



ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN: 2147-6020

Temmuz / July

Cilt / Volume: 12

Sayı / Issue: 3

2024



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

2024 Yaz, Cilt:12 Sayı:3
2024 Summer, Volume:12 Issue:3

Baş Editör
Editor in Chief
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

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

Editör Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Dr. Osman TURHAN

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

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

Indexed in,



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

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

2024 Yaz, Cilt:12 Sayı:3 / 2024 Summer, Volume:12 Issue:3

Yayın Danışma Kurulu
Editorial Advisory Board

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

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

2024 Yaz, Cilt:12 Sayı:3 / 2024 Summer, Volume:12 Issue:3

Bu Sayının Hakemleri
Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Bayram BAŞ (iki makale hakemi)
Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU
Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM (iki makale hakemi)
Prof. Dr. Keziban TEKŞAN
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU (iki makale hakemi)
Prof. Dr. Özay KARADAĞ
Prof. Dr. Yusuf UYAR
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK
Doç. Dr. Başak KASA AYTEN
Doç. Dr. Bircan EYÜP
Doç. Dr. Burak DELİCAN
Doç. Dr. Dila Nur YAZICI
Doç. Dr. Duygu AK BAŞOĞUL
Doç. Dr. Emrah BOYLU
Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK
Doç. Dr. Osman ÖZDEMİR
Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL
Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Gamze BİLİR SEYHAN
Dr. Öğr. Üyesi Melike ULUÇAY
Dr. Öğr. Üyesi Özlem KANAT
Dr. Aslı KOÇAK
Dr. Firdevs KAPUSIZOĞLU (iki makale hakemi)
Dr. Seher ÇİÇEK

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Düzeltilme
Erratum

Edebiyat ve Duygular: Öyküleyici Metinleri Anlamada Duyguların Rolü <i>Literature and Emotions: The Role of Emotions in Narrative Text Comprehension</i> Dergi Editörlüğü	515
---	-----

Araştırma Makalesi
Research Paper

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Yeterlikleri <i>Digital Competences of Faculty of Education Students</i> Mehtap ÖZDEN, Funda ÖRGE YAŞAR	516-529
Alt Sosyoekonomik Bağlamda Ailelerin Sundukları Ev Erken Okuryazarlık Deneyimlerinin Betimlenmesi <i>Exploring Home Early Literacy Practices among Families from Low Socioeconomic Backgrounds</i> Dilara HARMANDAR ERGÜL, Arzu ARIKAN	530-548
Türkçe Dersinde Dijital Metinlerin Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri <i>Opinions of Primary School Classroom Teachers on the Use of Digital Texts in Turkish Language Arts Course</i> İrem DEMİRBAŞ, Hayati AKYOL	549-574
Ana Dili Öğretiminde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz: İtalya ve Türkiye Örneği <i>A Comparative Analysis on the Assessment Methods Used in Native Language Teaching: The Case of Italy and Turkey</i> Emine ULU ASLAN	575-592
Ana Dili Eğitimi Araştırmalarında Veri Güdümlü Yönelim: Konuşma Çözümlemesi Yöntemi <i>Data-Driven Orientation in Mother Tongue Education Research: Conversation Analysis</i> Osman TURHAN, Osman Kürşat YORGANCI	593-605
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sessiz Kitap Kullanımı: Bir Durum Çalışması <i>Wordless Book Use by Preschool Teachers: A Case Study</i> Sema ÇELEBİ, Dila Nur YAZICI, Berrin AKMAN	606-624
Beceri Temelli Türkçe Dersi Sınavları: Sahadaki İlk Uygulama Örnekleri <i>Skills-Based Turkish Language Course Exams: First Practical Examples in the Field</i> Merve ERCAN, Bahar DOĞAN KAHTALI	625-649

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri <i>Problems and Proposed Solutions Encountered by Turkish Teachers in the Process of Measurement and Evaluation of Language Skills</i> Muhammed Eyyüp SALLABAŞ, Baran KİLER	650-666
Soft Corners and Sharp Edges: Exploring Inaccurate Geometric Shapes in Children's Picture Books <i>Yumuşak Köşeler ve Keskin Kenarlar: Resimli Çocuk Kitaplarında Hatalı Geometrik Şekiller</i> Ayşegül AKINCI COŞGUN, Şengül PALA, Julie Nurnberger-Haag, Melek Merve YILMAZ	667-689



Düzeltilme

Aşağıda künyesi paylaşılan makale sehven “Derleme” olarak belirtilmiştir. Makalenin türü “Araştırma Makalesi” şeklinde düzeltilmiştir.

Turhan, O., & Karaca Turhan, F. (2021). Edebiyat ve duygular: Öyküleyici metinleri anlamada duyguların rolü. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 275-294.
<https://doi.org/10.16916/aded.741101>

Erratum

The article mentioned below was erroneously stated as "Review". The type of the article has been corrected as "Research Paper".

Turhan, O., & Karaca Turhan, F. (2021). Literature and emotions: The role of emotions in narrative text comprehension. *Journal of Mother Tongue Education*, 9(2), 275-294.
<https://doi.org/10.16916/aded.741101>



Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Yeterlikleri

Mehtap ÖZDEN*
Funda ÖRGE YAŞAR**

Öz

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital yeterliklerini belirlemektir. Araştırmanın katılımcılarını, 2023-2024 akademik yılının güz yarıyılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde okuyan ve 1, 2, 3 ve 4. sınıflardan birine devam eden 2.170 öğrenci oluşturmaktadır. Tarama modelinde tasarlanan bu araştırmada veriler, beş boyut ve 29 maddeden oluşan Üniversite Öğrencileri Dijital Yeterlikler Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dijital yeterlikleri orta düzeydedir ($\bar{x}=3,48$). Ayrıca öğrencilerin dijital yeterlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim görülen program ve not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; bu farkın cinsiyet değişkenine göre kadın öğrenciler lehine, yaş değişkenine göre 22-23 yaş aralığındaki öğrenciler lehine, sınıf düzeyi değişkenine göre 3 ve 4. sınıflar lehine, öğrenim görülen program değişkenine göre Türkçe Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi programları lehine, not ortalaması değişkenine göre 2,50-2,99 ile 3,00-4,00 not ortalaması lehine olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital yeterlik, eğitim fakültesi öğrencileri, öğrenci yeterlikleri, teknolojik okuryazarlık

Digital Competences of Faculty of Education Students

Abstract

The aim of this study was to determine the digital competences of Faculty of Education students. The participants of the study consisted of 2170 students studying in the faculty of education of a state university in the autumn semester of the 2023-2024 academic year as a first-, second-, third-, or fourth-year student. In this study, which was designed following the survey model, data were collected through the University Students' Digital Competencies Scale consisting of five dimensions and 29 items. According to the results of the research, the digital competences of the students are at medium level ($\bar{x}=3.48$). In addition, it was determined that the digital competence levels of the students showed a significant difference according to the variables of gender, age, grade level, program of study, and grade point average; this difference was in favor of female students according to the gender variable, in favor of students in the 22-23 age range according to the age variable, in favor of third and fourth year students according to the grade level variable, in favor of Turkish Education and English Language Education programs according to the program of study variable, and in favor of 2.50-2.99 and 3.00-4.00 grade point averages according to the grade point average variable.

Keywords: Digital competence, education faculty students, student competences, technological literacy

* Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Çanakkale, mehtapgunes@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-0385-5744

** Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Çanakkale, fundageorge@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-8207-9685

Giriş

Eğitim, dijital çağın hızlı bir şekilde insan hayatını değiştirmesi sebebiyle farklılaşmaktadır. Eğitimdeki bu değişim eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin dijital yeterliklerini ve teknolojik okuryazarlıklarını da önemli hâle getirmiştir. “Eğitimde dijitalleşme hem birey hem toplum hem de kamu otoriteleri açılarından birçok kolaylığı, etkinliği, verimliliği ve sonuç alıcı yöntemleri de beraberinde getirmektedir” (Parlak, 2017: 1744). Eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler geleceğin öğretmenleridir ve bu yönüyle bu öğrenciler dijital değişimlerin merkezinde yer almaktadır. Geleceğin öğretmen adaylarının dijital araçlar ve teknolojilerin eğitim süreçlerine uyarlanması dijital yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmen adayı öğrencilerin dijital yeterlik ve teknolojik okuryazarlık becerilerine sahip olması bir gereklilik hâline gelmiş bu da öğretmen adaylarının becerilerinin yeniden tanımlanmasını gerektirmiştir. 21. Yüzyıl öğretmen yeterlikleri arasında dijital yetkinlikler en üst sıradaki yetkinlikler arasındadır. Dijital yeterlikler; teknolojiyi kullanabilme becerisinin yanında eleştirel düşünme, problem çözme ve yenilikçi öğrenme yaklaşımlarını da kapsamaktadır.

Eğitimde, yeni yaklaşımların literatüre kazandırdığı öğrenmeyi öğrenme, aktif öğrenme, hayat boyu öğrenme vb. kavramların önemszenmesi okulların işlevini yerine getirmesinde yeni kazanımlar ortaya çıkarmıştır (Karacaoğlu, 2008). Bu kavramlardan biri olan hayat boyu öğrenme, 1972 yılında toplanan UNESCO Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonu tarafından yeni bir eğitim anlayışı olarak kabul edilmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi 18 Aralık 2006 tarihinde hayat boyu öğrenme kapsamında her birey tarafından kazanılması beklenen ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/ teknolojiye temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade (30 Aralık 2006 tarih ve L 394/10 sayılı Avrupa Birliği Resmî Gazetesi) olmak üzere sekiz anahtar yetkinlik hakkında Tavsiye Kararı almıştır. Adı geçen yetkinlikler, güncel gelişmeler ve ihtiyaçlar doğrultusunda Konsey tarafından 22 Mayıs 2018 tarihinde yeni bir Tavsiye Kararı ile okuma yazma yetkinliği, çoklu dil yetkinliği, matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinlik, dijital yetkinlik, kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, vatandaşlık yetkinliği, girişimcilik yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği (4 Haziran 2018 tarih ve C 189/1 sayılı Avrupa Birliği Resmî Gazetesi) olarak güncellenmiştir.

Yetkinlik, bir alanda çalışan kişiler arasında fark yaratan; kişilerin bilgi, beceri ve tutumlarını içeren gözlemlenebilir davranışların tümüdür (Ünsar, 2009: 44). Yukarıda sıralanan yetkinlikler arasında yer alan dijital yetkinlik; iş, günlük hayat ve iletişim için gerekli olan bilgi iletişim teknolojilerinin hem güvenli hem de eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Bu yetkinlik; bilgiye erişilmesi ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretilmesi, sunulması ve bilgi alışverişi için bilgisayar vb. teknolojik araçların kullanılması becerilerini içerir (MEB, 2019: 5).

Okullardaki teknolojik devrim ve değişim, okuryazarlık uygulamalarını dönüştürmektedir. Teknolojik okuryazarlık öğretmenlere ve araştırmacılara öğretimin temel ilkelerini yeniden düşünme ve teknoloji ile okuryazarlığı yaratıcı ve üretken yollarla bütünleştirmede muazzam olanaklar sunmaktadır. Okuma ve yazma, başlangıçtan günümüze kadar geleneksel okuryazarlık, işlevsel okuryazarlık, bilinçlendirici okuryazarlık, çoklu ve çeşitli okuryazarlık olarak adlandırılan dört farklı yaklaşım altında incelenmiştir (UNESCO, 2017: 38). Bu yaklaşımlar dikkate alındığında okuryazarlığın, bir metni okuyarak ondan anlam çıkarma süreci olduğu anlayışıyla başlayarak yeni okuryazarlık türlerini ortaya çıkaracak bir anlayışa doğru evrildiği görülmektedir. Bu yaklaşımlardan çoklu ve çeşitli okuryazarlık yaklaşımına göre okuryazarlık; tek boyuttan oluşmamakta, farklı okuryazarlık türlerini kapsamaktadır (Güneş, 2019). Çağımızda süregelen dijitalleşmenin günlük hayatımız üzerindeki etkisinin yanı sıra yeni teknolojilerin çalışma şeklimiz üzerinde büyük bir etkisi vardır (Murawski ve Bick, 2017). Teknolojik okuryazarlık dijitalleşmenin günlük hayattaki etkileri sebebiyle vazgeçilmez yeterlikler arasında yer almaktadır. Bireyin dijital araçları etkili bir şekilde kullanabilmesi ve bilgiye erişebilmesi şeklinde ifade edilen teknolojik okuryazarlık geleneksel okuma-yazma becerilerini destekleyerek, bireyin dijital ortamlarda da metinleri anlama, değerlendirme ve oluşturma yeteneklerini geliştirir.

Bu makalenin amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu yeterliklerin eğitim öğretim süreçlerindeki etkilerini incelemektir. Çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlikleri cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması, yaş ve öğrenim görülen program değişkenlerine göre incelenmiş ve öğrencilerin dijital yeterliklerinin geliştirilmesi için öneriler sunulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlikleri ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problem cümlesinden hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlik düzeyleri not ortalaması değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlik düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlik düzeyleri yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlik düzeyleri öğrenim görülen program değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital yeterliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışma, tarama modelinde tasarlanmıştır. Bireylerin, toplumların, kurum ve kuruluşların doğasını ve özelliklerini tanımak amacıyla (McMillan ve Schumacher, 2014) kullanılan tarama modelinde; araştırmaya konu olan özellikler, uygun bir ölçme aracı kullanılarak belirlenmekte ve elde edilen veriler üzerinde yüzde, frekans, ortalamaların karşılaştırılması gibi bazı işlemler aracılığıyla sonuca ulaşılmaktadır (Can, 2020: 9). Bu çalışmada da öğrencilerin dijital yeterlikleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması, yaş ve öğrenim görülen program değişkenlerine göre incelenmiştir.

Örneklem/ Araştırma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme çeşidinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme “yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örneklemedir” (Erkuş, 2021: 161). Bu belirleme sonrasında 2023-2024 akademik yılı güz yarıyılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden çalışmaya gönüllü olan 2.170 öğrenci, çalışmanın araştırma grubunu oluşturmuştur. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	n	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	1558	71,8
Erkek	612	28,2
<i>Sınıf Düzeyi</i>		
1. Sınıf	620	28,6
2. Sınıf	522	24,1
3. Sınıf	495	22,8
4. Sınıf	533	24,6

<i>Not Ortalaması</i>		
0-1,99	653	30,1
2-2,49	208	9,6
2,5-2,99	671	30,9
3-4	638	29,4
<i>Yaş</i>		
18-19	678	31,2
20-21	917	42,3
22-23	468	21,6
24+	107	4,9
<i>Öğrenim Görülen Program</i>		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	279	12,9
Okul Öncesi Eğitimi	238	11,0
Fen Bilgisi Eğitimi	182	8,4
Türkçe Eğitimi	183	8,4
İngiliz Dili Eğitimi	273	12,6
Müzik Eğitimi	48	2,2
Sınıf Eğitimi	173	8,0
Kimya Eğitimi	65	3,0
Sosyal Bilgiler Eğitimi	174	8,0
Japon Dili Eğitimi	90	4,1
Resim-İş Eğitimi	49	2,3
Matematik Eğitimi	137	6,3
Coğrafya Eğitimi	69	3,2
Özel Eğitim	210	9,7
Toplam	2170	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırma grubunda bulunan öğrencilerin %71,8’i kadın, %28,2’si erkektir. Öğrencilerin okudukları sınıf düzeyi dikkate alındığında %28,6’sının 1. sınıf, %24,6’sının 4. sınıf, %24,1’inin 2. sınıf ve %22,8’inin 3. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Uygulamaya katılan öğrenciler not ortalaması açısından değerlendirildiğinde çoğunluğunun (%30,9) 2,5 ila 2,99 not ortalamasına sahipken 0-1,99 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin de çok olduğu (%30,1) görülmektedir. Geriye kalan öğrencilerin %29,4’ü 3 ila 4 ve %9,6’sı 2 ila 2,49 not ortalamasına sahiptir. Bununla birlikte öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%42,3) 20-21 yaşında olup 24 yaş ve üzeri olan öğrencilerin oranı %4,9’dur. Toplam 2.170 öğrencinin katılım sağladığı araştırmaya en çok katılım sağlayan öğrencilerin sırasıyla Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (279 kişi), İngiliz Dili Eğitimi (273 kişi) ve Okul Öncesi Eğitimi (238 kişi) programlarında; en az katılım sağlayan öğrencilerin ise Müzik Eğitimi (48 kişi), Resim-İş Eğitimi (49 kişi) ve Kimya Eğitimi (65 kişi) programlarında öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Öğrenci alımı sırasında kontenjanların programlara göre farklılık göstermesi bu durum üzerinde etkili olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; cinsiyet, yaş, sınıf, öğrenim görülen program ve not ortalaması bilgilerinin toplanmaya çalışıldığı sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise öğrencilerin dijital yeterliklerini belirlemek amacıyla Carretero vd. (2017) tarafından geliştirilmiş olup Afacan Adanır ve Gülbahar (2022) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üniversite Öğrencileri Dijital Yeterlikler Ölçeği” yer almaktadır. İlgili ölçek beş boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar; 1. Dijital içerik geliştirme, 2. Bilgi ve veri okuryazarlığı, 3. İletişim, 4. Üniversitenin sanal araçları ve sosyal iletişimi, 5. Problem çözme boyutlarıdır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .904’tür. Bu araştırmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Alt boyutların Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise dijital içerik geliştirme için .86, bilgi ve veri okuryazarlığı için .87, iletişim için .88, üniversitenin sanal araçları ve sosyal iletişimi için .63 ve problem

çözme için .68 olarak hesaplanmıştır. *Üniversite Öğrencileri Dijital Yeterlikler Ölçeği* ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Üniversite Öğrencileri Dijital Yeterlikler Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları
1. Dijital İçerik Geliştirme	.86
2. Bilgi ve Veri Okuryazarlığı	.87
3. İletişim	.88
4. Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi	.63
5. Problem Çözme	.68
<i>Dijital Yeterlik</i>	.88

İşlem/ Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri, Üniversite Öğrencileri Dijital Yeterlikler Ölçeğinin 2023-2024 akademik yılının güz yarıyılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine yüz yüze uygulanmasıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital yeterliklerini belirleyebilmek amacıyla kullanılan *Üniversite Öğrencileri Dijital Yeterlikler Ölçeğinden* elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 21 programına aktararak çözümlenmiştir. Veri setindeki verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için maddelerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmış ve bu değerlerin -1,5 ile +1,5 arasında değiştiği belirlenerek verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin homojenliğinin test edilmesinde ise Levene Statistic test sonuçlarından faydalanılmıştır. Levene test sonuçlarına göre madde varyanslarının homojenlik koşulunu sağladığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (anova testi) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerine başvurulmuştur. Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek için ise Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmış ve varyansların homojen olduğu durumlarda Scheffe çoklu karşılaştırma analizi ($p>.05$), olmadığı durumlarda Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma analizi kullanılmıştır ($p<.05$). Ayrıca verileri çözümlemede betimsel istatistik yöntemlerinden olan standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın istatistiksel çözümlemelerinde anlamlılık düzeyi $p\leq.05$ olarak alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada kullanılan *Üniversite Öğrencileri Dijital Yeterlikler Ölçeğinin* geçerliği ve güvenirliliği ölçeği geliştiren kişiler tarafından daha önce yapılmıştır. Buna göre ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .904 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ilgili ölçek daha önce farklı araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmış bir ölçektir. Bu araştırma için ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulu

Karar tarihi= 30.03.2023

Belge sayı numarası= E-84026528-050.01.04-2300077097

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital yeterliklerine yönelik bulguları incelenmiştir.

Dijital Yeterliğe İlişkin Puanlara Yönelik Bulgular

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital yeterliklerine ilişkin puanlara yönelik bulgular Tablo 3'te verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.

Dijital Yeterliğe ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	ss	Min	Maks	Skewness	Kurtosis
1. Dijital İçerik Geliştirme	2170	2,59	,90	1	5	,15	-,73
2. Bilgi ve Veri Okuryazarlığı	2170	4,01	,81	1	5	-1,4	2,04
3. İletişim	2170	4,50	,91	1	5	-2,47	5,95
4. Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi	2170	3,29	,92	1	5	-,34	-,40
5. Problem Çözme	2170	3,67	1,00	1	5	-,66	-,07
Dijital Yeterlik	2170	3,48	,60	1,28	4,97	-,62	,48

Ortalama yorumlama: 1,00-1,49: Çok düşük; 1,50-2,49: Düşük; 2,50-3,49: Orta; 3,50-4,49: Yüksek; 4,50-5,00: Çok yüksek.

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin dijital yeterlik puanlarına ait ortalamaların $\bar{x}=3,48$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ise $\bar{x}=2,59$ ile $\bar{x}=4,50$ arasında değişmektedir. Tablo 3'teki verilere göre, öğrencilerin dijital içerik geliştirme alt boyutuna ($\bar{x}=2,59$) ilişkin puanlarının ortalaması en düşük, iletişim alt boyutuna ($\bar{x}=4,50$) yönelik puanlarının ortalaması ise en yüksek düzeydedir.

Dijital Yeterliğe İlişkin Puanların Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde dijital yeterliğe ilişkin puanların cinsiyet, not ortalaması, sınıf düzeyi, yaş ve öğrenim görülen program değişkenlerine yönelik bulgular incelenmiştir.

Tablo 4.

Dijital Yeterliğe İlişkin Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Dijital Yeterlik	Kadın	1558	3,51	,59	2,78	.01*
	Erkek	612	3,43	,63		

df=2168, * $p<.01$

Tablo 4'e göre, öğrencilerin dijital yeterlik puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$) Bu farklılık kadın öğrenciler lehinedir.

Tablo 5.

Dijital Yeterliğe İlişkin Puanların Not Ortalaması Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	Not Ortalaması	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Dijital Yeterlik	0-1,99	653	3,37	,60	G. Arası	23,46	3	7,82	22,11	.00*
	2-2,49	208	3,38	,58	G. İçi	765,94	2166	,35		
	2,5-2,99	671	3,49	,61	Toplam	789,39	2169			
	3-4	638	3,63	,58						
	Toplam	2170	3,49	,60						

* $p < .01$

Tablo 5'e göre, öğrencilerin dijital yeterlik puanları not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .01$). Öğrencilerin dijital yeterlik puanlarında tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Dijital Yeterliğe İlişkin Puanların Not Ortalaması Değişkenine Göre Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Dijital Yeterlik	*4-3, *4-2, *4-1, *3-1
*lehin; Gruplar: 1) 0,00-1,99, 2) 2,00-2,49, 3) 2,50-2,99, 4) 3,00-4,00	

Tablo 6'daki verilere göre, not ortalaması 3,00-4,00 aralığında olan öğrenciler ile not ortalaması 2,50-2,99, 2,00-2,49 ve 0,00-1,99 aralığında olan öğrenciler arasında not ortalaması 3,00-4,00 aralığında olan öğrenciler lehine; not ortalaması 2,50-2,99 aralığında olan öğrenciler ile not ortalaması 0,00-1,99 aralığında olan öğrenciler arasında not ortalaması 2,50-2,99 aralığında olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Tablo 7.

Dijital Yeterliğe İlişkin Puanların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Dijital Yeterlik	1. Sınıf	620	3,38	,59	G. Arası	13,91	3	4,64	12,96	.00*
	2. Sınıf	522	3,46	,59	G. İçi	775,47	2166	,36		
	3. Sınıf	495	3,52	,59	Toplam	789,40	2169			
	4. Sınıf	533	3,60	,61						
	Toplam	2170	3,48	,60						

* $p < .01$

Tablo 7'ye göre, öğrencilerin dijital yeterlik puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .01$). Öğrencilerin dijital yeterlik puanlarında tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Dijital Yeterliğe İlişkin Puanların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Dijital Yeterlik	*4-2, *4-1, *3-1
<i>*lehine; Gruplar: 1) 1. Sınıf, 2) 2. Sınıf, 3) 3. Sınıf, 4) 4. Sınıf</i>	

Tablo 8'deki verilere göre, 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 1. sınıfta ve 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine; 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Tablo 9.

Dijital Yeterliğe İlişkin Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Dijital	18-19	678	3,43	,59	G. Arası	5,86	3	1,95	5,40	.00*
Yeterlik	20-21	917	3,48	,60	G. İçi	783,53	2166	,36		
	22-23	468	3,56	,60	Toplam	789,39	2169			
	24+	107	3,59	,68						
	Toplam	2170	3,48	,60						

* $p < .01$

Tablo 9'a göre, öğrencilerin dijital yeterlik puanları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .01$). Öğrencilerin dijital yeterlik puanlarında tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Dijital Yeterliğe İlişkin Puanların Yaş Değişkenine Göre Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Dijital Yeterlik	*3-1
<i>*lehine; Gruplar: 1) 18-19, 2) 20-21, 3) 22-23, 4) 24+</i>	

Tablo 10'daki verilere göre, 22-23 yaş aralığındaki öğrenciler ile 18-19 yaş aralığındaki öğrenciler arasında 22-23 yaş aralığındaki öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Tablo 11.

Dijital Yeterliğe İlişkin Puanların Öğrenim Görülen Program Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	Program	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Dijital	Rehberlik	279	3,47	,57	G. Arası	18,63	13	1,43	4,01	.00*
Yeterlik	Okul Öncesi	238	3,40	,58	G. İçi	770,76	2156	,36		
	Fen Bilgisi	182	3,50	,58	Toplam	789,39	2169			
	Türkçe	183	3,61	,60						
	İngiliz Dili	273	3,64	,54						
	Müzik	48	3,23	,63						
	Sınıf Eğitimi	173	3,52	,67						
	Kimya	65	3,43	,67						

Sosyal Bilgiler	174	3,48	,60
Japon Dili	90	3,49	,56
Resim-İş	49	3,49	,58
Matematik	137	3,44	,53
Coğrafya	69	3,46	,69
Özel Eğitim	210	3,36	,67
Toplam	2170	3,48	,60

* $p<.01$

Tablo 11'e göre, öğrencilerin dijital yeterlik puanları öğrenim gördükleri programlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.01$). Öğrencilerin dijital yeterlik puanlarında tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Dijital Yeterliğe İlişkin Puanların Öğrenim Görülen Program Değişkenine Göre Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Dijital Yeterlik	*4-2, *4-6, *4-14, *5-1, *5-2, *5-6, *5-12, *5-14

**lehine; Gruplar: 1) Rehberlik, 2) Okul Öncesi, 3) Fen Bilgisi, 4) Türkçe, 5) İngiliz Dili, 6) Müzik, 7) Sınıf Eğitimi, 8) Kimya, 9) Sosyal Bilgiler, 10) Japon Dili, 11) Resim-İş, 12) Matematik, 13) Coğrafya, 14) Özel Eğitim*

Tablo 11'deki verilere göre, Türkçe Eğitimi programında öğrenim gören öğrenciler ile Okul Öncesi Eğitimi, Müzik Eğitimi, Özel Eğitim programlarında öğrenim gören öğrenciler arasında Türkçe Eğitimi programında öğrenim gören öğrenciler lehine; İngiliz Dili Eğitimi programında öğrenim gören öğrenciler ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okul Öncesi Eğitimi, Müzik Eğitimi, Matematik Eğitimi, Özel Eğitim programlarında öğrenim gören öğrenciler arasında İngiliz Dili Eğitimi programında öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır; öğrencilerin dijital yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanarak benzer çalışmalarla tartışılmıştır.

Dijital yeterlik; bireylerin dijital araçlara yönelik temel bilgileri bilme, bu araçları gerek meslek hayatında işle ilgili görevleri yaparken gerekse günlük hayatta ihtiyaçlarını karşılarken kullanma becerilerini kapsar. Geleceğin öğretmenleri ve günümüzün öğretmen adaylarından beklenen dijital araçları derslerde kullanabilecek yeterliğe sahip olmalarıdır (Kumar, Rose ve D'Silva, 2008). Bu bağlamda öğrencilerin dijital yeterlikleri, elde edilen bulgulara göre orta düzeydedir ($\bar{x}=3,48$). Yaman, Demirtaş ve Aydemir (2013) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının orta düzeyde genel pedagojik yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda iki çalışmada benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Yontar (2019), Kaya ve Uyangör (2022) tarafından yapılan çalışmalarda; öğretmen adaylarının, Süzer (2022) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin dijital yeterliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ve bu bağlamda çalışmadaki sonuçlarla ilgili araştırmaların sonuçları örtüşmektedir.

Dijital yeterliğe alt boyutlar açısından bakıldığında öğrencilerin, ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının $\bar{x}=2,59$ ile $\bar{x}=4,50$ arasında değiştiği; öğrencilerin dijital içerik geliştirme boyutunda $\bar{x}=2,59$ ortalamaya, üniversitenin sanal araçları ve sosyal iletişimi

boyutunda $\bar{x}=3,29$ ortalamaya, problem çözme boyutunda $\bar{x}=3,67$ ortalamaya, bilgi ve veri okuryazarlığı boyutunda $\bar{x}=4,01$ ortalamaya ve iletişim boyutunda $\bar{x}=4,50$ ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Buradan hareketle, öğrencilerin dijital içerik geliştirme konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu bulgu, Özkan Kanat (2023) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Buna göre öğretmen adayları, kendilerini en çok dijital içerik geliştirme alanında yetersiz hissetmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dijital yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p<.05$) ve bu farklılığın kadın öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Fidan ve Cura Yeleğen (2022) tarafından yapılan çalışmada da kadın öğretmenlerin dijital yeterlikleri erkek öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Keskin ve Yazar (2015), Yıldırım vd. (2024) ise bu çalışmadan farklı olarak erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre dijital yeterlik açısından daha yüksek düzeye sahip olduğunu tespit etmiştir.

Dijital yeterlik düzeylerinin not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p<.01$) tespit edilen bu çalışmada, not ortalaması 3,00-4,00 olan öğrenciler ile 2,50-2,99, 2,00-2,49 ve 0,00-1,99 aralığında bir not ortalamasına sahip olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık not ortalaması 3,00-4,00 aralığında olan öğrenciler lehinedir. Bununla birlikte not ortalaması 2,50-2,99 arasında olan öğrenciler ile not ortalaması 0,00-1,99 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu fark, not ortalaması 2,50-2,99 arasında olan öğrenciler lehinedir. Özkan Kanat (2023) tarafından yapılan çalışmada elde edilmiş bulgularla bu bulgu da örtüşmektedir.

Öğrencilerin dijital yeterliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($p<.01$) belirlenmiştir. Buna göre 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 1 ve 2. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine; 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulgu, Kaya (2020) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir. Özkan Kanat (2023) da üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek düzeyde dijital yeterliğe sahip olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dijital yeterlik düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p<.01$), bu farklılığın yaşı 22-23 aralığındaki öğrenciler ile yaşı 18-19 aralığındaki öğrenciler arasında yaşı büyük olan öğrenciler lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, Kaya (2020) tarafından yapılan çalışmadaki bulgularla örtüşmektedir. Buna göre yaşı büyük olan öğrencilerin dijital yeterlikleri yaşı küçük olan öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir.

Öğrencilerin dijital yeterliklerinin öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($p<.01$) belirlenmiştir. Türkçe Eğitimi programında öğrenim gören öğrenciler ile Okul Öncesi Eğitimi, Müzik Eğitimi, Özel Eğitim programlarında öğrenim gören öğrenciler arasında Türkçe Eğitimi programı öğrencileri lehine; İngiliz Dili Eğitimi programında öğrenim gören öğrenciler ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okul Öncesi Eğitimi, Müzik Eğitimi, Matematik Eğitimi, Özel Eğitim programlarında öğrenim gören öğrenciler arasında İngiliz Dili Eğitimi programı öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Keskin ve Yazar (2015) “Öğretmenlerin Yirmi Birinci Yüzyıl Becerileri Işığında ve Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Dijital Yeterliliklerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında dijital yeterliği en yüksek olan öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri, Fen Teknoloji ve Tasarım, İngilizce ve Matematik branşlarında çalıştığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da Türkçe Eğitimi programı ile İngiliz Dili Eğitimi programında öğrenim gören öğrencilerin dijital yeterlikleri diğer programlarda okuyan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. İngilizce Eğitimi programında okuyan öğrencilerin dijital yeterliklerinin yüksek çıkması açısından iki çalışmanın benzer sonuçlara sahip olduğu görülmektedir. Karasu ve Arıkan (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada dijital yeterlik seviyesinin öğrenim görülen programa göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusundan farklı olarak öğrenim görülen bölümün öğrencilerin dijital yeterlik seviyeleri üzerinde anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve genel olarak öğrencilerin dijital yeterliklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Dijital

yeterliklerin alt boyutlarına bakıldığında, öğrencilerin dijital içerik geliştirme konusunda yetersiz hissettikleri tespit edilmiştir. Cinsiyet, not ortalaması, sınıf düzeyi, yaş ve öğrenim görülen programa göre dijital yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Sonuçlardan hareketle getirilebilecek öneriler şöyledir:

1. Öğrencilerin dijital içerik geliştirme konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri göz önüne alınarak bu konuda özel eğitim programları ve atölye çalışmaları düzenlenebilir. Böylece öğrencilerin dijital içerik üretme becerileri artırılabilir.

2. Kadın öğrencilerin dijital yeterliklerinin daha yüksek olmasının sebepleri detaylı incelenebilir ve erkek öğrencilerin dijital yeterliklerini artırmak için özel yöntemler geliştirilebilir.

3. Dijital yeterlik düzeyleri not ortalaması yüksek olan öğrencilerde daha yüksektir. Bu durum göz önünde bulundurularak not ortalaması düşük olan öğrencilere yönelik destek programları hazırlanabilir.

4. Üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin dijital yeterlikleri daha yüksektir. Alt sınıflardaki öğrenciler için erken dönemde dijital yeterlik kazandırmaya yönelik müfredat değişiklikleri yapılabilir.

5. Yaşı büyük olan öğrencilerin dijital yeterlikleri daha yüksektir. Genç öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmek amacıyla, yaşa özgü eğitim materyalleri ve öğretim yöntemleri kullanılabilir.

6. Öğrencilerin dijital yeterliklerinin öğrenim gördükleri programa göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Dijital yeterlik düzeyi düşük olan programlardaki öğrenciler için programlarına uygun dijital beceri geliştirme kursları ve seminerleri düzenlenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulu

Karar tarihi= 30.03.2023

Belge sayı numarası= E-84026528-050.01.04-2300077097

Yazarların Katkı Oranı

Makalenin hazırlanmasında 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Afacan Adanır, G. ve Gülbahar, Y. (2022). Üniversite öğrencileri dijital yeterlikler ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(1), 122-132.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Millî Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Avrupa Birliği Resmî Gazetesi (Official Journal of the European Union). (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union, L394/10. Erişim Adresi: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>
- Avrupa Birliği Resmî Gazetesi (Official Journal of the European Union). (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union, C189/1. Erişim Adresi: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2021). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fidan, M. ve Cura Yeleğen, H. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 150-170.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 224-246.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karasu, M. ve Arıkan, D. (2016). Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 549-566.
- Kaya, R. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kaya, R. ve Uyangör, N. (2022). Öğrencilerin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 552-571.
- Keskin, İ. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerileri ışığında ve yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1691-1711.
- Kumar, N., Rose, R. C., & D'Silva, J. L. (2008). Teachers' readiness to use technology in the classroom: An empirical study. *European Journal of Scientific Research*, 21(4), 603-616.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Boston: Pearson.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Murawski, M., & Bick, M. (2017). Digital competences of the workforce- A research topic?. *Business Process Management Journal*, 23(3), 721-734.
- Özkan Kanat, B. (2023). *Türkçe öğretmen adaylarının dijital yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(Kayfor15 Özel Sayısı), 1741-1759.
- Süzer, E. (2022). *Öğretmenlerin dijital yeterlilik seviyelerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- UNESCO (2017). Reading the past, writing the future: Fifty years of promoting literacy. Erişim Adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563>
- Ünsar, S. (2009). Yetkinliğe dayalı ücret yönetiminin genel bir değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(1), 43-56.
- Yaman, H., Demirtaş, T. ve İleri Aydemir, Z. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital pedagojik yeterlilikleri. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1407-1419.
- Yıldırım, Y., Alptekin, G., Altınpulluk, H., & Türkmen, D. (2024). Investigation of digital competence levels of online learners. *Kastamonu Education Journal*, 32(2), 260-271.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.

Extended Abstract

Introduction

In education, the importance of concepts such as learning to learn, active learning, lifelong learning, etc., new which approaches have been brought to the literature, has created new gains in the fulfillment of the function of schools (Karacaoğlu, 2008). These new gains require new competencies. Competence includes all of the observable behaviors that make a difference between

people working in a field, including knowledge, skills, and attitudes (Ünsar, 2009: 44). Digital competence, which is among the competencies listed above, includes both safe and critical use of information and communication technologies necessary for work, daily life, and communication. This competency includes the ability to use technological tools such as computers for accessing and evaluating information and storing, producing, presenting, and exchanging information (MEB, 2019: 5).

The technological revolution and the resulting changes in schools are transforming literacy practices. Technological literacy offers tremendous possibilities for teachers and researchers to rethink the fundamental principles of teaching and to integrate technology and literacy in creative and productive ways. In addition to the impact of ongoing digitalization on our daily lives, new technologies have a huge impact on the way we work (Murawski & Bick, 2017). Technological literacy is among the indispensable competencies due to the effects of digitalization in daily life. Technological literacy, which is expressed as an individual's ability to use digital tools effectively and access information, supports traditional literacy skills and improves the individual's ability to understand, evaluate and create texts in digital environments.

The aim of this article was to determine the digital competence levels of education faculty students and to examine the effects of these competencies on educational processes. In the study, the digital competencies of the students of the faculty of education were examined according to gender, grade level, grade point average, age, and program of study variables and suggestions were presented for the development of students' digital competencies.

Method

The study, which was conducted to determine the digital competencies of the students of the Faculty of Education, was designed following the survey model. In this context, students' digital competencies were examined according to gender, grade level, grade point average, age, and program of study variables. The study group of the research consisted of 2170 students who volunteered to participate in the study among the first-, second-, third-, and fourth-year students studying in the faculty of education of a state university in the fall semester of the 2023–2024 academic year. The data collection tool used in the research consists of two parts. The first part consists of questions to collect information on gender, age, grade, program of study, and grade point average. The second part includes the "University Students Digital Competencies Scale" developed by Carretero et al. (2017) and adapted into Turkish by Afacan Adanır & Gülbahar (2022) to determine the digital competencies of the students. The data of the study were collected by a face-to-face administration of the University Students' Digital Competencies Scale to first-, second-, third-, and fourth-year students studying in the faculty of education of a state university in the fall semester of the 2023–2024 academic year.

Result and Discussion

In this study, the aim was to determine the digital competencies of the students of the Faculty of Education; the digital competencies of the students were examined in terms of various variables. The results obtained within the scope of the study are listed below and discussed in comparison with similar studies.

Digital competence encompasses the ability of individuals to have basic knowledge of digital tools and to use these tools both while performing work-related tasks in professional life and while meeting their needs in daily life. Future teachers and today's prospective teachers are expected to have the competence to use digital tools in lessons (Kumar, Rose, & D'Silva, 2008). In this context, according to the findings, students' digital competencies are at a medium level ($\bar{x}=3.48$). In the study conducted by Yaman, Demirtaş, and Aydemir (2013), it was determined that prospective Turkish teachers had moderate general pedagogical competence. In this context, it was seen that similar results were obtained in the two studies. In the studies conducted by Yontar (2019) and Kaya & Uyangör (2022), it was determined that the digital competencies of pre-service teachers, and in the study conducted by Süzer (2022), it was determined that the digital competencies of teachers were at

a medium level, and in this context, the results of the related studies overlap with the results of the study.

It was determined that the digital competence levels of the students participating in the study showed a significant difference according to the gender variable ($p<.05$), and this difference was in favor of female students. In the study conducted by Fidan & Cura Yeleğen (2022), the digital competencies of female teachers were higher than those of male teachers. Keskin & Yazar (2015) and Yıldırım et al. (2024), unlike this study, found that male students had higher levels of digital competence than female students.

In this study, it was found that digital competence levels showed a significant difference ($p<.01$) according to the grade point average variable, and this difference was in favor of students with a high-grade point average. This finding overlaps with the findings obtained in the study conducted by Özkan Kanat (2023).

It was determined that students' digital competencies showed a significant difference ($p<.01$) according to the grade level variable. This difference is in favor of students studying in the fourth year. This finding differs from the findings of the study conducted by Kaya (2020). Özkan Kanat (2023) also found that students studying at upper levels have higher levels of digital competence.

It was found that the digital competence levels of the students participating in the study showed a significant difference according to the age variable ($p<.01$), and this difference was in favor of the older students. This finding coincides with the findings in the study conducted by Kaya (2020).

It was determined that students' digital competencies differed significantly ($p<.01$) according to the program variable. In this context, the digital competencies of the students studying in Turkish Education and English Language Teaching programs were higher than the students studying in other programs. Keskin & Yazar (2015) in their study titled "Investigation of Teachers' Digital Competencies in the Light of Twenty-First Century Skills and in the Context of Lifelong Learning" found that the teachers with the highest digital competencies worked in the Information Technologies, Science Technology and Design, English, and Mathematics branches. In this study, the digital competencies of the students studying in the Turkish Education program and the English Language Education program were higher than the students studying in other programs. It was seen that the two studies had similar results in terms of the high digital competencies of the students studying in the English Language Education program. In the study conducted by Karasu & Arıkan (2016), unlike the finding that the level of digital competence differed significantly according to the program of study, it was determined that the department of study did not have a significant difference on the digital competence levels of the students.



Alt Sosyoekonomik Bağlamda Ailelerin Sundukları Ev Erken Okuryazarlık Deneyimlerinin Betimlenmesi*

*Dilara HARMANDAR ERGÜL***

*Arzu ARIKAN****

Öz

Her çocuk ev ortamında farklı deneyimler yaşamakta ve erken okuryazarlık becerilerini aynı oranda geliştirme imkânı bulamamaktadır. Bu çalışmada da özellikle dezavantajlı koşullarda yaşayan çocukların sorunlarından hareketle alt sosyoekonomik katmandan ailelerin çocuklarına sundukları ev erken okuryazarlık deneyimlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, ilk yazarın yüksek lisans tezi kapsamında elde ettiği veri setinden faydalanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını 5-6 yaş çocuğu olan 286 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırma verileri Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu ile toplanmıştır. Veri analizinde t-testi, Mann-Whitney U testi ve ANOVA testlerine başvurulmuştur. Bulgular alt sosyoekonomik katmanda çocuklarına zengin deneyim sunan ailelerin sayıca sınırlı kaldığını, sesbilgisel ve yazı farkındalığı boyutunda orta düzeyde; okuma, yazma ve birlikte kitap okuma boyutlarında yetersiz deneyim sunduklarını göstermiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve çocukların okul öncesi eğitim süreleri arttıkça ailelerin okuma ve birlikte kitap okuma boyutlarında sundukları deneyimler artmıştır. Yazma deneyimleri kız çocuğu olan ailelerin lehine, sesbilgisel/yazı farkındalığı ise okul öncesi eğitim süresine göre farklılaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi eğitim, dezavantajlı gruplar, risk altındaki çocuklar, aile-çocuk etkileşimi

Exploring Home Early Literacy Practices among Families from Low Socioeconomic Backgrounds

Abstract

Each child has different home early literacy experiences and does not have the opportunity to develop early literacy skills at the same rate. This study aims to explore the home early literacy experiences offered by families from lower socioeconomic stratum to their children, especially based on the problems of children living under disadvantaged conditions. The study used the data set collected as part of the first author's master's thesis. The participants consisted of 286 parents of 5-6-year-old children. Data collection instruments were the Home Early Literacy Environment Scale and the Demographic Information Form. Data analysis included t-test, Mann-Whitney U test, and ANOVA. The findings indicated that the number of families from lower socioeconomic stratum offering rich experiences were limited. Parents offered moderate experiences in the phonological/letter awareness dimension and insufficient experiences in the reading, writing, and shared book reading dimensions to their children. As the educational levels of the parents and children's duration of preschool education increased, the experiences in the reading and shared book reading dimensions also increased. Writing experiences favored families with daughters, while phonological/letter awareness varied according to children's duration of preschool education.

* Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğr. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Kale Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Denizli, dharmandar@pau.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-0865-5090

*** Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Eskişehir, arzuarikan@anadolu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4602-8901

Keywords: Early literacy skills, preschool education, disadvantaged groups, children at risk, family-child interaction

Giriş

Okuryazarlık becerilerinin nasıl geliştiğine yönelik anlayış zaman içinde değişerek bu becerilerin temellerinin erken yaşlardan itibaren “yeşeren okuryazarlık” ve “erken okuryazarlık” gibi becerilerle atılabildiği anlaşılmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında da okuryazarlık kavramının, okul çağına gelmiş olan çocukların yeterli olgunluğa eriştikten sonra edindikleri bir beceri olmaktan çıkarak doğumdan itibaren gelişen ve dil becerilerinin devamı niteliğindeki beceriler olarak tanımlandığı görülmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu çerçevede ilişkili bir kavram olan erken okuryazarlık becerileri de çocuk için dinleme, konuşma, sözcük bilgisi, yazma, ses bilgilendirme ve yazı farkındalığı gibi temel becerilerle bebeklikten itibaren gelişmektedir (Bee ve Boyd, 2009; Weigel, Martin ve Lowman, 2017). Bu süreçte çocuğun çevresi son derece önemli olup özellikle ev ortamında sunulan erken okuryazarlık deneyimleri, çocukların ilerleyen yıllardaki akademik başarılarında önemlidir. Ev okuryazarlık ortamı şeklinde adlandırılan bu deneyimler, “çocuklara sağlanan çeşitli kaynak ve fırsatlar ile bu fırsatların sağlanmasında belirleyici olan ebeveyn beceri, yetenek ve eğilimleri” olarak da tanımlanmaktadır (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002, s. 413).

Her çocuk ev ortamında farklı deneyimler yaşamakta ve erken okuryazarlık becerilerini aynı oranda geliştirme imkânı bulamamaktadır. Ebeveyn-çocuk okuma etkinliklerinin demografik özelliklerden bağımsız olarak erken okuryazarlık becerilerinde belirleyici olduğuna işaret eden çalışmalar olsa da (Bracken ve Fischel, 2008) sosyoekonomik açıdan dezavantajlı koşullarda yaşayan çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından risk altında olduğu çeşitli araştırmalar tarafından vurgulanmıştır (Gengeç, Güldenoğlu ve Kargın, 2023; Lee ve Otaiba, 2015; Neumann, 2016; Ünal, 2021; Yılmaz Hığde, Baştuğ ve Cihan, 2020). Örneğin, dezavantajlı koşullarda yetişen çocukların yazı farkındalığı becerilerinin daha yüksek sosyoekonomik katmanlardaki çocuklara göre zayıf olduğu bilinmektedir (Aram ve Levin, 2001). Bu durum, çocukları okul yaşamlarının en başından itibaren zorlayarak farklı sosyoekonomik gruplar arasında öğrenme ve gelişim açısından gözlenebilecek farklara zemin hazırlamaktadır. Çocuklar arasında bu farkların oluşmasındaki temel etmenlerden biri sosyoekonomik açıdan dezavantajlı koşullardaki çocuklara yeterince erken okuryazarlık deneyimi sunulmamasıdır (Coşkun, 2023; Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2017; Özbek Ayaz, 2015). Örneğin; erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde önemli bir deneyim olan kitap okuma uygulamalarında ailelerin sosyoekonomik durumuna göre farklar olduğu vurgulanmaktadır. Üst gelir gruplarındaki aileler; çocuklarına daha çok kitap okumakta (Özbek Ayaz, 2015) ve okuma sırasındaki etkileşimlerinin niteliği de daha yüksek olmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Alt gelir gruplarından aileler ise çocuklarına kitaplar, mesajlar ya da notlar gibi yazılı materyallerle etkileşime girme fırsatlarını daha az sunmaktadır (Özbek Ayaz, 2015). Bazı çalışmalarda da özellikle dezavantajlı koşullarda yaşayan veya risk altındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek müdahale stratejilerine başvurulduğu gözlenmiştir (Gölcük, Okur ve Kazak-Berument, 2015; İşlek, 2021). Ulusal alanyazında dezavantajlı koşullarda yaşayan çocukların çeşitli deneyimlerine yönelik ilgi son yıllarda artmaya başlamış olsa da (Arıkan, 2020; Gölcük, Okur ve Kazak-Berument, 2015; Harmandar Ergül, 2022; İşlek, 2021; Ünal, 2021) erken okuryazarlık becerileri özelinde bu grubun deneyimlerinin daha fazla araştırılmasına ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan sosyoekonomik koşulların bireyler üzerindeki belirleyiciliğinden hareket edilerek araştırmalarda daha çok olumsuz deneyimlerin vurgulanması da önemli bir sorundur. Oysaki sınırlı koşullara rağmen gerek ailelerin çocuklarına sunabildikleri gerekse çocukların becerileri açısından yetkinliklerin ve zenginliklerin vurgulanmasına daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece alt sosyoekonomik katmandan ailelerin çocuklarına ev ortamında sunabildikleri de “fark edilerek” bu katmandan çocuklar ve aileleri araştırmalarda daha “görünür” kılınabilir (Arıkan, 2022). Bu kapsamda çocukların ev ortamlarındaki erken okuryazarlık deneyimlerinin özellikle alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin bakış açısından anlaşılmasının önemli olduğu vurgulanabilir. Bu yönelim bilimsel araştırmalarda da “fark edilmeyen çocuklar” açısından sosyal adaletin tesisine hizmet edecek bir adım olacaktır.

Son olarak pek çok araştırmada sosyoekonomik katman ve dezavantajlı koşulların belirlenmesinde yoksul mahallelerden katılımcı seçimi veya gelir durumunun sorulması gibi tekil ölçütlere başvurulduğu gözlenmektedir. Oysaki sosyoekonomik katman farklı değişkenleri içeren karmaşık bir kavram olup yaşanan yer ve gelir durumu gibi değişkenlerden daha fazlasını ifade etmektedir. Sosyoekonomik durumun tek bir değişkenle tanımlanması araştırma sonuçlarını sınırlama potansiyeli taşımaktadır. Başka bir ifadeyle alt gelir gruplarında olmalarına rağmen ebeveynlerin eğitim durumu ve mesleği gibi özellikleri de ev ortamında sunulan erken okuryazarlık deneyimlerinde farkları beraberinde getirmektedir (Burris, Phillips ve Lonigan, 2019; Mendive, Lara, Aldoney, Perez ve Pezoa, 2020; Mendive, Lissi, Bakeman ve Reyes, 2017; Storch ve Whitehurst, 2001). Dolayısıyla dezavantajlı koşullarda yaşayan ailelerin çocuklarına sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin daha iyi betimlenebilmesi için sosyoekonomik katmanın da farklı değişkenleri içerecek şekilde daha kapsamlı tanımlanmasına ihtiyaç vardır. Bu çalışmada da sosyoekonomik katman belirlenirken ailelerin tatil çıkma sıklığı, annenin çalışma durumu, çocuğun okulunun bulunduğu mahallenin sosyoekonomik özellikleri gibi farklı değişkenler kullanılmış ve ailelerin çocuklarına sundukları ev erken okuryazarlık deneyimleri çok yönlü bir bakış açısıyla betimlenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin çocuklarına sundukları ev erken okuryazarlık deneyimleri nasıldır?
- Alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin çocuklarına sundukları ev erken okuryazarlık deneyimleri demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel tarama deseninde yürütülmüş bir yüksek lisans tez araştırmasına dayalı olarak hazırlanmıştır (Harmandar, 2019). Tarama araştırmaları, evrendeki tutum, görüş ve eğilimleri betimlemek için evrenden seçilen bir örnekleme yapılan araştırmalardır (Creswell, 2016). Bu çalışma da alt sosyoekonomik katmandan ailelerin okul öncesi eğitime devam eden çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimlerini betimlemektedir.

Örneklem

Çalışmanın üretildiği yüksek lisans araştırmasının evrenini İç Anadolu bölgesindeki bir ilin merkez ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtlı 5-6 yaşlarındaki 2496 çocuğun ebeveyni oluşturmuştur. Katılımcılar küme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri (Miles ve Huberman, 1994; Neuman, 2006) ile belirlenmiş 640 ebeveyn den oluşmakla birlikte bu çalışmada alt sosyoekonomik katmandaki 286 ebeveyn den elde edilen veriden faydalanılmıştır. Bu çalışmada örnekleme oluşturan katılımcıların bir kesiti olan alt sosyoekonomik katmandan 286 ebeveyn e odaklanıldığı için çalışma grubu ifadesi kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında sosyoekonomik katman belirlenirken alanyazından yola çıkılarak sosyoekonomik düzeyle ilişkili olduğu düşünülen; çocukların devam ettiği okul türü ve okulun bulunduğu yerleşim yerinin niteliği, ebeveynlerin eğitim, gelir ve meslekleri, annenin çalışma durumu ve tatil yapma sıklığı gibi değişkenler kullanılarak kümeleme analizine başvurulmuştur. Bu süreçte ebeveyn meslekleri dışındaki değişkenlerde demografik bilgi formundaki yanıtlar olduğu gibi kullanılarak kodlanmıştır. Ebeveyn meslekleri ise çalışma durumu ve sosyoekonomik katmana ilişkin araştırmalardan yola çıkılarak anne ve babanın çalışma durumuna göre ikili kodlanmıştır. Örneğin; anne ve babanın ikisi de çalışmıyorsa "0", anne ev hanımıyken baba herhangi bir işte çalışıyorsa "1", anne profesyonellik gerektiren öğretmenlik, mühendislik gibi bir mesleğe sahipken baba çalışmıyorsa "2" ve her iki ebeveyn de aktif olarak çalışıyorsa "3" gibi kodlar atanmıştır. Bu dokuz değişkene SPSS programı ile kümeleme analizi yapılarak kendi içinde benzer özellikler sergileyen ve birbirinden ayrılan üç küme oluşturulmuştur. Buna göre; çocuğu devlet okulunda eğitim gören, annelerin çalışmadığı, düşük gelir ve eğitim düzeyindeki, yurt dışı tatiline neredeyse hiç çıkmazken şehir dışındaki tatil sayısı da sınırlı olan, ebeveynlerin çalışmadığı ya da profesyonellik gerektirmeyen kasiyerlik, satış temsilciliği gibi mesleklerde istihdam edilmiş olan aileler büyük oranda alt sosyoekonomik katmanda yer almıştır. Alt,

orta ve üst sosyoekonomik katman olarak adlandırılan üç kümenin demografik özellikler açısından dağılımı Ek-1’de sunulmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin bilgi verdikleri çocuklarının demografik özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Çocukların Demografik Özellikleri

Değişkenler		N	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	131	46,1
	Erkek	153	53,9
Devam Ettiği Kurum Tipi	Anaokulu	93	32,5
	Anasınıfı	193	67,5
Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	0	62	22,4
	1 sene	86	31,0
	2 sene ve üstü	129	46,6
Dijital Teknolojilerle İlgilenme Süresi	0-30 dakika	85	29,7
	31-60 dakika	55	19,2
	1-2 saat arası	101	35,3
	2+ saat	45	15,7
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	62	21,7
	1 kardeş	159	55,6
	2+ kardeş	65	22,7
Anne Eğitim Durumu	Ortaokul ve altı	110	38,9
	Lise	124	43,8
	Üniversite ve üstü	49	17,3
Baba Eğitim Durumu	Ortaokul ve altı	85	29,9
	Lise	137	48,2
	Üniversite ve üstü	62	21,8
Toplam		286	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların %46’sının kız ve %54’ünün ise erkek çocuğu bulunmaktadır. Katılımcıların yarıdan fazlası çocuklarının (%67,5) anasınıfına devam ettiğini bildirmişlerdir. Okul öncesi eğitim alma süresine göre ise çocuğu iki sene ve üstünde eğitim görenler %47 ile çoğunluktadır. Çocukların bilgisayar, telefon, tablet gibi dijital teknolojilerle ilgilenme süreleri farklılaşmakla birlikte günde 1-2 saat arası bu teknolojilerle ilgilenenlerin diğer sürelerle göre daha yaygın olduğu görülmektedir (%35). Çocukların bir kısmı evde tek çocuk olmakla birlikte (%22) büyük kısmının bir (%55) veya daha fazla (%23) kardeşi vardır. Son olarak hem anne (%44) hem de babalarda (%48) lise mezunu olanlar çoğunluktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında veriler Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) ve Demografik Bilgi Formu ile elde edilmiş olup ebeveynler bu ölçme araçlarında çocukları hakkında bilgi vermişlerdir.

Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği

Araştırma kapsamında çocuklara ev ortamında sunulan erken okuryazarlık deneyimlerini ölçmek amacıyla Sarıca ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen EVOK kullanılmıştır. Çocukların ebeveynlerinin veya birincil bakım verenlerinin doldurduğu bu ölçek 23 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır; 1) Okuma (8 madde), 2) Yazma (5 madde), 3) Sesbilgisel ve yazı farkındalığı (6 madde) ve 4) Birlikte kitap okuma (4 madde). Okuma boyutunda ebeveyn ve çocukların okuma davranışlarına ilişkin “Çocuğunuza ne sıklıkla bir şeyler okursunuz?”, yazma boyutunda yazma/çizme etkinlikleriyle ilgili “Çocuğunuz ne sıklıkla bir şeyler çizer?”, sesbilgisel ve yazı farkındalığı boyutunda çocuğun

farkındalığına yönelik “Çocuğunuzla ne sıklıkla uyaklı kelime oyunları oynarsınız?” ve birlikte kitap okuma boyutunda ise çocuk ve ebeveyninin birlikte okuma etkinliklerindeki çocuk davranışlarına ilişkin “Çocuğunuza kitap okurken, çocuğunuz ne sıklıkla öyküdeki kelimeleri veya satırları tamamlar?” gibi sorular bulunmaktadır. Ölçekte iki madde ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 23 ile 114 arasında değişmektedir. Çocuklara evde sunulan deneyimler, Sarıca ve diğerleri (2014) tarafından belirlenen norm değerlere göre her bir boyut için “yetersiz”, “orta düzey” ve “zengin” olarak değerlendirilmektedir. Açıklanan toplam varyans oranı %54,81 olup ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları 0,70 ile 0,84 arasında değişmektedir (Sarıca ve diğ., 2014). Bu çalışmada da dört faktörlü yapının toplam varyansın %51,20’sini açıkladığı ve her bir boyutun iç tutarlık katsayılarının; $\alpha_{Okuma}=0,76$; $\alpha_{Yazma}=0,78$; $\alpha_{Sesbilgisel\ ve\ Yazı\ Farkındalığı}=0,68$ ve $\alpha_{Birlikte\ Kitap\ Okuma}=0,80$ olduğu görülmüştür.

Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formunda sosyoekonomik katmanın belirlenmesinde kullanılan değişkenler (Ek-1) ile alanyazından yola çıkılarak ev ortamındaki erken okuryazarlık deneyimleri ile ilişkili olduğu görülen cinsiyet, kurum tipi, okul öncesi eğitim süresi, dijital teknolojilerle ilgilenme süresi, kardeş sayısı ile ebeveynlerin eğitim durumları gibi sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma için öncelikle Üniversite Etik Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığından izin alınmış daha sonra ise katılımcılara ulaşılmıştır. Bunun için araştırmacı, örnekleme dâhil edilen toplam 24 okula giderek okul müdürü ve öğretmenlere araştırma hakkında bilgi vermiştir. Ardından öğretmenlere sınıflarındaki ebeveynlere ulaştırması için soru kitapçıkları, gönüllü katılım formları, bilgi formları ve ebeveynlerin doldurdukları soru formlarını kapalı olarak öğretmene teslim edebilecekleri zarflar verilmiştir. Bilgilendirme sürecinde ebeveynlerden okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarını düşünerek soru formlarını doldurmaları istenmiştir. Cevap vermeleri için yaklaşık iki hafta süre tanınan ebeveynlerden çalışmaya gönüllü katılanlar, doldurdukları soru kitapçıklarını ve imzaladıkları gönüllü katılım formlarını ayrı ayrı kapalı zarflar içinde öğretmenlere ulaştırmıştır. Araştırmacı kapalı zarfları öğretmenlerden teslim almıştır. Katılımcılara yapılan hatırlatmalarla birlikte veri toplama süreci toplam yedi haftada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde IBM SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle normal dağılımı incelemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları kontrol edilmiştir. Tüm değişkenler için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 aralığında olduğu, başka bir ifadeyle, verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden alınan puanların çocuğun cinsiyeti ve dijital teknolojilerle ilgilenme süresi değişkenlerine göre incelenmesinde t testi kullanılmıştır. Ölçekten alınan puanlar çocuğun devam ettiği kurum tipine göre normal dağılım göstermesine rağmen anaokuluna (n:93) ve ilkökul bünyesindeki anasınıfına (n:193) devam eden çocuk sayıları birbirinden çok farklı olduğu için bu değişkene göre yapılan analizde Mann-Whitney U testine başvurulmuştur. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı ölçeği puanlarının çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi, kardeş sayısı ve ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre incelenmesinde ise ANOVA testi kullanılmıştır. Varyansların homojenliği sağlandığı ancak grupların büyüklüğü eşit olmadığı için anlamlı çıkan sonuçların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemede Gabriel Post Hoc testine başvurulmuştur (Field, 2013). Son olarak araştırmacı tarafından hesaplanan etki büyüklükleri ile açıklanan varyans oranları belirlenerek Cohen kriterlerine göre yorumlanmıştır (Cohen, 1988; akt. Pallant, 2016). Başka bir ifadeyle istatistiksel olarak anlamlı çıkan sonuçların pratikteki anlamlılıkları ortaya konmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma Yayın Etiği Kurulu
 Karar tarihi= 15/05/2018
 Belge sayı numarası= 54380210-050.99

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar verilerek çocuklarına sundukları deneyimlerin düzeyi değerlendirilmiştir. Ardından bu deneyimlerin çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşma durumlarına ilişkin bulgular sıralanmıştır. Tablo 2, Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin her bir boyutu için elde edilen ortalama puanları ve norm değerlere göre sunulan deneyim düzeylerinin dağılımını göstermektedir.

Tablo 2.

Katılımcıların Çocuklarına Sundukları Ev Erken Okuryazarlık Deneyimlerinin Düzeyi

Boyut	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS	Deneyimlerin Düzeyi					
						Yetersiz*		Orta**		Zengin***	
						N	$\bar{X}$	N	$\bar{X}$	N	$\bar{X}$
Okuma	286	8,00	36,00	20,81	5,41	156	16,80	115	24,75	15	32,47
Yazma	286	6,00	25,00	12,41	4,70	149	8,88	127	15,61	10	24,50
Sesbilgisel/Yazı	286	6,00	30,00	13,94	4,45	63	8,95	205	14,55	18	24,56
Kitap	286	4,00	20,00	10,69	4,03	165	7,74	100	13,78	21	19,29

*Yetersiz: Okuma:20,90 ve altı; Yazma: 11,23 ve altı; Sesbilgisel/Yazı:10,95 ve altı; Kitap:10,98 ve altı.

**Orta düzey: Okuma: 20,91-30,23; Yazma:11,24-22,04; Sesbilgisel/Yazı:10,96-21,08; Kitap:10,99-17,77.

***Zengin: Okuma: 30,24 ve üstü; Yazma:22,05 ve üstü; Sesbilgisel/Yazı:21,09 ve üstü; Kitap:17,78 ve üstü.

Tablo 2’de görüldüğü gibi ev ortamında sunulan erken okuryazarlık deneyimleri açısından alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin çoğunluğu çocuklarına okuma, yazma ve birlikte kitap okuma boyutunda “yetersiz” deneyimler sunarken sesbilgisel ve yazı farkındalığına ilişkin ise “orta” düzeyde deneyimler sunanlar çoğunluktadır. Ayrıca ev ortamında tüm boyutlar açısından “zengin” erken okuryazarlık deneyimleri sunan ailelerin sayısı azınlıktadır. Buradan hareketle alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin ev ortamında çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini destekleyebilmeleri için çok yönlü desteğe ihtiyaçları olduğu ifade edilebilir. Ev ortamında sesbilgisel ve yazı farkındalığı boyutu açısından orta düzeyde deneyimler sunulması ise çocukların okul öncesi eğitim alma süresi ile ilgili olup ailelerin eğitime etkin katılımına işaret edebilir.

Çocuğun Cinsiyeti

Alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin çocuklarına sundukları ev erken okuryazarlık deneyimleri ile çocuklarının cinsiyetine ilişkin t testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3.

Çocuğun Cinsiyetine Göre Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Puanları t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	η^2
Okuma	Kız	131	21,38	5,62	282	1,62	0,107	
	Erkek	153	20,34	5,23				
Yazma	Kız	131	13,69	4,73	282	4,51	0,000*	0,031
	Erkek	153	11,26	4,33				
Sesbilgisel/Yazı	Kız	131	14,38	4,84	282	1,50	0,136	
	Erkek	153	13,59	4,09				
Kitap	Kız	131	11,73	4,11	282	4,19	0,000*	0,029
	Erkek	153	9,78	3,72				

*p<0,05

Tablo 3, ailelerin evde çocuklara sundukları yazma ve birlikte kitap okumaya ilişkin erken okuryazarlık deneyimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Kızı olan aileler çocuklarına ($\bar{X}=13,69$), erkek çocukları olanlara ($\bar{X}=11,26$) göre daha fazla yazma deneyimi sunmaktadır, $t(282)=4,51$, $p<0,05$. Birlikte kitap okuma deneyimlerini kız çocuğu olan aileler ($\bar{X}=11,73$), erkek çocukları olan ailelere göre ($\bar{X}=9,78$) daha fazla sağlamaktadır, $t(282)=4,19$, $p<0,05$. Etki büyüklüklerine bakıldığında ise açıklanan varyansların düşük (%) olduğu görülmektedir. Sonuç olarak pratikte az bir farkla erkek çocuklara kıyasla kızlara yazma ve birlikte kitap okuma deneyimlerinin daha çok sunulduğu söylenebilir.

Kurum Tipi

Alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin çocuklarına sundukları ev erken okuryazarlık deneyimleri ile çocuğun devam ettiği kurum tipine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.

Kurum Tipine Göre Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Kurum Tipi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
Okuma	Anaokulu	93	165,03	15347,50	6972,50	-3,061	0,002*	0,18
	Anasınıfı	193	133,13	25693,50				
Yazma	Anaokulu	93	148,23	13785,00	8535,00	-0,673	0,501	
	Anasınıfı	193	141,22	27256,00				
Sesbilgisel/Yazı	Anaokulu	93	144,87	13472,50	8847,50	-0,194	0,846	
	Anasınıfı	193	142,84	27568,50				
Kitap	Anaokulu	93	153,13	14241,00	8079,00	-1,375	0,169	
	Anasınıfı	193	138,86	26800,00				

* $p<0,05$

Tablo 4'te görüldüğü gibi çocukların anaokuluna veya anasınıfına devam etme durumlarına göre ailelerinin ev ortamında sundukları erken okuryazarlık becerilerinden okuma deneyimlerinde anlamlı fark bulunmuştur, $U=6972,50$, $z=-3,06$, $p=0,00$, $r=0,18$. Başka bir anlatımla, çocukları anaokuluna giden aileler; çocukları ilköğretim bünyesindeki anasınıflarına giden ailelere göre, çocuklarına ev ortamında okumaya ilişkin daha fazla deneyim sunmaktadır. Etki büyüklüğünün ise küçük olduğu görülmektedir ($r=0,18$).

Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi

Alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin çocuklarına sundukları ev erken okuryazarlık deneyimleri ile çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma süresine ilişkin ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5.

Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Puanları ANOVA sonuçları

Boyut	Eğitim Süresi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	η^2	Gabriel
Okuma	Eğitim almamış	62	19,00	5,17	7,462	0,001*	0,052	1-3
	1 sene eğitim	86	20,26	5,35				
	2+ sene eğitim	129	22,02	5,33				
	Toplam	277	20,80	5,42				
Yazma	Eğitim almamış	62	12,00	4,76	3,345	0,073		
	1 sene eğitim	86	11,53	4,51				
	2+ sene eğitim	129	13,13	4,64				
	Toplam	277	12,38	4,67				

Sesbilgisel/Yazı	Eğitim almamış	62	13,68	4,49	6,783	0,001*	0,047	2-3
	1 sene eğitim	86	12,68	3,89				
	2+ sene eğitim	129	14,89	4,60				
	Toplam	277	13,93	4,46				
Kitap	Eğitim almamış	62	9,50	3,97	13,261	0,000*	0,088	1-3
	1 sene eğitim	86	9,69	3,64				2-3
	2+ sene eğitim	129	12,01	3,98				
	Toplam	277	10,73	4,04				

*p<0,05

Tablo 5. incelendiğinde ailelerin çocuklarına sunduğu erken okuryazarlık deneyimlerinden okuma [$F(2, 274)=7,46$], sesbilgisel ve yazı farkındalığı [$F(2, 274)=6,78$] ve birlikte kitap okuma [$F(2, 274)=13,26$] boyutlarının çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu anlamlı sonuçların açıkladıkları varyanslar ise okuma alt boyutunda %5, sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutunda %4 ve birlikte kitap okuma alt boyutunda ise %8'dir. Gabriel Post Hoc testi sonucunda; çocukları iki sene ve üstü eğitim almış olan ailelerin çocuklarına, çocukları daha önce okul öncesi eğitim almayan ailelere göre daha fazla okuma deneyimi sundukları görülmüştür. Çocukları iki sene ve üstü eğitim alan ailelerin sundukları sesbilgisel ve yazı farkındalığı deneyimleri çocukları bir sene eğitim alan ailelerinkinden daha fazladır. Son olarak çocukları iki sene ve üstü okul öncesi eğitim almış olan ailelerin çocuklarına sundukları birlikte kitap okuma deneyimleri de çocukları iki seneden daha kısa eğitim almış ailelerinkinden daha fazladır.

Dijital Teknolojilerle İlgilenme Süresi

Alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin çocuklara evde sundukları erken okuryazarlık deneyimleri ile çocuğun dijital teknolojilerle ilgilenme süresine ilişkin analiz aşamasında cevap kategorilerinden "0-30 dakika" ile "31-60 dakika" ve "1-2 saat arası" ile "2 saat ve üzeri" kategorileri birleştirilmiştir. İlgili t testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6.

Dijital Teknolojilerle İlgilenme Süresine Göre Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Puanları t-Testi Sonuçları

Boyut	İlgilenme Süresi	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	η^2
Okuma	1 saate kadar	140	21,86	5,54	284	3,24	0,001*	0,038
	1 saat ve üstü	146	19,82	5,11				
Yazma	1 saate kadar	140	12,68	4,89	284	0,94	0,350	
	1 saat ve üstü	146	12,16	4,53				
Sesbilgisel/Yazı	1 saate kadar	140	13,98	3,89	284	0,13	0,898	
	1 saat ve üstü	146	13,91	4,94				
Kitap	1 saate kadar	140	10,61	4,00	284	0,38	0,706	
	1 saat ve üstü	146	10,79	4,07				

*p<0,05

Tablo 6 ailelerin ev ortamında sundukları okuma deneyimlerinde çocuğun dijital teknolojilerle ilgilenme süresine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Çocukları günde bir saate kadar teknolojik araçlarla ilgilenen aileler ($\bar{X}=21,86$), çocukları bir saatin üstünde ilgilenenlere ($\bar{X}=19,82$) göre çocuklarına okuma deneyimlerini daha fazla sunmaktadır ($t(284)=0,94$, $p<0,05$). Etki büyüklüğüne bakıldığında, açıklanan varyansın %4 civarında olduğu görüldüğünden pratikte az bir farkla okuma deneyimlerinin farklılaştığı söylenebilmektedir.

Kardeş Sayısı

Alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri ile çocukların sahip olduğu kardeş sayısına ilişkin ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 7.

Kardeş Sayısına Göre Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Puanları ANOVA Sonuçları

Boyut	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	F	p	η^2	Gabriel
Okuma	Tek çocuk	62	21,56	5,56	5,352	0,005*	0,036	1-3
	1 kardeş	159	21,29	5,45				2-3
	2+ kardeş	65	18,92	4,78				
	Toplam	286	20,81	5,41				
Yazma	Tek çocuk	62	13,55	5,15	2,601	0,076		
	1 kardeş	159	12,25	4,50				
	2+ kardeş	65	11,74	4,65				
	Toplam	286	12,41	4,71				
Sesbilgisel/Yazı	Tek çocuk	62	14,66	4,58	2,872	0,058		
	1 kardeş	159	14,11	4,31				
	2+ kardeş	65	12,86	4,55				
	Toplam	286	13,94	4,45				
Kitap	Tek çocuk	62	11,44	4,10	2,263	0,106		
	1 kardeş	159	10,73	3,96				
	2+ kardeş	65	9,92	4,05				
	Toplam	286	10,70	4,03				

*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde ailelerin çocuklara sundukları okuma deneyimlerinde çocukların kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir [$F(2,283)=5,35$]. Bu anlamlı sonucun açıkladığı varyans ise %3'tür. Gabriel Post Hoc testi sonucunda; iki ve daha çok kardeşi olan çocukların ailelerinin sunduğu okuma deneyimlerinin, tek çocuklardan ve bir kardeşi olanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle çocuk sayısı ikinin üstünde olan ailelerin, çocuklarına sundukları okumayla ilgili erken okuryazarlık deneyimleri diğer gruplara oranla daha azdır.

Anne Eğitim Durumu

Alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin çocuklara ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri ile annenin eğitim durumuna ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8.

Anne Eğitim Duruma Göre Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Puanları ANOVA Sonuçları

Boyut	Eğitim	N	$\bar{X}$	SS	F	p	η^2	Gabriel
Okuma	Ortaokul ve altı	110	18,10	4,57	37,694	0,000*	0,212	1-2
	Lise	124	21,55	4,74				2-3
	Üniversite ve üstü	49	25,08	5,65				
	Toplam	283	20,82	5,44				
Yazma	Ortaokul ve altı	110	11,86	4,19	1,065	0,346		
	Lise	124	12,74	5,12				
	Üniversite ve üstü	49	12,53	4,54				
	Toplam	283	12,36	4,68				

Sesbilgisel/Yazı	Ortaokul ve altı	110	13,43	4,08	1,299	0,274		
	Lise	124	14,19	4,86				
	Üniversite ve üstü	49	14,49	4,21				
	Toplam	283	13,95	4,46				
Kitap	Ortaokul ve altı	110	10,10	3,64	5,054	0,007*	0,035	1-3
	Lise	124	10,62	4,09				2-3
	Üniversite ve üstü	49	12,24	4,21				
	Toplam	283	10,70	4,00				

*p<0,05

Tablo 8’de görüldüğü gibi ailelerin çocuklara sağladığı okuma ve birlikte kitap okuma deneyimlerinde annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Çocuklara ailelerin sunduğu erken okuryazarlık deneyimlerinden okuma [F(2, 280)=37,69] ve birlikte kitap okuma [F(2, 280)=5,05] annelerin eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır. Bu anlamlı sonuçların açıkladıkları varyanslar ise okuma alt boyutunda %21, birlikte kitap okuma alt boyutunda ise %3’tür. Gabriel Post Hoc testi sonucunda annesi üniversite ve üstü eğitim almış olan çocuklara okumaya ilişkin evde sunulan deneyimlerin lise düzeyinde eğitim almış annelerinkinden, lise düzeyinde eğitim alanların deneyimlerinin ise ortaokul ve altındakilerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklara ev ortamında sunulan okuma deneyimleri artmaktadır. Birlikte kitap okuma deneyimlerinde ise üniversite ve üstü eğitim alan annelerin çocuklarına sundukları deneyimlerin diğer gruplardan daha fazla olduğu görülmüştür.

Baba Eğitim Durumu

Alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin çocuklarına sundukları ev erken okuryazarlık deneyimleri ile babanın eğitim durumuna ilişkin ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 9.

