

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İYİ UYGULAMALAR KONFERANSI BİLDİRİ KİTABI

2023

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İYİ UYGULAMALAR KONFERANSI BİLDİRİ KİTABI

2023

Bu yayının tüm hakları T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına aittir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik yollarla basımı, yayımı, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

KONFERANS BAŞKANI

Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ

Talim ve Terbiye Kurulu Baőkani

DÜZENLEME KURULU

Dr. Ayhan ÖZTÜRK

Düzenleme Kurulu Baőkani

Muharrem TANYILDIZI

Düzenleme Kurulu Baőkani

Dr. Nazlınur GÖKTÜRK

Millî Eğitim Uzmanı

Abdullah SAĞDIÇ

Öğretmen

Elif TERTEMİZ ARAT

Öğretmen

Ezgi ÇELİK UZUN

Öğretmen

Fatma CAMCI

Öğretmen

Özlem GÜNER

Öğretmen

Seher Esra AKYOL SAĞDIÇ

Öğretmen

EDİTÖRLER

Dr. Yasin ELÇİ

Seher Esra AKYOL SAĞDIÇ

Fatma CAMCI

DİL UZMANLARI

Özlem GÜNER

Murad Ali CEHRİ

GRAFİK TASARIM UYGULAMA

Celalletin ŞİŞMAN

ISBN

978-975-11-7313-3

BİLİM KURULU

- Prof. Dr. Alpaslan OKUR**, Sakarya Üniversitesi
- Prof. Dr. Ali Fuat ARICI**, Yıldız Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Belma HAZNEDAR**, Boğaziçi Üniversitesi
- Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU**, İstanbul Üniversitesi
- Prof. Dr. Derya YAYLI**, Pamukkale Üniversitesi
- Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA**, Pamukkale Üniversitesi
- Prof. Dr. Hakan ÜLPER**, Burdur Mehmet Âkif Üniversitesi
- Prof. Dr. Halit KARATAY**, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Prof. Dr. Hayati AKYOL**, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN**, İstanbul Üniversitesi
- Prof. Dr. İlhan ERDEM**, İnönü Üniversitesi
- Prof. Dr. İsmail KARAKAYA**, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Kemalettin DENİZ**, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet CANBULAT**, Akdeniz Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet TURAN**, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
- Prof. Dr. Muhammed Eyüp SALLABAŞ**, Yıldız Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Mustafa BALCI**, İstanbul Üniversitesi
- Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR**, Anadolu Üniversitesi
- Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ**, Hacettepe Üniversitesi
- Prof. Dr. Nezir TEMUR**, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Nihal ÇALIŞKAN**, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
- Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ**, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Prof. Dr. Sedat MADEN**, Bayburt Üniversitesi
- Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY**, Kafkas Üniversitesi
- Prof. Dr. Ülker ŞEN**, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Yakup YILMAZ**, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
- Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN**, Hitit Üniversitesi
- Doç. Dr. Ahmet KOÇAK**, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
- Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR**, Dumlupınar Üniversitesi
- Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT**, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Doç. Dr. Başak UYSAL**, Gazi Üniversitesi
- Doç. Dr. Efekan KARAGÖL**, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
- Doç. Dr. Emrah BOYLU**, İstanbul Aydın Üniversitesi
- Doç. Dr. Ergül DEMİR**, Ankara Üniversitesi
- Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI**, Gaziantep Üniversitesi
- Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL**, İstanbul Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
- Doç. Dr. Gül Banu ÜSTÜN DUMAN**, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
- Doç. Dr. Gülşat BİCAN**, Millî Eğitim Bakanlığı
- Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ**, Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU, Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Muhittin DOĞAN, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ALTUN, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Önder ÇANGAL, Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Talat AYTAN, Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Umut BAŞAR, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf UYAR, Gazi Üniversitesi
Dr. Bayram ÖZBAL, Kastamonu/Göl Anadolu Lisesi
Dr. Emine AKYÜZ, Ankara Üniversitesi TÖMER
Dr. Erhan ÇAPOĞLU, Amasya Üniversitesi
Dr. Faruk DÜNDAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Gökhan KAYIR, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Göksu ÇİÇEKLİ KOÇ, Ege Üniversitesi
Dr. Hüseyin GÖÇMENLER, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU, Sakarya Üniversitesi
Dr. Nazlınur GÖKTÜRK, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Dr. Soner SÖZLER, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Tarık DEMİR, Gazi Üniversitesi
Dr. Yunus Emre ÇEKİCİ, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

BAŞVURU DEĞERLENDİRME KURULU

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Alparslan OKUR, Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU, İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Derya YAYLI, Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA, Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN, İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan ERDEM, Malatya Turgut Özal Üniversitesi
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet CANBULAT, Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TURAN, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa BALCI, İstanbul üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR, Anadolu Üniversitesi/Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nihal ÇALIŞKAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Sedat MADEN, Bayburt Üniversitesi
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY, Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr. Ülker ŞEN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yakup YILMAZ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi
Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Efekan KARAGÖL, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Emrah BOYLU, İstanbul Aydın Üniversitesi
Doç. Dr. Ergül DEMİR, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI, Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Doç. Dr. Gül Banu DUMAN, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Gülşat BİCAN, Uluslararası Millî İrade Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi-Ankara
Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ, Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Önder ÇANGAL, Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Talat AYTAN, Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Tarık DEMİR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Umut BAŞAR, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf UYAR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ALTUN, Sakarya Üniversitesi
Dr. Bayram ÖZBAL, Göl Anadolu Lisesi-Kastamonu
Dr. Emine AKYÜZ, Ankara Üniversitesi
Dr. Erhan ÇAPOĞLU, Amasya Üniversitesi
Dr. Faruk DÜNDAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Gökhan KAYIR, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Göksu ÇİÇEKLİ KOÇ, Ege Üniversitesi
Dr. Hüseyin GÖÇMENLER, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU, Sakarya Üniversitesi
Dr. Özgür SİREM, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Dr. Soner SÖZLER, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Yunus Emre ÇEKİCİ, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi
Ali ÖZCAN, Teşvikiye Cumhuriyet Ortaokulu-Yalova
Aslı AKINCILAR, Gazi Üniversitesi
Banu GÜNDOĞDU, İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Bünyamin ÖZBAKIR, Muratpaşa Bilim ve Sanat Merkezi-Antalya
Canan ÇAKIR, Fatih İlkokulu-Bursa
Cihan Önder GÜNAY, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, PIKTES

Dilay AKMANSOY, Fatih Sultan Mehmet İmam Hatip Ortaokulu-Eskişehir
Edibe YILMAZ, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, PIKTES
Elif FIRAT, Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Emrullah DİLEK, Şehit Ferhat Ünelli Bilim Sanat Merkezi-Amasya
Esen SARIKIŞLA, Ölçme Değerlendirme Merkezi-Bilecik
Esma ÇETİNKAYA, Zeki Hayran İmam Hatip Ortaokulu-Sivas
Esra SOYKAN, MEB
Ezgi ÇELİK UZUN, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Fatma CAMCI, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Ferit SERTKAYA, Batman İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Filiz ÇELENAY, Karaatlı Şehit Şahin Yılmaz ilkokulu-Niğde
GÖKHAN BALCI, Karaatlı Şehit Şahin Yılmaz İlkokulu-Niğde
Gökhan KARABÖRK, Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Gül Nihal ÜŞÜR, Çivril Irgılı Ortaokulu
Hamide TETİK, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, PIKTES
Hansa AKTAŞ, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, PIKTES
Hüseyin Cihad KARAALİ, Prof. Dr. Ömer Dinçer AİHL-Karaman
Mehmet HACİÖMEROĞLU, Osman Erkan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi-Rize
Mustafa UÇURUM, 18 Mart Ortaokulu-Tokat
Nagihan BAŞKAYA DUMLU, Karaatlı Şehit Şahin Yılmaz İlkokulu, Niğde
Nuray ÇEVİK, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, PIKTES
Orhan SAVAŞ, Necip Fazıl Kısakürek İHO-Kilis
Oya ORHUN, Van İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Ömer BİLGİ, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, PIKTES
Öner ÖZCAN, Kırıkkale Lisesi, Kırıkkale
Özge MİLLİOĞULLARI DEMİREL, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, PIKTES
Özlem GÜNER, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Rahmi ÇALIŞKAN, Ankara Pursaklar Ayyıldız İlkokulu
Seher Esra AKYOL SAĞDIÇ, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Selçuk UZUN, Şehit Ersin Bacaksız Ortaokulu-Ordu
Serpil OĞUR, Merkez Atatürk Ortaokulu-Gümüşhane
Tuba TURSUN, Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Vasfiye ŞANLI, Osman Şevki Uludağ Anadolu Lisesi-Bursa
Yasemin EREN, Cemal Yüksel İlkokulu-Ankara
Yasemin ÖZKOYUNCU, 14 Eylül Anadolu Lisesi-Siirt
Yeliz KAYA, Balıkesir Edremit İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü
Yeliz ÖNAL AKKAVAK, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, PIKTES

SUNUŞ

Milletimizi maziden atıye taşıyan en önemli unsur dilimizdir. Dilimize sahip çıkmak tarihteki varlığımıza sahip çıkmakla eş değerdir. Bu anlayışla Cumhurbaşkanımız Sayın Recep Tayyip Erdoğan'ın ilan ettiği "Türkçe Seferberliği" kapsamında 2023 yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı'nda karşılığını bulan "Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretilimi ile iki dillilere ve Türk soylulara öğretilimine yönelik politika belgesi hazırlanması" ile "Dil eğitiminde iyi uygulamalar konferansı düzenlenmesi" faaliyetlerinden hareketle 2-4 Mayıs 2023'te Türkçe Öğretiliminde İyi Uygulamalar Konferansı düzenlenmiştir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin hayatın her alanında giderek yaygınlaşmasıyla elektronik eğitim içerikleri öğrenme ortamlarının ayrılmaz parçaları hâline gelmiştir. Bu nedenle konferansın temaları "İletişimsel Dil Etkinlikleri ve Stratejileri, Materyal Geliştirme ve Değerlendirme, Ölçme ve Değerlendirme, Öğrenen Özerkliği ile Dijital Öğrenme ve Teknolojiler" olarak belirlenmiştir.

Türkçenin stratejik menzilinin sınırlarının Türkiye'nin coğrafi sınırlarından daha ötede olduğu düşüncesiyle Türkçenin ana dili olarak öğretiliminin yanı sıra yabancı dil olarak öğretilimi, iki dillilere ve Türk dillilere öğretilimi kapsamında başvurular alınmıştır. Konferans hazırlık sürecinde başvuru almak için oluşturulan sisteme 2500'ün üzerinde öğretmen kaydolmuştur. Tüm okul seviyelerinden 436 iyi uygulama başvurusu alınmış; başvurular, Bakanlığımız öğretmenleri ile farklı üniversitelerden akademisyenlerin yer aldığı 120 kişiden oluşan hakem heyeti tarafından bilimsel yöntemlere dayanan iki aşamalı bir değerlendirme sürecine tabi tutulmuştur. Bu değerlendirme neticesinde konferansta sunulmak üzere temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde Türkçenin öğretilimine yönelik iyi uygulamalar tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmede, özerk öğrenmelerini sağlamada, onlara dijital ve teknolojik yetkinlikler kazandırmada karşılaşılan sorunlara çözüm getirmesi için konferansımızda sunulan iyi uygulamaların ülke çapında yaygınlaştırılması, eğitim paydaşlarımızla paylaşılması ve sadece Türkçe öğretmenlerine değil tüm dil öğretmenlerine rehberlik etmesi amacıyla konferansın çıktısı olarak 47 öğretmenimizin emek vererek kaleme aldığı bu bildiri kitabı hazırlanmıştır.

Türkçe öğretiliminde çağı yakalayan, teknolojik gelişmelerden faydalanan, yeni fikirler üreten öğretmenlerimizin sınıf içinde uyguladığı çalışmaların duyurulması ve eğitim sistemimizdeki iyi örneklerin yaygınlaştırılması amacıyla hazırlanan Türkçe Öğretiliminde İyi Uygulamalar Konferansı Bildiri Kitabı paydaşlarımızın istifadesine sunulmuştur.

Konferansın verimli gerçekleşmesinde emeği geçen düzenleme, başvuru değerlendirme ve bilim kurullarına, özgün iyi uygulamaları ile konferansa katılan kıymetli öğretmenlerimize ve kitabın hazırlanmasında emeği geçen tüm çalışanlarımıza şükranlarımı sunarım.

Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı

İÇİNDEKİLER

1. TEMA: TÜRKÇENİN ANA DİLİ OLARAK ÖĞRETİMİ	1
NARİN'İN KİTAPLARI	
Fatma Zehra EROL	2
İLKOKUL 4. SINIFTA ATASÖZLERİ VE DEYİMLER KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLERİN BAŞARIYA ETKİSİ	
Dilek ALTUNSÖZ	7
DRAMANIN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ	
Ferhat AKÇAY	12
TÜRKÇE KİTABINDAKİ METİNLERİN TİYATRO GÖSTERİSİ OLARAK SUNULMASININ ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ	
Gamze ÖZKAN	17
TÜRKÇE OKUMA METİNLERİNDE FARKLILAŞTIRMA	
Hilal YÜKSEL	21
TEKNOORGANİK EĞİTİM MODELİYLE İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE MAKEY MAKEY KULANIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ	
Latife YÜCEDAĞ	25
REHBERLİ OKUMA YÖNTEMİNİN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANLAMA BAŞARISINA ETKİSİ	
Dr. Nurhüda SÖZEN	32
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İNTERAKTİF TABANLI OYUNLARIN ETKİSİ	
Yaşar DEMİR	39
YÖRESEL KELİMELEİN ÖĞRETİLMESİNDE KUTU OYUNUNUN ETKİSİ	
Dr. Aysun AKÇAY GÜNGÖR	44
ÖĞRETMENLERİMLE OKUYORUM PROJESİ “HER DERSTE BİR KİTAP HER KİTAPTA BİR DERS VAR”	
Ceyda TÜRKKAŞ	49
İSİM VE SIFATLARIN ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK YÖNTEMİYLE ÖĞRETİMİ	
Emine BOZOK	57
HIZLI SERİ GÖRSEL SUNUM (RSVP) UYGULAMALARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA HIZI VE ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ	
Ertuğrul ÖNDER	62
ANA DİLİ ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL GÖRSEL MATERYAL KULLANIMININ ÖĞRENMEDE KALICILIĞA ETKİSİ	
Fatih BEKLEN	71
TÜRKÇEMİZE GİREN YABANCI KELİMELEİN FARKINDALIĞI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA “SEVİP SÖYLE TÜRKÇEYİ”	
Gülizar IŞIK	
Dilşad Sena SARIŞIN	
Ali Uğur KARATAŞ	
Hasan Ziya YOKUŞ	77
EŞ ANLAMLI KELİMELEİN ÖĞRENİLMESİNDE EŞİ BENDE OYUNUNUN ETKİSİ	
Güneş DÜNDAR KAYMAK	83
SÖZCÜK ÖĞRETİMİNDE BİR YÖNTEM ÖNERİSİ: DİKKAT, DUVARDA SÖZLÜK VAR	
Dr. Halil Ziya ÖZCAN	88

ANA DİLİ ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0 ARAÇLARININ SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRMeye ETKİSİ Kader ÇAKIR	93
YAZMA ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0 ARACI KULLANIMININ ÖĞRENCİ MOTİVASYONUNA ETKİSİ Kadiriye SELVİ	98
7. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE DİJİTAL HİKÂYE OLUŞTURMANIN ÖĞRENCİLERİN MECAZ ALGILARINA ETKİSİ Kübra AY YÜCE	103
KİTAP OKUMA TAKİBİ İÇİN TEKNOLOJİK BİR ALTERNATİF: E-OKU/YORUM Dr. Mehmet Önder KARACAOĞLU	110
“ÇOK DİLLİ KİTAP” İLE ÖYKÜ YAZIMI Merve KARAMAN	124
FARKLI ZEKÂ ALANLARINA AİT UYGULAMALARIN ÖĞRENMEYE KATKISI: ŞEKİLLERDEN SESLERE Merve MAKARACI	128
WEB 2.0 TABANLI BLOG YAZMA UYGULAMASININ 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİSİNE VE TUTUMUNA ETKİSİ Oğuzhan UZUN	132
HİKÂYELERLE DİL BİLGİSİ ANLATIMI Dr. Özgür Sami AKGÜL	138
TÜRKÇE DERSİNDE WEB 2.0 ARAÇLARININ KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN ÖZET YAZMA VE KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ Pınar DOĞAN	145
KAVRAM KARİKATÜRLERİYLE MOBİL ÖĞRENME ORTAMINDA TÜRKÇE DEYİMLERİ ÖĞRENMENİN AKADEMİK BAŞARIYA VE TUTUMLARA ETKİSİ Seda SOYLU	150
TEKERLEMENİN OKUMAYA KATKISI Sinem KADIOĞLU	157
YAZMA BECERİSİNİ GELİŞTİRME PROJESİ: KİTAP SIRTİ NİTELİKLİ OKUR, NİTELİKLİ YAZAR! Songül BAYRAKTAR	164
YAZIM YANLIŞLARINI DÜZELTMeye YÖNELİK GELİŞTİRİLEN E-MATERYALİN ÖĞRENMEYE ETKİSİ Şerife ATİK	169
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DEYİMLERİN CANLANDIRILMASIYLA YARATICI DRAMANIN İŞLEVİ Taner ÖZÇELLİK	176
8. SINIF DİL BİLGİSİ KAZANIMLARININ WEB 2.0 DESTEKLİ ÖĞRETİMİ	181
Tugay ŞAHİN	181
DERS İMECESİ MODELİNİN ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNİN YÜRÜTÜLMESİNE YANSIMASININ İNCELENMESİ Yasin İPLİK	192
TÜRKÇENİN ANA DİLİ OLARAK ÖĞRETİMİNDE KAREKODLU SESLİ VE GÖRSEL MATERYALLERİN ETKİSİ Yılmaz ÖNALAN	200

2. TEMA: TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ 206

CENGİZ AYTMATOV ESERLERİNİN YARATICI OKUMA, YAZMA VE DRAMA ETKİNLİKLERİ İLE OKUNMASI

Nurhayat AKIN 207

TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE PARMAKLA HECELEMENİN TELAFFUZ VE KONUŞMA BECERİSİNE KATKISI

Fatih GÜMÜŞ 213

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL MATERYALLERİN KELİME ÖĞRENMEYE ETKİSİ

Helin Şilan PEKTAŞ 220

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0 ARAÇLARININ KULLANIMI (CANVA ÖRNEĞİ)

Kevser GÜRBÜZ 227

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇİZGİ FİLM TASARLAMAK

Dr. Mehmet FANSA 232

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRMEK İÇİN TASARLANMIŞ MATERYALLERİN KULLANIMINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Nazlı SALUK 239

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE LUMİ H5P İLE HAZIRLANAN İLETİŞİM KARTLARININ DİNLEME VE YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

Sevil YAVUZTÜRK 245

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HÂL EKLERİNİN ETKİNLİKLERLE ÖĞRETİMİ

Songül TEMİZER 250

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL DESTEKLİ ARAÇ METİNLERİN DİL BECERİLERİNE ETKİSİ

Muhammet Buğra UÇAR 255

GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN DİL ALAŞIMI UYGULAMALARINA DAİR BİR ÇALIŞMA

Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN

Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ

Dr. Mehmet Önder KARACAOĞLU

Öğrt. Duygu KILIÇ 260

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERLERİN METİNLERİNE YANLIŞ ÇÖZÜMLEMESİNE GÖRE VERİLEN DÖNÜTLERİN ÖĞRENERLERİN YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ

Emre KONAÇOĞLU 266

WEB TABANLI UYGULAMALARLA YABANCILARA TÜRKÇE SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

Minel KARAGÖZ 272

KENDİNİ DİNLEME VE ÖZ DEĞERLENDİRME MODELİYLE TELAFFUZ ÖĞRETİMİNİN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN SESLETİM BECERİLERİNE ETKİSİ

Rümeysa UÇAR 281

3. TEMA: TÜRKÇENİN İKİ DİLLİLERE ÖĞRETİMİ 286

TÜRKÇENİN FRANSA'DAKİ ÇİFT DİLLİ ÖĞRENCİLERE ÖĞRETİLMESİNDE KÜLTÜREL ÖGELERLE BİRLİKTE ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMALARININ İLETİŞİMSSEL DİL ETKİNLİKLERİNE ETKİSİ

Yıldız ERDOĞMUŞ 287

İKİ DİLLİ TÜRK ÖĞRENCİLERİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE TÜRKÇE ÖĞRENME TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Seda TÜRKAN 293

1. TEMA: TÜRKÇENİN ANA DİLİ OLARAK ÖĞRETİMİ





NARİN'İN KİTAPLARI

Fatma Zehra EROL

Karatay Vilayetlere Hizmet Götürme Birliği Anaokulu

fzerol42@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	Ana Sınıfı
Yaş Grubu:	4-7
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.1.1.10. Dinleme stratejilerini uygular. T.1.1.4. Görselden/ görsellerden hareketle dinleyeceği, izleyeceği metin hakkında tahminde bulunur. T.1.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

ÖZET

Okul öncesi eğitimde kazandırılması gereken dili doğru ve etkili kullanma becerisinin gelişimi; örnek modelin gözlemlenmesi, gözlemlenenlerin uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının düzenlenerek araç gereç desteğinin sağlanmasına bağlıdır. 2021-2022 eğitim öğretim yılı başında Fevzi Çakmak Anaokulunda eğitim gören 23 öğrencinin salgının etkisiyle dil kazanımlarının gelişim düzeylerinden geri olduğu gözlemlenmiştir. “Narin’in Kitapları” adlı çalışmayla Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) ve vantrilok kukla yöntemlerinin harmanlanarak 48-72 ay çocuklarının, Türkçeyi doğru kullanma ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi amaçlanırken yıl boyunca aileler tarafından EKOP yöntemiyle okunan nitelikli çocuk kitaplarında yer alan yeni sözcüklerle cümle bilgilerine yönelik Web 2.0 araçları kullanılarak çocuklar için oyunlar hazırlanmıştır. Uygulamada nitel araştırma tercih edilerek gözlemler yapılmış, süreç betimsel olarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak çocuklarda artı-küasyon problemlerinin ortadan kalktığı, dil bilgisine uygun cümle kurmada yetkinliklerinin arttığı ve ailelerde düzenli olarak kitap okuma eyleminin gerçekleştiği görülmüştür. 3-6 yaş çocuklarının daha çok nitelikli çocuk kitabıyla buluşturulması, öğretmenlerin vantrilok kuklaya etkinliklerinde yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli kitap okuma, vantrilok kukla, okul öncesi, Türkçe, teknoloji kullanımı.

GİRİŞ

Dil, insanların duygu ve düşüncelerini birbirlerine aktarmalarını sağlayan, toplumsal uzlaşıyla oluşturulmuş bir sistemdir. Kişi ait olduğu toplumun dilsel özelliklerini temelde ailede kazanmakla birlikte eğitim kademelerinde kritik dönemlerden geçerek dil gelişimini tamamlamaktadır (Talancı, 2022). Okul öncesi eğitim, tüm gelişim alanlarında olduğu gibi dil, okuma ve yazma gelişimi açısından da önemli bir yere sahiptir (Yıldırım, ve Koçak, 2016). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi; seslerin, sözcüklerin, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun kullanılmasını içeren bir süreçtir (Duran, ve Kenanoğlu, 2020). Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan Türkçe etkinlikleri, “çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve iletişim becerilerini artırmak için planlanan etkinlikler” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013). Bu etkinlikler, çocukların dil gelişimlerini desteklemenin yanı sıra dili kurallara uygun biçimlerde kendi duygu ve düşüncelerini de ifade edecek şekilde kullanabilme ve dinleme becerilerini kazanmada önemli bir etkidir (Duran, ve Kenanoğlu, 2020).

Dil gelişimini destekleyen önemli bir unsur da kitap okuma alışkanlığıdır. Çocuklara erken dönemden itibaren kitap okunması, alan yazın taramalarında çocuğun gelecekte iyi bir dinleyici ve okuyucu olmasını sağladığını göstermektedir (ACEV, 2023). Bu bağlamda, Türkçe dil etkinlikleri uygulamalarında göze çarpan EKOP, çocukların dil ve birçok erken okuryazarlık becerisini destekleyen, yetişkin-çocuk arasında aktif etkileşime dayalı, birlikte kitap okuma aktivitesi olarak ifade edilmektedir (Ergül vd., 2016)

Çocuğun dikkatini sağlamada çeşitli uyaranların etkisinden yararlanılması, Türkçe dil etkinliklerinde farklı yöntemlerin geliştirilmesine neden olmuştur. Bu yöntemlerden biri kuklalarla anlatımdır. Okul öncesi eğitimde son yıllarda dikkat çeken “vantrilok kuklalar” Türkçe dil etkinliklerini zenginleştirmiştir. TDK’ye göre vantrilok “karnından konuşan” demektir (TDK, 2023). Kişi ağzını kısırdatmadan konuştuğu için, ses kukladan geliyor gibi düşünülmektedir. Öğretmenler ilgi çekici olması nedeniyle vantrilok kuklaları etkinliklerde kullanarak çocukların eğlenirken öğrenmelerine fırsat vermektedir.

Okul öncesi eğitim, birçok yöntem ve tekniğin harmanlanarak kullanılabilirdiği esnek bir yapıdadır. Bu nedenle Türkçenin ana dili olarak öğretilmesine ve iletişimsel dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı gerekçesiyle vantrilok kukla ve etkileşimli kitap okuma bütünleştirilerek bu uygulama hayata geçirilmiştir.

2021-2022 eğitim öğretim yılı başında 48-72 ay aralığında yer alan 23 öğrencinin sene başında dil gelişimlerinin ve sözcük dağarcıklarının yaş ve gelişim düzeylerinden geri olduğu gözlenmiştir. Kurallı cümle kuramadığı, sesleri ayırt etmede öğrencilerin zorlandığı, konuşmayı başlatma, sürdürme ve sonlandırmada desteğe ihtiyaç duyulduğu, dinlenen veya izlenen yönergeleri kavrama ve geri bildirimlerinde eksiklerin olduğu, görsel materyaller ve kitaplara özensiz davranıldığı görülmüştür. Çocukların kitapları ters tuttukları, kitap okuma ve dinlemeye ilgilerinin az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ailelerden edinilen bilgilerde anne baba çocuk ortak zaman dilimlerinde kitaba yer verilmediği, bunun yanında salgının etkisiyle çocuklarda yaşanan konuşma problemlerini çözmek için okul öncesi eğitimi tercih ettikleri anlaşılmıştır. Tüm bu tespitler ışığında öğrencilerin Türkçeyi doğru kullanabilme, erken okuryazarlık becerilerini geliştirme ve çocuğun hayatında kitaba daha fazla yer verilmesi amacıyla etkileşimli kitap okuma uygulamasına karar verilmiştir. Hedef kitlenin yaş grubunun küçük olması ve uygulayıcının vantrilok kukla eğitimlerine katılarak kuklanın öğrencilerde eğlenerek öğrenme ortamı oluşturacağı düşüncesiyle “Narin’in Kitapları” adlı çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamayla 48-72 aylık çocukların; sesini doğru kullanmasını ve ses bilgisi farkındalığını geliştirme, söz dizimi kurallarına göre cümle kurması, dil bilgisi yapılarını günlük yaşama aktarması, dili iletişim aracı olarak kullanması, sözcük dağarcığını genişletmesi ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada katılımcılar: Fevzi Çakmak Anaokulunda 2021-2022 eğitim öğretim yılında eğitim gören 48-72 ay aralığındaki 13 kız 10 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca uygulamanın ikinci aşamasında aileler de uygulamaya dâhil edilmiştir.

Uygulamada nitelikli çocuk kitapları kullanılmıştır. Kitap seçiminde, akademisyenler ve okul öncesi öğretmenlerinin tavsiyeleri dikkate alınmış, çocuk edebiyatında kabul görmüş yazar ve yayınevlerine ait 3-6 yaşa uygun eserler tercih edilmiştir. Kitapların içeriğinde, düşünme ve yorumlama, öyküyü tamamlama ya da yeniden düzenleme becerisini geliştiren, eğitici olmakla birlikte eğlendirici, hayal gücünü zenginleştiren, fonetik ve dil bilgisi kurallarına özen gösteren kelime ve cümleler yer almaktadır.

Vantrilok kuklanın, eğitim ortamını zenginleştireceği, kullanılan mizahi dille çocuklarda akran eğitimi etkisi oluşturacağı kanaatiyle “Kukla Narin” işe koşulmuştur.



Gözlem ve aile görüşmeleri, kitap takip formu ile süreç takip edilmiş; çalışma aylara yayılarak uygulamaya konulmuştur.

Öncelikle eğitim öğretim yılı başında ailelerle toplantı yapılarak öğrencilerin dil gelişimleri hakkında bilgi verilmiştir. Çocuklarla bol bol sohbet edilmesi, çocukların kelimeleri tam çıkarmaları ve sesin tonunu, şiddetini ve hızını doğru kullanmaları için motive edilmeleri, yarım kalan kelime ve cümlelerin tamamlanmaması aksine çocuğun bu konuda desteklenmesi gerektiği söylenmiştir. Çocukla sohbet ortamının oluşturularak ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl ve kim soruları ile çocukların kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için teşvik edilmesi tavsiye edilmiştir. Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinin yeri ve önemi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Zaman zaman toplantılar düzenlenerek çocuklardaki değişim ve gelişimle ilgili dönütlerin verileceği söylenmiştir.

Çalışmanın okul ortamında ise çocuklarla düzenli olarak güne başlama zamanında her çocuğun o gün için fikrini beyan etmesine olanak sağlanmış, gün sonu değerlendirmesinde de çocuğun o güne ait duygu ve düşünceleri alınmıştır. Böylece öncelikle çocukların konuşma becerilerinde öz güvenleri geliştirilmiş, kendi ses ve sözcüklerine olan aşinalıkları artırılmıştır. Daha sonra çocuklara kitap merkezi üç okulun kitaplığı tanıtılmış, kitapların önemi vurgulanmıştır. Kitap okuma saati kuralları çocuklarla birlikte belirlenerek çocukların sürece dâhil olmaları ve kitaplara özen göstermeleri sağlanmıştır. 3 ay boyunca etkileşimli kitap okuma yöntemi takip edilmiştir: Kitap okunurken açık uçlu sorulara yer verilerek çocuklar aktif hâle getirilmiş, alıcı ve ifade edici dil becerileri kazandırılmıştır.

Fiziksel ortam uygun hâle getirilerek kitaplar çocuklara tanıtılmıştır. Kitap kapakları her defasında incelenmiş, örneğin çeşitli ritimlerle ciltli kapaklar hissedilerek çocukların sesleri ayırt edebilmeleri sağlanmıştır. Kitabın adı, yazarı, resimleyeni ve basımevi adları parmakla gösterilerek ve yazının yönü vurgulanarak fark ettirilmiş çocuklardan gördüğü yazının ne ile ilgili olduğunu tahminen söylemesi istenmiştir. Ardından resimler hakkında sorular yöneltilerek öyküdeki karakterler ile ilgili düşünceleri alınmış, böylece söz dağarcıkları artırılmıştır. Çocukların verdikleri yanıtlar birlikte değerlendirilmiş, eklemelerle çocuğun dil bilgisini yeniden inşa etmesi sağlanmıştır. Çocuğun cevabında kullanılan kelimelere benzer, yakın ya da zıt anlamlı kelimeler eklenerek çocuğun kelime bilgisini genişletmesine fırsat verilmiştir. Hedef sözcüklerle ilgili materyaller hazırlanarak kelimeler somutlaştırılmış, çocuğun görsel materyalleri okuması gerçekleştirilmiştir. Çocukların cevapları tekrarlanarak, genişletilerek ve gelişmiş dil bilgisel modeller sunularak süreç zenginleştirilmiştir. Çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etme ve başkasını dinleme, kitap okumaya istekli olma davranışlarının kazanıldığı görüldüğünde diğer aşamaya geçilmiştir. Vantrilok Kukla Narin’le kuklanın kendisini tanıttığı videolar çekilerek çocuklara gönderilmiş, çocukların kuklayla eğitime hazırbulunuşlukları sağlanmıştır. Daha sonra Narin okula götürülmüş, kukla hakkında bilgi verilmiştir. Narin’in kukla olduğu, aslında onu öğretmenin konuşturduğu ve hareket ettirdiği söylenerek korkmalarının ya da kukladan çekinmelerinin önüne geçilmiştir. Çocuklar kuklaya dokunmuş, onunla uzun sohbetler ederek kuklayı içselleştirmişlerdir.

Çocuklar ve Kukla Narin’in yakınlığı tamamlandığında kitap okuma etkinliği Kukla Narin’e aktarılmıştır. Soruları Narin yöneltmiş, çocukları Narin dinlemiş, öğrenciler duygu ve düşüncelerini Narin’e iletmişlerdir. Çünkü Narin de onlarla akrandır ve çocuklar gibi düşünmektedir. Çocuklar bu fikre inandığı için öğretmen okuma esnasında, Narin’in kitap okunurken dikkati ve söylemleri çocuklar tarafından taklit edilmiştir. Bu süreçte ailelere sürekli dönütler verilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında yer alan aile ekseninde ailelere tavsiye edilen nitelikli çocuk kitapları aileler tarafından alınarak sınıf kitaplığı oluşturulmuştur. Aileler okula davet edilerek onlara EKOP ile ilgili bilgi ve tecrübeler aktarılmış, aile eğitiminin ikinci kısmı tamamlanmıştır. Çocuklar sınıf kitaplığından her hafta başında beş tane kitabı eve götürmüş, aileleriyle okumuştur. Kitaplara dikkatli davranılması konusunda çocuklar bilgilendirilmiş ve onlara sorumluluk verilmiştir. Haftanın son iş gününde eve gönderilen kitaplarla ilgili Kukla Narin ve çocuklar fikir alışverişinde bulunmuştur.

Ayrıca evlere gönderilen kitaplarda yer alan yeni sözcükler ve cümle bilgilerine yönelik Web 2.0 araçları (Wordwall, Jigsawplanet, Kahoot) kullanılarak oyunlar hazırlanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilere “Kitap Okuma Belgesi” verilerek kitap okuma sevgisi pekiştirilmiştir.

Çalışmada uygulamanın amacına ulaşip ulaşmadığını görebilmek adına nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Çalışma boyunca neler olduğu ve süreçte öğrencilerin nasıl etkilendiğiyle ilgili veriler toplanmıştır. Çalışmaya dâhil olan ailelerin süreç hakkındaki düşünceleri de (Yıldırım, A ve Şimşek, 2008) dikkate alınarak notlar alınmış, süreç betimsel olarak analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın sonunda öğrencilerin sesleri tanıyarak, sesin yönünü ve kaynağını söyleyerek ses bilgisi farkındalıklarının arttığı, sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyledikleri ve verilen sese benzer sesler çıkarabildikleri, artikülasyon problemlerinin oldukça azaldığı gözlemlenmiştir. Çocukların konuşurken nefesini, sesinin şiddetini, tonunu ve hızını ayarladıkları, cümlelerini söz dizimi kurallarına uygun kurdukları, konuşurken isim, fiil, zarf vb. dil bilgisi kurallarına riayet ettikleri, jest ve mimikleri anlamlandırdıkları, özellikle konuşmayı başlatma, sürdürme ve sonlandırmada yetkinliklerinin arttığı, nezaket sözcüklerini kullanmaya özen gösterdikleri gözlenmiştir. Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark ettikleri ve sözcüklerin anlamlarını sordukları, sözcükleri hatırlayabildikleri ve sözcüklerin anlamını söyleyebildikleri, yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullandıkları, dinledikleri ya da izlediklerini sorular veya cevaplarla pekiştirdikleri görülmüştür.

Okul öncesi eğitimde noktalama işaretlerine yönelik bilimsel bir araştırmaya rastlanamamıştır ancak EKOP ile 8 hafta süren deneysel bir çalışmada deney ve kontrol gruplarında yer alan 1. sınıf öğrencilerinin arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (İlhan, 2019). Özellikle görsel materyallere olan ilginin arttığı, okumanın günlük yaşamdaki öneminin anlaşıldığı, yazının yönünü gösterilebildiği hatta yaş gruplarına göre bir üst seviyede olunmasına rağmen yazılı materyallerde noktalama işaretlerinin gösterilebildiği gözlenmiştir.

Karadoğan (2020) araştırmasında EKOP’a dayalı yürütülen etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma tutumlarına etkisini incelemiş ve öğrencilere olumlu katkı sağladığını tespit etmiştir. 2018-2019’da Malatya’da Yalavaç tarafından yürütülen çalışmada, aileler tarafından gerçekleştirilen EKOP’a dayalı uygulamalardan deney grubunun lehine sonuç alınmıştır.

Hafızoğlu vd. (2020), 20-32 aylık çocuklara aileleri tarafından okunan kitapların dil gelişimi bakımından etkilerini karma desen yoluyla incelemiş, çalışmaya nitel olarak bakıldığında ailelerin, çalışmanın çocuklara katkı sağladığına yönelik yorumları olduğu görülmüştür. Aileler de çocuklarıyla nitelikli zaman geçirebildiklerini ifade etmişler, ailelerde düzenli olarak kitap okuma eyleminin gerçekleştiği görülmüştür.

Tüm bu becerilerin okul dışında günlük yaşamlarında da görüldüğü, sene başında kullandıkları kelime sayısının sene sonunda arttığı, aileler tarafından görüşmelerde özellikle vurgulanmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitimde vantrilok kukla kullanımına yönelik bilimsel bir araştırmaya rastlanmamıştır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonucunda çocuklarda artikülasyon problemlerinin ortadan kalktığı, dil bilgisine uygun cümle kurmada yetkinliklerinin arttığı, kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve ailelerde düzenli olarak kitap okuma eyleminin gerçekleştiği görülmüştür.



Bu çalışmadan yola çıkarak okul öncesi öğretmenleri hedef kitle olan 3-6 yaş öğrencilerine Türkçeyi doğru kullanma becerilerini kazandırmaları için çeşitli eğitimlere katılabilirler. Bu konuda MEB, uzmanları ve öğretmenleri çeşitli platformlarda bir araya getirebilir. Özellikle etkileşimli kitap okuma ve vantrilok öğretmen olma konularında akademisyenler ve uygulayıcılar eğitimler verebilir. MEB hizmet içi eğitimler açabilir. Bu konuda projeler düzenlenebilir. Türkçe eğitiminde yer alan örnek uygulamalar yaygınlaştırılabilir. Eğitim fakültelerinde EKOP ve vantrilok eğitimlerine yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Duran, M., & Kenanoğlu, D. (2020). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi üzerine yapılan çalışmaların içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 8(1), 15-35. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.699957>
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Hafızoğlu Çelik, G., Er, S., & Yıldız Bıçakçı, M. (2020). Etkileşimli kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimlerine etkisi. *Ebelik Ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10. <https://dergipark.org.tr/pub/esbder/issue/53619/601821>
- İlhan E. (2019). *Etkileşimli kitap okuma programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. MEB
- Talancı, S. Ş. (2022). *2013 yılı okul öncesi eğitim programının Türkçe eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Koçak, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 133-143.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- <https://www.acevokuloncesi.org/kitap-okuma/kitap-okuma/>
- <https://istanbulbogazicienstitui.com/meslek/sanat/vantrolog>
- <https://sozluk.gov.tr/>

İLKOKUL 4. SINIFTA ATASÖZLERİ VE DEYİMLER KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLERİN BAŞARIYA ETKİSİ

Dilek ALTUNSÖZ

Gazi Mustafa Paşa İlkokulu

dilekaltunsoz35@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	4
Yaş Grubu:	9-10
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.4.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder. T.4.3.10. Okuduğu metindeki erçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler. T.4.3.11. Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.

ÖZET

Türkçenin yapısını incelediğimizde, atasözleri ve deyimlerin az sözle çok anlam ifade etmede kullanıldığını görüyoruz. Fakat ilköğretim seviyesinde okuyan öğrencilere anlam olarak soyut kalan bu konunun öğretiminde fazlaca zorlandığı görülmektedir. Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı İstanbul Gazi Mustafa Paşa İlkokulu 4. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Sınıfta öğrenim gören 9-10 yaş grubundaki toplam 45 öğrenci yapılan bu araştırmada yer almıştır. Yapılan bu çalışmada soyut kavram özelliği taşıyan atasözleri ve deyimlerin somutlaştırılarak öğrenciye aktarımı hedeflenmiştir. Bu amaçla, konu içeriğinin aktarılmasında üç boyutlu materyal tasarımları ile atasözleri ve deyimlerin somutlaştırılmasının öğrenmeye etkisi araştırılmıştır. Çalışma ile ilgili veriler yapılan test çalışması ile elde edilen verilerin farklı kullanıcılar tarafından puanlaması ile elde edilmiştir. Yapılan çalışma kapsamında gözlem yöntemi kullanılmış ve görüşme yöntemi ile önceden hazırlanan sorular her öğrenciye sorulmuş, çalışma süreci ile ilgili açık uçlu sorulara verilen yanıtlar özenle not alınmıştır. Araştırmada atasözleri ve deyimler gibi soyut konuların ilköğretim yaş grubunda yer alan öğrencilere öğretiminde üç boyutlu somutlaştırma etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiş, ana dili öğretiminde söz konusu yöntemin farklı konu içerikleri de dâhil olmak üzere kullanılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Deyimler, atasözleri, ana dili.

GİRİŞ

Ana dili, toplumları bir araya getiren aralarındaki iletişimi sağlayan, nesilden nesile kültürel aktarımı gerçekleştiren bir dil yapısıdır. Bir ulusa ait olan her türlü özelliğin yüzyıllar boyunca aktarımıdır (Barın, 2004: 19). Bir kültür ögesi olarak önemli yer kaplayan dil, geçmiş ile gelecek arasında bir köprü görevi görmek ve ulusların kültürlerinin tarih boyunca yaşamasını sağlayan bir kültür unsurudur (Bulut, 2013: 562). Kuşkusuz toplumların var olma çabası ana dillerine verdikleri önemle ölçülebilir. Ana dil toplumsal hayat içerisinde informal öğrenilebildiği gibi okul gibi kurumlarda da formal bir şekilde öğretilmektedir. Bireylerin aralarında kuracakları ilişki ve eğitim öğretimin her kademesinde gerçekleşecek öğrenmelerinde sağlıklı bir ana dil öğretimi önemli rol oynamaktadır.



Ana dili dersi tüm derslerin temelidir. Dolayısıyla ana dili öğretimi üzerinde düşünmek ve en etkili şekilde öğretmek için uygun yol tercih edilmelidir. Ana dil ayrıca diğer derslerin öğretimi için de aracılık görevi görmektedir (Demirel, 2003: 26)

Dolayısıyla ana dili kapsamında yer alan konuların öğretimi ve öğretim yöntem ve teknikleri son derece önem arz etmektedir. Konular genelde soyut kalabildikleri için öğretimleri biraz daha zor olabilmektedir. Özellikle ilköğretim öğrencilerine soyut anlam içeriği yoğun olan konuların öğretiminin kalıcı ve etkili olabilmesi için kullanılan yöntem ve tekniklerin de son derece önemli olduğunu belirtmek gerekir.

Ana dili öğretiminde soyut kalabilen konuların başında atasözleri ve deyimler konusu yer almaktadır. Ana dili öğretiminde atasözleri ve deyimlerin önemli bir yer kapladığı, dolayısıyla ata mirası olan bu dil yapılarının korunması ve nesilden nesile aktarımının kalıcı bir şekilde yapılması son derece önemlidir. Henüz soyut öğrenme evresine yeni geçmiş öğrenci gruplarında bu konunun aktarımı çok zor olabiliyor. Dolayısıyla soyut anlam içeren bu gibi konuların öğrencilere aktarılmasında somutlaştırmaya başvurmak oldukça önemlidir. Bu araştırma kapsamında atasözleri ve deyimler konusunun öğretiminde kullanılan yöntemlerin başarıya etkisi araştırılmıştır.

YÖNTEM

İstanbul'da Gazi Mustafa Paşa İlkokulunda eğitimlerine devam etmekte olan öğrencilerin atasözleri ve deyimleri öğrenirken üç boyutlu materyallerin öğrenmeye etkisinin araştırıldığı bu çalışmada nitel veri kaynaklarından olan gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Uygulama sonunda dijital ortamda hazırlanan bir oyun başarı ortalaması incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini İstanbul'da öğrenim gören ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise İstanbul'da yer alan Gazi Mustafa Paşa İlkokulunda 2022-2023 eğitim öğretim yılının birinci yarısında öğrenimine devam eden 45 tane 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. İki şubeden oluşan 4. sınıf öğrencilerinden 4/A şubesi deney grubu, 4/B şubesi kontrol grubu olarak seçilmiştir. Süreçte veri toplama aracı olarak öğrenciler gözlemlenmiş ve yapılan görüşmelerde sorulan açık uçlu sorular ile elde edilen verilerden hareketle sürecin etkililiği incelenmiştir.

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Atasözleri ve deyimlerin öğretilmesinde uygulanan yöntemin etkili olduğunu düşünüyor musun?
2. Derse yeterince katıldığını düşünüyor musun?
3. Atasözleri ve deyimler konusunu öğrenirken arkadaşların ile yeterince iletişime geçtiğini düşünüyor musun?
4. Öğrendiğin atasözleri ve deyimlerin anlamlarını hatırlıyor musun?

Sorulara alınan cevaplar üç farklı öğretmen tarafından yorumlanmıştır.

Katılımcılar 18 yaş altı oldukları için velilerinden ve okul yönetiminden gerekli izinler alınarak çalışmaya dâhil edilmişlerdir. Her iki grupta da çalışmak üzere 12 tane atasözü ve 12 tane deyim seçilmiştir (EK 1). Dört hafta süren çalışmada kontrol grubunda söz konusu atasözleri ve deyimlerin öğretilmesinde sunuş yöntemi tercih edilirken deney grubunda aynı atasözleri ve deyimler 3 boyutlu materyaller hazırlanarak bu materyaller aracılığı ile öğretilmiştir. Dört haftalık öğretim tamamlandıktan sonra hazırlanan dijital oyun ile konunun pekiştirilmesi sağlanarak tam öğrenme hedeflenmiştir.

Deney grubundaki öğrenciler kendi içlerinde gruplara ayrılarak haftalık işlenen atasözleri ve deyimleri anlamlarına uygun 3 boyutlu materyaller olarak tasarlamaları istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise ders öğretmeni tarafından atasözleri ve deyimlerin anlamları yazdırılarak öğretilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğrenciler çalışma boyunca gözlemlenmiş ve gözlem sonuçları düzenli olarak araştırmacı tarafından not edilmiştir. Yapılan gözlemlerde kontrol grubundaki öğrencilerin, sunuş yoluyla öğretim yönteminde ders boyunca çok sıkıldıkları, derse aktif olarak katılamamalarından dolayı dikkat sürelerinin çok kısa olduğu ve öğretilen atasözleri ve deyimlerin anlamlarını hatırlamada oldukça güçlük çektikleri görülmüştür.

Atasözleri ve deyimlerin öğretilmesinde deney grubunda yer alan 23 öğrenci uygulanan yöntemin etkili olduğunu düşünürken kontrol grubunda yer alan 22 öğrencinin 14'ü ders sırasında çok sıkıldıklarını ve öğretmenlerini dinlemek istemediklerini söylemiş, 5'i biraz da olsa etkili olduğunu, 3'ü de kararsız olduğunu ifade etmiştir.

“Derse yeterince katıldığını düşünüyor musun?” sorusa deney grubundaki 23 öğrencinin hepsi çok aktif olarak sürece katıldıklarını ifade ederken, kontrol grubundaki 22 öğrencinin 15'i dersi öğretmenin işlediğini 7'si de öğretmenin sorduğu soruları bilirlerse cevap vererek derse katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Atasözleri ve deyimler konusunu öğrenirken arkadaşları ile yeterince iletişime geçip geçmedikleri sorusuna deney grubunda yer alan 23 öğrenci de arkadaşları ile hem sınıf içinde hem de okuldan sonra bir araya gelerek konu ile ilgili çalıştıklarını söylemişlerdir. Kontrol grubunda yer alan 22 öğrenciden 17'si iletişime geçmediklerini, 5'i de okuldan sonra ödev yaparken bir araya geldiklerini ifade etmişlerdir.

“Öğrendiğin atasözleri ve deyimlerin anlamlarını hatırlıyor musun?” sorusuna deney grubunda yer alan 23 öğrencinin 20'si hatırladığını, 3'ü birkaç tanesi hariç hatırladığını söylemiştir. Kontrol grubunda yer alan 22 öğrenciden 16'sı büyük bir çoğunluğunu unuttuğunu söylerken 2'si hiç hatırlamadığını 4'ü de hatırladığını söylemiştir.

Öğretim sonucunda da hazırlanan dijital oyunda yer alan sorulara deney grubundaki öğrencilerin %83'ünün doğru cevap verdiği, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %21'inin doğru cevap verdiği görülmüştür.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ana dil öğretiminde atasözleri ve deyimler gibi soyut konuların öğretiminde üç boyutlu görsel materyaller ile somutlaştırarak öğretilmesinin etkili olup olmadığını bulmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak üç boyutlu görsel materyallerle somutlaştırma yönteminin soyut konuların öğretilmesinde ve öğrenci başarısını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını aldıkları sınıf ortamında daha başarılı oldukları ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği görülmektedir. Çalışma boyunca öğrenme sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin öz güvenlerinin geliştiği, grup çalışmalarında yeterince sorumluluk aldıkları, dil ve iletişim becerilerinin fazlasıyla geliştiği söylenebilir.

Nitel veri toplamak amacıyla görüşme sorularının yer aldığı anket sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri sonucunda etkileşim ve paylaşımlarının arttığı, dersi takip sürelerinin daha uzun olduğu ve öğrenilen konuların büyük oranda hatırlandığı görülmektedir.



Atasözleri ve deyimlerin öğretiminde kullanılan öğrenme yöntemlerine dair yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlar elde edilmektedir. Mevcut çalışmalar doğrultusunda Mete (2014), deyimlerin öğretiminde karikatür gibi somut yöntemlerin öğrenci başarısını ve kalıcı öğrenmeyi artırdığını söylemiştir. Çelik, Elbistanlı ve Boylu (2022), yaptıkları çalışmada dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan atasözleri ve deyimlerin aktarılmasında somut metinlerin üzerinde çalışmanın daha etkili olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadırlar. Yine benzer şekilde Ahmaad (2021) yaptığı araştırmada yabancı öğrencilere ana dil eğitiminde atasözleri ve deyimlerin öğretiminde somutlaştırmanın önemine dikkat çekmektedir.

Ana dili eğitiminde atasözleri ve deyimlerin öğretiminde kullanılan somutlaştırma yöntemlerinin etkililiğinin öneminin vurgulandığı bu çalışma ile alan yazınına katkı sağlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak gelecekte bu konu ile ilgili yapılacak olan araştırmalar için şu öneriler sunulabilir:

Ana dili öğretiminin son derece önemli olduğunun fark edildiği ve öğrencinin ana dili öğrenme yeterliğinin iletişim ve sosyal becerilerini de olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin iletişim ve sosyal becerilerinin gelişmesi, doğru kanalize edilmemiş bir iletişim sürecinin oluşturduğu sıkıntıların önüne geçmek adına öğretim programlarında öğrencilerin bu becerilerini geliştirecek çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir.

Ana dili öğretiminde yer alan soyut konuların somutlaştırarak öğretilmesi kalıcı öğrenmeyi büyük oranda artırmaktadır. Dolayısıyla ana dili öğretiminde somutlaştırma tekniklerinin kullanılması önerilmektedir.

Kendi öğrenme sürecine dâhil olan öğrencilerin dersi takip etme süresi de daha uzun olmaktadır. Bu bağlamda dil öğretiminde müfredat aktarımında öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenecekleri ortamların sunulması önerilmektedir.

Grup çalışmalarında yer alan öğrencilerin grup sorumluluklarını üstlenme becerisi kazandıkları görülmektedir. Bu tespitten hareketle öğrencilerin sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de grup çalışmalarına yönlendirilerek sorumluluk becerilerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Atasözleri ve deyimlerin öğretiminde üç boyutlu görsel materyal kullanmak öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla ana dili öğretiminde soyut kavramların somut materyallerle desteklenmesi ve böylece öğrencinin öğrenme sürecinin desteklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahmad, B. (2021). *Ürdünlü öğrencilerin Türkçe atasözleri ve deyimleri öğrenmede yaşadıkları güçlükler ve çözüm önerileri* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. <https://www.proquest.com/open-view/fce1ce29795902d1da54fbbc3fd3e600/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*, 1 (1), 19-30.
- Boylu, E., Çelik, D. C., & Elbistanlı, N. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözleri ve deyimlerin öğretimine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 54-71. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2493781>
- Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi, *Turkish Studies*, 8(13), 559-575.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*, Ankara.

Mete, F. (2014). Kültürel ortaklığın göstergesi deyimlerin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 21(2), 2014, 113-128. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/648440>

EK 1

ARAŞTIRMADA KULLANILAN ATASÖZLERİ VE DEYİMLER

ATASÖZLERİ	DEYİMLER
- Bir Koltuğa İki Karpuz Sığmaz - Üzüm Üzüme Baka Baka Kararır - Damlaya Damlaya Göl Olur - Büyük Balık, Küçük Balığı Yutar - Lafla Peynir Gemisi Yürümez - Bir Elin Nesi Var, İki Elin Sesi Var - Dağ Dağa Kavuşmaz, İnsan İnsana Kavuşur - Denize Düşen Yılana Sarılır - Sürüden Ayrılanı Kurt Kapar - Aslan Yattığı Yerden Belli Olur - Bülbülü Altın Kafese Koymuşlar İlle De Vatanım Demiş - Her Koyun Kendi Bacağından Asılır - Tatlı Dil Yılanı Deliğinden Çıkarır - Güneş Girmeyen Eve Doktor Girer	- Acı Çekmek - Surat Asmak - Gözden Düşmek - Etekleri Zil Çalmak - Gözü Yükseklerde Olmak - Kalp Kırmak - Baltayı Taşa Vurmak - Yumurta Kapıya Dayanmak - Küplere Binmek - Göz Gezdirmek - Ağızdan Bal Damlamak - El Ele Vermek - Bir Kulağından Girip Diğerinden Çıkmak - Üç Aşağı, Beş Yukarı - Etekleri Tutuşmak - Saman Altından Su Yürütmek

EK 2

GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Dört hafta boyunca ana dilimizde en çok kullanılan atasözleri ve deyimlerle ilgili çalıştık. Bu görüşme formu sizin çalışmada kullanılan öğretim yöntemi ile ilgili görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara vereceğiniz cevaplar atasözleri ve deyimlerin öğretiminde üç boyutlu materyallerle somutlaştırma yönteminin etkililiğini analiz etmek amacıyla kullanılacaktır. Görüşmeye katılımınız için teşekkür ederiz.

Atasözleri ve deyimlerin öğretilmesinde uygulanan yöntemin etkili olduğunu düşünüyor musun?

Derse yeterince katıldığını düşünüyor musun?

Atasözleri ve deyimler konusunu öğrenirken arkadaşların ile yeterince iletişime geçtiğini düşünüyor musun?

Öğrendiğin atasözleri ve deyimlerin anlamlarını hatırlıyor musun?



DRAMANIN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

Ferhat AKÇAY

Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlkokulu

akcay7149@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	3
Yaş Grubu:	7-8
D-AOBM Seviyesi:	A2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	A2.D.47. Öyküleyici metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler.

ÖZET

Son dönemlerde ülkemize göç eden öğrencilerin ilkokulda zorlandığı en önemli konu okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama konusunda sorun yaşayan bu öğrenciler testlerdeki soruları anlamadıkları için soruları çözmekte zorluk çekmektedir. Bu sebepten ötürü öz güvenleri kırılan bu öğrenciler akademik olarak akranlarının gerisinde kalmaktadır. Bu çalışma kapsamında okuduğunu anlamayan öğrenciler ile drama, rol oynama vb. etkinlikler yapılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlkokulu 3. sınıf öğrencilerinden toplam 20 yabancı ve yabancı olmayan öğrenci seçilmiştir. Bu araştırmada yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Gruplara yapılan testlerdeki farklar t testi yoluyla incelenmiştir. Öğrencilere ön test uygulanmıştır. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu homojen bir şekilde oluşturulmuştur. Deney grubuyla 3 hafta boyunca öyküleyici metinler seçilip drama hâline getirilmiş ve canlandırılmıştır. Her drama sonrası öyküleyici metinle ilgili sorular ilk olarak sözlü sonraki süreçlerde yazılı olarak sorulmuştur. Süreç sonunda öğrencilere son test uygulanmıştır. Son test sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerde olumlu bir artış gözlemlenmiştir. Bu sürecin başında çekingen davranan öğrencilerin sosyalleştiği ve öz güvenlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu sebepten dramanın bütün sınıf seviyelerinde kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, drama, öyküleyici metin.

GİRİŞ

Son dönemlerde ülkemize göç eden öğrencilerin ilkokulda zorlandığı en önemli konu okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama konusunda sorun yaşayan bu öğrenciler testlerdeki soruları anlamadıkları için soruları çözmekte zorluk çekmektedir. Bu sebepten ötürü öz güvenleri kırılan bu öğrenciler akademik olarak akranlarının gerisinde kalmaktadır.

Okumak sadece sözcük ve tümceleri görmek değildir; okuduğun parçayı anlayabilmek için görme dışında farklı zihinsel faaliyetler gereklidir. “Okuduğun metni anlamak için sözcüklerin anlamını yakalamak yeterli değildir. İyi bir okuyucu okuduğunu anlamak için, metinle kendi hayatını bütünleştirebilme, metni özetleyebilme, metnin ana fikrini tespit etme, metin soruları oluşturabilme vb. becerilere sahip olmalıdır.” (Allen, 2003; Keer, 2005).

Öğretmenlere uygulanan ankete göre ilkokul öğrencilerindeki başarısızlığın en büyük nedeni okuduğunu anlayamamadır. MEB’in ilkokullarda uyguladığı İYEP’e kalan öğrencilerin birçoğu okuduğunu anlamadığı için akranlarından geri kalmıştır. ABİDE’nin açıkladığı verilere göre Türkiye’deki öğrencilerin yüzde 66,1’i okuduğunu anlamamaktadır. İlkokulda başlayan bu sorun sonraki yıllarda

öğrencinin başarısızlığının en büyük kaynağı olmaktadır. Bu sorunun çözümü olarak sadece kitap okuma önerilmektedir. Teknolojinin bu kadar geliştiği bir çağda telefon ve bilgisayarda fazla vakit geçiren öğrenciler kitap okumaya çok fazla zaman ayıramamaktadır. Bu sebepten dolayı bu sorun sürekli tekrar etmektedir. PISA 2017 Ulusal Raporu (2017, s. 22-28) incelendiğinde okuduğunu anlama konusunda Türkiye'nin ortalaması 428 puan, kalan diğer ülkelerin tamamının ortalaması ise 460 puandır. Bizim de içinde bulunduğumuz OECD ülkelerinin ortalaması 493 puandır. Buradan anlaşılabacağı gibi ülkemiz okuma anlama becerisi konusunda yetersiz kalmaktadır.

İki farklı çaba gibi algılanan “okuma” ve “anlama” esasen sebep sonuç ilişkisi içerisinde birbirine bağlıdır. Okuyucu idrak etmek için okur. Okuduğu metni de idrak etmek ister (Demirel, 1995). Sonuçta vakaları daha iyi algılayan ilkökul çağındaki çocuklar için drama vb. çalışmalar faydalı olacaktır (Çöklü Özkan, 2018).

Bu çalışma kapsamında okuduğunu anlamayan öğrencilerle drama, rol oynama vb. etkinlikler yapılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu etkinlikler sonunda öz güvenli, sosyal, okuduğunu anlayan, kendini iyi ifade eden, hayal gücü zengin, kelime hazinesi geniş ve atılgan öğrenciler yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Geçmişten beri bir değişim içerisinde olan dünyamızda ezber yapan bireyler yerine; hayal gücü zengin, sorunların üstesinden kendi başına gelebilen, bağımsız hareket edebilen, öz güvenli bireylerin olması daha önemlidir. Dramanın eğitime entegre edilmesine Peter Slade, Brain Way, Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton öncülük etmiştir. En önemli amaçları ise öğrenciyi dersin içine çekmektir. Drama bireylerin yaratıcılığına fayda sağlarken, aynı zamanda bilinçlenmesine de etki eder (Önder, 2010).

Özellikle dramanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemek için birtakım araştırmalar yapılmıştır. En önemli çalışmalardan birisini yapan Lin (1999), Tayvan'ın bir eyaletinde farklı ülkelerden gelen çocuklarla drama ve öykü çalışması gerçekleştirmiştir. Lin'in (1999) amacı drama tekniği ile öykülerin sesli okunması tekniğini karşılaştırmaktır. Çalışma sonrası elde edilen bulgular hikâyenin anlatılmasından, öğrencilerin yapmış olduğu resimlerden ve yüz yüze sorulan sorulardan elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre öğrencilerin okuduğu hikâyeyi canlandırması sonrası daha iyi anladığı tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin derslerde pasif olması öğrencilerin derse karşı tutum ve dikkatini olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin dersten verim alması için derslerde ilgilerini çekecek etkinliklerin olması ile gereklidir. Bu sebeple eğlenceli ve ilgi çekici eğitim ortamlarına en uygun tekniklerden biri de drama tekniğidir (Ev, 2005, 32). Genel bir değerlendirme yapacak olursak dramanın hem okuduğunu anlama konusunda hem de farklı konularda öğrenciye olumlu etki ettiği gözlemlenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışma için Batman Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlkokulu 3/A, 3/B, 3/C, 3/D, 3/D, 3/E, 3/F sınıflarından toplam iki dil konuşan 20 yabancı ve yabancı olmayan öğrenci seçilmiştir. Bu öğrenciler okuma hızı olarak orta seviye fakat okuduğunu anlama becerisi konusunda seviyesi düşük öğrencilerdir. Bu çalışmada yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Değişkenlerin kontrol edilmesi güç olduğundan özellikle eğitim alanındaki çalışmalarda tercih edilen yarı deneysel desen modelinde gruplar tarafsız bir şekilde deney ve kontrol grubu olarak düzenlenir (Balci, 2001; Büyüköztürk, 2007). Veriler SPSS programında analiz edilerek istatistiksel sonuçlara ulaşılmıştır. Ön test ve son test sonuçları değerlendirilip puanlar verilmiştir. Gruplara yapılan testlerdeki grup içi farklar bağımlı örneklem t testi, gruplar arası fark ise bağımsız örneklem t testi yoluyla incelenmiştir. İlk olarak 3. sınıf okuduğunu anlama ile ilgili metinler incelenmiştir. 3. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olan metinler incelenmiştir. Bu metinlerden canlandırmaya uygun olan 15 tane metin seçilmiştir. Bu metinler ön test, son test ve süreç içerisinde kullanılmıştır. Grupların oluşturulması için ön test yapılmıştır. Ön test sonuçlarına göre öğrenciler arasında onar kişiden oluşan homojen iki grup oluşturulmuştur. Ön

test sonrası deney grubundaki öğrencilerle drama için hazırlıklar yapılmıştır. İlk olarak öğrencilerle tahtaya yazılan cümleler canlandırılmıştır. Öğrenciler tahtada yazan cümleleri sırasıyla canlandırmıştır. Her canlandırma sonrası öğrencilere cümleyle ilgili sözlü sorular sorulmuştur.

Bu çalışma basitten karmaşığa ilkesi göz önüne alınarak uygulanmıştır. Bu ilkeye göre hareket edilmesindeki amaç, öğrencilerin başarı duygusunu tatmalarını sağlamaktır. Basit cümlelerle karşılaşan öğrenciler bu işin üstesinden rahatlıkla gelebileceklerini düşünmeye başlamıştır. İkinci aşamada öğrencilere beş cümleyi geçmeyecek ve iki kişinin beraber oynayacağı senaryolar verilmiştir. Her senaryo sonrası tahtadaki soruların okunup cevaplanması istenmiştir. Bu çalışma sürecinde öğrenciler ilk defa kendi aralarında iş birliği yapmıştır. Birbirlerine yardımcı olarak takım olmanın önemini anlamışlardır. Üçüncü aşamada öğrenciler kendi aralarında üçerli ve dörderli gruplara ayrılmıştır. Her gruba bir metin verilmiştir. Bu metne çalışmaları için öğrencilere 3 gün süre verilmiştir. 3. günün sonunda metinleri canlandırmaları istenmiştir. Her drama sonrası hem drama oynayan gruba hem de izleyen gruba metinle ilgili okuma anlama testi yapılmıştır. Dördüncü aşamada öğrencilerden bir metni okuduktan sonra metinle ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğrenciler bu aşamada öyküleyici metinler okuyup bu metinlerle ilgi soruları çözmüştür. Bu aşamadan sonra öğrencilere son test uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının Farklılaşması

Test	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Ön Test	10	30	10,00000			
Son Test	10	75	8,16497	9	-10,354	,000

Tablo 1 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının ($\bar{x}=75$) ön test puan ortalamalarından ($\bar{x}=30$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu fark ise istatistiksel olarak anlamlıdır. ($t=-10,354$; $p<.05$)

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Başarı Puanlarının Farklılaşması

Grup	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Deney grubu	10	30	10,00000	18	-,452	,656
Kontrol Grubu	10	32	9,77525	17,991	-,452	,656

Tablo 2 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının ($\bar{x}=32$), deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarından ($\bar{x}=30$) yüksek olduğu görülmektedir. Ancak deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. ($t=-,452$ $p>.05$) Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi okuma anlama başarılarının akademik olarak benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Başarı Puanlarının Farklılaşması

Grup	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Deney grubu	10	75	8,16497	18	9,965	,000
Kontrol Grubu	10	35	9,71825	17,480	9,965	,000

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının ($\bar{x}=75$), kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından ($\bar{x}=35$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu fark ise istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=9,995$; $p<.05$). Bu anlamlı farklılık deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları lehinedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Ön test sonuçlarına göre oluşturulan deney grubunun ortalaması 30, kontrol grubunun ortalaması 32 olarak sonuçlandı. Son test sonuçlarına göre kontrol grubunun ortalaması 35, deney grubunun ortalaması 75 olarak sonuçlandı. Deney grubunda 3 öğrenci bütün soruları doğru cevaplamış, kontrol grubunda ise bütün soruları doğru yapan öğrenci olmamıştır. Bu sürecin başında çekingen davranan öğrencilerin, sosyalleştiği ve öz güvenlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu etkinlik sürecinde öğrencilere saygı, sorumluluk ve yardımlaşma gibi değerler kazandırılmıştır. Bu çalışmada dramanın okuma anlamaya olumlu etkisinin yanında üretici dil becerilerini de harekete geçirdiği sonucuna varılmıştır. Bu süreç sonunda 3. sınıf zümre öğretmenlerine anket yapılmıştır. Anket sonucuna göre bütün öğretmenler dramanın skuma anlama öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu düşünmektedir. Sonuç olarak okuma anlamının geliştirilmesi aşamasında dramanın etkili bir yöntem olduğu kanısına varılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen verilere göre okuduğunu anlamayan ve kelime haznesi dar olan öğrencilerin drama gibi etkinliklere yönlendirilmesi önerilmektedir. Drama, okuma anlama becerisi dışında farklı kazanımlarda da kullanılabilir. Özellikle ilköğretim matematik problemlerinde problemin anlaşılması konusunda etkili olabilir. Bunun yanı sıra fen bilimleri, hayat bilgisi gibi derslerde de kullanıldığında olumlu sonuçlar verebilecek bir etkinliktir. Bu çalışma yabancı dil derslerinde de uygulanabilir. Örneğin, öğrencilerin öğrendiği kelime ve cümleler göz önüne alınarak bir senaryo yazılır. Bu senaryo öğrenciler tarafından canlandırılır. Her canlandırma sonrası öğrencilere sorular sorulur. Öğrenciler derse aktif katıldığı için bu kelime ve cümleleri daha iyi anlamış olur. Dramanın eğitimde kullanılmasının en büyük avantajlarından biri de öğrencilerin ilgisini çekmesidir. Drama bir çeşit oyundur. Oyun, öğrenciyi pasif bir hâlden etkin bir hâle getirir. Etkin bir durumda olan bir öğrenci ise öğrenmeyi daha iyi gerçekleştirmiş olur (Aytaş, 2008, 13). Bu özelliği sayesinde öğrenciler drama çalışmalarında fazlasıyla eğlenmektedir. Bu sebepten ötürü dramanın bütün sınıf seviyelerinde kullanılması önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Allen, S. (2003). An analitic comparison of three models of reading strategy instruction. *Internal Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*. 41-4. Proquest education journals. pg. 319.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama*. Akçağ Yayıncılık.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007) *Deneyisel desenler ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem A Yayıncılık
- Çöklü Özkan, E. (2018). Okuduğunu anlamada yaratıcı dramının etkisi ve önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, (2), 343-368.
- Demirel, Ö. (1995). *Genel öğretim yöntemleri*. Usem Yayınları.
- Ev, H. (2005). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde dramatizasyon, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı:XXI.
- Keer, H. V., & Verhaeghe J. P. (2005). *Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring tn econd and fifth graders' Reading comrehension and self-efficiency perception. The Journal of Ex-perimental Education*, 73, 291-329.
- Lin, M. S. (1999). *The effects of creative drama on story comprehension for children in Taivan*. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University
- Önder, A. (2010). *Yaşayarak öğrenmek için eğitici drama*. Nobel Yayınları.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu*. (6. Baskı). Anı Yayıncılık.
- PISA 2017 *Ulusal raporu*.

TÜRKÇE KİTABINDAKİ METİNLERİN TİYATRO GÖSTERİSİ OLARAK SUNULMASININ ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Gamze ÖZKAN

Zübeyde Hanım İlkokulu

23gamze25@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	4
Yaş Grubu:	10-11
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.4.1.10. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır. T.4.1.11. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır.

ÖZET

Bu çalışma, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tiyatro gösterisi olarak sahnelenmesinin öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Tiyatro, edebiyatın önemli bir bileşeni olup öğrencilerin dil becerilerini ve duygudaşlık yeteneklerini geliştirmede etkili bir araç olarak kabul edilmektedir. Araştırmada, öğrencilerin kitaplardaki metinlerin tiyatro oyunu şeklinde sahnelenmesi durumunda, öğrenme süreçlerine yönelik tutumları, dikkat düzeyleri ve derse katılımları incelenecektir. Araştırmanın yöntemi karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Nitel veri toplama için derinlemesine mülakatlar yapılmış ve katılımcıların tiyatro sahnesi deneyimlerini ve bu deneyimlerin öğrenme süreçlerine etkisini anlamaya yönelik görüşleri alınmıştır. Ayrıca, nicel veri toplama için anketler düzenlenmiş elde edilen veriler SPSS programına aktararak analiz edilmiş ve öğrencilerin tiyatro gösterisi ile derse yönelik tutumları arasındaki ilişki ölçülmüştür. Elde edilen bulgular, tiyatro gösterisi şeklinde sunulan metinlerin öğrencilerin dil ve edebiyat derslerine olan ilgilerini artırdığını ve derse aktif katılımlarını sağladığını göstermektedir. Tiyatro sahnesi deneyimi, öğrencilerin metinleri daha derinlemesine anlamalarına ve karakterlerle bütünleşmelerine yardımcı olmuştur. Bu durum, dil becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin edebî eserlerle daha yakından bağ kurmasına katkı sağlamıştır. Araştırma sonuçları, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tiyatro gösterisi olarak sahnelenmesinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutumların oluşmasına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretmenler ders kitabındaki metinlerin tiyatro gösterisi olarak sergilenmesine olanak tanıyarak öğrencilerin derse olan katılımını artırabilir, öğrenmeyi daha keyifli hâle getirebilir ve dil becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Tiyatro, Türkçe, dil gelişimi.

GİRİŞ

Eğitim, toplumların gelişiminde ve ilerlemesinde önemli bir rol oynamaktadır. Dil eğitimi ise öğrencilerin dil becerilerini geliştirme, anlama yeteneklerini artırma ve kültürel mirası öğrenme süreçlerinde birleştirici bir unsur olarak kabul edilir. Türkçe ders kitapları, bu önemli eğitim alanında öğrencilere temel edebî eserleri ve dil yapılarını sunma görevini üstlenirken öğretim materyallerinin etkili bir

şekilde kullanılması, öğrencilerin derse olan ilgisini artırma ve öğrenme süreçlerini daha verimli hâle getirme açısından büyük önem taşımaktadır. Son yıllarda geleneksel eğitim yöntemlerinin yanı sıra alternatif öğretim yöntemlerine yönelik ilgi artmıştır. Bu bağlamda tiyatro etkinliklerinin eğitimde kullanımı, öğrencilerin derse olan katılımlarını artırma ve dil edebiyat materyallerini daha etkili bir şekilde anlamlandırma konusunda önemli potansiyel sunmaktadır. Tiyatro, sadece sanatın bir yönü olmanın ötesinde, öğrenme süreçlerine de katkı sağlayacak etkili bir araç olarak kabul edilmektedir.

Bu araştırma, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tiyatro gösterisi olarak sahnelenmesinin öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Metinlerin tiyatro sahnesinde canlandırılması, öğrencilerin Türkçe derslerine olan ilgisini artırma, edebî eserlerle etkileşimini güçlendirme ve dil becerilerini geliştirme konularında önemli potansiyel taşımaktadır.

Bu çalışma, Türkçe derslerinde alternatif öğretim yöntemlerinin uygulanmasına yönelik literatüre katkı sağlamayı ve Türkçe dersine yönelik alternatif ve yenilikçi bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca, tiyatro gösterilerinin dil eğitimine olan katkılarının anlaşılmasına ve eğitimcilerin daha etkili öğretim stratejileri geliştirmesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Sonuçlar, Türkçe derslerinde tiyatro sahnesinin daha yaygın bir şekilde kullanılmasına yönelik politika ve program geliştirmeye yönelik karar vericilere önemli ipuçları sunabilir. Tiyatro gösterilerinin dil öğrenme süreçlerine olan olumlu etkilerini anlamak, öğretmenlerin derse yönelik yeni ve etkili yöntemler geliştirmesine ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmesine yardımcı olabilir. Ayrıca araştırma sonuçları, eğitimde tiyatronun daha yaygın bir şekilde kullanılmasının önemini vurgulayarak öğrencilerin Türkçe derslerine olan ilgisini artırmayı ve edebî eserlerle daha derin bir bağ kurmalarını destekleyebilir.

YÖNTEM

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Erzurum Aziziye ilçesi Zübeyde Hanım İlkokulu 4. sınıfta öğrenim gören gönüllü 20 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılmak isteyen öğrenciler ve velileri, katılımın tamamen gönüllü olduğu, araştırmanın sadece eğitim amacıyla yapıldığı ve öğrencilerin kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Ayrıca öğrenci velilerinden araştırmaya katılım için yazılı onay alınmıştır. Araştırma, karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanılması, çalışmanın kapsamlı ve derinlemesine bir şekilde yapılmasına ve elde edilen sonuçların daha güçlü bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımıştır.

Nitel verilerin toplanması için öğrencilere tiyatro gösterisi deneyimleri, tiyatro sahnesindeki performanslar, karakterler ve hikâyelerle olan etkileşimleri hakkında açık uçlu sorular yönlendirilmiştir. Aynı zamanda ders kitabındaki metinlerin tiyatro gösterisi olarak sunulmasının derslerine olan etkisi hakkında detaylı görüşleri alınmıştır. Veriler yüz yüze görüşme ile toplanmıştır. Uygulama yapılan 20 öğrenciden 19'u sorulara cevap vermiştir. Görüşmeler öğrencilerin kendini rahat hissettiği bir zaman diliminde yapılmış olup sorulara verilen cevaplar not edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin tiyatro gösterisi ile derse yönelik tutum düzeylerini ölçmek için anket kullanılmıştır. Ankette, öğrencilere tiyatro sahnesi deneyimi ile ilgili sorular ve ders kitabındaki metinlere yönelik tutumlarını ölçen sorular yer almıştır. Anketteki sorular, öğrencilerin anlayabileceği basit ve açıklayıcı bir yapıdadır ve cevaplaması yaklaşık 10-15 dakika sürmektedir. Anket yapılmadan önce öğrencilere katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş, gönüllülük esas alınmıştır. Uygulamaya katılan öğrencilerden 4 tanesi anket sorularını cevaplamak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu öğrenciler dışında kalan 16 öğrenciden elde edilen anket verileri SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

19 öğrenci ile yapılan görüşmeler yoluyla tiyatro deneyimi ve ders kitabındaki metinlere yönelik tutumlarını daha iyi anlamak amaçlanmıştır. Görüşmeler sırasında alınan cevaplar şu şekildedir:

Öğrencilere tiyatro deneyimlerini nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda, tüm öğrenciler deneyimlerini heyecan verici ve ilgi çekici olarak nitelendirdi. Bir öğrenci, “Sahnede resmini görmek için çok eğlendik!” şeklinde ifade etti.

Tiyatronun metinleri daha iyi anlama üzerindeki etkisi sorulduğunda öğrencilerin %93’ü tiyatro sahnesi deneyiminin metinleri daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu belirtti. Bir öğrenci, “Karakterler canlandığında, hikâyeyi daha iyi kavradık ve ne olup bittiğini daha net anladık.” şeklinde açıkladı.

Öz güvenin artıp artmadığı sorulduğunda onların %75’i tiyatro sahnesi deneyiminin öz güvenlerini artırdığını ifade etti.

Ders kitabındaki metinlere yönelik tutumları sorulduğunda öğrencilerin %81’i ders kitabındaki metinleri sıkıcı bulduklarını belirtti. Ancak metinlerin tiyatro gösterisi olarak sunulması sayesinde daha ilgi çekici hâle getirildiğini ifade etti.

Tiyatro deneyiminin ders başarısına etkisi sorulduğunda ise öğrencilerin %87’si tiyatro deneyiminin derslerine daha aktif katılmaya yardımcı olduğunu söyledi.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tiyatro gösterisi olarak sunulmasının ilkökul öğrencileri üzerindeki etkilerini anlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın amacı, tiyatro sahnesi deneyiminin Türkçe dersine olan katkısını ve öğrencilerin metinlerle etkileşimini incelemektir. Araştırma sonucunda, tiyatro gösterisi ile sunulan metinlerin ilkökul öğrencileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, tiyatro sahnesinde canlı olarak sergiledikleri metinlerle daha güçlü bir bağ kurmuş ve bu bağlamda Türkçe dersine daha olumlu bir tutum geliştirmişlerdir.

Elde edilen bulgular, tiyatro gösterisi şeklinde sunulan metinlerin öğrencilerin dil becerilerini ve anlama yeteneklerini güçlendirdiğini göstermektedir. Canlı performanslar, öğrencilerin metinleri daha iyi anlamalarına ve karakterlerin duygusal dünyasına daha kolayca empati kurmalarına olanak tanımıştır. Ayrıca, tiyatro gösterileri öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini desteklemiştir ve kelimelerin anlamlarını ve kullanımlarını daha etkili bir şekilde kavramalarına yardımcı olmuştur.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, tiyatro sahnesi deneyiminin öğrencilerin derslere olan katılımını artırdığıdır. Tiyatro gösterisi, derslerin daha etkileyici ve eğlenceli hâle gelmesine yardımcı olmuş ve öğrencilerin derslere aktif bir şekilde katılmalarını sağlamıştır. Bu durum, öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu artırarak daha kalıcı öğrenme deneyimleri yaşamalarına katkı sağlamıştır. Öğrencilerin tiyatro sahnesi deneyimine yönelik görüşleri de değerlendirildiğinde, tiyatronun öğrencilerin kendilerini ifade etme ve öz güven geliştirme süreçlerine olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Tiyatro gösterisi, sahne önünde rol alma fırsatı sunarak öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve topluluk önünde konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur.

Sonuç olarak bu araştırma, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tiyatro gösterisi olarak sahnelenmesinin ilkökul öğrencileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Tiyatro sahnesi deneyimi, dil ve edebiyat derslerini daha etkili ve anlamlı hâle getirerek öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme süreçlerine daha aktif katılmalarına olanak sağlamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenler ve eğitim kurumları için önemli bir rehberlik sağlamaktadır. Tiyatro sahnesini



ders materyallerini sunmak için etkili bir yöntem olarak kullanmak, Türkçe derslerinin daha keyifli ve verimli geçmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, tiyatro sahnesinin öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini desteklemesi ve öz güvenlerini artırması, eğitimde yeni ve yaratıcı yöntemlerin uygulanması konusunda eğitimcileri teşvik edebilir.

Bu araştırmanın bulguları, Türkçe dersine yeni bir bakış açısı sunmakta ve tiyatro gösterisinin eğitimdeki önemine dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının, tiyatro sahnesini eğitim süreçlerine entegre etmeye ve öğrencilere bu deneyimi sunmaya devam etmeleri önerilir. Bu şekilde, öğrencilerin dil becerileri ve edebî anlayışları geliştirilebilir ve daha etkili bir öğrenme deneyimi sağlanabilir.

Okullarda tiyatro kulüpleri ve etkinlikleri düzenlenerek öğrencilere tiyatro sahnesi deneyimi kazandırılabilir.

Eğitim materyalleri, tiyatro gösterisi için uygun metinler ve rehberlik içeren kaynaklarla zenginleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, B., & Özdemir, S. (2020). Türkçe ders kitaplarında drama ve tiyatro uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi: Bir durum çalışması. *International Journal of Language Academy*, 8(2), 225-239.
- Ceyhan, A., & Şimşek, S. (2018). Tiyatro etkinliklerinin Türkçe dersi öğretim programına entegrasyonu: Nitel bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-17.
- Çakıcı, D., & Gürçay, D. (2022). Tiyatro gösterilerinin öğrenci motivasyonu ve dil becerileri üzerindeki etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 68-82.
- Deniz, E., & Aydın, Ö. F. (2019). Tiyatro gösterileri ile Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin etkileşimli bir şekilde sunulmasının öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 253-267.
- Ekinci, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin drama ve tiyatro etkinliklerine yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1241-1257.
- Güçlü, M., & Doğan, Y. (2018). Tiyatro gösterisi ile Türkçe ders kitaplarının etkin kullanımı ve öğrenci motivasyonu. *Bilig*, 87(1), 125-143.
- Özcan, M., & Tunç, E. (2019). İlkokul öğrencilerinin tiyatro gösterilerine ilişkin görüşleri ve tiyatronun öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 123-139.
- Tunç, N. B. (2021). Türkçe ders kitabındaki metinlerin tiyatro gösterisi olarak sunulmasının öğrenci katılımına etkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 61-74.
- Yılmaz, İ., & Özdemir, G. (2020). İlkokul Türkçe ders kitabı metinlerinin tiyatro gösterileri ile sunulmasının öğrenci başarısına etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 82(1), 315-330.
- Yılmaz, M., & Aydın, S. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tiyatro gösterisi olarak sunulmasının öğrenci motivasyonuna etkisi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 124-139.

TÜRKÇE OKUMA METİNLERİNDE FARKLILAŞTIRMA

Hilal YÜKSEL

Özel Maya Okulları

yukselghilal@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	4
Yaş Grubu:	9-10
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.4.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder. T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.

ÖZET

Dil kavramının çok yönlü olduğu ve günümüzde hâlâ tam olarak sırları çözülememiş büyüklü bir hazine olarak görüldüğü ifade edilmektedir. Dil kavramının sahip olduğu bu zenginlik dilin farklı değişkenlere göre boyutlandırılmasını sağlamıştır. Dilin anlama boyutu içerisinde yer alan en önemli etmenlerden biri de okumadır ve okuldaki öğrenme faaliyetlerinin oldukça büyük bir bölümü metinler kullanılarak okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesiyle sağlanmaktadır. Bu bağlamda ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi ve artırılması için yapılan bu nicel çalışmada model olarak zayıf deneysel desen tek grup ön test son test deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu olarak 2021-2022 öğretim yılında Ankara Özel Maya Okulları Oran ve İncek yerleşkesinde bulunan 52 erkek ve 48 kız olmak üzere 4. sınıflardan toplamda 100 öğrenci belirlenmiştir. Ölçme aracı olarak Kaya vd. (2018) tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Testi (OAT)” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin ön testten aldıkları puanları ile son testten aldıkları puanları arasında pozitif yönlü yüksek ilişki bulunmuştur. Türkçe derslerinde kullanılan okuma metinlerinin işlenmesinde sınıfın düzeyi dikkate alınarak farklılaştırılmış etkinlik tasarımları yapıp öğrenciye aktarılmasının, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, okuduğunu anlama, farklılaştırma.

GİRİŞ

Dil; taşıdığı temel nitelikler, nitelendirilme biçimleri ve gerçekleştirmesi gereken vazifeler dikkate alınarak farklı biçimlerde tanımlanmıştır (Sallabaş, 2008). Aksan (2003) tarafından dil kavramı tanımlanırken dilin hızlı bir şekilde düşünülüp ifade edilemeyecek kadar çok yönlü olduğu, farklı açılardan incelendiğinde farklı niteliklerinin gün yüzüne çıktığı ve günümüzde hâlâ tam olarak sırları çözülememiş büyüklü bir hazine olduğu ifade edilmiştir. Dil kavramının sahip olduğu bu zenginlik dilin farklı değişkenlere göre boyutlandırılmasını sağlamış ve bu boyutlandırmalardan biri de anlama ve anlatma olmuştur.

Dilin anlama boyutu içerisinde yer alan en önemli etmenlerden biri de okumadır ve okuma etmeni öğrenmenin gerçekleşmesindeki en etkili araçlardan olup okuldaki öğrenme faaliyetlerinin oldukça büyük bir bölümü metinler kullanılarak okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesiyle sağlanmaktadır (Sallabaş, 2008).

Okuma kavramı Göğüş (1978) tarafından “Bir metnin veya yazının en küçük parçadan başlayarak harflerini, harflerin oluşturdukları hecelerini, hecelerin oluşturdukları sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlatmak istedikleri anlamlarını kavramaktır. Bu işlem metni ve yazıyı görme ve metni veya yazıyı seslendirme açısından fizyolojik, metnin anlatma istediğini kavrama açısından ise ruhsal bir süreçtir.” şeklinde ifade edilirken Özbay (2007) tarafından “Beynimizin gözümüz ve sesi oluşturmak için kullandığımız organlarımız tarafından algıladığı simgesel işaret ve imleri anlamlandırması ve yorumlaması sürecidir.” şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan tanımlamalardan okuma süreci her ne kadar karmaşık bir süreç olarak görünse de okuma sürecindeki temel amacın okunanın anlaşılması olduğu Tazebay (2005) “okuduğunu özümseme, metinlerin ana fikirlerini içselleştirme eylemidir” şeklinde ifade edilmiştir. Okuma ve okuduğunu anlama kavramları arasındaki ilişki Akyol (2005) tarafından da “Okuma; hazır bulunuşluklardan yola çıkarak, okuyucu ile yazar arasında iletişim kurmaya dayalı, belirlenen amaç doğrultusunda uygun bir yöntemin seçilerek anlam kurma sürecidir.” şeklinde ortaya konulmuştur.

Öğrenmenin gerçekleşmesinde büyük öneme sahip olan okuma, bireyin akademik, kişisel ve sosyal yönlerden gelişimini etkilemekte ve bu etki de bireyin okumaya yönelmesi ile okuduğunu anlamasına bağlı olarak değişmektedir (Yıldız ve Akyol, 2011).

Okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin eğitim süreçlerinde hedeflenen davranışları kazanmaları için ihtiyaç duyulan temel becerilerden biridir (Bayar, 2022). Okuduğunu anlama yetisine sahip bireyler; yazıda anlatılmak istenen bilgileri zihinde anlamlandırma yetisine sahip olmak, yazıda yer alan bilgileri akranlarına göre daha hızlı ve doğru belirlemek, yazıda yer alan önemli ve önemsiz ifadeleri birbirinden ayırmak gibi önemli yetilere sahip olmaktadır (Clarke ve diğerleri, 2014). Bireyin eğitiminin her anında kritik öneme sahip olan okuduğunu anlama ve anlamlandırma, bireylerin tüm yaşamlarında başarıya ulaşabilmeleri için de kritik öneme sahip bir yetidir (Blair ve diğerleri, 2007).

Ülkemizde ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav gibi seviye belirleme ve/veya yerleştirme sınavları sonucunda 2022 yılı ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav özelinde Türkçe alt testi ortalaması 9,50 olarak bulunmuştur ve Türkçe alt testi ağırlık katsayısı 4 olarak hesaplanmaktadır (MEB, 2022). Bu durum Türkçe alt testinin yerleştirme puanlarının hesaplanmasında matematik ve fen bilimleri alt testleri ile aynı katsayıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu noktada Türkçe alt testinde öğrencilerimizin okuduklarını anlamada problem yaşadıkları yeni nesil diye adlandırılan sorularda okuduklarını anlayamadıkları ve okuduklarından çıkarımlarda bulunamadıkları için başarı oranının düşük çıktığı ifade edilmektedir. Belirtilen sorunun çözümünde erken yaşta okuduğunu anlama etkinliklerinin daha fazla yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmayla ilkökul çağında bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Çalışmada bu amaç doğrultusunda farklılaştırılmış Türkçe etkinliklerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi araştırılmıştır.

YÖNTEM

İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi ve artırılması için yapılan bu nicel çalışmada model olarak zayıf deneysel desen tek grup ön test son test deseni kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından belirlenen değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisinin test edildiği çalışmalarda deneysel desenler kullanılır. Bu çalışmalarda araştırmacılar bağımsız değişken veya değişkenlerin bağımlı değişken veya değişkenlerin üzerindeki etkilerini araştırırlar. “Tek gruplu ön test son test zayıf deneysel desen” çalışmalarında araştırmacı tarafından belirlenen bir grup üzerinde çalışma yapılır ve yapılan çalışma öncesi ve sonrası ölçme yapılır. Daha sonra yapılan ön test ile son test ortalamaları farkları alınarak bağımsız değişken veya değişkenlerin bağımlı değişken veya değişkenlerin üzerindeki etkisine bakılır (Fraenkel vd., 2012).

Bu çalışmada da 4. sınıf düzeyinde bulunan şubeler arasında eğitim içeriği açısından farklılık yaşanmaması açısından kontrol grubu alınmamış olup kurumda eğitim gören tüm öğrenciler deneysel çalışmaya alınmıştır. Çalışma grubu olarak Maya Okullarının Ankara’da bulunan iki farklı okulundaki 4. sınıf öğrencilerinden 100’ü (52 erkek ve 48 kız) belirlenmiştir ve grubun tamamına etkinliklerin etkililiği ve uygulanabilirliğinin test edilmesi için ön test uygulanmıştır. Bu bağlamda ölçme aracı olarak Kaya vd. (2018) tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama Testi (OAT) kullanılmıştır. Ön test uygulamasının ardından araştırmaya katılan tüm öğrencilerle farklılaştırılmış okuduğunu anlama metinleri ve etkinlikleri üzerine çalışılmıştır. Etkinlik uygulamalarının bitmesinin ardından öğrencilere son test olarak tekrar OAT uygulanmıştır. Ön test ve son test olarak kullanılan OAT’a ait kullanım izinleri Doğan ve Yıldırım’dan e-posta ile alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Ön test ve son test uygulamalarından araştırmaya katılan öğrencilerin elde ettikleri sonuçlara göre ön test ortalamaları 16,01 olarak son test ortalamaları ise 23,36 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin ön testten aldıkları puanlar ile son testten aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü yüksek ilişki bulunmuş olup bu ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür ($r=.079$ ve $p<.05$). Ayrıca öğrencilerin ön testten aldıkları puanlar ile son testten aldıkları puanlar arasındaki değişim de anlamlı bulunmuş olup değişimin etki düzeyinin küçük düzeyde olduğu görülmüştür (Cohen’s $d=.17$ ve $p<.05$).

4. sınıf öğrencileri için hazırlanan çalışma kâğıtlarında hâlihazırda olan metinlere farklı düşünme becerilerini geliştirici sorular eklenmesi öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmıştır. Ayrıca alışılagelmiş konu ve ana fikir sorularının üst düzeyde evrilmesi öğrencilerin metinlere yoğunlaşmasını sağlayarak metin analizlerindeki başarıyı artırmıştır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi ve artırılması amacıyla yapılan bu çalışmada öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuş olup bu anlamlı farklılığın küçük etki düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum okulda uygulanan farklılaştırılmış Türkçe etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Yüksel ve diğerleri (2022) tarafından yine ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada ise farklı değişkenler açısından öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri incelenmiş, cinsiyet ve kardeş sayısına göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamış olup aile gelir düzeyine göre düşük gelire sahip öğrencilerden yana anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sonuç olarak okullarımızda yapılan Türkçe derslerinde kullanılan okuma metinlerinin işlenmesinde sınıfın düzeyi dikkate alınarak farklılaştırılmış etkinlik tasarımları yapıp öğrenciye aktarılmasının, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu noktada farklılaştırılmış eğitim farkındalığının artırılması, farklılaştırılmış etkinlik tasarımlarının nasıl yapılacağı ve tasarlanan etkinliklerinin etki düzeylerinin ölçülmesinde kullanılacak ölçme araçları ile ilgili öğretmen gelişim seminerlerinin düzenlenmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında olumlu ve sürdürülebilir bir etki yaratacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışmanın öğrencilerin cinsiyet, aile gelir durumu ve kardeş sayısı gibi demografik bilgileri dikkate alınarak genişletip yapılmasının araştırmacılara farklı sonuçlar vereceği düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Bayar, M. (2022). *Okuduğunu anlama stratejileriyle tasarlanmış Türkçe ve matematik öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve problem çözme başarılarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Blair, T. R., Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2007). The effective teacher of reading: Considering the 'what' and 'how' of instruction". *Reading Teacher*, 60(5) 432.
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). *Developing reading comprehension: Wiley blackwell*. West Sussex.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. Mc Graw Hill Higher Education.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Kadioğlu Matbaası.
- Kaya, D., Doğan, B., & Yıldırım, K. (2018). Okuduğunu anlama testi geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 44-55.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2022). 2022 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav raporu. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap.
- Sallabaş, M.E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. MEB Yayınları.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yüksel, H. K., Küçükseymen, Y., Tunç, E., Yılmaz, N., Deniz, S., & Güser, H. Ş. (2022). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Bilim Armonisi Dergisi*, 5(2), 40-46.

TEKNOORGANİK EĞİTİM MODELİYLE İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE MAKEY MAKEY KULANIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Latife YÜCEDAĞ

Şanlı İlkokulu

latiycdg@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	1
Yaş Grubu:	7
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.1.1.2. Harfi tanır ve seslendirir. T.1.1.3. Hece ve kelimeleri okur. T.1.1.3. Seslere karşılık gelen harfleri ayırt eder.

ÖZET

Birinci sınıf öğrencilerinin dikkat sürelerinin kısa olması, etkili bir öğretim süreci oluşturulamaması ve teknolojiye olan eğilimin doğru yönlendirilememesi vb. sorunların eğitim sürecini olumsuz etkilemesi gibi sebeplerle yapılan bu çalışma teknoorganik eğitimin ilk okuma yazma öğretiminde kullanımının MaKey MaKey kitiyle incelenmesi, modelin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubu Şanlıurfa'nın Ceylanpınar ilçesine bağlı bir okulda 2020-2021 yılında 1. sınıf düzeyinde eğitim gören 35 öğrenciden, nitel boyutun çalışma grubu ise deney grubu öğrencileri, veliler ve sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Uygulama süreci deney grubunda MaKey MaKey kitiyle, kontrol grubunda mevcut müfredatla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yöntemi açılımlı sıralı karma yöntem desendir. Nicel boyutta yarı deneysel desen, nitel boyutta fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nicel boyutta dört farklı başarı testi, nitel boyutta ise yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla veriler toplanmıştır. Nicel veriler Mann Whitney U testi, nitel veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutundaki verilerin sonuçlarına göre başarı testlerinde istatistiksel olarak deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Nitel boyutundaki verilerin sonuçlarından öğrencilerin teknoorganik eğitim modeli ve MaKey MaKey kitine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu, motivasyonlarını artırdığı tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda teknoorganik eğitimin ilk okuma yazma eğitiminde kullanımının yaygınlaştırılmasının yanında farklı dersler ve sınıf düzeylerine uyarlanması da faydalı olacağı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Teknoorganik eğitim, MaKey MaKey, ilk okuma ve yazma eğitimi.

GİRİŞ

Eğitimin temel taşı ilk okuma yazma eğitimidir. Eğitim hayatındaki başarı ve motivasyonun sağlanabilmesi temelin iyi atılmasına bağlıdır. Bu nedenle eğitimin en temel ve en zor aşamasını oluşturan ilk okuma yazma eğitimi, öğrencinin Türkçe dersindeki başarısını etkilemekle birlikte hem genel akademik başarısını etkilediği hem de tüm hayatını şekillendirmesinde etkili olduğu için çok önemlidir (Güneş, 2013; Parlakyıldız, 2014). İlk okuma yazma eğitiminde amaç dört temel dil becerisi olan

okuma, yazma, dinleme ve konuşmayı geliştirmektir (Yücedağ, 2022). Dil becerileri öğrencilerin sosyal ilişkileri ve günlük hayatını da doğrudan etkileyeceğinden ilk okuma yazma eğitiminde kaliteye önem verilmelidir (Yücedağ, 2021). İlkokul kademesindeki öğrencilerin dikkat sürelerinin en fazla 15 dakika olması dolayısıyla öğretim sürecinin verimli olması dikkat çekici bir eğitim ortamı ve süreciyle mümkün olabilmektedir (Yaycı, 2018). Öğretim sürecinin zenginleştirilmesi bu sorunu ortadan kaldıracak gibi beraberinde kalıcı öğrenmeler gerçekleşmesine dair faydalar da sağlayacaktır.

Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi öğrencileri mevcut yaşantılarıyla öğrenme ortamını harmanlayarak yapılabilmektedir. Teknolojiyi kullanmak bunun için en etkili yollardan birisidir. 21. yüzyılda çocuklar teknolojinin içine doğup onunla birlikte büyümektedirler. Dolayısıyla çocuklara alışageldikleri bir durumu öğrenme ortamında sunmak dikkatlerini artıracaktır. Ayrıca teknolojinin öğretim sürecine dâhil edilmesinin bilgiye ulaşma hızını artırdığı, bireysel öğrenmeye katkı sağladığı ve yaratıcılığı geliştirdiği araştırmalarla kanıtlanmıştır (Erdoğan, 2014). Bunun yanında eğitimde teknoloji kullanımının zamandan tasarruf, görsel ve videolarla desteklenerek kalıcı öğrenme sağlaması, ekonomik ve verimli bir öğrenme süreci sağlayacağı bilinmektedir (Yücedağ, 2021). Ancak teknoloji kullanımının dengeli olması çok önemlidir. Bu nedenle organik eğitimin sürece dâhil edilmesi teknoloji odaklı eğitimi teknoloji destekli eğitime dönüştürmektedir. Turan (2020) çalışmasında yaşın artmasıyla soyut algıların arttığını ve soyut işlemler dönemine geçmeyen bir çocukta teknoloji destekli eğitimin %50'yi geçmemesi gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada organik eğitim devreye girmektedir.

Organik eğitim bireyin günlük yaşantısı ile okul ortamı arasında bağlar kurarak eğitim tanımını özümsemiş, sistemli, istendik davranış oluşturmaya hedefleyen, asıl amacı doğayla bağ kurarak eğitim vermek olan formal bir eğitim modelidir (Çalışkan, 2015; Yücedağ, 2021). Bu model öğrencilerin teknoloji bağımlılığına çözüm arayan bir alternatif eğitim sistemi olarak geliştirilmiş, çocuklara doğayla iç içe eğitim ve faaliyet alanları sunulmuştur. Turan ve Emir (2018) çalışmalarında eğitimcilerin öğretim sürecine teknolojinin dâhil edilmesini destekledikleri ve süreçte öğrencilere aktif tutacağını düşündüklerini göstermiş, ancak Turan (2021) "TeknoOrganik Eğitim" isimli çalışmasında "organik eğitim" ve "teknoloji destekli eğitim" modellerinin birbiriyle bütünleşmiş şekilde gerçekleştirilmesinin öğrencilerin fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarına karşılama daha uygun olduğunu geliştirdiği modelle açıklamıştır.

Teknoorganik eğitim dijital çağa doğmuş çocukların teknoloji meraklarını doğru yere yönlendirerek, teknoloji doğa dengesini organik eğitime teknolojiyi dâhil ederek sağlamak üzere ortaya konulmuştur (Yücedağ, 2022). Bu modelde öğrencilerin gelişim süreçleri, yaş ve sınıf düzeyi eğitimin planlanmasında referans alınarak her düzeye farklı öğretim planlaması yapılmaktadır. Okulda zengin öğrenme ortamları sunularak çocuğun gelişiminin de desteklenmesi amaçlanmaktadır (Can, 2019). Bu amaçla farklı faaliyet alanları oluşturulmuştur. Okulun merkezinde yer alan "teknoorganik eğitim alanı" bunların ilkidir. Bu alan mutfak, yemekhane, tuvalet, derslikler ve dinlenme alanlarını içinde barındıran ağaç evler, dijital ekranla etkinlik sunum alanları ve okuma alanlarıyla zenginleştirilmiştir. "STEM alanı" öğrencilere somut işlemler döneminde başlayarak uzman öğretmenler tarafından bilimsel süreç becerilerinin kazandırıldığı bir alandır. Bu alanda öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkânı sağlanmaktadır. "Robotik kodlama alanı" birçok teknolojik donanımın sunulduğu, temel düzeydeki kodlama uygulamalarından başlayarak (Scratch, Code.org vb...) ileri seviye uygulamalarla kodlama eğitiminin derinleştirildiği, öğrencilere üretme fırsatı sunan bir alandır. "Teknoorganik Araştırma İnceleme Alanı" okulda bulunan herkese açık bir alan olup doğal unsurlarla bezenerek yapılan çalışmalar esnasında bireyin odaklanmasını kolaylaştırması amaçlanmıştır. Ancak aynı zamanda teknolojik unsurlara ve kütüphaneye de yer verilerek geniş çaplı araştırmaların yapılmasına olanak sağlanmıştır. "Teknoorganik sanat alanı" öğrencinin sanatsal faaliyetleri organik ve teknolojik unsurlarla yapabileceği aynı zamanda STEAM çalışmalarının da yürütüldüğü bir alandır. "Teknoorganik Hayvanat Bahçesi Alanı" öğrencilere görme imkânları olan birçok hayvan türünü görüp yaşamlarına şahitlik etmelerinin sağlandığı, bu hayvanlarla ilgili çeşitli bilgilerin verildiği, mümkün olan hay-

vanlarda beslenme ve bakımının yapılmasına imkân verildiği bir alandır. Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde de bu alan kullanılabilir. “Teknoorganik Suda Yaşam Merkezi” havuz, gölet ve akvaryum kısımlarından oluşmaktadır. “Teknoorganik Tarım Alanı” öğrencilerin teknolojik ve geleneksel yöntemlerle ekim, biçim, çimlendirme yapabildiği ve gözlemleyebilmesi amacıyla öğrencilere uygulama alanları sunmaktadır. “Teknoorganik oyun alanı” grup ve bireysel oyun imkânlarının sunulduğu geleneksel ve dijital oyunların hem ayrı hem de harmanlanmış şekilde sunulduğu bir alandır. “Teknoorganik Gezi Gözlem Alanları” ise doğal alanda organik ve teknolojik unsurlarla doğal yaşam becerilerinin sunulduğu bir alandır.

Teknoorganik eğitimde temel unsur dengedir. Teknolojik ve organik unsurlar yaş grubu ve sınıf düzeyine bağlı olarak artış/azalış göstererek temelde melez bir eğitim modeli planlanmıştır. Bu doğrultuda sınıf düzeyi arttıkça teknoloji kullanımında artışa gidilmektedir (Turan, 2021). Bu modelde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının belirlediği müfredata ek olarak “Mühendislik Eğitimi, STEM ve STEAM Eğitimi, Doğal Beslenme, Meslek Eğitimi, Teknoorganik Tarım ve Oyun” gibi dersler de yer almaktadır (Can, 2019). Derslerin değerlendirilmesi süreç odaklı olup not verme ve puanlama gibi uygulamalar bulunmamaktadır. Sonuç odaklı değerlendirmeler sadece süreci yönetmek ve şekillendirmek amaçlı kullanılmaktadır. Bu da öğrencinin bireysel ve grup projeleriyle öne çıktığı, ürün dosyası ile çeşitli ürünler ortaya koyduğu, kendini rahat hissettiği ve üretebildiği bir eğitim süreci sağlamaktadır. En yaygın kullanılan yöntemler süreç formları, anekdot kayıtları, günlükler ve gözlemdir.

