulgarca B) Farsça C) İbranice D) Korece

45. Barış Manço’nun yurt dışında en çok ilgi gören şarkıları aşağıdaki seçeneklerden hangisinde verilmiştir?

A) Dağlar, Domates Biber Patlıcan, Arkadaşım Eşek B) Kara Sevda, Gülpembe, Bugün Bayram Çocuklar

C) Kara Sevda, Dağlar, Domates Biber Patlıcan D) Gülpembe, Süper Babaanne, Arkadaşım Eşek

“Çünkü o, adam olacak çocukların Barış Ağabey’i; çağının ozanı olmayı başarmış, halkın duygularına tercüman olmayı bilmişti.”

46. Barış Manço metninden yola çıkarak aşağıdaki cümlelerden doğru olanların başına (D) yanlış olanların başına ise (Y) yazınız.

() Manço ailesi Selanik’ten gelmiştir.

() Kız kardeşi için Kırmızı Elbise şarkısını yazmıştır.

() Barış Manço ailesine çok bağlıdır.

() Barış Manço pek çok yere seyahatler yapmıştır.

() 1. Dünya Savaşı’nda İstanbul’dan gitmişlerdir.

6. METİN: TÜRK MUTFAK KÜLTÜRÜNDE KAHVE

(...) Türkler ilk çağlardan bu yana birçok milletle komşuluk yapmış, zaman zaman onlarla iç içe yaşamış, yiyecek ve içecek kültürü alışverişinde bulunmuştur. Bunun sonucunda Türk mutfağı zengin bir kültür birikimiyle günümüze kadar gelmiştir. Geleneksel Türk mutfağının kendine özgü yaratıcılığı ve beğenileri, geleneksel değerleri, onu diğer kültürlerin mutfaklarından büyük ölçüde ayırmaktadır.

Türk kahvesi de geleneksel Türk mutfağının vazgeçilmez unsurlarındandır. Gerek elde edilişi gerek yapılışı gerekse içimiyle diğer kahve çeşitlerinden oldukça farklı ve kendine özgüdür. Türk kahvesini özel yapan diğer bir neden de kendine has bir kültür oluşturmıştır. Kız isteme töreninde kahve içilmesi bu kültürün örneklerindedir.

Kahve, tropik iklim isteyen, yükseklerde ve zor yetişen narin bir bitkidir. Her kahve ağacından yılda ortalama 2-5 kg kahve çekirdeği elde edilir. Çeşitli işlemlerle kahve çekirdekleri meyvelerden ayrılır, kurutulur ve kavrulur. Kahve çekirdekleri öğütüldükten sonra tazeliklerini uzun süre koruyamadığı için kahve yapımından hemen önce öğütülmelidir.

(...) Kahve Yemen'den önce Mekke ve Medine'ye ve 15. yy. sonunda ise İslam gezginleri tarafından İran, Mısır, Türkiye ve tüm İslam dünyasına yayılmıştır.

(...) Kahvenin keşfiyle ilgili bilinen en yaygın rivayet, Etiyopyalı çoban Kaldî ile ilgilidir. Kaldî, keçilerinin bazı yemişleri yedikten sonra canlandığını ve geceleri bile çok az uyuduğunu fark etmiştir. Bunun üzerine Kaldî, bu yemişleri denemiş ve kendini daha dinç hissetmiştir. Kahvenin keçilere yaptığı etkinin kısa sürede farkına varan insanlar, çekirdekleri toplayıp kullanmaya başlamışlardır. Bununla birlikte, olgunlaşmış kırmızı renkli meyvelerin toplanıp içlerindeki tohumlarının yenip içilebilecek hâle gelmesi için gerekli işlemlerin bulunup uygulanması oldukça uzun yıllar almıştır.

Kahvenin Osmanlı İmparatorluğu'na geliş tarihi kesin bilinmemekle birlikte, tarihçiler tarafından, ilk defa 1519 yılında I. Selim'in Mısır seferinden sonra İstanbul'a geldiği belirtilmektedir. Türkler tarafından bulunan yepyeni hazırlama metodu sayesinde kahve, güğüm ve cezvelerde pişirilerek "Türk kahvesi" adını almıştır. (...)

Kahve Osmanlı'da ilk olarak saraylarda içilmeye başlanmıştır. Saraydaki konuklara ikram edilen tatlılarla ve şerbetlerle birlikte kahve sunulmaktaydı. Hatta saray teşkilatında "kahvecibaşı" makamı bulunmaktaydı. Kahve zamanla o kadar önemli bir hâle gelmişti ki padişahın içeceği kahvenin suyu özel olarak Eyüp Tepesi civarındaki Gümüşsuyu'ndan getirilmekteydi.

Türk kahvesi sadece lezzeti ve hazırlanışıyla değil, sunumu ve içimiyle de çok özel bir yere sahiptir. Kahve sunumu saraylarda özel bir törenle yapılırdı. Konukların ağırlandığı bölüme sitil örtüsü denen örtü, iki kişi tarafından taşınarak önden getirilirdi, ardından da kahve tepsisi getirilirdi. Tepsi ağırca iki kişi tarafından tutulurdu. Kahve ibriklerden fincanlara aktarılır; en son, dağıtan kişi içeriye girerdi.

Kahveyle birlikte oluşan kültürün en önemli parçası kahvehanelerdir. (...) Bu dönemde ortaya çıkan kahvehaneler hem halkın kahve içebileceği hem de sosyal hayatı yaşayabileceği ortamlardı. O zamana kadar insanların dostlarıyla toplanıp kaynaşması ya eve misafir kabul etmek ya da başkasının evine misafir olarak gitmekle mümkündü. (...) Konuk ağırlamak için artık evden başka bir mekân oluşmuştu. (...)

Günümüzde geleneksel kahvehanelere artık rastlanmamaktadır. Kahvehanelerde anlatılan efsaneleri dinlemek, Karagöz ve Hacivat maceralarını izlemek bizler için biraz uzak ama kahvehaneler hâlâ toplumsal yaşamın temel mekânlarından birini oluşturmaktadır.

Kahvenin Arabistan'dan Batı'ya açılımı Osmanlı üzerinden olmuştur bu yüzden de Avrupalılar kahveyi Türk içeceği olarak adlandırmışlardır. (...) Kahveyle tanışan Avrupalı seyyahlardan kimi bu içeceğin bağımlısı olmuş, kimi kahveye hayret etmiş ve bilimsel bir incelemesinin yapılması için ülkesine dönerken yanına almış, kimi ise sahip olduğu girişimci ruhla bu esrarengiz içeceğin ticari bir meta olabileceğini görmüştür. Böylece farklı nedenlerle Türk içeceği, Avrupa'ya girmiş ve Avrupa'da da hızlı bir sürede yaygınlaşmıştır.

Türk kahvesi en çok ritüel barındıran kahvedir denebilir. Cezvede yavaşça pişirilmesi, köpüklenmesi, köpüklerin fincanlara pay edilmesinden sonra kahvenin hazırlanmasına devam edilmesi Türk kahvesine lezzetini veren unsurlardır. Türk kahvesi içmek, cezve seçiminden kısık ateşte hazırlanışına, fincanlara yavaş yavaş dökülmesinden törensel bir dikkatle ufak ufak yudumlanmasına kadar başlı başına bir gelenektir. Türk kahvesi yanında bir bardak su verilmesi de bu geleneklerden biridir. Çoğu ailede alışkanlık hâline gelen akşam yemeklerinden sonra içilen kahve, huzur vericidir. Kız isteme sırasında ise saygı ifade ederken köpüklü olan kahve, istenen kız tarafından pişirilerek el becerisinin göstergesi olarak kabul edilir.

Kahvenin gündelik hayatımızda nasıl büyük bir etki yaptığını ve derin bir iz bıraktığını belki de en iyi kullandığımız atasözleri göstermektedir. Türkçede gündelik hayatımızda kullandığımız ve kahve içme kültüründen kaynaklanan birçok atasözü bulmak mümkündür. "Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı vardır.", "Gönül ne kahve ister ne kahvehane, gönül sohbet ister kahve bahane." (...)

47 VE 53 ARASINDAKİ TÜM SORULARI TÜRK MUTFAK KÜLTÜRÜNDE KAHVE METNİNE GÖRE CEVAPLAYINIZ.

47. Metinde aşağıdaki anlatım biçimlerinden hangisi daha çok kullanılmıştır?

A) Açıklama B) Öyküleme C) Betimleme D) Tartışma

48. Geleneksel Türk mutfağının zengin bir içeriğe sahip olmasının nedeni nedir? Aşağıya yazınız.

.....

49. Aşağıdakilerden hangisi kahve ağacının özelliklerinden biri değildir?

A) Tropik iklimde yetişiyor. B) Deniz seviyesinden yüksekte yetişmektedir.
C) Her kahve ağacı yılda ortalama 2-5 kg ürün vermektedir. D) Zor koşullara dayanıklı bir ağaçtır.

50. Metinde kahvenin dünyaya yayılma serüveni anlatılırken bahsedilen yerler hangi seçenekte tam olarak verilmiştir?

A) Mekke ve Medine, Mısır, Türkiye, Yemen, İran, Etiyopya, Diğer İslam ülkeleri ve Avrupa
B) Mekke ve Medine, Mısır, Türkiye, Osmanlı, İran, Etiyopya, Avrupa
C) Mekke ve Medine, Mısır, Türkiye, Yemen, İran, Tunus, Etiyopya, Avrupa
D) Mekke ve Medine, Mısır, Türkiye, Yemen, İran, Tunus, Etiyopya, Diğer İslam ülkeleri

1. Kahvenin fincanlara yavaş yavaş dökülmesi
2. Kahvenin köpüklendirilmesi
3. Servis yapılarak sunumun tamamlanması
4. Uygun cezvenin seçimi
5. Köpüklerin fincanlara pay edilmesi
6. Kahvenin yanında bir bardak su konulması
7. Kahvenin kısık ateşte, cezvede yavaşça pişirilmesi,

51. Türk kahvesinin yapılış aşamaları aşağıdaki hangi seçenekte doğru sırayla verilmiştir?

A) 4-7-2-6-5-1-3 B) 4-7-2-5-1-6-3 C) 4-1-5-7-6-2-3 D) 4-6-7-2-5-1-3

52. Avrupalılar, kahveyi neden Türk içeceği olarak adlandırmışlardır?

A) Padişah 1. Selim zamanında Anadolu'da içilmeye başlandığı için B) Kahveyi Türkler yetiştirdiği için
C) Yeni bir hazırlama yöntemiyle yapıldığı için D) Osmanlı sarayında çok sevildiği için

53. Metne göre aşağıdakilerden hangisi kahvenin sosyal hayata yönelik meydana getirdiği değişikliklerden birisi olarak gösterilemez?

A) Atasözlerine konu olması B) Kahvehane kültürünün oluşması
C) Gelenek ve göreneklerde yer edinmesi D) İnsanların uyku düzenini değiştirmesi

Ek 10: Uzman Görüş Formu

UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Sayın Uzman,

Değerlendirmeniz için size sunulan bu başarı testleri, “*Otantik öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarılarına ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisi*” adlı doktora tezinde 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerinin ölçülmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Okuduğunu anlama başarı testi ve dinlediğini anlama başarı testinde çoktan seçmeli, kısa cevaplı, boşluk doldurmalı gibi soru türleri yer almaktadır. Sizlerden başarı testlerini, aşağıdaki tabloda bulunan değerlendirme ölçütlerine göre incelemenizi ve sorulara yönelik görüş ve önerilerinizi belirtmenizi rica ediyorum. Başarı testleri ve ilgili kazanımların listesi ek olarak yer almaktadır. Lütfen, incelediğiniz başarı testinin 7. sınıf düzeyine uygunluğuna ilişkin görüşlerinizi aşağıda yer alan sorulara cevap olarak “Evet, Kısmen, Hayır” seçeneklerinden uygun bulduğunuz bir tanesini işaretleyerek (X) belirtiniz. Görüş ve önerileriniz için teşekkür ederim.

Ali Umut AŞCI
Türkçe Öğretmeni

Sorular	E	K	H	Öneriler
1. Metinlerle ilgili soru sayıları yeterli midir?				
2. Sorular TDÖP kazanımlarını ölçebilecek düzeyde midir?				
3. Sorular açık, net ve anlaşılır ifadelerden oluşuyor mu?				
4. Sorularda cevaplara ilişkin ipuçları yer alıyor mu?				
5. Anlama testi kapsam geçerliliğine sahip midir?				
6. Anlama testi görünüş geçerliliğine uygun mudur?				
7. Sorular öğrencilerin sınıf seviyesine uygun mudur?				
8. Seçeneklerde bulunan çeldiriciler uygun mudur?				