Baba Eğitim Durumuna Göre Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Puanları ANOVA Sonuçları

Boyut	Eğitim	N	$\bar{X}$	SS	F	p	η^2	Gabriel
Okuma	Ortaokul ve altı	85	18,41	5,09	17,015	0,000*	0,108	1-2
	Lise	137	21,22	5,09				2-3
	Üniversite ve üstü	62	23,31	5,31				
	Toplam	284	20,84	5,42				
Yazma	Ortaokul ve altı	85	12,24	4,55	0,080	0,923		
	Lise	137	12,50	4,84				
	Üniversite ve üstü	62	12,40	4,71				
	Toplam	284	12,40	4,72				
Sesbilgisel/Yazı	Ortaokul ve altı	85	13,78	4,28	0,610	0,544		
	Lise	137	13,77	4,39				
	Üniversite ve üstü	62	14,48	4,87				
	Toplam	284	13,93	4,46				
Kitap	Ortaokul ve altı	85	10,34	3,95	0,724	0,486		
	Lise	137	10,72	3,94				
	Üniversite ve üstü	62	11,15	4,24				
	Toplam	284	10,70	4,00				

*p<0,05

Tablo 9’a göre ailelerin çocuklarına sundukları okuma deneyimlerinde [F(2, 281)=17,01] babaların eğitim durumuna göre anlamlı fark bulunmaktadır. Bu farkın pratikte açıkladığı varyans %10 civarındadır. Gabriel Post Hoc testi üniversite ve üstünde eğitim almış olan babaların olduğu ailelerde

çocuğa sunulan okuma deneyimlerinin lise düzeyinde eğitim alan babalardan ve lise düzeyinde eğitim alan babaların deneyimlerinin ise ortaokul ve altındaki babalardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Başka bir anlatımla babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklara evde sunulan okumaya ilişkin erken okuryazarlık deneyimleri de artmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri ile ilgili çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. İlk olarak alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin çocuklarına sesbilgisel ve yazı farkındalığına ilişkin orta düzeyde; okuma, yazma ve birlikte kitap okumaya ilişkin ise yetersiz düzeyde deneyim sundukları görülmüştür. Çocuğuna herhangi bir erken okuryazarlık boyutunda zengin deneyim sunan ailelerin sayısı ise oldukça sınırlıdır. Alanyazında da sosyoekonomik açıdan dezavantajlı koşullarda yaşayan çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından risk altında oldukları ve desteğe ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Yılmaz Hiğde ve diğerleri, 2020; Ünal, 2021). Söz konusu koşullardaki aileler çocuklarına ev ortamında yeterli erken okuryazarlık deneyimleri sunamamaktadır (Ergül ve diğerleri, 2017). Bu çalışmada ailelerin, çocuklarla yazılı materyal kullanımının ön plana çıktığı üç erken okuryazarlık boyutunda (okuma, yazma ve birlikte kitap okuma) yetersiz deneyim sundukları saptanmıştır. Özen Altınkaynak (2019) ise ailelerin çocuklarla daha çok kitap okuma ve harf öğretimi gibi etkinlikleri yaparken sözcük/ses oyunlarına ilişkin deneyimleri daha az sundukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları arasında gözlenen bu farklılık bu çalışmada alt sosyoekonomik katmandaki ailelere odaklanılmasıyla açıklanabilir. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin yazılı materyallere erişimi daha sınırlı olup çocuklarına ev ortamında daha az uyaran sunulmaktadır (Neumann, 2016). Benzer şekilde, bazı çalışmalar bu çocukların yaşadıkları bölgelerde çeşitli yazılı materyallere erişimlerinin de sınırlı olduğuna işaret etmektedir (Neuman ve Celano, 2001). Bu nedenle alt sosyoekonomik katmanda çocukların kitap gibi yazılı materyallerle etkileşime girme fırsatları yaratılması (Fikrat-Wevers, van Steensel ve Arends, 2021) ve ailenin yaşadığı mahallenin sunduğu olanaklar (Dupere, Leventhal, Crosnoe ve Dion, 2010; Hanson ve diğerleri, 2011) da önemlidir. Ayrıca çocuklara sesbilgisel ve yazı farkındalığı deneyimlerinin orta düzeyde sunulması da alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin çocuklarını desteklemek için eğitime katılım çabalarına işaret edebilir. Ebeveynlerin, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik aile eğitimlerinde de sesbilgisel farkındalığa ilişkin konularda bilgilendirilmeyi sıklıkla tercih etmeleri (Harmandar ve Arıkan, 2020) bu becerilere verdikleri önemi göstermektedir. Bu çocukların sadece ev ortamında değil devam ettikleri okulda da erken okuryazarlık deneyimlerinin sınırlı olduğu dikkate alındığında (Arslantaş ve Gök, 2022; Yalçıntaş Sezgin, Ulus ve Aksoy, 2019) pek çok açıdan gelişimsel risk altında oldukları ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin çocuklarına sundukları ev erken okuryazarlık deneyimlerinin farklı alt boyutlarda çeşitli değişkenlere göre farklılaştığı görülmüştür. Özellikle ailelerin sunduğu okumaya ilişkin deneyimler ebeveynlerin eğitim durumuna ve çocuğun; kardeş sayısına, dijital teknolojilerle ilgilenme süresine, daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna ve devam ettiği okulun anaokulu veya anasınıfı olmasına göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Bazı değişkenler açısından farklılıkların pratikteki öneminin düşük olduğu gözlenirse de ulaşılan bulgular, aileler için erken okuryazarlık konusunda eğitim hizmetleri tasarlanmasında faydalı olacaktır. Anaokuluna giden çocukların aileleri, anasınıfına gidenlere; iki sene ve daha fazla okul öncesi eğitim alanların aileleri daha az eğitim alanlara ve dijital teknolojilerle günde bir saatten az ilgilenenlerin aileleri, daha uzun süre geçiren çocuklarına göre çocuklarına ev ortamında daha fazla okuma deneyimi sunmaktadır. İki den fazla çocuğu olan ailelerin sundukları deneyimler, daha az çocuğu olanlara kıyasla sınırlı kalmaktadır. Son olarak ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarına sundukları okuma deneyimleri de artmaktadır.

Ailelerin çocuklarına ev ortamında sundukları birlikte kitap okumaya ilişkin deneyimlerin ise çocuğun cinsiyetine, okul öncesi eğitim alma süresine ve anne eğitim durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Kız çocuğu olan ailelerin sunduğu birlikte kitap okuma deneyimlerinin, erkek çocuğu olanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Düşük sosyoekonomik koşullarda yaşayan kız çocuklarının kitaba ilişkin tutumlarının erkek çocuklara göre daha olumlu olduğu vurgulanmaktadır

(Akmersin, 2016). Dolayısıyla çocukların kitaba olan ilgileriyle, ebeveynlerin kitap okumaya ilişkin çocuklarına sundukları deneyimlerin ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Çocukları iki sene ve üstü eğitim alan aileler, çocukları daha önce eğitim almamış ailelerden; anne eğitim durumu üniversite ve üstünde olan aileler ise diğer ailelerden daha fazla birlikte kitap okuma deneyimi sunmaktadır. Alt sosyoekonomik katmanda çocukları destekleyici etkinlikleri gerçekleştirenin genellikle anne olduğu düşünüldüğünde (Özbek Ayaz, 2015) bu deneyimlerin anne eğitim durumuna göre değişmesi beklendik bir sonuçtur. Araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıklarının düşük olduğu sonucuna ulaşmasına (Çalış ve Feyman Gök, 2022; Kılınççı ve Bayraktar, 2021) rağmen bu araştırmada daha uzun süre okul öncesi eğitim almış olan çocuklara, ebeveynleri tarafından daha çok ev içi deneyim sunulduğu görülmüştür. Bu sonuç alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin, çocukları okula devam ederken çalışma yaprakları, etkinlikler ve kitaplar gibi uyaranlara maruz kalarak farkındalıklarının arttığına ve eğitime katılım sağladıklarına işaret edebilir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim sadece çocukların becerilerini geliştirmekle kalmayıp ebeveynleri de çocuklarına sunabilecekleri erken okuryazarlık deneyimleri açısından destekliyor görünmektedir.

Okuma ve kitapla ilgili ev içi deneyimlere ilişkin sonuçlar, alanyazına paralel şekilde (Altıparmak, 2010; Uyanık Aktulun, 2019) alt sosyoekonomik katmanda da ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça okuma ve kitap okumaya ilişkin farkındalıklarının arttığına işaret etmektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe etkileşimli okuma etkinliklerinin niteliğinin de arttığı düşünüldüğünde (Işıkoğlu Erdoğan, 2016) eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlere yönelik eğitim etkinlikleri düzenlenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. İkidenden fazla çocuğu olan annelerin kitap okumaya ilişkin daha az olumlu görüşe sahip olduğu vurgulanmaktadır (Arıcı ve Tüfekci Akcan, 2019). Bu araştırmada ise ikiden fazla çocuğu olan alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin çocuklarına sundukları okuma deneyimleri azalmasına rağmen birlikte kitap okuma deneyimlerinde fark bulunmamaktadır. İki araştırmanın sonuçları arasındaki bu fark Ev Erken Okuryazarlık Ölçeği boyutlarının içerdiği maddelerle açıklanabilmektedir. Ölçekte birlikte kitap okuma boyutu, okuma sırasındaki çocuk davranışlarına odaklanırken okuma boyutu ebeveyn görüşleriyle daha çok örtüşmektedir. Ayrıca alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin çocuk sayısından bağımsız olarak kitaba erişimlerinin sınırlı olması da araştırma sonuçları arasındaki farkta etkili olabilir.

Ev ortamındaki yazmaya ilişkin deneyimlerin, kız çocuk sahibi aileler tarafından daha çok sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sesbilgisel ve yazı farkındalığına ilişkin deneyimlerin ise sadece okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaştığı, çocuğu iki sene ve üstünde eğitim alan ailelerin bu deneyimleri daha çok sunduğu görülmüştür. Bu bulguya paralel olarak alanyazında çocukların sesbilgisel (Karaman ve Üstün, 2011) ve yazı (Bayraktar, 2018) farkındalığı becerilerinde cinsiyete ve dijital teknolojilerle ilgilenme süresine göre (Altun, Tantekin Erden ve Snow, 2016) fark olmadığı vurgulanmaktadır. Ev ortamında sunulan yazma ile sesbilgisel ve yazı farkındalığı deneyimlerinde ebeveynlerin eğitim durumlarına göre fark olmaması ise dikkat çekicidir. Bu noktada bazı araştırmalar ailelerin kaygılarına dikkat çekmektedir. Şöyle ki aileler, çocukların yaşının küçüklüğü ya da bazı etkinlikleri okuma yazma öğretimi gibi algılamaları nedeniyle çocuklarına yazı farkındalığına ilişkin deneyimler sunmaktan kaçınmaktadır (Gönen, Yıldız, Bilgen ve Türe Köse, 2022). Bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak bazı araştırmalar annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların ses (Ergül ve diğ., 2020) ve yazı farkındalığı (Bayraktar, 2018) becerilerinde artış olduğunu bildirmektedir. Bu farklılıklar sosyoekonomik açıdan dezavantajlı annelerin çocuklarına sundukları deneyimleri zenginleştirecek materyallere erişmekte zorlanmalarıyla açıklanabilir. Bu bağlamda halk kütüphanelerinin yaygınlaştırılması ve belediyelerle iş birliği yapılması yoluyla ebeveynlerin zengin materyallere ve farklı eğitim fırsatlarına erişimlerinin sağlanması önerilebilir. Uzun vadede gerçekleştirilebilecek bu tür çalışmaların yanı sıra okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmenler de ebeveynleri bu konuda doğrudan destekleyebilirler. Ancak Arslantaş ve Gök (2022) okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığına ilişkin çalışmalarda yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin ses ve yazı farkındalığına ilişkin yeterliliklerinin artırılması ebeveynleri de orta vadede destekleyecek bir öneri olarak sunulabilir.

Özetle, alt sosyoekonomik bağlamda ailelerin çocuklara zengin erken okuryazarlık deneyimleri sunabilmeleri için gerek aileler gerekse kurumlar düzeyinde çeşitli çalışmalara ihtiyaç vardır. Öncelikle

alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin; resimli çocuk kitapları ve çocuk dergileri gibi yazılı materyallere erişimlerinin kolaylaştırılması gerekmektedir. Bunun için ailelerin yaşadığı bölgelerde çocuk kütüphanelerinin açılması, mevcut kütüphanelere çocuk bölümlerinin eklenmesi, gezici kütüphanelerin yaygınlaştırılması ve bu kütüphanelerde ailelere erken okuryazarlık konusunda eğitim verilmesi önerilebilir. Erken okuryazarlık becerilerini destekleme konusunda dijital teknolojinin barındırdığı zengin fırsatlardan da faydalanmak özellikle alt sosyoekonomik katmandan ailelerin çocukları ile daha nitelikli etkileşimler kurmalarına zemin hazırlayabilir. Bunun için öncelikle ebeveynlerin dijital teknolojiyi bir “bakıcı” olarak görmemesi (Aksoy, 2020) ve çocukları bu araçları kullanırken gözetimsiz bırakmaması gerekmektedir. Özellikle alt sosyoekonomik katmandan ailelerin bu teknolojik araçları çocukları ile eğitsel amaçlı olarak kullanmaları desteklenebilir. Bunun için de çocuklara yetişkin eşliğinde zengin erken okuryazarlık uyaranları sunan, ebeveynlerin zorlanmadan kullanabilecekleri ve ücretsiz erişebilecekleri yeni mobil uygulamalar geliştirilmesi önerilebilir. Sonuç olarak ailelerin gerek basılı materyallere gerekse dijital teknolojilere erişimini artırmak ev ortamında çocuklara sunacakları erken okuryazarlık deneyimlerini zenginleştirecektir.

Kurumlara yönelik öneriler noktasında da okullara, medya ve idari kuruluşlara çeşitli görevler düşmektedir. Öncelikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı yerleşim yerlerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında, eğitimcilerin erken okuryazarlık konusunda farkındalıklarının artması önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin özellikle yazma ile sesbilgisel ve yazı farkındalığı boyutlarında hizmet içi eğitim programlarına katılarak kendilerini geliştirmeleri önerilebilir. Farkındalığı artan eğitimciler ebeveynleri de eğitimlerle bilgilendirerek erken okuryazarlık deneyimleri sunma konusunda onlara rehberlik edebilirler. Bu bilgilendirme çalışmalarının sadece okul öncesi eğitim kurumlarıyla sınırlı kalmaması ve kitle iletişim araçlarıyla da ebeveynlerin desteklenmesi önemlidir. Bu amaçla televizyon programları yapılabileceği gibi sosyal medya gibi güncel kanallar aracılığıyla da ebeveynler desteklenebilir. Son olarak Aile Sağlığı Merkezleri ya da muhtarlıklar gibi resmî kurumlarla yapılacak iş birlikleriyle alt sosyoekonomik katmandaki ailelere ulaşılarak daha küçük yaşlardan itibaren ailelerin çocuklarına evde zengin erken okuryazarlık deneyimleri sunabileceği çalışmalar yapılabilir.

Son olarak bu çalışmada alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin çocuklarına sundukları ev erken okuryazarlık deneyimleri çok yönlü bir bakış açısıyla betimlenmiştir. Ailelerin sesbilgisel ve yazı farkındalığı konusunda çocuklarına orta düzeyde deneyimler sunabilmeleri, yazma ve birlikte kitap okuma deneyimlerinin kız çocukları lehine olması ve okul öncesi eğitim süresinin ev erken okuryazarlık deneyimlerinde fark yaratması, alt sosyoekonomik bağlamda aileler ve çocukları için ayırt edici yetkinlikler ve zenginlikler olarak vurgulanabilir. Bu ailelerin yetkinliklerini ve zenginliklerini daha görünür kılmak noktasında yapılacak yeni araştırmalarda; ev ortamında erken okuryazarlık deneyimlerini daha detaylı belgeleyecek farklı yöntemlere, veri toplama araçlarına ve tekniklerine başvurulabilir. Ayrıca, bu çalışma bir İç Anadolu şehrinin merkez ilçesinden çalışmaya katılanlarla ve çocuğu okul öncesi eğitim alanlarla sınırlı olup gelecek araştırmalarda siyasi, kültürel ve ekonomik açıdan çeşitliliğin yoğun olduğu daha büyük şehirlerde ve çocuğu okul öncesi eğitim almayan ebeveynlerle de çalışılması önerilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma Yayın Etiği Kurulu
Karar tarihi= 15/05/2018
Belge sayı numarası= 54380210-050.99

Yazarların Katkı Oranı

Birinci yazarın makaleye katkı oranı %60 iken, ikinci yazarın makaleye katkı oranı %40’tır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar açısından çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akmersin, B. (2016). *Düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan 2. sınıf öğrencilerinin kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına etki eden faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aksoy, S. (2020). Akıllı cihazların ebeveynler tarafından çocuk bakımında bir bakıcı olarak kullanılması: Nitel bir araştırma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(11), 231-243.
- Altıparmak, S. (2010). *Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altun, D., Tantekin Erden, F., ve Snow, C. E. (2016). Filizlenen okuryazarlık: Okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev-içi kaynakların incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (ss. 505-529). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aram, D. ve Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16, 831-852.
- Arıcı, M., ve Tüfekci Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikaye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 100-120.
- Arıkan, A. (2020). Schooling experiences of disadvantaged children in preschool: Attitudes, engagement, and interactions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(86), 1-24.
- Arıkan, A. (2022). Fark edilmeyen çocukların dünyalarına farklılıklar penceresinden bakış. A. Arıkan (Ed.), *Fark edilmeyen çocuklar* içinde (ss. 1-19). Ankara: Eğiten Kitap.
- Arslandaş, T. ve Gök, B. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 689-701.
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı becerilerinin çocuk ve ebeveyn değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 49-65.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: kaknüs yayınları.
- Bracken, S. S. ve Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. ve Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Burris, P. W., Phillips, B. M. ve Lonigan, C. J. (2019). Examining the relations of the home literacy environments of families of low SES with children's early literacy skills. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24(2), 154-173.
- Coşkun, L. (2023). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin okuma inancı ve ev erken okuryazarlık ortamlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *TEBD*, 21(1), 425-452.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalış, E. S. ve Feyman Gök, N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(64), 175-202.
- Dupere, V., Leventhal, T., Crosnoe, R. ve Dion, E. (2010). Understanding the positive role of neighborhood socioeconomic advantage in achievement: The contribution of the home, child care, and school environments. *Developmental Psychology*, 46(5), 1227-1244.

- Ergül, C., Kılıç Tülü, B., Demir, E., Akoğlu, G., Ökcün-Akçamuş, M. Ç. ve Bahap Kudret, Z. (2020). Anne eğitim düzeyi, sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde bir risk faktörü mü?. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 711-735.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., Akoğlu, G. ve Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference? *International Journal of Instruction*, 10(1), 1308-1470.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (4th ed). London: Sage Publications.
- Fikrat-Wevers, S., van Steensel, R. ve Arends, L. (2021). Effects of family literacy programs on the emergent literacy skills of children from low-SES families: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 577-613.
- Gengeç, H., Güldenöglü, B. ve Kargın, T. (2023). Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan değişkenler: Sosyo ekonomik düzey ve ev okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 252-279.
- Gölcük, M., Okur, Ş. ve Kazak-Berument, S. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hikâye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale"* (ss. 89-96). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kültür Merkezi.
- Gönen, M. S., Yıldız, E., Bilgen, Z. ve Türe Köse, H. B. (2022). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin okuryazarlık durumları: Karma yöntem çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 32-59.
- Hanson, M. J., Miller, A. D., Diamond, K., Odom, S., Lieber, J., Butera, G., . . . Fleming, K. (2011). Neighborhood community risk influences on preschool children's development and school readiness. *Infants ve Young Children*, 24(1), 87-100.
- Harmandar, D. (2019). *Okulöncesi dönemde ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları ve dil destek çalışmalarına yönelik tercihleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Harmandar Ergül, D. (2022). Dezavantajlı çocuklar ve uyum sorunları. T. Oral (Ed.), *Yaşam Dönemleri ve uyum sorunları* içinde (ss. 309-357). Ankara: Eğiten Kitap.
- Harmandar, D. ve Arıkan, A. (2020). Erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmalarında ailelerin tercihleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1183-1203.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- İşlek, S. (2021). *Sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda paylaşımlı kitap okuma: Ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahalesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. ve Üstün, E. (2011). Anasınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 267-278.
- Kılınçcı, E. ve Bayraktar, A. (2021). Okul öncesi sınıflarındaki erken okuryazarlık materyalleri ve öğretmen uygulamaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 447-478.
- Lee, J. A. ve Otaiba, S. A. (2015). Socioeconomic and gender group differences in early literacy skills: a multiple-group confirmatory factor analysis approach. *Educational Research and Evaluation*, 21(1), 40-59.
- Mendive, S., Lara, M. M., Aldoney, D., Perez, J. C. ve Pezoa, J. P. (2020). Home language and literacy environments and early literacy trajectories of low-socioeconomic status Chilean children. *Child Development*, 91(6), 2042-2062.
- Mendive, S., Lissi, M. R., Bakeman, R. ve Reyes, A. (2017). Beyond mother education: Maternal practices as predictors of early literacy development in Chilean children from low-SES households. *Early Education and Development*, 28(2), 167-181.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Neuman, S. B. ve Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8-26.

- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri*. Ankara: Yayın Odası.
- Neumann, M. M. (2016). A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 555-566.
- Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özen Altıncaynak, Ş. (2019). Annelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 98-116.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarıca, A. D., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K. Z., Karaman, G., Bahap-Kudret, Z. ve Tufan, M. (2014). The reliability and validity of the Home Early Literacy Environment Questionnaire. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 444-459.
- Storch, S. A. ve Whitehurst, G. J. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 53-71.
- Tabachnik, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uyanık Aktulun, Ö. (2019). 60-72 aylık çocukların erken akademik ve dil becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(1), 775-797.
- Ünal, Ş. (2021). *Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgede yaşayan çocukların anlatı becerileri ile erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. ve Lowman, J. L. (2017). Assessing the early literacy skills of toddlers: the development of four foundational measures. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 744-755.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Yalçıntaş Sezgin, E., Ulus, L. ve Aksoy, A. B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okur yazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1128-1146.
- Yılmaz Hıgde, A., Baştuğ, M. ve Cihan, H. (2020). Okul öncesi dönem ebeveynlerinin ev okuryazarlığı yaşantılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 628-645.

Extended Abstract

Introduction

Early literacy skills start to develop from infancy, and they form the basis for children's academic success in the following years. The experiences offered to children at home are extremely important in supporting these skills and are indicators of the home early literacy environment. The resources provided to children in the home environment and parental characteristics that are determinant in their provision are referred to as the home early literacy environment (Burgess et al., 2002). It is known that every child has a different home environment and cannot develop these skills at the same rate. Especially children in socioeconomically disadvantaged families have limited early literacy experiences at home (Coşkun, 2023; Özbek Ayaz, 2015). However, studies focusing on children and families from socioeconomically disadvantaged backgrounds are still limited. Most importantly many of the studies adopt a deficiency perspective that focuses on what families cannot do due to socioeconomic limitations. There is a need for more inclusive studies emphasizing the strengths and assets of families in disadvantaged contexts (Arikan, 2022). Moreover, the socioeconomic status of participants is generally determined by the income level of the family or by the neighborhood characteristics. While these variables are important in defining socioeconomic disadvantage, we need more variables to determine the socioeconomic status of families. It requires consideration of different variables such as education, occupation, and income. Based on such background, this study aims to

describe the home early literacy experiences offered by families from low socioeconomic backgrounds to their children. The socioeconomic background is named as socioeconomic stratum and it is defined comprehensively in the study by including such variables as the mother's employment status, parents' occupations, frequency of annual vacation, and the neighborhood where the child attends school.

Method

Using data from the master's thesis research employing a quantitative survey design, this study focuses on the home early literacy environment provided by families to preschool children from lower socioeconomic backgrounds. The population of the study included parents of 2496 children aged 5-6 years. The participants consisted of 640 parents reached through cluster sampling and convenience sampling. In this study, data collected from 286 parents in the lower socioeconomic stratum were used. The socioeconomic stratum was determined by applying cluster analysis to several variables.

Home Early Literacy Environment Questionnaire and the Demographic Information Form were used as the data collection instruments. The Home Early Literacy Environment Questionnaire measures the early literacy experiences at home environment (Sarica et al., 2014). It consists of 23 items and four dimensions titled Reading (8 items), Writing (5 items), Phonological and Print Awareness (6 items), and Shared Book Reading (4 items). In addition, the norm values for each dimension exist to evaluate the literacy experiences as "weak", "moderate" and "rich". The demographic information form includes variables such as neighborhood, parental occupation, and questions about the child's gender, type of institution attended, and duration of preschool education.

The data collection process was completed in seven weeks after obtaining permission from the University Ethics Committee and the Ministry of National Education. The researcher visited the schools and conveyed the data collection tools to the parents via teachers. The data analysis included the normal distribution tests, t-test, Mann-Whitney U test, ANOVA test, and calculation of effect sizes.

Result and Discussion

The families from socioeconomically disadvantaged backgrounds offered home early literacy experiences that were moderate in the phonological and print awareness dimension; and weak in the reading, writing, and shared book reading dimensions. The number of families offering rich experiences to their children in any early literacy dimension was limited. The fact that families offered a weak level of experience, especially in early literacy dimensions that required written materials can be explained by the fact that they had less access to these resources due to reasons such as lack of income (Neumann, 2016). Additionally, the moderate provision of phonological and print awareness experiences may indicate the efforts of the families' involvement in their children's education. Considering that early literacy experiences are also limited in schools in lower socioeconomic neighborhoods (Arslantaş & Gök, 2022), children may be at risk in terms of early literacy skills.

Home early literacy experiences related to reading offered by families increased as the educational level of the parents and the duration of the child's preschool education increased, and such experiences decreased as the number of siblings increased. In addition, children who attended kindergarten and those using digital technologies less than an hour were offered more reading experiences at home. On the other hand, experiences in the dimension of shared book reading were more likely to be offered to girls and children with two or more years of preschool education, and children of mothers with a university degree or more. In fact, some studies note that the attitudes of girls from low socioeconomic backgrounds towards books are more positive compared to boys (Akmersin, 2016). Therefore, the interest of girls in books may also be associated with the experiences parents provide in reading. The finding that parents with higher levels of education offered more experiences to their children is also in line with the literature (Altıparmak, 2010; Uyanık Aktulun, 2019).

The results of the study indicated that the literacy experiences related to writing provided in the environment were more likely to be offered to girls. Also, phonological and print awareness experiences were offered more by the families of children who received preschool education for two years or more. Although the relationship between mother's education level and children's phonological (Ergül et al., 2020) and print awareness (Bayraktar, 2018) skills have been revealed in the

literature, it is noteworthy that no difference was found in these early literacy dimensions according to parents' education level. These findings can be explained by the socioeconomic disadvantaged mothers' struggles to access materials supporting the home early literacy experiences.

Based on these results, it is possible to list some suggestions for enriching home early literacy experiences for children in lower socioeconomic contexts. First, access to written materials such as children's books should be facilitated for families with lower socioeconomic backgrounds. For this purpose, children's libraries in poor neighborhoods should be established, mobile libraries can be expanded, and education sessions can be provided in libraries to raise awareness among families about offering early literacy skills at home. Free mobile applications for supporting early literacy skills can be offered to families to benefit from digital technologies with their children. Trainings about early literacy can be organized to increase the awareness of preschool teachers, especially in writing and phonological and print awareness. With increased awareness through these trainings, preschool teachers can then guide families in providing rich early literacy experiences to their children at home.

In this study, the home early literacy experiences offered by families in the lower socioeconomic stratum were described. The ability of families to offer their children moderate experiences in phonological and print awareness, the experiences of shared book reading being in favor of girls, and the duration of the preschool education making a difference in home early literacy experiences can be emphasized as distinctive strengths and assets for families living in disadvantaged socioeconomic contexts. Future studies can use different methods, data collection tools, and techniques in documenting early literacy experiences at home to increase the visibility of these families' strengths and assets. Finally, this study was limited to the parent participants from a district of a Central Anatolian city and to those whose children received preschool education. Therefore, studies can be conducted in larger cities with higher levels of political, cultural, and economic diversity and with parents whose children have not received preschool education.

Ekler

Ek-1. Demografik Değişkenlere Göre Sosyoekonomik Katmanların Dağılımı

Demografik Değişkenler		Sosyoekonomik Katman					
		Alt		Orta		Üst	
		f	%	f	%	f	%
Okul türü	Devlet	258	59,6	175	40,4	0	0
	Özel	28	13,5	29	14,0	150	72,5
Okulun bulunduğu mahalle	Alt	84	66,7	42	33,3	0	0
	Orta	187	50,3	162	43,5	23	6,2
	Üst	15	10,6	0	0	127	89,4
Anne eğitim durumu	Okuryazar	3	100,0	0	0	0	0
	İlkokul	52	85,2	9	14,8	0	0
	Ortaokul	55	77,5	16	22,5	0	0
	Lise	124	63,3	66	33,7	6	3,1
	Üniversite	48	19,0	100	39,7	104	41,3
	Yüksek lisans	1	2,6	11	28,2	27	69,2
	Doktora	0	0	0	0	13	100,0
Baba eğitim durumu	Okuryazar	1	100,0	0	0	0	0
	İlkokul	29	80,6	7	19,4	0	0
	Ortaokul	55	76,4	16	22,2	1	1,4
	Lise	137	57,1	95	39,6	8	3,3
	Üniversite	58	24,5	74	31,2	105	44,3
	Yüksek lisans	4	11,4	7	20,0	24	68,6
	Doktora	0	0	2	15,4	11	84,6
Anne çalışma durumu	Çalışan	0	0	190	59,4	130	40,6
	Çalışmayan	286	89,4	14	4,4	20	6,3
Aylık gelir	0-2000 TL	124	89,2	15	10,8	0	0
	2001-3200 TL	85	62,5	48	35,3	3	2,2
	3201-5500 TL	44	32,1	78	56,9	15	10,9
	5501-8000 TL	13	13,1	37	37,4	49	49,5
	8001-11000 TL	4	7,4	12	22,2	38	70,4
	11001-14500 TL	2	6,7	4	13,3	24	80,0
	14501 TL ve üzeri	0	0	3	14,3	18	85,7
Şehir dışı tatil sayısı	0	98	74,2	29	22,0	5	3,8
	1	132	47,5	98	35,3	48	17,3
	2	39	28,1	50	36,0	50	36,0
	3	11	21,2	17	32,7	24	46,2
	4	5	23,8	6	28,6	10	47,6
	5 ve üzeri	1	5,6	4	22,2	13	72,2
Yurt dışı tatil sayısı	0	280	49,1	196	34,4	94	16,5
	1	6	10,7	8	14,3	42	75,0
	2	0	0	0	0	14	100,0
Ebeveyn meslekleri	Anne+baba çalışmıyor	22	19,5	85	75,2	6	5,3
	Ev hanımı+çalışan baba	258	97,7	2	0,8	4	1,5
	Anne prof+baba işsiz						
	Anne diğer+çalışan baba	3	7,7	27	69,2	9	23,1
	Anne prof+baba işsiz						
	Anne prof+çalışan baba	3	1,3	90	40,2	131	58,5
Toplam		286	44,7	204	31,9	150	23,4



Türkçe Dersinde Dijital Metinlerin Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

*İrem DEMİRBAŞ**
*Hayati AKYOL***

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçe dersinde dijital metinlerin kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden “durum çalışması” deseni kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubu, Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Merkez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Veriler anket formu, görüşme formu ve gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Türkçe dersinde dijital metinlerin kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri dört tema altında toplanmaktadır. Bunlar; teknolojiyi kullanma durumları, kavram olarak dijital metin, dijital metinlerin derste kullanılması, dijital metin özellikleridir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde teknolojiyi kendilerini yetkin görmemelerine rağmen kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin dijital metin kavramına yükledikleri anlamlar teknoloji ile hazırlanan ve elektronik ortamda gösterilen metinler olarak ifade edilmektedir. Sınıf öğretmenleri dijital metinleri derslerinde kullandıklarını görüşüne sahiptir. Ancak gözlem bulguları bunun tam tersini göstermektedir. Sınıf öğretmenleri dijital metin özelliklerini olumlu bulmaktadır. Bütün bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin hem dijital metin konusunda bilgi sahibi olması hem de bilgiyi uygulanabilir şekilde görmesi için MEB tarafından hizmetiçi eğitim verilmesi, proje desteği sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital metin, Türkçe dersi, sınıf öğretmenleri

Opinions of Primary School Classroom Teachers on the Use of Digital Texts in Turkish Language Arts Course

Abstract

The purpose of this study is to determine primary school classroom teachers' opinions regarding the use of digital texts in Turkish language arts courses. The study group consisted of elementary school classroom teachers working in primary schools affiliated with Tokat Provincial Directorate of National Education. The convenience sampling method was used in selecting the participants due to the researcher's location of duty. Data was collected through a questionnaire, interview, and observation form. The data obtained in the research were analyzed using the content analysis method. Primary school classroom teachers' views on the use of digital texts in Turkish language arts courses were grouped under four themes: the use of technology, the concept of digital text, the use of digital texts in lessons, and the characteristics of digital texts. It was found that they applied technology in Turkish language arts courses even though they did not consider themselves competent in it. The meanings attributed to the concept of digital text were expressed as texts prepared via technology and displayed in electronic media. Though teachers claimed to utilize digital texts in their lessons, findings obtained through observations indicated the opposite. However, it was discovered that primary school classroom teachers had positive perceptions about

* Arş. Gör., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Tokat, irem.demirbas@gop.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-3126-2965

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, hakyol@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4450-2374

the characteristics of digital texts. Based on all these results, it can be suggested that the Ministry of National Education (MoNE) should provide in-service training and project support for teachers to equip them with knowledge about digital texts and help them observe this knowledge in an applicable form.

Keywords: Digital text, Turkish language arts course, primary school classroom teachers

Giriş

Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, dijital metinlerin eğitimdeki rolü giderek artmaktadır. Dijital metinlerin eğitimdeki rolüne değinmeden önce dijital metin kavramını açıklamak gerekmektedir. Dijital metin kavramı, dijital olan veya dijital hale dönüştürülmüş metinler olarak tanımlanabilir. Dijital metinler, geleneksel metinlerden farklı olarak sadece yazılı simgeleri değil, aynı zamanda ses, görüntü, hiper bağlantı gibi çoklu ortam unsurlarını içermektedir. Bu bağlamda dijital metin tanımına bakıldığında; resim, grafik, animasyon, ses, müzik, video gibi çoklu medya araçlarının, farklı yazı tipi, renk, boyutlarda metin yazısı ile birlikte görüntülenerek dijital ortamda sunulması (Ertem, 2014) olarak ifade edilmektedir.

Dijital metinlerin eğitimdeki rolü denildiğinde öğrenci ve öğretmen sınıfta başat nitelik taşımaktadır. Öğrenci açısından incelendiğinde; ilkökul düzeyindeki Türkçe derslerinde dijital metinlerin kullanımı, öğrencilerin okuma-yazma becerilerini geliştirmek, dilbilgisi ve yazma yeteneklerini artırmak için önemli bir araç görevi üstlenmektedir. Özellikle, interaktif metinler ve dijital hikâyeler, öğrencilerin metinlerle etkileşimde bulunmalarına ve metni daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olmaktadır (Prensky, 2001). Dijital metinler, çocukların kelime dağarcığını zenginleştirmelerine olanak sağlamaktadır. Uluslararası araştırmalar, çocukların çevrimiçi okuma ve yazma faaliyetleri sayesinde yeni kelimeler öğrendiğini ve dijital okuma becerilerinin geleneksel okuma becerilerini güçlendirebileceğini vurgulamaktadır (Begley, 2018; Purcell et al., 2013). Dijital metinler, resimler, videolar ve ses dosyaları gibi çoklu ortam öğeleri içerebilir, bu da öğrencilerin metinleri farklı şekillerde anlamalarına olanak tanır (Leu et al., 2013). Öğrenciler dijital metinler aracılığıyla, diğer tür metinlere nazaran dilbilgisi kavramlarını daha iyi bir şekilde öğrenebilir ve dijital platformlarda yazılan metinler, aracılığıyla öğrenciler blog yazıları, dijital hikâyeler veya forum katılımı gibi yazma becerilerini geliştirme uygulamaları yapabilirler (Karsenti ve Fievez, 2013; Warschauer, 2004). Araştırmalar, dijital hikâyelerin öğrencilerin kitaplara olan ilgisini artırabileceğini ve daha fazla okuma yapmalarını teşvik edebileceğini göstermektedir (DeSantis ve Hock, 2019). Dijital metinler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek çevrimiçi kaynakları değerlendirme, güvenilir kaynakları ayırt etme ve bilgiyi eleştirel bir şekilde analiz etme, ulusal ve uluslararası düzeyde öğrencilere bilgi çağında gereken becerileri kazandırma konularında önemlidir (Margaryan et al., 2011). Dijital metinler, uluslararası perspektiften bakıldığında, öğrencilere kültürel farklılıkları anlama ve değerlendirme becerilerini geliştirme fırsatı sunarlar (Cummins, 2008). Bu, küresel vatandaşlar yetiştirmek açısından son derece önemlidir. Dijital metinler üzerinden bilgi araştırma, veri analizi yapma ve iletişim kurma yetenekleri, öğrencilerin gelecekteki iş hayatlarında ve yaşamlarında önemli bir avantaj sağlar (Palfrey ve Gasser, 2008). İlkokul Türkçe derslerinde dijital metinlerin kullanımı, öğrencilerin okuma, yazma, dilbilgisi ve iletişim becerilerini geliştirmek için önemli bir araçtır. Ayrıca, kültürel farklılıkları anlama ve dijital okuryazarlık konularında da büyük faydalar sağlar. Bu nedenle, eğitimciler ve müfredat geliştiriciler, dijital metinleri ders planlarına dahil etmeli ve öğrencilerin dijital dünyada etkili bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olmalıdır. Uluslararası düzeydeki birçok eğitim sistemi, öğrencilere teknolojik okuryazarlık becerileri kazandırmaya odaklanmaktadır. Dijital metinlerin kullanımı, öğrencilere internet üzerinde güvenli ve etkili bir şekilde bilgi arama, veri analizi yapma ve dijital içerikleri üretme yetenekleri kazandırabilir (International Society for Technology in Education, 2016).

Dijital metinlerin eğitimdeki rolü öğretmenler açısından incelenecek olursa; ekrandan okumanın önemine vurgu yapmak gerekir. Günümüzde bilim ve teknolojiye ilerlemelerle birlikte, insanlar basılı materyalleri okumak yerine ekranlardan okumaya daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Ekran üzerinde dijital olarak okuma, kâğıt üzerindeki okumadan farklıdır; bu yöntemlerin şekli, kullanımı, becerileri ve bilişsel süreçleri de birbirinden ayrıdır (Ertem & Özen, 2014; Güneş, 2009; Yaman & Dağtaş, 2013). Öğretmenler, gelecekteki nesilleri yetiştiren önemli kişilerdir. İlerideki zorluklara çözüm

üretebilecek bireyler yetiştirebilmek için öğrencilerin dijital araçlarla uyumlu ve etkin bir şekilde kullanabilen bireyler olmaları önemlidir. Eğitimde sadece basılı materyallere değil, aynı zamanda dijital okuma becerilerine de odaklanılmalı ve öğrencilerin gelecekte karşılaşacakları teknolojilere hazırlıklı olmaları sağlanmalıdır. Güneş (2017) öğretmenlerin, öğrencilerin yaşamlarında faydalı olacak dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için çaba göstermeleri gerektiğini vurgulamıştır. Yamaç (2019) ise öğrencileri geleceğe daha iyi hazırlamak için okuma eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik daha fazla araştırma yapılması gerektiğini belirtmiştir. Günümüzde dijital metinleri etkili bir öğretim aracı olarak kullanarak öğrencilerin derse karşı ilgi ve dikkatleri artırabilir (Ciğerci, 2015; Larson, 2010). İlkokul Türkçe derslerinde dijital metinleri kullanmak, öğrencilerin dil becerilerini, okuma alışkanlığını, eleştirel düşünme yeteneklerini ve teknolojik okuryazarlıklarını geliştirmektedir. Yukarıda özetlendiği gibi ulusal ve uluslararası pedagojik araştırmalar, dijital metinlerin eğitimdeki önemini ve etkisini güçlü bir şekilde sunmaktadır. Bu nedenle, ilkokul öğretmenleri, dijital metinleri ders sürecine dahil ederek öğrencilerin bu önemli becerileri kazanmalarına yardımcı olabilirler. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Türkçe dersinde dijital metinlerin kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin, Türkçe dersi kapsamında teknolojiyi kullanma durumları nasıldır?
- Öğretmenlerin, dijital metin kavramına yükledikleri anlamlar nelerdir?
- Öğretmenlerin, dijital metinlerin derste kullanımına ilişkin düşünceleri nelerdir?
- Öğretmenlerin, dijital metinlerin olumlu ve olumsuz buldukları özellikleri nelerdir?

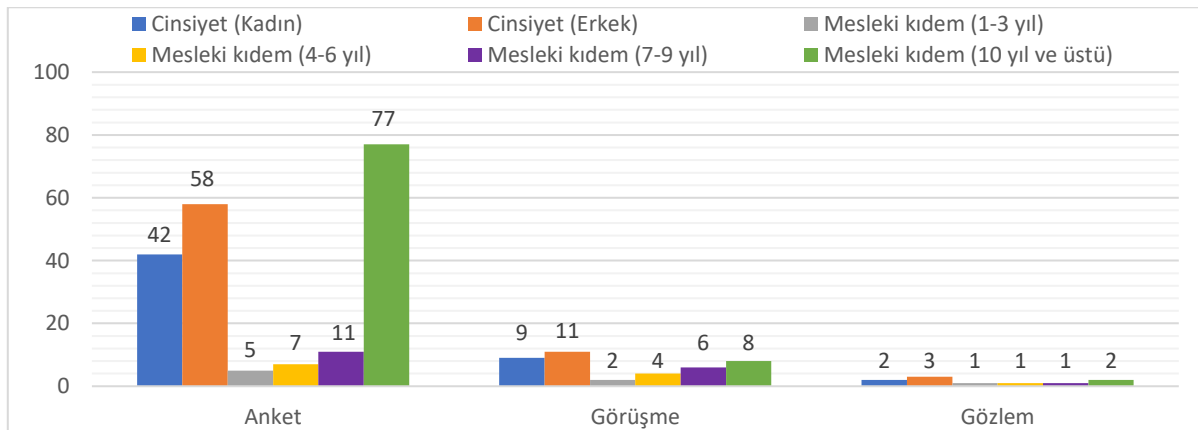
Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan 'durum çalışması' deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, araştırmacının bir veya birden fazla kişi, süreç, etkinlik, program veya olayı derinlemesine incelediği bir yöntemdir (Creswell, 2003). Durum çalışmaları, belirli bir kişinin, grup veya organizasyonun, konunun ya da bir olayın detaylı bir şekilde ele alındığı araştırmalardır. Bu tür çalışmalar, gerçek yaşam ortamında gerçekleştirilir ve olayların veya durumların bağlamını anlamak için kullanılır (Bassey, 1999; Yin, 2003; Sarantakos, 2005; Gay, Mills ve Airasian, 2009). Bu bağlamda araştırmada sınıf öğretmenlerinin dijital metin kavramına yönelik görüşleri inceleneceğinden durum çalışması deseni seçilmiştir.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmada çalışma grubu, Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Merkez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Çalışma grubunun seçiminde, araştırmacının görev yaptığı ilin seçilmesi nedeniyle uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, zaman ve işgücü açısından sınırlı koşullar altında tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz & Demirel 2022).



Grafik 1. Veri Toplama Tekniklerine Göre Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Çalışma grubunun veri toplama tekniklerine göre demografik bilgileri incelendiğinde anket ile 58'i erkek, 42'si kadın olmak üzere toplam 100 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Anket tekniğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında ise 5'inin 1-3 yıl, 7'sinin 4-6 yıl, 11'inin 7-9 yıl, 77'sinin 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları belirtilmektedir. Ankette dijital metin kullandığını ifade eden öğretmenlerden 20'si, görüşme yapılmak üzere seçilmiştir. Görüşme tekniği ile 11'i erkek, 9'u kadın olmak üzere toplam 20 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Bu öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında ise 2'sinin 1-3 yıl, 4'ünün 4-6 yıl, 6'sının 7-9 yıl, 8'inin 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden 5'i, gözlem yapılmak üzere seçilmiştir. Gözlem tekniği ile 3'ü erkek, 2'si kadın olmak üzere toplam 5 sınıf öğretmenin 10 metin işleme süreci gözlenmiştir. Bu öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında ise 1'inin 1-3 yıl, 1'inin 4-6 yıl, 1'inin 7-9 yıl, 2'sinin 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Anket Formu

Anket formunun hazırlanma amacı, Türkçe dersinde dijital metin kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek olduğu için, anket formu sorularının bu amaca uygun olmasına dikkat edilmiştir. Anket formu sorularının hazırlanması aşamasında, dijital metin kavramının tanımı, özellikleri ve kullanım alanları hakkında literatür taraması yapılmıştır. Literatürdeki dijital metin özelliklerinden hareketle taslak form oluşturulmuştur. Taslak form uzman görüşüne sunulmuş ve nihai halini almıştır. Anket formu açık ve kapalı uçlu olarak ayrılmaktadır. Bu sebeple anket verileri nitel olarak görünse de nicel olarak yüzde ile ifade edilmiştir. Anket formu kısa cevaplı, evet-hayır niteliğinde soruları içermektedir. Anket formu 24 sorudan oluşmaktadır. Anket Formu Ek 1'de sunulmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Türkçe dersinde dijital metin kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yönelik olarak taslak sorular araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Soruların yazımında yönlendirici olmamasına, öğretmenlerin görüşlerini açıkça ifade edebilecekleri açık uçlu sorular niteliğinde olmasına, sınıfta dijital metin kullanımına yönelik öğretmenlerin örneklerle düşüncelerini açıklayabilecekleri sorular yazılmaya dikkat edilmiştir. Yazılan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünün ardından açık uçlu nihai yarı yapılandırılmış görüşme soruları ise 16 sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları Ek 2'de verilmiştir.

Gözlem Formu

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde dijital metin kullanımını gözlemlemek için araştırmacı tarafından literatürden hareketle oluşturulan bu formun hazırlanmasında, çalışma amacına uygunluğuna dikkat edilmiştir. Gözlem formu; literatürdeki dijital metinlerin özellikleri, dijital metin kullanımında öğretmenin ve öğrencinin rolleri esas alınarak oluşturulmuştur. Maddeler halinde hazırlanan bu formda gözlem yapılacak sınıf, gözlem yapılacak tarih bölümlerine dikkat edilmiş ve gözlemcinin ders esnasında eklemek istediklerini yazması için "NOTLAR" bölümü oluşturulmuştur. Gözlem formu için taslak maddeler yazılmış ve uzman görüşünün ardından form nihai halini almıştır. Gözlem formu Ek 3'te verilmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Veriler anket formu, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve gözlem formu ile toplanmıştır. Anket formu, görüşme soruları ve gözlem formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sorular sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde dijital metin kullanma durumlarına yönelik oluşturulmuştur. Görüşmeler ve gözlem araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde öncelikle 100 sınıf öğretmenin anket formunu doldurması sağlanmıştır. Sonrasında forma cevap veren öğretmenlerden 20'si ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan bu 20 öğretmenden 5'inin Türkçe derslerine araştırmacı, gözlemci olarak katılmış ve öğretmenlerin ikişer metin öğretim süreci araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Haftada 8 saat olmak üzere toplam on hafta gözlem yapılmıştır. Gözlem yapılan öğretmenler aynı okulda görev yapan sınıf öğretmenleridir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, sosyal bilimler alanında sıkça kullanılan ve genellikle nitel araştırmalarda başvurulacak bir yöntemdir. Bu yöntem, metinlerde belirli kurallara göre belirlenen kelimelerin ve ifadelerin daha küçük içerik kategorileriyle gruplandırılmasını sağlayan, tekrarlanabilir ve sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2022). İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verilerden açıklayıcı kavramlar ve ilişkiler çıkarmaktır. Verilerin kodlanması ve kategori oluşturma sürecinde, benzer nitelikteki veriler bir araya getirilir, düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada anket formuna ilişkin veriler betimsel olarak sunulacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme verilerinde ise ses kayıtları araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Transkript edilen veriler MAXQDA programına yüklenmiş ve nitel analizler gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri raporlandıktan sonra gözlem yapılan öğretmenlere ilişkin veriler betimsel olarak ifade edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik adına uzman görüşü alınmış ve veri çeşitlemesi yapılmıştır. Açık uçlu anket formu, görüşme ve gözlem verilerinin birbirini destekleme durumları belirtilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Karar tarihi= 26.09.2023

Belge sayı numarası= E-46052777-100-342563

Bulgular

“Öğretmenlerin, Türkçe dersi kapsamında teknolojiyi kullanma durumları nasıldır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema 1: Teknolojiyi Kullanma Durumları

Tablo 1.

Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Durumları

Kategori	Kod	f
Uygulamalar	Eba	4
	Morpa Kampüs	8
	Wordwall	5
	Okulistik	7
	Uygun Akademi	3
	Öğretmen Ekranda	2
Akıllı Tahta Kullanımı	Ses	2
	Dinleme metinleri	3
	Okuma metinleri	6
	Dilbilgisi konuları	2
	Görsel	4
	Videolar	2
	Etkileşimli metinler	5

Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma durumları teması incelendiğinde; 2 kategori ön plana çıkmaktadır. Bunlar, uygulamalar ve akıllı tahta kullanımı olarak belirtilmiştir. Uygulamalar kategorisi içerisinde 6 kod belirlenmiştir. Bunlar; Eba, Morpa kampüs, Wordwall, Okulistik, Uygun akademi, Öğretmen ekranda kodlarıdır. Akıllı tahta kullanımı kategorisi kapsamında ise 7 kod görülmektedir. Bunlar; dinleme metni, okuma metinleri, dilbilgisi konuları, ses, görsel, videolar etkileşimli metinler olarak sıralanmaktadır.

Öğretmenlerin Türkçe dersi kapsamında teknolojiyi kullanma durumlarına yönelik açık uçlu anket verileri incelendiğinde; %94'ünün "evet" yanıtını vererek teknolojiyi kullandığı, %6'sının ise "hayır" yanıtını vererek teknolojiyi kullanmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin Türkçe dersi kapsamında dijital metin kullanma durumları incelendiğinde; %69'unun "evet" yanıtını vererek dijital metinleri kullandığı, %31'inin ise "hayır" yanıtını vererek dijital metinleri kullanmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin dijital metin kullanımı hakkındaki yetkinlik durumlarına yönelik açık uçlu anket verileri incelendiğinde; %45'inin "evet" yanıtını vererek dijital metinlerin kullanımı hakkında yetkin olduğu, %55'inin ise "hayır" yanıtını vererek dijital metinlerin kullanımı hakkında yetkin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin dijital metin kullanımı hakkında herhangi bir eğitim alma durumları incelendiğinde; %17'sinin "evet" yanıtını vererek bu konu hakkında eğitim aldığı, %83'ünün ise "hayır" yanıtını vererek dijital metin kullanımı konusunda herhangi bir eğitim almadığı görülmektedir.

Uygulamalar kategorisinde öğretmenlerin Morpa Kampüs ve Okulistik uygulamalarını en sık kullandıkları görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

"Evet. Akıllı tahtayı kullanıyorum. İnteraktif siteler var. Morpa Kampüs, Okulistik buralardan faydalaniyorum ama bunu boşucu bir şekilde yapmıyorum. Yani Morpa Kampüs sürekli aktif olmuyor, aktif olan biz oluyoruz onun görsel, ses kısmından yararlanıyoruz. Aktif olan biziz."(G8E)

Akıllı tahta kullanımı kategorisinde Dinleme Metni ve Okuma Metinleri kodları ön plana çıkmaktadır. Bu kategori kapsamındaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"Kullanıyorum. Akıllı tahtada bazen dinleme metinleri falan olabiliyor onları mesela akıllı tahtadan açıp öğrencilere dinletiyoruz mesela o."(G4E)

"Çoğunlukla kullanıyorum, çoğunlukla değil, genellikle de akıllı tahta üzerinden metinleri açıp kitabı açıp o şekilde yani üzerinde öğrencilere göstererek işliyoruz. Onlar kitaplarına yazıyor. Biz tahta da doğrusunu yanlışını gösteriyoruz bilgisayar üzerinden."(G11E)

"Öğretmenlerin, dijital metin kavramına yükledikleri anlamlar nelerdir?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema 2: Kavram Olarak Dijital Metin

Tablo 2.

Öğretmenlerin Dijital Metin Kavramına Yükledikleri Anlam

Kategori	Kod	f
Kavram Olarak Dijital Metin	Ekrandan görülen metinler	5
	Dinleme metinleri	3
	Haberler	1
	Elektronik ortamda açılan metinler	7
	Bilgisayarda işlenen metinler	3
	Teknolojiyle oluşturulan metinler	5
	Videolar	1
	İnternet ortamında hazırlama	2
	Kitaplar	1
	Resimler	1

Öğretmenlerin dijital metinlere yükledikleri anlam incelendiğinde; kavram olarak dijital metin kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategori bağlamında 10 kod ön plana çıkmaktadır. Bunlar; dinleme

metinleri, elektronik ortamda açılan metinler, haberler, resimler, teknolojiyle oluşturulan metinler, videolar, kitaplar, internet ortamında metin hazırlama, bilgisayarda işlenen metinler, ekranda görülen metinler olarak belirtilmektedir.

Bu tema kapsamında daha çok Teknolojiyle Oluşturulan Metinler kodu ve Elektronik Ortamda Açılan Metinler koduna vurgu yapıldığı görülmektedir.

Elektronik Ortamda Açılan Metinler koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“Elektronik ortamdaki metinler.”(G11E)

“Dijital metin yani kitabın dışında olan akıllı tahtada bilgisayarda oradan açılan metinler.”(G13K)

“Elektronik olarak yazılmış elektronik ortamda sunulan metinler aklıma geliyor.”(G17E)

Teknolojiyle Oluşturulan Metinler koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“Dijital metin deyince yani. Direkt böyle teknolojiyi kullanarak oluşturulan metinler işte dinleme metinleri olsun işte görseller olsun. Hani ona yönelik şeyler geliyor.”(G1E)

“Yani daha çok teknolojiye dayalı bilgisayar üzerine internet üzerinden yapılan metinler daha çok bunlar aklıma geliyor.”(G2E)

“Hazır metinler geliyor. Daha böyle web araçlarıyla zenginleştirilmiş içerikler, görsel animasyonlar falan geliyor. Arada faydası oluyor ama pasif olan öğrenci olduğu zaman bunların zararlarını keşfetmeye başladık. Dengeli kullanmakta yarar görüyorum.”(G8E)

“Dijital metin deyince sanal ortamda oluşturulmuş hikâyeler olabilir. Ders anlatımları olabilir, onlar geliyor aklıma.”(G16K)

“Öğretmenlerin, dijital metinlerin derste kullanımına ilişkin düşünceleri nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema 3: Dijital Metinlerin Derste Kullanılması

Tablo 3.

Dijital Metinlerin Derste Kullanılması

Kategori	Kod	f
Okulun imkanları	Yeterli	16
	Yetersiz	2
	Kısmen yeterli	2
Türkçe derste kullanımı	Kullanılmalı	17
	Kullanılmamalı	2
	Fikrim yok	1
Materyal olarak kullanılan siteler	Key yayınları	1
	Soner hoca	5
	İnstagram	4
	İlkokul1.com	5
	Eğitimhane	6
	Morpa kampüs	8
	MEB’in izin verdiği siteler	4
	Okulistik	7
	Youtube	6
	Google	4
	Uygun akademi	5
	Eba	3
	Öğretmen ekranda	4
	Ders ekranda	1
Öğretmenlerin kullanma durumları	Kullanıyorum	18
	Kullanmıyorum	2

Dikkat edilmesi gerekenler	Kararında kullanım	5
	Sınıfın fiziksel ortamı	4
	Görsel ses kalitesi	4
	İmla	3
	İçerik (denetim)	2
	Yazı puntosunun uygunluğu	5
	Harflerin yazımı	5
	Öğrenci seviyesine uygunluk	8
	Verilen ödevin takibini yapmak	7
Zor tarafları	Zaman alması	4
	Sınıfın fiziksel uygunluğu	5
	Sınıf kontrolünü sağlayamama	3
	Teknolojik araç eksikliği	7
	Sınıfların kalabalık oluşu	6
	Metni hazırlayanın bilgi eksikliğinin olması	5
	Teknolojiyi iyi kullanabilmek	4
	Öğrencilerin okuma hızlarının farklı olması	3
	Sınıf düzeyine uygun metin bulmada zorluk	7
	Teknik sorunlar	7
	Dijital metinleri hazırlamak	8
Teşvik etmek için	Öğretmenlere proje hazırlama desteğinin verilmesi	7
	Bilgisayar laboratuvarları kurulması	6
	Dinleme metinlerinin artırılması	5
	Dijital metinlerin müfredata eklenmesi	5
	MEB tarafından dijital metinlerin hazırlanması	7
	MEB tarafından dijital metin hazırlamak için uygulama tasarlanması	7
	Öğrencilere tabletler dağıtılması	4
	Öğretmenlerin eğitilmesi	9
	Teşvik edilmesini istemiyorum	1

Öğretmenlerin dijital metinlerin derste kullanılmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde; dijital metnin derste kullanılması teması başlığı altında 7 kategori bulunmaktadır. Bunlar; Türkçe dersinde kullanımı, materyal olarak kullanılan siteler, öğretmenlerin kullanma durumları, zor tarafları, teşvik etmek için, dikkat edilmesi gerekenler, okulun imkânları olarak belirtilmiştir. Türkçe dersinde kullanımı kategorisi içerisinde kullanılmalı, kullanılmamalı, fikrim yok kodları bulunmaktadır. Materyal olarak kullanılan siteler kategorisinde Key Yayınları, Soner Hoca, Instagram, ilkokul1.com, Eğitimhane, Morpa Kampüs, MEB'in izin verdiği siteler, Okulistik, Youtube, Google, Uygun Akademi, Eba, Öğretmen Ekranda, Ders Ekranda kodları yer almaktadır. Öğretmenlerin kullanma durumları kategorisinde kullanıyorum ve kullanmıyorum kodları bulunmaktadır. Kullanıyorum kodu ise Key Yayınları, Okulistik, Wordwall, ders kitaplarının pdf'si, konuyla ilgili metinler, sunular, uzaktan eğitimde avantaj, uygun akademi, internet üzerinden alt kodlarından oluşmaktadır. Zor tarafları kategorisi içerisinde zaman alması, sınıfın fiziksel olarak uygun hale getirilmesi, sınıf kontrolünü sağlayamama, teknolojik araç eksikliği, sınıfların kalabalık oluşu, metni hazırlayanın bilgi eksiklerinin olması, teknolojiyi iyi kullanabilmek, öğrencilerin okuma hızlarının farklı olması, sınıf düzeyine uygun metinlerin bulunmadaki zorluk, teknik sorunlar, dijital metni hazırlamak kodları yer almaktadır. Teşvik etmek için kategorisi kapsamında öğretmenlere proje hazırlama desteği, bilgisayar laboratuvarı kurulabilir, dinleme metinleri artırılabilir, müfredata eklenebilir, MEB dijital metinler hazırlayabilir, öğrenciler ödevlendirilebilir, öğrencilere tabletler dağıtılabilir, MEB uygulama tasarlayabilir, öğretmenlerin

eğitilmesi, teşvik edilmesini istemiyorum kodları bulunmaktadır. Dikkat edilmesi gerekenler kategorisi; sınıfın fiziksel ortamı, görsel ve ses kalitesi, imla, içerik, yazı puntosunun uygunluğu, öğretmenin içeriği önceden kontrol etmesi, harflerin yazımı, öğrenci seviyesine uygunluk, verilen ödevin takibini yapmak, kararında kullanım kodlarından oluşmaktadır. Okulun imkânları kategorisinde ise yetersiz, yeterli, kısmen yeterli olmak üzere 3 kod ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlerin derslerinde dijital metinlere yer verme sıklığına ilişkin açık uçlu anket verileri incelendiğinde; %58'sinin her zaman dijital metinlere yer verdiği görülürken, %36'sinin nadiren dijital metinlere yer verdiği bulgusuna rastlanmaktadır. %6'sının ise hiçbir zaman derslerinde dijital metinlere yer vermediği görülmektedir. Öğretmenlerin derste dijital metin kullanımının zaman kaybına yol açma durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; %18'nin "evet" yanıtını vererek dijital metin kullanımının zaman kaybına yol açacağı görüşüne sahipken, %82'sinin ise "hayır" yanıtını vererek derste dijital metin kullanımının zaman kaybına yol açmayacağı görüşüne sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin dijital metinlerin kullanımı hakkında eğitim almak isteme durumlarına ilişkin açık uçlu anket verileri incelendiğinde; %65'inin "evet" yanıtını vererek eğitim almak istediği görülürken, %35'inin ise "hayır" yanıtını vererek dijital metin kullanımı konusunda eğitim almak istemediği görülmektedir. Öğretmenlerin dijital metin kullanımının uzmanlık gerektirme duruma ilişkin görüşleri incelendiğinde; %21'inde oldukça uzmanlık gerektirdiği düşüncesi hâkimken, %75'i kısmen uzmanlık gerektirdiği görüşüne sahiptir. %4'ü ise uzmanlık gerektirmediği görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin kullanılan metinler bağlamında derslerindeki tercih durumlarına ilişkin açık uçlu anket verileri incelendiğinde; %64'ünün basılı metinleri tercih ettiği bulgusuna ulaşılrken, %36'sının ise dijital metinleri tercih ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin kendi öğrencilerinin metinleri tercih etme durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; %61'i öğrencilerin basılı metinleri tercih ettiğini, %39'u ise öğrencilerin dijital metinleri tercih ettiğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yeterli hissetme durumlarına ilişkin açık uçlu anket verileri incelendiğinde; %12'sinin yeterli görmediği, %37'sinin oldukça yeterli gördüğü, %51'inin ise kısmen yeterli gördüğü bulgusuna rastlanmaktadır. Öğretmenlerin dijital metin kullanmanın zorluk derecesi incelediğinde; %63'ünün "zor değil" yanıtını vererek dijital metin kullanımını zor olarak düşünmezken, %37'si "kısmen zor" olduğunu düşünmektedir.

Tablo 4.

"Dijital Metin ve Öğretmen" Boyutuna İlişkin Gözlem Bulguları

Dijital metin ve öğretmen	Gözlenmedi (1)	Kısmen gözlendi (2)	Gözlendi (3)
	f	f	f
Öğretmenin, derste dijital metni kullanması	6	4	-
Dijital metnin öğretmen tarafından tasarlanması	10	-	-
Hazır dijital metinler kullanılması	6	4	-
Dijital metinlerin uygulama ile açılması (Morpa vb.) (Uygulama adı:.....)	6	-	4
Dijital metinlere sitelerden erişilmesi (Site adı:.....)	8	-	2
Öyküleyici dijital metin kullanılması	8	1	1
Bilgilendirici dijital metin kullanılması	8	1	1
Şiir türünde dijital metin kullanılması	9	1	-
Öğretmenin, dersin giriş (Dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme) bölümünde dijital metinleri kullanması	8	2	-
Öğretmenin, dersin gelişme (Etkinlikler esnasında) bölümünde dijital metinleri kullanması	6	3	1

Öğretmenin, dersin sonuç ve değerlendirme (Dersi sonuçlandırma, değerlendirme etkinlikleri sırasında) bölümünde dijital metinleri kullanması	7	3	-
Öğretmenin dersi yararlanılan dijital metinle ilişkilendirmesi	7	1	2
Öğretmenin derste dijital metinle ilgili etkinliklere ilişkin öğrencilere görevler vermesi	6	2	2
Öğretmenin, dijital metni açıp kapatabilmesi	-	-	4
Öğretmenin, dijital metni kullanma konusunda yeterli düzeyde olması	-	2	2

“Dijital Metin ve Öğretmen” boyutuna ilişkin gözlem bulguları incelendiğinde gözlemlenen 10 metin süreci bağlamında en sık gözlenen özellikler, Dijital metinlerin uygulama ile açılması (4), Öğretmenin, dijital metni açıp kapatabilmesi (4), Dijital metinlere sitelerden erişilmesi (2), Öğretmenin dersi yararlanılan dijital metinle ilişkilendirmesi (2), Öğretmenin derste dijital metinle ilgili etkinliklere ilişkin öğrencilere görevler vermesi (2), Öğretmenin, dijital metni kullanma konusunda yeterli düzeyde olması (2) olarak gözlenmiştir. Gözlenmeyen özellikler incelendiğinde ise, Dijital metnin öğretmen tarafından tasarlanması (10), Şiir türünde dijital metin kullanılması (9), Dijital metinlere sitelerden erişilmesi (8), Öyküleyici dijital metin kullanılması (8), Bilgilendirici dijital metin kullanılması (8), Öğretmenin, dersin giriş (Dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme) bölümünde dijital metinleri kullanması (8) boyutlarının ön plana çıktığı görülmektedir.

Tablo 5.

“Dijital Metin ve Öğrenci” Boyutuna İlişkin Gözlem Bulguları

Dijital metin ve öğrenci	Gözlenmedi (1)	Kısmen gözlendi (2)	Gözlendi (3)
	f	f	f
Dijital metinlerin, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygunluğu	6	2	2
Dijital metinlerin, öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeyine uygunluğu	6	2	2
Dijital metinlerin, öğrencilerin fiziksel gelişim düzeyine uygunluğu	6	2	2
Dijital metinlerin, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerine uygunluğu	6	3	1

“Dijital Metin ve Öğrenci” boyutuna ilişkin gözlem bulguları incelendiğinde gözlemlenen 10 metin süreci bağlamında en sık gözlenen özellikler, Dijital metinlerin, öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeyine uygunluğu (2), Dijital metinlerin, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygunluğu (2), Dijital metinlerin, öğrencilerin fiziksel gelişim düzeyine uygunluğu (2) olarak gözlenmiştir.

Türkçe dersinde kullanımı kategorisinde Kullanılmalı kodu dikkat çekmektedir.

Kullanılmalı koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“Kesinlikle kullanılması gerektiğine inanıyorum. Mesela bizim dinleme metinleri var. Biz dinleme metinleri mesela MEB’in kendi kaynak kitabında da var. Dinleme metinlerini mesela biz çocuklara dinletiyoruz. Onları dinlettikten sonra onlara yönelik mesela çocuklardan da dönüt almaya çalışıyoruz işte sorularla işte ya da işte onlar ifade etmeleriyle hani gerçekten güzel oluyor ama yani o şekilde kullandığımız zaman.”(G1E)
“Dersi Türkçe dersinde normal kitaptan da kullanılabilir. Yani tek dijital metin bence yeterli değil. Kitapla birlikte desteklendiği zaman yeterli. Çünkü tek bilgisayardan yansıttığı zaman bir çoğu bunu okumayabiliyor, geçebiliyor. Yani bizim bilgisayardan

yansıttığımızı öğrenci kitabında da okur tekrar ederse daha etkili olduğunu düşünüyorum.”(G11E)

“Kullanılmalı. Akıllı tahtadan dijital olarak açıyoruz. Oradan o çocuk görselleri orada hani daha iyi görüyor. Sesi daha iyi alıyor. Dolayısıyla daha çok daha iyi anlıyor.”(G13K)

Okulun imkânları kategorisinde Yeterli kodu dikkat çekmektedir.

Yeterli koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“Yeterli bence ama öğretmenlerin bu konuda eğitilmesi lazım. Yoksa okulun yani şu anki şeyiyle yeterli hatta geliştirilebilir de. Çünkü her türlü kaynağı sunulacağına ben kesinlikle eminim. Ama işte öğretmenlerin bizim kendimizi geliştirmesi gerekiyor.”(G1E)

“Sıkıntı yok. Okulumuzda eğitimin mesela şimdi öğretmenlerin, öğrencilerin eğitimini eğitimi de doğru yolu almaları için şimdi sağ olsun her türlü desteğe sağlayabiliyorlar. İdaremez olsun. Milli Eğitim Müdürlüğümüz olsun, valimiz olsun o da sıkıntı yok. Şimdi biz ihtiyacımız olunca gideriyor, orada sıkıntı yok. Yani ne diyorsun? Teknolojimize sınırlı bir sıkıntı yok ama biz yani. Kullanmada kullanma aşamasında işte bir şeyler var.”(G7E)

Dikkat edilmesi gerekenler kategorisinde Öğretmenin içeriği önceden kontrol etmesi, Öğrenci seviyesine uygunluk, İçerik ve Kararında kullanım kodları ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenin içeriği önceden kontrol etmesi koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“İçeriğine bakılmalı. Öncesinden öğretmenin o metinde ilgili araştırma yapması lazım. Bir bakması lazım. Uygun mu bu konuyla uygun değil mi? İlişkili mi veya içeriklerinden herhangi bir sıkıntı var mı diye bakması lazım.”(G4E)

“Dijital metinde yani şöyle dijital metinden önce bununla ilgili bir bilgi sahibi olmak gerekir. Nasıl hazırlanacağıyla ilgili nasıl sunum yapılacağı ile ilgili ne gibi etkinlikler yapılacağı ile ilgili bir ön hazırlığın olması gerekiyor. Yani bununla ilgili bilgili olmakla gerekiyor. Hazırlayan kişinin dijital metini ha bunu belki dijital metini belki ileriki yaşlarda çocuklar şeylerinde kendileri de hazırlayarak kullanabilirler. Ama onun için iyi bir rehberlik etmek gerekir diye düşünüyorum.”(G10E)

Öğrenci seviyesine uygunluk koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“Ya bir kere içeriğini önceden öğretmenin bir kere kesinlikle görmesi gerekiyor. Hani önceden onu bir izlemesi lazım, seviyelerine uygun mu değil mi? Ya da herhangi bir olumlu olumsuz içerik var mı yok mu? Onlara kesinlikle dikkat ederek kullanması gerekiyor. Yani önceliğimiz öğrenci seviyesi ona çok daha böyle bir önem verilmesi gerekiyor.”(G1E)

“Öğrencinin seviyesine göre kullanıldığı zaman hani öğrenci seviyesi diyelim, çok faydalı. Hani abartmadan.”(G9K)

İçerik koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“Ya konu içeriğine. Öncelikle bütün sitelere güvenmemeniz gerekiyor. Çünkü sonuçta içeriğinde yanlış içerik bulunabiliyor. Cümleler yanlış kelimeler, yanlış cümleler kullanılan metinler olabiliyor. Özellikle onlara dikkat etmemiz gerekiyor. Daha çok güvenilir siteler eğitim sitelerinden bakılırsa sıkıntı olacağını düşünmüyorum.”(G2E)

“İçeriğine bakılmalı. Öncesinden öğretmenin o metinde ilgili araştırma yapması lazım. Bir bakması lazım. Uygun mu bu konuyla uygun değil mi? İlişkili mi veya içeriklerinden herhangi bir sıkıntı var mı diye bakması lazım.”(G4E)

Kararında kullanım koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“Abartmamak lazım. Çok çok önemli olan seviyeye uygun olması gerekiyor. Yani internette Google’ın her dediğini çocuklara göstermemek gerekiyor. Oradaki görsellikteki resminden tutun bir yazının bir filminin puntodaki bilinçaltına verdiği mesajlara bakarak bunları yazı büyüklüklerinin sınıf kalabalığına göre ve göz kusuru olan öğrencilere göre yaş grubuna göre aslında ayarlanmış olması gerekiyor puntoların. Uzun olmaması gerekiyor, ilkokuldan ortaokula doğru giderken puntoların küçülmesi büyükten küçüğe resimlerin çok olması gerekiyor. Hareketle animasyonu ve bir metni verirken haftada bir metni işlerken bir tema isterken bunun daha çok aktif olanın, akıllı tahta değil de öğrencinin olması gerekiyor. Yöresel şeyler. Tarihi turistlik

yerlerle ilgili metinler olabilir. Özellikle ve özellikle çocukların o yörede kullandığı şiveler kelimeler seçilmelidir. Tabii ki İstanbul Türkçesi önemli ama yani çok abartmamak lazım. Yabancı kelimelerle boğmamak lazım. Çünkü bazı kelimelerin kavramsal resmi çocuğun zihninde olmadığı zaman aslında anlamadım meselesi okuyamadığı anlamında değil, zihin olarak birleştiremediği anlamında kavramla resmi, bunlara dikkat etmek gerekiyor.”(G8E)

Teşvik etmek için kategorisinde Öğretmenlerin eğitilmesi ve MEB dijital metinler hazırlayabilir kodları dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin eğitilmesi koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“Bir kere bilgilendirilebilir. Örnek metinler yayınlanabilir, onu nasıl kullanacağım ben mesela bilgisizim bu konuda yani kullanmadığımda yani çok karşıma da çıkmadı. Hani nasıl çok şeyini bilmiyorum yani işin doğrusu. Ya içeriğini bilmiyorum belki mesela bununla ilgili bir şey olabilirse bilgilendirici bize yol gösterici tarzı hoşumuza gider, devam edebiliriz, kullanabiliriz yani.”(G3K)

MEB dijital metinler hazırlayabilir koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“Şu var, bütün metinlerimizi ya da Türkçe kitabındaki belli bölümleri oraya dijital metin olarak dönüştürebilir Bakanlık. Dönüştürüp aynen bir Morpa Kampüs gibi, derslik gibi aynı şekilde akıcı bir program oluşturabilir.”(G2E)

“Açtığımızda her istediğimizi bulamıyoruz internet ortamında yani biraz da bu işte milli eğitimin de dijital metinler hazırlaması lazım. Örneğin okuma parçasını vermiş. Şimdi oraya yazmış, yazdığı şeyi yapabilmemiz mümkündür. Ama o okula onunla ilgili okuma parçası ile ilgili metinler milli eğitimin kaynaklarında olursa daha güzel olur.”(G18E)

Zor tarafları kategorisinde Teknolojiyi iyi kullanabilmek ve Teknolojik araç eksikliği kodları dikkat çekmektedir.

Teknolojiyi iyi kullanabilmek koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“Ya teknolojiyi iyi bilmek, hani onu kullanabilmek, onu yeterince böyle içli dışlı olabilmek şu anda mesela 10 demeyelim. Hani 15 20 yılın üstündeki öğretmenlerde böyle teknolojiyi kullanmak biraz daha bir zayıf. Yani mesela bizim bu en çok şeyde yaşadık. Bu pandemi döneminde biz şeyleri kullandık ya bu teknolojiyi kullandık ya teknoloji o zaman kullanırken mesela baya bir sıkıntı yaşayan oldu. Ben kendi açımdan yaşamadım ama hani o çok sıkıntı yaşayan oldu ama çocuklar buna çok aşinalar. Çocuklar çok böyle içindeler. Hani öğretmenin de kendini ona göre yetiştirmesi lazım.”(G1E)

“Teknolojiyi kullanamayan, tam bilemeyen arkadaşlar için zor olabilir ama biz aktif kullandığımız için zorlanmıyoruz.”(G16K)

Teknolojik araç eksikliği koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“Yani yazılı basınlar, şeylerden metinlerde kendileri yapabiliyor ama tahtada herkesi kaldıramadığın için önlerde de tablet olmadığı için böyle herkese tek tek yaptırıyorsun ama soru cevap şeklinde soruyorsun ona en fazla 2-3 kişi cevap verebiliyor. Böyle bir sıkıntılar olabiliyor.”(G4E)

“Yani. Bilmiyorum, Türkiye’de şu anda her yerde akıllı tahta var mı ya da projeksiyon var mı? Yani zor tarafları. Kalabalık sınıflarda çocuklar sadece izlemeyle geçebilir, aktif olamayabilir. Bundan çok bir kompozisyon yazma mesela dijital metin derken kalemi tutmayan çocuk yazamaz ki. Yazılan harfi tabii diyeceksiniz ki yeni teknoloji de konuştuğunuzu bilgisayar yazıyor ama orada kalem ilk emrin oku olması kaleme yemin edilmesi. Bunlar pasifize değil, aktif olması gereken şeylerdir ve yazı çok değerli kutsaldır. Bence o yüzden birebir iç içe olmalı. Ekmeği yemeden doyamazsınız bakarak.”(G8E)

Öğretmenlerin kullanma durumları kategorisinde Ders kitaplarının PDF’si ve Konuyla ilgili metinler kodları ön plana çıkmaktadır.

Ders kitaplarının PDF’si koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“Türkçede kullanıyorum dijital metin derken bizim biliyorsunuz ders kitaplarımızın PDF formatları var. Görsel olarak orada bunların seslendirmeleri de var. Dinleme metinleri var. Özellikle dinleme metinlerinde kullanıyoruz. Birebir kullanmak zorundayız zaten. Çünkü ders kitaplarında sadece onunla ilgili etkinlikler var. Bunun sesli olarak birinin dinlemesi gerekiyor. Yani bunu da mecburen. Her öğretmenin kullanması gerekiyor. Milli eğitimde bunun sayfasında zaten yayınlanıyor. Kitap çözümlerinde soruları çözümlerinde metinle ilgili sorular kısmında kullanmak zorunluluğumuz var. Ama %100 değil. Neden %100 kullanmıyoruz? Çünkü çocuk pasif oldu mesela bir metnin devamını sağlamada hikâyenin devamını sağlamada çocuğu aktif kılmak gibi kalemi eline tutması gerekiyor. Sürekli robot gibi oturup dinleyici pozisyonunda bu metinler sürekli böyle kullanıldığında çocuğu pasifize ediyor. Üretici olan burada aslında bu metinler değil, metinlerin bizim orada bir araç olarak o anki ihtiyacımızı gidermesi gerekiyor. Materyal çocuk bunun üstüne çıkıp metinler üzerinde durdurup çalışma yapması için ama dediğim gibi ayak.”(G8E)

Konuyla ilgili metinler koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“İşte bazı metinleri dediğim gibi mesela görsellere desteklenmesi gereken şeyler var. Onları mecburen oradan yararlanıyoruz. Anlaşılmayan kavramları falan kafalarında oturabilmek, oturabilmesi için bazen video destekli falan olması gerekiyor. O yüzden oradan yararlanıyoruz veya bazı metinler dinleme metni olduğu için direkt oradan yararlanmamız gerekiyor. Mecburen. Dijital Metin kendin hazırlanmıyorum zaten hazır olan metinlerden yararlanıyoruz konuyla ilgili olanları.”(G4E)

“Normal Metin işlerken çocuklar kitaplarından açıyor. Ben de akıllı tahta üzerinden açıp sınıfa yansıtarak o şekilde ben okumam gerekirken bilgisayar üzerinden okuyorum. Öğrenciler takip ediyor. Veyahut da orada kitap üzerine göstermem gereken bir herhangi bir doğruyu yanlış veyahut da herhangi bir orada noktalama işaretleri ve benzeri durumlar için dijital metin üzerinden gösteriyoruz veyahut da orada gerekli değişiklikler yapıyoruz. Böylece öğrenciye daha etkili karşısında görerek. Yani anlatıldığını gördüğü için veyahut da doğru yanlış gördüğü için daha etkili olduğunu düşünüyorum.”(G11E)

Materyal olarak kullanılan siteler kategorisinde Morpa Kampüs, Okulistik ve Uygun Akademi kodları dikkat çekmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“İnternet üzerinden ilkökul öğretmenlerine yönelik birçok site var. Bunları kullanıyoruz. Okulistik olabilir, Morpa Kampüs olabilir. Eğitimhane, oradan indirilenler olabilir veyahut da ben genellikle ilkökul1.com var. Bunun gibi birçok ilkökul öğretmenlerine yönelik ödev hazırlama, çalışma hazırlama siteleri var. Bunları kullanıyoruz. Bunları genellikle. Şey yansıtmadan ziyade yazıcı da çıkartarak veriyoruz.”(G11E)

Öğretmenlerin, dijital metinlerim olumlu ve olumsuz buldukları özellikler nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema 4: Dijital Metin Özellikleri

Tablo 6.