Bu çalışmada MaKey MaKey kiti aracılığıyla teknoorganik eğitim modeli uygulanmıştır. MaKey MaKey, Jay Silver ve Eric Rosebaum tarafından geliştirilmiştir. Temelde bir elektrik devresinden oluşan aygıt minimum düzeyde elektrik iletkenliği bulunduran nesnelerle bağlantı kurarak bu iletkenlik sayesinde nesneleri fare, klavye ve dokunmatik yüzey gibi kontrol panellerine dönüştürme prensibiyle çalışmaktadır (Erkoç, 2017; Aytekin, 2018). Kit USB kablo, krokodil kablo ve jumper kabloların yanında bir devre kartından oluşmaktadır. Nesnelerle iletkenlik sağlanarak verilen komutlarla birçok etkinlik yapılabilmektedir. Çalışmanın 1. sınıf düzeyi çocuklardan oluşması ve bu düzeydeki çocukların henüz somut işlemler döneminde olması nedeniyle kitin kullanımı önem kazanmaktadır. Harfler ve seslerin nesnelerle ifade edilmesi ve verilen komutların oluşturduğu sonuçlarla öğrenci eğlenerek öğrenecek, süreçte aktif olacak ve dikkat süresi uzun olacaktır.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel ve nicel verilerin birbirlerini destekleyerek sağlıklı sonuçlar vermesi için karma desen modelinde gerçekleştirilmiştir. Karma desenlerden açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu desen nitel ve nicel verilerin yardımıyla araştırma problemlerinin çok boyutlu yorumlamayı ve açıklamayı sağlamaktadır (Creswell, 2021b). Veri toplama aşamasının bağımsız yürütüldüğü ancak araştırmanın temelinde nitel ve nicel verilerden birbirini destekleyici verilerin elde edildiği açıklayıcı sıralı desen araştırma verilerinin kapsamlı incelenmesi gerektiği için tercih edilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2020). Nicel boyutta seçkisiz gruplar şeklinde eşleştirilen grupların kullanıldığı yarı deneysel desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Çalışmada hazır gruplar bulunduğu ve gruplara müdahale imkânı bulunmadığından bu yöntem tercih edilmiştir. Aynı zamanda ön test ve son test eşleştirilmiş kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Nitel boyutta ise bireylerin objektif, rahat ve ayrıntılı bir şekilde deneyimlerini paylaşabilmesi (Ersoy, 2019) için fenomenoloji kullanılmıştır.

Nicel boyutta örneklem Şanlıurfa’nın Ceylanpınar ilçesine bağlı Şanlı İlkokulunda eğitim gören 1. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu örneklemde 18 kişi deney 17 kişi ise kontrol grubunda olacak şekilde grup eşleştirme yöntemiyle seçkisiz yerleştirme yapılarak belirlenmiştir. Nitel boyuttaki çalışma grubu ise deney grubu öğrencileri, velileri ve beş sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Grupların denkliği “Okuma Yazma Tespit Formu” uygulanarak belirlenmiştir. Formda tüm harflerde sesi tanıma/ayırt etme, harfi okuma ve yazma durumları ayrı ayrı değerlendirilerek tüm öğrencilerin olumsuz

yanıt verilmesiyle grupların denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nicel boyutta 5 adet “Okuduğunu Anlama Testi”, 4 adet “Dikte Çalışması Metni” ve 2 adet “Okuma Hızı Ölçme Metni” kullanılmıştır. Dikte metinlerinin analizinde Okatan ve Özer’in (2020) geliştirdiği “Öğrenci Yazılarının Okunaklılık Düzeyi” ölçeğinden faydalanılmış, bu ölçeğe eklemeler yapılarak ölçek son hâlini almıştır. Nitel boyut yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla veri toplanarak tamamlanmıştır. Görüşmeler veli, öğrenci ve öğretmen olmak üzere üç aşamada tamamlanmıştır.

Veri toplama sürecinde gerekli izinler alındıktan sonra “Okuma Yazma Tespit Formu” ile gruplar denkleştirilmiş ilk iki harf grubu için deney grubuna teknoorganik eğitim modeline uygun ders planları hazırlanmıştır. Her iki gruba da hem ön test hem son test yapılmıştır. Çalışma sonunda deney grubu öğrenci ve velileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ardından uygulamayı inceleyen sınıf öğretmenleriyle de modele ilişkin görüşlerini aktarmaları için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde verileri kategorize edebilmek ve anlamlandırabilmek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır (Aybek, 2019). Nicel verilerin analizinde ise ortalama (x), yüzde, frekans, standart sapma (ss) dağılımlarından faydalanılmıştır. Çalışma gruplarının normallik dağılımı için örneklem büyüklüğü ($n \geq 30$) olarak belirlenmiştir (Cevahir, 2020). Gruplar normal dağılım göstermediğinde istatistiksel farklılıklar Mann-Whitney U Testi ile tespit edilmiş olup, p değeri için 0.05 değeri referans alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın nicel boyutunda yapılan başarı testlerine ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1

Okuduğunu Anlama Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

Metin No	Gruplar	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplam	U	Z	P
1	Deney	18	20,17	363,00			
	Kontrol	17	15,71	267,00	114,000	-1,616	,106
	Toplam	35					
2	Deney	18	20,72	373,00			
	Kontrol	17	15,12	257,00	104,000	-2,115	,034*
	Toplam	35					
3	Deney	18	22,64	407,50			
	Kontrol	17	13,09	222,50	69,500	-3,036	,002*
	Toplam	35					
4	Deney	18	22,19	399,50			
	Kontrol	17	13,56	230,50	77,500	-3,129	,002*
	Toplam	35					
5	Deney	18	20,61	371,00			
	Kontrol	17	15,24	259,00	106,000	-1,733	,083
	Toplam	35					

* $p < 0.05$

Tablo 1 incelendiğinde okuduğunu anlama metinlerinin puanları ve elde ettikleri başarı puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları görülebilmektedir. $p>0,05$ ise H_0 hipotezi kabul edilir ve bu iki grubun puanları arasında fark olmadığı anlamına gelir. Buna göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin 1 ve 5. testteki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. 2, 3 ve 4. Testlerde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 2

Dikte Testi Hata Sayılarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

Metin No	Gruplar	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplam	U	Z	P
1	Deney	18	13,08	235,50			
	Kontrol	17	23,21	394,50	64,500	-2,925	,003*
	Toplam	35					
2	Deney	18	13,67	246,00			
	Kontrol	17	22,59	384,00	75,000	-2,587	,010*
	Toplam	35					
3	Deney	18	13,06	235,00			
	Kontrol	17	23,24	395,00	64,000	-2,955	,003*
	Toplam	35					
4	Deney	18	13,72	247,00			
	Kontrol	17	22,53	383,00	76,000	-2,558	,011*
	Toplam	35					

Tablo 2’de deney grubunda yer alan öğrencilerin dikte testine ilişkin hata sayıları ve Mann-Whitney U testi puanları görülmektedir. Hata sayıları ve test puanları incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin hata sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 3

Okuma Hızı Ölçme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

Metin No	Gruplar	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplam	U	Z	p
1	Deney	18	10,33	186,00			
	Kontrol	17	26,12	444,00	15,000	-4,557	,000*
	Toplam	35					
2	Deney	18	10,19	183,50			
	Kontrol	17	26,26	446,50	12,500	-4,640	,000*
	Toplam	35					

Tablo 3’te deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma hızı ölçme puanları ve Mann-Whitney U testi puanları görülmektedir. İki metinde de deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır.

Nitel bulgulara öğretmenlerle yapılan görüşmelerde teknoorganik eğitime ve MaKey MaKey kitine olumlu baktıkları, zamandan tasarruf, kalıcı öğrenme, öğrenci aktifliği ve öğretimi kolaylaştırma gibi avantajları olduğu söylenmiştir. Öğrencilerin uygulama esnasında çok heyecanlı olduğu, normal eğitimin devam ettiği derslerde de MaKey MaKey kitiyle çalışmak istedikleri gözlemlenmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin uygulamaya ilgi gösterdiği, beğendiği ve öğrenmesini, akılda tutmasını kolaylaştırdığı görülmüştür. Velilerden uygulamaya ilişkin dönütler vermesi ve velilerin öğrencilerde gözlemlediği değişiklikler sorulduğunda öğrencilerin okula ve derse istekli olduklarına dair yorumlar yapılmıştır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İlk okuma yazma eğitimini verimli ve kaliteli bir sürece dönüştürebilmek için öğrencilerin ilgi alanlarına ve bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Süreçte öğrencinin aktif olması için ilgi çekici yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerekmektedir. Öğrencilere gerçek hayatla bağ kurabilmesi için organik eğitim fırsatı sunulmalı ancak teknoloji desteğinden soyutlanmamalıdır. Teknoorganik eğitim ve MaKey MaKey kullanımı bu noktada önem kazanmaktadır. Öğrencinin derse güdüsünün yüksek olduğu, süreçte aktif olduğu ve çalışmaları sonucunda öğrenme fırsatı sunulduğunda öğrendiği bilgilerin de kalıcı olacağı çalışmalarla kanıtlanmıştır. Bu doğrultuda teknoorganik eğitim modelinin eğitim sistemimizle bütünleşik verildiği, MaKey MaKey ve diğer çeşitli temel kodlama programları ile öğretim sürecinin eğlenceli hâle getirildiği süreçler planlanabilir. MaKey MaKey diğer derslerde de kullanılabilir. Bununla birlikte farklı sınıf düzeylerine doğru oranda uyarlanarak sürecin verimliliği artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aybek, E. C. (2019). Verilerin analizi ve değerlendirilmesi. R. S. Arık ve K. Yılmaz (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 162-183) içinde: Pegem Akademi.
- Aytekin, E. (2018) *Makey Makey ile geliştirilmiş scratch projeleri*: Dorya Robotik.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Can, N. (2019). *Alternatif bir model olarak tekno-organik eğitim modelinin ilkökul 3. sınıf matematik dersinde kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*: Kibele Yayınları.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). Karma yöntem araştırmalarında veri toplama (S. Yaman, Çev.). Dede, Y. Ve Demir, S. B. (Ed.), *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Göz. Geç. 2. Bs., s.183-218) içinde: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2021b). Karma yöntem araştırmaların temel özellikleri (S. Çelik, Çev.). Sözbilir, M. (Ed.), *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (s.1-9) içinde: Pegem Akademi.
- Çalışkan, E. F. (2015). *Eğitimde Alternatif Bir Model Olan Organik Okula İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Erdoğan, İ. (2014). Eğitimdeki değişimlere dair eleştirel irdellemeler. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 129-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8800/110003>

- Erkoç, M. F. (2017). Bilgi işlemsel düşünme ve teknolojik oyuncaklar. Y. Gülbahar (Ed.), *Bilgi işlem- sel düşünmeden programlamaya* içinde. Pegem Akademi.
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 81-134) Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(4), 280-298.
- Okatan, Ö., & Arslan Özer, D. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin betim- lenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3) , 720-731. <http://DOI: 10.16916/aded.681425>
- Parlakıyıldız, H. (2014). İlkokuma ve yazma öğretimi. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (s.265-301) içinde: Pegem Akademi.
- Turan, M. (2020). *Organik eğitim merkezi(orem) etkinlik ve ders planları(İlkokul birinci sınıf)*: Sonçağ Yayıncılık.
- Turan, M. (2021). TeknoOrganik eğitim. *Uluslararası Maarif Dergisi*, 6, 62-67.
- Turan, M., & Emir, Z.A. (2018, Eylül). *Eğitimcilerin teknoloji, eğitim 4.0 ve yapay zekâya ilişkin görüş- leri*. Sözlü Sunum, Educcon Education Conference, 39-50.
- Yaycı, L. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini grup çalışması yoluyla geliştirme. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15) , 1638-1668. <http://DOI: 10.26466/opus.450972>
- Yücedağ, L. (2021). *Teknoorganik eğitim modeliyle ilk okuma ve yazma öğretiminde makey makey ku- lanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yücedağ, L., & Turan, M. (2022). El efecto del uso de makey makey en el rendimiento académico y las actitudes de los estudiantes en la enseñanza de la alfabetización primaria con el modelo de educación tecnoorgánica. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 34(S2), 194-210. <http://DOI: 10.33975/riuq.vol34n2.917>



REHBERLİ OKUMA YÖNTEMİNİN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANLAMA BAŞARISINA ETKİSİ

Dr. Nurhüda SÖZEN

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü

nurhudasozen@hotmail.com

Sınıf Seviyesi:	3
Yaş Grubu:	8-9
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.3.3.6. Okuma stratejilerini uygular. T.3.3.12. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder. T.3.3.24. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.

ÖZET

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesi akademik başarılarını da artırabilir. Okuduklarını anlayan çocuklar sınıf ikliminde olumlu benlik algısı geliştirebilir ve daha mutlu olabilirler. Bu araştırmanın genel amacı, ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yönteminin etkisini incelemektir. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Cumhuriyet İlkokulu 3. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu amaç kapsamında araştırma, ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle modellenmiştir. Deney grubu ile Türkçe dersleri rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirirken kontrol grubunda Türkçe dersleri geleneksel yöntemle göre işlenmiştir. 3. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) kullanılmıştır. Ön test ve son test verilerinin analizi SPSS 21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak deney grubunu oluşturan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Rehberli okuma, okuma stratejileri, anlama.

GİRİŞ

Rehberli okuma; okuma seviyeleri ve okuma ilgileri aynı olan küçük öğrenci gruplarını bir araya getirerek akıcılığı ve zorluğu gittikçe artan kitaplarla bağımsız düzeyde okuyan öğrenciler yetiştirmeyi amaçlar. Rehberli okuma yöntemi 4-6-8 kişilik küçük gruplarla gerçekleşir. Haftada birkaç gün 20-40 dk.lık sürelerle uygulanır. Okuma grupları oluşturulurken öğrencilerin ilgileri ve okuma düzeyleri esas alınır. Yöntemin amacı grupları oluşturan öğrencilerin okuma düzeyleri ve okuma ilgileri bağlamında okumayı sevmelerini sağlamak git gide akıcılığı zorlaşan kitap veya metinlerle okuma ve anlama becerilerini geliştirmektir (Mooney, 1994, s. 91-92). Rehberli okuma yöntemi Yeni Zelandalı eğitimcilerden Simpson ve Trevor tarafından geliştirmiştir. Vygotsky'nin (1978) olası gelişim kuramına dayanır. Yöntem okuma öncesi, esnası ve sonrası üç bileşenden oluşur. Okuma öncesinde; ön bilgilerin etkinleştirilmesi, metnin görselleri üzerine düşünme, tahmin etme, anahtar kelimelerle ilgili konuşma gibi etkinlikler yapılırken okuma esnasında paylaşımlı okumalar, kısa notlar, ilişkilendirmeler ve metne dayalı çıkarımlar yapılır (Fountas ve Pinnel, 2001, s. 212). Okuma sonrasında ise metin değerlendirilir (Fountas ve Pinnel, 116, s. 8). Rehberli okuma yönteminde sıkça kullanılan stratejiler; ön bilgileri aktifleştirme, hataları tespit etme ve düzeltme, problem çözme, tahmin etme,

çıkarımda bulunma, zihinsel imajlar oluşturma, kavrama için okuma, özet oluşturma, öz gözetim, öz düzenleme ve soru üretmedir (Fountas ve Pinnell, 1996, s. 150-151). Yapılan çalışmalar incelendiğinde yöntemin öğrencilerin; zihinsel sözcük kapasitelerini (Klingbeil, 2003), tahmin yürütme becerilerini (Fisher, 2007), anlama düzeylerini (Larson, 2003) ve okuma akıcılıklarını (Renne, 2010) geliştirdiğine dair bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının artırılmasında bu yöntemin etkililiğinin incelenmesine gerek duyulmuştur. Çalışmanın amacı, 3. sınıf çocuklarının okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde rehberli okuma yönteminin etkisini tespit etmektir. Bu amaç kapsamında İlkokul 3. sınıf düzeyinde rehberli okuma yöntemi ile eğitiminin verildiği öğrencilerin (deney grubu) okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile bu eğitimin verilmediği öğrencilerin (kontrol grubu) okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın alt problemleri:

1. Rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirilen eğitim öncesinde her iki grupta yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubunun ÖABT ön ve son test puanları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Rehberli okuma eğitimi sonrası her iki grubun okuduğunu anlama başarıları ÖABT sonuçları bağlamında anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Her iki grupta yer alan çocukların okuma-anlama başarı düzeyleri, rehberli okuma eğitiminin bitmesiyle anlamlı olarak farklılaşmış mıdır?
5. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri, içinde bulundukları gruba göre anlamlı olarak farklılaşmış mıdır?

YÖNTEM

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında ilkököl 3. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, rehberli okuma yönteminin okuduğunu anlama başarısında etkili olup olmadığını ortaya koymak için yarı deneysel yöntemle gerçekleştirilmiştir (Balci, 2001; Karasar, 2005; Büyüköztürk, 2007). Deney ve kontrol grubu olarak farklı iki şubeden öğrenciler belirlenip uygulamalar yapılmıştır. Kontrol grubu 24 öğrenciden (10 kız, 14 erkek), deney grubu ise 12 kız, 14 erkek olmak üzere 26 öğrenciden oluşmuştur. Kontrol grubunda halihazırda gerçekleştirilmekte olan Türkçe dersine devam edilirken, deney grubunda Türkçe dersi rehberli okuma yöntemiyle yürütülmüştür.

1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Okuduğunu Anlama Başarı Testi (ÖABT), araştırmanın veri toplama aracıdır. Test, Sözen (2017) tarafından geliştirilmiş olup hikâye edici ve bilgilendirici sorulardan oluşmuştur. Testin tamamı 28 sorudan oluşmuştur. Başarı testinden 0-100 arası puan alınabilmektedir. Veriler, her iki gruptaki (deney-kontrol) öğrencilerin ön test ve son teste verdikleri yanıtlar bağlamında elde edilmiştir.

1. Aşamada her iki grupta yer alan öğrencilerin ÖABT'yi çözmeleri istenmiştir. Öğrenciler verilen testi sakin bir ortamda çözülmüştür.
2. Aşamada deney grubunda her hafta 40'ar dakikalık 6 ders şeklinde 8 hafta süren rehberli okuma yöntemi ile eğitim gerçekleştirilmiştir. Her derste, müfredatta yer alan okuma parçası rehberli okuma yöntemi, yöntemin aşamaları ve yöntemde kullanılan okuma stratejileri ile uygulanmıştır. Stratejiler model olma yöntemi ile öğretilmiştir. Rehberli okuma yönteminde; ders planlama, metin tanıtımı, okuma öncesi, esnası ve sonrası aşamalar takip edilmiştir. Ders bitimlerinde öğrencilerin o gün öğrendikleri okuma stratejisini uygulamaları için ev ödevleri verilmiştir. Ödevler öğrencilerin okuma ilgileri doğrultusunda güncel konulardan seçilen

metinlerden oluşmuştur. Ev ödevi için verilen metinlerin seçiminde öğrencilerin öğrendikleri okuma stratejilerini uygulayıp uygulayamayacakları önceden belirlenmiş ve bu ölçütleri karşılayan metinler öğrencilere ödev olarak verilmiştir. Ayrıca metin seçiminde metnin görselleri, puntosu, zorluk düzeyi gibi hususlar göz önünde bulundurulmuştur. Ödevlerini bitiren öğrenciler okudukları metin ile ilgili yorumlarını, zorlandıkları yerlerde kullandıkları okuma stratejileri metin günlüklerine not almışlardır. Sonraki ders ödevler incelenerek dönütler verilmiştir. İzah edilen bu eğitimin süresi 8 haftadır.

3. Aşamada 8 haftalık eğitimin bitmesiyle son test uygulanmıştır. Her iki gruptaki öğrenciler rehberli okuma eğitimi öncesinde çözdükleri ÖABT'yi son test olarak tekrar çözmüşlerdir.

Verilerin analizinde ÖABT kapsamında öğrencilerin her iki testten de aldıkları puanların anlamlılığını tespit etmek amacıyla t testleri ile ANOVA kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

1. Rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirilen eğitim öncesinde her iki grupta yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmada gerçekleştirilen faaliyetlerin etkililik düzeyini tespit edebilmek için ön testle, her iki grubun birbirlerine denk gruplar olduğunun belirlenmesi gerekir. Dolayısıyla okuduğunu anlama başarısını ölçen ön test puanları bağlamında bağımsız gruplar t testi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının ÖABT Ön Test Uygulaması Bağlamında T Testi Sonuçları

Levene								
Grup	N	X	S	F	p	Sd	t	p
Kontrol Grubu	24	65.2	12.96	.83	.36	48	.49	.621*
Deney Grubu	26	63.3	14.06					

*p>.05

Tablo 1'de gösterildiği gibi okuduğunu anlama başarı testi kapsamında; deney grubumuzun ön test puanı 63.38 iken kontrol grubumuzun ön test puanı 65.2 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda kontrol grubumuzun, deney grubumuza oranla okuduğunu anlama başarısının biraz daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak t testi bağlamında iki grubun sonuçları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. [$t_{(48)} = .49; p > .05$]. Dolayısıyla deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi okuduğunu anlama başarı düzeyi açısından birbirine denk olduğu belirlenmiştir.

Deney grubunun ÖABT ön ve son test puanları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Rehberli okuma yöntemi ile derslerin işlendiği deney grubumuzun ön ve son test sonuçları bağlamında okuduğunu anlama başarı düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda ilişkili gruplar t testi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıda izah edilmiştir.

Tablo 2*Deney Grubunun ÖABT'ye Göre T Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	X	S	Kolmogorov				
				K-S-Z	p	Sd	t	p
Ön test	26	63.3	14.06	.552	.92	25	5.33	.000*
Son test	26	76.1	8.97	.438	.99			

*p<.01

Tablo 2 analiz edildiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerimizin okuduğunu anlama başarısı ön test puan ortalaması 63.3 iken son test puanların ortalaması 76.1'dir. İki test arasında 13 puan artış olduğu belirlenmiştir. Artan puanın anlamlılığını tespit etmek amacıyla ilişkili gruplar t testi yapılmıştır. t testi bağlamında ön ve son test sonuçlarına göre anlamlı bir farkın ortaya koyulduğu ifade edilebilir [$t_{(25)}=5.33; p<.01$]. Dolayısıyla rehberli okuma yönteminin okuduğunu anlama başarısını artırdığı belirtilebilir.

Rehberli okuma eğitimi sonrası her iki grubun okuduğunu anlama başarıları ÖABT sonuçları bağlamında anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Rehberli okuma yöntemiyle eğitim yapılan deney grubuyla geleneksel ders işleme yöntemiyle Türkçe dersinin gerçekleştirildiği kontrol grubunun eğitim sonrası okuduğunu anlama başarı puanları değerlendirilmiştir. Her iki grubun ön ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını analiz etmek amacıyla ilişkili gruplar t testi yapılmıştır. Test sonuçları aşağıda Tablo 3'te izah edilmiştir.

Tablo 3*T Testiyle ÖABT Son Test Sonuçlarının Gruba Göre Analizi*

Grup	N	X	S	Levene				
				F	p	Sd	t	p
Kontrol Grubu	24	70.25	9.75	.28	.59	48	2.22	.031*
Deney Grubu	26	76.15	8.97					

*p<.05

Tablo 3'te da rehberli okuma yöntemiyle işlenen derslere katılan deney grubu ve katılmayan kontrol grubu öğrencileri arasında t testi (ilişkili gruplar) gerçekleştirilmiştir. Her iki grubun test sonuçlarına bağlamında anlamlı farklılığın olduğu [$t_{(48)}=2.22; p<.05$] belirlenmiştir. Dahası ortalama puanlar analiz edildiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilerinden daha başarılı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Türkçe derslerinde okuduğunu anlama başarısını artırmada rehberli okuma yönteminin geleneksel ders işleme yöntemine göre daha çok etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, deney grubu veya kontrol grubunda bulunma durumları bağlamında anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının deney veya kontrol grubunda yer alıp almadığına durumuna göre değişip değişmediğini tespit etmek için iki faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Aşağıda Tablo 4'te iki faktörlü ANOVA sonuçları ile betimsel istatistikler gösterilmiştir.

Tablo 4*ÖABT Ön ve Son Test Sonuçlarına Göre Betimleyici İstatistikler*

	Grup	X	S	N
Ön Test	Kontrol Grubu	65.2	12.9	24
	Deney Grubu	63.3	14.0	26
	Toplam/Ortalama	64.3	13.4	50
Son Test	Kontrol Grubu	70.2	9.7	24
	Deney Grubu	76.1	8.9	26
	Toplam/Ortalama	73.3	9.7	50

Tablo 4'te gösterildiği gibi rehberli okuma yöntemi ile Türkçe derslerini işleyen deney grubunun uygulama öncesinde okuduğunu anlama başarısı bağlamında ön test ortalama puanı 63.3 olarak tespit edilirken, deney sonrasında son test puanı 76.1 olarak belirlenmiştir. Rehberli okuma yöntemi ile Türkçe derslerini işlemeyen kontrol grubunun deney öncesi ön test ortalama puanı 65.2 olarak tespit edilirken deney sonrası son test ortalama puanı 70.2 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda rehberli okuma yöntemi ile Türkçe derslerini işleyen ve işlemeyen iki grubun okuduğunu anlama başarısında da bir artış olduğu ifade edilebilir. Yapılan analizler bağlamında oluşan durumun anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları arasında iki faktörlü ANOVA yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5*OABT Bağlamında Ön ve Son Teste Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	8608.8	49			
Grup (D/K)	99.6	1	99.6	.56	.000*
Hata	8509.2	48	177.2		
Gruplar İçi	6851.5	50			
Ölçüm (ÖT-ST)	1961.0	1	1961.0	20.87	.000*
Grup*Ölçüm	380.7	1	380.7	4.05	.000*
Hata	4509.7	48	93.9		
Toplam	15460.4	99			

*p<.01

Buna göre farklı gruplarda olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının deney öncesi ve sonrası bağlamında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Tekrarlı ölçümler yapılarak faktörlerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde ortak etkilerinin anlamlı olduğu izah edilebilir [$F_{(1, 48)}=4.05; p<.01$]. Dolayısıyla, rehberli okuma yönteminin geleneksel yöntemle göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını geliştirmede daha çok etkili olduğu analiz edilmiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

1. Her iki grubun OABT ön test sonuçları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Bu bağlamda uygulama öncesinde gruplar okuduğunu anlama başarısı bakımından birbirine denktir.
2. Deney grubunun okuduğunu anlama başarısı bağlamında ön test ortalama puanı 63.3 iken son test ortalama puanı 76.1'dir. Ön ve son testler bağlamında test puanları arasında anlamlı farklılık bulunması, rehberli okuma yönteminin okuduğunu anlama başarısını artırmada etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.
3. Her iki grubun ön ve son test puanları değerlendirildiğinde rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin geleneksel ders işleme yöntemine göre okuduğunu anlama başarısını daha çok yükselttiği görülmüştür. Bu sonuç rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen strateji öğretiminin geleneksel yöntemine göre okuduğunu anlama başarısını artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir. Sonuçlar bağlamında geliştirilen öneriler;
 - Türkçe derslerinin içeriğinde rehberli okuma yöntemine yer verilebilir.
 - Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden öğretmenlere Rehberli okuma yöntemiyle ilgili eğitim verilebilir.
 - Rehberli okuma yönteminin işlenişi ile ilgili örnek ders videoları EBA'ya (Eğitim Bilişim Ağı) yüklenebilir.
 - Rehberli okuma yönteminin kalbi okuma stratejileri eğitimidir. Okuma stratejileri ve stratejilerin nasıl öğretileceği ile ilgili eğitim videoları ÖBA'ya yüklenebilir.
 - Okuduğunu anlama başarısı ancak okuma sevgisi ile geliştirilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin ilgi duyduğu kitaplarla eşleşmeleri sağlanabilir. Bu bağlamda EBA sisteminde okuma metinlerinden oluşan bir havuz yapılabilir. Bu havuzda öğrencilerin ilgilerine ve okuma seviyelerine uygun metinler yer alabilir.

KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem A Yayıncılık.
- Fisher, R. W. (2007). The effect of guided mental imagery on the intrinsic reading motivation of fourth and fifth grade students. [Doctoral dissertation]., Widener University.
- Fountas, I., & Pinnell, G. (2001). *Guiding readers and writers*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Klingbeil, M. K. (2003). Nine-week gains in vocabulary, decoding, comprehension, and attitude of third grade students who were in guided reading and literature-based reading instruction. Doctoral Dissertation, Central Missouri State University.



- Larson, D. K. (2003). The impact of fifth grade reading strategies acquired through guided reading on oral and written responses in literature discussion groups. Doctoral Dissertation, Kansas State University.
- Mooney, M. (1994). Reading to children: A positive step on the road to literacy. *Teaching K-8*, 25, 90-92.
- Renne, M. (2010). The effectiveness of guided reading on the reading achievement of a special needs 1st grade student. Master's Thesis, Caldwell College.
- Sözen, N. (2017). *Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Rehberli Okuma Yönteminin Etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi] Gazi Üniversitesi.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in society: Development of higher psychological processes in society. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İNTERAKTİF TABANLI OYUNLARIN ETKİSİ

Yaşar DEMİR

Şehit Mustafa Çiftçi İlkokulu Haliliye

yademir1971@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	3
Yaş Grubu:	7-9
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanım:	T.3.3.7. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.

ÖZET

Ülkemizde Türkçe dersi konuları içerisinde söz varlığının geliştirilmesi 2 ve 3. sınıf kazanımları arasında yer almaktadır. Son yıllarda ülkemizde de dünyada olduğu gibi sıklıkla web tabanlı etkileşimli tahtalarda oynanan oyunlar yoluyla da dersler işlenmektedir. Böylelikle bu oyunların derslere etkili ve eğlenceli katkısı görülmüştür. Bu amaç doğrultusunda görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmini açısından web tabanlı oyunların etkisinin sunuş yoluyla eğitim yapan sınıflardaki öğrenmeye göre farklılığı araştırılmıştır. Çalışma kapsamında eylem araştırması metodu kullanılmış, ön test ve son test uygulanarak verilerin aritmetik ortalama değerleri hesaplanarak yorumlanmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde yapılan araştırmanın örneklemi Şanlıurfa ilindeki bir ilkokulun 3. sınıflarındaki 62 öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilere uygulama öncesinde ön test yapılmıştır. Her iki sınıf için materyal olarak önceden hazırlanmış olan 16 çift eğitim kartı kullanılmıştır. Web tabanlı oyunların etkisinin fark edilir düzeyde yüksek oranda daha etkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak sınıf öğretmenlerine, eğitimcilere ve okullara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli oyunlar, sözcük öğrenimi, söz varlığı, kalıcı öğrenme.

GİRİŞ

Kiş i için kelime hazinesinin büyüklüğü önemli bir husustur. Hem sözlü ve hem de yazılı iletişimde özellikle de anlama ve anlatım gibi temel dil becerilerinden olan okuma ve yazma, bununla birlikte dinleme ve konuşma gibi alt dil özelliklerini de etkilediği için bu durum daha kolay anlaşılabilir (Karatay, 2007). Kiş inin düşüncelerini ve duygularını ifade eden iletişim vasıtası dildir. Toplumda kişiler iletişim hâlinde olabilmek için duygularını, düşüncelerini ve isteklerini anlatması zihinsel becerileri yanında aynı zamanda dil becerilerini kullanarak gerçekleştirebilir (Şimşek, 2018). Günümüz dünyasında çok sayıda ülke kişilerin dil gelişimlerini gerçekleştirmek adına klasik yöntemler yanında çağdaş yöntem ve yaklaşımlardan da faydalanmaktadırlar. Ana dili eğitimi ile birey; ailesi ve toplumunda öğrendiği dili ve dil kullanma becerisini okullarda bir plan dâhilinde gerçekleşmesi ile mümkün hâle gelecektir. Kiş inin sosyal hayatta ihtiyacı olan iletişim vasıtası olan dil becerileri öğretimi, günümüz şartlarına göre ayrıca daha farklı düzenlenebilecektir. Toplumsal hayata hazır kiş i, ana dili anlama ve anlatım becerilerinin kazanılmasıyla bunu gerçekleştirebilecektir. “Söz varlığı” (TDK, 2011) biçiminde ifade bulan kelime hazinesi, Türkçe öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri kapsayan esas dil becerileri olarak önemli bir yere sahiptir (Kultas ve Ulusoy, 2022). Türkiye’de ilkokullarımızda Türkçe dersi konuları içerisinde söz varlığının geliştirilmesi hem 2. sınıf hem de 3. sınıf kazanımları arasında yer almaktadır. İlkokulun dört yıl olduğu göz önüne alındığında



bu kazanımın ilkökul süresinin tam yarısını kapladığı görülecektir. Görsellerden yola çıkarak kelime ve kelime gruplarını tahmin etmek ders konularından biridir. Bu anlamdaki uygulamalar klasik ders anlatımı yanında web tabanlı etkileşimli tahtalarda oynanan oyunlar yoluyla da yapılmaktadır. Türk dili söz varlığını geliştirilmesi için etkileşimli içerikli oyunlar oluşturulması, görselliğin artırılması adına önem taşımaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin hem zevkli zaman geçirirken öğrenmesine aracılık etmekte hem de bu durum öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilemektedir. Yabancı-lara veya ana dili Türkçe olan öğrencilerde sözcüklerin öğretimi esas olarak, basit ve kalıcı şekilde yapılmalıdır. Bu anlamda yapılan eğitim faaliyetleri, çocukları dilini etkili şekilde kullanma becerisini artırdığından önem arz etmektedir. Gelişen teknoloji ile beraber elektronik eğitim içerikleri öğretimin vazgeçilmezleri hâline gelmiş, dil öğretiminde araştırma ve geliştirme çalışmalarını da hızlandırmıştır. Bilişim teknolojileri ile yapılan dil öğretimi etkinlikleri, uzaktan veya açık eğitimsel uygulamalar, mobil programlar, sanal ve artırılmış sanal geçeklik vb. uygulamalar eğitimde giderek daha fazla yer almaktadır. Bu durum gelecekte daha fazla bu yöne doğru yönelmemenin de bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Aynı zamanda teknolojik imkânları kullanarak bunu gerçekleştirmek; alt yapısı uygun her yerde ve zamanda öğretimin yaygın hâle gelmesi, kolaylık sağlaması ve eğlenceli eğitime imkân vermektedir. Türkçe dil öğretiminde kelime hazinesinin zenginleştirilmesi amacıyla tasarlanıp öğretme sürecinde kullanılan bu dijital içerik; program amacına uygun, etkili ve kalıcı öğrenmeyi destekleyen, kullanışlı, sınıf düzeyi yaş grubu için oldukça ilgi çekici, anlaşılır bununla birlikte ekonomik olması gibi eğitimsel özellikleri bünyesinde taşıması açısından önem arz etmektedir. 2022 yılı Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre “Eğitimde FATİH Projesi” kapsamında toplamda 545 bin 691 derslikte etkileşimli tahta öğrenci ve öğretmenlerimize hizmet verecektir. Böylece örgün eğitim veren tüm resmî okullarımızdaki dersliklerin yüzde 90’ı etkileşimli tahta ile buluşmuş olacaktır. Bu büyük bir oranı ifade etmektedir. Bu imkânlarla sahip bir bakanlık öğretmenlerinin günümüz dünyasında oldukça yaygın olarak kullanılan etkileşimli oyunları bir eğitim aracı olarak kullanmaları Türkçe dersi başta olmak üzere diğer derslerin öğretiminde önemli olacaktır. Ancak bu bilgi ve beceri düzeyi öğretmenlerimizde henüz yeterli düzeyde değildir.

Alanda yapılan çalışmalar kelime öğretiminin oyun yoluyla öğretimi veya teknoloji destekli öğrenmelerini etkililiğini araştırırken bu çalışmada klasik oyunların teknoloji destekli oyunlara göre etkinliği incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmini açısından web tabanlı oyunların etkisinin sunuş yoluyla eğitim yapan sınıflardaki öğretime göre farklılığı araştırılmıştır. Alan yazını tarandığında daha önce benzer bir uygulamaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada Türkçe’nin görsellerden yola çıkarak kelime ve kelime gruplarını tahmin etmek hedefleri bulunmaktadır. Görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmini açısından web tabanlı oyunların etkisinin sunuş yoluyla eğitim yapan sınıflardaki öğretime göre farklılık etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde bulunan bir ilkökulda yapılmıştır. Okuldaki 3/D (17 kız-14 erkek) ve 3/G (14 kız-17 erkek) sınıflarında öğrenim gören 31 kız ve 31 erkek öğrenci olmak üzere toplam 62 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Çalışma beş hafta sürmüş olup birinci hafta sınıf seçimi ve ön test uygulaması, ikinci, üçüncü ve dördüncü hafta çalışmanın uygulanması ve beşinci hafta son test uygulaması ve verilerin analizi yapılmıştır. Araştırmaya temel olan iki süreç bulunmaktadır. İlki, 2021 yılında TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Programında yer alan olan “Osmaneli’nden Orhaneli’ne Doğa Eğitimi” adındaki projede etkinlik içeriğinden biri olan Anadolu Yaban Hayatı Hayvanları “Eşini Bul” kartları oyunundan esinlenilerek araştırmacı tarafından Türkçe öğretimine yönelik materyal oluşturulmuştur. İkincisi, «Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Süreçlerinde Okuma Yazma ve Matematik Öğretimi Becerilerinin Geliştirilmesi» çalışmalarını amaçlayan Millî Eğitim Bakanlığı ile UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) iş birliğinde yürütülmekte olup söz konusu çalışma kapsamında eğitici eğitimleri kursları düzenlenmiştir. Kurs programlarında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine;

temel okuma/yazma ve matematik eğitimi için “uzaktan eğitim ortamlarında” materyal geliştirme becerilerinin kazandırılması amacı bulunmaktadır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine yönelik olarak çeşitli başlıklarda yüz yüze verilmek üzere eğitici eğitimi içerikleri oluşturulan bir hizmet içi eğitimi içeriğinden ise Türkçe öğretiminde iyi uygulamasına örnek olan ikinci kısım olan etkileşimli içerikli oyun hazırlanmıştır. Araştırmanın ilk hazırlık aşamasında kartların oluşturulması ve oynanışının planlanması ikinci aşama oyunun etkileşimli tabanlı olarak hazırlanması ile devam edilmiştir.

Çalışmanın kolay ve daha rahat bir şekilde yürütülebilmesi adına araştırmacı, görev yaptığı kendi okulunu belirlemiştir. Araştırmada yer alacak sınıfların seçimi için okulda belirlenen sınıf öğretmenleri, okul müdürü ve ilgili şubelerin iş ve işlemlerine bakmakla görevlendirilmiş olan müdür yardımcısının fikirleri alınmıştır. Öğrencilerin demografik bilgileri ve sınıf bazında kız/erkek öğrenci sayısının eşitliği, her iki sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısının eşit olması, sınıf seçiminde dikkate alınmıştır. Yukarıda belirtilen özellikler adına benzer özellikteki iki sınıftan biri olan 3/D sınıfı deney grubu, 3/G sınıfı da kontrol grubunu oluşturmuştur. Bu nedenle çalışma yarı deneysel model ile ön test ve son test katılımlı gruplarla yürütülmüştür. Yarı deneysel yönteminin çoğunlukla kullanılan bir yöntem olmasının sebebini merkezi eğitimin uygulanmasıdır. Çepni (2014), sınıfların araştırmacılar tarafından rastgele atama yoluyla oluşturulmasının mümkün olmadığı eğitim sistemlerinde, daha önceden okul idarecileri tarafından oluşturulmuş sınıflar rasgele yolla deney ve kontrol grubu olarak belirlenmektedir.” şeklinde bir yorum yapmış ve bu yöntemin özellikle benzer özellik taşıyan katılımcılar olmasının dile getirmiştir.

Çalışma kapsamında eylem araştırma metodu kullanılmıştır. Eylem araştırması, uygulayıcının kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma bütünüdür. Ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel model yardımı ile öğrencilerden nicel veriler elde edilmiştir. Çalışma öncesi araştırmacı tarafından ders kazanımlara uygun şekilde her iki sınıf için çalışma materyali olarak 16 çift kelime kartları hazırlanmıştır. Kontrol grubunda kelime kartları sunuş öğrenme metodu ile öğrencilere anlatılmıştır. Deney grubunda ise Hiper Metin İşaretleme Dili (HTML) tabanlı etkileşimli oyun oluşturmayı sağlayan araçla yapılan Web tabanlı etkileşimli ses destekli “Eşini Bul” oyun ile verilmiştir. Bir tema süresi boyunca (yaklaşık 20-23 iş günü) Türkçe dersi konu içeriğinde kazanıma ait süreyi kullanarak kelime çalışması yapmış, süreci bu doğrultuda tamamlamışlardır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın uygulama süreci sonrasında deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmıştır. Elde edilen nicel verilerin aritmetik ortalama değerleri SPSS 16.0 istatistik programında hesaplanarak yorumlanmıştır. Çalışmada elde edilen veri analizine yönelik aritmetik ortalama değeri elde edilerek yorumlanmıştır. Ön test sonuçlarına göre kontrol grubunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=42$, deney grubunun aritmetik ortalaması ise $\bar{x}=43$ bulunmuştur. Süreç sonunda uygulanan son testte aritmetik ortalama değerleri kontrol grubunda $\bar{x}=52$, deney grubunun $\bar{x}=87$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen ön test verilerinin analizi sonucu elde edilen aritmetik ortalamalara bakıldığında deney grubunun ($\bar{x}=43$) ve kontrol grubunun ($\bar{x}=42$) aritmetik ortalamalarının yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Bu da kontrol ve deney gruplarının hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirine yakın olduğu yani sınıfların benzer özellikler taşıdığını ifade etmektedir. Uygulama sonrasında yapılan son testte ise kontrol grubunun aritmetik ortalama değerinin ($\bar{x}=52$) deney grubu aritmetik ortalama değerine göre ($\bar{x}=87$) fark edilir oranda düşük olduğu dikkat çekmiştir. Bu durumda süreçte kullanılan etkileşimli tabanlı etkileşimli oyun kartlarıyla yapılan öğretimin öğrencilerde birçok duyuya hitap ederek öğrencilerin ilgisini arttırdığı başarı bir öğretim yöntemi olarak yorumlanmıştır. Araştırmacı çalışma sürecinde öğrencilerin daha çok eğlenerek öğrendiğini, sürece dâhil olmak istediğini ve kazanımlara yönelik başarıya ulaşmada etkili bir yöntem olduğunu görmüştür.

Tablo 1*“Eşini Bul” Hafıza Oyununa Ait Deney ve Kontrol Grupları Ön Test ve Son Test Verileri*

Kart Numarası		8	7	6	5	4
Hafıza Kartları		Yaban Tavşanı Tilki Saz Kedisi Bozayı Kaya Sansarı Su Samuru Kurt Porsuk	Tilki Saz Kedisi Bozayı Kaya Sansarı Su Samuru Kurt Porsuk	Yaban Tavşanı Tilki Saz Kedisi Kaya Sansarı Kurt Porsuk	Yaban Tavşanı Saz Kedisi Bozayı Su Samuru Porsuk	Tilki Saz Kedisi Bozayı Kurt
Ön Test (Doğru Eşleştirme Yapan Öğrenci Yüzdesi)	Deney Grubu	%42	%20	%24	%7	%7
	Kontrol Grubu	%43	%24	%20	%10	%3
Son Test (Doğru Eşleştirme Yapan Öğrenci Yüzdesi)	Deney Grubu	%87	%10	%3	—	—
	Kontrol Grubu	%52	%16	%12	%10	%10

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Türkçe dil öğretiminde kelime hazinesinin zenginleştirilmesi amacıyla tasarlanıp öğretme sürecinde kullanılan bu dijital içerik; program amacına uygun, etkili ve kalıcı öğrenmeye destekleyen, kullanışlı, sınıf düzeyi yaş grubu için oldukça ilgi çekici, anlaşılır bununla birlikte ekonomik olması gibi öğretimsel özellikleri bünyesinde taşıması açısından önem arz etmektedir. Oyun kartlarının çevrebilim okuryazarlığı ve Türkçe dersi kazanımları ile ilişkili olup öğrencilerin seviyelerine uygun şekilde tasarlanmıştır. Görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmini açısından web tabanlı oyunların etkisinin öğrenmeye önemli katkılar sunduğu görülmüştür. Bu bağlamda ilköğretim sınıf öğretmenlerimize; adı geçen programları öğrenebilmek için çevrim içi eğitimini almaları, eğer imkân dâhilinde ise yüz yüze hizmet içi eğitim almaları, bu tür programların eğitimciler tarafından daha yoğun ve daha farklı derslerde de kullanılması, etkileşimli tabanlı oyun öğretimi uygulamalarından biri olan V-fabrika/Lumi H5P ve benzerleri içerik üretme sihirbazı programlarının eğitimciler tarafından etkin bir biçimde ve sıklıkla kullanılması, okullarımızdaki teknik alt yapı desteğinin (İnternet alt yapısı, etkileşim tahtaların tüm sınıflar ve ders yapılan alanlarda kullanıma hazır hâlde getirilmesi) yaygınlaştırılması ve sayısının artırılması önerilmektedir.

Her iki oyun türü ile yapılan öğretimin avantaj ve dezavantajları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Eğitimcilerin bu bilgiler ışığında Türkçe dersi kazanımlarını kendi eğitim ortamlarında sürdürmeleri adına fikir vermesi açısından aşağıda sıralanmıştır.

Tablo 2

Klasik ve Etkileşim Tabanlı Dijital Hafıza Kart Oyunlarının Avantaj ve Dezavantajları

Klasik Kart İle Hafıza Kartı Oyunu	Etkileşim Tabanlı Dijital Hafıza Kartı Oyunu
- Hazırlanması zor. - Tasarım ve uygulama maliyet gerektirir. - Elektrik ve internet gerektirmez.	- Hazırlanması oldukça kolaydır. - Tasarım ve uygulama maliyet gerektirmez. - Elektrik ve internet her zaman gereklidir. - Hayaller kadar çok çeşitli oyun imkânı vardır. - Çoklu ortam desteği sağlar. (ses, görsel, video, animasyon vb.)

KAYNAKÇA

- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kultas, E., & Ulusoy, M. (2022). Kelime oyunlarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (81), 430-441. DOI: 10.17755/esos-der.1000691
- Özaslan, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi], Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek B. (2018). *Çevrim içi oyunların Türkçenin söz varlığına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi], Akdeniz Üniversitesi
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. TDK Yayınları.
- 3.02.02.02.045 kod no'lu Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki Gelişim Kursu Programı: Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Süreçlerinde Okuma Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi Eğitici Eğitimi Kursu.

YÖRESEL KELİMELERİN ÖĞRETİLMESİNDE KUTU OYUNUNUN ETKİSİ

Dr. Aysun AKÇAY GÜNGÖR

Karşıyaka Aydoğan Yağcı Bilim ve Sanat Merkezi

draysungungor@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	6
Yaş Grubu:	12
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanım:	T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

ÖZET

Ağız, bir dilin belirli bölge insanlarına ait sözlü anlatım yollarının tümü şeklinde ifade edilebilir. Teknolojik iletişim araçlarının hayatımıza girmesiyle beraber Türkiye Türkçesi ağızlarında yer alan sayısız kelime, aniden kullanım dışı olmuş ve yazı dili kurallarına yaklaştırmaya başlamıştır (Cankaya, 2013). Bu durum yeni neslin Türkçe ağızlarında yer alan sayısız kelimeyle tanışmasını engelleyerek gençlerin sadece standart yazı dili Türkçesiyle konuşmalarına neden olmaktadır. Bu çalışmayla öğrencileri yöresel ağızla tanıştırmak, bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tahmin etmesini sağlamak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda görsel ipuçlarından, anahtar kelimelerden, akran öğrenmesinden yola çıkarak yeni kelimelerin oyun yoluyla öğretilmesi de hedeflenmektedir. Çalışmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında 2021-2022 eğitim öğretim yılında, İzmir ili Çiğli ilçesi Karşıyaka Aydoğan Yağcı Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 6. sınıf öğrencilerinden 50 öğrenci seçilmiştir. Öğrencilere yöresel kelimelerle ilgili hazırlanan ön test uygulaması yapılmış, elde edilen test sonuçları göre homojen şekilde deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında "Yöresel Kelimeleri Öğreniyorum" adlı bir kutu oyunu hazırlanmıştır. Oyunda Türkiye'nin yedi bölgesine ait onar yöresel kelimenin anlamını çağrıştıracak soru kartları ve oyun tablosu hazırlanmıştır. Deney grubuna yöresel kelimeler oyunla öğretilirken, kontrol grubuna düz anlatım yöntemiyle sadece kelimelerin anlamları verilmiştir. Araştırma neticesinde yapılan son testle grupların kelimelerin anlamlarını ne kadar bildiği ölçülmeye çalışılmış, elde edilen veriler SPSS paket programıyla grupların ortalamalarına bakılmış ve deney grubunun anlamlı düzeyde daha başarılı olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda yeni kelimelerin öğrenilmesinde oyunlaştırma, akran öğretimi ve ipuçlarının etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yöresel kelimeler, oyunlaştırma, akran öğretimi.

GİRİŞ

Bir dil bilim terimi olan ağız, bir dilin belirli bölge insanlarına ait sözlü anlatım yollarının tümü şeklinde ifade edilebilir. Türkiye'nin farklı bölgelerinde farklı şekillerde Türkçenin konuşulmasından dolayı yöresel ağızlar oluşmuştur (Uslu, 2013). Teknolojik iletişim araçlarının hayatımıza girmesiyle beraber Türkiye Türkçesi ağızlarında yer alan sayısız kelime, aniden kullanım dışı olmuş ve yazı dili kurallarına yaklaştırmaya başlamıştır (Cankaya, 2013). Günümüzde hızla gelişen teknolojinin olumsuz etkilerinden biri de ağız özelliklerinin ve ağızlardaki kelime hazinesinin yok olmaya başlamasıdır (Doğan, 2012). Ağızların standart dil içerisinde kaybolması, Türkçenin önemli bir sorunudur. Hızla değişen ve gelişen dünyada, eğitim, iletişim, ekonomik ve sosyal şartlar, ağızları yazı dili doğrultu-

sunda yavaş yavaş değiştirmekte ve karakterlerinden uzaklaştırmaktadır. Bugün bir yöredeki ağız özelliklerinden bir kısmının, 30-40 yaşın altındakilerde azalması veya yok olması ağızların zamana ve şartlara ne kadar dayanıksız olduğunu göstermektedir (Karahan, 1999). Bu durum yeni neslin Türkçe ağızlarında yer alan sayısız kelimeyle tanışmasını engelleyerek gençlerin sadece yazı dili Türkçesiyle konuşmalarına neden olmaktadır.

Türk öğrencilere yönelik Türkçenin ana dil olarak öğretiminde yöresel kelimelerin kullanımı günümüzde çok önemsizmemekte, bu da öğrencilerde sınırlı ve standart bir kelime dağarcığı oluşmasına neden olmaktadır. Bu çalışmayla öğrencilerde aynı dile ait bir sözcüğün farklı bölgelerde farklı söyleniş biçimleri olduğunun farkına varmasını sağlamak, öğrencileri yöresel söyleyişlerle tanıştırmak, bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tahmin etmesini sağlamak hedeflenmiştir.

Bu doğrultuda kelime dağarcığının gelişmesinde görsel ipuçlarından, anahtar kelimelerden ve akran öğrenmesinden yola çıkarak yeni kelimelerin oyun yoluyla öğretilmesi de hedeflenmektedir. Bu çalışmayla evrenselleşen dünya ile birlikte yöreselliğin önemini kaybetmesi ve dillerin birbirine benzemeye başlaması nedeniyle özellikle ortaokul öğrencilerinin yöresel kelimeler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak, yöresel söyleyiş farklılıklarının var olduğunu hissettirmek ve bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tahmin etmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Çalışmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında 2021-2022 eğitim öğretim yılında, İzmir ili Çiğli ilçesi Karşıyaka Aydoğan Yağcı Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 6. sınıf öğrencilerinden 50 öğrenci seçilmiştir. Öğrencilere yöresel kelimelerle ilgili hazırlanan ön test uygulaması yapılmış, elde edilen test sonuçlarına göre homojen şekilde deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Daha sonra “Yöresel Kelimeleri Öğreniyorum” adlı bir kutu oyunu hazırlanmıştır. Oyunda Türkiye’nin yedi bölgesine ait onar yöresel kelimenin anlamını çağrıştıracak soru kartları ve oyun tablosu hazırlanmıştır. Deney grubuna yöresel kelimeler oyunla öğretilirken kontrol grubuna düz anlatım yöntemiyle sadece kelimelerin anlamları verilmiştir. Araştırma neticesinde yapılan son testle grupların kelimelerin anlamlarını ne kadar bildiği ölçülmeye çalışılmış ve elde edilen veriler SPSS paket programıyla grupların ortalamalarına bakılmış ve deney grubunun anlamlı düzeyde daha başarılı olduğu görülmüştür.

Bu çalışma üstün yetenekli olarak genel yetenek alanında tanılanmış öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini oluşturan üstün yetenekli bireyler, kendi yaşitlarına göre entelektüel, bilişsel, sanatsal veya akademik alanlarda yüksek performans gösteren kişiler olarak tanımlanmaktadır (Chan, 2015). Üstün yetenekli bireylerin akranlarına kıyasla farklı ihtiyaç ve ilgilere sahip olması dil öğrenme alanına da etki etmektedir. Üstün yetenekli bireylerin dil öğretim süreçlerinde geleneksel metotlar kullanılarak yürütülen öğretim faaliyetlerinin genellikle etkili olmadığı bilinmektedir. Bu nedenle bu çalışmada farklı bir öğretim yöntemiyle yeni kelimelerin öğretilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma kapsamında

1. Yöresel kelimelerin öğretilmesinde tasarlanan kutu oyunu etkili midir?
2. Yeni kelime öğretiminde oyunlaştırma etkili midir?

sorularına yanıt aranacaktır.

YÖNTEM

Çalışmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) eylem araştırmasını, örgütlerde aktif çalışan bir uygulayıcının kendisinin ya da başka bir araştırmacıyla hazırladığı uygulamada bulunan sorunların veya ortada olan sorunun anlaşılması ve bu sorunların çözülmesi için



planlı bir şekilde veri toplama ve analiz etme süreci olarak tanımlamışlardır. Eylem araştırması süreci, problemi belirleme, eylem planını belirleme, planı işe koşma, veri toplama, verileri çözümlemekten oluşan döngüsel bir süreçtir. Bu süreç esneklik, tekrar başa dönebilir ve sorun çıkaran kısımlar tekrarlanabilir (Kuzu, 2009). Eylem araştırması, okulda veya sınıfta karşılaşılan sorunların çözümü için kullanılabileceği gibi okul veya ders programlarının iyileştirilmesinde de kullanılabilir (Beyhan, 2013). Bu çalışma kapsamında 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir ili Çiğli ilçesi Karşıyaka Aydoğan Yağcı Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 6. sınıf öğrencilerinden 50 öğrenci rastgele seçilmiştir. Öğrencilerin 28'i kız, 22'si erkektir.

Öğrencilere yöresel kelimelerle ilgili hazırlanan ön test uygulaması yapılmış, elde edilen test sonuçlarına göre homojen bir şekilde deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Grupların homojen bir şekilde oluşturulmasında ön testten elde edilen test ortalamaları dikkate alınmıştır.

Çalışma kapsamında “Yöresel Kelimeleri Öğreniyorum” adlı bir kutu oyunu hazırlanmıştır. Oyunda Türkiye'nin yedi bölgesine ait onar yöresel kelimenin anlamını çağrıştıracak yetmiş soru kartı ve bir oyun tablosu hazırlanmıştır. Soru kartlarının üst kısmında anlatılacak olan kelime, kelimenin alt kısmında ise o kelimenin anlamını çağrıştıracak başka bir kelimeye/cümleye, o kelimenin çoğunlukla kullanıldığı şehrin ismine ve son olarak da kelimeyi çağrıştıracak resme yer verilmiştir. Kelimeler kolay, orta ve zor seviyelerinde hazırlanmıştır.

Oyun tablosunda 7 bölgeyi temsilen sınırları çizilmiş bir harita da yer almaktadır. Öğrenciler soru kartlarındaki kelimelerin anlamlarını doğru tahmin ettikçe ilgili bölgenin üzerindeki boşluklara kartları yerleştirmektedirler. Böylece yöresel ağızda kullanılan kelimeler hakkında oyun yoluyla bilgi sahibi oluyorken hangi ilin hangi bölgede olduğuna dair de fikir sahibi olmaları amaçlanmıştır. Oyun kuralları gereği seçilen kartın zorluk derecesine göre (kolay 1 puan, orta 2 puan, zor 3 puan) oyuncular puan kazanmaktadır. Kelimeyi bilen öğrenci kelimeyle birlikte kelimenin kullanıldığı bölgeyi de bilirse +1 puan kazanmaktadır.

Belirlenen kontrol grubuna kutu oyununda yer alan yöresel kelimelerin anlamları doğrudan söylenirken deney grubundaki öğrencilere kelimelerin anlamları kutu oyunu oyunu ile öğretilmeye çalışılmıştır. Bu uygulama toplam 2 ay sürmüş ve oyun haftada bir kez iki ders süresince (80 dk.) oynatılmıştır.

Son test uygulamasında kutu oyunu ile öğretilmesi amaçlanan 70 kelime içinden farklı zorluk seviyesinde 28 yöresel kelimenin yer aldığı boşluk doldurmalı cümlelere yer verilmiştir. Elde edilen veriler SPSS paket programına girilerek grupların ortalamalarına ait analizler yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğrencilere uygulanan test verileri programa girilmiş ortalamaları hesaplanmış, iki grup arasındaki test ortalamalarına göre kontrol grubunun %32'si, deney grubunun ise %85'i yarım bırakılan cümleleri doğru olarak tamamlayabilmiştir. Ön testte ortalamalarına göre homojen oluşturulmuş iki grup arasında son testte böyle bir ortalama farkı oluşması yöresel kelimelerin öğretilmesi için tasarlanan kutu oyununun etkili olduğunu göstermektedir. Yeni bir şey öğretiminde takım oyunu, akran öğretimi, iş birliği ve oyunlaştırmanın çok faydalı ve etkili yöntemler olduğu yapılan çalışmalarla da ispatlanmıştır (Sarıgül, 2021). Hinebaugh (2009), kutu oyunlarının amacının sadece eğlendirmek olmadığını, entelektüel etkileşime ilham kaynağı olup öğrencilerin stratejik ve taktik becerilerinin de gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Çalışmada öğrenme yaşantılarına hizmet etmesi amacıyla kutu oyununun tercih edilmesinin nedenlerinden biri de bu oyunların pekiştirici, ödül, ceza ve ipucu gibi öğretim hizmetinin temel öğelerini kullanabilmemize olanak sağlamasıdır. Oyun anında çocuk sürekli olarak düşünme, algılama, kavrama ve simgeleme gibi zihinsel yönden ve soyut yetenekler açısından bir faaliyet içerisinde. Bu da zihinsel gelişimi etkileyen önemli faktörlerdendir. Oyun akışı içerisinde çocuklar, diğer çocukların (rakiplerin) durumları ile ilgili de tahminde bulunma ve

akıl yürütme durumundadırlar. Birtakım verilere dayanılarak yapılan bu akıl yürütme, ileriki hayatta bilimselliğin temelini oluşturmaktadır. Piaget'in çocuklarda değişik zekâların kökleri ve gelişmeleriyle ilgili çalışmalarının pek çok psikoloğa rehberlik etmesi, çocuklarda akıl yürütme ile bilimsel sezgi arasında ilişki arama çalışmaları yapılmasını sağlamıştır. Oyun içerisinde çocuk sürekli olarak oyunun kurallarını, rakip oyuncuların durumlarını ve kendi yeteneklerini mukayese etme durumundadır. Çocuğun oyunda içerisine girmiş olduğu bu zihinsel çalışma; doğru olarak algılama, yorumlama, değerlendirme ve karar verme gibi zihinsel yeteneklerin gelişmesini sağlar (MEGEP, 2007).

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonucunda yeni kelimelerin öğrenilmesinde oyunlaştırma, akran öğretimi ve ipuçlarının etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenciler soru kartlarındaki kelimeleri doğru bildikçe ilgili bölgenin üzerindeki boşluklara kartları yerleştirmektedirler. Böylece öğrenciler yöresel ağızda kullanılan kelimeler hakkında oyun yoluyla bilgi sahibi oluyorken aynı zamanda hangi ilin hangi bölgede olduğuna dair de fikir edinebilmektedirler. Oyunun bu yönüyle coğrafi bilgi edinimi konusunda da faydalı olduğu söylenebilir. Bu çalışmada kullanılan kutu oyunu ile öğretme yönteminin düz anlatım yöntemine göre daha etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca oyun akran çocuklar arasında oynandığı için akran öğretiminin de etkili olduğu söylenebilir.

Geliştirilen oyun, ana dili Türkçe olanlara yöresel kelimelerin öğretilmesinde eğitim materyali olarak kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Fakat oyun aynı zamanda Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesinde yeni kelimeleri öğretmek amacıyla kullanılabilir. Ayrıca farklı dillerin öğretiminde ya da farklı disiplinlerde de değişip dönüştürülerek kullanılabilir.

Akran öğretimi sayesinde öğrenciler arasında iletişimi ve oyun kültürünü geliştirdiği için farklı konuların öğretilmesinde benzer yöntem kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PegemA Yayıncılık.
- Chan, D. W. (2015). Education for the gifted and talented. In J. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioural Sciences*, Elsevier.
- Cankaya, M. (2013). Erzincan ağzından derleme sözlüğüne katkılar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 899-910.
- Doğan, M. (2012). Aksaray ağzından derleme sözlüğüne katkılar 3. diyalektolog. *Ağız Araştırmaları Dergisi*, (4), 9-21.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Higher Education.
- Gemalmaz, E. (1999). *Ağız bilimi araştırmaları üzerine genellemeler*. Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hinebaugh, J. P. (2009). *A board game education*. Rowman & Littlefi Yayınları. <https://rowman.com/ISBN/9781607092599/A-BoardGame-Education>.
- Karahan, L. (1999). *Ağız araştırmaları alanında yapılması gereken çalışmalar*. Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni 9 Mayıs 1997, Türk Dil Kurumu Yayınları.



- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 405-433. Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi oyun albümü*.
- O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. R. Richardson (Editör). *Theory and Practice of Action Research*, <http://www.web.net/~robrien/papers/arfinal.html>.
- Sarıgül, K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi süreç değerlendirme araçları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 56-80.
- Uslu, T. (2013). Emet ilçesi ağız özellikleri ve Emet ilçesi ağız sözlüğü. www.ecdad.org.tr/tr/images/emetagzi-ve-sozlugu.pdf Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRETMENLERİMLE OKUYORUM PROJESİ

“HER DERSTE BİR KİTAP HER KİTAPTA BİR DERS VAR”

Ceyda TÜRKKAŞ

Eğirdir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

ceydakucuk89@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	5, 6, 7
Yaş Grubu:	10-13
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

ÖZET

Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları, dil eğitiminin ötesinde çeşitli yeterlilikler gerektirmektedir. Söz konusu kazanımların edinimini Türkçe dersi ile kısıtlamak, hedef becerilere ulaşılmasını engellemektedir. Bu proje ile başta “okuma” olmak üzere dört temel dil becerisinin farklı branşlarla iş birliği içerisinde disiplinler arası çalışmalar yapılarak desteklenmesi amaçlanmıştır. Proje, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Isparta Eğirdir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 13 ortaokulda öğrenim gören 1440 öğrenci ve 152 branş öğretmeni ile yürütülmüştür. Proje kapsamında tüm öğrencilere her biri farklı bir dersin öğretim programı kazanımları ile ilişkili olarak seçilmiş 10 kitap okumaları önerilmiş, ilgililerce tasarlanan “Yorum Defteri” adlı bir defterin ücretsiz ulaştırılması sağlanmıştır. Öğrencilerin tavsiye edilen kitapları okumaları, ardından yorum defterlerini doldurmaları, kitaba ilişkin sözlü anlatımlar/sunumlar gerçekleştirmeleri, bu sayede dil becerileri gelişiminin tüm öğretmenlerin ortak hedefi olması amaçlanmıştır. Süreç okur-yazar buluşmaları, ilçe geneli okuma etkinlikleri ve yarışmalar ile zenginleştirilmiştir. Proje süreci sonunda 13 öğrenci ve 23 Türkçe öğretmeni ile nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak görüşmeler gerçekleştirilmiş, veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda başta “okuma” olmak üzere dört temel dil becerisinin disiplinler arası çalışmalar ile çok boyutlu olarak desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda dil becerilerinin gelişimi için diğer disiplinlerle ortak çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerisi, yazma becerisi, konuşma becerisi, dinleme becerisi, disiplinler arası dil eğitimi.

GİRİŞ

Türkçe dersi, bir sosyal bilim alanı olarak tüm disiplinlerle doğrudan ya da dolaylı ilişki içerisinde. Kapsamı gereği pek çok alanla ortak noktaları bulunmakta ve farklı disiplinlerin hedeflerini desteklemektedir. Öğrencilere ayrı dersler olarak sunulan bu disiplinlerin kazanımlarının edinilmesini kolaylaştırabileceği gibi farklı dersler de dil becerilerinin gelişimini etkilemektedir. İçinde bulunduğumuz zaman, öğrencilerin olay ve durumlara karşı farklı bakış açıları geliştirebilen, üst düzey becerilere sahip bireyler olmalarını zorunlu kılmaktadır. Çok yönlü düşünebilen, eleştiri ve yorum becerisi gelişmiş bireyler yetiştirilmesi ancak gelişimleri için farklı eğitim süreçlerinin planlanması ile mümkün olacaktır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) Türk-



çenin “diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturması gerektiği” ifade edilmektedir. Bu bütünlüğü sağlamak için Türkçe Dersi Öğretimi Programı amaçlarını oluşturan dört temel dil becerilerinin geliştirilmesi hedefi üzerine kurulu disiplinler arası bir yapılanmaya ve farklı branşlarla iş birliğine dayalı uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde Türkçe eğitiminin diğer disiplinlerle ilişkisini betimleyen (Şahbaz ve Çekici, 2012), Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanakları branşlar özelinde yorumlayan (Kanatlı ve Çekici, 2013), farklı alanların öğretim programlarındaki Türkçe algısı unsurlarını disiplinler arası bağlamında inceleyen (Maden, 2021), dil öğretimi alanının veri tabanını oluşturan farklı çalışma disiplinlerini inceleyen (Onan, 2017) araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmaların ortak sonucu şudur: Dil becerileri yalnızca dil derslerinde edinilebilecek beceriler değildir. Dil yeterliklerinin istenen düzeyde gelişebilmesi için eğitim sürecine farklı disiplinler de dâhil edilmelidir. Ana dili olarak Türkçe öğretimindeki sorunları incelemeyi amaçlayan pek çok çalışmanın (Alyılmaz ve diğerleri, 2023; Arslan, 2017; Bayraktar ve Erkoç, 2021; Demir ve Yapıcı, 2007) vurguladığı ortak öneri, ana dili öğretimine çok boyutlu yaklaşılması ve bilimsel temeller üzerine yapılması gerekliliğidir.

Bu projenin ana hedefi dil becerilerinden “okuma” becerisi üzerine yoğunlaşmakta, diğer becerilerin de dolaylı olarak gelişimini sağlaması beklenmektedir. PISA 2018 Türkiye Ön Raporu (MEB, 2019) sonuçları incelendiğinde Türkiye’nin okuma becerileri performansı önceki yıllara göre artış göstermekte, katılımcı ülke ortalamalarının üzerinde yer almakta fakat yüksek bir başarı sergilememektedir. Ülke geneli yapılan araştırmalar da öğrenci ve öğretmenlerin yeterli düzeyde okumadıklarını ortaya koymaktadır (Karaaslan, 2016). Türkçe öğretiminde özellikle okuma alışkanlığı kazandırılmasına yönelik alternatif uygulamalara ihtiyaç bulunmaktadır (Maden ve Maden, 2018). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının az olduğunu (Konan ve Oğuz, 2013) ancak okuma alışkanlığına sahip öğretmenlerin öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Çelik ve Karakullukçu, 2020). Bu amaçla öğrenciler için hedeflenen “okuma becerisinin kazandırılması” hedefinin hareket noktası “öğretmen” olmalıdır. Bu proje ile Türkçe dersi kazanımlarını desteklemek amacıyla öğrencilerin Türkçe öğretmenlerine ek olarak diğer tüm branş öğretmenleri ile söz konusu becerileri destekleyecek çalışmalar yapmaları, bu sayede başta Türkçe olmak üzere tüm derslerdeki başarı ve ilgi düzeylerini artırmaları amaçlanmıştır.

Projenin odak noktasını oluşturan okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik üst politika metinleri incelendiğinde T.C. On Birinci Kalkınma Planı’nda (2019) “gençlerin okuma, anlama ve düşünme yetilerinin artırılmasına yönelik faaliyetlerin yaygınlaştırılması” ve “okuma kültürünün oluşturulmasına yönelik yeni yönetim yaklaşımları benimsenmesi gerektiği” ifade edilmektedir. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) 52. maddesinde, öğrencilerden beklenen davranışlar arasında “kitap okuma alışkanlığı kazanmaları” beklentisinin yer aldığı görülmektedir. MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde (2018) “öğrencilerin dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirilmesi için çeşitli çalışmalar yürütüleceği” belirtilmiştir. Bu ifadeleri destekler nitelikte 20. Millî Eğitim Şûrası Kararları (2021) arasında (42. madde) eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla “öğrencilere okuma kültürü kazandırmak için tüm paydaşları kapsayan çalışmalar yapılmasının gerekliliği” vurgulanmıştır.

Alan yazın ve üst politika metinleri bizlere şu tespit ve niyeti özetlemektedir: Öğrencilere istenen düzeyde okuma becerilerinin kazandırılması amacıyla standardın ötesinde bir çaba içerisine girmek gerekmektedir. Bu çaba yalnızca Türkçe öğretmenleri ve yalnızca Türkçe dersi özelinde bir çaba ile değil, tüm dersler ve tüm branş öğretmenleri ile mümkündür.

Proje süreci sonunda yapılan bu araştırmanın, Türkçe eğitiminde disiplinler arası çalışmaların etkisini ortaya koymak adına kıymetli olduğuna inanılmaktadır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre Öğretmenlerimle Okuyorum Projesi'nin öğrencilerin dil becerilerine katkıları nelerdir?
2. Öğrencilerin görüşlerine göre Öğretmenlerimle Okuyorum Projesi'nin kendilerine katkıları nelerdir?

YÖNTEM

Proje, 2021-2022 eğitim öğretim yılının ekim-mayıs aylarını kapsayan 8 aylık süreçte, Isparta Eğirdir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 13 ortaokulda öğrenim görmekte olan 1440 öğrenci ve 23'ü Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam 152 branş öğretmenin iş birliği ile yürütülmüştür. Projenin tasarlanması, uygulanması ve sonuçlanması aşamalarındaki tüm süreçlerde tüm öğretmenlerle fikir alışverişleri gerçekleştirilmiştir. Hedef gruptaki tüm öğrencilere, projenin ana materyalini oluşturan “Yorum Defteri” adlı bir defterin ücretsiz olarak ulaştırılması sağlanmıştır. Söz konusu defter, öğrencilerin okudukları kitaplara ilişkin yazma becerilerini desteklemeyi hedefleyen bir odakla, içerik ve görselleriyle özgün olarak ilgililerce tasarlanmıştır. Ardından farklı branşlardan (Türkçe, İngilizce, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve spor, bilişim teknolojileri) 10 öğretmenden oluşan komisyon tarafından her branşın eğitim programı kazanımları ile bağlantılı olarak seçilmiş olan -her sınıf kademesi için farklı- 10 kitap, okumaları için öğrencilere tavsiye edilmiştir. Kitap teminini kolaylaştırmak ve okul kütüphanelerinde önerilen kitapların bulunmasını sağlamak için “kitap bağışi kampanyası” başlatılmıştır. İlgili kitaplarla okul kütüphaneleri zenginleştirilmiştir. Türkiye Okuma Kültürü Haritası, okurların kitap seçimini yönlendiren en önemli ölçütün (%61,5) “tavsiye edilmesi” olduğunu ortaya koymuştur (Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, 2011). Aynı zamanda öğrencilerin kendi ilgi alanları doğrultusunda okuma tercihleri değişebildiğinden onlara farklı alanlarda geniş bir yelpaze sunmak önemli görülmektedir (Guthrie ve Coddington, 2009). Önerilen kitaplar seçilirken okuma alışkanlığı kazandıracak, ilgili ders kazanımlarını destekleyecek nitelikte olması ve söyleşiler gerçekleştirebilmek amacıyla yazarının ulaşılabilir olması kriterleri dikkate alınmıştır.

Öğrencilerin tavsiye edilen kitapları okumaları, ardından yorum defterlerini doldurmaları, sorumlu branş öğretmeniyle sene boyunca ders içerisinde kitap odaklı çeşitli paylaşımlarda bulunmaları ve kitaba ilişkin sözlü anlatımlar/sunumlar yapmaları sağlanmıştır. Bu aşamaya kadar okuma, yazma ve konuşma becerilerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda, seçilen kitapların yazarları ile “okur-yazar buluşmaları” yapılarak öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için fırsat sunulmuştur. Okuma alışkanlığı kazandırılması ve okuma kültürü geliştirilmesinde sınıf/okul dışı etkinliklerin önemi çeşitli çalışmalarda dile getirilmektedir (Karatay ve diğerleri, 2020; Kirkland ve Hull, 2011; Öztürk, 2020). Bu amaçla gerçekleştirilen okur-yazar söyleşilerinin bir kısmı yüz yüze, çoğunluğu çevrim içi gerçekleştirilmiş, söyleşiler için aylık planlamalar yapılarak duyurulmuş, söyleşi içerikleri öğrencilerle birlikte şekillendirilmiştir. Söyleşiler sırasında ve sonrasında söyleşi gerçekleştirilen ilgili kitap ve yazar hakkında sohbet ortamları oluşturulmuştur. Bu etkinliklerde dinleme becerisinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Proje, ilçe geneli uygulanan “ortak okuma saati” etkinliği ile desteklenmiştir. Her hafta düzenlenen bu okuma saatlerinde, öğrencilerin kendileri tarafından yazılan ve komisyonca seçilen -okuma üzerine- bir söz, tüm öğrenci ve öğretmenlerle paylaşılmış; o sözden hareketle yorumlama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Okuma motivasyonunun sağlanmasında ödül ve övgünün faydasını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Akyol ve Sural, 2020). Bu nedenle proje başlangıcında öğrencilere tatmin edici ödüller vadedilmiş ve proje süreci sonunda sunulmuştur. Proje İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Kaymakamlık ve Belediye ile iş birliği içerisinde yürütülmüştür. Proje dâhilindeki 8 aylık süreçte öğrenci başına ortalama 6,3 adet olacak şekilde toplam 9048 kitap okunmuştur. 767 öğrencinin önerilen tüm kitapları okuyarak yorum defterlerini değerlendirmeye sunduğu belirlenmiştir.

Proje süreci sonunda verimliliğin ölçülmesi amacıyla 13 ortaokulun her birinden rastgele seçilen 13 öğrenci ve 23 Türkçe öğretmeninin tamamı ile nitel araştırma yöntemlerine uygun, yarı yapılandırılmış form kullanılarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler MAXQDA programında içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma sonunda problem sorularından hareketle projenin katkılarına dair öğretmen ve öğrenci görüşlerini içeren iki veri tablosu oluşmuştur. Veri tabloları sonrası yer verilen doğrudan alıntılarla nesnellik sağlanarak verilerin kendi kendine konuşmasına izin verilmesi (Ratcliffe, 1983) amaçlanmıştır. Öğretmenler A1-A2 vb., öğrenciler B1-B2 vb. şekilde kodlanmıştır. Yapılan görüşmeler sırasında bu metinde sunulan verilerin dışında öğretmen ve öğrencilere proje ile ilgili öneri ve eleştirileri de sorulmuş ancak uygulama sunumu kapsamı dışında olduğundan bu bulgularına yer verilmemiştir.

Tablo 1’de Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre projenin öğrencilerin dil becerilerine katkıları paylaşılmıştır. Projenin dil becerisine katkıları ile ilgili öğretmen görüş ifadelerinin bazıları kazanım ifadesi benzeriyken bazıları pratik dilde ifade edilmiştir. Doğallığı korumak adına standartlaşmaya gidilmemiş, benzer kod ifadeleri sınıflandırılarak doğrudan okuyucuya sunulmuştur.

Tablo 1

Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Projenin Öğrencilerin Dil Becerilerine Katkıları

Dil becerisi	Katkıları	Tekrar sayısı (f)
Okuma	Okuma alışkanlığı kazanma	18
	Farklı metin/kitap türleri hakkında fikir sahibi olma	15
	Okumaya karşı isteklilik artışı	12
	Hızlı ve akıcı okuma	10
	Anlama/kavrama düzeyinde gelişme	9
	Sözcük ve sözcük grubu hazinesini geliştirme	9
	İlgi duyduğu alanlarla ilgili farkındalık oluşturma (kendini tanıma)	8
	Yorumlayarak okuma	8
	Kitaplık oluşturma ve kullanma alışkanlığı kazanma	7
	Okuduklarıyla ilgili değerlendirme ve analiz yapabilme	5
	Okuma sonrası paylaşım yapmaya isteklilik	4
	Okulda okuma iklimi oluşturma	3
	Yazarların diğer kitapları ile ilgili merak uyandırma	3
	Edebî bir zevk ile okuma	3
	Okudukları ile ilgili çıkarım yapabilme	2
	Okuduğu metin ile ilgili tahminlerde bulunma	1
	Kendisini kahramanın yerine koyma	1
	Sorunlara farklı çözüm yolları bulma	1
	Sorgulayarak okuma	1
	Görsel yorumlama	1

Yazma	Yazılı olarak kendini ifade etme	14
	Yazar söyleşileri sayesinde yazarlığa/yazmaya karşı ilgi duyma	6
	Yorum becerilerini artırma	5
	Yazdıklarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanma	4
	Planlı yazma becerilerini geliştirme	4
	Yazmaya karşı isteklilik	3
	Hayal kurma, kurgu gücünü geliştirme	3
	Özgün yazılar yazma	2
	Anladıklarını bir plan dâhilinde yazma	2
	Yazdıklarını düzenleme	1
Konuşma	Akıcı/diksiyon kurallarına uygun konuşma	8
	Hazırlıklı konuşma	6
	Yorum, eleştiri, fikir sunma	4
	Kalabalık önünde konuşma (öz güven)	4
	Konuşurken kelimeleri anlamına uygun kullanma	2
	Hazırlıksız konuşma	1
	Özetleme	1
Dinleme	Dikkatli/saygılı dinleme	7
	Dinledikleri ile ilgili soru sorma	5
	Katılımlı dinleme	4
	Dinlediklerine yönelik uygun çözüm yolları sunma	2
	Dinledikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunma	1

Tablo 1’de sunulduğu üzere Türkçe öğretmenleri projenin dört temel dil becerisine önemli derecede katkısı olduğunu, en önemli katkının ise “okuma alışkanlığı kazandırma” olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin projenin öğrencilere katkılarına yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Okuma alışkanlıkları gelişti. Hiç okumayan öğrenciler de arkadaşlarından etkilenerek okuma isteği oluştu. Tüm öğretmenlerin okuduğunu görmek okul ortamında olumlu bir iklim yarattı.” (A4)

“Öğrencilerin farklı alanların kitaplarını okumaları ilgi duyduğu alanı belirlemesine, farklı türde ve alanda kitapların olduğu farkındalığı kazanmasına katkı sağladı.” (A17)

“Birlikte okuma sayesinde ortak düşünce ve yaşantıya sahip olma deneyimi yaşadılar.” (A22)

“Yazar buluşmaları sayesinde öğrencilerimiz yazarlığa ilgi duymaya başlamıştır. Ayrıca bu sayede belki de hiç karşılaşamayacağı yazarlarla sohbet etme şansı bulmuşlardır.” (A3)

“Öğrenciler okudukları kitapları öğretmenlerine anlatırken okuduklarını bir plan dâhilinde karşısındakine anlatma becerisinin gelişmesine katkı sağlamıştır.” (A8)

“Söyleşilerde dinleme becerilerini geliştirme fırsatı bulduk. Yazarları dinlerken zevkle dinlediler ve sorular sordular. Çünkü öğrenciye hitap ediyordu.” (A20)



Tablo 2’de projenin faydalanıcısı olan öğrenci görüşlerine göre projenin öğrencilere katkıları paylaşılmıştır. Yanıtları dil becerileri ile sınırlamamak ve olası farklı faydalarını ortaya çıkarmak adına soru ifadesi genel kullanılmıştır. Öğrenciler söz konusu faydaları, kendilerini geliştiren yönler ve süreçte keyif aldıkları yönler olarak iki farklı şekilde ifade etmişlerdir.

Tablo 2

Öğrencilerin Görüşlerine Göre Projenin Kendilerine Katkıları

	Katkıları	Tekrar sayısı (f)
Geliştiren yönleri	Okumaya teşvik etme/okuma alışkanlığı kazandırma	8
	Okuma hızını artırma	6
	Okumanın eğlenceli olduğunu fark etme	5
	Okuduğunu anlama	5
	Yorumlama becerisini geliştirme	3
	Sorumluluk bilinci kazandırma	3
	Hayal gücünü geliştirme	3
	Kelime hazinesini genişletme	2
	Kitap zevki ile ilgili farkındalık uyandırma	1
	Kitaplarla ilgili genel kültürü artırma	1
Keyif veren yönleri	Yazarlarla tanışma ve konuşma fırsatı sunması	12
	Farklı kitaplarla/metin türleriyle tanışma fırsatı sunması	6
	Farklı alanlarda yeni bilgiler öğrenmeyi sağlaması	4
	Okunanlarla ilgili yazı yazılması (Yorum Defteri)	4
	Okunanlarla ilgili çizim yapılması	2
	Okunanlarla ilgili sohbet edilmesi	2
	Kütüphane kullanım alışkanlığı kazanılması	2

Tablo 2’de sunulduğu üzere öğrenciler projenin katkılarını, gelişimlerine katkıları ve keyif veren yönleri olarak dile getirmişlerdir. Gelişimlerini destekleyen en önemli yönün “okumaya teşvik etme/okuma alışkanlığı kazandırma”, en çok keyif veren yönün ise “yazarlarla tanışma ve konuşma fırsatı sunması” olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin projenin kendilerine katkılarına yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Ben bu proje sayesinde kitap okumayı nasıl daha eğlenceli hâle getireceğimi anladım. Aynı zamanda bu proje benim okuma hızımı, kelime hafızamı ve zihinsel gelişimimi de olumlu yönde etkiledi.” (B2)

“Bizim yazarlarla tanışıp konuşma fırsatı bulmamız beni çok heyecanlandırdı. Bu süreç benim için çok eğlenceliydi. Bir daha bu fırsatı zor yakalarım.” (B7)

“Yorum defterini doldururken kendimi biriyle konuşuyormuş gibi hissettim. En çok bundan keyif aldım. Anladım ki meğer ben kitap okumayı ve yazı yazmayı çok seviyormuşum.”(B8)

“Farklı derslerle ilgili ve farklı öğretmenlerimle birlikte kitap okumak ilginçti. Çok şey öğrendim. Defterimi hep saklayacağım.” (B12)

“Proje bizim için bir kariyer planlaması gibiydi. Neleri sevdiğimizi fark ettik. Düşünsenize beden eğitimi dersinde öğretmenimizle birlikte bahçede kitap okuduk.” (B13)

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Proje sonuç bulguları incelendiğinde ilçe geneli bir okuma iklimi oluşmasını sağlaması ve proje kapsamında öğretmen ve öğrencilerce çok sayıda kitabın sevilerek okunmuş olması en kıymetli yönü olarak değerlendirilebilir.

Proje verilerini oluşturan bulgular değerlendirildiğinde yapılan analiz sonucunda proje sayesinde başta “okuma” olmak üzere dört temel dil becerisinin çok boyutlu olarak desteklendiği, okumanın yalnızca Türkçe öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen bir eylem olduğu algısının kırıldığı, dolurulan yorum defterleri sayesinde okuma arşivlerinin oluşturulduğu, öğretmenlerin “ilham verme ve örnek olma” özelliklerinin ön plana çıktığı, okullarda okuma kültürü oluşturulduğu görülmüştür. Öğrencilerin farklı yeteneklerini ortaya çıkarmalarına fırsat sunmuştur. Proje, kitap okuma alışkanlığı kazandırılmasının yanında öğrencilerin kendi aralarında kitap dönüşümü yapmalarını, “paylaşma ve emanete sahip çıkma” değerlerinin güçlenmesini sağlamıştır. Yerel paydaşlarla iş birliği içerisinde yürütülen projenin ilçe genelinde etkili bir okuma atmosferi oluşturduğu görülmüş, bu durum yerel basında sıklıkla yer almıştır.

Sonuçlar ışığında sunulabilecek öneriler değerlendirildiğinde projenin yaygınlaştırılması önerisi, en önemli öneri olarak sunulabilir. Dört temel dil becerisinin geliştirilmesi amacı, tüm disiplinlerle yapılacak iş birlikleri ile desteklenmeli, tüm dersler dil eğitimine dâhil edilmeli, Türkçe dışındaki derslerin öğretim programlarında da ilgili kazanımlara yer verilmeli, MEB tarafından ders kitaplarının yanında öğrencilere ders kazanımlarını destekleyen okuma kitapları sunulmalıdır.

“Her derste bir kitap, her kitapta bir ders var.” sloganıyla yola çıkılan, “Bir çocuk, bir öğretmen, bir kitap ve bir kalem dünyayı değiştirebilir.” alıntısındaki motivasyonla sürekliliğini sağlayan projenin tüm öğretmenlere ilham vermesi umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akyol, H., & Çoban Sural, Ü. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 69-92. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8977>
- Alyılmaz, C., Er, O., & Çoban, İ. (Ed.). (2023). *Türkçe eğitiminin güncel sorunları*. Teke Akademi.
- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 46, 63-77. <https://doi.org/10.16992/asos.12256>
- Bayraktar, İ., & Erkoç, S. (2021). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yaşanan güncel sorunlar üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 839-858. <https://doi.org/10.16916/aded.483208>
- Çelik, Y., & Karakullukcu, N. (2020). İlkokul öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmenlerinin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 1-14. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.654000>
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2).
- Guthrie, J. T., & Coddington, C. S. (2009). Handbook of motivation at school. KR. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.). Okuma motivasyonu: Okulda motivasyon el kitabı (s. 517-540). Routledge.
- Kanatlı, F., & Çekici, Y. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 223-234. <https://doi.org/10.14686/buefad.287776>



- Karaaslan, S. (2016). Türk eğitim politikasında okuma alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, 17(1), 104-119. <https://doi.org/10.15612/bd.2016.491>
- Karatay, H., Külah, E., & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107. <https://doi.org/10.35233/oyea.707967>
- Kirkland, D. E., & Hull, G. A. (2011). Literacy out of school: A review of research on programs and practices. *Handbook of Reading Research, Volume IV*, 711-725. <https://doi.org/10.4324/9780203840412.ch29>
- Konan, N., & Oğuz, V. (2013). Öğretmenlerin okuma alışkanlıkları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 87-103.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (2011). <https://kygm.ktb.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0>
- Maden, S. (2021). Disiplinler arası bağlamında ilk ve ortaöğretim programlarında Türkçe algısı. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 51-72.
- Maden, S., & Maden, A. (2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik alternatif uygulamaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2018(10), 1-17. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.533593>
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. (2019). http://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/15170226_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı. (2019). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu. (2018). <https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-aciklandi/haber/17298/tr>
- Onan, B. (2017). Dil öğretiminde disiplinlerarası yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 145-159.
- Öztürk, B. (2020). Okuma kültürü oluşturmada çocukların edebiyat çevresini genişletmeye yönelik uygulamalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2112-2124.
- Ratcliffe, J. W. (1983). Notions of validity in qualitative research methodology. *Knowledge*, 5(2), 147-167.
- Şahbaz, N. K., & Çekici, Y. E. (2012). Disiplinler arası bir disiplin olarak Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 2367-2382.
- T.C. On Birinci Kalkınma Planı. (2019). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf
20. Millî Eğitim Şûrası Kararları. (2021). http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf

İSİM VE SIFATLARIN ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK YÖNTEMİYLE ÖĞRETİMİ

Emine BOZOK

Yenişehir Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezi

bozok4402@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	6
Yaş Grubu:	11-12
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanım:	T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

ÖZET

Türkçe öğretiminde, dil bilgisi konularına karşı öğrenme güçlüklerini yenmek için geleneksel yöntemlerin yerine, artırılmış gerçeklik yöntemi kullanılarak kazanımları gerçekleştirmek hedeflenmiştir. Metin içerisindeki isim ve sıfatların öğretilmesinde Web 2.0 Quiver artırılmış gerçeklik uygulaması kullanılmıştır. Bu çalışma, 2022-2023 yılında Mersin ili Yenişehir Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezinde 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 16 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada kontrol gruplu ön test son test desen yöntemi kullanılmıştır. Deney grubuna Quiver programıyla dijital çıktı üzerinde, kontrol grubuna ise düz bir görsel üzerinde isim ve sıfat konusu anlatılmıştır. Hangi yöntemin daha etkili olduğunu ölçebilmek için bir değerlendirme testi hazırlanmıştır. Her iki grup için ayrı ayrı ön test ve son testte aldıkları puanların farkları hesaplanmış, daha sonra bu gruplar birbiri ile kıyaslanmıştır. Öğrencilerin, Web 2.0 Quiver ile isim ve sıfatları daha iyi öğrendikleri tespit edilmiştir. Sonuçlar, artırılmış sanal gerçeklik yönteminin kelime öğretimi çalışmalarında kullanılmasının önem arz ettiğini göstermektedir. Artırılmış gerçeklik araçlarından Türkçe öğretiminde daha fazla yararlanılmasının faydalı olacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi, artırılmış gerçeklik, Web 2.0 araçları.

GİRİŞ

Teknolojide yaşanan gelişmelerin etkisi her alanda olduğu gibi eğitimde de görülmektedir. Bunun neticesinde birçok teknolojik araç; okul, sınıf ve derslerin önemli bir materyali hâline gelmektedir. Süreklilik arz eden bu gelişmelerin ihtiyaçlar karşısında yeterli olmayışı eğitimde, öğrenme becerilerini geliştirmek için öğretmenleri farklı araştırma ve uygulamaların içerisine çekmektedir. Eğitimde kullanılan teknolojik uygulamalar çok geniş yelpazede değerlendirilmektedir. İnternet teknolojisinin gelişmiş olması; bilgisayar, tablet, telefon gibi mobil cihazların aktif kullanımını sağlamaktadır. Etkileşim düzeyi yüksek olan ve uygulayıcılarının karşılıklı etkileşim içerisinde içerik üretip bunları paylaşımlarına imkân sunan Web 2.0 araçları da bu amaçla eğitimde kullanılan teknolojik araçlardır. Eğitimde teknoloji aracı olarak Web 2.0 araçlarını kullanan öğrencilerin daha aktif, daha üretken oldukları ve yapılan uygulamaları kendi ekranlarıyla da daha iyi paylaşabildikleri görülmüştür (Altunışık ve Aktürk, 2021).

Türkçe dil bilgisi alanında bir dilin sesleri, sözcük çeşitleri, yer aldıkları cümle içerisindeki görevleri, dizilimleri ve birçok kaideleri içerisinde barındırmasıyla bilinen bir dildir. Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi, dil becerilerinden bağımsız bir alan olmadığı düşünülerek konularının kavranmasına

karşı öğrencilerin kaygı düzeyleri artmış ve öğrenme anlayışıyla ilgili ön yargıları oluşmuştur. Bu ön yargıyı kırmak adına, dil bilgisi öğretiminde geleneksel yöntemlerin dışında bu yenilikçi yaklaşımların uygulanabilirliğine dikkat çekilmek istenmiştir. Dilin işleyiş süreci, düzeni ve kullanımı dil bilgisi kazanımlarının verilmesini kolaylaştırmaktadır. Sözcük türlerinin öğrenilmesinde; ses, sözcük, cümle, dinleme ve okuma parçaları dil bilgisi eğitiminin uygulanma aşamaları ve yönergeli çalışma süreçlerinin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Dil bilgisi öğretiminde kullanılacak söz varlığı, kavram zenginliği, sözcük türlerinin öğrenilmesi için farklı uygulamaların kullanılabilirliğini ortaya koymuştur. Bu durum, günlük hayatta kullanımı yaygınlaşan Web 2.0 araçlarının öğretmen ve öğrenciler tarafından Türkçe öğretiminde de etkin olarak kullanılması gerçeğini böylelikle gündeme getirmiştir.

Türkçe öğretiminde teknolojik eğitim araçlarının kullanımı, iletişimsel yaklaşımla dilin işlevsel becerilerine daha kolay ulaşılabildiği yapılan çalışmalarla değerlendirilmiştir. Örneğin, Web 2.0 aracı öğrenme sürecinde akademik başarıyı perçinlemiştir (Korucu ve Sezer, 2016). Sözcük türlerinin öğrenilmesinde parçadan bütüne, bütünden parçaya bir model, yol izlenerek öğretmen ve öğrencilerin öğretilcek konunun kolay öğretilip etkili öğrenmenin sağlandığı gerçeğini ortaya koymuştur. Derslerde kullanılan Web 2.0 araçlarının öğrencilerin akademik başarılarına yönelik olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir (Karasar, 2011). Web 2.0 araçlarının yararları ortaya konduğunda öğretmen ve öğrencinin sınıf ortamından bağımsız olarak internet ortamı aracılığıyla bilgilerini kendi akranlarıyla paylaşabilmesi, eğitimin kalitesine olumlu yönde etki sağlamıştır (Selvi, 2022). Yapılan bilimsel çalışmalarda problemin içeriğine uygun bilincin oluşması ve bu konularda geliştirilen varsayımların ve testlerin güvenilir olması, çözüm yolları bulunması, planlı çalışmayla yorumlanması, değerlendirilmesi için gösterilen çabaların karşılığının olduğunu göstermektedir (Karasar, 2011).

Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına yönelik ne kadar bilgiye sahip oldukları, bu araçların ne ölçüde ve ne sıklıkla kullanıldıklarını ölçerek yaptıkları çalışmalarda değişkenler arasındaki farkları kıyaslama, inceleme fırsatı bulacaklardır (Horzum, 2010). Web 2.0 teknolojilerinin derste öğretmen ve öğrenciler tarafından aktif olarak kullanabilmelerinin sağlanması için uygulama temelli çalışmalar yapılması ve bu alanda uygulamalı eğitimler düzenlenmesi gerekmektedir (Bal, 2019). Dil bilgisi, Türkçe dersinin öğrenme alanları içerisinde yer almaktadır. Bu bakımdan Türkçe öğretiminde yer alan çeşitli becerilerin gelişmesinde de destekleyici rol üstlenmektedir. Bu becerilerin gelişmesini, üst düzeylere çıkarılmasını ve üst düzey düşünme becerilerinin Türkçe öğretiminde yenilikçi, bilişsel yaklaşımların dil öğretiminde teknolojik eğitim araçlarından olan Web 2.0 aracının gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Artırılmış gerçeklik uygulaması, yapılandırıcı ve bilişsel yaklaşımları destekleyerek öğrenenlerin gerçek ortamdan soyutlamadan aktif bir şekilde zihinden yapılandırma aşamasına katkı sağlamaktadır.

Geçmiş yüzyıllarda daha çok okuma merkezli, etkileşimin kısıtlı olduğu, tek taraflı bilgi akışının Z kuşağının beklentilerine cevap verememesi, Web 2.0 araçlarına olan ilgiyi artırmıştır. Bu çalışmada, son dönemde disiplinler arası kullanımı yaygınlaşan ve Web 2.0 eğitim aracı olan Quiver uygulamasının, dil bilgisi konularından isim ve sıfatların öğretilmesinde etkisi ölçülmüştür. Quiver öğretmen ve öğrencinin aktif katılımını sağlayarak yaratıcı fikirlerin oluşumuna ve paylaşımına imkân sağlamaktadır. Web 2.0 araçlarından artırılmış gerçeklik uygulaması olan Quiver içerik anlamında birçok alanda kullanılmaktadır. Quiver uygulamasında kullanıcılara hazır olarak kâğıt boyama şablonları verilmektedir. Uygulayıcı gruba verilen bu şablonların üzerine kısa hikâye edici metinden bulunan isim ve sıfat olan sözcükler, yönerge doğrultusunda yerleştirilerek boyama çalışması yapılmıştır. Hikâye edici metin içerisindeki isim ve sıfat sözcükleri sunuş yoluyla ve drama yöntemiyle sezdirilmiş, belirlenen sözcük çeşitleri seçilen Quiver şablonu üzerine yerleştirilmiştir. Boyanan kâğıtlar mobil cihazlara indirilen Quiver uygulamasının kamerasına okutturularak üç boyutlu modellere dönüştürülmüştür. Bu uygulamayla kazanımdan hareketle verilmek istenen sözcük çeşitleri animasyona dönüştürülerek canlandırmalar yapılmıştır. Web 2.0 aracı olan Quiver ile dil bilgisi alanında isim ve sıfat sözcüklerinin, alternatif eğitim yöntem ve tekniklerinin teknolojiye entegre edilmesiyle öğrenmeye katkısı ortaya konulmak istenmiştir. Sonuçların ışığında görülmektedir ki Quiver uygulaması dil bilgisi öğretiminde motivasyonu artırarak daha kolay ve etkili öğrenmeyi sağlamaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma, 2022-2023 yılında Mersin ili Yenişehir Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezinde 6. sınıfta öğrenim görmekte olan özel yetenekli 16 öğrenci ile yapılmıştır. Deneysel bir araştırma olan bu çalışmada ön test son test yöntemi benimsenmiştir. Katılımcılar rastgele iki eş gruba ayrılarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Hazırbulunuşluklarını sağlamak adına her iki gruba kısa bir hikâye metni verilerek içerisindeki isim ve sıfat olan sözcükleri bulmaları istenmiştir. Daha sonra kontrol grubuna kolay çalışılabilir, tekrar edilebilir, etkili öğrenmenin sağlanabilir olduğunu görmeleri için kavram haritaları tekniği kullanılmıştır (Karasar, 2011). Kısa hikâye metni dramatize edilerek metin içerisindeki isim ve sıfat olan sözcükler sezdirilmiştir. Deney grubuna ise Web 2.0 aracı olan Quiver uygulaması ile isim ve sıfatlar konusu anlatılmıştır. Bu uygulamada kullanıcılara hazır olarak boyama kâğıt şablonlar verilmiştir. Boyanan kâğıtlar mobil cihazlara indirilen Quiver uygulamasının kamerasına okutularak üç boyutlu modellere çevrilebilmektedir.

Uygulama her iki grupta üç hafta devam etmiştir. Kontrol grubu bulduğu sözcükleri yönerge doğrultusunda düz bir görselin üzerine yerleştirerek belirlenen renklere göre boyama yapmışlardır. Deney gurubu ise Quiver ile hazırlanmış dijital şablon olan çıktılar üzerine buldukları isim ve sıfat sözcüklerini yerleştirerek uygun boyama yapmışlardır. Ardından akıllı cihazlar (bilgisayar, tablet ya da telefon) hibrid şekilde kullanılarak Quiver programıyla yapılan çalışmayı üç boyutlu olarak canlandırıp etkileşime geçilmesi sağlanmıştır. Aynı hikâye metni her iki gruba tekrar verilerek yine aynı yönerge doğrultusunda isim ve sıfat görevli sözcükleri doğru bulup bulmadıkları değerlendirilmiştir. Yapılan son test uygulamasıyla Quiver Web 2.0 aracının, dil bilgisi öğreniminde sözcük çeşitlerinin öğrenilmesinde etkisi belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Hazır verilen hikâye edici kısa metin içerisinde yer alan isim ve sıfat sözcükleri, deney ve kontrol grubuna ön test son test deneysel model uygulanarak aradaki farklar kıyaslanmıştır. Çalışma yapılacak öğrencilerin deney ve kontrol grubu oluşturulurken başlangıçta rastgele bir şekilde seçildiği, aralarında seviye farklarının olmadığı görülmektedir. Bu gruplara içerisinde 18 tane isim ve sıfatın olduğu bir hikâye metni sunulmuş, isim ve sıfat sözcüklerini uygulanan yöntemlerle bulmaları sağlanmıştır. Başlangıçta kontrol grubunun ön testte, hikâye edici metin içerisinde yer alan 18 tane isim ve sıfat sözcüklerinden 10'unu doğru buldukları görülmüştür. Deney grubunun ise 18 tane isim ve sıfat sözcüklerinden ön testte 9'unu doğru belirlemişlerdir (Tablo 1). Kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemlerle isim ve sıfatları bulma çalışması yapılmış ve son testte 18 isim ve sıfat sözcüğünden 12'sini belirleyebilmişlerdir. Deney grubuna uygulanan yenilikçi yaklaşım ile teknolojik eğitim aracı Web 2.0 Quiver artırılmış gerçeklik uygulaması ile 18 tane olan isim ve sıfat sözcüklerinden 17'sini doğru buldukları görülmüştür. Ön test son test arasındaki farklar her iki grupta kıyaslanarak iki uygulama arasında ortaya çıkan bu bulgular değerlendirilmiştir. Verilen hikâye metni içerisindeki isim ve sıfatlar doğru olarak bulunup kontrol grubu tarafından düz görsele ve deney grubu tarafından dijital çıktılar üzerine hangi oranda yerleştirildiği tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1

Kontrol ve Deney Grubunun Doğru Cevap Sayıları

	Ön Test	Son Test	Fark (son test-ön test)
Kontrol Grubu	10	12	2
Deney Grubu	9	17	8



Her iki grup arasındaki farklar yapılan ön test son testle belirlenmiştir. Kontrol grubu hikâye edici metin içerisinde yer alan 18 tane isim ve sıfat sözcüğünden 12'sini doğru eşleştirirken yapılan bu çalışmada aradaki fark 2 olarak belirlenmiştir. Deney grubu ise 18 tane isim ve sıfat sözcüğünden 17'sini doğru olarak eşleştirirken aradaki fark 8 olarak çıkmıştır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarında görüldüğü üzere her iki gruba uygulanan testten deney grubunun doğru cevap sayısını artırdığı görülmüştür. Katılımcılar aynı metin içerisinde bulunan 18 tane isim ve sıfat sözcüklerinden ön testte kontrol grubu 10 sözcüğü, deney grubu ise 9 sözcüğü doğru bulmuştur. Yapılan uygulamalar sonrasında aynı metin üzerinde buldukları sözcük sayıları son test ile tekrar edilmiş, aradaki farklar kıyaslanmıştır. Yapılan testlerle hedeflenen kazanıma ulaştıkları görülmüştür. Böylece dil bilgisi konularına karşı ön yargıları değişmiş, motivasyonları artmıştır. Kontrol grubu metin içerisinde yer alan 18 tane isim ve sıfat sözcüğünden 12'sini doğru eşleştirirken deney grubu ise 18 tane isim ve sıfat sözcüğünden 17 tanesini doğru olarak yerleştirmiştir. Geleneksel yöntemin sınırlılıklarının olduğu, yenilikçi yaklaşımın bilişsel, duyuşsal, işlevsel beceriye destekleyici katkılar sunduğu bu uygulamalı çalışmayla görülmüştür. Çalışmada seçilen yöntemlerin, alternatif tekniklerin, teknolojik uygulamaların olumlu dönüşler sunduğu, hedefe hizmet ettiği yargısına ulaşılmıştır.

Sonuçlar, Web 2.0 Quiver artırılmış gerçeklik uygulamasının Türkçe öğretiminde dil bilgisi konularından isim ve sıfat olan sözcükleri kavramada, öğrenmede, etkili bir eğitim aracı olarak kullanılabilirliğini göstermektedir. Bu uygulama aynı zamanda öğretmenlere güzel bir araç imkânı sunmuştur. Artırılmış gerçeklik uygulaması olan Quiver Türkçe öğretiminde nasıl kullanıldığına yönelik olarak seçilen şablonlar aracılığıyla isim ve sıfat sözcük türlerinin yerleştirilmesi, sunulan yönerge doğrultusunda renklere boyanması, mobil cihazlara indirilen program vasıtasıyla okutularak, üç boyutlu hâle dönüştürülerek yenilikçi yaklaşım ile öğretimi sağlanmıştır. Web 2.0 Quiver aracıyla sadece var olan içeriklere değil yeni oluşturulan içeriklere de ulaşılması sağlanmıştır. Öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlayan iş birliği içerisinde paylaşımın gerçekleştiği bir uygulamayla sözcük çeşitlerinin, kavramlarının öğretilmesi, zenginleştirilmesi sağlanmıştır.