EK 11: Konuşma Becerileri Puanlama Anahtarı**KONUŞMA BECERİLERİ PUANLAMA ANAHTARI**

		Cinsiyet: Kız () Erkek ()	Zayıf	Yetersiz	Orta	Yeterli	Yetkin
		Olçütler					
GİRİŞ	1	Konuşmaya dinleyicileri selamlayarak başladı.					
	2	Konuşmaya uygun hitap ve cümlelerle başladı.					
	3	Konuşmaya kendini tanıtarak başladı.					
	4	Konuşmaya dinleyicilerin ilgi ve dikkatini çekecek şekilde başladı.					
	5	Konuşma amacını ifade ederek başladı.					
KONU VE ANA FİKİR	6	Konuşurken gereksiz bilgiler ve açıklamalar sunarak konu dışına çıkmadı.					
	7	Konuşurken konuyla ilgili terim ve kavramlara yer verdi.					
	8	Konuşmanın her bölümünde tutarlı bir bütünlük vardı.					
	9	Konuşmasında konuyla ilgili detaylı açıklamalarla bulundu.					
	10	Konuşmasında ana düşünceyi dinleyicilere aktarabildi.					
	11	Konuşurken ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle destekledi.					
	12	Konuşmada duygu, düşünce ve fikir zenginliği vardı.					
	13	Olayları, bilgileri belirli ve uygun bir sıraya koyarak anlattı.					
ÜSLUP VE ANLAM İLGİSİ	14	Konuşmada neden-sonuç veya amaç-sonuç ilişkileri kurdu.					
	15	Konuşmasını benzetme, örnekleme, karşılaştırma gibi unsurlarla destekledi.					
	16	Verilmek istenen mesajı güçlendirmek ve anlatımı zenginleştirmek için atasözü, deyim ve özdeyişler kullandı.					
	17	Konuşmasında kişileştirme, abartma vb. söz sanatlarından yararlandı.					
	18	Konuşurken yerel ağızlara veya argo ifadelere yer verdi.					
	19	Olumlu ve yapıcı bir üslup kullanarak konuştu.					
	20	Konuşma süresince nezaket kurallarına uygun şekilde cümleler kurdu.					
	21	Yapmacılıktan uzak ve doğal bir şekilde konuştu.					
	22	Düşüncelerini açık, net ve kolay anlaşılır bir şekilde ifade etti.					
	23	Konuşma bütününde dinleyicileri konuyla ilgili yeterince etkiledi ve ikna edebildi.					

DİL BİLGİSİ BECERİSİ	24	Konuşmasında daha karmaşık cümle yapılarını kullanabildi.					
	25	Konuşurken anlatmak istediklerini somutlaştırdı.					
	26	Konuşurken standart Türkçe kullandı.					
	27	Konuşurken yeterli sözcük dağarcığına sahip olduğunu gösterdi.					
	28	Konuşurken dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurdu.					
	29	Konuşurken kelimeleri ve cümleleri yerinde ve doğru anlamda kullandı.					
	30	Uygun uzunlukta cümleler kurarak cevaplar verdi.					
	31	Konuşmasında çoğunlukla devrik cümleler kullandı.					
	32	Gereksiz sözcükler kullanmadan sade bir şekilde konuştu.					
	33	Konuşurken anlatım bozukluğu yapmaktan kaçındı.					
AKICILIK VE TELAFFUZ	34	Konuşurken kelimeleri doğru şekilde telaffuz etti. (Sesleri yutmadan, gereksiz uzatmadan)					
	35	Konuşurken uygun yerlerde nefesini ayarlayarak vurgu, tonlama ve duraklamalar yaptı.					
	36	Dinleyicilerin duyabileceği şekilde uygun ve anlaşılır bir ses şiddetiyle konuştu.					
	37	Konuşurken sesi titredi.					
	38	Konuşma hızını dinleyicilerin anlayabileceği şekilde ayarlayarak konuşmayı ideal sürede tamamladı.					
	39	Kekeleymeden, duraksamadan akıcı bir şekilde konuştu.					
	40	Konuşma esnasında sık sık "Şey, ıı, eee" gibi anlamsız ifadeler kullandı.					
41	Kelime ya da cümle tekrarına düşmeden konuştu.						
BEDEN DİLİ VE SUNUM	42	Konuşurken konuya uygun şekilde jest ve mimiklerini kullandı.					
	43	Dinleyicilerin ilgi ve dikkatini canlı tutmak için çaba gösterdi. (Şaka, mizah, ani uyarılar vb.)					
	44	Konuşurken konuya hâkim olduğunu hissettirdi.					
	45	Dinleyicilerin tavırlarını, yüz, beden hareketlerini ve diğer dış uyarıları dikkate alarak konuştu.					
	46	Konuşmasında görsel ve işitsel iletişim araçlarından faydalandı.					
	47	Konuşma konusunda istekli olduğunu hissettirdi veya belirtti.					
	48	Dinleyicilerle sözlü veya sözsüz etkileşim kurarak konuştu. (diyalog, göz teması vb.)					
	49	Konuşurken kendine güvenerek ve heyecanını kontrol ederek davrandı.					
	50	Konuşma süresince dikkatini konuya vererek konuştu.					
BİTİRİŞ	51	Konuşmasını uygun sonuç cümleleriyle sonlandırdı.					
	52	Konuşmasını dinleyicilere teşekkür ederek bitirdi.					

EK 12: Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı

Boyutlar		Alt Boyutlar	Madde Sayısı					Puan
DİŞ YAPI VE DÜZEN		Sayfa Düzeni	2	<ul style="list-style-type: none"> •Paragrafların, satırların ve kelimelerin arasında uygun oranda boşluklar bırakılmış; •Her bir paragraf için ayrı paragraf başı yapılmış; 	<ul style="list-style-type: none"> •Paragrafların, satırların ve kelimelerin arasında kısmen uygun oranda boşluklar bırakılmış; •Yapılan paragraf başları kabul edilebilir düzeyde. 	<ul style="list-style-type: none"> •Paragrafların, satırların ve kelimelerin arasında uygun oranda boşluklar bırakılmamış; •Bazı paragraflar için paragraf başı yapılmış, bazıları ise yok 	<ul style="list-style-type: none"> •Paragrafların, satırların ve kelimelerin arasında hiç boşluk bırakılmamış; •Metinde paragraf başı hiç yapılmamış; 	
				1	<ul style="list-style-type: none"> •Kâğıtta uygun yerlere kendini tanıttıcı bilgiler(ad, soyad, okul, numara...) yazılmış ve sayfa temizliğine önem verilmiş; 	<ul style="list-style-type: none"> •Kâğıtta uygun yerlerde kendini tanıttıcı bilgilere ve sayfa temizliğine kısmen önem verilmiş; 	<ul style="list-style-type: none"> •Kâğıtta uygun olmayan yerlere kendini tanıttıcı bilgiler yazılmış ve sayfa temizliğine dikkat edilmemiş; 	<ul style="list-style-type: none"> •Kendini tanıttıcı bilgilere yer vermemiş ve sayfa temizliğine hiç önem vermemiş;
İÇYAPI VE PLAN		Konu Seçimi	7	<ul style="list-style-type: none"> •Düzgün, okunaklı ve güzel bir yazı kullanılmıştır. •Harflerin hepsi aynı boyutta yazılmış; 	<ul style="list-style-type: none"> •Ortalama düzeyde kabul edilebilecek düzgün, okunaklı ve güzel bir yazı kullanılmıştır. •Harfler genellikle aynı boyutta yazılmış; 	<ul style="list-style-type: none"> •Genellikle düzgün ve okunaklı bir yazı kullanılmamış; •Harflerin çoğu aynı boyutta değil; 	<ul style="list-style-type: none"> •Paragrafların, satırların ve kelimelerin arasında hiç boşluk bırakılmamış; •Metinde paragraf başı hiç yapılmamış; 	
				6	<ul style="list-style-type: none"> •İncelenmeye, işlenmeye, geliştirilmeye uygun, okuyucuyu etkileyebilecek özgün bir konu seçilmiştir. 	<ul style="list-style-type: none"> •İncelenmeye, işlenmeye, geliştirilmeye kabul edilebilir düzeyde uygun, okuyucuyu az da olsa etkileyebilecek, kısmen özgün bir konu seçilmiştir. 	<ul style="list-style-type: none"> •İncelenmeye, işlenmeye, geliştirilmeye uygun olmayan, okuyucuda nör etki oluşturma olasılığı olan, özgün olmayan bir konu seçilmiştir. 	<ul style="list-style-type: none"> •Okuyucuyu üzerinde etki oluşturma olasılığı oldukça düşük ve hiç özgün olmayan bir konu seçilmiştir.
				<ul style="list-style-type: none"> •Konu, belirgin bir düşünce ve amaca uygun bir şekilde yapılandırılmış ve planlanmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> •Konu, genellikle belirgin bir düşünce ve amaca uygun bir şekilde yapılandırılmış ve planlanmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> •Konu, belirgin bir düşünce ve amaca uygun bir şekilde sınırlanmamış ve de planlanmamıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> •Metinde belirgin bir düşünce ve amaca uygun şekilde yapılandırma olmadığı gibi konu sınırları ve plan da oldukça karışıktır. 	

YAZMA BECERİLERİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

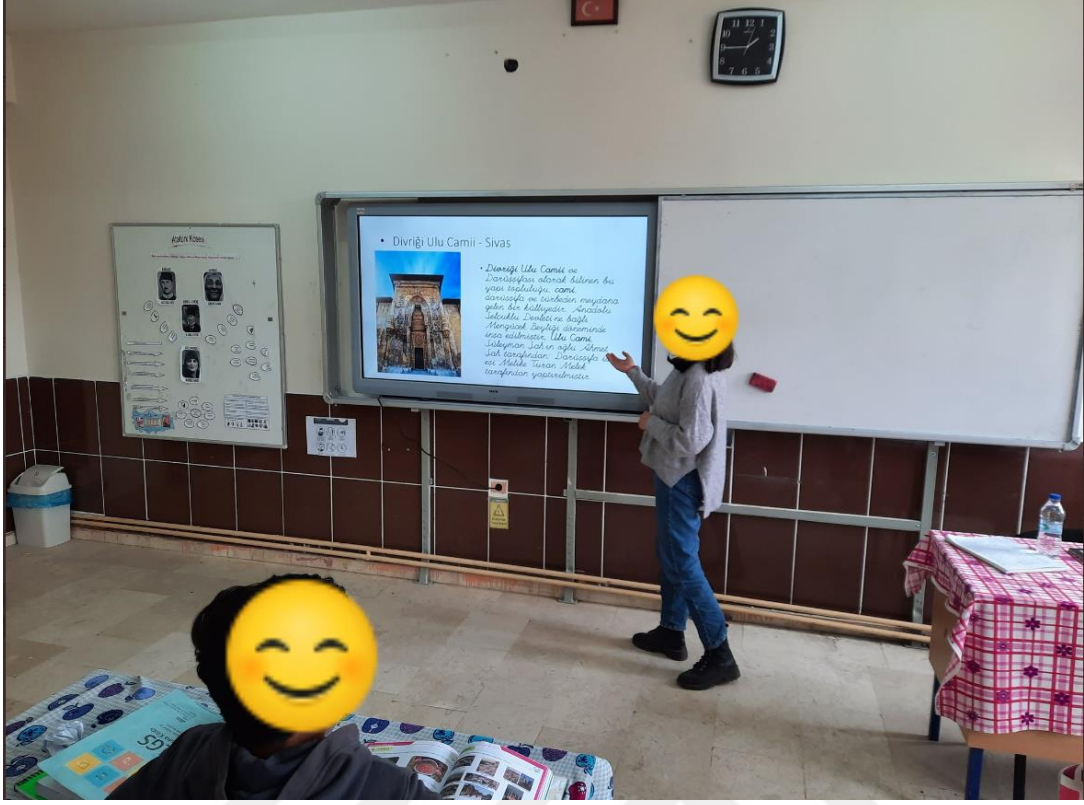
Cinsiyet: Kız () Erkek ()

DİL VE ANLATIM	Sözcük ve Sözcük Grupları	13	12	11	10	9	8
	Metin Türü	<ul style="list-style-type: none"> • Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır. • Kelime tekrarı yapılmamıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yazının tamamında tercih edilen metin türünün özelliklerine uygun bir şekilde düzenlemeler yapılmıştır. • Metnin türüne uygun bir yazma tekniği kullanılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sonuç bölümü oluşturulmuş. • Ana düşünce, ana duygu veya olay ikna edici bir şekilde sonuçlandırılmış ya da çözüm önerileri sunulmuştur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gelişme bölümünde düşünce, olay veya karakterler tanımlanmış ve problemin gerçevesi çözülmüştür. 	<ul style="list-style-type: none"> • Giriş bölümü oluşturulmuş. • Metnin türüne göre uygun bir giriş yapılmıştır • Metnin konusu okuyucuya açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Başlık yazılmış. • Başlık uygun uzunlukta yazılmış. • Başlık, konuyla ilgili ve dikkat çekicidir.
		<ul style="list-style-type: none"> • Kelimeler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır. • Metnin bazı bölümlerinde kelime tekrarı yapılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yazının genelinde tercih edilen metin türünün özelliklerine uygun bir şekilde düzenlemeler yapılmıştır. • Genellikle metin türüne uygun bir yazma tekniği kullanılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sonuç bölümü kabul edilebilir bir şekilde oluşturulmuş. • Ana düşünce, ana duygu veya olay kabul edilebilir düzeyde ikna edici bir şekilde sonuçlandırılmış ya da yeterli olabilecek çözüm önerileri sunulmuştur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gelişme bölümü kabul edilebilir bir şekilde oluşturulmuş. • Gelişme bölümünde düşünce, olay veya karakterler kabul edilebilir düzeyde tanımlanmış ve problemin gerçevesi çözülmüştür. 	<ul style="list-style-type: none"> • Giriş bölümü kabul edilebilir bir şekilde oluşturulmuş. • Metnin türüne göre kabul edilebilecek bir giriş yapılmıştır. • Metnin konusu okuyucuya kısaca ifade edilmiştir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Başlık yazılmış. • Başlık kabul edilebilir bir uzunlukta. • Başlık, kısmen konuyla ilgili ve az da olsa dikkat çekicidir.
		<ul style="list-style-type: none"> • Metninde, kelimeler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır. • Metninde kelime tekrarı oldukça fazla yapılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yazının bazı bölümlerinde tercih edilen metin türünün özelliklerine uygun düzenlemeler yapılmış, bazı bölümlerde ise yapılmamış. • Metnin türüne kısmen uygun bir yazma tekniği kullanılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sonuç bölümü net bir şekilde oluşturulmamış. • Ana düşünce, ana duygu veya olay yeterince ikna edici bir şekilde sonuçlandırılmamış ya da çözüm olabilecek öneriler bulunamamış. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gelişme bölümü net bir şekilde oluşturulmamış. • Bu bölümde olay, konu veya karakterler yeterince işlenmemiş ve problem oluşturulmamış. 	<ul style="list-style-type: none"> • Düzensiz bir giriş yapıldığı için giriş bölümü net bir şekilde oluşturulmamış. • Metnin türüne göre uygun bir giriş yapılmamıştır. • Metnin konusu okuyucuya kısmen ifade edilmemiştir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Başlık doğru bir düzlemde yazılmamış. • Başlık uygun uzunlukta değil. • Başlık, içeriği yansıtmıyor ve dikkat çekici değil.
		<ul style="list-style-type: none"> • Metnin neredeyse tamamında kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmamıştır. • Metnin tüm bölümlerinde kelime tekrarı yapılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yazının tamamında tercih edilen metin türünün özelliklerine uygun bir şekilde düzenlemeler yapılmamış. • Metin türüne uygun bir yazma tekniği kullanılmamıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sonuç bölümü oluşturulmamış. • Ana düşünce, ana duygu veya olay hiç sonuçlandırılmamış ya da metindeki problem çözüme kavuşturulmamış. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gelişme bölümü oluşturulmamış. • Bu bölümde düşünce, olay veya karakterler tanımlanmamış ve bir problem gerçevesi çözülmemiştir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Giriş bölümü oluşturulmamış. • Metne, metin türüyle alakasız bir şekilde rastgele başlanmış. • Giriş bölümünde metin konusuna hiç değinilmemiş. 	<ul style="list-style-type: none"> • Başlık yazılmamış.