Dijital Metinlerin Özellikleri

Kategori	Kod	f
Olumlu	Zamandan tasarruf	4
	Öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmesi	5
	Eğlenceli olması	7
	Kitabı ekrandan yansıtmak	2
	Bilgi edinme imkânı	3
	Kâğıt israfını önlemesi	3
	Dersin işlenişini kolaylaştırması	4

	Uzaktan erişim kolaylığı	3
	Dersin amacının doğrudan anlaşılması	2
	Etkileşime olanak vermesi	5
	Öğrencilerin yorumlama becerilerini geliştirmesi	6
	Öğrencilerin dikkatini çekmesi	5
	Çoklu duyuya hitap etmesi	7
	Öğrencilerin bakış açısını zenginleştirilmesi	5
Olumsuz	Öğrencileri pasifize etme	1
	Bilinçsiz kullanıldığında yanlış bilgi öğrenme	1
	Olumsuz tarafı yok	3
	Zaman kaybı	1
	Ekran bağımlılığı	2
	Atlayarak okuma	1
	Aşırı kullanımdan kaynaklı olumsuzluklar	3
	Kazanımları tam olarak verememesi	1
	Öğrencilerin bir noktaya odaklanması	1
	Teknoloji bağımlılığı	4

Öğretmenlerin dijital metinlerin özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde; dijital metin özellikleri teması, bu tema içerisinde 2 kategori görülmektedir. Bunlar olumlu ve olumsuz kategorileridir. Olumsuz kategorisi içerisinde 10 kod oluşturulmuştur. Bunlar; öğrencileri pasifize etme, bilinçsiz kullanıldığında yanlış bilgi öğrenme, zaman kaybı, atlayarak okuma, ekran bağımlılığı, aşırı kullanımdan kaynaklı olumsuzluklar, kazanımları tam olarak verememesi, öğrencilerin bir noktaya odaklanması ve teknoloji bağımlılığı olarak sıralanmaktadır. Olumlu kategorisi içerisinde 15 kod belirtilmiştir. Bunlar; öğrencilerin bakış açısını zenginleştirilmesi, çoklu duyuya hitap etmesi, öğrencilerin dikkatini çekmesi, öğrencilerin yorumlama becerilerini geliştirmesi, etkileşime olanak vermesi, dersin amacının doğrudan anlaşılması, uzaktan erişim kolaylığı, dersin işlenişini kolaylaştırması, kâğıt israfını önlemesi, bilgi edinme imkânı, eğlenceli olması, kitabı ekrandan yansıtmak, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmesi, zamandan tasarruf ve erişim kolaylığı olarak ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin dijital metin kullanımıyla dersi eğlenceli hale getirme durumları incelendiğinde; %92'sinin "evet" yanıtını vererek dijital metinleri kullanarak dersi eğlenceli hale getirdiği görülürken, %8'inin "hayır" yanıtını vererek dijital metin kullanmadıklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin dijital metinlerin öğrenciler için derste eğlenceli olma durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde %88'i "evet" yanıtını vererek dijital metinlerin öğrencileri derste eğlenceli kıldığı görüşüne sahipken, %12'si ise "hayır" yanıtını vererek dijital metinlerin öğrencileri derste eğlenceli hale getirmediğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin dijital metinleri kullanarak öğrencileri derste aktif hale getirme durumları incelendiğinde %85'inin "evet" yanıtını vererek dijital metin kullanarak öğrencileri derste aktif hale getirdiklerini belirtirken, %15'inin ise "hayır" yanıtını verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin dijital metinlerin öğrencilerin ilgilerini çekme duruma ilişkin görüşleri incelendiğinde %94'ünün "evet" yanıtını vererek dijital metinlerin öğrenciler için ilgi çekici olduğunu belirtirken, %6'sının ise "hayır" yanıtını vererek dijital metinlerin öğrenciler için ilgi çekici olmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin dijital metinleri öğrenciler için faydalı bulma durumları incelendiğinde; %58'inin "evet" yanıtını vererek faydalı bulduğu, %36'sının "kısmen" faydalı bulduğu, %6'sının ise "hayır" yanıtını vererek faydalı bulmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin dijital metinleri öğrenciler için zararlı bulma durumları incelendiğinde; %60'ının "hayır" yanıtını vererek zararlı bulmadığı, %33'ünün "kısmen" zararlı bulduğu, %7'sinin ise "evet" yanıtını vererek zararlı bulduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin dijital metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki etkili olma durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; %38'inin oldukça etkili olduğunu belirttiği görülürken, %58'inin kısmen etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir. %4'ü ise dijital metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde etkili olmadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin metin türleri bağlamında dijital metinleri tercih etme durumları incelendiğinde %52'sinin öyküleyici türde dijital

metin tercih ettiği görülürken, %48'inin ise bilgilendirici türde dijital metin tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7.

“Dijital Metin Özellikleri” Boyutuna İlişkin Gözlem Bulguları

Dijital metin özellikleri	Gözlenmedi	Kısmen	Gözlendi
	(1)	gözlendi (2)	(3)
	f	f	f
Dijital metinlerin, yaşanan sosyo-kültürel yapıya uygunluğu	6	4	-
Kullanılan dijital metnin öğrencinin ön bilgilerini yeni bilgiyle ilişkilendirmesi	8	2	-
Kullanılan dijital metnin öğrencileri derste aktif hale getirmesi	6	-	4
Kullanılan dijital metnin, materyal- öğretmen- öğrenci etkileşimine olanak vermesi	6	2	2
Dijital metnin dersin hedeflerine/ kazanımlarına uygun seçilmesi	6	4	-
Kullanılan dijital metnin gerçek yaşamdan örnekler sunması	6	2	2

“Dijital Metin Özellikleri” boyutuna ilişkin gözlem bulguları incelendiğinde gözlemlenen 10 metin süreci bağlamında en sık gözlenen özellikler, Kullanılan dijital metnin öğrencileri derste aktif hale getirmesi (4), Kullanılan dijital metnin, materyal- öğretmen- öğrenci etkileşimine olanak vermesi (2), Kullanılan dijital metnin gerçek yaşamdan örnekler sunması (2) olarak gözlenmiştir. Gözlenmeyen özelliklere bakıldığında, Kullanılan dijital metnin öğrencinin ön bilgilerini yeni bilgiyle ilişkilendirmesi (8), Dijital metinlerin, yaşanan sosyo-kültürel yapıya uygunluğu (6), Kullanılan dijital metnin öğrencileri derste aktif hale getirmesi (6), Kullanılan dijital metnin, materyal- öğretmen- öğrenci etkileşimine olanak vermesi (6), Dijital metnin dersin hedeflerine/ kazanımlarına uygun seçilmesi (6), Kullanılan dijital metnin gerçek yaşamdan örnekler sunması (6) olarak sıralanmaktadır.

Dijital metin özellikleri temasında, Olumlu kategorisi kapsamında Öğrencilerin dikkatini çekmesi, öğrencilerin yorumlama becerilerini geliştirmesi ve öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmesi kodları ön plana çıkmaktadır.

Öğrencilerin dikkatini çekmesi koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“Olumlu genelde yani %80 olumlu yanları var diye düşünüyorum. Olumsuz yanları eğer ses kalitesi güzel değilse, dinleme metinlerinin ya da görseli çocuğun dikkatine çekmiyorsa biraz işlemekte zorlanabiliriz. Ama genel olarak olumlu tabii ki. Mesela olumlu yanları çocuklar çabuk dikkat kesilebiliyorlar. Yani direk sözel olarak benim anlatmam, konuşmamdan ziyade akıllı tahtayı açtığım zaman hem görsel hem işitsel olduğu için çocukların daha çok dikkatini çekiyor. Yani ben 10 kere söylerim, çocuk bir kere izler o daha etkilidir.”(G16K)

“Faydası çekiciliği yani. Çekiciliği eğer dediğim şartlara uyarlırsa çekici hale getirilirse var zararları da pasifize etmesidir. Yani aktif olan burada Metin akıllı tahta tekrar ediyorum görsellik amaçla kullanılmalı bence. Tamamen görsellik sıkıcı olmamalı. Biz bu uzaktan eğitim sürecinde hani kitap tokat projesinde de çalışmıştım. Çocukları biz dokunsal kitabı ulaştırmak için 3 boyutlu olarak ulaştırdık. Yani 2 boyutlu 3 boyutlu olarak ulaştırdık. Şöyle bir teklif vardı, bizim sayın valimiz gitti. Bana acaba dijital kitaplar mı olsa ben de şöyle demiştim zaten çocuklar yeterince uzaktan eğitimle, bilgisayara boğuldular. Göz hastalıkları, yüz felci, radyasyon yayılır. Bunun süreci çok önemli. O yüzden her şey kararında birinci amacımız şu olmalı, aktif olan kim, hangi

materyal? Biz sadece sinema gibi pasif izleyici miyiz yoksa o Metin üzerinde ne kadar etkiniz var? Sahnede kim var?”(G8E)

Öğrencilerin yorumlama becerilerini geliştirmesi koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“Ekran bağımlılığı ben hepsinde zarar olarak birinci maddeye koyuyorum. Çocukları ekrandan uzak durun. Tablet telefon bağımlılığını işte yenin bu şekilde söylemlerde bulunup sonra dijital ortamda derslerini işlenmesi, onların bağımlılığını biraz destekliyor. Ama işte teknolojinin iyi taraflarını alacağız. Kötü taraflarından uzak duracağız. Bu anlamda da yani eğitim anlamında da kullanılabilir. Faydaları; farkındalıkları artıyor. Çok daha fazla duyu organına hitap ettiği için de ne oluyor? Algılar açılıyor. Yorum güçlerini bile etkiliyor. Yani bu onların.”(G13K)

“Eğer eğitim içerikli kullanıldıktan sonra bir zararı olacağını düşünmüyorum ben ama eğitim içerikli değil de farklı içeriklere sahip zararlı içeriklere sahip metinler ise ben bunların zararlı olacağını düşünüyorum. Tabii ama çocukların seviyesine uygun dediğim gibi bakanlık tarafından tavsiye edilecek bakanlık tarafından incelenmiş talim terbiye kurulunun incelemiş olduğu metinler olduktan sonra sıkıntı olmaz diyorum. Faydaları çocuklarda okuma anlama yorumlama becerilerini geliştir.”(G17E)

Öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmesi koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“Hani dijital metinler zararları faydasının. Şeyin dışına çıktığı zaman aslında konunun dışına çıktığı zaman zararlı yani. Çünkü öğrenciler farklı şeylere yönelebiliyorlar. Faydaları öğrencilerin hani bakış açısını zenginleştiriyor. Her şeyden önemlisi. Hani farklı bir boyut kazandırıyor. Bizim işimizi kolaylaştırıyor. Öğrencinin işini kolay. Yani görerek daha iyi anlayabiliyorlar. Bazı öğrenciler hani 1.000 defa anlat ama bazıları görerek izleyerek bunu daha net öğrenebiliyor veya o etkinliğin içine katılarak hani kendini orada hissediyor işte bayağı şeyler var. Çünkü çalışmalar var.”(G9K)

“Eğer eğitim içerikli kullanıldıktan sonra bir zararı olacağını düşünmüyorum ben ama eğitim içerikli değil de farklı içeriklere sahip zararlı içeriklere sahip metinler ise ben bunların zararlı olacağını düşünüyorum. Tabii ama çocukların seviyesine uygun dediğim gibi bakanlık tarafından tavsiye edilecek bakanlık tarafından incelenmiş talim terbiye kurulunun incelemiş olduğu metinler olduktan sonra sıkıntı olmaz diyorum. Faydaları çocuklarda okuma anlama yorumlama becerilerini geliştir.”(G17E)

Olumsuz kategorisinde Aşırı kullanımdan kaynaklı olumsuzluklar ve Ekran bağımlılığı kodları dikkat çekmektedir.

Ekran bağımlılığı koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“Faydaları birçok şeye ulaşabilirler. Çok fazla kaynaklara ama zararları da işte internete çok fazla vakit geçirmelerine sebep olabilir.”(G12K)

“Ekran üzerinde çok fazla vakit geçirme, yani eğer her şey de dijitale dönerse bu dezavantaj olabilir. Ekrana çok maruz kaldığımız için bilgisayar illaki zarar verecektir. İleride muhtemelen herhalde bir gözlük takmayan nesil olmayacak. Olumlu tarafı her yerde ulaşabileceksin. Küçük bir cep telefonu dahi sığabiliyor. Eğer internet varsa tablet ya da telefonum varsa dijital metinlere çok rahat ulaşabilirsin.”(G14K)

Aşırı kullanımdan kaynaklı olumsuzluklar koduna ilişkin öğretmen görüşleri:

“Belki çocuklara görme açısından bir zararı olabilir. Sürekli tahtaya bakmak hani ışıklar yansıyor. Çünkü Avrupa ülkelerinde duyduğum kadarıyla akıllı tahtalar iptal ediliyormuş, kullanılmamaya başlanmış. Bu yönde bir sıkıntı olabilir. Zaten ekran hani sürekli ekran önünde oldukları için bu anlamda zararlı olabilir ama faydaları da sayılamayacak kadar çok işimizi kolaylaştırıyor. Zamandan tasarruf ediyoruz.”(G20K)

Tartışma ve Sonuç

Türkçe dersinde dijital metinlerin kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri dört tema altında toplanmaktadır. Bunlar; teknolojiyi kullanma durumları, kavram olarak dijital metin, dijital metinlerin derste kullanılması, dijital metin özellikleridir.

Sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma durumlarına ilişkin görüşme bulguları incelendiğinde uygulamalar ve akıllı tahta kullanımına yönelik görüşlerin ifade edildiği görülmüştür. Uygulamalar kategorisinde Eba, Morpa Kampüs, Wordwall, Okulistik, Uygun Akademi, Öğretmen Ekranda kodları; Akıllı tahta kullanımı kategorisinde dinleme metni, okuma metinleri, dilbilgisi konuları, ses, görsel, videolar etkileşimli metinler kodlarının ifade edildiği belirtilmiştir. Uygulamalar kategorisinde Morpa Kampüs ve Okulistik, Akıllı tahta kategorisinde Dinleme ve Okuma metinleri kodlarının ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Anket formuna verilen yanıtlara yönelik bulgular incelendiğinde öğretmenlerin dijital metin kullanımı hakkında kendilerini yeterli görmedikleri ve dijital metin kullanımı hakkında herhangi bir eğitim almadıkları buna rağmen sınıflarında teknolojiyi ve dijital metinleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde teknolojiyi kullandıkları sonucundan hareketle Türkçe dersinde akıllı tahta kullanımına ilişkin alanyazında çalışmalar mevcuttur (Alan, 2020; Yürektürk ve Coşkun, 2020). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda dijital metin kullanımında kendilerini yeterli görmeyip derslerinde dijital metin kullandıkları sonucundan hareketle; öğretmenlerin dijital metin kullanımında kendilerini yetkin görmemelerine rağmen dijital metin kullanmaları tutarsız bir durum olarak belirtilebilir. Çünkü dijital metin kullanımı yetkinlik gerektirmektedir. Öğrencilere kendini yetkin görmeyen öğretmenlerin içerik sunması olumsuz olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin neden tutarsız davrandığına bakıldığında ise bu davranışlarının sebebinin öğretmenlerin Türkçe dersinde teknoloji kullanımındaki eksiklikler olabilir. Türkiye'deki sınıflarda teknoloji kullanımına ilişkin araştırmalar, teknolojinin öğretime entegrasyonunun sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler teknolojiyi öğretim vermekten ziyade öncelikle idari görevler ve derse hazırlık amacıyla kullanmaktadır (Stone, 2016; Kurt, 2012). Bunun nedeni, yetersiz teknoloji altyapısı, öğretmen ve öğrenci Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) becerilerinin eksikliği ve BİT'in Türkçe derslerine uygun olmadığı algısı gibi çeşitli engellerdir (Özdemir, 2017). Sınıflarda bilgisayar ve internet olmasına rağmen öğrenciler nadiren bilgisayar etkinliklerine katılmaktadır (Stone, 2016). Bu bulgular, öğretmenlerin teknolojiyi Türkçe derslerine etkili bir şekilde entegre edebilmeleri için daha iyi mesleki gelişim ve desteğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital metinlere yükledikleri anlama yönelik bulgular incelendiğinde; kavram olarak dijital metin kategorisi ve bu kategori kapsamında dinleme metinleri, elektronik ortamda açılan metinler, haberler, resimler, teknolojiyle oluşturulan metinler, videolar, kitaplar, internet ortamında metin hazırlama, bilgisayarda işlenen metinler, ekranda görülen metinler kodlarının ifade edildiği görülmüştür. Öğretmenlerin *Teknolojiyle Oluşturulan Metinler* ve *Elektronik Ortamda Açılan Metinler* koduna vurgu yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin dijital metin kavramına yönelik vurguladıkları anlamların elektronik ortamda açılan metinler ve teknolojiyle oluşturulan metinler kavramları olduğu sonucundan hareketle öğretmenlerin, zihinlerinde dijital metinleri teknolojiyle ve akıllı tahta ile eşleştirdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin dijital metin kavramına yükledikleri anlamlara bakıldığında, öğretmenlerin akıllı tahtadan ders kitabının PDF'sini açtıklarında dijital metin kullandıklarını düşündükleri görülmüştür. Hâlbuki dijital metin, bir metnin ses, görüntü, hareket vb. çoklu doku araçlarıyla dijitale dönüştürülmüş halidir. Buradan da hareketle öğretmenlerin dijital metin kavramı hakkında bilgi eksikliğinin olduğu söylenebilir. Araştırmalar öğretmenlerin çeşitli faktörlerden dolayı dijital metin konusunda bilgi eksikliği yaşayabileceğini göstermektedir. Honan (2010), öğretmenlerin yeni teknolojilerle etkileşiminin toplumsal ve kurumsal söylemlerden etkilendiğini, bunun da dijital metinlerle anlamlı bir etkileşimden ziyade teknik becerilere ve üretim çalışmalarına odaklanmaya yol açabileceğini ileri sürmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerinin dijital teknolojileri kullanımını anlarken, bu becerilerin eğitimsel değerini görmekte zorlandıklarını tespit eden Honan (2012) tarafından da desteklenmektedir. Walsh (2007) dijital metinlerin okunmasının öğretilmesine yönelik belirli bir yönlendirme eksikliğinin altını çizmekte ve Honan (2008) öğrencilerin ev deneyimlerinin algılanan değeri ve teknik bilginin önemi gibi engelleri

tanımlamaktadır. Bu çalışmalar toplu olarak öğretmenlerin bir dizi karmaşık faktörden dolayı dijital metin hakkında bilgi eksikliği yaşayabileceğini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital metinlerin derste kullanılmasına ilişkin görüşme bulguları incelendiğinde Türkçe dersinde kullanımı, materyal olarak kullanılan siteler, öğretmenlerin kullanma durumları, zor tarafları, teşvik etmek için, dikkat edilmesi gerekenler, okulun imkânları kategorilerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, dijital metinlerin Türkçe dersinde kullanımını desteklediği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin, dijital metinlerin kullanımında içeriğin kontrol edilmesine, öğrenci seviyesine uygunluğa, içeriğe ve kararında kullanıma dikkat edilmesi gerektiğine yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde dijital metin kullanımına yönelik açık uçlu anket verileri incelendiğinde; dijital metinlere yer verdikleri, dijital metin kullanımının zaman kaybına yol açmayacağını, dijital metin kullanımı konusunda eğitim almak istedikleri yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin dijital metinlerin derste kullanılmasına ilişkin gözlem bulguları incelendiğinde öğretmen ve öğrenci açısından bulgulara yer verilmektedir. “Dijital Metin ve Öğretmen” boyutuna ilişkin gözlem bulguları sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde dijital metin kullanmadıklarını göstermektedir. Gözlem verileri bu anlamda görüşme verilerini desteklemektedir. “Dijital Metin ve Öğrenci” boyutuna ilişkin gözlem bulguları ise öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, fiziksel gelişimlerine ve okuma- anlama becerilerine uygun dijital metinlerin kullanılmadığı yönünde bulgulara rastlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, dijital metinlerin Türkçe dersinde kullanımını desteklediği sonucundan hareketle, ilgili araştırmaların bu durumu desteklediği görülmüştür (Yürektürk ve Coşkun, 2020; Katrancı ve Uygun, 2013). Öğretmenlerin, dijital metinlerin kullanımında içerik, öğrenci seviyesi gibi unsurlara dikkat edilmesi gerektiği vurgularından hareketle, ilgili araştırmalar da bu durumu desteklemektedir (Köde ve Çoklar, 2020). Dijital metin kullanımının teşvik edilmesi noktasında öğretmenlerin eğitilmesi gerektiği ve MEB tarafından örnek teşkil edecek dijital metinlerin hazırlanabileceği ifadeleri ön plana çıkmaktadır. Açık uçlu anket formuna veriler yanıtlar bağlamında öğretmenlerin dijital metin kullanımı hakkında eğitim almak istedikleri, dijital metin kullanımının kısmen uzmanlık gerektirdiği düşüncesine hâkim oldukları yönündedir. Görüşme ve anket bulgularının birbirini desteklediği, öğretmenlerin dijital metin kullanımı hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri tespit edilmiştir. Dijital metin kullanımının öğretmenler tarafından zor tarafları ise teknolojiyi iyi kullanabilmek, teknolojik araç eksikliği olarak ifade edilmektedir. Öğretmenler tarafından dijital metin gibi dijital materyallerin seçilmesi ve kullanılmasındaki zorlukları Köde ve Çoklar (2020) çalışmalarında belirtmişlerdir. Açık uçlu anket sorularına verdikleri yanıtlardan yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin dijital metin kullanmanın zor olmadığını düşündüklerine ilişkin yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin düşüncelerinde çelişki olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin derste materyal olarak kullandıkları siteler olarak ise Morpa Kampüs, Okulistik, Uygun Akademi ve Eğitimhane olarak ifade edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin dijital metin kullanma durumlarına bakıldığında ders kitaplarının PDF’sini akıllı tahtadan açtıkları ve konuyla ilgili metinleri bu şekilde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin dijital metin olarak düşündükleri metinlerin ders kitabının PDF’sinin akıllı tahtada gösterilmiş hali olarak yer bulduğu düşünülmektedir. Bu sebeple de bu araştırma kapsamındaki öğretmenlerin dijital metin kullanımları sorgulanabilir durumdadır. Hâlbuki dijital metin, çeşitli medya araçlarının (resim, grafik, animasyon, ses, müzik, video gibi), farklı yazı tipleri, renkler ve boyutlarda metinlerle birlikte dijital ortamda sunulmasıdır (Ertem, 2014). Sınıf öğretmenlerinin dijital metinlerin derste kullanılmasına ilişkin gözlem bulguları incelendiğinde öğretmen ve öğrenci açısından bulgulara yer verilmektedir. “Dijital Metin ve Öğretmen” boyutuna ilişkin gözlem sonuçları sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde dijital metin kullanmadıklarını göstermektedir. Gözlem verileri bu anlamda görüşme verilerini desteklemektedir. “Dijital Metin ve Öğrenci” boyutuna ilişkin gözlem sonuçları ise öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, fiziksel gelişimlerine ve okuma- anlama becerilerine uygun dijital metinlerin kullanılmadığı yönünde sonuçlara rastlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin derslerinde dijital metinlere yer verme sıklığına ilişkin açık uçlu anket formuna verilen yanıtlara yönelik sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin dijital metinleri Türkçe dersinde kullandıklarına yönelik yanıtlar verdikleri görülmüştür. Buna ek olarak anket formunda derste dijital metin kullanımının zaman kaybına yol açmayacağı görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin açık uçlu anket formuna verdikleri yanıtların büyük bir kısmının,

yapılan gözlemde ders öğretim sürecinde yer almadığı tespit edilmiştir. Görüşme, gözlem ve anket bulguları karşılaştırıldığında öğretmenlerin söylemleri ile eylemlerinin farklı olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin açık uçlu anket sorularına verdikleri yanıtlardan hareketle derste kullanılan metinler (basılı/dijital) bağlamında basılı metinleri tercih ettikleri, öğrencilerinin de basılı metinleri tercih ettiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Hâlbuki çalışmalar dijital metin kullanımının öğretmen ve öğrenci açısından önemini gösterir niteliktedir. Bu durumu destekler nitelikte olan çalışmalarda öğrencilerin basılı materyallerden okumaktan ziyade ekrandan okumayı tercih ettiklerini belirtilmektedir (Duran ve Alevli, 2014; Duran ve Topbaşoğlu, 2015). Öğretmenler çeşitli nedenlerden dolayı derslerde dijital metinlerin kullanımını desteklemektedir. Birincisi, dijital metinlerin öğrenciler için çoklu duyuya hitap eden yapısı ve erişilebilirlik açısından avantaj sağladığını düşünüyorlar (Lindqvist, 2019). İkinci olarak, dijital araçlar öğretmenlerin sınıf içerisindeki ders ortamlarında mesleki gelişimini destekleyebilir ve bunları yürütmenin yeni yollarını sunabilir (Hrastinski, 2021). Üçüncüsü, dijital öğrenme araçlarının kullanımı öğrencileri aktif hale getirerek sınıf içi etkinliklere dâhil edebilir, bu da öğretim uygulamaları üzerinde daha fazla düşünmeye yol açabilir (Mei et al., 2019).

Sınıf öğretmenlerinin dijital metnin özelliklerine yönelik görüşme bulguları incelendiğinde olumlu ve olumsuz özellikler kategorileri bulunmaktadır. Öğretmenlerin dijital metinlerin olumsuz özelliklerini öğrencileri pasifize etme, bilinçsiz kullanıldığında yanlış bilgi öğrenme, zaman kaybı, atlayarak okuma, ekran bağımlılığı, aşırı kullanımdan kaynaklı olumsuzluklar, kazanımları tam olarak verememesi, öğrencilerin bir noktaya odaklanması ve teknoloji bağımlılığı olarak sıraladığı görülmektedir. Olumlu özelliklere yönelik ise öğrencilerin bakış açısını zenginleştirmesi, çoklu duyuya hitap etmesi, öğrencilerin dikkatini çekmesi, öğrencilerin yorumlama becerilerini geliştirmesi, etkileşime olanak vermesi, dersin amacının doğrudan anlaşılması, uzaktan erişim kolaylığı, dersin işlenişini kolaylaştırması, kâğıt israfını önlemesi, bilgi edinme imkânı, eğlenceli olması, kitabı ekrandan yansıtmak, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmesi, zamandan tasarruf ve erişim kolaylığı şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin dijital metnin özelliklerine yönelik açık uçlu anket formuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde dijital metin kullanımının hem öğretmen hem öğrenciler için dersi eğlenceli hale getirdiği, öğrencileri aktifleştirdiği, öğrenciler için faydalı olduğu, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğu bulgusuna rastlanmaktadır. Anket verileri görüşme verilerini destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde dijital metinlerin kullanılmasına ilişkin gözlem bulguları incelendiğinde dijital metin özellikleri açısından bulgulara yer verilmektedir. “Dijital Metin Özellikleri” boyutuna ilişkin gözlem bulguları gözlenen ve kısmen gözlenen dijital metinlerden hareketle dijital metinlerin yaşanan sosyo-kültürel yapıya uygun olmadığı, öğrencinin ön bilgilerini yeni bilgiyle ilişkilendirmede, materyal- öğretmen- öğrenci etkileşimine olanak vermediği, dijital metnin dersin hedeflerine/ kazanımlarına uygun seçilmediğini göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin dijital metinlerin olumsuz özelliklerini öğrencileri pasifize etme, bilinçsiz kullanıldığında yanlış bilgi öğrenme, zaman kaybı, atlayarak okuma, ekran bağımlılığı, aşırı kullanımdan kaynaklı olumsuzluklar, kazanımları tam olarak verememesi, öğrencilerin bir noktaya odaklanması ve teknoloji bağımlılığı olarak sıraladığı sonucundan hareketle, Dünder (2013; Akt. Soydaş, 2019) ekrandan okumanın, kâğıttan okumaya alışmış olanlar için zor olabileceğini, anlamayı güçleştirebileceğini ve göz yorgunluğu ile omurga ağrısı gibi fiziksel rahatsızlıklara sebep olabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin dijital metinlerin olumlu özelliklerine yönelik ise öğrencilerin bakış açısını zenginleştirmesi, çoklu duyuya hitap etmesi, öğrencilerin dikkatini çekmesi, öğrencilerin yorumlama becerilerini geliştirmesi, etkileşime olanak vermesi, dersin amacının doğrudan anlaşılması, uzaktan erişim kolaylığı, dersin işlenişini kolaylaştırması, kâğıt israfını önlemesi, bilgi edinme imkânı, eğlenceli olması, kitabı ekrandan yansıtmak, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmesi, zamandan tasarruf ve erişim kolaylığı şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Duran (2013) çalışmasında, dijital metinlerin ses ve görüntü gibi duyu organlarına hitap eden özelliklerinin, öğrencilerin metinler arasında daha kolay anlam oluşturmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Larson (2010) ise, dijital metinlerin öğrencilerin okuma akıcılığını artırdığını, anlama becerilerini geliştirdiğini ve okuma zevkini yükselttiğini vurgulayarak, bu şekilde öğrencilerin olumlu yönde gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin dijital metinlerin özelliklerini olumlu olarak nitelendirdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin açık uçlu anket formuna verdikleri yanıtlarda da dijital metinlerin; dersi

eğlenceli hale getirdiği, öğrencileri aktifleştirdiği, öğrenciler için faydalı olduğu, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğu görülmektedir. Anket verileri görüşme verilerini destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde dijital metinlerin kullanılmasına ilişkin gözlem sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin akıllı tahtada PDF olarak yansıttıkları metinlerin dijital metin olmadığı, buna ek olarak dijital metin olarak acıttıkları metinlerin yaşanan sosyo-kültürel yapıya uygun olmadığı, öğrencinin ön bilgilerini yeni bilgiyle ilişkilendirmediği, materyal- öğretmen- öğrenci etkileşimine olanak vermediği, metnin dersin hedeflerine/ kazanımlarına uygun seçilmediği gözlenmiştir. Hâlbuki sınıflarda öğrencilere sunulan materyallerin öğrenciye, dersin amacına, dersin hedef ve kazanımlarına uygun olması beklenmektedir. Dijital metin de bu materyallerden biridir. Öğretmenler sınıfta dijital metnin kullanımını çeşitli nedenlerden dolayı olumlu görmektedir. İlk olarak, öğretmen-öğrenci etkileşimlerini ve sınıf içi katılımı geliştirebilir, bu da katılımın ve aktif öğrenmenin artmasına yol açabilir (Lam & Tong, 2012). İkinci olarak, eğitim süreçlerini destekleyebilir, öğrencileri motive edebilir ve öğrenci merkezli eğitimi kolaylaştırarak öğretim uygulamaları üzerinde daha fazla düşünmeye yol açabilir (Mei, 2019). Üçüncüsü, özellikle Web 2.0 araçlarını kullanırken yararlı, ilginç ve etkili görülebilir, dikkat çekebilir, dersleri eğlenceli hale getirebilir ve öğrenci motivasyonunu artırabilir (Demirkan, 2019). Son olarak akademik kurumlarda öğretim uygulamalarını geliştirmek ve organizasyon kültürünü geliştirmek için kullanılabilir (Mei, 2019). Bu olumlu görüşlere rağmen hızlı internet bağlantısı ihtiyacı ve dikkat dağınık potansiyel gibi zorlukların ele alınması gerekmektedir (Demirkan, 2019).

Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde teknolojiyi kendilerini yetkin görmemelerine rağmen kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmenlere teknoloji konusunda yetkinlik sağlayabilecekleri kurslar verilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital metin kavramına yükledikleri anlamlar teknoloji ile hazırlanan ve elektronik ortamda gösterilen metinler olarak ifade edilmektedir. Buradan hareketle dijital metin kavramını zihinlerinde somutlaştırmaları adına öğretmenlere proje desteği verilebilir.

Sınıf öğretmenleri dijital metinleri derslerinde kullandıklarını görüşüne sahiptir. Ancak gözlem bulguları bunun tam tersini göstermektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin hem dijital metin konusunda bilgi sahibi olması hem de bilgiyi uygulanabilir şekliyle görmesi için MEB tarafından hizmetiçi eğitim verilmesi sağlanabilir.

Sınıf öğretmenleri dijital metin özelliklerini olumlu bulmaktadır. Buradan hareketle dijital metinlerin sınıfta kullanımının artması için MEB tarafından uygulama örnekleri tasarlanabilir, örnek dijital metinler öğretmenlere sunulabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Karar tarihi= 26.09.2023

Belge sayı numarası= E-46052777-100-342563

Yazarların Katkı Oranı

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı %50 iken, ikinci yazarın makaleye katkı oranı da %50’dir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar açısından çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ya da ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Alan, Y. (2020). Türkçe derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 694-707.
- Bassey, M. (1999). Case study research in educational settings. UK: Open University Press
- Begley, V. (2018). The effects of digital reading on vocabulary development in elementary school children. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(02), 64-76.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ciğerci, M. F. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital metinlerin kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Newbury Park: Sage.
- Cummins, J. (2008). Bilingualism and the schooling of English language learners: A metalinguistic perspective. *TESOL Quarterly*, 42(2), 236-256.
- Demirkan, O. (2019). Pre-service teachers' views about digital teaching materials. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(1), 40-60.
- DeSantis, L., & Hock, M. F. (2019). Digital storytelling: Using new media to enhance writing for elementary-age children. *Reading Improvement*, 56(1), 1-7.
- Duran, E. (2013). Efficiency in reading comprehension: A comparison of students' competency in reading printed and digital texts. *Educational Research and Reviews*, 8(6), 258-269.
- Duran, E., & Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın 8. sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 1-11.
- Duran, E., & Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital-etkileşimli öyküleyici metinler ve anlama. *Turkish Studies*, 10(11), 519-532.
- Ertem, İ. S. (Ed.). (2014). *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji*. Ankara: Nobel.
- Ertem, İ. S., & Özen, M. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 319-350.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey: Pearson Education.
- Güneş, F. (2009). Ekran okumada verimlilik. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik Gazetesi, Milli Prodüktivite Merkezi Aylık Yayın Organı*, 248, 26-28.
- Güneş, F. (2017). Okuma ve sınırsız öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Honan, E. (2008). Barriers to teachers using digital texts in literacy classrooms. *Literacy*, 42, 36-43.
- Honan, E. (2010). Mapping discourses in teachers' talk about using digital texts in classrooms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31, 179-193.
- Honan, E. M. (2012). Using digital texts to engage students. Henderson, R (Ed.), In *Teaching literacies in the middle years: Pedagogies and diversity* (pp. 58-80). Melbourne: Oxford University Press.
- Hrastinski, S. (2021). Digital tools to support teacher professional development in lesson studies: a systematic literature review. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 10(2), 138-149.
- International Society for Technology in Education (2016). ISTE Standards for Students. Erişim Kaynağı: <https://www.iste.org/standards/for-students>
- Karsenti, T., & Fievez, A. (2013). Blogging as a pedagogical tool to support writing skills: Practices, perceptions, and effectiveness. *Educational Technology & Society*, 16(2), 394-405.
- Katrancı, M. ve Uygun, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 773-797.

- Köde, K. ve Çoklar, A. N. (2020). Öğretmenlerin dijital ve dijital olmayan materyalleri seçim ve kullanım kriterlerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (2), 893-909.
- Kurt, S. (2012). Examining teachers' use of computer-based technologies: A case study. *Education and Information Technologies*, 18, 557-570.
- Lam, P., & Tong, A. (2012). Digital devices in classroom--hesitations of teachers-to-be. *Electronic Journal of e-Learning*, 10, 387-395.
- Larson, L. C. (2010). Digital readers: The next chapter in e-Book reading and response. *Reading Teacher*, 64(1), 15-22.
- Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., & Timbrell, N. (2013). The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 59-82.
- Lindqvist, M. H. (2019). Talking about digital textbooks. The teacher perspective. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 36(3), 254-265.
- Margaryan, A., Littlejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440.
- Mei, X. Y., Aas, E., & Medgard, M. (2019). Teachers' use of digital learning tool for teaching in higher education: Exploring teaching practice and sharing culture. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(3), 522-537.
- Özdemir, S. (2017). Teacher views on barriers to the integration of information and communication technologies (ICT) in Turkish teaching. *International journal of environmental and science education*, 12, 505-521.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. Philadelphia: Basic Books.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Purcell, K., Rainie, L., Heaps, A., Buchanan, J., Friedrich, L., Jacklin, A., ... & Zickuhr, K. (2013). How teens do research in the digital world. Pew Research Center. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/internet/2012/11/01/how-teens-do-research-in-the-digital-world/>
- Sarantakos, S. (2005). *Social research*. New York: Palgrave Macmillan.
- Soydaş, B. ve Ertem, İ. S. (2019). *Dijital metinleri tekrarlı okumanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Stone, J. A. (2016). The impact of technology exposure on student perceptions of a 1:1 program. *Education and Information Technologies*, 22, 2281-2309.
- Walsh, M. P., Asha, J., & Spranger, N. (2007). Reading digital texts. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 30(1), 40-53.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge: MIT Press.
- Yamaç, A. (2019). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkökul düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-25.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 64-79.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. London: SAGE.
- Yürektürk, F. N. ve Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 986-1000.

Extended Abstract

Introduction

When examining the role of digital texts in education from the teachers' perspective, it is necessary to emphasize the importance of reading on a screen. Due to developments in science and technology, people have a greater need to read on a screen instead of printed sources. They differ from each other in terms of form and method as well as the skills and cognitive processes they require (Ertem & Özen, 2014; Güneş, 2009; Yaman & Dağtaş, 2013). Teachers are the ones educating tomorrow's generations. In order to raise individuals who can produce solutions to the problems of today and the future, we need to educate students who are comfortable with digital tools and proficient in their use. In addition to printed products, digital reading instruction should be highlighted in education, and our students should be prepared for more complex future technologies. Güneş (2017) stated that teachers should improve students' digital literacy skills in lessons to gain more useful skills in their lives. Yamaç (2019) pointed out that further research was required on using information and communication technologies in reading education to better prepare students for the future. Nowadays, we can increase students' interest in, and attention to the lesson by using digital texts as an effective teaching tool (Ciğerci, 2015; Larson, 2010). Utilizing digital texts in primary school Turkish arts courses enhances students' language skills, reading habits, critical thinking abilities, and technological literacy. As summarized above, national and international pedagogical research strongly presents the significance and impact of digital texts in education. Therefore, primary school classroom teachers can help students acquire these crucial skills by incorporating digital texts into their curriculum. In this regard, the problem statement of the research was created as "What are the opinions of classroom teachers on the use of digital texts in Turkish language arts courses?" In this context, answers were sought to the following sub-problems:

- How do teachers use technology in Turkish Arts Courses?
- What meanings do teachers attribute to the concept of digital text?
- What do teachers think about the use of digital texts in lessons?
- What do teachers think about digital texts' positive and negative features?

Method

The 'case study' design, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group consisted of teachers working in primary schools in the city center affiliated with Tokat Provincial Directorate of National Education. The convenience sampling method was adopted to select the group since the researcher worked in that province. Data were collected through a questionnaire form, semi-structured interview questions, and observation form, all prepared by the researcher. The questions were designed regarding classroom teachers' use of digital text in Turkish language arts courses. The researcher carried out interviews and observations. During the research process, 100 classroom teachers were first asked to fill out the questionnaire form. Afterward, a semi-structured interview was held with 20 teachers who responded to the form. The researcher participated as an observer in 5 interviewed teachers' Turkish language arts courses and monitored the instructional process of two texts. The data obtained were analyzed using the content analysis method.

Result and Discussion

There are studies in the literature on using smart boards in Turkish language arts courses based on the finding that primary school classroom teachers utilize technology in their classes (Alan, 2020; Yürektürk & Coşkun, 2020). It was found that teachers used digital texts in their lessons despite not considering themselves proficient in using technology. Although teachers did not perceive themselves as competent, their use of digital texts could be noted as inconsistent since it requires competence. The meanings emphasized by the teachers for the concept of digital texts were the texts in an electronic environment and texts created with technology. Concerning this finding, it can be declared that teachers associated digital texts with technology and smart boards. Upon examination of the meanings attributed by teachers to the concept of digital texts, teachers thought they used digital texts

when they opened the textbook's PDF version on the smart board. However, digital text is the digitized version of the text using multimedia tools such as sound, image, and motion. In this respect, it can be assumed that teachers lacked knowledge about the concept of digital text. On the other hand, teachers supported the use of digital texts in Turkish language arts courses, which is parallel with the relevant previous research (Yürektürk & Coşkun, 2020; Katrancı & Uygün, 2013). Regarding the positive features of digital texts, teachers indicated that they enriched students' perspectives, appealed to multiple senses, attracted students' attention, developed their critical thinking skills, allowed interaction, ensured direct comprehension of the lesson's objective, provided remote access, facilitated the delivery of the course content, prevented paper waste, and provided the opportunity to obtain information. Moreover, teachers commented that they were fun, enable projecting from the screen, improved students' comprehension skills, and saved time. Duran (2013) stated in his study that students could establish meanings between texts more easily thanks to the sensory features of digital texts, such as sounds and images.

Ekler

Ek-1. Anket Formu

Değerli Öğretmenim;

Bu anket, Türkçe dersinde dijital metinlerin kullanımına ilişkin görüşlerinizi belirlemek içindir. Toplanan veriler sadece araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak ve kimlik bilgileri paylaşılmayacaktır. Aşağıdaki sorulara içtenlikle cevap vermenizi bekler, teşekkür ederim.

Arş. Gör. İrem Demirbaş

Sorular

- 1- “Dijital metin” kavramından ne anlıyorsunuz?
- 2- Türkçe dersi kapsamında teknolojiyi kullanıyor musunuz?
Evet () Hayır ()
- 3- Türkçe dersi kapsamında dijital metin kullanıyor musunuz?
Evet () Hayır ()
- 4- Dijital metin sizce derslerde nasıl kullanılabilir?
- 5- Dijital metin kullanımı hakkında yetkinliğiniz var mı?
Evet () Hayır ()
- 6- Dijital metin kullanımı hakkında herhangi bir eğitim (kurs, hizmet içi eğitim vs.) aldınız mı?
Evet () Hayır ()
- 7- Derslerinizde teknoloji kullanımı konusunda kendinizi ne derecede yeterli görüyorsunuz?
Yeterli değilim () Kısmen yeterliyim () Oldukça yeterliyim ()
- 8- Derslerinizde aşağıdaki metinlerden hangisini daha çok tercih edersiniz?
Dijital metinler () Basılı metinler ()
- 9- Öğrencileriniz hangi metinleri daha çok tercih ediyor?
Dijital metinler () Basılı metinler ()
- 10- Dijital metinlerin öğrenciler için faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?
Evet () Kısmen () Hayır ()
- 11- Dijital metinlerin öğrenciler için zararlı olduğunu düşünüyor musunuz?
Evet () Kısmen () Hayır ()
- 12- Dijital metinler, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ne derece etkilidir?
Etkili değil () Kısmen etkili () Oldukça etkili ()
- 13- Hangi tür dijital metinleri tercih edersiniz?
Öyküleyici () Bilgilendirici () Şiir ()
- 14- Derslerinizde dijital metinlere ne sıklıkla yer veriyorsunuz?
Hiçbir zaman () Nadiren () Her zaman ()
- 15- Dijital metin kullanımı hakkında eğitim almak ister miydiniz?
Evet () Hayır ()
- 16- Dijital metin kullanmanın zorluk durumuyla ilgili ne düşünüyorsunuz?
Oldukça zor () Kısmen zor () Zor değil ()

Türkçe Dersinde Dijital Metinlerin Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

- 17- Dijital metin kullanımı ne derecede uzmanlık gerektirir?
Hiç gerektirmez () Kısmen gerektirir () Oldukça gerektirir ()
- 18- Dijital metin hazırlamak için hangi uygulamaları kullanıyorsunuz?
Storybird () Storyjumper() Tondoo () Powtoon () Hiçbiri() Diğer
- 19- Dijital metin kullanımı ile dersi eğlenceli hale getirebiliyor musunuz?
Evet () Hayır ()
- 20- Dijital metin kullanarak öğrencileri derste aktif hale getirebiliyor musunuz?
Evet () Hayır ()
- 21- Dijital metin hazırlama programları ile kullanışlı ders materyali tasarlıyor musunuz?
Evet () Hayır ()
- 22- Dijital metinler öğrenciler için dersi eğlenceli hale getiriyor mu?
Evet () Hayır ()
- 23- Dijital metinler öğrenciler için ilgi çekici midir?
Evet () Hayır ()
- 24- Derste dijital metinleri kullanmak zaman kaybına yol açar mı?
Evet () Hayır ()

Ek-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Türkçe dersi kapsamında teknolojiyi kullanıyor musunuz? Nasıl kullandığınıza dair örnekler verebilir misiniz?
2. Dijital metin denildiğinde aklınıza neler geliyor?
3. Dijital metinlerin Türkçe dersinde kullanılması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
4. Türkçe dersinde dijital metinler kullanıyor musunuz?
5. Dijital metinleri sınıfınızda nasıl kullanıyorsunuz? Açıklayınız.
6. Dijital metin kullanımı konusunda sizce nelere dikkat edilmelidir?
7. Dijital metinlerin öğrencilere faydaları ve zararları neler olabilir?
8. Dijital metinleri kullanmanın zor tarafları neler olabilir?
9. Dijital metinleri kendiniz mi hazırlıyorsunuz, hazır mı kullanıyorsunuz?
10. Dijital metinleri hazırlarken hangi uygulamaları kullanıyorsunuz?
11. Dijital metinleri derslerde materyal olarak kullandığınız uygulamalar, siteler vs. nelerdir?
12. Dijital metin kullanımı konusunda okulunuzun imkânlarını yeterli buluyor musunuz?
13. Türkçe dersinde dijital metinlerin kullanımını teşvik etmek sizce neler yapılabilir?
14. Dijital metin kullanacak olan meslektaşlarınıza önerileriniz nelerdir?
15. Dijital metinlerin içerikleri sizce nasıl hazırlanmalıdır?
16. Dijital metinlerin olumlu ve olumsuz bulduğunuz özellikleri nelerdir?

Ek-3. Gözlem Formu

Gözlem Yapılan Sınıf : Gözlem Yapılan Tarih:.....

	Gözlenmedi (1)	Kısmen gözlendi (2)	Gözlendi (3)
Öğretmen, derste dijital metin kullanmıştır.			
Dijital metin öğretmen tarafından tasarlanmıştır.			
Hazır dijital metinler kullanılmıştır.			
Dijital metinler uygulama ile açılmıştır. (Morpa vb.) (Uygulama adı:.....)			
Dijital metinlere sitelerden erişilmiştir. (Site adı:.....)			
Öyküleyici dijital metin kullanılmıştır.			
Bilgilendirici dijital metin kullanılmıştır.			
Şiir türünde dijital metin kullanılmıştır			

Öğretmen, dersin giriş (Dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme) bölümünde dijital metinleri kullanmıştır.			
Öğretmen, dersin gelişme (Etkinlikler esnasında) bölümünde dijital metinleri kullanmıştır.			
Öğretmen, dersin sonuç ve değerlendirme (Dersi sonuçlandırma, değerlendirme etkinlikleri sırasında) bölümünde dijital metinleri kullanmıştır.			
Öğretmen dersi yararlanan dijital metinle ilişkilendirmiştir.			
Öğretmen derste dijital metinle ilgili etkinliklere ilişkin öğrencilere görevler vermiştir.			
Öğretmen, dijital metni açıp kapatabilmektedir.			
Öğretmen, dijital metni kullanma konusunda yeterli düzeydedir.			
Dijital metinler, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygundur.			
Dijital metinler, öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeyine uygundur.			
Dijital metinler, öğrencilerin fiziksel gelişim düzeyine uygundur.			
Dijital metinler, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerine uygundur.			
Dijital metinler, yaşanan sosyo-kültürel yapıya uygundur.			
Dijital metin dersin hedeflerine/ kazanımlarına uygun seçilmiştir.			
Kullanılan dijital metin öğrencinin ön bilgilerini yeni bilgiyle ilişkilendirmektedir.			
Kullanılan dijital metin gerçek yaşamdan örnekler sunmaktadır.			
Kullanılan dijital metin öğrencileri derste aktif hale getirmektedir.			
Kullanılan dijital metin, materyal- öğretmen- öğrenci etkileşimine olanak vermektedir.			



Ana Dili Öğretiminde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz: İtalya ve Türkiye Örneği

*Emine ULU ASLAN**

Öz

Bu çalışmada ortaokullarda ana dili öğretiminde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemlerine ve araçlarına ilişkin karşılaştırmalı bir analiz yapmak amaçlanmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile 16'sı İtalyanca 18'i Türkçe olmak üzere toplamda 34 öğretmenin verdiği yanıtlardan toplanmıştır. İçerik analizi ile elde edilen bulgular; iki ülke arasında okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dil beceri alanlarında ve dil bilgisi öğretiminde ölçme-değerlendirmenin amacına, sürecine ve sonucuna ilişkin benzerliklerin yanında önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bulgulardan hareketle, Türkçe öğretmenlerinin ana dili öğretiminde başvurdukları ölçme-değerlendirme yöntemleri ile ders materyalleri ve ortak sınavlar arasındaki uyumsuzluklardan dolayı sorun yaşadıkları, salt bu yöntemlerden yararlanmanın öğrenme sürecini ve öğrencinin akademik başarısını geliştirmeye yeterli olmadığı; İtalyanca öğretmenlerinin ise ölçme-değerlendirme sürecini daha disiplinlerarası ve kapsayıcı değerlendirdikleri, tercih ettikleri ölçme-değerlendirme araçlarının sosyal-bilişsel bağlamına dikkat ettikleri ve süreçteki boşlukların öğretmenin farkındalığı ile doldurabileceğine inandıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenler tarafından ölçme-değerlendirme sürecine yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ana dili eğitimi, ortaokul, ölçme-değerlendirme, Türkçe, İtalyanca

A Comparative Analysis on the Assessment Methods Used in Native Language Teaching: The Case of Italy and Turkey

Abstract

In this study, a comparative analysis of the assessment and evaluation methods and tools used in native language teaching is aimed. The data were collected from the responses of 34 teachers, 16 of whom teach Italian and 18 of whom teach Turkish, through a semi-structured interview form. The findings obtained through content analysis showed significant differences and similarities between the two countries regarding the purpose, process, and outcome of assessment and evaluation in language skills areas such as reading, writing, listening, and speaking, as well as grammar teaching. Based on the findings, it was concluded that Turkish teachers face problems due to the inconsistencies between the assessment and evaluation methods they use in native language teaching and the course materials and common exams and that relying solely on these methods is not sufficient to positively influence the learning process and the student's academic success. On the other hand, Italian teachers were found to evaluate the assessment and evaluation process more interdisciplinary and inclusively, paying attention to the socio-cognitive context of the assessment tools they prefer, and believing that the gaps in the process can be filled with the teacher's awareness. Additionally, the teachers provided recommendations for the assessment and evaluation process.

Keywords: Mother tongue teaching, secondary school, assessment and evaluation, Turkish, Italian

* Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muş,, e.ulu@alparslan.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6836-5589

Giriş

Ölçme ve değerlendirme, öğrenmenin gelişiminin ve öğrencilerin nihai öğrenme çıktılarının nasıl değerlendirildiğini açıklamak için kullanılan kavramlardır (Adom, Mensah & Dake, 2020). Ancak terimler eğitim alanında sıklıkla yanlış kullanılmakta ya da karıştırılmaktadır. Ölçme; eğitimsel test ve değerlendirmelerde prosedürlerin nasıl kullanılacağına ilişkin prosedürler ve ilkeler bütünüdür (Kizlik, 2012). Değerlendirme ise çok daha geniş bir alanı kapsayan, devam eden bir süreçtir (Brown, 2004). Değerlendirme olarak adlandırılan, kendisinden başka birçok olgu ile ilişkili bu önemli süreç, yalnızca öğretim sonrasında gerçekleşmez, aynı zamanda öğretim etkilenmeden önce veya öğretim süreci sırasında da gerçekleştirilebilir (Adom, Mensah & Dake, 2020). Öğretim öncesinde yapılan değerlendirme, öğrenci hakkında bilgi edinilmesini ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim sırasında yapılan değerlendirme, öğrenci ve öğretmene geri bildirim verilmesini; öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise öğrenme hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığı ve belirli alanlarda değişiklik yapılması gerekip gerekmediği hakkında karar vermeyi sağlar (MEB, 2019). Bu süreç; eğitimsel ilerlemeyi izlemek ve bunun üzerine kararlar almak anlamına gelir. Eğitimde değerlendirme zamansal değeri de göz önünde bulundurarak öğrencilerin arzu edilen bilgi, beceri, tutum ve toplumsal değerleri edinmedeki gelişimini belirlemek için kullanılan eğitim planlamasıyla ilgili güvenilir kararlar almayı amaçlar. Bununla birlikte değerlendirme, eğitimin yalnızca öğrenci boyutunu kapsamaz; aynı zamanda öğretmenlerin öğretim tekniklerinin ve öğrenme kaynaklarının etkinliğini belirlemelerine de olanak sağlar. Bir değerlendirme sürecinde ölçümü de kapsayan ve dikkat edilmesi gereken birçok husus vardır. Çünkü değerlendirme kendi başına sosyal bir bağlam oluşturur ve öğretim üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Hull & Schultz, 2001). Fakat bu etkinin sonuçları her zaman olumlu yönde gerçekleşmez. 21. yüzyılda gelişen teknoloji ve eğitim anlayışları ile değerlendirme yöntemleri çeşitlenmiştir. Bu gelişmeler eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili çok uzun zamandır var olan birçok endişeyi yok etmemiş hatta bunlara yenilerini eklemiştir. Kullanılan değerlendirme yöntemlerinde; öğretilen şeyin değerlendirme araçlarının formatından dolayı çeşitli ayrıntılardan etkilenmesi, birçok önemli yeteneğin ölçülememiş ve öğretilmemiş hâlde kalma ihtimali bu endişelerin başında gelmektedir. Öğretme-öğrenme süreçlerinin daha verimli hale getirilmesi, bu endişelerin en aza indirgenmesi için bu süreçlerin düzenli aralıklarla gözden geçirilmesi ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının yeniden düzenlenmesi gerekir (Karakuş & Türkkan, 2017).

Birçok değerlendirme yönteminden ve kriterinden söz edilebilir. Değerlendirme, testi içerebileceği gibi gözlem, görüşme, davranış izleme vb. yöntemleri de içerebilir (Kizlik, 2012). Kabul etmek gerekir ki eğitim alanında öğrenmenin gerçekleştirildiği her disiplinin içeriği, amacı, kazanımı, kazanımların gerçekleştirilmesinde tercih edilebilecek yöntem, teknik, araç ve gereçler farklıdır (Göçer, 2020). Çeşitli değerlendirme görevlerine sahip olmak, bir konunun tüm hedeflerine yönelik başarımızın uygun şekilde test edildiği anlamına gelir (İB, 2024). En uygun ve en iyi olarak nitelendirilebilecek ölçme aracı, nasıl ve hangi bağlamda kullanılacağına bağlıdır (Rubin, 2013). Eğitimde değerlendirme yöntemleri çeşitlilik göstermekle birlikte üründen ziyade performansı ölçen, otantik (özgün) olarak nitelendirilen değerlendirme şekli amaçlanır. Fakat bu değerlendirme türü oldukça zor olabilir. Nitekim öğretim ve müfredat, okul ortamı dışındaki pratik performans gibi değişkendir ve her ikisi de performansların değerlendirilmesini ve karşılaştırılmasını zorlaştıracak şekilde bağlama bağlıdır (Hull & Schultz, 2001). Bundan dolayı iyi bir ölçüm sağlayan, öğretmenlerin öğrencileri gerçekleştirmeye hazırlaması gereken görev türlerini modelleyen ve öğretimi destekleyen bir değerlendirme sistemi tasarlamak kolay değildir. Haryono (2009), özgün değerlendirme ile ilgili dört genel ilke önermektedir:

1. Değerlendirme süreci öğretimin bir parçası olmalı, öğretimden ayrı değil.
2. Değerlendirme, okul çalışması türünden problemler değil, gerçek dünya problemlerini yansıtmalıdır.
3. Değerlendirme, öğrenme deneyiminin özelliklerine ve özüne uygun olarak çeşitli boyutlar, yöntemler ve kriterler kullanmalıdır.
4. Değerlendirme, öğrenme hedeflerinin tüm yönlerini kapsayarak (bilişsel, duyuşsal ve motor-duyuşsal) bütünsel olmalıdır (Haryono, 2009'dan akt. Zaim & Arsyad, 2020).

İlgili ilkelerden de anlaşılacağı üzere özgün değerlendirme, standart testlerden daha kapsamlıdır. Çünkü "gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı

sorular/görevler, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordarken edindikleri bilgileri nerede ve/veya hangi gerçek hayat durumlarında kullanabileceklerine dair farkındalık geliştirmelerini de sağlar” (MEB, 2019). Bennett ve Gitomer (2009), bu ilkelerle uyumlu olarak basit bir hesap verebilirlik işlevini yerine getirmekten fazlasını yapan bütünleşmiş bir değerlendirmeyi hedef olarak belirler. Buna göre; eş zamanlı olarak öğrenci başarısını belgelemeyi (öğrenmenin değerlendirilmesi), öğretim planlamasını desteklemeyi (öğrenme için değerlendirme) ve öğrencileri ve öğretmenleri test deneyimi sırasında eğitim deneyimlerine dahil etmeyi (öğrenme olarak değerlendirme) amaçlayan bir değerlendirme biçimini savunmaktadırlar. Bu hedeflere, çok daha zengin değerlendirme deneyimleri oluşturmak için bilişsel bilim, psikometri ve teknolojiye ileriye doğru adımlarla ilerlenmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin (öğrenme konusunda) neyi başardıklarını belgeleyen yenilikçi bir K-12 değerlendirme sistemi için bir model oluşturmayı amaçlayan bir araştırma girişimidir (Bennet, 2010). Ve bu girişimin altında yatan temel fikirlerden biri, bir testin farklı bölümlerinin yalnızca temel becerileri değerlendirmek için değil aynı zamanda yetenekli bir uygulayıcının izleyeceği önemli adımları modellemek için kullanılan senaryoya dayalı değerlendirmeye odaklanmaktır (Deana & Song, 2014).

Günümüzün çok modlu ortamları değerlendirme için hangi teorilerin gerekli olduğuna ilişkin bir dizi soruyu da gündeme getirir. Çokmodluluk, toplumların anlam oluşturmak için konuşma ve yazıdan başka birçok araç kullandığını ileri sürer ve bu araçların anlam, öğrenme, bilgi ve bu konuların değerlendirilmesinde dikkate alınması gerektiğini ısrarla vurgular (Kress, 2009). Değerlendirme, “anlamı” oluşturma şeklimizi mercek altına aldığından çokmodluluk anlamın oluşturulduğu çok biçimli alanı tanımlar; bu nedenle değerlendirmenin bağlamsal yönüne vurgu yapar. İletişimin, anlamın ve öğrenmenin belirli bir bağlamda değerlendirilmesinin altını çizer. Çok modlu yaşam, otantik ve bilişsel temelli değerlendirme aynı zamanda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlığına BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri) araçlarını da eklemeleri gerektiği gerçeğini ortaya koyar. Artık öğretmenler, çevrimiçi olarak çalışma, test öğeleri oluşturma, test kağıtlarını düzeltme, web tabanlı, veri tabanı ve iletişim teknolojilerini kullanarak notları kaydetme gibi işlemleri yapmalarını sağlayan bir dizi BİT aracına erişim kazanmaktadırlar. BİT, açıkça değerlendirme verilerinin toplanması ve analiz edilmesini verimli ve etkili hale getirir (Finger & Jamieson- Proctor, 2009).

Ana dili öğretimi okuryazarlık sürecinin bütünüdür. Okuryazarlık, yalnızca sınıf içi uygulamalarda ölçme-değerlendirmeye bağlı bir olgu olmanın aksine karmaşık, çeşitli sosyal uygulamalar bütünüdür. Okuma ve yazma yekpare varlıklar değil, tarihsel olarak olumsal bağlamlarda kullanılan karmaşık becerilerdir; yani insanların kullanabileceği tür seçimleri ve bunların ilişkili olduğu iletişim ve etkileşim modları, sosyal ve teknolojik faktörlerin etkisi altında gelişmiştir ve gelişmektedir (Hull ve Schultz, 2001). Ana dili eğitimi, yalnızca bir beceri setinin aşılması olarak değil, aynı zamanda okuyazar topluluklarda sosyalleşme olarak da görülür (Deane, 2011). İtalya Milli Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programında ana dili öğretimi başlığı altında yer alan *“Dil becerilerinin geniş ve sağlam bir şekilde geliştirilmesi, kişinin büyümesi ve tam vatandaşlık hakkını kullanması, tüm kültürel alanlara kritik erişim sağlaması ve her eğitim alanında okul başarısının elde edilmesi için vazgeçilmez bir koşuldur.”* ifadesi okuryazarlığın kapsamlı yapısını vurgular (MIUR, 2012).

Dil öğretimi gerek yabancı dil gerek ana dili kapsamında yapılsın dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört ana beceri etrafında gerçekleşir. Bunlara ek olarak dil bilgisi öğretimi ise kimi zaman başlı başına kimi zaman da bu becerilerin içine gömülerek gerçekleştirilir. Dil gelişiminin karmaşıklığı göz önüne alındığında, bu gelişim bilişsel gelişimle yakından ilişkilidir ve uzun, kesintisiz bir süreyi gerektirir. Bu nedenle, ilköğretim ve ortaöğretim hedeflerinin, ilkökul ve ortaokul hedeflerinin bir evrimi olduğunu ve her seviyenin hedeflerinin önceki seviyelerin hedeflerinin bir gelişimi olduğunu unutmamak önemlidir (MIUR, 2012). Türkçe öğretimi programında bu süreç vurgulanarak *“öğrencilerin programla kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri ne oranda edindiğinin tespitinde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürekli olmalıdır.”* ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2019). Bilindiği üzere MEB, 2023 yılında Türkçe dersi sınavlarının yazılı ve uygulama sınavları olmak üzere iki aşamada yapılması, önce yazılı sınavların sonra her öğrenci için yeterli zaman ayrılarak dinleme ve konuşma becerilerini ölçecek şekilde uygulama sınavlarının yapılması konusunda karar almıştır. Böylelikle

öğrencileri dil öğrenmenin doğal sürecine daha uygun bir şekilde değerlendirmek, ezberci yaklaşım ve test zihniyetinden kurtarmak planlansa da ders işleyişi ile ölçme değerlendirme sistemi arasındaki kopukluk, öğretmenleri bu yeni sistemi nasıl faaliyete geçirecekleri noktasında endişeye düşürmüştür. Bu doğrultuda çalışmada, karşılaştırmalı bir perspektif sunarak orta okullarda ana dili eğitiminde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemlerine ve araçlarına yönelik kapsamlı tespitler sunmak amaçlanmaktadır. İtalya ve Türkiye’den oluşan örneklemeler doğrultusunda görüşme formu aracılığı ile öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları dil beceri alanlarına ve dilbilgisine yönelik ölçme değerlendirme araçları ile önerilerini tespit etmek, bu ölçme değerlendirme yöntemlerinin ders materyalleri ile bağlantısını tartışmak, bunların öğrencilerin öğrenmelerine ve müfredat oluşturma sürecine katkılarının neler olabileceğine yönelik değerlendirmeler yapmak şeklinde bir sıra izlenmiştir.

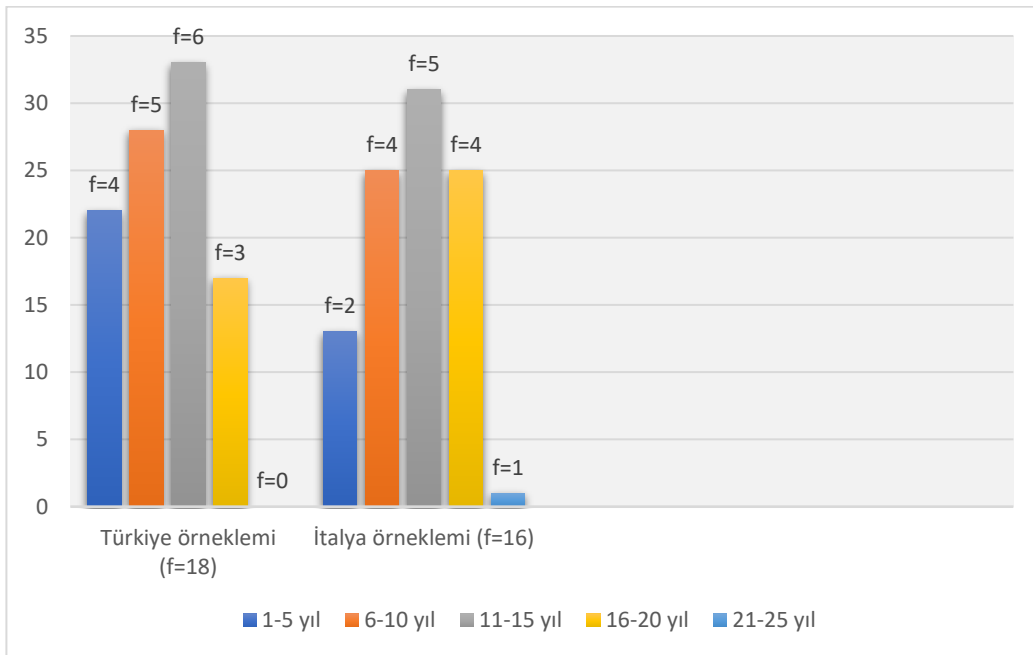
Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma temel nitel araştırma ile desenlenmiştir. Genel olarak, nitel araştırma, belirli bir dizi araştırma yöntemi kullanarak insanların deneyimlerini ayrıntılı olarak incelemeyi sağlar (Hennink, Hutter, & Bailey, 2020). Bu yöntemler arasında derinlemesine görüşmeler, odak grup tartışmaları, gözlem, içerik analizi, görsel yöntemler ve yaşam hikayeleri veya biyografiler bulunur. Nitel araştırmanın en belirgin özelliklerinden biri, katılımcıların perspektifinden konuları tanımlamayı ve onların davranış, olaylar veya nesnelere verdikleri anlamları ve yorumları anlamayı sağlamasıdır (Hennink, Hutter, & Bailey, 2020). Dünya veya gerçeklik; nicel araştırmalarda varsayıldığı gibi sabit, tekil, üzerinde anlaşılmış veya ölçülebilir bir fenomen olmadığından nitel araştırmalar, değişken gerçeklik inşalarının ve yorumlarının belirli bir zamanda ve belirli bir bağlamda ne olduğunu anlamakla ilgilenir (Merriam, 2002).

Araştırma Grubu/Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’nin ve İtalya’nın çeşitli illerinde görev yapan, farklı kıdem yıllarına sahip, orta okulda görev yapan 18’i Türkçe öğretmeni, 16’sı İtalyanca öğretmeni olmak üzere toplamda 34 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların kıdem yılına ait bilgileri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Kıdem Yılına Göre Örneklem Dağılımı

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının hazırlanması ve verilerin analizi sürecinde denetleme tekniğine uygun hareket edilerek İtalyanca ve Türkçe taslak görüşme soruları hazırlanmış biri İtalyan ikisi Türk olmak üzere 3 ana dili eğitimi uzmanına sunulmuş; uzmanlardan gelen dönütlerle forma son şekli verilmiştir. Bu düzenlemenin ardından İtalya’da ve Türkiye’de ana dili öğretmenlerine yöneltilen sorular şunlardır:

1. Dinleme becerisine yönelik kullandığınız ölçme değerlendirme yöntemleri ve araçları nelerdir?
2. Okuma becerisine yönelik kullandığınız ölçme değerlendirme yöntemleri ve araçları nelerdir?
3. Konuşma becerisine yönelik kullandığınız ölçme değerlendirme yöntemleri ve araçları nelerdir?
4. Yazma becerisine yönelik kullandığınız ölçme değerlendirme yöntemleri ve araçları nelerdir?
5. Dilbilgisine yönelik kullandığınız ölçme değerlendirme yöntemleri ve araçları nelerdir?
6. Kullandığınız ölçme değerlendirme araçları ile ders materyalleriniz arasında nasıl bir bağlantı kuruyorsunuz?
7. Mevcut ölçme-değerlendirme araçlarının ve yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarısını ölçebildiğini ve öğrenmelerine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.
8. Bir öğretmen olarak ana dilinde kullanılan ölçme değerlendirme süreci ile ilişkili olarak meslektaşlarınız, müfredat yapıcılar, okul yöneticileri, öğrenci ve aile gibi paydaşlara önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. İçerik analizi; gözden geçirme, okuma, dinleme vb. yollarla verilere aşına olmayı, verilerin tanımlanabilmesi için düzenlenmesi, kodlama, temaların belirlenmesi, yeniden kodlama, geçici kategorilerin geliştirilmesi, kategoriler arasındaki ilişkilerin araştırılması, temaların ve kategorilerin iyileştirilmesi, teorinin geliştirilmesi ve mevcut bilginin dahil edilmesi, orijinal verilerden uygun alıntılar içeren rapor yazımı süreçlerini kapsar (Lacey & Luff, 2001). Bu süreçte sorulan soruların yanıtlarını araştırmacı ve iki alan uzmanı ayrı ayrı okumuş ve ayrı ayrı açık kodlama yapmıştır. Daha sonra bir araya gelmiş ve kodlar üzerinde tek tek tartışılarak kategorilere, ardından da temalara ulaşılmıştır. Bulgularda katılımcılar “TK1 (Türkiye Katılım 1), TK2... ve İK1 (İtalya Katılımcı 1), İK2...” şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama aşamasında uygun ve yeterli katılım için belirli bir doygunluğa ulaşana kadar veri analizine devam edilmiş ve bu iş için her bir araştırmacı yeterli zamanı ayırmıştır. Ayrıca, analizlerin özgünlüğünü sağlamak için araştırmacılar her bir maddeye ilişkin ifadeler sunmuşlardır. Azami çeşitliliği sağlamak amacıyla Türkiye’nin ve İtalya’nın farklı bölgelerinde görev yapmakta olan kadın ve erkek öğretmenler araştırma grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 03.06.2024

Belge sayı numarası= 143794

Bulgular

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulardan hareketle bulgular sekiz ana başlık altında sunulmuştur.

Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Araçları

Ana dili öğretiminde dinleme becerisine yönelik öğretmenlerin başvurdukları ölçme değerlendirme yöntemleri ve araçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Dinleme Becerisine Yönelik Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Araçları

Tema	Örneklem Grubu	
	Türkiye	İtalya
Dinleme Becerisi	• Test • Akıllı tahta aracılığı ile metin çalışmaları yapma • Tutum ölçeği • Dinleme sırası-sonrası gözlem • Akran değerlendirme • Dereceli puanlama anahtarı • Kontrol listeleri • Dinledikleri anlamaya yönelik açık uçlu sorular • Etkinlik kağıtları	• Dikte • Çoktan seçmeli testler • Dinleme metnini özetlemeye yönelik talimatlar • Dikkat düzeyi göstergeleri kullanma • Sistematik gözlem • Serbest gözlem • Açık uçlu yazılı sorular • Geri bildirim

Dinleme becerisine yönelik tercih edilen ölçme-değerlendirme yöntemleri Tablo 1’den anlaşılacağı üzere çeşitlilik göstermektedir. Bununla birlikte iki ülke karşılaştırıldığında test, açık uçlu sorular, gözlem gibi yöntemlerin ortak bir tercih olduğu görülmektedir. Fakat öğretmenlerin kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri/araçları, Türkiye örneğinde akran değerlendirme, tutum ölçekleri, dereceli puanlama anahtarı gibi araçlarda farklılık göstermiştir. Bu farklılığın İtalya örneğinde dikte çalışmaları, özetleme becerisini değerlendirme, dikkat düzeyini ölçme gibi noktalarda olduğu göze çarpmaktadır. Bu kapsamda TK3, “*Dinleme sonunda genellikle akran değerlendirmesine başvuruyorum. Öğrencilerin sürecin sonunda birbirlerini değerlendireceklerini bilmeleri sürece daha çok odaklanmalarını sağlıyor. Türkçe derslerinde yazılı yoklamaların dinleme, konuşma ve yazma olarak ayrılmasından sonra artık dinleme sınavları için dereceli puanlama anahtarları da kullanıyoruz.*” şeklindeki ifadesinde akran değerlendirme yöntemine başvurmasının sebebini açıklarken iki ülke arasındaki ortak bir değerlendirme aracı olan dereceli puanlama anahtarına özellikle değişen sınav sisteminden sonra ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. İtalya’daki ana dili öğretmenleri ise dinleme becerisi için kullandıkları dikte çalışmalarının öğrencilerin daha dikkatli olmalarına olanak sağladığına, özetleme görevlerinin ise öğretmenlere metnin anlamsal yönüne ve bilişsel becerilere ilişkin öğrencileri değerlendirme fırsatı verdiğine değinmişlerdir (İK1, İK4, İK7, İK11). Bununla birlikte tercih edilen sistematik gözlemlerin önceden belirli amaçlar (metni doğru anlama, dinleme esnasında öğrencilerin not tutma biçimleri, dinleme esnasında dikkat edilen yerler vb.) doğrultusunda öğrencilerin dinleme sürecini değerlendirmek için, serbest gözlemlerin ise daha çok öğrenci tepkilerinin metne olan ilgilerini ve motivasyonlarını nasıl etkilediğini analiz etmek için kullanıldığını söylemişlerdir (İK3, İK12).

Okuma Becerisine Yönelik Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri

Ana dili öğretiminde okuma becerisine yönelik öğretmenlerin başvurdukları ölçme değerlendirme yöntemleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Okuma Becerisine Yönelik Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri

Tema	Örneklem Grubu	
	Türkiye	İtalya
Okuma Becerisi	• Çoktan seçmeli testler • Açık uçlu sorular • Öz değerlendirme • Akran değerlendirme • Kontrol listeleri • Dereceli puanlama anahtarı • Eşleştirme soruları • Anladığını yazılı olarak ifade etme	• Okuma sırası gözlem (Telaffuz, aksan, noktalama işaretleri, ton, ezgi, vurgu gibi bütün birimler, prozodi, boğumlama vs. hakkında) • Okuma sonrası metni anlama konusunda sorular • Disleksi için değerlendirme kılavuzları • Okul tarafından belirlenen okuma kitleri

Okuma becerisi ülkemizde ölçme-değerlendirmenin en yoğun yapıldığı beceri alanlarından biridir. Ders saati olarak en fazla süre bu beceriye ayrılmıştır. Tablo 2’de Türkiye’deki katılımcıların okuma becerisine yönelik tercih ettiği ölçme-değerlendirme araçları arasında çoktan seçmeli testler ve açık uçlu sorular yer almaktadır. Aynı zamanda okuma esnasında kullanılan kontrol listeleri de tercih edilmektedir. Bununla ilgili olarak TK6, “*Okuma becerileri için süreç içinde kendi oluşturduğum kontrol listelerini kullanıyorum. Vurgu, tonlama, noktalama işaretleri ve sözcüğün doğru okunup okunmadığını işaretleyebildiğim geçerliliği pek olmayan yalnızca okul ortamına göre düzenlenmiş listeler oluyor genellikle bunlar.*” şeklinde bir ifade vermiş ve kullandığı kontrol listelerinin geçerliliğinden emin olmadığını vurgulamıştır. İtalya’daki katılımcıların soruları cevaplarken akademik kaynak belirtmeleri dikkat çekmiştir. Örneğin, okuma ve anlama öğreniminin değerlendirilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen okul kitleri ile ilgili bir çalışmayı örnek veren İK2 buna ek olarak, “*Sesli okuma esnasında gözlem yapma, ifadeyi, aksanları ve telaffuzu dinleme, okuma sonunda metni anlama konusunda kontroller veya röportajlar*” yollarına başvurduğunu belirtmiştir. Ayrıca, İtalya’daki öğretmenler(f=7) disleksiye de dikkate aldıklarını ve bunun için özel değerlendirme kılavuzları kullandıklarını belirtilmiştir.