Bilgisayar, tablet ve telefonların güncel hayatta aktif kullanımı ile bilişsel becerilerin, üst düşünme becerilerinin, hızla ilerleyen teknoloji çağının yakalanmasında, farkındalık oluşturulmasında önemli bir rolünün ve katkısının olduğu yadsınamaz. Bu gelişme ve değişimleri MEB'e bağlı kurumlarda tüm disiplinler arası alanlarda uygulayabilmek adına öğretmenlere mahallî ve merkezî hizmet içi eğitimlerin verilmesinin, kullanımının yaygınlaşması için önem arz ettiği görülmektedir. Eğitimde kullanılan artırılmış gerçeklik Web 2.0 araçlarının, Türkçe öğretiminde teknolojik eğitim araçlarının içeriğe uygun seçimi yapılarak hedeflenen kazanımların daha çabuk gerçekleşeceği ortaya konmuştur. Öğrenci-öğretmen etkileşimi, iletişimi ve aktif rol alma becerisi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Klasik öğretim yöntem ve tekniklerin yanı sıra, yenilikçi yaklaşımların birlikte ele alınması daha uygun olacağı sonuçlar tarafından da desteklenmektedir. Öğrencilerin kavram zenginliğine sahip olması için artırılmış gerçeklik uygulamalarından faydalanılarak kelime öğretim çalışmalarının yapılabilmesi değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- Altunışık, M., & Aktürk, A. (2021). Türkiye’de Web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim ortamlarında kullanımına bir bakış: 2010-2020 dönemi tezlerinin incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 205-227.
- Bal, H. (2019). Öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojileri ve Web 2.0 araçlarını kullanımlarının değerlendirilmesi. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Horzum, M. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 603-634.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Korucu, A., & Sezer, C. (2016). Web 2.0 teknolojilerini kullanma sıklığının ders başarısı üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*.
- Selvi, K., & Aksu Ataç, B. (2022). *Yabancılar Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.



HIZLI SERİ GÖRSEL SUNUM (RSVP) UYGULAMALARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA HIZI VE ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Ertuğrul ÖNDER

Kütahya İl Millî Eğitim Müdürlüğü

rtgrlndr@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	7
Yaş Grubu:	13-14
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanım:	T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Hızlı, Seri, Görsel Sunum (RSVP) temelli uygulamaların ortaokul öğrencilerinin okuma ve anlama düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmanın problemi; “Hızlı, Seri, Görsel Sunum (RSVP) temelli uygulamaların ortaokul öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeylerine etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma örneklemini Kütahya merkezdeki Linyit Ortaokulu 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubu ile gerçekleştirilen uygulama sonu yapılan son testte öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısında ve anlama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış görülmektedir. Deney grubu öğrencileri ön testte dakikada ortalama 116.84 kelime okurken SwiftRead ile gerçekleştirilen uygulamada 315.52 kelime okumuşlardır. Anlama testinde deney grubu öğrencileri ön testte 9.27 puan alırken son testte bu değer 11.21 olarak ölçülmüştür. Elde edilen veriler öğrencilerin uygulama sonrası hem daha hızlı okuduğunu hem de okuma hızı ile birlikte metni anlama seviyelerinin de arttığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hızlı okuma, ortaokul, hızlı seri görsel sunum (RSVP), anlama.

GİRİŞ

İnsanlığın sahip olduğu bilgi birikiminin hızla ve katlanarak arttığı günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler ile birlikte bilginin yayılma hızı ve ulaşılabilir olma durumu da bu gelişmelere paralel olarak artmıştır. Günümüzde bireyler ihtiyaç duydukları bilgilere çok kısa bir sürede kolay bir şekilde ulaşabilmektedir. Bu aynı zamanda bilgilerin hızlı bir şekilde anlamlandırılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Günümüzde insanlar erişim kolaylığı, düzenlenebilir olması gibi sebepler ile sanal ortamdaki bilgiyi tercih etmektedir. Bu ise okuryazarlık kavramına yeni bir boyut kazandırmıştır (Maden, 2016). İnsanların bilgiye ulaşmak için kullandığı bilgisayar, cep telefonu, akıllı saat, tablet vb. küçük ekranlar okuma alışkanlığının şekillenmesinde de önemli rol oynamaya başlamıştır (Benedetto vd., 2015). Bu gelişmelere paralel olarak metinsel bilgiyi okuyucuya sunmaya yönelik alternatif yöntemler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu alternatif yöntemlerden biri olan RSVP, 50’lerin sonlarında ilk kez okuma amacıyla kullanım için Gilbert (1959) tarafından önerilmiş ve Forster (1970) tarafından yazılı dilin anlaşılması ve işlenmesi için kullanılmıştır. RSVP, bir seferde ve sırayla bir veya daha fazla kelimeyi göstermekten oluşur; böylece okuma sırasında oluşan göz hareketlerini en aza indirerek dikkat odağını artırmaktadır.

Hızlı Seri Görsel Sunum Nedir? - Rapid Serial Visual Presentation (RSVP)

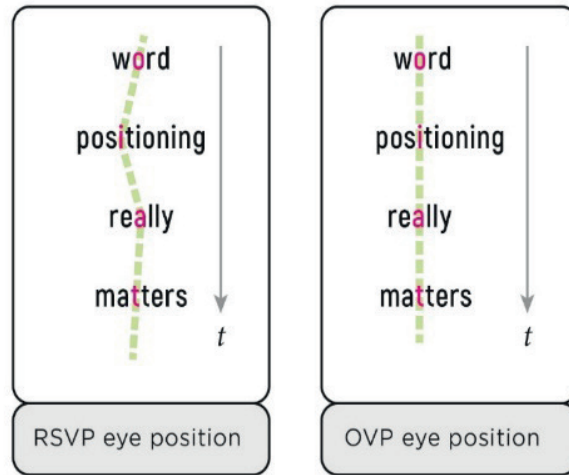
Dikkat mekanizmalarının analizinde kullanılan deneysel modellerden biri olarak kabul edilen RSVP, 1970'lerin başında K.L Forster tarafından yazılı dilin anlaşılmasını ve işlenmesini incelemek için kullanılmıştır. RSVP, göz hareketlerini ortadan kaldırarak bilişsel yükte olası bir azalmaya yol açacağı (Potter, 1984) düşüncesi temelinde kurgulanmıştır. RSVP metin satırlarını okurken sakkadlar olarak bilinen gerekli göz hareketlerini en aza indirmektedir. Sakkadlar hızlı bir şekilde gerçekleşse de, bu sıçramalar ve okuyucu en uygun (optimal) bir sabitleme noktasına inmezse küçük düzeltmeler nedeniyle okuma süresinin arttığı iddia edilmektedir. RSVP ile okuma sırasında sakkadların kaldırılmasının, metnin genel olarak anlaşılmasına olumsuz bir sonuç vermeden okuma hızının artmasıyla sonuçlanması beklenmektedir.

Optimum İzleme Pozisyonu - Optimal Viewing Position (OVP) Effect

Okuma sırasında en görünür olan harf, sabitlenen harftir. Diğer harflerin görünürlüğü (1) harfler ile sabitlenme yeri arasındaki mesafeye, (2) harflerin kelimenin dış mı yoksa iç harfleri mi olduğuna ve (3) harflerin sola mı yoksa sağa mı olduğuna bağlıdır. Bu üç faktör nedeniyle kelime tanıma bakış açısına bağlıdır. Soldan sağa doğru okunan dillerde, en uygun görüş konumu, kelimenin başı ile ortası arasında yer alır.

Şekil 1

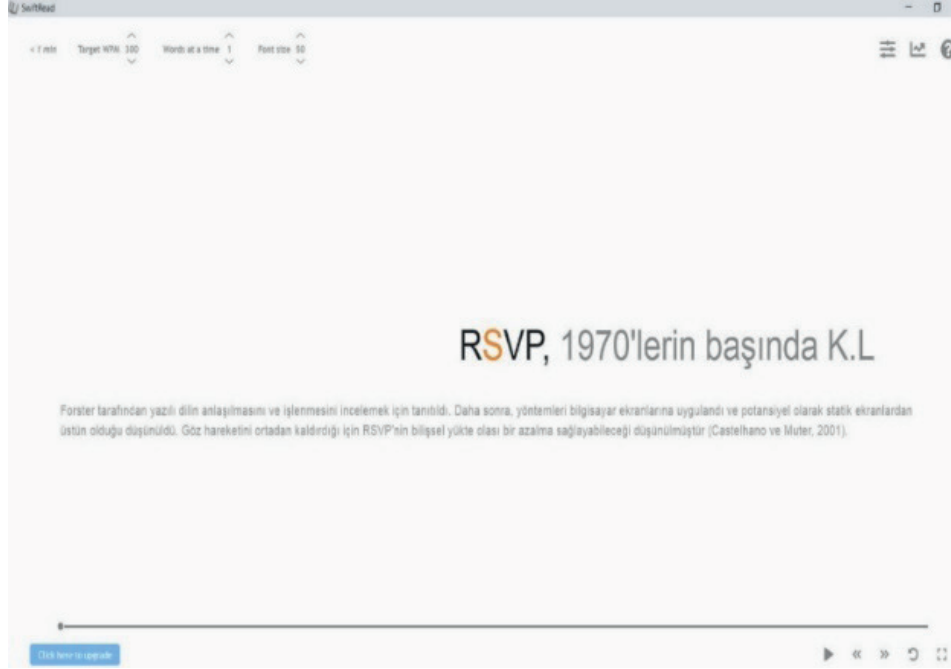
RSVP ve OVP



Forster'ın RSVP'yi ilk kullanımından bu yana, bu alandaki araştırmalar RSVP'nin okuduğunu anlama ve hız üzerindeki etkilerini dikkate almıştır. Bazı araştırmalar anlamada bir fark olmadığını öne sürmüştür (Potter, Kroll ve Harris, 1980; Juola, Ward ve McNamara, 1982; Beccue ve Vila, 2004; Hedin ve Lindgren, 2007). Diğer çalışmalar, RSVP'nin görsel yorgunluğu ve algılanan iş yükünü artırırken, kavramayı azalttığını iddia etmiştir (Benedetto vd., 2015). RSVP için anlama performansı, okuma hızı ve bağlamsal bilgi gibi etkenlere bağlanabilir. RSVP, önceki araştırmalara dayalı olarak sınırlı bir alanda metin sunmanın en iyi yöntemlerinden biri olarak görülmüştür (Juola vd., 1995). K.L Forster orijinal tasarımından bugüne RSVP, okuyucuya okuma hızı veya okuduğunu anlama konusunda sıkıntı yaşamadan daha keyifli bir okuma deneyimi sağlamak için yeni şekiller ve biçimler almıştır. Mevcut araştırma için benimsenen RSVP versiyonunda kelimenin en uygun görüntüleme konumunu merkezi odak hâline getirmek için görsel alandaki her kelimenin konumu uygulama tarafından değiştirilir. Ayrıca noktalama işaretleriyle gösterilen kelime uzunluğu ve cümle yapısı gibi şeyleri hesaba katmak için pozlama sürelerini değiştirir.

Şekil 2

Swiftread Ekran Görüntüsü



YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada hızlı, seri, görsel sunum (RSVP) temelli uygulamaların ortaokul öğrencilerinin okuma ve anlama düzeylerine etkisini tespit etmek için ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Çalışmada akademik başarıları yakın olan iki sınıftan biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilere okuma hızını ve anlama seviyesini etkileyeceği öngörülen hızlı, seri, görsel sunum (RSVP) temelli SwiftRead uygulaması ile okuma yaptırılacağı için öğrenciler 6 hafta boyunca bu okuma türüne bilgisayar üzerinden gerçekleştirdikleri blok okuma, gölgeleme, takistoskop, kare görme alanı ve göz egzersizleri ile hazırlanmışlardır. Kontrol grubunda ise eğitim programına devam edilmiş, herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Bu sebeple çalışmada kontrol altına alınamayacak değişkenlerin varlığından dolayı yarı deneysel desenlerden “ön test son test eşitlenmemiş kontrol grup model” kullanılmıştır. Uygulama öncesi gruplara ön test yapılmış, uygulama sonrası gerçekleştirilen son test ile ön test verileri karşılaştırılmıştır.

Tablo 1*Uygulanan Model*

Deney Grubu	A1	ÖT1.1	U1.1	U1.2	U1.3	U1.4	U1.5	U1.6	ST1.1
Kontrol Grubu	A2	ÖT2.1							ST2.1

Örneklem/Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kütahya merkezde Linyit Ortaokulunda eğitim görmekte olan altmış altı 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu öğrencilerin Türkçe dersindeki notların denkliği ve okul içinde yapılan deneme sınavında aldıkları puanlar göz önüne alınarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ön test ve son test için Ateş'in (2008) *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* adlı doktora tezinde geliştirdiği anlama ölçeğinde yer alan "Kelebeklerin Renkli Dünyası" adlı metin ve 15 sorudan oluşan anlama testi kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin okuma hızlarını tespit etmek ve anlama düzeylerini karşılaştırmak üzerine yapılan bu çalışmada verilerin analizinde Jamovi 2.2.5 programı kullanılmıştır (Aksu, Reyhanlıoğlu ve Eser, 2021).

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlerde verilen sorulara cevap vermek için deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarına ve bu sonuçlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuma hızı ön test sonuçları ve okuduğu anlama ön test sonuçları arasından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 2*Bağımsız Örneklem T Testi*

	İstatistik	df	p	Ortalama Fark	Standart Hata Farkı		Etki Büyüklüğü
Ön Test Okuma Puanları	-0.216	64.0	0.830	-1.076	4.982	Cohen's D	-0.0532
Ön Test Anlama Puanları	-1.604	64.0	0.114	-0.758	0.472	Cohen's D	-0.3949

Tablo 3*Birinci Alt Probleme İlişkin Betimsel İstatistikler*

	Grup	N	Ortalama	Medyan	SD	SE
Ön Test Okuma Puanları	Deney	33	116.85	115.50	18.74	3.263
	Kontrol	33	117.9	125.0	21.63	3.765
Ön Test Anlama Puanları	Deney	33	9.27	9.00	1.99	0.346
	Kontrol	33	10.0	10.0	1.85	0.321

Kontrol ve deney grubu olarak toplam 66 öğrenci ile gerçekleştirilen uygulama sonunda okuma ortalamaları alınan öğrencilerin ön test verilerine göre okuma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için işe koşulan Bağımsız Örneklem t testi (Independent Samples T-Test) sonuçları Tablo 2’de, betimsel istatistikleri Tablo 3’te verilmiştir. Etki büyüklüğünün okuma puanlarında (Cohen’s $d = 0.0532$) orta, anlama puanlarında (Cohen’s $d = 0.03949$) ise zayıf bir düzeyde olduğu ifade edilebilir. Grup ortalamalarının (okuma ortalama=116,8-117,9; anlama ortalama=9,27-10) çok yakın çıktığı görülürken elde edilen sonuçlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını kontrol etmek için bakılan p değerine göre grupların okuma puanları (0.830, $p > 0.05$) arasında ve anlama puanları (0.114, $p > 0.05$) arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yapılan ön testte gruplar arasında okuma ve anlama puanları arasında anlamlı bir fark olmaması, iki grubun okuma hızı olarak birbirine yakın öğrencilerden oluştuğunu göstermesi yönüyle araştırma için istenen bir durumdur.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ön test verileri ile son test verileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4*Bağımlı Örneklem T Testi (Tekrarlı Ölçüm)*

		İstatistik	df	p	Ortalama Fark	Standart Hata Farkı		Etki Büyüklüğü
Ön Test Okuma Puanları	Son Test Okuma Puanları	-5.83	32.0	<.001	-14.4	2.46	Cohen’s d	-1.01

Tablo 5*İkinci Alt Probleme İlişkin Betimsel İstatistikler*

	N	Ortalama	Medyan	SD	SE
Ön Test Okuma Puanları	33	118	125	21.6	3.77
Son Test Okuma Puanları	33	132	136	26.7	4.65

Kontrol grubu öğrencilerinin okuma puanlarının analizleri Tablo 4'te verilmiştir. Tablodaki p değerine ($p = .001$, $p < 0.05$) göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Kontrol grubu öğrencilerinin 6 haftalık süreçte düzenli olarak yaptıkları okumaların bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

RSVP temelli uygulamanın kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin okuma hızı ön test verileri ile son test verileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 6

Bağımlı Örneklem T Testi (Tekrarlı Ölçüm)

		İstatistik	df	p	Ortalama Fark	Standart Hata Farkı		Etki Büyüklüğü
Ön Test Okuma Puanları	Son Test Okuma Puanları	-21.2	32.0	<.001	-198	9.37	Cohen's d	-3.69

Tablo 7

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Ortalama	Medyan	SD	SE
Ön Test Okuma Puanları	33	117	116	18.7	3.26
Son Test Okuma Puanları	33	315	300	63.1	10.98

Deney grubu öğrencilerinin okuma puanlarının analizleri Tablo 6'da verilmiştir. Analiz sonucu p değerine ($p = .001$, $p < 0.05$) göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu durum deney grubu öğrencileri ile onları RSVP temelli bir uygulama olan SwiftRead ile okumaya hazırlamak için gerçekleştirilen 6 haftalık göz egzersizleri, blok okuma, kare görme alanı, gölgeleme, takistoskop gibi okuma eğitimlerinin süreçte etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Tablo 7'de yer alan betimsel istatistikler incelendiğinde sınıf ortalaması ön testte dakikada 117 kelime iken son test sonrasında dakikada 315 kelimeye yükselmiştir. Cohen's d değeri 3.69 ile yüksek çıkmıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

RSVP temelli uygulamanın kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin, okuduğunu anlama testi ön test verileri ile son test verileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 8

Bağımlı Örneklem T Testi (Tekrarlı Ölçüm)

		İstatistik	df	p	Ortalama Fark	Standart Hata Farkı		Etki Büyüklüğü
Ön Test Anlama Puanları	Son Test Anlama Puanları	-9.11	32.0	<.001	-1.94	0.213	Cohen's d	-1.59

Tablo 9*Dördüncü Alt Probleme İlişkin Betimsel İstatistikler*

	N	Ortalama	Medyan	SD	SE
Ön Test Anlama Puanları	33	9.27	9	1.99	0.346
Son Test Anlama Puanları	33	11.21	11	1.96	0.342

Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının analizleri Tablo 8’de verilmiştir. Analiz sonucu elde edilen p değerine ($p = .001$, $p < 0.05$) göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Tablo 9’da verilen betimsel istatistikler incelendiğinde deney grubunun son test anlama puanının (ortalama=11.27), ön test anlama puanına göre (ortalama=9.27) yaklaşık 2 puan yükseldiği görülmektedir. Cohen’s d değeri 1.59 çıkarak yapılan uygulamanın etkili olduğu ortaya koymaktadır. Bu veri deney grubu öğrencilerin RSVP temelli bir uygulama olan SwiftRead ile hem okuma hızlarının hem de anlama düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Deney grubu öğrencilerinin ön testte dakikada okuduğu kelime sayısı ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön testte dakikada okuduğu kelime sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Deney grubu öğrencilerinin ön testte 15 soru üzerinden çoktan seçmeli olarak cevapladıkları testte aldıkları okuduğunu anlama puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin aynı ön testte aldıkları anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Her iki grubun da hem dakikada okuduğu kelime sayısı (kontrol grubu=117.92, deney grubu=116.84) hem de okuduğunu anlama düzeyi (kontrol grubu=10.03, deney grubu=9.27) olarak benzer seviyelerde olduğu görülmektedir.

Deney grubu ile bilgisayar ekranından yapılan son testte öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısında ve okuduğunu anlama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencileri dakikada okudukları kelime sayısı ön testte 116.84 iken SwiftRead ile gerçekleştirilen uygulamada öğrencilerin ortalama olarak dakikada 315.52 kelime okudukları görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin SwiftRead ile gerçekleştirilen uygulama sonrası hemen yapılan anlama testinde de ön teste göre bir artış olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencileri ön testte 9.27 puan alırken son testte bu değer 11.21 olarak ölçülmüştür. Deney grubu ile bilgisayar ekranından gerçekleştirilen uygulamalarda bazı öğrencilerde göz hassasiyetinde artış ve gözlerinde yaşarma gözlenmiştir. Bu durum ekrandan okuma yapılan diğer çalışmalarda da rapor edilmiştir (Dillon, 1992; Dockrell, Earle ve Galvin, 2010; Ziefle, 1998; L. Gardener, 2011; Khan ve Raza, 2012; Jeong 2012; Alevli, 2014).

RSVP tabanlı SwiftRead programı ile yapılan uygulamadan elde edilen verilere göre deney grubu öğrencilerinin hem dakikada okudukları kelime sayısı hem de anlama son test puanlarının ön test puanlarına göre yükseliş gösterdiği görülmektedir. Bu durum alan yazında daha önce gerçekleştirilen bazı ekrandan okuma çalışmaları ile çelişmektedir. Yurt içinde yapılan çalışmalarda Baştuğ ve Keskin (2012), Ertuğrul (2013), Aydemir, Horzum ve Öztürk (2013), Başaran (2014), Özen (2014), Ercan ve Ateş (2015); Elkatmış (2018), Baturalkız (2018) araştırmalarında öğrencilerin ekrandan okumaya göre kâğıttan okumada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın sonuçlarına ve sınırlılıklarına bağlı olarak ayrıca ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler şunlardır:

Farklı sınıf seviyelerinde öğrencilerin RSVP tabanlı uygulamalar ile okuma ve anlamaları ayrı veya beraber olarak çalışılabilir.

Ekran üzerinden okuma çalışması için sınıf düzeylerinde okuma etkinlikleri ve bunun etkileri çalışılabilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı içine veya okuma becerileri dersi içerisine ekrandan okuma, e-kitap üzerinden dijital metinleri takip etme becerilerini geliştirecek etkinlikler üzerine çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksu, G., Reyhanlıoğlu, Ç., & Eser, M. T. (2021). *Jamovi ile veri analizi*. Pegem Akademi.
- Alevli, O. (2014). *Ekrandan okumanın 8. sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Aydemir, Z., Horzum, B., & Öztürk, E. (2013). Ekrandan okumanın beşinci sınıf bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 2263-2271.
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83.
- Beccue, B., & Vila, J. (2004). Assessing the impact of rapid serial visual presentation (RSVP): A reading technique. *advanced distributed systems*. Springer: Berlin Heidelberg.
- Benedetto, S., Carbone, A., Pedrotti, M., Le Fevre, K., Bey, L. A. Y., & Baccino, T. (2015). Rapid serial visual presentation in reading: the case of spritz. *Computers in Human Behavior*, 45, 352-358.
- Dillon, A. (1992). Reading from paper versus screens: A critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, 35(10), 1297-1326.
- Dockrell, S., Earle, D., & Galvin, R. (2010). Computer-related posture and discomfort in primary school children: The effects of a school-based ergonomic intervention. *Computers & Education*, 55(1), 276- 284.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş (nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Anı Yayınları.
- Elkatmış, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ekran okumaya yönelik görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 203-222.

- Ercan, A.N., & Ateş, M. (2015). Ekrandan okuma ile kâğıttan okumanın anlama düzeyi açısından karşılaştırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 395-406.
- Ertuğrul, B. (2013). *İlköğretim beşinci sınıflarda ekrandan okumanın anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Forster, K. I. (1970). Visual perception of rapidly presented word sequences of varying complexity. *Perception & Psychophysics*, 8(4), 215-221.
- Gardener, L. (2011). A kindle in the classroom: E-reading devices and reading habits. *Language Arts Journal of Michigan*, 27(1), 29-33. <http://dx.doi.org/10.9707/2168-149X.1832>.
- Gilbert, L. C. (1959). Speed of processing visual stimuli and its relation to reading. *Journal of Educational Psychology*, 55, 8-14.
- Hedin, B., & Lindgren, E. (2007). A comparison of presentation methods for reading on mobile phones. *IEEE Distributed Systems Online*, 8(6), 2-2.
- Jeong, H. (2012). A Comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. *The Electronic Library*, 30(3), 390-408.
- Juola, J. F., Ward, N. J., & Mcnamara, T. (1982). Visual search and reading of rapid serial presentations of letter strings, words, and text. *Journal Of Experimental Psychology: General*, 111(2), 208.
- Juola, J.F., Tiritoglu, A., & Pleunis, J. (1995). Reading text presented on a small display. *Applied Ergonomics* 26, 227-229.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Khan, M., & Raza, M. (2012). Suitable length of text on the bases of eye blink for reducing maximum focus losses. *International Journal of Computer Applications*, 37(8), 15-21.
- Maden, S. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1305-1319.
- Özen, M. (2014). *5. sınıf öğrencilerinin kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasında metin türlerine ve cevap kaynaklarına göre anlam kurma farklılıkları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Potter, M. C. (1984). Rapid serial visual presentation (RSVP): A method for studying language processing. *New Methods in Reading Comprehension Research*, 118, 91-118.
- Potter, M. C., Kroll, J. F., & Harris, C. (1980). comprehension and memory in rapid sequential reading. *Attention and Performance VIII*, 395-418.
- Ziefle, M. (1998). Effects of display resolution on visual performance. *Human Factors*, 40(4), 554-568.

ANA DİLİ ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL GÖRSEL MATERYAL KULLANIMININ ÖĞRENMEDE KALICILIĞA ETKİSİ

Fatih BEKLEN

Mardin Ölçme Değerlendirme Merkezi Müdürlüğü

fatihbeklen04@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	7
Yaş Grubu:	11-14
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

ÖZET

Maden'e göre (2012), eğitim öğretim hedeflerinde ana dili edinimi oldukça önem arz etmektedir. Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşmanın ön şartlarından biri de bireyin ana dilini doğru ve etkili kullanmasıdır. Ayrıca bireyin ana dilini doğru ve etkili kullanmayı beceri hâline getirmesi, sarmal bir biçimde diğer disiplinleri olumlu yönde etkileyecektir. Çağdaş nesil bireylerin, etkileşimli araçlara daha çok ilgi duyduğu ve öğrenmede dikkat sürelerinin daha düşük olduğu bilinmektedir. Bundan dolayı ana dili öğretiminde geleneksel materyal kullanımının dikkat süresini olumsuz etkilemesi ve öğrenmedeki kalıcılığa etkisi problemi ele alınmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Bozhöyük Ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileriyle yürütülen bu çalışmada eylem araştırması metodu kullanılmış; veriler, uygulanan ön test ve son test sonuçlarına göre betimsel istatistik yoluyla incelenmiştir. Edinilen bulgular sonucunda düz anlatım tekniği ve görsellerle desteklenmiş dijital materyal kullanımı arasında oluşan farklılıklar gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçenin ana dili olarak öğretiminde dijital materyaller aracılığıyla görsellerle öğrenme yönteminin öğrenmeyi doğrudan etkilediği gözlemlenmiştir. Böylece ana dili öğretiminde dikkati çekmek ve kalıcılığı sağlamak adına dijital materyalin öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital materyal, görsellerle öğrenme, kalıcı öğrenme, ana dili öğretimi.

GİRİŞ

Ana dili öğretimi, başta okullarda olmak üzere sarmal bir biçimde birden çok disiplini doğrudan etkilemektedir. Eğitim öğretim dili olmasının yanı sıra günlük yaşamda da iletişimin temel ögesi olmasından dolayı ana dilimiz Türkçenin edinimi büyük önem arz etmektedir.

Orujov'a göre (2023) dil, bir toplumun millî zenginliğidir; o dili konuşanların tecrübelerini gelecek nesillere aktaran bir araçtır. Türkçe, söz varlığı açısından oldukça zengin bir dildir. Dilimizin zenginliğinin bir göstergesi olarak karşımıza çıkan deyimler; yaşam biçimimizi, örf ve âdetimizi, inanış, kabul, ret ve tümüyle değerlerimizi içinde barındırıp onları gelecek kuşaklara aktaran söz yapılarımızdır. Bundan dolayıdır ki ana dilimizin doğru bir şekilde öğretilmesi ve gelecek nesillere aktarılmasında deyimlerimiz oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

Gelişen ve değişen dünyada teknoloji, insanlık tarihiyle birlikte durmadan ilerlemekte ve hayatın her alanında vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşadığımız son çeyrek yüzyılda -özellikle küresel salgın sürecinin etkisinde- büyük sıçramalarla artık her disiplinin içinde var olan teknoloji,



eğitim öğretimin de vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Teknolojiyi eğitimden, eğitimi insandan ayrı düşünmenin imkânsız olduğu gerçeği doğrultusunda eğitim teknolojileri kavramı ortaya çıkmıştır. Böylece hayatın her alanında vazgeçilmez unsur olarak yer alan teknolojiyi, millî zenginliğimiz olan ana dilimizden ve ana dili öğretiminden ayrı tutamayız.

Dijital Okuryazarlık ve Lumi Web 2.0 Aracı

Geleneksel yöntemler; bireyi pasif kılarak eğitimi sadece belli bir ortama mecbur bırakırken etkileşimli dijital materyaller ise bireyi öğrenme ortamında daha aktif ve bağımsız kılmıştır. Aynı zamanda geleneksel yöntemler, özellikle yeni nesil bireylerin -çağın gereklerini de göz önüne alarak- kazanmaları gereken becerileri kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Kurudayıoğlu ve Bal'a göre (2014); dijital yöntemlerin dil öğretiminde kullanılması; öğrencileri süreç içine dâhil etmekte, öğretmen ve öğrenci etkileşimini desteklemekte, birden çok duyuya hitap edebilmektedir. Böylece etkileşimli dijital materyaller, geleneksel yöntemlere göre daha etkin bir öğrenme imkânı sunmaktadır. Etkileşimli dijital materyallerin içeriğinde bulunan metin, ses, görsel, grafik, video ve animasyon efektleri sayesinde öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel olarak sıklıkla uyarıldıkları, kendi ilgi alanlarına göre öğrenmek istedikleri konularda kendi kararları ile içeriği yönlendirebildikleri bir ortam oluşturulmaktadır.

21. yüzyıl becerileri, Trilling ve Fadel'e göre (2009):

Öğrenme ve yenilik becerileri: eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği, yaratıcılık ve inovasyon

Dijital okuryazarlık becerileri: bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı

Kariyer ve hayat becerileri: esneklik ve uyum, girişimcilik ve bağımsız, sosyal ve kültürlerarası ilişki, üretkenlik ve sorumluluk olmak üzere üç ana başlıkta toplanmıştır.

21. yüzyıl becerileri arasında büyük bir öneme sahip olan ve özellikle küresel salgın sürecinde hayatımıza tamamen giren teknoloji okuryazarlığı, eğitim öğretim ortamından bağımsız düşünülememektedir. Eğitim öğretim ortamının gelişmelerden bağımsız olmasının mümkün olmadığı, araştırmalar doğrultusunda ortaya konulmuştur. Tayşi'ye göre (2009) son yıllarda eğitim teknolojileri alanında büyük sıçramalar olmuş ve dijital materyaller, hemen hemen bütün eğitim öğretim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır.

Yürürlükte olan 2018 Türkçe Öğretim Programı (TÖP), daha önceki öğretim programlarına göre 21. yüzyıl becerilerini önceleyen bir program olarak Yetkinlikler (MEB, 2018) başlığı altında bu konulara doğrudan değinmiştir. Bireylerin hem yerel hem de uluslararası düzeyde yaşamları boyunca kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceriler; Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)'nde sekiz ana başlık altında belirlenmiştir. Mevcut sekiz başlık arasından iki başlıkta teknolojiyi tanıma, kullanma ve üretme konularından doğrudan bahsedilmiştir. Böylece TÖP tarafından belirlenen ve TYÇ'de yer alan bilgiler ışığında teknolojinin yabancı bir kavram olduğunu düşünmek bir yana hayatımızın her alanında var olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca TÖP'ün genel amaçlarında da TYÇ'de belirlenen maddeler ışığında öğrencilerin bu yetkinliklere sahip olması hedeflenmiştir.

Bilgiyi elde edip kullanmanın etkileşimli hâle evrilmesi, bilginin yayıldığı temel mekân olan okullarda da dijital dönüşümü mecbur kılmıştır. Nitekim sürekli değişen ve gelişen dünyada var olmak için çağa ayak uydurmak büyük önem taşımaktadır.

Öğrenmeyi etkileyen bir diğer unsur olan görsel materyal kullanımı; öğrenme ortamını daha keyifli, ilgi çekici ve eğlenceli hâle getirmektedir. Aynı zamanda birden çok duyuya hitap ederek öğrenmeye katkı sağlaması, öğrenmenin kalıcılığını olumlu etkilemektedir. Çetiner ve Haldan'a göre (2020) görseller, bilgiyi somutlaştırmada yardımcı olduğundan bilginin daha anlaşılır olmasını sağlamaktadır.

Bununla birlikte görsel zekâsı baskın olan bireyler, daha fazla bilgiyi işleyip akıllarında tuttuğundan daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bundan dolayı bu çalışmada görsellerle desteklenmiş dijital materyal kullanımının öğrenmeye etkisi nedir sorusuna cevap aranmıştır.

Teknolojik sıçramalardan özellikle Web 2.0/3.0 sürümleri, eğitim öğretim ortamında bilgiyi yaymak, kullanmak ve çağın gereklerini karşılamak için önemli araçlardır. Ayrıca bu araçlar ders materyalinin görsellerle desteklenmesine ciddi anlamda olanak sağlamaktadır. Bir Web 2.0 masaüstü yazılımı olan Lumi, bahsi geçen özellikleri karşılar nitelikte olmakta ve birden çok disiplinde daha kullanışlı araçlar ve imkânlar sunmaktadır. Lumi, farklı öğrenme içerikleri üretmeye imkân veren ve eğitim öğretim ortamında hem öğretmen hem de öğrenci açısından esneklik sağlayan H5P eklentisiyle birlikte çalışmaktadır.

Etkileşimli içerik geliştirilmesinde sıklıkla kullanılan Lumi; eğitimi erişilebilir, bireysel ve heyecan verici hâle getirmeye odaklanmaktadır (Lumi, 2022). Lumi’de hazırlanan çalışmaların EBA’ya tümleşik biçimde öğrenciye sunulması ve H5P eklentisiyle uyumlu hâlde çalışması, öğretmen ve öğrenci açısından büyük kolaylık sağlamaktadır. H5P, Bozdağ ve Gökler’e göre (2023), etkileşimli video gibi birçok içeriği açık kaynak kodlu biçimde kullanıcılara sunan, aynı zamanda öğrenme içeriği hazırlama açısından oldukça kapsamlı seçenekler barındıran bir eklentidir. Bu eklentinin ders materyaliyle kullanılması, öğrenilen bilgilere karşı eleştirel düşünme imkânı verirken öğrenme ortamının hem çevrim içi hem de çevrim dışı olmasından dolayı öğretmen ve öğrencilere esneklik sağlamaktadır.

Lumi yazılımı ile çalışan H5P editörü; ses kaydı, boşluk doldurma, birden çok seçimli, tek seçenekli, sürükle bırak, doğru yanlış, etkileşimli video, sanal tur, etkileşimli kitap, zaman çizelgesi gibi eğitim öğretim ortamında ihtiyaç duyduğumuz birçok aracı içermektedir. Ayrıca içerdiği çeşitlilik bakımından farklı zekâ türlerine de hitap etmektedir. Öğrenmenin farklı zekâ türlerine hitap etmesi ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmesi, öğrenmeyi daha anlamlı kılmaktadır.

YÖNTEM

İki hafta boyunca yürütülen çalışmada literatürde “öğretmen araştırması” olarak da bilinen eylem araştırması metodu kullanılmış; ön test, son test ve gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. İlk olarak Bozhöyük Ortaokulunda ders notu ortalamalarına göre başarı durumu birbirine yakın olan iki ayrı 7. sınıftan toplam 45 öğrenci seçilmiştir. Bu çalışmada etkileşimli dijital materyal aracılığıyla görsellerle öğrenmenin öğrenmeyi olumlu biçimde etkilediği ve öğrenmenin kalıcılığı üzerinde ciddi farklılıklar oluşturacağı savunulmuştur.

Çalışmada kullanılan içerik, “6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarından ve aynı hedef kitlenin okuma materyallerinden seçilen 100 deyim” (Baş, 2013) arasından sık kullanılan ilk elli deyim seçilmiştir.

Tablo 1*Araştırma için Seçilen Deyimler*

Ön Testte Kullanılan 25 Deyim	Son Testte Kullanılan 25 Deyim
ağır basmak dara düşmek fena olmak içini kemirmek kafasına koymak kızarıp bozarmak renk vermemek ses çıkarmamak tepesinden kaynar sulan (dökülmek) üstüne yürümek yakasına yapışmak yerin dibine geçmek acı çekmek ayağına kapanmak bayram etmek boyun eğmek dillere düşmek gönül almak gözünün yaşına bakmamak hafife almak kafa yormak kara kara düşünmek kıt kanaat (geçinmek) tatlıya bağlamak yabana atmak	ağzının içine bakmak dizini dövmek göz atmak iş başa düşmek kalp (kalbini) kırmak ödü patlamak sarmaş dolaş olmak sıkboğaz etmek üstünde durmak yaka silkmek yelkenleri suya indirmek yuvarlanıp gitmek ağırdan almak başı dara düşmek beli bükülmek canından bezmek elini çabuk tutmak göz yummak dört duvar arasında kalmak içi gitmek kapısını aşındırmak kucak açmak tuz(la) buz olmak yol kesmek yolunu gözlemek

Yirmi beş deyim her iki sınıfa düz anlatım tekniğiyle anlatılmış, ardından deyimlerle birlikte etkinlikler yapılmıştır. Yapılan ön testin ardından bir diğer 25 deyim; kontrol grubuna düz anlatım tekniğiyle, deney grubuna Lumi Web 2.0 aracı H5P eklentisiyle hazırlanan “Görsellerle Deyimler” adlı etkileşimli video aracılığıyla sunulmuştur. Deney grubuna sunulan materyalde deyimler için çağrışım yapacak resim, fotoğraf, ses ve video destekli sahneler kullanılmıştır. İçerikte öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde bilgiler ve ardından soru kutucukları belirdikten sonra öğrenmenin gerçekleşmesiyle sahne otomatik olarak ilerlemektedir. Sahnenin durduğu her birimde öğrenci, kendi öğrenmesine anlık dönütler alacak şekilde bilgi kutucukları ve çeşitli sorularla karşılaşmıştır. Bahsi geçen etkileşimli video; görsellerle desteklenmiş ve etiket, metin, tablo, bağlantı, resim, başlıksız özet, tek seçimli set, çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk doldurma, sürükle bırak, kelimeleri işaretle, kelimeleri sürükle, çapraz yollar ve navigasyon seçenekleriyle zenginleştirilmiştir. Görsel ve videolarla desteklenen etkileşimli videonun uzunluğu, esasında bir dakika 45 saniye sürmektedir. Fakat öğrencilerin etkileşimi ve bilgiyi işleme durumuna göre bu süre daha da uzayabilmektedir.

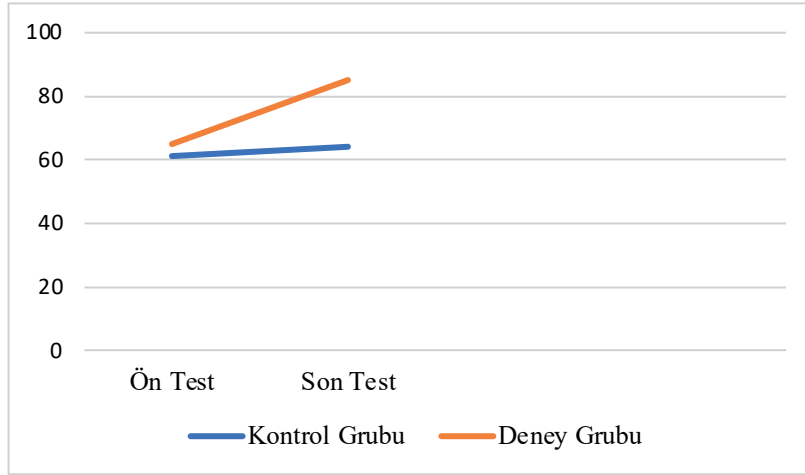
Bu çalışmada toplanan ön test ve son test verileri, nicel olarak değerlendirilip gruplar arasında oluşan farklılıklar betimsel istatistik yoluyla incelenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Düz anlatım tekniğiyle gerçekleştirilen anlatımdan bir hafta sonra yapılan ön testte kontrol grubunun 100 üzerinden 61, deney grubunun 64 puan ortalaması gözlemlenmiştir. Bir diğer 25 deyim; kontrol grubuna düz anlatım tekniğiyle, deney grubuna Lumi Web 2.0 aracı H5P eklentisiyle hazırlanan “Görsellerle Deyimler” adlı etkileşimli video aracılığıyla sunulduktan iki hafta sonra öğrenmeyi sınamak adına açık uçlu sorularla son test uygulanmıştır. Sınama sonucunda 100 üzerinden kontrol grubunun 65, deney grubunun ise 85 puan ortalaması gözlemlenmiştir.

Şekil 2

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Sonuç Grafiği



Uygulama öncesi, sırası ve sonrasında deney grubundaki öğrencilerin derse karşı tutumları ve iki farklı öğrenme yöntemine karşı sergiledikleri davranışlar, öğretmen tarafından gözlemlenmiş ve öğrencilerle bu çalışma hakkında mülakat yapılmıştır. Yapılan gözlem ve mülakat sonucunda öğrencilerin etkileşimli materyale karşı daha ilgili oldukları, dikkatlerinin de önemli ölçüde arttığı ve süreçten oldukça keyif aldıkları kanaatine varılmıştır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmada dijital materyaller aracılığıyla görsellerle öğrenme yönteminin öğrenmede etkili bir yöntem olduğu saptanmış ve elde edilen bulgulara göre öğrencilerin, etkileşimli dijital materyallere daha ilgili davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Araştırmaya konu olan “Görsellerle Deyimler” adlı etkileşimli video aracılığıyla öğrenme ortamında kullanılan etkileşimli dijital materyalde görsel kullanımının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği ve dikkati canlı tuttuğu sonucuna varılmıştır. Etkileşimli videoda, görsellerle birlikte ilerleyen deyimlerden sonra içerikte bulunan sorular, öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirmiş ve yanlışları düzeltmede anlık dönütler sağlamıştır. Özellikle eğitim öğretim ortamında ve sonrasında kullanılan materyalin anlık dönüt sağlaması, öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir.

Ayrıca eğitim öğretim ortamında başvuru geleneksel yöntemlerin çağın gereklerine belli bir yere kadar cevap verdiği ve çağdaş becerilerin kazandırılmasında yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir. Etkileşimli materyaller ile karşılıklı iletişim sağlanıp öğrenenin dikkati ve motivasyonu artırılarak öğrenmenin etkinliği ve verimliliği olumlu biçimde geliştirilebilir.



Söz varlığının geliştirilmesinde ve Türkçenin ana dili olarak öğretiminde, dijital materyaller aracılığıyla görsellerle öğrenme yönteminin öğrenmeyi doğrudan etkilediği saptanmıştır. Böylece ana dili öğretiminde dikkati çekmek ve öğrenmede kalıcılığı sağlamak adına geleneksel yöntemlerin yanı sıra dijital materyallerle çağdaş yöntemlerin kullanımı artırılmalıdır. Ayrıca bu çalışmada yer alan materyalin esnekliği göz önünde bulundurularak farklı sınıf seviyelerinde ve kazanımlarda kullanımı önerilir.

KAYNAKÇA

- Baş, B. (2013). İlköğretim okulları için hazırlanan deyim sözlükleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 24-31.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 65-89.
- Bozdağ, H. C., & Gökler, İ. (2023). Ters yüz sınıf modeline yönelik dijital içerik tasarımı: Biyoloji dersi örneği. *Journal of Computer and Education Research*, 11(21), 335-355.
- Gül, F., & Soysal, B. (2009). Dil ve düşünce ilişkisi üzerine. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 13, 65-76.
- Kaya, Z. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95.
- Lumi. (2022). Main page. <https://app.lumi.education/>.
- Maden, S. (2012). Temel dil becerilerinin eğitimi açısından ders dışı (informal) etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrenci tercihleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 36-55.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2015). *Türkiye Yeterlilik Çerçevesi*. <https://www.tyc.gov.tr/sayfa/hakkin-da-i97000803-d54d-46b7-a279-3493c4fd6cb0.html>
- Orujov, E. (2023). Haydar Aliyev'in siyasi ve ideolojik faaliyetinde dil politikası. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences (BNEJSS)*, 9(4).
- Özen, E. (2021). Açık ve uzaktan öğrenmede bireysel farklılık olarak öğrenme hızı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1-5.
- Tayşi Karakuş, E. (2019). Bilgisayar destekli materyal kullanımının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1).
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201.

TÜRKÇEMİZE GİREN YABANCI KELİMELERİN FARKINDALIĞI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA “SEVİP SÖYLE TÜRKÇEYİ”

Gülizar IŞIK

Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi

gulizarfelsefe@gmail.com

Dilşad Sena SARIŞIN

incidelen@hotmail.com

Ali Uğur KARATAY

alimiro0214@gmail.com

Hasan Ziya YOKUŞ

hasanziyayokus33@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	5
Yaş Grubu:	11-14
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

ÖZET

Dilde kirlenmeye yol açan önemli sebeplerden biri dilde karşılığı olduğu hâlde, yabancı kelime kullanımının artmasıdır. Amacımız, kullandığımız yabancı kelimeleri, tasarladığımız dijital oyun ve kelime eşleştirme kartlarıyla öğrencilere fark ettirebilmektir. Unity uygulamasında oyun geliştirilmiş, kelime kartları tasarlanmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. 2021-2022 yılında Elazığ Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 50 öğrenci amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Oyunun katılımcı grubu 5. sınıf düzeyinde 20 öğrenciden oluşmaktadır. Oyun öncesinde ön test sonrasında son test gönderilmiş, veriler grafikler hâlinde yorumlanmıştır. 5. sınıf düzeyinde 30 öğrenci ile uygulama yapılmıştır, yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin bazı kelimelerin oyun öncesinde %100'lük bir oranla Türkçe olduğunu düşündükleri oyun sonrasında %95'lik bir oranla yabancı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Görüşme formu sonucunda dört temaya ulaşılmıştır. Uygulamanın dilimize giren yabancı kelimelerin fark edilmesi açısından etkili olduğu düşünülmektedir. 2021 yılının “Yunus Emre ve Türkçe Yılı” ilan edilmesinden yola çıkılarak bu alanda çalışmaların artırılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, dilde kirlenme, dijital oyun.

GİRİŞ

Geçmişten günümüze doğru baktığımızda dil ve kültürdeki değişmelerin kaçınılmaz olduğu düşünülebilir ancak başka dillerden kelime alırken kurallarıyla birlikte alıp kullanma o dilin yapı, anlam bilim, yazım, sesbilim, okuma kural ve geleneklerini bozar, böylece dilde yozlaşma başlar. Son yıllarda Türkçe'mize giren yabancı sözcüklerin Türkçenin kurallarını bozarken dili yozlaştırmakta olduklarını söyleyebiliriz (Tosun, 2005). Dili elbette sadece konuşma aracı olarak görmemek gerekir çünkü o aynı zamanda toplumun içinde barındırdığı kurallarını değer yargılarını da geleceğe taşıyan önemli bir unsurdur. Öyle ki somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında dilin bir araç olduğu (Mete, Candeğer ve Koca, 2017) söylenmektedir.

Kültürün en başta gelen öğelerinden olan, insanı diğer varlıklardan ayıran, sadece insana özgü bir alan olan dil, aynı zamanda bir iletişim düzeni oluşturur (Aksan, 2005). Kuşkusuz bir toplumun değerlerini ve kültürünü gelecek kuşaklara taşıyan dil kıymetli bir hazinedir. Birey küçükken ana dilini ailesinden, sosyal çevresinden öğrenir. Daha sonra dili bireyin bilinçaltına inerek onunla toplum arasında en güçlü bağlarını oluşturan (Aksan, 2000) bir araç işlevi görmektedir. Son yıllarda artan teknolojik gelişmeler ve beraberinde getirdiği iletişim unsurları bir taraftan bireylerin hızlı iletişimini sağlarken ne yazık ki diğer taraftan dilin kültüre uygun olmayan şekilde kullanımını da beraberinde getirmiştir. Şaşırtıcı teknolojik gelişmelerin olduğu bir süreçte değişimin merkezinde iletişim araçları teknolojilerindeki gelişmeler yer almaktadır (Giddens, 2000). İletişim araçları ve medya aracılığı ile artık dünya bize gelmektedir. Toplumların ilerlemesinde önemli rol üstlenen iletişim ve medyanın, dilde anlam karmaşalarının oluşmasında ve yapısının bozulmasında, rolü büyüktür (Şensoy, 2006). Özellikle gençlerin ve çocukların bu durumdan fazlaca etkilendiklerini söyleyebiliriz. Ayrıca İngilizce kavram ve terimlerin sosyal ağlarda yaygın olarak kullanılması ile yabancı kelimeler ana dile geçerek kullanılmakta ve kolayca yerleşmektedir. İnternet ve bilgisayar kullanımının artması özellikle genç nesil arasında anlamsız sözcüklerin ortaya çıkmasında ve dilin bozulmasında etkili olmuştur (Cahan, 2018). Hâlbuki Türkçe oldukça güzel bir dildir. Bu durumu en güzel ifade eden ise Yesevi'nin sözleridir. Yesevi Farsçayı çok iyi bilmesine rağmen Türkçeyi seçmiştir. Kurduğu medresenin şiir, konuşma, yazışma ve eğitim dili Türkçe idi. Burada yetişen binlerce insan "Türk Dünyası"nın her tarafında Yesevi'nin Türkçe şiirlerini seslendirdiler (Akçora, 2021). Kültürümüzün ve yüce değerlerimizin gelecek kuşaklara aktarımında dilimizi kullanmanın ne derece önemli olduğunu görmekteyiz. Görüldüğü gibi dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan, kendine has kuralları olan ve toplumun değer yapısını gelecek kuşaklara aktaran oldukça önemli bir unsurdur. Dili yozlaşmaya götüren önemli sebeplerden bir kaçını ele almak gerekirse

* İmlâ kurallarına uyulmaması,

* Dilde karşılığı varken yabancı sözcük kullanılması,

* Dilin içyapısına uygun şekilde kullanılmaması olduğunu söyleyebiliriz. Güzel dilimiz Türkçe ise geçmişte olduğu gibi günümüzde de ne yazık ki bozulma tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu ise çeşitli ürünlerin isimlerinin yabancı olmasıyla, son yıllarda iyice artan iş yeri, meslek isimlerinin özellikle İngilizce oluşu şeklinde kendini göstermektedir. (Tokatlı, 2005).

Bu çalışmamızda bu nedenle dilimizde normal olarak kullandığımız yabancı kelimelerin Türkçelerini hatırlatmak için eşleştirme kartları oluşturulmuş ve yaş grubu küçük öğrencilerde eğlenceli bir şekilde dildeki yabancı kelimeleri fark etmeleri hedeflenmiştir. "Varoluş iddiasındaki milletler, her zaman insanlığın hayatındaki gelişmeleri yakından takip etmişler ve kendilerine uygun değişim ve gelişim süreçleri yaşamışlardır"(Gedizli, 2006). Gelişen teknoloji ile birlikte dijitalleşmenin büyük bir hızla yayıldığı günümüzde eğitimde farklılıklar oluşturmak elbette kaçınılmaz olmuştur. Çocuğun dil edinişi için hazırlanan öğretim materyallerinin dil ile ilgili bir problemin çözümünde kullanılabilmesi ve kültür aktarımında verimli olabilmesi değişim ve gelişmelere göre çeşitlenmesini ve yenilenmesini ayrıca bilimsel çalışmaların takip edilmesini gerektirmektedir. (Karatay, 2007). Bu çalışmanın bu açıdan bakıldığında oldukça önemli olduğunu söyleyebiliriz.

YÖNTEM

Araştırma basamakları: Araştırmada alan yazını taraması yapılmış ve dilimizde en çok kullanılan gündelik hayatımızda çoğunun yabancı olduğunu fark etmediğimiz kelimeler sözlükten seçilerek (TDK ve Türkçe Sözlük) oluşturulan 40 kelime ile eşleştirme kartları oluşturulmuştur. Öğretim materyali olarak tasarlanmış eşleştirme kartlarında yabancı kelime kırmızı renk, kelimenin Türkçesi ise yeşil renkle yazılmıştır. Kartların basımı yapılmış öğrenme ortamlarında küçük gruplara eşleştirme ve cümle kurma oyunu şeklinde uygulanmıştır. Unity uygulamasıyla “Değerli Dil” isimli dijital oyun geliştirilmiş, öğrencilere gönderilerek oynamaları sağlanmıştır. Bu dönemde çocukların dikkatini en çok çeken şeyin dijital içerik olmasından hareketle uygulama ile farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Çünkü “araç, gereçler düşünmeye yardım eden öğelerden destek alır, bu kaynaklar öğrenenin bilgiyi düzenlemesini ve kalıcı düşünceler oluşturmasını kolaylaştırır.” (Giordan, 2008).

Veri toplama teknikleri: Öğrencilere dijital oyun öncesi, oyunun etkililiğini ölçebilmek ve oyunda yer alan kelimelerin Türkçe mi, yabancı mı olduğunu düşündüklerini tespit edebilmek amacıyla geliştirdiğimiz ön test Google Formlar üzerinden gönderilmiştir. Oyun WhatsApp uygulaması yoluyla gönderilmiş ve öğrencilerin oyunu oynamaları sağlanmıştır. Oyun sonrasında son test gönderilmiş, veriler grafikler hâlinde alınmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın eşleştirme kartlarıyla uygulandığı bölümünde ise öğrenme ortamında küçük gruplar oluşturulmuş ve kelime eşleştirme kartları ile uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin eşleştirdikleri kelimenin Türkçesi ile bir cümle kurması istenerek kelimenin Türkçe kullanımına vurgu yapılmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde açık uçlu sorunun yer aldığı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda kategoriler oluşturulmuştur. Kategorize yapılırken birbirine benzer ifadeler aynı kategoriye alınmıştır. Dijital oyunun etkisini ölçebilmek amacıyla uygulanan ön test ile son test sonuçları yüzde olarak verilmiştir. Araştırmamızda karma araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma grubu: Araştırma grubumuz için 2021-2022 yılında Elazığ Bilim ve Sanat Merkezine (BİL-SEM) devam eden 50 özel yetenekli öğrenci amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Oyunun katılımcı grubu 5. sınıf düzeyinde 20 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın eşleştirme kartlarıyla uygulandığı bölümün katılımcı grubu ise 5. sınıf düzeyinde 30 öğrenciden oluşmaktadır.

BULGULAR VE YORUMLAR

“İnsanın gerçek vatani ana dilidir, ben onun sınırları içinde nöbet tutarım” Albert Camus (Aksakallı, 2015). Dilin bir millet için önemini bu cümlelerin oldukça iyi anlattığını söyleyebiliriz. Türkçemiz günümüzde de ne yazık ki yozlaşma tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle bu çalışma ile bu konuda farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin en çok zaman geçirmeye çalıştıkları dijital içerikle Türkçemize giren yabancı kelimelere dikkat çekilmiştir. Öğrenme ortamında öğrencilerin kartları eşleştirmeleri, kelimenin Türkçesi ile bir cümle kurması istenerek kelimenin Türkçe kullanımına vurgu yapılmıştır. Küçük gruplarla yapılan uygulamalar sonrasında dört kategori oluşturulmuştur.

Kategoriler ve doğrudan verilen öğrenci yanıtlarından örnekler:

1. Çalışmanın eğlenceli olduğu.

Ö17: Çalışmada çok eğlendim aynı zamanda çok öğreticiydi bir sürü şey öğrendim.

2. Dilimizde kullandığımız çoğu kelimenin yabancı olduğunun bilinmediği.

Ö2: Biz fark etmeden ne kadar çok kelime yerleşmiş dilimize. Neden biz yabancı dillerden örnek alıyoruz ki onlar bizden (dilimizden) örnek alsın. Dilimizden vazgeçmeyelim. Türkçe dilini koruyalım.

3. Dilimizi korumamız gerektiği.

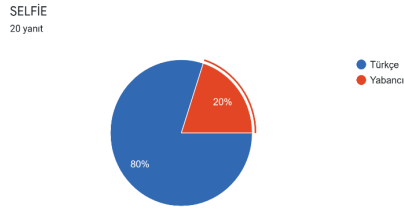
Ö26: Dilimize ne kadar bilmeden yabancı kelime kullandığımızı yani Türkçe sandığımız kelimeler varmış. Bu etkinlikte bana yabancı kelimeleri bilmeden kullandığımızı ve daha fazla kullanmayacağımızı anladım. Dilimizi korumalıyız.

4. Türkçenin kullanımı için özen gösterilmesi gerektiği.

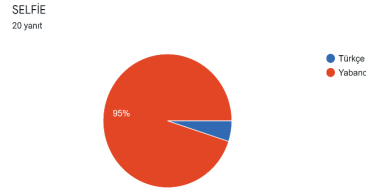
Ö29: Ben bu etkinlikten dilimizin çok fazla korunmadığını fark ettim. Türkçe dili eski zamandan bu zamana kadar farklı diller ve kültürlerle yaşamış. Türkçemizi daha çok koruyup, Türkçe konuşmaya özen göstermeliyiz.

Dijital oyun uygulamasının ön test son test grafik sonuçlarından örnekler şu şekildedir:

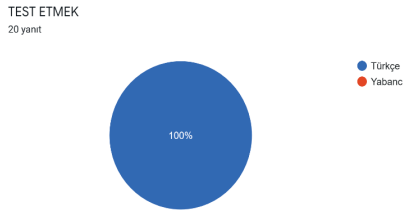
Grafik 1 Ön Test (16 kişi Türkçe)



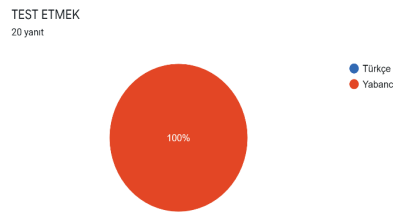
Grafik 2 Son Test (19 kişi yabancı)



Grafik 3 Ön Test (20 kişi Türkçe)



Grafik 4 Son Test (20 kişi yabancı)



“Değerli Dil” isimli oyun öğrencilere gönderilmeden önce uygulanan ön test ve oyun belirli bir süre uygulandıktan sonra gönderilen son testi karşılaştırdığımızda oyunun etkililiğinin oldukça iyi olduğu gözlenmektedir. Örneğin “selfie” kelimesinin oyun öncesi Türkçe olduğunu düşünenlerin oranı %80 iken oyun sonrası yabancı olduğunu düşünenlerin oranı %95 olmuştur. Test etmek kelimesini örnek verecek olursak oyun öncesi %100 olarak Türkçe olduğunu düşündükleri kelimenin oyun sonrası yine %100’lük bir oranla yabancı olduğunu belirtmişlerdir. Aynı oran versiyon, avantaj, literatür kelimeleri için de söz konusudur. Koordinasyon kelimesinin % 100’lük bir oranla Türkçe olduğunu düşünürlerken oyun sonrası %95’lik bir oranla yabancı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Genel olarak baktığımızda geliştirdiğimiz oyunun öğrencilerin dilimize giren yabancı kelimeleri fark etmeleri açısından oldukça etkili olduğu düşünülmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bir dilin söz varlığının ne ölçüde kendi kelimelerinden oluştuğu (Tosun, 2005) önemlidir. Toplamları gelecek kuşaklara taşıyan, kültürün gelecek kuşaklara aktarımını sağlayan en kıymetli hazine kabul edilmelidir ki o toplumun dilidir. Milletlerin kültürel değerlerini oluşturan, milletleri ayakta tutan kültürü ancak milletlerin dili sayesinde günümüze aktarılmaktadır, dolayısıyla dili korumak ile millî varlığı korumak aynı seviyede algılanmalıdır (<http://turkdili.gen.tr/dil-ve-kueltuuer.html>). Görülüyor ki dil bilinenin aksine sadece konuşma aracı olmayıp aynı zamanda o toplumun içinde barındırdığı değerlerini, toplumsal yapısını da gelecek kuşaklara aktaran önemli bir unsurdur. Bu nedenle dilimize sahip çıkmamız yabancı kelimelerden arındırmamız önemlidir. “Değerler, bireylerin yaşamlarını yönlendiren, yaşamına anlam veren, kişilerin nesneler hakkında fikirlerini ileten düzenleyicilerdir” (Gürüz ve Eğinli, 2008). Bu nedenle dil gelecek kuşaklara değerlerimizin aktarımında önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Güzel dilimiz Türkçe, geçmişten günümüze kirlenme tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum iş yeri isimlerinin, ürünlerin isimlerinin yabancı oluşu şeklinde kendini göstermektedir. (Tokatlı, 2005). Genellikle yolda yürürken gördüğümüz mağaza isimlerine alışmış olduğumu görmektediriz. *Sokaktaki Yabancı* kitabında İsmail Doğan konuyu sosyolojik olarak ele alırken dilini yüceltmeyen toplumların zaman içerisinde başka toplumların tutsağı olacağına, tüketmeye eğilimli toplumların öncelikli olarak dillerini ve kültürel kimliklerini kaybedeceklerine vurgu yapmaktadır (Tokatlı, 2005). Bu nedenle konu üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Çünkü milletin bütünlüğünü sağlayan önemli faktörlerden biri olarak dil düşünülmektedir (Aydoğan, 2019).

Bu çalışma ile hazırlamış olduğumuz dijital oyun içeriği ile farkına varmadan kullandığımız yabancı kelimelerin aslında Türkçelerinin olduğu çalışma gruplarımıza fark ettirilmiştir. Bu dönemde çocukların dikkatini en çok çeken şeyin dijital içerik olmasından hareketle uygulama ile farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Çünkü “araç, gereçler düşünmeye yardım eden öğelerden destek alır, bu kaynaklar öğrenenin bilgiyi düzenlemesini ve kalıcı düşünceler oluşturmalarını kolaylaştırır.” (Gordan, 2008). Tasarladığımız kelime kartları ve dijital oyun içeriği ile öğrencilerin dikkatleri Türkçe kelimeler üzerine çekilmiştir. Dilin değer aktarımı üzerindeki rolü ile ilgili vurgulamalar yapılırken aynı zamanda karttaki Türkçe kelimeyi kullanarak cümle oluşturmaya çalışmaları eğlenceli öğrenme ortamı oluştururken dilde kullandığımız yabancı kelimelerin Türkçelerinin öğretilmesi çalışmayı önemli kılmıştır. Ayrıca kitap araçları tasarlanmış öğrencilere dağıtılmış ve bu şekilde çalışmanın daha çok kişiye ulaşması sağlanmıştır. 20 ortaokul öğrencisine dijital oyun öncesi ön test ve son test Google Formlar üzerinden gönderilmiş veriler grafikler hâlinde verilmiş ve yorumlanmıştır. Bazı kelimelerin oyun öncesi % 100’lük bir oranla Türkçe olduğu düşünülürken oyun sonrası %95’lik bir oranla yabancı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Genel olarak baktığımızda geliştirdiğimiz oyunun dilimize giren yabancı kelimeleri öğrencilerin fark etmeleri açısından oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Eğitim ortamında öğrencilere uygulanan çalışma sonrasında alınan yazılı geri bildirimlerle oluşturulan kategorilere göre öğrencilerin neredeyse tamamı “Türkçemize bu kadar kelime girdiğinin farkında değildik, bazı kelimeleri Türkçe zannediyorduk, şaşırdık.” cevaplarını vermişlerdir. Son olarak Hoca Ahmed Yesevi’nin Türkiye Türkçesine aktarılmış iki mısrası ile çalışmamızı bitirirsek dilimize sahip çıkmanın önemi de bir kez daha vurgulanmış olacaktır. “Hoca Ahmed, yedi atana rahmet, Fars dilini bilir de sevip söyler Türkçeyi” (Bice’den Aktaran, Tan, 2017). Öyleyse vatanımızı bekleyecek olan Türkçemizin korunması için daha çok gayret göstermeliyiz. 2021 yılının “Yunus Emre ve Türkçe Yılı” ilan edilmesinden (<https://www.haberturk.com/2021-yunus-emre-ve-turkce-yili-2962067>) yola çıkılarak bu alanda çalışmaların artırılması gerektiğini söyleyebiliriz.



KAYNAKÇA

- Akçora, E. Ö. (2021). Türkistanlı Hoca Ahmed Yesevî'nin Türk Dünyası'ndaki yeri ve önemi. *Bellek Uluslararası Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-17.
- Aksan, D. (2000). Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim. *Türk Dil Kurumu Yayınları*.
- Aksan, D. (2005). *Yunus Emre şiirinin gücü*. Bilgi Yayınevi.
- Aksakallı, M. (2015). Âşık Mahzunî Şerif'in şiirlerinde söz varlığı [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi
- Aydoğan, B. (2019). Sadri Maksudi Arsal'ın Türk diline katkıları/Sadri Maksudi Arsal's contribution to Turkish Language. *Türk Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (17), 217.
- Dil Derneği. (2005). *Türkçe sözlük*. Dil Derneği Yayınları.
- Cahan, N. (2018). *Sosyal medyanın orta öğrenim öğrencilerinin söz dağarcığına etkileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Pamukkale Üniversitesi,
- Gedizli, M. (2006). *Okuyabilmek*. Marka Yayınları.
- Gürüz, D., & Eğinli, A. T. (2008). *İletişim becerileri: Anlamak-anlatmak-anlaşmak*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. Hüseyin Özel, Cemal Güzel (Çev.). Ayraç Yayınevi.
- Giordan, A. (2008). *Öğrenme*. Mehmet Baştürk, Ebubekir Bozovalı, Murat Tulan (Çev.). Deki Basım Yayım.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-477. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26115/275130>
- Mete, F., Candeğer, Ü., & Koca, T. (2017). Somut olmayan kültürel miras: Ferfene (Ankara örneği). *Millî Folklor*, 29(114).
- Şensoy, F. (2006). *Medya ve iletişim yolu ile Türkçeye girmiş yabancı sözcükler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi
- Tan, N. (2017). Uluslararası Hoca Ahmed Yesevî ve günümüzdeki izleri sempozyumu. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi* (No. 43, pp. 461-465). Türk Dil Kurumu.
- Tokatlı, S. (2005). Türkiye Türkçesinin bugünkü durumu ve sorunları üzerine yazılan kitaplar. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(2), 191-196.
- Tosun, C. (2005). Dil zenginliği, yozlaşma ve Türkçe. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 136-154. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/104646>
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/>
- <http://turkdili.gen.tr/dil-ve-kultuer.html>
- <https://www.haberturk.com/2021-yunus-emre-ve-turkce-yili-2962067>

EŞ ANLAMLI KELİMELERİN ÖĞRENİLMESİNDE EŞİ BENDE OYUNUNUN ETKİSİ

Güneş DÜNDAR KAYMAK

Yalçın Koreş Ortaokulu

kaymakgunes@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	5
Yaş Grubu:	9-10
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanım:	T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.

ÖZET

Dil gelişiminin zenginliğini sağlayan unsurlardan biri kelimelerin eş anlamlılarının bilinmesidir. İlköğretim çağındaki çocuklara eş anlamlı sözcüklerin düz anlatım yöntemiyle öğretilmesi konuyu sıkıcı hâle getirerek sözcüklerin eş anlamlılarının zor öğrenilmesine sebep olmaktadır. Eş anlamlı kelimelerin 9-10 yaşlarındaki çocuklara kolay, eğlenceli bir şekilde öğretilerek söz varlıklarının zenginleştirilmesinin hedeflendiği bu çalışma için “Eşi Bende” oyunu tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında deneysel araştırma yöntemi kullanılarak ön test son test tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Malatya ili Yalçın Koreş Ortaokulunda eğitim gören 5. sınıfta okuyan 80 öğrenci ile yapılmıştır. Homojen bir şekilde oluşturulan deney ve kontrol gruplarında hazırbulunuşluk farkı en aza indirgenerek 40’ar öğrenci yer almıştır. Kontrol grubunun ön test ortalamasının %11, deney grubunun ise %15 olduğu görülmüştür. Seçilen eş anlamlı kelimeler kontrol grubuna söylenerek defterlerine yazdırılmış, deney grubuna ise “Eşi Bende” oynatılmıştır. Son testte kontrol grubunda %30, deney grubunda %70 başarı artışı olmuştur. Sonuç olarak “Eşi Bende” oyununun eş anlamlı kelimelerin öğrenilmesinde etkili olduğu, farklı okul kademelerinde oynanması, Türkçe kelimelerin yabancı dillerdeki karşılıklarına uyarlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eş anlam, oyun, söz varlığı.

GİRİŞ

Dil gelişiminin esasen anne karnında başlayan bir süreç olduğunu söyleyebiliriz. Birey doğumla beraber büyük bir hızla zihinsel, bedensel olarak gelişme gösterir. Bununla birlikte kendini ifade etme, doğru iletişim kurma vb. alanlarda da gözlem yaparak, sesleri dinleyerek ilerleyen yaşlarda okuma yoluyla kelime dağarcığını geliştirir. Bireyin etkili iletişim kurması, okuduğunu anlaması, ana dilinin kurallarına hâkim olması noktasında kelimelerin eş anlamlılarını bilmesi onun duygusal ve düşünsel eksende daha öz güvenli olmasını sağlayacaktır. Vardar’a (1998) göre eş anlam “İki ya da daha çok sayıda göstergenin aynı anlama gelme, ayrı göstergelerin aynı gösterileni belirtme özelliği” olarak tanımlanmaktadır. Türkçenin Orhun Yazıtları’na dayanan köklü geçmişi ve farklı dillerle kaynaşmış olması ana dilimizdeki birçok kelimenin hatırı sayılır biçimde eş anlamlısının oluşmasını sağlamıştır. Eş anlamlı kelimelerin öğrenilmesi elbette çocukluk yıllarında daha fazla ve kolay olacaktır. Çocuklar oyun çağındayken oldukları için onlara eş anlamlı kelimeler basit oyunlarla daha çabuk öğretilir. İlk duyulduğunda kısa süreli belleğe alınan sözcükler, uzun süreli belleğe aktarılmazlarsa çabuk unutulurlar (Çetinkaya, 2005). Bu sebepten çocuklara eş anlamlı kelimeleri öğretirken onların yeni öğrendikleri kelimeleri hayata geçirmesi için bol tekrarlar yaptırmak gerekir. Tekrar, öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında oldukça önemlidir (Çetinkaya, 2005).

Eş anlamlı kelimelerin öğretimine dair araştırma ve oyunlar bulunmakla beraber çoğunun sanal ortamda oyun sitelerinde olduğu tespit edilmiştir. <https://wordwall.net/tr/community/e%C5%9F-anlaml%C4%B1-kelimeler-oyunu> örnek sayfasındaki gibi çok az sayıda eş anlamlı kelime ile çalışma yapıldığı görülmüştür. Bununla birlikte ülkemiz insanlarının ekonomik ve fiziki şartları göz önünde bulundurulduğunda birçok çocuk teknolojiye yararlanamamaktadır. Kaldı ki teknoloji ile bağı olan çocuklarda da yanlış kullanımdan kaynaklı çeşitli fiziksel ve ruhsal sorunlar ortaya çıkmakta, teknoloji bağımlılığı baş göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumunun 2013'te yaptığı araştırmayla 6-15 yaşları arasındaki çocukların %79,5'inin interneti yalnızca oyun amaçlı kullandığı tespit edilmiştir (<https://www.medicalpark.com.tr/cocuklarda-internet-bagimliliği/hg-1920>).

Çocukların; bedensel, bilişsel ve duyuşsal gelişim için hareket etmesi, duyu organlarını etkili kullanması, araştırması, sorgulaması, çıkarımlarda bulunması, eğlenmesi vs. çok önemlidir. “Eşi Bende” adlı eş anlam bulma oyunu benzeri olan teknolojik oyunlar göz önüne alınacak olursa çocukların bedensel gelişimlerini desteklemekte; onların sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine olumlu anlamda büyük oranda etki etmektedir.

Bencik Kangal (2019) bazen bir kaşığın, bazen bir pipetin, bazen sabah yediğimiz yumurtanın kabuklarının, bazen de bir bulaşık süngeri ya da lavabo fırçasının oyuncak olabileceğini; hatta yüksek meblağlar ödeyerek aldığımız o oyuncaklardan daha eğlenceli olabileceğini belirtmiştir. Gazoz kapaklarını atıl durumdan kurtarıp ileri dönüşüme katkı sağlamakta ve sürdürülebilirliğe hizmet etmekte olan bu tasarımla hemen her evde bulunabilecek gazoz kapaklarının ulaşım kolaylığı sayesinde insanlar kendi evlerinde eş anlamlı kelimeler oyununu zahmetsizce yapabilecek ve çocuklarıyla keyifli vakit geçirebileceklerdir. Gazoz kapaklarının kâğıt, plastik gibi materyallere göre çok daha sağlam olması onların uzun süre yıpranmadan ve defalarca kullanılmasını sağlamaktadır. Bu da oyunu ekonomik ve tekrar kullanılabilir olduğu için tercih edilen bir oyun hâline getirmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Malatya ili Yalçın Koreş Ortaokulunda eğitim gören 5. sınıfta okuyan 80 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler homojen bir şekilde deney ve kontrol gruplarına ayrılarak hazırbulunuşluk farkı en aza indirgenmiş ve her grupta 40'ar öğrenci yer almıştır. Öğrencilerle beraber 40 tane eş anlamlı sözcük belirlenmiştir. Gruplara çalışmanın başında belirlenmiş olan kelimelerin bulunduğu eşleştirme soruları sorulmuştur. Kontrol grubunun ön test ortalamasının %11, deney grubunun ön test ortalamasının %15 olduğu görülmüştür. Belirlenmiş olan eş anlamlı kelimeler kontrol grubunun defterlerine yazdırılmış ve evde tekrar çalışması yapmaları istenmiştir. Farklı aralıklarla kelimelerin eş anlamları sorularak tekrar etme sıklıklarına bakılmıştır. Deney grubuna ise “Eşi Bende” oyunu 12 haftalık bir süreçte birer ders saati olarak oynatılmıştır.

“Eşi Bende” oyunu için beyaz ve sarı olmak üzere iki farklı renkte 40 adet gazoz kapağı, belirlenen eş anlamlı kelimelerin sayısı kadar temin edilerek bu sözcüklere 1'den başlayarak 40'a kadar numaralar verilmiştir. Aynı şekilde eş anlamlılarına da aynı numaralar verilerek kelimeler gazoz kapaklarının üstüne yazılmıştır. Numaralar gazoz kapaklarının altına yazılmış ve oyunu oynayacak olanlara oyunun kuralları anlatılmıştır:

- Oyun için en az iki kişi gereklidir.
- Her iki renkten kapaklar rastgele ve eşit sayıda çekilecektir.
- Oyunculardan herhangi birine aynı sayıdan iki kapak gelirse başka bir arkadaşıyla kapaklardan birini oyunun başında değiştirmelidir.

- Bir numaralı beyaz kapağı çeken kişi, oyuna ilk başlayan kişi olacak ve eş anlamlısı olan kelime kimdeyse oyuncu “Bende” diyerek kelimenin eş anlamını söyledikten sonra elindeki en küçük puanlı başka bir kelimeyi puanıyla beraber söyleyecek. Bütün kapaklar bitinceye kadar oyun bu şekilde devam ettirilecektir.
- Söylenen kelimenin eş anlamlısı kimde ise o kişi kelimenin arkasındaki sayı kadar puan kazanacaktır.
- Oyuncular oyunun kolay ilerlemesi için ellerindeki kapakları numaralar üste gelecek şekilde önlerine dizmeli ve söylenmiş olan kapaklar masanın ortasına koymalıdır.
- Söylenen kelimenin eş anlamlısı kimde ise o kişi kelimenin altındaki sayı kadar puan kazanacaktır.
- Oyuncular karşı tarafın daha az puan kazanmasını sağlamak için ellerindeki en küçük puanlı kelimedenden başlamalıdır.
- Kapağı biten oyuncu istediği herhangi bir oyuncuyu seçerek oyunun devam etmesini sağlayacaktır.
- Kapakların tamamı bittikten sonra oyuncular puanlarını toplar ve en çok puanı alan oyuncu, oyunun kazananı ilan edilir.
- Oyunun birincisine önceden belirlenmiş olan çikolata, alkış, oyuncak vb. ödül verilir.

BULGULAR VE YORUMLAR

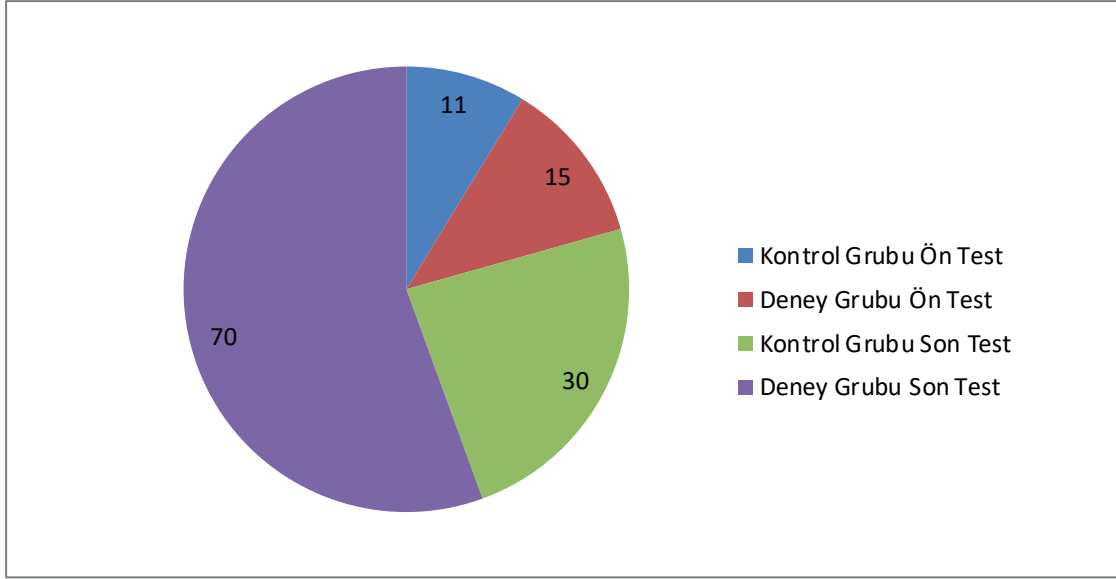
Öğretmenlik mesleği ve öğretme sanatında iletişimin rolü düşünüldüğünde, iletişimin bu mesleğin temel araçlarından biri olduğunu söylemek mümkündür (Kaya, 2012). Öğrencilerde iletişim becerilerini geliştiren ve sınıf içi etkileşimi etkili kılan bu çalışmada kontrol grubuna ödev niteliğinde verilen eş anlamlı kelimelerin öğrenilmesi açısından öğrencilerin dil becerilerini edinmeye yatkın olanlarının gayret gösterdiği, ders çalışma konusunda isteksiz olan veya öğrenmede güdüleyicilere (ödül, puan vb.) ihtiyacı olan öğrencilerin konuya ilgisiz kaldıkları görülmüştür.

Adem Güneş (2017), çocuklarda eşyalar arasındaki ilişkiyi, eşyayla olaylar arasındaki bağı çözdükçe zihinsel gelişimin hızlandığını belirtmektedir. Bu bağlamda bir eşya (oyuncak) olma özelliği taşıyan “Eşi Bende” oyununda eş anlamlı kelimelerin numaralandırmalar ve sarmal düzene göre kurgulanmış olması gazoz kapaklarının eş anlamlı kelimelerle olan bağı çözdükçe öğrencilerin zihinsel gelişimini hızlandırdığı söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin eş anlamlı kelimeleri somut eşyaları olan oyunumuz sayesinde çok keyifli bir şekilde öğrendikleri, derslerde sıkılmadıkları ve “Eşi Bende” oyununun dikkatlerini hep canlı tuttuğu görülmüştür. İçerik, sıkılgan ya da hiperaktif özellik taşıyan öğrencilerin de derse katılımının arttığı gözlenmiştir. Öğrencilerin birçoğu Türkçe dersini eğlenceli bulduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte genel olarak “Eşi Bende” oyununda ellerindeki kapakların erken bitmesiyle bekleme sürecine geçmekten hoşlanmadıklarını bu sıkıntının giderilmesiyle oyunun daha eğlenceli bir hâl alacağını belirtmişlerdir.

Sürecin bitiminde her iki gruba belirlenmiş olan eş anlamlı kelimelerle ilgili boşluk doldurma, eşleştirme sorularının olduğu uygulama sınavları yapılmıştır. Yapılan sınavlar sonucunda belirlenmiş olan eş anlamlı kelimeleri bilmede kontrol grubunda %30 gelişme olurken deney grubunun eş anlamlı kelimeleri bilme başarısı %70 artmıştır.

Şekil 3

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Sonuç Grafiği



Elde edilen veriler doğrultusunda Şekil 3'te görüldüğü üzere ön test ve son test ortalamaları arasında önemli bir farklılık olduğu saptanmıştır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sözcüklerle düşünürüz, sözcüklerle konuşuruz, sözcüklerle geçmişi ve geleceği kurgulayabiliriz (Zeytinkaya, D., ve Büker, M., (2013). Hayatın her aşamasında sözcüklerin gücünün yadsınamayacağı bir gerçektir. Bildiğimiz sözcüklerin sayısı ne kadar çok olursa biz dilimizin bütün hayal kapılarından, fikir kapılarından girebilir; dilimizin sözcüklerini kendimize göre istediğimiz gibi yoğurabilir ve bu sözcüklerle güzel, çeşnili süslü cümleler kurabiliriz. Sözcük dağarcığımızı geliştirmenin yollarından biri de elbette ki kullandığımız kelimelerin eş anlamlılarını bilmekten geçmektedir. Bu sebepten ilkokul ve ortaokul düzeyindeki çocukların çok sayıda eş anlamlı kelimeyi kolay, eğlenceli ve pratik bir şekilde öğrenmesini sağlamak için tasarlanan “Eşi Bende” adlı oyunun çok ilgi gördüğü gözlenmiştir. Az sayıda kapakla küçük deney gruplarına oynatılan oyun belirlenen eş anlamlı kelimeleri eğlenceli bir şekilde öğrenmeyi sağlamış ayrıca yarışma formatında olduğu için oyunculara merak hissini uyandırmıştır. Oyunun materyali gazoz kapaklarından oluşturulduğu için kapakların dağıtılması ve oyunun oynanması esnasında çıkan sestten dolayı sese duyarlı öğrenciler rahatsız olduklarını bildirmişlerdir.

Türkçe dersi ile bağlantılı olarak eş anlamlı kelimeleri öğretmeyi amaçlayan bu oyun diğer derslere de uyarlanabilmesi mümkün olan bir oyundur. Örneğin İngilizce dersinde eylemlerin zamanlara göre çekimleri gazoz kapaklarına yazılabilir ya da İngilizce kelimeler Türkçe karşılıkları ile birlikte yazılarak öğrencilerin daha çok İngilizce sözcük öğrenmeleri sağlanabilir. Yabancı dillerden alınmış ve dilimize henüz yerleşmemiş sözcüklerin Türkçelerinin kullanılması, zıt anlamlı sözcüklerin öğrenilmesinde de kullanılabilmesi, coğrafya dersinde illere göre tarım ürünlerinin ve hayvancılığın dağılışı (Amasya- elma, Ankara- tiftik keçisi, Rize- çay), tarih derslerinde ezberlenmesi kolay olmayan tarihî olaylar ve meydana geldikleri tarihler, mucit bilim insanları ve eserinin öğrenilmesi vb. açısından “Eşi Bende” oyunu çok yönlü ve disiplinler arası olma özelliği taşımaktadır. Bütün fikirler, ancak dildeki geniş anlatım imkânları ile açığa vurulabilir (Korkmaz vd., 2003: 27). Düşüncelerin izah

edilmesini sağlayan anlatım olanaklarından biri olan eş anlamlı kelimelerin eğlenceli ve kolay bir şekilde öğrenilmesini sağlayan “Eşi Bende” oyununun bütün eğitim kademeleri ve farklı disiplinlere uyarlanarak oynanması tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

Bencik Kangal, S. (2019). *Oyunperest*. Elma Yayınevi.

Çetinkaya, Z. (2005). Basit tekrar ve alıştırmalar yoluyla sözcük öğretimi. *Dil Dergisi*, 130.

Güneş, A. (2017). *Çocuk eğitiminde 100 temel kural*. Timaş Yayınları.

Kaya, A. (2012). *Kişiler arası ilişkiler ve etkili iletişim*. Pegem Akademi.

Korkmaz, Z. (2003). *Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Yargı Yayınevi.

Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. ABC Yayınları.

Zeytinkaya, D., & Büker, M. (2013). Eş anlamlı ve zıt anlamlı kelime öğretiminin dil edinimindeki yeri ve önemi. *Journal Of Turkish Studies*, 8(185).

<https://www.medicalpark.com.tr/cocuklarda-internet-bagimlilik/hg-1920>

<https://wordwall.net/tr/community/e%C5%9F-anlaml%C4%B1-kelimeler-oyunu>

SÖZCÜK ÖĞRETİMİNDE BİR YÖNTEM ÖNERİSİ:

DİKKAT, DUVARDA SÖZLÜK VAR

Dr. Halil Ziya ÖZCAN

Malkoçoğlu Ortaokulu

halilziyaozcan@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	6
Yaş Grubu:	11-12
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.

ÖZET

Kişinin sahip olduğu kelime hazinesi dil gelişimi ile doğrudan ilişkilidir. Kelime dağarcığındaki eksiklik kişinin yanlış anlamamasına veya kendini etkili ve yetersiz anlatmasına neden olmaktadır. Bu araştırma, sözcük öğretimine ve öğrenilen sözcüğün zihinde kalıcılığına katkı sunacağı öngörülen hem Türkçenin ana dili olarak öğretiminde hem de yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek bir etkinliğin etkililiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Uşak ilinin merkez ilçesinde yer alan Malkoçoğlu Ortaokulunda yapılan araştırmanın çalışma grubunu, 6. sınıflardan gönüllülük esasına göre seçilmiş 11 öğrenci oluşturmaktadır. Sözcük öğretimini ve kalıcılığı amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan “Tek Gruplu Ön Test Son Test Zayıf Deneysel Desen” benimsenmiştir. Kontrol grubu olmaması sebebiyle bu desenin kullanılmasına karar verilmiştir. Uygulama öncesi yapılan kelime çalışması katılımcıların ön test puanlarını oluştururken uygulama sonrası yapılan kelime çalışması ise son test puanlarını ifade etmektedir. Araştırma sürecinde elde edilen verilerden hareketle katılımcıların uygulama öncesinde yapılan değerlendirmelere oranla uygulama sonrasında daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda ilgili bu yöntem önerisinin Türkçe öğretimi alanında kullanılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, sözcük dağarcığı, sözcük öğretimi.

GİRİŞ

Bir dili oluşturan en önemli unsur olan sözcüğün tanımı Türk Dil Kurumu (2011) tarafından “Anlamli ses veya ses birliğı, söz, sözcük.” olarak belirtilmiştir. Dilde bulunan somut ya da soyut her nesnenin karşılığı bir sözcük ile ifade edilmektedir. Bu bağlamda bir dilin varlığı o dilde bulunan sözcüklerin varlığıyla alakalıdır. Korkmaz (1992), sözcüğü “Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşanlar arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir duygu ya da düşünceyi yansıtan soyut yahut da somut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimi.” ; Kantemir (1997), “Anlam taşıyan ve cümlelerin kurulmasında etken rol oynayan ses ya da sesler topluluğu.” ; Ediskun (2004) ise “Anlamı ya da cümlede bir dil bilgisi görevi bulunan bir ya da birkaç heceli ses işareti.” olarak tanımlamıştır.

Birey belleğinde bulunan sözcük ve kavramlarla düşüncesini ifade ederken sahip olduğu sözcük hazinesinden yararlanır. Zengin sözcük dağarcığına sahip olmak dilin dört temel becerisi olan dinleme, yazma, konuşma ve okumanın aktif bir şekilde kullanılmasıyla yakından ilgili olup kelime dağarcığındaki eksiklik kişiyi karşıdan alınması gereken mesajı yanlış alma veya kendini etkili ve yetersiz anlatmasına sebep oluşturmaktadır. Sözcük hazinesindeki zenginlik düşünceleri zenginleştirip zihin gelişimini artırırken bunun yanında kişinin maddi manevi kültürünün gelişmesinde de katkı sağlamaktadır. Kişinin sahip olduğu kelime hazinesi dil gelişimi ile doğrudan ilişkilidir. Tosunoğlu (1998), ilköğretim çağındaki öğrencilerin okula başlamadan önceki kelime servetlerine yönelik yaptığı araştırmasında, bireyin sahip olduğu kelime servetinin yaşadığı deneyim ve bilgi birikintisi sonucu oluştuğunu ve bu birikimin de bireyi diğer canlılardan ayıran ve dil açısından üstün kılan bir olgu olduğunu belirtmektedir. Sözcük hazinesi hakkında yapılan çalışmalar kişinin aktif ve pasif sözcük dağarcığı olmak üzere iki çeşit olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kişinin konuşmalarında ve yazılarında anlamını bilerek kullandığı sözcüklerin toplamı “aktif kelime servetini” oluştururken kişinin okuduğunda ve işittiğinde anlamını çıkarabildiği fakat kendi cümlelerinde kullanamadığı kelimelerin toplamına ise “pasif kelime serveti” denilmektedir (Karakuş, 2000). Diğer bir ifadeyle kişinin günlük yaşamda kullandığı kelime dağarcığı aktif kelime hazinesini, kişinin anlamını bildiği fakat kullanmadığı kelime dağarcığı ise pasif kelime hazinesini oluşturmaktadır (Güleryüz, 2002).

YÖNTEM

2021-2022 eğitim öğretim yılında Uşak ilinin merkez ilçesinde yer alan Malkoçoğlu Ortaokulunda yapılan bu nicel araştırmada sözcük öğretimine ve zihinde kalıcılığına katkı sunacağı öngörülen bir etkinliğin etkililiğini tespit etmek amaçlanmaktadır. Araştırma süreci tek grup üzerinden yürütüldüğünden yöntem olarak nicel araştırma desenlerinden biri olan “Tek Gruplu Ön Test Son Test Zayıf Deneyimsel Desen” benimsenmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri (2019), tek gruplu ön test son test zayıf deneyimsel deseni temel alan araştırmalarda deneklerin bağımlı değişkene yönelik ölçümler uygulama öncesinde ve sonrasında aynı ölçme aracı ile yapılmakta olduğunu ve ilgili bu desende seçkisizlik ve eşleştirmenin olmadığını belirtmektedir. Araştırma sürecine yönelik izlenen yol Şekil 1’de gösterilmektedir.

Şekil 1

Araştırma Süreci Şeması

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	O1	X	O2
	Sözcüğün sözlük anlamının yazılması ve uygun bir cümlede kullanılması	Dikkat, Duvarda Sözlük Var etkinliğinin uygulanması	Sözcüğün sözlük anlamının yazılması ve uygun bir cümlede kullanılması

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun tespiti aşamasında gönüllülük esasına göre hareket edilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak araştırmacı görev yaptığı okuldaki tüm 6. sınıflara araştırmayı genel olarak aktarmış ve çalışmaya dâhil olmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Alınan dönütlerin ardından 11 öğrenci araştırmaya katılım sağlamak istediklerini belirtmiştir. Böylece araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Katılımcılardan 5’i kız 6’sı ise erkek öğrencidir. Araştırmanın değerlendirme sürecinde kolaylık sağlaması amacıyla katılımcılara kodlar verilmiştir. Kız öğrenciler 6K1, 6K2, 6K3...; erkek öğrenciler ise 6E1, 6E2, 6E3... şeklinde kodlanmıştır.



Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak ilgili sözcüğün anlamını tahmin etme ve bir cümle içerisinde kullanılması amacıyla bir çalışma kâğıdı kullanılmıştır. Hem ön test hem de son test olarak aynı ölçme aracı tercih edilmiştir. Ölçme aracı olarak öğrencilere boş bir A4 kâğıdı verilmiş ve bu kâğıda araştırma kapsamına alınan sözcüğün anlamını tahmin etmeleri ve bir bağlamda kullanmaları istenmiştir. Bu işlem hem ön test hem de son test olarak aynı şekilde uygulanmıştır.

Veri Toplama ve Değerlendirme Süreci

Veri toplama süreci etkinlik öncesi, etkinlik sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Alt başlıklar altında ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmaktadır.

Etkinlik Öncesi

Etkinliği uygulamadan önce ilk olarak çalışma grubunda yer alan öğrencilere öğretilmek istenen ve kalıcılığı amaçlanan “Sözcük Seçimi” yapılmıştır. Bu aşamada araştırmacılar, uygulamanın yapılacağı haftanın Türkçe dersi yıllık planına göre işlenmesi gereken temasında yer alan bir metni incelemiş ve düzey üstü olarak düşündükleri bir sözcüğü seçmiştir. Bu doğrultuda, altıncı sınıf Türkçe ders kitabının sekizinci teması olan “Sağlık ve Spor” temasının 228. sayfasındaki “Tadı Olmayan Bir Şeyi Neden İçeyim Ki?” başlıklı okuma metninde yer alan “işlev” sözcüğü seçilmiştir.

Bu aşamadan sonra “Merak Uyandırma”ya geçilmiştir. Bu aşamada, araştırmacılar öğretmek istedikleri sözcüğü görünür hâle getirmek amacıyla uygulama yapılacak sınıfın arka bölümüne boş bir pano yerleştirmiştir. Araştırmanın temelini oluşturan etkinliğin adı (Dikkat Duvarı Sözlük Var) bilgisayardan çıktı alınarak sınıfın arka bölümünde yer alan panoya sabitlenmiştir. Ardından panonun farklı bölümlerine öğretilmek istenen sözcüğü anımsatacak görseller yerleştirilmiştir. Son olarak uygulama sürecinde ele alınacak sözcüğün bilgisayar çıktısı, panonun merkezine yapıştırılmıştır. Böylelikle sözcüğün ve görsellerin asıldığı panonun hazırlanması sona ermiştir.

İlgili sözcük ve görsellerin panoya asılmasının ardından öğrencilerden panoyu incelemesi istenmiştir. Kendi aralarında bilgi alışverişi yapmaları da istenmiştir. Öğrencilere panoyu incelemeleri için 15 dakika süre verilmiştir. İncelemelerin ardından öğrencilere birer A4 kâğıdı verilmiştir. Verilen kâğıda panoda asılı olan sözcüğün anlamını tahmin etmeleri ve bir cümle içerisinde kullanmaları istenmiştir. Öğrencilere bu işlem için 10 dakika süre verilmiştir. Kâğıtlara tahminler ve ilgili cümlelerin yazımının ardından çalışma kâğıtları geri toplanmıştır. Bu kâğıtlar araştırmacı tarafından muhafaza edilmiş, araştırmanın ön testini oluşturmuştur.

Etkinlik Sırası

Bu aşamada panoya ilgili sözcüğün TDK güncel sözlükteki anlamını içeren bir bilgi kâğıdı asılmıştır. Ardından öğrencilerden panonun önüne gelip bir önceki derste görseller ile birlikte panoya asılan sözcüğün TDK güncel sözlükteki anlamını incelemeleri ve kendi tahminleri ile karşılaştırmaları istenmiştir. Bu karşılaştırma işlemi için öğrencilere 5 dakika süre verilmiştir. Yapılan karşılaştırma işleminin ardından öğrencilere daha önce belirtildiği gibi sözcüğün TDK güncel sözlükteki anlamı ile tahminleri benzer veya yakın anlamda olanlara ödüllendirme yapmak amacı ile araştırmacı öğrencilerin tahminlerini ve yazdıkları tümceleri incelemiştir. Yapılan incelemenin sonucunda hiçbir öğrencinin tahmini ile TDK güncel sözlük anlamının örtüşmediği görülmüştür.

Ardından öğretilmek istenen sözcüğün yer aldığı metin, araştırmacı rehberliğinde öğrenciler tarafından bir ya da iki defa sesli bir şekilde okutulmuştur. Okumaların ardından ilgili sözcüğün geçtiği tümce incelemeye alınmış ve metne kattığı anlam üzerinde kısa bir beyin fırtınası yapılmıştır. Bu noktada araştırmacılar, öğrenciler ile birlikte hareket etmişleridir. Metnin okunması ve ilgili sözcüğün metne kattığı anlam üzerine yapılan bu karşılıklı değerlendirme bölümü için 10 dakikalık bir süre ayrılmıştır. Yapılan bu değerlendirmenin ardından etkinliğin uygulama süreci sona erdirilmiştir.

Etkinlik Sonrası

Etkinliğin sonlandırılmasının ardından sözcüğün kalıcılığının sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek amacıyla hatırlama testi (son test) uygulanmıştır. Etkinliğin yapılmasından iki hafta sonra aynı öğrenci grubuna panoda asılı olan sözcüğü bir cümlede kullanmaları istenmiştir. Bu sefer panoda sadece ilgili sözcük yer almıştır. Benzer şekilde öğrencilere birer adet A4 kâğıdı dağıtılmış ve etkinlik öncesinde olduğu gibi ilgili sözcüğün TDK anlamını yazmaları ve bir cümle içerisinde kullanmaları istenmiştir. 15 dakikalık bir sürenin ardından çalışma kâğıtlarını panoya asmaları söylenmiştir. Bu aşamada da tüm öğrenciler panonun önüne davet edilmiş ve arkadaşlarının kâğıtlarını incelemelerine fırsat verilmiştir. Öğrencilerin hatırlatma kâğıtlarını panoya asmalarının ardından etkinlik sona erdirilmiştir.

Verilerin değerlendirilmesinde ise hem etkinlik öncesi hem de etkinlik sonrası doldurulan çalışma kâğıtları araştırmacı tarafından incelenmiş ve puanlanmıştır. Çalışma kâğıtları 10 puan üzerinden puanlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma sürecinde elde edilen verilerden hareketle ulaşılan bulgular şekil olarak aşağıda gösterilmektedir.

Şekil 2

Çalışma Grubu Ön Test Son Test Puanları

Katılımcı Kodu	Ön Test Puanı	Son Test Puanı
6K1	0	10
6K2	0	10
6K3	0	0
6K4	0	10
6K5	0	10
6E1	0	10
6E2	0	10
6E3	0	10
6E4	0	0
6E5	0	10
6E6	0	0

Şema 2’de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin etkinlik öncesi (ön test) ile etkinlik sonrası (son test) puanları yer almaktadır. Şekil incelendiğinde hiçbir öğrencinin ön testten tam puan alamadığı görülmektedir. Son testten tam puan alan öğrencilerin sayısında bir artış olduğu anlaşılmakta olup 11 öğrenciden 8’i etkinlik sonrası yapılan hatırlama çalışma kâğıdından ön teste oranla daha yüksek puanlar almışlardır. Bu verilerden hareketle bir yöntem önerisi olarak ortaya konmaya çalışılan etkinliğin uygulanmasının faydalı olabileceği ifade edilebilir.



SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada hem Türkçenin ana dili olarak öğretiminde hem de yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek bir etkinlik örneği tasarlanmış ve uygulanmıştır. İlgili bu etkinlik sözcük öğretimi ve kalıcılığını artırmayı amaçlamıştır. Uygulama sürecinde karşı karşıya kalınan birtakım problemlerin çözümünde öğrenciler ile birlikte hareket edilmiş ve çözümler üretilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tümünün uygulama sürecinde etkin katılım sağladıkları ve bu süreçte eğlendikleri gözlenmiştir.

Uygulama öncesi ve sonrası yazılan tahmin ve tümcelere bakıldığında çalışma grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi yapılan değerlendirmede hiçbir öğrencinin doğru tahminde bulunmadığı dolayısıyla doğru bir tümce yazamadıkları görülmüştür. Ancak uygulama sonrası yapılan değerlendirmede 11 öğrencinin 8'i doğru tahminde bulunup sözcüğün sözlük anlamı ile bağdaşan tümceler kurdukları görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle sözcük öğretimini ve kalıcılığını artıracak öngörülen bu etkinliğin Türkçe öğreten eğitimciler tarafından sınıflarında kullanılabileceği düşünülmektedir.

Hem uygulama öncesi hem de uygulama sırası ve sonrasında yaşanan deneyimlemelerden hareketle alana yönelik şu öneriler sıralanabilir:

- Bu etkinlik tek sözcük üzerinden yürütülmüştür. Arzu eden eğitimcilerin bu etkinliği her hafta bir sözcük üzerinden uygulayabilir. Eğitim öğretim yılında çok daha fazla sözcük öğrencilere bu etkinlik kullanılarak öğretilebilir.
- Bu etkinliğin sadece Türkçe eğitiminde değil yabancı dil öğretiminde de kullanılabileceği düşünülmektedir.
- Pano hazırlama aşamasında öğretilmek istenen sözcük ile bağlantılı görseller seçilirken farklı disiplinlerden seçilecek olması katılımcıların motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir.
- Etkinliğin son aşamasında öğretilmek istenen sözcük üzerine münazara, beyin fırtınası, açık oturum, grup değerlendirmesi vb. gibi sözlü değerlendirme teknikleri kullanılarak hedef sözcüğün kalıcılığı artırılabilir.
- Etkinliğin sonlandırılması ile hatırlama çalışması (son test) arasında iki haftalık bir süre yeterli görülmüştür. Bu süre daha kısa olabileceği gibi daha uzun bir zaman dilimi de olabilir. Ancak sürenin uzun tutulması öğrencilerin sözcüğe ve etkinliğe karşı motivasyonlarını düşürebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Ediskun, H. (2004). *Yeni Türk dil bilgisi*. Remzi Kitabevi.

Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Pegem A Yayıncılık.

Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Engin Yayınevi.

Karakuş, İ. (2000). *Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Sistem Ofset Yayınları.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. TDK Yayınları.

Tosunoğlu, M. (1998). *İlköğretim okuluna başlayan öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeden önceki kelime serveti üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

ANA DİLİ ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0 ARAÇLARININ SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRMeye ETKİSİ

Kader ÇAKIR

Yunus Emre Ortaokulu

kader.cakir1@icloud.com

Sınıf Seviyesi:	6
Yaş Grubu:	11-12
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

ÖZET

Öğrencilerin kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilmeleri için söz varlığı başlığı altında kelime, kelime grupları, deyim ve atasözlerini etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Araştırmacı, 6. sınıf öğrencilerinin öğrendikleri kelime ve deyimlerin onların pasif dil hazinesinde kaldığını ve öğrenilenleri aktif dil hazinesine aktaramadıklarını gözlemlemiştir. Web 2.0 araçlarının öğrencilerin kelime ve deyim hazinesini aktifleştirmede etkili olup olmadığını araştırmak için bu eylem çalışması yürütülmüştür. Bu çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Iğdır Yunus Emre Ortaokulunda 6. sınıfta öğrenim gören 47 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nicel veri toplama aracı olan eşleştirilmiş örneklem t testleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS yazılım programı kullanılarak analiz edilmiştir. Türkçe Öğretim Programı'nın hedefleri doğrultusunda 25 deyim belirlenmiştir. Öğrencilere bu kazanımları içeren başarı testi uygulanmıştır. Uygulama boyunca deyimlerin öğretiminde Padlet, Canva, Wordwall, Wordmint gibi Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Yapılan ön test ve son test arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Mevcut çalışmanın söz varlığını geliştirmede sorun yaşayan öğrencilerin Türkçe öğretmenlerine, derslerinde teknoloji kullanımını artırması ve Web 2.0 araçlarını derse dâhil etmesi konusunda cesaret vereceği ve bu araçların kullanımı konusunda kılavuzluk edeceğine inanılıyor.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 araçları, aktif dil hazinesi, söz varlığı.

GİRİŞ

Türkiye'de 2005'ten itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsenmektedir. Bu anlayış doğrultusunda Türkçe öğretimi, öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin bütünsel bir şekilde geliştirilmesi esasına dayanmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesinde söz varlığının etkisi yadsınamaz. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için kelime, deyim ve atasözlerini etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Deyim ve atasözlerini yerli yerinde kullanmak, bir dili iyi konuşup iyi yazabilmek için şarttır. Deyimler bir yazıya canlılık, sıcaklık, incelik ve çekicilik kazandırır (Bağcı, 2010).

Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan ana dilde iletişim yetkinliği (TÖP, 2019) doğrultusunda öğrencilerin düşüncelerini, görüşlerini, duygularını yazılı veya sözlü olarak evde, okulda, işte, sosyal ve kültürel bağlamda etkili bir şekilde ifade edebilme becerisi kazanması gerekmektedir. 6. sınıf öğrencilerinin

kendini ifade ederken bağlama uygun deyim ve kelime kullanamadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenilen deyimleri pasif dil hazinesinden aktif dil hazinesine aktaramadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin kendini ifade edememesine, dil becerilerini geliştirmek için yapılan etkinliklerde de kendilerini yetersiz hissetmesine neden olmaktadır. Araştırmacı, bu sorunlara çözüm olarak Web 2.0 araçlarının öğrenciler tarafından etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamıştır. Bu çalışma Web 2.0 araçlarının öğrencilerin söz varlığını aktifleştirmede ve öğrencinin derse katılımında etkili olup olmadığını araştırmak için yürütülmüştür.

Teknoloji tabanlı yaklaşımlar çağın beraberinde getirdiği zorunlu değişimler sonucunda web yapısından sıyrılarak Web 2.0 adıyla yeni bir teknolojiye dönüşmüştür (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Web 2.0 araçları öğrencinin öğrenme süreçlerinde aktif ve katılımcı rolünün yanında yapılandırmacı anlayışı da desteklemektedir (Çelik, 2021). Web 2.0 araçları öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılmaktadır. Öğrenciler bilgiye ulaşma, üretme ve paylaşma; öğretim içeriğini, hedeflerini ve öğrenme yollarını belirleme; öğretmenle ve akranlarıyla beraber öğrenme, takım çalışması gibi konularda etkin rol alarak öğrenmenin merkezinde yer alırlar (Gökmen, 2016). Öğrenciler Web 2.0 araçları ile kendi ürünlerini elde ettikleri için gösterdiği çabanın karşılığını somut olarak görürler (O'Reilly, 2007).