		<ul style="list-style-type: none"> • Metinde konuyla ilgili farklı terim ve kavramlara yer verilmiştir. • Yazarın geniş bir söz varlığına sahip olduğu görülmektedir. • Atasözleri, deyimler, ikilemeler, yansımalar vb. kalıplaşmış ifadelerden oldukça fazla yararlanılmış. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metinde konuyla ilgili genellikle farklı terim ve kavramlara yer verilmiştir. • Yazarın kabul edilebilir bir seviyede söz varlığına sahip olduğu görülmektedir. • Atasözleri, deyimler, ikilemeler, yansımalar vb. kalıplaşmış ifadelerden yeterli bir şekilde yararlanılmış. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metinde konuyla ilgili farklı terim ve kavramlara yeterli seviyede yer verilmemiştir. • Yazarın dar bir söz varlığına sahip olduğu görülmektedir. • Atasözleri, deyimler, ikilemeler, yansımalar vb. kalıplaşmış ifadelerden yeterince yararlanılmamıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metinde konuyla ilgili farklı terim ve kavramlara yer verilmemiştir. • Yazarın oldukça yetersiz bir söz varlığına sahip olduğu görülmektedir. • Atasözleri, deyimler, ikilemeler, yansımalar vb. kalıplaşmış ifadelerden hiç yararlanılmamıştır.
	Cümle	<p>14</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cümleler açık, anlaşılır ve anlam karışıklığı olmayacak şekilde kurulmuştur. • Cümleler arası anlam bağlantıları sağlanmıştır. • Cümleler gereksiz yere uzatılmamıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cümleler genellikle açık, anlaşılır ve anlam karışıklığı olmayacak şekilde kurulmuştur. • Cümleler arası anlam bağlantıları genellikle sağlanmıştır. • Metnin büyük bölümünde cümleler gereksiz yere uzatılmamıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cümleler genellikle açık ve anlaşılır değil, ayrıca anlam karışıklığına sebep olacak kullanımlar yapılmıştır. • Cümleler arası anlam bağlantıları genellikle sağlanmamıştır. • Cümleler genellikle gereksiz yere uzatılmış. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cümleler açık, anlaşılır değil ve anlam karışıklığına sebep olacak oldukça fazla kullanım var. • Cümleler arası anlam bağlantıları sağlanmamıştır. • Cümleler gereksiz yere uzatılmış.
	Cümle	<p>15</p> <ul style="list-style-type: none"> • Farklı yapıda (basit, bileşik; girişlik, şartlı vd., sıralı, bağlı) cümleler metnin tümünde doğru ve etkili bir şekilde kullanılmıştır. • Farklı dizilişteki (kurallı, devrik, eksiltili) cümleler metnin tümünde doğru ve etkili bir şekilde kullanılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı yapıda (basit, bileşik; girişlik, şartlı vd., sıralı, bağlı) cümleler metnin genelinde doğru bir şekilde kullanılmıştır. • Farklı dizilişteki (kurallı, devrik, eksiltili) cümleler metnin genelinde doğru bir şekilde kullanılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı yapıda (basit, bileşik; girişlik, şartlı vd., sıralı, bağlı) cümleler metnin genelinde doğru ve etkili bir şekilde kullanılmamıştır. • Farklı dizilişteki (kurallı, devrik, eksiltili) cümleler metnin genelinde doğru ve etkili bir şekilde kullanılmamıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı yapıda (basit, bileşik; girişlik, şartlı vd., sıralı, bağlı) cümleler metnin tümünde doğru ve etkili bir şekilde kullanılmamıştır. • Farklı dizilişteki (kurallı, devrik, eksiltili) cümleler metnin tümünde doğru ve etkili bir şekilde kullanılmamıştır.
	Paragraf	<p>16</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paragraflar oluşturulmuş ve uygun uzunluktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paragraflar kabul edilebilir şekilde oluşturulmuş ve genellikle uygun uzunluktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paragraflar belirli belirsiz oluşturulmuş ve uygun uzunlukta değildir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paragrafların kendi içinde anlam bütünlüğü sağlanmamıştır. • Paragraflar arasında anlam bağları kurulmamıştır ve az sayıda uygun geçişler yapılmıştır.
	Paragraf	<p>17</p> <ul style="list-style-type: none"> • Her paragrafın kendi içinde konu ve anlam bütünlüğü sağlanmıştır. • Paragraflar arasında anlam bağları kurulmamıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Her paragrafın kendi içinde genellikle konu ve anlam bütünlüğü sağlanmıştır. • Metinde çoğunlukla paragraflar arasında anlam bağları kurulmamıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paragrafların kendi içinde konu ve anlam bütünlüğü genellikle sağlanmamıştır. • Paragraflar arasında genellikle anlam bağları kurulmamıştır ve az sayıda uygun geçişler yapılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paragrafların kendi içinde konu ve anlam bütünlüğü hiç sağlanmamıştır. • Bölümler arasında tutarsızlık veya gelişmeler bulunmamaktadır. Uygun geçişler hiç yapılmamıştır.
	Paragraf	<p>18</p> <ul style="list-style-type: none"> • Her paragrafın kendi içinde konu ve anlam bütünlüğü sağlanmıştır. • Paragraflar arasında anlam bağları kurulmamıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Her paragrafın kendi içinde genellikle konu ve anlam bütünlüğü sağlanmıştır. • Metinde çoğunlukla paragraflar arasında anlam bağları kurulmamıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paragrafların kendi içinde konu ve anlam bütünlüğü genellikle sağlanmamıştır. • Paragraflar arasında genellikle anlam bağları kurulmamıştır ve az sayıda uygun geçişler yapılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paragrafların kendi içinde konu ve anlam bütünlüğü hiç sağlanmamıştır. • Bölümler arasında tutarsızlık veya gelişmeler bulunmamaktadır. Uygun geçişler hiç yapılmamıştır.

Dil Bilgisi Kuralları						
Anlatım Bozukluğu	Noktalama İşaretleri	Yazım				
32	• Metinde hiç anlatım bozukluğu yapılmamıştır. (Mantık hatası, özne-yüklem uyumsuzluğu vb.)	• Metinde birkaç cümle haricinde anlatım bozukluğu yapılmamıştır. (Mantık hatası, özne-yüklem uyumsuzluğu vb.)	• Metinde genellikle anlatım bozukluğu yapılmamıştır. (Mantık hatası, özne-yüklem uyumsuzluğu vb.)	• Metin neredeyse tamamına yakınında anlatım bozukluğu yapılmıştır. (Mantık hatası, özne-yüklem uyumsuzluğu vb.)		
31	• Noktalama işaretleri doğru yerde ve işlevine uygun şekilde kullanılmıştır.	• Noktalama işaretleri, genellikle işlevine uygun ve doğru yerlerde kullanılmıştır.	• Noktalama işaretleri, genellikle işlevine uygun ve doğru yerlerde kullanılmamıştır.	• Noktalama işaretleri, işlevine uygun ve doğru yerlerde kullanılmamıştır.		
30	• Kelimeler doğru yazılmıştır. • Ekler doğru ve yerinde kullanılmıştır. • Metnin tamamında anlatım ve kip uyumu sağlanmıştır.	• Kelimeler genellikle doğru yazılmıştır. • Ekler genellikle doğru ve yerinde kullanılmıştır. • Metnin büyük bölümünde anlatım ve kip uyumu sağlanmıştır.	• Kelimeler kısmen doğru yazılmıştır. • Ekler, metnin az bir bölümünde doğru ve yerinde kullanılmıştır. • Metnin genelinde anlatım ve kip uyumu sağlanmamıştır.	• Yanlış yazılan kelimeler oldukça fazladır. • Ekler, metnin genelinde doğru ve yerinde kullanılmamıştır. • Metnin neredeyse tamamında anlatım ve kip uyumu sağlanmamıştır.		
29	• Metinde ön plana çıkarılmak istenen terim, kavram, fikir ya da olaylar doğru yerlerde vurgulanmıştır.	• Metinde ön plana çıkarılmak istenen terim, kavram, fikir ya da olaylar doğru yerlerde genellikle vurgulanmıştır.	• Metinde ön plana çıkarılmak istenen terim, kavram, fikir ya da olaylar ya kısmen vurgulanmış ya da yanlış yerlerde vurgulanmıştır.	• Metinde ön plana çıkarılmak istenen terim, kavram, fikir ya da olaylar hiç vurgulanmamıştır.		

EK 13: Deney Grubu Uygulamaları ile İlgili Görseller









Ek 14: Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Çalışmalarından Örnekler

BENCİLLİK

Bencil insan, her şeyin kendi istediği gibi olmasını isteyen, başka insanların duygu ve düşüncelerini önemsemeyen insandır. Toplum içinde böyle insanlar sıkça görülür ve dikkat edildiğinde bu kişilerin çevrelerinde pek de sevilmeyen insanlar olduğu anlaşılır.

Bir insan, kendisi için istediğini başkası için de istemeyi bilmelidir. Başkalarının da bu şeylere sahip olması kişiden herhangi bir şey eksilmez. Bencillik, bir anlamda cimrilik, kıskançlık ve kötü kalplilik ile de yakından ilgilidir. Örneğin gemindeki insan açken diğerinin bir yiyeceği tek başına tüketmesi, sadece kendi açlığını gidermeye odaklanması bencilliktir ve bir anlamda da cimriliktir. Bencil insan aynı zamanda paylaşmaya yani cömertliğe de açık olmayan insandır.

Sadece kendisini düşünen bencil insanlar toplumun her kesiminde görülür. Örneğin bir baba da bencil olabilir. Kendi çocuklarının ihtiyaçlarını gidermeyip de kazanımı kumar, alkol veya benzeri alışkanlıklara harcaması, onun bencil olduğunu göstergesidir. Yine bir öğrenci, önceki gün okula gelmediği için derslerinde eksik olan bir arkadaşına eksiklerini tamamlaması için yardım istemiyorsa o öğrenci bencil bir öğrencidir.

Bir patron büyük karlar elde etmesine rağmen çalışanlarına çok küçük bir maaş ödüyorsa bu onun bencil olduğunu gösterir. Bencil insanlar herşeye kendi pencerelerinden bakarlar. Her şeyin kendi istedikleri gibi olmasını ister ve hayatlarını da sadece kendi ihtiyaçlarına göre düzenlerler.

Dinimiz de bencilliği kabul etmekte, insanların birbirlerini de düşünmesini emretmektedir. Bir insan kendi için istediğini başkası için de istemiyorsa, o insan iyi bir mümin olamaz. İfadeyi bencilğin dinimize yakatlandığını göstermektedir.

COCUKLUK

Cocukluk,hayatimizin ergenlige kadar olan dönemidir.Bu dönem genellikle üç yaş ile on iki yaş arasını kapsar.Ömrümüzün en güzel yıllarını çocukluk dönemimiz oluşturur.

Cocukken ders çalışma,odamız, toplama, basit işlerde ailemize yardım etme,bakkala gitme gibi basit sorumluluklarımız dışında hiçbir sorumluluğumuz yoktur.Örneğin bir aileyi geçindirmekle,karımakla ilgili ağır yüklerimiz yoktur.Toplumdaki aksaklıklar,ekonomik krizler,siyasi istikrarsızlıklar bizi pekde ilgilendirmez.Bu nedenle daima mutlu olur,ganlıca eğlenmeyi,mutlu olmayı,oyunmayı düşünürüz.

En ufak şey bile bizi mutlu etmek için yeterlidir.Cocukken izimiz hep kır kırdaydık ne nefret nedir bilmeyiz ve yüreğimiz herkese açıktır,herkesi severiz.İnsanların ne kadar kötü olabileceği hakkında hiç bir fikrimiz yoktur.Bize göre bize gülümseyen, sakolasan her insan iyidir.İnsanları sınıflandıramayız.Bizim için hiçbir çocuğun dini,dili,renği önemli değildir.Zaten çoğu defa oynarken konuşmayız bile.Sadece kendi oyunumuza odaklanır.Eğlenmemize bakarız.Kimsenin kuyusunu kazmayı düşünmez,herkesin hep mutlu olmasını, daima gülmesini isteriz.Cocukluk döneminde deha çok hayallerle yaşarız.Bir oyuncuğumuzla konuşur,ona bazen kızar,bazen küseriz.Hayal dünyamızda kahramanlar oluşturur,onlar gibi davranmaya çalışırız.Gercekle pek isimiz yoktur.Her şeyin hayalimizdeki gibi olduğunu düşünür,öyle olmasını isteriz.