Konuşma Becerisine Yönelik Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Araçları

Ana dili öğretiminde konuşma becerisine yönelik öğretmenlerin başvurdukları ölçme değerlendirme yöntemleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Konuşma Becerisine Yönelik Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Araçları

Tema	Örneklem Grubu	
	Türkiye	İtalya
Konuşma Becerisi	• Sözlü sunum • Tutum ölçekleri • Dereceli puanlama anahtarı • Drama • Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yaptırma • Kelime/Konu havuzundan seçerek konuşturma • Akran değerlendirme	• Belirli yönergeleri takip ederek işbirlikli konuşmalar yaptırma • Sözcük dağarcığını ölçmeye yönelik görevler • Büyük veya küçük gruplarda, bireylerde sistematik ve/veya serbest gözlem • Kontrol listeleri

Konuşma becerisi değişen sınav sisteminden sonra öğretmenlerin ölçme-değerlendirme noktasında tekrar gündeme getirdikleri bir dil becerisidir. Bundan önce dönem içinde ve sonunda uygulanan sınavlarda bu beceri alanının ihmal edildiğini dile getiren Türkçe öğretmenleri, yeni sınav sistemine yönelik değerlendirme ölçütleri hazırladıklarını ifade etmişlerdir. TK4 bu beceri ile ilgili olarak *“Konuşma sınavı değerlendirme ölçeği hazırlıyorum. Önceden birkaç konu belirliyorum, öğrenci bu konular dışında kendisi de bir konu seçebilir ve hazırlıklı konuşma yapar.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi ile ilgili tercihleri okuma ve yazma becerilerinde verdikleri yanıtlarla benzerlik gösterirken İtalyanca öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik ölçme-değerlendirme tercihlerinin arkasındaki sebeplerin daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğu tespit edilmiştir. Bununla ilgili olarak İK5, konuşma becerisini değerlendirme yöntemi ile ilgili olarak şu şekilde ifade vermiştir: *“Öğrenciler, çalışma gruplarında, diğer insanların fikirlerini dinlerlerse veya kendi fikirlerini tartışarlarsa, işbirlikçi öğrenmede veya beyin fırtınasında verilen göstergeleri veya tabloları kullanırlar; burada hem öğretmen değerlendirmesinde hem akran değerlendirmesinde mantıksal anlamda tam, doğru cümleler kurulum kurulumadığı, bağlama uygunluk not edilebilir. Ya da sözcük dağarcığı seyrekliği veya zenginliği, tartışma veya çürütme konusundaki diyalektik yeteneğe sahip olup olunmadığı tespit edilebilir.”* Bu ifadeden anlaşılabileceği üzere İtalyanca öğretmenlerinin bireysel konuşmalara ek olarak öğrencilere çoğul konuşmalarla ilgili görevler verdiği, konuşmanın bağlamsal yönünü değerlendirme istekleri, kapsamlı bir değerlendirme için sürece odaklı hareket ettikleri dikkat çekmektedir.

Yazma Becerisine Yönelik Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Araçları

Ana dili öğretiminde yazma becerisine yönelik öğretmenlerin başvurdukları ölçme değerlendirme yöntemleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Yazma Becerisine Yönelik Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Araçları

Tema	Örneklem Grubu	
	Türkiye	İtalya
Yazma Becerisi	• Yazılı sınavlar • Proje ödevleri • Akran değerlendirme • Öz değerlendirme • Kavram haritası görevleri • Dereceli puanlama anahtarı • Yaratıcı yazma görevleri • Bilgilendirici metin yazma görevleri	• Şema geliştirme ödevleri • Özet yazdırma • Makale yazdırma • Akran geri bildirim • Dereceli puanlama anahtarı • Sürece yayılmış bilgisayar tabanlı görevler ve değerlendirmeler • Yaratıcı yazma görevleri

Yazma becerisi ürün ve süreç odaklı değerlendirme olarak ana dili eğitiminde oldukça tartışılmaktadır. Bununla birlikte süreci göz ardı etme Türkçe öğretmenlerinin en fazla değindiği noktalardan biri olmuştur. Genellikle yazma sonrası ürünü değerlendiren yöntemlere dikkat çeken TK8, *“Yazma becerileri için giriş etkinliklerinde beyin fırtınası ya da kavram haritaları ile yazılacak olan metnin sınırlarını beraber belirliyoruz. Süreci pek değerlendirme fırsatım olmuyor. Genellikle ortaya çıkan ürünü değerlendiriyorum.”* şeklindeki yanıtıyla öz eleştiri yapmaktadır.

İtalyanca öğretmenlerinin özetleme becerileri üzerinde oldukça durdukları tespit edilmiştir. Bilişsel bir beceri olarak ifade ettikleri özetlemenin tüm beceri alanları ile ilişkili ve önemli olduğunu belirten katılımcılar (f=9), bu becerinin ilk basamağı olarak öğrencilere şema geliştirme görevleri verdiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler düşünceyi sınıflandırma, önemli bilgiyi çağırma, fazla ve gereksiz bilgiyi eleme gibi adımları gerçekleştirmelerini sağlayan bu iki yöntemden sonra birkaç haftalık sürece yayılan makale türleri yazmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir (İK2, İK15, İK16). Bu kapsamda İK9, *“Makale, özet ve şema geliştirme gibi görevlerde, yazım veya dilbilgisi hataları ya da kavramsal*

Ana Dili Öğretiminde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz: İtalya ve Türkiye Örneği

tekrarlar yapılmışsa düzeltmeleri geri dönüt olarak veriyorum ayrıca birbirlerini değerlendirmeleri için alan yaratıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca, İtalyanca öğretmenlerinin yazma becerisini geliştirmede ve değerlendirmede bilgisayar tabanlı ortamlardan yararlandıklarını belirtmesi oldukça dikkat çekicidir (f=6).

Dil Bilgisine Yönelik Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri

Ana dili öğretiminde dilbilgisine yönelik öğretmenlerin başvurdukları ölçme değerlendirme yöntemleri ve araçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Dil Bilgisine Yönelik Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Araçları

Tema	Örneklem Grubu	
	Türkiye	İtalya
Dil Bilgisi	• Akıllı tahtadan oyunlar • Kısa cevaplı sorular • Boşluk doldurmalar • Çoktan seçmeli sorular • Etkinlik kağıtları • Eşleştirme soruları	• Dört ana becerinin içinde bütünsel değerlendirme • Hata büyüklüğüne ve sıklığına göre puanlama belirlemek • Yazma güçlükleri (disgrafi) olan öğrencileri belirlemek için testler

Dil bilgisi öğretiminin Türkçe Öğretim Programı’nda sezdirilerek yapılması gerektiği vurgulansa da gerek dil öğretimi gerekse ölçme değerlendirme sürecinde dil bilgisi kurallarına ve uygulamalarına dayalı ezberci bir anlayış dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda karşılaştırmalı bir analizi hedefleyen bu çalışmada en fazla farklılık bu tema altında tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin doğrudan bilgiyi değerlendirdikleri ve bu doğrultuda bir ölçüm gerçekleştirdikleri, İtalyanca öğretmenlerinin ise dil bilgisi için ayrı bir değerlendirme aracı hazırlamadıkları diğer becerileri değerlendirirken dil bilgisi kurallarını bir ölçüt olarak kabul ettikleri bulgulanmıştır. Bu kapsamda İK5, “Diğer becerileri değerlendirirken dil bilgisi ölçütünde, hata türlerine ve miktarına bağlı olarak, bunların kötüden mükemmele olarak atfedilebileceği aralıklar olarak belirlediğim puanlar veriyorum.” şeklinde bir yanıt vermiştir. Ayrıca dört İtalyanca öğretmeni, yazma becerisi ile ilişkili bir konuya değinerek yazma güçlüğü çeken öğrencileri belirlemek için testler ve yazma-heceleme becerilerinin biraz daha klinik düzeyde değerlendirilebilmesi için ek kaynaklara başvurduklarını dile getirmişlerdir.

Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ile Ders Materyalleri Arasındaki İlişki

Ders materyalleri ile ölçme-değerlendirme yöntemleri ve süreci arasındaki bağlantıya ilişkin göstergelere Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ile Ders Materyalleri Arasındaki İlişkiyi Yansıtan Göstergeler

Tema	Örneklem Grubu	
	Türkiye	İtalya
Ölçme-değerlendirme yöntemleri ile ders materyalleri arasındaki ilişki	• Ders kitabına bağlılık • Müfredata uygunluk • Ders kitaplarını mevcut ölçme-değerlendirmeden ayrı tutma	• Süreci farklı materyallerle destekleme • Ders kitabından alınan fikirlerle yeni materyal geliştirme • Ders kitaplarının sunduğu materyalleri uyarlama

Tablo 6'dan anlaşılacağı üzere Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu (f=15) tercih ettikleri ölçme-değerlendirme yöntemlerini ders kitaplarına ve müfredata uygun olarak hazırladıklarını belirtmiştir. Bununla ilgili olarak TK15' in verdiği, *"Ders kitabında işlediğim temayla alakalı açık uçlu sorular oluşturuyorum. Kitaptaki etkinliklere benzer sorular hazırlayarak çocukların kazanımlarını ölçüyorum."* yanıtını TK10, *"Genellikle ders kitaplarındaki ölçme değerlendirmeleri kullanıyorum, üst düzey öğrenciler için ayrı soru cevap etkinliği hazırlıyorum."* ifadesiyle desteklemiştir. Farklı olarak TK4, *"Derslerimde ders kitaplarını kullanmıyorum. Süreç içerisinde bir materyal kullanacaksam da hangi basamakta kullanmam gerektiğini tasarlayarak derse giriyorum."* şeklinde yanıt vererek tercih ettiği ölçme-değerlendirme araçlarındaki içeriklerinde ders kitabına bağlı kalmadığını belirtmiştir.

İtalyanca öğretmenlerinde ise ders kitapları ile ölçme-değerlendirme araçları arasında bir denge sağlama ve öğrenmeyi desteklemek için ders materyallerini zenginleştirme eğilimi olduğu tespit edilmiştir. İK16'nın ayrıntılı ve kapsamlı cevabı bu eğilimi oldukça iyi temsil etmektedir: *"Ders kitaplarında çocukların daha fazla odaklanması gereken yönleri derinlemesine çalışmak için her zaman yeterli materyal bulunmuyor, bu yüzden onları sıklıkla kişisel olarak araştırdığım materyallerle ve her şeyden önce çoklu zekâ türlerini (H. Gardner) ve çocuk dillerini (L. Malaguzzi), desteklemelerine olanak tanıyan materyallerle bütünleştiriyorum, bunun öğrenmede motivasyonu destekleyeceğine inanıyorum."* Buna ek olarak İK9, *"Ek kaynaklar, ilham alınabilecek veya uyarlanabilecek yararlı kılavuzlar sağlar; bu aynı zamanda kullanılan ders kitabına da büyük ölçüde bağlıdır."* şeklindeki ifadesiyle farklı kaynaklardan ilham alınan fikirler aracılığıyla uyarlanabilir ölçme-değerlendirme yöntemlerinin mevcudiyetine dikkat çekmiştir.

Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Öğrenme-Öğretme Sürecine Etkisi

Katılımcılara yöneltilen "Mevcut ölçme-değerlendirme araçlarının ve yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarısını ölçebildiğini ve öğrenmelerine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?" sorusunun cevaplarına ilişkin tespitler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısı Ölçebilme Durumları ve Öğrenme Sürecine Etkileri ile İlgili Göstergeler

Tema	Örneklem Grubu	
	Türkiye	İtalya
Ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarısını ölçebilme durumlarına ve öğrenmelerine etkileri	*Sınav sistemi ve ders kitapları arasındaki kopukluk	*Öğrenmenin geniş kapsamlı doğasını fark etme
	*Öğretmenlerin iş yükü	*Sosyo-ilişkisel durumu göz önüne alma
	*Öğretmen ve öğrencideki motivasyon kaybı	*Duygusal ve motivasyonel alana dikkat etme
	*Nota ilişkin kaygı	*Disiplinlerarası yön
	*Beceri alanlarının bazılarına öncelik verme	*Öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığını geliştirme
	*Derste katılım ile ölçüm aracı arasındaki tutarsızlık	
	*Öğrenmeye değil sınava odaklanma	
	*Ölçme değerlendirmenin basit ve temel bilişsel düzeyde kalması	
	* Ölçme-değerlendirme sürecinin üst düzey öğrencilere uygun olmaması	

*Ölçme-değerlendirme yöntemlerinin geçerli ve güvenilir olmaması

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme durumları ile ölçme-değerlendirme yöntemleri arasındaki bağlantının, bunlar arasındaki etkinin merak edildiği sorunun verileri iki ülke arasındaki farklı bakış açılarını, uygulamaları gözler önüne sermektedir. Türkçe öğretmenlerinin oldukça şikayetçi oldukları anlaşılan cevaplardan hareketle yalnızca bir öğretmen haricinde herkes bu soruyu olumsuz olarak yanıtlamıştır. TK3, ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencinin akademik başarısını ölçme ve öğrenme sürecine etkisi durumunu şu şekilde değerlendirmiştir: *“Bu yıl getirilen yeni sınav sisteminin -dinleme %25, konuşma %25 ve yazılı sınav %50- öğretmenlerin iş yükünü fazlasıyla artırdı. Her bir sınıf için 1 tane Türkçe notu için 3 defa sınav yapıyoruz. Keza bu sınavların geçerliliğinin düşük olduğunu düşünüyorum çünkü öğrencilere dinleme ve konuşma sınavlarında yüksek not vermeye çalışıyoruz nitekim yazılı sınavdan düşük alıyor. Bir öğrencinin belge alması için Türkçe notunun 70 olma şartı var bu baraj hem öğrencileri hem de bizi çok zorluyor. Sonrasında devletin yaptığı sınavlarda veya deneme sınavlarında düşük ortalama ile karşılaşılıyor.”* Bu yanıtta anlaşılabileceği üzere Türkçe öğretmenleri ölçme-değerlendirme yöntemlerini güvenilir ve geçerli bulmamaktadır. Buna ek olarak MEB’in uyguladığı sınavlarla okuldakiler arasındaki tutarsızlığın ölçme-değerlendirme sonuçlarına da yansıdığı ifade edilmiştir. TK6 ise bu soruya, *“Düşünmüyorum. Çünkü aslında doğru düzgün bir ölçme ve değerlendirme sürecini işletemiyoruz. Her şeyden önce sadece okuma ve dil bilgisini ölçüyoruz çoğunlukla o da çok basit düzeylerde. Kavrama basamağının üzerine çok çıkamıyoruz. MEB bizden açık uçlu sorularla ölçme-değerlendirme yapmamızı isterken, Öğrenciler sonraki kademeler için çoktan seçmeli sınavlara tabi tutuluyor, dolayısıyla okullardaki talepler de gerek velilerden gerek öğrencilerden ortak sınava yönelik oluyor.”* şeklinde bir cevap vermiştir. Bu cevaptan anlaşılabileceği üzere, tüm dil beceri alanlarına yönelik kapsamlı bir değerlendirme yapılamadığı, yapılan değerlendirmelerin basit düzeyde kaldığı, öğrenci-veli taleplerinin MEB’in gerçekleştirdiği ortak sınavlara yönelik olduğu noktasında endişeler tespit edilmiştir.

İtalyanca öğretmenlerinin ifade ettiği düşünceler ölçme-değerlendirmenin teorik ve pratik yönünü yansıtmaktadır. *“Öğrencinin akademik başarıları bana çeşitli faktörleri kapsayan geniş bir yapı gibi görünüyor. Bu nedenle mevcut araç ve yöntemlerin değerlendirmeye önemli ölçüde yardımcı olabileceğini ancak boşluğun henüz tamamlanmadığını düşünüyorum.”* cümleleriyle akademik başarının çeşitli yönlerinin altını çizen İK5’e göre ölçme-değerlendirme ile akademik başarı ve öğrenme arasındaki boşluk şu şekilde doldurulabilir: *“Akademik başarı ile ilgili olarak hangi bileşenlerin akademik başarı için temel olan sosyo-ilişkisel, duygusal ve motivasyonel alanla ve çok disiplinli bileşenlerle bağlantılı olduğunu dikkate almak ve analiz etmek öğretmene kalmıştır. Bu, tüm öğrenciler için geçerlidir, üstün yetenekli öğrenciler veya engelli öğrenciler gibi özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler için de geçerlidir.”* Buna göre verimli, akademik başarıyı kapsamlı şekilde ölçen ve öğrenmeyi geliştiren bir ölçme-değerlendirme süreci için öğrenmenin çok bileşenli doğasını anlamak ve bunu her bir öğrenci grubu için düşünmek gerekir. Soruya olumlu yanıt veren İK8 ise *“Çoğunlukta evet, ancak bu neyin uygulandığına ve onu yöneten kişi tarafından neyin öğretildiğine bağlıdır; bir öğrencinin edinmiş olabileceği ve başarısının ana nedenleri arasında yer alan çapraz becerileri de unutmamak gerekir.”* şeklindeki ifadesiyle yalnızca ölçülmek-değerlendirilmek istenen dil becerisine değil bunların gelişmesine katkıda bulunan, esnek, çok yönlü ve kilit görevler için öğretmene olan bağımlılığı azaltarak sürekliliği ve verimliliği sağlamayı amaçlayan çapraz görevlere de gönderme yapmıştır.

Ölçme-Değerlendirme Süreci ile ilgili Öneriler

Ana dili öğretmenlerinden ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önerileri istenmiştir. Cevaplar analiz edildiğinde Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin önerileri şu şekilde sıralanabilir:

- Süreç odaklı değerlendirmenin yapılması,
- Yeni sınav sisteminin geliştirilmesi,

- Bireyselleştirilmiş değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi,
- Bölgesel farklılıkların göz önünde bulundurulması,
- Öğrenci seviyesine uygun ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması,
- Ailenin dil öğrenme sürecine katkı vermesi,
- Ders materyallerinin günlük hayata uygun hale getirilmesi,
- Sınıflardaki kalabalık öğrenci sayısına çözüm bulunması.

İtalyanca öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde ise ölçme-değerlendirme sürecine getirilen öneriler şu şekilde özetlenebilir:

- Hizmet içi mesleki gelişime önem vermek,
- Eğitimin ne olduğuna dair çok yönlü bir anlayışa sahip olmak,
- Öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olmalarını sağlamak,
- Öğretmenlere hedeflenen ölçme-değerlendirme süreci için empati temelli beceriler kazandırmak,
- Bireyi/öğrenciyi bir bütün olarak görmek ve bu doğrultuda ölçme değerlendirmenin kapsamını genişletmek,
- Ölçme-değerlendirmede sosyal bağlamı göz önünde bulundurmak,
- Hem öğretme hem ölçme değerlendirmede sürecinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak,
- Öğrenmeyi geliştiren testler oluşturmak,
- Sadece öğrenimi, öğretileni ölçmek yerine öğrencilerin ilgisini, bağlılığını ve dikkatini ödüllendirmek.

Tartışma ve Sonuç

Ana dili öğretimi karmaşık ve kapsamlı bir süreci kapsar. Bu süreçte kazandırılması gereken becerilere ilişkin ölçme-değerlendirme yöntemleri ve araçları da amaca, sürece, sonuca göre aynı oranda çeşitlilik gösterir. Bu çalışmada, Türkiye ve İtalya olmak üzere iki ülkeden ana dili öğretmenlerine (Türkçe ve İtalyanca) yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla tercih ettikleri ölçme değerlendirme yöntemlerine/araçlarına, bu yöntemlerin ders materyalleri ile ilişkisine ve bunların öğrencilerin akademik başarılarını ölçme ve öğrenmelerine etki durumlarına yönelik sorular sorulmuştur. Verilerin analizi; ana dili öğretimi sürecinde Türkiye’de özellikle 2023’te Türkçe dersi sınav sisteminin değişmesinden sonra öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili sorun yaşadıklarını, Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerinde süreçten ziyade ürüne odaklandıklarını, öğrenme için değerlendirmeden daha çok bilginin değerlendirilmesi yönünde bir eğilim olduğunu, bununla birlikte öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını daha sık kullandıklarını göstermiştir. Doğan-Kahtalı ve Çelik (2019)’in, Türkçe öğretmenlerinin öğretim programında (2019) önerilen ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yürüttükleri araştırmanın bulguları da Türkçe öğretmenlerinin geleneksel ölçme araçlarını (çoktan seçmeli madde, eşleştirme testi, kısa cevaplı madde, doğru yanlış tipi madde) performansa dayalı (tamamlayıcı) ölçme-değerlendirme araçlarına göre daha çok kullandıklarını göstermiştir. İtalyanca öğretmenlerinin yanıtlarına ilişkin bulgulardan hareketle ölçme-değerlendirmenin dil beceri alanlarına yönelik daha kapsayıcı olduğu, bilişsel değerlendirmeye dikkat edildiği, ölçme-değerlendirmenin disiplinlerarası doğasını anlamaya öncelik verildiği, sosyal bağlamın ölçme değerlendirme sürecini etkileyebileceğine yönelik farkındalığın olduğu, değerlendirmenin öğretmenler tarafından bilgiyi ölçmekten ziyade sürece odaklanarak öğrenmeye katkı sağlayan bir araç olarak görüldüğü ve amaç olmadığı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların ve öğrenme güçlüklerinin göz önünde bulundurulduğu tespit edilmiştir.

Dinleme becerisine yönelik tercih edilen test, açık uçlu sorular, gözlem gibi ölçme-değerlendirme araçlarında İtalyanca ve Türkçe öğretmenleri ortak paydada buluşmuşlardır. Testler dilsel yeterliliği veya belirli becerileri ölçebilir fakat bir test veya sınav oluştururken, ölçülmesi amaçlanan şeyi ölçüp ölçmediğini kontrol etmek gerekir (Gultom, 2016). Bu noktada Türkçe öğretmenleri tercih ettikleri yöntemlerin geçerliliği konusundaki endişelerini dile getirmişlerdir.

İtalyanca öğretmenlerinin dinleme becerisinde Türkçe öğretmenlerinden farklı olarak dikte ve özetleme çalışmaları gerçekleştirdiği, çalışmalar esnasında dikkat düzeyini ölçmeye yönelik değerlendirme araçları kullandıkları, bu çalışmaların sonucunda öğrencilere geri bildirim verdikleri bulgulanmıştır. Testler aracılığı ile öğrencilere not verme anlayışının sınırlayıcı yapısının aksine öğrenci değerlendirmesi en iyi şekilde, eğitim süreci veya ürünü hakkında geri bildirimin ana paydaşlara sağlandığı iki yönlü bir iletişim biçimi olarak algılanır (Kizlik, 2012). Verilen geribildirimlerle öğrenciler belirlenen öğrenme hedeflerine göre kendi performanslarının ne durumda olduğunu, hedeflerle kendi performansları arasındaki açığı kapatmak için ne yapması gerektiği hakkında bilgi sahibi olurlar (Göçer, 2019).

Okuma becerisi Türkiye’de ölçme-değerlendirmenin en fazla yapıldığı beceri alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma yeterliliği birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlar o kadar farklıdır ki, tek bir ölçüm tekniği yeterli olamaz (Schwartz, 2013). Bunun yerine, farklı testler, okuma becerilerinin çeşitli yönleriyle başa çıkmak için geliştirilmiştir. Bulgular Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisi ile benzer olarak öğretmenlerin sıklıkla çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulara başvurduklarını, bununla birlikte öz değerlendirme, akran değerlendirme, anladığını yazılı olarak ifade etme gibi teknikleri de kullandıklarını göstermiştir. İtalyanca öğretmenleri okuma becerisi ile diğer tüm dil becerilerinin sosyal-ilişkisel yönüne dikkat etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Çünkü her bireyin belirli bir okuma materyaline verdiği yanıt, aslında istenen bir şekilde, benzersiz ve kişisel bir yanıttır. Bir kişinin derinlemesine ve anlamlı bir şekilde okuma yeteneğini değerlendirmek, uyarıcı metne farklı ama aynı derecede kabul edilebilir yanıt olacağını varsaymaktır (Lennon, 1962). Başka bir deyişle okuduğumuz metne kendimizden bir şeyler katarız. Okumayı değerlendirmenin sosyal yönüne yapılan vurgunun yanında İtalyanca öğretmenlerinin yanıtlarında disleksili öğrenciler için de ifadeler yer almıştır. Okuma becerisini değerlendirme ile ilgili tüm yanıtlar göz önüne alındığında, her iki grup için de okuma çalışmalarında bazı yeni gelişmelerin takip edilmediği tespit edilmiştir. Örneğin, bazı güncel çalışmaların çeşitli okuma görevlerini gerçekleştirmek için gereken zamanı ölçme, okuma sırasında göz hareketlerini izlemek için tekniklerin tanıtılması gibi konularla ilgili olduğu bilinmektedir (Schwartz, 2013). Okuma becerisi gelişiminin tüm disiplinler için geçerli olduğu söylenebilir. Her seviyede öğrenciye, sözlü ve yazılı anlamayı aşmalarına yardımcı olacak özel görevler verilir (MIUR, 2012). Ayrıca okuduğunu anlamının yazma becerisinin daha güçlü bir yordayıcısı olduğu kanıtlanmış bir gerçektir (Reid, Ahmed & Keller-Margulis, 2023).

Türkçe öğretmenlerinin özellikle değişen sınav sisteminden sonra konuşma becerisinin ölçme-değerlendirmesine başvurdukları tespit edilmiştir. Çoğunlukla kendi hazırladıkları kontrol listelerini ve puanlama anahtarlarını kullandıklarını ifade eden öğretmenlerin, konuşma becerileri için dil işlevleri, etkinlikler ve puanlama rubrikleri konusundaki özgün değerlendirmelere (Zaim & Arsyad, 2020) ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Türkçe anadili konuşucularının yeterliliklerini belirlemede temel alınacak ölçütlerin olduğu bir konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi bulunmadığından araştırmacılar, farklı alt boyutlardan ve farklı ölçütlerden oluşan ölçme araçları geliştirmektedir (Bozkurt, 2017). Bu durumda bir uzman tarafından gerekli görülen ölçüt, bir başka uzman için gereksiz olabilmektedir. Sonuç olarak konuşma becerisi için güvenilir bir ölçme-değerlendirme sürecinin yapılandırılmasında sorunlar yaşanmaktadır. İtalyanca öğretmenleri ise konuşma becerisini yalnızca bireysel olarak değerlendirmediklerini işbirlikli konuşma görevleri ile öğrencilerin bağlama uygun konuşmalar gerçekleştiren gerçekleştirmediklerine yönelik değerlendirmeler de yaptıklarını söylemişlerdir. Sonuç olarak konuşma becerisi için genellikle nitel yöntemlerin kullanıldığını söylemek mümkündür.

Yazma becerisinin ölçme değerlendirmesinde Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere sıklıkla kavram haritası oluşturma, yaratıcı ve bilgilendirici metin yazma görevleri verdiği görülmüştür. Metin yazma süreci; fikir oluşturma, planlama, ilk taslak, gözden geçirme ve kendi kendine düzeltme aşamalarını içerir. Öğretmen, her bir aşamada öğrencilere rehberlik eder ve sürekli metinlerin düzenli yazımı, öğrencilerin temel iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (MIUR, 2012). Bu noktada Türkçe öğretmenlerinin ürüne odaklandıkları, sürece yayılmış bir yazma değerlendirmesi yapamadıkları bulgulanmıştır. Halbuki dünyada ve Türkiye’de anadili eğitiminde güncel yönelimlerin değerlendirildiği araştırmalarda en çok kullanılan temalar arasında üst düzey bilişsel becerileri geliştirme ve süreç değerlendirme yer almaktadır (Babayiğit, 2019). İtalyanca öğretmenleri, kavram haritası oluşturmada

sonra özetleme daha sonrasında ise aşamalı olarak ilerledikleri makale türleri yazdırma görevleri gerçekleştirdiklerini ve yazma sonunda öğretmen/akran geri bildirimine başvurdıklarını belirtmişlerdir. Özetleme becerisinde bağlamı göz önünde bulundurmaktan başlayarak birçok bilişsel becerinin çağırılması gerektiğini savunan öğretmenler sürece dayalı makale yazma görevlerinin öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirme ve değerlendirme için bir fırsat olduğu yönünde cevaplar vermişlerdir. Bu ifadeler; yazma ile eleştirel düşünme arasındaki bağlantıları, yazmanın nasıl değerlendirildiği ve öğretildiği arasındaki bağlamı, yazmanın tek başına bir beceri olmadığını, yazarın karmaşık retorik, kavramsal ve dilsel sorunları çözmesini gerektiğini göstermektedir (Deane, 2011). Ayrıca birçok çalışma akranlardan alınan geri bildirim hakkında düşünme ve potansiyel olarak ona göre hareket etme prosedürünün bir sonucu olarak yazma performansının arttığına dair kanıt sağlamıştır (Aben ve diğ., 2022). Yazma becerisinde Türkçe öğretmenlerinden farklı olarak bilgisayar tabanlı etkinliklere ve değerlendirme sürecine başvurdıklarını dile getiren İtalyanca öğretmenleri, öğrencileri etkili bir şekilde değerlendirmek ve öğrenme yolculuklarına dair kapsamlı kanıtlar sağlamak için BİT'in imkânlarını kullandıklarını (Finger & Jamieson-Proctor, 2009), daha karmaşık öğrenci yanıtlarının toplanmasına ve otomatik olarak puanlanmasına olanak tanıyan teknolojileri ölçme-değerlendirme sürecine dahil ettiklerine (Bennett & Gitomer, 2009; Fan & Yan, 2020; Sakir & Dollah, 2019) ilişkin örnekler vermişlerdir.

Dil bilgisi öğretiminin ölçme ve değerlendirilmesinde İtalyanca ve Türkçe öğretmenleri arasında ciddi bir ayrım olduğu sonucuna varılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin epey üzerinde durdukları ve vakit ayırdıkları bu alan, İtalyanca öğretmenleri tarafından diğer dil becerilerinin içinde öğretilmekte ve değerlendirilmektedir. İtalyancadaki dil bilgisi öğretimi ile ilgili anlayışa göre örtük dil bilgisi yıllar içinde dilin kullanımı yoluyla genişler ve güçlenir, bu da standart İtalyancada doğru biçimlere ulaşmayı ve farklı dil çeşitlerinde ve farklı dillerde ifadeler oluşturmayı sağlar (MIUR, 2012). Dil üzerine düşünmek olarak ifade edilen dil bilgisi, ana dili müfredatında her vatandaşın erken yaşta ulaşması gereken eleştirel ve özgür dil kullanımı için gerekli şartlardan biri olarak görülür ve diğer süreçlerle örtüşür.

Ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ders materyalleri, öğrencinin akademik başarısı ve öğrenme durumları ile ilişkisinin belirlendiği sorular yine iki ülkenin ana dili öğretimi sürecindeki ve öğretmenlerin bakış açıları arasındaki farklılıklara ilişkin veriler sağlamıştır. Türkçe öğretmenleri ders materyalleri ile ölçme-değerlendirme araçları arasında bir uyumluluk bulamadıklarını, ayrıca ölçme değerlendirme sürecinde öğretmenden istenilen ile MEB'in uyguladığı sınavlar arasındaki tutarsızlığın motivasyonu ve tutumu kötü yönde etkilediğini, uygulanan sınavların geçerlilik-güvenirliğinin sağlanamadığını, ölçme-değerlendirme sürecinin bilişsel becerileri ölçebilecek ve dil becerilerinin bütününe kapsayıcı nitelikte olmadığını ifade ederek bu sorular etrafında olumsuz eleştirilerde bulunmuşlardır. Kavruk ve Çeçen (2013) araştırmalarında Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme amacıyla yaptığı yazılı sınav sorularının büyük kısmının alt düzey becerileri ölçen bilgi, kavrama ve uygulama basamağında olduğunu tespit etmişlerdir. Aradan geçen uzun bir zaman dilimine rağmen bu çalışmanın bazı sonuçlarının tekrar ettiği ve ölçme-değerlendirmenin bu yönünün iyileştirilemediği görülmüştür. Dil öğretimi ile ilgili olarak kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçları; kelime, anlam, kalıp söz, dil becerileri açısından birbirini tamamlayıcı nitelikte ve hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor alanda ölçme ve değerlendirmeyi sağlayıcı olmalıdır (Gürses, 2006). İtalyanca öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme süreci ile ders materyalleri, öğrencilerin akademik başarısı ve öğrenme durumu arasındaki ilişkiye ortak uygulamalardan ziyade daha bireysel yaklaşıtları tespit edilmiştir. Bu kapsamda farklı kaynaklardan yararlanarak ek materyaller geliştirdiklerini ya da uyarladıklarını dile getiren İtalyanca öğretmenleri, ölçme değerlendirmenin sosyal yönüne, gerçek yaşamla bağlantı kurması gerekliliğine, disiplinlerarası doğasına dikkat çekmiştir. Öğrenmeyi değerlendirmenin yanında öğrenme için değerlendirme mantığından hareketle süreci sadece bilginin ve çıktının puanlanması değil, öğrencinin motivasyonunun ve ilgisinin de teşvik edilmesi yönünde tasvir etmişlerdir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar tarihi= 03.06.2024
Belge sayı numarası= 143794

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale tek yazarlı olup yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Aben, J. E., Timmermans, A. C., Dingyloudi, F., Lara, M. M., & Strijbos, J. W. (2022). What influences students' peer-feedback uptake? Relations between error tolerance, feedback tolerance, writing self-efficacy, perceived language skills and peer-feedback processing. *Learning and Individual Differences, 97*, 102175.
- Adom, D., Mensah, J. A., & Dake, D. A. (2020). Test, measurement, and evaluation: Understanding and use of the concepts in education. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 9*(1), 109-119.
- Babayigit, Ö. (2019). Dünya’da ve Türkiye’de anadili eğitiminde güncel yönelimlerin öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 181-190.
- Bennett, R. E. (2010). Cognitively based assessment of, for, and as learning (CBAL): A preliminary theory of action for summative and formative assessment. *Measurement, 8*(2-3), 70-91.
- Bennett, R. E., & Gitomer, D. H. (2009). Transforming K–12 assessment: Integrating accountability testing, formative assessment and professional support. In *Educational assessment in the 21st century: Connecting theory and practice* (pp. 43-61). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(4), 924-947.
- Brown, H. Douglas. (2004). *Principles of language learning and teaching*. London: Longman.
- Deane, P. (2011). Writing assessment and cognition. *ETS Research Report Series, 2011*(1), i-60.
- Deane, P., & Song, Y. (2014). A case study in principled assessment design: Designing assessments to measure and support the development of argumentative reading and writing skills. *Psicología Educativa, 20*(2), 99-108.
- Doğan-Kahtalı, B. & Çelik, Ş. (2019). Türkçe Öğretim Programı’nda ölçme ve değerlendirme ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 237-244.
- Fan, J., & Yan, X. (2020). Assessing speaking proficiency: a narrative review of speaking assessment research within the argument-based validation framework. *Frontiers in psychology, 11*, 513393.
- Finger, G. & Jamieson-Proctor, R. (2009). Assessment issues and new technologies: E-portfolio possibilities. C. Wyatt-Smith & J. Cumming (Ed.), In *Educational assessment in the 21st century: Connecting theory and practice* (pp. 63-41). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 111-126.

- Göçer, A. (2020). Alan eğitiminde ölçme ve değerlendirme: Türkçe eğitimi örneği. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 285-295.
- Gultom, E. (2016). Assessment and evaluation in EFL teaching and learning. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 4(1), 190-198.
- Gürses, R. (2006). Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin yeri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54, 131-154.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. London: Sage.
- Hull, G., & Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71, 575-611.
- İB (2024). Assessment principles and practices-A guide to assessment for students and parents/guardians. Erişim adresi: <https://www.ibo.org>
- Karakuş, M., & Türkkkan, B. T. (2017). Investigating the needs for measurement and evaluation course: A case study on English language teaching program. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 227-239.
- Kavruk, H., & Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9.
- Kizlik, B. (2012). Measurement, assessment, and evaluation in education. Retrieved October, 10, 2015.
- Kress, G. (2009). Assessment in the perspective of a social semiotic theory of multimodal teaching and learning. C. Wyatt-Smith & J. Cumming (Ed.), In *Educational assessment in the 21st century: Connecting theory and practice* (pp. 19-41). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Lacey, A., & Luff, D. (2001). *Qualitative data analysis*. UK: Trent Focus Group.
- Lennon, R. T. (1962). What can be measured? *The Reading Teacher*, 15(5), 326-337.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Annali della pubblica istruzione, MIUR: Le Monnier Firenze, Italy.
- Reid, E. K., Ahmed, Y., & Keller-Margulis, M. A. (2023). Contributions of attentional control, hyperactivity-impulsivity, and reading skills to performance on a fourth-grade state writing test. *Journal of School Psychology*, 99, 101220.
- Rubin, G. S. (2013). Measuring reading performance. *Vision research*, 90, 43-51.
- Sakkir, G., & Dollah, S. (2019). Measuring students' writing skills using Facebook group application in EFL context. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 2(3), 69-74.
- Schwartz, S. (2013). *Measuring reading competence: A theoretical-prescriptive approach*. Springer Science & Business Media.
- Zaim, M., & Arsyad, S. (2020). Authentic assessment for speaking skills: Problem and solution for English secondary school teachers in Indonesia. *International Journal of Instruction*, 13(3), 587-604.

Extended Abstract

Introduction

Language teaching, whether in the context of a foreign language or the mother tongue, revolves around the four main skills of listening, speaking, reading, and writing. In addition to these, grammar teaching is sometimes carried out independently and sometimes embedded within these skills. Considering the complexity of language development, this development is closely related to cognitive development and requires a long, uninterrupted period. Therefore, it is important to remember that primary and secondary education goals are an evolution of elementary and middle school goals and that each level's goals are a development of the previous levels' goals (MIUR, 2012). In the Turkish language teaching curriculum, this continuity is emphasized with the statement: "The assessment and evaluation practices used to determine the extent to which students have acquired the knowledge and skills aimed to be gained through the program should be continuous." (MEB, 2019). As is well known, in 2023, the Ministry of National Education (MEB) decided that Turkish language

exams would be conducted in two stages: written exams and practical exams. First, written exams would be held, followed by practical exams to measure listening and speaking skills, with sufficient time allocated for each student. Although this plan aims to evaluate students in a way that is more aligned with the natural process of language learning and to move away from rote memorization and testing mentality, the disconnect between the course conduct and the assessment and evaluation system has caused concern among teachers regarding how to implement this new system. In this context, the study aims to provide comprehensive insights into the assessment and evaluation tools used in mother tongue education in middle schools from a comparative perspective. The study follows a sequence of identifying the assessment and evaluation tools related to language skills and grammar that teachers apply in their lessons through an interview form with samples from Italy and Turkey, discussing the connection of these assessment and evaluation methods with course materials, and evaluating their contributions to students' learning and the curriculum development process.

Method

The research is designed with a basic qualitative research approach. Generally, qualitative research is an approach that allows you to examine people's experiences in detail using a specific set of research methods (Hennink, Hutter, & Bailey, 2020). These methods include in-depth interviews, focus group discussions, observation, content analysis, visual methods, and life stories or biographies. One of the most distinctive features of qualitative research is that it enables you to define topics from the perspective of your study participants and to understand the meanings and interpretations they attribute to behaviors, events, or objects (Hennink, Hutter, & Bailey, 2020).

Result and Discussion

Italian and Turkish teachers converged on using assessment tools for listening skills, such as open-ended questions and observation. Turkish teachers expressed concerns about the validity of their preferred methods. Unlike Turkish teachers, Italian teachers used dictation and summarization exercises for listening skills, employing tools to measure attention levels during these activities and providing feedback to students.

The findings indicated that similar to listening skills, Turkish teachers frequently resort to multiple-choice and open-ended questions, while also using techniques like self-assessment, peer assessment, and written expression of comprehension. Italian teachers, in assessing reading skills, emphasized the social-relational aspect of all language skills, acknowledging that each individual's response to reading material is unique and personal, reflecting the idea that assessing one's ability to read deeply and meaningfully implies expecting a variety of acceptable responses to a given text (Lennon, 1962).

It was found that Turkish teachers increasingly relied on assessment and evaluation of speaking skills, particularly after changes in the examination system. Many teachers used checklists and scoring keys they had prepared themselves. They expressed a need for original evaluations regarding language functions, activities, and scoring rubrics for speaking skills (Zaim & Arsyad, 2020). Italian teachers, however, evaluated speaking skills not only individually but also through collaborative speaking tasks, assessing whether students could make contextually appropriate speeches. Thus, qualitative methods are predominantly used for evaluating speaking skills.

In writing skills, Turkish teachers frequently assigned tasks such as creating concept maps and writing creative and informative texts. However, it was found that Turkish teachers focused on the product rather than carrying out a process-based writing assessment. In contrast, Italian teachers reported using concept mapping, summarization, and progressively more complex writing tasks, providing teacher and peer feedback at the end of the writing process.

There was a significant divergence in the assessment of grammar teaching between Italian and Turkish teachers. While Turkish teachers dedicated considerable time to this area, Italian teachers integrated and assessed grammar with other language skills.

Turkish teachers reported a lack of alignment between course materials and assessment tools, and inconsistencies between teacher expectations and MEB-administered exams, which negatively

impacted motivation and attitude. They criticized the exams for lacking validity and reliability, and the assessment process for not encompassing cognitive skills and the entirety of language skills. Italian teachers, on the other hand, approached the relationship between the assessment process and course materials, academic success, and learning status more individually rather than through common practices. They utilized various sources, developed or adapted additional materials from these sources, and highlighted the social aspect of assessment, the need for real-life connections, and its interdisciplinary nature. They described the process as not just scoring knowledge and outcomes but also rewarding student motivation and interest, aligning with the idea of assessment for learning.



Ana Dili Eğitimi Araştırmalarında Veri Güdümlü Yönelim: Konuşma Çözümlemesi Yöntemi

*Osman TURHAN**
*Osman Kürşat YORGANCI***

Öz

Konuşma çözümlemesi (KÇ), etkileşimde-konuşmanın düzenini ve bu düzende ortaya çıkan sosyal eylemleri inceleyen bir yöntem ve yaklaşımlar bütünüdür. Ampirik kanıtı merkeze alan KÇ, etkileşimin mikro ayrıntılarının çözümlemeye dâhil edildiği, araştırmacıların öznel varsayımlarının çözümlemelere yansıtılmadığı bir araştırma yöntemi olması sebebiyle sözlü iletişimin incelendiği diğer araştırma yöntemlerinden farklılık göstermektedir. KÇ, temele alınan metodolojik ilkeler ve kullanılan analitik teknikler bakımından, doğası gereği sözlü etkileşimin yoğun bir şekilde gözlemlendiği ana dili eğitimi alanı çalışmaları için oldukça uygun bir araştırma yöntemidir. Bu bağlamda, KÇ araştırma yönteminin ana dili eğitimi alanındaki uygulamalarını incelemek büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, ana dili eğitimi alanında KÇ araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmaların kuramsal temelini betimlemek amaçlanmıştır. Temel nitel araştırma ile desenlenmiş bu çalışmada, ana dili eğitimi alanında KÇ araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüş araştırmalar alan yazını taraması yoluyla saptanmış ve inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir. Veriler doküman incelemesi aracı ile toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda KÇ araştırma yönteminin Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanında oldukça sınırlı sayıda çalışmada kullanıldığı tespit edilmiş, uygulamalarının yalnızca konuşma öğrenme alanı ve dil eğitimiyle sınırlanmadığı ve beceriler ve disiplinler arası bir bağlamı olduğunun altı çizilmiş, Türkçe dışındaki diğer bazı dillerin ve Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanında KÇ araştırma yöntemiyle yürütülen araştırmalarda öğrenci ve öğretmen etkileşimi ve öğretmenin yönergesi temelinde akran etkileşiminin ele alındığı belirlenmiştir. Edinilen bilgiler ışığında KÇ araştırma yönteminin Türkçe eğitime özgün ve pragmatik bir perspektif getireceği anlaşıldığından Türkçe eğitimi alanında KÇ araştırma yöntemini temel alan çalışmaların yürütülmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ana dili eğitimi, konuşma çözümlemesi, sınıf içi etkileşim, ana dili olarak Türkçe öğretimi

Data-Driven Orientation in Mother Tongue Education Research: Conversation Analysis

Abstract

Conversation analysis (CA) is a set of methods and approaches that examine the order of speech in interaction and the social actions that occur within this order. It differs from other research methods examining oral communication in that it is a research method that focuses on empirical evidence, where the micro details of the interaction are included in the analysis and the subjective assumptions of the researchers are not reflected in the analysis. In terms of the methodological principles and the analytical techniques used, CA is a very suitable research method for studies in the field of mother tongue education where oral interaction is intensively observed by nature. In this context, it is of great importance to examine the applications of the CA in the field of mother tongue education. In this study, it is aimed to describe the theoretical basis of the research conducted in mother tongue education by using CA as a research methodology. In this study,

* Arş. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, osmant@yildiz.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-4800-5786

** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, kursatyorganci@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-8230-219X

designed as basic qualitative research, research conducted in the field of mother tongue education by using CA were identified through literature review and determined as the object of investigation. The data were collected through document analysis and analyzed by content analysis. As a result of the study, it was determined that the CA was used in a very limited number of studies in the field of teaching Turkish as a mother tongue that its applications were not limited to the speaking skill and language education and that it had an inter-skills and interdisciplinary context. It was also determined that the studies conducted with the CA research method in the field of teaching Turkish and non-Turkish languages as a mother tongue addressed “student and teacher interaction” and “peer interaction on the basis of the teacher's instruction”. Based on the insights gathered, considering the potential for this research methodology to offer a distinctive and practical viewpoint on Turkish language education, it is recommended to conduct studies based on CA in this field.

Keywords: L1 education, conversation analysis, classroom interaction, teaching Turkish as a mother tongue

Giriş

Konuşma çözümlemesi (KÇ), etkileşimde-konuşmanın düzenini ve bu düzende ortaya çıkan sosyal eylemleri inceleyen bir yöntem ve yaklaşımlar bütünüdür (Sert vd., 2015). KÇ araştırma yönteminde, tümevarımsal yöntemler aracılığıyla iletişimde örüntü oluşturan etkileşimsel desenler belirlenmektedir. Temeline aldığı metodolojik ilkeler ve kullanılan analitik teknikler bakımından sözlü iletişimin incelendiği diğer araştırma yöntemlerinden farklılık gösteren KÇ, sözlü iletişimde etkileşim kavramını merkezine almaktadır. Konuşma dilinin incelendiği çoğu yaklaşımda konuşmacıya odaklanma eğilimi bulunmasına rağmen, KÇ araştırma yönteminde konuşma, dinleyici ve konuşmacı tarafından ortaklaşa gerçekleştirilen bir etkinlik olarak görülmekte ve etkileşimde her iki taraf da eşit olarak konumlandırılmaktadır. Etkileşim, bir önceki sıra ile bağlantılı diziler hâlinde desenlenmektedir. KÇ araştırma yönteminde temele alınan ikinci kavram olan zamansallık, etkileşimlerde gözlemlenen sessizlik ve eş zamanlı (örtüşen) konuşmaların, dizisel olarak çözümlemelere dâhil olması olarak tanımlanmaktadır. KÇ; etkileşimde, konuşanların niyet, ima ve tutumunu analizlerine dâhil etmediğinden sözlü iletişimin incelendiği diğer araştırma yöntemlerinden bu yönü ile ayrılmaktadır (Gardner, 2004; Psathas, 1995). Bu haliyle KÇ araştırma yönteminde, veri setine içeriden bir bakış açısı ile yaklaşılrken araştırmacının yorumları ve incelemeye konu olan etkileşimin dışında yer alan temalar ve kodlamalar analizlere dâhil edilmemektedir. KÇ araştırma yönteminde araştırmacılar, konuşmacılar tarafından kullanılan yöntemleri, etkileşimde gözlemlenen şekliyle adım adım ilerleyerek modellemeye çalışmaktadır. Bu esnada, etkileşimin belirli bir düzen içinde gerçekleştiği bilgisinden hareketle hiçbir ayrıntı veya ona dayalı gözlem ilgisiz olarak sınıflandırılmamaktadır. Böylelikle etkileşimler, kendi oluşturdukları düzen içinde, KÇ araştırma yönteminin merkezine aldığı analiz birimleri (söz sırası tasarımı, dizi düzeni, yeğleme, onarım, bedenleşme) temelinde (Karaca Turhan, 2024) ve veri güdümlü bir şekilde incelenmektedir. Etkileşimlerde gerçekleşen ve analizlere temel oluşturan desenler araştırmacılar tarafından önceden bilinemediği için KÇ araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen araştırmalarda veri seti, uzun ve oldukça ayrıntılı olarak çeviri yazıya dönüştürülen etkileşimlerden oluşmaktadır (Lazaraton, 2004). KÇ araştırma yönteminin merkezinde yer alan çeviri yazı işleminde veri setini besleyen kaynakların çeşitliliği (ses kayıtları, video kayıtları, ekran kayıtları) göze çarpmaktadır. Bu anlamda, intihar yardım hatlarında ses kayıt teknolojisi kullanılarak kayıt altına alınan telefon görüşmelerinin etkileşimsel anlamda çözümlemesi sonucunda tespit edilen dizisel örüntüler (Sacks vd., 1974), KÇ'nin çıkış noktasını oluştururken araştırma yöntemi niteliğini ortaya koyan ilk araştırmayı da alan yazına kazandırmıştır. Video destekli kayıtların etkileşimsel olarak incelenmesiyle katılımcıların bedensel yönelimleri de KÇ'nin analiz süreçlerine dâhil edilmiş ve bunu dijital etkileşimin (sözlü ve yazılı) çözümlendiği araştırmalar izlemiştir (Balaman, 2023; Karaca Turhan, 2024; Karaca Turhan vd., 2024). KÇ'nin analiz süreçlerinin çeşitliliği ve kapsamı bu şekilde genişlerken, KÇ farklı bağlamlarda uygulama alanı bulmuş ve bu alanlara önemli katkılar sağlamıştır (Sert vd., 2015). Bu bağlamlardan biri olan eğitim ortamlarında sınıf içi etkileşimlerin analiz edilmesi, öğretim süreçlerinin etkileşimsel dinamiklerini anlamak için değerli bilgiler sunmaktadır. Özellikle ana dili eğitimi bağlamında, sınıf içinde gözlemlenen etkileşimlerin çözümlenmesi, öğretim yöntemlerinin ve öğrenci

katılımının iyileştirilmesine yönelik önemli çıkarımlar sunmakta ve dil öğrenme ve öğretme süreçlerinin daha etkili hale getirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu bilgilerden hareketle bu çalışmada, ana dili eğitimi alanında KÇ araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmaların kuramsal temelini betimlemek amaçlanmış, hedeflenen amaç doğrultusunda “Ana dili eğitimi alanında KÇ araştırma yöntemi ile yürütülmüş çalışmalar ve bu çalışmalarda incelenen konu alanları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışma temel nitel yöntemlerden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Mevcut çalışmada bu yöntem, bilgi kaynağı olan dokümanlar aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilginin toplandığı, bir durumun betimlendiği ve temaların ortaya konulduğu bir yaklaşım olarak ele alınmıştır (Creswell, 2013). Mevcut çalışma, önceki çalışmalarda ortaya konulan bir olgunun -KÇ araştırma yönteminin ana dili eğitimi çalışmalarında kullanımı- betimlenmesi ve bu olguya ait anahtar kavramların ve alt kümelerin kavramsallaştırılması amaçlandığı için (Leymun vd., 2017) betimleyici durum çalışması niteliğine sahiptir (Yin, 2009).

Çalışmanın verileri doküman incelemesiyle toplanmıştır. Bu teknik hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizine işaret etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışma kapsamında incelenen bilgilendirici dokümanlar ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Bu örneklem tekniğinde belirli bir ölçütü veya ölçütleri karşılayan birimler -dokümanlar- çalışmaya dâhil edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2010). Buna göre “ana dili eğitimi” konu alanında “KÇ araştırma yöntemi” kullanılarak yürütülen “bilimsel araştırmalar” için alan yazını taraması yapılmıştır. Bilimsel araştırmalar incelendiği için alan yazını taraması tez ve makale ile sınırlandırılmıştır. Makale ve tezlerin konusuna, bağlamına veya yöntemine ilişkin herhangi bir ölçüt geliştirilmemiştir. Makale taraması Google Akademik, Web of Science, Scopus, Eric, Ebsco ve Dergipark; tez taraması ise Google Akademik, Ulusal Tez Merkezi ve ProQuest veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Bu veri tabanlarında Türkçe olarak “konuşma çözümlemesi + ana dili eğitimi/Türkçe eğitimi/Türkçe dersi” İngilizce olarak “conversation analysis + mother tongue education/L1 education/L1 classroom” anahtar kelimeleri çerçevesinde arama yapılmıştır. Yapılan aramalar bir sonraki aşamada dil becerilerine ve eğitim pedagojisine ilişkin terimler ile derinleştirilmiştir.

Alan yazını taraması sonucunda ulaşılan çalışmalar, tümevarımsal içerik analiziyle incelenmiştir. Tümevarımsal içerik analiziyle verilerde yer alan baskın veya önemli temaların ortaya çıkartılması hedeflenmektedir (Krippendorff, 2018). Buna göre tümevarımsal veri analizi, “kabataslak analiz (gözden geçirme, yoğunlaşma, özetleme) ve ayrıntılı analizin (kategorilerin detaylandırılması, hermenötik yorumlama, verilerin tanımlanması) birleştirilmesi” (Çelik vd., 2020) şeklinde yapılandırılmıştır. Veri toplama ve veri analizi eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiş ve veri azaltımına dayalı döngüsel bir süreç benimsenmiştir (Creswell, 2013; Miles ve Huberman, 2016). Buna göre ölçütlere uygun bir makale veya teze ulaşıldığında bilimsel araştırmanın konusuna ve içeriğine ilişkin kodlamalar yapılarak temalar belirlenmiştir. Ulaşılan çalışmalarda benzer temaların tekrar ettiği anlaşıldığında alan yazını taraması ve veri analizi süreci tamamlanmıştır. Aynı tema kapsamındaki çalışmalar arasından temsil gücü yüksek olduğu düşünülen çalışma/lar bulgu olarak paylaşılmıştır. Mevcut çalışmanın sistematik derleme veya bibliyometrik bir bağlamı olmadığı için tespit edilen ve analiz edilen tüm çalışmalar paylaşılmamış, niceliğe veya niteliğe dayalı tematik karşılaştırma yapılmamıştır. Bunun yerine KÇ araştırma yönteminin ana dili eğitimi alanında nasıl kullanıldığını göstermek için özetleme ve vurgulama tekniğinden yararlanarak tematik yorumlama yapılmıştır.

Çalışmada Lincoln ve Guba’nın (2013) nitel çalışmalar için önerdiği geçerlik ve güvenirlik stratejilerinden sağlamlık ve onaylanabilirliğe başvurulmuştur. Sağlamlık stratejisi kapsamında KÇ araştırma yöntemi üzerine doktora derecesine sahip bağımsız bir araştırmacı, alan yazını taraması sonucunda ulaşılan tüm makale ve tezleri incelemiş, yazarların çapraz analiz yaparak belirlediği temaları ve yaptığı yorumları denetlemiştir. Onaylanabilirlik stratejisi kapsamında ise mevcut çalışmanın nasıl yürütüldüğü, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği detaylı şekilde açıklanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Bulgular

KÇ araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmalarda sınıf içi etkileşimin çeşitli eğitim kademelerinde (okul öncesi eğitimden yetişkin eğitime kadar uzanan), farklı coğrafyalarda (Birleşik Krallık, İskandinav Ülkeleri vb.) ve farklı dillerde (Almanca, Fince, İngilizce, Norveççe, vb.) incelendiği belirlenmiştir. Türkçenin ana dili olarak öğretimi kapsamındaki araştırmaların ise oldukça sınırlı kaldığı görülmüştür (İçbay, 2008; Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022). İncelenen çalışmalarda sınıf içi etkileşimin “öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen etkileşim” ve “öğretmenin yönergesi temelinde gerçekleşen akran etkileşimi” olmak üzere iki farklı bağlamda ele alındığı tespit edilmiştir.

Öğretmen ve Öğrenci Etkileşiminin İncelendiği Çalışmalar

Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim, öğrenme sürecinin temel taşlarından biridir ve başarılı bir öğretim ortamı için hayati öneme sahiptir. Bu etkileşim; öğrenme sürecinde öğretmenin öğrencilere bilgi aktarması, rehberlik etmesi ve öğrenme gereksinimlerini karşılamak için geliştirdiği stratejileri içermektedir. Öğretmen, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlamak, onları motive etmek ve öğrenmeye yönlendirmek için çeşitli öğretim stratejilerini kullanmaktadır. Öğrenciler ise öğretmenin sunduğu bilgileri anlamak, sorular sormak, tartışmalara katılmak ve geri bildirimleri dikkate almak suretiyle etkileşime dâhil olmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen ve öğrencinin etkileşimi, etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır. İlgili alan yazını taramasında ulaşılan ve öğretmenlerin öğrencilerle etkileşiminin incelendiği çalışmalarda, sınıf yönetimi (İçbay, 2008), metinlerin kullanımı (Tainio & Slotte, 2017) metin temelli incelemeler (Asplund & Tanner, 2016; Tanner, 2017), yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar (Tanner, 2017), dönüt verme (Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022), öğrencilerin inisiyatif alma etkinlikleri (Asplund vd. 2018; van Balen vd., 2022) ve ilk okuma yazma eğitiminde heceleme etkinliğine (Kern, 2018) yönelik uygulamaların tespit edildiği çalışmalar aşağıda ele alınmıştır.

İçbay (2008) KÇ araştırma yöntemini Türkiye’de eğitim ortamlarındaki etkileşimleri incelemek üzere ilk kez kullanan araştırmacı olarak 10. sınıf düzeyini içinde ana dili öğretiminin de olduğu muhtelif derslerde gözlemlemiştir. Çalışmasında, öğretmenin sınıfa girerek dersi başlatmasıyla başlayan süreçte sınıf içindeki şakalaşmalardan sonra derse dönülmesi, tartışmaların sonlandırılması, etkinlikler arasındaki geçişlerin başarılı bir şekilde yürütülmesi gibi durumlar incelenerek sınıf içinde düzenin ve disiplinin sağlanması ve korunmasında öğrencilerin ve öğretmenin karşılıklı çabalarına odaklanmıştır. Aynı zamanda, öğretmenin bir sonraki konuşmacıyı seçerek söz varlığına yönelik etkinlikler kapsamında genel kavramlardan özel kavramlara geçiş uygulamalarını yönettiği gözlemlenmiştir.

Okur ve metin etkileşiminin önemini vurgulayan edebi kuramı KÇ araştırma yöntemi ile birleştiren araştırmasında Asplund ve Tanner (2016), öğretmen ve öğrencilerin (9. sınıf) tartışmacı metinler ile ilgili fikir alışverişlerini etkileşimsel olarak incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel okuma sırasında konudan uzaklaştığı durumlar (konu dışı görüşler, temelsiz çıkarımlar vb.) gözlemlenmiştir. Sığ görüşler ve basmakalıp ifadelerden oluşan bu yaklaşımlar, eleştirel okumayı engellediği gibi sınıf içinde kontrolsüz bir ortamın doğmasına sebep olmuştur. Araştırmada incelenen bu etkileşimlerde öğrencilerin eleştirel okuma etkinliğindeki beklenmedik yaklaşımlarında öğretmen, görüşlerin düzensiz ve temelsiz bir şekilde paylaşılmasına bir süre göz yummuş, ardından ortak epistemik alan olarak ifade edilebilecek sınıf tahtasını kullanarak öğrencilerin dikkatini çekmiş ve mini ders olarak tanımlanabilecek yönergelerle eleştirel okuma sürecine ilişkin alan bilgisini etkileşimsel bir kaynak olarak kullanmıştır. Araştırmaya konu olan diğer durumda öğrencilerin derse katılma hususunda gönülsüz olması etkileşimlerde bir soruna işaret etmektedir. Öğretmen bu sorun kaynağını çözüme ulaştırmak için (onarım) öncelikle tüm sınıfı konuşmaya davet etmiş, bu girişim başarısız olunca bir sonraki konuşmacıyı kendisi seçerek etkileşimleri sürdürmeyi denemiştir. Araştırmada incelenen

son etkileşimde ise eleştirel okuma sırasında metne yönelik iki zıt görüş ortaya çıkmış ve öğrenciler söz sırasını almak için rekabet içine girmiştir. Öğretmen bu noktada tartışmaları yöneten kişi rolünü benimsemiş ve öğrencilerin söz sıralarını yönetmiştir. Dolayısıyla kaos ile düzen, eleştiri ile eleştirel okuma arasındaki ince çizgide ilerleyebilmek için öğretmenin hem girift sınıf etkileşimini yönetebilmesi hem de okuma süreçleri ve stratejilerine ilişkin alan bilgisini uygulayabilmesi gerekmiştir. Sonuç olarak öğretmenin hedef odaklı ilerlemeyen bu kaotik etkileşimlere müdahale etme yöntemleri pedagojik bilgisinin altını çizerken, başarılı bir eleştirel okuma süreci için gereken şartları sağlayarak bunu mümkün kılması ise alan hakimiyetine yönelik kanıt oluşturmaktadır.

Ana dili eğitiminde metinlerin kullanımını inceleyen başka bir araştırmada (Tainio & Slotte, 2017), 6. sınıf düzeyinde eğitim alan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda hem öğrencilerin hem de öğretmenin metin temelli etkinliklerde sesli okuma tekniğini kullandığı gözlemlenmiştir. Etkinlikler için temel alınan metinler, tüm sınıfın erişimine açık ve yalnızca okuyucunun erişimine açık olmak üzere iki şekilde kullanılmıştır. Tüm sınıfın erişimine açık olan metinler, ders kitabında yer alanlar ve etkinlikler için özel olarak seçilen materyallerden oluşurken yalnızca okuyucunun erişimine açık olan metinler, orijinal eserler ve öğrencilerin kendi oluşturdukları yazılı metinleri içermektedir. Araştırmanın bulgularına göre sesli okuma tekniğinin öğretimsel (pedagogical) (Kardaş İşler, 2019; Kardaş İşler vd., 2019) olarak temel hedefi, hedef metni tüm sınıf için ortak bir kaynak (shared reference point) olarak tanımlamaktır. Bu bağlamda tüm sınıfın görsel olarak erişebildiği bir metnin sesli okunması sırasında öğretmenin, dikkati seçili metinde olmayan öğrencileri okuma etkinliği için seçerek tüm öğrencilerin dikkatini hedef metinde toplamaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Diğer taraftan yalnızca okuyucunun erişebildiği metinlerin sesli okunması sırasında aktif dinlemenin gerçekleştiği durumları engellemek ve öğrencilerin sessiz katılımını teşvik etmek adına öğretmenin öğrencilere müdahale etmediği gözlemlenen diğer bir uygulamadır. Aynı zamanda öğrencilerin sesli okumaya istekli ve gönüllü olduğu örneklerde öğretmenin sınıf içinde sözlü ve sözsüz etkileşimsel desenlerle olumlu bir atmosfer yarattığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen, özellikle öğrencilerin sesli okuma etkinlikleri sırasında aktif dinleyici rolünü üstlenmiş, sesli okuma etkinliklerinden sonra da öğrencilerin yanırlarından ziyade metnin içeriğine yönelik yorumlamalarda bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda sesli okumanın; söz sırasının tahsis edilmesi (söz alma, söz verme), metinde önem atfedilen bölümlerin vurgulanması, bilgi aktarımı, öğrenmeye yönelik güdüleme, yazma becerilerinin geliştirilmesi alanlarında işe koşulan bir teknik olduğu belirlenmiştir. Her ne kadar Finlandiya eğitim müfredatının ilk ve orta öğretimdeki hedefleri arasında yer almasa da sesli okuma, Finlandiya’da tüm eğitim kademelerinde kullanılan bir tekniktir. Bu sebeple bu çalışmada sınıf içi etkileşimi teşvik ettiği gerekçesiyle sesli okuma etkinliklerine yönelik uygulamaların ana dili eğitimi alanında öğretmen yetiştirme programına dâhil edilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Tanner (2017), öğretmenlerin sınıf içinde (4. ve 5. sınıf düzeyinde) yazma ve metinle ilgili sorulara yanıt verme etkinliklerinde öğrencilerle birebir ilgilendiği durumlarda oluşan etkileşimleri çözümlemiştir. Sınıf içinde yürütülen yazma etkinlikleri sırasında öğrencilerin doğrudan öğretmenden yardım istediği durumlarda öğretmenin yaşanan problemi analiz etmesiyle başlayan süreçte öğretmenin önceki öğrenmelerle bağ kurarak öğrencinin bilgi durumunu kontrol ettiği gözlemlenmiştir. Bu aşamadan sonra öğrenci, geçmiş bilgi ve deneyimlerini, etkinlik kapsamında faydalanmak üzere kendisine temin edilen materyaller ile harmanlayarak yazma etkinliğine devam etmesi konusunda cesaretlendirilmiştir. Öğretmen problemi tespit etmek ve sonrasında çözüme kavuşturmak için; öğrenciye fiziksel olarak yakın olma, önemli bilgilerin altını çizme, işaret ile gösterme, sesli okuma, öğrencinin bilgi durumunu ölçen sorular sorma gibi stratejileri kullanmıştır. Bu durum öğretmenin, bedenleşme ve çeşitli etkileşimsel kaynakları etkin bir şekilde kullanması olarak yorumlanmıştır. Okuduğunu anlama becerisini ölçen sorularda ise metin içinde sorunun yanıtını bulamayan öğrencilerin öğretmenden yardım istedikleri gözlemlenmiştir. Her iki durumda da öğrenciler öncelikle etkinliği tamamlamak için ellerinden geleni yapmış ancak başarısız olunca en son çare olarak öğretmenden yardım istemiştir. Araştırmacıların sınıf içinde belirlenen kurallara uyma olarak yorumladığı bu durum öğrencilerin problem çözme becerilerini ve öz denetim stratejilerini geliştiren bir uygulama olarak tanımlanmıştır.

Kern (2018) ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin heceleme etkinliklerinde el çırpma tekniğinin uygulanması sırasında ortaya çıkan etkileşimleri süreç içinde boylamsal olarak incelemiş ve öğrenme ile ilişkilendirmiştir. İncelenen araştırmada Almanca'nın anadili olarak öğretildiği bir sınıfta buluş yoluyla öğrenme temelinde kutu oyunları aracılığıyla ve öğretmenin rehberliğinde heceleme etkinliği yürütülmüştür. Bu etkinlikte öğrencilerden, karşılaştıkları kelimeleri hecelerken her hecede bir defa el çırpması beklenmektedir. Öğretmenin rol model olarak başlattığı uygulamalarda; etkinliği keşfetme, etkileşimsel eş zamanlama, öz eş zamanlama olmak üzere üç etkileşimsel desen belirlenmiştir. İlk örüntüde öğrenciler öğretmeni izleyerek etkinliği (oyunun kurallarını) keşfetmişlerdir. Öz eş zamanlama örüntüsünde, başlangıçta öğrencilerin vurgunun olduğu hecelere yönelim gösterdiği, ilerleyen zamanda ise öğretmen eşliğinde vurgunun olmadığı hecelere de yönelim gösterdiği gözlemlenmiştir. Etkileşimsel örüntüde ise başlangıçta öğretmenin sözlü ve sözsüz yönergelerine dikkat etmeyen öğrencinin zaman geçtikçe öğretmen el çırpınca el çırpmaya başladığı gözlemlenmiştir. Bunu başarabilmek için öğrenci, öğretmenin beden diline ve mimiklerine yönelim göstermiş ve kendisini öğretmenin hareketleri ile eş zamanlamaya çalışmıştır. Diğer bir deyişle çocuklar, hedeflenen etkinliğe (heceleme) ilişkin uygun öz senkronizasyona ulaşmak için sözel ifadeler ve bedenleşmenin eş zamanlı olarak sunulmasına (konuşurken alkışlama) yönelim göstermiştir. Dolayısıyla öz eş zamanlamanın gelişmesi, etkileşimsel eş zamanlamada ustalaşmanın ardından gerçekleşen bir aşamadır. Çalışmanın sonucunda çocukların öz ve etkileşimsel eş zamanlama uygulamalarındaki değişimler öğrenme ile ilişkilendirilmiştir.

van Balen ve diğerleri (2022) ana dili eğitimi bağlamında gözlemlenen etkileşimlerde öğrencilerin (1) uzlaşma, (2) bilgi talep etme ve (3) karşıt görüş belirtme durumlarında inisiyatif olarak söz dizisine dâhil olduklarını belirlemiştir. Uzlaşma durumunun belirlendiği etkileşimlerde öğretmen başlatımı, yanıt, değerlendirme (IRF) yaklaşımına yakın bir örüntü izlenirken bilgi talep etme ve karşıt görüş belirtme durumlarında bu yaklaşıma karşıt bir örüntü tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin kendi iradeleriyle söz sırası aldığını ve akranlarını da buna teşvik ettiğini göstermektedir. Diğer taraftan, öğrencilerin inisiyatif olarak etkileşime dâhil olmaları ve söz sıralarını kendilerinin yönetmeleri birçok kişinin eş zamanlı konuşmasına sebep olmuş ve söz dizilerinde örtüşmeler gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda kaotik bir şekilde ilerleyen etkileşimlerde öğretmenlerin müdahalesi ile öğretmen başlatımı, yanıt, değerlendirme örüntüsüne dönüşler yaşanmıştır. Çalışmanın sonucunda, günlük etkileşime yakın bir örüntü izlenen bilgi talep etme ve karşıt görüş belirtme durumlarının öğrencilerin inisiyatif olarak söz sırasına dâhil olmalarını teşvik edeceğinin altı çizilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi iradeleriyle söz olarak ve söz dizisine dâhil olarak birbirleri ve öğretmenleri ile etkileşime girmelerini sağlayacak etkinliklerin tasarlanmasının ve bu etkinliklerin kontrollü bir şekilde yürütülmesinin önemi vurgulanmıştır.

Avcı (2020) ile Avcı ve Karadağ'ın (2022) sınıf içi etkileşimleri inceleyen çalışması, Türkçenin anadili olarak öğretimi alanında KÇ araştırma yöntemi ile yürütülmüş ilk araştırma olması açısından hem ana dili öğretimi genelinde hem de Türkçenin ana dili olarak öğretimi özelinde oldukça önemli bulgulara sahiptir. Araştırmada, Türkçe öğretiminin etkinliklerin tekrarlı yapısı gereği sınıf kültürünü sıralı çiftler (soru-cevap) üzerine kurguladığı ve dizisel olarak üçüncü söz sıralarında öğrencilerin cevaplarını değerlendirdiği ve onayladığı gözlemlenmiştir. Onay ve dönüt vermenin farklı biçimlerinden yararlanarak öğretmen, sınıf içinde etkileşimi sürdürmekte ve böylelikle öznelerarasılığın sağlanmasına katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin söz sırasını almaya gönüllü olma durumları da sınıf kültürüne olan yönelimlerini göstermektedir. Öğretmen, örtük onarım etkinliklerinde ise öğrencilerin yanıtlarını tekrar ederek onaylamakta, bu yanıtlarla birlikte veya bu yanıtları düzenleyerek (ses yansıması) doğru formları ve yeğlenen yanıtları sezdirmektedir. Çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri de öğretmenin söz dizisini kapatma ve geçişi ifade etme aşamalarında vurgulu olumlu değerlendirmeden (VOD) faydalandığı ve VOD unsurlarından yararlanmayı ders işleme süreci içinde çeşitlendirdiğidir. Son olarak öğretmenin Türkçe dersinin niteliği gereği üstdilsel gönderime de başvurduğu, dil bilgisi açısından fark ettirmeyi amaçladığı kuralları, örnekleri etkinlikler ve tekrarlar aracılığıyla öğrencilere vermeye çalıştığı belirlenmiştir.

Öğretmenin Yönergesi Temelinde Akran¹ Etkileşiminin İncelendiği Çalışmalar

Öğretmen, öğrenci ve öğretime yönelik materyalleri bünyesinde barındıran bir eğitim ortamı olarak sınıfta gerçekleşen etkileşimler, öğretmenin öğrencilerle olan iletişimi ile sınırlandırılmamaktadır. Öğretmeni epistemik anlamda ve bir otorite olarak sınıfın merkezine konumlandıran davranışçı yaklaşımlardan uzaklaşıldığında öğretmen, bilgiye ulaşma konusunda rehber ve ara bulucu rolü ile tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda eğitim ortamlarında akran etkileşimini gerektiren uygulamalar da planlanmakta ve gözlemlenmekte, öğrencilerin anlamlı etkinlikler yoluyla birbiriyle iletişim kurmasını gerektiren görevler, akran etkileşimi bağlamında incelenebilmektedir. Öğrenciler arasındaki etkileşim, öğrenme sürecini önemli ölçüde etkileyen ve akademik başarıyı arttıran bir faktördür. Alan yazınında incelenen çalışmalarda öğrencilerin sınıf içindeki akranlarıyla etkileşime geçerek bilgiyi tartıştığı, fikirleri paylaştığı ve birbirlerinden geri bildirim aldığı gözlemlenmiş ve öğrencilerin bu etkileşimler sırasında birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinden yararlanmasının iş birliği yapma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Bunun sonucunda, öğretmenin yönergesi çerçevesinde gerçekleşen akran etkileşiminin öğrencilerin; iletişim kurma, eleştirel düşünme, okuduğunu anlama, problem çözme, edebi karakterlerle özdeşim kurma becerilerinin gelişmesini destekleyen çalışmalar (Asplund, 2012; Asplund & Prieto, 2013; Asplund vd., 2018; Greiffenhagen & Watson, 2009; Herder vd., 2018a, 2018b, 2020, 2022; Juvonen & Nilsberth, 2021; Matre & Fottland, 2013; Stokoe, 2000) aşağıda ele alınmıştır.

Stokoe (2000), çeşitli bölümlerden lisans ve lisansüstü öğrencilerinin münazara gruplarını etkileşimsel boyutta incelemiştir. Seminer dersleri bağlamında oluşturulan bu gruplarda öğrenciler, her ders için kendilerine verilen konu ile ilgili görüşlerini yine kendilerine ayrılan zamanda birbirleriyle paylaşmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin belirlenen tartışma konusuna olan yönelimleri analiz edilmiştir. Analizlerde odak noktayı oluşturan durumlar (1) tartışmayı başlatma ve (2) konudan uzaklaşma başlıklarında etkileşimsel olarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin tartışmayı başlatma stratejileri (1) görevin net olarak tanımlanması ve (2) öğretmenin yönergelerinin (yazılı veya sözlü) tekrarlanması olarak belirlenmiştir. Konudan uzaklaşma başlığında ise öğrencilerin grup içinde konudan uzaklaşma eğilimi gösterdiği etkileşimler incelenmiştir. Öğrenciler, grup olarak tartışma konusundan uzaklaştıklarında konuya dönmek için münazara konusunu tekrarlama ve konudan uzaklaştığını ifade etme gibi stratejiler izlemiştir. Araştırmanın sonucunda KÇ araştırma yönteminin eğitim ortamlarındaki etkileşimleri inceleme noktasındaki önemine değinilmiştir. KÇ araştırma yönteminin veri güdümlü ve içeriden bakış açısı sayesinde eğitim ortamlarındaki etkileşimlerin, araştırmacıların sınırlı bakış açılarından kurtulduğu ve yalnızca etkileşime katılanların bakış açısından incelenmekte olduğu ifade edilmiştir.

Greiffenhagen ve Watson (2009), İngilizcenin ana dili olarak öğretildiği bir sınıfta Shakespeare'in Macbeth isimli eserini bir yazılım aracılığıyla bilgisayar üzerinde görselleştiren öğrencilerin ikili gruplar hâlinde yürüttükleri etkinlikler sırasında hem kendi aralarındaki hem de bilgisayarla olan etkileşimleri incelemiştir. Bilgisayar üzerinde gerçekleştirilen görsel onarım etkinliklerine odaklanan bu çalışmada, öğrencilerin edebî değeri olan klasik bir eser bağlamında kendilerine verilen görevi tamamlamaya çalışırken kullandıkları yazılımı öğrenmeye çalışma ve yönergeleri takip etme uygulamaları gözlemlenmiştir. Çalışmada incelenen etkileşimde öğrenciler, karşılıklı onarım etkinlikleriyle iş birlikli yazma etkinliğini tamamlamıştır.

Öğrencilerin birbiriyle olan etkileşiminde teknolojinin kullanımına yönelik farklı bir örnek ise akıllı telefonların kullanımıdır. Asplund ve diğerleri (2018) çalışmasında, metin analizi ve muhtelif konularda sunum hazırlama etkinliklerini grup olarak yürüten öğrencilerin bu etkinlikler sırasında akıllı telefonlarını kullandıklarını gözlemlenmiştir. Bu etkinlikler sırasında öğrenciler, (1) hedeflenen etkinlik ile ortak öğrenme deneyimlerinin arasında ilişki kurabilmek için, (2) özel yaşantılarına dair anekdotları sınıf arkadaşlarıyla paylaşmak için ve (3) grup içindeki etkileşime yeni bir fikirle dâhil olmak için akıllı telefonu kullanmıştır. Öğretmenin bu yönde herhangi bir yönlendirmesi ve yönergesi olmaksızın öğrencilerin inisiyatif olarak günlük hayatta karşılığı olan ve öğretim amacıyla tasarlanmamış bu

¹ Bu çalışmada akran etkileşimi sınıf düzeyi tanımlayıcısı olarak belirlenmiş; yaş, bir değişken olarak tanımlanmamıştır.

materyalleri görev odaklı etkinliklerde kullanmasının, (1) öğrencilerin kolektif bilgi oluşturma süreçlerine katkıda bulunma ve (2) sınıf içi etkinliklerde oluşturulan metinlerin çeşitlilik göstermesi alanlarında sağlayacağı faydaların altı çizilmiştir. Aynı zamanda öğretmenin bilgisi dâhilinde ve yönlendirmesi ile kullanılmayan bu uygulamaların öğretmenin sınıf içindeki otoritesine bir tehdit unsuru oluşturmaması için öğretmenlere dijital araçların sınıf içi etkinliklere dâhil edilmesine ilişkin eğitimlerin verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Benzer şekilde, dijital kaynakların kullanımının belirgin olduğu bir diğer çalışma da Juvonen ve Nilsberth (2021) tarafından yapılmıştır. Juvonen ve Nilsberth (2021) ana dili eğitimi sınıflarında edebiyat derslerindeki etkileşimleri incelemiştir. Bu bağlamda, öğretmen tarafından öğrencilere, edebi kavramların tanımlarını yapma etkinliği görev olarak verilmiştir. Öğretmenin bu doğrultuda bir yönlendirmesi bulunmamasına rağmen öğrenciler kendilerine verilen görevleri tamamlamak için dijital kaynakları kullanmışlardır. Buradan hareketle; belirli anahtar kelimelerle arama yapma, ulaşılan bilgiyi değerlendirme, ilgisiz bilgileri eleme, farklı anahtar kelimelerle tekrar arama yapma, ulaşılan bilgileri grup arkadaşlarıyla paylaşma, hedeflenen kavramın tanımına ortak bir şekilde karar verme etkinliklerinin etkileşimsel bir örüntü oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazma becerisi özelinde incelendiğinde Herder ve diğerlerinin (2018a) araştırmasında, çeşitli düzeylerde (2.-6. sınıflar arası) ilkökul ve ortaokul öğrencileriyle yürütülen iş birlikli yazma etkinliklerindeki etkileşimsel desenler çözümlenmiştir. Yazma etkinliklerinde öğrenciler herhangi bir tür veya konu ile sınırlandırılmamıştır. Ortaya çıkan yazılı metinlerin geliştirilme sürecinde öğrencilerin kullandığı yansıtıcı ifadelerin (*reflective utterances*) etkileşimlerde bir örüntü oluşturduğu tespit edilmiştir. Yansıtıcı ifadelerin kullanımına odaklanan bu çalışmada; öğrenciler, metnin planlanması aşamasında konuyu belirlemeye yönelik fikirlerini grup arkadaşlarıyla paylaşmakta ve bu fikirler içeriği temsil etme konusunda yeterlilik, konuya uygunluk ve üslup temelinde yansıtıcı ifadelerle grup içinde değerlendirilmektedir. Belirlenen fikirlerin yazıya dökülmesi sırasında ve yazılı metinler oluşturulduktan sonra ise öğrencilerin yansıtıcı ifadeleri cümle yapısı, anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama kuralları çevresinde kümelenmiştir. Çalışmanın önemli bir sonucu, yazma etkinliklerinde öğrencilerin başarı durumu ölçülmemesine rağmen öğrencilerin yazma etkinliklerinin müfredat temelinde değerlendirildiği ölçütlere bağlı kalmasıdır. Aynı zamanda öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimlerde belirlenen bu etkileşimsel desenin (yansıtıcı ifadeler) farklı çalışmalarda öğretmen ve öğrenciler arasında gözlemlenen etkileşim ile dikkat çekici bir benzerlik göstermesi de çalışmanın önemli bir sonucunu oluşturmaktadır.