YÖNTEM

Araştırmaya, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Iğdır Yunus Emre Ortokulunda 6. sınıfta öğrenim gören 47 öğrenci katılmıştır. Uygulama 6 hafta boyunca devam etmiştir. Çalışmada nicel veri toplama aracı olan eşleştirilmiş örneklem t testleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler uzman eşliğinde SPSS yazılım programı kullanılarak analiz edilmiştir. Türkçe Öğretim Programı'nın hedefleri doğrultusunda 25 deyim belirlenmiştir. Uygulama boyunca deyimlerin öğretiminde Padlet, Canva, Wordwall, Wordmint gibi Web 2.0 araçları kullanılmıştır.

Araştırmaya dâhil olan öğrencilere bu araçların amacı, kullanımı ve söz varlığına nasıl katkı sağlayacağı ile ilgili detaylı bilgiler verilmiştir. İlk olarak deyimlerin öğretiminde hazır deyim kartlarından yararlanılmıştır. Görsellerden hareketle öğrencilerin deyimleri tahmin etmeleri beklenmiştir. Deyimlerin pekiştirilmesi için Wordmint ve Wordwall'den öğrenciler tarafından oyunlar hazırlanmıştır. Oyun materyali öğretmen tarafından incelenip oyunun ders içinde ve ders dışında oynanması sağlanmıştır.

Türkçe Dersinde Söz Varlığını Geliştirmede Canva Kullanımı: Görsel okuma becerileri hızla gelişmektedir. Bu beceriler yenilikleri izlemek, kendini geliştirmek öğrenme hızı ve niteliğini artırmak, hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirmek, yaşam kalitesini yükseltmek, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirmek isteyen bireyler için bir zorunluluk olmaktadır (Güneş, 2013). Ayrıca görseller öğrenme üzerinde kalıcı bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin görsellerle deyim eşleştirmesi yapmaları sağlanarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Canva üzerinden öğrenilen deyimlerle ilgili deyim uygun görseller oluşturmaları istenmiştir. Somut olarak kendi deyim kartlarını oluşturmaları teşvik edilmiştir. Deyim kartlarının içeriğini şu şekilde oluşturmaları istenmiştir: Deyimin görseli, deyim, anlamı ve deyim cümle içinde kullanma. Hazırlanan deyim kartları Padlet üzerinden paylaşarak öğrencilerden oylama yapmaları istenmiştir. Akran değerlendirme yapmaları sağlanarak eleştirel bakış açısı kazanmaları amaçlanmıştır. En çok oyu alan deyim kartları yazıcıdan çıkartılarak derste oyun aracı olarak kullanılmıştır.

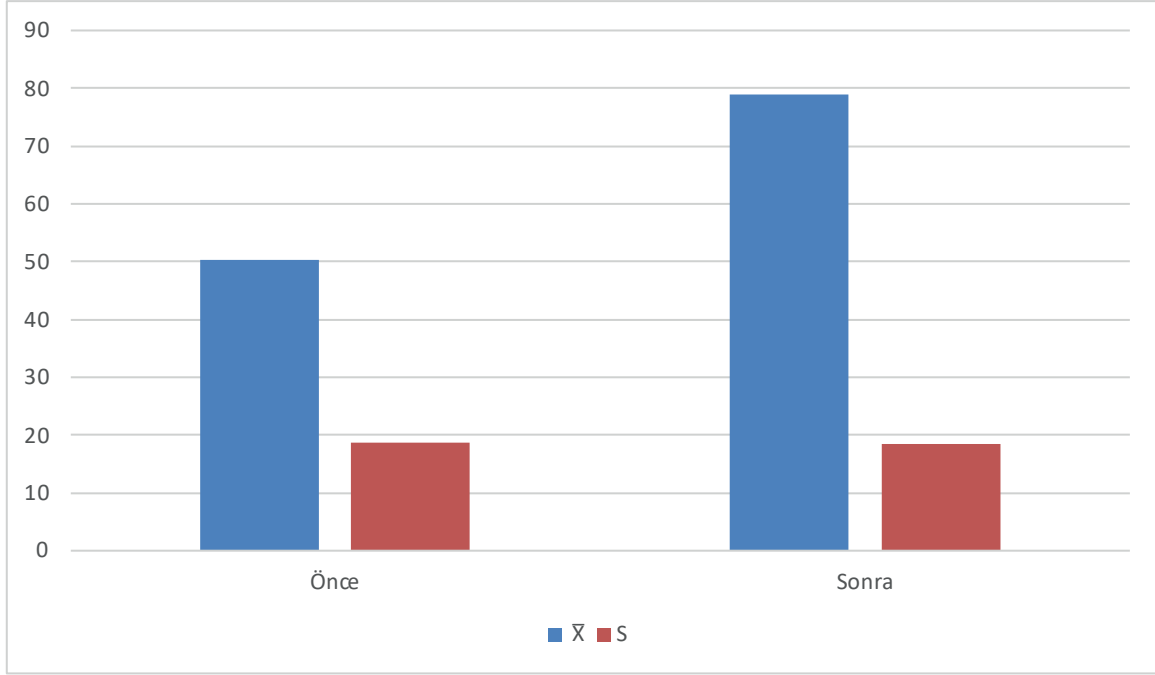
Öğrenilen deyimlerin bağlama uygun bir şekilde kullanılabilmesi için cümle içinde ifade edilmesi yeterli değildir. Öğrencilerin senaryo oluşturmaları ve bu senaryo içinde öğrenilen deyimleri kullanmaları gerekmektedir. Araştırmacı, öğrencilerin araç olarak Canva'yı kullanmalarını ve Canva'dan karikatür oluşturmalarını istemiştir. Padlet'e yüklenen deyim kartları araştırmacının onayından geçerek yayımlanmıştır. Öğrencilerin hazırladığı deyimlerle ilgili karikatürler pekiştirme aracı olarak derste kullanılmıştır.

Padlet Aracının Türkçe Dersinde Kullanımı: Padlet sayfası Hikâye, Şiir, Kitap Tanıtımı, Öğrendiğimiz Kelime, Deyim ve Atasözü, Beğenilen Sözler Köşesi olarak beş bölüme ayrılmıştır. Söz varlığını zenginleştirmede “Hikâye Köşesi” ile “Kelime, Deyim ve Atasözü Köşesi” aktif bir şekilde kullanılmıştır. Hikâye Köşesinde öğrenilen deyim içerikli hikâye tamamlama çalışmaları, ders dışı etkinlik olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın kolaylığı açısından 6/A ve 6/B sınıfı, hikâye tamamlama çalışmalarını birbirinden bağımsız oluşturmuştur. 24 kişiden oluşan sınıf üçer kişilik gruplara bölünmüştür. Elde edilen sekiz grup hikâye tamamlama sürecine dâhil olmuştur. Her gruba görev dağılımı yapılmıştır. İmkânı olmayan öğrencilerin okul bilgisayarlarını kullanarak çalışmaya katkı sunabilecekleri belirtilmiştir. İlk iki grup serim bölümü, üç grup düğüm bölümü, son üç grup ise çözüm bölümü için görevlendirilmiştir. Serim bölümü için seçilen iki grup birbirini tamamlar nitelikteki yazılarını paylaşmıştır. Ardından düğüm bölümüne katkı sağlayacak gruplar devreye girmiştir. Çözüm bölümündeki gruplar serim ve düğüm bölümünü destekler nitelikteki yazılarını sunarak hikâye tamamlama sürecini sona erdirmiştir. Bu çalışmada Padlet’in kullanım amacı, söz varlığını geliştirmekle birlikte öğrencinin kendi ürünlerini dijital ortamda sunmalarına olanak sağlamaktır. Hikâye tamamlama çalışması sona erdikten sonra ders sırasında akıllı tahtadan açılarak hikâyenin sınıfça değerlendirmesi yapılmıştır. Değerlendirme sürecinde yazının içeriği, yazının biçimsel özellikleri değerlendirilmiştir. “Serim, düğüm, çözüm bölümlerinin genel hatları çizilmiş mi, içerik geliştirilebilir mi?” gibi sorulara yanıtlar aranmıştır. Öğrenciler yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile ilgili hataları tespit etmiştir. Araştırmacı rehberliğinde hatalar düzeltilerek hikâyeye son şekli verilmiştir.

Öğrenciler derste öğrenilen kelime, deyim ve atasözlerini kendi örnek cümleleriyle Padlet’te paylaşmışlardır. Öğrencilerin dijital sözlük oluşturmaları amaçlanmış, Wordwall aracılığıyla dijital sözlükteki kelimelerle oyunlar hazırlanmıştır. Araştırmacı, oluşturduğu oyunu ders sürecine dâhil edip kelimelerin ve deyimlerin öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada ilk olarak deyimler, anlamlarıyla birlikte verilir öğrencilerin deyimlerden sözlük oluşturmaları istenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında öğretilen deyimlerle ilgili 47 öğrenciye 25 soruluk ön test uygulanmıştır. Ardından Web 2.0 araçlarından Wordwall, Wordmint, Padlet ve Canva öğretim sürecine dâhil edilmiştir. Öğrenilen deyimlerin etkin bir şekilde kullanılması sağlanmıştır. Kendi karikatürlerini, kendi deyim kartlarını oluşturarak somut ürünler oluşturmaları desteklenmiştir. Wordwall ve Wordmint’ten oyunlar hazırlanarak kendi oyunlarını sınıf içinde arkadaşları ile paylaşmışlardır. Altı haftalık uygulama sürecinden sonra 47 öğrenciye 25 soruluk son test uygulanmıştır.

Tablo 1*Söz Varlığı Testi Puanlarının Öncesinde ve Sonrasında Belirlenen Aritmetik Ortalamaları*

Tablo 1'e göre Web 2.0 araçlarının Türkçe dersine dâhil edilmeden önce ve sonra yapılan söz varlığı testi puanlarının aritmetik ortalamaları sırasıyla $\bar{X} = 50.34$ ve $\bar{X} = 78.95$ bulunmuştur. Yalnızca deyim ve anlamının verilmesi söz varlığını geliştirmede etkili olmamıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılmasını sağlayan Web 2.0 araçlarıyla kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Hem ön test hem de son test puanlarının aritmetik ortalamaları eşleştirilmiş örneklem t testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Her iki test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. ($t = -11.7$; $p < 0.05$). Bu sonuç, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin ($n = 47$) deyimleri ve kelimeleri öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Öğrenilen deyimler aktif dil hazinesine aktarılmıştır.

İstatistiksel veriler haricinde, araştırmacının gözlemlerine bağlı olarak Web 2.0 araçlarının Türkçe dersine dâhil edilmesiyle öğrencilerin derse olan tutumlarının olumlu anlamda değiştiği de gözlemlenmiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Web 2.0 araçlarının öğrencilerin kelime ve deyim hazinesini aktifleştirmede etkili olup olmadığını araştırmak için bu eylem çalışması yürütülmüştür. Öğrenciler, Web 2.0 araçlarından Padlet, Canva, Wordwall ve Wordmint gibi dijital araçları kullanmışlardır. Kullanılan araçlar sayesinde söz varlıklarını zenginleştirmiş ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşmiştir. Web 2.0 araçları eğitimde fırsat eşitliği ve ekonomiklik ilkelerini kapsayarak öğrencilerde çok yönlü bir gelişimi desteklemiştir. Dört temel dil becerisini bütüncül bir biçimde geliştirmiştir. Okuduklarını, dinlediklerini daha iyi algılamışlardır. Yazma ve konuşma etkinliklerinde ise deyimleri bağlama uygun kullanarak kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilme imkânı elde etmişlerdir. Kendilerini ifade ederken daha özenli kelimeler ve deyimler seçmişlerdir. Öğrencilerin hazırlıklı veya hazırlıksız konuşmalar yaptıklarında kendilerini daha öz güvenli bir şekilde ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Kendi düşüncelerini ifade ederken deyimlerin konuşmalarında ne gibi kolaylıklar sağladığını idrak etmişlerdir. Kültürümüzün bir parçası olan deyimleri okudukları metinlerde, dinledikleri/izledikleri materyallerde ayırt edip seçici dinleme ve okuma tekniklerini de faal olarak kullanmayı öğrenmişlerdir. Deyimler, öğrencilerin hayatlarının

bir parçası hâline gelmiş; öğrenilen deyimleri yazılarında ve konuşmalarında kullandıkları tespit edilmiştir. Deyimlerin okul dışında kullanılarak içselleştirilmesi, günlük hayatlarında sürekli karşılaştıkları deyimleri ayırt etmeleri araştırmacı tarafından yürütülen çalışmaların hayatilik ilkesiyle de bağdaşmıştır.

Mevcut çalışmanın Türkçe öğretmenlerine, söz varlığını geliştirmede teknoloji kullanımını ve Web 2.0 araçlarını derse dâhil etmesi konusunda cesaret vereceğine, bu araçların kullanımı konusunda kılavuzluk edeceğine inanılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Bağcı H. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin atasözleri ve deyimleri algılama düzeyi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 91-110.
- Deperlioğlu Ö, & Köse. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *Akademik Bilişim*. 337-342.
- Çelik, T. (2021) Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 449-478. [doi:10.9779/pauefd.700181](https://doi.org/10.9779/pauefd.700181)
- Gökmen Ö. F., Duman İ, & Horzum M. B. (2016) Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 29-51.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0 design patterns and business models for the next generation of software. 17-37
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*. 1-17.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>

YAZMA ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0 ARACI KULLANIMININ ÖĞRENCİ MOTİVASYONUNA ETKİSİ

Kadiriye SELVİ

Karatay Bilim ve Sanat Merkezi

kadriyeselvii@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	6
Yaş Grubu:	11-12
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanım:	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar.

ÖZET

Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi zor süreçlerden biridir. Çünkü yazma becerisinin geliştirilmesi; öğrenci motivasyonu, bireysel farklılıklar, öğretim materyalleri gibi birçok değişkenin etkili olduğu süreci kapsamaktadır. Kullanılan farklı teknikler öğrenci ilgisini artırıp yazma becerisinin gelişmesini sağlamaktadır. Hazırlanan çalışmada yazma öğretiminde Web 2.0 aracı kullanımının öğrenci motivasyonuna etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada 2022-2023 eğitim öğretim yılında Konya’da Karatay Bilim ve Sanat Merkezinde 6. sınıfa devam eden 49 öğrenciyle çalışılmıştır. Ders öncesinde kişi, yer, zaman kartlarının bulunduğu kutu tasarlanmıştır. Öğrenciler kutudaki kartlardan seçerek hikâye yazmıştır. Yazdığı hikâyeyi üç boyutlu uygulama Toontasticle canlandırmıştır. Serim, düğüm, çözüm bölümüne uygun olan kısa hikâyeyi seçerek karakterlerini oluşturmuştur. Hazırlanan çalışmalar sınıfta izlenmiştir. Çalışmada, nicel yöntem kullanılmıştır. Yazma öğretiminde Toontastic uygulamasının motivasyona etkisi üzerine anket hazırlanmıştır. Öğrencilerden anketi doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin farklı ses, görüntüleri içeren çalışmaların dikkati ve öğrenme isteğini artırdığı tespit edilmiştir. Hikâyelerin animasyona dönüştürülmesi Türkçe dersini olumlu etkilediği, uygulamanın diğer derslerinde de kullanılması istenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma öğretimi, Web 2.0 aracı, Toontastic.

GİRİŞ

Teknolojideki yenilikler eğitimin unsurları olan öğretmenleri ve öğrencileri etkilemektedir. Öğretmenlerin çağın gerektirdiği eğitim öğretim ortamlarını karşılayabilecek düzeyde teknoloji kullanması, konulara hâkim olması, ders içerisinde işlediği konuya uygun olan yöntem ve teknikleri teknolojiyle birlikte kullanması, branşına ait özel alan bilgisine sahip olmasını gerekli kılmıştır.

Günümüz teknolojisinde sık kullanılan web tabanlı uygulamalardan olan Web 2.0 araçları öğretim içerisinde de birçok uygulama çeşidiyle kullanılmaya başlanmıştır. Web 2.0 araçları kullanım alanı da oldukça geniştir, içeriklere Türkçe erişim olanağı sağlanabilmektedir. Web 2.0 araçlarının zaman ve mekân olarak sınırsız oluşu, ders anlatımında olanak sağlaması, eğitimcilerin konuya ilgisini artırmıştır. Web 2.0 araçlarında mekân ve zaman özgürlüğü, öğretmenin bilgiyi kısa zamanda öğrenciye verebilmesini, farklı etkinliklerle değerlendirme imkânını sağlamaktadır (Kaynar, 2019). Ayrıca Web 2.0 teknolojisi öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağladığı, motivasyonlarını artırdığı, iş birlikli çalışmayı sağladığı için eğitim amaçlı kullanıldığı belirtilmiştir (Korucu ve Sezer, 2016). Sınıflarda öğrencilerin derse aktif katılımlarının sağlanması ve ders içeriğine katkıda bulunmalarının teşvik edildiği günümüz

teknolojisinde; Web 2.0 araçlarının kullanımının öğrencilere ders içeriği oluşturma ve buna müdahale edebilme, hazırladığı içeriği denetleme imkânı sunma ve öğrencinin sosyalleşmesini sağlaması eğitimdeki yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını da desteklemektedir (Altıok, Yükseltürk, ve Üçgül, 2017).

Dil eğitimi de Web 2.0 araçlarındaki gelişmelere ilgisiz kalmamıştır. Yapılan araştırmalara göre dil eğitimi diğer sosyal alanlara göre teknoloji kullanımına daha fazla ihtiyaç duymaktadır (Kartal, 2005). Dilde dört temel dil becerisinin edinimi sürecinde materyal ihtiyacı için teknolojinin kullanılması, birçok duyuya hitap etmesi (sesler, görüntüler oluşturma) dil öğretiminde öğretmenlere oldukça kolaylık sağlamaktadır. Sunduğu avantajlarla Web 2.0 araçları ders sürecinde eğitimcilere ve öğrencilere zengin ortam imkânı sağlamaktadır. Web 2.0 araçlarının bu yararları düşünüldüğünde, dil öğrenmek ve öğretmek için uygun koşullar oluşturduğu düşünülmektedir. Özellikle Web 2.0 uygulama içerikleriyle dil öğrenme veya öğretme süreci eğlenceli ve oldukça ilgi çekici hâle getirildiği bu sayede öğrenme sürecini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir (Faizi, 2018).

Bu gelişmeler Türkçe temel dil becerilerden yazma çalışmalarında Web 2.0 araçlarının kullanımı için de önem kazanmaktadır. İletişim boyutunda farklı yazma süreçlerine imkân sağlayan Web 2.0 araçlarıyla yapılacak yazma etkinliklerinde, yazma sürecine yeni boyut kazandıracaktır.

Yazma becerisinde sınıf içinde yapılan etkinlikler oldukça önemlidir. Öğrencilerde yazma becerisinin kazandırılması, yazmaya olan ilgi ve isteğin artırılması Türkçe öğretmenlerinin temel sorumluluklarından. Sınıf içinde öğrencilere düşünme becerisi ve yazma alışkanlığı oluşturma öğretmenin bu sorumluluğu ile bütünleşir. Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini yazıyla ifade edebilmesi için motive edilmeli, yazma çalışmaları için heveslendirilmelidir (Göçer, 2010). Hazırlanan yazma etkinlikleri öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına hitap etmeli, öğrenci merkezli olmalıdır. Öğretmenler, yazma sürecinde dil kurallarını öğretmek olarak koşullanmamalı dilin akıcılığına, zenginliğine odaklanmalıdır. Ayrıca öğrenciler, sınıf içinde küçük yarışmalarla yazı yazmaya isteklendirilmeli, hikâye tamamlama gibi etkinliklerle yazma sürecinin eğlenceli hâle getirilmesi üzerinde durulmalıdır (Barın, 2016). Kullanılan materyallerin özgünlüğü öğrenciyi tekdüzelikten çıkarıp eğlenceli bir yazım süreci oluşmasını sağlamalıdır. Öğretmenin seçtiği materyaller, içerik olarak sınıf seviyesine uygun, günlük hayatla ilişkili, teknolojik açıdan yeterli olmalıdır. Ders sırasında öğrenciler materyal kullanırken beklenen, dile ait olan kuralları ezberlemesi değil bu kuralları yazma etkinliklerinde kullanabilmesidir. Yazma becerisine yönelik bu hususlar, Web 2.0 araçları ile oluşturulacak etkinlikler için de geçerlidir. Yazma becerilerini geliştirebilecek birçok Web 2.0 aracı mevcuttur. Tüm bunlar yazma becerisini farklı boyutlarda desteklemektedir (Baş ve Turhan, 2017).

Toontastic eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde sınıf içinde ya da uzaktan öğretimde farklı dersler için kullanılabilecek Web 2.0 araçlarından biridir. Google tarafından geliştirilmiştir. Toontastic öğrenciye sunulan hazır sahneler ve kendi tasarımlarıyla oluşan karakterlerle kullanımı kolay olan cazip bir uygulamadır (Sarıgül, 2023). Program ile öğrenciler bilgisayar, tablet ya da cep telefonu kullanarak karakterlerini ekran üzerinde hareket ettirip yazdığı hikâyeyi canlandırabilir. Ayrıca program sesleri ve görüntüleri animasyona olarak kaydedip kullanılan cihazlarda aktarır. Program açıldığında ekranda üç seçenek belirir. Bunlar üç sahnelik kısa öykü, beş sahnelik klasik öykü ve beş sahnelik bilim rapordur. Bu seçenekler yazma etkinlikleri sırasında öğrenciye alternatif olarak sunulmaktadır. Öğrencinin yazdığı çalışmayı 3D animasyona çevirerek sınıf içinde arkadaşlarına sunma olanağı sağlar.

Tüm bu araştırmalara göre dilde dört temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisi için kullanılan yöntem ve teknikler öğrenci motivasyonunu artırıp yazmaya karşı ilgi uyandırmalıdır. Hazırlanan çalışmada Web 2.0 aracı olan Toontastic yazma etkinliklerinde kullanılarak yazma öğretiminde Web 2.0 aracı kullanımının öğrenci motivasyonuna etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma, herhangi bir olgu veya olayları gözlemlenebilir, sayısal olarak ifade eden araştırma türüdür (Karasar, 2011). Araştırmanın örneklemi 2022-2023 eğitim öğretim yılında Konya ili Karatay ilçesinde özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördüğü Karatay Bilim ve Sanat Merkezinde 6. sınıfta eğitim alan 49 öğrenciden oluşmaktadır. Ders öncesinde sınıf mevcuduna uygun sayıda kişi, yer, zaman ve nesne kartlarının bulunduğu bir kutu tasarlanmıştır. Öğrenciler bu kutudaki kartlardan her birinden birer kart seçerek olay örgüsünü kendi oluşturacak şekilde bir hikâye yazmıştır. Uygulamanın kullanımı için verilen süre 40 dakikalık 4 ders saatidir. Yazdığı hikâyeyi 3 boyutlu animasyon uygulaması olan Toontastic ile canlandırmıştır. Öğrencilerin tümü hikâyenin serim, düğüm, çözüm bölümüne uygun olan kısa hikâye seçerek başlangıç, orta ve son bölümlerini kendi karakterleri ile oluşturmuştur. Öğrencilerin 3 boyutlu animasyon çalışmaları sınıf içinde izlenmiştir. Yazma öğretiminde Web 2.0 aracının kullanılmasının öğrenci motivasyonuna etkisi üzerine anket çalışması hazırlanmıştır. Anket uygulanmadan önce MEB'den, okuldan ve öğrenci velilerinden izin alınmıştır. Hazırlanan anket çalışmasının güvenilirliği kontrol edilmiş olup öğrencilerden bu anketi doldurmaları istenmiştir. Sınıf içinde alınan cevaplar değerlendirilmiştir. Öğrencilerden alınan tüm veriler SPSS ile analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1'de öğrencilerin yanıtladıkları katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ifadeleriyle yüzde olarak gösterilmiştir. Anket sorularına katılım oranlarına ait bulgulara dikkat çekici maddelerden biri ilk sorudur. Ankete katılan öğrencilerin %95.9'u Türkçe dersinde kullanılan dijital uygulamalar yazmaya olan isteğini artırır, cümlesine katıldığını belirtmiştir. Diğer bir madde ise farklı duyu organlarına hitap etmesiyle ilgili olan Türkçe dersinde ses ve görüntüyle ilgili etkinlikler yapmak için sabırsızlanırım, cümlesine öğrenciler %84.4'ü katılmıştır. Ders içerisinde yapılan yazma etkinliklerinde kullanılan dijital uygulamalar beni heyecanlandırır, cümlesine %85.5'i katılmaktadır.

Yazma etkinliğinde kullanılan 3D uygulama ile ilgili anket sorularına verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin %93.9'u büyük bir oranla yazmaya olan ilgisini artırdığına katılmıştır. Öğrencilerin %86,4'ü 3D uygulama kullanımının yazı yazmaktan hoşlandığını sağladığını ve %89.8'i bu uygulamaların diğer derslerde de kullanılması gerektiğine katılmıştır. Katılımcıların %84.4'ü Türkçe dersinde yazma becerisine ait etkinliklerde 3D uygulama kullanmanın daha kolay öğrenme sağladığına katılmıştır.

Öğrencilerin yazma öğretiminde kullanılan Web 2.0 araçlarıyla ilgili sorulara verdiği yanıtların oranlarına bakıldığında en çok katıldıkları %98 ile Web 2.0 aracı kullanımının Türkçe dersini eğlenceli hâle getirdiğidir. Ayrıca öğrencilerin %95.9'u Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde daha çok kullanılmasını gerektiğine, %93.9'u Web 2.0 araçlarının iş birliğine dayalı öğrenmeyi sağladığına katıldığı görülmüştür.

Tablo 1*Yazma Öğretiminde Web 2.0 Aracı Kullanımı Anket Sonuçları*

Anket Maddeleri	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1. Türkçe dersinde kullanılan dijital uygulamalar yazmaya olan isteğimi artırır.	%95,9	-	%4,1
2. Türkçe dersinde ses ve görüntüyle ilgili etkinlikler yapmak için sabırsızlanırım.	%84,4	%6,2	%9,4
3. Ders içerisinde yapılan yazma etkinliklerinde kullanılan dijital uygulamalar beni heyecanlandırır.	%85,5	%3,0	%11,5
4. Yazma etkinliklerinde kullanılan 3D uygulamalar derse ilgimi artırır.	%93,9	-	%6,1
5. Web 2.0 aracı kullanımı Türkçe dersini eğlenceli hâle getirir.	%98,0	%2,0	-
6. 3D uygulamaların diğer derslerde de kullanılmasını isterim.	%89,8	-	%10,2
7. Web 2.0 uygulamalarının Türkçe derslerinde daha çok kullanılmasını isterim.	%95,9	-	%4,1
8. 3D uygulamalarla yazma etkinlikleri yapmaktan hoşlanırım.	%86,4	%6,2	%7,4
9. Yazma etkinliklerinde Web 2.0 aracı kullanmak iş birliğine dayalı öğrenmeyi sağlar.	%93,9	%3,0	%3,1
10. Türkçe dersinde yazma etkinliklerinde 3D uygulamalar kullanmanın daha kolay öğrenmemi sağlar.	%84,4	%5,2	%10,4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin gözüne ve kulağına hitap eden, farklı ses ve görüntüleri içeren çalışmaların dikkati ve öğrenme isteğini artırdığı tespit edilmiştir. Yazma etkinliklerinde kullanılan Web 2.0 aracıyla hikâyelerin animasyona dönüştürülmesi Türkçe dersini olumlu etkilediği belirtilmiştir. Öğrenciler, Türkçe derslerinde bu uygulamaların sürekli kullanılmasını istemektedir. Ayrıca Web 2.0 araçlarından 3D uygulamaların diğer derslerde de kullanılması istenmiştir.

Çalışmayla Web 2.0 aracı kullanımının yazma öğretiminde derse yönelik ilgiyi artıracağı tespit edilmiştir. Yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarının etkisi üzerine yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar olduğu görülmüştür. Web 2.0 araçlarından biri olan eğitimde kullanılan Poll Everywhere, öğrencilerde yazma becerisine ait istek oluşturduğu, Türkçe derslerinde sürekli kullanımı istendiği belirtilmiştir (Baş ve Turhan, 2017). Başka bir çalışmada da Web 2.0 araçları kullanılarak geliştirilen uygulamayla ilkökul öğrencilerinin yazma öğretimi becerilerini geliştirdiği, duyuşsal olarak da etkilediği görülmüştür (Başaran ve Kılınçarslan, 2021).

Kazanımlara uygun, kavramların öğretimini daha etkili hâle getirmek amacıyla animasyonlar hazırlanabilir, kitaplarda bulunan metinler okuma etkinliğine uygun olarak animasyonlarla tasarlanabilir. Toontastic uygulamasının içinde yer alan bilimsel rapor kısmı soru-hipotez-deney-deney sonuçlarından oluşmaktadır. Öğrenci yaptığı araştırmaları canlandırabilir hatta kendi fikirlerini animasyon şeklinde sınıfına sunabilir.



KAYNAKÇA

- Altıok, S., Yükseltürk, E., & Üçgül, M. (2017). Web 2.0 eğitime yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1-8.
- Barın, E. (2016). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi. *TDAY Belleten*, 21-32.
- Baş, B., & Turhan, O. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik Web 2.0 araçları: Poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1233-1248.
- Başaran, M., & Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan eğitimle ilkokuma yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 186-199.
- Faizi, R. (2018). Teachers perceptions towards using Web 2.0 in language learning and teaching. *Education and Information Technologies*, 1219-1230.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 178-195.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademi.
- Kartal, E. (2005). Bilişim-iletişim teknolojileri ve dil öğretim endüstrisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 82-87.
- Kaynar, T. (2019). *Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Korucu, A., & Sezer, C. (2016). Web 2.0 teknolojilerini kullanma sıklığının ders başarısı üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 379-394.
- Sarıgül, K. (2023, 07 21). *Toontastic 3D ile 3 boyutlu animasyonlar hazırlayın*. kerimsarigul.com: <https://kerimsarigul.com/e%C4%9Fitimde-teknoloji/toontastic-3d-ile-3-boyutlu-animasyonlar-haz%C4%B1rlay%C4%B1n,-haz%C4%B1rlat%C4%B1n>

7. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE DİJİTAL HİKÂYE OLUŞTURMANIN ÖĞRENCİLERİN MECAZ ALGILARINA ETKİSİ

Kübra AY YÜCE

Kaşbelen Ortaokulu

64kubray@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	7
Yaş Grubu:	11-12
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar. T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır. T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.

ÖZET

Türkçe dersinin beceri alanlarından olan yazma becerisini geliştirmeye yönelik hikâye yazma etkinlikleri yapılmaktadır. Geleneksel hikâye yazma yönteminde öğrencilerin öğrenme ortamı olarak sınırlı kalışı ve değişen yaşam becerileri düşünüldüğünde yapılacak etkinliklerin çeşitlendirilmesiyle dijital araçların sürece dâhil edilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Türkçe dersinde “dijital hikâyeler” oluşturmanın öğrencilerin hikâye yazma sürecine karşı olumlu mecazlar geliştirmelerini etkileyebileceği beklenmektedir. Araştırmanın amacı, dijital hikâye oluşturmanın öğrencilerin hikâye yazma sürecine yönelik geliştirecekleri mecazlara etkisini belirlemektir. Çalışmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Uşak ilindeki Kaşbelen Ortaokulunun 7. sınıflarında öğrenim gören 22 öğrenciyle yapılan uygulama, 2022-2023 eğitim öğretim yılında gerçekleşmiştir. “Hikâye oluşturmak gibidir. Çünkü” cümlesinin tamamlandığı formlar ile uygulama öncesi ve sonrası şeklinde iki kez toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde Vyond programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türkçe dersinde yazma becerisinin gelişiminde dijital hikâye oluşturma yönteminin kullanımının öğrencilerin hikâye oluşturma sürecine yönelik mecazlarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Dijital hikâyelerden yararlanarak öğrencilerde olumlu yönde bakış açısı geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital hikâye, mecazlar, yazma becerisi.

GİRİŞ

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dört temel becerinin gelişmesi beklenmektedir. Bunlardan yazma becerisinin gelişimine yönelik yapılan etkinliklerden biri de hikâye oluşturmaktır. Geleneksel hikâye yazma yönteminde, öğrenciler tasarladıkları kurguyu hikâye unsurlarını kullanarak yazıya dökerler. Ancak bu yöntemle öğrenciler, öğrenme ortamı olarak sınırlı kalmakta; zaman zaman kendilerini tekrar etmektedirler. Değişen dünya ile beraber edinilmesi gereken beceriler de farklılaşmıştır. 21. yüzyıl becerilerinin kazanılması için yapılacak çalışmalar, öğrenme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ve teknoloji kullanımının bütün disiplinlere yayılması ihtiyacını doğurmuştur. Geleneksel hikâye yazma yönteminde kullanılan öğrenme ortamının sınırlı oluşu ve bu durumun öğrencilerin yazma sürecine karşı olumsuz algı geliştirmelerine etkisinin olabileceği düşünüldüğünde, hikâye yazma etkinliklerinin teknoloji kullanılarak boyutlandırılması ihtiyacı doğmuştur.



Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019, s. 8).

Bu doğrultuda Türkçe dersinde, öğrencilerde gelişmesi beklenen beceri alanlarından biri de yazmadır. Yazma becerisinin gelişimine yönelik öğretim programının rehberliğinde çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Yazma becerisini geliştirmekle beraber birçok düşünme becerisinin bir arada kullanabileceği etkinliklerden biri de hikâye oluşturmaktır. TDK'ye göre hikâye *“bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması, gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düz yazı”* olarak tanımlanmaktadır (sozluk.gov.tr). Hikâye, öğrencilerin karakterler, zaman, yer ve olay unsurlarını kullanarak dilin bütün inceliklerinden yararlanabilecekleri hayal güçleriyle oluşturdukları belli bir kurgu çerçevesinde yazılan yazı türüdür. Geleneksel hikâye oluşturma sürecinde, öğrenciler genellikle belirlenen bir konu çerçevesinde hikâye unsurlarını kullanarak bir kurgu tasarlamaya başlarlar. Derslerde güdümlü veya serbest yazma yöntemleriyle öğrencilerin hikâye oluşturma süreçleri yürütülür. Ancak öğrenciler, yazdıkları hikâyelerde zaman zaman tekrara düşebilmekte ve süreçte isteksiz olabilmektedir. Bu durum öğrencilerin hikâye oluşturmaya yönelik algılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Hızla gelişen teknolojiyle beraber oluşan yeni yaşam becerilerinin kazandırılabilmesi için geleneksel yöntemlerin yanında 21. yüzyıl becerilerine yönelik öğretim tekniklerinin hikâye oluşturma sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir.

Türkçe dersi öğretim programında yetkinlikler alanında dijital yetkinlikten bahsedilerek bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi konusunda bilgi iletişim teknolojilerinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019). Buna dayanarak öğrencilerin, programın beklentilerini karşılayabilmeleri için teknolojiyi doğru ve etkili biçimde kullanabilmeleri gerekmektedir.

Dijital hikâye oluşturma süreci öğrencilerin geleneksel hikâye yazma becerilerine katkı sağlamakla beraber temel alınan programın beklentilerine uygun olarak teknoloji kullanımını artırıp dijital yetkinlik geliştirmeye hizmet etmektedir. Dijital hikâye, *“geleneksel hikâyenin bilgisayar, video kamera ve ses kaydedici gibi dijital teknolojilerle bütünleştirildiği yaratıcı bir süreçtir.”* (Ohler, 2008, s. 28). Dijital hikâyeler, öğrencilerin geleneksel hikâye oluşturma süreçlerini çağa uygun teknolojik unsurlarla zenginleştirip onların bu sürece bakışlarını etkileyebilmektedir. Dijital hikâyeler, çoklu ortam bileşenleriyle desteklenen ayrıca hikâyeleri oluşturan kişinin kendi sesiyle de anlatılabilen kısa bir film yaratım süreci olarak da tanımlanabilir (Ayvaz Tunç, 2016). Dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrenme ortamını çeşitlendirerek öğrenciyi aktif kıldığı, bunun yanında iş birliği ile çalışmaya elverişli zengin bir öğrenme deneyimi sağladığı düşünülmektedir. Öğrenmenin oluşmasında ön koşullardan biri olan öğrenci motivasyonu dijital hikâyelerden yararlanarak sağlanabilmektedir. Çünkü öğrencilerin iş birliği içerisinde çalışmasını sağlayan dijital hikâyeler öğretimi canlı tutması ve motivasyon sağlaması bakımından güçlü bir öğretim aracı olarak dikkat çekmektedir (Yang ve Wu, 2011, aktaran Bütün, 2023). 21. yüzyıl becerileri düşünüldüğünde ders içi etkinliklerde teknoloji kullanımının gerekliliği yadsınamaz. Dijital hikâyeler geleneksel hikâyelerden tamamen ayrı bir uygulama değil aslında dijital bir dönüşümdür (Tunç ve Karadağ, 2013). Geleneksel hikâyenin teknolojiyle birleştirilerek boyut kazandırılması şeklinde ifade edilebilir. Bununla birlikte öğretimde dijital hikâyelerin kullanımı öğrencilerin motivasyonlarını artırarak eğlenceli bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Doğan ve Robin, 2008). Bu durumun da hikâye oluşturma sürecine yönelik öğrenci algılarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Hikâye oluşturmak, yalnız yazma becerisine yönelik değil öğrencilerin öğretim programında yer alan tüm temel becerileri bir arada kullanabilecekleri çok yönlü bir etkinliktir. Öğrencilerin bu etkinliğe yönelik tutumlarında ve yaklaşımlarında farklılıklar olabilmektedir. Öğrencilerin hikâye oluşturma sürecine ilişkin bakış açılarındaki farklılık onların oluşturdukları mecazlara da yansımaktadır. *“Mecazlar, olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden güçlü zihinsel araçlardır.”* (Collins ve Green, 1990, s. 73).

7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâyeler oluşturmanın öğrencilerin hikâye yazma sürecine karşı olumlu mecazlar geliştirmelerini etkileyebileceği beklenmektedir. Dolayısıyla yapılan bu araştırmanın amacı, dijital hikâye oluşturmanın öğrencilerin hikâye yazma sürecine yönelik geliştirecekleri mecazlara etkisini belirlemektir.

YÖNTEM

Çalışma kapsamında eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı olarak Uşak ilindeki Kaşbelen Ortaokulunun 7. sınıflarda öğrenim gören 22 öğrenci belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak mecazlar kullanılmıştır. Mecazlar tanımadığımız bir durumun veya olgunun bilinen şeylerle anlatılmasına yardımcı olur (Perry ve Cooper, 2001). Veri toplama aracı olarak kullanılan mecazlar “Çalışılan konu, olgu, olay ve durum hakkında çok sağlam, zengin bir resim sunar.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 75). Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “Hikâye oluşturmak gibidir. Çünkü ” cümlesinin tamamlandığı formlar ile elde edilmiştir.

Uygulama öncesinde formlar kullanılarak öğrencilerden hikâye oluşturma süreci ile ilgili ikişer mecaz istenmiştir. Sonrasında öğrencilere dijital hikâye yazma basamakları anlatılmıştır. 7. sınıf Türkçe ders kitabının “Duygular” temasının “Küçük Çocuk” metnine ait 7. etkinlikte dijital hikâye tekniği kullanılmıştır. Beyin fırtınasıyla yazma süreci başlatılmış ardından her iki sınıf kendi içinde rastgele yöntemle iki gruba ayrılmıştır. Beyin fırtınası sonucunda ortaya çıkan fikirler çerçevesinde gruplardan hikâye yazmaları istenmiştir. Yazılan hikâyeler, hikâye panolarına aktararak sahneler tasarlanmıştır. Oluşturulan hikâye panolarının dijital hikâyeye dönüşmeleri için kullanılacak Vyond programı öğrencilere anlatılmıştır. Gruplar, kendi hikâye panolarının dijital hikâyelerini oluşturmuş; çalışmalarını arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Uygulama sonrasında öğrencilerden süreç ile ilgili ikişer mecaz daha geliştirmeleri istenmiştir.

Veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş, temalara ayrıştırılmış; frekans ve yüzde teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler, belirlenen temalara göre özetlenir. Bu şekilde, elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış hâliyle okuyucuya sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğrencilerin hikâye oluşturma sürecine ilişkin bakış açılarındaki farklılıklar belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Öğrencilerin araştırma sorusuna yönelik uygulama öncesi ve sonrasında geliştirdikleri toplam 88 mecaz, sistematik ve açık bir şekilde betimlenmesi için kodlama yapılmıştır. Belirlenen kodlar “Hikâye oluşturma sürecinin duygular üzerindeki etkisi” ve “Hikâye oluşturma sürecinin akışı” temaları altında toplanmıştır. Uygulama öncesine ait bulgulara göre belirlenen temalar, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 1’de sunulmuştur:

**Tablo 1***Uygulama Öncesinde Elde Edilen Mecazlara İlişkin Bilgiler*

	f	%
1. Hikâye oluşturma sürecinin duygular üzerindeki etkisi		
a. Olumlu duygular hissettirme	7	15,9
b. Olumsuz duygular hissettirme	26	59,09
Ara Toplam	33	74,99
2. Hikâye oluşturma sürecinin akışı		
a. Dersin hızlı geçmesi	3	6,8
b. Dersin yavaş geçmesi	8	18,18
Ara Toplam	11	24,98
Toplam	44	100

“Hikâye oluşturma sürecinin duygular üzerindeki etkisi (%74,99)” teması, öğrencilerin hikâye oluşturma sürecine ilişkin duygularından bazılarını ifade etmektedir. Bu tema altındaki alt temalardan birincisi olan “olumlu duygular hissettirme (15,9)”ye kaynaklık eden örnek mecazlardan biri şu şekildedir:

“Hikâye Oluşturmak” hayatın kendisi gibidir. Çünkü ne yaşıyorsak aynısını yazabiliriz.

İkinci alt tema olan “Olumsuz duygular hissettirme (59,09)”ye örnek mecazlardan biri ise şu şekildedir:

“Hikâye Oluşturmak” heykel gibidir. Çünkü yazarken aklıma hiçbir şey gelmediği için çok sıkılıyorum.

“Hikâye oluşturma sürecinin akışı” (%24,98) teması ise hikâye oluşturma sürecinin nasıl geçtiğine yönelik öğrenci görüşlerini yansıtmaktadır. Bu tema altında oluşan alt temalardan ilki “dersin hızlı geçmesi”ne örnek olan mecaz şu şekildedir:

“Hikâye Oluşturmak” sevdiğin dizi gibidir. Çünkü olayları takip edip yazmaya devam edersek zaman hemen geçer.

“Dersin yavaş geçmesi (18,18)”ne kaynaklık eden mecazlardan biri ise şu şekildedir:

“Hikâye Oluşturmak” sıkıcı film gibidir. Çünkü yazarken takılıyorum, hep aynı şeyler aklıma geliyor.

Verilerden elde edilen temalar incelendiğinde hikâye yazma sürecinin duygular üzerindeki etkisi, %74,99’luk yüzdelik ve 33 frekans değeri ile diğer temadan daha fazla öğrenci sayısına sahiptir. Bu tema içerisinde bulunan, olumsuz duygular hissettirme alt teması %59,09’luk yüzde ve 26 frekans değeri ile olumlu duygular hissettirme alt temasından daha fazla öğrenci sayısına sahiptir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun geleneksel hikâye oluşturma sürecine yönelik geliştirdikleri mecazlarda olumsuz duygular hissettiren ifadelerde bulundukları gözlemlenmiştir. Hikâye oluşturma sürecinin akışı temasını incelediğimizde, öğrencilere ait mecazların 18,18’lik yüzde ve 8 frekans değeri ile dersin yavaş geçmesi alt temasına ait olduğu dikkat çekmiştir.

Uygulama sonrasına ait bulgulara dayanarak belirlenen temalar, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2*Uygulama Sonrasında Elde Edilen Mecazlara İlişkin Bilgiler*

	f	%
1. Hikâye oluşturma sürecinin duygular üzerindeki etkisi		
a. Olumlu duygular hissettirme	25	56,81
b. Olumsuz duygular hissettirme	5	11,36
Ara Toplam	30	68,17
2. Hikâye oluşturma sürecinin akışı		
a. Dersin hızlı geçmesi	10	22,72
b. Dersin yavaş geçmesi	4	9,09
Ara Toplam	14	31,81
Toplam	44	100

Birinci tema olan “hikâye oluşturma sürecinin duygular üzerindeki etkisi” (%68,17) teması altında ortaya çıkan iki farklı alt temadan birincisi olan “olumlu duygular hissettirme (56,81)”ye kaynaklık eden örnek mecazlardan biri şu şekildedir:

“Hikâye Oluşturmak” komik film izlemek gibidir. Çünkü çok eğlenceli.

İkinci alt tema olan “olumsuz duygular hissettirme (11,36)”ye örnek olan mecaz ise şu şekildedir:

“Hikâye Oluşturmak” yemek yapmak gibidir. Çünkü çok uğraştırıyor.

“Hikâye oluşturma sürecinin akışı” (%31,81) teması altındaki “Dersin hızlı geçmesi” alt teması, katılımcıların hikâye oluşturma sürecinde dersin ilerleme süreciyle ilgili görüşlerini göstermektedir. Bu alt temaya kaynaklık eden mecaz örneği şu şekildedir:

“Hikâye Oluşturmak” su gibidir. Çünkü zaman su gibi akıp geçti.

“Dersin yavaş geçmesi (31,81)”ne kaynaklık eden mecaz ise şu şekildedir:

“Hikâye Oluşturmak” kardeşimin izlediği çizgi filmler gibidir. Çünkü hepsi kısa ama hiç bitmiyor.

Verilerden elde edilen temalar incelendiğinde hikâye oluşturma sürecinin duygular üzerindeki etkisi, %38,17’lik yüzdelik ve 30 frekans değeri ile hikâye oluşturma sürecinin akışı temasından daha fazla öğrenci sayısına sahiptir. Bu tema altında yer alan olumlu duygular hissettirme alt temasının %56,81’lik yüzde ve 25 frekans değeri ile diğer alt temadan daha fazla öğrenci sayısına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun dijital hikâye tekniğiyle hikâye oluşturma sürecine yönelik olumlu duygular hissettiren mecazlar geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Hikâye oluşturma sürecinin akışı temasını incelediğimizde, geliştirilen mecazların 22,72’lik yüzde ve 10 frekans değeri ile dersin hızlı geçmesi alt temasında daha yoğun olduğu görülmüştür.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde “dijital hikâyeler” oluşturma sürecine ilişkin geliştirecekleri mecazlara etkisini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada, hikâye yazma sürecinin duygular üzerinde etkisi ve hikâye yazma sürecinin akışı boyutlarını gösteren bulgulara ulaşılmıştır. Belirlenen bu temaların altındaki istatistikler göz önünde bulundurulduğunda, dijital hikâye oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma sürecine karşı olumlu mecazlar geliştirme oranlarını yükselttiği gözlemlenmiştir. Bu sonuca göre, öğrencilerin dijital hikâyeler oluşturmak için tamamladıkları hikâye yazma sürecine yönelik algılarının geleneksel hikâye yazma sürecine göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Öğrencilere göre dijital hikâye oluşturmak için hikâye yazarken dersin akışı hızlanmaktadır. Bu doğrultuda, farklı düşünmeye yönlendiren dijital hikâye oluşturma sürecinde öğrencilerin iş birliği içinde daha aktif oldukları ve derse zevkle katıldıkları söylenebilir.

Türkçe dersinde yazma becerisinin gelişiminde dijital hikâye oluşturma tekniğinin kullanımının öğrencilerin hikâye oluşturma sürecine yönelik mecazlarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Mecazların herhangi bir durumu olduğu gibi tasvir etmesi ve o duruma yönelik bakış açılarını açıkça ortaya koyması özelliği dikkate alındığında, öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinde hikâye yazmaya yönelik olumlu bakış açısına sahip oldukları belirtilebilir. Araştırmanın bu sonucu yapılan diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Karataş vd. (2016)’nin yaptığı çalışmada, günümüz öğrencisinin teknoloji ile iç içe olduğu bilinen bir gerçek olması nedeniyle öğrencilerin ilgisini çektiği belirtilen dijital hikâye etkinliğinin sınıf içi etkinliklerinde daha çok kullanım alanı bulmasının öğrenime katkı sunacağı ifade edilmiştir.

Dijital hikâye süreci ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri alınarak daha derin bilgiler elde edilebilir. Türkçe dersinin temel becerilerinden olan yazma becerisinin gelişimine yönelik dijital hikâyelerden yararlanılabilir. Böylece öğrencilerin yazma sürecine daha istekli ve olumlu bakış açısıyla yaklaşmaları sağlanabilir. Dijital hikâyeler öğrencilere olumlu duygular hissettirdiği için başka derslerde de kullanılabilir. Özellikle öğrencilerin önyargılı yaklaştıkları derslerde olumlu bakış açısı geliştirmek için dijital hikâyeler oluşturulabilir. Ayrıca araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan mecazlar, öğrencilerin algılarını ortaya çıkarmak için başka derslerde de kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Ayvaz Tunç, Ö. (2016). *Dijital teknolojiler bağlamında dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Bütün, K. (2023). *Dijital hikâyeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonu ve ilgisine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Collins, E. C., & Green, J. L. (1990). Metaphors: The construction of a perspective. *Theory Into Practice*, 29(2), 71-77.
- Doğan, B., & Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. *In Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*. 902-907.
- Karataş, S., Bozkurt, Ş. B., & Hava, K. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarında dijital hikâye anlatımı etkinliğinin kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 500-509. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3167/1651>

-
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2019). *Türkçe Öğretim Programı*. MEB.
- Ohler, J. (2008). *Dijital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning and creativity*, Thousands Oaks. CA: Corwin Press.
- Perry, C., & Cooper, M. (2001). Metaphors are good mirrors: reflecting on change for teacher educators. *Reflective Practice*, 2(1), 41-52.
- Tunç, Ö. A., & Karadağ, E. (2013). Postmodernlerden oluşturmaya dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Türk Dil Kurumu. Hikâye. İçinde *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



KİTAP OKUMA TAKİBİ İÇİN TEKNOLOJİK BİR ALTERNATİF: E-OKU/YORUM

Dr. Mehmet Önder KARACAOĞLU

Millî Egemenlik Ortaokulu

mehmetonder25@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	5
Yaş Grubu:	11-12
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. T.5.3.13. Okuduklarını özetler. T.5.3.17. Metni yorumlar. T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

ÖZET

Türkçe dersinin amaçlarından biri de kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasıdır. Bu alışkanlığın kazandırılması yaşa ve düzeye uygun kitap seçimi, etkin bir takip ile desteklenmelidir. Türkçe öğretmenleri kitap okuma alışkanlığını geliştirmek ve takip edebilmek için çeşitli uygulamalar geliştirmektedirler. COVID-19 salgını uzaktan eğitim sürecinde kitap okuma takibi için çözüm üretilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. “E-Okuyorum” buna yönelik geliştirilmiş, okuma takibi için elektronik bir çözüm olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin yaş, gelişim, bilişsel düzeylerine uygun olarak belirlenen kitaplar verilen tarih aralığında okutulmuştur. Kitaplarla yönelik sorularla takip formları tasarlanmıştır. Bu formlar, 2020-2021 eğitim öğretim yılında 12 haftalık süreçte Manisa Salihli Millî Egemenlik Ortaokulu 5/E sınıfı öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen veriler nitel içerik analizi ile çözümlenmiştir. Haftalık form girişlerinin ardından kitap söyleşisi ile kitaplara ilişkin değerlendirme ve eleştiriler paylaşılmıştır. “E-Okuyorum” ile öğrencilerin kitap okumaya yönelik ilgilerinin arttığı, okuma söyleşileri ile kitaplara ilişkin görüşlerini daha rahat bir şekilde ifade eder oldukları tespit edilmiştir. Okuma değerlendirme soruları ile yürütülen bu süreçte okuma alışkanlıklarının geliştiği, okuduklarıyla ilgili paylaşımlarında olumlu yönde değişiklikler olduğu belirlenmiştir. Teknoloji destekli, Web tabanlı uygulamalar ile kitap okuma takibi daha kolay, hızlı ve raporlandırılabilir şekilde yapılabilir. Bunu sağlamak adına hazırlanacak e-içerikler E-Okul, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi platformlara eklenebilir.

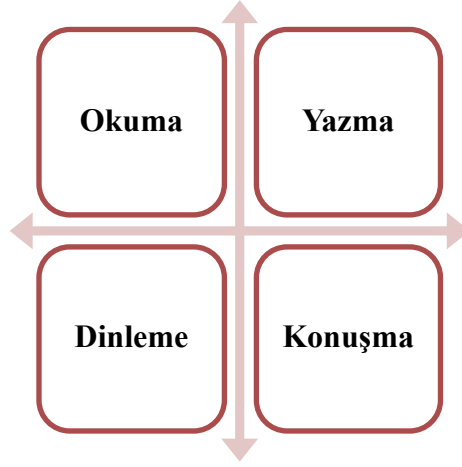
Anahtar Kelimeler: Kitap okuma, okuma alışkanlığı, okuma kültürü.

GİRİŞ

Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar (Özbay, 2007).

Şekil 1

Temel Dil Becerileri



Okuma çalışmalarının temel amacı, okunanı anlamaktır. Tazebay’a (2005) göre okuduğunu anlama, metinlerin iletilisini alma eylemidir. İletinin tam alınması ve bilgi kaybının olmaması için bireyin düşünsel bir çaba göstermesi gerekir. Bu süreçte farklı kitaplarla karşılaşmak, düzenli bir okuma alışkanlığına sahip olmak, okuduklarıyla ilgili geri bildirimlerde bulunmak büyük önem taşımaktadır.

Şekil 2

Okuma Basamakları

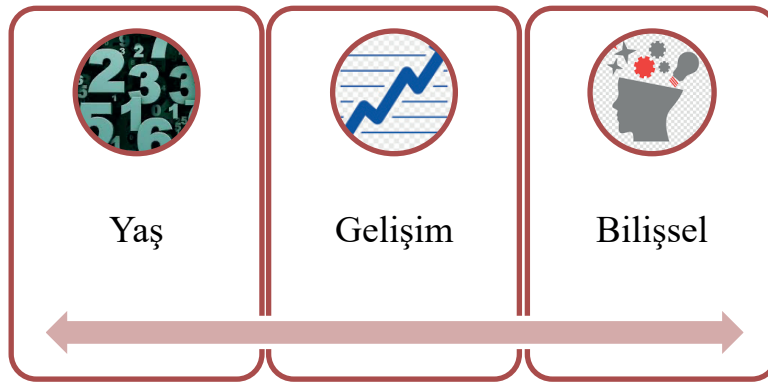


Türkçe ders kitapları içerdikleri metinlerle eğitim öğretim sürecinde öğretmenlere kolaylık sunmakta ve metin kullanımının esas olduğu etkinlik süreciyle okuduğunu anlama becerisinin gelişimini sağlamaktadır (Karacaoğlu ve Karakuş, 2022). Ancak okuma alışkanlığının geliştirilmesinde bu kitaplar ve içerisindeki metinler yeterli olmamaktadır. Bu açıdan Türkçe öğretmenleri; kitap okuma alışkanlığı kazandırmak, okunan kitapları takip etmek için çeşitli uygulamalar geliştirmektedirler. COVID-19 salgını sürecinde bu durum daha zor bir hâl almıştır. Uzaktan eğitim sürecinde olması gerekenden daha fazla süre ekrana maruz kalan öğrencilerin kitap okuma takibi için çözüm üretilmesi gerekliliği hasıl olmuştur. “E-Okuyorum” bu ihtiyaca yönelik geliştirilmiş, okuma takibi için elektronik bir çözüm olarak geliştirilerek uygulanmıştır.

Türkçe dersinin temel amaç ve kazanımları Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer almaktadır. Ortaokul Türkçe dersleri okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için belirlenen kazanımlar doğrultusunda sürdürülmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi için Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler araç olarak kullanılmaktadır. Ayrıca bu süreci desteklemek adına bir yandan da kitap okuma alışkanlığı kazandırılması amaçlanmaktadır. Okuma, insanoğlunun sonradan kazandığı bir beceridir. Okullarda uygulanan çeşitli yöntem ve tekniklerle bu beceri çocuklara kazandırılır (Arıcı, 2012). Okuma ile başlayan anlama süreci kitap okumanın bir alışkanlığa dönüşmesi ile daha etkin bir hâl almaktadır. Zira okuma eğitime dair en temel amaç okuma kültürü oluşturabilmektir (Baş, 2015). Bu kültürü oluşturma adına *-kitap okumanın alışkanlık hâline gelmesi için-* öğrencinin yaşına ve düzeyine uygun kitaplar seçilmeli, etkin bir takip ve okuma değerlendirme çalışmaları sürdürülmelidir.

Şekil 3

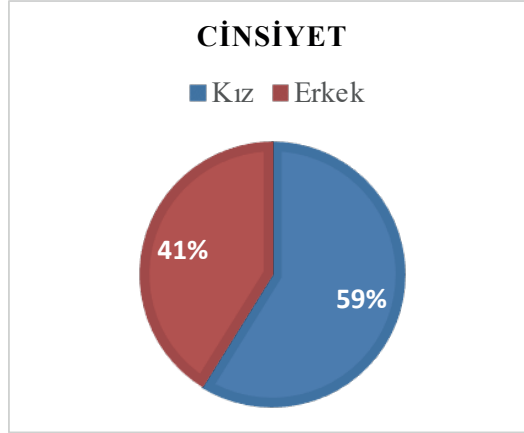
Kitap Seçiminde Ölçütler



Sever (2015) çocuğun okuma kültürü edinme sürecini ardışık bir süreç olarak açıklamış ve bunu birbirine bağımlı ve birbirini bütünleyen becerilerin kazanılmasıyla ilişkilendirmiştir. Kısacası ilköğretimde öncelikli amaç öğrenciye iyi bir okuma becerisi kazandırmaktır. Daha sonra bunu alışkanlığa dönüştürüp devamlılığını sağlamak ikinci önemli amacı oluşturmaktadır. Bunu sağlamanın en önemli yolu da kitap okuma alışkanlığı kazandırmak ve bunu takip edecek uygulamalar geliştirmektir (Arıcı, 2008). Okuma kültürünün oluşması hem okulda hem evde okuma alışkanlığı ile doğrudan ilişkilidir. Bu çalışma COVID-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim yoluyla yürütülen süreçte öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını desteklemek, okuma kültürüne katkı sağlamak, okunan kitapların takibini yapmak amacıyla yapılandırılmıştır.

YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yürütülmüştür. Durum çalışması; bir konu, olay veya olgunun, doğal gerçek yaşam bağlamında, derinlemesine değerlendirilmesine ihtiyaç duyulduğunda başvurulacak yöntemlerin başında gelmektedir (Crowe ve diğ., 2011). Heale ve Twycross'un (2018) tanımına göre durum çalışması, araştırmacının çeşitli değişkenlerle ilgili derinlemesine verileri incelediği; tek bir birey, grup, topluluk veya başka bir birimi yoğun ve sistematik bir biçimde araştırdığı bir yöntemdir. "İçerisinde tek bir analiz birimi olan tek bir durumun incelendiği durumlarda" (Ozan, Leymun, vd., 2017) kullanılan bütüncül tekli durum deseni ile yapılandırılan araştırmanın tek analiz birimi, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Manisa Salihli Millî Egemenlik Ortaokulu 5/E sınıfında öğrenim gören 34 öğrencidir. Öğrencilerin cinsiyet dağılımları grafikte yer almaktadır:

Grafik 1*Katılımcı Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı*

Çalışmanın ilk aşamasında okuma taslak listesi oluşturulmuştur. Taslak listede yer alan kitaplar şöyledir:

- Eyvah Sorular Kayboldu, Orhan Kenan
- Küçük Cadı Şeroks, Aslı Der
- Mırıldanan Çocuk, Gabriele Clima
- Göktürk Prensi, Zübeyir Tokgöz
- Haritada Kaybolmak, Vladimir Tumanov
- Beyaz Gemi, Cengiz Aytmatov
- Yürek Dede ile Padişah, Cahit Zarifoğlu
- Bir Küçük Osmancık Vardı, Hasan Nail Canat
- Robit 1, Shane Hegarty
- Robit 2, Shane Hegarty
- Uçan Sınıf, Erich Kastner

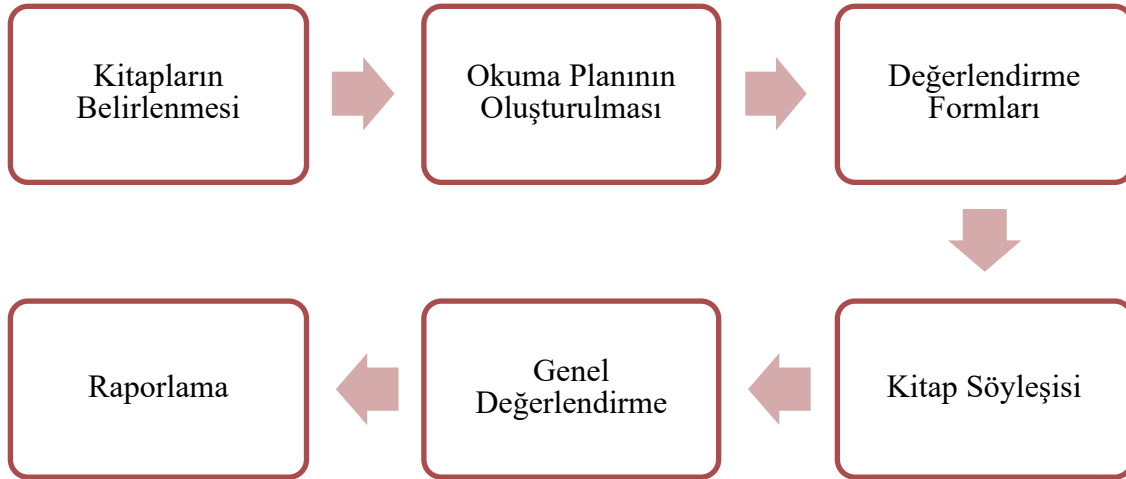
Bu liste öğrencilerin de katılımıyla 2020-2021 eğitim öğretim yılı okuma listesi hâline getirilmiştir. Öğrenciler bu kitapları haftalık olarak okumaya başlamış, süreç öğretmen tarafından takip edilmiştir. Okunan kitaplarla ilgili sorular geliştirilmiş ve takip formu hazırlanmıştır. Geliştirilen takip formu uzaktan eğitim sürecine uygun olarak Google Forms aracılığıyla elektronik forma dönüştürülmüştür. “E-Oku/Yorum” olarak adlandırdığımız bu çalışma kapsamındaki formlar 12 haftalık süreçte 34 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin kitaplarla ilgili sorulara verdiği cevaplar incelenmiş, nitel araştırma yöntemlerine uygun şekilde analiz edilmiştir. Öğrencilerin haftalık form girişlerinin ardından söyleşi gün ve tarihi oluşturularak çevrim içi toplantı aracılığı ile kitaplara ilişkin değerlendirme ve eleştiriler paylaşılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Uzaktan eğitim sürecinde kitap okuma takibinin etkin ve verimli bir şekilde sürdürülmesi amacıyla planlanan “E-Oku/Yorum” çalışmaları mikro uygulama planı geliştirilerek uygulanmıştır:

Şekil 4

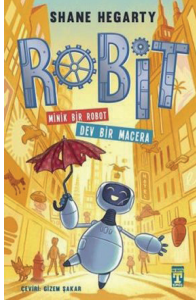
Mikro Uygulama Planı



Planlama çerçevesinde ilk olarak okuma listesi belirlenmiştir. Okuma listesinde yer alan kitaplar şöyledir:

Şekil 5

Taslak Listeden Seçilen Kitaplar

				
Robit	Eyvah Sorular Kayboldu	Mırıldanan Çocuk	Göktürk Prensi	Beyaz Gemi

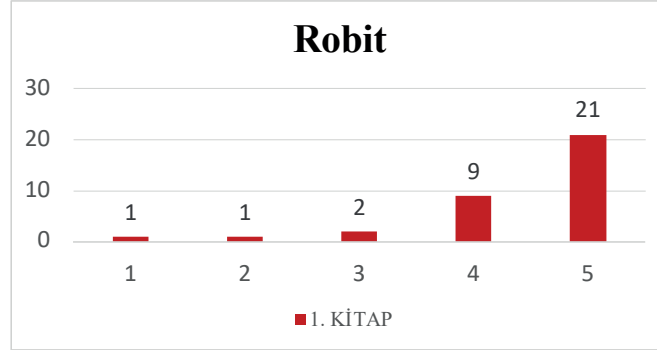
Belirlenen kitapların okunması için tarih aralıkları belirlenmiş, form girişlerinin yapılması gereken zamana ilişkin planlama öğrencilerle paylaşılmıştır. Buna ilişkin takvim şöyledir:

Tablo 1

Okuma Takvimi

Kitap Adı	Başlama Tarihi	Form Tarihi
Robit	2 Kasım 2020	15 Kasım 2020
Eyvah Sorular Kayboldu	16 Kasım 2020	29 Kasım 2020
Mırıldanan Çocuk	30 Kasım 2020	13 Aralık 2020
Göktürk Prensi	14 Aralık 2020	27 Aralık 2020
Beyaz Gemi	28 Aralık 2020	10 Ocak 2021
Genel Değerlendirme	11 Ocak 2021	24 Ocak 2021

Belirlenen takvim doğrultusunda birinci kitap olan *Robit* okutulmuştur. Öğrencilerin kitaba ilişkin form girişlerinden elde edilen veriler şöyledir:

Grafik 2*Birinci Kitabın Beğenilme Durumu*

Öğrencilerin ($n=34$) %89'u ($f=30$) kitabı beğenmiş, kitapla ilgili olumlu dönüt vermiştir. Beğenmeyen öğrenci sayısı ise ikidir. Öğrencilerin kitapla ilgili en beğendikleri yerlere ilişkin bazı görüşler şöyledir:

Ö9: *Hepimizin korkuları var Robit. Korkmakta bir sorun yok. Ama bence sen gerektiğinde ne kadar cesur olabildiğinin farkında değilsin.*

Ö25: *“Sanki içimde ki tüm kabloları birisi büküyormuş gibi hissediyorum, demek korkmak böyle bir şeymiş.”*

Kitaptan elde edilen verilerin genel görünümü ise şöyledir:

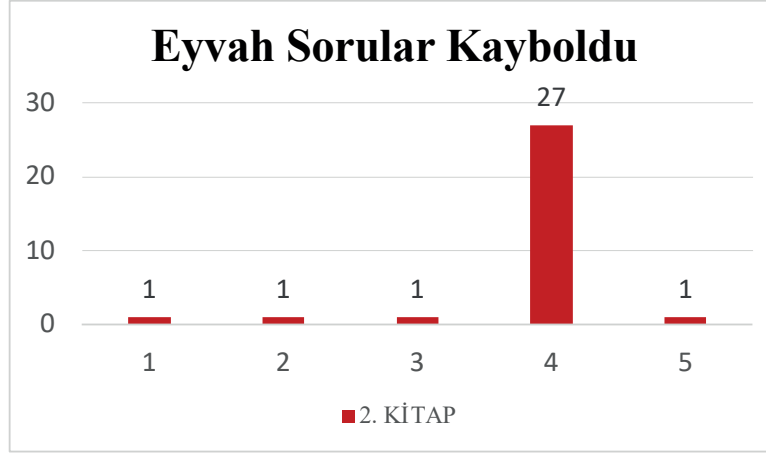
Tablo 2*Birinci Kitaba İlişkin Genel Bulgular*

Robit	
Beğendiği İfadeyi Yazan Öğrenci Sayısı	31
Özet Yazan Öğrenci Sayısı	28
Söyleşiye Katılan Öğrenci Sayısı	33

Planlamada ikinci kitap olan *Eyvah Sorular Kayboldu* belirlenen tarih aralığında okutulmuştur. Öğrencilerin kitaba ilişkin form girişlerinden elde edilen veriler şöyledir:

Grafik 3

İkinci Kitabın Beğenilme Durumu



Öğrencilerin ($n=31$) %85'i ($f=28$) kitabı beğenmiş, kitapla ilgili olumlu dönüt vermiştir. Bu kitabı ise iki öğrenci beğenmediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin kitapla ilgili en beğendikleri yerlere ilişkin bazı görüşler şöyledir:

Ö19: *Kahve Termosundaki Matematik: Çünkü bölümü ben kendim çözmeye çalıştım ve çözdüm çok keyif aldım.*

Ö25: *“Öyle mi görücez bakalım.”*

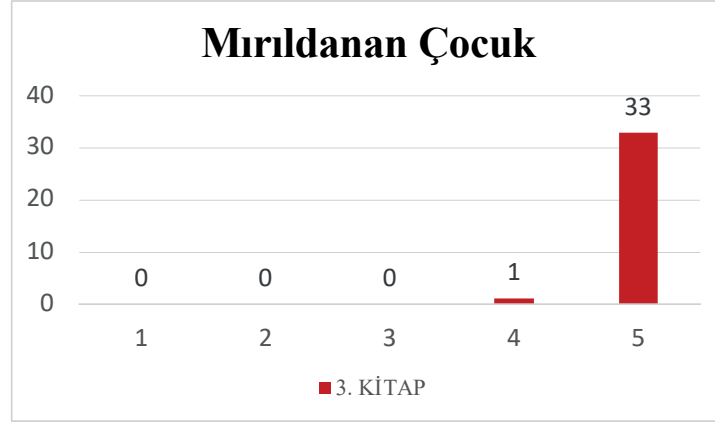
Kitaptan elde edilen verilerin genel göstergeleri ise şöyledir:

Tablo 3

İkinci Kitaba İlişkin Genel Bulgular

Eyvah Sorular Kayboldu	
Beğendiği İfadeyi Yazan Öğrenci Sayısı	28
Özet Yazan Öğrenci Sayısı	27
Söyleşiye Katılan Öğrenci Sayısı	30

“E-Okuyorum” kapsamında öğrencilere sunulan üçüncü kitap olan *Mırıldanan Çocuk* belirlenen tarih aralığında okutulmuştur. Öğrencilerin kitaba ilişkin form girişlerinden elde edilen veriler şöyledir:

Grafik 4*Üçüncü Kitabın Beğenilme Durumu*

Öğrencilerin ($n=34$) %100'ü ($f=34$) kitabı beğenmiş, kitapla ilgili olumlu dönüt vermiştir.

Öğrencilerin kitapla ilgili en beğendikleri yerlere ilişkin bazı görüşler şöyledir:

Ö2: “Kedinin çocuğun neden dışarıya çıkmadığını anlamaya çalışması. Çünkü çocuk otizmli.”

Ö16: “Kendime bir söz vermiştim. Dünyaya ve kendime karşı verdiğim bir sözdü bu. Haklı bir sebebiniz varsa (ve bizim gerçekten haklı bir sebebimiz var) işleri yoluna koymak için daha fazlasını yapmak, hatta imkânsız başarımanız gerekir.”

Kitaptan elde edilen verilerin genel gösterimi ise şöyledir:

Tablo 4

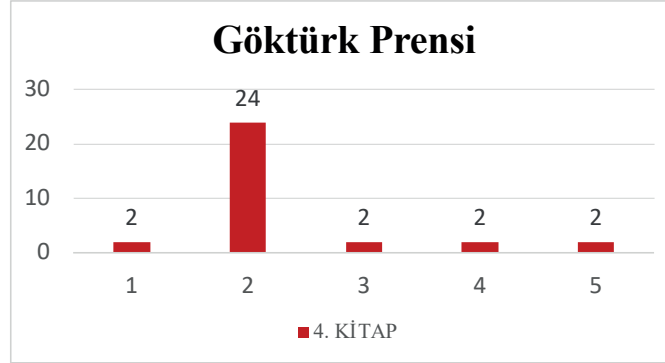
Üçüncü Kitaba İlişkin Genel Bulgular

Mırıldanan Çocuk	
Beğendiği İfadeyi Yazan Öğrenci Sayısı	25
Özet Yazan Öğrenci Sayısı	25
Söyleşiye Katılan Öğrenci Sayısı	32

Okuma planlamasının dördüncü sırasındaki *Göktürk Prensi* belirlenen tarih aralığında okutulmuştur. Öğrencilerin kitaba ilişkin form girişlerinden elde edilen veriler şöyledir:

Grafik 5

Dördüncü Kitabın Beğenilme Durumu



Bu kitapta elde edilen veriler diğerlerine göre farklılık arz etmektedir. Kitabı okuyan öğrencilerin ($n=32$) %81'i ($f=26$) kitabı beğenmemiş, kitapla ilgili olumsuz dönüt vermiştir. Kitabı beğenen öğrenci sayısı dördüttür. Öğrencilerin kitapla ilgili en beğendikleri yerlere ilişkin bazı görüşler şöyledir:

Ö3: “Çinlilerin Türkçe konuşması.”

Ö4: “Saklı Bahçenin Sağaltıcısı. Çünkü saklı bahçe ve sağaltıcı gerçekten çok ilginçler.”

Ö29: “Yüce Kağanım, Batı Türük Kağanlığının hükümdarı, verdiğiniz buyruk canımdan ötedir.”

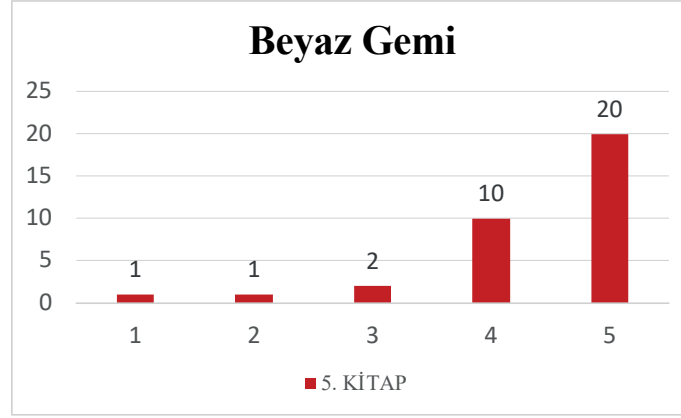
Kitaba ilişkin genel veriler ise şöyledir:

Tablo 5

Dördüncü Kitaba İlişkin Genel Bulgular

Göktürk Prensi	
Beğendiği İfadeyi Yazan Öğrenci Sayısı	21
Özet Yazan Öğrenci Sayısı	19
Söyleşiye Katılan Öğrenci Sayısı	28

“E-Okuyorum” adlı çalışmada son kitap olan *Beyaz Gemi* belirlenen tarih aralığında okutulmuştur. Öğrencilerin kitaba ilişkin form girişlerinden elde edilen veriler şöyledir:

Grafik 6*Beşinci Kitabın Beğenilme Durumu*

Öğrencilerin (n=34) %89'u (f=30) kitabı beğenmiş, kitapla ilgili olumlu dönüt vermiştir. Öğrencilerin kitapla ilgili en beğendikleri yerlere ilişkin bazı görüşler şöyledir:

Ö3: “Dedem diyor ki, atalarının adlarını, kim olduklarını unutanlar, kötülük yapmaktan utanmazlarmış. Çünkü o zaman insanın nasıl biri olduğunu ne çocukları bilirmiş ne de çocuklarının çocukları...”

Ö4: “İnsandaki çocuk vicdanı, tohumdaki öz gibidir. Ve o öz olmadan tohum filizlenmez, gelişmez.”

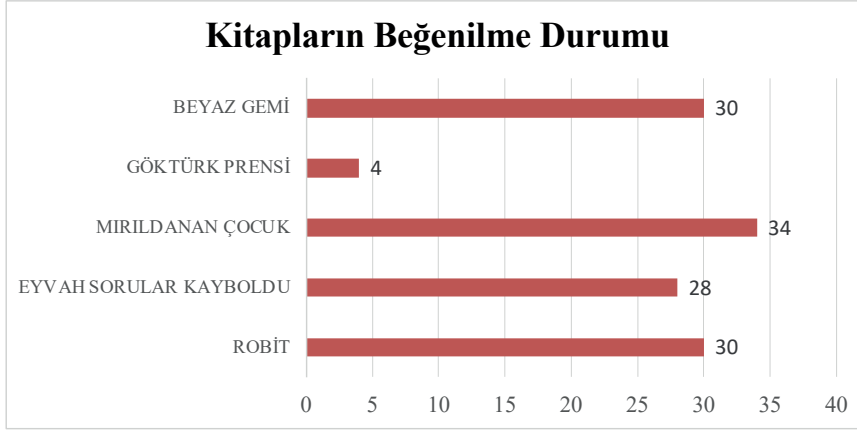
Ö29: “Bir yabancıyı ne kadar yedirip içirsen ne kadar baksan, yine yabancı kalırdı... Bir yabancı!”

Kitaba ilişkin genel veriler ise şöyledir:

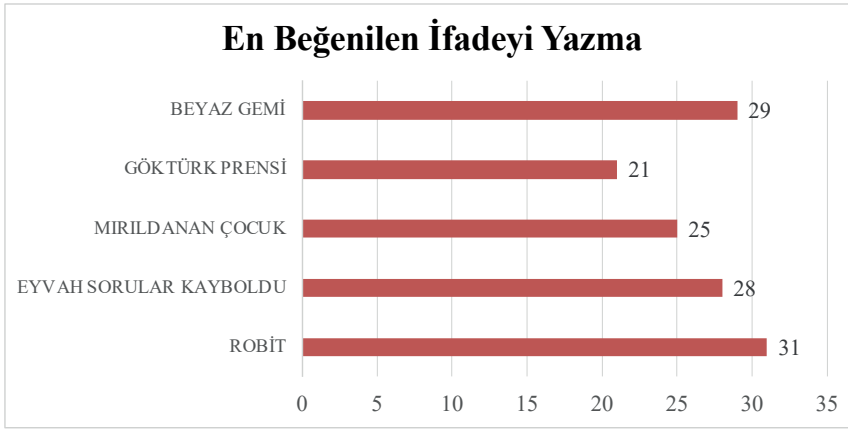
Tablo 6*Beşinci Kitaba İlişkin Genel Bulgular*

Beyaz Gemi	
Beğendiği İfadeyi Yazan Öğrenci Sayısı	29
Özet Yazan Öğrenci Sayısı	29
Söyleşiye Katılan Öğrenci Sayısı	29

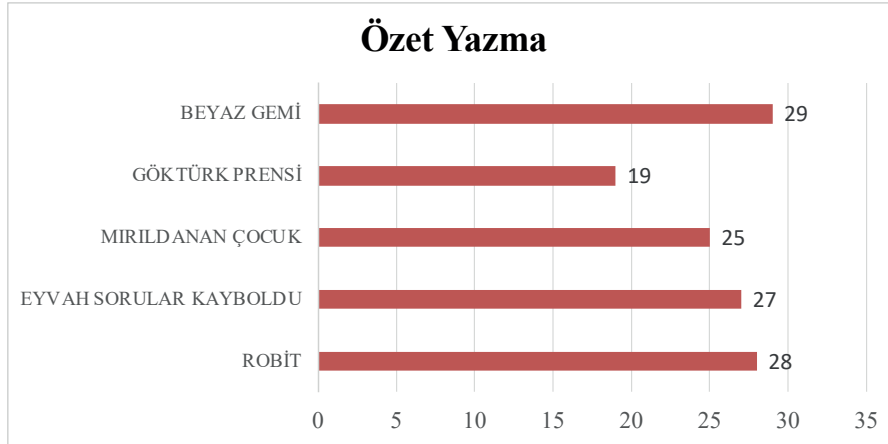
“E-Okuyorum” kapsamında kitapların haftalık değerlendirmelerin ardından genel değerlendirmeler yapılarak süreçle ilgili karşılaştırma yapılmıştır.

Grafik 7*Kitapların Beğenilme Durumu (Genel)*

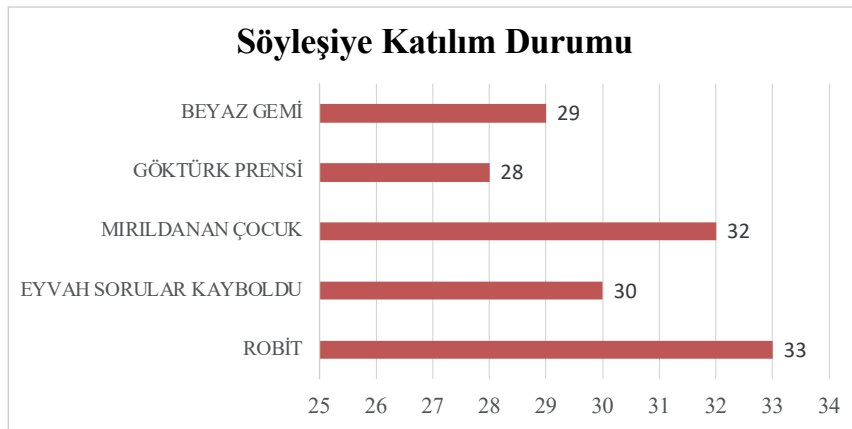
Grafik 7 incelendiğinde *Mirıldanan Çocuk* adlı eserin tüm öğrenciler ($f=34$) tarafından beğenildiği görülmektedir. En az beğenilen eser olarak da sadece dört öğrencinin beğendiği *Göktürk Prensi* dikkat çekmektedir. Ayrıca beş kitaptan dört tanesinin öğrenciler tarafından beğenildiği tespit edilmiştir.

Grafik 8*En Beğenilen İfadeyi Yazma (Genel)*

Kitaplardan en beğenilen ifadelerin yazılmasına yönelik veriler Grafik 8 ile bir arada verilmiştir. En fazla görüş beyanı *Robit* ($f=31$) adlı kitap için olurken en az görüş ise *Göktürk Prensi* ($f=21$) için olmuştur.

Grafik 9*Özet Yazma (Genel)*

En fazla özet yazılan kitap *Beyaz Gemi* ($f=29$) olurken en az özet yazılan kitap ise *Göktürk Prensi* ($f=19$) olmuştur. Tüm öğrencilerin özet yazdığı bir kitap bulunmadığı dikkat çekerken katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun her kitap için özet yazdığı görülmüştür.

Grafik 10*Söyleşiye Katılım Durumu (Genel)*

Kitap söyleşilerinde en fazla katılım *Robit* ($f=33$) için olurken en az katılım ise *Göktürk Prensi* ($f=28$) için olmuştur. Öğrencilerin söyleşiye katılımları üst düzeyde olurken söyleşide görüş bildirme, tespit ve eleştirilerini paylaşma noktasında da istekli oldukları görülmüştür.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

“E-Okuyorum” ile öğrencilerin kitap okumaya yönelik ilgilerinin arttığı, okuma söyleşileri ile kitaplara ilişkin görüşlerini daha rahat ifade ettikleri tespit edilmiştir. Okuma değerlendirme soruları ile yürütülen bu süreçte kitaplara yönelik ilgilerinin arttığı, okuma alışkanlıklarının geliştiği, okuduklarıyla ilgili paylaşımlarında olumlu yönde değişiklikler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kitapların taslak listeden seçiminde görüş bildirmeleri, kitaplarla ilgili tespitlerini paylaşmaları, kitap söyleşisi ile değerlendirme ve eleştirilerini paylaşmaları süreçte aktif bir rol almalarına katkı sağlamıştır. Bu

katkı ile okumayı bir ödev, bir zorunluluk olarak görmekten uzaklaşmış; kendilerinin dâhil olduğu bir çalışma olarak benimsemişlerdir. *E-Oku/Yorum* ile öğrenciler okumaya yönelik alışkanlık kazanma ve okuma kültürü edinme noktasında olumlu dönütler vermiştir.

Kitap okuma alışkanlığını kazandırmak adına öğrencilerin aktif olduğu, bu süreçte görevler üstlendiği uygulamalar geliştirilmelidir. Teknoloji destekli, Web tabanlı uygulamalar ile kitap okuma takibi daha kolay, hızlı ve raporlandırılabilir şekilde yapılabilir. Bunu sağlamak adına hazırlanacak e-içerikler EBA gibi platformlara eklenebilir. Öğrencinin E-Okul sisteminde, karnesinde de yer alan *Kitap Okuma* bilgileri bu verilerle desteklenebilir. Kitapların yazarları ile iletişim kurulup çevrim içi söyleşilere davet edilebilir. Bu sayede hem kitap okuma alışkanlığı desteklenmiş hem de öğrencilerin okuma kültürü kazanmaları sağlanmış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11.
- Heale, R., & Twycross, A. (2018). What is a case study? *Evidence Based Nursing*, 21 (1), 7-8.
- Karacaoğlu, 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. <http://DOI: 10.29000/rumelide.1146803>.
- Ozan Leymun, Ş., Odabaşı, H. F., & Yurdakul Kabakçı, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 369-385.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. MEB.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayıncılık.

“ÇOK DİLLİ KİTAP” İLE ÖYKÜ YAZIMI

Merve KARAMAN

Gündoğdu Nene Hatun Ortaokulu

mervekaraman2834@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	8
Yaş Grubu:	11-14
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.8.4.12. Kısa metinler yazar. T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar. T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular.

ÖZET

Küreselleşen dünya ile ülkemizde öğrencilerin ana dillerinde ve yabancı dillerde iletişim kurmalarının, ürün ortaya çıkarma çalışmalarının önemi artmaya başlamıştır. Bu çalışmayla Türkçe ve İngilizce dersinin kazanımlarından konuşma, yazma becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin bireysel, iş birlikçi hikâye yazması hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda iki dilde yazma çalışmaları yapılmıştır. Çalışmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gündoğdu Nene Hatun Ortaokulunun 8. sınıf öğrencilerinden 12 öğrenciyle Türkiye’den 5 okul; Avrupa’dan toplam 10 okul katılmıştır. Öğrenciler tarafından ana dillerinde bireysel, akranlarının yazdığı hikâyenin devam ettirilmesi suretiyle iş birlikçi hikâye yazımı gerçekleştirilmiş; çevirisi yapılmıştır. Hikâyeler farklı okullardan öğrencilerce resmedilmiştir. Hikâye, çizim, Türkçe ve İngilizce seslendirmelerle etkileşimli kitap yapılmıştır. Proje başlangıcında ön test, bitiminde ise son test uygulanmış, öğrencilerin verdikleri cevaplar grafiksel betimsel istatistik araçları kullanılarak incelenmiştir. İnceleme sonuçlarına göre öğrencilerin öykü yazımında deneyimlerinin artırıldığı, web araçlarını tanınmasının sağlandığı, iletişim becerilerinin güçlendirildiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı yazma, kısa öykü, Web 2.0, iş birliği, iletişim.

GİRİŞ

Sürekli gelişen ve hızlı değişen dünya ile öğrencilerin farklı dil ve kültürlerden bireylerle iletişim kurmaları zorunlu bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Bireylerin iletişim kurmaları için dili etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Ana dilin yanında ikinci bir dil öğrenmek de her geçen gün bir zorunluluk hâline gelmeye başlamıştır. Dili insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç olarak tanımlar Aktaş ve Gündüz (2008).

Dil, iletişim kurmanın yanında ürün ortaya çıkarmak için de etkili bir araçtır. Ana dilde ürün ortaya çıkarma becerilerinden birisi yaratıcı yazmadır. Yaratıcı yazma kavramı ise Oral (2014, s. 8) tarafından “kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda dökmesi” şeklinde tanımlanmaktadır. Aşılıoğlu (1993, s. 146) yaratıcı yazmanın, “dış dünyadan elde edilen izlenimlerin farklı bir sunumla ortaya konması” olduğunu ifade etmiştir. Sundt (2018, s. 15) ise yaratıcı yazmayı, yazarın bir metin oluşturmak için hayal gücünü kullandığı kurgu çalışmaları olarak tanımlamaktadır. Türkçe derslerinin dört temel becerisinden biri olan yazma becerisinin oldukça ağır geliştiğini belirtmiştir Demirel (2002). Öğrencilerin yaratıcı yazı çalışmalarında ilgi, motivasyonlarının düşük olduğu, yeterli deneyimlerinin olmadığı gözlenmektedir. Maltepe’nin (2006 b: 58) söz konusu durumla ilgili görüşleri şu şekildedir: Yazma becerisini geliştirmede öğrencilerin güçlük

çekmelerinin yalnızca yazmanın doğasından kaynaklanan sorunlara bağlı olmadığı düşünülmektedir. Türkçe derslerindeki öğrenme öğretme süreçlerinde gerçekleşen yazma uygulamaları da hem öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine hem de bunun sonucu olarak yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına neden olmaktadır. Bu zorlukların ortadan kalkması ve yazma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin yazmaktan zevk almasını sağlamak gerekmektedir. Bu başarıldığında yazma becerisini geliştirmeye ilişkin uygulamaların gerçekleştirilmesinin daha da kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin bu zorlu süreci daha rahat geçirmelerini ve buna ek olarak yazı yazmaktan keyif almalarını sağlayacak yöntemlerden biri “yaratıcı yazma”dır, der Bengisu Kaya (2013). 2005’te eğitim sistemi-mizde yapılan değişikliklerle Türkçe programında yaratıcı yazma çalışmalarına daha çok yer verilmiştir. Fakat yapılan değişikliklerin yeterli olmadığı, yazma becerisinin geliştirilmesi için farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmakta olduğu gözlemlenmiştir. Çünkü hızlı gelişen ve değişen dünyaya öğrencilerin uyum sağlayabilmesi için etkili iletişim kurmaları ve hayal güçlerinin geliştirilmesi, ürün ortaya çıkararak başarı duygusunu tatmak için yaratıcı yazma becerilerinin desteklenmesinin önemi artmaya başlamıştır. Fakat ülkemizde yaratıcı yazma konusunda gerek öğretim programının yer verdiği gerek de öğretmenlerin uyguladığı ek çalışmalar yürütülmesine karşın yaratıcı yazma becerisinin yeterli olmadığı gözlemlenmiştir. Bu alanla ilgili daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

Bu çalışma “Yazma öncesi yapılan hazırlık çalışmaları yaratıcı yazmayı geliştirmekte midir?”, “Yaratıcı yazma çalışmalarını çeşitlendirmek süreci etkili hâle getirmekte midir?”, “Farklı kültürlerden insanları tanımak yabancı dilleri öğrenme merakını geliştirmekte midir?” gibi sorulara cevap bulacak etkinlikleri içermektedir.

YÖNTEM

Çalışma, eTwinning Projesi olarak yürütülüp 9 aylık bir süreci kapsamaktadır; eylül ayında başlayıp mayıs ayında bitirilmiştir. Projeye 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul Gündoğdu Nene Hatun Ortaokulunda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden 12 öğrenci olmak üzere Türkiye’den toplam 5 okul; İrlanda’dan üç, Romanya’dan iki, Portekiz’den iki, Ukrayna’dan bir, Polonya’dan bir, Hırvatistan’dan bir okul katılmıştır.

Yaratıcı yazma süreci öncesinde bazı etkinlikler yapılarak öğrenciler hikâye yazımına hazır hale getirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden favori kitaplarını belirlemeleri ve akranlarıyla paylaşmaları istenmiştir. İspanya, Portekiz, İrlanda, Türkiye vb. ülkelerin ünlü yazarlarından seçme hikâyeler, öğretmenler tarafından ana dillerinde paylaşılmış; ardından bu hikâyeler ortak dil olan İngilizceye çevrilmiştir. Böylece öğrencilerin öykü türünün özelliklerini kavramalarına fırsat verilmiş, ayrıca farklı dil ve kültürleri tanımaları sağlanmıştır. Kısa öykü yazımı hakkında bilgilendirici bir kaynak hazırlanmış; içeriğinde sunumlar, videolar, görseller yer almıştır. Kaynakta öykünün tanımı, 4 temel unsuru, bakış açısı, ana hatlarıyla hikâye taslağı yazımı, hikâyenin başlangıcı ve sonucunun önemi, bazı eserlerin ilk ve son cümlelerinden örnekler, çatışmalara değinildi. Çocuk edebiyatının ünlü yazarlarından Yalvaç Ural ile “Öykü Yazımı” konulu söyleşi yapıldı. Öğrencilerin yazdığı hikâyelerin resmedilmesi aşamasına yardımcı olunması için de ressam Çiğdem Durukan ile söyleşi yapıldı, ressamın yaptığı illüstrasyonlardan örnekler öğrencilerle paylaşıldı. Yaratıcı yazma becerisini geliştirmek için storyboard aracıyla öğrenciler tarafından hikâye yazımı ile ilgili karikatürler hazırlandı. Yazacakları hikâyenin ana karakterini tanıtan ipucu bilgilerden oluşan poster öğrenciler tarafından hazırlandı.

Öğrencilerin önerileriyle oluşan hikâye konuları belirlendi, ardından Google Formlar üzerinden açılan anketle en fazla oy alan konu belirlendi. Seçilen beş konu şunlardır: 1. En sevdiğiniz film veya kitap karakteri olun, 2. İsteddiğiniz yere ışınlan, 3. Gününüzü geçmişte yaşamış biriyle geçirin, 4. Gelecekteki kendinle konuş, 5. Geleceğin teknolojilerini deneyimleyin.



Belirlenen konularda hikâye yazımına başlandı. Öğrencilerin yazılarına zaman zaman geri dönütler verildi, gerekli düzenlemeler yapıldı. Böylece ana dilde 5 farklı konuda bireysel hikâye yazımı gerçekleştirildi. Yazılan hikâyeler ortak dil olan İngilizceye çevrildi. Proje paydaşlarının yazdığı hikâyeler farklı okullardan öğrencilerce resmedildi, seslendirildi. Hikâye, çizimler ve seslendirmeler Storyjumper aracıyla etkileşimli kitap hâline getirildi, bu kitap baskıya götürüldü ve Google Play üzerinden indirilebilme özelliğine sahip hâle getirildi. Böylece tüm dünyanın erişimine açık olacak şekilde tasarlandı. Projenin nihai ürünü olan e- kitaba aşağıdaki bağlantı üzerinden erişilebilir.

https://play.google.com/store/books/details/Ahmet_Arslan_Stories_of_Lights_in_The_Sky_2_G%C3%B6ky%C3%BCz?id=LO4uEAAAQBAJ

İş birlikçi hikâye yazımı için öğrenciler takımlara ayrıldı. ZUMpad aracıyla bir okulun başlattığı hikâyeyi diğer okulun devam ettirilmesi suretiyle iş birlikçi hikâye yazımı tamamlandı. Oluşturulan ortak hikâyenin de çevirisi, çizimi ve seslendirilmesi yapıldı ve partlardan oluşan ortak hikâye e-kitapta yerini aldı.

Proje esnasında öğrencilerin farklı dil ve kültürleri tanımaları için Kahoot, Educandy gibi web araçlarından oyunlar hazırlandı, öğrencilerle paylaşıldı. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine fırsat tanındı.

Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin proje ilgili görüşlerini almak, hikâye yazımı ve web araçları ile ilgili hazırbulunuşluk durumlarını ölçmek için ön test uygulanmıştır. Çalışma bitirildikten sonra da projenin amacına hizmet edip etmediğini ölçmek için son test ile değerlendirme yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

2020-2021 eğitim öğretim yılında uyguladığımız eTwinning projesi geleneksel yöntemlerin dışına çıkarak yaratıcı yazma sürecine yenilik katmış ve süreci daha eğlenceli hâle getirecek şekilde tasarlanmıştır. Farklı ülkelerden katılımcılar projeye renk katarak öğrencilerin yabancı dil ve kültürlerle olan merakını uyandırmıştır. Katılımcılardan toplanan ön test ve son test verileri değerlendirilmiş ve verdikleri cevaplar grafiksel betimsel istatistik araçları kullanılarak incelenmiştir. Son test lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı görülmüştür.

Uygulama öncesinde öğrencilerin web araçlarını kullanma oranlarının ve yaratıcı yazma deneyimlerinin düşük olduğu belirtilmiştir. Proje bitiminde son test verileri incelendiğinde öğrencilerin %81,7'si projenin bilgi ve becerilerini geliştirdiğini, %87,9'u web araçları ile ilgili bilgi edinmenin onları motive ettiğini, %75'i yeni dillere aşina olması açısından başarılı olduğunu, %74,1'i yaratıcı yazma becerilerini geliştirme açısından başarılı olduğunu, %86'sı tekrar projeye katılma isteğini belirtmiştir. Proje süresince öğrencilerin en çok beğendikleri hikâye yazma görevinin %44,9 ile sınıf arkadaşları ve farklı ülkelerden akranlarıyla yazılan iş birlikçi hikâye olduğunu, web araçlarından Kahoot'u %61,1'i başarılı bulduğunu, çeşitli aktiviteler arasından %58,5'i favori kitabını gösterme etkinliğini beğendiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %80,6'sı yazdıkları hikâyelerin başka bir şehirde ya da ülkede anlatılmasından, %78,7'si hikâyesinin başka bir ülke veya şehirde yaşayan bir öğrenci tarafından resmedildiğinde, %78,7'si başka bir ülkede veya şehirde yaşayan akranlarıyla yeni bir şey yaptığında, %86,1'i başka bir ülkede veya şehirde yaşayan akranlarıyla konuştuğunda, %86,1'i hikâyesinin uluslararası bir kitapta yayımlandığında ve farklı ülkelerde yaşayan bireylerin okuduğunda mutluluk duyduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %70,1'i projenin yabancı dili normal sınıf ortamlarından daha iletişimsel ve etkili bir şekilde kullanması için teşvik ettiğini, %65,1'i proje aracıyla Avrupa hakkında daha fazla şey öğrendiklerini, %63,9'u projeden sonra İngilizce yeterliğin arttığını, %68,5'i gerçekten iş birlikçi olduğunu, %69,2'si web araçlarını daha etkili kullanmaya teşvik ettiğini belirtmiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmayla öğrencilerin kısa öykü yazımı hakkındaki bilgi ve deneyimlerinin arttığı, Web 2.0 araçlarının kullanımının yaygınlaştığı, ana dilde ve yabancı dilde iletişim becerilerinin güçlendiği, farklı dil ve kültürleri tanıma meraklarının geliştiği, yeni projelerde görev alarak kendilerini geliştirme isteklerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri geliştirmek için öğrenciler yazmaya hazır hâle getirilmeye çalışılmalı, yazma çalışmalarında klasik yöntemlerin dışına çıkılarak karikatürler, etkileşimli kitaplar ile süreç teknoloji çağına uygun etkinliklerle tasarlanmalıdır. “Karikatür ‘Caricare’ İtalyanca bir kelime olup insanın ve eşyanın abartılarak çizilmesi, komik şekilde çizilerek çizgide mizah yapma olayıdır. Karikatürler, her yaş grubuna hitap edebilen eğlence, gülmece, hiciv (yerme), düşünme ve görsellik içeren sanat ürünleridir. Bu nedenle karikatürlerin yaygın olarak kullanılmasının nedeni, kişinin anlatacaklarını daha rahat, görsel ve eğlenceli bir yolla anlatmasından kaynaklanmaktadır.” (Özşahin, 2009: 102). Müfredatta yer alan konuların özelliklerine, hedeflenen kazanımlara, okul kademesine, öğrenci seviyesine ve bilginin güçlük düzeyine uygun Web. 2.0 araçlarının seçilmesi ve derslerde etkin olarak kullanılması öğrenme süreçlerindeki verimliliği artırdığı gibi öğrencilerin dersi sevmesine, derse aktif katılmasına ve akademik başarılarının artmasına büyük ölçüde katkı sağlamaktadır (Türegün Çoban ve Adıgüzel, 2022). Web 2.0 araçları okul ortamında daha sık kullanılmalı, öğretmenlere ve öğrencilere farklı araçları tanıttacak sunumlar yapılmalıdır. Yaratıcı yazma ile ilgili çalışma yapmak isteyen öğretmenler süreci zenginleştirecek daha farklı Web 2.0 araçları kullanabilir. Öğrencilerin farklı ülkelerden akranlarıyla iletişim kurmaları desteklenmelidir, bu sayede hem Türkçeyi Avrupa ülkelerine tanıtmış hem de Avrupa ülkelerinin kültürlerine ve ortak dil olan İngilizceye yatkınlık kazanmış bireyler yetiştirebilmenin önünü açmış olabiliriz.

KAYNAKÇA

- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları.
- Aşlıhoğlu, B. (1993). Okullarda Türkçe öğretimi.[Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çoban Türegün, B., & Adıgüzel, A. (2022). Uzaktan eğitim İngilizce dersi kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının öğrenci başarısına ve tutuma etkisi, *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 164-180 . <http://DOI: 10.21733/ibad.961403>
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, B. (2013), Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 89-101.
- Maltepe, S. (2006a). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*, Pegem A Yayıncılık.
- Özşahin, E. (2009). Karikatürlerle coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 20, 101–121.
- Sundt, E. (2018). Teachers’ beliefs on creativewriting in englishlanguageteaching in norway [Master’s thesis]. Inland Norway University.



FARKLI ZEKÂ ALANLARINA AİT UYGULAMALARIN ÖĞRENMEYE KATKISI: ŞEKİLLERDEN SESLERE

Merve MAKARACI

Sarıyer Bilim ve Sanat Merkezi

berbermerve53@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	5
Yaş Grubu:	9-10
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. T.5.4.11. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.

ÖZET

Dil öğretiminde karşılaşılan problemlerden biri de bazı öğrenmelerin soyut kalmasıdır. Özellikle somut işlemler dönemini tamamlayamamış 5. sınıf öğrencileri bazı konuların kavranmasında zenginleştirilmiş eğitim ortamlarına ve materyallerine ihtiyaç duymaktadır. Ses bilgisi konusu bu konulardan biridir. Çoklu Zekâ Kuramı'na göre her öğrencinin kolay bulduğu bir öğrenme yolu bulunmaktadır. “Şekillerden Seslere” uygulaması bu amaçla gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. Araştırma İstanbul Hatemoğlu Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında konuya uygun ve farklı zekâ alanlarına hitap edebilecek materyal tasarlanmış ve farklı zekâ alanlarına ait uygulamaların öğrenmeye katkısı incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu olarak akademik düzeyleri birbirine yakın olan 5/B (15 öğrenci) ve 5/C (16 öğrenci) sınıfları seçilmiştir. Uygulama her bir sınıf için iki ders saati sürmüştür. 5/B sınıfında Ses bilgisi konusu düz anlatım yöntemiyle işlenirken 5/C sınıfında konu anlatımı sırasında tasarlanan materyal kullanılmış ve ders farklı zekâ alanlarına hitap edecek şekilde planlanarak işlenmiştir. Sınıfların akademik düzeyleri belirlenirken 1. dönem 1. Türkçe yazılı ortalamaları temel alınmıştır. Ses bilgisi konusu daha önceki sınıflarda müfredatta bulunmadığından öğrencilerin ön öğrenmeleri eşit kabul edilmiştir. Yapılan çalışmaların ardından 5/B sınıfında veriler çoktan seçmeli test ile toplanmış, 5/C sınıfında ise çoktan seçmeli test soruları Plickers uygulaması üzerinden öğrencilere sunulmuştur. Uygulanan testlerde akademik başarı oranı arasında %15,98 oranında fark gözlenmiş farklı zekâ alanlarına ait uygulamaların öğrenmeye olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zekâ Kuramı, ses bilgisi, benzerlik.

GİRİŞ

Değişen ve gelişen dünya düzeni, eğitimde de bir değişim ve gelişimi zorunlu kılmış, zaman içinde öğretmen merkezli yaklaşımların öğrenci ihtiyaçlarına ve çağın gerekliliklerine tam olarak uygun olmadığı fark edildikçe öğrenci merkezli yaklaşımlara doğru bir yönelim gerçekleşmiştir. Öğrenmenin kişiler arası farklılıklar barındırması fikri, öğrenme öğretme sürecini, öğretim materyallerini, ölçme değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesini de beraberinde getirmiştir. Öğrenen özellikleri eğitim planlamaları içerisinde önem kazanmış bu konuda çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Howard Gardner'in geliştirmiş olduğu Çoklu Zekâ Kuramı bu kuramlardan bir tanesidir. Çoklu Zekâ Kuramı; eğitim planlamaları, öğretim ve değerlendirme bölümlerinde bir eğitim felsefesi olmanın yanı sıra yeni bir eğitim görüşü olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuram, eğitimde bireysel farklılıkların gözetilmesi üzerinde durarak eğitime yeni bir anlayış kazandırmıştır (Saritaş, 2022). Gardner, kuramında

sekiz zekâ alanının varlığından söz etmenin ötesinde zekâlara ilişkin herkesin hemfikir olduğu ve evrensel olarak kabul edilmiş nihai bir listenin olamayacağını, belki de dünyadaki insan kadar zekâ çeşidinin bulunabileceğini, bu sebeple zekâ konusundaki araştırmaların sonunun gelemeyeceğini ifade etmiştir (Gardner, 2004: 84). Çoklu Zekâ Kuram'ında sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, uzamsal zekâ, müzikal-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ, görsel-öze dönük zekâ ve doğacı zekâ olmak üzere sekiz farklı zekâ alanından bahsedilmektedir.