Cocukluk en güzel dönemimizdir.Onu geride bıraktığımızda gerçek hayati ve sorumluluklar başlar.Hayatin oyundan ibaret olmadığını,bu dünyada kötülerin,savaşlarında olduğunu öğreniriz artık oyunu bırakıp elmek parası peşinde koşmaya başlarız.Arada bir

Ek 15: Deney Grubu Ders Planları

DENEY GRUBU 1. HAFTA DERS PLANI

1.BOLUM	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
ÜNİTE/METİN	Doğa ve Evren / Küçük Yunus
KONU	Sözcükte anlam, deyimler, konu, ana fikir, yardımcı fikir, fiilde yapı(basit ve türemiş fiiller)
SÜRE	5 Ders saati
TARİH	7-11 Şubat 2022

2.BOLUM	
Kazanımlar	<p>Okuma Kazanımları T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler. T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.</p> <p>Dinleme/İzleme kazanımları T.7.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.</p>
Konu	<p>Konuşma kazanımları T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>Yazma kazanımları T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar. T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.7.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.</p> <p>Dil bilgisi kazanımları T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.</p> <p>Dijital okuryazarlık kazanımları Eğitsel dijital oyunlar oynar.</p>
Yöntem ve Teknikler	Otantik öğrenme uygulamaları, problem çözme, beyin fırtınası, soru-cevap, tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Küçük Yunus metni, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, akıllı tahta, tablet, dizüstü bilgisayar, oyuncak böcekler
Otantik Senaryo	Çevre kirliliği konusunda öğrencileri bilgilendirmek ve bilinçlendirmek senaryonun ana amacını oluşturmaktadır. Çevre kirliliğinin gezegenimiz ve canlılar üzerindeki etkisine dair düşünülerek öğrencilerin empati yapmaları sağlanır.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere ilk olarak otantik senaryo anlatılarak etkileşime başlanır. • Çevre kirliliği kavramı üzerinde durulacak ve öğrencilerin düşünceleri alınacak. • Çevre kirliliği ile ilgili bilgilendirici videolar izlenir ve bu içeriklere ilişkin öğrenci soruları cevaplanır. • Çevre kirliliği sorunları ve çözümleri üzerine konuşulur. Bu sorunlardan etkilenen gezegenimiz ve canlılar düşünülerek empati yapılır. • Küçük Yunus adlı metin, önce öğrencilere sessiz okuma yöntemiyle okutulacak daha sonra öğretmen tarafından bir kez okunacak. Ardından öğrencilere okutulacak. Metin okunduktan sonra metinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcükler önce öğrenciler tarafından tahmin edilecek daha sonra sözlük anlamları bulunacak. • Metinde geçen bazı deyimlerin sözlük anlamları öğrenciler tarafından bulunacak. • Okunacak metin ile ilgili öğrenciler tarafından sorular hazırlanıp cevaplanacak. Bu sırada öğrencilerin içerikle ilgili yorum yapması sağlanacak. • Okuduğumuz metnin hikâye unsurları öğrenciler tarafından belirlenecek. • Okuduğumuz metnin konusu, ana fikri ve yardımcı fikirleri öğrenciler tarafından belirlenecek. • Fiilde yapı konusu anlatılacak. (Basit ve türemiş fiiller) • Fiil Böceklerini Gözlemleme etkinliği yapılacak. Öğrenciler bir bilim adamı gibi üzerinde fiil ve eklerin yazılı olduğu oyuncak böcekleri inceleyecekler. • Fiilde yapı konusu ile ilgili eğitsel dijital oyunlar oynanacak. • Çevre kirliliğine dair bir haber metni öğrenciler tarafından okunarak metinde bahsedilen konu ile ilgili sınıfta bir tartışma yapılacaktır. • Öğrencilerden çevre kirliliğinin hayvanlar üzerindeki etkisi ilgili kısa bir konuşma yapmaları istenecek. • "Denizlere karışan lağım, zehirli fabrika atıkları, aldurmadan dökülen çöpler ve bırakılan kimyevi madde yüklü variller yaşayan denizin katilleridir." cümlesiyle ilgili öğrencilerden bir metin yazmaları istenecek. Yazarken uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanmaları söylenecek. • Hafta boyunca işlenen ve değerlendirilen konulara yönelik genel bir tekrar yapılarak hafta sonlandırılır.
3.BOLUM – OÇLME VE DEĞERLENDİRME	
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinliklerinden yararlanılabilir.	<p>1- Verilen farklı deyimleri anlama uygun bir şekilde cümlede kullanınız.</p> <p>2- Eğitsel oyunlarda yüksek puan toplayınız.</p> <p>3- Basit ve türemiş fiillere örnek veriniz.</p>

DENEY GRUBU 2. HAFTA DERS PLANI

1.BOLUM	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
UNITE/METİN	Doğa ve Evren / Son Leylek
KONU	Sözcükte anlam, zıt anlam, hikâye unsurları, noktalama işaretleri, fiilde yapı (Türemiş fiil)
SURE	5 Ders saati
TARİH	14-18 Şubat 2022

2.BOLUM	
Kazanımlar	<p>Okuma Kazanımları T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.</p> <p>Dinleme/İzleme Kazanımları T.8.1.10. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir. T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular.</p> <p>Konuşma Kazanımları T.7.2.1. Hazırlık konuşma yapar. T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>Yazma Kazanımları T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.7.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar. T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır.</p> <p>Dil Bilgisi Kazanımları T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayır eder.</p> <p>Dijital Okuryazarlık Kazanımları Sanal gerçeklik gözlüğü kullanarak sanal içeriklere bakar.</p>
Yöntem ve Teknikler	Otantik öğrenme uygulamaları, problem çözme, beyin fırtınası, soru-cevap, tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Son Leylek metni, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, Akıllı Tahta, sanal gerçeklik gözlüğü, tablet, dizüstü bilgisayar
Otantik Senaryo	Hayvan barmaklarının yetersizliği konusuna ve hayvan nasıl daha iyi koşullarda yaşayabileceklerine dair çözüm önerilerinde bulunmak senaryonun ana konusunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin, hayvanların yaşadığı olumsuz koşullar ile ilgili empati yapmaları ve bir farkındalık oluşturmaları sağlanır.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere ilk olarak otantik senaryo anlatılarak etkileşime başlanır. • Öğrenciler hayvan barmakları ile ilgili edindikleri bilgileri paylaşacaklar. Sokak hayvanları için neler yapılabileceği ile ilgili sınıfta bir tartışma yapılacak. Yapılan tartışmayla metne hazırlık yapılacak. • Sokak hayvanlarının yaşadığı sorunlara dair düşünülerek empati kurulacak ve bu sorunlara çözüm önerileri getirilecek. • Hayvan barmakları ile ilgili bilgilendirici videolar bulup izlenecek ve hayvan barmaklarının hayvanlar için önemi üzerine konuşulacak. • Son Leylek adlı metin önce öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunacak, sonra ise öğrenciler tarafından paylaşarak okuma yapılarak okunacak. • Metinde geçen ve anlamları bilinmeyen sözcükler öğrenciler tarafından belirlenecek. • Zıt anlam konusu ile ilgili bulmaca etkinliği yapılacak. • Öğrenciler metin ile ilgili sorular hazırlayarak birbirlerine sorup yanıtlayacaklar. Bu sırada öğrencilerin içerikle ilgili yorum yapması sağlanacak. • Hikâye unsurları ile ilgili etkinlik yapılacak. • Öğrencilerden okuduklarını metni hayal güçlerini kullanarak devam ettirmeleri istenecek. • Sanal gerçeklik gözlüğü kullanarak hayvanlar ve yaşam alanlarıyla ilgili sanal içeriklere bakılacak. • Fiilde yapı (Birleşik fiil) konusu işlenecek. • Birleşik fiillerle ilgili eğitsel dijital oyunlar oynanacak. • Hayvan haklarının çiğnenmesi ile ilgili skeç yazılacak ve skeç drama şeklinde sahnelenecek. Skeci yazarken birleşik fiiller kullanılacak. • Bir sonraki derse hazırlık olarak küresel ısınmanın ne olduğu ve iklim etkilerini araştırma görevi verilecek. • Hafta boyunca işlenen ve değinilen konulara yönelik genel bir tekrar yapılarak hafta sonlandırılır.
3.BOLUM – OÇLME VE DEĞERLENDİRME	
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinlikleri yararlanılabilir.	1- Hayvan haklarının göz ardı edildiği durumlara örnek veriniz. 2- Birleşik fiilleri cümle içinde kullanınız.

DENEY GRUBU 3. HAFTA DERS PLANI

1.BOLUM		
DERS	Türkçe	
SINIF	7. Sınıf	
UNITE/METİN	Doğa ve Evren / Güz	
KONU	Sözcükte anlam, söz sanatları, ses benzerlikleri, görsel yorumlama, birleşik fiillerin yazımı	
SURE	5 Ders saati	
TARİH	21-25 Şubat 2022	
2.BOLUM		
Kazanımlar	<p>Okuma Kazanımları T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder. T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. T.7.3.32. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.</p> <p>Dinleme/İzleme Kazanımları T.7.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.</p>	<p>Konuşma Kazanımları T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>Yazma Kazanımları T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.</p> <p>Dil Bilgisi Kazanımları T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.</p> <p>Dijital Okuryazarlık Kazanımları Office programı kullanarak slayt sunumu hazırlar. Elektronik posta gönderir. Video paylaşım platformlarından ilgili içeriği bulur.</p>
Yöntem ve Teknikler	Otantik öğrenme uygulamaları, problem çözme, beyin fırtınası, soru-cevap, tartışma, sunum yapma	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Güz metni, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, akıllı tahta, tablet	
Otantik Senaryo	Küresel ısınmanın doğaya ve gezegenimize etkilerini ile ilgili öğrencileri bilgilendirmek senaryonun ana amacını oluşturmaktadır. Küresel ısınmanın artmasını sağlayan nedenlere ilişkin öğrencilerde bilinç ve farkındalık sağlanır.	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere ilk olarak otantik senaryo anlatılarak etkileşime başlanır. • Öğrenciler küresel ısınma ile ilgili yaptıkları araştırma sonuçlarını paylaşacaklar. Öğrencilerin yaptıkları paylaşımınla metne hazırlık yapılacak. • Küresel ısınmanın olumsuz sonuçlarına dair bilgilendirici videolar izlenecek. • Güz adlı metin önce öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunacak daha sonra ise öğrenciler paylaşarak okuma yaparak okuyacaklar. • Anlamı bilinmeyen sözcüklere sözlükten bakılacak. Bu sözcükler öğrenildikten sonra anlamına uygun birer cümlede kullanılacak. • Metne yeni başlıklar bulunacak. • Metinde yer alan söz sanatları tespit edilecek. • Güz şiirindeki dizelerde olan ses benzerlikleri işaretlenecek. • Küresel ısınmanın olumsuz sonuçları ile ilgili sunum hazırlanacak ve akıllı tahtadan sunum yapılacak. • Öğrencilerin küresel ısınma problemine farklı çözüm önerileri sunmaları sağlanır. • Küresel ısınma ile ilgili okul gazetesi yayımlanacak. Gazete için metinler yazılırken birleşik fiiller kullanılacak ve birleşik fiillerin yazımına dikkat edilecek. • Sınıfa getirilen karikatürleri inceleme etkinliği yapılacak. Bu konuya ilişkin hazırlıksız konuşmalar yapılacak. • Birleşik fiillerin yazımı konusu işlenecek. Ayrı yazılan ve bitişik yazılan birleşik fiillere çeşitli örnekler verilecek. Öğrencilere sırayla uygulama yaptırılarak birleşik fiillerin yazımları kontrol ettirilecek. • Öğrencilerden doğa konulu bir metin yazmaları istenecek. Yazılan bu metin sınıfta paylaşılacak. • Bir sonraki derse hazırlık olarak çevre kirliliği ile ilgili gazete ve dergi haberleri araştırma görevi verilecek. • Öğrencilerden ev ödevlerini elektronik posta şeklinde göndermeleri istenecek. • Hafta boyunca işlenen ve değerlendirilen konulara yönelik genel bir tekrar yapılarak hafta sonlandırılır. 	
3.BOLUM – OÇLME VE DEĞERLENDİRME		
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinliklerinden yararlanılabilir.	<p>1-Benzetme ve kişileştirme sanatına tek cümlede örnek veriniz.</p> <p>2- Birleşik ve ayrı yazılan birleşik fiillere örnekler veriniz.</p>	