Farklı bir çalışmada iş birlikli yazma etkinlikleri bağlamında akran etkileşiminin bilgiyi yapılandırma ve dil becerilerini geliştirme hususlarındaki etkisi incelenmiştir (Herder vd., 2018b). Bu bağlamda öğrencilerin önerilerinin etkileşimsel bir desen oluşturduğu belirlenmiştir. Tespit edilen desenlerin çözümlenmesi sonucunda önerilerin; yaratıcı bir metin planlama, planlanan metni yazılı olarak ifade etme, metindeki ifadeleri iyileştirme, metnin yapısını oluşturma, sayfa düzenine (sunum) karar verme amaçlarıyla kullanıldığı gözlemlenmiştir. İçeriği oluşturma ve iyileştirmeye yönelik önerilerin diğer süreçlerle ilişkili önerilerle karşılaştırıldığında girift bir etkileşimsel desen oluşturduğu ifade edilmiştir. Metnin içeriğini oluşturmaya yönelik sunulan öneriler ele alındığında; fikirleri detaylandırma, akıl yürütme, yansıtma, fikirleri geliştirme ve birleştirme aşamalarına dair farklı uygulamalar gözlemlenmiştir. Öğrencilerin öneriler vesilesiyle yürüttükleri fikir alışverişi sonucunda ulaşılan, karşılıklı olarak bilgiyi yapılandırma ve anlam oluşturma süreçleri etkileşimsel bir başarı olarak tanımlanmış ve buradan hareketle küçük gruplar hâlinde tasarlanan yazma etkinliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Herder ve diğerleri (2020) iş birlikli yazma etkinlikleri sırasındaki akran etkileşimlerinde öğrencilerin epistemik durumlarını grup üyeleriyle paylaşma uygulamalarını incelemiştir. Bu bağlamda grup üyelerinin; açıklama yapma, soruyu yanıtlama, yanlış düzeltme, karşı çıkma, ekleme yapma uygulamaları aracılığıyla birbiriyle bilgi paylaşımında bulundukları gözlemlenmiştir. Aynı bağlamda öğrencilerin “biliyorum”, “biliyorsun” “biliyoruz” söylemlerinin işlevleri de incelenmiş (Herder vd., 2022) ve biliyorum ifadesi epistemik durumunu akranlarla paylaşma ve bilgiyi elinde tutan kişi olma rolü ile ilişkilendirilirken “biliyorsun” ve “biliyoruz” ifadeleri geçmiş bilgiler ve ortak öğrenmelerle ilişki kurarak grup üyelerinin epistemik durumunu kontrol etme işlevi ile ilişkilendirilmiştir. Her iki çalışmada

da öğrenciler epistemik durumlarını kullanarak kendi fikirlerine yönelik grup üyelerini ikna etmeye çalışmıştır. Bu da akran etkileşimi temelinde bilgi paylaşımı, beceri temelinde ise etkili iletişim ve planlama aşamasından başlayarak işbirlikli yazma sürecini yürütme olarak yorumlanabilir. Çalışmaların sonucunda, akran etkileşiminde belirlenen bu etkileşimsel desenlerin, işbirlikli yazma etkinliklerinin tasarlanması ve uygulanması hususlarında öğretmenler için yol gösterici olacağı vurgulanmıştır.

Alan yazını taramasının sonucunda, çeşitli kuramsal yaklaşımlar ve araştırma yöntemleri temelinde desenlenen ve ana dili eğitimi kapsamında yürütülen çalışmaların verilerinin, KÇ araştırma yönteminin analiz birimleri kullanılarak çözümlendiği tespit edilmiştir. Örneğin, Matre ve Fottland (2011), eylem araştırması olarak desenlenen çalışmada 3. sınıf öğrencilerin grup içinde sözlü iletişim kurma, fikir birliğine varma ve okuduğunu anlama becerilerini boylamsal olarak incelemiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin konuşma süresinin arttığı, kendilerine verilen rollere daha az bağımlı olduğu ve çeşitli söylem stratejilerinden faydalandıkları gözlemlenmiştir. Söylem stratejileri; soru edatlarının kullanımı, varsayma dayanan durumların ele alınması, örnek verme, karşılaştırma yapma ve karşıt görüş sunma olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde Asplund (2012) ve Asplund ve Prieto (2013), KÇ ve alımlama kuramını harmanladığı çalışmalarında 18-19 yaş aralığında erkek öğrencilerden oluşan bir sınıfta roman incelemesi sırasında gerçekleşen etkileşimleri incelemiştir. İncelenen etkileşimlerde öğrencilerin, romanın içinden doğrudan alıntı kullanarak romanın olay örgüsünü yeniden anlatma biçimlerinin metni okuduklarına ve metnin içindeki ayrıntıları takip ettiklerine dair kanıt oluşturduğu ifade edilmiş ve erkek öğrencilerin romandaki kadın kahraman ile özdeşim kurduğunun altı çizilmiştir.

Sonuç

Veri setine, etkileşime dâhil olanların (içeriden) bakış açısıyla yaklaşıldığı KÇ, iç içe geçmiş etkileşimsel desenlerin mikro analitik olarak çözümlenebileceği bir araştırma yöntemidir. KÇ araştırma yönteminin veri güdümlü olarak ilerlemesi sebebiyle etkileşimlerde “o anda”, “orada” ve “ne” olduğu nesnel bir şekilde gözlemlenebilmektedir. KÇ araştırma yönteminde etkileşimde ve etkileşimin gerçekleştiği bağlamda yer alan tüm detaylar ayrıntılı bir şekilde çeviri yazıya dönüştürülmektedir (Balaman, 2016; Jefferson, 2004; Mondada, 2018). Böylelikle, etkileşimlerde görülen ancak fark edilmeyen (Garfinkel, 1967, 2023) desenlerin belirlenmesi, çözümlenmesi ve betimlenmesi sağlanmaktadır. KÇ, temele alınan metodolojik ilkeler ve kullanılan analitik teknikler bakımından sınıf içi uygulamaların doğrudan, kanıta dayalı, nesnel bir şekilde gözlemlenebilmesine olanak tanımaktadır. Bu sebeple doğası gereği sözlü etkileşimin yoğun bir şekilde gözlemlendiği ana dili eğitimi alanı çalışmaları için oldukça uygun bir araştırma yöntemidir. Bu bağlamda ele alındığında KÇ araştırmalarının sonuçlarının hem öğretmen adaylarının eğitimi bağlamında etkileşimi merkeze alan içerik geliştirilmesi açısından hem de hizmet içi eğitim bağlamında sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesi açısından oldukça kıymetli olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmada alan yazını taraması yoluyla Türkçe dışındaki diğer bazı dillerin ve Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanında KÇ araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalarda öğrenci ve öğretmen etkileşimi ve öğretmenin yönergesi temelinde akran etkileşiminin ele alındığı belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda etkileşimlerin çeşitli yönleri ele alınarak sınıf içi dinamiklerin anlaşılmasına katkıda bulunulmuş, bu etkileşimlerin eğitim süreçlerine olan etkileri ve katkıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimleri inceleyen çalışmalarda öğretmenlerin sınıf içi etkileşimleri yönetme becerileri, pedagojik bilgi ve stratejilerinin; sınıf içi düzenin sağlanmasında, eleştirel okuma ve yazma süreçlerinin, etkileşimsel öğrenmenin ve öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde oynadığı kritik rolün altı çizilmiştir. Akran etkileşimini inceleyen çalışmalarda ise bilgi paylaşımı, iş birliği ve dijital araçların kullanımı gibi çeşitli boyutlar incelenmiş ve bu etkileşimlerin eğitimdeki rolü belirgin bir şekilde ortaya konulmuştur. Çalışmada ulaşılan önemli bir sonuç ise veri setine yaklaşımı ve kullanılan analiz birimleri sayesinde sözlü iletişimin incelendiği diğer yöntemlerden farklılaşan KÇ araştırma yönteminin Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanında oldukça sınırlı sayıda çalışmada kullanıldığının tespit edilmesidir. Yapılan çalışmalar, KÇ araştırma yönteminin yalnızca konuşma öğrenme alanı ve dil eğitimiyle ile sınırlanmadığını, beceriler ve disiplinler arası bir bağlamı olduğu göstermektedir. Bu veriler ve bilgiler

ışığında KÇ araştırma yönteminin Türkçe eğitime özgün ve pragmatik bir perspektif getireceği anlaşılmaktadır ve Türkçe eğitimi alanında KÇ araştırma yöntemini temel alan çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %60, 2. yazar %40

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Asplund, S. B. (2012). Being a skilled reader: Reception patterns in vehicle engineering students' literature discussion. *Education inquiry*, 3(2), 243-257.
- Asplund, S. B., & Prieto, H. P. (2013). 'Ellie is the coolest': class, masculinity and place in vehicle engineering students' talk about literature in a Swedish rural town school. *Children's Geographies*, 11(1), 59-73.
- Asplund, S. B., & Tanner, M. F. (2016). Navigating between disorder and control: Challenges and choices when teaching reading strategies in the L1 classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1-25.
- Asplund, S. B., Olin-Scheller, C., & Tanner, M. (2018). Under the teacher's radar: Literacy practices in task-related smartphone use in the connected classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-26.
- Avcı, M. (2020). *Vurgulu olumlu değerlendirmenin Türkçe dersleri sınıf içi etkileşiminde kullanımının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, M., & Karadağ, Ö. (2022). Türkçe derslerinde etkileşimsel kaynak kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 1-26.
- Balaman, U. (2016). *A conversation analytic study on the development of interactional competence in English in an online task-oriented environment* (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences, Ankara.
- Balaman, U. (2023). *Conversation analytic language teacher education in digital spaces*. London: Palgrave Macmillan.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Gardner, R. (2004). Conversation analysis. A. Davies, C. Elder (eds.), In *Handbook of applied linguistic* (pp. 262-284). New York: Blackwell Publishing.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Garfinkel, H. (2023). Studies in ethnomethodology. W. Longhofer, D. Winchester (eds.), In *Social theory re-wired* (pp. 58-66). New York: Routledge.
- Greiffenhagen, C., & Watson, R. (2009). Visual repairables: Analysing the work of repair in human-computer interaction. *Visual Communication*, 8(1), 65-90.

- Herder, A., Berenst, J., de Glopper, K., & Koole, T. (2018a). Reflective practices in collaborative writing of primary school students. *International Journal of Educational Research*, 90, 160-174.
- Herder, A., Berenst, J., de Glopper, K., & Koole, T. (2018b). Nature and function of proposals in collaborative writing of primary school students. *Linguistics and education*, 46, 1-11.
- Herder, A., Berenst, J., de Glopper, K., & Koole, T. (2020). Sharing knowledge with peers: Epistemic displays in collaborative writing of primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100378.
- Herder, A., Berenst, J., de Glopper, K., & Koole, T. (2022). Conversational functions of 'I know', 'you know' and 'we know' in collaborative writing of primary school children. *Classroom discourse*, 13(1), 1-31.
- İçbay, M. A. (2008). *The role of classroom interaction in the construction of classroom order: A conversation analytic study* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. G. H. Lerner (ed.), In *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Juvonen, R., & Nilsberth, M. (2021). Students' work with literary concepts in digitally rich L1 classrooms. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-31.
- Karaca Turhan, F. (2024). *Uzaktan eğitim yoluyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi etkileşimin konuşma çözümlemesi yöntemiyle incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca Turhan, F., Baş, B., & Balaman, U. (2024). Video aracılı etkileşimde onarım mekanizmaları. *Journal of History School*, 68, 248-267.
- Kardaş İşler, N. (2019). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde öğrenci başlatımları ve öğrenme fırsatları: Bir konuşma çözümlemesi çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kardaş İşler, N., Balaman, U., & Şahin, A. E. (2019). The interactional management of learner initiatives in social studies classroom discourse. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 100341.
- Kern, F. (2018). Clapping hands with the teacher: What synchronization reveals about learning. *Journal of Pragmatics*, 125, 28-42.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage.
- Lazaraton, A. (2004). Conversation analysis and the nonnative English speaking ESL teacher: a case study. D. Boxer, D. A. Cohen (eds.), In *Studying speaking to inform second language learning* (pp. 49-67). Clevedon: Multilingual Matters.
- Leymun, Ş. O., Odabaşı, F., & Yurdakul, I. K. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. New York: Routledge.
- Matre, S., & Fottland, H. (2011). Text, talk and thinking together-Using action research to improve third grade children's talking, reading and identity construction. *Nordic Studies in Education*, 31(4), 258-274.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85-106.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Sert, O., Balaman, U., Can Daşkın, N., Büyükgözel, S., & Ergül, H. (2015). Konuşma çözümlemesi yöntemi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(2), 1-43
- Stokoe, E. H. (2000). Constructing topicality in university students' small-group discussion: A conversation analytic approach. *Language and Education*, 14(3), 184-203.

- Tainio, L., & Slotte, A. (2017). Interactional organization and pedagogic aims of reading aloud practices in L1 education. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(1), 61-82.
- Tanner, M. (2017). Taking interaction in literacy events seriously: A conversation analysis approach to evolving literacy practices in the classroom. *Language and Education*, 31(5), 400-417.
- van Balen, J., Gosen, M. N., de Vries, S., & Koole, T. (2022). Taking learner initiatives within classroom discussions with room for subjectification. *Classroom Discourse*, 15(2), 123-142.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction*. London: Sage.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.

Extended Abstract

Conversation analysis (CA), the study of talk-in-interaction, represents a methodological approach to the study of mundane social action. CA tackles the challenge of researching social life in-situ, in the most common situations, by analyzing the most mundane, regular, naturally occurring interactions in all of their detail. Its fundamental tenet is that social activities have meaning for the people who perform them and that this meaning can be identified and examined through careful analysis. It is interested in identifying the structures, regulations, and frameworks that create and make up that order. Avoiding preconceived theoretical or conceptual categories, adopting an open mind, and being willing to follow the phenomena under research are all necessary for this type of analysis. (Gardner, 2004; Psathas, 1995).

CA has found application in different contexts and has made significant contributions to these fields (Sert et al., 2015). Analyzing classroom interactions in educational settings, which is one of these contexts, provides valuable information to understand the interactional dynamics of teaching processes. Especially in the context of mother tongue education, analyzing classroom interactions provides important implications for improving teaching methods and student participation and helps to make language learning and teaching processes more effective. With this in mind, this study aims to investigate studies conducted in the field of mother tongue education by using CA as a research methodology, and to identify the subject areas examined in these studies. In this study, which was designed with basic qualitative research, studies were identified through literature review and determined as the object of investigation. The data were collected through document analysis and analyzed through content analysis.

The literature review revealed that classroom interaction took place in two contexts: "Interaction between the teacher and the student" and "peer interaction following the teacher's instruction". One of the main pillars of the learning process is the interaction between the teacher and the student. In order to address the needs of the students and provide guidance and information, teachers employ methods during the learning process that are included in this interaction. To comprehend each student's unique needs and to inspire and mentor them in their learning, teachers use a variety of instructional techniques. By comprehending the material that teachers have delivered, posing questions, taking part in discussions, and accepting feedback, students engage in the interaction. Thus, an essential element for creating an effective classroom is teacher-student interaction. The literature review identified studies that investigated classroom order (İçbay, 2008), how teachers and students interacted through text use (Tainio & Slotte, 2017), text-based discussions (Asplund & Tanner, 2016; Tanner, 2017), writing skill development practices (Tanner, 2017), giving feedback (Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022), taking initiatives (Asplund et al., 2018; van Balen, 2022) and spelling exercises in primary literacy education (Kern, 2018). The interactions taking place in the classroom as an educational environment that includes the teacher, students and teaching materials are not limited to the teacher's interactions with the students. Moving away from behaviorist approaches, which place the teacher as the authority and epistemic center of the classroom, the teacher is defined as a guide and mediator in helping students access knowledge; peer interaction practices in the classroom are planned and observed; and assignments that call for meaningful group communication can be evaluated within the framework of peer interaction. It was noted in the studies

reviewed in the literature that students engaged in peer interaction to exchange ideas, discuss material, and get feedback from one another. Consequently, research has shown that peer interaction helps students strengthen their critical thinking, communication, and problem-solving skills (Asplund, 2012; Asplund & Prieto, 2013; Asplund et al., 2018; Greiffenhagen & Watson, 2009; Herder et al., 2018a, 2018b, 2020, 2022; Juvonen & Nilsberth, 2021; Matre & Fottland, 2011; Stokoe, 2000). In addition, as a result of these exchanges, students gain from one another's expertise and experience, which helps them build collaborative skills.

The study also revealed that very few studies in the field of teaching Turkish as a mother tongue used the CA. The studies demonstrated that the CA had an interdisciplinary and cross-skill context and was not solely applicable to the speaking skills area and language education. Based on the insights gathered, considering the potential for this research methodology to offer a distinctive and practical viewpoint on Turkish language education, it is recommended to conduct studies based on CA in this field.



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sessiz Kitap Kullanımı: Bir Durum Çalışması

*Sema ÇELEBİ**
*Dila Nur YAZICI***
*Berrin AKMAN****

Öz

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitaplar hakkındaki düşüncelerini ve sessiz kitap kullanma durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden açıklayıcı durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş ve sekiz okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman inceleme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler sessiz kitapları genellikle görsel barındırma, farklı hikâyeler oluşturmaya olanak sağlayan ve öznel bir süreç olarak betimlemişlerdir. Sessiz kitapların çocukların dil, bilişsel ve sosyal duygusal gelişim alanlarını desteklediği ve kullanım kolaylığı sağladığı yönleri ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin, sessiz kitapları en çok sınıf ortamında, sıklıkla sanat ve Türkçe etkinliklerinde kullandıkları, etkileşimli kitap okuma yöntemi ile uyguladıkları belirtilirken etkinlik planlarında buna yer verilmediği, süreç boyunca en çok açık uçlu ve 5N1K sorularına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sessiz kitapların etkin kullanımında öğretmen yeterliliklerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bulgular, ilgili alanyazın ışığında tartışılarak öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sessiz kitaplar, okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi dönem, çocuk edebiyatı, uygulama

Wordless Book Use by Preschool Teachers: A Case Study

Abstract

The present study aimed to investigate the views of preschool teachers on wordless books, and the use of wordless books by preschool teachers. The study method was explanatory case study, a qualitative research method. The study group was assigned with criterion sampling method, a purposive sampling method, and included eight preschool teachers. Data were collected with semi-structured interviews and document review. Content analysis was employed to analyze the study data. It was determined that the teachers generally described wordless books as a subjective process that included visuals, which led to the development of various stories. Furthermore, it was determined that wordless books supported language, cognitive, social, and emotional development of the children, and were easy to use by the children. It was observed that the teachers employed wordless books mostly in the classroom and in art and Turkish language activities, and instructed them with the interactive book reading method. It was concluded that the method was not included in the activity plans, and open-ended and 5W1H questions were mostly included in the process. It was determined that teacher competencies were important for

* Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Diyarbakır, semacbi@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-7446-8480

** Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, dilayazici@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-3340-4901

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, bakman@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-5668-4382

the effective use of wordless books. The findings are discussed based on the literature, and recommendations are presented.

Keywords: Wordless books, preschool teachers, preschool period, children's literature, practice

Giriş

Sessiz kitaplar, bir dizi görseli barındıran ve bu görsellerin aktarıldığı anlatılardır (Serafini, 2014). Genel olarak kitabın adı, yazarı gibi tanımlayıcı bilgiler dışında kelime barındırmayan kitaplar olarak tanımlanmaktadır. Sessiz kitapla birlikte “neredeyse sessiz kitap” olarak adlandırılan kitaplar da bulunmaktadır. Bu kitaplar sayfalarında tek veya az sayıda kelime barındırırlar (Bosch, 2018; Serafini, 2014). ABC kitapları ise her sayfada bir nesnenin görseli bazen nesne ve nesnenin isminin yazılı olduğu kitap türüdür (Ural, 2013). Sessiz kitaplar anlatım, karakter ve karakterlerin eylemlerini anlatmaya odaklanması yönü ile ABC kitaplarından ayrılmaktadır (Bosch, 2018).

Sessiz kitaplar, okuyucuyu anlamı önceden belirleyen belli yazılı metnin yokluğu, açık uçlu oluşu ve belirsizlikler nedeniyle boşlukları doldurmaya davet eder (Lysaker, 2018; Serafini, 2014; Zhang, Xue ve Lysaker, 2022). Sözcük barındıran kitapların aksine sessiz kitapların okunma sürecinde okuyucunun görsellerden anlam çıkarması veya oluşturmaları gerekir (Arizpe, 2013). Sessiz kitapların okunma sürecinde okuyucuların aktif olarak sürece dâhil olmaları beklenir (Beckett, 2013; Ramos ve Ramos, 2012). Bu bağlamda okuyucunun sessiz kitabı incelemesi, anlamlandırmasından önce tekrar edecek şekilde incelemesi ve düşünmesi için yeterli zaman sağlamak önemli görülür. Okuyucuların sessiz kitapla çok fazla etkileşimde bulunmasına ve anlam oluşturma sürecinde aktif işbirliğine de ihtiyaç duyulur (Arizpe, 2013). Sessiz kitapların okunma sürecinde her okuyucu geçmişi, deneyimi ve ön bilgileri ışığında çeşitli şekilde hikâyeler oluşturabilir (Jalongo, Dragich, Conrad ve Zhang, 2002; Louie ve Sierschynski, 2015; Lubis, 2018). Ayrıca okuyucunun yorumları, kitaptaki görselleri algılama şekline göre değişiklik gösterebilir. Dolayısıyla sessiz kitapların okunmasının açık uçlu bir süreç olduğunu söylenebilir (Lee, 2023; Lubis, 2018). Sessiz kitapların okunmasının açık uçlu bir süreç olmasının yanında herhangi bir yaş sınırlaması olmadan geniş bir kitleye hitap etme potansiyeli de vardır (Arizpe, Colomer ve Martínez-Roldán, 2014; Honaker ve Miller, 2023; Özen, 2022).

Sessiz kitaplar, okuma bilmeyen küçük çocuklar için genellikle edebi olmayan ürünler olarak kabul edilebileceği ve metin yokluğunun düşük bir kaliteye işaret edebileceği düşüncesine (Ramos ve Ramos, 2012) rağmen çok yönlü estetik bir nesne (Pantaleo, 2018), görsel hikâye anlatma sanatının sergilendiği (Salisbury ve Styles, 2012) bir sanat ortamı (Wong, Cheung ve Chiu, 2021) ve karmaşık sözlü dil üretimini geliştirmek için güçlü araçlar (Zhang, Brown ve Lysaker, 2023) olarak ifade edilebilir. Okul öncesi dönem bağlamında sessiz kitapların, çok az kelime içermesine veya hiç kelime içermemesine rağmen çocukların dil gelişimine olumlu katkılar sağladığı (Conica, Kelly, Nixon ve Quigley, 2023; Chaparro-Moreno, Reali ve Maldonado-Carreño, 2017; Jalongo, Dragich, Conrad ve Zhang, 2002; Schick, 2015; Yang, Cheng ve Chou, 2016), çocukların çıkarımda bulunma ve anlam oluşturmada merkezi bir rol oynadığı (Pantaleo, 2023a), gözlem yeteneği, yaratıcılık ve hayal gücü gelişimine katkı sağladığı (Yang, Cheng ve Chou, 2016), kendi başlarına hikaye oluşturma becerilerini desteklediği (Lubis, 2018), anlamsal ilişki kurma becerilerini geliştirdiği (Zhang, Brown ve Lysaker, 2023), görsel sanat öğeleri, tasarım ve illüstrasyon tekniklerine dair bir anlayış geliştirdiği dolayısıyla görsel okuryazarlık becerilerinin desteklendiği (Pantaleo, 2023b), etkileşimli kitap okuma ilkeleriyle okunduğunda anlatıyı anlama, kelime dağarcığı ve çıkarımsal kavrama becerilerini geliştirdiği (Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards ve Schroeder, 2020) ispatlanmıştır. Bunlara ek olarak etkileşimli kitap okuma ilkeleriyle sessiz kitabı kullanan yetişkinlerin de daha fazla tanımlayıcı ifade kullandıkları ve konuşmaya dayalı ifadeler ürettiği dolayısıyla çocuğun dil gelişimine katkı sağladığı ortaya konulmuştur (Conica, Kelly, Nixon ve Quigley, 2023). Dahası sessiz kitaplar, aynı sınıfta bulunma olasılığı olan; anadilini konuşan çocuklar ve farklı dilde konuşma becerilerine sahip çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli görülmektedir (Arizpe, 2014; Honaker ve Miller, 2023; Lubis, 2018; Schick, 2015).

Alan yazın incelendiğinde; sessiz kitapların dil becerilerinin değerlendirilmesinde (Caspe, 2009; Heilmann, Rojas, Iglesias ve Miller, 2015; Mulvihill, Armstrong, Casey, Redshaw, Scarinci ve Slaughter, 2023; Shunhua ve Tianlong, 2023; Silva ve Cain, 2023), küçük çocukların ikinci dil edinimini konu alan araştırmalarda (Martínez-Alba ve Pentón Herrera, 2023; Honaker ve Miller, 2023; Louie ve

Sierschynski, 2015; Schick, 2015; Paulick, Quinn, Kibler, Palacios ve Hill, 2020), çocuk ve ebeveyn etkileşimli okuma sürecinde (Conica, Kelly, Nixon ve Quigley, 2023; Moody ve Matthews, 2022), eko-okuryazarlık (Ramos ve Ramos, 2012) veya göçmenlik (Pereira, Gil ve Bunzen, 2023) gibi kavramları barındıran kitap incelemelerinde yer aldığı görülmektedir. Ülkemizde ise sessiz kitaplara ilişkin çalışmalara özellikle son yıllarda yer verildiği ve sınırlı sayıda olduğu (Adak-Özdemir ve Özdemir-Beceren, 2019; Atasagun, 2022; Bayraktar, 2022; Büyükköse, 2020; Özen, 2022; Sağlam, 2023; Yekeler ve Cengiz, 2018) anlaşılmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalarda çoğunlukla sessiz kitapların incelendiği (Bayraktar, 2022; Büyükköse, 2020; Özen, 2022; Sağlam, 2023; Yekeler ve Cengiz, 2018), bir çalışmada buna ek olarak çocukların oluşturdukları hikâyelerin incelendiği (Adak-Özdemir ve Özdemir-Beceren, 2019) ve başka bir çalışmada ise çocukların dil edinimi ve görsel okuryazarlık ile sessiz kitaplar hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği görülmektedir (Atasagun, 2022). İncelenen çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitapları kullanma durumlarını ele alan araştırmaların olmadığı görülmektedir. Yerli ve yabancı sessiz kitapların bazı yayınevleri ve web sayfalarında, sınırlı sayıda oluşu da dikkat çekmektedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitaplar hakkındaki düşüncelerini ve kullanma durumlarının incelenmesi önemli görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri tarafından sessiz kitap kullanımının yaygınlaşması ve farkındalığın artması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı erken çocukluk eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitapları kullanma durumlarını incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur.

1. Okul öncesi öğretmenleri sessiz kitaplar hakkında ne düşünmektedirler?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitapları kullanım nedenleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitaplarla gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamalar nasıldır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitapların etkin kullanımına ilişkin düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının bir türü olan açıklayıcı durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Açıklayıcı durum çalışması, araştırmanın amacına ilişkin bilinmeyenleri nasıl ve neden soruları ile ele alarak ortaya çıkan cevapları derinlemesine incelenmesini hedefler (Yin, 2018). Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitapları kullanma durumlarının incelenmesi amaçlandığı için açıklayıcı durum çalışması tercih edilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi önceden belirlenmiş ölçüt veya ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır. Ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi belirli bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu örnekleme türündeki temel nokta, belirlenen ölçüt ile durum hakkında zengin bilgi kaynağının elde edilmesidir (Patton, 2002). Mevcut çalışmada da derinlemesine inceleme yapmak ve zengin bilgi kaynağı elde edebilmek amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında sessiz kitap kullanma durumu ölçüt olarak belirlenmiştir ve katılımcılar bu ölçüte göre seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sekiz okul öncesi öğretmenine ilişkin demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mesleki Tecrübe	Yaş Grubu	Çocuk Sayısı
Ö1	Kadın	Lisans	13	5	22
Ö2	Kadın	Lisansüstü (Doktora devam)	5	5	20

Ö3	Kadın	Lisansüstü (Doktora devam)	7	5-6	17
Ö4	Kadın	Lisansüstü (Yüksek Lisans)	11	5	26
Ö5	Kadın	Lisansüstü (Doktora devam)	11	4-5	16
Ö6	Kadın	Lisansüstü (Doktora devam)	4	5	15
Ö7	Kadın	Lisansüstü (Yüksek Lisans)	18	5	12
Ö8	Kadın	Lisansüstü (Doktora devam)	10	4-5	16

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya sekiz okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin tamamı kadındır. Öğretmenlerden biri lisans, ikisi yüksek lisans mezunu iken beşi doktora eğitimine devam etmektedir. Öğretmenlerin 4-18 yıl arası mesleki tecrübeye sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin tamamının sınıfı ortalama beş yaş grubu çocuktan oluşmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayılarına bakıldığında ise en düşük 12 çocuk ve en yüksek 26 çocuğun aktif katıldığı görülmektedir.

Katılımcıların sessiz kitaplarla tanışma sürecine yönelik olarak Ö1, Ö3 ve Ö7 çocukları için nitelikli çocuk kitap arayışı ile sessiz kitaplarla tanışıp bu kitapları sınıflarında kullandıklarını belirtirken, Ö2 doktora ders kapsamında bu kitap türünün varlığını öğrendiğini ve sınıfındaki uygulamalarında yer verdiğini, Ö6 bir öğretmen arkadaşının aracılığıyla sessiz kitaplarla tanıştığını, Ö4 okul kitaplığında yer alması ile keşfettiğini, Ö5 ve Ö8 ise çocuk kitaplarına olan sevgileri ve çocuk kitaplarıyla olan bağlarının sessiz kitapları keşfetmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Ö6 ve Ö7, görüşmelerde “Vanessa’nın Yanındayım” isimli sessiz kitaptan sıklıkla bahsetmiştir. Ö8, “Benim Adım Mavi” isimli sessiz kitabı görüşmeye getirmiştir ve bu kitabı çocuklarla çeşitli etkinlikler kapsamında kullandığını ifade etmiştir. Ö5, “Ver Elini”, “Fırtına”, “Dalga” ve “Elmaları Nasıl Toplarsın” isimli kitapları görüşme esnasında arkasında bulunan kitaplığından getirerek görüşmeyi zenginleştirmiştir. Ö3 ve Ö4, MEB 365 gün öykü serisinde yer alan “Çekirdek” isimli sessiz kitaba yönelik uygulamalarına görüşmede yer vermiştir. Ö2, “Şemsiye” ve Ö1 ise “Nerede Bu Deniz Yıldızı” isimli sessiz kitapları vurgulamışlardır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmenlerin demografik bilgileri (eğitim durumu, mesleki tecrübe, sınıf mevcudu ve çalışılan yaş grubu) ve okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitap kullanım durumlarını belirlemek için oluşturulmuş soruların olduğu iki bölümden oluşmaktadır. Hazırlanan görüşme soruları, okul öncesi eğitimi alanında doktora eğitimini tamamlamış üç uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlenen görüşme soruları ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda, oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının sıralamasında değişime gidilmiştir. Soruların sıralamasında genelden özele doğru bir yol izlenmiştir. Ayrıca genel hikâye kitabı kullanımına ilişkin olan üç soru, katılımcının sessiz kitap kullanımı bağlamından çıkmasına neden olduğundan çıkarılması uygun görülmüştür. Pilot uygulama sonunda dokuz açık uçlu soru ile yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Öğretmenlerden

araştırmacılarla paylaşımları istenilen sessiz kitapları barındıran etkinlik planlarını incelemek için uzman görüşü doğrultusunda kontrol listesi oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Katılımcılarla gerçekleştirilecek görüşmeler, eğitim-öğretim yılını kapsayacak ve tatil dönemlerine (ara tatil- yarıyıl tatili) denk gelmeyecek şekilde planlanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler 27.12.2023 ile 25.01.2024 tarihleri arasında yüz yüze ve çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin uygun oldukları zaman dilimleri belirlenmiştir ve bu doğrultuda görüşme takvimi oluşturulmuştur. Belirtilen zaman dilimi pilot çalışma görüşmelerini de kapsamaktadır. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca görüşmelerin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı, görüşmeci ve görüşülen arasında kalacağı ve analizler sonrasında yok edileceği belirtilmiştir. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacılar tarafından ses kayıtları bire bir yazıya dökülmüştür ve katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Görüşmelere ek olarak öğretmenlerden sessiz kitapları barındıran etkinlik planlarının paylaşımı istenilmiştir. Öğretmenler etkinlik planlarını görüşme öncesi veya sonrası araştırmacılarla e-posta aracılığıyla paylaşmıştır. Araştırmada hem yarı yapılandırılmış görüşme formu hem de doküman inceleme formu kullanılmıştır. Bu şekilde çoklu veri toplama teknikleri kullanılarak konunun derinlemesine incelenmesi için çeşitli verilere ulaşılmıştır (Creswell, 2013).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve doküman analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, olgu veya olaya ilişkin çeşitli temalar ve bu temaların altında kodlar oluşturularak çalışmanın anlaşılır şekilde yorumlanması hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada öncelikle ham veriler tekrarlı şekilde okunmuştur. Ham veriler analiz için düzenlenmiştir. Ardından veriler kodlanmıştır ve kategoriler oluşturulmuştur. Verilerin analiz sürecinin raporlanmasında katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Doküman analizi sürecinde oluşturulan kontrol listesi kullanılmıştır. Bu kontrol listesi, araştırmanın alt problemleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen kategori ve kodlarla şekillendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Etkinlik planlarında etkinlik türü, kazanımlara yer verme durumu, öğrenme sürecinde etkinlik öncesi hazırlık, ortam düzenleme, süreçte kullanılan yöntem ve süreçte kullanılacak sorular ile etkinlik değerlendirmesini altında yer alan soru türlerine yer verme durumlarını belirlemeye yönelik kontrol listesi hazırlanmıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin etkinlik planlarını bu kontrol listesi aracılığıyla incelemiştir. Bu analiz sonunda elde edilen bulgular görüşmeler sonunda elde edilen bulgularla birlikte sunulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2021), araştırmacıların dokümanlardan elde ettiği verileri görüşmelerden elde ettiği verileri desteklemek ve çürütmek için araştırma raporunda kullanılabileceğini belirtmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak için, verilerin analizi sürecinde oluşturulan kategoriler ve kodlar tekrar tekrar incelenerek güvenilirliğin artırılması sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlayıcılar arası görüş birliğine ilişkin kontrol listesi ile araştırmacılar dışında okul öncesi eğitimi alanında bir uzman tarafından doldurulmuştur. Bu süreçte Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü $[Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} \times 100]$ kullanılmıştır. Bu formüle göre uzman ve araştırmacıların analizleri arasındaki güvenilirlik %86 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamalarının %70'in üzerinde bulunması araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacılar ve uzmanın farklı olarak değerlendirdikleri kodlar için uzlaşmaya gidilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

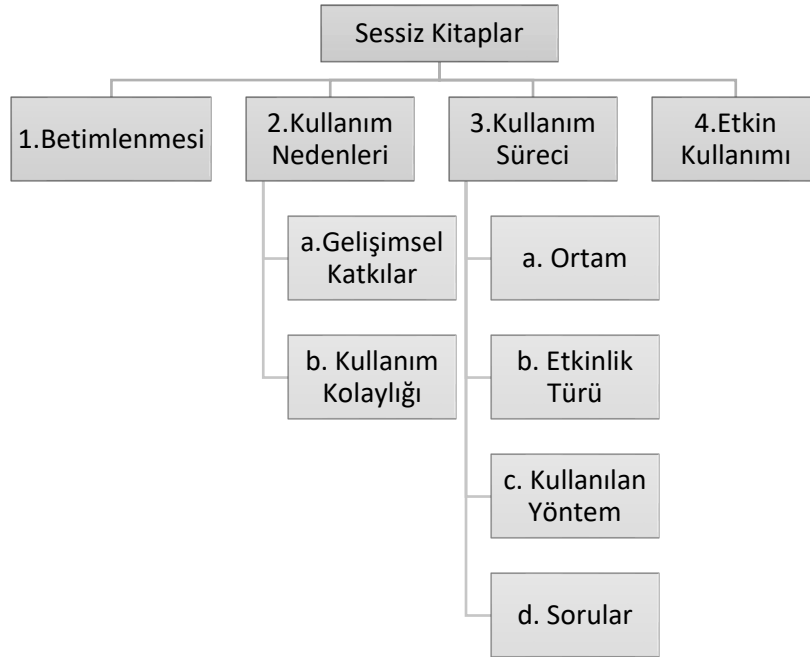
Kurul adı= Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 26.12.2023

Belge sayı numarası= 624524

Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitap kullanma durumlarını yansıtmak için dört kategori belirlenmiştir: (1) sessiz kitapların betimlenmesi, (2) sessiz kitapların kullanım nedenleri, (3) sessiz kitapların kullanım süreci ve (4) sessiz kitapların etkin kullanımı. Bunlar Şekil 1’de yer almaktadır ve her biri sırayla sunulmuştur.



Şekil 1. Sessiz Kitap Kullanma Durumları

Sessiz Kitapların Betimlenmesi

Tablo 2.

Sessiz Kitapların Betimlenmesine İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kodlar
Sessiz kitapların betimlenmesi	Görsel barındırma
	Çeşitli hikâyeler oluşturulması
	Öznel bir süreç içermesi
	Resmin gücü
	Metin yokluğu
	Çocukların aktif katılımı
	Tekdüze anlatımdan uzaklık
	Çok boyutluluk
	Değerlendirme süreci
	Estetik bir nesne
	Ufuk açan bir materyal
	Tüm yaş gruplarına uygun

Okul öncesi öğretmenleri sessiz kitapları çeşitli şekillerde betimlemişlerdir ve buna ilişkin kategori ve kodlar Tablo 2’de yer almaktadır. Bu tanımlamalarda sıklıkla sessiz kitapların görsel barındırması, çocukların çeşitli hikâyeler oluşturmaları ve sessiz kitapların öznel bir süreci içermesi şeklindedir. Bunların yanı sıra tanımlamalar; resmin gücü, metin yokluğu, çocukların aktif katılımı, tekdüze anlatımdan uzaklık, çok boyutluluk, değerlendirme süreci, estetik bir nesne ve ufuk açan bir materyal şeklindedir. Ayrıca sıradan bir anlatımdan uzak olması yönünü vurgulayan bir öğretmenin ifadesi ve farklı ifadeler şu şekildedir:

“...sessiz kitaplar tekdüze bir anlatımı olmayan her çocuğun bambaşka anlamlar çıkardığı aslında o çocukların yaratıcı düşüncesine ve özgür hayal güçlerine destek olan ve baktıklarında her birinin hikâyeyi başka anlatıp ve başka sonuçlandırdığı belki de Türkçe etkinliklerinin en yaratıcı şekilde işlenebildiği harika kitaplar olarak tanımlıyorum.” (Ö8)

“...aslında resmin gücü diye tanımlayabilirim. İletişim aslında çok boyutlu hem sözlü iletişimimiz vardır hem sözsüz iletişimimiz vardır ve sessiz kitaplar aslında sözsüz iletişime daha çok vurgu yapıyor ve çocuklar dili olmadan da resimlerle... Resimler burada estetik olmaktan öte, estetik kaygı da var tabii ki ama estetik kaygıdan öte anlamsal olarak o kadar güzel ifade ediyor ve vurguluyor.” (Ö3)

“...çocukların dil gelişimlerini destekleyebileceğimiz sadece pasif olarak dinlemek yerine onların aktif olarak sürece katabileceğimiz kitap türü olarak tanımlıyorum.” (Ö2)

“...sadece görsellerin olduğu hikâyenin görseller üzerinden kurgulandığı ve metnin yer almadığı kitap türü.” (Ö6)

“...hem değerlendirme süreci bu bir hem de ıı çocukların da bu süreçte yer aldığı bir etkinlik diye düşünüyorum.” (Ö2)

Okul öncesi öğretmenleri, sessiz kitap betimlemelerinde hangi yaşa hitap edeceği noktasında bir sınırlamanın olmadığını ve tüm yaş gruplarına uygun olabileceğini belirtmişlerdir. Özellikle 0-6 yaş dönemini kapsayan okul öncesi dönem için kullanılabilirliği noktasında hem fikir olmuşlardır. Fakat küçük yaş grubuyla bu kitapları uygulamanın zorluğu ve beş-altı yaş grupları için daha etkili bir uygulamanın gerçekleştirilebileceğini vurgulamışlardır. Nitekim bir öğretmen bunun gerekçesini ifadelerinde şu şekilde açıklamıştır:

“...üç yaşta bunu yapmak çok daha zor olabilir... En uygun sanırım beş yaş diye düşünüyorum. Kendini ifade etme, hem o hikâyeyi oluşturma, bağlantı kurabilme çünkü zihinsel anlamda da bir olgunluk istiyor bence. Ki mutlaka üç yaş ve dört yaşla da yapılır ama hani beş yaşta daha iyi yapılabileceğini düşünüyorum.” (Ö2)

Sessiz Kitapların Kullanım Nedenleri

Okul öncesi öğretmenleri sessiz kitapların kullanım nedenlerine ilişkin kategori, alt kategori ve kodlar Tablo 3’te yer almaktadır. Alt kategoriler; gelişimsel katkılar ve kullanım kolaylığı şeklindedir. Bunlara yönelik açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3.

Sessiz Kitapların Kullanım Nedenleri İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Sessiz Kitapların Kullanım Nedenleri	Gelişimsel Katkılar	Dil gelişimi Bilişsel gelişim Sosyal- duygusal gelişim Esnek
	Kullanım Kolaylığı	Açık uçlu İfade gücünün yüksek Değerlenme aracı Ortak dil oluşturma

Gelişimsel Katkılar

Okul öncesi öğretmenleri genel olarak sessiz kitapların çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ama üzerinde durdukları gelişim alanları; dil gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal duygusal gelişim olmuştur. Dil gelişimi vurgusunun sıklığı dikkat çekmekle birlikte bu alan

kapsamında çocukların kelime dağarcıklarının gelişimine katkı sağlaması ve görsel okuma farkındalığının kazanımında olumlu ilerlemelerin gerçekleştiğinden söz edilmiştir. Özellikle öğretmenlerden biri dil gelişimi alanında metin tabanlı kitaplarda da benzer katkıların olmasından bahsedip sessiz kitapları bu tür kitaplardan ayıran noktanın çocukların dil becerilerini somut bir şekilde sunduğu şeklinde açıklamasıdır. Benzer bir kıyaslamayı başka bir öğretmen şu şekilde belirtmiştir.

"...sessiz kitaplarda hakikaten resmin gücü o kadar yüksek ki ve metne bağlı kalmadan kendini gösteriyor ki ıı bence bu... görsel okuma farkındalığını sağlıyor. Görsel okuma önemli bir beceri, bu sesli kitaplarda yani hikâye kitaplarında bu kadar sağlayabildiğimizi düşünmüyorum. Görsel okumada sessiz kitapların daha faydalı olduğunu düşünüyorum." (Ö3)

Bilişsel gelişim alanında ise sessiz kitapların çocukların problem çözme becerilerine katkıları vurgusuyla eşleştirme, sıralama, sorgulama, gözlem, karar verebilme, tahminde bulunma, odaklanma becerileri ve zaman kavramı oluşumunda etkili araçlar olduğu yönündeydi. Bu gelişim alanına yönelik bir öğretmenin ifadeleri şöyledir:

"...problem çözmeye dair bir destekte bulunduğunu düşünüyorum. Çünkü orada bir hikâye kurgusu var ama o hikâye kurgusunun nasıl devam edeceğini aslında diğer sayfayı görmeden bir tahminde bulunuyor. Orada gördüğü şeyi yorumluyor onunla birlikte bilişsel gelişime de katkı sağladığını düşünüyorum. İşte sıralama becerisi için önce ne oldu sonra ne oldu. Sonra gördüğü nesneleri yorumlamayla ilgili bilişsel gelişim alanına hitap ettiğini düşünüyorum." (Ö6)

Sosyal duygusal gelişim alanında öğretmenler sessiz kitapların bir topluluk karşısında kendini ifade edebilme becerilerinin gelişiminde çok önemli olduğu vurgusunu yapmışlardır. Kendini ifade edebilme becerilerini yaratıcılık ve hayal gücünün desteklenmesi takip etmiştir. Bununla ilgili olarak öğretmenlerden birinin ifadesi şu şekildedir:

"Özellikle öğrenci öğretmen etkileşimi için ve öğretmenin çocuğunun yaratıcılığını ve hayal gücünü gözlemlemesi için iyi bir olanak olduğunu düşünüyorum sessiz kitapların. Ben özellikle yaratıcılıklarını çok etkilediklerini düşünüyorum. Bu sadece çocuk için değil, anne- baba ve öğretmen için de bu geçerli." (Ö1)

Dil, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin yanı sıra; sessiz kitapların çocukların özgüvenlerini arttırabileceği, bir motivasyon kaynağı olabileceği, sıra bekleme ve dinleme sabrını göstermelerinde etkili olabileceğine yönelik bir öğretmenin ifadesi şöyledir:

"... özgüveni, motivasyonu bunların hepsini çok etkiliyor. Çünkü çocuklar işte benim yaptığım uygulamalarda da çok fazla oluyordu. Kendilerine sıra geldiğinde, ben çember şeklinde oturtuyordum, işte hani bir hikâye başlatıp hem birbirini dinleme, birbirini dinleme sabrını göstermeleri gerekiyor, sıralarını da beklemeleri gerekiyor." (Ö2)

Ayrıca sessiz kitaplardaki görsellerin çocuklara bir estetik bakış açısı kazandırarak estetik algılarını geliştirebileceği ve öğretmen çocuk etkileşimi güçlendirebileceği belirtilmiştir. Öğretmenlerin sessiz kitaplarla oluşturdukları etkinlik planları incelendiğinde, etkinlik planlarında yer verdikleri kazanım ve göstergelerin bilişsel, dil, motor ve sosyal duygusal gelişim alanlarına yönelik olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin sessiz kitapların bilişsel, dil ve sosyal duygusal gelişime katkı sağladığını belirten ifadeleri ile etkinliklerinde çocuklara kazandırmak istedikleri kazanımları seçerken belirledikleri gelişim alanları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Kullanım Kolaylığı

Okul öncesi öğretmenleri sessiz kitapların kullanım alanının çok geniş olduğunu düşünmektedirler. Özellikle esnek ve açık uçlu oluşu öğrenme sürecini keyifli ve eğlenceli bir hale getirebileceği belirtilmiştir. Sessiz kitapların esnek bir materyal olmasının yanında ifade gücünün yüksek olması farklı anlamların çıkması ve farklı şekillerde yorumlanabilmesini sağlamaktadır. Ö3 kodlu katılımcının görüşleri şu şekildedir:

"Kitapları incelediğimde de fark ettiğim gördüğüm şey şu ki. Standart resimli kitaplara göre sessiz kitapların resim gücü gerçekten daha yüksek, ifade gücü daha yüksek ben bu açıdan ıı ikisini kıyasladığımda daha kıymetli buluyorum." (Ö3)

Bazı öğretmenler sessiz kitapların değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini de ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise sınıflarında anadili farklı olan çocukların sessiz kitap kullanımı ile ortak dil oluşturmasını şu şekilde ifade etmiştir:

“...özellikle anadili Türkçe olmayan çocuklar için çok faydalı bence sessiz kitaplar. Biz mesela Suriyeli çocuklarla çalışıyoruz... yani bence anadili farklı olan çocuklar için de daha ortak bir dil ve daha ortak bir çalışma diye düşünüyorum sessiz kitapları.” (Ö1)

Öğretmenin ifadesi aslında çok kültürlülüğe bir vurgu olarak düşünülebilir ve sessiz kitapların evrensel bir dil oluşturmada önemli rolü olduğu söylenebilir.

Sessiz Kitapların Kullanım Süreci

Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitap kullanım süreçleri farklı şekillerde ele alınarak açıklanmıştır ve Tablo 4’te yer verilmiştir. Bunlar; ortam, etkinlik türü, kullanılan yöntem ve sorular şeklindedir. Sessiz kitapların kullanım süreci kategorisinden yola çıkılarak oluşturulan dört alt kategori aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.

Sessiz Kitapların Kullanım Sürecine İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Sessiz Kitapların Kullanım Süreci	Ortam	Sınıf ortamı Okul bahçesi Rahat sınıf ortamı Uygun görüş açısı Çember veya U sınıf düzeni Az uyaran
	Etkinlik türü	Büyük grup ve bütünleştirilmiş etkinlik Tüm etkinlik türleri (sanat, drama, müzik, matematik, fen, Türkçe, oyun, hareket ve alan gezisi)
	Kullanılan yöntem	Etkileşimli kitap okuma Büyük grup ve bireysel Soru-cevap tekniği Örnek olay yöntemi Drama Buluş yoluyla öğrenme
	Sorular	Açık uçlu sorular Künye bilgilerine ilişkin sorular 5N1K sorularına Rehber ve motive edici sorular İlişkilendirme soruları Genişletici ve alan açıcı sorular Hatırlatıcı sorular Karakter duygularına ilişkin sorular Etkinlik değerlendirme soruları (betimleyici, duyuşsal, kazanımlara yönelik ve yaşamla ilişkilendirme soruları)

Ortam

Okul öncesi öğretmenleri sessiz kitapları kullanırken genellikle sınıf ortamını tercih ederken okul bahçesini de kullandıklarını bildiren öğretmenler olmuştur. Kitabı sınıfta okumaya başlayıp ardından bahçeye çıkıp devam ettiklerini belirtmişler. Bu durum kitabın içinde yer alan konu, kurgu veya yeni kelime barındırmasına göre değişkenlik gösterebilmektedir. Bu duruma ilişkin bir öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

“Yani biz sınıf ortamında gerçekleştiriyoruz. Ama mesela ben şey de yapabiliyorum. Sessiz kitabı okurken diyelim ki orada bir ağaç gördük. Mesela çam ağacı. “Peki, siz bu çam ağacını hiç gördünüz mü?” deyip o an bahçeye de çıkabiliriz. Hadi gelin o zaman çam ağacını görelim deyip gideriz o an bahçedeki çam ağacını görürüz. Ondan sonra haydi hepimiz çam ağacının iğneli yaprağını alalım deriz mesela.” (Ö1)

Bazı öğretmenler ise sessiz kitapların müze ortamında, doğada veya alan gezileri esnasında kullanabileceğini fakat uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda sessiz kitap kullanımında okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanılabileceği söylenebilir. Öğretmenler, sessiz kitap kullanımı esnasında çocukların rahat edebilecekleri bir sınıf ortamının oluşturulmasının vurgusunu yapmışlardır. Özellikle çocukların tamamının kitaptaki görselleri görebilecek uygun görüş açısının önemine değinmişlerdir. Çember şeklinde veya U sınıf düzeninde, minderlerde veya masa etrafında kullanımın olabileceğini bu noktada esneklik gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde etkinlik planlarında da öğrenme sürecinde çember şeklinde oturma düzeni sağlamadan bahsedilmiştir ve incelenen tüm etkinlik planlarının sınıf ortamında tasarlandığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin önem verdikleri bir diğer nokta ise çocukların kitaba odaklanmasıydı. Bunun için sınıfın dikkat dağıtacak unsurlardan uzak olması ve az uyarının olmasını önemsemişlerdir. Nitekim bir öğretmen sınıfın pastel tonlarda eşyalardan oluşmasının etkili olabileceğini belirtirken başka bir öğretmen ortamda müzik veya rahatlatıcı bir enstrümandan faydalanmanın odaklanma noktasında etkili olduğunu belirtmiştir. Etkinlik planları incelendiğinde ise çocukların sessiz kitaplara odaklanabilmesi ve dikkatlerini o yöne çekebilmek için bir öğretmen dikkat çekici bir aksesuarla sınıfa girdiği ve başka bir öğretmen ise sınıf ortamında öğrenme merkezi düzenlemesi yaptığı görülmüştür.

Etkinlik Türü

Öğretmenler sessiz kitaplarla kullandıkları etkinlik türlerinde kitabın konusunun yol gösterici olduğunu belirtmişlerdir. Vermek istedikleri kavram, kazanım veya belirli gün ve haftaların kitap seçimini dolayısıyla etkinliğin türünü belirleme de olduğunu söylemişlerdir. Nitekim incelenen etkinlik planlarında da kitabın konusunun kavram, kazanım, sürece ve dolayısıyla etkinliğin türüne karar vermede etkili olduğu görülmüştür. Hem yapılan görüşmelerde hem de incelenen dokümanlarda öğretmenlerin etkinlikleri büyük grup ve bütünleştirilmiş şekilde planlayıp uyguladıkları ortaya konulmuştur. Sessiz kitapların tüm etkinlik türleri ile kullanımının olduğunu ve bir sınırlama barındırmaması dolayısıyla çok geniş ve yaratıcı bir alan sağladığı belirtilmiştir. Öğretmenler etkinliklerinde sıklıkla sanat etkinliğine yer vermişlerdir. Nitekim bir öğretmen sessiz kitapları sanat etkinliklerinde kullanma nedenini şu şekilde ifade etmiştir:

"... çünkü sanat daha ucu açık... Çocuk merkezli daha uygun olarak geliyor etkinlik türü anlamında. Hani sadece görsellerden oluşan bir kitap olduğu için o resimlemelerin kendileri de birer sanat eseri gibi oluyor... Kendimi o alanda daha güvenli ve daha yaratıcı hissediyorum." (Ö6)

Sanat etkinliklerinin dışında öğretmenlerin sıklıkla yer verdikleri etkinlik türleri şöyledir: drama, müzik, matematik, fen, Türkçe, oyun ve alan gezisi. Öğretmenlerin hareket ve okuma yazmaya hazırlık etkinlik türlerine yer vermedikleri de görülmüştür. Etkinlik planları incelendiğinde ise öğretmenlerin Türkçe, sanat, fen, matematik, müzik ve hareket etkinlik türlerine yer vermişlerdir. Bu noktada genel olarak görüşmeler ile etkinlik planlarının örtüştüğü fark edilirken drama etkinlik türünden sıklıkla söz edilip etkinlik planlarında bu türe yer verilmediği görülmüştür.

Kullanılan Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin çoğu sessiz kitapları etkileşimli kitap okuma yöntemi ile kullandıklarını ve sessiz kitap okuma süreçlerini metin tabanlı hikâye okuma sürecinden ayırmadıklarını belirtmişlerdir. Fakat öğretmenlerin etkinlik planları incelendiğinde öğrenme sürecinde etkileşimli kitap okuma yöntemine yer vermedikleri görülmüştür. Bir öğretmen kitabın etkileşimli olarak okunacağını belirtirken başka bir öğretmen etkileşimli kitap okuma sürecini ayrıntılı bir şekilde yazmıştır. Öğretmenler, kitabın künye bilgilerini çocuklarla paylaşarak tanıtımını yaparken ayrıca bu noktada kitabın diğer kitaplardan farklı olduğunu çocukların dikkatini çekerek fark ettirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Buna paralel şekilde öğretmenler, etkinlik planlarında öğrenme sürecinde kitabı tanıtarak kitaba ilişkin künye bilgilerini paylaştıklarını açıkça belirtmişlerdir. Bir öğretmenin sessiz kitabı kullanma sürecine dair ifadeleri şu şekildedir:

"Orada öncelikle etkileşimli kitap okumada olduğu gibi kitabın bir tanıtımı oluyor. Önü arkası cildi çizeri yayın evi bunlardan bahsediyorum. Bununla birlikte 11 aslına benim o kitabı neye göre ele almak istediğim doğrultusunda değişebiliyor. Örnek veriyorum kurguyu ben başlatıyorum, çocukların onu devam

ettirmesini isteyebiliyorum. Ya da sadece resimleri inceleyerek burada ne olmuş olabilir diyerek beyin fırtınasıyla ortak bir hikâye yaratılmasına yönelikte kullanabiliyorum. Ama burada benim başlattığım çocukların sürdürdüğü bir yöntem de olabiliyor özetle ya da tamamen çocukların kurguladığı ve sürdürdüğü süreçte olabiliyor.” (Ö6)

Sessiz kitap kullanım sürecini büyük grup halinde gerçekleştirebildikleri gibi öğretmen-çocuk şeklinde bire bir olarak serbest zaman dilimlerinde gerçekleştirebildikleri belirtilmiştir. Büyük grupla gerçekleştirilen etkinliklerde bazı öğretmenler kitabı kendileri tutarken bazı öğretmenler çocukların ellerinde dolaşarak anlatmalarını istediklerini söylemişlerdir. Büyük gruplarda sessiz kitabın bir veya iki sayfasını iki-üç çocuğun anlatması beklenirken söz hakkı almak isteyen çocuklarla sürece yön verildiği de olmuştur. Sessiz kitaplarla gerçekleştirilen sürecin soru-cevap tekniğinin sıklıkla kullanıldığı ve çocukların yanıt vermesinde ipuçlarıyla desteklendiği vurgulanmıştır. Ayrıca örnek olay yöntemine, dramaya ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımına yer verdiğini belirten bazı öğretmenler olmuştur. Öğretmenler sessiz kitapları kullanırken dikkat çekmenin üzerinde durmuşlardır ve provakatör rolünü üstlenmiş bir öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

“...dikkat önemli ilk etapta. Zaten bir çocuğun kitapla ilişkilmesi o kitabı okumaya karşı merak duyması öğretmenin provakatör rolüyle ilişkili ve ben birazcık orayı provake ediyorum. İşte “Dalga” kitabıysa serbest zaman etkinliğinde mutlaka suyla oynuyorlar. Fen merkezini, öğrenme merkezini mutlaka çeşitlendiriyorum. Fen merkezinde denize dair, dalga gelgitlerine dair görseller oluyor.” (Ö5)

Sorular

Okul öncesi öğretmenleri, sessiz kitapların kullanım süreçlerinde kapalı uçlu sorulara yer olmadığı bunun yerine açık uçlu sorular sorulması gerektiğini vurgulamışlardır. Sürecin başında tıpkı metin tabanlı kitaplarda olduğu gibi kitabın künye bilgilerine ilişkin soruların yöneltildiği daha sonra 5N1K sorularına yer verildiği belirtilmiştir. Hatta öğretmenler 5N1K sorularını kullandıkları sessiz kitapların konuları üzerinden çeşitlendirerek ifade etmiştir. Bu bağlamda bir öğretmenin yanıtı şu şekildedir:

“5N1K soruları var ya onları aslında çocuklara sormayı çalışıyorum. Ve bu sorular bağlamında çocukların cevabına göre tekrar bir soruyla yanıt verip onu derinlemesine düşünmesi için çaba gösteriyorum. Ve aslında tek bir yanıt yok bunu bilsin çocuk, her sorunun farklı farklı yanıtı olabilir. Zaten sessiz kitaplar bu bağlamda en önemli içerik çünkü her okuyucu farklı bir yerden yorumlayabiliyor ya o zaman her soruya da hepimiz farklı yanıt verebiliriz.” (Ö5)

Öğretmenler, sessiz kitap kullanım süreci boyunca çocuğa kitabın anlatımını kolaylaştıracak başka bir deyişle rehberlik edecek sorular sorduklarını ve çocukların çekincelerini engellemek için onları motive edecek sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Bu sorulara ek olarak ilişkilendirme sorularına, genişletici, alan açıcı, hatırlatıcı sorulara ve karakterlerin duygularıyla ilgili sorulara yer vermişlerdir. Öğretmenler sordukları soruların tek yanıtının olmadığı bilinciyle uygulamalarını gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir ve böylece çocukların kabul duygularının desteklenebileceği söylenebilir. Sessiz kitapların kullanım sürecinde öğretmenlerden biri soru sorma aşamasında bazı kelimelerin önemini şu şekilde açıklamıştır:

“...Sizce kelimesinin çok önemli sihirli bir sözcük olduğunu düşünüyorum. “Peki, başka ne olabilir?” başka kelimesinin yine çok sihirli bir sözcük olduğunu düşünüyorum. Sen olsan kelimesini kullanmak yine gerçekten bu nokta da çok önemli... Bir süre sonra zaten kendileri de sormaya başlıyorlar. Çünkü aslında sessiz kitapların gücünden bir tanesi o. Çocuklara soru sormak için çok uygun.” (Ö7)

Öğretmenler, MEB (2013) okul öncesi eğitimi programında etkinlik plan formatında yer alan ve dört soru türünden oluşan değerlendirme sorularını da kullandıklarını belirtmişlerdir. Fakat etkinlik planları incelendiğinde bazı öğretmenlerin etkinlik planlarında değerlendirme bölümüne yer vermediği, bazılarının ise değerlendirme sorularını oluşturan; betimleyici, duyuşsal, kazanımlara yönelik ve yaşamla ilişkilendirme sorularının tamamına yer vermedikleri sadece bazı soru türlerine yer verdiği görülmüştür.

Sessiz Kitapların Etkin Kullanımı

Tablo 5.

Sessiz Kitapların Etkin Kullanımına İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kodlar
Sessiz Kitapların Etkin Kullanımı	Az sayıda bulunma Yaygın kullanım eksikliği Tekrarlı kullanım Öğrenme merkezlerinde yer alma Sınıf içinde dolaşım İyi planlama Öğretmen yeterliliklerinin Ön yargılardan uzaklaşma Nitelik farkındalığı

Okul öncesi öğretmenleri, sessiz kitapların etkin kullanıma ilişkin görüş ve önerilerini çeşitli şekillerde belirtmişlerdir ve bunlara Tablo 5'te yer verilmiştir. İlk olarak öğretmenler sessiz kitapların az sayıda bulunduğunu ve yaygın bir kullanımının olmadığını belirtmişlerdir. Hatta bazı öğretmenler bu kitaplar arasında çok fazla seçenek olmayışını ifade etmiştir. Sessiz kitapların etkin kullanımı için kitapların daha tanınır olması, metin tabanlı kitaplar gibi tekrarlı şekilde kullanılması ve sınıflarda bulunan öğrenme merkezlerinde yer alınması gerekliliği ifade edilmiştir. Bu şekilde sessiz kitapların sınıf içinde dolaşımına yer verilmesi ile çocukların sessiz kitaplarla tanışması sağlanabilir. Öğretmenler sınıf dinamiklerine göre çocukların gelişim ve hazırbulunuşluklarını göz önüne alarak sessiz kitapların iyi planlanmış kullanımını önemsemektedirler. İyi bir planlamayla birlikte, süreçte esnek olmak ve çocukların verdiği tüm yanıtları kapsayıcı bir yaklaşımla kabul etmek öğretmenler tarafından önemli görülmüştür. Bununla ilgili olarak öğretmenlerden birinin ifadesi şu şekildedir:

"... çok absürt ve çok kabul edilemez bir şey söylediklerinde bile evet olabilir bakalım öyle miymiş şeklinde çocukları bu ifade ettiği fikirden dolayı utandırmamak ya da arkadaşlarının gözü önünde küçük duruma düşürmemek onun ifade ettiği belki de ilk defa ifade ettiği duygusunu, düşüncesini bu noktada desteklemek ve daha çok ifade edebilmesi için fırsat sağlamak çok önemli..." (Ö8)

Sessiz kitapların etkin kullanımında öğretmen yeterliliklerinin önemine dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenler deneyimlerinden yola çıkarak sessiz kitapların metin tabanlı kitaplara göre kullanımının zor olduğunu dolayısıyla emek ve pratik gerektiren bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların dikkat sürelerinin göz önünde bulundurarak zaman ve sınıf yönetiminin ayarlanması gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen bunu şu şekilde belirtmiştir:

"...bazen hepsi aynı anda heyecanlandıkları için ve fikir vermek istedikleri için ve kendi fikrini söylemek için karışıklık yaşıyabiliyorum sınıf yönetimini sağlama konusunda sıkıntı yaşıyabiliyorum." (Ö4)

Sessiz kitapların amacının bilinmemesi ve ön yargılı bir yaklaşım bu kitapların kullanım sıklığını etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin ön yargılarını kırması ve bu kitapların niteliğinin farkında olarak kullanıma ilişkin inançlarının yüksek olmasının gerekliliği ifade edilmiştir. Etkin kullanımda öğretmenin rehber ve yol gösterici olma vurgusu da yapılmıştır. Bir öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

"Öğretmen ne kadar kitabı aktif kullanabileceğine inanırsa sessiz kitapların nitelikli olduğuna dair inancı çok yüksek olursa ve buna dair yeterli hissederse zaten etkinliklerinde çok rahat kullanacaktır." (Ö5)

Bazı öğretmenler sessiz kitaplarda erken okuryazarlık becerilerine katkılarından bahsederken bu becerilerden biri olan yazı farkındalığının kıymetli olduğunu ama bu kitapların barındırmadığını belirtirken yazı farkındalığı barındırmadığı halde sessiz kitapların değerinin yadsınamayacağını vurgulamıştır. Bir öğretmen ise yazı farkındalığının sessiz kitaplar aracılığıyla da verilebileceğini aşağıdaki ifade ile belirtmiştir:

"...yazının yönünü belli etmemek ama onu da zaten şöyle veriyoruz. Sessiz kitaplara şimdi hiç toz konduramayacağım kitabın ismini söylerken yazının yönünü yazarın, çizerin ismini, yayın evini, arka kapağını tanıtırken yine yazıyı gösteriyorum." (Ö5)

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitaplar hakkındaki düşünceleri ve sessiz kitap kullanma durumları görüşmeler ve doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitap betimlemeleri incelenmiştir. Öğretmenlerin çoğunlukla görsel barındırma, farklı hikâyeler oluşturulabilmesi, öznel bir süreci barındırması ve estetik bir nesne şeklinde tanımlamalar yaptıkları belirlenmiştir. Alanyazında incelendiğinde, sessiz kitapların belirli bir metne dayanmayan, göstermeye odaklı hikâyeler sunan belgesel niteliği taşıdığı ve açık uçlu bir süreç olduğu ifadelerinin yer aldığı görülmüştür (Bosch, 2018; Serafini, 2014). Pantaleo (2023a), bulgulara paralel olarak, sessiz kitapların bir çıkarıma varma ve çeşitli anlamlar oluşturmada merkezi rol üstlendiğini belirtmiştir ve sessiz kitapların okul öncesi dönem çocuklarına estetik nesneler olarak sunulabileceğini çalışmada ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sessiz kitap kullanımında bir yaş sınırlaması yapmadıkları ama okul öncesi dönem için 5-6 yaş grubu için daha uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde sessiz kitapların, kullanımında belirli bir yaş sınırlaması bulunmaksızın, her yaştan birey için uygun bir okuma ve keşfetme deneyimi sunma potansiyeline sahip olduğu saptanmıştır (Arizpe, Colomer ve Martínez-Roldán, 2014; Honaker ve Miller, 2023; Özen, 2022). Okul öncesi öğretmenleri sessiz kitapları beş-altı yaş grubunda daha etkin kullanabilecekleri yönündeki düşünceleri küçük yaş grubuna oranla çocukların kelime dağarcığının zengin olabilmesi ve kendilerini ifade etme becerilerinde gelişimden kaynaklı olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitap kullanma nedenleri, çocuklara gelişimsel katkıları ve kullanım kolaylığı sağlaması yönünde incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler sessiz kitapların çocukların dil gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal duygusal gelişimleri üzerinde önemli katkıları olduğunu düşünmektedirler. Özellikle dil gelişimi bağlamında çocukların kelime haznelerinin gelişmesinde ve görsel okuma farkındalığı kazanımında etkili olduğu öğretmenler tarafından söylenilmiştir. Chaparro-Moreno ve arkadaşları (2017), 52 okul öncesi dönem çocukla metin tabanlı ve sessiz kitap kullanımını karşılaştırdıkları çalışmada, sessiz kitap kullanmanın çocukların kelime sayısında artışa, cümle ve sözcük sayısında çeşitliliğe olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir deneysel çalışmada da sessiz kitapların çocukların kelime haznelerinde artış sağladığı sonucuna ulaşmıştır (Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards ve Schroeder, 2020). Çeşitli araştırmalar da sessiz kitapların çocukların dil gelişiminde olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymuştur (Conica, Kelly, Nixon ve Quigley, 2023; Jalongo, Dragich, Conrad ve Zhang, 2002; Schick, 2015; Yang, Cheng ve Chou, 2016). Çalışmada öğretmenlerin sessiz kitapların çocukların bilişsel gelişim çatısı altında özellikle problem çözme becerilerine katkı sağladığı ayrıca eşleştirme, sıralama, sorgulama, gözlem, karar verebilme, tahminde bulunma, odaklanma becerileri ve zaman kavramı oluşumunda etkililiğine dikkat çektikleri sonuca ulaşmıştır. Bu bulguya benzer şekilde sessiz kitapların çocukların anlam bağlantıları kurma yeteneklerini artırdığı (Zhang, Brown ve Lysaker, 2023) ve çocukların kendi hikayelerini yaratma becerilerini güçlendirdiği ortaya konulmuştur (Lubis, 2018). Öğretmenler sosyal-duygusal gelişim bağlamında sessiz kitapların çocukların bir grup önünde kendini ifade edebilme becerilerine katkı sağladığı, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini desteklediğini ifadelerinde belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu da alanyazınla paralellik göstermektedir. Beş yaş gurubu 29 çocukla gerçekleştirilen deneysel bir çalışmada sessiz kitap kullanan deney grubunda çocukların yaratıcılık ve yaratıcılık performansında önemli artışlar olduğu bulunmuştur (Yang, Cheng ve Chou, 2016). Lysaker ve Miller (2012) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise sessiz kitapların çocukların sosyal hayal gücünü geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler sessiz kitapların çocukların dil, bilişsel, sosyal duygusal gelişimlerine katkılarını ifade ederken motor gelişim ve sanatsal gelişimlerine olan katkılarını ifade etmedikleri görülmüştür. Oysa ki sessiz kitaplar, çocukların görsel sanat öğelerini tanıma, tasarım ve illüstrasyon tekniklerine dair bir anlayış geliştirmelerinde önemli görülmektedir (Pantaleo, 2023b). Araştırmaya katılan öğretmenler sessiz kitapların kullanım alanının çok geniş olması, esnek, açık uçlu oluşu ve ifade gücünün yüksek oluşu nedeniyle kullanım kolaylığı ve bir avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca anadili Türkçe olmayan göçmen veya mülteci çocuklarla sessiz kitap kullanımının ortak bir dil oluşturabileceği bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguya paralel olarak Honaker ve Miller (2023), sessiz kitapların, farklı dil yeterliliklerine sahip çocuklar ve anadilini konuşan çocukların arasında okuryazarlık becerilerini daha dengeli bir

şekilde geliştirmek için etkili olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca alanyazında sessiz kitapların küçük çocukların ikinci dil ediniminde yer edindiğini ortaya koyan çeşitli çalışmalar da mevcuttur (Martínez-Alba ve Pentón Herrera, 2023; Louie ve Sierschynski, 2015; Schick, 2015; Paulick, Quinn, Kibler, Palacios ve Hill, 2020).

Okul öncesi öğretmenlerin sessiz kitapları kullanım süreçleri; ortam, etkinlik türü, yöntem ve yöneltilen sorular şeklinde incelenmiştir. Öğretmenlerin sessiz kitapları genellikle sınıf ortamında kullandıkları ama okul bahçesini de kullanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, sessiz kitapların okul dışı öğrenme ortamlarını oluşturan müze ve doğada kullanılabileceğini belirtirken bu ortamlardan faydalanmadıkları görülmüştür. Okul dışı öğrenme ortamlarında sessiz kitapları kullanmak sürecin daha fazla planlanması ve yapılandırılması gerekliliğini ortaya koyması nedeniyle tercih edilmediği söylenebilir. Bulguya benzer şekilde Karaman-Benli ve Ergül (2023), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara kitap okumak için sıklıkla tercih ettikleri ortamların okul bahçesi ve sınıf ortamı olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler, sınıf ortamında ise çocukların rahat etmesi, dikkat dağınık unsurlardan uzak olmasını önemsemiştir. Özellikle çocukların görüş açısının uygun olmasına dikkat edildiği belirtilmiştir. Bu durum sessiz kitapların sadece görsellerden oluşması ve her çocuğun görsellerin tamamını görebilmesi şeklinde açıklanabilir. Araştırmada öğretmenlere sessiz kitaplarla hazırladıkları etkinlik türleri sorulduğunda ise öğretmenlerin sıklıkla sanat ve Türkçe; bütünleştirilmiş ve büyük grup etkinliklerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler etkinlik türüne karar vermede sessiz kitabın konusunun yol gösterici olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, sessiz kitap kullanım süreçlerinde uyguladıkları yöntemin etkileşimli kitap okuma olduğunu ifade etmişlerdir. Etkileşimli kitap okuma, yetişkinin kitabı bir çocuğa veya bir grup çocuğa yapılandırılmış etkileşimli tekniklerle okutarak, çocukların aktif katılımını sağlayan planlı bir süreçtir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Fakat incelenen etkinlik planlarında etkileşimli kitap okumaya ilişkin planlı süreçlerin yer almadığı bulgusu elde edilmiştir. Yalnızca bir öğretmenin etkileşimli kitap okuma için gereklilikleri etkinlik planında yer verdiği görülmüştür. Yapılan bir çalışma, öğretmenlerin %50-70'inin sesli okuma öncesi bir hazırlık yapmadığını ortaya koymuştur (Hisrich ve McCaffrey, 2021). Araştırmaya katılan öğretmenlerin sessiz kitap kullanım sürecinde bu kitap türünü çocuklara tanıttıkları ve kitabın künne bilgilerinin paylaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler bu süreci sınıflarındaki çocukların tamamı ile gerçekleştirebildikleri gibi öğretmen-çocuk şeklinde de gerçekleştirdiklerini söylemişlerdir. Adak-Özdemir ve Özdemir-Beceran (2019) de okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitapları bu bulguya benzer şekilde öğretmen-çocuk ve grup şeklinde kullanılabileceğini söylemektedir. Ayrıca öğretmenlerin sessiz kitapları kullanırken örnek olay yöntemine, dramaya ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımına bazen yer verdikleri soru-cevap tekniğine ise sıklıkla verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sessiz kitapların kullanım süreçlerinde yer verdikleri soru türleri incelendiğinde, açık uçlu sorular, 5N1K soruları, ilişkilendirme sorularına, genişletici, alan açıcı, hatırlatıcı sorulara ve kitaptaki karakterlerin duygularıyla ilgili sorulara yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin MEB (2013) okul öncesi eğitimi programında etkinlik plan formatında yer alan ve dört soru türünü barındıran değerlendirme sorularını da kullandıkları ifadelerinde yer almıştır fakat etkinlik planlarında bazı öğretmenlerin bu bölüme yer vermediği ve yer verenlerin dört soru türünden bazılarına yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, çocuğa kitabın kurgusunu anlamada rehberlik edecek sorular sormanın önemini vurgulamışlardır. Bu bağlamda öğretmenin tüm süreç boyunca rehber rolünü üstlenmesi ve bu rolde sorular yöneltmesinin önemli olduğu yorumu yapılabilir. Çocuğun sessiz kitap okuma sürecini yetişkin desteği ile yürütmesi önemli görülmektedir. Çünkü çocuklar çevrelerindeki yetişkin ve akranlarından öğrenirler (Fox ve Schirrmacher, 2018). Özellikle çocukların sessiz kitaplarla buluşması, bu kitaplarla yeni keşifler yapmaları ve tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde öğretmenlerin yol gösterici olması beklenir. Schick (2015) de gerçekleştirdiği çalışmasında küçük çocukların sessiz kitaplarla öyküler oluşturmaya ne kadar aktif olarak katılsalar da yine de yetişkinlerin desteğine ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin, sessiz kitapların etkin kullanıma ilişkin görüş ve önerileri de incelenmiştir. Öğretmenler bu kitapların az sayıda olması ve yaygın bir kullanımının olmadığını belirtmişlerdir. Adak-Özdemir ve Özdemir-Beceran (2019) de ülkemizde sessiz kitapların sınırlı sayıda olduğunu belirtmiştir. Serafini (2014) de okul öncesi öğretmenleri arasında sessiz kitaplara ilişkin

farkındalıkta artışın olmasına rağmen okullarda sık kullanılmadığını belirtmiştir. Öğretmenler bu kitapların tekrarlı kullanımını, öğrenme merkezlerinde yer almasını ve sınıf içi dolaşımının olmasının gerekli olduğunu ayrıca iyi bir planlamanın kullanımı etkili hale getireceği vurgusunu yapmışlardır. Karaman-Benli ve Ergül (2023) de kitap okuma süreci için ön hazırlık yaparak bir okuma planı oluşturmalarının önemli olduğunu söylemişlerdir. İyi bir planlama yapmanın olası sorunları önleme ve çocukların gelişimlerine katkı sunabilme açısından gerekli olduğu söylenebilir. Sessiz kitapların etkin kullanımında bir diğer bulgu öğretmen yeterlilikleridir. Bu bağlamda öğretmenin süreç için zaman ve emek sarf etmesi, sınıf yönetimini iyi sağlaması, kitabın amacını bilmesi ve sessiz kitapların niteliğinin farkında olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular bağlamında bazı önerilere yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde sessiz kitaplarla tanışmalarının sağlanması ve öğretmenlerin bu kitaplarla tanışıp çocukların gelişimlerine katkılarının göz önünde bulundurarak uygulamalarında yer vermeleri önerilebilir. Öğretmenlerin sessiz kitaplara erişimi için maddi destekler sağlanabilir. MEB'in okul öncesi eğitim kurumlarıyla paylaştığı resimli hikâye kitaplarında sessiz kitap sayısını arttırarak paylaşım yapılması önerilebilir. Sessiz kitapların hem okul hem de ev ortamında kullanım sıklığı arttırılabilir. Gelecek araştırmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin sesiz kitap uygulamaları gözlem gibi araştırma teknikleri de eklenerek eylem araştırmaları yürütülebilir. Deneyisel çalışmalarla sessiz kitapların etkililiği ortaya konulabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 26.12.2023
Belge sayı numarası= 624524

Yazarların Katkı Oranı

Tüm yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Bu araştırmaya gönüllü olarak katılan okul öncesi öğretmenlerine teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Adak-Özdemir, A., ve Özdemir-Beceren, B. (2019). Sözcüksüz kitapların niteliğinin ve okul öncesi dönem çocuklarının sözcüksüz kitap anlatımlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(39), 1-41.
- Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: What educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 163–176.
- Arizpe, E. (2014). Wordless picturebooks: Critical and educational perspectives on meaning-making. In B. Kümmeling-Meibauer (Ed.), *Picturebooks: Representation and narration* (pp. 91–106). New York, NY: Routledge.
- Arizpe, E., Colomer, T., & Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual journeys through wordless narratives: An international inquiry with immigrant children and the arrival*. London: Bloomsbury Publishing.