Somut işlemler dönemini henüz tamamlayamamış beşinci sınıf öğrencileri için dil öğretiminde bazı konular soyut kalabilmektedir. Soyut kalan bu konular kolay unutulabilmekte ve bu sebeple kolay görünen konuların dahi öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Ses bilgisi konusu beşinci sınıflar için bu konulardan bir tanesidir. Konu işlenirken öğrencilerin seslerin özelliklerini akılda tutmada sorun yaşadıkları gözlenmiştir. “Bireylerin birbirinden farklı algılama, anlama, olaylara farklı yaklaşma, farklı biçimlerde problem çözme tarzları ve farklı öğrenme stillerini vardır.” (Başaran, 2004:7). Bilimsel verilerde de belirtildiği üzere “Farklı zekâlar kullanılarak öğrenilen bir konu daha iyi anlaşılabilir.” (Talu, 1999:167). Bu çalışma ile ses özellikleri, geliştirilen materyal vasıtasıyla hem somutlaştırılmış hem de farklı zekâ alanlarına hitap edebilecek etkinliklerle öğrencilere aktarılmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili eğitim araştırmalarının %97,9'unun alan yazın taraması, içerik analizi, betimsel araştırma ve deneysel araştırmadan oluşurken sadece %2,1'inin model geliştirmeye yönelik olması (Saban, 2009: 845) bu çalışmanın gerekçelerini oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında geliştirilen materyalin, Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili model geliştirmeye yönelik olması bakımından alana hizmet edebileceği düşünülmektedir.

Günümüzde yeri yadsınamaz olan teknolojinin eğitim ve öğretime sağladığı destek oldukça fazladır. Dersin hedefine uygun araç-gereç seçimi, öğrencilerin konuyu kavrama düzeylerini ve öğrenmelerin kalıcılığını etkilemektedir (Fisher, 2000). Teknoloji eğitim sürecinde kullanılabileceği gibi süreç değerlendirme aşamasında da kullanılabilir kılan çeşitli Web. 2.0 araçları mevcuttur. “Şekillerden Seslere” isimli bu çalışmada Web 2.0 araçlarından Plickers adlı uygulama ölçme değerlendirme aşamasında kullanılmış, böylece ölçme değerlendirme sürecinde de öğrencilerin derse daha aktif katılımı sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma ile farklı zekâ alanlarına ait uygulamaların öğrenmeye katkısı ses bilgisi konusu bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini bir devlet okulunda akademik düzeyleri neredeyse aynı olan beşinci sınıf düzeyindeki iki farklı sınıfın öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma ile “Öğrenme sürecinde çoklu zekâ alanlarına hitap etmenin ve öğrenme sürecinin aşamalarında daha aktif olunan öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Çalışma ile farklı zekâ alanlarına ait uygulamaların öğrenmeye katkısı eylem araştırması metodu kullanılarak incelenmiştir. Uygulama için bir devlet okulunda akademik düzeyleri birbirine yakın olan 5/B (15 öğrenci) ve 5/C (16 öğrenci) sınıfları seçilmiştir. Uygulama her bir sınıf için iki ders saati sürmüştür. Sınıfların akademik düzeyleri belirlenirken birinci dönem birinci Türkçe yazılı ortalamaları temel alınmıştır. Sonuçlara göre 5/C sınıfının Türkçe dersi akademik başarı ortalaması 5/B sınıfından %1 puan öndedir. Ses bilgisi konusu daha önceki sınıflarda müfredatta bulunmadığından öğrencilerin ön öğrenmeleri eşit kabul edilmiştir.

5/B sınıfında ünsüz sertleşmesi ve ünsüz benzeşmesi konuları düz anlatım yolu ile anlatılmışken 5/C sınıfında ünsüz harflerin özellikleri 3 farklı öğrenme alanına (bedensel-kinestetik zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel-ritmik zekâ) hitap edecek şekilde öğrencilere sunulmuş ardından konu aktarımına geçilmiştir. Bunun için bir materyal tasarlanmıştır. Tasarlanan materyalde her bir yumuşak harf, yumuşak dokulu süngerle; her bir sert harf ise sert tahta cisimle temsil edilmiştir (görsel-uzamsal zekâ). Bu cisimler arkasına takılan sakız yapıştırıcı ile küçük sergi panolarına sabitlenmiştir.

Başta öğrencilere cisimlerin harf yazılı olmayan tarafları gösterilmiş, tahta ve süngerin özellikleri üzerinde durulmuş, bu cisimler arasındaki farklılığa değinilerek sertlik yumuşaklık kavramlarına dikkat çekildikten sonra öğrencilerden bu cisimlerin neyi temsil ediyor olabileceği ile ilgili tahminler alınmıştır. Yapılan tahminlerden doğru olanı vurgulanmış ardından seslerin de yumuşak-sert olarak ayrıldığı yumuşaklığı ve sertliği belirleyen kısmın söyleniş biçimleri olduğu söylenerek harfler özelliklerine uygun seslendirilmiştir (müziksel-ritmik zekâ). Devamında cisimlerin harf yazılı olan kısımları gösterilmiştir. İsteyen öğrencilerin üzerinde harfler bulunan sert ve yumuşak olarak tasarlanmış materyallere dokunabileceği belirtilmiş ve öğrencilerden bazılarının harflere dokunma konusunda istekli olduğu gözlenmiştir (bedensel-kinestetik zekâ). Seslerin özellikleri bu şekilde verildikten sonra ünsüz sertleşmesi ve yumuşaması konuları anlatılmış, bu esnada hazırlanan materyalden yararlanılmıştır.

Ders sonunda 5/C sınıfında değerlendirme aracı olarak ses bilgisi konusu kapsamında alan uzmanları tarafından kontrol edilmiş 10 adet çoktan seçmeli soru Web 2.0 araçlarından Plickers uygulaması ile öğrencilere uygulanmışken 5/B aynı sorular yazılı olarak sunulup değerlendirilmiştir. Plickers kare kodlar aracılığı ile öğrencilerin yansıtılan sorulara cevap verebilmelerini sağlayan bir Web 2.0 aracıdır. Genel anlamda Kahoot isimli uygulamaya benzemekle birlikte onu Kahoot'tan ayıran en büyük özellik öğrencilerde cep telefonu olmasını gerektirmediği için sınıf içinde uygulanabilirliğinin daha fazla olmasıdır. Akıllı tahtası olan bir sınıfta öğretmenin sahip olduğu bir akıllı telefon ile uygulamayı kullanabilmek mümkündür. Uygulama içerisinde öğretmenin oluşturduğu sanal sınıf listelerinde her bir öğrencinin sıra numarasına özel kare kodlar vardır. Bu kare kodların çıktıları alınıp laminasyon makinesinde kaplanınca kullanmadan kaynaklı deformasyonların önüne geçilebilir. Her sınıf için ayrı kare kodlar gerekmez. Bu kare kodlar bir kez hazırlanıldığında istenilen tüm sınıflarda kullanılabilir. Öğrenciler akıllı tahtada kendilerine yansıtılan soruları verecekleri cevaba göre cevap şıkkı yazılı olan kısım üstte olacak şekilde kaldırır. Şıklar silik yazılmıştır ve diğer öğrencilerin arkadaşlarının cevabını görmesi bu şekilde engellenmiştir. Ayrıca öğretmen kare kodları aynı anda kaldırmaları için öğrencilere uyarı yapabilir hatta üç deyince hep birlikte kaldırmak gibi çeşitli oyunlaştırmalar gerçekleştirebilir. Bu web aracı sayesinde öğrencilere hızlıca dönüt verilebilmekte ve öğrencilerin cevap istatistikleri veriler hâlinde uygulamada kaydedilebilmektedir. Uygulamanın istatistikler bölümünde başarı yüzdelerini sınıf sınıf, öğrenci öğrenci görebilmek mümkündür.

BULGULAR VE YORUMLAR

Farklı zekâ alanlarına ait uygulamaların kullanıldığı bu çalışmada Çoklu Zekâ Kuramı'na hizmet eden etkinliklerin yanı sıra teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme yapılmış ve bu doğrultuda bulgulara ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubuna uygulanan 10 soruluk çoktan seçmeli test sorularının ortalaması hesaplandığında kontrol grubu olan 5/B sınıfında uygulama sonrası dağıtılan çoktan seçmeli testte başarı oranı %37,14 iken deney grubu olan 5/C sınıfında Plickers uygulaması sonrasındaki ortalama %53,12 olarak ölçülmüştür. İki sınıfın test sonrası akademik başarı oranı arasında %15,98 oranında fark gözlenmiştir.

Bu fark doğrultusunda farklı zekâ alanlarına yönelik ders etkinliklerin akademik başarıya olumlu etkisi olduğu yorumu yapılmıştır. Ayrıca ölçme değerlendirme aşamasına Plickers uygulamasını dâhil etmenin süreci heyecanlı bir hâle getirdiği gözlenmiştir. Bu sayede sürece de daha aktif bir katılımın gerçekleştiği fark edilmiştir. Plickers ölçme değerlendirme aşamasında kullanılması ile ilgili olan çeşitli çalışmalarda da bu durumu gözler önüne sermektedir. Yapılmış olan bir çalışmada öğrencilerin %53'ünün Plickers uygulamasının derse eğlence kattığını düşündükleri bulgusuna varılmıştır (Baca, 2022).

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Deney ve kontrol grubuna uygulanan testler neticesinde grupların akademik başarı oranlarında ortaya çıkan %15,98 oranındaki fark, ders planlaması yapılırken kullanılan materyallerin ve hitap edilen zekâ alanlarının çeşitlendirilmesinin öğrenmeye katkı sağladığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Farklı zekâ alanlarına ait uygulamaların öğrencilerin derse katılımını yükselttiği gözlenmiştir. Ölçme değerlendirme sürecinde Plickers uygulamasının kullanılmasının süreci eğlenceli hâle getirdiği fark edilmiştir.

Plickers uygulaması kalabalık sınıflarda ölçme değerlendirme ve geri dönüt verme sürecini hızlandırması, öğrencilerin ilgisini çekmesi bakımından kullanılması tavsiye edilen bir web aracıdır. Soyut kalan öğrenmeleri somutlaştırmak ve akılda kalıcılığı artırmak adına farklı sınıf düzeylerine uygun çeşitli materyaller tasarlamak da mümkündür. Hedef kitle ve konu özelliklerine göre seslerin özelliklerinin şekillere yansıtılması konusu farklılaştırılabilir. Küçük ünlü uyumu konusu işlenirken de ses özelliklerinin somut bir materyal ile görselleştirilmesi mümkündür. Örneğin kalın sesler ile ince sesler arasındaki farklılık boyut olarak materyale yansıtılabilir. Aynı şekilde yuvarlaklık ve düzlük özellikleri görsel olarak şekillere aktarılabilir gibi darlık ve genişlik özellikleri de şekillere aktarılabilir. Görsel zekâyâ yönelik yapılan bu tasarımın yanı sıra seslerin özelliklerinin seslendirilmesi ve bu esnada ağzın aldığı şekillere dikkat edilmesi istenip seslerin kategorize edilirken ağızdan çıkış durumlarının dikkate alındığı hissettirilebilir ve böylece işitsel zekâ da devreye sokulabilir.

Stem eğitim yaklaşımıyla planlanmak istenen bir derste 3D yazıcı kullanılarak öğrencilerin Tinkercad uygulaması üzerinden ses özelliklerini yansıtan modelleme yapmaları istenebilir. Bilim ve sanat merkezleri bu gibi uygulamaları gerçekleştirebilmek adına öğrencilerin alt yapılarının uygunluğu bakımından oldukça elverişli kurumlardır. Öğrencilerin katıldıkları çeşitli atölyeler sayesinde Tinkercad gibi uygulamaları öğrenmeleri oldukça olasıdır. Zümreler arası iş birliği vasıtasıyla dönem başında belirlenecek takvimde bu çalışmaların planlanması disiplinler arası boyutunda ele alınabilir. Bu modelleme teknolojinin yanı sıra sanatsal aktivitelerle de gerçekleştirilebilir. Şekiller geri dönüşüm malzemelerinden yapılabileceği gibi oyun hamurları, seramik gibi malzemelerle de tasarlanabilir ve tamamen öğrencilerin yaratıcılığına da bırakılabilir.

KAYNAKÇA

- Baca, E.(2022). Türkçe dersinde etkileşimli tahta kullanımıyla desteklenen plickers uygulamasına dayalı soru çözme yöntemi üzerine öğrenci görüşleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Gazi Üniversitesi.
- Başaran, I. (2014). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*.
- Dolunay, S. (2018).Çoklu zekâ kuramı destekli dil bilgisi öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1433-1455.
- Fisher, M. (2000). Computer skills of initial teacher education students. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9 (1), 109-23.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri çoklu zekâ kuramı*. (Çev.: Ebru Kılıç). Alfa Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB.
- Saban, A. (2009). Çoklu zekâ kuramı ile ilgili Türkçe çalışmaların içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 833-876.
- Sarıtaş, F.(2022). *Sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı tutumlarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 164-172.
- Türk Dil Kurumu, (2022). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
<https://www.plickers.com>



WEB 2.0 TABANLI BLOG YAZMA UYGULAMASININ 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİSİNE VE TUTUMUNA ETKİSİ

Oğuzhan UZUN

Çayırova Metehan Ortaokulu

oguzhan.uzun@std.yildiz.edu.tr

Sınıf Seviyesi:	6
Yaş Grubu:	12
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.6.4.1. Şiir yazar. T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar. T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.

ÖZET

“Teknoloji bağımlılığı” kavramı özellikle ilköğretim çağındaki çocukları etkileyen bir durumdur. Alan yazını araştırmaları, teknoloji bağımlılığının öğrencilerin ana dili becerileri kullanımına olumsuz etki ettiğini ortaya koymaktadır. Bu durumda öğrencilerin eğitsel açıdan teknolojinin olumlu yanlarından faydalanmaları ve ana dili becerilerini geliştirici çalışmalara katılmaya ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu doğrultuda ilgili çalışmada amaç, teknoloji destekli yazma becerisi etkinlikleri ile öğrencilerin yazma becerisine yönelik tutumlarında değişiklik olup olmadığını ortaya koymaktır. Çalışma, eylem araştırması üzerine temellendirilmiştir. Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Erzurum ili Tekman ilçesine bağlı Çevirme Ortaokulundan 21, altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 11’i kız, 10’u erkektir. Araştırmada blog (ağ günlüğü) yazma aracı olan WordPress kullanılarak sekiz haftalık yazma eğitimi süreci hazırlanmıştır. Süreçte yer alan yazma etkinlikleri “güdümlü yazma tekniği” ile oluşturulmuştur. Haftalık yazma konuları öğrencilere dağıtılarak o konu hakkında yazmaları istenmiştir. Yazılar kontrol edilerek WordPress ortamında açılan sayfalara öğrencinin ismi ile yüklenmiştir. Veri toplama aracı olarak alan yazınında var olan yazma tutum ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin yazım yanlışlarını kontrol etmek için yazılı anlatımı değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonucunda ağ günlüğü yazma aracının öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının geliştirilmesi noktasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Çalışma farklı sınıf seviyelerine, farklı yazma yöntem ve teknikleri ile uygulanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, yazma tutumu, Web 2.0.

GİRİŞ

Dil becerileri anlama ve anlatma olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmaktadır. Bu başlıklar içerisinde okuma ve dinleme, anlama başlığında yer alırken konuşma ve yazma becerileri ise anlatma başlığı altında yer almaktadır. Alıcı ve üretici dil becerileri olarak da ifade edilebilir.

Alıcı dilin kelime hazinesiyle yazma becerisinin gelişimi doğrudan etkilidir. Bu açıdan alan yazınında ele alınan çalışmalar incelendiğinde yazma becerisine yönelik araştırmalara daha sık rastlanmaktadır¹.

1 Evans ve Green, 2007; Maden ve Durukan, 2010; Phakiti ve Li, 2011; Uyar, 2016

Alan yazını araştırmasında tespit edilen bir çalışmada² bunun temel nedeni olarak örgün eğitimde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yazılı olarak yapılması gösterilmektedir. Eğitimde yazma becerisinin bu denli ön planda olması sebebiyle öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Yazma becerisi, bir gelişim sürecinin son aşamasında alımlama becerisinin üretime dönüşüm hâlidir. Alıcı dilde öğrenci ne derece çeşitli uyaranlarla karşılaşırse doğrudan kelime hazinesine etki edecek ve bu da öğrencinin üretim becerinden olan konuşma ve yazmayı etkilemektedir. Yazma becerisinin temeli okul öncesi dönem ile okulda atılmaktadır.

Öğrenim hayatı boyunca ölçme ve değerlendirme başta olmak üzere öğrencinin kendini ifade edebilmesi noktasında yazma becerisi sıklıkla kullanılmaktadır. Okul döneminde yazma becerisinin gelişimi üzerine yapılan çalışmaların nicelik ve niteliğinin artırılması gerekmektedir.

Yazma becerisinin eğitim ve öğretim alanındaki öneminin yanında ilgili beceriye yönelik çalışmalar yaptırılarak öğrencilere üretme duygusunun yaşatılması onların kendilerine olan güvenlerini tazeleyecektir³. Bu bağlamda araştırmacı tarafından öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve üretme duygusu ile yazarlık duygusunu yaşamaları için eylem araştırması doğasına uygun biçimde ilgili çalışma Web 2.0 araçları kullanılarak tasarlanmıştır. Web 2.0 aracı olan “WordPress” tabanında çalışmanın gerçekleştirilmesinin temel amacı öğrencilerin yazma becerisine yönelik tutumlarının geliştirilmesidir.

Öğrenciler yazma becerisini genellikle okulda dikte çalışması olduğunda, not alınması gereken bir durum olduğunda ve ödevleri yaparken kullanılan bir beceri olarak görüp sadece bu kısımlarda kullanılmaktadırlar. Bu durumda da yazma becerisine yönelik zorluk yaşarlarken yazma becerisi tutumları da olumsuz etkilenmektedir.⁴ Öğrencilerin yazma becerisini sadece ödev hazırlama ya da öğretmen tarafından söylenenleri deftere harfi harfine yazmak olarak algılamalarının önüne geçilmelidir.

İlgili çalışmanın bir diğer amacı öğrencileri bilinçli teknoloji kullanımına yönlendirmektir. Her çağın kendine has özellikleri bulunmaktadır. 21. yüzyılı diğer çağlardan ayıran en önemli özellik teknolojik gelişmelerin oldukça yoğun biçimde yaşanmasıdır. Söz konusu yoğunluk yaşamın her alanında kendini hissettirmektedir. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Eğitim ortamında teknolojinin olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkilerini de hissetmek kaçınılmaz bir durumdur. Öğrencilerin bilinçli bir şekilde yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. İlgili çalışma hem öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi hem de teknolojinin olumsuz etkilerinden öğrencilerin uzak tutulması açısından oldukça önemlidir. Bu sayede öğrencilerin teknoloji kullanımı açısından olumlu alanlara yönlendirilmesi mümkün olacaktır.

YÖNTEM

Çalışma, eylem araştırması yöntemi üzerine temellendirilmiştir. Eylem araştırması⁵, eğitim ortamlarında belirlenen herhangi bir problemin giderilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen uygulamaların işe yararlığını ortaya koyan, uygulamaların çalışmayan kısımlarını o an değiştirme imkânı veren, yansıtıcı düşünmeyi ön plana çıkaran bir yöntemdir.

Çalışma Erzurum ili, Tekman ilçesinde öğrenim gören 21, altıncı sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 11'i kız, 10'u erkektir. Çalışmada kazanım listesi, yazma becerisi tutum ölçeği, yazılı anlatım değerlendirme ölçeği ve haftalık yazma planı kullanılmıştır.

2 Floverdew, 2013

3 Ungan, 2007; Göçer, 2017; Müldür ve Yalçın, 2019

4 Erdoğan, Gülay ve Uzuner, 2017

5 Mc. Niff ve Whitehead, 2002



İlgili çalışmaya başlamadan önce alan yazını araştırması gerçekleştirilmiştir. İlgili çalışmada öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar incelenerek bu alanda yapılması planlanan çalışmanın temeli oluşturulmuştur. Son dönemlerde Web 2.0 araçlarının yoğun olarak kullanılması doğrultusunda “WordPress” uygulaması çalışmada kullanılmak üzere seçilmiştir. İlgili uygulama, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve oluşturdukları ürünlerin yayımlanarak başkaları tarafından okunmasıyla yazarlık duygusunu tatmaları açısından oldukça önemli bir Web 2.0 aracı olarak karşımıza çıkmaktadır.

WordPress uygulamasında araştırmanın yapısına uygun bir kullanıcı hesabı açılmıştır. İlgili hesabın adı, okulun bulunduğu köyün ismini de taşıyan “Çevirme Yazıyor” olarak belirlenmiştir. “Yazmak Size İyi Gelecek” sloganıyla oluşturulan sayfanın yapısı, araştırmaya katılan tüm öğrencilere anlatılmıştır.

Sürecin devamında Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan 6. sınıf kazanımları içerisinde yazma becerisi başlığı altında olanlar incelenmiş ve kazanım listesi oluşturulmuştur. Buna bağlı olarak uygulama sürecinde kullanılacak metin türleri, yazma türlerinin de yer aldığı bir başka liste de hazırlanmıştır. İlgili listede metin türleri olarak şiir ve hikâye edici metinler ele alınırken yazma türü olarak güdümlü yazma ele alınmıştır.

Uygulama sürecinden önce öğrencilere yazma becerisi tutum ölçeği uygulanmıştır. İlgili ölçek 8 haftalık uygulama sürecinden sonra tekrar çalışma grubuna uygulanarak öğrencilerin var olan tutumlarında bir değişim olup olmadığı gözlemlenmiştir.

8 haftalık ders planı hazırlanmıştır. Hazırlanan 8 haftalık süreç 3 Türkçe öğretmeni, bir bilim uzmanı ve bir de ölçme değerlendirme uzmanına gösterilerek eylem araştırmasının planlama kısmı nihayete erdirilmiştir. Uygulama kısmında her hafta öğrencilerle yazma çalışmaları yapıp gerekli düzeltme işlemlerinden sonra ortaya çıkan ürün WordPress’te oluşturulan sayfaya öğrenci ismiyle yüklenmiştir.

Veri analizi kısmında “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği⁶” ile öğrencilerin her hafta ortaya koymuş oldukları yazma ürünlerinde yer alan yazım ve noktalama yanlışları incelenerek öğrencilere gerekli dönütler verilmiştir. Ayrıca “Yazma Becerisi Tutum Ölçeği⁷” ile öğrencilerin yazma becerisine yönelik tutumlarında herhangi bir değişiklik olup olmadığı tespit edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği’nden elde edilen veriler MAXQDA 12 nitel veri analizi programına aktarılarak program üzerinde gerçekleştirilen kodlamalar vasıtasıyla değerlendirilmiştir. 8 haftalık eğitimde toplam 2016 hata tespit edilmiştir. Tespit edilen hataların haftalık ortalaması 252’dir. Öğrenci başına 12 hata düşmektedir. Öğrencilerin hatalarının cümle kurma, paragraf oluşturma, büyük harf, yazım ve noktalama, başlık ve sayfa kenarlıkları başlıklarında toplandığı tespit edilmiştir.

Tutum ölçeğinin ilgi, algı ve katkı boyutları bulunmaktadır. Ön test ve son test ortalamalarına göre son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu gözlemlenmektedir ($p < 0,05$). Aşağıda yer alan maddelerin ön plana çıktığı görülmektedir:

1. Her gün düzenli olarak yazarım.
2. Yazmaya özel olarak vakit ayırmak gerekir.
3. Yazma ödevlerini severek yaparım.
4. Yazma becerimi geliştirmek için çalışmalar yaparım.

6 Sezer, 2005

7 Can ve Topçuoğlu Ünal, 2017)

5. Yazmak zor bir iştir.
6. Farklı türlerde yazmaktan zevk alırım.

Öğrencilere 8 haftalık uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen tutum ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda önemli bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu bulgulardan biri, öğrencilerin “Her gün düzenli olarak yazarım.” maddesine düşük puan vermeleridir. Bu bağlamda öğrencilerin ders dışı yazma alışkanlıklarının olmadığı söylenebilir.

“Her fırsatta yazmak isterim.”, “Yazma ödevlerini severek yaparım.” maddelerine düşük puan verildiği görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin ödev yazma konusunda pek istekli olmadıkları söylenebilir. Ölçekte yer alan diğer maddeler incelendiğinde öğrencilerin yazma uygulamalarına geçmeden önce yazma becerisine yönelik olarak bakış açılarının “ödev ve ders dışında yazma becerisi ile ilgilenmemek” olduğu görülmektedir.

8 haftalık yazma sürecinden sonra tekrar uygulanan tutum ölçeği sonucunda öğrencilerin “Her gün düzenli olarak yazarım.” maddesine yüksek puan verdikleri tespit edilmiştir. Puanı yükselen diğer maddeler ise şöyledir:

- Her fırsatta yazmak isterim.
- Yazma ödevlerini severek yaparım.
- Ödev ve ders dışında yazarım.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği’nden elde edilen veriler MAXQDA 12 nitel veri analizi programına aktararak program üzerinde gerçekleştirilen kodlamalar vasıtasıyla değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin sıklıkla yaptıkları hatalar tespit edilmiştir. 8 haftalık eğitimde toplam 2016 hata tespit edilmiştir. Tespit edilen hataların haftalık ortalaması 252’dir. Öğrenci başına 12 hata düşmektedir. Öğrencilerin hatalarının cümle kurma, paragraf oluşturma, büyük harf, yazım ve noktalama, başlık ve sayfa kenarlıkları başlıklarında toplandığı tespit edilmiştir.

Yazının iç ve dış yapısal özellikleri ele alındığında oldukça önemli unsurlar olduğu görülmektedir. İlköğretim ikinci kademede yazım ve noktalama kuralları iyi öğrenilmediğinde ilerleyen dönemlerde ilgili hatalar devam etmektedir⁸. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada⁹ üniversite öğrencilerinden alınan 429 dilekçeden 355’inde yazım ve noktalama yanlışlarının sıklıkla yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sebeple kritik dönemde öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışlarını azaltmaya yönelik uygulamalara yer verilmelidir.

Tutum ölçeğinin ilgi, algı ve katkı boyutları bulunmaktadır. Ön test ve son test ortalamalarına göre son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu gözlemlenmektedir ($p < 0,05$). Aşağıda yer alan maddelerin ön plana çıktığı görülmektedir:

1. Her gün düzenli olarak yazarım.
2. Yazmaya özel olarak vakit ayırmak gerekir.
3. Yazma ödevlerini severek yaparım.
4. Yazma becerimi geliştirmek için çalışmalar yaparım.

⁸ Akkaya, 2013; Yıldırım ve Uludağ, 2016; Elma ve Bütün, 2016; Kurudayıoğlu ve Dölek, 2018

⁹ Topçuoğlu Ünal ve Altın (2017).



5. Yazmak zor bir iştir.
6. Farklı türlerde yazmaktan zevk alırım.

Öğrencilere 8 haftalık uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen tutum ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda önemli bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu bulgulardan biri, öğrencilerin “Her gün düzenli olarak yazarım.” maddesine düşük puan vermeleridir. Bu bağlamda öğrencilerin ders dışı yazma alışkanlıklarının olmadığı görülmektedir. Aynı şekilde “Her fırsatta yazmak isterim.” maddesine de öğrenciler tarafından düşük puan verildiği görülmektedir.

“Yazma ödevlerini severek yaparım.” maddesine ise yine düşük puan verildiği görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin ödev yazma konusunda pek istekli olmadıkları söylenebilir.

Ölçekte yer alan diğer maddeler incelendiğinde öğrencilerin yazma uygulamalarına geçmeden önce yazma becerisine yönelik olarak bakış açılarının “ödev ve ders dışında yazma becerisi ile ilgilenmek” olduğu görülmektedir.

Tutum ölçeği uygulandıktan sonra hazırlanan ders planlarıyla birlikte 8 haftalık uygulama süreci başlamıştır. Bu açıdan öğrenciler her hafta farklı yazma etkinlikleriyle karşılaşmışlardır. Söz konusu etkinlikleri gerçekleştirirken öğrencilerin ortaya koymuş oldukları ürünler öğrencilerle değerlendirilerek yazım ve noktalama açısından yanlışları tespit edilmiştir.

Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen bu eğitim sürecinde öğrencilere, ortaya koydukları ürünlerin internet ortamında başka insanlar tarafından okunacağı ve yorumlanacağı söylendikten sonra yazma konusunda daha istekli hâle geldikleri gözlemlenmiştir. Bu açıdan teknolojik araçların öğrencileri beceri temelli uygulamalar noktasında güdüleyici unsurlar oldukları söylenebilir. İlgili sonuç, alan yazınında Web 2.0 araçlarının eğitim ortamında kullanımının öğrencilerin Türkçeye yönelik dil becerilerinin gelişiminde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koyan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir¹⁰.

Bu durumun teknolojinin bağımlılık tarafının ortaya koymuş olduğu kötü etkiyi bir nebze de olsa azaltmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin evde boş vakitlerinde mobil cihaz ya da bilgisayar aracılığıyla WordPress ortamına girerek yazılarını okumaları ve söz konusu yazıları kaç kişinin okuduğunu ve yorum yaptığını görmeleri onları yazma konusunda daha da cesaretlendiren unsurlar olmuştur. Bu açıdan Web 2.0 temelli WordPress’in ilgili çalışmada kullanılması olumlu sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Çalışma ilköğretim ikinci kademedeki yer alan diğer sınıf seviyelerinde de uygulanmalıdır. Elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak yaş ve buna bağlı olarak biliş seviyesindeki değişimin etkisi olup olmadığı tespit edilebilir. İlgili çalışma 8 haftalık bir süreç ile sınırlandırılmaktadır. Farklı süre denemeleri yapılabilir.

Eylem araştırması, çalışmanın doğası itibarıyla seçilmiştir. Farklı araştırma yöntemleri seçilerek uygulanabilir. Buna bağlı olarak Web 2.0 araçları arasından Google Sites, Wix.com, Blogger gibi diğer ağ günlüğü yazma araçları da kullanılabilir. Güdümlü yazma tekniği ile sınırlandırılan çalışmada yaratıcı yazma, eleştirel yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma gibi diğer yazma yöntem ve teknikleri kullanılabilir.

10 Batıbay ve Filiz, 2019; Akife ve Göçer, 2021

KAYNAKÇA

- Akkaya, A. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 33-52.
- Batıbay, E. F., & Mete, F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 203-212.
- Elma, C., & Bütün, E. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 104-131.
- Erdoğan, Ö., Gülay, A., & Uzuner, F. G. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğüne İlişkin Görüşleri. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 16(61), 700-718
- Evans, S., & Green, C. (2007). Why Eap is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(1), 3-17.
- Flowerdew, L. (2013). *Corpus-based discourse analysis*. In the Routledge Handbook of Discourse Analysis (pp. 174-188). Routledge.
- Göçer, A. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1025-1038.
- Kurt, A., & Göçer, A. (2021). Mobil öğrenme aracı olarak Podcastin Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği üzerine: Kuramsal Bir Çalışma. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(2), 77-97.
- Kurudayıoğlu, M. & Dölek, O. (2018). Noktalama işaretlerinin öğretime ilişkin öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 372-385.
- Mc.Niff, J., & Whitehead, J. (2002) *Action Research: Principles and Practice*, (second edition). Routledge Falmer, London.
- Müldür, M., & Yalçın, A. (2019). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *İlköğretim online*, 18(4).
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (18), 61-69, Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11125/133050>
- Topçuoğlu Ünal, F. & Altın, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin dilekçe yazım yanlışları üzerine bir inceleme. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(6), 741-760.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Yıldırım, D. & Uludağ, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri (İstanbul örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 319-342.



HİKÂYELERLE DİL BİLGİSİ ANLATIMI

Dr. Özgür Sami AKGÜL

Yasemin Erman Balsu Anadolu Lisesi

ozgursami@hotmail.com

Sınıf Seviyesi:	8
Yaş Grubu:	13-14
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.4.3.24. Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanır. T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt edebilir.

ÖZET

Türkçe dil bilgisi öğretiminde konuların soyut ve günlük yaşamdan kopuk olması öğrencinin yaşadığı sorunların temelini teşkil etmektedir. Son zamanlarda hikâye anlatım metodu gibi öğrencilerin Türkçe dil bilgisi kurallarını öğrenmesini ve kelimeleri bağlamına uygun olarak kullanmasını mümkün kılan yeni anlatım yöntemleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada hikâye anlatım metodunun 8. sınıf öğrencilerinin cümlelerin öğeleri konusundaki yeterlilikleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu kapsamda 2022-2023 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde yer alan Kara Holding Ortaokulunun 8. sınıf öğrencileri arasından mevcutları ve başarı düzeyleri birbirine yakın iki sınıftan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki gruba da cümlelerin öğeleri konusunun teorik olarak anlatılmasının ardından deney grubuna hikâye anlatımı yoluyla konu aktarılırken kontrol grubunaysa düz anlatım yöntemiyle aktarım yapılmıştır. Araştırma sonuçları ön test sonuçları birbirine yakın her iki grup arasında uygulama sonunda deney grubu lehine anlamlı ve pozitif bir fark oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bu yöntemin diğer dil bilgisi konularının öğretiminde de kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi öğretimi, hikâyelerle anlatım, cümlelerin öğeleri.

GİRİŞ

Her dilin işleyişine dair kurallar vardır ve bunlar dil bilgisi kurallarını oluşturur (Şimşek vd., 2010). Dil bilgisi kurallarının öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekecek yöntemlere ve öğrencileri aktif hâle getirecek uygulamalara yer verilmesi gerekir (Yaman, 2006). Türkçe öğretimini dil bilgisi öğretimine indirgemek ne kadar yanlışsa bu kuralları dikkate almadan eğitim vermek de bir o kadar yanlıştır. Türkçe okuma, yazma düzeyi yüksek; dil bilgisi kurallarına hâkim bir öğrencinin anlama düzeyi de diğerlerinden çok daha yüksek olacaktır. Ülkemizde dil bilgisi öğretiminde geleneksel yöntemlerle işlenen derslerin beceri ve alışkanlığa dönüşmeyen ezberci bir niteliğe sahip olması nedeniyle bu çalışma hazırlanmıştır. Bu araştırmanın amacı ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Liselere Geçiş Sistemi'nde (LGS) sorumlu oldukları cümlelerin öğeleri konusundaki yeterliliklerinin geliştirilmesidir. Araştırma kapsamında belirlenen hedef davranışların gerçekleşip gerçekleşmediği sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Çalışma eylem araştırması metoduyla ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak hazırlanmıştır. Bu çalışmada yarı deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem seçimine gidilmemiş, bunun yerine çalışma grubu alınarak grupların eşitliği üzerinde durulmuştur. Veri toplama aracı olarak cümlelerin ögeleri konusuna ilişkin hedef davranışları içeren 24 soruluk Kazanım Değerlendirme Testleri (MEB, 2017) kullanılmıştır. Kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla kazanım değerlendirme testleri üç uzman öğretmenin görüşünün alınmasının ardından uygulamaya geçilmiştir.

Araştırma grubunu Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde yer alan bir ortaokulun 8. sınıfları arasından deney (24 öğrenci) ve kontrol grubu (24 öğrenci) olarak belirlenen 8/F ve 8/B şubelerinden toplam 48 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma üç haftalık bir süreci kapsamaktadır. İlk hafta hem deney hem de kontrol grubuna cümlelerin ögeleri konusu düz anlatım yöntemiyle anlatılmıştır. Ardından her iki gruba da ön test uygulanmıştır. İkinci hafta kontrol grubuna konuyu pekiştirmeye yönelik uygulamalar ve testler çözdürülürken deney grubuna cümlelerin ögeleri konusunun mantığını kavratmaya yönelik ögelerin hikâyelerle anlatımına ilişkin uygulamalara yer verilmiştir. Sonrasında çalışmalar tamamlanarak konu testleri öğrencilere ödev olarak verilmiştir. Son hafta her iki gruba da son test uygulanarak sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırma deseni Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Deseni

Gruplar	İşlem	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney Grubu (8 F)	Düz Anlatım	MEB Kazanım Değerlendirme Testi 1	Hikâyelerle Dil Bilgisi Anlatımı	MEB Kazanım Değerlendirme Testi 2
Kontrol Grubu (8 B)	Düz Anlatım	MEB Kazanım Değerlendirme Testi 1	Düz Anlatım	MEB Kazanım Değerlendirme Testi 2

UYGULAMA

Araştırmacı ilk hafta düz anlatım yöntemiyle her deney hem kontrol grubuna cümlelerin ögeleri konusunu anlatır. Yükleme sorulacak hangi sorunun hangi ögeyi bulmak için kullanıldığını izah eder. Tahtaya yazdığı örnekler yoluyla konuyu kavratmaya çalışır. İlk haftanın sonunda her iki gruba da ön test uygulanır. İkinci hafta deney grubuna hikâye anlatım yöntemiyle, kontrol grubuna ise konu testleri yoluyla konu kavratılmaya çalışılır. Uygulamada kullanılan hikâyelerden bazıları şu şekildedir:

Hikâye 1

Araştırmacı akıllı tahta üzerinde öğrencilere Şekil 1’i gösterir ve öğrencilerden bu resimde ne gördüklerini yorumlamalarını ister. Sonrasında hikâye anlatmaya başlar.

Şekil 1

Çuval Taşıyan Adam



“Ali Usta inşaatlarda çalışan bir ustadır. Her zamanki gibi işini yapan Ali Usta, çuvallar içindeki malzemeyi bahçeden alarak inşaatla kullanmak için içeri taşır. Çuvallar çok ağır olsa da Ali Usta güçlüdür ve çuvalları içeri taşıdıktan sonra işine başlar.”

Öğrencilere bu hikâye anlatıldıktan sonra araştırmacı öğrencilere şu soruları yöneltir:

Arkadaşlar size anlattığım hikâye bir cümle olsaydı Ali Usta’nın çuvalları kucaklayarak inşaatla taşıma işi, cümlelerin yüklemi olurdu. Biliyorsunuz cümlede iş, oluş, hareket ifade eden öğeye yüklem denir. O hâlde;

- | | |
|--|--------------------------------------|
| - İş yapan Ali Usta cümlelerin hangi ögesi olur? | Özne “iş yapan” |
| - Ali Usta’nın taşıdığı çuval?.. | Nesne “işten etkilenen” |
| - Ali Usta çuvalda ne taşıdı? | Ne taşıdığı belliyse belirtili nesne |
| - Ali Usta bu çuvalları nereden nereye taşıdı? | Yer belirteci “işin yeri” |
| - Ali Usta bu çuvalları nasıl taşıdı? | Belirteç tümleci “nasıl yapıldığı” |
| - Ali Usta bu çuvalları ne zaman taşıdı? | Belirteç tümleci “işin zamanı” |
| - Ali Usta bu çuvalları neyle taşıdı? | Edat tümleci “neyle yapıldığı” |

Araştırmacı tüm bu soruların ardından çalışma grubuna cümlelerin öğelerini bulmada kullanılan soruların her birinin bir mantığı olduğunu belirtir. Buna göre Ali Usta’nın çuvalı taşıma işi yüklem (yapılan iş), işi yapan kişi olan Ali Usta özne (iş yapan), taşıdığı çuval nesne (işten etkilenen), işin nerede yapıldığı yer belirteci, işin ne zaman ve nasıl yapıldığı ise belirteç tümlecidir.

Hikâye 2

Araştırmacı akıllı tahta üzerinde öğrencilere Şekil 2’yi gösterir ve bu resimde ne gördüklerini yorumlamalarını ister. Sonrasında ise hikâye anlatmaya başlar.

Şekil 2

Karpuz Yiyen Çocuk



“Mate iki yaşında bir çocuktur. Ailesiyle yaz tatilinde denize giden Mate tüm gün denizde yüzüp acıktığı için annesi ona bir dilim karpuz verir. Mate karpuzla bayılır. Annesinin elinden kaptığı karpuz dilimini büyük bir iştahla yemeğe başlar.”

Öğrencilere bu hikâyeye anlatıldıktan sonra araştırmacı, öğrencilere şu soruları yöneltir:

“Arkadaşlar size anlattığım hikâyeye bir cümle olsaydı Mate’nin karpuzu yeme işi cümlemin hangi ögesi olurdu?” sorusunun ardından aşağıdaki soruları sınıfa yöneltir:

- | | |
|---|-------------------------------------|
| - Karpuzu yiyen Mate cümlemin hangi ögesi olur? | Özne “iş yapan” |
| - Mate ne yiyor? | Nesne “işten etkilenen” |
| - Mate’nin yediği karpuz nerenin karpuzu? | Belliye belirtili nesne |
| - Mate karpuzu nerede yiyor? | Yer belirteci “işin yeri” |
| - Mate karpuzu nasıl yedi? | Belirteç tümleci “nasıl yapıldığı?” |
| - Mate karpuzu ne zaman yedi? | Belirteç tümleci “işin zamanı?” |
| - Mate karpuzu neyle yedi? | Edat tümleci “neyle yapıldığı?” |

Araştırmacı tüm bu soruların ardından konuyu toparlar. Bu sayede cümlemin öğelerini bulmak için kullanılan soruların mantığının öğrenciler tarafından kavranmasını sağlar. Yükleme sorulan her sorunun bir mantığı vardır. Buna göre Mate’nin karpuzu yeme işi yüklem (yapılan iş), iş yapan Mate özne (iş yapan), yediği karpuz nesne (işten etkilenen), işin nerede yapıldığı yer belirteci, işin ne zaman ve nasıl yapıldığı ise belirteç tümlecidir.

Hikâyeye 3

Araştırmacı akıllı tahta üzerinde öğrencilere Şekil 3’ü gösterir ve bu resimde ne gördüklerini öğrencilerden yorumlamalarını ister. Sonrasında hikâyeyi anlatmaya başlar.

Şekil 3

Sınıf Görseli



Öğretmen sınıfını çok sevmektedir ve yıl boyu gösterdikleri gayretli çalışmalarından dolayı onları kitap fuarına götürmek istemektedir. Kitap fuarı okula uzak olduğundan öğretmen öğrencileri servisle götürmeye karar verir. Öğrencilere bu hikâye anlatıldıktan sonra araştırmacı öğrencilere şu soruları yöneltir:

- | | |
|---|--------------------------------------|
| - Öğretmenin öğrencilerini kitap fuarına götürmesi?.. | Yüklem |
| - İşi yapan kim? | Öğretmen özne “iş yapan” |
| - Bu işten kim etkileniyor? | Sınıf nesne “işten etkilenen” |
| - Sınıf nereden nereye gidecek? | Sınıftan kitap fuarına yer belirteci |
| - Sınıf nasıl gitti? | Sevinçle belirteç “nasıl yapıldığı” |
| - Sınıf ne zaman gitti? | Belirteç tümleci “işin zamanı” |
| - Sınıf fuara neyle gitti? | Edat tümleci “servisle” |

Araştırmacı tüm bu soruların ardından öğrencilere konuyu şu sözlerle özetler: Arkadaşlar, anlatılan bu hikâye bir cümle olsaydı öğretmenin sınıfı kitap fuarına götürme işi cümlenin yüklemi, işi yapan kişi olan öğretmen öznesi, işten etkilenen sınıf nesnesi, işin yapıldığı yer olan sınıftan kitap fuarına yer belirteci, işin yapıldığı zaman belirteç tümleci, işin neyle yapıldığı ise edat tümlecini oluşturmaktadır. Yapılan uygulamaların ardından son test doldurulur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulanan ön test ve son test puanlarının ortalaması Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2*Kontrol Grubu Ortalamaları*

KONTROL GRUBU					
Ön Test			Son Test		
Doğru Ortalaması	Yanlış Ortalaması	Boş Ortalaması	Doğru Ortalaması	Yanlış Ortalaması	Boş Ortalaması
13,16	8,41	3,86	13,50	8,62	3,21

Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan ön test ve son test puanlarının ortalaması Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3*Deney Grubu Ortalamaları*

DENEY GRUBU					
Ön Test			Son Test		
Doğru Ortalaması	Yanlış Ortalaması	Boş Ortalaması	Doğru Ortalaması	Yanlış Ortalaması	Boş Ortalaması
10,41	12,56	3	18,16	6,4	3

Araştırma sonunda kontrol grubunun ön testteki doğru cevap ortalaması 13,16 olurken son test ortalaması 13,50 olarak tespit edilmiştir. Düz anlatım yöntemi kullanılarak verilen ilk haftanın ardından uygulanan ön test puanlarının, üç haftanın sonunda küçük de olsa bir artış ortaya çıkardığı görülmektedir. Deney grubunun ise 10,41 olarak tespit edilen ön testteki doğru cevap ortalamasının, son testte 18,16'ya yükseldiği belirlenmiştir. Deney grubunda boş ortalaması ön test ve son testte 3 olmasına rağmen bu yükselişin ortaya çıkmasındaki en önemli etkenin yanlış sayılarındaki düşüş olması hikâye anlatım yönteminin öğrenci başarısına olumlu etkisi olarak yorumlanabilir.

Türkiye'de dil bilgisi öğretiminde geleneksel yöntemler kullanılmaktadır (Sağır, 2002). Oysa bilginin kalıp olarak verilmesi yerine, öğrencinin günlük yaşamına kolayca aktarabildiği etkinliklerin yer aldığı ders ortamlarının oluşturulması yoluyla etkin öğrenme gerçekleşebilir (Şahinel, 2003). Türkçe öğretiminde zarflar konusunun kavranmasında drama yönteminin (Şimşek vd. 2010); dil bilgisi kurallarının kavranmasında ise senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkili olduğu belirlenmiştir (Yaman ve Süğümlü, 2009). Bu sonuçlar Taşkın vd. (2006) ve Yaman (2006)'ın araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma sonunda hikâyelerle anlatım yönteminin uygulandığı deney grubunun, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hikâyelerle dil bilgisi anlatım yönteminin ortaokullarda uygulanmasının 8. sınıfların LGS’de sorumlu oldukları fiilimsiler, cümle türleri ve fiilde çatı konularının öğretiminde de başarıyı artıracakı düşünülmektedir.

Hikayelerle anlatım yönteminin yaygınlaştırılması için her şeyden önce eğitimcilerin eğitilmesine yönelik çalışmalara öncelik verilmelidir. Hizmet içi eğitimler yoluyla veya Bakanlığımızın çevrim içi eğitimleriyle ÖBA üzerinden Türkçe öğretmenleri bu konuda bilgilendirilmeli ve konuya ilişkin farkındalık oluşması sağlanmalıdır. Ayrıca eğitim fakültelerinde materyal geliştirme derslerinde de uygulamaya ilişkin çalışmalar yapılabilir. Son olarak sınıf içi uygulamalarda kullanılmak üzere ders kitaplarında hikayelerle anlatım yöntemine ilişkin etkinliklere yer verilmesi de uygulamanın ülke genelinde tanınması ve uygulanması konusunda olumlu etki ortaya çıkaracaktır.

KAYNAKÇA

- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Kazanım değerlendirme testleri. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/kazanim-testleri/kategori/107>
- Sağır, M. (2002). İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi. Nobel Yayınları.
- Şahinel, M. (2003). *Etkin öğrenme*. Pegema Yayıncılık.
- Şimşek, T., Topal, Y., Maden, S., & Şahin, A. (2010). İlköğretim II. kademe Türkçe dersinde zarf (belirteç) konusunun drama yöntemi kullanılarak öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 40 (186), 106-120.
- Taşkın Can, B., & Yaşadı, G., Sönmezer, D., & Kesercioğlu, T. (2006). Fen öğretiminde kavram haritaları ve senaryolar kavram yanlışlarını giderebilir mi? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 31, 133-146.
- Yaman, B. (2005). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına (STÖY) dayalı eğitimde drama yönteminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 14, Sayı: 2, 465-482.
- Yaman, H. (2006). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi. [Doktora Tezi] Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaman, H., & Sügümlü, Ü. (2009). Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: Kelime türleri örneği, *Dil dergisi*, (144), 56-73.

TÜRKÇE DERSİNDE WEB 2.0 ARAÇLARININ KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN ÖZET YAZMA VE KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Pınar DOĞAN

Geçit Ortaokulu

avzeldogan.38@gmail.com

Sınıf:	5
Yaş Grubu:	11-12
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.5.4.16. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ortaokul 5. sınıf Türkçe dersinde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin özet yazma ve konuşma becerilerine etkisini incelemektir. Uygulamanın çalışma grubunu Şanlıurfa ili Karaköprü ilçesi Geçit Ortaokulu 5.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada deneme modellerinden olan yarı deneme modelinden yararlanılmıştır. Sonuçlar dereceli puanlama anahtarı ve gözlem formu araçlarıyla değerlendirilmiştir. Anlatma becerilerinin ifadesi yönünden başarılı olmayan öğrencilerin özet yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilebilmesi amacıyla uygulanmıştır. Ortaokul öğrenci seviyesine uygun kullanımı kolay ara yüzlere sahip EBA, Canva ve Toontastic Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Uygulama, Türkçe Dersi Öğretim Programı 5. sınıf kazanımları ile ilişkilendirilerek yürütülmüştür. 16 hafta süren uygulamanın sonucunda ilk bulgular ve son bulgular karşılaştırılmış ve öğrencilerin Türkçe dersinde özet çıkarma ve konuşma becerilerinin gelişmesinde Web 2.0 araçlarının etkili olduğu gözlenmiştir. Web 2.0 araçlarının yazma ve konuşma becerilerini geliştirdiği, kelime hazinesini artırdığı, temel dil becerilerine karşı duyuşsal ve bilişsel özellikleri geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özet yazma becerisi, konuşma becerisi, Web 2.0.

GİRİŞ

Öğrenme, bir alanın kavramlarının içselleştirilmesi ile başlar. Kavramlaştırılamayan bilgi bilimsel bilgi niteliğini kazanamaz. Bu nedenle dil öğretimi, öncelikle bir bilim alanı olarak tanımlanmalı, alan eğitimi belirli bir alan üzerine oturtulmalıdır. Alan eğitimi kavramı alan ve eğitim biliminin birleştiği disiplinler arası bir üçüncü alan oluşturur. Bu bağlamda “Türkçe eğitimi” alanının sınırlarının belirlenmesi, hatta “Türkçe bilme/öğretme” kavramı üzerinde düşünülmesi önem kazanmaktadır (Börekçi, 2015). Türkçe dersi de öğrencilere yalnızca teorileri öğretmeyi değil sosyal becerilerini destekleyen, bilgiyi kullanan ve yorumlayan bireyler olarak da yetiştirmeyi amaçlayan bir derstir. Dört temel dil becerisinin gelişimini sağlayabilmek Türkçenin eğitimi ve öğretiminde öncelikli amaçlardandır. Akademik ve gündelik yaşamda anlama ve anlatma becerileri önemli bir yere sahiptir (Lüle Mert, 2014).



Türkçe öğretiminin, hedeflenen gayelerinin gerçekleştirilmesinde en önemli etken, öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığının kazandırılmasıdır. Çünkü öğrencilerin düzeyine uygun, sanatsal nitelikli yazılı kültür ürünleriyle iletişimi yoğunlaştıkça bununla beraber eş zamanlı olarak kavramsal gelişimlerinin de ilerleyeceği bilinmektedir. Bu sebeple, anlama ve anlatma becerileri gelişmiş, düşünen, duyarlı bireylerin yetiştirilmesi hedefine ulaşabilmek için, Türkçe öğretiminde, ilköğretimin birinci sınıfından başlayarak öğrencilere okuma kültürü edindirebilme genel bir amaç olarak benimsenmelidir.

Türkçe öğretimi, ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel gelişiminde önemli bir sorumluluk üstlenir. Öğrencilerin duygu ve düşünce evrenlerini genişletmek, dilsel gelişimlerine katkı sağlamak, dil bilinci ve duyarlılığı oluşturarak onları okuma kültürü edinmiş birer birey olarak yetiştirmek Türkçe öğretiminin temel işlevleri olarak bilinir. Öğretimin, belirlenen davranışları içselleştirmiş öğrenciler yetiştirmede sorunlar içerisinde olduğu da bilinen bir gerçektir. Bu sorunların tanımlanmasının, uygulayıcıların, sorunları çözülebilmek için düşünce üretmelerine; öte yandan daha verimli bir öğretimi kurgulama ve uygulamalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Konuşma ve yazma gibi temel dil becerilerinin gelişimini sağlayabilmek Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde öncelikli amaçlardandır. Akademik ve gündelik yaşamda anlama ve anlatma becerileri önemli bir yere sahiptir. Anlatma becerilerinden olan konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine ilişkin sorumluluk öncelikli olarak Türkçe dersine aittir. Türkçenin eğitimi ve öğretiminde kullanılan birçok yöntem ve teknik bu becerilerin gelişiminde kullanılabilir. Bu yöntem ve tekniklerden biri de teknoloji destekli araçlardır.

Teknoloji artık eğitimin ayrılmaz bir parçası olmaktadır. Genel ağlarda bilginin oluşturulup gönderildiği ve öğretilecek bilginin direkt tüketildiği bir yer olmaktan çıkıp içeriğin katılan kişilerle beraber oluşturulduğu, paylaşıldığı, birleştirildiği ve gerekli yerlere gönderildiği, etkileşimli bir yazılım ortamı olarak değişmektedir (Horzum, 2010). Geçmişten günümüze daha çok geleneksel olarak öğretilen öğrenciye aktarılan bilgi, teknolojinin de katkılarıyla günümüzde zamandan ve mekândan bağımsız olarak interaktif şekilde aktarılmaktadır. Özetle belirtilecek olursa; doğum anından itibaren teknolojiyle tanışan yeni nesilde geleneksel yöntemlerin yerini, her ortamda kullanılabilen yeni ve teknolojik yöntemler almıştır. Bu sebeple eğitim alanında, teknolojiyi kullanmak derslerdeki verimi artırmakla birlikte öğretmenlerin ders işlerken işini de oldukça kolaylaştırmakta ve vakit tasarrufu sağlamaktadır (Kaya, 2002, s. 30-37).

Teknoloji sayesinde hayatımıza giren Web 2.0 araçları, hem salgın sürecindeki uzaktan eğitimde hem de yüz yüze eğitimde kullanılabilirliği açısından eğitim öğretim sürecini bir parçası hâline gelmiştir (Horzum, 2010). Web 2.0 kavramı World Wide Web (www)'in ikinci kuşağını tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu kavram ilk kuşak web araçlarından farklı özelliklere sahip araçları tanımlamada kullanılmaktadır. Web 2.0 ile 1.0'ı birbirinden ayıran birçok özellik bulunmaktadır. Web 1.0'ın temel odak noktası teknik bilgiye sahip kişiler tarafından siteye yerleştirilen bilgilerdir. Bu bilgiler dünyadaki herkese açıktır. Geliştirilen web sayfaları statiktir. Bu sayfaların çoğunda renk bulunmaktadır ancak çok az hareket bulunmaktadır. Web 2.0'da ise bilgiler genel kullanıcılar tarafından gönderilmektedir. Bu bilgilerden sonra sayfalara geri bildirim, bağlantı içeren öğeler ve kullanıcılar tarafından açıklama yazılması gibi özellikler bulunmaktadır (Caladine, 2008).

Web 2.0 araçları bütün kullanıcılarına eşit imkânlar sunarak onların bilgi paylaşımı yapabilmelerini kolaylaştırmaktadır. Bunun yanında kullanıcıların ilgilendikleri konuları aktarmalarına, hoşlarına giden veya gitmeyen şeyleri ifade etmelerine ve etik kurallar çerçevesinde konular hakkında yorum yapmalarına imkân sağlamaktadır (İşbulan, Kaymak Demir, Kıyıcı, 2020, s. 60-70). Web 2.0 uygulamalarının kalıcı izli bilgi edinmeyi artırma, öğretim sürecini dinamikleştirme, sözcük öğrenimini ve öğrenme sürecini basitleştirme, öğretim verimliliğini artırabileceği belirtilmektedir. Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının çeşitli oyun ve etkinlikleri barındırması hem dersi ilgi çekici hâle getirmekte hem de kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Bay, Bademci, 2022). Web 2.0 uygulamaları ile yeni nesil öğrencilere daha uygun bir eğitim ortamı sağlanabilmektedir. Bu araçların her derste

olduğu gibi Türkçe derslerinde de kullanımı son derece önemlidir. Web 2.0 araçları ile düzenlenen eğitim ortamlarının bir boyutunu oluşturan iletişimsel boyut, yazma becerisi ile yakından ilişkilidir. Türkçe dersinin yazma becerisine ait stratejilerden olan özet yazma, öğrencilerin etkileşimli bir süreçte okunan metinleri daha iyi anlamaya ve zihninde yapılandırarak kalıcılığı sağlamaya yardımcı olan bir yazma stratejisidir. Yazma becerisi sözlü anlatım becerilerini de etkilediğinden bu iki alanın süreç odaklı yaklaşımla nasıl daha iyi geliştirilebileceği, bu husustaki araştırmalara olan gereksinimi tetiklemektedir. Bu hususta geleneksel yazma çalışmaları yanında özellikle teknolojinin günümüzde geldiği seviye çerçevesinde geliştirilen Web 2.0 araçlarının kullanımı da önem kazanmaktadır. İletişim boyutuyla alternatif yazma süreçlerine olanak tanıyan Web 2.0 araçları ile oluşturulacak yazma çalışmaları, yazma sürecinin yapı taşlarına yeni boyutlar kazandırabilecektir. Bu Web 2.0 araçları yazma becerilerini geliştirmekte, yazılı ürünlerin hitap ettiği kitleyi genişletmekte, yazmaya yönelik motivasyonu artırmaktadır. Yazma becerisi geliştiğinden ötürü ifade edici dil gelişmekte olduğundan konuşma becerisini de etkilemektedir.

YÖNTEM

Türkçe öğretiminde de eski yöntemler yerini yeni yöntemlere bırakmıştır. Akıllı ve dokunmatik tahtalar, elektronik sesli kitaplar, yansıtıcı aletler (projeksiyonlar), taşınabilir bilgisayarlar, Web 2.0 uygulamaları Türkçe öğretiminde oldukça rağbet görmektedir. Geçmişten günümüze daha çok geleneksel olarak öğretmenden öğrenciye aktarılan bilgi, teknolojinin de katkılarıyla günümüzde zamandan ve mekândan bağımsız olarak interaktif şekilde aktarılmaktadır. Özetle belirtilecek olursa; doğum anından itibaren teknolojiyle tanışan yeni nesilde geleneksel yöntemlerin yerini, her ortamda kullanılabilen yeni ve teknolojik yöntemler almıştır. Bu sebeple eğitim alanında, teknolojiyi kullanmak derslerdeki verimi artırmakla birlikte öğretmenlerin ders işlerken işini de oldukça kolaylaştırmakta ve vakit tasarrufu sağlamaktadır (Kaya, 2002, s. 30-37).

Türkçe dersindeki becerilerin birbirlerine olan etkisi düşünüldüğünde farklı uyarıcılar kullanmanın dersin kazanımlarının gerçekleşmesine olan etkisinin olumlu yönde olacağı düşünülmektedir; bu araştırmanın amacı Türkçe dersinde Web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin özet yazma ve konuşma becerilerine olan etkisini incelemektir. Çalışmada deneme modellerinden olan yarı deneme modelinden yararlanılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın çalışma grubunu Geçit Ortaokulunda öğrenim gören 5. sınıf düzeyindeki 20 öğrenci oluşturmuştur. Şanlıurfa Geçit Ortaokulu 5/B sınıfı öğrencileri dijital araçları kullanabilme ve erişebilme imkânlarına göre kontrol grubu (15) ve deney grubu (5) olarak belirlenmiştir.

İlk aşamada Türkçe ders kitabından ortak bir öyküleyici metin okunup özet çıkarılması istenmiş daha sonra bu özetlerden yola çıkılarak hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenmiştir, gerekli dönüt düzeltmeler yapılarak her iki gruba özet yazmadan önce özet yazma sırasında neler yapılacağı aşamalarla gösterilmiştir. Haftalık okunan kitapların bu stratejiyle özetleneceği bildirilmiştir. Kontrol grubu, özetlerini sözlü ve yazılı olarak anlatmıştır. Deney grubu ise okudukları kitapların özetlerini önce özet defterlerine çıkarıp ardından Web 2.0 aracı olan Canva programında hikâye ağacı olarak betimlemişlerdir. Web 2.0 aracıyla birçok alana yönelik materyal oluşturulmak için elverişlidir. Canva ile ses önceden kayıt edilebileceği gibi kullanıcılara beta olarak sunulan canlı stüdyoda da kayıt etme bulabilirsiniz. Öğrencilerin konuşma becerisini artırmak için bu Web 2.0 aracından büyük ölçüde istifade edilmektedir. Yapılan hikâye ağaçları EBA platformunda sayfalarında paylaşımları istenmiştir. Diğer aşamada ise öğrenciler oluşturdukları bu hikâye ağaçlarını bir diğer Web 2.0 aracı olan Toontastic uygulamasında avatarları ile anlatmışlardır. Bu uygulama da bir karaktere kendi yazdığınız metni seslendirme imkânı sunan bu program hem görsele hem işitsele hitap eden bir uygulamadır. Bu Web araç ile istenilen dilde sesli ve görüntülü klipler oluşturulabilir.

İki grubun öğrenme çıktıları -uzman görüşleri alınan- dereceli puanlama anahtarı ve gözlem formu araçlarıyla değerlendirilmiştir.



BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda uygulanan yöntemin elde edilen bulgular doğrultusunda etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubunda kullanılan Web 2.0 araçlarının bu gruptaki öğrencilerin anlatma becerilerini kontrol grubundaki öğrencilerin anlatma becerilerinin gelişimine oranla daha etkili olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin Web 2.0 araçlarını Türkçe öğretiminde kalıcı, etkili ve kolay bulduğu görüşü yer almıştır.

Öğrencileri aktif kılan, sınıf içi derse katılımı artıran, aynı zamanda öğrenme ortamını sınıf dışı ortamlara taşıyan Web 2.0 araçlarının derslerde kullanımının akademik başarıya katkı sağladığı görülmektedir. Öğrencileri aktifleştirerek, öğrenmeyi kolaylaştırıp kalıcı hâle getirmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarından yararlanmanın Türkçenin öğretimi açısından faydalı olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarından yararlanmanın bilişsel olarak da olumlu katkı sağladığı gözlenmiştir. Web 2.0 araçları, öğrenci odaklı olması, somut kavramları soyutlaştırması, öğrencilerin etkin katılımını sağlaması, öğrenciler arası etkileşimi artırması, yaratıcı düşünme becerilerini desteklemesi geliştirmeleri, problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlaması gibi yönlerden tercih edilmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre her iki grubun özet yazma becerisi öğrenme çıktılarının bulgularına göre her iki grupta da düzenli özet çıkarma stratejisinin, yazma ve konuşma becerisine olumlu etki oluşturduğu görülmüştür. Sürecin sonuna doğru ortaya çıkan ürünlerin ilk aşamalardakine göre daha tutarlı ve mantık düzeni taşıyan paragraflar hâline geldiği gözlenmiştir. Deney grubundaki öğrenme çıktılarının ise özet yazma becerilerinin ve kendilerini sözlü ifade etme olan konuşma becerilerini daha çok geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sonuç olarak Türkçe dersinde Web 2.0 araçları gibi dijital araç gereç kullanımının temel becerilere, geleneksel yöntem ve tekniklere göre daha fazla katkı yaptığı göz ardı edilmemelidir.

Türkçe dersinin eğitimi ve öğretimi sırasında daha çok verimli sonuçlar alınabilmesi için analitik düşünmeyi destekleyici uygulamaya dönük çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca bu çalışmalar Web 2.0 araçlarıyla etkinlikler çeşitlendirilerek desteklenmelidir. Çalışmada Türkçe dersinde anlatma becerilerini -yazma ve konuşma- artırmaya yönelik öğreticilerin derslerde sıklıkla kullanabilecekleri, dört temel dil becerisiyle yakından ilişkili Web 2.0 araçlarının özelliklerine kısaca değinilmiştir. Bu araçların verimli ve etkili kullanıldığında öğrencinin temel dil becerilerine katkı sağlayacağı, iletişim becerilerini geliştireceği ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturacağı öngörülmektedir. Çalışmaya konu olan Web 2.0 araçlarının içerik olarak oldukça zengin olduğu; öğreticilerin bu araçları Türkçe öğretiminde, derslerinde daha aktif kullanarak öğretim materyali hazırlayabilecekleri ve bu araçların içerik oluşturma-geliştirme konusunda öğretmenlere büyük fırsatlar sunduğu da söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Bay, Y. Bademci, B. (2022) Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *International Primary Education Research Journal*6(3):183-193
- Börekçi, M. (2015). Bir bilim alanı olarak Türkçe ve Türkçe eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2) , 405-414
- Caladine, R. (2008). Enhancing e-learning with media-rich content and interactions. Information science publishing. New York.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2. 0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- İşbulan O. , Kaymak D., Demir Kaynak Z. , & Kıyıcı M. (2020). 101 Araçla Web 2.0 Pegem Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem Yayıncılık.
- Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.



KAVRAM KARİKATÜRLERİYLE MOBİL ÖĞRENME ORTAMINDA TÜRKÇE DEYİMLERİ ÖĞRENMENİN AKADEMİK BAŞARIYA VE TUTUMLARA ETKİSİ

Seda SOYLU

Mehmet Akif İnan Hafız Anadolu İmam Hatip Lisesi

sedasoylu1461@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	6
Yaş Grubu:	11-12
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler. T.6.3.15. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

ÖZET

Deyimlerin kalıcı olarak öğrenilerek sonraki kuşaklara aktarılabilmesi için çağın eğitim anlayışına uygun yöntemlerin kullanılması gerekir. Bu araştırmanın amacı da mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle desteklenen deyim öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarıyla tutumlarına etkisini inceleyerek deney grubu öğrencilerinin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla 2018-2019 eğitim öğretim yılında Düzce/Merkez Mustafa Kemal Ortaokulunda deney grubundaki ve kontrol grubu olarak belirlenen 6/F ve 6/İ sınıflarına Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Türkçe Deyim Öğrenme Başarı Testi ön test olarak uygulanmış, öğrenciler farklı eğitim süreçlerine alınmıştır. deney grubundaki öğrencileri, WhatsApp grubunda kavram karikatürleriyle kontrol grubu öğrencileriye sınıf ortamında geleneksel yöntemlerle deyimleri öğrenmişlerdir. Sürecin sonunda iki gruba Türkçe Deyim Öğrenme Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmış, deney grubundaki öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Araştırmada, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Deyim Öğrenme Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son testlerinden elde ettikleri puanların arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$). Çalışmamızın nitel verilerinden elde edilen sonuçlar mobil öğrenme ortamında işlenen ve kavram karikatürleriyle desteklenen derslerin; derse ilgiyi artırdığını, öğrenmeyi kolaylaştırdığını, eğlenerek öğrenmeye imkân tanıdığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Deyim öğretimi, kavram karikatürü, mobil öğrenme, görsel okuma, ToonDoo.

GİRİŞ

Teknolojideki gelişmeler, toplum hayatıyla birlikte eğitim-öğretim anlayışını ve öğrencilerden beklenen rolleri etkilemiştir. Öğrencilerin çağın yeterliliklerini kazanmalarını sağlamak, farklı yöntemler kullanarak kalıcı öğrenmelerini desteklemek eğitim programlarımızın da amacı hâline gelmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019); dört temel becerinin yanında öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirmeyi de hedeflemektedir. Söz varlığının öğelerinden biri de genellikle soyut anlamlar yüklenen ve bu sebeple öğretimi/öğrenimi belirli sınıf düzeyleri için kolay olmayan deyimlerdir. Deyimler öğretilirken genellikle ders kitaplarındaki etkinliklerden yararlanılmaktadır ve “Kelime öğretimi etkinliklerinin içine dâhil edilerek öğretimi yapılmaktadır” (Düzenli, 2011). Bu etkinlikler deyimlerin anlamlarını tahmin ettirmenin, eşleştirme yapmanın ve sözlükten buldurmanın ötesine geçmemektedir. Dolayısıyla kalıcı bir öğrenme de gerçekleşmemektedir.

Deyim öğretiminde görsel araçların kullanılması somutlaştırma açısından önemlidir. Görsel bir araç olarak kavram karikatürleri, Web 2.0 araçlarından yararlanarak kolayca çizilebilir ve mobil öğrenme ortamında kullanılmaya elverişlidir.

Türkçe öğretiminde karikatürlerle ilgili çalışmalar incelendiğinde mobil öğrenme ortamı oluşturularak kavram karikatürleriyle deyimlerin öğretildiği bir çalışmaya rastlanmaması konumuzun belirlenmesinde etkili olmuş ve bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kavram karikatürleriyle mobil öğrenme ortamında deyimleri öğrenen deney grubundaki öğrencilerle geleneksel yöntemlerle deyim öğrenen kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe Deyim Öğrenme Başarı Testi son testinden aldıkları puanların arasında anlamlı farklılık oluşmuş mudur?
2. Kavram karikatürleriyle mobil öğrenme ortamında deyimleri öğrenen deney grubundaki öğrencilerle geleneksel yöntemlerle deyimleri öğrenen kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney grubundaki öğrencilerin kavram karikatürleriyle mobil öğrenme ortamında yürütülen deyim öğretimi etkinliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Nicel ve nitel verilerin birbiriyle bütünleştirildiği, karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı ardışık desenin (Creswell, 2019) kullanıldığı bu çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Düzce’deki bir okulun 6. sınıfında öğrenim gören 61 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Ön test olarak deney grubu ve kontrol grubu Topçuoğlu Ünal ve Köse’nin (2014) geliştirdiği Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile araştırmacı tarafından hazırlanan Türkçe Deyim Öğrenme Başarı Testi uygulanarak öğrenciler farklı eğitim süreçlerine dâhil edilmiştir.

Beş hafta sürecek çalışmada 50 deyim 4 gruba ayrılmıştır. Birinci grupta 6. sınıf ortaokul Türkçe Ders Kitabı’nda (Eksen Yayıncılık, 2018) yer alan eserlerden seçilmiş 10 deyim, ikinci grubunda da hikâyesi olan 10 deyim vardır. Üçüncü ve dördüncü hafta öğretilecek deyimler, çalışmanın 3. grubudur ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) yer verilen değerlerin olumlu ve olumsuz çağrışımlarına göre belirlenmiş 20 deyimden oluşur. Dördüncü gruptaysa şiir dilinin ahenk özelliklerini taşıyan 10 deyim bulunmaktadır.

Deney grubu öğrencileri için WhatsApp’ta kurulan “Deyim Öğretimi” grubuna araştırmacının www.toondoo.com adlı sitede hazırladığı karikatürler hafta içi her gün 2 adet olmak üzere belirlenen saatte sırayla gönderilmiştir. ¹¹

11 <http://www.toondoo.com/> adlı site 11 Kasım 2019’da güvenlik ihlalinin dolaylı kapatılmıştır. Çalışmada kullanılan karikatürlerinin çizimiyse 15 Şubat 2019 itibarıyla tamamlanmıştır.

Şekil 1.*Örnek Kavram Karikatürü*

Öğrenciler, karikatürdeki deymi fark ettikten sonra deyim anlamıyla ilgili yorum yapmıştır. Ders kitabından seçilen deyimlerin öğretildiği haftada, deyimlerin edebi eserlerde sıkça karşılaşılan söz varlığı öğelerinden biri olduğu fark ettirilmiştir. Hikâyesi olan deyimlerin öğretildiği hafta, deyimlerin hikâyeleri hakkında konuşulmuştur. Değerler eğitimiyle ilgili deyimlerin öğretildiği iki hafta ise deyimlerdeki olumlu ve olumsuz çağrışımları öğrencilerin sezip sezmediği sorgulanmıştır. Ahenk özellikleri barındıran deyimlerin öğretildiği hafta, öğrencileri deyimlerdeki ahenk özelliklerini kavramışlardır. Karikatürler akıllı tahtada gösterilip sınıf panolarına da asılmıştır.

Şekil 2*Mobil Öğrenme Ortamı*

Kontrol grubundaki öğrencilereyse her Türkçe dersinde 2 tane olmak üzere haftada 10 deyim anlamı açıklandıktan sonra cümle içinde kullanılarak ve defterlere not ettirilerek kavratılmıştır. Çalışmanın son aşamasında son test olarak deney grubundaki ve kontrol grubundaki Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Türkçe Deyim Öğrenme Başarı Testi uygulanmış, deney grubundaki 16 gönüllü öğrencinin görüşü araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılarak alınmıştır. Ön ve son uygulamalar sonrasında elde edilen verilerin analizi SPSS Statistics 22 programında yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın birinci alt problemine ilişkin Mann Whitney U Testi analizi yapılmıştır. Ulaşılan bulgu ve yorumlar şu şekildedir:

Tablo 1

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Deyim Öğrenme Başarı Testi Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	P
Son Test	DG	28	42,52	1190,50	139,50	0,000*
	KG	33	21,23	700,50		

Araştırmanın öncesinde deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerinin başarı seviyeleri aynıyken son testte Türkçe Deyim Öğrenme Başarı Testinden elde ettikleri puanların arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur ($p < 0,05$). Bu sonuç, kavram karikatürleriyle mobil ortamda gerçekleştirilen deyim öğretimi yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak Mann Whitney U Testi yapılarak alt problemden hareketle şu bulgu ve yorumlara ulaşılmıştır:

Tablo 2

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Ön Testle Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

			N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Ön Test	Genel	DG	28	40,26	1133,00	197,00	0,000*
		KG	33	22,97	758,00		
	Derse Yönelik İlgi ve Sevgi	DG	28	42,36	1186,00	144,00	0,000*
		KG	33	21,36	705,00		
	Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar	DG	28	24,75	693,00	287,00	0,011*
		KG	33	36,30	1198,00		
	Derse Yönelik Etkinlikler	DG	28	38,68	1083,00	247,00	0,002*
		KG	33	24,48	808,00		
Son Test	Genel	DG	28	44,89	1257,00	73,00	0,000*
		KG	33	19,21	634,00		
	Derse Yönelik İlgi ve Sevgi	DG	28	45,05	1261,50	68,50	0,000*
		KG	33	19,08	629,50		
	Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar	DG	28	20,30	1221,00	109,00	0,000*
		KG	33	43,61	670,00		
	Derse Yönelik Etkinlikler	DG	28	38,89	1089,00	241,00	0,001*
		KG	33	24,30	802,00		



Ön test sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bunda kontrol grubundaki öğrencilerin derse karşı ilgileriyle sevgilerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla Türkçe dersini derste yapılan etkinlikler yönünden daha verimli görmektedir. Dolayısıyla öğreticinin hazırladığı etkinliklerin derse yönelik sevgi ve ilgi tutumlarını etkilediği söylenebilir.

Deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutum puanlarının ortalaması ön testte 40,26 iken son testte 44,89 olmuştur. İlgi ve sevgi puanlarının ortalaması 42,36 iken 45,05'e yükselmiştir. Olumsuz tutum puanlarının ortalamasıysa 24,75 iken azalarak 20,30'a düşmüştür. Uygulamanın; Türkçe dersine yönelik tutumları etkilediği, derse yönelik ilgi ve sevgiyi artırdığı, olumsuz tutumları azalttığı ifade edilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak hazırlanan görüşme formunun nitel verileri, içerik analiziyle betimsel analiz yapılarak değerlendirilmiştir. Formdaki sorulara verilen yanıtlar, kodlar hâline getirilerek temalara ulaşılmıştır. Verilerin yüzde ve frekans değerlerine ilişkin bulgu ve yorumlar şöyledir:

Uygulamanın dersi anlaşılır duruma getirmesine yönelik verilen yanıtlar, “dersi anlaşılır duruma getirmesi” temasını ortaya çıkartmıştır. Öğrencilerin tamamı (f=16, %100.0) uygulamanın dersi daha iyi anlamaya katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Tüm öğrenciler (f=16, %100.0) uygulamanın duygu ve düşüncelerini olumlu yönde etkilediğini belirttiklerinden “olumlu etki” temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerden Ö12 de uygulama sonunda derse olan bakış açısının değiştiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin kavram karikatürleri aracılığıyla deyim öğrenmeye yönelik görüşlerinden “olumlu ve olumsuz yan” kodlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin 14'ü (%87.5) yöntemin olumlu yanlarını 2'siyse (%12.5) olumsuz yanlarını dile getirmiştir.

Türkçe dersinin farklı konularının da mobil öğrenme ortamında karikatürlerle öğretilmesine yönelik cevaplar “olumlu istek” temasında incelenmiştir. Öğrencilerden Ö6, derslerin daha eğlenceli hâle geldiğini, ifade etmiştir. Bu tema altında en fazla “eğlenerek öğrenmeye katkı sağlaması” görüşü belirtilmiştir (f=13; % 81.25). Öğrenmeyle (f=5; %31.25) konu tekrarlarını kolaylaştırması (f=2; %12.5), akılda kalıcılığı artırması (f=8; %50) kodlarına da bu tema altında ulaşılmıştır.

“Başka hangi derslerin kavram karikatürleriyle işlenmesini istersiniz?” sorusunun cevaplarına bakıldığında öğrencilerin en çok matematik ve sosyal bilgiler derslerinde karikatürlerin kullanılmasını istedikleri görülmektedir (f=8; % 50.0). Ayrıca fen bilimleri (f=6; % 37.5) ve İngilizce (f=2; % 12.5) derslerinde kullanılmasını isteyen öğrencilerin dışında tüm derslerde kullanılması gerektiğini (f=2; 12.5) belirtenler de olmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkçe deyimleri mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleri aracılığıyla öğrenen öğrencilerinin başarıları ve derse karşı tutumlarıyla geleneksel yöntemlerle deyimleri öğrenen öğrencilerin başarılarıyla derse karşı tutumları incelenmiş, bulgular yorumlanarak benzer çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe Deyim Öğrenme Başarı Testinden elde ettikleri ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında son testte Türkçe Deyim Öğrenme Başarı Testinden aldıkları puanların ön testtekinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin etkili öğrenme süreçlerinden geçerek başarılarını artırdıklarını göstermektedir. Kavram karikatürleriyle ve karikatürlerle ilgili araştırmaların kiminde (Güngör, 2018; Şahin, 2019; Baysal, 2020) etkinliklerin deney

grubu öğrencilerinin akademik başarısında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılsa da çoğu çalışmanın (Gömleksiz ve Pullu, 2017; Külekci, 2019; Nuraydın, 2019; Yağıcı, 2019; Gürcan, 2021; Güzel, 2023) bulgusu, bu çalışmadaki bulguları desteklemektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarıyla ilgili ön test ve son test sonuçları incelendiğinde ön testteki tutumları orta düzeydeyken son testte bu düzeyin üzerine çıktığı görülmektedir. Uygulamanın farklı bir öğrenme ortamında yapılmasının bu sonuç üzerinde etkisi olmuştur, denebilir.

Ön testte deney grubu öğrencilerin derse yönelik ilgileriyle sevgilerinin tutum puanları orta seviyenin üzerindeyken son test sonucunda orta düzeydedir. Uygulamanın öğrencilerin derse yönelik ilgisiyle sevgisini devam ettirdiği söylenebilir.

Deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutum puanlarına bakıldığında, puanların ön uygulamada orta düzeyin üzerinde olduğu, son uygulamadaysa orta düzeye düştüğü görülmektedir. Bu sonuç, uygulamanın olumsuz tutumları azaltmakta etkili olduğu çıkarımını ortaya koymaktadır.

Ön ve son uygulamada deney grubundaki öğrencilerin derste yapılan etkinliklere yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu uygulamanın öğrencilerin derste etkinliklere yönelik tutumlarını değiştirmede etkili olduğu söylenebilir.

16 gönüllü öğrencinin deyim öğretimine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde uygulamanın; eğlenceli olduğu, akılda kalıcılığı artırdığı, öğrenmeyi kolay ve zevkli hâle getirdiği, tekrar yapmaya olanak sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Farklı derslerde de bu gibi çalışmaların olmasını isteyen öğrenciler, sınıf ortamı dışında da öğrenme faaliyetlerinin olabileceğini fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Uygulama sürecinden hareketle bu ve benzeri çalışmalar için hazırlanacak karikatürlerin konunun amacından sapmayacak ve ders içindeki dikkati dağıtmayacak şekilde oluşturulmasına, öğrencilerin yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmasına dikkat edilmesi tavsiye edilmektedir. Ayrıca cihaz kullanmayı gerektiren uygulamaların öncesinde, ailelerin çalışmanın planıyla ilgili bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmadan yola çıkarak deyim öğretiminde farklı öğrenme yaklaşımlarıyla Web 2.0 araçları kullanılarak kavram karikatürlerinin etkililiği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Baysal, H. (2020). *Altıncı sınıf İngilizce dersinde kavram karikatürleri kullanımının öğrenci başarısına, konuşma becerisine ve motivasyonuna etkisi* (Tez no. 642404) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=f10Kw4p1rmMDotyKRdYv1PAH6-0ClfYw-NAeJ2vEOJfaFhjBxdw8QQSwBo3AKjW1o>

Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.) Pegem Akademi.

Düzenli, F. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe deyimleri bilme, anlama ve yorumlama düzeyleri üzerine bir araştırma: Afyonkarahisar il merkezi örneği* (Tez no. 296366) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=zqI_ZOq-b18GC2rT9c2JGusmSzDEYh57f-Vu7HXvtNbuktU4tS-JsVMHbQ5FBXLP

Gömleksiz, M. N., & Pullu, E. K. (2017). Toondoo ile dijital hikâyeler oluşturma'nın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Turkish Studies*, 12(32), 95- 110. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12717>



- Güngör, H. (2018). *Fen ve teknoloji öğretiminde kavram karikatürü kullanımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vbVkJX1KChYWNELr1MuLZoMNK-n0uw-mzkIUGdiiePGBfiUnqJynmqDyr4Pm2lzhj>
- Gürçan, F. (2021). *Animasyon destekli kavram karikatürleriyle zenginleştirilmiş bilimsel senaryo etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin üstbiliş, sorgulayıcı öğrenme ve bilimsel okuryazarlık düzeyleri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=v7BkNnnepTnbhn8rNR77LY9Oad1l-c2jXImPJ8-zI_0Lu2VvbMI9HlqebjKZdkusP
- Güzel, R. (2023). *Kavram karikatürleriyle zenginleştirilmiş eğitsel drama tekniğinin 7. Sınıf öğrencilerinin “saf madde ve karışımlar” konusundaki akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=G_oJ1rKE4SgJUkomyAKpR5q5IyOD7mo-SU8XZvsva4gUE77qhk72Tqy7gTffBT9bS
- Külekci, E. (2019). *Kavram karikatürü destekli probleme dayalı fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) etkinliklerinin beşinci sınıf fen bilimleri öğretimi üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Mir2lXQK1dkmQ9Ige3PZbjTdFauJHXt-vqC9B2_bkjVjMg4TfaNImAEdjVQokKKuo
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı. (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%-C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Nuraydın, H. (2019). *Kavram karikatürleriyle desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yönteminin madde-nin tanecikli yapısı ve özellikleri konusunda öğrencilerin başarılarına ve fen'e karşı tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=FgmKgchPKo23qQqBeqzVZrFUMHn1kQh1jVn_Gv9_ClieD6cQkY-6jrWwecXUY9zq
- Şahin, E. (2019). *Kavram karikatürleriyle desteklenen fen öğretiminin ortaokul öğrencilerinin kavramsal başarı, motivasyon ve fen bilimlerine yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Mir2lXQK1dkmQ9Ige3PZbjUQFcBqn-Dx2WwmQ3gP21ElhRfqafyM-fcVVGUYtCRdF>
- Şekerci, Y. (2018). *6. sınıf ortaokul Türkçe ders kitabı*. Eksen Yayıncılık.
- Topçuoğlu Ünal, F. & Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233- 249. <http://dx.doi.org/10.14686/BUEFAD.201428180>
- Yağıcı, G. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinde kavram karikatürlerinin matematik dersindeki akademik başarıya etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vjszP7PzV0HebcjFEvDfwHNK2iOF5T-NkpFVii6jS9qJfFCbSU7K1MkD_PaKu8PeU

TEKERLEMENİN OKUMAYA KATKISI

Sinem KADIOĞLU

Tepecik 100. Yıl Millî Mücadele Ortaokulu

eflal1907@hotmail.com

Sınıf Seviyesi:	6
Yaş Grubu:	11-12
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.

ÖZET

Uluslararası veriler ve yapılan araştırmalar gösteriyor ki ülkemizde insanlar okuma güçlüğü yaşamakta bununla ilişkili olarak okuduğunu anlayamamaktadır. Okuma becerilerini geliştirmek amacıyla UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'nde millî unsurumuz olarak yer verilen tekerlemelerden yararlanılarak bir uygulama oluşturulmuştur. Sürmeli Ortaokulu 2021-2022 eğitim öğretim yılı 6/A sınıfıyla yapılan uygulamada deneysel nicel araştırma yaklaşımı ve desen olarak son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Okuma Becerisi Gözlem Formu" sayısal kodlama yapılarak son test ölçeği şeklinde kullanılmıştır (MEB, 2006). SPSS analizi yöntemiyle elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde tekerleme çalışmasının akıcılık, telaffuz, sözün ezgisi yönünden öğrencilerin başarısını artırdığı ancak sesini ve beden dilini kullanmada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Sonuçlar okuduğunu anlama yönünden değerlendirildiğinde kelimelerin anlamını tahmin etme, metnin unsurlarını belirleme, nesnel-öznel yargıyı, sebep-amaç-sonuç ilişkisini ayırt etme, dil ve anlatım olarak değerlendirme bakımından tekerleme uygulamasının öğrenci başarısını attırdığı görülmüştür. Uygulama sonucunda tekerleme çalışmasının okuma becerilerine katkı sağladığı görüldüğünden uygulamanın eğitimde teknik olarak kullanılması önerilir.

Anahtar Kelimeler: Tekerleme, anlama, akıcı okuma, doğru.

GİRİŞ

Okuma, ilkökul sıralarında başlayan ve yaşam boyu kişiyi etkileyen bir eylemdir. Çocuğun okuma hataları, öğretmen ya da aile desteği ile düzeltilmezse okuma ve anlama güçlüğü hayat boyu bir sorun olarak karşısına çıkabilmektedir. Birçok makalede bu sorunun nedenleri araştırılmış ve çözümü için birçok teknik ve test geliştirilmiştir. Muammer Yılmaz, kelime tekrarı tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisini araştırmıştır (Yılmaz 2008). Nalan Babür, Belma Haznedar, Gülcan Erçetin, Didem Özerman ve Ece Erdat Çekerek kelime okuma testi (Babür, vd. , 2016), Hakan Ülper, Kutlay Yağmur ise doğru ve akıcı okuma testi geliştirmiştir (Ülper ve Yağmur 2016). Okuma becerileri konusunda istenilen ilerlemenin sağlanamaması bu konudaki çalışmaların yetersiz olduğunu göstermiştir. Bu uygulamayla kültürümüzde var olan tekerlemelerden yararlanarak kişinin hayatını ve toplumun geleceğini etkileyen okumayı ve okuduğunu anlamayı geliştirmek, böylelikle bu alandaki boşluğu doldurmak hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Nicel araştırma yaklaşımından deneysel nicel araştırma yaklaşımı ve desen olarak da son test kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Sürmeli Ortaokulu 2021–2022 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 16 kişiden oluşan öğrenciler, rastgele seçilerek 8 kişi kontrol grubu ve 8 kişi deney grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla 6. sınıf Türkçe ders kitabında 188. sayfada yer alan “Cephane Sandığında Kitap” metni seçilmiştir (MEB 2021).

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “Okuma Becerisi Gözlem Formu” nicel veri elde etmek amacıyla sayısal kodlama yapılarak son test ölçeği şeklinde kullanılmıştır (MEB, 2006). Elde edilen veriler SPSS yöntemiyle analiz edilmiştir.

Uygulama üç aşamadan oluşmaktadır. Uygulamanın ilk aşamasında deney grubu öğrencilerinden her harfin en uzun tekerlemelerinden oluşturulan derlemeyi on gün süreyle çalışmaları istenmiştir. Kontrol grubu öğrencileriyle bu aşamada bir çalışma yapılmamıştır.

Uygulamanın ikinci aşamasında her iki grubun öğrencilerine Türkçe ders kitabının 188. sayfasında yer alan “Cephane Sandığında Kitap” metni sesli olarak okutulmuştur. Sesli okumalar; hazırlanan formun “Okuma Kurallarını Uygulama” bölümündeki *sesini ve beden dilini kullanma, akıcı okuma, kelimeleri doğru telaffuz etme ve sözün ezgisine dikkat etme* kazanımlarına göre değerlendirilmiştir.

Üçüncü aşamada Türkçe ders kitabının 188-189. sayfalarındaki bazı metin sonu soruları (1, 2, 3, 4 ve 8. sorular) her iki gruba çözdürülmüştür. Son testin “Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme” bölümündeki *bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarma, metindeki hikâye unsurlarını belirleme, öznel-nesnel yargıyı ayırt etme, sebep-amaç-sonuç ilişkisini fark etme*; “Okuduğu Metni Değerlendirme” bölümündeki *metni dil ve anlatım yönünden değerlendirme* kazanımları öğrencinin cevaplarına göre puanlanarak kaydedilmiştir.

Kontrol ve deney grubunun son test verileri SPSS analizi yöntemi ile karşılaştırılmıştır.

Öğretmenlere test soruları incelenilerek testin uygunluğu sağlanmaya çalışılmıştır. Güvenirliği artırmak adına son test 3’lü likert anket ölçeği ile hazırlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular “Okuma Kurallarını Uygulama”, “Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme” ve “Okuduğu Metni Değerlendirme” ana başlıkları hâlinde sınıflandırılmıştır.

Sesli okumalarının değerlendirildiği “Okuma Kurallarını Uygulama” bölümünde “Sesini ve beden dilini etkili kullanır.”, “Akıcı biçimde okur.”, “Kelimeleri doğru telaffuz eder.” ve “Sözün ezgisine dikkat ederek okur.” t testi sonuçlarından elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 1’de kontrol ve deney grubunun “Sesini ve beden dilini etkili kullanır.” kazanımının son test puanlarının t testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 1

Sesini ve Beden Dilini Etkili Kullanma Kontrol ve Deney Grubu Son Test Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	7	2,5714	,53	12	-1,155	,271*
Deney Grubu	7	2,8571	,37			

*(p>0,05)

Tablo 1’deki verilere göre, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [t(12)=-1,1550 p>0.05]. Yapılan görüşme sonucunda öğrenciler, çalışmalarında beden dilini kullanmaya çalıştıklarında dikkatlerinin dağıldığını ve tekerlemeleri okumakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla çalışmanın, sesini ve beden dilini kullanmaya katkı sağlamamasına bu durumun sebep olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2’de “Akıcı biçimde okur.” kazanımının kontrol ve deney grubu son test puanlarının t testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 2

Akıcı Biçimde Okuma Kontrol ve Deney Grubu Son Test Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	7	2,0000	,81	12	-3,240	,007*
Deney Grubu	7	3,0000	,00			

*(p<0,05)

Tablo 2’teki verilere göre, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [t(12)=-3,240 p<0.05].

Tablo 3’te “Kelimeleri doğru telaffuz eder.” kazanımının kontrol ve deney grubu son test puanlarının t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3

Kelimeleri Doğru Telaffuz Etme Kontrol ve Deney Grubu Son Test Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	7	1,8571	,37	12	-3,674	,003*
Deney Grubu	7	2,7143	,48			

*(p<0,05)

Tablo 3'teki verilere göre, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(12)=-3,674$ $p<0.05$].

Tablo 4'te "Sözün ezgisine dikkat ederek okur." kazanımının kontrol ve deney grubu son test puanlarının t testi sonuçları yer almıştır.

Tablo 4

Sözün Ezgisine Dikkat Ederek Okuma Kontrol ve Deney Grubu Son Test Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	7	1,7143	,48	12	-4,899	,000*
Deney Grubu	7	2,8571	,37			

*($p<0,05$)

Tablo 4'teki verilere göre, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(12)=-4,899$ $p<0.05$]. Okuma Kurallarını Uygulama başlığı altındaki kazanımlardaki bu bulgular tekerleme çalışmasının uygulandığı deney grubunun kontrol grubundan *akıcılık, telaffuz, sözün ezgisi* yönünden daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın "Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme" başlığı altında "Metinde olay, yer, zaman, şahıs varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.", "Metin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.", "Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.", "Metindeki sebep sonuç ilişkisini fark eder.", "Metindeki amaç, sonuç ilişkisini fark eder." kazanımlarına ait bulgular yer almaktadır.

Kontrol ve deney grubunun "Metinde olay, yer, zaman, şahıs varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler." kazanımının son test puanlarının t testi sonuçlarına ait bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Metinde Olay, Yer, Zaman, Şahıs Varlık Kadrosu ve Bunlarla İlgili Unsurları Belirleme Kontrol ve Deney Grubu Son Test Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	7	2,2857	,48	12	-1,643	,126*
Deney Grubu	7	2,7143	,48			

*($p>0,05$)

Tablo 5'teki verilere göre, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(12)=-1,643$ $p>0.05$]. Tekleme çalışması metin unsurlarını belirlemede deney grubunun ortalamasının ($x=2,7143$) kontrol grubundan ($x=2,2857$) yüksek olması deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre ve metnin unsurlarını belirlemede daha iyi olduğunu göstermektedir.

"Metin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır." kazanımının kontrol ve deney grubu son test puanlarının t testi sonuçları Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6

Metin Bağlamından Hareketle Kelime/Kelime Gruplarının Anlamını Çıkarma Kontrol ve Deney Grubu Son Test Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	7	1,2857	,75	12	-6,000	,000*
Deney Grubu	7	3,0000	,00			

*($p < 0,05$)

Tablo 6'daki verilere göre, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(12) = -6,000$ $p < 0.05$]. Bu veriler tekerleme uygulaması yapan deney grubu öğrencilerinin *kelimelerin anlamını tahmin etme* bakımından kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Tablo 7'de "Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder." kontrol ve deney grubu son test puanlarının t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7

Okuduklarındaki Öznel/Nesnel Yargıları Ayırt Etme Kontrol ve Deney Grubu Son Test Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	7	2,2857	,75	12	-1,061	,310*
Deney Grubu	7	2,7143	,75			

*($p > 0,05$)

Tablo 7'deki verilere göre, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(12) = -1,061$ $p > 0.05$]. "Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder." kazanımlarında, deney grubunun ortalamasının ($x = 2,7143$) kontrol grubundan ($x = 2,2857$) yüksek olması deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre okuduklarının kanıtlanabilirliğini değerlendirmede daha iyi olduğunu göstermektedir.

"Metindeki sebep sonuç ilişkisini fark eder." kontrol ve deney grubu son test puanlarının t testi sonuçları Tablo 8'deki gibidir.

Tablo 8

Metindeki Sebep Sonuç İlişkisini Fark Etme Kontrol ve Deney Grubu Son Test Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	7	1,1429	,37	12	-5,196	,000*
Deney Grubu	7	2,4286	,53			

*($p < 0,05$)

Tablo 8’deki verilere göre, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(12)=-5,196$ $p<0.05$].

Tablo 9’da “Metindeki amaç-sonuç ilişkisini fark eder.” kontrol ve deney grubu son test puanlarının t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9

Metindeki Amaç Sonuç İlişkisini Fark Etme Kontrol ve Deney Grubu Son Test Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	7	1,2857	,75	12	-6,000	,001*
Deney Grubu	7	3,000	,00			

*($p<0,05$)

Tablo 9’daki verilere göre, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(12)=-6,000$ $p<0.05$]. Bu bölümdeki son test verilerine göre tekerleme uygulaması yapan deney grubu öğrencilerinin *kelimelerin anlamını tahmin etme, amaç-sonuç ve sebep-sonuç ilişkisini fark etme* konularında kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

“Okuduğu Metni Değerlendirme” bölümünde deney ve kontrol grubunun “Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.” kazanımının son test puanlarının sonuçları Tablo 10’daki gibidir.

Tablo 10

Metni Dil ve Anlatım Yönünden Değerlendirme Kontrol ve Deney Grubu Son Test Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	7	1,4286	,78	12	-2,717	,019*
Deney Grubu	7	2,5714	,78			

*($p>0,05$)

Tablo 10’daki verilere göre, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(12)=-2,5717$ $p>0.05$]. Deney grubu ortalamasının ($x=2,5714$), kontrol grubu ortalamasından ($x=1,4286$) yüksek olması dil ve anlatım bakımından metni değerlendirmede deney grubunun daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bu durum deney grubu öğrencilerinin başarısı üzerinde tekerleme uygulamasının etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6. sınıf öğrencileriyle yapılan bu uygulamada tekerlemenin öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama konusundaki katkısı belirlenmeye çalışılmıştır.

Uygulama sonucuna göre öğrencilerin sesli okumaları değerlendirildiğinde tekerleme çalışmasının öğrencilerin *sesini ve beden dilini kullanma* üzerinde beklenen katkıyı sağlamadığı görülmüştür. Tekereleme çalışması yapan öğrencilerin dikkat ve odaklanmada zorlanmaları gerekçesiyle tekerleme

çalışmalarında beden dilini kullanmamalarının bu kazanımın sonucunda etkili olduğu düşünülmektedir. Yapılacak uygulamalarda tekerleme çalışmaları sürecinde öğrenciler, sesini ve beden dilini kullanma konusunda uygulayıcı tarafından teşvik edilmelidir.

Sesli okumalar *akıcılık, telaffuz, sözün ezgisi* yönünden değerlendirildiğinde tekerleme çalışmasının etkili olduğu görülmüştür. Tekerlemenin benzer sesleri ayırt etme, uzun kelimeleri daha kolay okuma, sesleri çabuk tanıma, dikkati geliştirme gibi etkilerinin doğru okuma oranını artırdığı böylelikle okumayı akıcı hâle getirdiği, sözün ezgisine dikkati sağladığı bu uygulama ile kanıtlanmıştır.

Sonuçlar; tekerleme çalışması yapan öğrencilerin diğer öğrencilerden *okuduklarının kanıtlanabilirliğini değerlendirme, metnin unsurlarını belirleme, kelimelerin anlamını tahmin etme, amaç-sonuç, sebep-sonuç ilişkisini fark etme, dil ve anlatım yönünden değerlendirme* bakımından daha iyi olduklarını göstermiştir. Uygulama tekerleme çalışmasının okuduğunu anlama bakımından da öğrencilere katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Yapılan çalışma okuma becerisini geliştiren bir teknik olarak tekerleme çalışmasının etkili olduğunu göstermiş sonuç olarak istenilen hedefe ulaşıldığı görülmüştür.

Uygulama, dil-zekâ birlikteliğine etkisi sebebiyle tekerlemenin eğitimde araç olarak yer alması gerektiği fikrini kanıtlamıştır (Dilci ve Gür 2012).

Öğrenciler tekerleme çalışmasıyla daha hızlı, doğru ve akıcı okuduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler kelime okuma kolaylaştıkça dikkatlerini metnin anlamına odakladıklarını, metni daha kolay anladıklarını ve yanlış okumalarını azaltmak dolayısıyla okuduğunu anlamak için tekerleme çalışmalarına devam edeceklerini belirtmişlerdir.

Ders kitaplarında parçaya hazırlık çalışması olarak metinde çokça kullanılan seslerden oluşan tekerlemeler verilerek uygulama ders içinde etkinlik olarak kullanılır.

Okulların tüm kademelerinde tekerleme okuma tekniğinin olumlu etkileri konusunda farkındalık oluşturulup bu konuda öğretmenler teşvik edilebilir.

Eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinde okuma geliştirme tekniği olarak tekerleme yer alabilir.

Ailelere okullarda tekerleme etkinliği düzenlenerek çalışma velilere de uygulanabilir. Okul uygulama sonuçlarını velilerle paylaşarak bu konuda farkındalık oluşturabilir.

KAYNAKÇA

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar). *Millî Eğitim Basımevi*.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 323-350.
- Babür, N. Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D., & Erdat Çekerek, E. (2016). Türkçe’de kelime okuma bilgisi testinin (kobit) geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1-21.
- Ülper, H., & Yağmur, K. (2016). Doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. <https://www.researchgate.net/publication/299503170>
- Ertürk, N., Keleş, S., & Külünk, D. (2021). *MEB 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*.
- Dilci, T., & Gür, T. (2012). Tekerlemelerin eğitim-öğretim sürecinde kullanımına yönelik ilköğretim öğrencilerinin görüşleri sivas ili örneği. *Electronic Turkish Studies*, 1503-1518.



YAZMA BECERİSİNİ GELİŞTİRME PROJESİ: KİTAP SIRTİ NİTELİKLİ OKUR, NİTELİKLİ YAZAR!

Songül BAYRAKTAR

Kayı Ortaokulu

kitapsirti@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	7
Yaş Grubu:	11-12
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler. T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır.

ÖZET

Öğrencilerinin metin üretirken yaşadıkları sıkıntıların bilgiyi kullanma, *dönüt-düzeltilme-yeniden oluşturma, yayınlama* gibi hususların sağlıklı bir şekilde yürütülememesinden kaynaklandığı ve nihayetinde öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum sergilediği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, ana dilde yazma becerisini geliştirmek, kolektif yazma etkinlikleriyle dijital ve/veya basılı süreli yayın çıkararak öğrencilerin kendilerini keşfetmelerini sağlamak ve öğrencilere yazılı anlatım becerilerini geliştirmede rehberlik etmektir. Bu amaç doğrultusunda, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kayı Ortaokulu 7/A sınıfı öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubu ile yazma stratejileri, Web 2.0 araçlarının yazınsal metin üretmek amacıyla kullanım biçimleri, süreli yayın hazırlama üzerine okul içi/dışı eğitimler yürütülmüş, eğitimlerde edinilen bilgiler kullanılarak özgün metinler ortaya çıkarılabilmesi için aylık yazma görevleri verilmiştir. Proje, Türkçe Dersi Öğretim Programı 7. sınıf kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bir eğitim ve öğretim yılını kapsayan çalışmanın sonuçlarıyla ilgili olarak öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş, katılımlı gözlemlerde bulunulmuştur. Ayrıca yarı yapılandırılmış sormaca, tek gruplu ön test son test uygulanarak betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark olduğunu göstererek katılımcılarla yapılan görüşmelerde bu çalışmanın başta yazma olmak üzere diğer dil beceri alanlarını da geliştirdiği görülmüştür. Süreç temelli ve teknolojiyle harmanlanmış uygulamaların öğrencilerde yazma becerisini desteklediğini, olumsuz tutumu değiştirerek yazma kültürü kazandırmada önemli bir rol üstlendiği görülmüştür. Buna göre; öğrencilerin web destekli yaratıcı yazma etkinlikleri ile metin üretim sürecinde rehberlik edilebilir. Öğrenci çalışmaları basılı/dijital olarak süreli yayın hâline getirilerek somut ürünler ortaya çıkarılabilir.

Anahtar Kelimeler: Dil öğretimi, yazma becerisi, yaratıcı yazma, süreç temelli yazma, Web 2.0 araçları.

GİRİŞ

Türkçe öğretiminde de diğer dünya dillerinin öğretiminde olduğu gibi öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmek, temel hedeftir (Öncül, 2020). Bu beceri alanlarından biri olan yazma; düşünceleri yazınsal hâle getirme işlemi olmakla birlikte fikirleri geliştirme, art alandaki bilgileri çağırıp yeniden düzenleme, bu bilgilerin zihin süzgecinden geçirilip tasnif edilmesiyle gerekli olanları kullanma ve nihayetinde yaratım gücü ile yoğrularak düşüncelerin somutlaştırılması gibi hususlarda önem arz etmektedir. Yazma eylemi; bilgi, duygu, düşünce, hayal ve/veya izlenimi sembollerle aktarım aracıdır. Duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin okuyucuya aktarılabilmesinin yolu ise güzel, doğru ve etkili

bir biçimde kaleme alınmasından geçmektedir (Aktaş, 2002). Temel dil beceri alanları mevzu bahis edildiğinde öğrenciler için üstesinden gelinmesi en zor olan becerinin “yazma” olduğu yadsınamaz bir bilgidir. Bu, yazma becerisinin gerek üretime dayalı bir alan olması gerekse ustalaşması çok fazla pratik yapma, dilin kurallarına hâkim olma ve zaman ihtiyacı doğuran bir dil alanı olmasından kaynaklanmaktadır. Nihayetinde öğrencilerin yazınsal ürün ortaya çıkarabilmesi için dil yapılarını bilmesi tek başına kâfi gelmemekte ve semantik yönden de yeterli düzeye ulaşması gerekmektedir.

Yazma becerisinin geliştirilebilmesi için çeşitli kazanım temelli etkinliklerle sürecin desteklenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) yazma alanına yönelik hazırlanmış etkinlikler; tematik yaklaşım gözetilerek metin içi, metin dışı ve metinler arası başlıkları altında gruplandırılabilir (Karacaoğlu, Dağ ve Uzun, 2021) ve MEB’e bağlı ortaokul düzeyindeki kurumlara dağıtılan ücretsiz ders kitaplarında yer alan yazma çalışmaları da genel itibarı ile bu minvalde şekillendirilmiştir. Yazma becerisinin süreç temelli olarak uygulanması gerektiği de Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda belirtilmiştir. Süreç temelli yazma yaklaşımı sayesinde öğrenciler yazma sürecine aktif katılım sağlamış olacak ve öz denetim ile öğrenme sorumluluğu almaları hususunda da teşvik edileceklerdir. Aynı zamanda süreç temelli yazma ile öğrenmeler daha anlamlı, kalıcı ve olumlu tutum geliştirmiş olacaklardır (MEB, 2019). Buradan hareketle yazma çalışmalarında, öğrencilerin yazma etkinliklerinde aktif bir şekilde rol alabilmeleri ve süreç odaklı bir yazma yaklaşımı ile oluşturulmuş etkinliklerin yer alması beklenmektedir (Müldür ve Çevik, 2020).