DENEY GRUBU 4. HAFTA DERS PLANI

1.BOLUM		
DERS	Türkçe	
SINIF	7. Sınıf	
UNITE/METİN	Doğa ve Evren / Dünya Kadar Plastik	
KONU	Sözcükte anlam, konu, ana fikir, geçiş ve bağlantı ifadeleri, kip ekleri	
SURE	5 Ders saati	
TARİH	28 Şubat-4 Mart 2022	
2.BOLUM		
Kazanımlar	<p>Okuma Kazanımları T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.</p> <p>Dinleme Kazanımları T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular. T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. T.7.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. T.7.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder. T.7.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.</p>	<p>Konuşma Kazanımları T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>Yazma Kazanımları T.7.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.</p> <p>Dil Bilgisi Kazanımları T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. <i>Fiil çekim ekleri (kip ekleri) üzerinde durulur.</i></p> <p>Dijital Okuryazarlık Kazanımları Sosyal medya üzerinden paylaşımlar yapar. Video paylaşım platformlarından ilgili içeriği bulur. Elektronik posta gönderir.</p>
Yöntem ve Teknikler	Otantik öğrenme uygulamaları, problem çözme, beyin fırtınası, soru-cevap, tartışma	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Dünya Kadar Plastik metni, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, akıllı tahta, tablet, akıllı telefon, afiş.	
Otantik Senaryo	Geri dönüşüm yetersizliği nedeniyle yaşanan sorunlar ve geri dönüşümün önemine dair öğrencileri bilgilendirmek ve bu konuda öğrencilerde bir farkındalık oluşturmak senaryonun ana amacını oluşturmaktadır. Geri dönüşüme gitmeyen plastiklerin doğada çok uzun sürede kaybolması nedeniyle canlıların zarar görmesi hakkında düşünülerek öğrencilerin zarar gören canlılarla empati kurmaları sağlanır.	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere ilk olarak otantik senaryo anlatılarak etkileşime başlanır. • Öğrencilerden çevre kirliliği ile ilgili getirdikleri gazete ve dergi haberlerini okumaları istenecek. Çevreyi korumak için neler yapılması gerektiği ile ilgili konuşma etkinliği yapılacak. Öğrencilerin yaptıkları paylaşımlarla metne hazırlık yapılacak. • Dünya Kadar Plastik adlı dinleme metni öğrencilere iki kez dinletilecek. • Metin dinletildikten sonra metinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcükler öğrenciler tarafından önce tahmin edilecek sonra sözlük anlamı ile karşılaştırılacak. • Öğrencilerle doğaya atılan plastiklerden etkilenen canlılar üzerine konuşularak öğrencilerin zarar gören canlılarla empati kurmaları sağlanacak. • Metnin konusu ve ana fikri tespit edilecek. • Öğrencilerden metinle ilgili görüşlerini sebepleriyle birlikte yazmaları istenecek. • Geçiş ve bağlantı ifadeleri ile ilgili etkinlik yapılacak. • Fiilde kip ve kişi ekleri konusu anlatılacak. • Kip ekleri ile ilgili eğitsel dijital oyunlar oynanacak. • Atıkların doğaya verdikleri zarar ile ilgili videolar izlenecek ve bu videolardan yola çıkılarak yazma etkinliği yapılacak. • Doğa gezisinde geri dönüşümün önemi ile ilgili afişler tasarlanarak sergilenecek. Bu afişlerde kip ekleri daha fazla kullanılacak. Daha sonra afişler taratılarak sosyal medyada paylaşılacak. • Sosyal medyadan geri dönüşümüne gitmeyen plastiklerin doğaya verdiği zararlar ile ilgili dijital görseller paylaşılacak. • Bir sonraki derse hazırlık olarak öğrencilerden ailelerinin düğün gelenekleri hakkında bilgi edinmeleri istenecek. • Öğrencilerden ev ödevlerini elektronik posta şeklinde göndermeleri istenecek. • Hafta boyunca işlenen ve değerlendirilen konulara yönelik genel bir tekrar yapılarak hafta sonlandırılır. 	
3.BOLUM – ÖÇLME VE DEĞERLENDİRME		
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinlikleri yararlanılabilir.	1-Bu hafta değerlendirme amacıyla EBA etkinlikleri ve değerlendirme soruları kullanılacak.	

DENEY GRUBU 5. HAFTA DERS PLANI

1.BOLUM	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
UNITE/METİN	Sanat / Anadolu Davulu
KONU	Sözcükte anlam, anlatım biçimleri, düşünceyi geliştirme yolları, söz sanatları, öznel ve nesnel anlam, fiilde çekim (kişi, olumsuzluk ve soru ekleri)
SURE	5 Ders saati
TARİH	7-11 Mart 2022
2.BOLUM	
Kazanımlar	<p>Okuma Kazanımları T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler. T.7.3.37. Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.</p> <p>Dinleme/İzleme Kazanımları T.7.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.</p> <p>Konuşma Kazanımları T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>Yazma Kazanımları T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular.</p> <p>Dil Bilgisi Kazanımları T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. <i>Fiil çekim ekleri (kişi, olumsuzluk ve soru ekleri) üzerinde durulur.</i></p> <p>Dijital Okuryazarlık Kazanımları Video paylaşım platformlarından ilgili içeriği bulur. Elektronik posta gönderir.</p>
Yöntem ve Teknikler	Otantik öğrenme uygulamaları, problem çözme, beyin fırtınası, soru-cevap, tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Anadolu Davulu metni, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, Akıllı Tahta, tablet, akıllı telefon ve dizüstü bilgisayar.
Otantik Senaryo	Geleneksel Türk müziğinin günümüzdeki yeri ve önemine ilişkin öğrencilerde farkındalık oluşturmak senaryonun ana amacını oluşturmaktadır. Geleneksel Türk müziğinin kültürümüzün bir parçası olduğu ve bu değerın kaybolmaması için bireylerin bu kültüre sahip çıkması gerektiği konusunda öğrencilerde bir duyarlılık oluşturulmaya çalışılır.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere ilk olarak otantik senaryo anlatılarak etkileşime başlanır. • Öğrenciler ailelerinden öğrendikleri düğün gelenekleri hakkında paylaşımlarda bulunacak. Öğrencilerin yaptıkları paylaşımınla metne hazırlık yapılacak. • Geleneksel Türk müziği çalgıları ile ilgili bilgilendirici video bulup izlenecek. • Anadolu Davulu metni önce öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunacak daha sonra öğrenciler paylaşımlı okumaya yaparak sesli okuyacaklar. • Geleneksel Türk müziğinin günümüzdeki yeri ve önemine ile ilgili hazırlıksız konuşma etkinliği yapılacak. Bu değerın kaybolmaması için neler yapılabileceğine dair beyin fırtınası yapılarak çözüm önerilerinde bulunulacak. • Okuma bittikten sonra metinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcüklere sözlüklerden bakılacak. Yeni öğrenilen sözcükler anlamına uygun cümlelerde kullanılacak. • Metin ile ilgili öğrencilere sorulan sorular cevaplanacak. Bu sırada öğrencilerin içerikle ilgili yorum yapması sağlanacak. • Metinde kullanılan anlatım biçimleri tespit edilecek. • Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yolları ile ilgili etkinlik yapılacak. • Söz sanatları ile ilgili etkinlik yapılacak. • Öğrenciler öznel ve nesnel anlamlara örnekler verecekler. • Fiilde çekim eklerinden kişi, olumsuzluk ve soru ekleri konusu anlatılacak. • Rebap dinletisi ile geleneksel müzik aletlerinin tanıtımı yapılacak. Öğrenciler bu tanıtımda kullanılan fiil çekim eklerini tespit ederek not alacaklar. • Kişi ekleri ile ilgili geleneksel oyun oynanacak. (yoğurt içinde kişi eki yazılı olan para bulma ve bulunan kişi ekine istenilen kip eki getirilerek fiil çekimleme) • Öğrencilerden geleneksel müzik aletlerimizden birini tanıtan bir yazı yazmaları istenecek. • Bir sonraki derse hazırlık olarak öğrencilerden çalabildikleri bir müzik aleti varsa bu müzik aleti hakkında bilgi veren bir yazı yazmaları istenecek. • Öğrencilerden ev ödevlerini elektronik posta şeklinde göndermeleri istenecek. • Hafta boyunca işlenen ve değinilen konulara yönelik genel bir tekrar yapılarak hafta sonlandırılır.
3.BOLUM – ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinlikleri yararlanılabilir.	<p>1-Kişi ekleri almış fiillere örnek veriniz.</p> <p>2-Bir konuda ikna edici bir metin yazmak için hangi anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yolları kullanılmalıdır?</p> <p>3-Tezat sanatına örnek bir dize ya da cümle söyleyiniz.</p>

DENEY GRUBU 6. HAFTA DERS PLANI

1.BOLUM	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
UNITE/METİN	Sanat / Sazıma
KONU	Sözcükte anlam, sestey sözcükler, söz sanatları, ses benzerliği, e-posta, noktalama işaretleri, fiillerde anlam kayması
SURE	5 Ders saati
TARİH	14-18 Mart 2022
2.BOLUM	
Kazanımlar	<p>Okuma Kazanımları T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. T.7.3.29. Metin türlerini ayırır eder. T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.</p> <p>Dinleme/İzleme Kazanımları T.7.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.</p> <p>Konuşma Kazanımları T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>Yazma Kazanımları T.7.4.1. Şiir yazar. T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler.</p> <p>Dil Bilgisi Kazanımları T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırır eder. <i>Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.</i></p> <p>Dijital Okuryazarlık Kazanımları Elektronik posta gönderilir. Sosyal medyada profil oluşturur. Sosyal medyada paylaşımlarda bulunur. Video paylaşım platformlarından ilgili içeriği bulur.</p>
Yöntem ve Teknikler	Otantik öğrenme uygulamaları, problem çözme, beyin fırtınası, soru-cevap, tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Sazıma metni, Türkçe sözlük, Akıllı Tahta, tablet, akıllı telefon ve herhangi bir müzik enstrümanı
Otantik Senaryo	Bir müzik aleti çalmanın kişisel gelişim ve estetik anlayışı üzerindeki etkisine dair öğrencileri bilgilendirmek senaryonun ana amacını oluşturmaktadır. Herhangi bir müzik aletini çalmayı öğrenmenin bireylerde özgüven duygusunu ve sanata verilen önemi geliştirme konusunda etkili olduğuna ilişkin öğrencilerde bir değer oluşumu sağlanır.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere ilk olarak otantik senaryo anlatılarak etkileşime başlanır. • Çalabildiğiniz bir müzik aleti var mı, varsa bu müzik aleti hakkında bilgi verir misiniz? Hangi müzik aletini çalmayı isterdiniz, neden? Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplarla metne hazırlık yapılacak. • Sevilen bir enstrüman sınıfa getirilerek çalınacak ve tanıtımı yapılacak. • Bir müzik aleti çalmanın özgüven ve sanat estetiği üzerindeki etkisine dair hazırlıksız konuşmalar yapılacak. • Âşık Veysel ile ilgili bilgilendirici bir video bulunup izlenecek. Âşık Veysel ile ilgili bir Youtube kanalı açılarak paylaşımlarda bulunulacak. • Sazıma adlı şiir önce öğretmen tarafından sesli okunacak daha sonra öğrencilere okutulacak. • Metin okunduktan sonra metinde geçen bazı sözcükler anlamları ile eşleştirilecek. Yeni öğrenilen sözcükler anlamlarına uygun birer cümlede kullanılacak. • Şiirde yer alan sestey sözcükler bulunacak. • Şiirde kullanılan söz sanatları tespit edilecek. • Metnin türü belirlenecek ve diğer metin türleriyle karşılaştırılacak. • Sevilen bir enstrüman ile ilgili şiir yazılacak. • Dize sonlarındaki ses benzerliklerine dikkat çekilecek. • Bir medya yazıtması yapılacak ve incelenecek. • Bir sanat etkinliğine e-posta aracılığıyla davet metni yazılacak. • Şiirde hangi noktalama işaretleri neden kullanılmış ifade edilecek. • Cümlelerin ifade ettiği anlamlarla ilgili etkinlik yapılacak. • Fiilde anlam kayması konusu işlenecek. • Sözlerinde anlam kayması olan fiillerin geçtiği şarkılar söylenecek. • Bir sonraki derse hazırlık olarak Karagöz ve Hacivat hakkında araştırma görevi verilecek ve ödevin e-posta olarak gönderilmesi istenecek. • Hafta boyunca işlenen ve değinilen konulara yönelik genel bir tekrar yapılarak hafta sonlandırılır.
3.BOLUM – OÇLME VE DEĞERLENDİRME	
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinlikleri yararlanılabilir.	<p>1-Sestey anlamlı bir sözcüğü iki anlamıyla birer cümlede kullanınız.</p> <p>2-Söz sanatlarından birini kullanarak bir dördük yazınız.</p>

DENEY GRUBU 7. HAFTA DERS PLANI

1.BÖLÜM		
DERS	Türkçe	
SINIF	7. Sınıf	
ÜNİTE/METİN	Sanat / Karagöz ile Hacivat	
KONU	Sözcükte anlam, eş anlam, konu, ana fikir, amaç-sonuç cümleleri, sebep sonuç cümleleri, koşul sonuç cümleleri, sayıların yazımı, ek fiiller, hikâye unsurları, betimleme, öyküleme	
SÜRE	5 Ders saati	
TARİH	21-25 Mart 2022	
2.BÖLÜM		
Kazanımlar	<p>Okuma Kazanımları T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.</p> <p>Dinleme/İzleme Kazanımları T.7.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.</p>	<p>Konuşma Kazanımları T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>Yazma Kazanımları T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar. T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler. T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır.</p> <p>Dil Bilgisi Kazanımları T.7.4.13. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.</p> <p>Dijital Okuryazarlık Kazanımları Dijital hikâye yazma platformlarını kullanır. Video paylaşım platformlarından ilgili içeriği bulur. Elektronik posta gönderir.</p>
Yöntem ve Teknikler	Otantik öğrenme uygulamaları, problem çözme, beyin fırtınası, soru-cevap, tartışma	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Karagöz ile Hacivat metni, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, Akıllı Tahta, akıllı telefon, tablet ve bilgisayar.	
Otantik Senaryo	Neredeyse unutulmaya yüz tutmuş gölge oyununun kültürümüzdeki yeri ve önemi hakkında öğrencileri bilgilendirmek senaryonun ana amacını oluşturmaktadır. Hacivat ve Karagöz'ün temsil ettiği kişilik tipleri öğrencilere anlatılarak gölge oyununun unutulmaması adına çözüm önerileri ortaya koymaya çalışılır.	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere ilk olarak otantik senaryo anlatılarak etkileşime başlanır. • Öğrenciler Karagöz ve Hacivat hakkında edindikleri bilgileri paylaşacaklar. Öğrencilerin paylaşımlarıyla metne hazırlık yapılacak. • Hacivat ve Karagöz ile ilgili bilgilendirici video bulunup izlenecek. Video içeriğine ilişkin öğrenci görüşleri alınacak. • Karagöz ile Hacivat gölge oyunu ekibin gösterisi gerçekleştirilecek. • Hacivat ve Karagöz'ün temsil ettiği kişilik tipleri öğrencilere anlatılacak ve gölge oyununun unutulmaması adına öğrencilerden çözüm önerileri alınacak. • Metin okunduktan sonra metinde geçen ve anlamları bilinmeyen sözcükler belirlenecek. • Eş anlamlı sözcüklerle ilgili etkinlik yapılacak. • Metin ile ilgili sorular cevaplanacak. Bu sırada öğrencilerin içerikle ilgili yorum yapması sağlanacak. • Metnin konusu, ana fikri, metindeki olay ve şahıs kadrosu öğrenciler tarafından belirlenecek. • Ek fiil konusu anlatılacak. • Hacivat ile Karagöz ile ilgili dijital hikâye yazılacak. Bu metinde ek fiiller kullanılacak. • Hacivat ve Karagöz maketleri yapılarak yazılan dijital hikâye canlandırılacak. • Amaç sonuç, koşul sonuç ve sebep sonuç cümleleri ile ilgili etkinlik yapılacak. • Sayıların yazımı ile ilgili etkinlik yapılacak. • Hikâye unsurları verilen bir metin öğrenciler tarafından yazılacak. • Metin yazılırken öyküleyici ve betimleyici anlatım tekniğinden yararlanılacak. • Bir sonraki derse hazırlık olarak ebru ve hat sanatı hakkında araştırma görevi verilecek. • Yapılan ev ödevlerinin e-posta ile gönderilmesi istenecek. • Hafta boyunca işlenen ve değinilen konulara yönelik genel bir tekrar yapılarak hafta sonlandırılır. 	
3.BÖLÜM – ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME		
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinliklerinden yararlanılabilir.	<p>1-Eş anlamlı sözcüklerle ilgili beş soruluk bir bulmaca hazırlayınız.</p> <p>2-Aynı fiilleri kullanarak amaç, sebep ve koşul cümlelerine örnekler veriniz.</p> <p>3-Ek fiilleri kullanarak cümle kurunuz.</p>	