- Atasagun, A. (2022). *Görsel okuryazarlık bağlamında sessiz kitaplar ve dil edinimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bayraktar, T. (2022). Okul öncesi eğitimde sessiz kitapların önemi. *Turkish Studies - Education*, 17(4), 517-531.
- Beckett, S. L. (2013). *Crossover picturebooks: A genre for all ages*. New York: Routledge.
- Bosch, E. (2018). Wordless picturebooks. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion To Picturebooks* (pp. 191–200). New York: Routledge.
- Büyükköse, E. C. (2020). *Okul öncesi 3-6 yaş çocuklara yönelik özgün bir sessiz pop-up kitap uygulaması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Caspe, M. (2009). Low-income Latino mothers' booksharing styles and children's emergent literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 306-324.
- Chaparro-Moreno, L. J., Reali, F., & Maldonado-Carreño, C. (2017). Wordless picturebooks boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 52-62.
- Conica, M., Kelly, L., Nixon, E., & Quigley, J. (2023). Father and toddler language during shared book reading with text-based and wordless picture books. *Reading Research Quarterly*, 58(4), 655-667.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S.B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Fox, J. E. & Schirmacher, R. (2018). *Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi* (N. Aral ve G. Duman, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191-203.
- Heilmann, J. J., Rojas, R., Iglesias, A., & Miller, J. F. (2015). Clinical impact of wordless picture storybooks on bilingual narrative language production: A comparison of the 'Frog' stories. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(3), 339-345.
- Hisrich, K. E., & McCaffey, M. (2021). Planning and preparing for read alouds. *Illinois Reading Council Journal*, 49(2), 12-20.
- Honaker, J. D., & Miller, R. T. (2023). Wordless but not silent: Unlocking the power of wordless picture books. *TESOL Journal*, e721.
- Jalongo, M. R., Dragich, D., Conrad, N. K., & Zhang, A. (2002). Using wordless picture books to support emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 167-177.
- Karaman Benli, G. ve Ergül, A. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuklarla kitap okuma öncesindeki hazırlık süreçlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 888-910.
- Lee, C. (2023). Bilingual students' meaning-making strategies when exploring wordless picturebooks in interactive shared reading. *Early Childhood Education Journal*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01501-y>
- Louie, B., & Sierschynski, J. (2015). Enhancing english learners' language development using wordless picture books. *The Reading Teacher*, 69(1), 103-111.
- Lubis, R. (2018). The progress of students reading comprehension through wordless picture books. *Advances in Language and Literacy Studies*, 9(1), 48-52.
- Lysaker, J. T. (2018). *Before words: Wordless picture books and the development of reading in young children*. New York: Teachers College Press.
- Lysaker, J. T., & Miller, A. (2012). Engaging social imagination: The developmental work of wordless book. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1, 1-28.
- Martínez-Alba, G., & Pentón Herrera, L. J. (2023). Strength in storytelling: Peacebuilding via wordless books. *TESOL Journal*, e735.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Meb Basımevi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.

- Moody, S. M., & Matthews, S. D. (2022). Reading without words: Cultivating bi/multilingual family engagement. *The Reading Teacher*, 76(2), 122-130.
- Mulvihill, A., Armstrong, R., Casey, C., Redshaw, J., Scarinci, N., & Slaughter, V. (2023). Early childhood educators' mental state language and children's theory of mind in the preschool setting. *British Journal of Developmental Psychology*, 41, 227-245.
- Özen, B. (2022). Sessiz (yazısız) resimli çocuk kitapları. *Turkish Studies - Social*, 17(5), 891-910.
- Pantaleo, S. (2018). Learning about and through picturebook artwork. *Reading Teacher*, 71(5), 557-567.
- Pantaleo, S. (2023a). Young children, wordless picturebooks, and inferencing. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s44020-023-00053-3>
- Pantaleo, S. (2023b). Kindergarten children's talk about illustration techniques in an almost wordless picturebook. *Early Childhood Education Journal*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01458-y>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage Publications.
- Paulick, J., Quinn, A. M., Kibler, A., Palacios, N., & Hill, T. (2020). Lessons for teachers: A wordless picturebook in the hands of one Mexican immigrant family. *TESOL Journal*, 11(3), e00513.
- Pereira, Í. S. P., Gil, M., & Bunzen, C. (2023). Wordless picturebooks as resources for the construction of the pedagogy of multiliteracies. The case of migrants, by Issa Watanabe. *Children's Literature in Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09544-w>
- Ramos, A. M., & Ramos, R. (2012). Ecoliteracy through imagery: A close reading of two wordless picture books. *Children's Literature in Education*, 42, 325-349.
- Sağlam, S. (2023). *Çocuk sessiz kitaplarında karakter tasarımlarının tasarım ilkelerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children's picturebooks: The art of visual storytelling*. London: Laurence King Publishing.
- Schick, A. (2015). Wordless book-sharing styles in bilingual preschool classrooms and Latino children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 331-363.
- Serafini, F. (2014). Exploring wordless picture books. *The Reading Teacher*, 68(1), 24-26.
- Shunhua, L., & Tianlong, Q. (2023). A tale of age and abilities: Analyzing narrative macrostructure development in Chinese preschoolers through the lens of story grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(6), 2453-2472.
- Silva, M., & Cain, K. (2023). Differential contributions of home literacy, vocabulary, and grammar on narrative production and comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 1229-1259.
- Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (s. 33-72). Ankara: Eğiten Kitap.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wong, K. M., Cheung, M. W. W. & Chiu, K. M. (2021). Learning art through Picture books with young children. *Art Education*, 74(4), 33-38.
- Yang, C.-H., Cheng, J.-C., & Chou, M.-J. (2016). Empowering children's creativity with the instruction of wordless picture books. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 4(7), 2-14.
- Yekeler, A. D. ve Cengiz, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının sözsüz kitap anlatımlarında hikâye elementlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1935-1952.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and methods* (6th ed.). London: Sage Publications.
- Zhang, R., Brown, S., & Lysaker, J. (2024). A cross-case study of children's oral narratives and image reading of a wordless picturebook. *Reading & Writing Quarterly*, 40(3), 191-210.
- Zhang, R., Xue, M., & Lysaker, J. T. (2022). Between and within pictures: Gaps and imagination in comprehending wordless books. *Literacies Across the Lifespan Journal*, 2(1), 3-12.

Extended Abstract

Introduction

Wordless books are narrative texts that include a series of visuals (Serafini, 2014). Compared to textual books, readers should infer or assign meaning to the visuals when reading wordless books (Arizpe, 2013). When reading wordless books, active reader involvement is required (Beckett, 2013; Ramos & Ramos, 2012). Furthermore, each reader could create different stories based on their background, experience, and prior knowledge (Jalongo, Dragich, Conrad & Zhang, 2002; Louie & Sierschynski, 2015; Lubis, 2018). Thus, reading wordless books could be considered an open-ended process (Lee, 2023; Lubis, 2018).

In the preschool period, wordless books play a key role in the development of language skills, although they include only a few or no text (Conica, Kelly, Nixon & Quigley, 2023; Chaparro-Moreno, Realı & Maldonado-Carreño, 2017; Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards & Schroeder, 2020; Jalongo, Dragich, Conrad & Zhang, 2002; Schick, 2015; Yang, Cheng & Chou, 2016). They also play a key role in inference and semantic skills of the children (Pantaleo, 2023a), contribute to the development of observation skills, creativity, and imagination (Yang, Cheng & Chou, 2016), story telling skills (Lubis, 2018), and were proven to develop an understanding of visual art elements, design, and illustration techniques; thus, supporting visual literacy skills (Pantaleo, 2023b).

The aim of the present study was to investigate the use of wordless books by preschool teachers in early childhood education institutions. Thus, the following research questions were determined:

1. What are the views of preschool teachers on wordless books?
2. Why preschool teachers use wordless books?
3. Which classroom activities do preschool teachers conduct with wordless books?
4. What are the views of preschool teachers on the effective use of wordless books?

Method

The study was conducted with the explanatory case study method, a qualitative research method. The study group included eight preschool teachers, assigned with the criterion sampling, a purposive sampling method. The study was conducted with preschool teachers who employed wordless books in their classes. The study data were collected with a semi-structured interview form that included nine questions, and activity plans were examined with a checklist. The interviews were recorded, transcribed, and analyzed with content analysis. Also, the activity plans were analyzed with document analysis.

Findings and Discussion

When they described wordless books, teachers frequently mentioned that they included visuals, allowed children to create various stories, and involved a subjective process. Teachers stated that wordless books were adequate for all age groups. They argued that they were especially beneficial in preschool period, namely 0-6 years old children. Similarly, it was determined that wordless books had the potential to provide suitable reading and discovery experiences for individuals of all ages (Arizpe, Colomer & Martínez-Roldán, 2014; Honaker & Miller, 2023; Özen, 2022).

Several teachers mentioned that wordless books contributed to all developmental areas in children. However, they focused on lingual, cognitive, and social-emotional development. Although the emphasis on language development was significant, it was also mentioned that wordless books also contributed to children's vocabulary. Various studies reported that wordless books contributed to language development of the children (Conica, Kelly, Nixon & Quigley, 2023; Jalongo, Dragich, Conrad & Zhang, 2002; Schick, 2015; Yang, Cheng & Chou, 2016). Participating teachers stated that wordless books were easy to use because they included several applications, were flexible, open-ended, and had high expressive power. Also, it was determined that wordless books could create a common language for immigrant or refugee children whose native language is not Turkish. Honaker and Miller (2023) emphasized that wordless books effectively improved literacy skills of children with different language proficiencies and children who speak their native language. Various studies demonstrated

that wordless books played a role in the acquisition of second language by young children (Martínez-Alba & Pentón Herrera, 2023; Louie & Sierschynski, 2015; Schick, 2015; Paulick, Quinn, Kibler, Palacios & Hill, 2020).

It was concluded that teachers mostly employed wordless books in the classroom environment; however, they could also be used in school gardens. Karaman-Benli and Ergül (2023) concluded that preschool teachers often preferred to read books to children in both school gardens and classrooms. The types of activities that teachers developed with wordless books often included arts and Turkish language activities and these books were integrated in large group activities. Teachers stated that they conducted wordless book instruction with the interactive book reading method. However, it was determined that they did not plan interactive book reading activities in activity plans. Only one teacher included interactive book reading requirements in the activity plan. A study revealed that 50-70% of the teachers did not prepare before reading aloud activities (Hisrich & McCaffrey, 2021). was determined that teachers included open-ended, 5W1H, association questions, expanding, space-expanding, reminding questions, and questions about the emotions of book protagonists in wordless book activities.

Teachers mentioned that only a few wordless books were available and the available books were not widely used. Adak-Özdemir and Özdemir-Beceran (2019) reported that limited number of wordless books was available in Turkey. Teachers emphasized that these books should be used more, available in learning centers and circulated in the class. They believed that good planning would make these books more effective. It could be suggested that good planning is necessary to prevent potential problems and contribute to the development of children.



Beceri Temelli Türkçe Dersi Sınavları: Sahadaki İlk Uygulama Örnekleri

*Merve ERCAN**
*Bahar DOĞAN KAHTALI***

Öz

Bu araştırmanın amacı beceri temelli Türkçe dersi sınav sorularını ve yönergelerini derinlemesine incelemektir. Araştırmada durum çalışması deseninden yararlanılmıştır ve Doğu Anadolu Bölgesi'nin batısında bulunan bir büyükşehirde 10 farklı okuldan edinilen altıncı sınıf Türkçe dersi yazılı sınav soruları ve uygulama sınavı yönergeleri incelenmiştir. Araştırma verileri; araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış formlar aracılığıyla elde edilmiş, içerik analizi ve betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda incelenen soru ve yönergelerin; çoğunlukla kazanımlarla ilişkili olduğu ancak becerilere göre kazanımlar özelinde eşit bir biçimde dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre ise ölçülmesi hedeflenen beceriler bağlamında öne çıkan bilişsel düzeyler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada okuma/yazma ve dinleme soru ve yönergelerindeki metin türlerinde öne çıkan türün hikâye edici, ihmal edilen türün ise şiir olduğu; okuma/yazma sınavlarında ve dinleme uygulama sınavlarında açık uçlu ve kısa yanıtlı soru türlerine yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, beceri temelli, ölçme ve değerlendirme

Skills-Based Turkish Language Course Exams: First Practical Examples in the Field

Abstract

The purpose of this study was to examine skills-based Turkish language course exam questions and instructions in depth. The study utilized a case study design and examined sixth-grade Turkish language course written exam questions and practice exam instructions obtained from 10 different schools in a metropolitan city located in the western part of the Eastern Anatolia Region. The research data were obtained through structured forms prepared by the researcher and analyzed through content analysis and descriptive analysis. As a result of the research, it was concluded that the exam questions and instructions were mostly related to the learning outcomes, but they were not evenly distributed in terms of learning outcomes according to skills. According to the revised Bloom's Taxonomy, it was concluded that there are prominent cognitive levels in the context of the skills aimed to be measured. Additionally, it was found that the prominent text type in the reading/writing and listening questions and instructions was narrative, and the neglected genre was poetry. Open-ended and short-answer question types were included in the reading/writing exams and listening practice exams.

Keywords: Turkish lesson, skill-based, measurement and evaluation

* Arş. Gör. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Malatya, merve.ercan@inonu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-7222-3217

** Doç. Dr. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Malatya, bahar.dogan@inonu.edu.tr ORCID: orcid.org/0000-0001-6184-2306

Giriş

Ana dili öğretimi sürecinde öncelikle anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir. Dinleme ve okumaya yönelik yapılan öğretimle anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Anlama becerilerinin geliştirilmesiyle beraber anlatma için gerekli girdiler oluşturulabilmektedir. Böylelikle üretici dil becerileri olan konuşma ve yazma becerilerinin etkin kullanımı için ön hazırlık yapılabilmektedir. Anlama ve anlatma becerileri arasında edinim açısından aşamalı bir ilişki olduğu düşünülse de anlama ve anlatma becerilerinin birbirinden bağımsız olmadığı, sarmal bir ilişki içinde oldukları söylenebilir.

Güneş (2021) Türkçe öğretiminin sadece anlama anlatma becerileriyle sınırlı olmadığını dile getirmektedir. Bu becerilerin yanı sıra düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinin dil öğretimiyle ilişkisine vurgu yapmaktadır (Güneş, 2021). Bu bağlamda Türkçe derslerinde hem dil becerilerinin hem de zihinsel becerilerin öğretiminin etkileşimli bir biçimde yapılandırıldığı söylenebilir. Dil becerileri ile zihinsel becerilerin birbirinden bağımsız ayrı alanlar olmadıkları düşünülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019, s. 3) bireylerden beklenen rollerin "bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb." niteliklerle açıklanması bu düşüncüyü desteklemektedir.

Türkçe öğretimi sürecinde öğrenenlere çeşitli bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda öğrenme-öğretme süreci farklı boyutlarıyla planlanmaktadır. Bu sürecin başında bireylerin öğretim öncesi mevcut durumlarını belirlemek, süreç içinde aşamalı olarak öğrenme durumlarını belirlemek, süreç sonunda ise başlangıç durumlarıyla karşılaştırmalar yapmak için ölçme ve değerlendirme çalışmalarına gereksinim duyulabilmektedir. Bu gereksinimin yanı sıra öğretim hedeflerinin niteliğine yönelik çıkarımlarda bulunabilmek için de ölçme ve değerlendirme etkinliklerine başvurulabilmektedir. Ölçme ve değerlendirme aracılığıyla hem öğrencilerin hedeflere ulaşma düzeyine yönelik ölçünlü sonuçlar elde edilebilmekte hem de öğrenme-öğretme etkinliklerinin ve ortamının düzenlenmesine yönelik öğretmenlere geri bildirimler sunulabilmektedir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirmenin Türkçe öğretimi sürecinde önemli bir aşama olduğu dile getirilebilir.

Eğitim sistemi; girdi, süreç, çıktı ve değerlendirme (kontrol) gibi ögelerden oluşmaktadır, bu ögelerin işleyişiyle bireylere istendik davranışlar belli bir ölçüde kazandırılabilir (Tan, 2014). Eğitim öğretim sürecinin başında, süreç içinde ve süreç sonunda yapılacak ölçme işlemleriyle hedef davranışların kazandırılmasına yönelik bütüncül bir değerlendirme yapılabilir. Öğrenme etkinliklerinin öncesinde öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirlemek için, öğrenme sürecinde işleyişi izlemek için, öğrenme-öğretme sürecinin sonunda amaçların gerçekleşme durumlarını belirlemek için ölçme ve değerlendirme uygulanır (Köse, 2015). Nitekim öğretim sürecinin her aşamasında farklı amaçlar doğrultusunda ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden yararlanılabilir. Eğitimde değerlendirme yapmanın ana amacı, öğrencilerin öğrenmenin neresinde olduklarını belirlemek ve anlamaktır (Masters, 2014). Bu belirleme sonucunda öğrencilerin öğrenme durumlarına ilişkin kararlar verilebilir ve öğrenme süreci yeniden planlanabilir. Kutlu ve diğerlerine (2017) göre okullarda öğretim ve değerlendirme süreci eş zamanlı bir biçimde, yaşam durumlarıyla bağlantılı olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin beceri temelli yapılandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili detaylı açıklamaların İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006) "Ölçme ve Değerlendirme" başlığıyla sunulduğu görülmektedir. Böylelikle öğrencilerin performans gelişimlerinin izlendiği süreç değerlendirmesiyle, öğrencilerin programdaki kazanımları ne kadar kazandıklarını, neler öğrendiklerini ölçen ürün değerlendirmesinin birlikte yapılması ve öğrencilerin başarılarını, öğrenme eksiklerini belirlemek için öğretmen ile öğrenciler tarafından "kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru-yanlış maddeleri, açık uçlu sorular, görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevi, proje ödevi" gibi ölçme araçlarının kullanılması üzerinde durulmaktadır.

Güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) ise sınıf düzeylerine göre ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının farklılaşabileceği belirtilmektedir. Bu kapsamda 1-3. sınıflarda tanı amaçlı hem süreç hem performans odaklı yaklaşıma vurgu yapılarak kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formlarının kullanılabileceği belirtilmektedir. 4-8. sınıflarda ise hem süreç hem sonuç temelli değerlendirme yaklaşımının benimsenmesine ve bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılmasına vurgu yapıldığı görülmektedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019).

Türkçe öğretimi beceri odaklı bir öğretimi temel almaktadır. Böylelikle öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerinin de geliştirilmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme çalışmalarının da benzer biçimde beceri temelli bir yaklaşımla yapılandırılması beklenmektedir. Bu bağlamda Türkçe derslerinde ve sınavlarında kazanımlara, dil ve düşünme becerilerine uygun olarak çeşitli ölçme araçlarından yararlanılması gerektiği düşünülmektedir. Dört temel dil becerisinin her birinin eşit derecede önemsenmesi ve uygun ölçme araçlarıyla ölçülmesi işlevsel bir ana dili öğretimi için önemli görülmektedir.

Öğretim sürecinde temel dil becerilerine yönelik uygulama ve etkinliklerin planlanmasında kazanımlar işlevsel bir role sahiptir. Kazanımların ölçümlere dönüştürülmesiyle hedeflere ulaşma durumu belirlenir (Başol, 2019). Kazanımlar, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının hareket noktasını oluşturmaktadır (Göçer, 2018). Bu bağlamda Türkçe derslerinde öğrenenlere sunulan kazanımların ne oranda edinildiğine ilişkin çıkarım yapabilmenin ölçme ve değerlendirmeye olanaklı olduğu düşünülmektedir. Türkçe derslerindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, öğretim programlarının değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra eğitim hedeflerinin, kazanımların bilişsel sınıflandırması da önemlidir.

Eğitim hedeflerinin belirsizliğinin ortadan kaldırılması, hedeflerin kesin hâle getirilerek organize edilmesi için anlamayı teşvik eden bir düzenleme çerçevesine gereksinim duyulmaktadır (Anderson vd., 2001). Öğretim programı ve test geliştirme çalışmalarında yaygın olarak Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen eğitim hedefleri sınıflaması kullanılmaktadır (Gülleroğlu, 2022). Bloom'un taksonomisi düşünmeyi ölçmek için bir araç sunmaktadır (Forehand, 2005). Taksonomi aracılığıyla eğitim hedefleri birbirinin ön koşulu biçiminde aşamalı olarak sıralanabilir. Böylelikle öğretmenlere uygulama boyutunda bir yol haritası, öğrencilere ise ulaşmayı amaçlayacakları bilişsel hedeflere yönelik sistematik bir çerçeve sunulabilecektir.

Yüceer'e (2022) göre Türkçe öğretiminde anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi sürecinde taksonomiler uygulayıcılara rehberlik edebilmektedir. Bu nedenle ölçme araçlarının hedefler doğrultusunda Bloom Taksonomisi'nin bilişsel basamaklarına uygun biçimde hazırlanması gerektiği düşünülmektedir. Bilişsel süreçlerdeki eylemler aşamalı olarak ilerlemektedir. Her bilişsel süreç kendisinden sonraki süreç için bir ön hazırlık niteliğindedir. Göçer'e (2018) göre ölçme ve değerlendirmede soruların taksonomik dağılımının iyi ayarlanması önemlidir; sadece alt düzey bilişsel süreçleri yoklayan sorulardan oluşan ölçme aracı objektif değerlendirme yapmayı engeller, aynı zamanda üst düzey bilişsel süreçlere yönelik sorulara da yer verilerek dengeli bir dağılım sağlanmalıdır (Göçer, 2018).

Öğrenme-öğretme sürecinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin belirli ölçütlere göre yapıldığı söylenebilir. Ülke genelinde ölçme ve değerlendirmede ortak bir anlayış oluşturmak ve bu anlayışı uygulamaya aktarmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bir dizi ölçütleri, maddeleri içeren yönetmelikler oluşturulmaktadır. Söz konusu yönetmelikler aracılığıyla ülke genelinde ortak bir çerçeve oluşturulmaktadır. Bu bağlamda Ekim 2023 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ndeki ve Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'ndeki değişikliklerin ortaokul Türkçe dersi bağlamında ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (2023) bakıldığında Türkçe dersinde, diğer derslerden farklı olarak 70 puan barajının eklendiği görülmektedir. Bu madde ışığında Türkçe derslerindeki başarı durumunun öğrencilerin sınıf geçmelerini doğrudan etkilediği yorumu yapılabilir. Ayrıca puan aritmetik ortalamasının diğer derslerde 50 iken Türkçe dersinde 70 olmasının ana dili derslerinin öğrenme öğretme sürecindeki önemini açık bir biçimde ortaya koyduğu söylenebilir.

Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'ne (2023) bakıldığında ise üçüncü bölüm olan "Sınav Uygulama Esasları ile Ulusal ve Uluslararası İzleme Araştırmaları" bölümünde "Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar" başlığıyla ortaokul Türkçe dersi sınavlarının uygulama boyutuyla ilgili bilgilere yer verildiği görülmektedir. Yönetmeliğin maddelerine bakıldığında Türkçe derslerinden bir dönem içinde farklı bilişsel düzeyde kazanımları ölçen maddelerden oluşan iki yazılı yoklama sınavının yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Uygulamalı sınavlar (dinleme, konuşma) dışındaki yazılı sınavların aynı sınıf düzeyinde birden fazla şube olan okullarda ortak olarak yapılması vurgulanmaktadır. Ayrıca bakanlık tarafından okullarda ortak yazılı yapılabileceği, bu sınav dışındaki yazılı sınavların ise okul genelinde ortak olarak yapılabileceği dile getirilmektedir. Bu yönetmelikte Türkçe dersi bağlamında öne çıkan maddenin "Türkçe/Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavları; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için yazılı ve uygulamalı olarak yapılır. Ülke geneli ya da il/ilçe geneli ortak yazılı sınav yapılması durumunda sınavın uygulamalı kısmı okul tarafından yapılır ve iki sınav birlikte değerlendirilir." maddesi olduğu söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi'ne (2023) bakıldığında ise bu sınavların değerlendirilmesinin nasıl yapılacağına yönelik bilgi sahibi olunabilmektedir. "Yazılı ve uygulamalı sınavların değerlendirilmesi" başlığında Türkçe derslerinde okuma ve yazma sınavlarının yazılı olarak yapıldığı ve %50'sinin değerlendirilmeye alındığı, dinleme ve konuşma sınavlarının ise uygulamalı yapıldığı her birinin %25'inin değerlendirilmeye alındığı belirtilmektedir. Aynı yönetmelikte "Sınav uygulama esasları" başlığında öğretmenlerin süreç içinde kullanılabilecekleri soru türlerine yönelik fikir veren bir madde söz konusudur. Bu maddeden hareketle Türkçe derslerinde yapılacak sınavlarda kullanılması gereken soru türlerinin "açık uçlu" ve "kısa yanıtli" sorular olduğu söylenebilir.

Yukarıda üzerinde durulan değişikliklerle beraber Türkçe derslerinde okuma/yazma becerilerini ölçmeyi hedefleyen yazılı sınavlara ve dinleme, konuşma becerilerini ölçmeyi hedefleyen uygulamalı sınavlara yer verilmesi ve bu sınavların bağımsız olarak değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca ülke, il ve ilçe geneli yapılan ortak sınavlar dışındaki bütün sınavların, açık uçlu ya da hem açık uçlu hem de kısa yanıtli sorulardan oluşan yazılı yoklamalar biçiminde yapılması dile getirilmektedir. Bu doğrultuda Türkçe derslerinde, ölçme ve değerlendirme çalışmalarının beceri temelli olarak nasıl yürütüldüğü önemli bir konudur. Türkçe öğretmenlerinin beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınavlarda hangi kazanımlara, bilişsel düzeylere, metin türlerine ve soru türlerine hangi yönergelerle nasıl yer verdiklerinin ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Ana dili becerilerini ölçmeyi hedefleyen sorularda kazanım ve bilişsel düzeylere yönelik soruların hazırlanması için metinlere gereksinim duyulmaktadır. Metinlerden hareketle hazırlanan sorular aracılığıyla öğrencilerin kazanımları edinin edinmediği ve hangi bilişsel düzeylere yönelik sorulara yanıt verebildikleri hakkında bilgi sahibi olunabilir. Bu bağlamda hazırlanan soruların türleri de önemli görülmektedir. Türkçe öğretimi sürecinde kullanılan ölçme araçları ve soru türleri ölçülmesi hedeflenen kazanım ve düzeylere göre farklılaşmaktadır. Özellikle üstbilişsel becerilerin ölçülmesinin hedeflendiği ana dili öğretimi sürecinde kullanılacak soru türlerinin de aynı doğrultuda söz konusu becerileri ölçmeye uygun olarak seçilmesi beklenmektedir.

Alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında Türkçe dersi yazılı sınav sorularının çeşitli bağlamlarda incelendiği çalışmalar olduğu görülmektedir (Aydın ve Uçgun, 2020; Çintaş Yıldız, 2015; Güftâ ve Zorbaz, 2008; Kanık Uysal, 2022; Kanık Uysal vd., 2022, Karatay ve Dilekçi, 2019; Ömeroğlu, 2024, Ünlü vd., 2014). Söz konusu çalışmalar arasında sınav yönergesindeki değişiklik sonrası Türkçe dersi yazılı ve uygulamalı sınavlarına yönelik herhangi bir çalışma yer almadığı görülmektedir. Sınav yönergesinde yapılan güncel değişikliğin bir getirisi olarak Türkçe derslerinde beceri temelli ölçmeyi merkeze alan bir anlayış öne çıkmaya başlamıştır. Bu doğrultuda yazılı ve uygulamalı dil sınavlarının ilk örnekleri, içinde bulunulan eğitim öğretim dönemiyle birlikte başlamıştır. Bu bağlamda güncel uygulamanın ilk örneklerinin nasıl olduğunu belirlemek bu çalışmayı alan yazınındaki diğer çalışmalardan ayırarak sahip olduğu önemi açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmada beceri temelli Türkçe sorularına bütüncül bir biçimde bakılmış olması da özgün değerini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada beceri temelli Türkçe dersi sınav soruları ve yönergelerini; kazanımlar, bilişsel düzeyler, metin türleri ve soru türleri bağlamında derinlemesine inceleyerek bütüncül bir çerçevede

sunmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda araştırmının güncel bir değişiklik sonrası alandaki mevcut durumu ortaya koyması ve söz konusu değişiklik sonrası Türkçe öğretmenlerinin hazırladıkları ilk örnekleri bütüncül bir biçimde sunması nedeniyle özgün bir değere sahip olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmının amacı beceri temelli Türkçe dersi sınav sorularını ve yönergelerini derinlemesine incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma problemlerine yanıt aranmıştır.

1. Okuma-yazma sınavı sorularının kazanımlarla, bilişsel düzeylerle ilişkisi nasıldır? Sınav sorularında yer alan metin türleri ve soru türleri nelerdir?
2. Dinleme sınav sorularının kazanımlarla ve bilişsel düzeylerle ilişkisi, sınavın yönergeleri ve sınavda kullanılan metinlerin süresi nasıldır? Sınav sorularında yer alan metin türleri ve soru türleri nelerdir?
3. Konuşma sınav konuları nelerdir, söz konusu konuların kazanımlarla ve bilişsel düzeylerle ilişkisi ile sınavın yönergesi nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel yaklaşımla kurgulanmıştır. Nitel araştırma desenleri, derin ve ayrıntılı konularda çalışmaya olanak sağlar (Patton, 2018). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasından yararlanılmıştır. Durum çalışması, bir olayı gerçek dünya bağlamında derinlemesine ve bütüncül bir biçimde araştırmaya olanak tanımaktadır (Yin, 2018). Araştırmada, güncel bir değişiklik sonrası Türkçe derslerindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının mevcut durumunun ortaya konması amaçlandığı için durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Ayrıca alandaki ilk uygulama örnekleri ortaya konan beceri temelli Türkçe dersi sınav sorularını derinlemesine ve bütüncül biçimde incelemenin amaçlanması da durum çalışmasının tercih edilmesinde etkili olmuştur.

İncelenen Materyaller

Araştırmada Doğu Anadolu Bölgesi'nin batısında bulunan bir büyükşehirde 10 farklı okuldan alınan Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtları ve uygulama yönergeleri incelenmiştir. Okulların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda iletişim kurulan ve sınav sorularını paylaşmayı gönüllü biçimde kabul eden okul idaresi ve Türkçe öğretmenlerinden edinilen altıncı sınıf Türkçe dersi yazılı ve uygulama sınavı yönergeleri incelenmiştir. Bu bağlamda 10 okuma/yazma sınav kâğıdı, 10 dinleme uygulama sınavı yönergesi ve 9 konuşma uygulama sınavı yönergesi incelenmiştir. Konuşma yönergesi okullardan birinde yer almadığı için 9 konuşma uygulama sınavı yönergesi incelenebilmiştir. Sınav kâğıtlarına bakıldığında okuma/yazma sınavlarında okuma ve yazma becerisinin ölçülmesine yönelik soruların yer aldığı görülmektedir. Dinleme ve konuşma uygulama sınavı yönergelerine bakıldığında ise Türkçe öğretmenleri tarafından öğrencilere uygulamaların nasıl sunulduğuna, dinleme uygulama sınavının hangi metinler aracılığıyla yapıldığına ve konuşma uygulama sınavında hangi konulara yer verildiğine yönelik bilgilere yer verildiği görülmektedir. İncelenen sınav kâğıtları ve sorular araştırmada kod isimlerle belirtilmiştir. Bu bağlamda okullara ait yazılı kâğıtları için 'O1, O2, O3...' kod isimleri kullanılmıştır. Bu kodlamada 'O' harfi 'Okul' sözcüğünü karşılamaktadır. Herhangi bir okula ait yazılı kâğıdındaki soruyu belirtmek için ise 'O3S4' gibi kodlamalar kullanılmıştır. Bu kodlamada 'S' harfi 'Soru' sözcüğünü karşılamaktadır. Bu bağlamda söz konusu kodlama 'Okul 3 Soru 4' biçiminde okunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından oluşturulan yapılandırılmış formlardan yararlanılmıştır. Söz konusu formlara alt problemler bağlamında elde edilen bulgular işlenmiştir. Bu bağlamda okuma/yazma sınav sorularını değerlendirmeye yönelik hazırlanan Okuma ve Yazma Sınav Sorularını Değerlendirme Formu'nda "soru, beceri alanı, kazanım, bilişsel düzey, metin türü ve soru türü" başlıklarına yer verilmiştir. Dinleme uygulama sınavı yönergelerine ilişkin verilerin toplandığı Dinleme Uygulama Sınavı Değerlendirme Formu'nda 'sınav uygulaması/yönerge, soru,

kazanım, bilişsel düzey, metin türü, metin süresi, soru türü’ başlıklarına; Konuşma Uygulama Sınavı Değerlendirme Formu’nda ise ‘yönerge, kazanım, bilişsel düzey ve konu’ başlıklarına yer verilmiştir.

İşlem/ Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacıların çalışma materyallerini inceleyerek elde ettikleri verileri bağımsız bir biçimde yapılandırılmış formlara işlemeleriyle elde edilmiştir. Ardından araştırmacılar elde ettikleri verileri karşılaştırarak uygun gördükleri temalar altında birleştirmişlerdir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında içerik analizi ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’ e (2021) göre içerik analizinde benzer veriler belirli kavram ve temalar doğrultusunda bir araya getirilir ve okuyucunun anlayacağı biçimde yorumlanır. Bu bağlamda soru, yönergeler, metin süresi, konuşma konusu başlıklarına yönelik elde edilen bulgular içerik analiziyle çözümlenmiştir. Kazanım, bilişsel düzey, metin türü ve soru türü başlıklarına yönelik elde edilen veriler ise betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, araştırmada elde edilen verilerin daha önce belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Kartal, 2021). Bu doğrultuda kazanımlara yönelik veriler elde edilirken Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndan (2019), bilişsel düzeye ilişkin veriler elde edilirken Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nden, metin türüne ilişkin veriler elde edilirken Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndan (2019), soru türüne ilişkin veriler elde edilirken ölçme ve değerlendirme alan yazınından yararlanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak için birtakım önlemler alınmıştır. Saydamlık, bulgulara sadık kalma, etik tutum içinde bulunma ve değer yargısı (yapısal geçerlik, iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlilik) konularına dikkat etmek çalışmanın geçerli ve güvenilir olması için gereklidir (Akar, 2019). Bu bağlamda öncelikle araştırmanın ham verileri, araştırmacılar tarafından bağımsız biçimde incelenmiş; ardından karşılaştırma yapılarak kodlayıcılar arası güvenirlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen ham veri seti ve formlar araştırmacılar dışında, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalından iki uzmanla paylaşılmıştır. Uzmanların dönütleri doğrultusunda ham veri seti yeniden gözden geçirilerek düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak veriler sunulurken özgün hâllerine sadık kalınmış, kişisel görüş ve düşüncelere yer verilmemiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Karar tarihi= 22-02-2024
Belge sayı numarası=-E.414967

Bulgular

Okuma-Yazma Sınav Sorularına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Altıncı sınıf Türkçe dersi okuma-yazma sınav soruları kazanım, bilişsel düzey, metin türü ve soru türü bakımından incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular tablolarla sunulmuştur.

Okuma-Yazma Sınav Sorularında Kazanımlar

İncelenen sınav sorularının çoğunluğunun Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) kazanımlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Tablo 1’de okuma-yazma sınav sorularının kazanımlarla ilişkisi sunulmuştur

Tablo 1.

Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Okuma/Yazma Sınav Sorularında Kazanımlar

Kazanımlar	Soru Örnekleri	f
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	O2S1, O3S1, O5S2, O6S8, O6S11, O7S6, O8S, O9S, O9S2	9
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	O2S1, O3S1, O5S2, O6S8, O6S11, O7S6, O8S, O9S1, O9S2, O1S2O2S7, O3S2, O4S4, O4S8, O4S9, O5S3, O6S6, O6S12, O6S13, O7S2, O7S7, O8S6, O9S3	14
İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	O5S1	1
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	O1S6, O9S4	2
Metinle ilgili soruları cevaplar.	O1S4, O2S2, O2S3, O2S4, O2S5, O3S7, O4S1, O4S2, O4S3, O4S5, O5S6, O5S7, O6S5, O7S4, O8S4, O10S1, O10S2, O10S3	18
Metnin konusunu belirler.	O6S10	1
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	O1S3, O2S10, O2S11, O3S6, O5S8, O6S9, O7S3, O8S3, O8S8	9
Metnin içeriğine uygun başlık belirler.	O2S6, O3S4, O5S9, O8S2	4
Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	O1S1, O2S8, O3S3, O4S6, O5S5, O6S1, O7S1, O8S1	8
Metnin içeriğini yorumlar.	O1S5O2S9, O3S5O4S7, O6S7O7S5, O8S7	7
Metin türlerini ayırt eder.	O10S11	1
Bilgilendirici metin yazar.	O1S8, O2S11, O7S8 O8S8	4
Hikâye edici metin yazar.	O3S8O5S12, O6S14, O9S5	4
Yazma stratejilerini uygular.	O3S8, O5S12O6S1, O10S12	4
Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	O1S8, O2S11, O6S14, O7S8, O8S8, O9S5	6
Yazdıklarını düzenler.	O1S8, O2S11, O3S8, O7S8, O8S8, O9S5, O9S7	7
Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	O9S5	1

Tablo 1'e bakıldığında incelenen altıncı sınıf okuma/yazma sınav sorularının hangi kazanımlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okumaya yönelik sınav sorularında en çok yer verilen kazanımın metin hakkında soruların yanıtlandırılmasına, en az yer verilen kazanımların ise metnin konusunu ve türünü belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Tablo 1'deki yazma sınav sorularına yönelik bulgulara bakıldığında ise en çok yer verilen kazanımın yazılanların düzenlenmesine, en az yer verilen kazanımın ise yabancı dillerden alınan sözcüklerin Türkçesinin kullanılmasına yönelik olduğu görülmektedir.

Örnek Sorular:

Aşağıda anlamları verilen sözcük ve deyimleri metinden bulup noktalı yerde karşısına yazınız. (O2S1)

Bu dizelerin ana duygusundan hareketle doğayı sevmek ve ağacı korumak ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi ifade eden bilgilendirici bir metin yazınız. (O8S8)

Metne uygun bir başlık bulunuz. (O5S9)

Bu metinde geçen "imece" sözcüğünün metne kattığı anlamı yazınız. (O5S1)

Aşağıdaki metni okuyup türünü altındaki boşluğa yazınız. (O10S11)

Aşağıda giriş bölümü verilen hikayenin devamını hayal gücünüzü kullanarak devam ettiriniz. (O5S12)

Bu dizelerin ana duygusundan hareketle ülkemizle ilgili duygu ve düşüncelerinizi ifade eden bilgilendirici bir metin yazınız. Metni oluştururken yazım ve noktalama kurallarına dikkat ediniz. Yazınıza uygun bir başlık koymayı unutmayınız (O2S11).

Aşağıdaki hikaye unsurlarıyla ilgili açıklamalardan hareketle bir hikaye yazınız. (Hikayenizi oluştururken yazım ve noktalama kurallarına, yabancı sözcüklerin yerine Türkçe karşılıklarını kullanmaya dikkat ediniz. Hikayenize uygun bir başlık yazınız (O9S5).

Kazanımlarla ilişkili soruların yanı sıra incelenen okuma/yazma sınav soruları arasında Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) kazanımlardan herhangi biriyle ilişkilendirilemeyen soruların da olduğu görülmektedir. Bu sorular; O1S7, O5S4, O5S10, O5S11, O9S6, O10S4, O10S5, O10S6, O10S7, O10S8, O10S9 ve O10S10 biçiminde sıralanabilir. Söz konusu soruların doğrudan herhangi bir kazanıma yönelik olmadığı düşünülmektedir.

Örnek Sorular:

Aşağıda verilen cümlelerdeki boşluklara parantez içindeki isim türlerine (somut- soyut) uygun isimler yazınız. (O5S4)

Aşağıda boş bırakılan yerlere yay ayrıç içinde verilen anlamları (amaç-sonuç, neden-sonuç, benzetme) ifade eden cümleler yazınız. (O9S6)

Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili sözcüklerin anlam özelliklerini yazınız. (O10S5)

Okuma/Yazma Sınav Sorularında Bilişsel Düzeyler

İncelenen okuma/yazma sınav sorularının çoğunun Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde bilişsel bir basamağa denk geldiği görülmektedir. Bu bağlamda Tablo 2'de okuma/yazma sınav sorularının bilişsel düzeylerle ilişkisi sunulmuştur.

Tablo 2.

Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Okuma/Yazma Sınav Sorularında Bilişsel Düzeyler

Beceri Alanı	Bilişsel Düzey	Soru Örnekleri	f
Okuma	Hatırlama	O2S2, O2S3, O2S4, O3S7, O6S5O10S1, O10S2, O10S3	8
	Anlama	O6S1, O1S3, O1S6, O2S1, O2S5, O2S8, O2S10, O2S11, O3S1, O3S3, O3S6, O4S1, O4S2, O4S3, O4S5, O4S6, O4S8, O5S1, O5S2, O5S5, O5S6, O5S, O5S8, O6S1, O6S7, O6S8, O6S9, O6S10, O6S11, O6S13, O7S1, O7S3, O7S6, O8S1, O8S3, O8S5, O8S8, O9S1, O9S2O9S3, O9S4	41
	Uygulama	-	-
	Çözümleme	O1S2, O2S7, O3S2, O4S4, O4S9, O5S3, O6S6, O6S12, O7S2, O7S7, O8S6	11
	Değerlendirme	O1S4, O1S5, O2S9, O3S5, O4S7, O5S7, O7S4, O7S5, O8S4, O8S7	0
	Yaratma	O2S6, O3S4, O5S9, O6S8, O8S2, O9S1, O9S3	7
	Hatırlama	-	-
Yazma	Anlama	-	-
	Uygulama	O1S8, O2S11, O3S8, O6S14, O7S8, O8S8, O9S5, O9S5	8
	Çözümleme	-	-
	Değerlendirme	-	-
	Yaratma	O1S8, O2S11, O3S8, O5S12, O6S14, O7S8, O8S8, O9S5, O1S12	9

Tablo 2'ye bakıldığında okuma-yazma sınav sorularının bilişsel düzeylere göre dağılım gösterdiği görülmektedir. Okuma sorularına bakıldığında çoğunluğunun anlama düzeyine denk geldiği görülmektedir. Okuma sorularının en az yer verildiği düzeyin ise yaratma basamağı olduğu görülmektedir. Ayrıca okuma sorularında "uygulama" düzeyinde herhangi bir soruya yer verilmediği de görülmektedir. Yazma sorularına bakıldığında ise en çok yaratma düzeyinde sorulara yer verildiği görülmektedir. Yaratma düzeyinden sonra en çok yer verilen bilişsel düzey uygulamadır. Yazma

alanında hatırlama, anlama ve çözümleme bilişsel düzeylerinden sorulara ise hiç yer verilmediği görülmektedir.

Örnek Sorular:

Aşağıdaki metinle ilgili soruyu cevaplayınız. (O3S7)

Cervantes'in "Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim." sözünde ne anlatılmak istenmektedir? (O4S1)

Bu metinde geçen aşağıdaki sözcüklerde yer alan çekim eklerini bulup görevlerini örnekteki gibi gösteriniz. (O7S7)

Bu metinde numaralanmış cümleleri öznellik ve nesnellik açısından değerlendiriniz. (O2S9)

Yukarıdaki parçada geçen aşağıdaki kelimelerin ve kelime gruplarının anlamlarını parçadan hareketle tahmin ediniz. Daha sonra bu kelimeleri yeni cümlede kullanınız. (O6S8)

Aşağıdaki ekleri yay ayraç içinde verilen anlamı karşılayacak şekilde cümle içinde kullanınız. (O9S3)

Yukarıdaki metni okuyup devamını kendiniz tamamlayınız. Sizce bu yazı nasıl devam etmiş ve son bulmuştur? (O10S12)

Okuma/Yazma Sınav Sorularında Metin Türleri

İncelenen okuma/yazma sınavlarında metinlere yer verildiği ve bu metinlerden hareketle soruların yapılandırıldığı görülmektedir. Okuma sorularında metinden hareketle soruların yanıtlanması istenirken yazma sorularında sunulan metnin ana fikrinin bulunması ve bu ana fikir doğrultusunda farklı türde metin yazılması, sunulan metnin farklı türle devam ettirilmesi ya da bir konu hakkında belirtilen türde yazı yazılması istenmektedir. Bu bağlamda Tablo 3'te okuma/yazma sorularında yer verilen metin türleri sunulmuştur.

Yazma sorularında yer alan metin türüne ilişkin bulgular "öğrenciye sunulan" ve "öğrenciden yazılması istenen" olmak üzere iki başlıkla sunulmuştur. "Öğrenciye sunulan metin türü" başlığı, yazmaya yönelik sorularda yer verilen metin türünü ifade etmektedir. "Öğrenciden yazılması istenen metin türü" başlığı ise yazma sorularında öğrencinin hangi türde yazı oluşturulmasının istendiğini ifade etmektedir.

Tablo 3.

Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Okuma/Yazma Sınav Sorularında Metin Türleri

	Metin Türü	Soru Örnekleri	f
Okuma	Hikâye edici	O1S1, O1S2, O1S5, O1S6, O1S7, O2S8, O2S10, O3S3, O4S6, O5S2, O5S5, O5S6, O5S7, O5S8, O5S9, O6S1, O6S2, O6S3, O6S4, O6S5, O6S6, O6S7, O6S8, O7S1, O7S2, O7S5, O7S6, O7S7, O8S1, O8S2, O8S3, O8S4, O9S2, O9S5, O10S1, O10S2, O10S3, O10S4, O10S9, O10S11	18
	Bilgilendirici	O1S3, O1S4, O2S1, O2S2, O2S3, O2S4, O2S5, O2S6, O2S7, O2S9, O3S1, O3S4, O3S5, O3S6, O3S7, O4S1, O4S2, O4S3, O4S4, O4S5, O4S7, O5S1, O6S9, O6S10, O6S11, O7S3, O7S4, O8S5, O8S6, O8S7, O9S1, O9S7	19
	Şiir	O9S4	1
Yazma (Sunulan)	Hikâye edici	O3S8, O5S12, O10S12, O6S14	4
	Bilgilendirici	-	-
	Şiir	O2S11, O8S8	2
Yazma (İstenen)	Bilgilendirici Metin	O1S8, O2S11, O7S8, O8S8	4
	Hikâye Edici	O3S8, O5S12, O6S14, O10S12	4
	Şiir	-	-

Tablo 3'e bakıldığında okuma sorularında hikâye edici metin sayısının 18, bilgilendirici metin sayısının 19, şiir türünde metin sayısının 1 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okuma sorularında hikâye edici ve bilgilendirici metin türüne neredeyse eşit sayıda yer verildiği görülmektedir. Ancak bu görünümle zıt biçimde şiir türünde metinlere çok az yer verildiği görülmektedir. Yazma sorularında metin türlerinin görünümüne bakıldığında öğrenciye en fazla hikâye edici (4) metin türünün sunulduğu görülmektedir. Ayrıca şiir (2) türünde de metin sunulduğu dikkat çekmektedir. Yazma etkinliklerinde öğrenciye "bilgilendirici" metin türünün hiç sunulmadığı görülmektedir.

Öğrenciden yazması istenen metin türüne ilişkin bulgulara bakıldığında ise hikâye edici (4) metin ile bilgilendirici (4) metin türünün eşit dağılım gösterdiği görülmektedir. Yazılması istenen hikâye edici metinlerin daha önce öğrencilere sunulan metinler olduğu, öğrencilerden bu metinleri devam ettirmeleri istendiği detayı önemli görülmektedir. Ayrıca yazma sorularında öğrencilerden "şiir" türünde metin yazmalarının istenmediği de görülmektedir. Okuma/yazma sorularında öğrencilere sunulan metin türlerine bütüncül olarak bakıldığında ise hikâye edici metin türü sayısının 22, bilgilendirici metin türü sayısının 19 ve şiir türünde metin sayısının 3 olduğu görülmektedir. Görüldüğü üzere ön plana çıkarılan metin türü hikâye edici metin iken en az yer verilen metin türü şiirdir. Hikâye edici metin türü sayısı ile bilgilendirici metin türü sayısının birbirine yakın olması ise vurgulanması gereken önemli bir noktadır. Bu bağlamda şiir türünün okumaz/yazma sınavlarında ihmal edilen bir tür olduğunu söylemek olanaklıdır.

Örnek Sorular:

Atatürk'ün "Yurtta sulh (barış), dünyada sulh (barış)." Sözünden hareketle günümüz dünyasındaki gelişmeleri de değerlendirerek bir bilgilendirici yazı yazınız. (O1S8)

Bu dizelerin ana duygusundan hareketle ülkemizle ilgili duygu ve düşüncelerinizi ifade eden bilgilendirici bir metin yazınız. Metni oluştururken yazım ve noktalama kurallarına dikkat ediniz. Yazınıza uygun bir başlık koymayı unutmayınız. (O2S11)

Aşağıda verilen hikayenin devamını tahmin ederek gelişme ve sonuç bölümü olacak şekilde iki paragraf yazınız. Hikayenize başlık da veriniz. (O6S14)

Okuma/Yazma Sınav Sorularında Soru Türleri

Altıncı sınıf okuma/yazma sınav sorularına bakıldığında farklı soru türlerine yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda Tablo 4'te incelenen sorularda yer verilen soru türleri sunulmuştur.

Tablo 4.

Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Sınav Sorularında Soru Türleri

Beceri	Soru Türü	Örnek Sorular	f
Okuma	Açık Uçlu	O1S3, O1S4, O1S5, O1S6, O2S2, O2S4, O2S5, O2S7, O2S9, O2S10, O3S2, O3S5, O3S6, O3S7, O4S1, O4S2, O4S3, O4S4, O4S5, O4S7, O4S8, O5S1, O5S2, O5S6, O5S7, O5S8, O6S5, O6S7, O6S8, O6S9, O6S10, O6S11, O6S13, O7S3, O7S4, O7S5, O8S3, O8S4, O8S5, O8S6, O8S7, O9S1, O9S2, O9S3, O9S4, O9S5, O10S1, O10S2, O10S3	49
	Kısa Yanıtlı	O1S1, O1S2, O1S6, O1S12, O2S1, O2S3, O2S6, O2S8, O3S1, O3S3, O3S4, O4S6, O4S9, O5S3, O5S4, O5S5, O5S9, O5S10, O7S1, O7S2, O7S6, O7S7, O8S1, O8S2, O10S4, O11	27
	Eşleştirme	O1S7	1
Yazma	Açık Uçlu	O1S8, O2S11, O3S8, O5S12, O6S14, O7S8, O8S8, O9S7, O10S12	9
	Kısa Yanıtlı	O9S7	1
	Eşleştirme	-	-

Tablo 4'e bakıldığında okuma/yazma sınavlarında okuma sorularında açık uçlu (49), kısa yanıtlı (27) ve eşleştirme (1) türlerinde sorulara, yazma sorularında ise açık uçlu (9) ve kısa yanıtlı (1) sorulara yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda okuma/yazma sınavlarında en çok tercih edilen soru türünün açık uçlu sorular olduğu söylenebilir. Açık uçlu sorulardan sonra tercih edilen diğer soru türü ise kısa

yanıtlı sorulardır. Eşleştirme sorularının ise okuma becerisine yönelik sorularda sıklıkla olmasa da kullanılan soru türü olduğu oldukları söylenebilir.

Örnek Sorular:

Arkadaşlarımızda bulunan hangi davranışları örnek alırsak başkalarının beğenilen, aranan, sevilen bir kişi oluruz? (O4S3 – Açık Uçlu)

Yaşadığınız okulda veya yerde (köy, ilçe, il) imkânlar olsa hangi sporları yapmak istediğinizi nedenleriyle birlikte yazınız. (O7S4- Açık Uçlu)

Aşağıda giriş bölümü verilen hikayenin devamını hayal gücünüzü kullanarak devam ettiriniz. (O5S12-Açık Uçlu)

Bu metindeki hikâye unsurlarını aşağıya yazınız. (O1S1 – Kısa Yanıtlı)

Yukarıdaki metinde geçen bazı sözcüklerin anlamı aşağıda verilmiştir. Anlamı verilen sözcükleri metinden bularak anlamlarının karşısına yazınız. (O3S1-Kısa Yanıtlı)

Aşağıdaki cümlelerde geçen iyelik eklerini bulup kaçınıcı kişiye ait olduğunu örnekteki gibi yazınız. (O4S9-Kısa Yanıtlı)

Aşağıdaki parçada yay ayraçla belirtilen yerlere uygun noktalama işaretlerini getiriniz. (O9S7-Kısa Yanıtlı)

Aşağıdaki deyimlerin anlamlarıyla harfleri yazarak eşleştiriniz. (O1S7 -Eşleştirme)

Dinleme Uygulama Sınav Sorularına ve Yönergelere Yönelik Elde Edilen Bulgular

Altıncı sınıf Türkçe dersi dinleme uygulama sınavı soruları yönerge, kazanım, bilişsel düzey, metin türü, metin süresi ve soru türü bakımından incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular başlıklarla sunulmuştur.

Dinleme Uygulama Sınavında Yönergeler

Altıncı sınıf dinleme uygulama sınavına yönelik bulgular ders öğretmenleri tarafından hazırlanan sınav kâğıtlarından hareketle elde edilmiştir. Söz konusu sınav kâğıtları incelendiğinde öncelikle öğrencilere yönergelerin sunulduğu görülmektedir. Tablo 5’te bu yönergeler sunulmuştur.

Tablo 5.

Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Uygulama Sınavında Yönergeler

Beceri Alanı	Yönerge	Soru Örnekleri	f
Dinleme	Aşağıdaki soruları, dinlediğiniz adlı metinden hareketle/metne göre yanıtlayınız.	O5, O1, O8, O10, O3, O4, O9, O7	8
	Öğretmeninizin okuyacağı “Ayaz’ın Definesi” adlı metni dinleyiniz.	O6	1

Tablo 5’e bakıldığında dinleme uygulama sınavlarında sunulan yönergelerin dinlenen/izlenen metinden hareketle soruların yanıtlanmasına yönelik olduğu görülmektedir. Yönergelere bakıldığında O6 numaralı dinleme uygulama sınavında metnin öğretmen tarafından okunduğu anlaşılabilmektedir. Diğer uygulama sınavlarında metnin öğrenciye nasıl dinletildiği yönergelerden dolayı bir biçimde anlaşılabilmektedir. Sınav kâğıtlarında yönergelerle beraber metin isminin ve video bağlantısının paylaşılmasından hareketle söz konusu metinlerin öğrencilere dijital araçlar aracılığıyla dinletildiği düşüncesi zihinlerde oluşabilmektedir. Ayrıca Tablo 5’e bakıldığında O2’nin dinleme uygulama sınavına ilişkin yönergelerin yer almadığı görülmektedir. O2 Türkçe dersi öğretmeni dinleme uygulama sınavına yönelik değerlendirmesini öğrencilere dönem başında sunduğu ölçütlerle süreç temelli yaptığını belirtmiştir. Bu bağlamda dinleme uygulama sınavına yönelik bulgularına yer verilememiştir.

Dinleme Uygulama Sınavında Kazanımlar

Dinleme uygulama sınavında yer alan soruların çoğunluğunun, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) kazanımlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Tablo 6’da dinleme uygulama sınav sorularının kazanımlarla ilişkisi sunulmuştur.

Tablo 6.

Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Uygulama Sınavında Kazanımlar

	Kazanımlar	Soru Örnekleri	f
Dinleme	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	O6S6, O7S2	2
	Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	O6S7, O7S3, O9S5, O8S6 O10S9	5
	Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	O5S1, O5S2, O5S3, O5S4, O5S5, O5S6, O5S7, O5S8, O5S9, O5S10, O1S1, O1S2, O1S3, O1S4, O1S5, O1S6, O1S7, O3S1, O3S2, O3S5, O4S4, O4S5, O4S6, O4S7, O4S8, O6S1, O6S2, O6S3, O6S4, O7S4, O7S5, O7S6, O7S7, O7S8, O9S1, O9S2, O8S1, O8S2, O8S3, O8S4, O10S1, O10S2, O10S3, O10S4	4
	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	O3S3	1
	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	O3S4, O10S8	2
	Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.	O3S8, O6S5, O7S9, O9S3, O8S5	5
	Dinledikleri/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	O3S7, O4S9, O4S10, O7S10, O9S4, O10S5, O10S6	7
	Hazırlıksız konuşma yapar.	O3S6, O4S1, O4S2, O4S3	4
Konuşma			

Tablo 6'ya bakıldığında dinleme uygulama sınavındaki soruların dinleme ve konuşma becerisi kazanımlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Dinleme becerisi bağlamında sınav sorularının çoğunluğunun dinlenenlere/izlenenlere yönelik soruların (44) yanıtlanmasına ilişkin olduğu görülmektedir. En az ilişki kurulan kazanım ise dinlenenlerin/izlenenlerin konusunun belirlenmesine (1) yöneliktir. Konuşma becerisi bağlamında bakıldığında ise hazırlıksız konuşma yapmaya (4) yönelik kazanımın ön plana çıktığı görülmektedir.

Örnek Sorular:

Mağaza vitrinlerindeki mankenlerin soğuk bulunmasının nedeni nedir? (O3S1)

Dinlediğiniz metinde geçen sözcüklerden bazılarının anlamı aşağıda verilmiştir. Anlamı verilen sözcüğün ne olduğunu karşısına yazınız. (O7S2)

Dinlediğiniz metni özetleyiniz. (O6S7)

Dinlediğiniz metnin konusu nedir? (O3S3)

Dinlediğiniz metnin vermek istediği mesaj /ana fikir nedir? (O10S8)

Dinlediğiniz metne farklı bir başlık koymak isteseyiz nasıl bir başlık koyardınız? (O9S3)

Dinlediğiniz metinle ilgili düşünceleriniz nelerdir? Metni beğendiniz mi? (O3S7)

Deniz denince aklınıza neler geliyor? (O4S1)

Dinleme Uygulama Sınavında Bilişsel Düzeyler

Dinleme uygulama sınavı sorularının çoğunluğu, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ndeki basamaklarla ilişkilendirilebilmektedir. Bu bağlamda Tablo 7'de okuma-yazma sınav sorularının bilişsel düzeylerle ilişkisi sunulmuştur.

Tablo 7.

Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Uygulama Sınavında Bilişsel Düzeyler

Beceri	Bilişsel Düzey	Soru Örnekleri	f
Dinleme	Hatırlama	O5S1, O5S2, O5S3, O5S4, O5S5, O5S6, O5S7, O5S8, O5S9, O5S10, O1S1, O1S2, O1S3, O1S4, O1S5, O1S6, O1S7, O3S1, O3S5, O4S6, O6S1, O6S2, O6S3, O7S4, O7S5, O7S6, O7S7, O7S8, O9S1, O9S2, O8S1, O8S2, O8S3, O8S4, O10S1, O10S2, O10S3, O10S4	41
	Anlama	O3S2, O3S3, O3S4, O4S4, O6S4, O6S6, O6S7, O7S2, O7S3, O9S5, O8S6, O10S8, O10S9	13
	Uygulama	-	-
	Çözümleme	-	-
	Değerlendirme	O3S7, O4S5, O4S7, O4S8, O4S9, O4S10, O7S10, O9S4, O10S5, O10S6	10
	Yaratma	O3S8, O6S5, O7S9, O9S3, O8S5	5

Tablo 7'ye bakıldığında dinleme uygulama sınavı sorularının hatırlama (41), anlama (13), değerlendirme (10) ve yaratma (5) basamaklarıyla ilişkilendirilebildiği görülmektedir. Söz konusu soruların uygulama ve çözümleme düzeyindeki bilişsel becerilere yönelik olmadığı da görülmektedir. Uygulama sınavı sorularının çoğunlukla sırasıyla hatırlama, anlama ve değerlendirme düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca sıklıkla olmasa da yaratma basamağında sorulara yer verildiği de görülmektedir.

Örnek Sorular:

Öğretmen, Hüseyin'in ailesine yardım etmek için nasıl bir yol düşünüyor? (O5S9)

Ayaz'ın odasına giden saray görevlileri odada neler görmüştür? (O6S3)

Dinlediğiniz metni özetleyiniz. (O8S6)

Dinlediğiniz metnin vermek istediği mesaj /ana fikir nedir? (O10S8)

Şair, denizden esmeyen, denizden geçmeyen rüzgârları niçin sevmemektedir? (O4S7)

Dinlediğiniz metinle ilgili görüşlerinizi yazınız. (O7S10)

Dinlediğiniz metne farklı bir başlık yazınız. (O3S8)

Siz olsaydınız metne ne başlık koyardınız? (O7S9)

Dinleme uygulama sınavında hazırlıksız konuşma yapmaya yönelik olan uygulamaların (O3S6, O4S1, O4S2, O4S3) ise herhangi bir bilişsel düzeyle ilişkilendirilemediği söylenebilir.

Örnek Sorular:

Deniz denince aklınıza neler geliyor? (O4S1)

Denize gitmeyi sever misiniz? Niçin? (O4S2)

Denizler hakkında neler biliyorsunuz? Anlatınız (O4S3).

Dinleme Uygulama Sınavında Metin Türleri

Dinleme uygulama sınavlarının, dinlenen/izlenen metinden hareketle yönlendirilen soruların yanıtlanmasıyla yapılandırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Tablo 8'de uygulama sınavlarında yer verilen metin türlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 8.

Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Uygulama Sınavında Metin Türleri

Beceri	Metin Türü	Soru Örnekleri	f
Dinleme	Bilgilendirici	O3	1
	Hikâye Edici	O1, O4, O6, O7, O9, O8, O10	7
	Şiir	O5	1

Tablo 8' e bakıldığında dinleme uygulama sınavlarında bilgilendirici (1), hikâye edici (7) ve şiir (1) türünde metinlere yer verildiği görülmektedir. Uygulama sınavlarında yer verilen metinlerin

çoğunluğunun hikâye edici türde olduğu görülmektedir. Bilgilendirici ve şiir türünde metinlere ise sayıca çok az yer verildiği görülmektedir.

Dinleme Uygulama Sınavında Dinlenen/İzlenen Metin Süreleri

Dinleme uygulama sınavlarında yer verilen metinlerin türlerinin yanı sıra süreleri de incelenmiştir. Bu bağlamda Tablo 9'da metinlerin süreleri sunulmuştur.

Tablo 9.

Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Uygulama Sınavında Dinlenen/İzlenen Metin Süreleri

Beceri	Metnin Süresi	Soru Örnekleri
Dinleme	6:27 dakika	O5
	6:25 dakika	O1
	3:36 dakika	O3
	1:05 dakika	O4
	4:00 dakika	O6
	4:19 dakika	O7
	1:33 dakika	O9
	4:15 dakika	O8
	1:33 dakika	O10

Tablo 9'a bakıldığında dinleme uygulama sınavında yer verilen metinlerin sürelerinin en az 1.05 dakika en fazla 6.27 dakika olduğu görülmektedir. Dinleme uygulama sınavlarında yer verilen metinlerin sürelerinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda hedef yaş düzeyinin bilişsel olarak dinleyebileceği ortalama metin süresine yönelik ortak bir bakış olmadığı söylenebilir.

Dinleme Uygulama Sınavında Soru Türleri

Uygulanan dinleme sınavlarının yönergelerine bakıldığında iki farklı soru türüne yer verildiği görülmektedir. Tablo 10'da uygulama sınavlarında yer verilen soru türleri sunulmuştur.

Tablo 10.

Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Uygulama Sınavında Soru Türleri

Beceri	Soru Türü	Örnek Sorular	f
Dinleme	Açık Uçlu	O5S1, O5S2, O5S3, O5S4, O5S5, O5S6, O5S7, O5S8, O5S9, O5S10, O1S1, O1S2, O1S3, O1S4, O1S5, O1S6, O1S7, O3S1, O3S2, O3S3, O3S4, O3S5, O3S6, O3S7, O4S1, O4S2, O4S3, O4S4, O4S5, O4S6, O4S7, O4S8, O4S9, O4S10, O6S1, O6S2, O6S3, O6S4, O6S6, O6S7, O7S1, O7S2, O7S3, O7S4, O7S5, O7S6, O7S7, O7S8, O7S10, O9S1, O9S2, O9S4, O9S5, O9S6, O8S1, O8S2, O8S4, O8S5, O8S6, O10S1, O10S2, O10S3, O10S4, O10S5, O10S6, O10S8, O10S9	67
	Kısa Yanıtlı	O3S8, O6S5, O7S9, O9S3, O8S5	5

Tablo 10'a bakıldığında dinleme uygulama sınavlarında açık uçlu ve kısa yanıtlı sorulara yer verildiği görülmektedir. Bu soru türleri arasında ise en fazla yer verilen açık uçlu soru türüdür. Ayrıca sayıca fazla olmasa da dinleme uygulama sınavlarında kısa yanıtlı sorulara da yer verildiği görülmektedir.

Örnek Sorular:

Sahipleri, Mercan'dan neden ayrılmaktadır? (O5S3- Açık Uçlu)

Şair, "Gözümde bir damla su deniz olup taşıyor / Çöllerde kalmış gibi yanyor, yanyorum." dizeleriyle ne anlatmak istiyor? (O4S4-Açık Uçlu)

Dinlediğiniz metne farklı bir başlık da siz yazınız (O6S5-Kısa Yanıtlı).

Konuşma Uygulama Sınavına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Altıncı sınıf Türkçe dersi konuşma uygulama sınavı soruları yönerge, kazanım, bilişsel düzey ve konu bakımından incelenmiştir. Kazanımlara yönelik incelemede söz konusu konuşma uygulamasının hazırlık ya da hazırlıksız yapılıyor olması da dikkate alınmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular tablolara sunulmuştur.

Konuşma Uygulama Sınavında Yönergeler

Konuşma sınavı uygulama yönergelerine bakıldığında Türkçe dersi öğretmenlerinin konuşma sınavlarını nasıl uyguladıklarına ilişkin bilgi sahibi olunabilmektedir. Tablo 11’de yönergeler ve örnekleri sunulmuştur.

Tablo 11.

Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Konuşma Uygulama Sınavında Yönergeler

Beceri	Yönerge	Soru Örnekleri	f
Konuşma	Aşağıda hayal gücünüzü, yaratıcılığınızı ve ifade yeteneğinizi geliştirecek 30 konuşma sorusu bulunmaktadır. Hangi konuda konuşmak istediğinizi belirleyiniz. Belirlediğiniz konuyla ilgili araştırma yaparak bilgi sahibi olunuz. Evde ailenize ya da ayna karşısında birkaç kez konuşma provası yapınız. Konuşmanın değerlendirilmesi 25 puan üzerinden yapılacaktır ve Türkçe dersi I. ortak yazınıza eklenecektir. (Konuşmanızda aşağıdaki kriterleri göz önünde bulundurunuz. Konuşmanın süresi, içeriği, akıcılığı, diksiyonu, beden dili)	O2	1
	Aşağıda bulunan konulardan istediğinizi seçerek hazırlıklı konuşma yapınız. Konuşmanızı “1.5” dakika olacak şekilde planlayınız.	O3	1
	Bir gününüzü anlatınız ya da istediğiniz bir konu hakkında konuşunuz.	O9	1
	Sizinle daha önce paylaşılan aşağıdaki konulardan herhangi biri hakkında konuşunuz. Konuşmanızı “4-5” dakika olacak şekilde planlayınız.	O8	1
	İsteddiğiniz bir konu hakkında konuşunuz.	O4, O5	2
	Okuduğunuz bir kitabı özetleyiniz.	O1	1
	Kâğıtlarda yazan değerlerden herhangi birini seçiniz. Seçtiğiniz değerle ilgili 1-1,5 dakikalık konuşma yapınız.	O6	1
	Yukarıda yer alan konulardan herhangi birini seçip 3 dakikayı geçmeyecek bir konuşma hazırlayınız.	O7	1

Tablo 11’e bakıldığında konuşma sınavı uygulama yönergelerinin birbirinden farklılaştığını görülmektedir. Yalnız “İsteddiğiniz bir konu hakkında konuşunuz.” yönergesine farklı uygulamalarda yer verildiği görülmektedir. Ayrıca bazı yönergelerde beklenen konuşma sürelerinin belirtildiği de görülmektedir. Konuşma sınavı uygulama yönergelerine bakıldığında öğrenci tarafından yapılacak konuşmanın hazırlık gerektirdiği ya da gerektirmediği hakkında da bilgi edinilebilmektedir. Bu duruma ilişkin bulgular kazanımlarla ilişkinin sunulduğu bölümde ele alınmıştır.

Konuşma Uygulama Sınavı Yönergelerinde Kazanımlar

Konuşma sınavı uygulama yönergelerine bakıldığında Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) kazanımlarıyla ilişkilendirilebildikleri görülmektedir. Kazanımlarla yapılan ilişkilendirme söz konusu uygulamanın hazırlıklı ya da hazırlıksız olduğuyla ilgili de bilgi verebilmektedir. Bu bağlamda uygulama yönergelerinin kazanımlarla ilişkisi Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Konuşma Uygulama Sınavında Kazanımlar

Beceri	Kazanımlar	Soru Örnekleri	f
Konuşma	Hazırlıklı konuşma yapar.	O2, O3, O8, O7	4
	Hazırlıksız konuşma yapar.	O9, O4, O5, O6, O1	5
	Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	O2	1
	Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	O2	2

Tablo 12'ye bakıldığında konuşma sınav uygulamalarının hazırlıklı (4) ve hazırlıksız (5) olmak üzere iki biçimde yapıldığı görülmektedir. Hazırlıklı konuşma yapmayı gerektiren uygulamaların çoğunluğunda yönerge öğrencilere sınavdan önce sunulmaktadır. Hazırlıksız konuşma yapılan uygulamalarda ise konular öğrencilere sınav anında sunulmaktadır. Öğrenciler konulardan birini seçerek konuşma yapmaktadır. Ayrıca hazırlıksız konuşmalarda herhangi bir konu vermeden öğrencinin istediği konu hakkında konuşmasını ele alan uygulamalar da yürütülmektedir.

Konuşma Uygulama Sınavı Yönergelerinde Bilişsel Düzeyler

Konuşma sınavı uygulama örnekleri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ndeki bilişsel düzeyler bağlamında incelenmiştir. Konuşma sınavı uygulamalarının bilişsel düzeylerle ilişkisinin ancak dolaylı bir biçimde kurulabileceği söylenebilir. Örneğin O2'de öğrencilerin konuşmalarında beden dilini etkin bir biçimde kullanmalarına (T.6.2.4) ve konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanmalarına (T.6.2.6) yönelik yönergelerin "Uygulama" basamağıyla ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşma yapmaya yönelik yönergelerin ise herhangi bir bilişsel düzeyle ilişkilendirilemeyeceği söylenebilir.

Konuşma Uygulama Sınavı Yönergelerinde Konular

Konuşma uygulama sınavlarında hazırlıklı ya da hazırlıksız yapılması istenen konuşmaların çoğunlukla bir konu bağlamında sunulduğu görülmektedir. Bu bağlamda hazırlıklı konuşma gerektiren uygulamalarda öğretmenlerin konuşma konusunu, ya da konuşma konularının yer aldığı listeyi sınavdan önce öğrencileriyle paylaştığı görülmektedir. Bu bağlamda en çok gitmek istedikleri şehri (O8), en çok gitmek istedikleri ülkeyi (O8), gezmenin insana getirilerini (O8), zamanı nasıl verimli kullanacaklarını (O8) ve 20 yıl sonra kendilerini nerede hayal ettiklerini (O8) anlatmaları istenmektedir. Ayrıca hazırlıklı konuşma yapmaları için öğrencilerle konuşma konularının yer aldığı listelerin de öğrencilerle paylaşıldığı görülmektedir. Bu bağlamda O2'nin 30 konu başlığının (EK 1) yer aldığı listeyi, O7'nin ve O3'ün ise 20 konu başlığının (EK 2) yer aldığı listeyi öğrencileriyle paylaştığı görülmektedir. Hazırlıksız konuşma yapmaya yönelik yönergelere bakıldığında öğrencilerle sınav anında konunun paylaşıldığı anlaşılabilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerden bir günlerini anlatmalarının (O9), okudukları bir kitabı özetlemelerinin (O1), seçecekleri değerler hakkında konuşmalarının (O6) ve istedikleri bir konu hakkında konuşmalarının (O4, O5) istendiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde (2023) yapılan güncel değişiklikler sonrası Türkçe derslerinde yapılan beceri temelli sınav uygulamalarının ilk örnekleri incelenmiştir. Bu bağlamda altıncı sınıf Türkçe dersi okuma/yazma, dinleme ve konuşma sınavlarının yazılı sorularından ve yönergelerinden hareketle bulgular elde edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgulardan hareketle çeşitli sonuçlara varılmıştır.

Beceri temelli altıncı sınıf Türkçe dersi sınavlarında okuma/yazma soruları kazanım, bilişsel düzey, metin türü ve soru türü bakımından incelenmiştir. Bu doğrultuda okuma yazılı sorularının büyük ölçüde metne yönelik soruların yanıtlanmasına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğan Kahtalı (2021) çalışmasında öğretmen adaylarının hazırladıkları okuma etkinliklerinde altıncı sınıf düzeyinde çoğunlukla metne yönelik sorular ile ana düşünceyi, ana duyguyu ve konuyu belirlemeye yönelik sorulara yer verdiklerini tespit etmiştir. Ateş (2023) çalışmasında ortaokul Türkçe ders kitaplarında

okuma etkinliklerinde anlama başlığında en çok “Metinle ilgili soruları cevaplar.” kazanımının yer aldığına ulaşılmıştır. Karakoç Öztürk ve Yıldırım (2022) ise ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin kazanımlarla uyumuna baktığı çalışmada 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında en çok yer verilen kazanımların; metnin içeriğini yorumlamaya, okunanlarla ilgili çıkarımda bulunmaya, noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okumaya ve metninle ilgili soruları cevaplamaya yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ışığında, okuma etkinliklerinde ve sınavlarında odaklanılan noktanın “anlamlandırma” olması nedeniyle metne yönelik, ana fikir ve konu belirlemeye yönelik, metni yorumlama ve çıkarım yapmaya yönelik sorulara yer verildiği söylenebilir. İncelenen okuma yazılı sınavlarında en çok metne yönelik soruların yanıtlanması kazanımına yer verilmesinin sınırlı bir süre içinde açık uçlu sorularla öğrencilerin bir metni okuyup anlamlandırmalarının ölçülmesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin böylelikle belirlenen sınav süresinde öğrencilerin, metninle ilgili genel sorulara yanıt veremediklerini ölçtükleri ve değerlendirmelerini buna göre yaptıkları söylenebilir. Ayrıca Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2023) tarafından yayımlanan soru dağılım tablosu ve örnek senaryolarda altıncı sınıf düzeyinde okuma becerisi anlama alt öğrenme alanında metninle ilgili soruları yanıtlamaya yönelik kazanımın en çok yer verilen kazanımlardan biri olmasının da bu sonuçla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

İncelenen okuma yazılı sınav sorularında ise en az yer verilen kazanımlarında metnin konusunu ve türünü belirlemeye yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuyla benzer biçimde Deniz ve diğerleri (2019) okuma kazanımları bağlamında ortaokul Türkçe ders kitaplarını inceledikleri çalışmaları sonucunda “T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.” kazanımının Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda sadece bir kez kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Metnin konusunu ve türünü belirlemeye yönelik soruların okuma yazılı sınavlarında sınırlı yer almasının bir eksiklik olduğu söylenebilir. Konu ve türü belirlemeye yönelik soruların bilişsel anlamda yoğun çaba gerektirmesi nedeniyle yazılı sınavlarda ihmal edildiği düşünülmektedir. Ayrıca metnin türü ile türe özgü olarak konunun ne olduğunu belirlemede takip edilmesi gereken zihinsel işlemlerin dolaylı bir ilişki içinde olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle söz konusu iki kazanımın yazılı sınavlarda sınırlı olmasının, türü belirlemeye yönelik farkındalığın yetersiz olması ve süre gerektirmesi düşüncesiyle bağlantılı olabileceği söylenebilir. Nitekim soru dağılım tablosu ve örnek senaryolarda da altıncı sınıf düzeyinde okul genelinde yapılacak ortak yazılı sınavların senaryolarında metnin türünü ayırt etmeye ve konusunu belirlemeye yönelik kazanımların sayıca belirtilmediği görülmektedir.