Yazma, diğer üç dil alanının yanı sıra zihinsel süreçlerle de sarmal durumdadır ve bu sebeptendir ki okuma, dinleme ve konuşma alanlarının gelişimine de fayda sağlamaktadır (Güneş, 2018). Ayrıca yazma becerisinin özellikle okullarda ders içi ve dışı keyifli etkinliklerle kazandırılması için çok ve çeşitli etkinlikler gerekmektedir (Demir, 2012). Yalnızca ders kitabındaki etkinlikler kullanılarak yazma becerisinin geliştirilmesi haftalık ders saati, verilmesi gereken kazanım yükü, sınıf mevcudu, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, bireysel öğrenme farklılıkları, kitaptaki yazma etkinliklerinin nicelik ve nitelik özellikleri de göz önüne alındığında pek mümkün olmadığı ve bu sebeple öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirdiği bilinmektedir. Ayrıca ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde; taslak metin oluşturup redaksiyon etme basamaklarının göz ardı edildiği, öğrencilerin hazırlayacağı taslak metinlerini inceleyip düzeltmelerine yönelik etkinliklere yer verilmediği, öğrencilerden verilen konu ve yönergelerden hareketle doğrudan yazma örneği oluşturmaları istendiği, yeniden düzenleme ve yayımlama aşamalarına yeterince yer verilmediği görülmüştür (Karakoç Öztürk, 2021). Bunlara ek olarak özellikle Z kuşağının teknolojiye karşı ilgilerinin yüksek olduğu göz önüne alındığında Web 2.0 araçlarının dil öğretimi sürecine dâhil edilmesi, öğrencilerin süreçten sıkılmadan ve eğlenerek öğrenmelerine imkân sağlar. Ayrıca öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap etmesi ile etkin katılım sağlamalarını, kalıcı biçimde davranışlar kazanmalarını ve bilişsel yönden de ilerlemelerine imkân tanır (Prensky, 2009). Bu bağlamda öğrencilerin ana dile dair sahip oldukları bilgi ve birikimlerini uygulayabilecekleri, istendik davranış hâline getirebilmeleri, yeterli dönütler verildiğinde yazılarını ve uzun vadede kendilerini geliştirebilecekleri, yazma yetisini bir “yazma kültürü”ne dönüştürebilmeleri hususlarında alanda yazma becerisi alanını geliştirmeye yönelik bir çalışmanın gerekliliği ihtiyacı tespit edilmiş ve bu çalışma ortaya çıkmıştır.

YÖNTEM

Kitap Sırtı Projesi, 2019 yılında ilk olarak tasarlanmış olup veli izinleri alınarak pilot bölge çalışması yapılmıştır. Çalışma geliştirilerek 2020 yılında Türk Patent ve Marka Kurumundan marka tescili alınmıştır. Resmî kurumlardan gerekli izinler alınmış olup çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden gelen dönütlere göre işlevselliği ve uygulama stratejileri noktasında geliştirilerek uygulanmaya devam etmiştir. İlk iki senesinde okul düzeyinde, 3. yılında eTwinning portalı üzerinden ulusal düzeyde uygulanmıştır. 2023 yılı itibarı ile de uygulanmaya devam etmektedir.



Bu araştırma, 2020 yılında Kastamonu'nun taşımali eğitim veren bir köy okulunda eğitim gören 7. sınıf 13 gönüllü öğrencinin Kitap Sırtı Projesi'ne katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Proje çalışmalarının öncesinde veli sosyal medya izin belgesi teslim alınmış olup proje süresince etkinlik duyuruları sosyal medya ve proje web sitesinden yapılmıştır. İzin alınması ile birlikte Çocuk Hakları Bildirgesi ile KVKK (Kişisel Verileri Koruma Kanunu) göz önünde bulundurularak öğrencilerin bulunduğu hiçbir görsel kullanılmamış, yalnızca öğrenci çalışmaları paylaşılmıştır.

Çalışmanın ilk aşamasında Türkçe Dersi Öğretim Programı 7. sınıf kazanımları incelenerek planlamalar gerçekleştirilmiştir. Çalışma süresince öğrencilere yazma stratejileri ile ilgili okul içi ve dışı yüz yüze ve çevrim içi eğitimler verilmiş, edindikleri bilgileri kullanarak özgün metinler oluşturabilmeleri için aylık yazma görevleri verilmiştir. Yazma stratejilerini uygulayabilecekleri "yazma fasikülleri" hazırlanarak aylık dönemler hâlinde sunulmuş ve dönüt ve düzeltmeler ile süreç devam ettirilmiştir. Anket yoluyla öğrenci fikirleri de alınarak çağdaş çocuk edebiyatı ürünlerinden öneri kitap listesi oluşturulmuş ve çalışma grubunun nitelikli eserlerle tanışmaları sağlanmıştır. Okuma sonrası "Ki-Deş (Kitap Kardeşi)" ve "Ya-Deş (Yazma Kardeşi)" adı verilen öğrenci ekipleri oluşturulmuştur. Ki-Deş kapsamında eşleşen öğrenciler aynı kitapları okumuş, Ya-Deş kapsamında da okudukları bu kitaplar üzerine buluşarak kitap tahlili görüşmeleri gerçekleştirmişlerdir. Bu sözlü görüşmeler sonrasında da ortak metinler oluşturup kitapları değerlendirmişlerdir. "Ke-Se (Kitap Sırtı) Sohbetleri" isimli toplantılar düzenlenmiş ve yazdıkları metinler üzerine akran değerlendirmesi yapabilecekleri ortamlar oluşturulmuştur. Hazırlanan kitap değerlendirme yazıları hem okulda tahsis edilen proje panosunda hem de projenin resmi sayfası olan <https://www.instagram.com/kitapsirti2020/> adresinde sergilenmiştir. "Çevrim İçi Yazar Buluşmaları" adıyla söyleşiler düzenlenerek öğrenciler, okudukları ve değerlendirme yazıları yazdıkları kitapların yaratıcılarına yazma üzerine merak ettiklerini sorabilmiştir. Öğrenciler, Türkiye ve yurt dışında yaşayan Türk çocuk kitapları yazarlarıyla mektup ve e-posta yoluyla duygu ve düşüncelerini paylaşmıştır. Canva, Bitmoji, Padlet, Storyboard That Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik eğitimler ve uygulamalar düzenlenerek geleneksel yazma yöntemleri web tabanlı uygulamalarla harmanlanmıştır. Çevrim içi ve yüz yüze yaratıcı yazma atölyeleri düzenlenmiştir. Farklı illerde görev yapan öğretmenlerin de gönüllü çevrim içi yazma atölyeleri düzenlemeleri sağlanmıştır. Öğrenciler proje süresince kaleme aldıkları tüm yazma nüshalarından portföy oluşturmuş ve düzenli aralıklarla incelenerek dönüt verilmiştir. Verilen dönütlerden hareketle öğrenciler metinleri üzerinde redaksiyon işlemlerini yürütmüş, akran değerlendirmeleri ile metinlerini yeniden düzenlemişlerdir. Öğrenciler, projenin e-dergisinde yayımlanmasını istedikleri eserlerini "kitapsirti@gmail.com" adresine belirlenen tarihlerde yollamışlardır. Eserler, Türkçe öğretmenlerince incelenmiş ve geri bildirim verilmiştir. Öğrenciler, metinlerini yayımlanabilir hâle getirdikten sonra e-dergi hazırlama üzerine öğrencilere yüz yüze ve çevrim içi olarak eğitimler verilmiştir. Projenin nihai ürünü olan e-dergi hazırlanarak projenin resmî internet sayfası olan www.kitapsirti.com adresinde yayımlanmıştır. Süreç boyunca verilen görevleri yerine getiren öğrencilere katılım belgesi verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bir eğitim ve öğretim yılı boyunca süren bu eğitim ve etkinliklerin sonuçları ile ilgili olarak öğrencilerin bu çalışmayı ve süreçteki uygulamaları nasıl değerlendirdiklerine yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiş, katılımlı gözlemde bulunulmuştur. Ayrıca yarı yapılandırılmış sormaca, tek gruplu ön test ve son test uygulanmıştır. 7. sınıfta eğitim gören çocukların Web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri ön test ile saptanmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunun ön test yoluyla elde edilen verileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Çalışma Grubunun Web 2.0 Araçlarına İlişkin Ön Test Cevapları*

	Evet %	Hayır %
Web 2.0 araçlarının ne olduğuna dair bir fikriniz var mı?	13,4	86,6
Web 2.0 araçlarından herhangi biriyle metin yazdınız mı?	3,7	96,3
Teknolojiyi eğitimde kullanmak yazma becerinizi olumlu etkiler mi?	61,6	39,4

Tablo 1’de de görüldüğü üzere öğrencilerin Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin yeterli düzeyde teoride ve uygulamada bilgi ve beceriye sahip olmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte teknolojinin eğitimde kullanılmasına katılımcıların yarından fazlasının olumlu bir tutum geliştirdiği görülmüştür.

Öğrenciler; proje öncesinde yazmaya karşı isteksiz olduklarını ancak projeye yazmayı eğlenceli bulduklarını, kitaplar sayesinde kendilerinin de zekice kurguladıkları metinler oluşturabildiklerini, dönütlerle yazılarındaki hataları düzelttiklerini ve aynı hatayı tekrarlamadıklarını, yazılarının ilk ve son hâli arasında ciddi farklar gözlemlediklerini, metnini dergide görmenin yazma isteği uyandırdığını belirtmiştir. Bazı öğrencilerin açıklamaları şöyledir: Ö1: “Öğretmenim önceden de aklımda iyi fikirler oluyordu ama cesaret edemiyordum ya beğenilmezse diye. Ke-Se Sohbetleri’nde herkes yazdığını çekinmeden okuyup eleştirilene göre düzenliyordu. O sayede kendime güvenim arttı. Yanlış ya da hatalı yazsam bile düzelterip iyileştirmeye başlamıştım.” Web 2.0 araçlarının kullanılmasının yazma konusunda etkisi üzerine Ö6: “Ben sürekli telefonla mesaj atmayı seviyorum açıkçası. Sizin de dediğiniz gibi bu da bir yazma egzersizi, belki de bu yüzden projeyi çok sevdim. Öğrendiğimiz Web 2.0 uygulamaları sayesinde yazdıklarım kalem ve kâğıt kullanarak yazdıklarımın daha eğlenceliydi benim için. Hatta öğretmenim proje için yazdığım diğer metinlerimi ben de Canva’da hazırlıyorum, belki kendime dergi çıkartırım sadece kendi yazdıklarımın (gülüyor).” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Uygulama esnasında en çok yazma açısından kendilerini geliştirdiğini düşündükleri çalışmanın ne olduğu sorusuna Ö8: “Projenin tüm etkinlikleri çok eğlenceliydi. Bence yazarların kitaplarını okumak, arkadaşlarımla kitaplarla ilgili konuşmak ve ortak yazı yazıp projenin sosyal medya hesabında paylaşmak çok zekiceydi. Özellikle yazarların yazılarımıza dönüş yapması beni çok mutlu etti. Yazarlarla yaptığımız görüşmelerin de beni yazmak için cesaretlendirdiğini söyleyebilirim.” cevabını vermiştir.

Tablo 2*Çalışma Grubunun Web 2.0 Araçlarına İlişkin Son Test Cevapları*

	Evet %	Hayır %
Web 2.0 araçlarının ne olduğuna dair bir fikriniz var mı?	100	0
Herhangi bir Web 2.0 aracıyla yardım almadan metin oluşturabilir misiniz?	94,8	5,2
Teknolojiyi eğitimde kullanmak yazma becerinizi olumlu etkiledi mi?	100	0

Eğitim sonunda uygulanan son test sonuçlarında öğrencilerin teknoloji destekli yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri, Web 2.0 araçlarına ve bunları kullanmaya yönelik bilgi ve becerilerini arttırdıkları göze çarpmaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Proje süresince yapılan etkinlikler esnasındaki gözlemler şu şekildedir:

Verilen eğitim esnasında farklı yazma stratejilerinin öğretilmesinin öğrenci başarısına olumlu etki ettiği görülmüştür. Öğrencilerin metinlerine dair dönüt verildiğinde hatalarının farkına vardıkları

ve hatada tekrara düşmedikleri görülmüştür. Türkçe derslerinde öğrendikleri bilgileri somut ürün ortaya koyarak kullanabilmeleri öğrencilerin motivasyonunu artırmıştır. “Ki-Deş” çalışmaları sırasında nitelikli eserlerle tanışan öğrencilerde kütüphaneden yararlanma farkındalığı, bireysel kitap seçiminde titiz davranışlar sergilendiği görülmüştür. “Ya-Deş” çalışmaları ile akran öğrenimine katkı sağlanmıştır. Empati, hoşgörü, eleştiriye açık olma gibi değerlerin gelişmesine de fırsat tanınmasından öğrencilerde sosyal becerileri de geliştirmiştir.

Süreç temelli ve teknolojiyle harmanlanmış yazma uygulamalarının öğrencilerde yazma becerisini desteklediği görülmüştür. Projenin en büyük etkisi yazma becerisi alanındaki olumsuz tutumu kırarak yazma kültürü kazandırmada önemli bir rol üstlenmesidir. Yeni neslin teknoloji içerisine doğan bir kuşak olduğu düşünülerek eğitim öğretim faaliyetlerinin de buna göre düzenlenmesi öğretim programındaki kazanımların öğrencilerce kalıcı hâle getirilmesinde olumlu sonuçlar doğuracaktır.

Projenin maliyetlerinin öğretmen tarafından karşılanması finansal olarak yük olduğu göz önünde bulundurulduğunda Millî Eğitim Bakanlığının proje yürüten okullara projede kullanılmak koşulu gözeterek cüzi miktarlarda ödenek sağlaması koordinatör öğretmeni destekleyici bir adım olacaktır.

Bu çalışma, Türkçenin ana dil olarak öğretiminde uygulanmış olup gerekli düzenlemeler yapılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de kullanılabilir. TÖMER, yurt dışındaki dil okulları ve Türk kültürü dersi veren paydaşlarla çalışma detaylandırılabilir.

Öğrencilerin web destekli yaratıcı yazma etkinlikleri ile metin üretim sürecinde rehberlik edilebilir. Öğrenci çalışmaları basılı/dijital olarak süreli yayın hâline getirilerek somut ürünler ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, Ş. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Akçağ Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9 (19), 343-357.
- Güneş, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. Pegem Akademi.
- Karacaoğlu, M.Ö., Dağ, M., Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* 10, 96-126. <https://doi.org/10.21733/ibad.852233>
- Karakoç Öztürk, B. (2021). Yazma becerisine yönelik etkinliklerin süreç temelli yazma yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 546-573. <https://doi.org/10.32321/cutad.918778>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Müldür, M., Çevik, A. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin süreç odaklı yaklaşım açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi* 24 (84), 491-510.
- Öncül, E. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin diller için Avrupa ortak başvuru metni kapsamında değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Prensky, M. (2009) H. sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom, *Journal of Online Education*: 5 (3) 1-8.

YAZIM YANLIŞLARINI DÜZELTMeye YÖNELİK GELİŞTİRİLEN

E-MATERYALİN ÖĞRENMEYE ETKİSİ

Şerife ATİK

Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezi

atikserife77@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	6
Yaş Grubu:	11-12
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.6.4.3. Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir. T.6.4.10. Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur. T.6.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

ÖZET

İlkokul ve ortaokul kazanımlarından olan yazma becerilerinde öğrencilerin yeterince başarılı olmadıkları konusu tartışılmaktadır. Çalışmanın amacı, yazımı karıştırılan kelimelerin doğru yazımını öğretmeye yönelik geliştirilen e-materyalin¹² öğrenme üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmada ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezinde 6. sınıfa devam eden 24 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere dijital uygulama ile kelimelerin doğru yazımını öğretilirken kontrol grubuna düz öğrenme yöntemi ile öğretilmeye çalışılmıştır. Akademik Başarı Ölçeği (ABÖ) t testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmış, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak teknolojik destekli yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin daha kalıcı, kolay ve eğlenceli öğrenmelerini desteklediğini söyleyebiliriz. Bu tarz oyunlar geliştirilerek derslerde bir materyal olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Yazım yanlışları, ortaokul öğrencileri, e-materyal ile öğrenme, düz öğrenme.

GİRİŞ

Bir dilde yeterli olma düzeyi dil becerilerinin kullanılmasına bağlıdır. Dil becerilerinin kazanılıp kullanılması ise eğitim sayesinde gerçekleşmektedir. Dil eğitimindeki amaç, bireye düşünme ve iletişim becerilerinin kazandırılmasıdır. Bu kazanımların anlama ve anlatma yönü düşünüldüğünde ana dilin bir bilgi aktarma işi olmadığı, beceri kazandırma etkinliği olduğu söylenebilir (Karagül: 2010).

¹² Tasarlanan dijital materyal, başvuru sahibinin danışmanlığında 16. TÜBİTAK Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmasında (2022) Türkçe alanında Kayseri Bölge birincisi seçilmiştir.

Bir çocuk dünyaya gözlerini açar açmaz çevresindeki sesleri dinlemeye başlar, zamanla dinlediği sesleri taklit yoluyla çıkarmaya çalışır ve doğal ortamda dinleme becerisiyle konuşma becerisi kazanır. Sonradan kazanılan okuma ve yazma becerilerinde başarılı olma durumu eğitimle mümkündür. Yazma becerisi dil becerilerinin çatısı olarak kabul edilir (Coşkun, 2007). Yazma, dil becerileri içerisinde en önemli kazanım olarak bilinir. Çünkü bu beceri, dil ve kültür aktarımı için önemli bir yere sahiptir.

Sonradan kazanılan yazma eylemi bir beceri olarak güç ve karmaşık bir yapı olarak değerlendirilir. Bu yapının içinde yazım yanlışları, yazı yazarken iletişimde sorunlar çıkaran önemli unsurlardandır. Dolayısıyla yazım yanlışları anlama ve anlatım becerilerini yavaşlatır (Akkaya, 2013). Yazımı sadece biçim açısından değil, anlam yönüyle de düşünmek gerekir. Yazım kuralları yazı yazma becerisinin temel taşlarıdır (Babayeva, 2020).

Yazma eyleminin biçimsel yönünü alfabe oluşturur, onu anlamlandıran okuyucunun alfabe bilgisidir (Karakaş ve Akın, 2018). Bir dilin belli kurallara uygun olarak yazıya geçirilmesine yazım ya da imla adı verilir (TDK Türkçe Sözlük, 2000). Yazım kuralları, bir dildeki kelimelerin yazılış biçimlerini gösteren kurallar (Yıldırım ve Uludağ, 2016) olduğu için dilin ses ve anlam özellikleriyle bir bütünlük oluşturur (Tanrıku, 2017). Yazım yanlışları olan cümlelerin anlamları da yanlış olur (Bağcı, 2011). Bu sebeple bir yazının niteliğini yazım kurallarının yerinde kullanılması belirler, yoksa bir yazı farklı anlamlara kayabilir (Arı ve Keray, 2012; Uludağ, 2002). Yazım kuralları millî birliği sağlamak üzere uyulması istenen kurallar (Demir, 2018) olarak da tanımlanabilir.

Dil varlığını sürdürebilmesi için yazılı belgelere ihtiyaç duyar, dilin yazılı unsurları yazılı belge niteliği taşıdığından yazılı unsurlar bütün kurallarıyla dil açısından önemlidir (Yıldırım ve Uludağ: 2016). Bu kurallar bozulduğunda yazmada birlik sağlanamaz ve dilin devamlılığından söz edilemez.

Korkmaz'a (1988, s.157) göre Türkçenin tahrip edilmesinde imla kargaşası önemli bir yer tutmaktadır. Toplumun temel yapısını oluşturan dil, bütün kuralları ile o toplumu oluşturan fertler arasında anlama ve anlatım becerilerinde bir ortaklık oluşturur. Yazma, dilin anlatma becerisi içinde bulunmakta ve iletişimin en güçlü aracı olarak yer almaktadır. İnsan için konuşma ne kadar ihtiyaçsa yazmak da o kadar ihtiyaçtır ve hayatın bir parçasıdır. Duygu ve düşüncelerin yazarken doğru anlamda ve doğru yazılışta olması iletişim için şarttır. Dil becerilerinin içinde en önemlilerden biri olan yazma becerisi liseye geçen her öğrencinin kazanması gereken bir beceri (Bağcı: 2011) olduğu hâlde ilkokuldan üniversiteye kadar her kademedede yazım sorunuyla karşılaşmaktadır.

Uludağ (2002), bir araştırmasında lise ve dengi okulları bitirenlerden yüksek öğretim kurumlarına girebilen öğrencilerin “okuduğunu anlama gücü” ve “yazılı anlatım becerisi” özelliklerine yeterli düzeyde sahip olmadıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Yazım, bir dilin kimliğini en doğru şekilde yansıtan ayna olarak görülür. Yazımda bazı belirsizliklerin bulunması, toplum hayatının farklı alanlarında önemli sorunların yaşanmakta olduğunu anlatır (Çifçi, 2006, s.122). Bir toplumun ekonomisi, siyaseti, edebiyatı, sanatı bu sorunlardan etkilenir (Akkaya, 2013). Dolayısıyla yazı dilinde birliğin sağlanması, milletin kaderini belirler; çünkü yazımda birlik, dil birliği demektir; dil birliği de bir milletin istikbali ile doğru orantılıdır.

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (1983, Madde:10) millî birlik ve bütünlüğü sembolize eden Türkçenin, okulların her kademesinde, bütün özellikleriyle öğretilmesine önem verilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca ana dilimizi, öğrencilerin konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının teşvik edilmesi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine özen gösterilmesi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (MEB, 2019) belirtilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer almaktadır. Bu ifadeler göz önünde bulundurulduğunda Türkçe dersinin amaçlarından biri olan, öğrencilere Türkçeyi kurallarına göre kullanma becerisi kazandırmak, öğretim programlarında yer aldığı hâlde yazım kurallarının eğitimi ve öğretimi hususunda yeterli bir çalışma

yapılmadığı görülmektedir (Demir, 2018). Bu çalışmamızla ortaokul öğrencilerinin yazım yanlışlarına daha duyarlı olmalarını sağlamak, öğrencilerde dil bilinci oluşturmak ve dilde birlik sağlanmasına katkı sunmak hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Kelimelerin doğru yazımını öğretmek için geliştirilen oyunun öğrenme üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Büyüköztürk (2011), bu desenin elde edilen bulguların sebep sonuç ilişkisinin değerlendirilmesine imkân sağlayan, davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desen olduğunu ifade etmiştir. Tamamlayıcı yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır.

Akademik başarı ölçeği için çalışmanın birinci aşamasında 6. sınıf düzeyinden 93 öğrenciye tek bir konuda hikâye yazdırıldı. Öğrenci yazıları, tarama modelinde içerik analizi yöntemiyle incelendi. Yazım hataları kategorize edildi. İncelenen yazılardaki yazımı yanlış olan kelimeler belirlendi ve kelime havuzu oluşturuldu. Bu havuzdan seçilen kelimelerin içinde bulunduğu bir metin ile Akademik Başarı Ölçeği oluşturuldu. Ön test, son test puanları karşılaştırılarak çözümlendi. Bu çalışmada deneysel yöntemin kullanılmasının asıl sebebi yeni bir öğrenme yönteminin etkililiğini ölçmektir (Ekiz, 2009). Bu çalışmada geliştirilen oyunun öğrenme başarısı üzerindeki etkisi test edildi. İkinci aşamada çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezinde 6. sınıfa devam eden 24 öğrenciden oluşmaktadır. Geliştirilen e-materyal ile öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu 12, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu da 12 öğrenciden oluşmuştur. Çalışma bir haftada 2 ders saatinde yürütüldü.

Çalışmada “Akademik Başarı Testi” ve 5’li likert şeklinde “Tutum Ölçeği (TÖ)” kullanıldı. Akademik Başarı Ölçeği olarak MEB’in (2019) 6. sınıf Türkçe dersi kazanımlarından olan “metinde yer aldığı kadarıyla yazım kuralları ile sınırlı tutulması” ifadesine dayanarak MEB’in 6. sınıf ders kitabında geçen Kuğular masalından yarım sayfalık bir metin alındı. Bu metnin, her cümlesi öğrencilerin yazabileceği şekilde tek söyleyişte dikte ettirildi. Puanlama ölçeği oluşturulmasında metindeki 18 kelimenin yazımı dikkate alındı. Bu kelimelerden her biri için doğruysa 2 puan, yanlışsa 0 puan verildi. Tutum ölçeği verileri ve ABÖ verileri uzman desteği alınarak SPSS 16.0 programında analiz edildi.

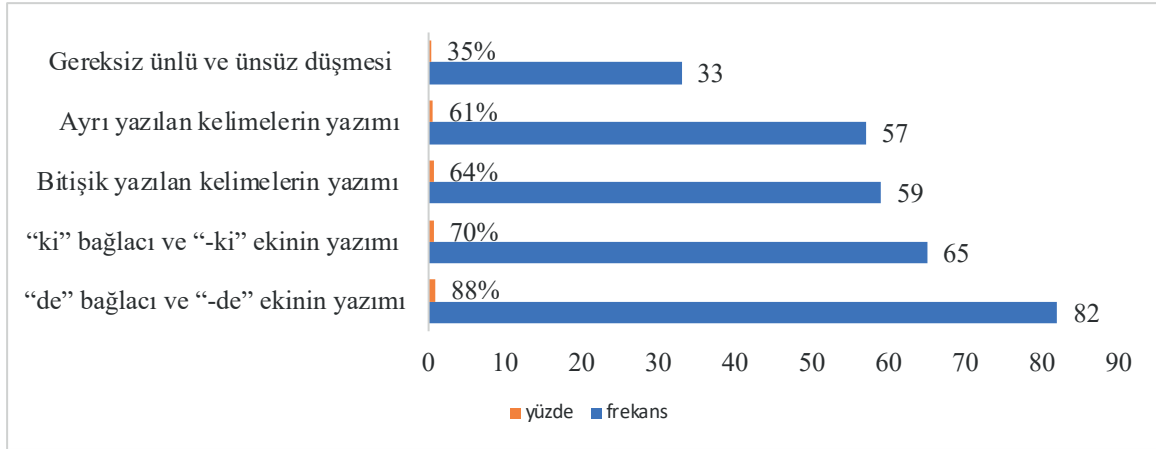
Bilgisayar Oyunu Bağlantı linki: <https://scratch.mit.edu/projects/614778012/>

BULGULAR VE YORUMLAR

Yazımı karıştırılan kelimeleri içeren e-materyalin öğrenme üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada öğrenci yazılarının analiz edilmesiyle elde edilen verilerle en çok yapılan yazım hataları sınıflandırılarak frekans ve yüzde dağılımı Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Yazım Hatalarının Kategorilere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.



Çalışmanın birinci aşamasında Şekil 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin yazım hatalarını belirlemeye yönelik yazdırılan hikâye türündeki öğrenci yazılarında %88 oranında “de” bağlacının yazımı, %70 oranında “ki” bağlacının yazımı ile ilgili hataya rastlanmıştır. Bitişik yazılan kelimelerin yazımında %64, ayrı yazılan kelimelerin yazımında %61, diğer bazı kelimelerin yazımında %35 oranında yazım yanlışlarına rastlanmıştır. Öğrencilerin en çok “de” ve “ki” bağlacının yazımında hata yaptıkları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ABÖ puanları t testi sonuçları Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3 olarak sunulmuştur:

Tablo 1

Kontrol Grubu ile Deney Grubu ABÖ Ön Test Puanları T Testi Sonuçları

	N	$\bar{x}$	p
Kontrol Grubu Ön Test	12	11,83	0.339
Deney Grubu Ön Test	12	11,66	

Tablo 1’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun ABÖ ön testi puanları t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları ($\bar{x}$ =11,83; $\bar{x}$ =11,66) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir; $p=0,339$ ’dur, $p>0,05$ ’ten olduğu için anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 2

Kontrol Grubu ABÖ Ön Test ile Son Test Puanları T Testi Sonuçları

	N	$\bar{x}$	p
Kontrol Grubu Ön Test	12	11,83	0.116
Kontrol Grubu Son Test	12	14,66	

Tablo 2’ye bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin ABÖ ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p=0,116$).

Tablo 3

Deney Grubu ABÖ Ön Test ile Son Test Puanları T Testi Sonuçları

	N	$\bar{x}$	p
Deney Grubu Ön Test	12	11,66	0.001
Deney Grubu Son Test	12	28,16	

Tablo 3'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ABÖ ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. ($p=0,001$; $p<0,05$) Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası başarı puanlarında yükselme olmuştur, geliştirilen dijital oyunun öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TÖ puanları t testi sonuçları Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7 olarak sunulmuştur:

Tablo 4

Kontrol Grubu ve Deney Grubu TÖ Ön Test Puanları T Testi Sonuçları

	N	$\bar{x}$	p
Kontrol Grubu	12	9,75	0.576
Deney Grubu	12	10,16	

Tablo 4'e bakıldığında kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin TÖ ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p=0.576$; $p>0.05$).

Tablo 5

Kontrol Grubu ve Deney Grubu TÖ Son Test Puanları T Testi Sonuçları

	N	$\bar{x}$	p
Kontrol Grubu	12	11,08	0.001
Deney Grubu	12	22,33	

Tablo 5'te görüldüğü üzere kontrol ve deney grubu TÖ son test puanları incelendiğinde ($\bar{x}=11,08$; $\bar{x}=22,33$), $p=001$ olduğundan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 6

Kontrol Grubu TÖ Ön Test ve Son Test Puanları T Testi Sonuçları

	N	$\bar{x}$	p
Kontrol Grubu Ön Test	12	9,75	0.075
Kontrol Grubu Son Test	12	11,08	

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 7*Deney Grubu TÖ Ön Test ve Son Test Puanları T Testi Sonuçları*

	N	$\bar{x}$	p
Deney Grubu Ön Test	12	10,16	0.001
Deney Grubu Son Test	12	22,33	

Tablo 7 incelendiğinde deney grubu ön test ile son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak $p=0,001$ olduğundan son test lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası tutum puanlarında yükselme olduğu görülmüştür.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Ortaöğretim öğrencilerinin ilköğretim ve ortaokul dönemlerinin kazanımlarından olan yazım becerileri konusunda başarılı olup olmadıklarını tespit etmek ve yazım hatası yapılan kelimelerle ilgili materyal geliştirerek öğrencilerin yazma becerilerine katkı sunmayı hedeflediğimiz çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilere hikâye türünde yazdırılan yazılardan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en çok “de” bağlacının ve “ki” bağlacının yazımında hata yaptıkları tespit edilmiştir. Yazım hatalarını düzeltilmesi konusunda Scratch programında geliştirilen dijital oyunun öğrenme üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan deneysel çalışmada deney grubu öğrencilerinin ABÖ son test puanları ile kontrol grubu ABÖ son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma grubu öğrencilerinin son test TÖ puanları karşılaştırıldığında yine deney grubu öğrencilerinin puanları, kontrol grubu öğrencilerine göre yüksek çıkmıştır. Puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Geliştirilen dijital oyunun öğrenme üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak diyebiliriz ki oyunda geri bildirim özelliği olması, pekiştireçlere yer verilmesi gibi özelliklerinden dolayı bilgisayar tabanlı oyunun öğrenme üzerinde olumlu yönde etkili olduğu bulgusu Akın ve Atıcı’nın (2015) çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Yazma eylemi dil becerileri içinde karmaşık bir süreci içeren en zor beceridir. Doğal ortamda kendiliğinden kazanılamayan yazma becerisinin (Çiftçi, 2006, s.114) geliştirilmesi önem arz etmektedir (Topçuoğlu ve Altın 2017).

Türkçenin bütün kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve dikkatli kullanılmasına özen gösterilmesi; Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (MEB, 2019) temel amaçlarından. Doğru ve güzel yazmayı alışkanlık hâline getirerek millî dil bilinci oluşturulmalı ve yazımda birlik sağlanmalıdır.

Yazım kuralları becerisi kazanmak ezber bilgilerle değil uygulama yoluyla kazanılacak bir süreç olduğundan “Yanlışlar Patlasın, Doğrular Yaşasın” oyunu daha fazla öğrenci grubuna uygulanabilir. Bu oyunlar geliştirilip derslerde bir materyal olarak kullanılabilir. Yazım kuralları ve Türkçenin önemiyle ilgili öğrencileri bilinçlendiren sempozyumlar, seminer ve konferanslar düzenlenebilir. Yazım kuralları ilköğretimin ilk yıllarında öğretilmeye başlanmasına rağmen öğrencilerin yazım konusunda yeterince beceri kazanamamalarının sebepleri araştırılıp çözüm önerileri sunulabilir. Geliştirilen oyunun EBA gibi eğitici sitelere yüklenip daha fazla öğrencilerin faydalanması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, F.A., & Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/402926>
- Akkaya, A. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423932890.pdf>
- Babayeva, G.(2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri ile yazım hatalarının incelenmesi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilimdalı. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/40048/yokAcikBilim_10317228.pdf?sequence
- Bağcı, H.(2011). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleriyle yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 6/1 Winter 2011, p. 693-706, <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=1973>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). “Deneyisel desenler” öntest- sontest kontrol grubu desen ve veri analizi. (3. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Çifçi, M.(2006). “Türkçe öğretiminin sorunları” Türkçenin çağdaş sorunları. (Editörler: Prof. Dr. Gürer Gülsevin, Doç. Dr. Erdoğan Boz). Gazi Kitabevi.
- Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi, A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), İlköğretimde Türkçe öğretimi (3: Baskı) (ss. 49-91.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, C. (2018). Okullarımızda yazım eğitimi ve sorunları üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* / Cilt: 20, Sayı: 3, Aralık 2018, 121-135 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/606729>
- Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. (Genişletilmiş 2. Baskı.) Ankara: Anı Yayıncılık
- Karagül, S. (2010). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi. <https://www.academia.edu/814041/>
- Karakaş, R., & Akın, E.(2018).Yazım kuralları öğretiminde duvar yazılarından yararlanma, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2018 6(5) 647–654 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/457477>
- Korkmaz, A. (1988). Türkçe kompozisyon. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Tanrıkulu, F. (2017).Türkçe öğretmen adaylarının sosyal medya yazışmalarındaki yazım ve noktalama yanlışlarının sebepleri: Whatsapp örneği <http://oaji.net/articles/2017/515-1509365711.pdf>
- Topçuoğlu Ünal, F., & Atın, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin dilekçe yazım yanlışları üzerine bir inceleme. http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/1289023981_37Top%C3%A7uo%C4%9Flu%C3%9CnalFulya-egt-741-760.pdf
- Uludağ, E.(2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bazı yazım kurallarını uygulama becerilerinin kayıtlı olunan program ve cinsiyet bakımından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi, Erzincan Eğitim Fakültesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt-Sayı: 4-2 Yıl:2002 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/67083>
- Yıldırım,D.,&Uludağ, E.(2016). Ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri (İstanbul Örneği) *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt-Sayı: 18-1 Yıl:2016 319 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/225247>
- Türkçe Sözlük (2000), TDK, Yazım Kuralları (2022).TDK. <https://www.tdk.gov.tr/kategori/icerik/yazim-kurallari/>
- MEB (2019). Türkçe dersi öğretim programı <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02 T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DEYİMLERİN CANLANDIRILMASIYLA YARATICI DRAMANIN İŞLEVİ

Taner ÖZÇELLİK

Belen Kıcı Ortaokulu

ozceeliktanerr@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	5, 7
Yaş Grubu:	11-12
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.5.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

ÖZET

Bu çalışma ile öğrencilerin Türkçenin soyut konularını anlama noktasında yaşadığı güçlükleri en aza indirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla yaratıcı dramanın deyimler üzerinden etkisi anlaşılmaya çalışılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin Web 2.0 araçlarıyla tanışıp bu araçları kullanmaları amaçlanmıştır. Alan yazınına bakıldığında buna benzer birçok uygulamanın yer aldığı görülse de diğerlerinden farklı olarak bu uygulamada öğrencilerin aynı zamanda hem bir ürün ortaya koymaları hem de teknoloji-den faydalanacak olmaları uygulamayı benzerlerinden farklı kılmaktadır. Çalışma 5 ve 7. sınıf ortak kazanımlarına uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışma, 2021’de Hatay Belen Kıcı Ortaokulu 5/A ve 7/A sınıf öğrencileriyle bir aylık süreçte gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 26 öğrenci katılmıştır. Bu süreçte toplam 10 deyim ifade edilmiştir. Çalışma sonunda gözlemlerden elde edilen veriler analiz edildiğinde öğrencilerin hem ders esnasında dersi dikkatlice dinleyip etkinlik yapma isteğinde oldukları hem de iş birliğiyle öğrenme, iletişim, dil ve kendini ifade etme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Çalışma yaparak yaşayarak öğrenmelerle kalıcılığı artırdığından farklı öğretim kademelerindeki diğer derslerde benzer konularda da uygulanabilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, yaratıcı drama, teknoloji, deyimler.

GİRİŞ

Türkçe Öğretimi, Millî Eğitim Bakanlığının Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda; dört temel dil becerisi olan dinleme, izleme, konuşma, okuma ve yazmayı hayat boyu kullanma ve bunun yanında bilişsel becerileri kazanmaları açısından öğrencilerin kendilerini hem bireysel hem de sosyal açıdan geliştirmeleri, birbirleriyle etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle isteyerek okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerlerin olduğu bir bütünlük içinde (MEB, 2019) yapılandırılan bir öğretim olarak ifade edilir. Bu temel dilsel ve zihinsel becerilerini edindirme amaçları kapsamında bakıldığında istenilen beceri ve davranışların kazanılması için sahada gerçekleştirilmiş birçok çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Ancak gelişen günümüz teknolojisine bağlı olarak daha çok araştırma ve çalışmanın yapılması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle ders materyallerinin tahta, kalem ve defterden daha da öte boyutta olması önemlidir. Öğrencilerle yapılan bu çalışma da buna göre

ders amacına bağlı kalarak teknolojinin de içinde yer aldığı bir faaliyet şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya bu nedenle öğrencilerin yaratıcılığını ortaya koyma imkânı sunan, bir yaşamışlığı, bir eylemi, bir düşünceyi-görüşü, bir eğitim öğretim ünite konusunu ve hatta daha çok soyut bir kavramı ya da davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duyu ve yaşantıların da gözden geçirilmesiyle oyun süreçlerinden faydalanan anlamlandırılması, canlandırılması (San, 1990: 573) anlamında kullanılan yaratıcı drama tekniği de eklenmiştir. Öğrencilerin bir grup çalışması hâlinde iş birliğiyle doğaçlama yapabilmeleri, onlara verilen rolleri oynamaları onları derse daha çok motive edecektir. İş birliğine dayalı olarak gerçekleştirilen bu yöntem ayrıca ortaklaşa hareket edebilmeyi de, paylaşımcı olmayı da beraberinde getirecektir. En başta gelen özelliği öğrencilerin belli bir amaç doğrultusunda ortaklaşa, küçük gruplar hâlinde birbirinin öğrenmelerini destekleyerek çalışması (Güneş, 2015: 210) olan iş birliğine dayalı öğrenmelerde paylaşımcı olma, yardım etme ve uzlaşma vardır. Özellikle en çok kabul gördüğü eğitim ortamlarında yaygın biçimde kullanılan demokratik bir öğrenme yaklaşımı olan iş birliğine dayalı öğrenme, herkesin katılımına ve birlikte hareket etmeye dayanır. Öğretimin iklimini eğlenceli bir hâle dönüştürür ve bu sayede öğrencinin de kendini geliştirmesine ve aktif katılımına fırsat vermiş olur (Aydın, 2005: 289-291). Çalışmada bu yaklaşımın tercih edilmesi de bu sebeplere bağlanabilir. Böylece ana dilimiz Türkçenin zenginliğini gösteren sözcük gruplarından biri olan deyimlerin öğretiminde öğrencilerle yapılan bu şekilde bir çalışmayla etkili bir deneyimin yaşanacağı ifade edilebilir. Türk Dil Kurumunun Güncel Türkçe Sözlük'ünde deyim, genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği (TDK, 2022) olarak tanımlanır. Deyimleri Zeynep Korkmaz, gerçek anlamından uzaklaşıp yeni bir anlam kazanan ve cazip bir anlatım özelliğine sahip olan kelime grubu olarak (Korkmaz, 2003:66) tanımlarken Doğan Aksan ise *"O dili konuşan toplumun dünyaya bakış açısını, yaşam ve düşünüş biçimini, gelenek, görenek ve inançlarını, önem verdiği maddi manevi varlık ve kavramları hatta nükte ve buluşlarını ortaya koyan dilbilim açısından olduğu kadar yazın ve halkbilim açısından da önemli olan sözlerdir."* (Aksan, 1999: 91) şeklinde tanımlamıştır. Söz konusu tanımlardan da anlaşıldığı üzere daha çok soyut bir ders konusu olan deyimlerin öğretiminde yapılan çalışmanın etkili bir sonuç vereceği düşünülmektedir. Bununla birlikte alan yazını incelemelerine bakıldığında Türkçe öğretiminde yaratıcı dramının deyimler üzerindeki işlevine odaklanan çalışmaların sayısının oldukça az olduğu görülmekle beraber ortaya bir ürün koyarak yapılan yaratıcı dramının neredeyse hiç olmadığı göze çarpmaktadır. Oysa Türkçe öğretiminde öğrencilerin iş birliği ile kendi hayal becerilerini kullanarak ortaya bir ürün koymaları da üzerinde durulması gereken bir durumdur. Türkçe kelime grupları bakımından oldukça zengin bir dildir. Bu zenginliğinin içinde deyimler ise yukarıda verilen tanımlarından da anlaşıldığı üzere ayrı ve kapsamlı bir yer tutar. Söze soyut ve derin bir anlam katması ve dolayısıyla anlatımı da güçlendirmesi bu zenginliğinin göstergelerindendir. Ayrıca bir olay ya da durumu daha net ve az kelimelerle ifade etmemize yaraması açısından önemlidir. Çalışma amacının da bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin yaparak yaşayarak ve yaşatarak yani canlandırıp sergileyerek öğrenmelerini sağlamak; yaratıcı düşünme becerilerini, üretkenliğini, ortaya bir ürün koymalarını geliştirmek ve böylece ders sırasında öğrencileri aktif kılmak; Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahip olan söz varlığının yaratıcı drama ile deyimler üzerinden etkisini anlamaya çalışmak; öğrencilerin 21. yüzyıl teknolojilerinden Web 2.0 araçlarıyla tanışıp bu araçları kullanmalarına fırsat tanımak; deyimlerin somutlaştırılarak öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek olduğu söylenebilir. Bununla beraber çalışma amaç ve gerekçeleri doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenciler günlük yaşamlarında deyimleri ne kadar sıklıkta kullanıyorlar?
2. Türkçe öğretimindeki söz varlığının geliştirilmesinde yaratıcı dramının etkisi nedir?
3. Öğrencilerin 21. yüzyıl teknolojilerinden olan Web 2.0 araçlarını kullanmasının eğitim öğretime etkisi var mıdır?
4. Türkçe dersinin öğrenciler arasında iş birliği yaparak ve ortaya bir ürün koyarak işlenmesi verimli bir yöntem midir?

YÖNTEM

Çalışma Yöntemi Nitel Araştırma

Çalışmada veri toplama amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı öğrencilerin çalışmalarını gözleyerek ve not alarak incelemiştir. Ayrıca veli izni alınarak görüntü kayıt cihazı da kullanılmıştır. Çalışmanın kendisi ise yaratıcı drama yöntemiyle şekillenmiştir. Çalışma ortaokul seviyesi 5/A ve 7/A sınıfı öğrencileriyle ders kazanımlarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya toplam 26 öğrenci katılım göstermiştir. Öğrencilere öncelikle deyimler ve yaratıcı drama ile ilgili genel bilgiler verilmiş, akıllı tahta aracılığıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden bu bilgiler görsellerle pekiştirilmiştir. Öğrenciler ikişer ve üçer kişilik gruplar oluşturmuştur. Her gruba canlandıracağı ve materyalini ortaya koyacağı deyim düşünmeleri için belli bir zaman tanınmıştır. Rehber öğretmen yardımıyla Web 2.0 araçlarından *Canva* programı kullanılmış, canlandırılacak deyimlerin afişleri hazırlanmıştır. Çalışmada 10 deyim canlandırılmış ve öğrenciler tarafından 10 deyim materyali de ayrıca hazırlanmıştır. Gruplar tarafından yapılan canlandırmaların hangi deyimle ait olduğu diğer öğrencilerce tahmin edilmiştir. Bu sırada gözlem tekniğini kullanan araştırmacı sürecin işleyişini yakından gözlemleme fırsatı bulmuştur. Çalışma bir aylık süre içinde de tamamlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğrencilerin çalışmada canlandırdığı deyimlere ve hayal güçlerini kullanarak grupça iş birliği ile ortaklaşa hazırladıkları senaryolara yer verilmiştir. Aşağıda verilen senaryolar örnek niteliğinde olduğundan kısaltılmıştır. Ayrıca öğrencilerin aktif katılımını sağlayan ve teknoloji ile birleştiren afiş ve materyal resimlerin bazıları ekler bölümünde verilmiştir (Bk. Ek 1).

1. Canlandırılan Deyimler

Canlandırılmak istenen deyimler tamamen öğrencilere bırakılmıştır. Grup içindeki dayanışma ve ortak hareket etmeye bağlı olarak deyimler seçilmiştir:

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| - Etekleri zil çalmak | - Kapı aralamak |
| - Göz boyamak | - Bardağı taşırmak |
| - Kafa ütölemek | - İpe un sermek |
| - Kuş uçurmamak | - Dalavere çevirmek |
| - Tası tarağı toplamak | - Bıyık altından gülmek |

2. Öğrencilerin Hazırladığı Deyim Senaryoları

Öğrencilerin çalışma sürecinde grupça tamamen hayal güçlerine bağlı olarak hazırlamış oldukları senaryolar alıntılanarak aşağıda olduğu gibi direkt verilmiştir.

2.1 Etekleri zil çalmak:

“Aliye çok çalışkan ve başarılı olma gayreti içinde olan bir öğrencidir. Ancak buna rağmen okuldaki sınavlarında istediği başarıyı elde edememektedir. Bir gün matematik sınavında beklediğinden de yüksek puan aldığını öğrenince çok sevinir ve sevincini (hazırlanmış olan zilli bir kıyafet ile) ailesiyle paylaşır. Ailesi de Aliye’nin bu sevincine ortak olur.”

2.2 İpe un sermek:

“Nazlı okulda verilen ödevlerin hiçbirini yapmamakta nedeni sorulduğunda ise birtakım geçersiz bahaneler öne sürmektedir. Bu durumdan sıkılan ödev kontrolü yapan arkadaşı Ayşe de onu bu konuda uyarmaya karar verir.”

2.3 Göz boyamak:

“Ayşe ve Fatma birbiriyle çok iyi geçinen iki arkadaştır. Fidan ise bu arkadaşlığı kıskanıp onlarla arkadaş olmak istemektedir. Bunun için sürekli olarak kendini Ayşe’ye övmektedir. Fidan her yaptığı davranışı öyle olmamasına rağmen çok güzel ve iyiymiş gibi göstermektedir. Sonunda onlarla arkadaş olmuş ve emeline ulaşmıştır.”

2.4 Kafa ütölemek:

“Günay, mahallenin en gevezesidir. Kimin yanına gelse durmadan başkaları hakkında konuşur, arkadaşlarını rahatsız eder. Elinde ütü ile kimi görse bıktırırçasına kafasını ütüler.”

2.5 Tası tarağı toplamak:

“İsmail sürekli kavga ettiği komşusundan bıkmıştır ve daha fazla komşusuna dayanamayarak köyüne dönmek üzere bütün eşyalarını hazırlar ve yola koyulur.”

2.6 Kapı aralamak:

“Ahmet kendi çalıştığı kurumun yeni patronu olur ve en yakın arkadaşı Enes’in onunla ortak olması için öncelikle kurumun ve yaptığı işin olumlu yönlerinden bahseder, daha sonra asıl konuya giriş yapar ve Enes’i birlikte çalışmaya ikna eder.”

2.7 Dalavere çevirmek:

“Hasan ile Tuncay kendilerini eczacı olarak tanıtip mahalledeki esnafı tek tek dolaşarak kendi hazırladıkları çok da iş görmeyen diş macunlarını satmak isterler. Söyledikleri yalanlara kendilerini o kadar kaptırırlar ki bir süre sonra kendileri de buna inanıp diş macunlarını kullanmaya başlar.”

2.8 Bardağı taşımak:

“Sultan sınıf içinde sürekli yaramazlık yaparak arkadaşlarını rahatsız etmektedir. Öyle ki arkadaşlarının sabrı kalmamıştır ve bu durumu Sultan’la paylaşmışlardır ancak yine de etki etmemiş, Sultan her zaman bildiğini yapmıştır; bu da bardağın taşmasına neden olmuş, sonunda arkadaşları dayanamamış ve öğretmene durumu izah etmişlerdir.”

2.9 Cebi delik:

“Aykut babasından aldığı harçlığı hemen harcayan ve cebinde para tutmayı bilmeyen biridir. Dışarı çıktığında canı ne isterse alır ve genellikle cebinde beş kuruş olmadan geri döner. Böylece yeni harçlığını alana kadar parasız kaldığı da olur.”

2.10 Bıyık altından gülmek:

“Derste sözlüye kalkan Hatice sorulan soruların hiçbirini cevaplayamamıştır. Arkadaşları ise ona belli etmemeye çalışarak gülmüşlerdir. Hatice bir şeylerin farkına varmayarak tekrar yerine oturmuştur.”

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışma sonunda çalışmanın amaç ve soruları doğrultusunda yapılan gözlem ve alınan notlardan elde edilen verilere göre, öğrencilerin bu süreçte hem ders esnasında dersi dikkatlice dinleyip etkinlik yapma isteğinde oldukları hem de iş birliğiyle öğrenme becerilerini geliştirdiği görülmüş; Türkçe söz varlığı zenginliğinden biri olan deyimleri daha sık kullandıkları gözlenmiştir. Türkçe öğretiminde yer alan amaçlara uygun olarak yaratıcı dramının öğrencilerin birden çok duyusuna hitap etmesi açısından Türkçe öğretimine de olumlu yönde katkı sağladığı fark edilmiştir. Sade, düz bir ders anlatımı yerine ortaya bir materyal koyarak ve canlandırmalar yaparak dersin işlenmesinin öğrencilerin hayal gücünü zenginleştirdiği ve öğrenmelerde kalıcılığı artırdığı görülmüştür. Bununla birlikte geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşım modellerinden yaratıcı dramının öğrencilerin akademik başarısını da artırdığı izlenmiştir. Öğrencilerin 21. yüzyıl teknolojilerinden Web 2.0 araçlarını kullanmalarının da ayrıca etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. Bütün bu verilerden hareketle çalışmanın yaparak yaşayarak öğrenmelere örnek olduğundan farklı öğretim kademelerindeki diğer derslerde benzer konularda da uygulanabilmesi rahatlıkla önerilebilir. Özellikle öğrencilerin ortak bir amaç için birlikte iş birliğiyle çalışıp ortaya bir ürün koymaları daha çok yaygınlaştırılabilir. Yaratıcı dramının ve teknolojinin Türkçe öğretimindeki etkililiğini ortaya koyan bu çalışma ile eğitim ve öğretimde etkileyciliği, canlılığı, kalıcılığı artırması açısından daha çok kullanılması gerektiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1999). *Türkçenin gücü*. Bilgi Yayınevi.
- Aydın, A. (2005). *Sınıf yönetimi*. Eylül Yayıncılık.
- Güneş, H. (2015). *Eğitim bilimleri terimleri sözlüğü*. Ütopya Yayınevi.
- Korkmaz, Z. (2003). *Gramer terimleri sözlüğü*. TDK Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr>.
- San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23/2.573 -582.
- Türk Dil Kurumu (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>.

EK 1

Etekleri Zil Çalmak Deyimi için Hazırlanan Afiş



8. SINIF DİL BİLGİSİ KAZANIMLARININ WEB 2.0 DESTEKLİ ÖĞRETİMİ

Tugay ŞAHİN

Alanya Bilim ve Sanat Merkezi

tugayy.sahinn27@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	8
Yaş Grubu:	13-14
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler. T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.

ÖZET

Öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrendikten sonra uygulamada yaşadıkları sorunlar, ders kazanımlarının kalıcılığının yetersiz olması ve öğrencide dil bilgisi öğrenimine karşı olumsuz tutumlar; Web 2.0 araçlarıyla tasarlanmış dil bilgisi dijital oyunların öğretimde kullanılmasını hızlandırmıştır. Dil bilgisi konularına ilişkin dijital oyun tasarlarken “LearningApps” Web 2.0 aracı kullanılmıştır. Tasarlanan oyunlarda metinler ve görseller UNESCO Dünya Kültür Mirası Listesi’nde bulunan Türkiye’deki alanlar kullanılmıştır. Araştırmada nicel yöntemlerden deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma 2021-2022 öğretim yılında Antalya Alanya Dimçayına Ortaokulunda 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini 16 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Çalışmadaki öğrencilere tek gruba ön test ve son test uygulanmıştır. Örneklem sayısı az olduğundan verilerin analizi parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile ölçülmüştür. Örneklem dâhil olan tüm öğrencilerin başarılarında artış görülmüştür. Dijital oyunlar eşliğinde dil bilgisi öğrenmenin olumlu sonuçlar doğurduğu anlaşılmıştır. Bu kapsamda Türkçe dil bilgisi öğreniminde Web 2.0 araçlarıyla tasarlanmış dijital oyunlara yer verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi, Web 2.0 aracı, dijital oyun, kültür haritam.

GİRİŞ

Yeni Dil Bilgisi Öğretim Yaklaşımı’nda dili öğrenmek ezber süreçlerinden çıkarılıp sosyal bir etkileşim sürecine dönüştürülmelidir. Dil bilgisi öğretimi, özellikle metin merkezli yaklaşımlar, öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayan iş birlikçi öğrenme ortamları ve sezdirme yöntemi ile yapılmalıdır (Güneş, 2013). 2006 yılında yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi, Türkçe Dersi Öğretim Programı da revize edilerek, dil bilgisi öğretimini amaç olmaktan çıkarıp araç hâline getirmiştir (Güneş, 2013). Bu yenilenme anlayışı ile birlikte dil bilgisi öğretiminin faydalı olabilmesi için farklı yöntem teknikleri ders sürecine katmayı gerekli kılmıştır. Bu yöntemler içerisinde internet tabanlı Web 2.0 araçları ile hazırlanmış eğitsel oyunlar dil bilgisi öğretiminde zengin kaynaklardandır (Yaman, 2006; Göçer, 2008).

Dil bilgisi öğrenmek birçok açıdan önemlidir. Okuduğunu anlama, yorumlama becerisi, kendini doğru ifade edebilme gibi beceriyi geliştiren dil bilgisi öğreniminde öğrencilerin çoğunun olumsuz tutumlar sergilediği gözlemlenmiştir. Öğretmenler bu süreçte farklı yöntem tekniklere ders kitapları ve yazı tahtasının dışında dil bilgisi öğretimini zenginleştiren araç gereçlere yer vermelidir (Sağır, 2002; Çıkla, 2008).

Dil bilgisi öğretiminde dijital oyunlar kullanmak öğrenciyi öğrenme sürecine motive eder. Web 2.0 araçları ile dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin ders kitaplarının dışında internet tabanlı ortamda dil bilgisi etkinliği yapmak hem ilgilerini çeker hem de dil bilgisi öğrenimine karşı olumsuz tutum ve yargılarının ortadan kalkmasını sağlar. 21. yüzyıl becerilerini geliştiren öğrenme sürecindeki dijital oyunların öğrencilerde akademik başarıyı da olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Web 2.0 araçları ile tasarlanmış dil bilgisi etkinliklerinde LearningApss Web 2.0 aracı, öğrenciye oynadığı dijital oyunda geri bildirim vermekte, etkileşimlerle çevrim içi süreçte çoklu zekâyâ uygun etkinliklerin tasarlanabileceği platformdur (Karadağ, 2021). LearningApss Web 2.0 aracı ile öğrenciler hem disiplinler arası öğrenmeler gerçekleştirebilirler hem de yeni beceriler kazanabilirler. Aynı zamanda öğrenciler sürece aktif katılım sağlamış olurlar. Dil bilgisi öğretiminde Web 2.0 aracı desteği ile süreci desteklemek kullanıcılar açısından ekonomik ve teknoloji öğrenimi ile birlikte yeni bilgilerle tanıştırmaları bakımından önemlidir (Grosseck, 2009).

Yapılandırmacı Yaklaşım ve Türkçe Öğretimi

Dil bilgisi öğretimi işlevsel metotlarla ilerlemelidir. Buradan kasıt dildeki yapıların görev dağılımı belli bir bağlam içerisinde ezber yönetiminden ziyade anlama ve anlatma becerilerine odaklanılmalıdır (İşcan, 2010). Türkçenin dil bilgisi yapıları öğretilirken öğrenci sürece aktif katılmalı, aynı zamanda öğretimin geleneksel yaklaşımlarla değil günün koşullarına uygun etkinlikler tasarlayarak ders süreci uygulanmalıdır (Arslan, 2009). Ana dili öğretimi çocukların doğal çevresinden veya kültürel çevreden etkilenerek yapılmalıdır. Dil öğretiminde diğer dersler de önemlidir. Türkçe öğretilirken disiplinler arası bir yaklaşım sergilenmelidir. Aynı zamanda öğretmen konuyu sadece sunmaktan çok çeşitli ders araç gereçleri ile öğrencilerdeki isteği artırmalıdır (Çelebi, 2006).

Güneş (2013), Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar çalışmasında görüşlerini şöyle anlatmıştır: Dil bilgisi öğretiminde öğrencilere çeşitli görevler, süreçte aktif olabilecekleri etkinlikler verilmelidir. Etkinliklerle gelişen beceriler zihinde yapılandırma yoluyla yaşama transfer edilir. Yani dil bilgisi öğrenirken edinilen beceriler, öğrenmeler diğer öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır (Bissonnette, 2014; Richard, 2014; Saskatchewan, 2014). Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre dil bilgisi öğretimi kural öğretiminden çok uygulamalara dayanmalıdır. İşlevsellik ve öğrenci merkezli anlayışı esas alan çalışmada dil bilgisi öğretiminde kuralların verilmesinin yanında uygulamalar ve etkinlikler de yapılmalıdır (Göçer, 2008; MEB, 2005).

Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

Teknoloji destekli Türkçe öğretiminin öğrenciler açısından etkisini incelediğinde teknolojinin imkânlarıyla işlenen Türkçe konularının öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kıldığı, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri somutlaştırarak akılda kalıcılığını artırmalarında ve teknoloji sayesinde hazırlanan ders tasarımlarının öğrenme sürecinde anında dönütler vermesi sayesinde öğrencileri Türkçe derslerine motive etmektedir (Yürek Türk ve Çoşkun, 2020). Teknoloji ve Web 2.0 araçları eğitimde farklı bilgi edinme yolları sunar. Web teknolojilerinden dil öğretme adımlarında da yararlanmak gereklidir, teknoloji Türkçe öğretiminde beceri alanlarının geliştirilmesinde etkilidir (Özdemir, 2017).

Kültür ve Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi ve Türkçe öğrenme alanlarından okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde kelime öğretimi önemli yer tutar. Bu bağlamda kelimeler kültür ile yakından ilişkilidir. Dili öğrenmek aynı zamanda kültürü öğrenmektir. Her kelimenin ait olduğu bir kültürel alan vardır (Aksan, 2003). Öğrenme sürecinde dil bilgisi kuralları sezdirilirken verilen metinlerin, kurulan cümlelerin kültürel öğelerle ilişkilendirilmesi dersi monoton olmaktan uzaklaştırıp öğrenci motivasyonunu artırır. (Alyılmaz ve Er, 2016). Dil öğretiminde toplumun yaşayış tarzı ile birlikte kültürel varlıkları da öğretilmelidir. Dil bilgisi kuralları ezberlendiğinde bir gün mutlaka unutulmaktadır. Oysa kurallar öğretilirken kültürel unsurlar da her yönüyle öğretilmelidir. Dil öğretimi bu şekilde gerçekleşmez ise başarılı bir dil öğrenimi gerçekleşmemiş olur (İşcan, 2016).

Araştırmanın Problemi

Dil bilgisi öğretiminde klasik yöntemlerle ilerleyen ders süreci öğrenmede kalıcılığı olumsuz etkiler. 2005 yılından sonra yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesiyle dil bilgisi öğretimi okulda sadece anlatım yoluyla ilerleyen süreçlerle ilerlemez. Araştırmamızın problemi öğrencilerin klasik yöntemle dil bilgisi öğretiminde kalıcı öğrenmelerinin gerçekleşmemesi. Bu durum ders veya sınav başarılarını olumsuz yönde etkilemiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma Web 2.0 araçları aracılığıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma nicel yöntemler ile gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntemin kullanılmasının nedeni: Nicel yöntemler, araştırmanın sonunda çıktıların test edilebilmesini ve sayısal olarak ifade etmesini sağlar (Ekiz, 2000; Demir, 2021). Araştırma deseni deneysel desenlerden zayıf deneysel desendir. Zayıf deneysel desen kullanmamızın nedeni çalışmamızı tek grup ile ön test son test şeklinde gerçekleştirdik. Zayıf deneysel desenler seçkisiz atamanın olmadığı tek gruplu ön test son test ölçümlerinde kullanılmaktadır (Büyük-Öztürk, 2007). Araştırma evreni 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemi Alanya Dimçayı Ortaokulu 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 16 öğrenci oluşturmaktadır.

Veriler çalışmaya katılan öğrencilere 25 soruluk çoktan seçmeli başarı testi ile toplanmıştır. Kullanılan sorular basılı kitaptan alınmıştır ve soru sahibi kişiden gereken izin alınmıştır. Bu çalışmada Web 2.0 aracı desteğiyle hazırlanan dijital oyunun dil bilgisi öğrenimdeki başarıya etkisi çoktan seçmeli testlerle ölçülmüştür. Veriler non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde üç dil bilgisi konusu danışman öğretmenimiz ile toplantı yaparak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde fiilimsiler, yazım kuralları, cümlelerin ögeleri konuları ile ilgili öğrencilere 25 çoktan seçmeli testten oluşan ön test uygulanması yapılmıştır. Uygulamalar sonrasında LearningApss Web 2.0 aracı ile tasarlanmış dijital oyun ile belirlenen dil bilgisi öğreniminin başarıda ne kadar etkili olduğunu belirlemek amacıyla aynı gruba son test uygulanmıştır. Uygulama aşamasında konuların öğretimi sırayla gerçekleştirilmiştir. Belirlenen sıra;

Fiilimsiler: Şekil 1’de görüldüğü gibi fiilimsiler konusunda Web 2.0 aracıyla UNESCO Dünya Kültür Mirası’nda yer alan Türkiye’deki alanları tanıtıcı bilgilerin yer aldığı cümleler seçilmiştir. Şekil 2’de görüldüğü gibi oyun, sınıf ikiye ayrılarak takım şeklinde oynanmıştır. Görseller üzerindeki metinde yer alan fiilimsilere dokunduğunda kelime kırmızıya dönüşmektedir. Bütün fiilimsi kelimelerini bulduktan sonra oyunu bitir butonunu tuşlayıp hata yaptığı yerlere yönelik geri bildirim almaktadır. Oyunun sonunda öğrenciler eksik bilgilerini tamamlama şansı yakalamışlardır. Her öğrencinin aktif katılımı ile oyun bitiminden sonra son test sürecine kadar öğrenilen bilgilerin hatırlatılması amacıyla üç gruba ayrılan sınıfın 1. grubu Şekil 4’te görüldüğü gibi fiilimsilerle ilgili kavram haritasını Web 2.0 aracıyla hazırlayıp diğer arkadaşlarına sunmuşlardır. Kavram haritasında kullanılan cümleler UNESCO Kültürel Miras alanları ile ilgili bilgiler verilerek oluşturulmuştur.

Yazım Kuralları: LearningApss Web 2.0 aracı ile at koşusu oyunu tasarlanmıştır. Şekil 4’te görüldüğü gibi oyunun görselleri ve metin içindeki kelimeleri UNESCO Kültürel Miras alanları ile ilgilidir. Öğrenciler bu oyunu bireysel oynamışlardır. Yazımı doğru olan kelimeyi buldukça at bir adım ileriye koşturmaktadır. Yanlış cevap verdiğinde oyunda yer alan rakip atın sahibi bir adım ilerlemektedir. Şekil 5’te öğrencinin yanlış cevabında doğru cevaba yönelik ipuçlarını öğretmen vermiştir. Bütün öğrenciler oyunu oynadıktan sonra Şekil 6’da yazım kuralları ile ilgili kavram haritasını Web 2.0 aracı ile 2. grup hazırlayıp diğer arkadaşlarına sunmuştur.

Cümlelerin Öğeleri: Şekil 7’de de görüldüğü gibi cümlelerin temel öğelerini bulmak için eşleştirme oyunu tasarlanmıştır. 16 öğrenciden iki öğrenci cümlelerin temel öğelerinden yüklem ve özneyi anlatmak için görevlendirilmiştir. Oyuna başlamadan önce UNESCO Dünya Kültür Mirası Listesi’ndeki alanların görsellerinden yararlanarak oyuna gelen arkadaşına ön bilgiler sunmuşlardır. Şekil 8’de üç kişinin bir arada çalıştığı, fikir alışverişi yaptığı zemin hazırlanmıştır. Oyun sırasında doğru cevaba ulaşamayan öğrenciye doğru cevaba yönelik ipuçlarını hazırlıklı olan yanındaki görevli iki arkadaşı vermiştir. Bütün öğrenciler oyunu bitirdikten sonra Şekil 9’da cümlelerin öğeleri ile ilgili kavram haritasını 3. grup hazırlayıp diğer arkadaşlarına sunmuştur.

Şekil 1

Fiilimsiler Konusu için Learningapps Web 2.0 Aracı ile Hazırlanan Dijital Oyun

Kaynak: <https://learningapps.org/display?v=p8ixe6ab222>



Şekil 2

Çalışma Grubundaki Tüm Öğrenciler UNESCO Dünya Kültür Mirası Listesi’nde Bulunan Türkiye’deki Alanların Tanıtımını Öğrenirken Metin İçindeki Fiilimsileri Belirleme Yarış Oyunu



Şekil 3

Kavram Haritası: Birinci Gruptaki Öğrencilerin Canva Web 2.0 Aracıyla Dünya Kültür Mirası Listesi'ndeki Yer Alan Mekanların Özelliklerini Kullanarak Oluşturdukları Fiilimsi Ekleri ve Cümleleri



Şekil 4

Yazım Kuralları Konusunda Learningapps Web 2.0 Aracı ile Oluşturulmuş At Koşusu Oyunu

Kaynak: <https://learningapps.org/display?v=p6t7bbvqt22>



Şekil 5

Yazım Kuralları Konusundaki Oyunu Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Danışman Öğretmenin Yönderliğinde Oynaması



Şekil 6

Kavram Haritası: İkinci Gruptaki Öğrencilerin Canva Web 2.0 Aracıyla Dünya Kültür Mirası Listesi'ndeki Yer Alan Mekanların Özelliklerini Kullanarak Oluşturdukları Yazım Kuralları Cümleleri



Şekil 7

Cümlelerin Öğeleri Konusunda Learningapps Web 2.0 Aracı ile Oluşturulmuş Eşleştirme Oyunu

Kaynak: <https://learningapps.org/display?v=p9234pnv522>



Şekil 8

Çalışma Grubundaki Tüm Öğrenciler UNESCO Dünya Kültür Mirası Listesi'nde Bulunan Türkiye'deki Alanların Tanıtımını Öğrenirken Verilen Cümlelerdeki Öğeleri Eşleştirerek Öğreniyorlar.



Şekil 9

Kavram Haritası : Üçüncü Gruptaki öğrencilerin Canva Web 2.0 Aracıyla Dünya Kültür Mirası Listesi'ndeki Yer Alan Mekânların Özelliklerini Kullanarak Oluşturdukları Cümlelerin Öğeleri Çalışması



BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında belirlenen dil bilgisi konularını dijital oyunları sürece dâhil etmeden önce çalışma grubuna ön test uygulanmıştır. Ön test uyguladıktan sonra dijital oyunlarla eğitim süreci sonunda son test yapılmıştır.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sınav	Ortalama	Ortanca	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Ön Test	42,0000	44,0000	12,39355	-,369	-,268
Son Test	77,7500	76,0000	13,38407	,552	-,622

Betimleyici istatistikler incelendiğinde ön test puanları ortalaması 42; standart sapması 12,39 olarak hesaplanmıştır. Ortancası 44 olan ön test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla -0,37 ve -27'dir. Son test verilerine ait ortalama 77,75 iken bu verilerin standart sapması 13,38'dir. Ön test puanlarına yakın çarpıklık (0,55) ve basıklık (-0,62) katsayılarına sahip olan son test puanlarının da normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Her ne kadar veriler normal dağılım gösterdiği kabul edilse de araştırmaya katılan öğrenci sayısının az olması (n=16) nedeniyle verilerin istatistiksel analizleri için parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Tablo 2

Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonucu Oluşan Sıralar

Sıralar		N	Ortalama Sıra	Sıralar Toplamı
son test ön test	Negatif Sıralar	0 ^a	0,00	0,00
	Pozitif Sıralar	16 ^b	8,50	136,00
	Eşitlik	0 ^c		
	Toplam	16		

Tablo 3

Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İstatistiği

Test İstatistiği	
	Son Test /Ön Test
Z	-3,533 ^b
p	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Negatif sıralar temelli.

Tablo 2 ve Tablo 3 incelendiğinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre örnekleme dâhil olan tüm öğrencilerin başarılarında artış gözlemlenmiştir. Puanlardaki bu yükselme istatistiksel olarak da anlamlıdır ($Z=3,53$; $p<,001$).

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında hazırlanan ve öğrencilerle uygulanan LearningApss Web 2.0 aracı ile tasarlanan dijital oyunların dil bilgisi öğrenimindeki başarıya etkisi incelenmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerin başarılarında artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler teknolojinin imkânlarından yararlanarak dil bilgisi konularını öğrenirken Web 2.0 aracıyla tasarlanan oyunları sınıf ortamında oynamışlardır. Oyunların kurgusu geri bildirim verme şeklinde hazırlandığından öğrenciler hata yaptıkları yerde doğru cevaba yönelik ipuçları kullanarak doğruya ulaşmaları öğrenmede kalıcılığı sağlamada etkili olmuştur. Dil bilgisi öğretiminde Web 2.0 aracıyla hazırladığımız dijital oyun ders işleme sürecinde öğrencinin hata yaptığı yerde yanlışına yönelik geri bildirimler sunmaktadır. Öğrenme sürecinde anında dönüt ilkesini göz önünde bulundurarak hazırladığımız dijital oyun etkinliği başarı testindeki sorulara tüm öğrencilerin doğru cevaplar vermesini sağlamıştır. Bulgulara baktığımızda sürecin başında uygulanan ön test ve sürecin sonunda uygulanan son test arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenme sürecinde ister klasik anlayışla yapılan etkinlikler ister yapılandırmacı öğrenmeyi temele alan etkinlikler hazırladığımızda anında dönüt ve geri bildirim ilkesini göz ardı etmememiz gerekir. Bu dönütler öğrenciyi öğrenme sürecine motive eder ve güdülenmesini sağlar. İlgili alan yazını incelendiğinde yaptığımız çalışmaya benzer görüşler dile getirilmiştir (Yürektürk ve Çoşkun, 2020). Görüşlerinde teknoloji destekli dil bilgisi öğretiminin anında dönütler vermesinden ötürü öğrenciyi motive etmesinin üzerinde önemle durmuşlardır.

Araştırmada öğrencilere Web 2.0 aracı ile tasarlanmış dil bilgisi dijital oyunlarını oynatmadan önce ön test yapılmıştır. Ön test sonrası öğrencilerin öğrenme eksiklikleri tespit edilmiştir. Öğrenme eksikliklerine göre oyun içeriği oluşturulmuştur. Hazırbulunuşluk düzeylerini ön test ile ölçtüğümüzde belirlenen dil bilgisi konularında klasik yöntemlerle ilerlediğimiz sürecin başarıya katkısının olmadığını fark ettik. Oluşturduğumuz dijital oyunda öğrenme eksiği fazla olan öğrencilerin bu oyunları ders dışında da oynamasına imkân sağladık. Böylece kolay öğrenen ve yavaş öğrenen öğrenciler arasındaki farkı aza indirdik. Bulgulara baktığımızda son test puanlarında bütün öğrencilerin başarılarında artış olması uyguladığımız yöntemin verimliliğini göstermektedir. Alan yazınında (Tüysüz ve Aydın, 2007) benzer sonuçlara ulaşımlardır.

Türkçe dersi dil bilgisi öğretiminde öğrenciler süreçte sadece bilgiyi pasif bir şekilde alan değil uygulamalarla sürece aktif katılım sağlamaları gerekir. Dil öğretiminde dijital yetkinlikleri geliştiren Web 2.0 araçları ile tasarlanan eğitsel oyunlara verilebilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin başarılarında artış olmuştur. Başarısız oldukları konular ve derslerde de LearningApps Web 2.0 aracı ile dijital eğitsel oyunlar hazırlanabilir. Araştırmada Türkçe dersi 8. sınıf müfredatında yer alan cümlelerin öğeleri, fiilsiler ve yazım kuralları konusunda dijital oyunlar hazırlanarak ders süreci zenginleştirilmiş. Ortaokul kademesindeki diğer sınıf düzeylerindeki Türkçe dersi konularında da bu uygulamalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, A. , & Şahin, A. (2012). Dil bilgisi öğretimine yönelik web macerası tasarımı. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 180-194.
- Alyılmaz, C. , & Er, O. (2016). Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 5(3), 1392-1413.
- Arslan, A. (2010). Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- Bissonnette, S. , & Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*. Chenelière/Mac Graw-Hill.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem A Yayıncılık.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çıkla, S. (2008). Tepegözle dil bilgisi öğretimi. *Millî Eğitim*, 179, 8-24.
- Çömert, A. (2020). *Dijital oyun tabanlı öğrenme yöntemiyle tasarlanan ve uygulana problem çözme etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Demir, T. T. (2021). Türkçe eğitimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan doktora tezlerindeki eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 543-560.
- Dolunay, K. (2010). Dil Bilgisi öğreniminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 275-284.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

- Genç Ersoy, B. , & Ersoy, M. (2021). Teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yayınlanan makalelerin içerik analizi: ULAKBİM-TR dizin örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 810-829.
- Göçer, A. (2007). İlköğretim 1. kademede Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 94(43).
- Grossek, G. (2009). To use or not to use Web 2.0 in higher education?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 478-482.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Teori ve Uygulama Dergisi*, 9(3), 171-187.
- İşcan, A. (2010). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258.
- Karadağ, B. F. , & Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde Web 2.0 uygulaması olarak learningapps'ın kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40.
- Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilecek aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu-6, 7 ve 8. sınıflar. MEB Yayınları.
- Sağır, M. (2002). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Siegle, D. (2015). Technology learning can be fun and games. *Gifted Child Today*, 38(3), 192-197.
- Tüysüz, C. , & Aydın, H. (2007). Web tabanlı öğrenmenin ilköğretim okulu düzeyindeki öğrencilerin tutumuna etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 73-78.
- Yürektürk, F. N. , & Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3) , 986-1000.



DERS İMECESİ MODELİNİN ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNİN YÜRÜTÜLMESİNE YANSIMASININ İNCELENMESİ

Yasin İPLİK

Şehit Serdar Gören Ortaokulu

yasiniplik34@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	7, 8
Yaş Grubu:	13-14
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder. T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler. T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.

ÖZET

Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarının dönem başı ve sonundaki seminer çalışmalarıyla sınırlı olması, mesleki bilgi ve becerilerini sistematik şekilde birbirleriyle paylaşıp öğretim sürecini geliştireceği bir zeminin bulunmaması öğretimin niteliği açısından problem olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırma kapsamında uygulaması yapılan iş birliğine dayalı bir mesleki gelişim modeli olan ders imecesi modelinin öğretim materyalleri ve etkili öğrenme yaşantıları tasarlama süreçlerinde öğretmenler üzerindeki yansımalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, tekli durum çalışmasıyla desenlenmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında yapılan çalışmanın katılımcıları Gaziantep Şehit Serdar Gören Ortaokulunda görev yapan üç Türkçe öğretmendir. Araştırma verileri gözlem ve görüşme formları, yansıtıcı öğretmen günlükleri, ders planları ve toplantı kayıtları ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmayla ders imecesi yönteminin öğretmenlere önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Ders imecesinin öğretmenlerin deneyim paylaşımlarına, dijital materyal hazırlama süreçlerini işletmelerine, kendi öğretim süreçlerine dönük kararlar alabilmelerine, dersleri öğrenci gözüyle planlayabilmelerine yani öğretim sürecinin niteliğini artırmalarına olanak sağladığı görülmüştür. Uygulamanın ülke genelinde öğretmen eğitimi çalışmalarında kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders imecesi, mesleki gelişim, iş birliği, materyal.

GİRİŞ

Yapılan akademik çalışmalarla Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için eğitim öğretim dönemi başında ve sonunda yapılan seminer çalışmalarının işlevsel olmadığı, verilen eğitim içeriğinin uygulanabilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Aydoğan, 2002; Çiftçi, 2008; Genç, 2015). Söz konusu araştırmalarla ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecini iş birliği içinde planlayıp uyguladıkları, uygulama çıktılarını değerlendirdikleri ve edindikleri becerileri mesleki hayatlarına aktarabildikleri mesleki çalışmalara ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin iş birlikli mesleki uygulamalarının etkili öğretim materyalleri tasarlama ve öğrenme yaşantıları düzenlemelerinde önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Sözü edilen katkı, alan yazınında *Lesson Study* olarak yer alan *Ders İmecesi* modeliyle sağlanabilir.

Araştırmanın Önemi

Giriş bölümünde atıfta bulunulan akademik çalışmalar ve uygulayıcıların sahadaki gözlemlerinden hareketle öğretmenlerin mesleki eğitimindeki nitelik sorununun çözümünde ders imecesi modelinin öğrenilmesi, uygulanması ve yaygınlaştırılması önem arz etmektedir.

Şişman (2015)'a göre aktif katılım; algılama, motivasyon ve dikkat üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğundan büyük önem taşır. Ders imecesi modelinin de öğretmenlerin sürecin tüm aşamalarında aktif katılımını gerektirmesi dolayısıyla öğretmenlik motivasyonları, öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları açısından katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırma Soruları

Bu araştırmayla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ders imecesi grubundaki öğretmenlerin derse hazırlık, dersi uygulama ve dersi değerlendirme süreçleri nasıl gerçekleşmektedir?
2. Ders imecesi sürecinin materyal hazırlama ve öğrenme yaşantıları düzenleme süreçlerine yansımaları nedir?
3. Ders imecesi grubundaki öğretmenlerin sürecin etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Ders İmecesi Modeli

Temelleri yüz yılı aşkın bir süre önce Japonya'da ortaya atılan ders imecesi modeli, öğretmenlerin farklı ve yeni ders uygulamalarıyla karşılaşarak mesleki donanımlarını artırmalarını sağlayan okul temelli bir mesleki gelişim modelidir (Sato, Ellison ve Elekert, 2019). Ders imecesi modeliyle öğrenci merkezli öğretim uygulamalarını yaygınlaştırarak öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmak amaçlanmaktadır (Stigler ve Hiebert, 2009; Dudley, 2014; Murata, 2011).

Şekil 1

Ders İmecesi Etkinlikleri, Öğretmen Öğrenmesi ve Sonuçlar (Murata, 2011).

1. Öğrenci öğrenmesini ön plana alan hedefler oluşturulur. 2. Ders gözlemlenir. Öğrenci algılaması ve öğrenme süreçleri hakkında veriler toplanır. 3. Dersi ve ders planını etkili bir şekilde yansıtmak için toplanan verilerden faydalanılır. 4. İstenirse ders imecesi uygulaması gözden geçirilir ve yeni bir öğrenci grubuna uygulanabilir.	Bilgi artışı	Geliştirilmiş sınıf uygulamaları
	Topluluğa bağlılığın gelişimi: - Motivasyon - Meslektaş kapasitesi - Profesyonellik	
	Kaynaklar: - Ders planları - Temsiller ve modeller - Çalışma sayfaları ve değerlendirme ölçekleri	

YÖNTEM

Bu çalışma, araştırma ekibi üyesi öğretmenlerin dört aylık süreç içerisindeki uygulamaların uzun soluklu ve derinlemesine bir inceleme sürecini gerektirmektedir. Çalışmalar aracılığıyla elde edilen verilerin süreci en doğru biçimde yansıtacak alıntı ve sürecin çıktısı olan ürünlerle desteklenmesi önemsenmiştir. Araştırma, süreç temelli bu özellikleri sebebiyle nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasıyla desenlenmiştir.

1. Katılımcılar

Tablo 1

Katılımcı Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Eğitim Derecesi
Seher	Kadın	3 yıl	Yüksek Lisans
Funda	Kadın	8 yıl	Lisans
Kemal	Erkek	6 yıl	Lisans

Bu çalışma, bir ortaokulda görev yapan üç Türkçe öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırmacı; süreç öncesinde modeli tüm katılımcılara detaylıca anlatmış, katılımcılar ise oluşturulacak ekibe katılmaya gönüllü olmuşlardır. Tabloda katılımcı profilleri özetlenmiştir.

2. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğretmen görüşme formları, gözlemci öğretmenlerin ders uygulamaları sırasında izlenimlerini kaydettikleri ders gözlem formları, öğretmenler tarafından doldurulan öğretmen yansıtıcı günlükleri, üç ders imecesi süresince hazırlanan üç farklı ders planı, sürecin tüm aşamalarında alınan toplamda 1710 dakikalık görüntü ve ses kayıtları başlıca veri kaynaklarını oluşturmaktadır.

3. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çalışmanın inandırıcılık, tutarlılık ve aktarılabilirlik gibi bilimsel niteliklerini artırmak amacıyla veri çeşitlemesi, formların hazırlanması sürecinde uzman görüşünden ve katılımcı teyidinden yararlanılmıştır. Toplanan veriler sınıflandırılarak temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Verilerin sistematik şekilde çözümlenebilmesi için alan yazından (Zimmerman, 2000; Çapa vd., 2014; Stepanek, 2007; Fernandez ve Yoshida, 2004; Bozkurt, 2015; Orhan, 2020) ve çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalardan hareketle veri analiz çerçevesi oluşturulmuş, ulaşılan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde amaç; okuyuculara elde edilen verileri özetlenmiş, yorumlanmış ve sınıflandırılmış bir biçimde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

4. Ders İmecesinin Aşamaları

Ders imecesi süreci öncesinde bir araya gelen öğretmenler, süreç boyunca rol ve sorumlulukları konusunda uzlaşırlar. Süreç içerisinde yapılacak hazırlık ve yansıtma toplantılarına katılım sağlama, plan hazırlama, uygulama, oluşturulacak raporlara katkı sağlama gibi pozisyonlar açık bir şekilde ifade edilir (Stepanek vd., 2007).

Şekil 2

Ders İmecesı Süreci (Fernandez ve Yoshida, 2004).

Ders İmecesinin Planlanması

Dersin Uygulanması

Uygulanan Dersin Tartışılması

Ders Planının Yenilenmesi (isteğe bağı)

Ders Uygulamasının Tekrarlanması (isteğe bağı)

Tekrarlanan Ders Uygulamasının Tartışılması (isteğe bağı)

4.1 Ders İmecesinin Planlanması

Öğretmenler bu aşamada uzun vadeli hedefler olarak nitelendirilebilecek temayı belirlerler. Bu hedefler belirlenirken öğrencilerin sahip oldukları yeterlilikler ile ulaşmak istenen düzey dikkate alınır. Ders hedefleri belirlendikten sonra öğretmenler hedeflere ulaşma yollarını belirleyerek derslerinin nasıl işleneceğini planlarlar. Planlama sürecinin en önemli unsuru öğrencilerin ders esnasında ne düşünecekleri, neyi yanlış anlayabilecekleri, hangi soruları sorabilecekleri, nasıl çözümler üretebileceklerini öngörebilmektir (Lewis, Perry ve Hurd, 2009).

4.2 Dersin Uygulanması

Murata (2011)'ya göre bu aşamada ekip üyelerinden biri hazırlanan ders planını sınıfta uygularken ekibin diğer üyeleri öğrenme sürecine dair gözlem yapıp notlar alırlar. Öğretmenler not alırken dersin işlenişinden ziyade öğrencilerin öğrenme süreçlerini merkeze alan notlar alırlar.

4.3 Uygulanan Dersin Tartışılması

Ders uygulamasının hemen sonrasında yapılan toplantılarda öğretmenler ders hakkında değerlendirmeler yaparlar. Bu aşamada ders uygulamasının hedeflere ne ölçüde ulaştığına, dersin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin tartışılır. Dersin zayıf yönlerinin sebepleri ve nasıl geliştirileceği de tartışma aşamasının diğer uygulamaları arasındadır (Stepanek vd., 2007).



5. Bulgular ve Yorumlar

5.1 Hazırlık Süreçlerine İlişkin Bulgular

Hazırlık aşamasında belirlenen hedefler incelendiğinde birinci ders imcesinde yalnızca öğrencilerin konu başlıklarını öğrenmelerine dayalı hedefler belirlendiği, ikinci ve üçüncü araştırma dersinde öğrendiklerini hayatına yansıtabilmesini, aktif kullanabilmesini önceleyen bir niteliğe sahiptir. Bu bulgu ders planına aktarılan şu hedef cümleleriyle ifade edilebilir:

“Gereksiz sözcük kullanımından kaynaklı anlatım bozukluklarını belirler.”

“Mantık hatasından kaynaklı anlatım bozukluklarını belirler.”

Birinci Ders İmecesine

“Metni iletisinden hareketle yorumlar ve çıkarımlarda bulunur.”

“Metni okumaya ve anlamaya istekli olur.”

Üçüncü Ders İmecesine

Öğretmenler, hazırlık süreçleri sırasında kendi öğretim uygulamalarına ve öğretim sürecindeki yaklaşımlarına dönük hedef belirlemeleri de yapmışlardır.

“Kemal: Şu Zoom ile ilgili öğrencilerin ekranı çizmelerini engelleme, bekleme odası kurma gibi özellikleri öğrenmemiz gerekiyor.”

İkinci Ders İmecesine

“Funda: Şimdi mesela öğrenci yanlış cevap verirse ne yapalım? Ben açıkçası buldurana kadar sorayım diyorum.”

İkinci Ders İmecesine

Araştırma ekibi üyeleri, hazırladıkları ders planlarında öğrenci öğrenmelerini temel almışlardır. Bu bağlamda muhtemel öğrenci soruları, öğrencilerin yanlış anlama ve yorumlama olasılıkları, öğrenci sorularına verilebilecek muhtemel cevaplar ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

“Kemal: Metnin bağlamından kopuk cevap verebilirler burada. Eğer böyle bir şey söylerlerse...

Seher: Aynısını da söyleyebilirler. Metinde nasıl geçiyorsa öyle de söyleyebilirler.

Kemal: Peki biz metinle alakası olmayan cevaplar gelirse nasıl tepki verebiliriz?”

Üçüncü Ders İmecesine

Dersin başarılı kabul edilebilmesi için öğrencilerde gözlenmesi beklenen yeterlilikleri ifade eden başarı ölçütü belirleme çalışmaları, hazırlık toplantılarında ele alınan diğer bir konudur. Bu kapsamda birinci ders imcesinde dersin tamamını kapsayan bütüncül başarı ölçütleri belirlenmişken ikinci ve üçüncü ders imecesi süreçlerinin geneli ile giriş, geliştirme ve değerlendirme aşamaların her biri için ayrı ve gözlenebilir nitelikli başarı ölçütleri:

Anlama dayalı anlatım bozukluklarını fark edebilme yeterliliği kazanma,

Ders sırasında verilen örnekleri çözmek için derse katılım sağlama,

Konuyla ilgili sorulara doğru yanıt verme şeklinde belirlenmiştir.

Birinci Ders İmecesine Başarı Ölçütleri

Giriş: Soruların sorulara aktif bir şekilde katılım sağlayabilecek mi? (...)

Geliştirme: Metinde ele alınan anlatım biçimini bulmak için istekli olacak mı? (...)

Değerlendirme: Metne hâkim olan anlatım biçimini doğru tespit edebilecek mi?(...)

6. İkinci Ders İmecesini Başarı Ölçütleri

Yansıtma/Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenler yaptıkları yansıtma/değerlendirme toplantılarında dersin başarısız yanlarını kontrol edilebilir yani düzeltilebilir ve kontrol edilemez nedenlere bağlamışlardır. Ders imecesi süreci içerisinde başarısızlıklara ilişkin yapılan nedensel atfetmelerin sayısında azalış eğilimi gerçekleşmiştir. Bu durum, ders imecesi modelinin derslerin niteliğini artırıcı etkisini ortaya koymasına bağlamında dikkat çekicidir.

Tablo 2

Ders İmecesini Süreci Nedensel Atfetmeleri

	Kontrol edilebilir (f)	Kontrol edilemez (f)	Toplam (f)
Birinci Ders İmecesini	6	3	9
İkinci Ders İmecesini	5	2	7
Üçüncü Ders İmecesini	2	2	4

Öğretmenlerin birinci ve ikinci ders imecesi süreçlerine ilişkin hazırladıkları ders planlarında tasarladıkları etkinlikler arasında bağ kurmada yetersiz kaldıklarını tespit etmişler, bu durumun hazırladıkları etkinliklerden elde edilecek verimi azalttığını belirlemişlerdir. Bu çıkarımları üçüncü ders imecesi süresince dersin farklı aşamaları için tasarladıkları etkinlikler arasında bağ kurma, etkinlikler arası transfer yapmalarını beraberinde getirmiştir.

Seher: Maskeyle ilgili dört tane metin yazdık, karşılaştırmalarını istedik tamam ama konuyu anlattıktan sonra bu metinlere dönmedik bir daha. Hâlbuki konuyu anlattıktan sonra başta inceledikleri metne tekrar dönselerdi çok daha iyi olurdu.”

İkinci Ders İmecesini

Ders imecesi uygulamaları, öğretmenlerin kendi öğretim davranışlarını öğrenci gözünden izleyebilmelerine ve kendi öğretim süreçlerine ilişkin öz eleştiri yapabilmelerine de olanak vermiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yansıtıcı öğretmen günlüklerinden elde edilen aşağıdaki veriler dikkat çekicidir.

“Doğrusunu söylemek gerekirse dersi işledikten sonra işlediğim dersin hedefine ulaşmış ulaşmadığını, neyi eksik neyi yanlış yaptığımı sorgulamadığımı fark ettim.”

Kemal Öğretmen-Yansıtıcı Günlük

Ders imecesi süreci içerisinde uygulayıcı öğretmenler daha önce kullanmadıkları çevrim içi öğretim materyalleri hazırlama uygulamalarını keşfetmişler ve uygulama esaslarını kendi çabalarıyla öğrenmişlerdir. Yapılan yansıtma toplantılarında söz konusu dijital öğretim materyallerini hazırlayabilecekleri farklı Web 2.0 araçlarını keşfetmeye istekli olmuşlardır.



“Araştırmalarım sırasında Wordwall dışında etkileşimli içerikler hazırlayabileceğimiz Quizlet, Story Jumper gibi uygulamaları da görmüş olduk. Sonraki ders süreçlerinde bu uygulamaları da kullanmayı düşünüyorum açıkçası.”

Kemal Öğretmen-Yansıtıcı Günlük

Ders imecesi sürecinde; öğretmenlerin mesleki deneyimlerini kendi öğretim uygulamalarını paylaşmaları yoluyla birbirlerinden yeni uygulamalar öğrendiklerini de göstermiştir.

“Üç öğretmenin bir araya gelip tartışması, en güzelini bulmaya çalışması insanın ufkunu açıyor. Çok güzel bir ekip olduk. Çalışmanın bitiyor olmasına ekibimiz açısından üzülüyorum.”

Seher Öğretmen-Yansıtıcı Günlük

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Ders imecesi süreçlerinin öğretmenlere derse hazırlık, uygulama ve dersi değerlendirme aşamalarında katkılar sunduğu görülmüştür. Öğretmenlerin belirledikleri ders hedeflerinin süreç içerisinde konu alt başlıklarının öğretiminden öğrencilerin öğrenme performanslarını gözlemlemeye doğru evrildiği görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenler süreç içerisinde kendi öğretim süreçlerine ilişkin bireysel yeterliliklerini artırmaya dayalı hedefler belirlemişlerdir. Bu durum ders imecesi modeliyle eleştiri ile gelişim sağlanması sürecine işaret etmektedir. Öğretmenlerin hazırlık süreçlerinde faydalandıkları kaynakların ağırlığını sürecin başında büyük oranda yazılı/basılı kaynaklar oluşturuyorken süreç içerisinde Eğitim Bilişim Ağı, z-kitap uygulamaları gibi dijital bilgi kaynaklarının kullanım sıklığının arttığı görülmüştür. Bu dijital arayış materyal seçiminde de etkisini göstermiştir. Öğretmenler, derslerinde kullanmak üzere dijital ders içeriği hazırlama uygulamalarını araştırmış, buldukları uygulamaları kullanmayı öğrenerek dijital ders materyalleri hazırlayıp kullanmışlardır. Öğretmenlerin dijital materyal ve öğrenme içerikleri arayışlarının en önemli gerekçesi öğrenme süreçlerine öğrenci gözüyle bakmaya başlamalarıdır. Öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alan bakış açılarındaki bu değişim, ders imecesi modelinin alan yazında ifade edilen en önemli mesleki katkılarından biridir.

Araştırmadan elde edilen veriler, ders imecesiyle birlikte öğretmenlerin olası öğrenci soruları, yanlış anlamaları ve yorumlamaları muhtemel içerikleri öngörebilmelerine yönelik farkındalık kazandıklarını ortaya koymaktadır. Bu öngörü, hazırlayacakları öğretim süreçlerinin niteliğini artırması bakımından dikkat çekicidir.

Ders uygulamaları sonrasında yapılan yansıtma/değerlendirme toplantılarında öğretmenlerin dersin başarısız yanlarına yönelik yaptıkları nedensel atıflar birinci ders imecesinde 9, ikinci ders imecesinde 8, üçüncü ders imecesinde 4 olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenler ders imecesi süreçlerinde kendi derslerine eleştirel bir bakış açısıyla bakabilmeyi öğrendiklerini, bu yolla kendi öğretim süreçlerini dönüştürmede kararlılık sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin süreç içerisinde öğrenme süreçlerine yönelik eleştirilerle gelişimin sağlandığı sonucunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler ders imecesi çalışmalarıyla iş birliği yapmaktan ve birlikte çalışmaktan duydukları memnuniyeti dile getirmeleri de modelin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayarak öğretmenlik becerilerine ilişkin motivasyonlarını artırdıklarını göstermektedir. Bu araştırma, aynı okulda görev yapan üç Türkçe öğretmenin üç farklı ders planı için dört aylık süren çalışma sürecini kapsamaktadır. Sonraki çalışmalarda ders imecesi ekip üyelerinin ve ders imecesi döngülerinin sayısı artırılabilir. Bu kapsamda okul öğretmenlerinin tümünü kapsayan bir mesleki gelişim sağlanabilir. Bununla beraber söz konusu model, mesleki gelişim seminer çalışmalarının yerine ikame edilebilir. Bu model, eğitim otoritelerince tanıtılıp yaygınlaştırılabilir. Bu çalışmaların ülkelerin eğitim politikalarının hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aydoğan, İ. (2002). MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği). [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bozkurt, E. (2015). Ders araştırması modeli bağlamında ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim faaliyetlerine yönelik grup temelli öz-düzenlemelerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çapa-Aydın, Y., Sungur, S., & Uzuntiryaki, E. (2014). Teacher self regulation: Examining a multidimensional construct. *Educational Psychology*, 29(3), 345-356. <http://doi.org/10.1080/01443410902927825>.
- Çiftçi, E. (2008). Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dudley, P. (2014). *Lesson Study: A handbook*.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson Study: A japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Genç, G. S. (2015). Mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örnekleme. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi
- Lewis, C. C., Perry, R. R., & Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12, 285-304. [doi: 10.1007/s10857-009-9102-7](https://doi.org/10.1007/s10857-009-9102-7).
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. In L. C. Hart, A. Alston, & A. Murata (Ed.), *Lesson study research and practice in mathematics education*. Learning together içinde (s.10-22). Springer.
- Orhan, G. (2020). Ders araştırması bağlamında İngilizce öğretmenlerinin öğretim görevlerine yönelik sergilemiş oldukları hazırlık ve yansıtma faaliyetleri. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Sato, T., Ellison, D. W., & Eckert, K. (2019). Japanese elementary teachers’ development experiences in relation to teaching physical education, *Education 3-13*, 147- 162. [doi: 10.1080/03004279.2019.1597912](https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1597912)
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M. T., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators*: Corwin Press Thousand Oaks
- Şişman (2015). *Eğitim bilimine giriş* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Stigler, J., & Hiebert, J. (2009). Closing the teaching gap. *Phi Delta Kappan*, 91(3), 32-37.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde 13-39. Academic Press.



TÜRKÇENİN ANA DİLİ OLARAK ÖĞRETİMİNDE KAREKODLU SESLİ VE GÖRSEL MATERYALLERİN ETKİSİ

Yılmaz ÖNALAN

Çubuk Ortaokulu

yilmaz_onalan@outlook.com

Sınıf Seviyesi:	8
Yaş Grubu:	13-14
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	T.8.1.10. Dinledikleri/izledikleri ilgili görüşlerini bildirir. T.8.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetle T.8.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

ÖZET

Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinlerinin teknolojik bakımdan eksik kalması çalışmamızın temel problemini oluşturmaktadır. Metinleri görsel ve işitsel yönden destekleyerek telefon ve bilgisayar gibi teknolojik aletlere uyum sağlayacak ek bir materyal tasarlama ihtiyacı duyulmuştur. Bu materyali geliştirmedeki temel amaç ders kitaplarındaki metinleri daha teknolojik kılacak etkileşimli yardımcı bir materyal oluşturmaktır. Alan yazının taraması yapılarak sözlükte yer verilecek 10 şair ve bu şairlerin edebiyatımızda öne çıkan şiirleri belirlenmiştir. Sözlükte yer verilecek şairlerin hayat öykülerine, fotoğraflarına ve eserlerine karar verilerek sözlüğün basımı yapılmış ve sayfalara kare kodlar yerleştirilmiştir. Tasarlanan materyal ile bilişsel ve duyuşsal olarak aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı iki sınıftan birinde (deney grubu) sesli sözlük kullanılarak ders işlenmiş, diğer sınıfta (kontrol grubu) ise klasik yöntemlerle ders işlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılmıştır. Farklı iki sınıftan rastgele seçilen 10 öğrenciye ders hakkında öğretmen tarafından özel olarak hazırlanmış sorular görüşme yöntemi kullanılarak sorulmuş ve kayıt altına alınmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler, deney grubunun başarısında büyük bir gelişme yaşandığını ortaya koymuştur. Sözlüğün içeriği genişletilerek üst kademelerde de kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Karekod, sesli sözlük, ana dili.

GİRİŞ

Öğretim materyalleri, öğrenciye verilecek içeriği kapsayan araç-gereçler olarak tanımlanmaktadır (Gülbahar, 2008). Eğitim öğretim sürecinin faydalı olması için zaman içerisinde içerikler ile ilgili öğretim materyalinin kullanımı önem arz etmektedir. Bunun yanında öğretim materyalinin güncel olması da yine büyük bir önem taşımaktadır. Materyal kullanımı eğitim öğretim süreci içerisinde öğrenciler üzerinde sürece aktif katılımı sağlama, düşünme becerilerini geliştirme, derse olan tutum vb. sonuçlar doğurmaktadır (Kablan, Erkan, ve Topan, 2013). Öte yandan, öğretim materyalleri eldeki hâlihazırdaki araçların amaca uygun hâle getirilmesiyle meydana gelmektedir. Örnek vermek gerekirse yazı tahtası tek başına basit bir araçken üzerine tahta kalemiyle derse uygun içerikler ve yazılar yazılması veya çizilmesi sonucu bir öğretim materyali hâline gelerek süreci zenginleştirmiş ve ayrıca öğretilen konunun daha kalıcı, öğretici ve aktif olmasına destek sağlamış olur (Demiralp,

2007). Ders esnasında materyallerin kullanımı dikkat çekmesi, konuyu basitleştirmesi, içeriği soyutluktan çıkarıp somutlaştırması, ekonomiklik, çoklu öğrenme ortamı sağlaması gibi birçok nedenden ötürü önemli görülmektedir (Yalın, 2020). Bütün bunlar gösteriyor ki dersin çekici ve öğretici olması büyük ölçüde materyale bağlı.

Materyal geliştirme ve öğretim teknolojisi birbiriyle iç içe kavramlardır. Materyal geliştirme için güncel, doğru ve etkin öğretim teknolojilerinden yararlanılabilir. Öğretim araç ve gereçleri, öğrenme süreci içerisinde öğretmen veya bir öğretici tarafından değişik ortamlarda öğrencilere sunulan nesnelerdir. Bu araçlar; maketler, basılı materyaller, resimler gibi ilk bakışta anlaşılır nesneler olabileceği gibi içeriğine ulaşmak için daha ileri bir teknolojiye ihtiyaç duyan ses kasetleri, internet sayfaları, videolar, CD'ler, çeşitli yazılımlar gibi ortamlarda da sunulabilir. Bir eğitim öğretim faaliyeti ne kadar fazla duyu organına ulaşırsa öğrenme daha iyi, daha kalıcı hâle gelmekte hatta daha iz bırakır olmaktadır. Unutma da buna bağlı olarak daha geç olmaktadır. Hayat boyu edinilen bilgilerin % 83'ü görme, % 3.5'i koklama, % 11'i işitme, % 1'i tatma ve % 1.5'i dokunma yaşantıları yolu ile öğrenilmektedir. Bütün bunlar duyu organlarının öğrenmede ne kadar aktif ve etkili bir rol üstlendiğini ortaya koyuyor. Her tür ve seviyedeki eğitim uygulamalarında hedeflere ulaşabilmesi için öğretim teknoloji ve materyallerinden faydalanılması gerekmektedir. Teknoloji ve materyallerle eğitim ve öğretim daha ekonomik kolay bir hâle getirilebilmektedir.

Materyalin geliştirilmesi ve tasarımında karekod teknolojilerine başvurulmuştur. QR kod, 1994 yılı'nın başlarında otomotiv alanında üretim kademesindeki araçların işaretlenerek üretim süreçlerinin takip edilebilmesini kolaylaştırmak amacıyla oluşturulmuş bir teknolojidir. Her geçen gün gelişen ve büyüyen bir bilgi havuzunun hızla artmasıyla barkotların biraz daha geliştirilmiş şekli olan Kare ya da QR kodlar karşımıza çıkmıştır. QR kod adını “çabuk tepki” ya da “hızlı yanıt veren kod” anlamına gelen İngilizce bir sözcük olan “Quick Response” kelimelerinin ilk harflerinden almaktadır. QR kod, iki boyutlu bir barkod sistemidir ve genellikle kare şeklindedir. Karekodun içeriği herhangi bir haber, bir video linki, bir web sitesinin adresi ya da bir aletin kılavuz kitabı gibi herhangi bir erişim noktası olabilmektedir (Pons, Vallés, Abarca ve Rubio, 2011; Walsh, 2009). Karekodlar poster ve afişlerde, mobil uygulamalarda, okullarda, kütüphanelerde, banka kartlarında, web sitelerinde ve daha birçok uygulama ile günlük hayatımızda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Herkesin bildiği gibi, karekodlar her geçen gün büyüyen ve gelişen dijital dünyadaki bilgiye erişimi ve bilgi paylaşımını hızlandıran, en etkin görsel unsurlardan biri hâline gelmiştir. Karekodların mobil araçlarda rahatlıkla kullanılabilir olması, eğitimdeki ders araç ve gereçlerine de uygulanarak öğrenmeye katkıda bulunmak amacıyla kullanımını gündeme getirmiştir. Karekodlar, elektronik öğrenme materyallerine ulaşmada ve çok çeşitli yazılı sınıf içi faaliyetlerde hızlıca dönüt vermek amacıyla, basılı öğrenme materyalleriyle bütünleştirilerek ya da kütüphane katalogları ile bağlantı kurulmasında öğrenme ortamlarında kullanılabilir. Çataloğlu ve Ateşkan (2014), karekodların eğitim ortamlarında aktif olarak kullanılmasını “öğrencileri karekod yardımı ile çevrim içi bir ortama yönlendirilmesi” ve “karekod ile öğrencilere çevrim dışı bilgi verilmesi” olarak ikiye ayırmış, karekodların sınıf içi faaliyetlerde uygulanmasının sıradan ve sıkıcı öğrenme ortamlarına yenilik getireceğini ve 21. yüzyıl öğrenci modelinin gereksinimlerini karşılayacağını belirtmişlerdir.