DENEY GRUBU 8. HAFTA DERS PLANI

1.BOLUM	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
ÜNİTE/METİN	Sanat / Türkiye’de Geleneksel Sanatlar
KONU	Sözcükte anlam, metin karşılaştırma, düşünceyi geliştirme yolları, yabancı sözcüklere Türkçe karşılıklar, form doldurma, birleşik zamanlı fiiller
SÜRE	5 Ders saati
TARİH	28 Mart-1 Nisan 2022
2.BOLUM	
Kazanımlar	<p>Okuma Kazanımları T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.</p> <p>Dinleme/İzleme Kazanımları T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular. T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar. T.7.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder. T.7.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir. T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular.</p> <p>Dil Bilgisi Kazanımları T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırır eder. (Birleşik zamanlı fiilleri oluşturan ekler)</p> <p>Konuşma Kazanımları T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.7.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden almış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p> <p>Yazma Kazanımları T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.7.4.10. Formları yönergelerine uygun doldurur. T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır.</p> <p>Dijital Okuryazarlık Kazanımları Sanal müze gezisi yapar. Dijital platformları amacına uygun bir şekilde kullanır. Elektronik posta gönderilir. Office programı kullanarak slayt sunumu hazırlar.</p>
Yöntem ve Teknikler	Otantik öğrenme uygulamaları, problem çözme, beyin fırtınası, soru-cevap, tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Türkiye’de Geleneksel Sanatlar metni, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, Akıllı Tahta, üye formu, akıllı telefon, tablet, bilgisayar, divit, mürekkep
Otantik Senaryo	Geleneksel sanatların kültürümüzdeki yeri ve önemi hakkında öğrencileri bilinçlendirmek ve bu sanatların bireylerin estetik duygusunu geliştirme üzerindeki etkisi hakkında öğrencileri bilgilendirmek senaryonun ana amacını oluşturmaktadır. Geleneksel sanatların neler olduğu konusunda öğrencilere bilgiler verilir ve unutulmaya yüz tutmuş sanatların kaybolmaması için beyin fırtınası yapılır.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere ilk olarak otantik senaryo anlatılarak etkileşime başlanır. • Ebru ve hat sanatı hakkında izlediğimiz belgesellerden hangi bilgileri edindik, paylaşımız. • Geleneksel el sanatlarımızla ilgili hazırlanan sunumlar akıllı tahta kullanılarak yapılacak. • Öğrencilerin yaptığı paylaşımlarla metne hazırlık yapılacak. • İnternet üzerinden bulunan geleneksel sanatlarla ilgili sergi haberleri okunacak. • Türkiye’de Geleneksel Sanatlar adlı dinleme metni öğrencilere iki kez dinletilecek. • Dinleme bittikten sonra metinde geçen sözcükler öğrenciler tarafından tahmin edilecek daha sonra sözlük anlamları ile karşılaştırılacak. • Metinle ilgili sorular cevaplanacak. Bu sırada öğrencilerin içerikle ilgili yorum yapması sağlanacak. • Geleneksel sanatların kültürümüzdeki yeri ve önemi hakkında öğrencilere bilgiler verilerek bu sanatların unutulmaması için öğrencilerden çözüm önerileri istenir. • Geleneksel sanatların estetik anlayışı üzerindeki olumlu etkileri üzerinde durulur. • İzlenen belgesel ile metin karşılaştırılacak. • Düşünceyi geliştirme yolları ile ilgili etkinlik yapılacak. • Yabancı sözcüklere Türkçe karşılıklar konulu etkinlik yapılacak. • Verilen duvar yazıları incelenerek öğrenciler konuşturulacak. • Bir hat sanatı örneği incelenecek. Örnekteki yazıyı açıklayan bir metin yazdırılacak. • Öğrenciler kendi hat yazılarını yapacaklar ve bir hat sergisi oluşturulacak. Hat yazılarında birleşik zamanlı fiiller kullanılacak. • Birleşik zamanlı fiiller konusu anlatılacak. • Bir gençlik merkezine üye olmak için gerekli form doldurulacak. • EBA üzerinden sanal müze gezisi yapılacak. Müzede görülenlere dair öğrenci görüşleri alınacak. • Bir sonraki derse hazırlık olarak çalışmanın önemi ile ilgili özlü sözler bulma görevi verilecek ve ödevlerin e-posta ile gönderilmesi istenecek. • Hafta boyunca işlenen ve değinilen konulara yönelik genel bir tekrar yapılarak hafta sonlandırılır.
3.BOLUM – OÇLME VE DEĞERLENDİRME	
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinliklerinden yararlanılabilir.	1-Birleşik zamanlı fiillerin yer aldığı cümleler kurulur. 2- Birleşik zamanlı fiillerin ifade ettiği anlamlar belirtilir.

DENEY GRUBU 9. HAFTA DERS PLANI

1.BOLUM	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
UNITE/METİN	Kişisel Gelişim / Ağaç ve Sen
KONU	Sözcükte anlam, ana duygu, amaç-neden-koşul cümleleri, yabancı sözcüklere Türkçe karşılıklar, zarflar (durum, zaman ve yer-yön zarfları)
SURE	5 Ders saati
TARİH	4-8 Nisan 2022
2.BOLUM	
Kazanımlar	<p>Okuma Kazanımları T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.</p> <p>Konuşma Kazanımları T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>Dil Bilgisi Kazanımları T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.</p> <p>Dinleme/İzleme Kazanımları T.7.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.</p> <p>Yazma Kazanımları T.7.4.1. Şiir yazar. T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.7.4.9. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır.</p> <p>Dijital Okuryazarlık Kazanımları Elektronik posta gönderilir. Sosyal medyada paylaşımlarda bulunur. Video paylaşım platformlarından ilgili içeriği bulur.</p>
Yöntem ve Teknikler	Otantik öğrenme uygulamaları, problem çözme, beyin fırtınası, soru-cevap, tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ağaç ve Sen metni, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, Akıllı Tahta, tablet, akıllı telefon ve meslek kıyafetleri
Otantik Senaryo	Çalışmanın, öğrenmenin kişisel gelişim üzerindeki etkisi ve önemi hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi senaryonun ana amacını oluşturmaktadır. Kişisel gelişimin sağlanması ve gelişimde sürekliliğin sağlanması sayesinde bireylerin toplumsal hayat içerisinde üstlendikleri rollerde daha kolay başarıya ulaştıkları konusunda öğrencilerde farkındalık oluşumu sağlanır. Kişisel olarak gelişim göstermeyen ve öğrenmeye önem vermeyen bireylerin karşılaşılabileceği olumsuz durumlar üzerinde durulur.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere ilk olarak otantik senaryo anlatılarak etkileşime başlanılır. • Öğrenciler çalışmanın önemi ile ilgili özlü sözleri ve yazdıkları kısa metinleri paylaşacaklar. Sizce başarılı olmada şans önemli midir? Öğrencilerin yaptığı paylaşımlar ve bu soruya verdikleri cevaplarla metne hazırlık yapılacak. • Çalışmanın ve öğrenmenin kişisel gelişim üzerindeki etkisi ve önemi ile ilgili bilgilendirici videolar bulunup izlenecek. • Kişisel gelişim ve öğrenmenin toplumsal hayat içerisinde bireylere sağladığı avantajlar üzerine öğrencilerin görüşleri alınacak. Bu konudaki olumsuz örneklerin neler olabileceği hakkında konuşularak öğrencilerden olumsuz durumlara ilişkin çözüm önerileri alınacak. • Ağaç ve Sen adlı şiir önce öğretmen tarafından okunacak daha sonra öğrencilere okutulacak. • Metinde geçen sözcüklerle ilgili eşleştirme etkinliği yapılacak. • Metinde geçen sözcük grupları ile ilgili etkinlik yapılacak. • Okuduğumuz şiirin ana duygusu belirlenecek. • Okuduğumuz şiirde verilen öğütlerle ilgili etkinlik yapılacak. • Öğrenciler verilen bir dize ile ilgili düşüncelerini yazacaklar. • Zarflar konusu anlatılacak. (Durum, zaman ve yer-yön zarfları) • EBA üzerinden zarf konusu etkinlikleri yapılacak ve paylaşılacak. • Mesleklerin canlandırılması yapılarak meslek tanıtımı, çalışma sorunları ve çözümleri üzerinde durulacak. Meslek tanıtımlarında özellikle zarflar kullanılacak. • Meslek tanıtımlarından yola çıkarak öğrenciler yapmak istedikleri meslekleri hayal ederek gelecekları hakkında yaratıcı yazma çalışmaları yapacak ve paylaşacaklar. • Değerlerimizden yola çıkarak öğrencilerden bir şiir yazmaları istenecek. • Koşul, amaç ve neden cümleleri ile ilgili etkinlik yapılacak. • Yabancı sözcüklere Türkçe karşılıklar konulu etkinlik yapılacak. • Bir sonraki derse hazırlık olarak Can Yücel'in Su Gibi şiirinin yazılması görevi verilecek ve öğrencilerden ödevlerini e-posta ile öğretmenlerine göndermeleri istenecek. • Hafta boyunca işlenen ve değinilen konulara yönelik genel bir tekrar yapılarak hafta sonlandırılır.
3.BOLUM – ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinliklerinden yararlanılabilir.	1-Amaç ve neden cümlelerin bulunduğu bir dörtlük yazınız. 2-Şiirde geçen sözcüklerle ilgili bir sarmal bulmaca hazırlayınız.

DENEY GRUBU 10. HAFTA DERS PLANI

1.BOLUM	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
UNITE/METİN	Kişisel Gelişim / Bazı İnsanlar
KONU	Sözcükte anlam, söz gruplarında anlam, konu, ana fikir, yardımcı fikir, başlık, atasözü, özdeyiş, metinler arası karşılaştırma, görsel yorumlama, zarflar (miktar ve soru zarfları)
SURE	5 Ders saati
TARİH	18-22 Nisan 2022
2.BOLUM	
Kazanımlar	<p>Okuma Kazanımları T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.</p> <p>Dinleme Kazanımları T.7.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular.</p> <p>Konuşma Kazanımları T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>Yazma Kazanımları T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.7.4.8. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır. T.7.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar. T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler. T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır.</p> <p>Dil Bilgisi Kazanımları T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.</p> <p>Dijital Okuryazarlık Kazanımları Dijital karikatür çizme ve yazma platformlarını kullanır. Dijital platformlarda metin yazar ve düzenler. Video paylaşım platformlarından ilgili içeriği bulur. Elektronik posta gönderir. Sosyal medyada paylaşımlarda bulunur.</p>
Yöntem ve Teknikler	Otantik öğrenme uygulamaları, problem çözme, beyin fırtınası, soru-cevap, tartışma, karikatür çizme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Bazı İnsanlar metni, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, Akıllı Tahta, tablet, bilgisayar.
Otantik Senaryo	Olumsuz iletişim davranışları sergileyen bireylerin sosyal hayat içerisinde karşılaşılabilecekleri problemleri öğrencilere anlatmak ve iletişimde nezaket kurallarına uyarak kendini doğru ve güzel ifade etmenin öneminden bahsetmek senaryonun ana amacını oluşturmaktadır. Olumsuz iletişimle karşı karşıya kalan bireylerin nasıl hissettiğine ilişkin öğrencilerin empati yapmaları sağlanarak bu konuya dair öğrencilerde bir bilinç oluşturulması sağlanır.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere ilk olarak otantik senaryo anlatılarak etkileşime başlanır. • Tath dil kullanmanın iletişimdaki önemi ile ilgili bilgilendirici video bulunup izlenecek. Bu videonun içeriği ve ana fikri ili ilgili öğrenci görüşleri ve çıkarımları alınacak. Öğrencilerin verdiği cevaplarla metne hazırlık yapılacak. • Bazı İnsanlar adlı metin önce öğretmen tarafından okunacak daha sonra öğrencilere okutulacak. • Metinde geçen sözcüklerle ilgili bulmaca etkinliği yapılacak. • Metinde geçen sözcük grupları ile ilgili eşleştirme etkinliği yapılacak. • Metinle ilgili sorular cevaplanacak. Bu sırada öğrencilerin içerikle ilgili yorum yapması sağlanacak. • Öğrencilerden şiire yeni başlıklar önermeleri istenecek. • Metnin konusu, ana fikri ve yardımcı fikirler belirlenecek. • Metinde geçen atasözü ve özdeyişlerle ilgili etkinlik yapılacak. • Metinler arası karşılaştırma yapılacak. • Görsel yorumlama etkinliği yapılacak. • Zarflar konusu anlatılacak. (Miktar ve soru zarfları) • EBA üzerinden zarf konusu etkinlikleri yapılacak ve paylaşılacak. • Öğrencilerle birlikte olumsuz iletişim durumlarını anlatan dijital karikatür çizimi yapılacak. Bu karikatürlerde öğrenilen zarflar da kullanılacak. • Doğru iletişimin sosyal hayattaki önemi ve olumsuz iletişim durumlarına ilişkin yetişkinlerle röportajlar yapılacak. Hazırlanan sorularda zarflar kullanılacak. • Yapılan röportajlar öğrenciler tarafından dijital ortamlara aktararak yazılı hale getirilecek. Röportajın çıktısı alınarak okul panosunda paylaşılacak ve sosyal medyada da paylaşılacak. • Terkedilmiş alışkanlık ve gerçekleştirilmemiş beklenti anlamları üzerinde durulacak. • Öğrencilere kendilerini tanıtan bir yazı yazdırılacak. • Öğrencilere haksızlıklara karşı nasıl tepkiler verildiğine dair örnekler buhararak yazılması ödevi verilecek ve ödevlerin e-posta olarak öğretmene yollamaları istenecek. • Hafta boyunca işlenen ve değerlendirilen konulara yönelik genel bir tekrar yapılarak hafta sonlandırılır.
3.BOLUM – ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	
Öğrencilerden geri dönüş almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinliklerinden yararlanılabilir.	1-İçerisinde zarf olan örnek bir cümle söyleyiniz. 2-Terkedilmiş alışkanlık ve gerçekleştirilmemiş beklenti anlamlarını karşılayan cümleler kurunuz.