İncelenen okuma yazılı sınav sorularında yer verilen kazanımlara (T.6.3.5., T.6.3.7., T.6.3.8., T.6.3.14., T.6.3.17., T.6.3.19., T.6.3.20., T.6.3.21., T.6.3.22., T.6.3.24., T.6.3.26.) bakıldığında söz varlığı (3) ve anlama (8) alt alanlarına yönelik oldukları görülmektedir. Bu bağlamda akıcı okuma alt alanına yönelik sorulara yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Akıcı okuma sesletimle ilgili bir kavram olduğu ve sınıf içi uygulama çalışmalarına daha uygun olmasıyla bu alanda yazılı sınavlarda soru sorulmamış olabileceği düşünülmektedir. Benzer biçimde Deniz ve diğerleri (2019) çalışmalarında ortaokul Türkçe ders kitaplarında bütün sınıf düzeylerinde en az akıcı okumaya, en çok ise anlamaya yönelik kazanımlara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ışığında akıcı okuma becerisinin, sınıf içi uygulamalarda da geri planda kaldığı dikkat çekmektedir.

Yazma yazılı sorularına bakıldığında en çok yer verilen kazanımın yazılanların düzenlenmesine yönelik olduğu en az yer verilen kazanımın ise yabancı dillerden alınan sözcüklerin Türkçesinin kullanılmasına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazılanların düzenlenmesiyle ilgili kazanıma sayıca çok yer verilmesinin konu soru dağılımı ve örnek senaryolar tablosuyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Konu soru dağılımı ve örnek senaryolarda yazdıklarını düzenlemeye yönelik kazanıma diğer yazma kazanımlarından sayıca fazla yer verilmiştir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerin yazmaya dönük sınav sorularında bu kazanımı öncelediği düşünülmektedir. Ayrıca okuma/yazma sınav soruları arasında Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2019) kazanımlardan herhangi biriyle ilişkilendirilemeyen soruların olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bu durumun ise Türkçe öğretmenlerinin soru hazırlama noktasında ön hazırlıklarının ve farkındalıklarının yeterli düzeyde olmamasıyla bağlantılı olabileceği düşünülmektedir.

Okuma-yazma sınav sorularının bilişsel düzeyler bağlamında incelenmesine yönelik bulgulara bakıldığında okuma sorularının çoğunun anlama düzeyine, en az ise yaratma düzeyine denk geldiği

sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda üst bilişsel becerilere yönelik sorulara çok yer verilmediği, alt düzeylerdeki becerilere yönelik sorulara yer verildiği söylenebilir. Benzer biçimde Sur (2022) çalışması sonucunda altıncı sınıf MEB 1 Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan okuma metinlerine ilişkin soruların %65'i düşük, %35'i üst becerilere yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazınındaki diğer çalışmalara bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının ve Türkçe öğretmenlerin üst bilişsel beceriler yerine daha çok alt düzey becerileri ölçmeye yönelik sorular hazırladıkları sonucuyla karşılaşılmaktadır (Aktaş 2017, Eyüp 2012). Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) vurgulanan özel ve genel amaçların gerçekleşebilmesi, eleştirel ve yaratıcı okur kimliğinin oluşturulabilmesi için üst düzey düşünme becerilerinin etkin kullanılabileceği sorularla öğrencilerin karşılaştırılması gerekmektedir. Bekaroğlu (2007) kavrama sorularının metin ile bağın kurulduğu sorular olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda incelenen okuma sınav sorularında en çok anlama/kavrama düzeyinde sorulara yer verilmiş olmasının metinle bağın kurulmasını sağlamakla ilişkili olduğu söylenebilir.

Yazma sorularının ise en çok yaratma düzeyine ve uygulama düzeyine denk geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Okuma sorularının anlam kurmayı hedeflemesi nedeniyle anlama bilişsel düzeyine yönelik sorulara yazılılarda sayıca daha fazla yer verilmesinin uygun olduğu söylenebilir. Benzer biçimde yazma becerisinin de temelinde "ürün oluşturma" anlayışı olduğundan en çok yaratma ve uygulama bilişsel düzeylerinde sorulara yer verilmiş olmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçların yanı sıra yazma sınav sorularında herhangi bir bilişsel düzeyle ilişkilendirilemeyen soruların olduğu da görülmektedir. Bu bağlamda yazma sorularında hatırlama, anlama ve çözümleme bilişsel düzeylerinden sorulara yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okuma-yazma sorularında yer verilen metin türlerine bakıldığında okuma sorularında hikâye edici (18), bilgilendirici (19) ve şiir (1) türünde metinlere yer verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda okuma yazılı sorularında hikâye edici metinler ile bilgilendirici metinlere neredeyse eşit bir biçimde yer verildiği ancak şiir türünün ihmal edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) bulunan sınıf düzeylerine göre metin türleri tablosunda altıncı sınıf düzeyinde bilgilendirici metin biçiminde 11 metin türüne, hikâye edici metin biçiminde 8 metin türüne, şiir biçiminde 2 metin türüne yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda bilgilendirici metin ve hikâye edici metin türlerinin ön plana çıktığı, şiir biçimindeki metin türlerinin sayıca daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında bulunan metin türlerine yönelik araştırmalara bakıldığında metin biçimlerinin ders kitaplarında eşit bir biçimde dağıtılmadığı görülmektedir (Karacaoğlu ve Karakuş, 2022; Tarakcı ve Kayadibi, 2023). Karacaoğlu ve Karakuş (2022) çalışmalarında kitaplarda bilgilendirici metinlerin hikâye edici metinlerden daha çok şiirlerin ise daha az aldığı sonucuna ulaşırken (Tarakcı ve Kayadibi, 2023), 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda öyküleyici metinlerin ağırlık olduğu, en az ise şiirin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Türkçe derslerindeki ana kaynak olan ders kitaplarındaki bakış açısıyla benzer biçimde beceri temelli Türkçe dersi sınavlarında da bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin ön plana çıkarıldığı ancak şiirin göz ardı edildiği düşünülmektedir. Ancak şiir türündeki metinlerin, öğrencilerin estetik duygularını harekete geçirerek çıkarım yapmalarını ve örtülü anlamları belirlemelerini sağlaması nedeniyle beceri temelli sınavlarda bulunması uygun soru ve yönergelerle öğrencilere sunulması gerektiği düşünülmektedir.

Yazma sorularına bakıldığında ise öğrenciye sunulan ve öğrenciden yazılması istenen olmak üzere iki biçimde metinlere yer verildiği görülmektedir. Öğrenciye sunulan metin türlerine bakıldığında hikâye edici (4) ve şiir (2) türünde metinlerle karşılaşılmaktadır. Öğrenciden yazılması istenen metin türlerine bakıldığında ise hikâye edici (4) bilgilendirici (4) metin türünün eşit biçimde dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okuma/yazma sorularında öğrencilere sunulan metin türlerine genel olarak bakıldığında ise hikâye edici metin türü sayısının 22, bilgilendirici metin türü sayısının 19 ve şiir türünde metin sayısının 3 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okuma/yazma sınav sorularında ön plana çıkarılan metin türünün hikâye edici, daha az yer verilen metin türünün ise şiir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında ise farklı görünümün olduğu sonuçlarla karşılaşılabilmektedir. Öztürk, Tağa ve Ünlü'nün (2015) Türkçe dersine yönelik sınavlar ile ders kitaplarının metin türü bağlamında örtüşme düzeylerine ilişkin yaptıkları çalışmada yazılı sınavlar, merkezî sınavlar ve ders kitaplarında en çok yer verilen metin türünün sırasıyla bilgilendirici, hikâye edici ve şiir biçiminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okuma/yazma sınav sorularında yer verilen soru türlerine bakıldığında okuma sorularında açık uçlu (49), kısa yanıtli (27) ve eşleştirme (1) türlerinde sorulara; yazma sorularında ise açık uçlu (9) ve kısa yanıtli (1) sorulara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda her iki beceriye yönelik hazırlanan sorularda en çok yer verilen türün açık uçlu sorular olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Aydın ve Uçgun (2020) Türkçe dersi sınav sorularını Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar bağlamında incelediği çalışmasında en çok test türü sınavlara yer verildiği, bu türü karma ve yazılı sınavların takip ettiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014) çalışmalarında Türkçe dersinde bir yılda yapılan sınavların çoğunluğunda çoktan seçmeli sınav türüne başvurulduğuna yönelik bulgular elde etmişlerdir. Bu bağlamda mevcut araştırmada incelenen yazılı türünde sınavlarda açık uçlu ve kısa yanıtli sorulara yer verilmiş olmasının Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde (2023) vurgulanan uygulama yönergelerinin dikkate alındığının bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Altıncı sınıf Türkçe dersi dinleme uygulama sınavı soruları yönerge, kazanım, bilişsel düzey, metin türü, metin süresi ve soru türü bakımından incelenmiş ve çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Bu bağlamda dinleme uygulama sınavlarında öğrencilere sunulan yönergelerin çoğunun dinlenen/izlenen metinden hareketle soruların yanıtlanmasına yönelik olduğu sonucu ulaşılmıştır. Yönergelere bakıldığında dinleme/izleme metninin çoğunun dijital araçlar aracılığıyla dinletildiği, yalnız bir sınavda (O6) metnin öğretmen tarafından okunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dinleme uygulama sınavına yönelik incelenen yönergelerde bir Türkçe öğretmenin bu sınavı ayrı bir sınav olarak yapmadığı, öğrencilerine dönem başında sunduğu ölçütler bağlamında süreç odaklı bir değerlendirme yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Çarkıt (2018) ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşü aldığı çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin çoğunun dinleme becerisinin değerlendirilmesini gerekli görmesine rağmen farklı bakış açılarının da olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerden bazılarının öğrencileri sürece dahil edip ilerlemeyi belirlemek için dinleme becerisinin değerlendirilmesini gerekli görürken bazılarının ise dinleme becerisinin sistemli bir biçimde ölçülemeyeceğini ancak ders sonu geri bildirimlerle değerlendirme yapılabileceğini belirttiği görülmektedir.

Alan yazınındaki diğer çalışmalara bakıldığında Ünlü ve diğerlerinin (2014) dinleme becerisinin sınavlarla ölçülebilir bir beceri olmasına rağmen sınavlarda dinleme/izlemeye yönelik soruların yer almadığını belirttikleri görülmektedir, böylelikle sınavlarda dinleme becerisinin ihmal edildiği anlaşılmaktadır. Ancak beceri temelli Türkçe sınavlarında dinleme becerisine yönelik uygulama sınavının yapılması gerekliliği nedeniyle artık Türkçe dersi sınavlarında dinleme becerisine yönelik sınav uygulamalarının zenginleştirilebileceği düşünülmektedir.

Dinleme uygulama sınavındaki soruların kazanımlarla ilişkisine bakıldığında dinleme ve konuşma kazanımlarıyla ilişkilendirilebildikleri görülmektedir. Dinleme becerisi bağlamında çoğunlukla dinlenenlere/izlenenlere yönelik soruların (44) yanıtlanmasına en az ise dinlenenlerin/izlenenlerin konusunun belirlenmesine (1) yönelik sorulara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dinleme uygulama sınavında konuşma becerisi bağlamında ise hazırlıksız konuşma yapmaya (4) yönelik kazanıma yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Aydın ve Uçgun (2021) ortaokul Türkçe dersi sınav sorularına yönelik çalışmalarında dinleme/izleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımlara sadece altıncı sınıf düzeyinde bir soruyla yer verildiği diğer sınıf düzeylerinde ise hiç yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak mevcut çalışmada dinleme sorularıyla doğrudan ilişkili kazanımların olduğu görülmektedir.

Dinleme uygulama sınavı sorularının bilişsel düzeylerle ilişkisine bakıldığında hatırlama (41), anlama (13), değerlendirme (10) ve yaratma (5) düzeylerinde sorulara yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda en fazla hatırlama en az ise yaratma düzeyinde sorulara yer verildiği, uygulama ve çözümleme düzeyindeki bilişsel becerilere yönelik sorulara ise yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Kaplan (2021) ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme becerisini ölçmeye ilişkin soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiş ve söz konusu soruların daha çok alt bilişsel becerileri ölçmeye yönelik olduğu ve sınıf düzeyleri ile bilişsel beceri basamakları arasında hiyerarşik açıdan ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucunun mevcut araştırma sonuçlarıyla benzer olduğu söylenebilir.

Ayrıca mevcut çalışmada uygulama sınavında hazırlıksız konuşma yapmaya yönelik olan uygulamaların (O3S6, O4S1, O4S2, O4S3) herhangi bir bilişsel düzeyle ilişkilendirilemediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Dinleme uygulama sınavlarında öğrenciye sunulan metinlerin türlerine bakıldığında bilgilendirici (1), hikâye edici (7) ve şiir (1) türünde metinlere yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda uygulama sınavlarında çoğunlukla hikâye edici türde metinlere yer verildiği, bilgilendirici ve şiir türünde metinlere ise sayıca çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Metinlerin sürelerine bakıldığında ise en az 1.05 dakika en fazla 6.27 dakika oldukları görülmektedir. Bu bağlamda dinleme uygulama sınavlarında yer verilen metinlerin sürelerinin birbirinden farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 1981 programında ilköğretim 6, 7, 8. sınıf düzeylerinde 30-40 dakikalık bir konuşmanın dinlenip anlaşılabilmesi üzerinde durulmaktadır (Mert, 2021). Ancak dinleme uygulama sınavlarında yer verilen metinlerin sürelerinin belirtilen dakikalara göre çok daha az bir süreyi kapsadığı görülmektedir. Bu durum, Türkçe derslerinin süresiyle birlikte ele alınarak değerlendirilmelidir. Sınavların belirli bir süre içinde planlanması ve ders saatlerinin de sınırlı bir süreyi kapsamaması nedeniyle öğrencilerin hangi düzeydeki metni kaç dakikada anladıklarının belirlenmesi ve dinleme uygulama sınavlarının bu doğrultuda planlanması gerektiği düşünülmektedir.

Son olarak dinleme uygulama sınavlarındaki soru türlerine bakıldığında en çok açık uçlu sorulara yer verildiği, bunun yanı sıra sayıca fazla olmasa da kısa yanıtlı sorulara da yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Calp ve Alpkaya (2021) öğrencilerin dil becerilerinde hangi düzeye ulaştıklarını belirlemek için tek ölçme aracının yeterli olmadığını vurgulayarak açık uçlu sorular gibi farklı biçimlerin de kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda dinleme uygulama sınavında açık uçlu ve kısa yanıtlı sorulara yer verilmesinin, alan yazınındaki önerilerle tutarlı olduğu söylenebilir.

Altıncı sınıf Türkçe dersi konuşma uygulama sınavı soruları yönerge, kazanım, bilişsel düzey ve konu bakımından incelenmiş ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda konuşma sınavı uygulamalarının birbirinden farklılaştığı, bazı yönergelerde beklenen konuşma sürelerinin belirtildiği sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma sınavı uygulama yönergelerinden hareketle öğrencilerden hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşma türünden hangisini yapmasının istendiği anlaşılabilmektedir. Bu bağlamda sınav uygulamalarıyla kazanımlar arasındaki ilişkiye bakıldığında hazırlıklı (4) ve hazırlıksız (5) konuşma yapmaya yönelik kazanımların yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda konuşma becerisini ölçmeye yönelik uygulama sınavlarında hazırlık ve hazırlıksız konuşmalara neredeyse eşit bir biçimde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Eyüp ve Kansızoglu (2021) Millî Eğitim Bakanlığı altıncı sınıf Türkçe ders kitabında konuşma etkinliklerini incelediği çalışmalarında ‘Hazırlıklı konuşma yapar’ ve ‘Hazırlıksız konuşma yapar.’ kazanımlarına yönelik etkinliklerin yoğunlukta olduğu, diğer kazanımların fazla dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Konuşma sınavı uygulama örnekleri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ndeki bilişsel düzeyler bağlamında incelendiğinde bilişsel düzeylerle ancak dolaylı bir biçimde ilişki kurulabileceği görülmektedir. Bu bağlamda sadece uygulama düzeyine denk gelebileceği düşünülen iki yönergeye yer verildiği, hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşma yapmaya yönelik yönergelerin ise herhangi bir bilişsel düzeyle ilişkilendirilemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelendiği çalışmalar olduğu görülmektedir (Büyükalın Filiz ve Yıldırım, 2019; Erol ve Kavruk, 2021). Bu çalışmaların bulgularına bakıldığında T.6.2.1 ve T.6.2.2 numaralı hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapmaya yönelik kazanımların herhangi bir bilişsel düzeyle ilişkilendirilmediği görülmektedir. Ayrıca söz konusu çalışmalarda T.6.2.4 numaralı konuşmalarda beden dilini etkin biçimde kullanmaya yönelik kazanımın herhangi bir bilişsel düzeyle ilişkilendirilmediği, T.6.2.6 numaralı konuşmalarda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanmaya yönelik kazanımın ise uygulama basamağıyla ilişkilendirildiği görülmektedir (Büyükalın Filiz ve Yıldırım, 2019; Erol ve Kavruk, 2021). Bu bağlamda konuşma sınavı uygulamalarında hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapmaya yönelik ve konuşmalarda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerinin kullanılmasına yönelik yönergelerin uygulama basamağıyla ilişkilendirilmesinin alan yazınındaki çalışmaların bulgularıyla benzer olduğu, konuşmalarda beden dilinin etkin bir biçimde kullanılmasına yönelik yönergenin uygulama basamağıyla ilişkilendirilmesinin ise söz konusu çalışmaların bulgularından farklı olduğu söylenebilir.

Konuşma uygulama sınavlarında bir konu bağlamında öğrencilerden hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşma yapmalarının istendiği görülmektedir. Bu bağlamda hazırlıklı konuşma için gerekli konunun ya da öneri niteliğindeki konu listesinin öğrencilerle sınav öncesinde paylaşıldığı, hazırlıksız konuşmak için ise konunun sınav anında sınıf ortamında paylaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde (2023) yapılan güncel değişiklikler sonrası beceri temelli planlanan Türkçe dersi sınavlarında okuma/yazma, dinleme ve konuşma bağlamında ölçme ve değerlendirme yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda hazırlanan soru ve yönergelerin çoğunluğunun Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) kazanımlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak becerilere yönelik dağılımlarda bazı kazanımların öne çıktığı görülmektedir.

İncelenen sınav kâğıtları ve yönergelerde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımlara bakıldığında ölçülmesi hedeflenen becerilere göre ön plana çıkan düzeyler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okuma sorularında anlama, yazma sorularında yaratma, dinleme uygulama sınavı sorularında/yönergelerinde hatırlama, konuşma uygulama sınavı sorularında/yönergelerinde ise uygulama düzeyinin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okuma/yazma ve dinleme soru ve yönergelerinde yer verilen metin türlerine bakıldığında öne çıkan türün hikâye edici metin türü olduğu, ihmal edilen türün ise şiir olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca okuma/yazma sınavlarında ve dinleme uygulama sınavlarında/yönergelerinde ilgili yönetmelikte vurgulandığı gibi açık uçlu ve kısa yanıtı soru türlerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgu ve ulaşılan sonuçlardan hareketle sunulan öneriler aşağıda yer almaktadır.

Beceri temelli planlanan Türkçe dersi sınavlarında;

1. Okuduğunu ve dinlediğini anlamaya dönük sorular ve yönergeleri, üst düzey becerileri etkin kılacak biçimde oluşturulmalıdır.
2. Okuma-yazma sınav sorularında, metin türleri bağlamında ihmal edilen şiir türüne kazanımlar ve hedeflenen bilişsel düzeylere göre daha fazla yer verilmelidir.
3. Dinleme uygulama sınav sorularında ve yönergelerinde bilgilendirici ve şiir biçimindeki metinlere de bilişsel düzeyler ve kazanımlar doğrultusunda yer verilmelidir.
4. Dinleme metinleri seçilirken sınav süresi, metin türü, gelişim düzeyi ve dikkat süresi göz önünde bulundurularak öğrencilerin kaç dakikalık bir metni anlayabileceği araştırılmalıdır.
5. Türkçe öğretmenlerine konu, kazanım, bilişsel düzey ve soru dağılımı çerçevesinde beceri temelli uygulama sınavları hazırlamaları için ön hazırlık ve farkındalık oluşturacak çalıştaylar düzenlenmesi önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi= 22-02-2024

Belge sayı numarası=E.414967

Yazarların Katkı Oranı

Birinci yazarın katkı oranı %60, ikinci yazarın katkı oranı %40'tır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler yoktur.

Kaynaklar

- Akar, H. (2019). Durum çalışması (4. Bölüm). A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri 3. Baskı* (s. 139-178). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 99-118.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., & Wittrock, M. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy*. London: Longman Publishing.
- Ateş, N. T. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin okuma kazanımları açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 147-163.
- Aydın, M. ve Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının program'daki kazanımlara göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 343-356.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bekaroğlu, A. (2007). *İlköğretim 6.sınıf Türkçe dersindeki yazılı sınav sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi (Kastamonu örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Büyükanan Filiz, S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1551-1573.
- Calp, M. & Alpkaya, C. (2021). LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarına uygunluğu üzerine bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 632- 654.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, 5(27), 2782-2793.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 479-498.
- Deniz, K., Tarakcı, R., & Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708.
- Doğan Kahtalı, B. (2021). Evaluation of preservice Turkish language teachers' text, theme, and acquisition preferences and questions they prepare regarding acquisition in designing process of reading activities. *European Journal of Education Studies*, 8(5), 229-255.
- Erol, T. & Kavruk, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1421-1442.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Eyüp, B. ve Kansızoglu, N. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 366-385.
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. M. Orey (Ed.), in *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Erişim Adresi: <http://www.coe.uga.edu/epltt/bloom.htm>.
- Göçer, A. (2018). *Süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güftâ, H. & Zorbaz, K.Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.
- Güllereoğlu, H.D. (2022). Eğitim hedeflerinin sınıflanması ve test planının tasarlanması. R.N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s.91-132). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2021). *Anlama Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156.
- Kanık Uysal, P., Akın Arıkan, Ç., Acar Erdol, T., Bayrak Özmutlu, E., ve Akyol, H. (2022). Türkçe dersi sınav sorularının özgünlük, madde türü, madde yazma ölçütleri ve bilişsel düzey açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 259-280.

- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 626-645.
- Karacoğlu, M. Ö. & Karakuş, N. (2022). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde metin kullanımı: Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö11, 50-78.
- Karakoç Öztürk, B. & Yıldırım, B. (2022). Ortaokul düzeyindeki okuma etkinliklerine eleştirel bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(1), 77-102.
- Karatay, H. & Dilekçi, A. (2019, Haziran). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme araçları üzerine bir değerlendirme. 2. Uluslararası Dergi Karadeniz Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Giresun. Erişim adresi: https://www.dergikaradeniz.com/giresun_bildiri_kitabi.pdf
- Kartal, Ş. (2021). Nitel araştırmanın desenlenmesi. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 212-236). Ankara: Pegem Akademi.
- Köse, E. (2015). Öğretimde ölçme ve değerlendirmenin planlanması. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (7. Baskı., s. 123-152). Ankara: Pegem Akademi.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Masters, G. N. (2014). *Assessment: Getting to the essence*, ACER.
- Mert, E. (2021). *Anlama eğitimi*. Ankara: Sonçağ Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/10/20231014.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Ölçme ve değerlendirme yönetmeliği*. Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=40317&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi*. Erişim Adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/12115933_MEB_yazili_ve_uygulamali_sinavlar_yonergesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2023). *1. dönem konu soru dağılım tabloları*. Erişim Adresi: <https://odsgm.meb.gov.tr/www/konu-soru-dagilim-tabloları/icerik/1031>
- Ömeroğlu, A. F. (2024). Türkçe öğretmenlerinin uyguladığı sınav sorularının öğrenme alanları, ölçme değerlendirme yöntemleri ve bilişsel alan basamakları açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 975-992.
- Öztürk, H., Tağa, T. ve Ünlü, S. (2015). Türkçe dersine yönelik sınavlar ile ders kitaplarının metin türleri bakımından örtüşme düzeyleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 207, 189-202.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451.
- Tan, Ş. (2014). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tarakcı, Ç., & Kayadibi, N. (2023). Metin türleri açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 150-166.
- Ünlü, S., Öztürk, H. ve Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 28, 513-523.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications (6th edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yüceer, D. (2022). Türkçe öğretiminde soru hazırlamada yararlanılabilecek iki taksonomi: Bloom ve Barrett taksonomisinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 67-84.

Extended Abstract

Introduction

The teaching of Turkish language is based on a skills-oriented approach. It aims to develop students' listening, speaking, reading and writing skills as well as their higher order thinking skills. Therefore, measurement and evaluation studies are expected to be structured with a similar skills-based approach. In this context, it is possible to employ various measurement tools in Turkish language classes and exams according to the purpose, outcome, language and thinking skills. It is considered important for functional mother tongue teaching that each of the four basic language skills is given equal importance and measured with appropriate assessment tools.

The amendment to the examination directive emphasises that written exams to measure reading, writing and practical exams to measure listening and speaking skills should be included in the teaching of Turkish. And that these exams should be evaluated independently. In addition, it is stated that all exams, except for the common national, provincial and district examinations should be in the form of written exams consisting of open-ended or both open-ended and short-answer questions. In this context, the implementation of skills-based assessment and evaluation activities in Turkish language lessons constitutes a significant area of study. It is considered essential to examine which competencies, cognitive levels, text types, and question types Turkish teachers incorporate into skill-based written and practical exams, as well as the instructions they provide.

The aim of this study is to examine in depth the skills-based Turkish language class exam questions/instructions. In line with this purpose, answers to the following research problems were sought.

1. What is the relationship between the reading-writing exam questions and learning outcomes and cognitive levels? What are the text types and question types in the exam questions?
2. How are the listening test questions related to the learning outcomes and cognitive levels, the instructions of the test and the duration of the texts used in the test? What are the text types and question types in the exam questions?
3. What are the subjects of the speaking exam, what is the relationship of these subjects with the acquisitions and cognitive levels, and what are the instructions of the exam?

Method

The case study design was preferred since it aimed to reveal the current situation of measurement and evaluation practices in Turkish language education after a recent change. In addition, the aim of an in-depth and holistic examination of the skills-based Turkish course exam questions, which are the first examples of practice in the field, was also effective in the choice of case study. The study analysed written Turkish language course examination papers and application instructions from 10 different schools in a metropolitan city in the west of the Eastern Anatolia region.. The schools were selected using convenience sampling, which is one of the purposive sampling methods. Accordingly, the written and practice exam instructions of the sixth Turkish course written and practice exams, which were obtained from the schools that voluntarily agreed to share the exam questions by contacting the school administration and Turkish teachers, were analysed. In this context, 10 reading/writing test papers, 10 listening practice test instructions and 9 speaking practice test instructions were analyzed. Content analysis and descriptive analysis were used to analyze the data. In the study, the raw data were analyzed independently by the researchers and then compared to ensure inter-coder reliability. In addition, the raw data set and the forms obtained in the study were shared with two experts from the Department of Turkish Language Teaching. Based on the experts' feedback, the raw data set was revised and corrected. Finally, the data were presented in their original form, with personal opinions and thoughts excluded.

Result and Discussion

The findings obtained in the study are presented under three main themes: "Findings Related to Reading/Writing Test Questions," "Findings Related to Listening Adaptation Test Questions and

Instructions," and "Findings Related to Speaking Adaptation Test." Various results were reached in the study. These results can be summarized as follows:

In the study, it was concluded that the assessment and evaluation were carried out in the context of reading/writing, listening, and speaking in the Turkish course exams planned on the basis of skills after the recent changes made in the Assessment and Evaluation Regulation (2023). In this context, it is seen that the majority of the questions and instructions are related to the learning outcomes of the Turkish Course Curriculum (2019). However, it is also seen that there is not an equal distribution in terms of learning outcomes for skills.

When the distribution of the exam papers and instructions is examined according to the Revised Bloom's Taxonomy, it is seen that there are prominent levels according to the skills to be measured. In this context, it was concluded that the level of comprehension in reading questions, creation in writing questions, recall in listening practice exam questions/instructions, and application in speaking practice exam questions/instructions are pointed out.

When the text types included in the reading/writing and listening questions and instructions are examined, it is concluded that the prominent type is narrative text type, while the neglected type is poetry. In addition, it was concluded that open-ended and short-answer question types were included in the reading/writing exams and listening practice exams/instructions, as emphasized in the relevant regulation.



Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

*Muhammed Eyyüp SALLABAŞ**
*Baran KİLER***

Öz

Araştırmada, dil becerilerini ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Çalışma, nitel yaklaşımlar arasında yer alan olgu bilim deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan 15 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu doğrultuda dil becerilerini ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar ve ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri; öğretmen, öğrenci, ortam, ders kitabı, aile ve öğretim programı olmak üzere altı ana kategoride toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin çok sayıda soruna ve çözüm önerisine ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil becerileri, ölçme ve değerlendirme, Türkçe eğitimi, Türkçe öğretmenleri

Problems and Proposed Solutions Encountered by Turkish Language Teachers in the Process of Measurement and Evaluation of Language Skills

Abstract

The research aims to identify the problems Turkish language teachers face regarding measuring and evaluating language skills and their proposed solutions. The study was designed with the phenomenological pattern, among the qualitative approaches. The participants of the research consist of 15 Turkish language teachers working at the Ministry of National Education. The research data were collected using semi-structured interview questions. The data obtained was examined using the descriptive analysis method. The data were collected in six main categories: teacher, student, environment, textbook, family, and curriculum-based problems/proposed solutions for all language skills. As a result of the research, many problems and proposed solutions regarding the measurement and evaluation of language skills were identified.

Keywords: Language skills, measurement and assessment, Turkish language education, Turkish language teachers

Giriş

Hayatın her alanında hemhâl olduğumuz dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde ne kadar yeterliyiz? Bu dil becerilerini gerçek anlamda ölçmek ve değerlendirmek mümkün mü? İletişim düzeyleriyle ilgili yapılan çalışmalar, bireylerin günlük iletişim oranlarının %50 ila %80 arasında olduğunu ve ortalama olarak %45'inin dinleme, %30'unun konuşma, %16'sının okuma, %9'unun ise yazma yoluyla gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Başaran ve Erdem, 2009; Nalıncı 2000).

* Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, İstanbul, sallabas@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-4346-4385

** Arş. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, İstanbul, barankiler@aydin.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-8121-6062

Dinleme ve okuma, alıcı; konuşma ve yazma ise ifade edici/anlatıcı dil becerilerini ortaya çıkarmaktadır. Türkçe eğitiminin en önemli gayelerinden biri, bu dil becerilerini en üst seviyede geliştirerek öğrencilerin sosyal hayatlarında sağlıklı iletişim kurmalarına olanak sunmaktır. Dil becerilerinde görülen yetersizlikler hayatın her anını etkilemekle birlikte birinde veya birkaçında meydana gelen noksanlık diğer dil becerilerine sirayet etmekte ve dilin uygulama alanlarını olumsuz etkilemektedir (Güzel ve Karatay, 2019). Bu doğrultuda eğitimin vazgeçilmez ve tamamlayıcı unsuru olan ölçme ve değerlendirme; ilgili becerileri geliştirme açısından öğrencilere önemli veriler sunmakta ve yardımcı olmaktadır.

Dil becerilerinin birbirini tamamlayacak şekilde, belli bir bütünlük içerisinde ölçülüp değerlendirilmesi gerekmektedir (Göçer, 2018). Türkçe dersi öğretim programı (2019), değerlendirmeyi; süreç odaklı bir yaklaşım ekseninde, öğrencilerin dil becerilerinin öğretim sürecindeki gelişimini tespit etme olarak ele almaktadır (Güneş, 2021). Bundan dolayı Türkçe eğitiminde dil becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirecek öğrenme faaliyetlerinin ve bu faaliyetlere ilişkin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanması, öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanında devinışsel becerilerini de geliştirecektir (Karatay ve Dilekçi, 2019).

Her ne kadar kâğıt üzerinde dil becerilerinin bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması esas alınsa da ilgili becerilerin edinme ve kazanma sürecinde gerçekleştirilen etkinlik ve uygulamalar farklılık göstermektedir. Her becerinin yapı, kullanım amacı ve kullanım biçiminin değişkenlik göstermesi, öğretim sürecinde gerçekleştirilecek etkinlikleri de önemli ölçüde etkilemektedir. Bu bağlamda dil becerilerindeki yeterliliğin belirlenmesinde de farklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Türkçe dersi öğretim programında dil becerilerine yönelik gerçekleştirilen eğitimlerde, süreç başında hedeflenen kazanımlara ulaşılma durumu hatta katedilen yolun düzeyini belirlemek için ilk olarak becerilerin iyi tanımlanması, işlevsel ve amaç doğrultusunda ölçütlerin tespit edilmesi, belirlenen ölçütler göz önünde bulundurularak nitelikli puanlama anahtarlarının hazırlanması ve ayrıca seçilecek ölçme aracının ilgili beceriyi bütüncül bir şekilde ölçebilmesi beklenmektedir (Keray Dinçel, 2016).

Dil becerilerinin günlük hayata olan etkisi ve Türkçe eğitiminin kapsamı göz önüne alındığında becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin sorunlara odaklanmanın bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların konuyu çeşitli açılardan ele aldığı görülmektedir. Karatay ve Dilekçi (2019), öğrencilerin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerini incelerken Arslan ve Klicic (2015), yabancı dil olarak Türkçe alanındaki yazma becerileri ile ilgili sorunları ele almıştır. Aynı zamanda tek bir dil becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin çeşitli öğretmen görüşlerinin alındığı, sorunların tespit edildiği çalışmalar da mevcuttur.

Bayram (2019), dinleme eğitimiyle ilgili gerçekleştirdiği çalışmada; dikkat eksikliği, ortam gürültüsü, not almayı bilmeme, yönergelere uymamama, kitaba bağlı kalma ve öğretmenin öğrenciyi güdüleyememesi gibi çeşitli sorunları tespit ederken Aydın (2022), yazma eğitiminin ölçülmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin yazma kaygısının yüksek, yazma motivasyonunun düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Çerçi'nin (2015) Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik görüşlerini derlediği araştırmasında, öğretmenlerin gerekli planlama yeterliliğine sahip olmadığı, haftalık ders saatlerinin ve sınıf ortamının yetersiz olduğu kanısına varılmıştır. Dil becerilerin ölçülmesi ve değerlendirmesi ile ilgili çalışmalar yukarıda yer alan araştırmalarla sınırlı olup ilgili süreçte kullanılan ölçme araçları ile ilgili birtakım çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gök ve Erdoğan, 2009; Karatay ve Dilekçi, 2019; Türkben, 2022; Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009).

Bu çalışmada, dil becerilerini ölçme ve değerlendirme sürecinde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme sürecinde Türkçe öğretmenleri ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır ve bu sorunlar ile ilgili çözüm önerileri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu noktada öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri;

Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

öğrenci, öğretmen, ders kitabı, öğretim programı, aile ve ortam olmak üzere altı farklı kategoride incelenmiştir.

Dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalar genel olarak incelendiğinde ayrı ayrı her becerinin bireylerin hayatında önemli bir yere sahip olduğu ve bu önemden hareketle ilgili becerilerin geliştirilmesinin elzem bir ihtiyaç olduğu görülmektedir (Güneş, 2021). Bununla beraber beceri eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin kalitesi ile beceri gelişiminin doğru orantılı olduğu dikkat çekerken yapılan çalışmaların tek bir dil becerisine yönelik olması ve daha çok ölçme araçlarına yoğunlaşması; bu araştırmanın önemini/gerekliliğini gün yüzüne çıkarmaktadır.

Tüm becerilerin bütüncül bir şekilde ele alınması ve Türkçe öğretmenlerinin ilgili sorunlara yönelik çözüm önerilerine yer verilmesi; çalışmayı diğer araştırmalardan farklı kılan temel noktalar. Tespit edilen sorunlar ve çözüm önerileri; hem aynı sorunları yaşayan diğer öğretmenler için hem de öğretmen adayları için birer kılavuz görevi görürken Türkçe eğitimi alanında çalışan akademisyenler için de yeni çalışmalara ufuk açması bakımından önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel yaklaşımlar arasında yer alan olgu bilim deseni ile tasarlanmıştır. Creswell'in (2008) insan deneyimlerinin özünü anlamayı ve tespit etmeyi amaçladığı bir sorgulama stratejisi, Cropley'in (2002) farkında olunan ama detaylı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara yoğunlaşan araştırma yolu, şeklinde tanımladığı olgu bilim deseni, bireylerin çeşitli olgular hakkındaki tecrübelerine dayanarak ilgili konunun altında yatan anlamların ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Merriam'a (2013) göre olgu bilimin temel amacı tecrübenin temel yapısını ve değerini betimlemektir. Buradan hareketle, çalışmada -dil becerilerini ölçme ve değerlendirme kapsamında- Türkçe öğretmenlerinin tecrübe ettikleri sorunlara odaklanılması, ilgili desenin gerekliliğini ve niçin araştırmanın deseni olarak seçildiğini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 15 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar araştırmaya gönüllük esasına göre dahil edilirken katılımcı sayısının belirlenmesinde toplanan verilerin yeterliliği yani doyum noktası hedef alınmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmacı tarafından belirlenen kriterleri (nesneler, olaylar, kişiler vb.) karşılayan birimlerin örnekleme dahil edilmesini ifade etmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu doğrultuda araştırmada yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan Türkçe öğretmenlerinden veri toplanmıştır. MEB'de çalışan öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarını kullanması ve Türkçe dersi öğretim programını esas alması; araştırma kapsamında ilgili hususlara yönelik sorunların/çözüm önerilerinin de tespit edilmesi için önem taşımakta ve ilgili ölçütün gerekliliğini ortaya koymaktadır. Katılımcılara ait bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmanın Katılımcılarına Ait Bilgiler

Demografik Tür	n	%
Cinsiyet	Erkek	6
	Kadın	9
Öğretmenlik Tecrübesi	1-4 yıl	3
	5-9 yıl	6
	10 yıl ve üzeri	6

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %60'ının kadın, %40'ının erkek olduğu; %20'sinin 1-4 yıl arası, %40'ının 5-9 yıl arası, %40'ının 10 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesine sahip olduğu tespit edilmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. İlgili soruların içeriği öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere ayrı ayrı dört dil becerisini ölçme ve değerlendirmede karşılaşılan sorunları ortaya çıkarıp çözüm önerilerini belirleyecek şekilde sekiz sorudan oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular, Türkçe eğitimi alanında uzmanlığa sahip iki akademisyenden alınan görüşler doğrultusunda son hâlini almış ve katılımcılara uygulanmıştır. Görüşmeler gerçekleşmeden önce katılımcılara görüşme protokolü gönderilmiş ve gelen yanıtlar doğrultusunda öğretmenler ile zaman planlaması yapılarak okullara gidilmiştir. Bu doğrultuda görüşmelerin birçoğu öğle arasında yapılırken birkaç görüşme öğretmenlerin dersleri bittikten sonra okul çıkışı vaktinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür. Görüşme ortamının sessiz olması, hem iletişim kalitesi hem de alınacak ses kaydının daha iyi analiz edilebilmesi adına önem arz etmektedir. Bu önemden hareketle görüşmeler, ortamın durumuna bağlı olarak kimi zaman öğretmenler odasında kimi zaman kütüphanede ve boş sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya geçirildikten sonra verilerin doğruluğu ve olası ekleme durumları için tekrar öğretmenlere gönderilerek katılımcı teyidine başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenmesine ve yorumlanmasına karşılık gelen nitel veri analizi türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu analizde amaç, elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir hâlde okura sunmaktır. Aynı zamanda ilgili analiz türü, ortaya koyduğu çerçeve ile temel eğilim hakkında da önemli bilgiler sunmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Miles ve Huberman, 1994).

Verilerin analiz sürecinde öncelikle dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört ana tema belirlenmiştir. Ardından literatür araştırmalarına dayanarak belirlenen temaların kapsamına; öğretmen, öğrenci, ders kitabı, öğretim programı, aile ve ortam kaynaklı sorunlardan/çözüm önerilerinden oluşan kategoriler yerleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilere ait ses kayıtları yazıya geçirilmiştir. Analiz sürecinin sonunda; yazıya geçirilen veriler, belirlenen kategorilere ve temalara göre kodlanmıştır. Bu noktada gerçekleştirilen analizler, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve katılımcılara ait görüşler “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde aktarılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Karar tarihi= 15.05.2024

Belge sayı numarası= 2024-04/119581

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinden yola çıkarak, elde edilen veriler tablolara aktarılmış ve öğretmen görüşlerine dair örnekler sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, “dinleme” becerisini ölçme ve değerlendirmede Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri aktarılmıştır.

Tablo 2.

Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştığı Sorunlar

Tema	Kategori	Kod
Dinleme Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	Odaklanamama Dikkat dağınıklığı Dinleme esnasında not alamama Önem vermeme Anlatım becerilerinin zayıflığı Göçmen öğrencilere fazla zaman ayrılması
	Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	Dinleme esnasında sınıf yönetiminin zorluğu Öğretmenin nasıl değerlendirme yapacağını bilmemesi Ders kitabındaki etkinliklerin dışına çıkamama Dinlemeyi değerlendirme kapsamına almama
	Aileden Kaynaklı Sorunlar	Dinleme alışkanlığının kazandırmama Bilinçsizlik Önem vermeme
	Ortam Kaynaklı Sorunlar	Sınıf mevcudunun fazlalığı Teknolojik altyapının yetersizliği Dinleme metinlerine erişim sınırı
	Ders Kitabı Kaynaklı Sorunlar	Metinlerin seviyeye uygun olmaması Etkinliklerin seviyenin altında olması Metin ve etkinliklerin çocuğun dünyasından uzak olması Etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerini yoklamaması Metinlerin ilgi çekici olmaması Metinlerin çok uzun olması Etkinliklerin birbirini tekrar etmesi
	Öğretim Programı Kaynaklı Sorunlar	Değerlendirmeye yönelik yol haritası olmaması Yazılı sınav yapmanın zorunlu olması Standart bir değerlendirme aracının olmaması

Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Türkçe sınavının, gerek okul içinde gerekse illerde bulunan Ölçme Değerlendirme Merkezleri eliyle ortak yapılması ve bu sınavlarda özellikle dinleme becerisine yönelik soruların olmaması bu becerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesini olumsuz etkilemektedir. Amiyane tabirle, sınavda dinleme becerisini ölçmeye çalışmak zümrelerimiz tarafından fantezi olarak değerlendirilmektedir.”

Ö2: “Her dinleme metni öncesinde öğrencilerimizle beraber, dinleme kurallarını konuşmamıza rağmen dinleme sürecinde odaklanmaları noktasında problem yaşıyoruz. Dinleme metni öncesi hazırlık çalışmaları üzerinde konuşup metnin hakkında ön hazırlık yapılmasına rağmen parça ile ilgili soruları cevaplandırmak için bir-iki kere dinlemeleri yeterli olmuyor. Tekrar açmamı talep ediyorlar.”

Ö8: “Sınıflarda yer alan teknolojik altyapının yetersiz oluşu da zaman kaybına sebep olmakta. Örneğin bir dinleme metnini açmak istiyoruz ancak sınıfta hoparlörlerden doğru düzgün ses gelmeyebiliyor ya da MEB tarafından erişim engeli olduğu için dinleme metnini açmak istediğimiz internet sitesine ulaşamıyoruz. Dinleme metinleri kitaplarda her temanın sonunda yer alıyor ancak bu metinleri nereden dinleteceğiniz konusu sıkıntılı. EBA sisteminde bazı metinler var, bazı metinleri dinlemek için sistem sizi YouTube’ye aktarıyor. MEB erişim izni vermediği için YouTube açılmadığında öğretmen kendi çözümünü üretmek zorunda kalıyor. Bu da o an çözüm üretene kadar kaybedilen zaman demek. Dinleme becerisini ölçmeye zaten programda kısa süre ayrılmışken bir de bu aksaklıkların sebep olduğu kayıplar üzücü oluyor.”

Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmede karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.

Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Tema	Kategori	Kod
Dinleme Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Öğretmene Yönelik Çözüm Önerileri	Dinlemenin öneminin öğrencilere kavratılması
		Ders kitabının haricinde farklı metinlerin kullanılması
		Çevrim içi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması
		Dinlemeyi değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim verilmesi
		Dinlemeye yönelik farkındalık oluşturulması
		Dinleme öncesinde metne yönelik bilgiler verilmesi
		Çoklu medya ortamlarının aktif kullanılması
		Dikkat ve odaklanmaya yönelik harici etkinlikler yapılması
		Dinleme kurallarının dinleme öncesinde öğrencilere aktarılması
		Dinleme metinlerinin rol yapma tekniğiyle gerçekleştirilmesi
Dinleme Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Aileye Yönelik Çözüm Önerileri	Dinleme esnasında not almanın hatırlatılması
		Dinleme esnasında belli aralıklarla özetleme yapılması
		Dinlemeye yönelik beceri temelli sınavların yapılması
	Ortama Yönelik Çözüm Önerileri	Dinlemenin önemine yönelik seminer verilmesi
		Oturma düzeninin uygun hâle getirilmesi
		İlgi çekici metinlerin eklenmesi
		Yaşa uygun metinlerin eklenmesi
		Etkinliklerin öğrencileri aktif kılacak şekilde yenilenmesi
		Metinlerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi
		Etkinliklere ait çeşitliliğin artırılması
	MEB’e Yönelik Çözüm Önerileri	Dinlemeye yönelik ayrı bir ders saatinin olması
		Ölçme ve değerlendirmeye yönelik özel bir yol haritası oluşturulması
		Göçmenlere yönelik destekleyici ek yayınların üretilmesi
		Tüm metinlerin dinlenebileceği dijital platform/web sayfası kurulması
		Merkezi sınavlarda dinleme becerisine yer verilmesi

Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri şu şekildedir:

Ö3: “Öğrencilerin dinlemenin nasıl yapılacağı konusunda fazla bir bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Doğal olarak nasıl dinleyeceğini, dinlemede hangi teknikleri kullanacağını bilmeyen öğrenciye ölçme ve değerlendirmede gelişigüzel yapılmakta hatta hiç yapılmamaktadır. Burada suçu sadece öğrenciye yüklememek, biz öğretmenlerin de dinleme becerisi özelinde büyük eksikliklerinin olduğunu itiraf etmek gerekir. Öyleyse ilk yapılacak iş dinlemenin ne olduğunun ve nasıl yapılması gerektiğinin iyi öğrenilmesi ve bunun akabinde ölçme ve değerlendirmenin yapılması gerekmektedir.”

Ö5: “Sunumu ara ara durdurup dinlenen/izlenen kısmı birlikte özetlemek, devamı hakkında konuşmak, fikirlerini almak dikkatlerini canlandırıyor.”

Ö6: “Öğrencilerin yaşına uygun, ilgi çekici içeriğe sahip ve süre bakımından uygun olan dinleme metinleri ders kitaplarına dahil edilmelidir.”

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmamızın bu bölümünde, “konuşma” becerisini ölçme ve değerlendirmede Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri aktarılmıştır.

Tablo 4.

Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştığı Sorunlar

Tema	Kategori	Kod
Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	Yerel konuşma alışkanlıklarını sürdürme eğilimi
		Düzenli okuma alışkanlığının olmaması
		Sözcük dağarcığının yetersizliği
		Özgüven eksikliği
		Yanlış konuşma kaygısı
		Beden dilini etkili kullanamama
		Utanma ve heyecanlanma
Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	Asalak sözcüklerin yoğun kullanımı
		Tonlama ve sesletim hataları
		Konuşma becerisinin doğuştan var olduğu düşüncesi
		Vurgu ve tonlamanın göz ardı edilmesi
		Konuşmanın bilişsel ve psikolojik boyutlarının göz ardı edilmesi
		Ezber odaklı yaklaşım
		Konuşma esnasında sınıf yönetiminin kaybedilmesi
Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	Aile Kaynaklı Sorunlar	Vurgu ve tonlamanın değerlendirmeye dahil edilmemesi
		Konuşmanın beceri temelli ayrı değerlendirilmemesi
		Ebeveynlerin somut başarı isteği
		Ebeveynlerin evde kitap okumaması
	Ortam Kaynaklı Sorunlar	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması
		Konuşma esnasında akranlardan gelen olumsuz geri bildirimler
		Konuşma esnasında sınıfın dinlememesi
Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	Ders Kitabı Kaynaklı Sorunlar	Göçmen öğrenci sayısındaki fazlalık
		Vurgu ve tonlamaya dair etkinliklerin sınırlılığı
		Etkinliklerin sıkıcı olması
	Öğretim Programı Kaynaklı Sorunlar	Ders saatlerinin tüm sınıfın konuşmasına izin vermemesi
		Programdaki kazanımların seviyeye uygun olmaması
		Konuşma becerisine özel ayrı bir ders saatinin olmaması

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Ö11: “Vurgu, tonlama gibi konuşmanın önemli bir parçası olan telaffuz çalışmaları ölçmenin bir parçası hâline getirilemiyor”

Ö13: “Konuma becerisinde en yaygın sorunumuz özgüvensizlik oluyor. Öğrenci, yanlış bir şey söylersem arkadaşlarım benimle dalga geçerler düşüncesiyle fikirlerini ifade etmekten, topluluk önünde konuşmaktan çekiniyorlar.”

Ö8: “Hazırlıklı konuşmalarda ortalama 35 öğrencimin hepsini tek tek dinlemek için sürelerini 5 dakika ile kısıtlayıp konuşma dersine en az dört ders saat ayırmalıyım. Bunu sürekli yapmak dersin doğasına aykırıdır çünkü programda konuşma becerisine ayrılan süre bu kadar uzun değil. Bu sebeple hazırlıklı konuşmayı her dönem bir kere yapıyorlar çünkü zamanımız yok. Yani iş uzun, zaman kısa.”

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5.

Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Tema	Kategori	Kod
Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Öğretmene Yönelik Çözüm Önerileri	Uygulamaların gruplar halinde yapılması
		İstanbul Türkçesinin şair ve yazar videolarıyla teşvik edilmesi
		Öğretmenlere konuşma kusurlarına yönelik eğitim verilmesi
		Günlük hayatta kullanılan kelimelerin sıkça tekrar edilmesi
		Sesli bir şekilde tekerleme ve şiir okutulması
		Öğrencilerin öncelikle ilgi alanlarında konuşturulması
		Sınıftaki sessiz öğrencilere söz hakkı verilmesi
		Münazara vb. tartışma yöntemlerinin sıkça düzenlenmesi
		Yaratıcı drama yönteminin kullanılması
		Konuşma esnasında hatalara anında geri bildirim verilmesi
		Dönemin bir haftasının konuşma haftası ilan edilmesi
		Sesletime yönelik video içeriklerinin izletilmesi
		Gözlem formlarının süreç içinde kullanılması
		Öğrencilerin ipuçlarıyla cesaretlendirilmesi
		Hazırlıksız konuşmalar yaptırılması
Ortama Yönelik Çözüm Önerileri		Değerlendirme kriterlerinin önceden bildirilmesi
		Konuşma becerisinin değerlendirme kapsamına alınması
		Sınıf mevcutlarının azaltılması
Ders Kitabına Yönelik Çözüm Önerileri		Etkili iletişim üzerine bilgilendirici metinlerin eklenmesi
		Etkinlik sayısının artırılması
		Uygulamaya yönelik yaratıcı etkinliklerin eklenmesi
MEB’e Yönelik Çözüm Önerileri		Güzel konuşmaya yönelik ek bir ders tasarlanması
		Programdaki kazanımların seviyeye uygun şekilde düzenlenmesi
		Atölye formatında konuşmaya yönelik ek derslerin düzenlenmesi

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri şu şekildedir:

Ö9: “Güzel Konuşma, Türkçe dersi dışında zorunlu bir ders olarak uygulamalı olarak okutulmalıdır. Vurgu, tonlama, seslerin doğru çıkarılması, hecelerin doğru okunması gibi doğrudan konuşmayla ilgili hususlar bu ders saatinde mutlaka öğrencilerin beceri olarak kazanmaları sağlanmalıdır.”

Ö4: “Özgüvensizlik için tüm öğrencilerimle konuşmalar yapıyorum. Fikirlerini saygı çerçevesinde rahatça söyleyebilmeleri gerektiğini vurguluyorum. Sonrasında küçük adımlar ilkesini uygulamaya çalışıyorum. Örneğin öğrenci eğer parmak kaldırıp fikrini söylemeye çekiniyorsa onun ilgi alanına giren bir konu hakkında konuşma başlatıp öncelikli olarak ilgisini çekmeye çalışıyorum. Daha sonra birkaç arkadaşına söz hakkı verip cesaretlenmesi için zaman tanıyorum. Onun da düşüncelerini merak ettiğimi söyleyip kısa cümleler halinde de olsa bir şeyler söylemesi için ipuçları verip söylediği cümleleri destekleyerek onda başarıma hissi uyandırmaya çalışıyorum.”

Ö8: “Vurgu, tonlama, telaffuz için video kayıtları oluşturup bu kayıtları öğrencilerle birlikte izlemek çok faydalı oluyor ancak yine “zaman” lazım. Bazen sadece bir haftanın tamamını konuşma haftası ilan ediyorum başka türlü her öğrenciyi dinleyebilmemizin mümkünü yok.”

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmancının bu bölümünde, “okuma” becerisini ölçme ve değerlendirmede Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri aktarılmıştır.

Tablo 6.

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştığı Sorunlar

Tema	Kategori	Kod
Okuma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	Okuma alışkanlığı kazanamama
		Etkinlik/sınav yönergesini okumama
		Okuduğunu anlamama
		Okuma esnasında sıkılma
		Metni parmakla takip etme alışkanlığı
		Okuma esnasında noktalama işaretlerine dikkat etmeme
		Okul dışında okuma yapmama
		İlkokulda okumanın tam olarak öğrenilmemesi
		Geri bildirim dikkate almama
		Dikkatsiz ve özensiz okuma
	Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	Göçmen öğrencilerin okuduğunu anlamaması
		LGS'ye yönelik okuduğunu anlama testlerinin kullanımı
		Sınavların seviyeye uygun hazırlanmama
		Değerlendirmeyi çoktan seçmeli sorulara indirgemek
	Aile Kaynaklı Sorunlar	Soruların düşünmeye sevk etmemesi
		İlkokulda okumanın tam olarak öğretilmemesi
	Ders Kitabı Kaynaklı Sorunlar	Ebeveynlerin okumaya yönelik bilinçsizliği
		Anlamı bilinmeyen sözcük sayısının fazlalığı
		Metinlerdeki bazı cümlelerin çok uzun olması
		Etkinliklerin sıkıcı olması
		Etkinliklerin alt düzey düşünme becerilerine yönelik olması
Öğretim Programı Kaynaklı Sorunlar		Bazı metinlerin çocuğa görelilik ilkesinden uzaklığı
		Söz varlığına yönelik sınıflara ilişkin seviyelendirmenin olmaması
		Kazanım sayısının fazlalığı
		Ders saatinin yetersizliği

Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisini ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Ö8: “Ders dışı okuma kitabı uygulamasında ise kitap okutabilmek için o kitapla ilgili sınav yapmak zorunda kalıyorum oysa kitap okumanın sınavı olmaz. Sınavı olmayan hiçbir şeye yanaşmadığı için yararına inanmadığım hâlde sınav yapmak zorunda kalıyorum.”

Ö7: “Yazılı süresinin 40 dakika olması ve yoklanacak birçok kazanımın bulunmasından dolayı sınavda yer alacak okuma metnini olabildiğince kısa seçmek zorunda kalıyorum. Bu nedenle metin altı soruları çeşitlendirme sıkıntısı çekiyorum.”

Ö10: “Deyim, atasözü, kelime bilgisi gibi okuma becerisine etkisi olan alanlarda bir sıranın, düzenin olmayışı. Sınıf düzeyinde hangi deyimleri öğrencilerin bilmesi beklenir? 5. sınıf öğrencisinin bilmesi gereken kelimeler nelerdir? Bu ve benzeri hususlar açık olmadığı için yapılan ölçme değerlendirme etkili olmamaktadır.”

Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmede karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7.

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Tema	Kategori	Kod
Okuma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Öğretmene Yönelik Çözüm Önerileri	Farklı okuma türlerine yönelik farkındalık oluşturulması
		Okuma esnasında ve sonunda geri bildirimler verilmesi
		Öğretmenin yanında kitap taşınması
		Öğretmen tarafından örnek okuma yapılması
		Seviyeye ve ilgi alanına yönelik kitap listesi oluşturulması
		Kitap listesinin öğrencilerle birlikte oluşturulması
		Okuma saatlerinin kütüphanede gerçekleştirilmesi
		Kitapçı gezisi gerçekleştirmek
		Özet defteri tutturmak
		İlkokulda okum-yazmanın tam olarak öğretilmesi
		Ödüllü kitap okuma yarışmalarının düzenlenmesi
		Ekran okumaya yönelik farkındalık oluşturulması
		Ebeveynler ile işbirliği gerçekleştirilmesi
		Okunulanların resim veya farklı metin türüyle anlatılması
	Aileye Yönelik Çözüm Önerileri	Küçük yaşlardan okuma sevgisinin kazandırılması
		Eve kitap okuma köşesi kurulması
	Ders Kitabına Yönelik Çözüm Önerileri	Bitirilen kitaplara kaşe (çocuğun adı-soyadı) bastırılması
		Soruların üst düzey düşünme becerilerini yoklayacak şekilde hazırlanması
		Metinlerin çocuğa görelilik ilkesi gözetilerek hazırlanması
	MEB’e Yönelik Çözüm Önerileri	Metin ve etkinliklerin ilgi çekici hâle getirilmesi
		Metinlerin ilgi alanlarına yönelik seçmeli sunulması
		Sınıf seviyelerine göre söz varlığının tasnif edilmesi
		Seviyeye ve ilgi alanına yönelik kitap listesi oluşturulması
		Okuma yazma bilmeyenler için ek kursların açılması
		Kütüphanelere kitap desteği gerçekleştirilmesi
		Taksonomiye yönelik öğretmenlere eğitim verilmesi

Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisini ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri şu şekildedir:

Ö12: “Okuma metinleri ders kitaplarında seçmeli olsun. Her öğrenci kendi ilgi alanına uyan metinleri okusun onlarla ilgili okuduğunu anlama etkinliği yapalım. Bunlar küçük gruplara bölünebilir. Gruplar kendi tartışma ortamlarını yaratabilir, okuduklarından ne anladıklarını tartışabilir.”

Ö14: “Seçmeli Okuma Becerisi dersi denilince herkesin eline bir kitap alıp 80 dakika boyunca kitap okuduğu bir ders akla gelmektedir. Bu dersin öğrenci için ne ifade ettiği üzerinde durulmalı ve öğrencilerin bu dersle ne kazanacakları, hangi seviyeye ulaşacakları konusunda bilgilendirmeleri çok önemli bir noktadır. Bu noktalar aydınlatılırsa ölçme ve değerlendirme faaliyetleri daha anlamlı bir hâl alır. İşlevi artar.”

Ö15: “Okuma becerisinin bir yönü kelime bilgisine dayanmaktadır. Her sınıf düzeyinde öğrencilere kavratılacak kelime, kelime grupları; atasözleri, deyimler ilmî çalışmalar ışığında belirlenmelidir. Böylelikle okuma becerisinin bir yönünü oluşturan kelime bilgisi konusunda yapılacak ölçme değerlendirme faaliyetleri anlam kazanacaktır.”

Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, “yazma” becerisini ölçme ve değerlendirmede Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri aktarılmıştır.

Tablo 8.

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştığı Sorunlar

Tema	Kategori	Kod
Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	Yazmaya karşı isteksizlik
		Yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmeme/bilmeme
		Söz varlığının yetersizliği
		Söz dizimi hataları
		Yazmanın sıkıcı olduğu algısı
		Yazmanın gereksiz olduğu algısı
		Sözcük dağarcığının yetersizliği
		Duygu ve düşüncelerin ifade edilememesi
		Ortaya çıkan ürünü paylaşmak istememe
		Akran dönütlerinden çekinme
		Yazma sürecini planlayamama
		İlkokulda yazmanın tam olarak öğrenilmemesi
		Hata yapma korkusu
	Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	Süreç sonunda öğretmenin geri bildirim vermemesi
		Yazma becerisinin nasıl ölçüleceğinin bilinmemesi
		Konu olarak öğrencilerin sınırlandırılması
	Ortam Kaynaklı Sorunlar	Yaratıcı yazma çalışmalarına hakim olunmaması
		İlkokulda yazmanın tam olarak öğretilmemesi
	Ders Kitabı Kaynaklı Sorunlar	Sosyal medyanın hızlı ve özensiz yazmaya teşviki
		Etkinliklerin ilgi çekici olmaması
		Etkinliklerin yaratıcılıktan uzak olması
	Öğretim Programı/MEB Kaynaklı Sorunlar	Etkinliklerin süreç odaklı yaklaşımdan uzak hazırlanması
		Geri bildirim için zamanın yetersizliği
		6. sınıf kazanımlarının yoğun/fazla olması

Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Sosyal medya kullanımının yaygınlaşmasıyla yazma alışkanlıklarında ortaya çıkan değişiklikler, ölçme değerlendirme faaliyetlerinin değerlendirilmesini güçleştiriyor.”

Ö4: “Yazma çalışmalarından sonra öğretmenlerin bu yazıları okumaması, okutmaması, dönüt vermemesi...”

Ö7: “En önemli sorunlardan birisi ilkokulu bitiren öğrencilerin yazma becerisinin yetersiz olması ve bu hâlde ortaokula geçebilmiş olmasıdır.”

Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmede karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 9.

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Tema	Kategori	Kod
Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Öğretmene Yönelik Çözüm Önerileri	Sosyal medyadaki yazılı anlatıma yönelik farkındalık oluşturulması
		Hikâye tamamlama etkinliklerine sıkça yer verilmesi
		Yaratıcı yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi
		Ders dışında yazma atölyelerinin gerçekleştirilmesi
		Öğrencilerin değerlendirme ölçütlerinden haberdar olması
		Süreç anında ve sonunda geri bildirim verilmesi
		Defter kullanımına yönelik farkındalık oluşturulması
		Yazılanları paylaşmaya yönelik öğrencilerin cesaretlendirilmesi
	Ders Kitabına Yönelik Çözüm Önerileri	Yaratıcı yazma etkinliklerinin eklenmesi
		İlgi çekici etkinliklerin eklenmesi
		Etkinliklerdeki konuların ilgi alanlarına göre oluşturulması
		Metin tamamlamaya yönelik etkinliklerin artırılması
	MEB'e Yönelik Çözüm Önerileri	Yazım ve noktalama kurallarına yönelik etkinliklerin artırılması
		Yaratıcı yazma çalışmalarına yönelik öğretmenlere eğitim verilmesi
		Değerlendirme aracı olarak detaylı bir rubrik/puanlama anahtarı hazırlanması
Yazma becerisine yönelik ek bir dersin açılması		
Kazanım sayısının ve içeriğinin azaltılması/hafifletilmesi		
Yazım ve noktalama kurallarının dönem başında verilmeye başlanması		
Metin türlerine özel ölçütler, puanlama anahtarları geliştirilmelidir		

Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri şu şekildedir:

Ö1: "Sosyal medya kullanımının da yaygınlaşmasıyla yazılarını daha kısa yazmaya, belli işaretler kullanmaya başladıkları görülmektedir. Bu durum ölçme ve değerlendirmeyi sağlıklı yapmayı engellemektedir. Öğrencilere ders saatleri içinde sosyal medya kullanımıyla ilgili yazılı çalışmalar yaptırılmalıdır."

Ö4: "Yazma becerisini geliştirebilmek adına küçük küçük paragraflar yazmakla başlayıp planlı ve tam bir metin yazma aşamasına geçiyoruz. Hikâye tamamlama etkinliği de hem bir metnin yarım bırakılan kısımlarını tamamlama becerisi kazandırıyor hem de zorlandıkları bir konu olan yazıya giriş yapma kısmında fikir sahibi olmuş oluyorlar."

Ö8: "Yazmak için sürecin yanlış işlemesi de problem. Örneğin ders kitabına baktığımızda ilgili beceri için verilmiş olan etkinliklerde koca bir sayfa boş bırakılıp şu şu konuda bir yazı yazın tarzında direktif var. Süreci işletmedik ama ürün istiyoruz. Bu, mantıklı değil. Etkinlikler çok kısır. Eğer öğretmen kitap, müfredat dışında ekstra bir çalışmaya zaman ayıramıyorsa yazmayı öğretmekte de eksik kalıyor demektir."

Tartışma ve Sonuç

Çalışmadan elde edilen veriler sonucunda, dil becerileri için çeşitli kategorilerde çok sayıda soruna ve ilgili sorunlara yönelik çözüm önerilerine ulaşılmıştır. Sorunlar beceri gözetilmeksizin bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde öğrenciden, öğretmenden, ortamdaki, ders kitabından ve öğretim programından kaynaklanan sorunların daha baskın olduğu, aileden kaynaklanan sorunların geri planda kaldığı dikkat çekmektedir. Bu noktada “dikkat dağınıklığı, söz varlığının yetersizliği, özgüven eksikliği, akran dönütlerinden çekinme, metinlerin ve etkinliklerin ilgi çekici olmaması, sınıf mevcutlarının fazla olması, ders saatlerinin yetersizliği, öğretmenlerin değerlendirme sürecine yönelik yetersizliği, beceri temelli ölçme ve değerlendirme eksikliği” gibi sorunlar, tüm dil becerilerinde tekrar eden ortak bir sorun olarak görülmektedir.

Yaşanan sorunlara ilişkin sunulan çözüm önerileri değerlendirildiğinde ilgili önerilerin tüm beceriler için daha çok öğretmene, ders kitaplarına ve öğretim programına/MEB’e verildiği görülmektedir. Bu noktada “metin ve etkinliklerin seviyeye uygun, ilgi çekici hâle getirilmesi, etkinliklerin ve metinlerin ilgi alanlarına göre seçmeli bir şekilde oluşturulması, etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerini yoklayacak şekilde tasarlanması, kazanım sayısının ve içeriğinin azaltılması, becerileri ölçme ve değerlendirmeye yönelik özel bir yol haritası hazırlanması, değerlendirme kriterlerinin sürecin başında öğrencilere verilmesi, derslerin ve değerlendirme sürecinin beceri temelli oluşturulması” gibi öneriler yaşanan sorunlara ilişkin tüm dil becerilerinde ortaya atılan ortak çözüm önerileridir.

Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmede Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde odaklanamama, dikkat dağınıklığı, not alamama, önem vermeme, anlatım becerilerinin zayıflığı ve göçmen öğrencilerin fazlalığı gibi öğrenciden kaynaklı sorunlar; dinleme esnasında sınıf yönetiminin zorluğu, öğretmenin nasıl değerlendirme yapacağını bilmemesi, ders kitabındaki etkinliklerin dışına çıkamama, dinlemeyi değerlendirme kapsamına almama gibi öğretmenden kaynaklanan sorunlar; dinleme alışkanlığını kazandırmama ve bilinçsizlik gibi aileden kaynaklanan sorunlar; sınıf mevcudunun fazla olması, teknolojik alt yapının yetersizliği ve dinleme metinlerine erişim sınırı gibi ortamdaki kaynaklanan sorunlar; metinlerin ve etkinliklerin seviyeye uygun olmaması, metin ve etkinliklerin çocuğun dünyasından uzak olması, öğrenciler tarafından ilgi çekmemesi, metinlerin çok uzun olması, etkinliklerin birbirini tekrar etmesi ve üst düzey düşünme becerileri yoklamaması gibi ders kitabından kaynaklanan sorunlar; değerlendirmeye yönelik yol haritası olmaması, yazılı sınav yapmanın zorunlu olması ve standart bir değerlendirme aracının olmaması gibi öğretim programından kaynaklı sorunlar tespit edilmiştir. Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde dinleme eğitimi sürecinde; dikkat eksikliği, not almayı bilmeme, etkinliklerin sıkıcı olması, öğretmenlerin ilgili beceriyi nasıl ölçeceğini bilmemesi, metinlerin uzun ve seviyeye uygun olmaması gibi çeşitli sorunların yaşandığı görülmektedir (Aşılıoğlu, 2009; Bayram, 2019; Epçaçan, 2013; Keray Dinçel, 2016; Kocaadam, 2011). Bu doğrultuda ilgili çalışmaların, araştırmanın sonucunu destekler mahiyette olduğu anlaşılmaktadır.

Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde yerel konuşma alışkanlıklarını sürdürme eğilimi, düzenli okuma alışkanlığının olmaması, sözcük dağarcığının yetersizliği, özgüven eksikliği, yanlış konuşma kaygısı, beden dilini etkili kullanamama, utanma ve heyecanlanma, asalak sözcüklerin yoğun kullanımı, tonlama ve sesletim hataları gibi öğrenciden kaynaklanan sorunlar, konuşma becerisinin doğuştan var olduğu düşüncesi, vurgu ve tonlamanın göz ardı edilmesi, konuşmanın bilişsel ve psikolojik boyutlarının göz ardı edilmesi, ezber odaklı yaklaşım, konuşma esnasında sınıf yönetiminin kaybedilmesi, vurgu ve tonlamanın değerlendirmeye dahil edilmemesi, konuşmanın beceri temelli ayrı değerlendirilmemesi gibi öğretmenden kaynaklanan sorunlar; ebeveynlerin somut başarı isteği, ebeveynlerin evde kitap okumaması gibi aileden kaynaklanan sorunlar; sınıf mevcutlarının kalabalık olması, konuşma esnasında akranlardan gelen olumsuz geri bildirimler, konuşma esnasında sınıfın dinlememesi, göçmen öğrenci sayısındaki fazlalık gibi ortamdaki kaynaklanan sorunlar; vurgu ve tonlamaya dair etkinliklerin sınırlılığı, etkinliklerin sıkıcı olması gibi ders kitabından kaynaklanan sorunlar; ders saatlerinin tüm sınıfın konuşmasına izin vermemesi, programdaki kazanımların seviyeye uygun olmaması, konuşma becerisine özel ayrı bir ders saatinin olmaması gibi öğretim programından/MEB’den kaynaklanan

sorunlar tespit edilmiştir. Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde Çerçi (2015), konuşma eğitimi sürecinde öğretmenlerin planlama açısından yetersiz olduğu, haftalık ders saatlerinin ve sınıfın fiziki ortamının nitelikli ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine uygun olmadığı sonucuna ulaşırken Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012), yöresel ağız kullanma, arkadaşlarından utanma, heyecan, kelime dağarcığı eksikliği, vurgu ve beden dilinden yeterince yararlanamama gibi çeşitli sorunları tespit etmiştir. Bu doğrultuda alanyazındaki araştırmaların ulaşılan sonuçlarla benzerlik taşıdığı söylenebilir.

Okuma becerisini ölçme ve değerlendirmede Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde okuma alışkanlığı kazanamama, etkinlik/sınav yönergesini okumama, okuduğunu anlamama, okuma esnasında sıkılma, metni parmakla takip etme alışkanlığı, okuma esnasında noktalama işaretlerine dikkat etmeme, okul dışında okuma yapmama, ilkokulda okumanın tam olarak öğrenilmemesi, geri bildirim dikkate almama, dikkatsiz ve özensiz okuma, göçmen öğrencilerin okuduğunu anlamaması gibi öğrenciden kaynaklanan sorunlar, LGS'ye yönelik okuduğunu anlama testlerinin kullanımı, sınavların seviyeye uygun hazırlanmama, değerlendirmeyi çoktan seçmeli sorulara indirgeme, soruların düşünmeye sevk etmemesi, ilkokulda okumanın tam olarak öğretilmemesi gibi öğretmenden kaynaklanan sorunlar; ebeveynlerin okumaya yönelik bilinçsizliği gibi aileden kaynaklanan sorunlar; anlamı bilinmeyen sözcük sayısının fazlalığı, metinlerdeki bazı cümlelerin çok uzun olması, etkinliklerin sıkıcı olması, etkinliklerin alt düzey düşünme becerilerine yönelik olması ve bazı metinlerin çocuğa görelilik ilkesinden uzaklığı gibi ders kitabından kaynaklanan sorunlar; söz varlığına yönelik sınıflara ilişkin seviyelendirmenin olmaması, kazanım sayısının fazlalığı ve ders saatinin yetersizliği gibi öğretim programından/MEB'den kaynaklanan sorunlar tespit edilmiştir. Konuya ilişkin Keray Dinçel (2016)'ın araştırmasında; sınıfların kalabalık olması, okuma güçlüğü olan öğrencilerin olması, okuma esnasında akran dönütlerinin olumsuz etkisi, okuma alışkanlığının kazandırılmaması, ders saatlerinin tüm öğrencilere sesli okuma yaptırmak için yetersiz olması ve okuduğunu anlamama gibi çeşitli sorunlar tespit edilmiştir. Buradan hareketle tespit edilen sorunların araştırmada ulaşılan sorunları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Yazma becerisini ölçme ve değerlendirmede Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde yazmaya karşı isteksizlik, yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmeme/bilmeme, söz varlığının yetersizliği, söz dizimi hataları, yazmanın sıkıcı olduğu algısı, yazmanın gereksiz olduğu algısı, sözcük dağarcığının yetersizliği, duygu ve düşüncelerin ifade edilememesi, ortaya çıkan ürünü paylaşmak istememe, akran dönütlerinden çekinme, yazma sürecini planlayamama, ilkokulda yazmanın tam olarak öğrenilmemesi ve hata yapma korkusu gibi öğrenciden kaynaklanan sorunlar; süreç sonunda öğretmenin geri bildirim vermemesi, yazma becerisinin nasıl ölçüleceğinin bilinmemesi, konu olarak öğrencilerin sınırlandırılması, yaratıcı yazma çalışmalarına hakim olunmaması, ilkokulda yazmanın tam olarak öğretilmemesi gibi öğretmenden kaynaklanan sorunlar; etkinliklerin ilgi çekici olmaması, yaratıcılıktan uzak hazırlanması ve süreç odaklı yaklaşımla tasarlanmaması gibi ders kitabından kaynaklanan sorunlar; kazanımların yoğun olması ve geri bildirim için zaman yetersizliği gibi öğretim programından/MEB'den kaynaklanan sorunlar tespit edilmiştir. Konuya ilişkin araştırmalar incelendiğinde Aydın (2022), öğrencinin kendini ifade edememesi, yazım ve noktalama kurallarının bilinmemesi/dikkat edilmemesi, yazma planının etkin bir şekilde oluşturulamaması; Özbay (2010), ödevlerin kontrol edilmemesi ve geri bildirim sunulmaması; Ungan (2007), ders saatlerin yetersizliği; Ünlü ve Tağa (2013), okuma alışkanlığının eksikliği, yazma karşı duyulan isteksizlik, kelime hazinesinin zayıflığı ve sosyal medyada kullanılan dilin olumsuz etkileri şeklinde yazma eğitiminin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde karşılaşılan çeşitli sorunlara ulaşmışlardır. Bu doğrultuda alanyazındaki araştırmaların bu çalışmada ulaşılan sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinden alınan görüşler doğrultusunda her birinin üzerinde uzun uzun durulması gereken, çözümü elzem olan çok sayıda soruna ulaşılmıştır. Ayrıca ulaşılan sorunlara yönelik öğretmenlerden çözüm önerileri toplanmıştır. Araştırmacıların bu sorunları ayrı ayrı ele alarak incelemesi ve yetkili birimlerin aktarılan çözüm önerileri ışığında; ders kitaplarının içeriklerini geliştirmek, ihtiyaca yönelik hizmet içi eğitimler düzenlemek gibi somut geliştirmelerde bulunması, Türkçe eğitiminin kalitesini artırmaya katkı sunacaktır. Çalışmanın sonucunda ulaşılan

Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

verilere bakıldığında özellikle öğrenci, öğretmen ve ders kitabı esaslı sorunların oldukça yoğun olduğu dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda ilgili sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerilerine kulak vermek elzem bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Karar tarihi= 15.05.2024

Belge sayı numarası= 2024-04/119581

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya her iki yazar da eşit oranda katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ya da ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Arslan, M., & Klicic, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182
- Aşılıoğlu, B. (2019). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki yabancı sözcükleri anlama ve kullanma düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1299-1314.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 12-26.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 57-80.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Edition). New York, NY: Routledge.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. University of Latvia: Zinatne.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 331-352.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Göçer, A. (2018). *Süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yeni Türkçe öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 233-246.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A. ve Karatay, H. (2019). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Keray Dinçel, B. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Edition). London: Sage Publications.
- Nalıncı, A. N. (2000). Avrupa birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: Yeniden yapılanma. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Degeç, H. (2019). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 735-750.
- Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Ünlü, S., Öztürk, H. ve Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 28, 513-523.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve Karakoç Öztürk, B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 92-108.