Materyal “Çoklu Zekâ Kuramı” modelinden esinlenilerek görsel ve işitsel olarak zenginleştirilmiştir. Gardner tarafından ortaya atılan bu kuram, eğitime yeni bir yaklaşım getirmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı gelişim psikolojisi, bilişsel ve duyuşsal gelişim ve nörolojiden faydalanarak her kişinin zekâ seviyesinin bağımsız güçler ya da kabiliyetler tarafından oluştuğunu ve yedi zekâ gücünün var olduğunu ileri sürmektedir. Bu zekâ bölümleri her zaman bir arada çalışırlar fakat bu çok karmaşık ve değişik yollarla gerçekleşir. Mesela bir futbol oyuncusu görsel zekâyı sahayı ve görevini tanırken; kinestetik zekâyı koşar, topu tutar ve vururken; dilsel ve sosyal zekâyı oyun kurallarını öğrenirken ve takımıyla tartışırken; öze dönük zekâyı kendinin iyi ve kötü yanlarını değerlendirirken kullanmaktadır (Armstrong, 1994).

YÖNTEM

Proje alan yazının taraması yapma, materyal geliştirme ve materyalin etkililiğini gözlemleyebilmek için nitel araştırma yapma basamaklarından oluşmaktadır. Projede nitel araştırma yöntemlerinden bire bir görüşme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle sözlükte yer verilecek şairler ve bu şairlere ait şiirler müfredatta uygun olacak şekilde seçilmiştir. Alan yazının taraması yapılarak Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda mevcut müfredatta okutulmakta olan Türkçe ders kitabı incelenmiştir. İncelemeler sonucu kitapta geçen yazar ve şairler tespit edilmiştir. Yazar ve şairler hakkında kapsamlı bir araştırma yapılmış ve sözlükte yer verilmesi gereken bilgiler toparlanmıştır. Toparlanan bu bilgiler bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Seçilen şiirlere uygun olarak karekodlar tasarlanarak sayfanın alt kısmına yerleştirilmiştir. Bu sayede öğrencilere, kolay bir şekilde akıllı telefon ya da tabletlerinin karekod okuyucularıyla karekodları okutturup şaire ait şiiri dinleyebilecekleri bir imkân sunulmuştur. Daha sonra şairlere ait görseller, yaşam hikâyeleri, edebi kişilikleri gibi bilgiler gözden geçirilerek sözlüğün basımı yapılmıştır.

Projede bilişsel ve duyuşsal olarak aralarında anlamlı bir fark olmayan iki farklı şubeden rastgele biri deney diğeri ise kontrol grubu olacak şekilde beşer öğrenci seçilmiştir. Deney grubunda tasarlanan sesli sözlük materyali ile ders işlenmiş, kontrol grubunda ise alışlagelmiş klasik(düz anlatım) yöntemlerle ders işlenmiştir. Daha sonra nitel bir araştırma yöntemi olan bire bir görüşme yöntemi ile deney ve kontrol grubuna önceden hazırlanmış dörder adet açık uçlu soru sorularak materyalin etkililiği ve ders verimliliği hakkında görüşler alınarak verilere dökülmüştür. Araştırma sonucu elde edilen istatistiki veriler sonuçlar bölümünde yorumlanarak materyalin geçerliliği test edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Projede nitel bir araştırma yöntemi olan görüşme için önceden öğretmen tarafından deney ve kontrol gruplarına sorulmak üzere aşağıdaki sorular hazırlanmıştır.

1. Dersi ilgi çekici buldunuz mu?
2. Bu dersi tekrar işlemek ister misiniz?
3. Arif Nihat Asya'nın öne çıkan şiirinin adı neydi?
4. Bu dersten sonra şiir ve şairler hakkında araştırma yapar mısınız?

Hazırlanan sorular kontrol ve deney grubundan rastgele seçilen beşer öğrenciye yirmi dakikalık görüşmeler şeklinde yapılmıştır. Öğrencilere rastgele 1'den 5'e kadar numaralar verilerek sonuçlar analiz edilmiştir. Görüşme kayıt altına alınmış ve daha sonra yazıya aktarılarak bir takım anlamlı verilere dönüştürülmüştür. Daha sonra sorular doğrultusunda oluşturulan cevaplar 1 (iyi), 2 (orta), 3 (kötü) olmak üzere 3 veriye dönüştürülmüştür. Verilerin analizi öğrencilerin verdiği cevapların ortalaması alınarak yapılmıştır.

Tablo 1*Birinci Soruya Verilen Cevapların Ortalama Puan Analizi*

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1. Öğrenci	1	2
2. Öğrenci	2	3
3. Öğrenci	1	3
4. Öğrenci	1	2
5. Öğrenci	3	3
Ortalama	1,6	2,6

Tablo 2*İkinci Soruya Verilen Cevapların Ortalama Puan Analizi*

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1. Öğrenci	1	2
2. Öğrenci	2	3
3. Öğrenci	1	3
4. Öğrenci	1	3
5. Öğrenci	2	2
Ortalama	1,4	2,6

Tablo 3*Üçüncü Soruya Verilen Cevapların Ortalama Puan Analizi*

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1. Öğrenci	1	3
2. Öğrenci	1	3
3. Öğrenci	1	3
4. Öğrenci	2	2
5. Öğrenci	2	3
Ortalama	1,4	2,8

Tablo 4*Dördüncü Soruya Verilen Cevapların Ortalama Puan Analizi*

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1. Öğrenci	1	3
2. Öğrenci	1	3
3. Öğrenci	2	3
4. Öğrenci	1	2
5. Öğrenci	2	3
Ortalama	1,4	2,8

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bulgular kısmında öğrencilerin sorulara verdiği cevapların ortalaması alınarak analiz edilmiş ve böylece deney ve kontrol grupları arasındaki başarı farkı matematiksel olarak ortaya konulmuştur. Proje sonucunda bulgular kısmında toplanan verilere bakılarak geliştirilen karekodlu sesli şairler sözlüğü materyalinin sorulan sorulara göre işlevselliği ölçülmüştür. Birinci soruyla öğrencilerin derse karşı olan ilgisi, ikinci soruyla öğrenme ortamına karşı tutumu, üçüncü soruyla akılda kalıcılık ve son olarak dördüncü soruyla bilgiyi gelecek yaşantıya aktarma becerileri ölçülmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden alınan cevapların ortalama puan analizi yapılarak tablolaştırılmıştır. Sonuç olarak materyalin işlevselliği Tablo 5’te açıkça görülmektedir. Bu sonuçlara bakılarak sesli sözlük materyalinin ilk ve orta kademedeki okullarda rahatlıkla kullanılabilecek bir ders aracı olduğu ortaya konulmuştur.

Tablo 5*Alınan Cevaplara Göre Deney ve Kontrol Grubunun Puan Ortalaması*

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1. Soru	1,6	2,6
2. Soru	1,4	2,6
3. Soru	1,4	2,8
4. Soru	1,4	2,8
Ortalama	1,45	2,7

Tablo 5’e göre 1,45 ortalama ile deney grubu derse karşı olan ilgi, öğrenme ortamına karşı tutum, akılda kalıcılık ve gelecek yaşantıya aktarma yönlerinden iyi sonuçlar elde ederken kontrol grubu 2,7 ortalama ile derse karşı olan ilgi, öğrenme ortamına karşı tutum, akılda kalıcılık ve gelecek yaşantıya aktarma yönlerinden kötü bir profil çizmiştir. Veri analizi sonucu tablolar yorumlanmış ve elde edilen istatistiki sonuçlar çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen materyalin son derece etkili, kullanılabiliirliği yüksek, öğrenme ortamını keyifli ve verimli hâle getirdiğini açıkça göstermiştir.

Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunabilir:

- Tasarlanan materyale çok daha fazla karekod eklenerek şiir ve şair sayısı genişletilip kullanılabilir.
- Kapsamı (halk edebiyatı şairleri, divan edebiyatı şairleri vs.) genişletilerek üst sınıflarda ve kademelerde de etkili bir şekilde kullanılabilir.
- Dinleme/izleme metinlerinde öğretmen kılavuz kitabı olarak da kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Armstrong. T. (1994) *Multiple intelligences in the classroom* ASCD, Alexandria,
- Çataloğlu, E., & Ateşkan, A. (2014). QR (Quick Response) kodunun eğitim ve öğretimde kullanımının örneklenmesi. *İlköğretim Online*, 13(1), 5-14.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 373-384. http://www.kefdergi.com/pdf/15_1/373.pdf
- Gülbahar, Y. (2008). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. (K. Selvi, Ed.). Anı Yayıncılık.
- Kablan, Z., Topan, B., & Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: *Bir Meta-Analiz Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Pons, D., Vallés, R., Abarca, M., & Rubio, F. (2011). *QR codes in use: the experience at the UPV Library. Serials*, 24, 47-56. doi:10.1629/24S47
- Yalın, H. İ. (2020). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.(30. baskı) Nobel Yayın Dağıtım.

2. TEMA: TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ



CENGİZ AYTMATOV ESERLERİNİN YARATICI OKUMA, YAZMA VE DRAMA ETKİNLİKLERİ İLE OKUNMASI

Nurhayat AKIN

Dr. Şerafettin Tombuloğlu Anadolu Lisesi

nurhayatakinerdem@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	11
Yaş Grubu:	15-16
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	A.2.2. Metin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönem ile ilişkisini belirler. A.2.3. Metnin tema ve konusunu belirler. A.2.4. Metindeki çatışmaları belirler.

ÖZET

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı ve Yükseköğretim Kurumlar Sınavı sonuçlarına bakıldığında ülkemizde okuduğunu anlama ve yorumlama becerisinin düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin okumaya karşı olumsuz yargılarının değiştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Okuma alışkanlığı; yaratıcılık, iletişim ve eleştirme becerilerini geliştirir. Bu çalışma; Cengiz Aytmatov'un Cemile, Toprak Ana ve Cengiz Han'a Küsen Bulut romanlarının drama etkinlikleri, geziler, söyleşiler, film günleri, karakterlere mektup yazma, roman sahnelerinin karikatürlerini yapma ve Web 2.0 araçlarını kullanarak hikâye yazma gibi etkinliklerle okunmasına dayanmaktadır. Uygulamaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında Anadolu, imam hatip, fen lisesi gibi çeşitli liselerde okuyan 66 öğrenci katılmıştır. Eleştirel ve yaratıcı okuma becerilerini geliştirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmak amaçlanmıştır. Uygulamayla dil öğreniminin temeli olan okuma, yazma, konuşma, dinleme becerileri geliştirilmiştir. Öğrencilerin uygulama sürecinde ortaya koydukları ürünler Web 2.0 uygulamalarıyla kitap, dergi, sergi hâlinde yayımlanmıştır. Eserlerin eleştirel ve düşünsel okunmasının okuma alışkanlığı edinimine olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarına etkin olarak katılmaları önerilir.

Anahtar Kelimeler: Düşünsel okuma, yaratıcı okuma, Cengiz Aytmatov, edebî metin, ortaöğretimde kitap okuma ediniimi.

GİRİŞ

2018 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçlarına göre Türkiye, okuduğunu anlamada 79 ülke arasından 40. olmuştur. 2022 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sonuçlarına göre 40 sorudan oluşan Temel Yeterlilik Testi (TYT) Türkçe sınavına giren 3.008.287 adayın doğru yanıt ortalaması 17.7'dir. PIRLS, Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu'nun (IEA) "Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesi" kapsamında 2001 yılında yaptığı araştırmaya göre Türkiye, 35 ülke içinde 28. olmuştur. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü tarafından 26 ilde 6212 kişi ile gerçekleştirilen Türkiye Okuma Kültürü Haritası (TOKH, 2011) çalışması ülkemizde okuma kültürü düzeyinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Adıgüzel ve Süslü (2017) bir toplumun gelişmişlik düzeyini yansıtan önemli göstergelerden biri olarak kabul edilen okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı açısından Türkiye incelendiğinde kitabın ihtiyaç maddeleri sıralamasındaki yerinin 235. sıra olduğunu belirtmektedirler.



Bu sonuçlar, öğrencilerimizin okuduğunu anlamlandırma ve yorumlama konularında eksiklerinin olduğunu göstermektedir. Bu eksiklerin giderilmesi için öğrencilerin okumaya karşı olumsuz yargılarının değiştirilmesi ve okuma ediniminin nicelik boyutundan çıkarılıp yaşamın olağan bir parçası hâline getirilmesi gerekmektedir. 21. yüzyılın 4C (iletişim, iş birliği, yaratıcılık ve eleştirel düşünme) becerilerini 2C (karakter eğitimi/bağlanabilirlik ve vatandaşlık/kültür) becerileriyle yoğurarak okuma edinimi kazandırmak en önemli iletişim aracımız olan dilimizin öğreniminde büyük bir yere sahiptir. Bu çalışma yaratıcı okuma ve yazma, drama, okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma, dijital içerik üretme gibi etkinliklerin okuma kültürünün oluşturulması ve yaygınlaştırılması üzerine etkisini araştırmaktadır.

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları madde 2’de “yaratıcı kişiler yetiştirmek” ifadesi göze çarpmaktadır. Bu kapsamda yaratıcı düşünme becerisinin Türk Millî Eğitiminin hedefleri arasında olduğu söylenebilir (Nardelli, 1955). Yaratıcı okuma çıkarım yapmak, ima etmek, uygun tepkileri vermek ve eleştirel değerlendirme yapmak için yapılan okuma olarak nitelendirilebilir (Yurdakul, 2019).

2021-2022 eğitim öğretim yılında eTwinning projesi olarak gerçekleştirilen “Bozkırın Bereketi Cengiz Aytmatov” isimli proje eleştirel, yaratıcı okuma ve yazma, dinleme, konuşma becerilerini kazandırmak amacıyla yapılmış bir uygulamadır. Ayrıca bu çalışmada okuma, düşünme, dili etkin kullanma, drama, sunum, diksiyon ve hitabet becerilerini geliştirme, metin tahlil etme, kendini ifade edebilme, ortak çalışmalarla sorumluluk bilinci kazanma, hikâye yazarak metin oluşturma, okuma konusunda örnek olma, Web 2.0 araçlarını etkin kullanma amaçlanmıştır.

Podlozny (2000:239), yaklaşık 35 yıldır, drama ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran hemen hemen 200 deneysel çalışmanın yapıldığını ve bu çalışmaların %40’nın drama ve sözlü/yazılı iletişim alanlarındaki başarıyı incelediğini söyleyerek dramanın eğitim alanındaki önemine dikkat çeker. Özellikle, okuma ve drama etkileşiminin, çocuğa pek çok şey kazandırdığı düşünülür. Burger ve Winner (2000) de sanat çalışmalarıyla ve sanat projeleriyle desteklenen okuma sürecinin çocukların motivasyonunu artırdığını ve onları daha çok okumaya yönlendirdiğini söyleyerek McInnes’i destekler. Cornett’in (2006) araştırmaları da sanat merkezli okuma uygulamalarının okumayı öğrenme ve öğretme süreçlerine olumlu etkisi olduğunu vurgulayan ve görsel sanatların, dramanın, ritmin, dansın okuma başarısını artırdığına dikkat çeken çalışmalar arasında sayılabilir (Yılmaz, 2021). Dramanın öğrencilerin kitap okumaya karşı negatif tutumlarının değiştirilmesinde etkili olacağı düşünülmüş ve uygulamada yer alan kitap söyleşilerinde, okul dışı öğrenme ortamlarında yaratıcı drama etkinlikleri yapılmıştır.

Cengiz Aytmatov ve Cemile Romanı Söyleşisinden Drama Örnekleri

25 Nisan 2022’de yapılan Cemile romanı söyleşisinde aşağıdaki sorular ile yaratıcı drama tekniği kullanılmış ve öğrencilere düşünsel okuma konusunda örnekler sunulmuştur.

Soru: Cemile’nin aşkı bir renk olsaydı hangi renk olurdu?

M. : Beyaz olurdu çünkü Danyar onun ruhuna ışık getiriyor.

M2. : Kırmızı olurdu. Çünkü kırmızı, tutkunun rengidir.

E. : Gri olurdu çünkü iki zıt karakterin birleşimidir bu aşk.

Soru: Cemile, Osman’ın tacizine uğradığında önce ona saldırmak istiyor ama sonra vazgeçip nefretle bakarak işine devam ediyor. Cemile’nin bu davranışını nasıl değerlendirirsiniz?

M1. : Cemile orada Osman’a saldırsa bile bu işe yaramazdı çünkü Osman gibi kötü adamlar değişmez.

E: Osman, Cemile kaçtıktan sonra Sadık’a onu bulması için destek oluyor, bu bana Nietzsche’nin “Kim namus ve ahlak şövalyeliği yapıyorsa bilin ki en namussuz odur.” sözünü hatırlattı.

Soru: Cemile kaçtığında onu en çok kadınlar eleştiriyor varlıklı aileyi bırakıp fakir birine kaçtığı için yanlış yaptığını söylüyorlar, bunu nasıl değerlendirirsiniz?

S. : Kadınların o devirde evlilikle ilgili kalıpları o şekildeydi. Bundan farklı düşünemezlerdi.

Demirel (2000), yazma becerisini dört temel dil becerisinin son halkası olarak nitelendirerek yazma becerisinin pratik yapılarak öğrenileceğini ifade etmektedir. Bireyin kendini ifade edebilmesi adına yazma becerisini geliştirmesi büyük önem arz etmektedir. Yazmada öğrenciyi özgün ve yaratıcı kılmanın önemine vurgu yapan Sever ve Topçuoğlu (2012) ise bu amaçla uygulanacak yöntemlerden biri olan yaratıcı yazmayı ön plana çıkarmaktadır (Çoban, 2022). Uygulamada öğrencilerin kitap kahramanlarına mektup ve ortak hikâye yazma etkinlikleri ile yazma becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Bayülgen (2011) yazma becerisi kazandırmak amacıyla öğrencilere “yazma” eyleminin korkutucu olmadığını hissettirmek, yazmayı daha çok sevdirmek, öğrencilerin duyuşsal olarak güdülenmelerini sağlamak için karikatürlerden yararlanmanın kullanılabilir etkili öğretim metotlarından biri olduğunu belirtir. Karikatürün, dolayısıyla mizahın öğrencilere ve öğretmenlere daha rahat, ilgi çekici ve motive edici bir sınıf atmosferi sağlamak açısından son derece elverişli bir öğretim materyali olduğunu vurgular. Projede, Cengiz Aytmatov döneminde bir yazar olsaydınız ne anlatırdınız konulu karikatür yapma etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinlik ile öğrencilerin edebî metinlerin yazıldığı dönem ve yazar-zihniyet ve metin ilişkisini irdelemeleri ve Web 2.0 araçlarını kullanarak dijital üretici olmaları hedeflenmiştir.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerine ait kazanımların gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek gerekir. Eleştirel okuma ve dinleme, konuşma, eleştirel ve yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme gibi temel becerilerinin gelişmesini destekler. Eleştirel okuma, eleştirel dinleme ve konuşma, eleştirel ve yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme gibi temel becerilerinin gelişmesini destekler (Karadüz, 2010). Projede her eserin kitap söyleşisi yapılmıştır. Öğrenciler, söyleşilerden önce eser yapı unsurlarını sunmaları için görevlendirilmiştir. Daha sonra eleştirel okuma kapsamında karakterler ve olay örgüsü, yazarın değerlendirmelerine dair yaratıcı drama etkinlikleri yapılmış bu aşamada öğrenciler doğaçlama konuşarak kendilerini ifade etme ve öz güven geliştirme fırsatı bulmuşlardır.

21. yüzyıl, dijital vatandaş yetiştirme gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Dijital vatandaşlık sanal ortamlarda teknolojiyle bağlantılı olarak haberleşme, kültürel ve sosyal ilişkileri kavrayabilme ve ahlak ilkeleri içinde hareket edebilme becerilerini kapsar. Öğrencileri dijital okuryazar olarak yetiştirmeliyiz (Yüksel, 2015). Öğrencilerin bu projede Web 2.0 araçlarını kullanarak Cengiz Aytmatov konulu afiş, logo ve kitap kapağı tasarımları, karikatür yapmaları, video çekmeleri onların dijital becerilerini geliştirmeyi ve dijital üretici olmalarını sağlamayı hedeflemiştir. Paylaşım ve tasarımlarda telif haklarına ve e-güvenlik kurallarına dikkat edilmiştir.



YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma yaklaşımına göre desenlenmiştir.

Metot

Bu projeye; Türkiye’den 9, Azerbaycan’dan 1 olmak üzere toplam 10 öğretmenin rehberliğinde Ankara, Ordu, Adapazarı, İstanbul, Adana, Bilecik illerinde Anadolu, imam hatip, fen lisesi gibi çeşitli liselerde okuyan 66 öğrenci katılmıştır.

Öğrenci ve öğretmen ön anket ve son anketleri yapılmış; tanışma, süreç değerlendirme ve kitap söyleşi toplantıları ve öğrenci proje değerlendirme video çekimleri yapılmıştır.

Veri Analizi

Uygulamanın başında öğrenci ve öğretmen ön anketleri ile uygulamanın sonunda öğretmen ve öğrenci son anketleri yapılmıştır. Değerlendirme toplantılarında uygulama ile ilgili görüşler alınmıştır. Alınan bu görüşlere göre eleştirel ve düşünsel metin okumanın, okunanları hayatla ilişkilendirerek yaratıcı düşünmenin ve eserlerle ilgili eğlenceli ürünler ortaya koymanın, aynı eseri okuyan bir grupta eseri değerlendirmenin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği ve okuma konusunda öğrencilere motivasyon kazandırdığı sonuçlarına varılmıştır.

Süreç

Bu proje 2022 yılının Şubat, Mart ve Nisan aylarında gerçekleştirilmiştir. 10 öğretmen ve 66 öğrencinin katılımıyla yapılan toplantılarda proje kuralları, hedefleri ve planı belirlenmiştir.

Uygulama Planı

ŞUBAT-MART
Web 2.0 araçlarını kullanarak “Cengiz Aytmatov’un yaşadığı dönemde yazar olsaydınız nasıl bir kahraman kurgulardınız?” konulu karikatür yapılacaktır.
Cengiz Aytmatov’un Toprak Ana romanı okunacaktır.
Toprak Ana romanındaki bir kahramana mektup yazılacaktır.
Kütüphane Haftası’yla ilgili sanal pano hazırlanacaktır.
Cengiz Aytmatov’un Cengiz Han’a Küsen Bulut romanı okunacaktır.
Cengiz Han’a Küsen Bulut romanının bir sahnesinin resmi yapıp Web 2.0 uygulamalarıyla çevelenecektir.
Toprak Ana ve Cengiz Han’a Küsen Bulut romanları ile ilgili söyleşi yapılacaktır.
NİSAN
Cengiz Aytmatov’un Cemile romanı okunacaktır.
Cemile ya da Toprak Ana romanlarından birine kitap kapağı tasarlanacaktır.
Ortak hikâye yazılacaktır.
Cemile ve Cengiz Aytmatov’un edebî kişiliği konulu söyleşi yapılacaktır.
Kahoot uygulamasında Cengiz Aytmatov ve eserleriyle ilgili yarışma düzenlenecektir.
Öğretmen ve öğrenci son anketleri yapılacaktır.
Öğretmen ve öğrencilerle proje değerlendirme ve veda toplantısı yapılacaktır.

Proje Etkinlikleri

Uygulamanın afiş ve logosu, bütün öğrencilerin Web 2.0 araçlarını kullanarak yaptıkları tasarımlarla katıldıkları bir yarışma ile belirlenmiştir. Katılımcılar okullarında Cengiz Aytmatov ve eserleri konulu panolar hazırlamışlardır. Öğrenciler tarafından okunan Toprak Ana romanındaki karakterlere Web 2.0 araçları kullanılarak mektuplar yazılmıştır. “Cengiz Aytmatov’un yaşadığı dönemde yazar olsaydınız nasıl bir karakter anlatırdınız?” konulu karikatürler edebî metinlerin dönem, zihniyet ve yazarın hayatı bağlamını kavratmak amacıyla Web 2.0 araçları kullanılarak yapılmıştır. Türk halk kültüründe hikâye anlatıcılığı, sözlü edebiyatın oluşumu, sözlü edebiyat mirasını ve bu mirasın Cengiz Aytmatov’un edebî kişiliğine katkısını kavratmak amacıyla Ankara Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesine gezi düzenlenmiştir. Toprak Ana, Cengiz Han’a Küsen Bulut ve Cemile eserleri belirlenen takvim doğrultusunda okunmuş ve çevrim içi kitap söyleşileri yapılmıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarında yaparak, yaşayarak öğrenme deneyimini kazanmak, öğrencilere kitap sevgisi aşılamak ve Cengiz Aytmatov’u araştırmak amacı ile Cumhurbaşkanlığı Millet Kütüphanesine gezi düzenlenmiştir. Öğrencilerin sanat eserlerinin özgünlüğünü ve çok anlamlılığını kavramaları amacıyla okunan Dzhamilya (Cemile) romanının 1972’de Rus yönetmen Irina Poplavskaya tarafından sinemaya uyarlanan filmi izlenmiştir. Kahoot uygulaması kullanılarak “Cengiz Aytmatov ve Eserleri” konulu bilgi yarışması düzenlenmiştir. Öğrenciler tarafından “An Olur Ömre Değer” isimli ortak hikâye yazılmıştır. Karikatür çalışmaları e-dergi, Cengiz Han’a Küsen Bulut romanından esinlenilerek çizilen resimler e-kitap ve Cemile romanına tasarlanan kitap kapakları e-sergi olarak yayımlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Çevrim içi yapılan değerlendirme toplantılarında ve bireysel hazırlanan proje değerlendirme videolarında yer alan öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır: Cengiz Aytmatov gibi usta bir yazarın eserlerini okumak ve onu tanımak bizi mutlu etti. Farklı şehirlerden öğrencilerle aynı kitabı okumak ve tartışabilmek keyifliydi. Projede yer almak bize kendimizi değerli hissettirdi. Keşke proje daha uzun sürseydi. Bu proje bana çok şey kazandırdı. Cengiz Aytmatov’u ve eserlerini öğrendim. İlk defa böyle bir projede yer aldım. Web 2.0 araçlarını ilk defa kullandım.

Bu projenin nihai yararlanıcıları olan öğretmenler ve veliler de bu süreçte Cengiz Aytmatov ve eserlerine ilgi duymuşlardır. Okul ikliminde yazar ve kitap konuşulması okuma kültürünün gelişimine katkı sunmuştur.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Eserlerin eleştirel ve düşünsel okunmasının okuma alışkanlığı edinimine olumlu etkisi olduğu, Metni yaşamla ilişkilendirmenin öğrencinin anlama ve yorumlama becerisini geliştirdiği, uygulama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği, öğrencilerin, etkinliklerin yapımında Web 2.0 araçlarını kullanarak dijital beceriler edindikleri, yazma etkinliklerinin metin oluşturma, dili etkili kullanma, yazım ve noktalama becerilerini geliştirdiği, söyleşilerde hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapılarak dilin doğru ve etkili kullanımının geliştirildiği sonucuna varılmıştır.

Bu çalışma ile okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi konusunda alan öğretimi ile ilgilenen araştırmacılara ve bu alandaki uygulamaları yürüten eğitimcilere katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler okuma ve yazma konusunda yeni sayılabilecek yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma yaklaşımlarını her türlü sınıf düzeyine göre planlayıp uygulayabilecek donanım ve bilgi birikimine sahip olmak adına kendilerini bu alanda geliştirebilirler.



Öğretmenlerin yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarına etkin olarak katılmaları önerilir. Öğretmenlere yönelik uygulamalı yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma atölyeleri düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, F. B., & Süslü, G. (2017). “Yaratıcı dramayla kitap kurdu olunur mu?” çocuk kitaplarıyla okuma sevgisi ve ilgisi kazandırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 367-394.
- Ak Başoğlu, D., Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya Edizer, Z., Oryaşın, M., & Yücelşen N. (2019). Metin türü bağlamında okuma yöntem-teknikleriyle üstbilişsel okuma stratejilerini ilişkilendirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8/3, 1796-1816.
- Aytan, N. (2016). Eğitimde yaratıcı okuma. *Millî Eğitim Dergisi*, 209, 295-313.
- Bayülgen N. (2011). Yazı çalışmalarında karikatür, motivasyon ve yaratıcılık. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 1(1), 39-55.
- Çoban, A. (2022). Yaratıcı yazmayla ilişkili hazırlanan doktora tezlerinin betimsel içerik analizi. *JRES*, 9(1), 142- 153.
- Durukan, A. Y. (2015). Dijital dünyada okul kütüphaneciliği ve 21. yüzyıl becerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 208, 106-120.
- Erçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 615-630.
- İnce Samur, Ö. (2014). Türkiye’deki ve Dünya’daki çalışmaların tanıklığında “okuma kültürü”. *Hassan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 157-188. Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5(3)*, 1567-1593.
- Kasap, D. (2019). Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi 1-157.
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırılması ve sosyal yaşamımıza etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(3), 323-337.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23. 95-109.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış, *Aile ve Toplum* 6 (22), 30-39.
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, 143, 7-19.
- Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1-26
- Yurdakal, H. İ. (2019). Yaratıcı okuma çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 130-144.

TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE PARMAKLA HECELEMENİN TELAFFUZ VE KONUŞMA BECERİSİNE KATKISI

Fatih GÜMÜŞ

19 Mayıs İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

fatihgumus55@hotmail.com

Sınıf Seviyesi:	1, 2, 3 ve 4
Yaş Grubu:	6-10
D-AOBM Seviyesi / Kazanımlar:	(D-AOBM:152)- A1 - İşaret dili varlığı becerisi a. (Alımlayıcı) Sözlüksel işaretleri anlamadığında parmakla heceleme yoluyla ifadeleri anlayabilir. b. (Üretici) Parmakla heceleme kullanarak diğer şeylerin yanı sıra adlar ve teknik ifadeleri heceleleyebilir. (D-AOBM:151)- B1 - İşaret dili varlığı becerisi (Alımlayıcı) Benzer görünen işaretleri birbirinden ayırt edebilir. (Üretici) Hızlı ve doğru bir şekilde parmakla heceleme yapabilir.

ÖZET

Türkçenin ikinci ve yabancı dil olarak öğretiminde eğitimciler pek çok sorunla karşılaşmakta, bu sorunların başında da sesletim (telaffuz) hataları gelmektedir. Buna bağlı olarak da öğrenciler Türkçeyi kullandıkları çevreyle iletişim problemleri yaşamakta ve konuşma becerilerinin gelişimi olumsuz etkilenmektedir. Bu çalışmayla yabancı öğrencilerin iletişimlerinde yaşadıkları sesletim hatalarını kendi öğrenme özerklikleriyle aşacakları bir teknik (strateji) edinmelerini sağlamak, ayrıca eğitimcilerde Türkçe öğretiminde öğrencilerine heceleme becerisi kazandırdıklarında daha doğru ve etkin konuşma becerisi edindirebilecekleri bilincini oluşturmak amaçlanmıştır. Çalışma, 2019-2020 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Samsun ili 19 Mayıs Cumhuriyet İlkokulunda Halk Eğitim Merkezi tarafından açılan Yabancılar Türkçe Öğretimi Kursuna katılan okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki 12 yabancı öğrenciyle durum çalışması metodu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler görüntülü kayıtlar ve gözlemci notları şeklinde toplanmıştır. Verilere içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda 12 öğrencinin 3'ü beklenen seviyeye ulaşamazken, 9'u amaca uygun doğru ses, hece ve kelime sesletimleriyle hatasız cümlelere ulaşmıştır. Eğitimcilere, dil eğitiminde heceleme becerisini kazandırmaları ve parmaklarla heceleme gibi somutlaştırmadan faydalanmaları tavsiye edilir.

Anahtar Kelimeler: Telaffuz (sesletim) hataları, parmakla heceleme, eğitsel oyunlarla dil eğitimi.

GİRİŞ

Türkçenin ikinci veya yabancı dil olarak eğitimi, eğitimcilerin üzerinde çokça düşündüğü ve araştırmalar gerçekleştirdiği önemli konular arasındadır. Türkiye'nin tüm dünyada kendini gösteren çalışmalarına ve gelişimine bağlı olarak Türkçe de öğrenilmeye dönük ilginin arttığı diller arasına girmiştir. Bulunduğu kıtada ve sınır komşularında gerçekleşen önemli sosyal olaylar toplumların ülkelerinden göç etmesine ve jeopolitik konumu, bu toplumlarla olan ortak tarihi geçmişi gibi faktörlere bağlı olarak göç yoğunluğunun Türkiye'ye yönelmesine sebep olmaktadır. 2011 yılında Suriye'de gerçekleşen iç savaş ortamından dolayı büyük sayıda insan topluluğu ülkesini terk etmek zorunda kalmış ve Türkiye dâhil birçok ülkeye göç etmiştir. Türkiye, ülkesine göç etmiş Suriyelileri 2014 yılında yayınladığı ilgili yönetmelikle geçici koruma statüsü altına almıştır (GİMG, 2014, aktaran Çerçi ve Canalcı, 2019). Ayrıca Suriyeli misafirlerinin, temel ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çalışmalarının yanı sıra okul çağındaki bireyler için de proje ve çalışmalar düzenleyip yürütmektedir (UNICEF, 2013, aktaran Çerçi ve Canalcı, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin bu çalışmalar kapsamında göçle gelen öğrencilere dil eğitimi verdiği kurumlardan birisi olan Geçici Eğitim Merkezlerini (GEM) 2017 yılında aldığı Yabancı Uyruklu Öğrenciler Konulu kararıyla kapatmayı planladığını ve bu kurumlardan eğitim alan Suriyeli öğrencilerin kademeli olarak Bakanlığa bağlı resmî okullara kaydedileceğini duyurmuştur. Nitekim 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren de GEM'lere anasınıfı, birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kayıtları yapılmayıp örgün eğitim kurumlarına kaydedilmeye başlanmıştır (Bulut, S. ve diğerleri, 2018). Bu bağlamda da MEB, örgün eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik olarak UNICEF ve üniversiteler iş birliğiyle mesleki hizmet içi eğitim kursları verdirmiştir.

Göçler sonucu ülkeye gelen insanların toplumlar arası etkileşime ve iletişime girmesiyle diller arası farklılığa bağlı olarak sesletim(telaffuz) hataları ortaya çıkmaya başlamış bu da iletişim sorunları oluşturmaya başlamıştır. Dil eğitimi de çözüm arayan öncelikli bir konu olarak ortaya çıkmıştır. GEM'lerin kapatılmasıyla okullara yönlendirilen yabancı uyruklu öğrencilerin örgün eğitim içerisinde hem dil eğitimine hem de akranlarıyla normal müfredata tabi tutulmaları beraberinde bazı sorunları getirmiştir. Alan yazında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki ses bilgisel bozuklukluların “konuşma, okuma ve yazma gibi” dilin temel unsurlarında güçlükler ortaya çıkarabileceğinden bahsedilmektedir. Sesletim, bireyin konuşma görevini yerine getiren organlarını ardışık ve birbiriyle uyumlu kullanarak bir dile ait konuşma seslerini doğru telaffuz etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (sozluk.gov.tr, 2023, Bekir, 2022). Şengül (2014: 325), C1 düzeyindeki 45 yabancı öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada Türk alfabesinde yer alan ünlü seslerin tamamı “a, e, ı, i, o, ö, u, ü” ile ünsüz seslerin “c, ç, ğ, l, ş, y” beş tanesini seslendirmede ve yazmada zorlandıkları, bu seslerin kalın ve ince hâllerinin yerlerini karıştırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer çalışmalarda da aynı sonuçlara ulaşılmış ve Orta Doğu'dan gelen Türk soylularla Arap kökenli olanların diğer yabancı uyruklu bireylere göre okuma ve yazma becerilerinde daha fazla problemleri olduğu bunun sebebinin de alfabe farklılıkları ve Arap harfleriyle yazıda ünlülerin kullanılmaması gösterilmiştir (Karababa, 2009; Kara, 2010; Subaşı, 2010; Bölükbaş, 2011; Bekir, 2022). Türkçede ünlü sesler hece taşıyıcısı olduklarından dilin bel kemiği gibidirler. Ünlüler vurgu ve ton taşıyıcısı olduklarından, onların çokluğu sayesinde duygu ve düşünceler daha etkin bir şekilde ortaya konabilmektedir (Coşkun, 2008).

Türkçenin ikinci ve yabancı dil olarak öğretiminde eğitimcilerin karşılaştıkları sorunların çoğalması (Açık, 2008; Karababa, 2009; Kara, 2010; Subaşı, 2010; Bölükbaş, 2011; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Şengül, 2014; Alyılmaz ve Biçer, 2016; Büyükkiz ve Çangal, 2016; Yılmaz ve Şekerci, 2016; Bulut vd., 2018; Çerçi ve Canalcı, 2019; Bekir, 2022) ve bunların başında öğrencilerin sesletim (telaffuz) hatalarının gelmesi; buna bağlı olarak öğrencilerin Türkçeyi kullandıkları çevreyle iletişim problemleri yaşaması; bu tür durumların da öğrencilerin konuşma becerisi gelişimlerini olumsuz etkilemesi gibi nedenler bu çalışmayı gerekli kılmıştır. Çalışmayla, yabancı öğrencilerin iletişimlerinde yaşadıkları sesletim hatalarını kendi öğrenme özerklikleriyle aşacakları bir teknik (strateji) edinmelerini sağlamak ayrıca eğitimcilere de Türkçe öğretiminde öğrencilerine heceleme becerisi kazandırdıklarında daha

doğru ve etkin konuşma becerisi edindirebilecekleri bilincini oluşturmak amaçlanmıştır. Özerklikle birey, öz örgütlenme yapar, çalışmalarına ilişkin seçim yapma duygusunu tatmin eder, metabilşsel yeterlilik düzeyine ulaşarak öğrendiklerini yaşamına transfer eder ve kendi öğrenmelerini düzenler (Göçer, 2016). Bu çalışmada, “Parmakla hecelemenin öğrencilerin telaffuz ve konuşma becerilerine yansması nedir?” ile “Eğitimcilere, sesletim hatalarına çözüm yolları geliştirmede hangi stratejiler ve etkinlikler önerilebilir?” sorularına cevap aranmıştır. Çalışmanın, sonuçlarının görülmesi ve yayınlaştırmada benzer nitelikli çalışmalara örnek teşkil etmesi açısından alan yazına önemli katkı sunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma, durum çalışması desenine göre yürütülen nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Samsun ili 19 Mayıs Cumhuriyet İlkokulunda Halk Eğitim Merkezi tarafından açılan “Yabancılar Türkçe Öğretimi Kursu”na katılan okulöncesi ve ilkokul düzeyinde eğitim alan 12 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, aile onam belgesi alınarak toplanmış, görüntülü kayıtlar ve gözlemci notlarından oluşmuştur. Verilere içerik analizi yapılmıştır.

Çalışma, Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı’nda yer alan A1 ve A2 seviyesindeki temel dil becerisi kazanımlarıyla hazırlanan kurs planının işleniş sürecinde öğrencilerde gözlemlenen sesletim hatalarına müdahale etmek amacıyla hazırlanan eylem planı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci planlanırken araştırmacı tarafından alan yazında yer alan “*Kendini düzenleme stratejisi* (Maki ve Vainio, 2002) ve *Sesli Düşünme* (Davey, 1983; Baumann, Kessel ve Jones, 1992; Bauman, Kessel ve Jones, 1997; Kucan ve Beck, 1997; Seng, 2007, Doğan, 2013, Doğanay-Bilgi ve Özmen, 2014, aktaran Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2014)” gibi kapsayıcı eğitim bağlamındaki kavramlardan hareketle geliştirilerek bulguları uluslararası kongrede paylaşılmış heceleri parmaklara kodlayarak söyleme stratejisinden faydalanılmıştır (Gümüş, F. 2019, 22-24).

Bireyler öğrenmeyi en iyi çevrelerindeki taklit ettiklerinde gerçekleştirirler. Eğitimciler de bu bilgidan hareketle eğer üstbilişi açıkça modelleyebilirlerse öğrencilerinin üstbilişi kullanmalarını sağlayabilirler. Öğrenme görevini yerine getirirken yüksek sesle düşünmeyi sağladıklarında üstbilişsel ve bilişsel süreçleri gizli olmaktan çıkarıp açık hâle getirebilirler (Uçar Rasmussen ve Cora İnce, 2014; Maki ve Vainio, 2002), kendini düzenleme stratejisini kullandıkları çalışmalarında öğrencilerin heceleme hızı, hecelemeyi gözden geçirme becerileri, ses bilgisel çözümleme doğruluğu ve bilgilerinin arttığı sonucuna ulaşmışlar. Alan yazın üstbilişi açık edecek, sesli düşünmeyi görünürlü kılacak ve kendini düzenleme stratejisine de uygun olacak tekniğin *parmakla heceleme* becerisi olduğu bilgisine yönlendirmektedir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM), iletişim ve konuşma dili kullanıcılarıyla teması yansıtmak için sözlüksel ve üretken işaretler birikimi, parmakla heceleme kullanılarak ya da isimleri tam anlamıyla heceleyerek gerçekleşir şeklinde tanımlamakta ve MEB çeviri komisyonu (2021:147) parmakla heceleme konuşma dillerinden yeni ifadeler almak için kullanılmakta olduğundan ve bunlarında zamanla sözlükleştiğinden bahsetmektedir. Bu bilgiyle D-AOBM’nde yer alan 152 ve 151. kazanımların işaret dili varlığı becerilerinin alımlayıcı ve üretici kategorilerindeki A1 düzeyindeki (1. Sözlüksel işaretleri anlamadığında parmakla heceleme yoluyla ifadeleri anlayabilir., 2. Parmakla heceleme kullanarak diğer şeylerin yanı sıra adlar ve teknik ifadeleri heceleyebilir.) ve B1 düzeyindeki (1. Benzer görünen işaretleri birbirinden ayırt edebilir., 2. Hızlı ve doğru bir şekilde parmakla heceleme yapabilir.) alt kazanımları doğrultusunda eylem planı hazırlanmıştır. Ayrıca alan yazında iletişimsel unsurların eğitsel oyunlar aracılığıyla öğrenme ortamında kullanılması ortamı zenginleştireceğinden bahsedilmekte ve eğitsel oyunların dil öğretimi temel düzeyde (A1-A2) bulunan bütün yaş gruplarında bilginin somutlaştırılmasını sağlayacak işlevsel bir teknik olduğu belirtilmektedir (Akkaya, vd. 2021). Bu bilgi doğrultusunda da sandalye kapmaca ve grupla bardak taşıma vs. gibi oyunlar uyarlanarak kullanılmıştır. Eğitsel oyunlar, Günlük İlişkilerin Gerek-tirdiği Uygun Konuşma Kalıplarını Yerinde Kullanma (A1), Günlük Hayatta Gerekli Olan Durumlarda



ya da Bir Sohbetle Basit Soru Kalıplarını Kullanma ve Sorulara Cevap Verme (A1) gibi kazanımlar doğrultusunda uyarlanmıştır. Çalışma, beş eğitim günü sürmüş ve günde iki ders saatinden toplam 10 ders saatinde gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Halk Eğitim Merkezleri tarafından açılan “Yabancılar Türkçe Öğretimi” kurs programı kazanımları içerisinde yer alan Günaydın, iyi akşamlar, iyi günler, geçmiş olsun, afiyet olsun, özür dilerim, hoş geldiniz, ellerine sağlık, vs. gibi nezaket içeren ve gündelik hayatta kullanılan cümlelerin kazandırılması için bu cümlelerin anlamını verecek görsellerin bulunduğu eşleştirme etkinlik kâğıtlarıyla ders planı hazırlanmıştır. Derste “Günaydın de!” vs. gibi çocuk şarkılarından, akıllı tahtalardan ve günlük iletişim rutinleri içeren kısa drama etkinliklerinden faydalanılmıştır. Ders sonunda öğrencilerden etkinlik kâğıtlarında bulunan görsellerle, öğrendikleri nezaket cümlelerinden anlamına uygun olanları eşleştirmeleri istenmiştir. Ayrıca bu cümleleri doğru ve anlaşılır şekilde telaffuz ederek söylemeleri de beklenmiştir. Öğrencilerden zorluk çekenlere cümlelerin anlamları üzerinde hatırlatmalar yapılmıştır. Öğrencilerin görsel-cümle eşleştirmelerini doğru yaptıkları fakat cümleleri hatalı söyledikleri “afyed olsun, tişkür iderim vs.” görülmüştür.

Araştırmacı alan yazından hareketle geliştirdiği parmakla heceleme tekniğini kullanarak eylem planı hazırlamış ve uygulamıştır. Araştırmacı alan yazın desteğiyle uyarladığı parmakla heceleme tekniğini kendisi model olarak “sesli düşünme ve kendini düzenleme” stratejilerini kullanarak öğrencilerine göstermiştir. Bu teknikte öğrenci öncelikle söylemek istediği cümleyi yavaş, anlaşılır, vurgulu, tonlayarak ve sesli bir şekilde düşünecek sonrasında heceleyerek tekrar edecek aynı anda da heceleri parmaklarına sırasıyla (kendini düzenleme) kodlayacaktır. Bu somutlaştırma işlemini öğrenme merakının da etkisiyle oyun havasına dönüşecektir. Öğrenci sayısının ideal oluşu ve sınıf içi iletişimde herkese fırsat verilecek kadar zamanın bulunuşu çalışmayı amacına ulaştıracak avantajlardır. Dersler, aynı ders programı ve etkinlikler kullanılarak parmakla heceleme tekniği işe koşularak tekrar işlenmiştir. Süreç, etkinliklerin uygulanması aşamasında araştırmacı tarafından görüntülü olarak kayıt altına alınmıştır.

Öğrencilere cümleleri ve kelimeleri heceleyerek söylendiklerinde sesletim (telaffuz) hatalarına (yanlış ses çıkarma, kelimeyi yanlış ifade etme vs.) düşmeden konuşabilecekleri fark ettirilir. Telaffuzunda zorluk çekilen seslerin öğretilmesi için öğrencilere sık sık işitsel materyaller dinletilerek bu seslerin doğru şekilleri vurgulanmalıdır (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012).

Öncelikle yeni öğrenilen cümleler hecelenerek tekrar ettirildi.

af-yed ul-sun a- fi- yet ol- sun

tiş-kür ide-rim te-şek-kür e- de- rim

“Sesli düşünme stratejisi” ile hatalı olan sesletim fark ettirildi. Hatasız telaffuz etmeleri için model olundu. Somutlaştırma için parmaklarına heceleri kodlama etkinlikleri yapıldı. Özerklik kazanmaları için de “Kendini düzenleme stratejisi” ile duydukları kelimeleri önce zihinsel süreçlerinde sonrasında parmaklarıyla heceleme bekledi.

Sonrasında ise öğrencilere gündelik yaşamlarında sıklıkla kullanacakları nezaket cümlelerini anlamına uygun şekilde kullanmaları için eğitsel oyunlarla ve yapılandırılmış ortamlarda sergileme imkânı sunuldu. Sandalyelere (sıralara): “Günaydın, iyi akşamlar, iyi günler, geçmiş olsun, afiyet olsun, özür dilerim, hoş geldiniz, ellerine sağlık, vs.” gibi cümle fişleri yapıştırıldı. Öğrencilere araştırmacı tarafından sesli bir şekilde “Annemiz yemeği çok güzel yapmış, ona ne deriz?, Koşarken arkadaşımıza çarptık, ona ne deriz?, Sabah okula geldiğimizde karşılaştığımız tanıdıklarımıza ne deriz? vs.” gibi sorular yöneltildi. Öğrencilerin de araştırmacı tarafından yöneltilen sorunun anlamına uygun cüm-

leyi sesli bir şekilde hızlıca, anlaşılır bir sesletimle söylemeleri ve bu sesletime ait cümlelerin afişinin bulunduğu sıraya koşmaları beklendi. Sonrasında başka bir eğitsel oyun için öğrencilerden gruplar oluşturuldu. Gruplara araştırmacı tarafından yine aynı sorular yöneltildi. Soruya uygun cevabın yazılı olduğu karton bardağı bulup üzerinde yazan cümleyi doğru telaffuzla söylemeleri ve grup hâlinde bu bardağı, paket lastiği ve ipe hazırlanmış taşıma aparatını kullanarak yere düşürmeden bir masadan diğerine taşımaları beklendi. Bu oyunla da öğrencilerin doğru cümleyi koro hâlinde söylemeleri, hataları olursa birbirleriyle gidermeleri ve birlikte hareket edebilme becerilerinin gelişimi amaçlandı. Etkinlik birkaç kez tekrar edildi. Tatlı bir yarışma şeklini aldığı için öğrenciler seçici dikkatleri sayesinde cümleleri hızlı algılayıp hızlı cevap verdiler. Cümlelerin doğru hâlini duymaları ve sürekli tekrarını yapmaları için de çocuk şarkılarından faydalanılmıştır. Ayrıca öğrendikleri cümleleri kullanacakları yapılandırılmış ortamlarda (drama) bolca tekrar etme ve konuşma fırsatı verildi.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma süreci sonucunda çalışmaya katılan 12 öğrenciden 3'ü beklenen seviyeye ulaşamazken 9'u amaca uygun doğru ses, hece ve kelime sesletimleriyle hatasız cümlelere ulaşmıştır. Beklenen seviyeye ulaşamayan 3 öğrenciden 2'si cümleleri zihinlerinde tutmakta zorlandığından (Okul öncesi dönemde bulunan öğrenci ilk heceyi söyleyip gerisini getiremedi. 1. sınıfa devam etmekte olan öğrenci ise dikkat dağınıklığı ve hızlı konuşma isteği gibi faktörlere bağlı olarak hatalı sesletimlerini zamanla azalsa da devam ettirdi.), 1 öğrenci de bazı sesleri çıkarmakta zorlandığı ve sıralama hataları bulunduğundan amaca ulaşamamıştır.

Bu araştırmanın bulgularıyla “Açık, 2008; Coşkun, 2008; Karababa, 2009; Kara, 2010; Subaşı, 2010; Bölükbaş, 2011; Er, vd., 2012; Şengül, 2014; Bekir, 2022” gibi araştırmacıların bulgu ve sonuçları örtüşmektedir. A1-A2 düzey öncelikli olmak üzere diğer düzeylerde de dil öğrenen yabancı öğrencilerde sıklıkla karşılaşılan telaffuz hatalarının önlenmesinde cümleleri oluşturan kelimelerin doğru hecelenerek öğrenilmesi, doğru cümlelere ulaşılmasını sağlayacaktır. Öğrenmenin kolay hatırlanması ve özerklik kazanmaları için parmakla heceleme gibi somutlaştırmalardan faydalandığında öğrenci kendi özerkliğine destek olacak kolaylaştırıcı stratejiler kazanacak böylelikle kendini ifade ederken dili daha etkin kullanma motivasyonu edinecektir. Yeni öğrenilen kelimeleri heceleyerek söylediklerinde zihinlerinde doğru kodlayacaklar ve hecelerin oluşturduğu bütünü (kelime/cümle) doğru öğrendiklerindeyse telaffuz (sesletim) hatalarına (yanlış ses çıkarma, kelimeyi yanlış ifade etme gibi) düşmeden ilerleyebileceklerini ayırt edeceklerdir. Doğru öğrenilen cümleleri doğru şekliyle ve yerinde kullandıkça, konuşmalar akıcı ve anlamlı hâle gelecektir. Bu amaç doğrultusunda tasarlanmış ortamlarda uyarlanmış eğitsel oyunlarla öğrenmeler kalıcı hâle getirilebilmektedir.

Eğitimcilere, Türkçe öğretiminde öğrencilerine heceleme becerisi kazandırmaları, süreçte parmaklara heceleme gibi somutlaştırmadan ve eğitsel oyunlardan bolca faydalanmaları tavsiye edilir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Sempozyum Bildirisi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü “Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu”, Kıbrıs. https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf
- Avrupa Konseyi (2020). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme* (Çev. MEB TTKB). http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- Akçin, N. (2009). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazma sürecinde gösterdiği özellikler. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (29), 5-18. <https://dergipark.org.tr>

- Akyol, H. (2019). *Türkçe okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi. <http://DOI.10.14527/9786050370171>
- Alyılmaz, C., & Biçer, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sorumlulukların öğrenen özerkliği bağlamında değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (34), 1-23. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/24545/259954>
- Bekir, H. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletim ve sesbilgisel bozukluklar: Plovdiv Paisiy Hilendarski Üniversitesi örneği. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12(24) ,319-326. <http://DOI: 10.33207/trkede.1119775>
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367. <https://acarindex.com>
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238. <https://dergipark.org.tr>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (29. Baskı). Pegem Akademi. <https://pegem.net/urun/Egitimde-Bilimsel-Arastirma-Yontemleri/61898>
- Büyükkız, K. K., & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430. <https://dergipark.org.tr>
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 42(2), 265-278. http://DOI: 10.1501/Egi-fak_0000001185
- Coşkun, M. V. (1999). Türkiye Türkçesinde ünlüler ve ünsüzler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, I-II (42), 41-50. <http://turkoloji.cu.edu.tr>
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim Araştırmaları / Nicel ve Nitel Araştırma, Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi (3 b) (Çeviri Editörü: Ekşi, H.).* EDAM.
- Çerçi, A. & Canalcı, M. (2019). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon sürecinde yaşadığı iletişim sorunları. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 57-66., <https://dergipark.org.tr/tr/pub/guebd/issue/48255/593786>
- Doğanay Bilgi, A. (2017). *Okuma Yazmada Öğretimsel Stratejiler 3* (Edit. Özmen, E. R). Eğiten Kitap. <https://www.egitenkitap.com/>
- Eker, D. N. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] . Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1 (2), 51-69. <http://DOI: 10.7884/teke.51>
- Erol, S., Erdem, İ., & Akkaya, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 166-183. <https://DOI.10.35675/befdergi.850249>

- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 188-201. <https://dergipark.org.tr/en/pub/befdergi/issue/23129/247066>
- Gümüş, F. (2019). *Yazma güçlüğü olan ilkokul öğrencileri için bir durum çalışması; Hecele grupla yazmayı bardakla kolayla* [Kongre Bildirisi]. 1.Uluslararası Katılımlı Özgül Öğrenme Güçlüğü Kongresi, İstanbul Ticaret Üniversitesi (İTÜ). <http://oogkongresi.com/>
- Günaydın De. (2019). *Sevimli Dostlar Eğitici Çizgi Film Çocuk Şarkıları, 2016* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=x0e3rTWt96M>
- Hanna S. M., Marja M. S. V., & Seppo Vainio (2002). Reflective spelling strategies for elementary school students with severe writing difficulties: A case study. *Learning Disability Quarterly*, 25(3), 189-207. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/1511302>
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi Tömer öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696. <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/3f22ae8c-9666-4053-bfa6-3806fd760c56>
- Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 3(3), 157-195. <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/287>
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 407 – 421. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16968/177241>
- Sesletim. (2019). *Türk Dil Kurumu (TDK)*. <http://sozluk.gov.tr>
- Subaşı, D. A. (2010). Tömer’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, (148), 7-16. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=550219>
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/34503/424695>
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339. <http://DOI: 10.7884/teke.245>
- Uçar Rasmussen, M., & Cora İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2180-220. <http://DOI: 10.17240/aibu-efd.2017.17.32772-364006> 2180-2201.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11 b)*. Seçkin Yayınları. <https://www.seckin.com.tr/kitap/991264765>
- Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 47-63. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s3m>



TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL MATERYALLERİN KELİME ÖĞRENMEYE ETKİSİ

Helin Şilan PEKTAŞ

Örgülü İlkokulu

helinsilanp@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	1
Yaş Grubu:	6-14
D-AOBM Seviyesi:	A1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanım:	A1.D.3. Çevresindeki nesnelerin adını tanır.

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, kendini ifade edecek kadar Türkçe bilmeyen öğrencilere kelime öğretiminde görsel materyal kullanımının rolünü incelemektir. Çalışmada deney kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu çerçevede Şanlıurfa ilinin Eyyübiye ilçesindeki Müjdeci İlkokulundan 12 öğrenci seçilmiştir. 1-B sınıfından seçilen dil bilme düzeyleri birbirine yakın 6 kız ve 6 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırma, 22-23 Kasım 2022’de iki gün derste uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler Jamovi istatistik programında analiz edilmiştir. Ön test ölçümlerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Deney grubunda ön testten son teste alınan ölçümler arasında anlamlı bir farklılık saptanmışken kontrol grubuna ilişkin ölçümler arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bu bağlamda görsel materyaller kullanılarak somutlaştırma yöntemiyle yapılan kelime öğretiminde öğrencilerin son testte, ön testten daha çok kelime öğrendikleri ortaya koyulmuştur. İki grup arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde görsel materyal kullanılarak kelime öğretimi yapılan grubun, ezber yöntemi kullanılarak kelime öğretimi yapılan gruba kıyasla daha başarılı şekilde Türkçe kelimeler öğrendikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Görsel materyal, çağrışım, kelime, somutlaştırma.

GİRİŞ

Dil, bir toplumun iletişim aracıdır ve aynı zamanda kültürün taşıyıcısı ve aktarıcısı olarak görev yapar. Dilin etkilerini kültürel derinliklerde keşfetmek olanaklıdır. Ortak bir dili konuşan insanların eserlerinde, bu dilin dünyayı nasıl yorumladığını gözlemlemek mümkündür. İkinci bir dil öğrenmek, farklı bir kültürü anlamak için en kolay ve orijinal yoldur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, özel uzmanlık ve dil öğretimine alternatif yaklaşımlar gerektiren ve giderek büyüyen bir alandır (Erol, 2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı, alanda yeniliklere yol açmıştır (İnal ve Çakır, 2021).

Duman’ın (2013) belirttiği üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, çok sayıda farklı duyuya hitap eden materyal kullanılması, öğrenmenin kalıcılığını artırır. Bu tür bir yaklaşım, öğrencilere çoklu öğrenme ortamı fırsatı sunarak öğrenim sürecini daha verimli ve etkili hâle getirir. Bununla birlikte bu alanda çeşitli zorluklar ve iyileştirilmesi gereken alanlar vardır.

Kelime öğrenimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemli bir yönüdür. Çok duyulu araç ve tekniklerin kullanımının kelime öğreniminde etkili olduğu görülmüştür. Birden fazla duyuya hitap eden araçların dâhil edilmesi, öğrenme sürecini geliştirebilir ve kelime öğrenimini iyileştirebilir.

Kelime öğreniminde bağlam oluşturma stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçede kelime öğretiminde de etkili olduğu görülmüştür (Hamzadayı ve Bayat, 2015). Kelime öğrenimi için anlamlı bağlamlar sağlamak, öğrencilerin yeni kelimeleri daha etkili bir şekilde anlamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olur. Hem görsel materyaller hem öğretilecek kelimenin anlamlı bağlam içinde verilmesi dil öğretiminde anlamlı sonuçlar vermektedir.

Araştırmadaki temel sorun öğrencilerin kendilerini yeteri kadar Türkçe ifade edememesidir. Bu araştırmanın amacı, kendini yeterli derecede ifade edemeyen öğrencilerin Türkçe kelime öğrenim sürecinde görsel materyal kullanımının etkinliğini araştırmaktır. Bu araştırma kapsamında çeşitli görsel materyallerin -resimler, grafikler, videolar gibi- öğrencilerin kelime öğrenme hızı, hatırlama yetenekleri ve kelime kullanım becerileri üzerinde nasıl bir rol oynadığı incelenmektedir. Bu durum, görsel materyallerin Türkçe kelime dağarcığının genişletilmesi ve dil öğrenme sürecinin etkinleştirilmesine ne ölçüde yardımcı olduğunu belirlemeyi hedeflemektedir. Bu amaçla bu araştırmada aşağıdaki araştırma problemine cevap aranmıştır:

Kendini ifade edecek kadar Türkçe bilmeyen öğrencilerin kelime öğrenim sürecinde, çeşitli görsel materyallerin (resimler, grafikler, videolar vb.) kullanımı kelime öğrenme hızı ve hatırlama yetenekleri üzerinde ne tür bir etkiye sahiptir?

YÖNTEM

Bu araştırma, Türkçe öğrenme sürecinde görsel materyal kullanımının kelime öğretimine etkisini ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. Nicel bir araştırma olan bu çalışmada deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, deney ve kontrol grupları olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu görsel materyal ile Türkçe kelime öğretimini, kontrol grubu ise geleneksel ezber yöntemiyle öğrenimini gerçekleştirmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını, Şanlıurfa ilinin Eyyübiye ilçesinin Müjdecî İlkokulunda eğitim ve öğretim gören 6 kız 6 erkek toplam 12 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler rastgele iki gruba ayrılmış, her grupta 6 öğrenci yer almıştır.

Araştırmada öğrencilerin Türkçe kelime bilgilerini ölçmek için bir ön test ve bir son test kullanılmıştır. Görsel materyaller, görsel öğeler ve çizimlerden oluşmuştur.

Araştırmanın başında, her iki gruptaki öğrencilere ön test uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere belirlenen kelimeler dezavantajlı bölgelerde kullanışlı olan öğretmenin kendi çizdiği ve renklendirdiği görsel materyaller yardımıyla öğretilmiştir. Uygulamada öğretmen, öğretmeyi hedeflediği nesnelerin resmini çizer ve boyar. Daha sonra öğrenciye kelime öğretimi zamanı önce resim gösterilir ve resim üzerinden anlamlı bir hikâye anlatılır. Hikâye anlatımı sırasında öğretilmesi hedeflenen kelimeler öğretmen tarafından çizilen resimler üzerinden gösterilerek pekiştirilir. Kelimeyi öğretmek için kelimeyi çağrıştıracak sorular sorulur. Örneğin “Güneş ne renk? , Güneş nerede? Güneş sıcak mı, soğuk mu?” gibi. Kontrol grubundaki öğrencilere ise aynı kelimeler ezber yöntemi kullanılarak öğretilmiştir. Resimler üzerinden hikâyeleştirme, çağrışım yapma ve görsel materyal kullanma yolu izlenmemiştir. Öğretim süreci boyunca her iki grup da benzer süre ve koşullar altında eğitim görmüştür. Öğretim sürecinin sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır. Uygulanan son testte hem deney hem kontrol grubuna öğretmenin çizdiği resimler gösterilerek resimde gördükleri nesnenin Türkçe karşılığını söylenmesi istenmiştir. Deney grubu resimleri önceden görüp resim üzerinden hikâye ve çağrışım yoluyla öğrenme gerçekleştirdiği için kontrol grubuna göre daha anlamlı cevap vermişlerdir.

Araştırmadan elde edilen veriler Jamovi istatistik programında analiz edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek için bağımsız t testi kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme performansları üzerindeki zaman etkisini belirlemek için ise tekrarlanan ölçümler ANOVA testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bulguları, dört ana başlık altında değerlendirilmiştir: Betimleyici istatistikler, ön testlerin karşılaştırılması, son testlerin karşılaştırılması ve ön test ile son testlerin karşılaştırılması. Bu başlıklar, çalışmanın sonuçlarını ayrıntılı bir şekilde analiz etmekte ve her bir adımın sonucunda elde edilen bilgileri sistematik bir biçimde sunmaktadır.

Betimleyici İstatistikler

Tablo 1, hem deney hem de kontrol grubu için ön test ve son test puanlarına ait tanımlayıcı istatistiklerin (descriptive statistics) bir özetini sunmaktadır.

Tablo 1

Betimleyici İstatistikler

Grup Açıklamaları	Group	N	Mean	Median	SD	SE
Ön Test Puanı	Deney Grubu	6	5.00	5.00	0.894	0.365
	Kontrol Grubu	6	5.17	5.00	0.753	0.307
Son Test Puanı	Deney Grubu	6	7.67	7.50	1.211	0.494
	Kontrol Grubu	6	5.17	5.00	0.753	0.307

Tablo incelendiğinde ön testte, deney grubunun ortalaması 5.00 ve medyanı 5.00 olarak bulunmuştur. Standart sapma (SD) değeri 0.894, standart hata (SE) değeri ise 0.365'tir. Bu, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe kelime bilgilerinin başlangıçta birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Ön testte, kontrol grubunun ortalaması 5.17 ve medyanı 5.00'dir. Standart sapma değeri 0.753 ve standart hata değeri 0.307'dir. Bu da kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe kelime bilgilerinin başlangıçta birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Son testte deney grubunun ortalaması 7.67 ve medyanı 7.50 olarak belirlenmiştir. Standart sapma değeri 1.211 ve standart hata değeri 0.494'tür. Bu, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe kelime bilgilerinin öğretim sürecinin sonunda arttığını ve bu artışın öğrenciler arasında bir miktar varyasyon gösterdiğini göstermektedir. Son testte kontrol grubunun ortalaması 5.17 ve medyanı 5.00 olarak aynı kalmıştır. Standart sapma değeri 0.753 ve standart hata değeri 0.307'dir. Bu, kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe kelime bilgilerinin öğretim sürecinde anlamlı bir şekilde artmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, görsel materyal kullanılarak yapılan kelime öğretiminin, deney grubunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yarattığını, kontrol grubunda ise bu tip bir farkın gözlenmediğini göstermektedir.

Ön Testlerin Karşılaştırılması

Ön testlerin karşılaştırılması ile ilgili test ve hipotezler aşağıdaki gibidir:

Test: Gruplar arasında ön test ölçümlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını kontrol etmek için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Null Hipotezi (H0): Deney grubu ve kontrol grubu arasında ön test skorları açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

Alternatif Hipotezi (H1): Deney grubu ve kontrol grubu arasında ön test skorları açısından anlamlı bir farklılık vardır.

Kruskal-Wallis testi sonucuna göre $p = 0.783$ değerleri elde edilmiştir. Bu bulgular, test edilen gruplar arasında ön test skorlarına ilişkin olarak istatistiksel anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Genellikle, p değerinin 0.05'ten daha düşük olması, araştırmacının sıfır hipotezini reddetmesini gerektirir. Ancak, bu durumda elde edilen p değeri 0.05'ten büyük olduğu için, sıfır hipotezi reddedilmemektedir.

Tablo 2

Ön Testlerin Karşılaştırılması

Kruskal-Wallis			
Ön Test Puanı	χ^2	df	P
	0.116	1	0.733

Bu, deney ve kontrol grubu arasında ön test skorları açısından anlamlı bir farklılık olmadığını ifade eder. Yani deneyin başlangıcında, her iki grubun da Türkçe kelime bilgisi açısından benzer bir seviyede olduğu sonucuna varılır. Bu, deneyin yürütülmesi açısından önemli bir husustur çünkü bu durum, deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılabilir olduğunu gösterir. Her iki grup arasında başlangıçta anlamlı bir fark olmaması, deneyin sonuçlarının manipülasyonun (bu durumda görsel materyal kullanımı) etkisini net bir şekilde ortaya koyabileceğini gösterir.

Son Testlerin Karşılaştırılması

Son testlerin karşılaştırılması ile ilgili test ve hipotezler aşağıdaki gibidir:

Test: Deney ve kontrol grupları arasında son testte bir farklılık olup olmadığını kontrol etmek için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Null Hipotezi (H0): Deney grubu ve kontrol grubu arasında son test skorları açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

Alternatif Hipotezi (H1): Deney grubu ve kontrol grubu arasında son test skorları açısından anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 3

Son Testlerin Karşılaştırılması

Kruskal-Wallis			
Son Test Puanı	χ^2	df	p
	7.68	1	0.006

Araştırma sonuçlarına bakıldığında Kruskal-Wallis testi sonuçları son test puanları için $\chi^2(1) = 7.68$, $p = .006$ değerini vermiştir. Bu sonuçlar, p değerinin .05'ten küçük olması nedeniyle deney ve kontrol grupları arasında son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle son test puanlarında deney grubu ile kontrol grubu arasında belirgin bir fark bulunmuştur. Bu, görsel materyal kullanımının kelime öğretiminde son test başarısında önemli bir rol oynadığını işaret etmektedir. Bu bulgu görsel materyallerin kelime öğretiminde etkili bir yol olduğunu desteklemektedir.

Ön Test ve Son Testlerin Karşılaştırılması

Test: Ön testten son teste alınan ölçümler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U Testi aracılığıyla incelenmiştir. Bu hem deney grubu için hem de kontrol grubu için ayrı ayrı uygulanmıştır.

Null Hipotezi (H0): Ön ve son test skorları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Alternatif Hipotezi (H1): Ön ve son test skorları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4

Normallik Testi

Normallik Testi (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Ön Test Puanı	0.886	0.105
Son Test Puanı	0.951	0.657
Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of normality		

Normal dağılım testi sonuçları incelendiğinde Shapiro-Wilk testi ön test puanları için $W=0.886$ $p=.105$ ve son test puanları için $W=0.951$ $p=.657$ değerini vermiştir. Ön test puanlarına bakıldığında p değeri .05'ten büyük olduğu için ($p=.105$) bu veri setinin normal dağılıma uygun olduğunu kabul edebiliriz. Yani ön test puanlarının dağılımının normal olduğunu söyleyebiliriz. Benzer şekilde son test puanları için de p değeri .05'ten büyük olduğu için ($p=.657$) bu veri setinin de normal dağılıma uygun olduğunu kabul edebiliriz. Yani son test puanlarının dağılımının normal olduğunu söyleyebiliriz. Sonuç olarak hem ön test hem de son test puanlarının normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir. Bu durum sonraki istatistiksel analizler için normal dağılımın bir gereklilik olduğu testlerin kullanılabilmesini mümkün kılar.

Tablo 5

Homojenlik Testi

Homojenlik Testi (Levene's)				
	F	df	df2	p
Ön Test Puanı	0.160	1	10	0.698
Son Test Puanı	2.560	1	10	0.141
Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of equal variances				

Varyans homojenliği testi sonuçları incelendiğinde Levene testi ön test puanları için $F(1,10)=0.160$, $p = .698$ ve son test puanları için $F(1, 10) = 2.560$, $p = .141$ değerini vermiştir. Ön test puanlarına bakıldığında p değeri .05'ten büyük olduğu için ($p = .698$) gruplar arasındaki varyansların homojen olduğunu kabul edebiliriz. Yani deney ve kontrol grupları arasında ön test puanlarının varyansında belirgin bir fark bulunmamaktadır. Benzer şekilde son test puanları için de p değeri .05'ten büyük olduğu için ($p = .141$), bu gruplar arasındaki varyansların homojen olduğunu kabul edebiliriz. Yani deney ve kontrol grupları arasında son test puanlarının varyansında belirgin bir fark bulunmamaktadır. Sonuç olarak hem ön test hem de son test puanları için gruplar arasındaki varyansların homojen olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum, sonraki istatistiksel analizler için varyans homojenliğinin bir gereklilik olduğu testlerin kullanılabilmesini mümkün kılar.

Tablo 6*Ön Test ve Son Testlerin Karşılaştırılması*

Bağımsız Örneklem T-Test						
		Statistic	df	p		Effect Size
Ön Test Puanı	Student's t	-0.349	10.0	0.734	Cohen's d	-0.202
	Mann-Whitney U	16.00		0.798	Rank biserial correlation	0.111
Son Test Puanı	Student's t	4.294	10.0	0.002	Cohen's d	2.479
	Mann-Whitney U	1.00		0.007	Rank biserial correlation	0.944
Note. $H_a \mu_{\text{Deney Grubu}} \neq \mu_{\text{Kontrol Grubu}}$						

Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre ön test puanları için t istatistiği $t(10) = -0.349$, $p = .734$ ve Cohen's d etki büyüklüğü -0.202 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda Mann-Whitney U testi sonucu $U = 16.00$, $p = .798$ ve rank-biseri korelasyonu 0.111 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Son test puanlarında t istatistiği $t(10) = 4.294$, $p = .002$ ve Cohen's d etki büyüklüğü 2.479 olarak bulunmuştur. Mann-Whitney U testi sonucunda ise $U = 1.00$, $p = .007$ ve rank-biseri korelasyonu 0.944 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu, görsel materyaller kullanılarak kelime öğretiminin son test başarısında anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak bu araştırma, görsel materyallerin kelime öğretiminde önemli bir rol oynadığını ve öğrencilerin kelime bilgisini geliştirdiğini göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İnceleme ve analizlerimiz, dil öğretiminde kültürel unsurların ve görsel materyallerin etkili bir şekilde kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır. Yabancılar Türkçe öğretiminde, dilin yanı sıra Türk kültürünün de aktarılmasının öğrencilerde anlamlı bir öğrenme süreci sağladığı görülmüştür. Bu çalışma, görsel materyallerin kelime öğretiminde başarılı bir yöntem olduğunu göstermiştir. Görsel materyallerin kullanıldığı grup, ezber yöntemiyle kelime öğretilen gruba göre daha başarılı sonuçlar elde etmiştir. Bu da Türkçe olarak kendini yeteri kadar ifade edemeyen okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıf öğrencileri için görsel materyallerin etkili bir dil öğretim aracı olduğunu göstermektedir.



Görseller, sözcüklerin anlamını daha hızlı ve etkili bir şekilde kavramamıza yardımcı olur. Örneğin bir nesnenin veya kavramın görsel bir temsilini gördüğümüzde o kelimeyle ilişkilendirilen anlamı daha kolay hatırlayabiliriz. Görseller, dil öğrenenlerin kelime dağarcığını genişletmelerine ve anlamı daha iyi kavramalarına katkıda bulunur. Ayrıca görseller dil öğrenme sürecinde motivasyonu artırabilir. Renkli ve ilgi çekici görseller, öğrenenlerin dikkatini çeker ve dil öğrenmeye olan ilgilerini artırır. Bu da öğrenme sürecini daha keyifli hâle getirir ve dil öğrenmeye olan isteği artırır.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dilin yanı sıra kültürel unsurların da göz önünde bulundurulduğu, görsel materyallerin etkili bir şekilde kullanıldığı ve öğrencilerin aktif katılımının teşvik edildiği bir süreç olmalıdır. Bu şekilde, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonu artacak, anlamlı bir dil öğrenme deneyimi yaşayacak ve Türk kültürü hakkında derinlemesine bir anlayış geliştireceklerdir.

Mevcut araştırmaların ve ilgili literatürün ışığında, yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki çalışmaların günümüzde artış gösterdiği görülebilmektedir. Ancak, bu çalışmaların büyük bir kısmının betimsel nitelik taşıdığı gözlemlenmektedir. Gelecekte yapılacak araştırmaların, nicel ve nitel yaklaşımların bir araya geldiği karma yöntemlere odaklanması hedeflenmelidir. Dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrenciler için dil öğretiminde alternatif çözümler üzerinde durulan çalışmalar yapılması önemli ve öncelikli olarak gereklidir. Ayrıca gelecekteki çalışmalarda, farklı yaş grupları ve dil becerilerine odaklanarak daha kapsamlı araştırmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Hamzadayı, E., & Bayat, N. (2015). The effect of contextualizing strategy on vocabulary learning in teaching Turkish language to foreigners Yabancılara Türkçe öğretiminde bağlamaştırma stratejisinin sözcük öğrenimine etkisi. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 1440-1458.
- Hasan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde istisnalar: Geniş zaman örneği. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(1), 20-26.
- İnal, M., & Çakır, R. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde multimedya materyallerinin kullanımı. *Disiplinlerarası Eğitim Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(2), 87-112.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0 ARAÇLARININ KULLANIMI (CANVA ÖRNEĞİ)

Kevser GÜRBÜZ

Yusuf İzzettin Horasanlı İlkokulu

kevsergrbz.1993@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	3
Yaş Grubu:	9-10
D-AOBM Seviyesi:	A1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	A1.D.26 Kutlama/tebrik/temenni/teşekkür/davet içerikli basit metinleri/konuşmaları anlar. A1.O.29 Kutlama/tebrik/temenni/davet/teşekkür içerikli basit metinleri anlar. A1.Y.14 Kutlama/tebrik/temenni/davet mesajları/metinleri yazar.

ÖZET

Yabancı uyruklu öğrenciler basit metinleri konuşmakta, yazmakta ve anlamakta oldukça zorlanmaktadır. Çevrim içi ve mobil öğrenmenin giderek arttığı günümüzde bu amaçla bir çalışma yapılması gereği duyulmuştur. Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında olan Konya’da Yusuf İzzettin Horasanlı İlkokulunda 3.sınıfta eğitim gören 20 öğrenci seçilmiştir. Öğrenciler yapılan ön teste göre kontrol ve deney gruplarına eşit olarak dağıtılmıştır. Kontrol grubunun ön test ortalaması 44, deney grubunun ön test ortalaması 46,5’tir. Belirtilen kazanıma ait olan konular kontrol grubu öğrencilerine sunuş yoluyla anlatılmıştır. Kazanım aktarılırken deney grubu öğrencilerinden, Canva aracını kullanarak kutlama ve tebrik kartıyla davetiye oluşturmaları ve örneklendirilmesi istenmiştir. Son testte kontrol ve deney grubunun cevapları incelenmiştir. Elde edilen veriler SPSS ile analiz edilmiştir. İnceleme sonucunda deney grubunun son test ortalaması 72’dir. Sonuç olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, Canva aracının kullanımının etkili bir yöntem olduğu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmektedir. Canva aracının kullanım alanları artırılmalıdır ve çeşitlendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, Canva, Web 2.0 araçları, PİKTES.

GİRİŞ

2011’de Suriye’de baş gösteren olaylar sebebiyle Türkiye’ye göç etmek durumunda kalmış Suriye vatandaşları, yaşamlarını sürdürebilmek adına Türkçe öğrenmeye başlamışlardır. Bu öğretim hem okul ve kurslar yoluyla hem de bireylerin sosyal hayatları yardımıyla devam etmektedir (Büyükikiz ve Çangal, 2016).

Suriye’de yaşanan olaylar, çocukların ve gençlerin eğitim süreçlerini çok etkilemiştir. Suriye’de Mart 2011 tarihinde okullar kapanmaya başlamış, çocukların eğitim süreci Türkiye’ye gelmeden önce ciddi yaralar almıştır. Bu nedenle ülkemize gelen Suriyeli sığınmacıların, eğitim ihtiyaçları başta olmak üzere her türlü ihtiyaçları sağlanmaktadır (Seydi, 2014).



Ülkemize göç eden Suriyeli sığınmacıları hayata adapte edebilmek için birçok faaliyet yürütülmektedir. Yetişkin bireylere özgü el sanatları kurslarının açılması, zorunlu eğitim çağında olan çocuklar için eğitim ve öğretimin sağlanması, Türkçe kurslarının açılması bu faaliyetlerden bazılarıdır (Biçer ve Alan, 2017).

Türkiye, zorunlu eğitim çağında olan Suriyeli öğrencileri Türk eğitim sistemine entegre etmek için çalışmalar yapmaktadır. PİKTES projesi de bu çalışmaların başında gelmektedir. PİKTES (Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi) Projesinin temel amacı, yabancı uyruklu çocukların, Türkiye’deki eğitime erişimlerine ve sosyal uyumlarına katkı sağlamaktır. Proje, Türkiye’nin 29 ilinde gerçekleştirilmektedir.

Dünyada Türkçenin daha fazla bilinmesi ve yaygınlaşması için yabancılara Türkçe öğretimi etkili bir biçimde gerçekleştirilmelidir. Bu alanda görev yapan öğretmenlerimizin de teknolojik yetkinliğinin olması alanda öğretmenlerimize avantaj sağlayacaktır (Gürbüz, 2019).

Dil öğretimi somuttan soyuta, basitten karmaşığa ilkesi ile oluşturulmuştur. Dört temel beceriyi esas alır. Kazanımlar; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşur ve bu dört beceri çerçevesinde hedefler belirlenir. Yabancı dil öğretimini Avrupa ülkeleri Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages)’ne göre tasarlamıştır. Bu programa göre ortak dil ölçütleri belirlenmiştir. Dil öğretimi programı A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere toplamda altı seviye olarak belirlenmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu seviyelere göre farklı kurumlarca materyaller, kitaplar ve ders araç gereçleri hazırlanmıştır (Demir ve Açıık, 2011).

Gelişen ve yenilenen dünyada teknolojinin önemi giderek artmakta ve bu durum eğitimi de büyük oranda etkilemektedir. Teknolojinin gelişmesi, eğitimde yöntem ve teknikleri çeşitlendirip geliştirmiştir. Eğitimde teknolojinin kullanımı, üst düzey düşünme becerilerini geliştirirken öğrenmeyi destekler. Sınıf atmosferinin daha canlı ve aktif olmasını sağlar. Teknoloji kullanımı, öğrencilerin sosyal ve akademik yaşamında önemli bir role sahiptir.

Eğitimde teknolojinin kullanımı, anlamayı ve yorumlamayı kolaylaştırmakta, anlaşılmayan konuları somutlaştırmakta, bilgiye çok hızlı erişim imkânı sağlamaktadır (Selvi, 2022).

Günümüzde geniş bir alana yayılmış ve tüm alanlarda kullanılabilen Web 2.0 uygulamaları mevcuttur. Eğitim alanında kullanılan Web 2.0 uygulamaları, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyali hazırlama, ödev ve not paylaşımı, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri dikkate alınarak geliştirilmiştir (Özgür, 2020). Canva, birçok alanda kullanılmakla birlikte eğitim alanında da önemli bir Web 2.0 teknolojisidir. Canva, grafik, poster, kavram haritaları, afiş ve sunum hazırlayabileceğimiz bir Web 2.0 teknoloji uygulamasıdır.

Dil öğrenimi süreci ilgi çekici, eğlenceli ve kalıcı olmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, hem çevrim içi kaynaklar hem mobil öğrenme ortamları giderek yaygınlaşmaktadır (Göker ve İnce, 2019). Dil öğreniminde teknolojik araçlar, bilginin öğretilmesinde, pekiştirilmesinde, bilgiyi etkili bir şekilde sunmada, bilginin öğrenilip öğrenilmediğini değerlendirmede ve bilginin kalıcılığını artırmada etkili bir yoldur. Yapılan araştırmalarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılması; bireyin başarısına etkisinde, derse karşı ilgi ve tutumunda ve öğrenilen bilgilerin sürekliliğini sağlamada önemli olduğu görülmektedir.

Dil öğretimi sürecinde Web 2.0 araçları kullanımının öğrenme üzerindeki etkisini belirlemek için bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmada, Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin, dil öğretimi sürecinde eğitim teknolojilerinin kullanılmasının öğrenmeye etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2011)'a göre Nicel Araştırma; gözlem ve ölçüm yapıp tekrarlanabilen ve objektif gerçekleştirilen araştırmalardır. Çalışma kapsamında deneysel yöntem metodu kullanılmış, ön test son test tekniğinden yararlanılmıştır.

Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PİKTES) kapsamında olan Konya ilinde Yusuf İzzettin Horasanlı İlkokulunda uyum sınıflarında eğitim gören ve 3. sınıf olan 20 öğrenci seçilmiştir. Veri toplama aşamasında ön test olarak 10 maddeden oluşan çoktan seçmeli sorular uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanacak ön test ile son test soruları uzmanların görüşlerine başvurularak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğrenciler yapılan ön test sonuçları çerçevesinde kontrol ve deney gruplarına eşit olarak ve homojen bir şekilde dağıtılmıştır. Belirtilen kazanıma ait olan konular kontrol grubu öğrencilerine sunuş yolu ile anlatılmıştır. Kazanım aktarılırken deney grubu öğrencilerinden ise Canva Web 2.0 aracını kullanarak kutlama ve tebrik kartı ile davetiye oluşturmaları ve örneklerin çeşitlendirilmesi istenmiştir. Bu aşamadan sonra son test uygulanmıştır. Son testte kontrol ve deney grubunun cevapları incelenmiştir. Elde edilen veriler analiz edilmiştir. Son test uygulamasından sonra Web 2.0 aracının etkisi belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen veriler sıralanmıştır. Kontrol grubundaki ön ve son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Kontrol Grubunda Olan Öğrencilerin Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

İstatiksel Deg.	N	$\bar{X}$ (Ort.)	Min	Max
Ön Test	10	44	30	60
Son Test	10	46	35	65

Tablo 1 incelendiğinde kontrol grubundaki ön test puan ortalaması 44.0 ve son test puan ortalaması 46.0'dır. Kontrol grubunda olan öğrencilerin ön test ile son test puan ortalaması karşılaştırıldığında aralarında çok düşük bir fark olduğu gözlenmektedir. Sunuş yolu ile anlatımın belirtilen kazanımların edinilmesinde önemli bir katkı sağlamadığı gözlenmiştir.

Tablo 2

Deney Grubunda Olan Öğrencilerin Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

İstatiksel Deg.	N	$\bar{X}$ (Ort.)	Min	Max
Ön Test	10	46,5	40	60
Son Test	10	72	60	90

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun ön test puan ortalaması 46,5 ve son test puan ortalaması 72.0'dır. Sonuçlara bakıldığında belirtilen kazanımları davetiye ve kutlama örnekleriyle Canva Web 2.0 aracını kullanarak yapan öğrencilerin son testte daha başarılı oldukları görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre her iki gruba uygulanan testte deney grubu lehine sonuçlar elde edilmiştir. İnceleme sonucunda deney grubunun son test ortalaması 72 olarak belirlenmiştir. Deney grubu öğrencileri, ön test sorularından 10 maddeden ortalama 4 maddeye doğru cevap vermişlerdir. Uygulamadan sonra son test analizi sonucu doğru cevabın 8 maddeye çıktığı görülmüştür. Ders esnasında Web 2.0 teknolojilerini kullanmak başarıyı %50 oranında artırmıştır.



Test maddelerine ait dikkat çekici sonuçlara bakıldığında 2. soruda verilen seçeneklerden hangisinin düğün davetiyesi olduğu sorulmuştur.

Tablo 3

Kontrol ve Deney Grubu Soru Analizlerine İlişkin Bulgular

Grup	N	Ön test yüzdesi	Son test yüzdesi
Kontrol	10	%50	%60
Deney	10	%60	%90

Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrenciler, ön testte 2. soruya %50 oranında doğru cevap vermiştir. Son testte bu başarı oranını %60'a çıkarmıştır. Deney grubundaki öğrenciler ise ön testte 2. soruya %60 oranında doğru cevap vermiştir. Son testte bu başarı oranını %90'a kadar çıkarmışlardır. Deney grubuna uygulanan yöntemin öğrenmede daha etkili olduğu yorumunu yapabiliriz.

8. soruda verilen seçeneklerden hangisinin taziye mesajı olduğu sorulmuştur.

Tablo 4

Kontrol ve Deney Grubu Soru Analizlerine İlişkin Bulgular

Grup	N	Ön test yüzdesi	Son test yüzdesi
Kontrol	10	%20	%30
Deney	10	%30	%70

Tablo 4 incelendiğinde ön testin 8. sorusunu kontrol grubu öğrencileri %20 oranında, deney grubu öğrencileri %30 oranında doğru cevaplamıştır. Son testte ise kontrol grubu bu oranı %30'a, deney grubu ise %70'e kadar yükseltmiştir. Web 2.0 teknolojisi ile ders anlatılan grubun daha başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Çalışmada özellikle 8. sorunun doğru cevaplanma oranının, diğer soruların doğru cevaplanma oranına göre daha düşük çıktığı gözlenmiştir. Öğrencilerin taziye ve ölüm konularına, diğer konular olan kutlama, tebrik ve davet içerikli metinlere oranla daha az aşına olduğu yorumunu yapabiliriz.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Canva Web 2.0 aracının kullanımının etkili bir yöntem olduğu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmektedir. Canva Web 2.0 aracıyla ders anlatımı yapılan deney grubu, sunuş yolu ile ders anlatılan kontrol grubuna göre yaparak yaşayarak deneyim kazandığı ve ders içinde etkin bir şekilde eğitim teknoloji aracını kullandığı için derste daha başarılı olmuştur.

Canva Web 2.0 aracının yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması bireyin derse karşı ilgi ve tutumunda, öğrencinin başarısına etkisinde ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamada çok önemli bir etkisi bulunmaktadır.

Canva Web 2.0 aracının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çerçevesinde eğitim teknolojileri araçlarının kullanımının eğlenceli bir öğrenme sağladığı dikkate alınmalıdır.

Canva Web 2.0 aracının kullanım alanları artırılmalı ve çeşitlendirilmelidir.

Eğitim teknolojilerinden biri olan Web 2.0 araçlarının, Yabancılara Türkçe öğretiminde etkili, doğru ve aktif kullanılabilmesi için gerekli imkânlar ve ekipmanlar sağlanmalıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eğitim teknolojileriyle ilgili MEB tarafından eğitimler düzenlenebilir. Özellikle PIKTES Projesi'nde çalışan öğretmenler için çok yönlü ve uygulamalı olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Biçer, N., & Alan, Y. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin ihtiyaçlarına yönelik bir eylem araştırması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 1-17.
- Büyükkız, K. K., & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Demir, A., & Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 51-72.
- Göker, M., & İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi*, 6(1), 12-22.
- Gürbüz, K. (2019). Geçici süreli Türkçe öğreticisi olan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademi.
- Özgür, H. (2020). Web 2.0 teknolojileri . *Rumeli Köprüsü*, 34-45.
- Selvi, K. (2022). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 267-305.



YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇİZGİ FİLM TASARLAMAK

Dr. Mehmet FANSA

Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü

mfansa84@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	4
Yaş Grubu:	7-11
D-AOBM Seviyesi:	B1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	D-AOBM, B1 Bilgiyi görsel olarak sunma: 1. Bir grafik düzenleyici ile karmaşık olmayan bilgileri açık bir şekilde sunabilir. D-AOBM, B1 Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama: 2. Açıkça sesletilmiş standart bir dil veya aşına olduğu bir ağızda sunulması koşuluyla bilinen konulardaki karmaşık olmayan kısa konuşmaları ana hatlarıyla takip edebilir. D-AOBM, B1 Hedef odaklı çevrim içi işlemler ve iş birliği: 3. Paylaşılan çevrim içi bir görevi yerine getirmek amacıyla yönergeleri uygulayabilir, sorular sorabilir veya açıklamalar talep edebilir

ÖZET

Teknolojinin gelişimi ile öğretim teknolojilerinde Web 2.0 araçlarının kullanımı hızla yaygınlaşmıştır. Bu araçlardan biri de Toontastic 3D adlı çizgi film tasarım aracıdır. Bu araştırmanın amacı, geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerle birlikte Toontastic 3D uygulamasında çizgi film tasarlayan Türkçe öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital materyalinin kullanımına ilişkin deneyimlerini betimlemektir. Araştırmada 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Hatay Sosyal Suriye Grupları Geçici Eğitim Merkezinde 7 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ve 5 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile gerçekleştirilen araştırmada veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları iki temada özetlenmiştir. Geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu çocukların Toontastic 3D uygulamasına yönelik deneyimleri; eğlenceli öğrenme, dijital beceri kazanımı, öğrenmeye karşı güdüleme biçiminde özetlenmiştir. Göçmen çocuklara Türkçe öğreten öğretmenlerin Toontastic 3D uygulamasına yönelik deneyimleri ise mesleki gelişim, farklı temalara ve dil düzeylerine uygulanabilirlik, birden fazla becerinin öğretimi biçiminde betimlenmiştir. Araştırma bulgularına göre farklı dil düzeylerinde ve temalarda benzer çizgi filmlerinin tasarlanması, yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı Türkçe uygulamaların artırılması ve teknolojik cihaz ihtiyaçlarının karşılanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Toontastic 3D, çizgi film, yabancılara Türkçe öğretimi.

GİRİŞ

Son yıllarda eğitim sisteminde yaşadığımız evreyi teknolojik gelişmeler nedeniyle “dijital eğitim çağı” olarak betimleyebiliriz. Temel okuryazarlık becerilerine sahip olmanın yanı sıra, bugünün öğrencileri dijital becerilere de ihtiyaç duymaktadır. Prensky’e (2001) göre öğrenciler kökten değişmiştir ve bugünün öğrencileri artık eğitim sistemimizin öğretmek üzere tasarladığı bireyler değildir. Günümüz çocukları doğumlarından itibaren dijital yerli olarak teknoloji dünyası ile etkileşim halinde yaşamını sürdürmekte ve öğrenmelerini de teknolojik araçlar ile sağlamaktadır.

Gelişen teknolojinin eğitim-öğretim ortamlarına yansımaları; sınıf ortamını, öğretim materyallerini ve öğretim programlarını etkilemiş, bilgisayar teknolojilerinin öğretim programlarıyla bütünleşmesini sağlamıştır (Plomp, Anderson ve Kontogiannopoulou-Polydorides, 1996). Eğitim teknolojileri alanında geliştirilen web araçları sayesinde öğretim etkinlikleri de dijital bir boyut kazanmış ve bunun sonucunda web araçları geliştirilmiştir. Bal (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını öğretim materyali olarak kullandıklarını ortaya koymuştur. Web araçlarının öğretimde kullanılması ile ilgili yapılmış olumlu çalışmalar da vardır. Web 2.0 aracı ile tasarlanan oyunlar aracılığıyla okuma yazma öğrenen deney grubu çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre daha başarılı olduğu ortaya konulmuştur. (Başaran ve Kılıçarslan, 2021). Süral ve Girmen (2019), ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin Web 2.0 aracını kullandıkları Hayat Bilgisi dersinde öğretim sürecini eğlenceli buldukları ve web aracının öğrencilerin öğrenmelerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Yapılan diğer bir çalışmada Hamlı ve Hamlı (2021), Web 2.0 araçlarının öğretimde kullanılmasının ilkökul öğrencilerinin akademik performanslarına katkı sağladığını belirtmiştir.

İnternet teknolojisinin sınıf ortamlarında kullanılmasıyla eğitimde web amaçlı uygulamaların kullanımı da yaygınlaşmıştır. “Toontastic 3D” adlı çizgi film tasarım aracı da geliştirilen web araçlarından biridir. Toontastic programı; kullanıcıların kendi fikirlerini animasyon görseller aracılığıyla canlandırabilecekleri bir web aracı uygulamasıdır. Bu uygulama telefon veya tablet cihazlara indirilebilmekte ve yazarlar kısa animasyon filmlerini başlangıç, orta ve son bölüm olarak üç bölümde canlandırabilmektedir. Alan yazın çalışmalarında çoğunlukla kullanıma açık sunulan mevcut dijital öğretim materyallerinin kullanıldığı ve değerlendirildiği görülmektedir. Bu çalışmada web aracında tasarlanan çizgi filmi, araştırmanın katılımcıları canlandırmışlardır. Katılımcılar, canlandırdıkları çizgi filmin karakterleridir. Araştırmanın bu yönü ile diğer çalışmalardan farklı ve özgün olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Hatay ilinde bir geçici eğitim merkezinde ilkökul dördüncü sınıf düzeyindeki yedi öğrenci ve beş Türkçe öğretmeni ile birlikte “Türkçe Öğreniyoruz” adlı çizgi film tasarlanmış ve çizgi film Türkçe dersinde bir öğretim materyali olarak kullanılmıştır. Katılımcıların dijital uygulama deneyimlerine odaklanan bu çalışmada, çizgi film aracının öğretim materyali olarak kullanılmasındaki etkisinin anlaşılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenleri, “Toontastic 3D” adlı web aracında çizgi film tasarlama deneyimlerini nasıl yorumlamaktadır?
2. Öğrenciler çizgi film tasarlama deneyimlerini nasıl yorumlamaktadır?

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile tasarlanmıştır. Bu desende yaşamımızdaki durumlar, olaylar, deneyimler gibi farkında olduğumuz ama detaylı ve derinlemesine bir görüşe sahip olmadığımız olgular incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital çizgi filme yönelik uygulama deneyimlerini keşfetmeye odaklanan bu çalışmada betimleyici fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Betimleyici fenomenolojide temel amaç katılımcıların bir olguya ilişkin algı ve deneyimlerini betimlemektir (Ersoy, 2019). Araştırmada katılımcılar, tasarladıkları çizgi filme ilişkin deneyimlerini betimlemiştir.

1. Katılımcılar

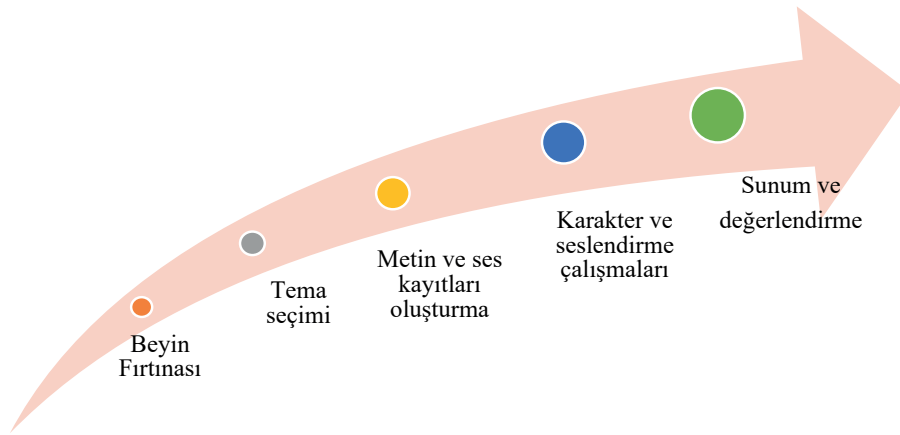
Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Hatay Sosyal Suriye Grupları Geçici Eğitim Merkezindeki dördüncü sınıf düzeyinde yedi öğrenci ve beş Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmada katılımcılara uygun takma adlar kullanılmış ve çizgi filmdeki katılımcıların yüzleri bulanık biçime dönüştürülerek katılımcıların gizliliği sağlanmıştır.

2. Dijital Çizgi Filmin Tasarımı

Toontastic 3D uygulamasında tasarlanan çizgi filmin oluşturulma süreci şu biçimde gerçekleşmiştir:

Şekil 1

Çizgi Filmin Tasarım Süreci



Film senaryosu oluşturulmadan önce katılımcılar, hazırlanacak içerikle ilgili fikirlerini paylaşmışlardır. Çizgi film konusu belirlendikten sonra film içeriklerinin fotoğraf ve seslendirme çalışmaları web aracında tasarlanmıştır. Filmin seslendirilmesinde çocukların ve öğretmenlerin seslerine yer verilmiştir. Çizgi filmde rol alan her katılımcı kendi sesi ile filmin tasarlanma sürecine dâhil olmuştur. Türkçe öğrenme sürecinde gerçek bir sınıf ortamında yaşananlar, katılımcılar tarafından animasyon karakterlerle canlandırılmış ve sınıf ortamı tasarlanan çizgi filmde yansıtılmıştır.

Araştırmada veriler, yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Araştırmaya katılan öğrenciler için velilerden araştırma için veli izni alınmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular ile katılımcıların çizgi film ile ilgili düşünceleri betimlenmeye çalışılmıştır. Görüşmeler ders saatleri arasında veya öğle tatili zamanlarında gerçekleştirilmiştir.

3. Verilerin Analizi

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri, belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir bir düzende yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Analiz sürecinde veriler kodlanmış, kodlama sonrasında temalar oluşturulmuş ve katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılarla temalar araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Bu araştırmada nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabilirlik (dış geçerlik) ve tutarlılık (güvenilirlik) kullanılmıştır.

Araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları okuyucuya sunulmuş ve katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Oluşturulan tema ve alt temaların olabildiğince anlaşılabilir olmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanında öğrenci görüşlerinden ve günlüklerinden doğrudan alıntılara, dijital çizgi filme ilişkin resimlere yer verilmiştir. Aktarılabilirliği sağlamak için araştırmanın yazımında oldukça sade ve anlaşılabilir bir dil kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

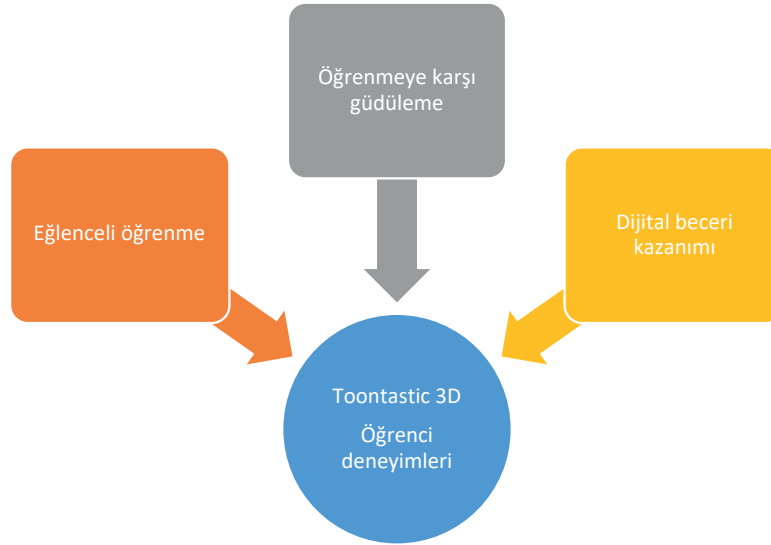
Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, iki temada özetlenmiştir.

1. Toontastic 3D Uygulamasına Yönelik Öğrenci Deneyimleri

Geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu çocukların Toontastic 3D uygulamasına yönelik görüşleri; eğlenceli öğrenme, öğrenmeye karşı güdüleme, dijital beceri kazanımı biçiminde özetlenmiştir.

Şekil 2

Toontastic 3D öğrenci deneyimleri.



1.1. Eğlenceli Öğrenme

Öğrenciler, kendilerini çizgi film karakteri olarak görmenin çok eğlenceli olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ömer “Kendimi çizgi film karakteri olarak uçarken görmek çok güzel.” ifadesiyle filmin tasarım sürecinde en çok keyif aldığı anı betimlemiştir. Diğer katılımcı Şirin eğlenerek öğrenme sürecini “Türkçe konuşurken yaptığımız yanlışları sınıf ortamındaki bir çizgi filmde kendi sesimiz ve canlandırdığımız karakter ile görünce hem öğreniyor hem de eğleniyoruz.” söylemi ile ifade etmiştir.

1.2. Öğrenmeye Karşı Güdüleme

Öğrenciler, çizgi filmde kendi görsel ve sesleri ile karşılaşmanın onları Türkçe öğrenmeye daha çok güdülediğini belirtmişlerdir. Fatıma “Keşke her yaşadığımız süreci çizgi film kahramanı olarak canlandırsak ve Türkçeyi hep böyle öğrensek.” Hatice ise “Arkadaşlarımız da çizgi filmi izlediklerinde bizim gibi çizgi film kahramanı olmak istediler.” söylemleri ile çizgi film tasarlamak istediklerini ifade etmişlerdir.

1.3. Dijital Beceri Kazanımı

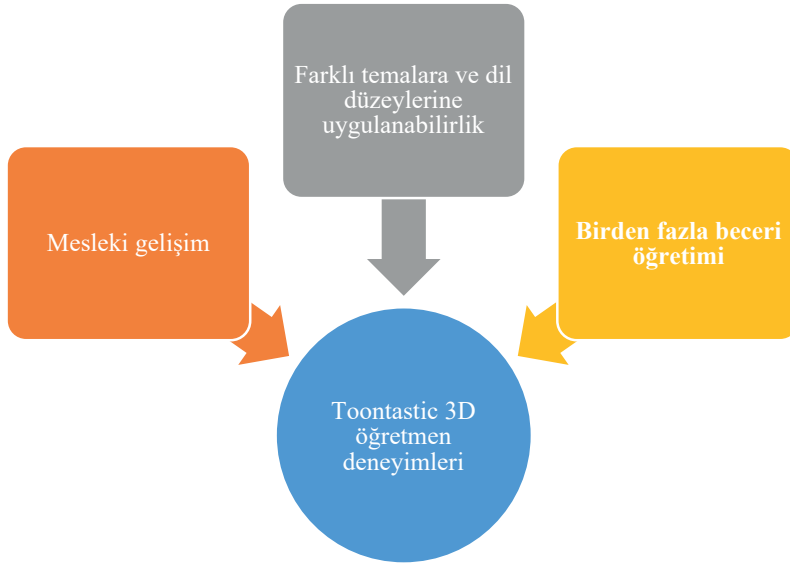
Öğrenciler çizgi filmin hem tasarım sürecinde hem sonrasında dijital yönden kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Salih, çizgi film sürecindeki dijital yetkinliğini “Hocam biz çizgi filmde kendimiz kahraman olduk ve kendi filmimizi okul dışında arkadaşlarımızla izledik hatta Suriye’deki arkadaşlarımıza bile gönderdik” söylemi ile betimlemiştir. Zehra ise “Çizgi film tasarımı biraz zor olsa da bizlere teknolojiyi öğretiyor bu nedenle her öğrenci bu tasarımı öğrenmeli.” söylemi ile çizgi film aracının teknolojik beceri kazandırdığını ifade etmiştir.

2. Toontastic 3D Uygulamasına Yönelik Öğretmen Deneyimleri

Göçmen çocuklara Türkçe öğreten öğreticilerin Toontastic 3D uygulamasına yönelik deneyimleri ise; mesleki gelişim, farklı temalara ve dil düzeylerine uygulanabilirlik, birden fazla beceri öğretimi biçiminde betimlenmiştir.

Şekil 3

Toontastic 3D öğretmen deneyimleri.