Ek 16: Kontrol Grubu Ders Planları

1. HAFTA DERS PLANI

1.BÖLÜM	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
UNITE/METİN	Doğa ve Evren / Küçük Yunus
KONU	Sözcükte anlam, deyimler, konu, ana fikir, yardımcı fikir, benzetme, ek fiil
SURE	5 Ders saati
TARİH	7-11 Şubat 2022
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler. T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.7.4.13. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır. T.7.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
Yöntem ve Teknikler	Not alarak okuma, sesli – sessiz okuma, not alma, güdümlü yazma, güdümlü konuşma, soru cevap, gösterip yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders Kitabı, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, Akıllı Tahta, MEB Kazanım Testleri, MEB Çalışma Fasikülleri
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	<ul style="list-style-type: none">• Çevre kirliliğinin sebepleri ile ilgili araştırmalarınızdan elde ettiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla paylaşınız. Çevreyi korumak için çalışan sivil toplum kuruluşları hakkında arkadaşlarınıza bilgi veriniz. Öğrencilerin yaptıkları araştırma sonuçları ile ilgili paylaşımlarıyla derse hazırlık yapılacaktır.• Bu hafta Küçük Yunus adlı metni işleyeceğiz. Metin önce öğrencilere sessiz okuma yöntemiyle okutulacaktır daha sonra tarafından bir kez okunacaktır. Ardından öğrencilere okutulacaktır. Metin okunduktan sonra metinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcükler önce öğrenciler tarafından tahmin edilecek daha sonra sözlük anlamları bulunacaktır.• Metinde geçen ve anlamları verilen bazı deyimler öğrenciler tarafından eşleştirilecektir.• Okuduğumuz metin ile ilgili sorular öğrenciler tarafından cevaplanacaktır. Bu sırada öğrencilerin içerikle ilgili yorum yapması sağlanacaktır.• Okuduğumuz metnin hikâye unsurları öğrenciler tarafından belirlenecektir.• Okuduğumuz metnin konusu, ana fikri ve yardımcı fikirleri öğrenciler tarafından belirlenecektir.• Metinde geçen benzetme cümlelerine öğrenciler tarafından örnekler bulunacaktır.• Ek fiil ile ilgili etkinlik yapılacaktır.• Bir haber metni öğrenciler tarafından okunarak metinde bahsedilen konu ile ilgili sınıfta bir tartışma yapılacaktır.• Öğrencilerden geri dönüşümün faydaları ile ilgili kısa bir konuşma yapmaları istenecektir.• "Denizlere karşı lağım, zehirli fabrika atıkları, aldırmandan dökülen çöpler ve bırakılan kimyevi madde yüklü variller yaşayan denizin katilleridir." cümlesiyle ilgili öğrencilerden bir metin yazmaları istenecektir. Yazarken uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanmaları söylenecektir.• Bir sonraki derse hazırlık olarak öğrencilerden çevrelerinde bulunan hayvan barınakları ile ilgili araştırma yapmaları istenecektir.
3.BÖLÜM – OÇLME VE DEĞERLENDİRME	
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinlikleri ve Kazanım Testlerinden yararlanılabilir.	1- Alt üst olmak deyimini anlamına uygun bir cümlede kullanınız. 2- İçinde benzetme olan bir şiir okuyunuz. 3- Ek fiilin birleşik zaman yapma görevine örnek veriniz.

2. HAFTA DERS PLANI

1.BÖLÜM	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
ÜNİTE/METİN	Doğa ve Evren / Son Leylek
KONU	Sözcükte anlam, zıt anlam, hikâye unsurları, noktalama işaretleri, ek fiil
SÜRE	5 Ders saati
TARİH	14-18 Şubat 2022
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler. T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.7.4.13. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır. T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler.
Yöntem ve Teknikler	Not alarak okuma, sesli – sessiz okuma, not alma, güdümlü yazma, güdümlü konuşma, soru cevap, gösterip yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders Kitabı, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, Akıllı Tahta, MEB Kazanım Testleri, MEB Çalışma Fasikülleri
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) ❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler hayvan barnakları ile ilgili edindikleri bilgileri paylaşacaklar. Sokak hayvanları için neler yapılabileceği ile ilgili sınıfta bir tartışma yapılacak. Yapılan tartışmayla metne hazırlık yapılacak. • Bu hafta son leylek adlı metni işleyeceğiz. Metin önce tarafımdan okunacak daha sonra öğrencilere okutulacak. • Metinde geçen ve anlamları verilen sözcükler öğrenciler tarafından belirlenecek. • Zıt anlam konusu ile ilgili bulmaca etkinliği yapılacak. • Metin ile ilgili sorular yanıtlanacak. Bu sırada öğrencilerin içerikle ilgili yorum yapması sağlanacak. • Hikâye unsurları ile ilgili etkinlik yapılacak. • Yöresel söyleyiş ile ilgili etkinlik yapılacak. • Öğrencilerden okudukların metni hayal güçlerini kullanarak devam ettirmeleri istenecek. • Noktalama işaretleri ile ilgili etkinlik yapılacak. • Ek fiil ile ilgili etkinlik yapılacak. • Bir sonraki derse hazırlık olarak küresel ısınmanın ne olduğu ve iklim etkilerini araştırma görevi verilecek.
3.BÖLÜM – ÖÇLME VE DEĞERLENDİRME	
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinlikleri ve Kazanım Testlerinden yararlanılabilir.	1- Çevrenizde farklı kültürlere sahip insanların kullandığı yöresel söyleyişlere örnek veriniz. 2- Ek fiilin cümleye kattığı anlamlara iki farklı örnek veriniz.

3. HAFTA DERS PLANI

1.BÖLÜM	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
ÜNİTE/METİN	Doğa ve Evren / Güz
KONU	Sözcükte anlam, başlık, söz sanatları, ses benzerlikleri, görsel yorumlama, fiilde yapı
SÜRE	5 Ders saati
TARİH	21-25 Şubat 2022
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder. T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular.
Yöntem ve Teknikler	Not alarak okuma, sesli – sessiz okuma, not alma, güdümlü yazma, güdümlü konuşma, soru cevap, gösterip yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders Kitabı, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, Akıllı Tahta, MEB Kazanım Testleri, MEB Çalışma Fasikülleri
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) ❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciler küresel ısınma ile ilgili yaptıkları araştırma sonuçlarını paylaşacaklar. Öğrencilerin yaptıkları paylaşım ile metne hazırlık yapılacak.• Bu hafta Güz adlı metni işleyeceğiz. Metin önce tarafımdan okunacak daha sonra öğrencilere okutulacak.• Anlamı bilinmeyen sözcüklerle ilgili etkinlik yapılacak. Bu sözcükler öğrenildikten sonra anlamına uygun birer cümlede kullanılacak.• Metnin başlığı ile ilgili etkinlik yapılacak.• Söz sanatları ile ilgili etkinlik yapılacak.• Şiirde ses benzerlikleri ile ilgili etkinlik yapılacak.• Karikatür inceleme etkinliği yapılacak.• Fiilde yapı ile ilgili etkinlik yapılacak.• Öğrencilerden doğa konulu bir metin yazmaları istenecek.• Bir sonraki derse hazırlık olarak çevre kirliliği ile ilgili gazete ve dergi haberleri araştırma görevi verilecek.
3.BÖLÜM – ÖLME VE DEĞERLENDİRME	
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinlikleri ve Kazanım Testlerinden yararlanılabilir.	1-Benzetme ve kişileştirme sanatına tek cümlede örnek veriniz. 2- Farklı yapıdaki fiilleri örneklendiren üç cümle söyleyiniz.

4. HAFTA DERS PLANI

1.BÖLÜM	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
ÜNİTE/METİN	Doğa ve Evren / Dünya Kadar Plastik
KONU	Sözcükte anlam, konu, ana fikir, geçiş ve bağlantı ifadeleri, fiilde yapı
SÜRE	5 Ders saati
TARİH	28 Şubat-4 Mart 2022
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder. T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular. T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar. T.7.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. T.7.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder. T.7.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.7.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.
Yöntem ve Teknikler	Not alarak okuma, sesli – sessiz okuma, not alma, güdümlü yazma, güdümlü konuşma, soru cevap, gösterip yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders Kitabı, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, Akıllı Tahta, MEB Kazanım Testleri, MEB Çalışma Fasikülleri
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) ❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerden çevre kirliliği ile ilgili getirdikleri gazete ve dergi haberlerini paylaşımları istenecek. Çevreyi korumak için neler yapılması gerektiği ile ilgili konuşma etkinliği yapılacak. Öğrencilerin yaptıkları paylaşımlarla metne hazırlık yapılacak. • Bu hafta Dünya Kadar Plastik adlı dinleme metnini işleyeceğiz. Metin öğrencilere iki kez dinletilecek. • Metin dinletildikten sonra metinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcükler öğrenciler tarafından önce tahmin edilecek sonra sözlük anlamı ile karşılaştırılacak. • Metin ile ilgili sorular cevaplanacak. Bu sırada öğrencilerin içerikle ilgili yorum yapması sağlanacak. • Metnin konusu ve ana fikri tespit edilecek. • Öğrencilerden metinle ilgili görüşlerini sebepleriyle birlikte yazmaları istenecek. • Geçiş ve bağlantı ifadeleri ile ilgili etkinlik yapılacak. • Fiilde yapı ile ilgili etkinlik yapılacak. • Atıkların doğaya verdikleri zarar ile ilgili bir araştırmadan yola çıkılarak yazma etkinliği yapılacak. • Bir sonraki derse hazırlık olarak öğrencilerden ailelerinin düğün gelenekleri hakkında bilgi edinmeleri istenecek.
3.BÖLÜM – ÖÇLME VE DEĞERLENDİRME	
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinlikleri ve Kazanım Testlerinden yararlanılabilir.	1-Bu hafta değerlendirme amacıyla tema sonu değerlendirme soruları ve Bakanlığın gönderdiği kitaplardaki 5. tema soruları kullanılacak.