Extended Abstract

Introduction

Listening and reading, receptive; Speaking and writing reveal expressive/narrative language skills. One of the most important goals of Turkish language education is to develop these language skills at the highest level and to enable students to communicate appropriately in their social lives. Although deficiencies in language skills affect every moment of life, deficiencies in one or more of them spread to other language skills and negatively impact the application areas of the language (Güzel and Karatay, 2019). In this regard, measurement and evaluation, which are indispensable and complementary elements of education, provide essential data and help instructors in terms of developing relevant skills.

This study aims to identify the problems Turkish language teachers face in measuring and evaluating language skills and their proposed solutions. For this purpose, "What kind of problems do Turkish language teachers encounter in the process of measuring and evaluating listening, speaking, reading, and writing skills, and what are the proposed solutions for these problems?" The answer to the question has been sought.

The study stands out from others by addressing all skills holistically and incorporating solutions suggested by Turkish language teachers to address relevant issues. Identifying problems and proposed solutions not only serves as a guide for other teachers facing similar challenges and teacher candidates but also contributes to the field of Turkish language education by paving the way for new research.

Method

This research used a phenomenological pattern, which is a qualitative approach. The study included 15 Turkish language teachers selected using the criterion sampling method, a purposeful sampling approach. While participants were included in the study on a voluntary basis, the adequacy of the data collected, that is, the saturation point, was targeted in determining the number of participants.

The data of the research were collected with semi-structured interview questions. The content-relevant questions were composed of eight questions to reveal the problems encountered in measuring and evaluating students' four language skills: listening, speaking, reading, and writing, and to determine proposed solutions. The data of the research were examined using the descriptive analysis method.

Result and Discussion

As a result of the data obtained from the study, many problems in various categories for language skills and proposed solutions for related problems were identified. When the problems are evaluated holistically, regardless of skill, it is noteworthy that the problems arising from the student, teacher, environment, textbook, and curriculum are more dominant, while the problems related to the family remain in the background. At this point, problems such as "distraction, inadequacy of vocabulary, lack of self-confidence, hesitation from peer feedback, uninteresting texts and activities, large class sizes, insufficiency of lesson hours, inadequacy of teachers towards the evaluation process, lack of skill-based measurement and evaluation" are among the problems. It is seen as a common recurring problem in language skills.

When the proposed solutions offered for the problems experienced are investigated, it is seen that the relevant suggestions are mainly given to teachers, textbooks, and curriculum/MEB for all skills. At this point, "making the texts and activities appropriate to the level and interesting, creating the activities and texts selectively according to interests, designing the activities to test high-level thinking skills, reducing the number and content of the achievements, preparing a special road map for measuring and evaluating skills." Suggestions such as "giving evaluation criteria to students at the beginning of the process, creating courses and evaluation processes based on skills" are common proposed to put forward in all language skills regarding the problems experienced.



**Soft Corners and Sharp Edges:
Exploring Inaccurate Geometric Shapes in Children's Picture Books**

*Ayşegül AKINCI COŞGUN**

*Şengül PALA***

*Julie Nurnberger-Haag****

*Melek Merve YILMAZ*****

Abstract

Given the inaccuracy of children's picture books on shapes published in English, there was a need to analyse Turkish picture books on shapes. In order to carry out the study on the accuracy of Turkish picture books, a rating rubric for English picture books was translated into Turkish. The Traffic Light Rating Rubric rates books as red (explicit inaccuracies), yellow (implicit inaccuracies or missing concepts) and green (correct concepts). As a result of the research, it was found that the findings for the Turkish books were consistent with the previous findings for the English books. In the majority of the books analysed, the geometric shapes were rated as incorrect (red). Given the importance of early mathematical study for long-term success, the Traffic Light Rating Rubric-Turkish Version is intended to provide guidance to book selectors such as librarians, parents and teachers, and ultimately authors and publishers who need to produce texts with the correct form.

Keywords: Preschool geometry, early childhood, early mathematics, rating rubric, children's picture books

**Yumuşak Köşeler ve Keskin Kenarlar:
Resimli Çocuk Kitaplarında Hatalı Geometrik Şekiller**

Öz

Şekiller konulu İngilizce resimli çocuk kitaplarında yapılan hataların dikkate alınmasıyla, Türkçe resimli kitaplarının doğruluğunu incelemek için bir ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Bu amaçla, İngilizce resimli kitaplar için geliştirilen bir değerlendirme rubriği Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu rubrik, şekiller konulu kitapları kırmızı (açık yanlışlar), sarı (örtük yanlışlar veya eksik kavramlar) ve yeşil (doğru kavramlar) olmak üzere üç kategoride derecelendirir. Araştırma sonucunda, Türkçe kitaplar için elde edilen bulguların İngilizce kitaplar için önceki bulgularla uyumlu olduğu belirlenmiştir. Analiz edilen kitapların çoğunda geometrik şekillerin yanlış olduğu (kırmızı kategoride değerlendirildiği) görülmüştür. Erken matematik öğreniminin uzun vadeli başarısı göz önüne alındığında, bu Türkçe versiyonun, kütüphanecilerden ebeveynlere ve öğretmenlere kadar kitap seçicilerine rehberlik etmesi ve yazarlar ile yayıncıların doğru formatta metinler üretmelerine yardımcı olması amaçlanmaktadır.

* Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Aksaray, aysegulakinci2011@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-7195-5160

** Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Kırıkkale, sengul.akinci@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6383-6911

*** Dr., Kent State University, Department of Psychological Sciences, Kent, OH, USA, julie.nurnberger.haag@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-3083-8846

**** Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, Adana, melekmerveyilmaz@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4553-7448

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi geometri, erken çocukluk, erken matematik, derecelendirme rubriği, resimli çocuk kitapları

Introduction

Early math skills are strong predictors of children's academic skills as they go through school (Huntsinger, Jose and Leo, 2016; Purpura, Logan, Hassinger-Das and Napoli, 2017). Also early math skills are important skills which provide basic life skills (Reikerås et al., 2015). Quality mathematics education is necessary for all preschool children to achieve mathematics success in other education levels (Notari Syverson and Sadler, 2008). There are many topics such as matching, classification, number, operation and measurement in preschool mathematics education. Spatial reasoning has been noted as important for success as adults in mathematics as well as science (Newcombe and Frick, 2010). Geometric shapes are just one aspect of geometry, but it is one of the main subjects of preschool mathematics teaching (Aslan and Aktaş-Arnas, 2007; Newcombe and Frick, 2010). Geometry includes shape, size, direction, position and movement and allows the child to understand and organize the physical world (Copley, 2010; Dacey ve Eston, 1999). Geometry contributes to children's critical and creative thinking skills, problem solving skills, reasoning skills and school preparation (Clements, et al, 2018; Saraçoğlu, 2015; Resnick et al., 2016; Jones and Mooney, 2003). In particular, developing geometry skills at an early age plays a fundamental role in the child's future mathematical success (Moss et al., 2015). Thus, teaching geometry accurately to children in early years is crucial.

Various ways such as adult-child interaction, television shows, applications, and games are used with the intent to teach geometry skills to preschool children (Nurnberger-Haag, 2017; Resnick et al., 2016). Using storybooks is one of these ways. National Council of Mathematics Teachers (NCTM) has long recommended the use of storybooks as a way to introduce children to mathematical concepts (Casey et al., 2004). Storybooks are important educational tools that support children's cognitive, social, linguistic and social emotional development (Bulut and Kuşdemir, 2013; Dickinson et al., 2012; Uzmen and Magden, 2002). Storybooks provide children with a context in which mathematical concepts and real-world contexts can be explored (Moyer, 2000; Kribs and Ruebel, 2008; Yılmaz-Genç, Akıncı Coşgun and Pala, 2017). However, storybooks in the United States have been found to hinder children's learning of geometric shapes due to incorrect or incomplete representations (Nurnberger-Haag, 2017; Nurnberger-Haag, 2018).

Children bring firmly established shape concepts to their formal school experiences (Sarama and Clements, 2009). It can be very difficult to achieve conceptual change in subsequent academic years, because once a concept is acquired, it can resist change (Mayberry, 1983; Nurnberger-Haag, Singh and Wernet, 2020; Nurnberger-Haag, Singh, Wernet and Alexander, 2021; Pickreign, 2007; Roberts, 2007; Sarama and Clements, 2009). Indeed, preschool and elementary teachers also have misconceptions about geometric concepts (Jung and Conderman, 2017; Pickreign, 2007). These misconceptions can be sometimes caused by teachers, parents or the books used. Geometric knowledge obtained in the early years affects later geometry success (Kesicioğlu and Alisinanoğlu, 2014; Nurnberger-Haag et al., 2021). Because of this reason, it is very important to teach children the correct geometry and shapes in the early years of life. If storybooks are used, it is important that these books correctly represent and teach geometric shapes (Nurnberger-Haag, 2017; Nurnberger-Haag, 2018).

Pictures and Text in Geometric Storybooks

In geometric storybooks in the U.S., 76% explicitly showed at least one incorrect picture or statement about shapes (Nurnberger-Haag, 2017). The most common error rooted from using a 2D name to label 3D objects or shapes, in which about half of the books did so for each of the shapes: circle, triangle, square, and/or rectangle (Nurnberger-Haag, 2017). There were three ways that these errors occurred: showing a geometric solid labeled with 2D mathematical names (e.g., spheres such as balls labeled as circles, coins labeled as circles, pyramids or cones labeled as triangles, cubes labeled as squares, boxes labeled as rectangles, etc.) (Nurnberger-Haag, 2017; Nurnberger-Haag et al., 2019). There were instances in which if an object were traced the footprint would approximate a 2D shape,

such as a musical triangle or a sack of rice or a face of a geometric solid such as a cube (Nurnberger-Haag, 2017). There were also instances in which the images used bore “little resemblance” to either the footprint or object that could be recognized as a 2D shape (Nurnberger-Haag, 2017). Another way images in US books were found inaccurate was due to rounded corners or sides on pictures that were meant to show polygons, which by definition must have straight sides that intersect at vertices (Nurnberger-Haag, 2017). Children’s books also predominantly display shapes in limited orientations (Nurnberger-Haag, 2017). Although displaying orientations of pictures in consistently horizontal ways is not inaccurate, such rigidity of how children experience shape orientations is problematic for their conceptual development. Children who have just begun to learn shapes are concurrently learning other symbols such as letters and numbers, which have defining attributes of orientation, whereas shapes must be understood that, regardless of orientation, a polygon is still that polygon (Nurnberger-Haag, 2017). Few geometric storybooks in the US teach children the properties of shapes (Nurnberger-Haag, 2017). Less than half of books in the US sample stated the number of side or angles of triangles, squares or rectangles. Yet, these are insufficient properties for defining these polygons. Only 10% or less of books provided any other property for these common shapes children are taught from infancy (Nurnberger-Haag, 2017).

Purpose of Study

Studies on Turkish picture books to support math exist (Arslan-Başdağ and Dağlıoğlu, 2020; Can, et al., 2020; Okudur and Işık, 2021; Türker-Biber, Akıncı Coşgun and Aydın-Bölükbaş, 2021; Yılmaz-Genç et al., 2017). Yet, there are no studies which examined the children’s shape-related picture books available in Türkiye. Moreover, studies are needed to guide teachers about how to choose effective children’s shape-related picture books. To aid teachers and researchers who work in English to carefully select geometric storybooks for use, Nurnberger-Haag (2018) used the findings from Nurnberger-Haag (2017) to develop a rating scale¹. Such a scale was an important step toward improving the resources to which children are exposed. However, this scale was written in English, so with this study we are the first to expand its use to teachers and scholars who may not speak English. To accomplish this, we use an established measurement tool named Traffic Light Rating Scale, which Nurnberger-Haag (2018) designed to facilitate teachers and researchers to evaluate shape-related books published in English. We translated this tool into Turkish to provide this guidance to teachers and researchers in Türkiye as well as to conduct a first study on the accuracy of children's shape-related story books written in Turkish. We posed the following research questions:

1. How accurate is the representation of shapes in picture books in Turkish? In particular, to what extent are these books rated red, yellow or green on the traffic light rubric for books about shapes? (In this study, the term *rubric* will be used, not scale) Are books translated into Turkish available from reputable sources more accurate than books originally published in Turkish?
2. What inaccurate properties are in shape-related picture books published in Türkiye?
3. What misleading pictures are in shape-related picture books picture storybooks published in Türkiye?

Method

In this section, the details of the book selection and coding process are given. This study, which analyses children's picture books for early childhood, is descriptive and a content analysis method was used (Schrier, 2012), which has become a common methodology for analyzing the mathematics in children’s books written in English (e.g., Nurnberger-Haag, 2017; Nurnberger-Haag, Singh, Wernet and Alexander, Powell, 2021; Nurnberger-Haag, Scheuermann and & McTeer, 2021; Powell and & Nurnberger-Haag, 2015). Qualitative content analysis is a systematic investigation focused on selected elements of a sample based on the particular research questions (Schreier, 2012).

¹ The measurement tool developed and named as *scale* in the original study was used as *rubric* in this study.

Study Sample

The method of purposive sampling was used to identify the books that would be examined in the study. Criterion selection is important in determining the study group within the scope of purposive sampling (Merriam, 2015). The main criterion in determining the books to be included in the study was that they were children's picture books that focused on geometric shapes and were prepared for early childhood period. In order to reach a population of accessible books for families, teachers and children, places were selected where parents could acquire books about geometric shapes to use with children at home, and teachers at nurseries and kindergartens. The most common places where adults buy books for children are major bookstore chains and the Internet (Nowell, 2015). Therefore, the books on the websites of bookstore chains selling children's picture books and publishing houses that have a wide sales and distribution network in Türkiye were examined. Although 21 books focusing on geometric shapes were identified, seven of these books had been discontinued, so these were eliminated from analysis. Moreover, to ensure books that are practically used by teachers were analyzed, a request to teachers via social media (i.e., instagram) asked them to suggest books. Five books suggested by teachers and found to meet the study criteria were added to the sample.

As is common practice in Türkiye, we use the criterion that 80% of a preschool book should be of pictures, so 4 books that did not meet this criterion were eliminated. Thus, a total of 15 books on shapes for preschool children were analysed for the illustrations and texts listed in Table 1.

Table 1.

Surveyed Books

Bilgiç, A.Ş. (2019). Şek Şek'in Maceraları Bakıcısı (The Adventures of Shek Shek Babysitter). Düşyeri Yayınları
Candell, A. (2014). Şekiller (Las Formas). Tübitak Yayınları
Capote, L. (2016). Bilgi Canavarı Şekiller (Monster Knows Shapes). Mavi Kelebek Yayınları
Dirican, A. (2019). Şek Şek'in Maceraları Dikkat Çeken Küre (The Adventures of Shek Shek Remarkable Orb). Düşyeri Yayınları
Dirican, A. (2019). Şek Şek'in Maceraları Kare Sıkışması. (Adventures of Shek Shek Square Jam). Düşyeri Yayınları
Flatt, L. (2014). Yaz ve Şekiller (Shaping up Summer). Mavi Kelebek Yayınları.
Hart, C. (2017). Büyük Kutu Küçük Kutu (Big Box Little Box). Marsık Kitap
Meseri, R. (2021). Şekillerin Oyunu. Hippo Kitap.
Mi-Rang, E. (2018). Ayıcık Baskı Yapıyor (Stamp, Stamp). Tübitak Yayınları
Ohi, R. (2018). Eğri Büğrü (Scribble). 1001 Çiçek
Sivaslıoğlu, A. (1995). Tonton ve Ponpon Kavramlar Dünyasında (Tonton and Pompom in The World off Concepts). Morışık Yayınları.
Şeyhi, M. (2010). Sevimli Kiki (Cute Kiki). Timaş Yayınları.
Tankurt Jobert, Ş. (2017). Şekiller Ülkesi (The Land of Shapes). Kelime Yayınları
Turla, A. (2003). Şekillerin Eğlencesi (Fun of Shapes.) Morpa Yayınları
Yilmazer, Ş., & Pökön, A. (2006). Cumba'nın Evi (Cumba's House) Morpa Yayınları

Data Collection Tool

To examine the representations of geometric shapes in children's Turkish picture books and to make this teacher-friendly guide accessible to teachers and scholars in Türkiye, we translated the Traffic Light Rating Scale (Nurnberger-Haag, 2018) into Turkish. Appendix A provides the Traffic Light Rating Rubric-Turkish Version. The translation process consisted of the authors working as scholars at Turkish universities and speaking Turkish as their first language who drafted the translation. This draft was then iteratively revised and discussed with a mathematics education scholar in the United States who also spoke Turkish as their first language. Finally, this was revised in consultation with the original author of the original English scale and by a mathematics education doctoral student whose first language was Turkish and had been a certified secondary mathematics teacher in the US for 8 years.

According to Nurnberger-Haag (2018), one approach to analysis is to first check for red-rated content to determine if the book is inappropriate for some shape instruction. Thus, we began our analysis with this approach. The red-rated portion of the Traffic Light Rating Scale (Nurnberger-Haag,

2018) consists of two themes: Inaccurate Properties and Misleading Pictures. The criteria for the rubric are shown in Table 1. If any books were found not to be rated red overall, additional analysis was to be carried out using the rest of the rating rubric in Appendix A to determine whether these books would be rated yellow or green for any form category.

Table 2.

The Traffic Light Rating Rubric for Red Rating

Themes	Codes	Specifications
Inaccurate Properties	It is stated that a rectangle has 2 sides longer than the others	* This is wrong because all the sides of a rectangle can be equal, which is a square *A rectangle has 4 right-angled sides *Rectangle literally means right angle
	It is stated that a parallelogram or rhombus must have slanted sides or cannot have right angles	*This is incorrect because a parallelogram can have right angles, but does not have to be* If a parallelogram or rhombus has right angles, it is also a rectangle.
	It is mentioned that all sides of polygons have to be the same length	*This is wrong because polygons are defined by the number of sides, not the length of those sides
	Other inaccurate properties (describe)	*If any other inaccurate information is given about a shape in words other than those already listed above.
Misleading Pictures	Naming real objects (such as cans, tins, party hats, or pizza slices) or 2-dimensional shapes (such as cones, cylinders, prisms) or 3D shapes	*This is wrong because bars with square, rectangular, triangle, circle, hexagonal cross-sections and other polygons would only be 2 dimensional
	Although the shapes are 2 dimensional, the shape itself is 3 dimensional	*E.g. the table mentioned as square
	Treating a non-mathematical shape as a real shape.	This is wrong because a "diamond" is associated with mathematical shapes. (square, circle, triangle) but with non-mathematical concepts (star, heart, crescent moon).
	Having only one image for each shape	If children only see 1 picture this can become the prototype children think of as the shape. If the same picture is shown more than once this still counts as "one image."
	Images labeled as triangles are only equilateral or acute-isosceles	These typical images become the only prototype children think of as triangles.
	Shapes such as squares, and other polygons that have open or rounded corners or edges	*E.g. the case where the sides are not straight. This is wrong because the sides of the polygons must be straight. The edges of polygons should not be rounded or wavy

Data Analysis

Within the scope of the research to examine how the geometry concepts in picture books are represented, the steps of i) accessing documents, ii) examining documents, and iii) converting the obtained data into readable narrative descriptions (Patton, 2014) were followed by separating them into explanatory case examples. Each book was then coded using the red-rating rubric of the data collection tool.

To improve validity and reliability in qualitative studies it is important to involve more than one researcher in the data collection and analysis processes (Merriam, 2015). To ensure inter-coder reliability, 10 books that were to be examined for the study were coded. The aim here was to ensure that the differences in the coding process were eliminated by agreeing on the codes on the red rating portion of the rubric. Pictures and texts of geometric shapes in these 10 randomly selected books were

coded into the Traffic Light Rating Rubric-Turkish Version (Appendix A). The remaining 5 books were evaluated independently by the three researchers who were fluent in Turkish. Each researcher independently coded and then inter-coder agreement was calculated according to the reliability formula [Reliability = number of agreements / (number of agreements + number of disagreements)] proposed by Miles and Huberman (1994). Inter-coder agreement was high with 92%. Nevertheless, disagreements were then discussed until consensus was reached so the data as reported reflected 100% agreement.

The original scale and thus, this translated rubric primarily involve objective mathematical facts (i.e., properties required to define shapes) and some criteria related to the way how students learn and common misconceptions that must form the basis of any evaluation of the mathematics in a children's book. Content validity (Fowler, 2013) of the English version of the scale was independently addressed by multiple mathematics educators. Face validity (Crocker and Algina, 2008) was also addressed through focus groups with teachers who confirmed or suggested revisions prior to publication. The content and face validity of the Traffic Light Rating Rubric-Turkish Version was similarly confirmed by two external (i.e., not coauthors) mathematics education experts.

In qualitative studies, however, concepts such as credibility, transferability, consistency and confirmability are used instead of the concepts of validity and reliability (Erlandson, et. al., 1993; Yıldırım & Şimşek, 2016). In this regard, the steps followed to ensure the credibility and transferability of the current study are as follows: Regarding credibility, at the time of the submission of this manuscript, the English version of the rubric had been used with more than 1,500 teachers and future teachers by professors at various universities in the United States. Moreover, this article was open source and intended to be useful for practicing teachers. We believe the 4,400 downloads the editor reported from the journal's website suggests these goals have been met for the original rubric.

An expert review was conducted with the rubric published here to ensure credibility with two mathematics education experts whose first language was Turkish, but who were currently scholars in the U.S.. Expert opinion was obtained both through verbal transmission and by transmitting the codes related to the research. In addition, the results obtained during the research process and the researcher's thoughts and comments regarding these results were conveyed to the expert verbally and through the transmission of documents, and the expert reviewed and evaluated these data, analysis and comments. In addition, regarding the accuracy of the coding, Nurnberger-Haag, the expert who developed the rubric, was consulted throughout the process to clarify accuracy of the coding.

To ensure transferability, direct quotations from examined books were given. In this way, researchers frequently use direct quotations. In this way, the reader will have clearer information about the environment in which the data is obtained and will be able to more easily reveal possible results regarding his or her own environment (Yıldırım and Şimşek, 2016). Detailed descriptions of the data in the books examined in this research were made and direct quotations were frequently included.

Ethical Statement

All the rules stated in the framework of "Directive on Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" were followed in this work, and none of the actions specified under the 2nd part of the Directive, titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were carried out.

Findings

We begin by addressing RQ1 (How accurate are shape-related picture books available in Turkish? Specifically, to what extent are these books rated red, yellow or green using the Traffic Light Rating Rubric for shape-related books?)

As stated in the methods section all books were written in Turkish. Although all available to Turkish teachers, 10 (67%) were originally published in Turkish and five books (33%) were translated from English. The original publication country, original language, source, and rating of the books examined in the study are given in the Table 3. The table is organized first by rating worst to best, then

by original language. Unfortunately, 93.3% of the books were rated red for at least one shape. Table 4 provides the frequency of each type of error as defined in Table 1 found in each of the 14 red-rated books.

Table 3.

Characteristics and Ratings of the Examined Books

Book Title	Publisher	Country Where Originally Published	Original Language	Location Source	Rating (red, yellow, green)
Sevimli Kiki	Timaş	Türkiye	Turkish	Online	Red
Şekiller Ülkesi	Kelime	Türkiye	Turkish	Online	Red
Şek Şek'in Maceraları	Düşyeri	Türkiye	Turkish	Online	Red
Bebek Bakıcısı					
Şek Şek'in Maceraları	Düşyeri	Türkiye	Turkish	Online	Red
Dikkat Çeken Küre					
Şek Şek'in Maceraları	Düşyeri	Türkiye	Turkish	Online	Red
Kare Sıkışması					
Bilgi Canavarı Şekiller	MaviKelebek	Türkiye	Turkish	Bookstore	Red
Cumba'nın Evi	Morpa	Türkiye	Turkish	Teacher	Red
Şekillerin Eğlencesi	Morpa	Türkiye	Turkish	Teacher	Red
Tonton Ve Ponpon	Morişık	Türkiye	Turkish	Teacher	Red
Kavramlar Dünyasında					
Yaz ve Şekiller (Shaping up Summer)	Mavikelebek	Türkiye	English	Bookstore	Red
Büyük Kutu Küçük Kutu (Big Box Little Box)	Marsık kitap	England	English	Bookstore	Red
Ayıcık Baskı Yapıyor (Stamp, Stamp)	TÜBİTAK	Australia	English	Online	Red
Eğri Büğrü (Scribble)	1001 Çiçek	Canada	English	Online	Red
Şekiller (Las Formas)	TÜBİTAK	Spain	English	Bookstore	Red
Şekillerin Oyunu	Hippo Kitap	Türkiye	Turkish	Bookstore	Yellow (triangles, squares, rectangles) Green (circles)

Almost All Shape Books Were Rated Red

In this section we provide findings for RQ3 and to specify what misleading pictures and inaccurate properties were found. The majority of books (80%) violated the distinction between 2D and 3D shapes, with 53% of the sample doing so in the particular way such that the footprint of the shape would have accurately been called the 2D shape; however, the book inaccurately named the entire 3D object by that name. Almost half the books incorrectly illustrated polygons with rounded corners or sides instead of straight sides that meet at vertices (47%). Five of the books (33%) treated everyday 2D drawings such as hearts or diamonds as though these are mathematical shapes. Five of the books (33%) gave properties that were necessary to define a named shape, but were insufficient.

The descriptive statistics above provided ratings and errors using the book as the unit of analysis. In other words, if a child or teacher were to choose a book from the sample, these were the chances that an inaccurate book would be chosen for those reasons. Next we report the frequency of errors that a child would see within each red-rated book once selected. Table 4 documents the number of instances of each type of error that was found within each of the 14 red-rated books in order from most to fewest inaccuracies (i.e., beginning with least accurate book). Violating distinctions of 2D and 3D shapes were the most common error as shown in the first column of Table 4. The Traffic Light Rating rubric criteria were written for teachers (Nurnberger-Haag, 2018), so some of the specifications still require subjective interpretation. Based on the criteria stated we gave the authors and illustrators

the benefit of the doubt when coding for 3D named 2D errors. In other words, if the drawings were mostly 2D, we coded this as accurate, which is less strict than the research coding conducted in Nurnberger-Haag's (2017) analysis in which if a 2D object was personified or there was some shadow or perspective drawings to indicate depth, in that study the drawings were coded as in error. The reason and implications of this will be addressed in the Discussion section.

Table 4.

Frequencies of Types of Errors Found in Each Book

Book Title	3D Named 2D (n)	Footprint 2D, but not Object (n)	Round Corners or Sides (n)	Properties Necessary but Not Sufficient (n)	Nongeometric Shapes Treated as Geometric (n)	Total per Book
Eğri Büğrü	11		53		1	65
Ayıcık Baskı Yapıyor	6		10	25		41
Bilgi Canavarı Şekiller	15	14	1	3	3	36
Şekiller	20	1	7		1	29
Şekillerin Eğlencesi	14	4		3	6	27
Şekiller Ülkesi	23					23
Şek Şek'in Maceraları Kare Sıkışması	12	5		2		19
Şek Şek'in Maceraları Bebek Bakıcısı	12	3				15
Yaz ve Şekiller	6	1	6			13
Tonton ve Ponpon Kavramlar Dünyasında	5	2	1	1		9
Şek Şek' in Maceraları Dikkat Çeken Küre			2		1	3
Cumba'nın Evi	2	1				3
Büyük Kutu Küçük Kutu	1					1
Sevimli Kiki			3	3		
Total	127	31	83	34	15	290

Representative examples of each of these errors found in the books are explained next.

Misleading Pictures

As Table 3 showed, "3D Named 2D" (n=127) was the most common error in red-rated books. The following quotation is an example of spheres labeled incorrectly as circles: "*I am the children's favorite shape*", said the circle. "*The ball they play, the sun they draw, the orange they eat have always taken my shape.*" (Şekiller Ülkesi). An example of prism pictures being labeled inaccurately as squares includes the following:

"Everything in her room was square! A square bed! A square window! A square notebook! Even Lili's chair was square" (Şek Şek'in Maceraları Kare Sıkışması)

"Days later, Lili found a square gift box at her door." ".....A square table? Who makes a square table!" ".....He cut the tomato and cucumber into squares" (Şek Şek'in Maceraları Kare Sıkışması)

A particular way that these 2D-3D errors were implemented were when 3D objects that have a footprint of a polygon were treated as though the objects are 2D shapes (n=31): "*I don't eat*

triangular toast! I eat squares," said Bobo" (CITE book). And an example of this error type for rectangles include: "Just like a rectangular raft and the books I put on it" (Şek Şek'in Maceraları Bebek Bakıcısı)

We found 83 instances of the "Rounded Corners or Sides" error. For example, in *"Eğri Büğrü"* images meant to represent a square and a triangle had sides that were not straight line segments. In other words, these sides were curved or wavy.

The edges of triangle, circle and square shapes in the pictures of triangles, squares and circles were coded as "Rounded Corners or Sides," because in the book, the edges and corners of the triangle and square are presented with wavy lines, including that circle edge.

Inaccurate or Insufficient Properties

Some properties were explicitly inaccurate, whereas some of these properties were insufficient to define the shape.

An example of an explicit inaccuracy found in a book explained that a triangle had many points. This is misleading because a triangle has three vertices, but an infinite number of points. Although we would not expect young children to grasp the idea of infinity, a children's book should avoid this issue by not using the word "point" when referring to shapes.

Some quotations that demonstrate the third most frequent error type in red-rated books—"Properties Necessary but Not Sufficient" (n=34) are given below for squares, rectangles and triangles. The first quotation below expresses properties of the number of sides and the second quotation only describes the number of corners.

"Is it a square sign? Who makes the signboards square? He looked at the signboard. 1-2-3-4. It had four equal sides. The square was a great shape, but it was something else that Şek Şek needed right now" (Şek Şek'in Maceraları Kare Sıkışması)

"Look at those angular shapes. Triangles have three corners!" (Ayıcık Baskı Yapıyor)

Thus, the first book above misleads children that four equal sides is sufficient to identify a square without specifying that the angles must be right. By the properties stated in the book, the only appropriate term to use would be "quadrilateral" due to four sides or four angles. The second quotation, similarly only encourages children to count the number of angles without specifying the number or type of sides.

Books stated inaccurate properties that preclude hierarchical categorizations of shapes. For instance, the next quotation would not allow squares to be rectangles.

"A rectangle has four sides. Two short and two long." (Ayıcık Baskı Yapıyor)

In the example below, the circle shape is described only with the feature of being round. However, it could be also said that the area inside should be shaded in order to be a circle.

"You don't have corners like us, but we don't have a magnificent circle like you," she said to the rectangular circle." (Şekillerin Oyunu)

These quotations that a child would read or have read to them are inaccurate because every square has all the properties of the correct definition of a rectangle.

An error that is related both to the pictures and inaccurate statements are "Nongeometric Shapes Treated as Geometric" errors that were found in 15 instances across 5 red-rated books. For example, one book displayed a star together along with the mathematical shapes of square, triangle and circle: *"Hello! My name is star" (Eğri Büğrü).*

Analysis of the Book That Avoided an Overall Red Rating

The only geometric storybook that avoided an overall red rating was authored in Turkish. Thus, we examined this more in-depth as recommended in the rating rubric directions (Nurnberger-Haag, 2018). Aiming to enable children to experience images of varied shapes in the storybooks, geometric shapes oriented not horizontal and shown in multiple variations are coded as green features. Including sufficient properties would also be green features according to the scale. Any features that are not explicitly inaccurate, but would lead to children developing inaccurate concepts are yellow features by the rating rubric. *Şekillerin Oyunu* taught children the shapes of triangle, square, rectangle, and circle.

The portrayals of triangles in this book were rated yellow, because no red instances of triangles were found in pictures or words and both acute and right triangles were shown in some varied orientations. The rating of triangles in this book might have been rated green except for each of these images that were isosceles triangles (i.e., yellow rating).

Rectangles in this book were rated yellow because only oblong images were used, which precludes squares from being rectangles. This book did show many sizes of rectangles in that there were several rectangles that were much longer than they were wide in addition to the rectangle character shown throughout the book. This variety would be considered a green rating; however, the yellow issue that this variety did not include square images overrides the positive features. Because the square and rectangle are shown as main characters, they are repeatedly shown throughout the book as separate shapes and squares are never included as an example of rectangles in words or pictures, and right angles are omitted as a property of either squares or rectangles, so this book has a yellow rating for squares and rectangles.

By the rating rubric, as we coded it, circles could be considered to have a green rating. We did not find a reason to code circles red in this book. Moreover, the book provided some accurate property information about circles that they do not have “sides or corners” which qualifies as a green rating. The book includes triangles of different skewness and kurtosis.

Discussion

The findings of this study of children’s shape books available in Turkish in Türkiye are consistent with findings of studies of children’s shape books written in English published in the United States (Nurnberger-Haag, 2017; Nurnberger-Haag et al., 2019). Overall, the answer to RQ1 was that books published in Turkey taught children a limited number of geometric shapes and many of them were incorrectly taught. It is troubling that 14 out of 15 books were rated red. It should be noted that this was the case even though we gave authors more of a benefit of the doubt when coding 3D/2D issues than Nurnberger-Haag (2017). Using the stricter criteria of the prior study, all 15 books would have been deemed red-rated based on the pictures alone.

Moreover, even the book that was not rated red overall, was not a green-rated book that would be appropriate to foster accurate concepts. The primary inaccuracies and misleading ideas found in Turkish books (RQ3) were consistent with prior US studies (Nurnberger-Haag, 2017; Nurnberger-Haag et al., 2019): 3D/2D inaccuracies, rounded or wavy sides or corners on images of polygons, overuse of prototypical shape images, inaccurate and insufficient property information. The one yellow-rated book, *Şekillerin Oyunu*, was the best quality book in our sample. It should be emphasized that this was a book written by a Turkish author, rather than a translation of a book from another country. And although this was the best book found, many improvements would need to be made on future editions of the book to change its overall rating from yellow to green.

Conclusions

Studies on the use of children’s picture books in mathematics education in Türkiye have increased in recent years (Arslan-Başdağ and Dağlıoğlu, 2020; Durmaz, Can & Özer, 2022; Fırat and Dinçer, 2020; Türker-Biber et al., 2021). According to Capraro and Capraro (2006), the use of children’s picture books can help correct children’s misconceptions about mathematical concepts. However, erroneous representations and expressions in children’s picture books can lead to misconceptions in children and teachers have a crucial role in children’s learning with picture books (Nurnberger-Haag et al., 2021; Powell and Nurnberger-Haag, 2015). Important findings were obtained as a result of this study. Children’s picture books published in Turkish about geometrical figures were examined using the Traffic Light Rating Rubric-Turkish Version (Appendix A). Accordingly, 14 of the 15 reviewed books were rated red due to explicit inaccuracies.

This was the first study to examine children’s picture books with geometry content that can be used by teachers in Turkey. Given the prevalence of inaccurate information in children’s books in Turkey and other countries as well as a lack of prior studies, from this point of view, there is a need for a tool to guide teachers in choosing geometry books that they can use in their classrooms and as a

framework for future research studies. With this article we provided this resource in the form of the *Traffic Light Rating Rubric-Turkish Version* (see Appendix A).

Although children's books can be wonderful resources for teaching some mathematics topics (Nurnberger-Haag 2021; Türker-Biber et al., 2021), based on this study, our recommendations for teachers in Türkiye are the same as those given to teachers in the United States (Nurnberger-Haag, 2018): avoid using red-rated children's books about shapes and only use yellow-rated books in particular ways. Until better shape books are published in Türkiye (or even if better books are published), it would be better to teach shapes in interactive ways. Regarding our research question *Are books translated into Turkish that are available from reputable sources more accurate than books originally published in Turkey? (RQ2)* These findings suggest this was not the case. All of the books translated from another language into Turkish were red-rated (see Table 3). Moreover, TUBITAK publishes are resources for improving mathematics and science learning, yet the two books found translated and published by TUBITAK were red-rated and the only book rated better than red was a book a Turkish author wrote. Thus, given that prior US studies have demonstrated that books published in English in the US are inaccurate (Nurnberger-Haag, 2017; Nurnberger-Haag et al., 2019; Nurnberger-Haag et al., 2020; Nurnberger-Haag et al., 2021) and studies of geometric shape understanding have shown that across the world children and adults have pervasive shape misconceptions (Luneta, 2014; Pickreign, 2007; Roberts, 2007; Sunzuma and Maharaj, 2019; Tsamir et al., 2015; Tünnüklü, Gündoğdu Alaylı and Akkaş, 2013), our recommendation would be to avoid importing children's shape books from other countries.

Books for the youngest learners would start with visually comparing and contrasting: circles, cylinders, spheres, cones, and the term polygon all with varied examples. However, the next phase of learning would focus on those 3D shapes with triangular faces (triangular prism, tetrahedron, pyramid) and polygons defined by their number of sides and angles (triangles, quadrilateral, pentagon, hexagon, septagon, octagon, nonagon, and decagon; Nurnberger-Haag and Thompson, 2023). Then use the Traffic Light Rating Rubric-Turkish Version to ensure accurate and varied presentations of pictures and words are used to describe these shapes. We also have an additional recommendation to help authors. It would be important to avoid using a shape as a character of the text, because a) these characters necessarily are 3D actors even if drawn mostly 2D and b) because each character is repeated throughout any book, which means the repeated image of that character is likely to become a prototype of that shape for the children rather than the varied images they need to form their concept.

Inspired by Hargittai and Hargittai (1994) who demonstrated the varied ways mathematics can be found in nature and human creations, we also encourage some children's authors to incorporate geometric designs integral to Turkish art and architecture into children's shape books as an authentic integration of mathematics and culture for young learners.

Ethical Statement

All the rules stated in the framework of "Directive on Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" were followed in this work, and none of the actions specified under the 2nd part of the Directive, titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were carried out.

Author Contributions

The authors' contributions to the study are equal.

Conflict of Interest Statement

There is no conflict of interest between the authors.

Acknowledgements

We would like to thank Funda Gönülateş and Emily Fesli for their bilingual Turkish/English and mathematics education scholar skills that helped us clarify and edit our initial translations of the rating rubric and verify validity/credibility. We would also like to thank Katherine Bryk for her assistance with

forming the translation into the same teacher-friendly rubric that appeared originally in the Ohio Journal of School Mathematics (Nurnberger-Haag, 2018).

References

- Arslan-Başdağ, D., & Dağlıoğlu, H.E. (2020). Resimli öykü kitaplarının temel matematik becerileri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 233-253.
- Aslan, D., & Aktaş Arnas, Y. (2007). Three-to six-year-old children's recognition of gemetric shapes. *International Journal Of Early Years Education*, 15(1), 83-104.
- Bulut, P., & Kuşdemir, Y. (2013). TÜBİTAK tarafından yayınlanan çocuk kitaplarının içerik özelliklerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 215-226.
- Can, D., Ozer, A. & Durmaz, B. (2020). Views of pre-service primary school teachers about the integration of children's literature in mathematics teaching. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 99-114.
- Capraro, R.M., & Capraro, M. M. (2006). Are you really going to read us a story? Learning geometry through children's mathematics literatue. *Reading Psychology*, 27(1), 21-36.
- Casey, B., Kersh, J. E., & Young, J. M. (2004). Storytelling sagas: An effective medium for teaching early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 167–172.
- Clements, D. H., Sarama, J., Swaminathan, S., Weber, D., & Trawick-Smith, J. (2018). Teaching and learning geometry: Early foundations. *Quadrante*, 27(2), 7-31.
- Copley, J. V. (2010). *The young child and mathematics*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children, Reston, VA.
- Crocker, L., & Algina, J. (2008). *Introduction to classical & modern test theory*. Ohio: Cengage Learning.
- Dacey, L. S., & Eston, R. (1999). *Growing mathematical ideas in kindergarten*. Sausalito, CA: Math Solutions Publications.
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child development research*, 2012(1), 602807.
- Durmaz, B., Can, D., & Özer, A. (2022). Matematik öğretiminde çocuk edebiyatının kullanımı sürecine ilişkin uygulayıcıların görüş ve deneyimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 377-394.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Fırat, Z., & Dinçer, Ç. (2020). Matematiksel kavramları içinde barındıran resimli öykü kitaplarının biçim ve içerik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 664-685.
- Fowler, F. J. (2002). *Survey research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hargittai, C. I., & Hargittai, M. (1994). *Symmetry: A Unifying Concept*. California: Shelter Publications.
- Huntsinger, C. S., Jose, P. E., & Luo, Z. (2016). Parental facilitation of early mathematics and reading skills and knowledge through encouragement of home-based activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 1-15.
- Jones, K. & Mooney, C. (2003). Making space for geometry in primary mathematics. In I. Thompson (Ed.), *Enhancing primary mathematics teaching and learning* (pp. 3-15). London: Open University.
- Jung, M., & Conderman, G. (2017). Early geometry instruction for young children. *Kappa Delta Pi Record*, 53(3), 126-130.
- Kesicioğlu, O. S., & Alisinanoğlu, F. (2014). Doğrudan öğretim modeline göre hazırlanan eğitim uygulamalarının okul öncesi çocuklarının geometrik şekil öğrenmelerine etkisinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 71-77.
- Kribs Zaleta, C. M. & Ruebel, K. K. (2008). Exploring mathematical concepts in literature. *Middle School Journal*, 40(1), 36- 42.
- Luneta, K. (2014). Foundation phase teachers' (limited) knowledge of geometry. *South African Journal of Childhood Education*, 4(3), 71-86.
- Mayberry, J. W. (1983). The van Hiele levels of geometric thought in undergraduate preservice teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14, 58 – 69.

- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Moss, J., Hawes, Z., Naqvi, S., & Caswell, B. (2015). Adapting Japanese Lesson Study to enhance the teaching and learning of geometry and spatial reasoning in early years classrooms: A case study. *ZDM*, 47, 377-390.
- Moyer, P. S. (2000). Communicating mathematically: Storybooks as a natural connection. *The Reading Teacher*, 54(3), 246-255.
- Newcombe, N. S., & Frick, A. (2010). Early education for spatial intelligence: Why, what, and how. *Mind, Brain, and Education*, 4(3), 102–111.
- Notari-Syverson, A., & Sadler, F. H. (2008). Math is for everyone: Strategies for supporting early mathematical competencies in young children. *Young Exceptional Children*, 11(3), 2-16.
- Nowell, J. (2015, January). US children's book market. *Presentation at the Digital Book World Conference Expo*, New York City, NY.
- Nurnberger-Haag, J. (2017). A cautionary tale: How children's books (mis)teach shapes. *Early Education & Development*, 28, 415-440.
- Nurnberger-Haag, J. (2018). Follow the signs to promote accurate geometric shape knowledge: together we can break the cycle of misinformation. *Ohio Journal of School Mathematics*, 80. <https://library.osu.edu/ojs/index.php/OJSM/article/view/6041>
- Nurnberger-Haag, J., & Thompson, C.A. (2023). Simplest shapes first! But let's use cognitive science to reconceive and specify what 'simple' means. *Mind, Brain, and Education*, 17(1), 5-19.
- Nurnberger-Haag, J., Alexander, A. N., & Powell, S. R. (2020). What counts in number books? A content-domain specific typology to evaluate children's books for mathematics. *Mathematical Thinking and Learning*, 23(2), 145-169.
- Nurnberger-Haag, J., McTeer, J.S., Hopkins, A., Ries, J., Catterall, A. Maxwell, H., & Branham, I.J. (2019). Environmental math in the classroom: What do your walls say? *Ohio Journal of School Mathematics*, 81. <https://library.osu.edu/ojs/index.php/OJSM/article/view/6556/5145>.
- Nurnberger-Haag, J., Scheuermann, A., & McTeer, J. S. (2021). A field guide to whole number representations in children's books. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology*, 9(4), 697-727.
- Nurnberger-Haag, J., Singh, R., & Wernet, J. L. (2020). An atypical approach to improve typical issues with pre-service teachers' geometric shape knowledge. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 1, 1-10.
- Nurnberger-Haag, J., Singh, R., Wernet, J. L., & Alexander, A. N. (2021). "Books I used as a child were mathematically incorrect" Reasons to use shape-related books as a resource to improve Mathematical Knowledge for Teaching. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 16(3), em0642.
- Okudur, İ. N., & Işık, A. D. (2021). Mathematical concepts in children's books. *The Journal of Limitless Education and Research*, 6(3), 427-451.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pickreign, J. (2007). Rectangles and rhombi: How well do preservice teachers know them? *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 1. <http://www.k-12prep.math.ttu.edu/journal/1.contentknowledge/pickreign01/article.pdf>.
- Powell, S. R., & Nurnberger-Haag, J. (2015). Everybody counts, but usually just to 10! A systematic analysis of number representations in children's books. *Early Education and Development*, 26(3), 377–398.
- Purpura, D. J., Logan, J. A. R., Hassinger-Das, B., & Napoli, A. R. (2017). Why do early mathematics skills predict later reading? The role of mathematical language. *Developmental Psychology*, 53(9), 1633-1642.

- Reikerås, E., Moser, T., & Tonnessen, F. E. (2015). Mathematical skills and motor life skills in toddlers: Do differences in mathematical skills reflect differences in motor skills? *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 72-88.
- Resnick, I., Verdine, B. N., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2016). Geometric toys in the attic? A corpus analysis of early exposure to geometric shapes. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 358-365.
- Roberts, S. K. (2007). Watch what you say. *Teaching Children Mathematics*, 14(5), 296-301.
- Saraçoğlu, M. (2015). *Türkiye'de geometrik düşünme üzerine yapılan araştırmalara ilişkin bir meta-sentez* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research*. New York: Taylor & Francis.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Sunzuma, G., & Maharaj, A. (2019). In-service teachers' geometry content knowledge: Implications for how geometry is taught in teacher training institutions. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14, 633-646.
- Tsamir, P., Tirosh, D., Levenson, E., Barkai, R., & Tabach, M. (2015). Early-years teachers' concept images and concept definitions: Triangles, circles, and cylinders. *ZDM*, 47(3), 497-509.
- Turnuklu, E., Gundogdu-Alayli, F., & Akkas, E. N. (2013). Investigation of prospective primary mathematics teachers' perceptions and images for quadrilaterals. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1225-1232.
- Türker-Biber, B., Akıncı-Cosgun, A., & Aydın-Bölükbaş, F. (2021). Examination of mother-child math talks' content and process during shared book reading. *International Journal of Educational Methodology*, 7(3), 501-515.
- Uzmen, S., & Magden, D. (2002). Enhancing six-year-old preschool children's prosocial behaviors by using picture books. *Marmara University Journal of Educational Sciences*, 15(15), 193- 212.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Genç, M.M., Akıncı-Coşgun, A., & Pala, Ş. (2017). A study of mathematical content provided in illustrated children's books. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69), 159-175.

Geniş Özet

Amaç

Resimli kitapların çocuklara matematik bilgisi kazandırmada etkili bir yol olduğu düşünülmektedir. Resimli çocuk kitaplarının çocukların matematik bilgilerini desteklemedeki rolüne yönelik çalışmalar dünya çapında artmaktadır. Ancak matematiği desteklemek için Türkçe resimli kitapların kullanılması ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Ayrıca şekil ile ilgili etkili resimli çocuk kitaplarının nasıl seçileceği konusunda öğretmenlere yol gösterecek çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu noktadan hareketle, Nurnberger-Haag (2018) tarafından geliştirilmiş olan öğretmenlerin şekille ilgili İngilizce yayınlanan kitapları değerlendirmesini kolaylaştırmak için tasarladığı "Trafik Işığı Derecelendirme Ölçeği" isimli bir ölçme aracı kullanılmıştır. Türkiye'deki öğretmenlere ve araştırmacılara bu rehberliği sağlamak için bu ölçme aracı Türkçeye rubrik olarak çevrilmiş ve Türkçe yazılmış şekillerle ilgili çocuk hikaye kitaplarındaki metin ve resimlerin doğruluğuna ilişkin ilk çalışma yapılmıştır.

Yöntem

Kitapların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilen on beş kitap, popüler yayınevleri (TÜBİTAK, Redhouse Kids, İş bankası Kültür yayınları, Düşyeri, Morpa) tarafından yayınlanan şekillerle ilgili hikaye kitaplarıdır. Kitapların değerlendirilmesinde "Trafik Işığı Derecelendirme Rubriği-Türkçe Form" kullanılmıştır. Trafik Işığı Derecelendirme Rubriği, kırmızı, sarı ve yeşil renk kodlamasını kullanır; burada kırmızı, bariz yanlışlıklardır, sarı, öğrencilerin eksik veya yanlış kavramlar öğrenmesine yol açabilecek yanlışlar ve yeşil, doğru kavramları belirtmektedir (Nurnberger-Haag, 2018). Güvenilirliği sağlamak için, örnek kitaplarda yer alan resimler ve metinler, üç araştırmacı

tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve daha sonra fikir birliğine varılana kadar kodlamalar karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen 15 kitaptan 14'ünün metinlerde veya resimlerde açıkça yanlış bilgiler öğrettikleri için kırmızı olarak derecelendirilmiştir (kodlanmıştır). Görseller ve metinlerde geometrik şekillerin öğretimine yönelik toplam 290 hatalı durum tespit edilmiştir. En sık yapılan hatalar gerçek nesneleri (kutu, teneke kutu, parti şapkası veya pizza dilimleri gibi) veya üç boyutlu şekilleri iki boyutlu şekil adlarıyla adlandırmaktır (n=127). İkincisi, incelenen kitaplarda yer alan “kare, daire ve diğer çokgenler” gibi şekillerin açık veya yuvarlak köşeleri veya kenarlarının olmasıdır (n=80). Üçüncü yaygın hata “şekil iki boyutta çizilse bile şeklin kendisinin üç boyutlu olmasıdır” (Örneğin, hikâyede kare olarak bahsedilen tablonun olması.) (n= 31). Dördüncüsü, “Gerekli olan ancak yeterli olmayan özelliklerin kullanımı (örneğin, hikâyede şekillerin sadece kenarlarından bahsederken köşelerinden bahsetmemek) (n=34). Son olarak “Geometrik olmayan şekillerin geometrik şekiller olarak veya geometrik şekillerle birlikte temsil edilmesi” bir diğer hatalı durum olarak belirlenmiştir. Örneğin “elmas” matematiksel şekillerle (kare, daire, üçgen) değil, matematiksel olmayan kavramlarla (yıldız, kalp, hilal) öğretilmelidir (n=12). Ayrıca, kırmızı olarak derecelendirilmemiş iki kitap sarı olarak derecelendirilmiştir. Bu da stratejik şekillerde kullanılmadıkları sürece matematiksel olarak verimsiz oldukları anlamına gelir.

Sonuç

Bu çalışmada, Nurnberger-Haag (2018) tarafından İngilizce olarak geliştirilmiş olan "Trafik Işığı Derecelendirme Ölçeği" Türkçeye çevrilmiştir. Türkiye'deki öğretmenler ve araştırmacıların bu önemli araca erişimini sağlamak amacıyla değerlendirme aracının Türkçeye çevrilmesi önemli bir adımdır. Ayrıca, özellikle şekil konusunda Türkiye'deki resimli kitapların ilk kez incelenmesi yapılmıştır. Türkçe hikâye kitaplarının şekillerle ilgili hatalı metinler ve resimler sunmasıyla ilgili bulgularımız, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kitapların önceki bulgularıyla uyumludur. Erken dönem matematiğin uzun vadeli matematik bilgisi ve başarısı üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, öğretmenlerin ve kütüphanecilerin doğru içerikli şekil kitaplarını seçmeleri kritik önem taşır. Bu nedenle, çevrilen bu değerlendirme aracının kütüphaneciler ve öğretmenler gibi kitap seçenlere rehberlik etmesi ve Türk çocukları için doğru şekille ilgili kitaplar yaratması gereken yazarlar ve yayıncılar için bir kılavuz olması hedeflenmektedir. Ayrıca, Türkçeye çevrilen kitapların Türk yazarlar tarafından yazılanlardan daha güvenilir olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, şekillerle ilgili matematiksel olarak doğru içerikte çocuk kitapları yazmak için Türk yazarların desteklenmesi önerilmektedir.

Appendix A.

Trafik Işık Değerleme Ölçeği: Çocuk Kitaplarını İki Boyutlu Sekiller için Değerlendirme Yöntemi

Yönergeler

Sadece kitapta bulduklarınızı işaretleyiniz. Kontrol listesinde sorgulanan bir özelliği elinizdeki kitapta görmüyorsanız boş bırakın. Kitapta varsa şayet, talimatlara uygun biçimde KIRMIZI, SARI, YEŞİL renkten biri ile işaretleyin. Unutmayın: Kitabın yazarı, geometrik şekle ilişkin bir ifade veya şeklin adını kullanıyorsa ancak o zaman kitapta o şeklin öğretilmek istendiği kabul edilir.

Her bir şeklin niteliğini kodlamak için kırmızı, sarı ve yeşil kalem kullanınız.

- KIRMIZI nitelikleri arayın:** Kitapta kullanılan ifadelerde veya gösterilen resimlerde 2-D şekillerle ilgili yaygın olan hatalı ya da yanıltıcı düşünceleri **YASAKLI** listesinde kırmızı kalemle işaretleyin.
- SARI ve YEŞİL nitelikleri arayın:** Elinize sarı ve yeşil kalemi alın ve bu 2 sayfalık kontrol listesinde belirtilen talimatları izleyerek kitapta bulduğunuz özellikler için baloncukları doldurun. Dikkat ediniz:
 - **Sözel kısımda şekilleri doğru özellikleri ile anlatan (YEŞİL)** ya da **resimlerde şekilleri pozitif yönde betimleyen (YEŞİL)** olsa olsa birkaç kitap vardır. Dolayısıyla, kontrol listesinin büyük bir bölümü boş kalabilir.
 - Çoğu kitapta üçgen, kare, dikdörtgen, daire gibi sadece birkaç türde şekil bulunmaktadır. Listede bulunup da kitapta bulunmayan her türlü şekil sözcükleri veya adları için (MEVCUT DEĞİL) yazarak yuvarlak içine alınız.
- SÜPER YEŞİL nitelikler arayın:** Olumsuz örnekleri (non examples: konuyu netleştirmek için verilen kurala uymayan ters örnekler) gösteren ya da 2-D ile 3-D şekiller arasındaki ilişkiyi açıklayan bir kitapla nadiren karşılaşsınız. Ama olur da denk gelerseniz, bu nitelikler SÜPER YEŞİL kapsamındadır!
- Kitabın niteliğini belirleyiniz:** Son sayfayı kullanarak kitabın niteliğini KIRMIZI, SARI ya da YEŞİL olarak belirleyin. Bu değerlendirme, kitabın her bir şekli ne kadar öğretici olduğuna karar verilmesini sağlar.
- Kitabı nasıl kullanacağınıza karar verin:** Trafik ışığı kılavuzu çerçevesinde, şayet kullanılacaksa kitabın öğretimde nasıl kullanılacağına karar verin.



Julie Nurnberger-Haag © 2018

KIRMIZI nitelikleri ara

Kitap adı: _____

Talimatlar: Kırmızı bir kalem kullanarak kitapta yer alan “Yanılıcı Resimleri” ya da yazılı olarak ifade edilen “Hatalı Özellikleri” işaretleyin.

Yanılıcı Resimler

- ☐ Gerçek cisimlere (kutu, konserve, parti şapkası, pizza dilimi, kurabiye) ya da 3D şekillere (koni, silindir, küre, dikdörtgenler prizması) ait resimlerde 2D şekil adları (kare, dikdörtgen, üçgen, daire) kullanılmakta.
- ☐ Elmas geometrik şekil olarak gösterilmekte.
- ☐ Adı verilen her şekil için sadece bir görüntü var.
- ☐ Üçgen olarak etiketlenen görüntülerin tamamı eşkenar ya da dar açılı ikizkenardır.
- ☐ Üçgen, dikdörtgen ya da başka bir çokgen olarak etiketlenen şekillerin köşe veya kenarları açık/kesik veya eğridir (düz doğru parçası olmayan kenarlar bulunmaktadır).
- ☐ N-genlere ad verildiğinde, (altıgen, sekizgen,...), tüm görüntülerde sadece tüm kenarları eşit şekiller gösterilmektedir.
- ☐ N-genler (altıgen, sekizgen,...) tüm kenarları eşit uzunlukta tanımlanmaktadır.
- ☐ Diğer hatalı özellikler (açıklayın)

Hatalı Özellikler

- ☐ Dikdörtgenin iki kenarının diğerlerinden uzun olduğu ifade edilmektedir.
- ☐ Paralelkenarın ya da eşkenar dörtgenin eğimli kenarlarının bulunması gerektiği ya da dik açılarının olamayacağı ifade edilmektedir.

Yanılıştır, çünkü dikdörtgenin bütün kenarları eşit olabilir (bu durumda kare olur). Dik açılı bir dörtkenardır (4 kenarlı çokgen). Dikdörtgenin kelime anlamı “dik-açılı”dır.

Yanılıştır, çünkü “elmas” matematik-dışı kavramlar kapsamında (yıldız, kalp, hilal) öğretilmelidir. Matematiksel şekillerle (kare, daire, üçgen) birlikte değil.

Bunlar problemler, çünkü eğer çocuklar sadece her şekilden tek bir örnek, veya sadece 3 kenarı ya da 2 kenarı eşit ve tüm açıları 90°’nin altında olan üçgenler görürlerse, bu resimler çocuklar ve hatta yaşça büyük pek çok öğrencinin üçgen veya başka bir şekil denilince, akıllarına gelen tek prototip olmaktadır.

Yanılıştır, çünkü çokgenlerin düz kenarları (doğru parçaları) olmak zorundadır, yani yuvarlak kenarların olduğu resimler çokgen değildir.

N-genler kenar sayıları ile tanımlanır, kenar uzunlukları ile değil. Tüm bu görüntüler altıgendir, çünkü hepsi 6 kenarlıdır.

Julie Nurnberger-Haag © 2019

SARI ve YEŞİL nitelikleri arama sayfası (2 sayfa).**Sunum**

Çoğu kitap şekil resimlerini sadece yatay formatta göstermektedir. Bundan dolayı çoğu çocuk da örneğin başka bir yöne döndürülen, mesela uç noktası aşağı yöne bakan bir üçgenin üçgen olmadığını düşünmektedir. Çocukların her şeklin çeşitli açılardan görünümünü deneyimlemelerini sağlamalıyız.

Yatay olmayan başka varyasyonlar yanda örneklendirilmektedir:



Kitapta RESİMLER'e bakarak her bir şeklin kaç değişik görünümü bulunmaktadır?

1. Karenin görüntüsü yandaki gibi yatay eksenle 45° yatık gösterilip: yazılı kısımda da resim için "kare" sözcüğü kullanılmışsa, bunu iyi bir durum kabul ederek yeşil kalemle pozitif baloncuğun içini doldurunuz. Kitapta böyle bir durum yoksa, bu baloncuğu boş bırakınız: ⊕
2. Kitaptaki her bir şekil için, şeklin adını bu şeklin nasıl konumlandırıldığını en iyi tanımlayan sütuna yazınız.

Şekle ait tüm görüntüler yataydır (SARI ile değerlendirin)	Şekle ait görüntülerin bir kısmı yataydır, bir kısmı yatay değildir. (Renksiz olarak değerlendirin)	Şekle ait görüntülerin çoğu yatay değildir (YEŞİL ile değerlendirin)

Bütün Çokgenlerde Ortak Özellikler

Yeşil kalemle ilgili pozitif baloncuğun içini doldurunuz eğer kitaptaki yazılı İFADELERde;

- Kenar ve açı sayılarını belirtiyorsa ya da okuyucuya "Bu şeklin kaç kenarı, kaç tepe noktası, kaç köşesi, kaç açısı vardır?" diye soruyorsa,. Ayrıca şekil(ler)in ad(lar)ını aşağıya yazınız.
- Ya da okuyucuyu şekiller üzerinde tartışmaya davet ediyor ve okuyucuların özellikler hakkında konuşabilmelerini sağlıyorsa. (örn. kenar sayıları, kenar uzunlukları, açı büyüklükleri, konkavlık gibi) Ayrıca şekil(ler)in ad(lar)ını aşağıya yazınız.

- ⊕ Kenar sayıları: _____
- ⊕ Açı sayıları: _____
- ⊕ Köşe noktaların sayısı: _____

Bütün çokgenler tanım itibarıyla iki boyutlu (2-D) ve kapalıdır. Kitap ifadeleriyle bir şeklin 2-D ya da "düz" olduğunu söylüyorsa pozitif baloncuğu yeşil kalemle doldurunuz.

- ⊕ Kitabın 2-D ya da düz olduğunu söylediği şekil(ler)in adlarını yazınız: _____

- ⊕ Kitabın kapalı olduğunu söylediği şekil(ler)in adlarını yazınız: _____

Talimatlar:

- Kitapta olumsuz özellikler varsa  baloncuğu doldurmak için SARI kullanın. Yoksa boş bırakınız.
- Kitapta olumlu özellikler varsa  baloncuğu doldurmak için YEŞİL kullanın. Yoksa boş bırakınız.

Adı Verilen Şekil	Her şeklin başka hangi özellikleri YAZILI İFADELER’de anlatılmıştır?	RESİMLER’de her bir şekil hangi farklı/cesitli yönüyle gösterilmiştir?
Üçgen MEVCUT DEĞİL		⊖ İkizkenar ya da Eşkenar ise ⊖ Dar açılı ise <i>Yukarıda sarı olarak nitelendirilmediyse, aşağıda uygun olanlar için yeşil kullanınız:</i> ⊕ Çeşitkenar ⊕ Geniş açılı ⊕ İkizkenar ⊕ Dik açılı ⊕ Eşkenar ⊕ Dar açılı
Kare MEVCUT DEĞİL	⊖ Sadece 4 kenarlı ya da 4 açılı oluşu ⊖ Açılarının dik olma şartı ifadesi yok ⊕ Açılar dik ⊕ Karşıt kenarlar paralel ⊕ Bütün kenarları eş uzunlukta	
Dikdörtgen MEVCUT DEĞİL	⊖ Karşıt kenarların eş uzunlukta olduğu ifade ediliyor, ama komşu olmayanlar kastediliyor ⊖ Açılarının dik olma şartı ifadesi yok ⊖ Sadece 4 kenarlı ya da 4 açılı oluşu ⊕ Açılar dik ⊕ Karşıt kenarlar paralel ⊕ Karşıt kenarlar eş uzunlukta	⊖ Sadece Boyu eninden uzun dikdörtgenler gösterilmekte ⊕ Karenin en az 1 resmi var (boyu eninden uzun dikdörtgenlerle birlikte) karenin bir dikdörtgen olduğunu göstermek için (bunun sözel ifade edilmesi gerekmiyor) ⊕ İnce uzun dikdörtgenler dâhil olmak üzere farklı büyüklüklerde dikdörtgenler gösterilmekte
Eşkenar Dörtgen MEVCUT DEĞİL	⊖ Sadece 4 kenarlı ya da 4 açılı oluşu ⊕ Bütün kenarları eş uzunlukta ⊕ Karşıt kenarlar paralel	⊖ Sadece eğik veya dik açısı olmayan örnekler mevcut ⊕ Kare resmi eşkenar dörtgen olarak adlandırılmış
Paralelkenar MEVCUT DEĞİL	⊖ Sadece 4 kenarlı ya da 4 açılı oluşu ⊕ Bütün kenarları eş uzunlukta ⊕ Karşıt kenarlar paralel	⊖ Sadece Eğik ya da dik açısı olmayan örnekler mevcut ⊕ Kare resmi dikdörtgen olarak adlandırılmış ⊕ Dikdörtgen resmi paralelkenar olarak adlandırılmış
Yamuk MEVCUT DEĞİL	⊖ Sadece 4 kenarlı ya da 4 açılı oluşu ⊖ İki kenarının eş uzunlukta olması gerektiği ⊕ Tam olarak (veya en azından) 1 çift paralel kenar	⊖ Sadece İkizkenar yamuk mevcut ⊕ Dik açısı olan yamuk ⊕ İkizkenar olmayan (çeşitkenar) görüntüler ikizkenar olandan fazla
Deltoid MEVCUT DEĞİL	⊕ İki çift eş uzunlukta komşu (Kesişen veya ortak bir köşe paylasan kenarlar) iki kenar	
N-gen(ler): _____, _____ MEVCUT DEĞİL	⊕ Düzgün çokgenleri düzgün olmayan çokgenlere göre belirlenmeden tüm kenarların eş uzunlukta olduğunu ifade etmekten kaçınmakta	⊖ Sadece düzgün mevcut (eger besgen ise ya düzgün besgen veya ev şeklinde.) ⊖ Sadece konveks - dış bükey şekiller ise ⊕ Düzgün olmayan çokgenler ⊕ Konkav - iç bükey şekiller bulunmakta
Daire MEVCUT DEĞİL	⊕ Çember noktaları merkezden sabit uzaklıkta.	

⊕ Kitap şekillerle ilgili farklı özelliklerden doğru bahsediyorsa, bu baloncuğun içini yeşille doldurun ve bu kısımda açıklayın:

SÜPER YEŞİL nitelikler

(Şekillerin geometrik şekil adlarıyla ifade edilmediği kitaplar da SÜPER YEŞİL olabilir.)

Okuyucuyu Nitelikleri Farketmeye ya da Sekilleri Birleştirmeye/Ayrıştırmaya İter.
⊕ YAZILI İFADELER okuyucuyu mümkün olan doğru biçimlerde şekil parçaları üzerinde görüş belirtmeye, benzer veya karşıt yanlarını göstermeye cesaretlendirir. Kitap birebirde kenar veya açı gibi özellikleri ifade etmese bile bir takım YEMYEŞİL kitaplar bu yönde düşünme cesareti vermektedir. ⊕ Kitap çokgen nitelikleri ve sözcük bilgisini öğretmek için sözcük kökleri ve/veya ön-ekler kullanmaktadır (örn. üçgen ile “3 açılı”, dikdörtgen ile “dik-açılı”, çokgen ile “çok açılı” demektir). ⊕ YAZILI İFADELER ve/veya RESİMLER şekillerin birleştirilerek ya da parçalanarak başka şekillere nasıl dönüştürülebileceğini göstermekte veya anlatmaktadır (ancak bütün kitaptaki tek örnekte iki dik üçgenin bir dikdörtgen oluşturduğunu gösteriyorsa bunu değerlendirmeye katmayınız).

Olumsuz Örnekler Bulunmaktadır.

En iyi öğrenme yolu, “hangisidir”(olumlu) ve “hangisi değildir”(olumsuz) örneklerinin karşılaştırılmasıdır. Olumsuz örneği kitapta belli bir şekle ait olmayan bir resmin gösterildiği ve okuyucuya “bu bir [şekil adı] değildir” ya da “[şekil adı] olmayan resmi bulun” gibi ifadeler bulunduğu anlamına gelmektedir. Kitapta -olumsuz örneği- bulursanız aşağıdaki pozitif baloncukun içini yeşil kalemle doldurunuz. Yoksa boş bırakınız.

- ⊕ Kitapta olumsuz örneği verilen şekil(ler)in ad(lar)ını yazınız: _____

İKİ BOYUTLU ve ÜÇ BOYUTLU Şekillerini Karşılaştırmaktadır.

Kitap iki boyutlu ve üç boyutlu şekilleri arasındaki ilişkiyi doğru biçimde netleştirmeye çalışmakta mıdır? Bunun için aşağıdakilerden birisine başvurmakta mıdır?

Aşağıdaki pozitif nitelikleri bulunduran kitap bulmak çok nadirdir. Ancak, bu kitap yapıyorsa uygun baloncukun içini yeşil kalemle doldurunuz. Yoksa boş bırakınız.

- ⊕ Kitaptaki İFADELER çocuklara üçgen, kare, dikdörtgen gibi şekillerin boyutlu şeklin bir parçası ya da üzerinde olduğunu anlatmaktadır.
[örn, “Binanın üzerinde saklı bir dikdörtgen görüyorum.” Ya da “Binanın ön yüzünü kaplayan bir dikdörtgen buldum.” Ya da “Altıgen prizma 6 adet dikdörtgen ve 2 adet altıgenden meydana gelmektedir.”]
- ⊕ Kitaptaki İFADELER çocukların üç boyutlu şekillerin iki boyutlu yüzeylerini bulmaya itmektedir.
[örn, “Piramitte kaç adet üçgen ve dikdörtgen bulabilirsiniz?” Ya da “Altıgen prizma 6 dikdörtgen 2 altıgen yüzeyden ibarettir.”]
- ⊕ Kitaptaki İFADELER çocukları üç boyutlu bir görüntü üzerinde bulunan [iki boyutlu şeklin adı, üçgen, kare, dikdörtgen gibi] taslağını parmaklarıyla çizmeye teşvik etmektedir.
[örn, “Prizma üzerinde kenarlardan izleyerek parmağınızla bir dikdörtgen çizin.”]
- ⊕ Kitaptaki RESİMLER çocuklara ayak izlerinin ya da bir adet üç boyutlu nesnenin krokisinin nasıl üçgen, kare, dikdörtgen gibi iki boyutlu tanımlı şekiller oluşturduğunu göstermektedir.
[örn, İfadelerde kare ve üçgenler kadar koni, kare piramidi ve dikdörtgenler prizması da gösterilmektedir. “Acaba bu izlerin hangi şekli oluşturduğunu tahmin edebilecek misiniz?”]

Niteligini Değerlendiriniz: KIRMIZI mı, SARI mı, YEŞİL mi?
Kitap iki boyutlu (2D) her bir şekli ne kadar iyi öğretmektedir?

Kitabın Adı: _____

Talimatlar:

- Geri dönüp ~~YASAKTIR~~ kontrollerinin sonuçlarına bir bakınız. Aşağıdaki her bir şekil için, ~~YASAKTIR~~ listesinde herhangi bir kırmızı işaret aldıysa o zaman o şekil için KIRMIZI'nın etrafına bir yuvarlak çiziniz.
- Kontrol listesinin geri kalanı kısmına bakınız. Kitapta KIRMIZI ve SARI bulunmazken en azından bir miktar YEŞİL bulunduğu durumda, o şekil için nitelik ölçüsü YEŞİL'dir. Aksi takdirde SARI ya da KIRMIZI kitap olarak dikkatlice muamele edilmelidir.

Üçgenlerin Öğretiminde Kitabın Değeri:

KIRMIZI SARI YEŞİL / SÜPER YEŞİL veya MEVCUT DEĞİL (MD)

Herbir Dörtgen Türünün Öğretiminde Kitabın Değeri:

• Kare	KIRMIZI	SARI	YEŞİL / SÜPER YEŞİL	veya MD
• Dikdörtgen	KIRMIZI	SARI	YEŞİL / SÜPER YEŞİL	veya MD
• Eşkenar dörtgen	KIRMIZI	SARI	YEŞİL / SÜPER YEŞİL	veya MD
• Paralelkenar	KIRMIZI	SARI	YEŞİL / SÜPER YEŞİL	veya MD
• Yamuk	KIRMIZI	SARI	YEŞİL / SÜPER YEŞİL	veya MD
• Deltoid	KIRMIZI	SARI	YEŞİL / SÜPER YEŞİL	veya MD

Herbir N-gen Öğretiminde Kitabın Değeri:

- Isim isim çokgen ve N-gen

_____	KIRMIZI	SARI	YEŞİL / SÜPER YEŞİL	veya MD
_____	KIRMIZI	SARI	YEŞİL / SÜPER YEŞİL	veya MD
_____	KIRMIZI	SARI	YEŞİL / SÜPER YEŞİL	veya MD

Dairelerin Öğretiminde Kitabın Değeri:

KIRMIZI SARI YEŞİL / SÜPER YEŞİL veya MD

Çokgenler açısından YEŞİL/ SÜPER YEŞİL Kitap Belirleme Hızlı Denetim Uzman Formu

Talimatlar: Pek çok kez Trafik Işığı Değerleme Sisteminin tam versiyonunu uygulamış olanlar ve geometrik özellikler ve sınıflandırmalar hakkında sağlam bir bilgiye sahip olanlar (örn, hangi özelliklerin gerek şart hangisinin yeter şart olduğunu bilenler) bir YEŞİL kitap belirlemek için bu kısa formunu kullanabilir. Dikkat edin: Yolu kısa tutmak amacıyla bu formda YEŞİL / YEMYEŞİL nitelemesi için tam versiyon değer-belirleme sisteminden daha sıkı kriterler bulunmaktadır. **YEŞİL Kitap olabilmesi için aşağıdaki ASLA ve MUTLAKA kısımlarında bulunan her kutucuk işaretlenmiş olmalıdır.**

Kitapta ASLA yapılmaması gerekenler:

- ☐ ASLA üç boyutlu resimlerine (gerçek hayattan nesneler ya da çok yüzlüler) iki boyutlu şekil adları verilmez.
- ☐ ASLA “elmas” geometrik bir şekil terimi olarak kullanılmaz.
- ☐ ASLA dikdörtgen ya da paralelkenarın iki kenarının diğer iki kenarından uzun olduğu söylenmez ya da ima edilmez.
- ☐ ASLA n-gen (örn. altıgen, sekizgen gibi) bütün kenarlarının eş uzunlukta olduğu ya da tüm açılarının aynı derecede olduğu söylenmez (düzgün çokgenler düzgün olmayan çokgenlerden ayırt edildiği durum hariç)
- ☐ ASLA yamuğun birbirine eşit iki kenarı bulunduğu söylenmez.
- ☐ ASLA doğru olmayan başka bir özellikten bahsedilmez. Böyle bir özellik varsa bu listeye dahil edin:

Kitapta MUTLAKA yapılması gerekenler:

- ☐ Adı verilen her çokgen için BİRDEN FAZLA görüntü konulmalıdır.
- ☐ Çokgen olarak adlandırılan HER ŞEKİL için, ÇOĞU görüntü yatay eksene paralel değildir
- ☐ Çokgen olarak adlandırılan HER ŞEKİL için verilen bir dizi görüntü MUTLAKA çocuğa bazı şekillerin birbirini dışlamadıklarını görme fırsatı vermelidir; ancak kitap şunları ifade etmesi gerekmez:
 - Üçgen resimlerinde yetişkinlerce geniş açılı, çeşitkenar ve dik açılı üçgen olarak bilinen üçgen türlerine yer verilmektedir. [Kitapta bu alt türlerin adlandırılması gerekmez ancak çocuklara üçgen adı ile adlandırılan farklı tipleri görme şansı verilmelidir]
 - Bir dörtgene ne ad verilirse verilsin, çocuklara olduğu kadar yetişkinlerin de şekillerin geçerli varyasyonlarını anlamalarına yardımcı olmak üzere her alt sınıfa ait resimlere yer verilmektedir (örn., paralelkenar etiketinin MUTLAKA en az 1 dikdörtgen resmi, en az 1 kare resmi ve en az 1 eşkenar dörtgen resmini içermesi gerekir, benzer şekilde dikdörtgen adı MUTLAKA en az 1 kareyi göstermelidir, ve bunun gibi.)
 - N-gen olarak adlandırılan her şekil için, kitapta ic bukey VE düzgün olmayan versiyonların resimleri bulunmalıdır.
- ☐ Her çokgenin kenar YA DA açısı sayılarını belirtiniz (okuyucudan kenar/açıların saymaları istenmesi ya da “kaç kenarı var?” sorusunun sorulması gibi şeyler dâhildir)

- ❑ Kitapta herhangi bir çokgenin tanımlayıcı özellikleri ifade edilmektedir:
 - Paralelkenarların karşıt kenarların paralel olması zorunludur (ya da başka bir tanımlayıcı özellik)
 - Dikdörtgenlerin (ve buna bağlı olarak karelerin de) dik açıları olmalıdır (ya da başka bir tanımlayıcı özellik)
 - Yamukların en az (ya da tek) bir çift paralel kenarı olmalıdır.
 - Şekiller başka bir çokgen tipi olarak adlandırılmamış ise(bunun anlamı çokgenleri tanımlayıcı özelliği içermektedir) kapalı ve/veya İKİ BOYUTLU durumları belirtilmelidir
- ❑ Resmi bulunan HER çokgenin açıları bir uç noktasında birleşen düz iki doğru parçası ile oluşmaktadır (köşe ucunun bir nokta çizilerek belirlenmesine gerek yoktur, ancak köşe noktası yuvarlak olamaz). Gösterimler, çocuk çizimine benzeyen eğri büğrü doğrular içermemelidir.

Kitapta yapılması İYİ OLANLAR (Yukarıda YEŞİL’e karar verilmişse, buradaki nitelikler kitabı SÜPER YEŞİL yapabilir):

- ❑ Okuyucuların çokgen terimlerinin anlamlarını kavramaları için sözcük kökleri ve/veya ön ekleri kullanılmaktadır.
- ❑ Her çokgenin kenar VE açı sayılarını belirtmektedir (ya da okuyucudan açıları saymaları istenmekte veya “kaç köşesi var? diye sorulmaktadır
- ❑ 2-D şekillerin 3-D şekillerle nasıl bir ilişkisi olduğunu doğru bir şekilde anlatmaktadır (örn., bina üzerindeki dikdörtgenler).
- ❑ Okuyucunun en az bir adet olumsuz örneği anlatmasını veya kendisinin bulmasını sağlamaktadır (örn. dikdörtgen olmayan şekli buldurmakta ya da okuyucudan şekillerin benzer ve karşıt yönlerini bulmaları istenmekte ya da “Hangi şekil diğerlerinden farklıdır?” diye sorulmaktadır)