5. HAFTA DERS PLANI

1.BÖLÜM	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
ÜNİTE/METİN	Sanat / Anadolu Davulu
KONU	Sözcükte anlam, anlatım biçimleri, düşünceyi geliştirme yolları, söz sanatları, öznel ve nesnel anlam, birleşik fiillerin yazımı, zarflar
SÜRE	5 Ders saati
TARİH	7-11 Mart 2022
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder. T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler. T.7.3.37. Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular.
Yöntem ve Teknikler	Not alarak okuma, sesli – sessiz okuma, not alma, güdümlü yazma, güdümlü konuşma, soru cevap, gösterip yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders Kitabı, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, Akıllı Tahta, MEB Kazanım Testleri, MEB Çalışma Fasikülleri
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) ❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler ailelerinden öğrendikleri düğün gelenekleri hakkında paylaşımlarda bulunacak. Öğrencilerin yaptıkları paylaşımın metne hazırlık yapılacaktır. • Bu hafta Anadolu Davulu adlı metni işleyeceğiz. Metin önce tarafımdan okunacak daha sonra öğrencilere okutulacaktır. • Okuma bittikten sonra metinde geçen ve anlamı verilen sözcüklerle ilgili eşleştirme etkinliği yapılacaktır. Yeni öğrenilen sözcükler anlamına uygun cümlelerde kullanılacaktır. • Metin ile ilgili sorular cevaplanacaktır. Bu sırada öğrencilerin içerikle ilgili yorum yapması sağlanacaktır. • Anlatım biçimleri ile ilgili etkinlik yapılacaktır. • Düşünceyi geliştirme yolları ile ilgili etkinlik yapılacaktır. • Söz sanatları ile ilgili etkinlik yapılacaktır. • Öznel ve nesnel anlamla ilgili etkinlik yapılacaktır. • Birleşik fiillerin yazımı ile ilgili etkinlik yapılacaktır. • Zarflarla ilgili etkinlik yapılacaktır. • Öğrencilerden geleneksel müzik aletlerimizden birini tanıtan bir yazı yazmaları istenecektir. • Bir sonraki derse hazırlık olarak öğrencilerden çalabildikleri bir müzik aleti varsa bu müzik aleti hakkında bilgi veren bir yazı yazmaları istenecektir.
3.BÖLÜM – ÖÇLME VE DEĞERLENDİRME	
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinlikleri ve Kazanım Testlerinden yararlanılabilir.	<p>1-Ses düşmesi ve türemesi sonucu bitişik yazılan birleşik fiillere örnek veriniz.</p> <p>2-Bir konuda ikna edici bir metin yazmak için hangi anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yolları kullanılmalıdır?</p> <p>3-Tezat sanatına örnek bir dize ya da cümle söyleyiniz.</p>

6. HAFTA DERS PLANI

1.BÖLÜM	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
ÜNİTE/METİN	Sanat / Sazıma
KONU	Sözcükte anlam, sestış sözcükler, söz sanatları, ses benzerliği, e-posta, noktalama işaretleri, zarflar
SÜRE	5 Ders saati
TARİH	14-18 Mart 2022
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder. T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler.
Yöntem ve Teknikler	Not olarak okuma, sesli – sessiz okuma, not alma, güdümlü yazma, güdümlü konuşma, soru cevap, gösterip yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders Kitabı, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, Akıllı Tahta, MEB Kazanım Testleri, MEB Çalışma Fasikülleri
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) ❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	<ul style="list-style-type: none"> • Çalabildiğiniz bir müzik aleti var mı, varsa bu müzik aleti hakkında bilgi verir misiniz? Hangi müzik aletini çalmayı isterdiniz, neden? Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplarla metne hazırlık yapılacak. • Bu hafta Sazıma adlı şiiri işleyeceğiz. Şiir önce tarafımdan okunacak daha sonra öğrencilere okutulacak. • Metin okunduktan sonra metinde geçen bazı sözcükler anlamları ile eşleştirecek. Yeni öğrenilen sözcükler anlamlarına uygun birer cümlede kullanılacak. • Sestış sözcüklerle ilgili etkinlik yapılacak. • Söz sanatları ile ilgili etkinlik yapılacak. • Ses benzerliği ile ilgili etkinlik yapılacak. • Bir medya yazışması incelenecek. • Bir sanat etkinliğine e-posta aracılığıyla davet metni yazılacak. • Noktalama işaretleri ile ilgili etkinlik yapılacak. • Cümlenin ifade ettiği anlamlarla ilgili etkinlik yapılacak. • Zarflarla ilgili etkinlik yapılacak. • Bir sonraki derse hazırlık olarak Karagöz ve Hacivat hakkında araştırma görevi verilecek.
3.BÖLÜM – ÖÇLME VE DEĞERLENDİRME	
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinlikleri ve Kazanım Testlerinden yararlanılabilir.	1-Sestış anlamlı bir sözcüğü iki anlamıyla birer cümlede kullanınız. 2-Söz sanatlarından birini kullanarak bir dörtlük yazınız.

7. HAFTA DERS PLANI

1.BÖLÜM	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
ÜNİTE/METİN	Sanat / Karagöz ile Hacivat
KONU	Sözcükte anlam, eş anlam, konu, ana fikir, amaç-sonuç cümleleri, sebep sonuç cümleleri, koşul sonuç cümleleri, sayıların yazımı, zarflar, hikâye unsurları, betimleme, öyküleme
SÜRE	5 Ders saati
TARİH	21-25 Mart 2022
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	<p>T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.</p> <p>T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.</p> <p>T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</p> <p>T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar</p> <p>T.7.3.16. Metnin konusunu belirler.</p> <p>T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.</p> <p>T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.</p> <p>T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.</p> <p>T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.</p> <p>T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.</p> <p>T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar.</p> <p>T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler.</p>
Yöntem ve Teknikler	Not alarak okuma, sesli – sessiz okuma, not alma, güdümlü yazma, güdümlü konuşma, soru cevap, gösterip yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders Kitabı, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, Akıllı Tahta, MEB Kazanım Testleri, MEB Çalışma Fasikülleri
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) ❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler Karagöz ve Hacivat hakkında edindikleri bilgileri paylaşacaklar. Öğrencilerin paylaşımlarıyla metne hazırlık yapılacak. • Bu hafta Karagöz ile Hacivat adlı metni işleyeceğiz. Metin canlandırma yöntemine uygun olarak sesli okunacak. • Metin okunduktan sonra metinde geçen ve anlamları verilen sözcükler öğrenciler tarafından tespit edilecek. • Eş anlamlı sözcüklerle ilgili etkinlik yapılacak. • Metin ile ilgili sorular cevaplanacak. Bu sırada öğrencilerin içerikle ilgili yorum yapması sağlanacak. • Metnin konusu ana fikri, metindeki olay ve şahıs kadrosu öğrenciler tarafından belirlenecek. • Amaç sonuç, koşul sonuç ve sebep sonuç cümleleri ile ilgili etkinlik yapılacak. • Sayıların yazımı ile ilgili etkinlik yapılacak. • Zarflarla ilgili etkinlik yapılacak. • Hikâye unsurları verilen bir metin öğrenciler tarafından yazılacak. • Metin yazılırken öyküleyici ve betimleyici anlatım tekniğinden yararlanılacak. • Bir sonraki derse hazırlık olarak ebru ve hat sanatı hakkında araştırma görevi verilecek.
3.BÖLÜM – ÖÇLME VE DEĞERLENDİRME	
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinlikleri ve Kazanım Testlerinden yararlanılabilir.	<p>1-Eş anlamlı sözcüklerle ilgili beş soruluk bir bulmaca hazırlayınız.</p> <p>2-Aynı fiilleri kullanarak amaç, sebep ve koşul cümlelerine örnekler veriniz.</p> <p>3-Zarf çeşitlerine cümle içinde örnek veriniz.</p>

8. HAFTA DERS PLANI

1.BÖLÜM	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
UNITE/METİN	Sanat / Türkiye’de Geleneksel Sanatlar
KONU	Sözcükte anlam, metin karşılaştırma, düşünceyi geliştirme yolları, yabancı sözcüklere Türkçe karşılıklar, form doldurma, basit- türemiş- birleşik fiiller, zarflar
SURE	5 Ders saati
TARİH	28 Mart-1 Nisan 2022
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	<p>T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular.</p> <p>T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.</p> <p>T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.</p> <p>T.7.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.</p> <p>T.7.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.</p> <p>T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırır.</p> <p>T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.</p> <p>T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular.</p> <p>T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.</p> <p>T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.</p> <p>T.7.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.</p> <p>T.7.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.</p> <p>T.7.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p> <p>T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular.</p> <p>T.7.4.10. Formları yönergelerine uygun doldurur.</p>
Yöntem ve Teknikler	Not alarak okuma, sesli – sessiz okuma, not alma, güdümlü yazma, güdümlü konuşma, soru cevap, gösterip yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders Kitabı, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, Akıllı Tahta, MEB Kazanım Testleri, MEB Çalışma Fasikülleri
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) ❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	<ul style="list-style-type: none"> • Ebru ve hat sanatı hakkında izlediğimiz belgesellerden hangi bilgileri edindiniz, paylaşınız. Geleneksel el sanatlarımızla ilgili hazırlanan sunumlar paylaşılacak. • Öğrencilerin yaptığı paylaşımlarla metne hazırlık yapılacak. • Bu hafta Türkiye’de Geleneksel Sanatlar adlı dinleme metnini işleyeceğiz. Metin öğrencileri iki kez dinletilecek. • Dinleme bittikten sonra metinde geçen sözcükler öğrenciler tarafından tahmin edilecek daha sonra sözlük anlamları ile karşılaştırılacak. • Metinle ilgili sorular cevaplanacak. Bu sırada öğrencilerin içerikle ilgili yorum yapması sağlanacak. • İzlenen belgesel ile metin karşılaştırılacak. • Düşünceyi geliştirme yolları ile ilgili etkinlik yapılacak. • Yabancı sözcüklere Türkçe karşılıklar konulu etkinlik yapılacak. • Verilen duvar yazıları incelenerek öğrenciler konuşturulacak. • Bir hat sanatı örneği incelenecek. Örnekteki yazıyı açıklayan bir metin yazdırılacak. • Bir gençlik merkezine üye olmak için gerekli form doldurulacak. • Basit, türemiş ve birleşik fiillerle ilgili etkinlik yapılacak. • Zarflarla ilgili etkinlik yapılacak. • Bir sonraki derse hazırlık olarak çalışmanın önemi ile ilgili özlü sözler getirme görevi verilecek.
3.BÖLÜM – ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	
Öğrencilerden geri dönüş almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinlikleri ve Kazanım Testlerinden yararlanılabilir.	1-Bu hafta değerlendirme amacıyla Beceri Temelli Testler 2 kitabı ve Çalışma Soruları kitabındaki 6. tema soruları çözülecek.

9. HAFTA DERS PLANI

1.BÖLÜM	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
UNITE/METİN	Kişisel Gelişim / Ağaç ve Sen
KONU	Sözcükte anlam, ana duygu, amaç-neden-koşul cümleleri, yabancı sözcüklere Türkçe karşılıklar
SURE	5 Ders saati
TARİH	4-8 Nisan 2022
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.7.4.1. Şiir yazar. T.7.4.9. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
Yöntem ve Teknikler	Not alarak okuma, sesli – sessiz okuma, not alma, güdümlü yazma, güdümlü konuşma, soru cevap, gösterip yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders Kitabı, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, Akıllı Tahta, MEB Kazanım Testleri, MEB Çalışma Fasikülleri
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) ❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler çalışmanın önemi ile ilgili özlü sözleri ve yazdıkları kısa metinleri paylaşacaklar. Sizce başarılı olmada şans önemli midir? Öğrencilerin yaptığı paylaşımlar ve bu soruya verdikleri cevaplarla metne hazırlık yapılacak. • Nu hafta Ağaç ve Sen adlı şiiri işleyeceğiz. Şiir önce tarafımdan okunacak daha sonra öğrencilere okutulacak. • Metinde geçen sözcüklerle ilgili eşleştirme etkinliği yapılacak. • Metinde geçen sözcük grupları ile ilgili etkinlik yapılacak. • Okuduğumuz şiirin ana duygusu belirlenecek. • Okuduğumuz şiirde verilen öğütlerle ilgili etkinlik yapılacak. • Öğrenciler verilen bir dize ile ilgili düşüncelerini yazacaklar. • Değerlerimizden yola çıkarak öğrencilerden bir şiir yazmaları istenecek. • Koşul, amaç ve neden cümleleri ile ilgili etkinlik yapılacak. • Yabancı sözcüklere Türkçe karşılıklar konulu etkinlik yapılacak. • Bir sonraki derse hazırlık olarak Can Yücel'in Su Gibi şiirinin yazılması görevi verilecek.
3.BÖLÜM – ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	
Oğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinlikleri ve Kazanım Testlerinden yararlanılabilir.	1-Amaç ve neden cümlelerin bulunduğu bir dörtlük yazınız. 2-Şiirde geçen sözcüklerle ilgili bir sarmal bulmaca hazırlayınız.

10. HAFTA DERS PLANI

1.BÖLÜM	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
UNITE/METİN	Kişisel Gelişim / Bazı İnsanlar
KONU	Sözcükte anlam, söz gruplarında anlam, konu, ana fikir, yardımcı fikir, başlık, atasözü, özdeyiş, metinler arası karşılaştırma, görsel yorumlama, ek fiil.
SURE	5 Ders saati
TARİH	18-22 Nisan 2022
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.7.4.13. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.
Yöntem ve Teknikler	Not alarak okuma, sesli – sessiz okuma, not alma, güdümlü yazma, güdümlü konuşma, soru cevap, gösterip yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders Kitabı, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, Akıllı Tahta, MEB Kazanım Testleri, MEB Çalışma Fasikülleri
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) ❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	<ul style="list-style-type: none"> • “Ya olduğun gibi görün ya görüldüğün gibi ol.” sözünden ne anlıyorsunuz? Arkadaş seçiminde nelere dikkat ediyorsunuz? Açıklayınız. Öğrencilerin verdiği cevaplarla metne hazırlık yapılacak. • Bu hafta Bazı İnsanlar adlı metni işleyeceğiz. Metin önce tarafımdan okunacak daha sonra öğrencilere okutulacak. • Metinde geçen sözcüklerle ilgili bulmaca etkinliği yapılacak. • Metinde geçen sözcük grupları ile ilgili eşleştirme etkinliği yapılacak. • Metinle ilgili sorular cevaplanacak. Bu sırada öğrencilerin içerikle ilgili yorum yapması sağlanacak. • Öğrencilerden şiire yeni başlıklar önermeleri istenecek. • Metnin konusu, ana fikri ve yardımcı fikirler belirlenecek. • Metinde geçen atasözü ve özdeyişlerle ilgili etkinlik yapılacak. • Metinler arası karşılaştırma yapılacak. • Görsel yorumlama etkinliği yapılacak. • Ek fiilin cümleye kattığı anlamlar konulu etkinlik yapılacak. • Öğrencilere kendilerini tanıtan bir yazı yazdırılacak. • Gelecek derse hazırlık olarak haksızlıklara karşı nasıl tepkiler verildiğine örnekler bulunarak yazılması istenecek.
3.BÖLÜM – ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinlikleri ve Kazanım Testlerinden yararlanılabilir.	1-Ek fiil almış örnek bir cümle söyleyiniz. 2-Terkedilmiş alışkanlık ve gerçekleşmemiş beklenti anlamlarını karşılayan cümleler kurunuz.