2.1. Mesleki Gelişim

Toontastic 3D uygulamasının öğretim sürecinde kullanılmasının öğretmenlerin kendilerini bu tür web araçlarına daha çok yönlendirdiği ve mesleki olarak da 21. yüzyıl becerilerini edinme yönünde katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Tuba öğretmen, “Yaşadığımız çağda öğretimde teknoloji kullanımını artırmamız kendimizi de mesleki olarak daha ileri seviyelere taşımaktadır.”, Kadir öğretmen “Çizgi film tasarlarırken dijital aletleri kullanarak teknolojik yeterliliğimizin farkına vardık.” söylemi ile web aracında çizgi film tasarlayanın mesleki gelişimini ne yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

2.2. Farklı Temalara ve Dil Düzeylerine Uygulanabilirlik

Katılımcı öğretmenler, bu tür çizgi filmlerin başlangıç seviyesindeki dil öğretimlerinde veya Türkçeyi yeni öğrenen öğrenciler için farklı ders ve temalarda kullanılabileceğini belirtmiştir. Ferit öğretmen, “Çizgi film Türkçe dersi için tasarlandı ancak sanırım diğer derslere de aktarımı gerçekleştirilebilir.”, Yeliz öğretmen, “Bu çizgi filmi çocuklar çok sevdi. Dilin her düzeyinde çizgi filmler tasarlanarak onların öğrenmelerini kolay ve keyifli olmasını sağlayabiliriz.” söylemleri ile yaşadığı deneyimi ifade etmişlerdir.

2.3. Birden Fazla Beceri Öğretimi

Öğretmenler Toontastic 3D uygulaması ile tasarlanan çizgi filmin dil becerisinin yanı sıra dijital ve sosyal birçok beceriyi kazandıran bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Nisa öğretmen, “Çocuklar çizgi filmde rol alarak dinleme, okuma ve konuşma becerilerini geliştirebiliyor.”, Fevzi öğretmen, “Bu uygulama ile çocuklar Türkçe becerilerin yanı sıra dijital becerilerini geliştirebiliyorlar.” Yaren öğretmen ise “Çocuklar çizgi film karakterlerini birlikte canlandırarak sosyal becerilerini de geliştirebiliyorlar.” açıklamalarında bulunmuşlardır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile Toontastic 3D uygulaması ile tasarlanan çizgi filmin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerden öğrencileri ve öğretmenleri olumlu etkilediği anlaşılmaktadır. Araştırma sonucunda, çizgi film ile öğrencilerin dili eğlenerek öğrendikleri, kendilerini çizgi film kahramanı olarak görüp filmi yaygınlaştırmak istedikleri, derse karşı güdülendikleri ve dijital beceri kazandıkları anlaşılmaktadır. Sajana (2008), “Dil Öğretim ve Öğreniminde Çizgi Filmler” adlı araştırmasında çizgi filmle yapılan etkinliklerin yazma ve konuşma becerilerinin gelişimine destek olduğunu belirtmektedir. Ni (2017), multimedya içeriği ile hazırlanan öğretim yaklaşımı ile dil etkinliklerinin etkili bir şekilde öğrenilebileceğini belirtmektedir. Benzer biçimde Meysonnier (2005) ekrandaki figürler sayesinde çocukların diyalogu ve metni daha kolay anlayacağını vurgulamaktadır.

Toontastic 3D adlı web aracında tasarlanan dijital materyalin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırdığı, temel dil beceri öğretiminin yanı sıra sosyal ve dijital becerileri kazandırmaya destek olduğu, farklı ders, tema ve dil düzeylerinde yeni çalışmaların yapılabilmesine imkân sunduğu anlaşılmaktadır. Kimi katılımcı öğretmenler, çizgi filmi tasarlama sürecinde kendi dijital yetkinliklerinin farkındalığına varmıştır. Web 2.0 araçları çoğunlukla yabancı dil veri tabanlı uygulamalar olduğundan ve dijital cihazları kullanabilme becerisi gerektirdiğinden web aracı tasarlayacak öğretmenlerin bu donanımına sahip olması ve öğrencilere de bu bağlamda rol model olması beklenmektedir. Hew ve Cheung (2013), öğretimde Web 2.0 araçlarının kullanımının öğrenme sürecini olumlu etkilediğine ancak bu etkilerle birlikte teknolojinin nasıl kullanılması gerektiğine de vurgu yapmaktadır. Alan yazında Toontastic uygulamasına yönelik araştırmalar kısıtlı olsa da web araçlarının kullanımı ile ilgili yapılmış çalışmalarda özgün tasarımların ve Türkçe veri tabanında hazırlanmış uygulamaların azlığı görülmektedir. Bu durum web araçlarının özellikle yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında neden geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Değişen ve gelişen çağa ayak uydurarak 21. yüzyıl becerilerine sahip öğretmenler aracılığıyla web araçlarının öğretimde daha yaygın biçimde kullanılması öğretme ve öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları bağlamında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı araçların kullanımı artırılabilir.
- Araştırmada tasarlanan çizgi filme benzer biçimde farklı sınıf veya dil düzeylerinde veya diğer ders, temalarda özgün içerikler geliştirilebilir.
- Uygulamanın kullanım dili İngilizce olduğundan Türkçe veri tabanında yeni uygulamalar geliştirilebilir.
- Öğrencilerin dijital yetkinlikleri artırılarak konuşma becerilerini pekiştireceği çizgi film tasarımları sağlanabilir.
- Bilgisayar, telefon, tablet gibi teknolojik araçlara sahip olmayan öğrencilerin bu tür ihtiyaçları karşılanabilir.



KAYNAKÇA

- Başaran, M., & Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan eğitimle ilkokuma yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6 (1), 186-199.
- Hamalı, S., & Hamalı, D. (2021). Web 2.0 araçlarının derslerde kullanılmasının akademik başarıya etkisi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2013). Use of Web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice. *Educational research review*, 9, 47-64.
- Meysonnier, S. (2005). *Pourquoi et comment exploiter le support vidéo en classe de langue étrangère*, IUFM de Bourgogne: Navers
- Ni, D. (2017). Design and Research on English Listening Teaching Assisted by Computer Multimedia. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(1), 32-43
- Plomp, T. Anderson, R. E., & Kontogiannopoulou Polydorides, G. (1996). *Cross national policies and practices on computers in education*. Kluwer Academic Publishers.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon* 9(6), 1-6.
- Sajana, C. (2018). Cartoons in language teaching and learning. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, 119(12), 2435-2450.
- Süral, İ., & Girmen, P. (2019). Hayat bilgisi dersinde kazanıma dayalı web tabanlı değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 213-226.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRMEK İÇİN TASARLANMIŞ MATERYALLERİN KULLANIMINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Nazlı SALUK

İl Özel İdaresi Bilim ve Sanat Merkezi

nazlierekinci@hotmail.com

Sınıf Seviyesi:	2, 3, 4
Yaş Grubu:	7-10
D-AOBM Seviyesi:	A1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	A1.D.3. Çevresindeki nesnelerin adını tanır. A1.D.33. Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder. A1.SÜ.7. Görsel öğelerle verilen basit kelime ve kalıp ifadeleri söyler.

ÖZET

Yabancılara dil öğretiminde, söz varlığını geliştirmek hedef dilin temel dil becerilerini etkin olarak kullanmada önemlidir. Özellikle 7-11 yaş aralığının, oyun çağındaki çocuklardan oluşması hedef dilin öğretiminde materyal ihtiyacını oluşturmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle çalışmanın temel amacı yabancılara Türkçe sözcük öğretiminde zihinsel çağrışımlarla desteklenmiş farklı tasarımlar/materyallerin sözcük öğrenimi üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Veri toplama araçları çalışma grubuna uygulanan Kavram Bilgi Testi ve araştırmacı gözlemleridir. Veriler çalışma grubunun teste verdikleri yanıtların frekanslarının alınmasıyla analiz edilmiştir. Araştırmada öğretilmesi planlanan sözcükler, bireylerin günlük yaşamlarında kullanabilecekleri; meyve/sebzelerden seçilmiştir. Örneğin havuç kelimesinin yazımında “V” harfi, havuç görseliyle çizilmiştir. Çizimlerden tombala, domino, pazar oyunu ve dijital oyun üretilmiştir. 20 yabancı uyruklu öğrenciye Kavram Bilgi Testi uygulanmış, beş ve daha az sözcük bilen sekiz öğrenci amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Materyallerin uygulanmasının ardından test tekrarlanmış, materyallerin etkililiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, çalışma grubunun geliştirilen materyaller sayesinde bilmedikleri kavramları öğrendikleri tespit edilmiştir. Çalışmaların farklı kavram grupları ile çoğaltılarak kitaplaştırılması, sözlük hâline getirilmesi ve yabancılara Türkçe öğreten kurumlara, okullara ulaştırılması önerilmektedir. Ayrıca göç çocuklarının sosyal uyumunun sağlanması bakımından oyunlar ev sahibi ve göç çocukları beraberliği ile yürütülebilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, kavram öğretimi, söz varlığı.

GİRİŞ

Yabancılara dil öğretiminde söz varlığını geliştirmek, hedef dilin temel dil becerilerini etkin olarak kullanabilmek adına önemlidir. Mete, Alibaşıç ve Köksal (2023) bireyin dili kullanma becerisinde sözcük hazinesinin önemini belirterek, gelişmiş bir sözcük hazinesi ile düşünce zenginliği arasında ilişki olduğunu vurgular. Karatay (2020) sözcüklerin düşünme ile ilişkisini “İnsanoğlu kavramlarla düşünür ve kavramları da yine sözcüklerle anlatır. Dillerin, doğdukları millet ve konuşurları için bir gizli anlaşma sistemi, dizgesi olduğu düşünülürse, sözcükler de onların şifreleridir.” sözleriyle ifade eder.



Schmitt (2008) yeni bir kelimeye ne kadar maruz kalınırsa, kelimeyi öğrenme ihtimalinin de aynı doğrultuda arttığını ifade eder. Alagözlü (2018) kelime öğrenmenin karmaşık ve aynı zamanda çok katmanlı bir süreç olduğunu belirtir. Çünkü birey yeni bir kelime öğrendiğinde kelimenin telaffuzunu, anlamını, biçimini ve yazımını da öğrenmek zorundadır.

Sözcük öğrenmenin farklı aşamalarında farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekir (Schmitt, 2008). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere sözcük öğretimi için iyi bir öğretim programı uygulanmalı ve nitelikli öğrenme araçları sunulmalıdır. Stratejiler kullanmak önemlidir. Sesli okuma ve kelime kartları bu stratejilerden birkaçıdır (Karatay, 2020). Bu araştırmada da hazırlanan sözcük kartları çeşitli oyunlara dönüştürülmüş ve bu oyunlarda geçen sözcükler de uygulayıcı tarafından sesli okuma yöntemiyle telaffuz edilmiştir. Ayrıca sözcüklerin öğretiminde açık sözcük öğretimi tercih edilmiştir. Yelbay (2015) açık sözcük öğretimini “Sözcüklerin sınıf gibi öğrenme ortamlarında bir öğretmen tarafından sözcük öğretimini hedefleyen etkinliklerle öğretilmesidir.” şeklinde ifade eder.

Özbay ve Melanlıoğlu (2008) Türkçe öğretiminde sözcük hazinesinin önemini aktardıkları çalışmalarında 27 farklı sözcük hazinesini geliştirme yöntemini kaynaklardan derlemiştir. Bunlardan biri de görsel materyallerden yararlanmadır. Karatay (2020) sözcük öğretme teknikleri, araçları ve ortamlarını dört ana başlıkta toplar. Bunlardan biri de sözcükleri bağlamda kullanma ve ilişkilendirmedir. Bu araştırma için hazırlanan materyallerde hem görsel araçlar kullanılmış hem de sözcükler oyunlarla bağlam içinde verilmiştir. Çerçi’ye göre (2020) nitelikli etkinliklerin geliştirilmesi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve öğretenlerin etkinliğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ortam hazırlayacaktır. Özellikle 7-11 yaş aralığının, oyun çağındaki çocuklardan oluşması hedef dilin öğretiminde materyal ihtiyacını oluşturmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle çalışmanın temel amacı yabancılara Türkçe sözcük öğretiminde zihinsel çağrışımlarla desteklenmiş farklı tasarımlar ve materyallerin sözcük öğrenimi üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu “Yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmek için tasarlanmış materyallerin sözcük öğretiminde etkisi nedir?” şeklindedir.

Geliştirilen materyallerin pek çok okulda yabancı uyruklu çocuklara Türkçe öğretilirken öğretmenler için kaynak oluşturabilecek nitelikte olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca farklı sözcüklerle de zenginleştirilebilecek nitelikte bir çalışmadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, çalışma grubuna, veri toplama ve analiz sürecine, araştırmanın işleniş sürecine yer verilecektir.

1.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Öğrencilere öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin tasarlanmasından, materyallerin üretilmesine ve çalışma grubuna uygulanmasına kadar bir süreç söz konusudur. Gerek desenin esnekliği gerek çalışmanın bir süreç içinde gerçekleşmesi eylem araştırmasını belirlemede etkili olmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2013) eylem araştırmasının süreç odaklı olduğunu ve konu ile ilgili diğer kurumlara da süreç ve sonuçları hakkında araştırma yapma imkânı tanıdığını belirtir. Saban ve Ersoy’a göre (2019) eylem araştırması araştırmacıların ve kurumların kendilerini geliştirmelerine ve daha etkili bir hizmet sunmalarına imkân tanır. Eylem araştırması doğası gereği değişim ve gelişim odaklıdır.

1.2. Çalışma Grubu

Çalışma için 2019 yılında Kırıkkale ilinde iki, üç ve dördüncü sınıfa devam eden 20 yabancı uyruklu öğrenci gönüllülük esasına göre örneklem belirleme sürecine alınmıştır. Tasarımı yapılan 20 meyve-sebze kartı öğrencilere gösterilerek kavramları bilip bilmedikleri sorulmuştur. Sonuçlar tek tek

not edilmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği adına ve etkisini daha iyi ölçebilmek için toplam 20 meyve-sebze içeren kartlardan beş ve daha azını bilen 8 öğrenci tespit edilerek materyallerin uygulanma süreci bu grup ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara birden sekize kadar numara verilmiştir. Bu numaralar K1, K2, K3.... şeklinde sıralanmıştır. Çalışma grubunun özellikleri tabloda verilmiştir:

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Katılımcı Numarası	Cinsiyeti	Ne Zamandır Türkiye’de İkamet Ettiği
K1	Kız	3 yıl
K2	Kız	3 yıl
K3	Kız	3 yıl
K4	Kız	1 ay
K5	Kız	1 yıl
K6	Erkek	2 yıl
K7	Erkek	2 yıl
K8	Kız	1 yıl

Tablo 1 incelendiğinde sekiz katılımcıdan ikisinin erkek altısının kız olduğu görülmektedir. Katılımcıların ülkemizde ikamet etme süreleri 1 ay ile 3 yıl arasındadır.

1.3. Veri Toplanması ve Veri Analizi

Veri toplama araçları çalışma grubuna uygulanan Kavram Bilgi Testi ve araştırmacı gözlemleridir. Kavram Bilgi Testi çalışma grubuna etkinlikler uygulanmadan önce yapılmış ve etkinliklerin kavram öğretiminde etkili olup olmadığını tespit etmek için etkinlikler uygulandıktan sonra tekrar yapılmıştır. Bildikleri kelimelerin frekans ve yüzde değerleri belirlenerek veriler analiz edilmiştir. Ayrıca materyaller uygulanırken gözlem tekniği kullanılarak grubun etkinlikleri uygulama esnasında gösterdikleri tepkiler ve yaşananlar araştırmacı tarafından notlar alınarak gözlemlenmiştir.

1.4. İşleyiş Süreci

Araştırmanın işleyiş süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin tasarımı Kırıkkale İl Özel İdaresi Bilim ve Sanat Merkezine devam eden özel yetenekli 10 öğrencinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, Türkçenin öğretiminin önemi vurgulanarak çalışmanın bir sosyal sorumluluk projesi olarak yürütülmesi hedeflenmiştir. Amaç materyallerin etkisini belirlemek olduğu için bu grupta herhangi bir veri toplama süreci gerçekleştirilmemiştir.

Sözcüklerin belirlenmesinde uzman görüşlerine başvurulmuş ve sonucunda meyve ve sebzelerden oluşacak bir kavram grubu çalışması belirlenmiştir. 10 meyve ve 10 sebze adı seçilerek bunların çizimi yapılmıştır. Araştırmada öğretilmesi planlanan sözcükler; bireylerin günlük yaşamlarında kullanabilecekleri sözcüklerden, meyve/sebzelerden seçilmiştir. Örneğin havuç kelimesinin yazımında “V” harfi, havuç görseliyle çizilmiştir. Amaç nesnenin görseliyle yazımını bir araya getirerek zihinsel çağrışımla kavram öğretiminin kolaylaştırmaktır. Çizimler tamamlandıktan sonra bilgisayarda tasarımları yapılarak tombala, domino, pazar oyunu ve dijital oyun üretilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında iki, üç ve dördüncü sınıfa devam eden 20 yabancı uyruklu öğrenci gönüllülük esasına göre örneklem belirleme sürecine alınmıştır. Tasarımlar öğrencilere gösterilerek kavramları bilip bilmedikleri sorulmuştur, sonuçlar not edilmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenirliği adına ve etkisini daha iyi ölçebilmek için toplam 20 meyve-sebze içeren kartlardan beş ve daha azını bilen 8 öğrenci tespit edilerek materyallerin uygulanma süreci bu grup ile gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Kavram Bilgi Testi Sonuçları

Katılımcı Numarası	Ön Uygulamada Bildiği Sözcük Sayısı	Son Uygulamada Bildiği Sözcük Sayısı
K1	5	20
K2	4	18
K3	5	19
K4	1	19
K5	3	19
K6	5	20
K7	4	19
K8	4	19

Tablo 1’de katılımcıların Kavram Bilgi Testi’nde ön uygulama ile son uygulama sonuçları belirtilmiştir. Katılımcıların bildikleri kelime sayılarında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Bu da materyallerin sözcük öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmacının materyaller uygulanırken gözlemlerinden elde ettiği bulgulara göre katılımcıların ön uygulamada bildikleri kelimelerin çoğunlukla aynı olduğu görülmüştür. Ön uygulamada daha çok meyveler bilinmiştir. Bu kelimeler muz, nar, mısır, domates, biber olarak belirlenmiştir.

Son uygulamada bilinmeyen dolayısıyla öğrenilemeyen kelimelerin mantar ve pırasa olduğu tespit edilmiştir. Özellikle katılımcıların bu kelimelerin telaffuzunda zorlandığı da gözlemlenmiştir. Bunun sebebinin iki dil arasındaki alfabede bulunan seslerin farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Katılımcıların 1-3 yıl arasında ülkemizde ikamet ediyor olmalarına karşın materyallerde yer alan Türkçe kavramları bilme oranlarının düşük olduğu görülmüştür. Ancak geliştirilen materyaller ile kavramları kısa sürede öğrendikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların okula devam etme oranlarının düşük olması bir ya da iki materyal ile karşılaşamamasına neden olurken buna karşın son uygulamada sözcük bilme sayılarını oldukça artırdıkları görülmüştür.

Uygulamalar tombala, domino, pazar oyunu ve dijital oyun sıralaması ile gerçekleştirilmiştir. Dijital oyun araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Bu tasarımda görseli verilen meyve-sebzenin yazımının seçeneklerde işaretlenmesi istenmiştir. Dijital oyun bu sebeple son oyun olarak oynatılmıştır. Katılımcıların tamamı sorularda pek çok görselin yazılışını doğru işaretlemiştir. Bu da göstermektedir ki oyunlar esnasında katılımcılar kavramları yalnızca görselinden hareketle öğrenmeyerek aynı zamanda okunuşunu da kavramıştır.

Etkinlikler uygulanırken katılımcıların çok eğlendiği ve çalışmalarını ilgi ve istekle takip ettiği gözlemlenmiş derslerine girdiği sınıf öğretmenleri tarafından da bu durum dile getirilmiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, çalışma grubunun geliştirilen materyaller sayesinde bilmedikleri sözcükleri eğlenerek öğrendikleri tespit edilmiştir. Etkinlikler uygulanırken çok eğlendikleri, çalışmalarını ilgi ve istekle takip ettikleri gözlemlenmiştir. Sayır (2020) yabancılara Türkçe öğretiminde kelime öğretiminin etkinlik kuramı çerçevesinde değerlendirdiği deneysel araştırmasında deney grubu lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurmuş ve etkinlik kuramı ile kelime öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı, yabancı dil kaygılarını azalttığı, kelime dağarcığını geliştirdiği, dil becerilerine ve telaffuzlarına katkı sağladığı ve öğretmenlerin sınıf yönetimini kolaylaştırdığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışmada da araştırmacının ve katılımcıların dersine giren öğretmenlerin gözlemlerine göre Sayır'ın araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Katılımcıların sözcüklerin okunuşlarıyla birlikte telaffuzlarını da kavradıkları görülmüştür. Katılımcıların meyveleri daha çabuk öğrendikleri gözlemlenmiştir.

Ana dil ve hedef dil arasındaki alfabe farklılıklarının birkaç sözcük öğrenimini zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Demirci (2019) alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisini araştırdığı çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde alfabe farklılıklarından kaynaklı yaşadığı sorunların, öğrencinin ana diline ve ana dilinde kullandığı alfabeye göre değişkenlik gösterdiğini belirlemiştir. Bu bakımdan iki çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir.

Çalışmanın etkili olduğunun tespit edilmesinin ardından sürdürülebilirlik için hayvan isimleriyle de tasarımlar gerçekleştirilmiştir. Öneri olarak yapılacak tasarımlar farklı kavram gruplarıyla gerçekleştirilebilir. Çalışmalar çoğaltılarak kitaplaştırılabilir, sözlük hâline getirilebilir ve yabancılara Türkçe öğreten kurumlara, okullara ulaştırılabilir. Göç çocuklarının sosyal uyumunun sağlanması bakımından oyunlar ev sahibi ve göç çocukları beraberliği ile yürütülebilir. Benzer bir araştırma deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma olarak yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alagözlü, N. (2018). Engagement strategies for unknown vocabulary in L2 texts: Idioms. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(4), 259-271.
- Çerçi, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için etkinlik geliştirme. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı*. 575-604 içinde. Pegem Akademi.
- Demirci, R. (2019). *Alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığı ve geliştirilmesi. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı*. 253-270 içinde. Pegem Akademi.
- Mete, F., Alibaşıç, B., & Köksal, B. (2023). Impact of Vocabulary Teaching Approach in Turkish Curriculum on Turkish Textbooks and Use of Technology in Vocabulary Teaching, *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(1), 124-135.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.



- Sayır, M. F. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretimi sürecinin etkinlik kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- Yelbay, Y. (2015). Sözcük bilgisi öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi*. 351, 369 içinde. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE LUMİ H5P İLE HAZIRLANAN İLETİŞİM KARTLARININ DİNLEME VE YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

Sevil YAVUZTÜRK

İhsan Özkaşıkçı İlkokulu

nilsevil16@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	3
Yaş Grubu:	8-10
D-AOBM Tamamlayıcı Cilt Seviyesi:	A1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	A1.D.24. Ulaşım ve ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer. A1.O.27. Ulaşım ve ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer. A1.Y.4. Dinlediği kelimeleri ve basit cümleleri yazar.

ÖZET

Bu çalışma COVID-19 küresel salgını sürecinde yapılan uzaktan eğitimde dil öğretimine yönelik etkileşimli içeriklerin kısıtlı olması problem görülerek oluşturulmuştur. Küresel salgın sürecinde öğrencinin merkezde olduğu, derste aktif olabileceği, etkileşimli içeriklere ihtiyaç duyulmuştur. LUMİ H5P’de hazırlanan etkileşimli içerik olan iletişim kartları ile ulaşım araçlarının öğretiminde kullanılması amaçlanmıştır. Mevcut koşullarda sınıf ortamında akıllı tahta üzerinden yapılan çalışma uzaktan eğitimde dil öğretimi kullanımına uygundur. Çalışma bu açıdan olası bir uzaktan eğitim veya hibrit eğitim durumunda kullanıma örnek olabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın örneklemini, 2022-2023 döneminde PIKTES uyum sınıfları kapsamında 3. sınıfta eğitim öğretim gören A1 düzeyi 12 yabancı öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler 9-11 yaş grubu olup 5’i erkek, 7’si kızdır. Öğrenciler; Kazakistan, Suriye ve Afganistan uyrukludur. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden gözlem kullanılmıştır. 6 sorudan oluşan belirtke tablosu yoluyla sonuçlar analiz edilmiştir. Geçerliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla 2 uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışma sonucunda öğrencilerin teknoloji ile etkileşim hâlinde olmalarının ulaşım araçlarının öğretiminde motivasyon ve öğrenim kolaylığı sağladığı, derse karşı dikkatlerini topladıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: PIKTES, LUMİ H5P, uzaktan eğitim, hibrit eğitim, dinleme ve yazma.

GİRİŞ

2011 yılında Suriye’de çıkan iç savaş sonucu Türkiye’ye göç eden mültecilerin eğitimi ve okullaşması için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES)’i hayata geçirmiştir. Göç eden Suriyelilerin büyük çoğunluğunu çocuklar oluşturmaktadır. Proje ile bu çocukların Türkçe öğrenmeleri ve Türk kültürüne uyum sağlamaları hedeflenmiştir.



İlerleyen süreçte bu öğrencilerin daha iyi dil öğrenebilmeleri için 1 yıl süre ile Türkçe derslerinin ağırlıkta olduğu uyum sınıfları oluşturulmuştur. Bu öğrencilere çeşitli yöntem ve tekniklerle eğitim verilirken 2019 yılının Aralık ayı sonlarında ortaya çıkan ve tüm dünyada yayılan ölümcül sonuçlara neden olan küresel çapta bir salgın meydana gelmiştir. Türkiye’de de 11 Mart 2020’de ilk vakanın görülmesiyle okul öncesi, ilkök, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerinde 16 Mart 2020’de eğitime bir süreliğine ara verilmiştir. Yaşanan COVID-19 küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim modeline geçilmiştir. İlköğretimde yeni olan bu eğitim modeli neticesinde teknolojik ve etkileşimli dersler önem kazanmıştır. MEB’in oluşturduğu Zoom tabanlı, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden, eş zamanlı dersler başlatılmış olup öğrenciler uzaktan eğitim yoluyla derslere devam etmek zorunda kalmıştır.

İlk ve ortaöğretim kademelerinde yeni olan bu sistemle dersler işlenirken yabancı uyruklu öğrencilerin de bu sistemde derslere dâhil olmaları gerekmiştir. Teknolojik imkânlarla sahip olma ölçütlerine göre öğrencilere Türkçe eğitimi verilirken bazı eksiklikler fark edilmiş olup bazı içeriklere ihtiyaç duyulmuştur. Öğrenciye EBA üzerinden çalışma olarak gönderilebileceği, toplu veya bireysel çalışabilecekleri, içerikle etkileşim hâlinde olabilecekleri çalışmalara o dönemde birkaç uygulama haricinde rastlanmamıştır. Etkileşimli içerik eksikliği ve ihtiyacı bu çalışmanın temel çıkış problemi olarak görülmüştür.

Bu eksik ve ihtiyaçtan yola çıkarak Hiper Metin İşaretleme Dili (HTML) tabanlı H5P platformunda hazır şablonlarla öğrencilerin dinleme ve yazma becerilerine yönelik etkileşimli içerik hazırlanmıştır. Ulaşım araçlarının öğretimini eğlencere öğretmeyi ve öğrencinin merkezde olmasını hedefleyen bu içerik Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) kazanımlarından yola çıkarak oluşturulmuştur.

EBA içeriklerinde henüz yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine yönelik bu gibi çalışmalara yer verilmemiş olması ve çalışmanın öğrenciler üzerinde etkili olması çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

H5P’de oluşturulan dinleme ve yazma çalışmasına yönelik olan bu çalışma sadece uzaktan eğitimde değil sınıflarda akıllı tahtada, dizüstü bilgisayarda da bireysel veya toplu kullanılabilir.

YÖNTEM

Bu araştırma PIKTES uyum sınıfları kapsamında 3. sınıfa devam eden 9-11 yaş grubu 12 yabancı öğrencinin etkileşimli içerik yoluyla Türkçe öğrenmelerine yönelik nitel bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği olarak bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılma imkânı sağlamasıdır (akt; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma yöntemi, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği bir araştırma modelidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Ritchie ve Lewis, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

1. Hazırlık Aşaması

H5P, kullanıcıların etkileşimli içerik oluşturmaya, paylaşmaya ve yeniden kullanılmasına olanak tanıyan açık kaynak bir projedir. Dinleme becerisinde kullanılmak üzere etkileşimli içerik hazırlamak için Bloom taksonomisine göre bilgi basamağında kullanılabilecek, HTML tabanlı olan H5P programından çift taraflı iletişim kartları şablonu seçilmiştir. Ulaşım araçlarının öğretime yönelik kısa bir metin hazırlanmıştır. Bu aşamada “Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Alıştırma Kitabı İlkokul” kitabından yararlanılmıştır. Metinde geçen isimler, öğrencinin dikkatini çekmesi ve motive olması amacıyla sınıftaki öğrenci isimlerinden seçilmiştir. Hem dinleme hem konuşma eğitiminde kullanılabilecek olan bu kartlar için telifsiz olan Pixabay sitesinden görseller indirilmiştir. Görseller seçilirken çocukların yaş düzeyi göz önüne alınarak gerçek fotoğraflar değil resmedilmiş görseller tercih edilmiştir. Yine bu

görselleri dinleme eğitiminde desteklemek üzere hazırlanan metinle ses dosyaları oluşturulmuştur. Şablonun içine önce görseller sonra ses dosyaları yerleştirilmiştir. İlk karta ulaşım araçlarının toplu hâlde görseli ve altına da tam metin olan ses dosyası eklenmiştir. Devamında ise parçaya gidecek şekilde her kartın ön yüzüne bir ulaşım aracı ve sesi, arka yüzüne tam metinde kullanılan bağlam cümlesi verilmiştir. Bağlam cümlesi verilirken içinde geçen ulaşım aracı, materyal tasarım öğelerinden vurgudan yararlanılarak dikkat çekmesi için koyu yazılmıştır. Bu şekilde 8 ulaşım aracı şablonu oluşturulmuştur. Seçilen ulaşım araçları günlük hayatta kullanabilecekleri araçların öğretimine ve istenilen sayıda tekrar fırsatına uygun hazırlanmıştır.

2. Aşama

Bu aşamada ise yazma çalışmasına yönelik olan Quiz Soru Seti şablonundan A1 düzeyine uygun olarak boşluk doldurma cümleleri oluşturulmuştur. Cümlelerin içinde geçen ulaşım araçları boş bırakılarak öğrencinin doldurması istenmiştir. Öğrenci boşlukları doldurduktan sonra sonucu görmek için bitir butonuna basar. Ekranaya gelen sonuçtan kaç sorudan kaçına doğru yanıt verdiğini ve skorunu görür. Çözümü göster butonuna bastığında dönüt düzeltme ilkesine göre hangi cevapları yanlış yazdığını ve hemen yanında doğru cevabı görür. Yeniden dene butonuna bastığında soruları yeniden cevaplandırmaya başlar. Bu işlemi ister her boşluk doldurma sorusundan sonra tek tek yapabilir, isterse tüm boşlukları doldurduktan sonra tüm skoru toplu hâlde görebilecek şekilde şablon içeriği oluşturulmuştur. Daha sonra bu işlemlerin SCORM dönüşümü yapılarak EBA platformuna yüklenip öğrencilerle içerik olarak paylaşılmıştır.

1.1.Uygulama Aşaması

Bu uygulama uzaktan eğitim sürecine yönelik hazırlanmış olsa da uygulama sınıf ortamında akıllı tahta üzerinde kullanılmıştır. Öğrencilere (40+40+40+40) 4 ders süresi verilmiştir. Dinleme eğitimi aşamasında tüm öğrencilere ulaşım araçları kısmının boş bırakıldığı dinleme metni yazılı materyal olarak öğrencilere dağıtılmış olup dinleme metni açılmıştır. Daha sonra tek tek akıllı tahtada bireysel dinleyip bireysel işaretlemeler yapabilmeleri sağlanmıştır. Devamında dinleme ve işaretlemelerini yapan öğrenci hazır hissettiğinde yazma aşamasına geçip boşluk doldurma sorularını yanıtlamıştır. Carrol'un okulda öğrenme modeline göre öğrenciye istenilen olanak (fırsat) zamanı sunulmuştur. Ancak burada 4 ders süresi yetersiz gelmiş olup ek süre verilmiştir. Her öğrenci çıkan skora göre kendi öz değerlendirmesini yapmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma grubu PIKTES uyum sınıflarında eğitime devam eden 3. sınıf 9-11 yaş grubu 7'si kız, 5'i erkek 12 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler; Suriye, Irak, Afganistan ve Kazakistan uyruklarındandır. Çalışma grubunun belirlenebilmesi için amaçsal örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk ve ark.2008). Bu yöntem ile çalışma gruplarında incelenen problemle ilgili var olan ve birbirine aykırı durumların araştırmacıya değişkenliği daha net görme olanağı vereceği kabul edilmiştir. Öğrencilerin dil ailesi olarak farklı ailelerden olması ve sınıfın en yüksek ve en düşük birer öğrencisi aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Ayrıca cinsiyet değişkeni de göz önüne alınmış olup aynı sınıf seviyelerinde hem başarılı hem de başarısız kız ve erkek öğrenciler gözlem sürecine dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak 6 soruluk yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Veri elde etmek için her zaman kullanılan görüşme ve anket yöntemleri yerine, basit yapılandırılmış gözlem yöntemleri araştırmalarda tamamlayıcı olarak kullanılabilir. Örneğin, sınıf içi etkinliklerinde öğretmen ve öğrenci davranışları vb. (Büyüköztürk ve ark., 2008). Gözlem tekniğinin en önemli özelliği, gözlenenlerin kendi doğal ortamları içinde bulunmasıdır. Birçok davranış ancak bu şekilde, objektif olarak belirlenebilir (Karasar, 2007).

Araştırma kapsamında olan öğrenciler Türkçe dersinde 4 ders süresi boyunca gözlemlenmiştir. Gözlem süreci boyunca, ana temalar olarak, öğrencinin derse motive olma durumu, içerikle etkileşim, öğrenme süresi, öğrenme düzeyi, öz değerlendirme durumları kaydedilirken gözlem sonunda ise günlük hayata aktarabilme durumları değerlendirilmiştir. Bu anlamda gözlem sürecinde en sık kullanılan kaydetme yöntemi olan not alma yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin Analizi

Yapılan bu çalışmanın veri analizinde, içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi “*Metinden çıkarılan geçerli yorumların bir dizi işlem sonucu ortaya konulduğu bir işlem tekniğidir. Bu yorumlar mesajın göndereni, mesajın kendisi ve mesajın alıcısı hakkındadır.*” (Weber, 1989; akt., Koçak ve Arun, 2006, s. 22). Çalışmada kullanılan ulaşım araçları öğretilirken PIKTES’in Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Alıştırma Kitabı’ndaki örnekler referans alınmıştır. Yapılan çalışmada gözlem sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için 2 uzman görüşüne başvurularak not alınan gözlem bulguları orijinal ifadeler şeklinde sonuç kısmında verilmiştir. Bu anlamda kullanılan kodlama sistemi şu şekildedir: G: Geliştirilmesi gereken öğrenci gözlemi, B: Başarılı öğrenci gözlemi.

BULGULAR VE YORUMLAR

Ulaşım araçlarının öğretiminde kullanmak amacıyla hazırlanan etkileşimli içerikte öğrenci 6 kategoride gözlemlenmiştir. Öğrencinin derse motive olma durumu, içerikle etkileşim, öğrenme süresi, öğrenme düzeyi ve öz değerlendirme durumları kaydedilirken gözlem sonunda ise günlük hayata aktarabilme durumları değerlendirilmiştir.

Öğrencinin derse motive olma durumu: Dinleme metninin öğrencilerin isimlerine yer verilerek oluşturulmasının derse dikkatlerini çektiği, etkinlik esnasında tümüne kendini özel hissettirdiği ve tümünde derse katılma isteği uyandırdığı gözlemlenmiştir. Özellikle kendi isimlerinin geçtiği ulaşım aracı cümlelerini unutmadıkları kaydedilmiştir.

İçerikle etkileşim: Ulaşım araçlarının öğretimine yönelik olan çalışmada öğrencinin merkezde olduğu öğretmenine mentörlük yaptığı bir çalışmadır. Yine 12 öğrencinin de ekranla temas hâlinde olmaları, bireysel hızlarına göre istedikleri sayıda tekrar yapabilmeleri, dönüt düzeltmeleri görmeleri onlarda özerklik sağlamıştır. Bunun sonucunda öğrencinin kendi bireysel hızına uygun olarak tekrar sayılarını belirlediği ve öğrenmenin sorumluluğunu aldığı gözlemlenmiştir.

Öğrenme süresi: 4 ders saati olarak belirlenen çalışmada 9 öğrenciye bu sürenin yeterli gelmediği gözlemlenmiştir ve öğrencilere ek süre verilmiştir.

Öğrenme düzeyi: Öğrencilerde öğrenme düzeyleri farklılık göstermiş olsa da genel itibarıyla dinleme ve yazma becerisinde 12 öğrenciden 10’unun verilen bilgileri aktif öğrenmiş olduğu ve cümle içerisinde kullanabildiği gözlemlenmiştir. Diğer iki öğrencinin ise -okuma ve yazma becerilerinin biraz daha geliştirilmesi gerektiği için- öğretmen yönderliğinde çalışmalara katılarak öğrenmeleri sağlanmıştır. Burada öğrenme düzeylerini belirleyen ölçüt de çalışma bitiminde sonuçları otomatik gösteren skor olmuştur. 8 soruda kaç doğru yapabildikleri onlar için ölçüt olmuştur.

Öz değerlendirme: Çalışmaya katılan öğrenci dinleme ve yazma içeriğindeki etkinlikleri tamamladıktan sonra ekrana gelen skor tablosu ve yıldızlandırmanın öğrencinin kendisini değerlendirmesinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Yine öğrencinin ekranına oranla sorulara kaç doğru, kaç yanlış cevap verdiğini kendine ölçüt olarak belirlediği de gözlemlenmiştir. Ekranda otomatik olarak verilen dönüt düzeltme ile yine nerede, nasıl yanlış yaptığı konusunda öğrenciye bilgi verilmektedir.

Günlük hayatta kullanabilme: Öğrencilerin ders dışı ortamlarında yapılan gözlemlerde onların günlük hayatta kullandığımız ulaşım araçlarını öğrendikleri, telaffuz edebildikleri, cümle içerisinde kullanabildikleri kaydedilmiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Ulaşım araçlarının öğretime yönelik hazırlanan bu içerik Bloom taksonomisine göre bilgi düzeyinde hazırlanmıştır. Okullardaki PIKTES kapsamında uyum sınıflarında eğitim gören yabancı öğrenciler ilk olarak okuma yazma eğitimi ile başlamaktadır. Öğrencilerin okuma yazma öğrenme süreçleri tamamlandıktan sonra bu içeriklerin daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Eğer öğrencilere okuma yazma aşamasında ancak kavram öğretimi yapılacaksa yine görsel üzerine yerleştirilen sesler ile telaffuz dinletilerek öğretim yapılabilir. Bu şablonlar ile sebze meyve ve hayvan isimleri de öğretilmektedir. Boşluk doldurma ve öğrencilerin seviyelerine yönelik hazırlanan sorular ile ölçme değerlendirme yapılabilir. Çalışma hem uzaktan eğitime hem sınıf içi eğitime uygun olarak hazırlanmıştır. Çalışmanın olumsuz tarafı ise çalışmada yer alan öğrenci sayısı ile metinde ismi geçen öğrenci sayısının eşit olmamasıdır. Metinlerin tüm öğrencilerin isminin olabileceği sayıda hazırlanması öğrenci motivasyonu ve heyecanı açısından önem arz etmektedir. Yine olumsuz gözlemlerden biri de Türkçedeki ses olaylarıyla ilgilidir. Öğrenci kitlesi henüz A1 düzeyi dahi olmayan sınıflarda yumuşamanın olduğu bir kavram verilmesi öğretimi ilk etapta zorlaştırmaktadır. Örneğin “Uçak geliyor.” cümlesini “Uçağa geliyor.” şeklinde yanlış öğrenebilmektedir. Çalışma sonucunda genel olarak LUMİ H5P’de yer alan 40 farklı şablonun hem uzaktan eğitim için hem de sınıf içi etkinliklerde içerik hazırlarken öğreticilere zengin bir kaynak sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (Human characteristics and school learning)*. Çev. D. A. Özçelik).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2.Basım).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*.
- Karasar, N., (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*.
- Koçak, A., & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/177956>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H., (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.
<https://www.google.com/search?q=lumi+h5p&oq=lumi+h5p&aqs=chrome..69i57j69i-64j0i512j0i22i30l5.9921j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
<https://piktes.gov.tr/cms/>
<https://www.google.com/search?q=pixabay&oq=pixabay&aqs=chrome..69i-57j0i512l8.64737663j0j15&sourceid=chrome&ie=U>
https://www.researchgate.net/publication/321537151_Carrol'un_okulda_ogrenme_modeli.



YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HÂL EKLERİNİN ETKİNLİKLERLE ÖĞRETİMİ

Songül TEMİZER

Evliya Çelebi İlkokulu

songul.esma@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	3
Yaş Grubu:	9-10
D-AOBM Seviyesi:	A1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	A1.D.38. Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder. A1.O.4.2. Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. A1.SÜ.2. Kelimeleri doğru telaffuz eder.

ÖZET

Bu çalışmayla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çerçevesinde 8-11 yaş arasındaki yabancıların hâl eklerinin öğretimi sırasında yaşadıkları zorlukları en aza indirip söz varlığının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda ad durum eklerinin öğretilme şekli ve zamanlaması araştırılmıştır. Çalışma kapsamında dokümanlardan; kitaplar, sözlükler, çizelgeler, resimler, videolar, modern yöntem-tekniklerden ve teknoloji destekli eğitim içeriklerinden yararlanılmıştır. Uygulama dört hafta sürmüştür. Çalışma kapsamında eylem araştırması metodu kullanılmış, ön test ve son test tekniğinden yararlanılmıştır. Evliya Çelebi İlkokulu 3. sınıflarında ve uyum sınıfında öğrenim gören 24 yabancı öğrenci seçilmiştir. Öğrenciler yapılan ön test sonuçları çerçevesinde kontrol ve deney gruplarına on ikişer öğrenci olacak şekilde homojen bir şekilde dağıtılmış ve gruplar arasındaki hazırbulunuşluk farkı; yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve okuma yazma düzeyi gibi farklar en aza indirgenmiştir. Son testte kontrol ve deney grubunun verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretiminde hâl eklerinin etkinliklerle öğretimi etkili bir yöntem olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, hâl ekleri, teknoloji destekli eğitim içerikleri.

GİRİŞ

Bilgi ve teknolojinin dünyada hızla yayılması ile birlikte bilgiye ulaşma imkânları da hızla gelişme göstermektedir. Bu hızlı değişimin akabinde ulusların dilleri de dünyanın neredeyse her yerinde öğrenilmektedir. Bu durum ise ikinci dile olan ihtiyacı zorunlu hâle getirmiştir. Özellikle son yıllarda Türkiye'nin giderek artan ekonomik ve siyasi gücüne bağlı olarak Türkçenin ve Türk kültürünün öğretilmesi ayrı bir önem kazanmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu, 2021 yılına ilişkin Uluslararası Göç İstatistikleri'ni yayımladı. Buna göre Türkiye'ye göç edenlerin sayısı 2021'de bir önceki yıla göre yüzde 116,9 artışla 739 bin 364 olarak kayıtlara geçti. Türkiye'de çoğu Suriyeli olmak üzere yaklaşık 4 milyon mülteci yaşıyor ve onların da yaklaşık 1.74 milyonu çocuk. Bu çocukların uyumu, Türkçe öğrenenlerin sorumluluğunu daha da artırmış ve geleneksel öğretim yöntemlerinden uzaklaşarak çağdaş öğretim yaklaşımlarına yönelimi zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda küreselleşen dünyada Türkçenin ikinci bir

dil olarak öğretimi konusu ön plana çıkmaktadır. Bunun yanı sıra dili sevdirmek ve derse olan ilgiyi artırmak yabancı dili öğrenme ve öğretme süreçlerinde dikkat edilmesi gereken durumlardan biridir (Biçer, 2016).

Türkiye'deki yabancı öğrenci sayısı günden güne fazlalaşmaktadır. Bu da dil öğretimine ilişkin sorunları beraberinde getirmektedir. Bu sorunlardan biri de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hâl eklerinin öğretilmesidir. Özkan (1994; akt. Mert, 2003) tarafından yapılan bir araştırmada, Ankara Üniversitesi TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin durum ekleriyle ilgili yaptıkları hataların %52,7'sinin bu ekleri kullanmamaktan, %21,9'unun eklerin gereksiz kullanımından, %25,4'ünün kullanılması gereken ekin yerine başka ek kullanılmasından kaynaklandığı belirtilmektedir.

Candaş Karababa (2009: 273) da özellikle belirtme durumu eki (-ı, -i, -u, -ü) ve yönelme durumu eki (-a, -e) kullanmada yabancı öğrencilerin zorluk yaşadığını, bu zorlanmada da öğrencilerin ana dillerinin büyük etkisinin olduğunu belirtmektedir.

Hâl ekleri, yüzeysel olarak basit bir dil bilgisi yapısı gibi görünse de Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması nedeni ile yapısı oldukça karmaşık ve zordur. İsim hâl eklerinin öğretiminde yaşanan bu sorunların çözümünde modern yöntem ve teknikler eşliğinde yapılan çok sayıda değişik etkinliklerin büyük katkı sağladığı saptanmıştır. Ad durum ekleri öğretilirken yeni bazı anlayışların benimsenmesi gereklidir (Sakallı, 2016). Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde hâl ekleri üzerine yapılan çalışmalara gereksinim artmıştır.

YÖNTEM

Çalışma kapsamında eylem araştırması metodu kullanılmış, ön test/son test tekniğinden yararlanılmıştır.

Uygulama Süreci

1. Aşama

Yirmi dört öğrenci, yapılan ön test sonuçları çerçevesinde kontrol ve deney gruplarına on ikişer öğrenci olacak şekilde homojen bir şekilde dağıtılmıştır.

Gruplar arasındaki hazırbulunuşluk farkı; yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve okuma-yazma düzeyi gibi ölçütler esas alınarak en aza indirgenmiştir.

Uygulama Süreci

2. Aşama

Grupların öğrenmesi için on beşer kelime belirlenmiştir. Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Grupların Öğrenmesi için Belirlenen Kelimeler

Yalın Durum	masa, okul, hastane
Belirtme Durumu	sınıfı, konuyu, evi
Yönelme Durumu	bahçeye, ağaca, parka
Kalma (Bulunma) Durumu	kütüphanede, sokakta, arabada
Çıkma (Ayrılma) Durumu	kantinden, saatten, pazardan



Kelimeler, dil bilgisi ve imla kuralları göz önünde bulundurularak, hâl ekleri kalıplaşmalarını önleyecek şekilde belirlenmiştir. Bu kurallara: “Yalın hâli hariç eklerin, büyük ve küçük ünlü uyumuna göre “-i” yerine “-ı”, “-u” veya “-ü” ile “-e” yerine “-a” harfi ile oluşturulacak şekilde değişir. Benzer şekilde “-de” ve “-den” eklerindeki “-d” sesleri de ünsüz sertleşmesine uğrayarak “-t” dönüşümüne dikkat edilmiştir.

Tablo 1’de belirtildiği üzere:

Belirtme durumu, ismin sadece -i hâli değil, -ı, -u, -ü eklerini de alabilir. Örnek: konuyu, evi...

Yönelme durumu, -a ekini de alabilir. Örnek: ağaca, parka...

Kalma (bulunma) durumu; -da, -te, -ta eklerini de alabilir. Örnek: sokakta, arabada...

Çıkma (ayrılma) durumu; -dan, -ten, -tan eklerini de alabilir. Örnek: saatten, pazardan...

Uygulama Süreci

3. Aşama

Kontrol grubuna belirlenen kelimeler doğrudan öğretim yöntemi ile verilmiştir. Konu sunuş yoluyla anlatılıp deftere notlar yazdırılmıştır.

Uygulama Süreci

4. Aşama

Deney grubuna ise belirli kelimeler sezdirme ve çeşitli uygulamalarla verilmiştir.

4.1. Aşama

Deney grubuna etkileşimli PowerPoint sunu ile akıllı tahtada hâl ekleri ile ilgili ön bilgi oluşturulmuştur.

4.2. Aşama

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçlar ile yapılacak etkinlikler öğretilen kelimeler ile kavramların daha kolay öğretilmesi ve öğrenilmesine yardımcı olacaktır (Demirel, 1993). Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretimin daha etkili olmasını sağlamak için görsel kartlar kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, hazırlanan magnetten evi ve dört adet farklı perspektif açısı olan çocuk kartlarını ismin hâl eklerine uygun olarak yerleştirip yazmışlardır.

4.3. Aşama

Marcarelli’ye göre (2010) etkileşimli defterler, öğretimi zenginleştirmekte, öğrenci başarısını ve iletişimini geliştirmekte, eğlenirken çalışmayı sevdirmekte, öğrencilerin gururlanmasını sağlamakta, öğrenmeyi içselleştirmekte, mantıklı yazma, organize olma ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmektedir. Dersi daha eğlenceli hâle getirmek ve öğrencilerin öğrenmelerini artırmak için deney grubu ile ismin hâl ekleri konulu El Şablonu ve Çiçek Şablonu Etkileşimli Defter Çalışması yapılmıştır.

4.4. Aşama

Boşluk doldurma tekniği, öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerini belirlemede kullanılan bir tekniktir. May’e (1986) göre bu teknik ilkökul 3. sınıftan itibaren kullanılmalıdır. Bu çalışmadaki katılımcılar Theresa May’e göre uygun görünmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin ismin hâl ekleri konusundaki öğrendikleri bilgileri yeniden üreterek, aktif kelime dağarcıklarını geliştirmek için Boşluk Doldurma Etkinliği hazırlanmıştır. Öğrenciler kelimelerin ek yerlerindeki boşlukları uygun hâl ekleri ile doldurmuşlardır.

4.5. Aşama

Deney grubuna, ismin hâl ekleri konusundaki kavram yanlışlarını ve eksik öğrenmelerini belirleyerek daha derin ve kapsamlı düşünmeye teşvik etmek için Tanılayıcı Dallanmış Ağaç tekniği uygulanmıştır. Öğrenciler bu yöntemle doğru çıkışa ulaşmak için daha motive olup dikkatli düşünme eğilimi göstermişlerdir. Şans başarısının yok deneye kadar az olduğunu Mustafa Kocaarslan şu sözlerle belirtmektedir: “Klasik doğru/yanlış sorularında şans başarısı %50 iken tanılayıcı dallanmış ağaçta bu oran basamak sayısına göre çok daha düşük seviyelere iner” (Kocaarslan, 2012).

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç tekniği ile hâl ekleri cümle içerisinde verilmiştir; buna göre cümlelerden bazıları isim hâl eklerine göre doğruyken bazıları ise yanlıştır. Deney grubundan doğru cümleleri takip ederek çıkışa ulaşmaları istenmiştir.

4.6. Aşama

Dijital teknolojiler yabancıların dil öğrenmelerine büyük etki etmektedir. TV, bilgisayar, akıllı tahta, cep telefonu gibi araçlar ile çevrim içi ve çevrim dışı uygulamalar, Web 2.0 araçları yabancıların dil öğretiminde yararlanılan kaynakların başında gelmeye başlamıştır. Bu sebeple yabancılar dil öğrenimi sürecinde, zengin materyallerle oluşturulmuş ortam ve durumların yaratılmasında dil öğrenme başarısı açısından büyük fayda olacağı düşünülmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde Web 2.0 tabanlı teknolojilerin kullanımı ise motivasyon ve yaratıcılık düzeyini attırmaktadır. Yabancılar dil öğretimi yapan öğretmenler, bu imkânlarla daha esnek öğrenme ortamları oluşturabilmektedirler (Baş ve Yıldırım, 2018, s.827). Bu bağlamda teknoloji destekli eğitim içeriklerinden Wordwall ile hazırlanmış uygulamalar (çarkifelek, rastgele kartlar, kutuyu aç) ile deney grubundaki öğrencilerden ismin hâllerini eşleştirmeleri istenmiştir.

Uygulama Süreci

5. Aşama

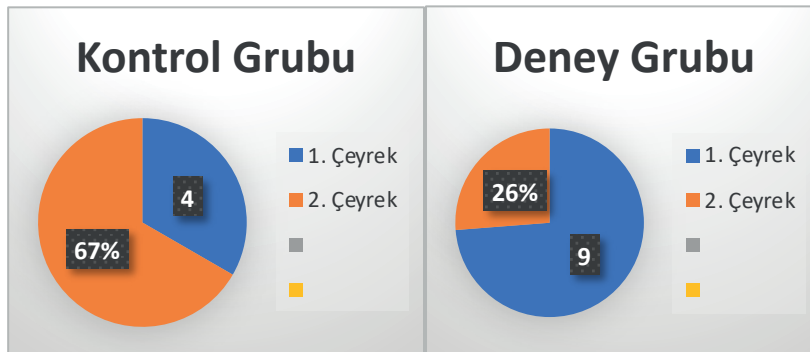
Çalışma sonunda uygulanan son testte kontrol ve deney grubunun verdikleri yanıtlar incelenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Ön test sonuçlarına göre oluşturulan kontrol grubunun ortalaması 45, deney grubunun ortalaması 48’dir. Son test inceleme sonucunda her iki gruptaki 12 kişiden, kontrol grubundaki 4 katılımcı, deney grubundaki 9 katılımcı daha önceden belirlenen etkinlikleri doğru yapmıştır. Bu çerçevede kontrol grubunun %33’ü doğru, %67’si yanlış yaparken; deney grubunun ise %74’ü doğru, %26’sı yanlış yapmıştır. Bulgular Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Sonuç Grafiği



SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretiminde hâl eklerinin etkinliklerle öğretimi etkili bir yöntem olarak görülmektedir. İsim hâl ekleri öğretilirken doğrudan kuralları vermek yerine, günlük hayatta kullanılacak dil becerilerini kazandırılmalıdır. Dil bilgisi öğretilirken bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, yakından uzağa öğretim ilkeleri göz önüne alınmalıdır. İsim hâl ekleri öğretimi metinler yoluyla yapılırsa daha etkili öğretilir. Bir dilin kurallarını en fazla gösterdiği yer dilin yazılı ve sözlü metinleridir. O hâlde kurallar öğretilirken tek bir yöntem yerine zengin ve çeşitli dil becerilerine göre yöntemler belirlenmelidir. Dil bilgisi kuralları ezberletilerek değil, zihinde canlandırıp, anlamlandırılacak şekilde sezdirme ve uygulamalarla öğretilmelidir. Uygulanan tüm etkinlikler öğrencilerin konuşma, yazma, okuma ve dinleme olmak üzere dört temel dil becerisini geliştirme amaçlı olmalıdır.

Hâl eklerinin hangi sıra ile öğrenciye sunulacağı ve kazandırılacağı noktasında alan yazınında birlik sağlanmalıdır. Yabancılara Türkçe öğrenenler, bu eklerin kullanımını pekiştirmek için uygulama sayısını çoğaltmalıdır.

Öneri olarak; soyut nitelik taşıyan hâl eklerinin öğretiminde somutlaştırmadan ve teknoloji destekli eğitim içeriklerinden mutlaka yararlanılmalıdır. Etkinliklerde hâl eklerinin tümevarım yöntemiyle öğretilmesi çok daha doğru bir yaklaşım olacaktır. İsmi hâl ekleri Türkçe öğrenen öğrenciler için her seviyede sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle ad durum eklerinin işlevleri farklı seviyelerde öğrencilere tekrar tekrar verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe eğitimi ve öğretimi sempozyumu* <http://turkoloji.cu.edu.tr/>
- Aksan, D. (1989). Yabancıların Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları bazı hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6 (1-2), 259-261.
- Biçer, N. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84-99.
- Ergin, M. (1992). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Yayınları.
- Gürsoy, A., & Arslan, M. (2011). Eğitsel oyunlar ve etkinliklerle yabancılara Türkçe öğretim yöntemi. 1. *Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi ve Uygulamalı Dilbilim Konferansı Bildiri Kitabı*. 177- 185.
- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe öğrenirken ad durum eklerinde yaptıkları hataların çözümlenmesi ve bu hataların giderilmesine yönelik öneriler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 407-421.
- MEB (2009). Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özkan, A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi öğrenmeleri esnasında yaptıkları isim hâl ekleri yanlışları ve bu konunun değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, H., Ç. (2011). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçe dil bilgisi ve durum eklerine ilişkin öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL DESTEKLİ ARAÇ METİNLERİN DİL BECERİLERİNE ETKİSİ

Muhammet Buğra UÇAR

Keçiören Kuyubaşı Şehit Oğuzhan Duyar Ortaokulu

bugraucar23@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	5, 6
Yaş Grubu:	11-12
D-AOBM Seviyesi:	A2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	A2.O.67. Okuduklarını özetler. A2.O.42. Öyküleyici metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler. A2.O.57. Görsellerle desteklenmiş öyküleyici bir metnin iletisini anlar.

ÖZET

Ülkemizde 11-12 yaş aralığındaki yabancı kökenli çocuklar Türkçeyi sadece konuşma becerisi olarak öğrenmişlerdir ancak Türkçeyi anlama ve anlatma dil becerisiyle sistematik biçimde öğrenememişlerdir. Çocukların Türkçeyi yeterince öğrenememesi de onların sağlıklı iletişim kuramama, bulundukları toplumun kültürüne uyum sağlayamama, Türk eğitim sistemine adapte olamama gibi sorunlar meydana getirmiştir. Buna ek olarak öğretim etkinliklerinin güncel ve hedef kitleye uygun olma gereksinimi de ortaya çıkmıştır. PIKTES kapsamında öğrencilerin Türkçeyi etkili öğrenmesinde görsel öğeli araç metinlerle ders işlenmesi ve bunun dil becerilerine etkisini saptamak amacıyla bir iyi uygulama planlanmış ve hayata geçirilmiştir. Amaç, yabancı öğrencilerin Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmesinde, dil becerilerinin geliştirilmesinde görsel destekli araç metinlerin etkisini ölçmektir. Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde “Anlama ve Anlatma Eğitimleri” başlığında “Okuma Eğitimi” temel alınarak yabancı öğrencilerin dil becerisinin geliştirilmesinde “görsel destekli araç metinlerin etkisi” ele alınmıştır. Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Ankara Keçiören Kuyubaşı Şehit Oğuzhan Duyar Ortaokulunda 11 ile 12 yaş grubundaki 5 ve 6. sınıflarda eğitim gören yabancı kökenli öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Öğrenciler heterojen şekilde oluşturulmuş 14 farklı sınıf şubesinden seçilmiştir. Toplamda 114 öğrenci seçilerek grup başı 57 kişiden deney ve kontrol grubu olmak üzere 2 grup oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına ayrılan öğrencilerin metinleri incelenmiş, daha öncesinden sözlük kullanmalarına izin verilen ve kendilerine ön bilgiler verilen kontrol grubu; öğrencileri sözlük kullanmalarına izin verilmeyen ve ön bilgiler verilmeyen deney grubu öğrencilerinden daha yüksek sonuca ulaşmışlardır. Bu çalışmadan yola çıkarak yabancılara Türkçe öğretiminde sadece öğrencilerin sözcük dağarcığının geliştirilmesi, öğrendiği sözcükleri dil becerilerine yansıtabilmesi ve yaşadığı coğrafyanın kültürünü öğrenebilmesi için görsel destekli araç metinlerden yararlanılmalıdır. Öğrenci merkezli eğitim öğretim sisteminde seçilecek araç metin öğrencinin gelişim ve öğrenme hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır. Ayrıca kullanılacak araç metnin eğitimin güncellik ilkesine de uygun olmasına dikkat edilmelidir. Çünkü bu metinler öğrencinin ilgisini çekerse hedef ve amaçlara daha kolay ve kesin ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı öğrenciler, görsel öğeli araç metinler, söz varlığı, deney ve kontrol grupları, dil becerileri, kültürel aktarım.

GİRİŞ

Ülkemizde 11-12 yaş aralığındaki çocuklara yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetine yönelik dersler verilmektedir. Dolayısıyla öğretim etkinliklerinin güncel ve hedef kitleye uygun olma gereksinimi ortaya çıkmıştır. (PIKTES YTÖ, 2021). Görüldüğü üzere dil öğrenimi dolayısıyla dil öğretimi insanoğlu için kaçınılmaz bir gereksinimdir. Küreselleşmeyle birlikte ülkeler, siyasi, sosyal, ekonomik ve askeri açıdan birbirlerine bağımlı hâle gelmişlerdir. Bu doğrultuda öncelikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik 11-12 yaş aralığındaki yabancı öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirebilmeleri “Dil Becerileri” başlığı altında anlama ve anlatma becerilerini kazanmaları, Türkçeyi bütüncül biçimde kurallara uygun, bilinçli, düzenli ve doğru kullanabilmeleri ve bu yolla da Türk kültürünün de aktarılması amaçlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile kişilere okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kazandırmak hedeflenir. Bu dört temel becerinin kazandırılmasında ders kitaplarında yer alan okuma metinleri önemli yer tutar (Gökoğlu, 2021). Dil öğretimi, belli bir sistematik yapı çerçevesinde gerçekleştirilerek öğrenci dört temel beceriyle de desteklendiği takdirde başarılı bir sonuç elde edilebilir. Özellikle de yabancı dil öğretiminde bu sistematik yapı daha büyük bir önem kazanır (Durukan, 2022). Bunun yanında kullanılacak araç metinlerin hazırlanmasına ve verimli bir şekilde kullanılmasına ayrıca özen gösterilmelidir. Yabancı dil öğretiminde de hangi konuda hangi materyalin seçileceği ve hangi metnin kullanımı ile öğrenciye sunulması konuları öğrenme sürecine etki eden önemli etkenlerdendir (YEE, 2018). Dikkat çekici ve güncel içerikli metinlerin kullanılması öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen unsurlardandır. Bir metin için kullanılan görsel öğeler, okuyucuya o metnin konusu hakkında ipuçları vermekte ve okuyucu açısından metnin anlaşılmasında kolaylık sağlamaktadır. İşitsel-görsel nitelikli ders malzemeleri, özgün ve dil bakımından doğal olma niteliklerini taşımalarının yanı sıra, sınıf içindeki uygulamalara ve etkileşime de imkân verebilmelidir. Aynı zamanda, bu ders malzemelerindeki sunumlar, ders saati uzunluğu ve öğrencilerin odaklanma süresinin sınırları açısından, elverişli olmalıdır. Sınıfta, uzun süreli görsel malzemelerin izlenmesi sırasında, öğrencilerin odaklanması zayıflayacak, almaları ve saklamaları beklenen bilgi miktarında bir düşüş gözlenecektir. Bu yüzden, yabancılara Türkçe öğretiminde, sınıf içinde kullanılması amacıyla hazırlanacak görsel malzemelerin söz konusu pedagojik ölçütlere uygun olmasına dikkat edilmelidir (Özdemir, 2019).

Ülkemizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi kapsamında PIKTES ve hızlandırılmış eğitim projeleri (HEP) başlatılarak 11-12 yaşlarındaki yabancılara başlangıç düzeyi, orta düzey, yüksek düzeyde kurs programları oluşturulmuştur. Bu programlar aracılığıyla yabancı öğrencilerin Türkçeyi iyi öğrenebilmeleri için öncelikle Türkçe söz varlığının geliştirilmesi gerekmektedir. Söz varlığı yeterince gelişmemiş bir öğrenci bütün dillerde olduğu gibi Türkçeyi öğrenmede, akran gruplarıyla iletişim kurmada zorluk çekmekte, buna bağlı olarak sosyal gelişimi olumsuz etkilenmekte ve bu durumlar benzeri olumsuzluklara yol açmaktadır (TMV YTÖ, 2020). Buna ek olarak bu öğrenciler Türkçeye karşı da olumsuz bakış açısı geliştirmekte, dili yeterince iyi öğrenemediği için de içinde yaşadığı toplumun dil aracılığıyla toplumsal ve kültürel özelliklerini de öğrenememekte, bulunduğu topluma uyum sağlayamamaktadır. Bundan dolayı Türkçenin iyi ve nitelikli bir şekilde yabancı dil olarak öğretilmesi ihtiyacı doğmuş, yabancılara Türkçe öğretilmesine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada “Görsel İçerikli Basit Araç Metinler” kullanılarak 11-12 yaş grubundaki yabancı kökenli öğrencilerin söz varlığını geliştirmek ve öğrendiği sözcükleri konuşma ile yazma becerilerine yansıtabilmesi ve Türk kültürünün aktarılması hedeflenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de önemli bir materyal olarak kullanılan metinler aracılığıyla söz varlığının ve dil becerilerinin geliştirilmesi ve kültür aktarımı sağlanır. Ayrıca dil yapıları ve kelimelerin cümle içinde kullanılmasıyla dil, bağlamı içerisinde anlamlı bir şekilde öğretilir.

YÖNTEM

Bu çalışma, Kuyubaşı Şehit Oğuzhan Duyar Ortaokulu 5 ile 6. sınıflarında öğrenim gören yabancı öğrenciler üzerinde yapılmıştır. PIKTES ve HEP kapsamında 11-12 yaş aralığındaki 114 yabancı öğrenci seçilmiştir. Çalışmada “Eylem Araştırması” yöntemiyle “ön test-son test” tekniği ve anlatma tekniğinden yararlanılmıştır. PIKTES’in ön test ve son testleri kullanılarak dil seviyeleri ölçülmüştür. Öğrenciler ön test sonuçları dâhilinde “gelişim-öğrenme” düzeyleri göz önünde bulundurularak homojen biçimde kontrol ve deney gruplarına ayrılmışlardır. Kontrol grubunun ön test ortalaması 35, deney grubunun ön test ortalaması 43 çıkmıştır. Deney ve kontrol gruplarına görsel öğeli okuma metinleri seçilmiştir. Tapan’ın da dikkat çektiği üzere görsel destekli metinleri yabancılar Türkçe öğretiminde kullanırken metinlerin özgünlüğü de dikkate alınmalıdır. Görsel destekli metinlerin amacı belirli bir dil bilgisi kuralını ve yapısını öğretmek değildir. İlk öncelik öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmek, öğrenilen sözcükleri cümlelerinde yazılı ve sözlü olarak kullanabilmelerini sağlamaktır (Tapan, 1990). Bunun yanı sıra bulunduğu toplumun kültürü hakkında bilgi vermektir. Yabancı bir dil öğrenmek demek aynı zamanda yabancı bir kültürü de tanımak ve anlamak demektir. Dil öğrencisinin yabancı dilde öğrendiği sözcük, anladığı her cümle, kavradığı her yeni metin yabancı dil öğrenen kişinin bilincinde, o dili konuşan kişilerle, o kişilerin yaşadığı dünyayla ilgili yeni düşünceler, yeni imgeler oluşmasına neden olur (Pehlivanoglu, 2007).

Türkçeyi yabancılar öğretirken mantığını, düşünce sistemini ve kültürünü göz ardı edemeyiz. “Yabancı dil öğrenen kişi iletişim açısından gerekli olan kültürel verilerini de öğrenmeli, iletişim becerilerini edinmelidir.” (Demir, 2014). Bu yüzden metin seçimi riskli olduğu için derste kullanılacak metinler dikkatle seçilmelidir. Günümüzde, yüksek teknolojiyle hazırlanmış görsel malzemelerin kullanımı, gençlerin hayatında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğretim ve öğrenim sürecine etkileri açısından, görsel malzemelerin çekici ve zengin yapılarıyla ders işlemek dersi daha verimli ve işlevsel hâle getirmektedir (Özdemir, 2013). Görsel metinlerle dil öğretimi yapılırken öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeylerinin yanında dil düzeyleri, iletişim ihtiyaçları, okuma-anlama düzeyleri ve alışkanlıkları, motivasyonlar, öğrenmeye bağlı ölçütleri ile bireysel ve kültürel ön bilgileri dikkate alınmıştır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde dil yeterliği ortak başvuru düzeyleri, düzey betimleyicileri için ölçütler, dil becerileri, dil öğrenme öğretme süreçleri, dil kullanımının bağlamı, iletişime dayalı dil öğrenme ve öğretme, Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne göre Türkçenin öğretimi esas alınmalıdır. Dil öğretiminde Avrupa Ortak Başvuru Metni kuralları da göz önünde bulundurularak öğrenci ölçütlerinin yanında görsel metinlerle ilgili olarak da metnin dil ve içerik yönünden uygunluğu, konu ve yapı yönünden uygunluğu, tür ve kapsam yönünden uygunluğu, hedefler-amaçlar ve yöntemler açısından uygunluğu incelenerek metinler seçilmiştir. Bütün bu ölçütlerle birlikte metnin dil ve iletişim hedeflerine uygunluğu, eğitici-öğretici olması açısından eğitim öğretim hedef ve amaçlarına uygunluğu göz önünde bulundurulmuştur. Bu yüzden metnin sınıf içi çalışmalarda karşılıklı eğiticiliği sağlaması ve iletişimsel yöntemi kullanmaya elverişli olması büyük önem taşımaktadır. İşte bu ölçütlerin sağlanmasından yola çıkarak çalışmada grupların öğrenebilmesi için görsel içerikli araç metinler öğrencilere okunmuş ve okutulmuş, metnin içinden isimler, fiiller, zamirler, sıfatlar seçilmiştir. Kontrol grubuna anlatma tekniği kullanılarak sözcüklerin anlamı anlatılmış, sözlük kullanmalarına izin verilmiş; deney grubuna ise yalnızca sözcüklerin ilişkili oldukları farklı sözcükler verilmiştir. Gruplardan görsel öğelerle destekli metni olay örgüsü, yer, zaman, kişiler açısından incelemeleri; metnin iletisini, verilen bilgileri anlayıp yorumlamaları, yeni öğrendiği sözcükleri sözlü ve yazılı olarak anlatmaları, cümlede kullanmaları istenmiştir. Son testte grupların yanıtları incelenmiş, kontrol grubundaki 29 öğrenci, deney grubundaki 17 öğrenci seçili sözcükleri anlamlarına uygun kullanarak metni çözümleyebilmiştir. Bu sonuca göre kontrol grubu öğrencilerinin %51’i, deney grubu öğrencilerinin de %30’u anlatma becerisinde (konuşma/yazma) söz varlığını geliştirerek doğru kullanabilmiştir. Öğrenciler metni “yer, zaman, kişiler, olay, metnin iletisi” bakımından incelemiş, anlamış, anlamlandırmış ve anlatmıştır. Alınan sonuca göre kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 1*Öğrencilerin Ön Test Ortalaması*

	Seçilen Yabancı Öğrenciler	Ön Test Ortalaması
Kontrol Grubu	57	35
Deney Grubu	57	43

BULGULAR VE YORUMLAR

Deney grupları ve kontrol grupları üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda 11-12 yaş grubundaki çocuklarının yabancı dil öğrenmeye yatkın oldukları ancak yabancı dil öğretiminde çocukların derse karşı olumlu bir tutum geliştirebilmesi için metnin içeriğinin öğretilen dilin mensup olduğu coğrafyanın kültürünü yansıtmaması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca metnin görsel öğelerle desteklenerek öğrencilerin ilgisi çekildiğinde derse daha istekli ve etkin katıldığı, bu bulguların yanı sıra görsellerin metnin içeriğiyle tamamen uyumlu olması gerektiği böylece öğrenciye metnin içeriğiyle ilgili ipucu verdiği, öğrencinin bu görselleri de inceleyerek metnin içeriğini az çok tahmin edebildiği bulgularına varılmıştır. Zaten dil öğretiminde araç metne başlanmadan önce bir “görsel okuma” yaptırılması öğrenciyi metne hazır hâle getirir.

Bu bulgulardan yola çıkarak eğitim psikolojisi dâhilinde 11-12 yaş grubundaki çocukların gelişim ve öğrenme psikolojileri göz önünde bulundurularak çocukluk dönemine uygun metinler seçilerek dil öğretimi yapılmalıdır. Özellikle doğrudan okuma öncesinde öğrencilere bir görsel okuma yaptırmak gerekir (PİKTES YTÖ, 2021). Bu yöntem, çocukların ön bilgilerini yoklar ve harekete geçirir ve böylece çocuklar metnin içeriği hakkında da ön bilgi sahibi olur. Metni okurken de içerik hakkında daha geniş bilgi ve sonuçlara ulaşır. Metni anlayabilen öğrencinin hem derse katılımı artar, hem yaşadığı ülkenin dilini ve kültürünü öğrenip benimser hem de yaşadığı topluma uyum sağlayabilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Tablo 2*Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Başarı Yüzdeleri*

	Kontrol Grubu Öğrencileri	Deney Grubu Öğrencileri	TOPLAM
Katılan Öğrenci Sayısı	57	57	114
Son Testte Başarılı Olan	29	17	46
Başarı Yüzde Oranı	%51	%30	%81

Konu bağlamından yola çıkarak araç metinlerin seçimi konusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde basit görülen her metin seçilemez. Çünkü seçtiğimiz metinlerin tümü yabancı dil dersleri için düzenlenmemiştir. Bu da öğrenciler açısından dilsel ve kültürel olarak belirli zorluklar taşıyabilir. Bu yüzden yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde öncelikle öğrencilerin gelişim-öğrenme düzeyleriyle birlikte dil düzeyleri, iletişim ihtiyaçları, okuma-anlama düzeyleri ve alışkanlıkları, motivasyonları, öğrenmeye bağlı ölçütleri ile bireysel ve kültürel ön bilgileri dikkate alınmalıdır. Buna ek olarak çalışma kapsamında seçeceğimiz metinlerin dil ve içerik yönünden uygunluğu, konu ve yapı yönünden uygunluğu, tür ve kapsam yönünden uygunluğu, hedefler, amaçlar ve yöntemler açısından uygunluğu mutlaka incelenmelidir.

Sonuç olarak görsel öğeli araç metinlerin söz varlığının geliştirilmesinde ve söz varlığının dil becerilerinde kullanılmasında etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. Bundan dolayı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çerçevesinde görsel içerikli metinler dikkate alınmalı ve dinleme, okuma becerilerinin ardından geliştirilen söz varlığı konuşma, yazma gibi dil becerilerine de kesinlikle yansıtılmalıdır. Çünkü öğrenciye okuyacağı metin ilk olarak görsel okuma şeklinde yaptırılıp metnin içeriğiyle ilgili bir zihinsel temel oluşturulur, metnin içeriği hakkında bir ön adım atılır ve içerik sezdirilir. Bununla birlikte öğrenci araç metinler sayesinde öğrenci sözcük dağarcığını geliştirir, cümle içinde sözcüğün anlamını tahmin eder, gerektiğinde sözlük kullanır ve sözcüğün anlamıyla türünü öğrenmiş olur. Araç metinler aracılığıyla bulunduğu ülkenin kültürel yapısı hakkında da bilgi sahibi olur. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde görsel öğeli araç metinler göz ardı edilmemelidir. Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretilirken öğrencilerin hazırbulunuşluk özellikleri de dikkate alınarak araç metinlerle ders işlenmesinin önemini göstermiş ve kanıtlamıştır. Çünkü dilin temelini sözcükler oluşturur. Bu yaş grubundaki öğrencilerin sözcük dağarcıkları geliştirilmelidir. Sözcük dağarcığı da geliştirilirken görsel öğelerden yararlanılmalıdır. Çünkü görsel öğeler sözcük öğretimi ve öğreniminde etkin rol oynar. Sözcük dağarcıkları geliştirildikten sonra sözcükler araç metinler içerisinde cümlelerde kullanılmış halleri öğrencilere gösterilerek onların dili daha iyi öğrenmelerinin önü açılır. Dil öğretiminde araç metinler kullanılırken metnin içeriğini kısa ve öz biçimde yansıtacak olan görsel temalar seçilmeli, bu da öğrencinin metne olan ilgisini çekerek metin hakkında ön bilgi sahibi olması sağlanmalıdır (MEB TTK, 2019). Metin sadece görsel okuma ve doğrudan okuma biçiminde işlenmemeli ayrıca çocuklara metin sesli de okutularak sözcüklerin doğru telaffuzu da sağlanmalıdır. Metin, önce sözel sonra yazılı olarak özetlenirse çocukların konuyu anlayıp anlamadıkları da daha iyi ölçülüp değerlendirilebilir. Ardından metinle ilgili sorular yanıtlanarak hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, anlama ve anlatma dil becerilerinin sağlanıp sağlanamadığı daha net kontrol edilebilir.

KAYNAKÇA

- Avrupa Konseyi. (2020). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme*
- Demir, Ş. (2014). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yöntemler, uygulamalar, öğrenme ve karşılaşılan bazı sorunlar* (s) 15-16
- Durukan, Ş. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında batı kökenli sözcüklerin kullanımı*. (s) 5-6
- Gökoğlu, Y. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının metin merkezli ölçütler bağlamında incelenmesi*. (s) 20-25
- Millî Eğitim Bakanlığı Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB
- Özdemir C. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini planlama*. (s) 4-5
- Özdemir, C. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevsel ders malzemelerinin nitelikleri makalesi*. (s) 4
- Pehlivanoğlu, F. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim odaklı yaklaşım uyarınca metin çalışmaları*. (s) 22-27
- PIKTES (2021). *Yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi programı*.
- PIKTES (2021). *Yabancı öğrenciler için hikâyeler*.
- Tapan (1990). N., *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi programı*.
- Yunus Emre Enstitüsü (2018). *Türkçe öğreniyorum*.



GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN DİL ALAŞIMI UYGULAMALARINA DAİR BİR ÇALIŞMA

Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN

Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ

Dr. Mehmet Önder KARACAOĞLU

Öğrt. Duygu KILIÇ

Uluslararası İMMİB Erkan Avcı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

dk.duygukilic@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	9
Yaş Grubu:	16-17
D-AOBM Seviyesi:	B1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	B1.D.33. Bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme ve sonlandırmaya yönelik kalıp ifadeleri belirler. B1.O.57. Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır. B1.Y.14. Sosyal medya, günlük/ağ günlüğü (blog) metinleri yazar.

ÖZET

Ülkemizdeki göçmen öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlamaları için Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu uyum süreçlerinde dil alışımı (translanguaging) arabuluculuk rolü taşımaktadır. Dil alışımı, bireyleri sahip oldukları tüm dilsel bilgi, birikim ve deneyimlerle bir bütün olarak değerlendirmeye olanak tanıyarak dilsel repertuarlarını (language repertoire) geliştirmelerine katkı sağlar. Bu çalışma, göçmen öğrencilerin kullandığı dil alışımı uygulama örneklerinin ve dil alışımı kullanım amaçlarının neler olduğuna cevap aramaktadır. Bu durum çalışmasının amacı göçmen öğrencilerin dil alışımı uygulama örneklerini tespit ederek dil alışımı kullanım amaçlarını belirlemektir. Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde mesleki eğitim veren bir kurumda 9.sınıfta öğrenim gören iki göçmen öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrencilerin yaptığı dört temel dil becerisini kapsayan Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş etkinlikler, görüşme formları, gözlem formları ve sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalar incelenmiştir. Veriler nitel içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin dört farklı amaçla iki farklı dil alışımı kullandıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak dil alışımının sosyal aktör olan öğrencilerin sosyal ve eğitsel ortamlarda tüm dilsel ve kültürel becerileri ile tecrübelerini kullanmalarına katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu katkıdan faydalanmak için eğitim öğretim ortamlarında dil alışımına alan yaratacak etkinlikler tasarlanarak öğrencilerin dilsel becerileri ve kişisel gelişimleri desteklenebilir.

Anahtar Kelimeler: Dil alışımı, diller arası transfer, iletişimsel yetkinlik.

GİRİŞ

Son yıllarda yaşanan nüfus hareketliliği sonucunda ülkemizdeki eğitim öğretim ortamlarında bulunan göçmen öğrencilerin sayısı artmıştır. Bu öğrenciler ana dilleri, Türkçe ve İngilizce olmak üzere en az üç dili kullandıklarından çoğul dilli olarak değerlendirilebilirler. Öğrenme sürecinde duyuşsal filtreleme öğrenme eşiğini geçmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin hedef dili öğrenirken karşılaştıkları zorluklar sonucunda kaygı seviyeleri yükselmekte ve öğrenme motivasyonları düşmektedir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini verimli bir şekilde devam ettirebilmek için hazırbulunuşluklarından yararlanmak gerekmektedir. Öğrencinin bildiği dillerin desteğinden yararlanmasını sağlamak bilişsel becerileri etkin kılarak diller arası geçişliliği oluşturmaktadır. Bu geçişlilik dil alışı (translanguaging) yaklaşımı ile hedef dili öğrenme farkındalığını daha da artırmaktadır.

Dil Alışı Nedir?

İlk kez Cen Williams (2012) tarafından fen bilimleri dersleriyle eş zamanlı olarak dil öğrenimini de sağlayan bir yöntem olarak ortaya atılan dil alışı, bireylerin sahip oldukları tüm dilsel bilgi ve birikimlerini kullanmaları temeline dayanmaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında ise çoğul dillilikle (plurilingualism) ilişkilendirilmiştir. Dil alışı çoğul dilli bireylerin birden fazla dili kullanarak gerçekleştirdiği uygulamalardır. Bu nedenle çoğul dillilik şemsiyesi altında ele alınmaktadır (CEFR, 2020).

İncelenen çalışmalarda dil alışının doğal ve resmî (Williams, 2012); bağımlı ve bağımsız (Garcia ve Kano, 2014); tek yönlü ve çift yönlü (Kano, 2012); zayıf ve güçlü (Lin ve Garcia, 2016); planlı ve plansız (Schissel et al., 2018) şeklinde sınıflandırıldığı görülmüştür.

Şekil 1

Dil Alışı Süreci.



Dil alışının eğitsel amaçla kullanımı ilk kez Williams (2012) tarafından öğretim ortamlarında güçlü olan dilin, zayıf olan dili desteklemesi şeklinde geliştirilmiştir. Eğitsel dil alışı, iki veya daha fazla dili kullanarak yapısal ve anlamsal farkındalığın yanı sıra çok dilli sözcük dağarcığını da geliştirmeyi hedeflemektedir (Cenoz ve Gorter, 2020).

Dil Alaşımında Öğretmenlerin Rolü

Dil alışımının eğitsel olarak bir anlam ifade etmesi için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Dil alışımı sayesinde öğrenciler dil repertuvarlarını bütünüyle kullanarak sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri gerçekleştirebilirler. Öğrencilerin bu durumun farkında olması dil alışımının eğitsel yönünü ifade etmektedir. Bu farkındalıkla öğretmenler, öğrencilerin dil dağarcığını esnek ve etkin bir şekilde öğretim için kullanırlar. Öğrencilerin bildikleri dilleri planlı etkinliklerle kullanmalarını sağlayarak ve kullanacakları dilleri seçebilecekleri alanlar oluştururlar. Dil alışımını, sınıf ortamında uygulamak için öğretmenlerin iki dilli olmaları gerekli değildir. Öğretim açısından yeterli bilgiye sahip olmak, öğretim sürecinde öğrenciyle birlikte öğrenmek ve gerekli motivasyonu taşımak, tek dilli öğretmenlerin dil alışımını kullanabilmeleri adına yeterlidir (Hesson et al., 2014). Öğretmenler tarafından kullanılan planlı dil alışımının sembolik (symbolic) ve rehberlik (scaffolding) işlevlerinin öğrenciler tarafından kabul görmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin ana dilleri ve yabancı diller temel alınmakta olup öğretmenlerin bu dillerde yetkin olması beklenmemektedir (Duarte, 2018).

Tüm bu incelemeler ışığında dil alışımı, sosyal bilimler alanında yenilikçi bir yaklaşım, yöntem veya teknik olarak değerlendirilebilir. Dil alışımı çoğul dilli öğrencilerin tüm dilsel bilgi ve birikimlerinden faydalanmaya olanak tanıdığı için doğal bir süreçtir. Bu kapsamda göçmen öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu katkının araştırılması için öğrencilerin akademik ve sosyal ortamlardaki dil alışımı uygulamalarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı göçmen öğrencilerin dil alışımı uygulama örneklerini tespit ederek öğrencilerin dil alışımı kullanım amaçlarını belirlemektir. Araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Göçmen öğrencilerin kullandığı dil alışımı uygulamaları örnekleri nelerdir?
2. Göçmen öğrenciler dil alışımını hangi amaçlarla kullanmaktadırlar?

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı göçmen öğrencilerin dil alışımı uygulama örnekleri tespit ederek kullanım amaçlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma nitel araştırma temelinde bir durum çalışması olarak planlanmıştır. Durum çalışması, bir programı, olayı veya bireyleri içeren bir sistemin detaylıca betimlenmesine olanak tanıyan nitel bir araştırma tasarımıdır (Plano Clark ve Creswell, 2015). Bu durum çalışması 2021-2022 eğitim öğretim yılında, İstanbul ilinde mesleki eğitim veren bir lisenin bilişim teknolojileri alanında öğrenim gören iki göçmen öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma grubundaki öğrenciler 9. sınıf bilişim teknolojileri bölümünde öğrenim görmektedir. Kız öğrenci 17 yaşındadır ve Arapça, Türkçe ve İngilizce bilmektedir. Birinci dönem başarıları iyi düzeydedir. Araştırma grubundaki erkek öğrenci 16 yaşındadır ve Türkmence, Türkçe ve Rusça bilmektedir. Birinci dönem başarıları orta düzeydedir.

Araştırmaya katılan iki öğrenciye 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi içerisinde dört farklı etkinlik uygulanmıştır. Etkinlikler ders saatleri dışında öğrencilerin eğitim süreçlerini aksatmayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu amaçla etkinliklerin uygulanması aşamasında Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Web 2.0 araçları öğretim materyallerini öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlemeye imkân tanıyarak öğrenmeye katkı sunmaktadır (Motteram, 2011). Ayrıca bu araçlar sayesinde çevrim içi veya uzaktan eğitim mümkündür (Mcdonald ve Battaglia, 2015). Web 2.0 araçlarının iş birlikçi ve etkileşimli doğası sınıf ortamındaki sınırlı zamana da çözüm sağlamaktadır (Motteram, 2011). Öğrenciler bilişim teknolojileri alanında eğitim gördüklerinden Web 2.0 araçlarını kullanma konusunda gerekli yetkinliğe sahiplerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler okul kütüphanesinde bulunan bilgisayarlar aracılığıyla ücretsiz olarak ulaşabildikleri Web 2.0 araçlarını kullanarak dört farklı etkinlik yapmışlardır. Gözlem ve görüşme formları doldurulmuştur. Ayrıca öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı kullanım örnekleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak bu öğrencilerle yapılan

Web 2.0 araçları destekli etkinlikler, görüşme ve gözlem formları ve sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalar incelenmiştir. Toplanan veriler nitel içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Veri toplama araçları olarak Web 2.0 destekli dil alışımı etkinlikleri tasarlanmıştır. Tasarlanan etkinlikler Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (D-AOBM) bulunan kazanımlarla ilişkilendirilmiş olup dört temel dil becerisini kapsamaktadır. Etkinlik kazanımları belirlenirken eşik düzey olan B1 seviyesi tercih edilmiştir. Öğrencilere uygulanan etkinlikler ve detayları aşağıda belirtilmiştir:

1.Etkinlik: Dil Portresi

Konuşma becerisini kapsayan bu etkinliğin kazanımı çoğul dilli yetkinlikle ilişkilendirilmiştir. Öğrenci çoğul dilli birikimindeki farklı dillerdeki sınırlı birikiminden yaratıcı bir şekilde yararlanabilir (CEFR, 2020). Bu etkinlikte öğrencilerin “Google drawings” (<https://docs.google.com/drawings>) isimli Web 2.0 aracını kullanarak kendilerini ve bildikleri dilleri temsilen çizimleri istenmiştir.

2.Etkinlik: Çok Dilli Sözcük Tablosu

Dinleme becerisini geliştirmeyi hedefleyen bu etkinlik öğrencilerin bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme ve sonlandırmaya yönelik kalıp ifadeleri belirlemesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin “padlet” (<https://tr.padlet.com/>) aracılığıyla günlük yaşamda kullandıkları ifade, kelime ve kalıp sözlerin bildikleri dillerde karşılıklarıyla bir tablo (cognate chart) oluşturması beklenmiştir.

3.Etkinlik: Şiir

Okuma becerisini temel alan bu etkinlik öğrencilerin okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanması kazanımına dayanmaktadır. Öğrencilerin bildikleri veya kendi yazdıkları bir şiiri Türkçeye çevirerek “padlet” (<https://tr.padlet.com/>) üzerinde karşılıklı olarak yazmaları beklenmiştir. Çeviri için çevrim içi sözlüklerden faydalanabilirler.

4.Etkinlik: Sosyal Medya ve Ben

Bu etkinlik öğrencilerin sosyal medya, günlük/ağ günlüğü (blog) metinleri yazabilmesi kazanımıyla ilgili olup yazma becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerin sosyal medya, mesajlaşma ve konuşma örneklerini temsilen “storyboardthat” (<https://www.storyboardthat.com/>) üzerinde bir tasarım yapması beklenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğrencilerle yapılan dört temel dil becerisini kapsayan ve Web 2.0 araçlarıyla (google drawing, padlet, storyboardthat) desteklenmiş etkinlikler, gözlem ve görüşme formları, öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı kullanım örnekleri veri olarak toplanmış ve nitel içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu bağlamda bulgular iki farklı başlık altında sunulmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler öğrencilerin akademik ve sosyal ortamlarda Türkçeyi yeterli düzeyde kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin film izleme, kitap okuma, müzik dinleme ve bilgisayar oyunu oynama gibi etkinliklerde bildikleri diğer dillerden faydalandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin izledikleri yabancı dizi ve filmlerin alt yazı seçeneği olarak Türkçe dışında bildikleri dilleri tercih etmeleri bu duruma örnek teşkil etmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenciler bilmedikleri bir kelime olduğunda anlamını öğrenmek için önce Türkçe sözlükten anlamını öğrenip ardından ana dillerinde kelimelerin anlamlarını kontrol ettiklerini belirtmişlerdir. Türkçe dil becerileri öğrenciler için yeterli olsa da mecaz ve kalıp ifadeleri anlamakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerle yapılan etkinliklerden elde edilen veriler de bu bulguları desteklemektedir. Öğrencilerin bildikleri diller ile ilgili farkındalıkları yüksektir. İhtiyaç dâhilinde bildikleri tüm dilleri iletişimsel ve öğretimsel amaçlarla kullanabilmektedirler. Öğrenciler okul ortamında Türkçe ve İngilizceden başka

bir dile ihtiyaç duymamaktadır. İngilizceyi ise sadece yabancı dil dersinde kullanmaktadırlar. Sosyal ortamlarda ise bildikleri tüm dilleri farklı amaçlarla kullanmaktadırlar. Öğrencilerin ana dilleri ve Türkçenin benzer kelimelere sahip olması Türkçe dil becerilerine olumlu katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin çoğul dilli birey olmalarını yeni bir dil öğrenme sürecine olumlu katkısı bulunmaktadır.

Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin bağımsız dil alışımı ve çift yönlü dil alışımı olmak üzere iki farklı dil alışımı kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal yaşamda kendilerini ifade etmek, geliştirmek ve hobilerini gerçekleştirmek amaçlarıyla bağımsız dil alışımını kullandıkları belirlenmiştir. Bağımsız dil alışımı bireylerin bildikleri tüm dilleri birlikte kullanma süreci olarak ifade edilmektedir. Yetkin iki dillilerin (advanced bilinguals) ise bağımsız dil alışımı (independent translanguaging) kullandıklarını belirlenmiştir (Garcia ve Kano, 2014). Ayrıca öğrenciler Türkçe veya İngilizce dil becerileri yetersiz kaldığında bildikleri diğer dilleri kullanmışlardır. Bu durum ise çift yönlü dil alışımı olarak adlandırılabilir. Çift yönlü dil alışımında ise hedef dil ve diğer diller arasında bir etkileşim söz konusudur. Örneğin, öğrenci yazma sürecinde hedef dilde düşünebilir. Ancak ihtiyacı olması durumunda birinci dilini destek olarak kullanabilir (Kano, 2012).

Öğrencilerin dil alışımını kullanma amaçları ise şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Hatırlanmayan sözcüğü başka dilde ifade etmek
2. Yazma etkinliklerinin planlama süreçlerinde yazma sürecine destek sağlamak
3. Okuma etkinliklerinde anlamı derinleştirmek (Örn: Arapça şiiri Türkçeye çevirmek)
4. Araştırma, öğrenme süreçlerinde çok dilli kaynaklardan faydalanmak (alt yazı, sözlük, çeviri ve sosyal medyada bildikleri tüm dillerden faydalanmak)

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, dil alışımının sosyal aktör olan öğrencilerin sosyal ve eğitsel ortamlarda tüm dilsel ve kültürel becerileri ile tecrübelerini kullanmalarına olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğrenci düzeyindeki bu katkının sosyal yaşamlarına da olumlu bir şekilde yansıtacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda eğitim öğretim ortamlarında dil alışımına alan yaratacak etkinliklerin tasarlanması öğrencilerin dilsel becerileri ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Dil alışımının akademik ve sosyal yaşamda dil öğrenme süreçleri dışındaki durumunun tespiti için araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Dil alışımı ve çoğul dilli / çoğul kültürlü yetkinlik (plurilingual / pluricultural competence) kazanımlarıyla ilişkili etkinlikler tasarlanarak, araştırmalar yapılması alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92(102269), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269>.
- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.
- Duarte, J. (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education, *International Journal of Multilingualism*, 17 (2), 232-247. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>
- Garcia, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students. In Conteh. J. & Meier. G (Eds.), *The Multilingual Turn in Languages Education Opportunities and Challenges* (258-277). Multilingual Matters.

- García, O., & Lin, A. M. Y. (2016). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education)* (pp. 117-130). Springer.
- Hesson, S., Seltzer, K., & Woodley, H. H. (2014). Translanguaging in Curriculum and Instruction: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators. . CUNY-NYSIEB, The Graduate Center, The City University of New York. Erişim adresi: <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2014/12/Translanguaging-GuideCurr-Inst-Final-December-2014.pdf>
- Kano, N. (2012). *Translanguaging as a process and a pedagogical tool for Japanese student in an english writing course in New York*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Columbia University.
- Mcdonald, M., & Battaglia, D. (2015). 21st century classroom resources. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/296951268_21st_century_classroom_resources
- Motteram, G. (2011). Developing language-learning materials with technology. In B, Tomlinson (Eds.), *Materials Development in Language Teaching* (2nd ed.) (pp. 303-327). Cambridge University Press.
- Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research: A consumer's guide*. Pearson.
- Schissel, J. L., De Korne, H., & López-Gopar, M. (2018). Grappling with translanguaging for teaching and assessment in culturally and linguistically diverse contexts: Teacher perspectives from Oaxaca, Mexico. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24 (3), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1463965>
- Williams, C. (2012). *The national immersion scheme guidance for teachers on subject language threshold: Accelerating the process of reaching the threshold*. Bangor: The Welsh Language Board.



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN METİNLERİNE YANLIŞ ÇÖZÜMLEMESİNE GÖRE VERİLEN DÖNÜTLERİN ÖĞRENENLERİN YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ

Emre KONAÇOĞLU

Bayramlı Ortaokulu

emrekonacogluiletisim@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	12
Yaş Grubu:	17-18
D-AOBM Tamamlayıcı Dil Seviyesi:	C1
İlişkilendirilen Kazanımlar:	C1.Y.49. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. C1.Y.50. Yazıları/yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir. C1.Y.55. Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek metinler yazar.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yanlış çözümlemesinin verileri doğrultusunda yazma başarılarını artırmaktır. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada doküman analizi ve kontrol gruplu ön test son test yarı deneysel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında OMÜ TÖMER’de öğrenim gören 40 yabancı öğrenci katılmıştır. Çalışma grubu öğrencilerine, haftada iki saat olmak üzere 10 hafta boyunca dönüt uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubuna ise hiçbir uygulama yapılmamıştır. Son metinler, yanlış çözümlemesi yöntemiyle analiz edilerek ilk yazılı metinlerle karşılaştırılmış ve istatistiksel analizler kullanılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin ilk yazılı metinlerinde 463 yanlış tespit edilirken son yazılı metinlerinde yanlış 246’ya düşmüştür. Sonuçlar, çalışma grubundaki öğrencilerin dönütleri dikkate alarak yanlışlarını azalttıklarını ve yazma becerilerinde ilerleme kaydettiklerini göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin zamanla yanlışlarını düzeltme konusunda ilerleme kaydetmeye başladığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırma, öğrencilerin yanlış çözümleme yaklaşımıyla aldıkları dönütlerden faydalandıklarını ve yazma becerilerinde başarı elde ettiklerini göstermektedir. Bu bağlamda yanlış çözümlemesinin yanlışlara dönüt verme ve düzeltme süreçlerinde kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yanlış çözümlemesi, yazma, dönüt.

GİRİŞ

Ülkeler arası iletişimin arttığı bir ortamda, yabancı dil öğretimi oldukça yaygınlaşmıştır. Bu süreçte, öğrenciler birçok problemle karşılaşmaktadır. Yabancıların Türkçe öğrenmesinde de bu problemleri gidermek için yöntemler üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Dillerin yapılarındaki farklılıklar nedeniyle ortaya çıkan sorunlar da farklılık göstermektedir. Türkçe öğrenenler için özellikle yazma becerisine yönelik problemler öne çıkmaktadır. Yazma becerisi yalnızca Türkçe öğretiminde değil, genel olarak yabancı dil öğrenenlerin en çok güçlük çektiği dil becerisidir.

Yazılı anlatımlarda hataların yapılması doğal bir durumdur ve genellikle öğrencilerin dil öğrenim sürecinde yanlışlar yapması normal karşılanır. Bu yanlışların öğrenciye yararlı olduğu da düşünülür. Çünkü yanlışlar, öğrencinin öğreneceği dilin bilgisini ve nerede sorun yaşadığını öğretmene aktarır (Richard, 1974:173). Yanlışların önemi bu bağlamda oldukça açıktır. Ancak yanlışların dil öğretimi için faydalı olabilmesi için iyi bir analize ihtiyaç duyulur. Bu sebeple sistemli bir yöntemle sınıflandırmaya ihtiyaç vardır. Yanlış çözümlemesi yöntemi, uygulamalı dil bilim alanında ortaya çıkmış ve yanlışların analiz edilmesi ve sınıflandırılması gereksinimini karşılamıştır. Bu yöntemle öğrenenlerin yanlışları saptanabilir, gruplandırılabilir, aralığı tespit edilebilir ve yanlışların çıkış noktası hususunda veri elde edilebilir. Bu açıdan yöntem, öğretmenler için oldukça faydalıdır, çünkü öğretmenler bu yöntem sayesinde öğrencilerin bilgi eksikliği yaşadığı alanlara ve yaptıkları yanlışların kaynaklarına ulaşabilir.

Son yıllarda ülkemizde yapılan çeşitli araştırmalar, yanlış çözümlemesi yönteminin öğrencilerin yazılı metinlerindeki hataları betimlemek amacıyla kullanıldığını göstermektedir. Ancak literatürde öğrencilerin yazılı metinlerindeki hataların düzeltilmesine yönelik deneysel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Mevcut çalışmalarda yöntemin öğrencilerin hatalarını fark etmeleri ve öğretmenlerin düzeltme yapabilmeleri açısından yararlı olduğuna dair bilgiler bulunmasına rağmen bu faydanın somut bir şekilde gösterildiği kaynaklar bulunmamaktadır. Oysaki yanlış çözümlemesi, öğrenenlerin yazılı anlatımlarını ilerletebilmesi ve öğrencilerin yanlışlara geri bildirim verebilmesi için bir veridir. Geri bildirim, hataların düzeltilme süreci göz önüne alındığında bir dilin yabancılara öğretilmesinde olduğu gibi bütün eğitim öğretim ortamlarında önemli bir rol oynamaktadır. Yanlışların düzeltilmesi için dönüt verme işleminin uygulanabilmesi için yanlışların tespit edilmesi ve kaynaklarının belirlenmesi önemlidir. Bu nedenle yanlış çözümlemesi, bu verilerin sağlanmasında kayda değer bir araç şeklinde değerlendirilmelidir.

Bu araştırma, yanlış çözümlemesi yöntemiyle elde edilen verilerin, Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini ne denli etkileyebileceğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda “Öğrencilerin yazılı anlatımlarına yanlış çözümlemesi sonrası sunulan geri bildirimlerin, öğrencilerin yazılı anlatımlarına faydası nedir?” sorusu çalışmanın ana problemi olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma, uygulamalı dil bilim alanında kullanılan yanlış çözümlemesi yöntemiyle Türkçe öğrenenlerin yazılı metinlerindeki hataları incelemeyi, değerlendirmeyi ve elde edilen sonuçları öğrencilere dönüt olarak sunarak öğrencilerin yazma başarısına olan etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Buna ek olarak yanlış çözümlemesinin yazmayı ölçme ve değerlendirmede ölçüt olarak kullanılıp kullanılmayacağını da tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın önemli bir amacı, diğer yanlış çözümleme çalışmalarından farklı olarak sadece öğrencilerin yaptıkları yanlışları tespit etmek ve sınıflandırmakla kalmayıp aynı zamanda yanlış çözümlemesi sayesinde öğrencilere verilebilecek dönütlerin yararlılığını göstermektir. Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarında, ana dili Türkçe olan öğrencilere göre daha fazla yanlış yapma eğilimi görülmektedir. Geri bildirimin hataları en aza indirmesi göz önüne getirildiğinde, öğrencilerin yanlış yapma eğilimi azaltılabilir. Bu nedenle öğrencilerin yanlışlarının iyi analiz edilerek kaynaklarının tespit edilmesi önemlidir. Yanlış çözümlemesi yaklaşımı, bu doğrultuda nitelikli bir veri sağlama aracı olarak büyük bir potansiyele sahiptir.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki soruların cevapları araştırılacaktır:

1. Yanlış çözümlemesi sonrası geri bildirim verilen çalışma grubu ile geri bildirim verilmeyen kontrol grubu arasında yanlışları iyileştirme noktasında kayda değer fark oluşmuş mudur?
2. Yanlış çözümlemesi sonrasında sunulan geri bildirim, çalışma grubundaki öğrencilerin ilk ve son yazılı anlatımlarındaki hatalar arasında anlamlı bir fark yaratmış mıdır?
3. Yanlış çözümlemesi sonrasında geri bildirim almayan kontrol grubundakilerin ilk ve son yazılı anlatımlarındaki hatalarında kayda değer bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmada, içerik analizi gibi nitel ve kontrol gruplu ön test son test yarı deneysel yöntemler kullanılarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarına yanlış çözümlemesine dayalı geri bildirimlerin öğrencilerin yazılı anlatımlarını ne kadar geliştirdiği araştırılmıştır. Bu araştırma, bağımsız bir değişkenin, bağımlı bir değişken üzerindeki etkisini sınama amacı taşımaktadır. Bağımsız değişken olarak dönüt uygulaması, bağımlı değişken olarak ise yazma becerisi seçilmiştir. Bu doğrultuda çalışma ve kontrol grupları ön test son test modeline göre oluşturulmuştur.

Bu çalışmada, çalışma grubu Ondokuz Mayıs Üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) B2 seviyesindeki öğrencilerden gönüllü olan 20 yabancı uyruklu öğrenciden oluşturulmuştur. Kontrol grubu ise çalışma grubunun ön test sonuçlarına benzerlik gösteren başka bir sınıftan oluşturulmuştur.

Bu çalışmanın odak noktası yazma becerisidir ve bu doğrultuda araştırma verileri, OMÜ TÖMER tarafından hazırlanan açık uçlu sorularla toplanmış ve bir veri çözümleme formuna girilmiştir. Araştırma, OMÜ TÖMER’de C1 kurundaki öğrencilerle 11 hafta boyunca uygulanmıştır.

Veri toplama araçları aracılığıyla belirlenen yanlışlar, yanlış çözümlemesi yönteminin adımlarına göre analiz edilmiştir. İlk olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki yanlışlar bulunmuş ve bu yanlışlar özelliklerine göre tanımlanarak tasnif edilmiştir. Öğrencilerin yanlışları gruplandırılmıştır. Tespit edilen yanlışlar, her katılımcının veri çözümleme formuna kaydedilmiştir. Tezin yöntemi doğrultusunda bazı verilerin analizinde SPSS adlı istatistik programından yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tezin amacına uygun olarak çalışma ve kontrol grubundaki öğrencilere “Teknolojisiz hayatı nasıl hayal edersiniz?” sorusu sorulmuş ve bir metin oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin oluşturdıkları metinler incelenerek toplam yanlış sayıları belirlenmiştir. İlk yazılı anlatımlarındaki yanlışlar, Tablo 1’de ifade edilmiştir.

Tablo 1

Öğrenenlerin ilk metinlerindeki yanlışları

Grup	n	Yanlış	x	Kelime	Oran
Çalışma	20	263	23,15	3483	%13,29
Kontrol	20	362	18.10	3223	%11,23

Tablo 1’de çalışma grubundaki 20 öğrenci toplamda 463 yanlış yapmışken kontrol grubundaki 20 öğrenci ise 362 yanlış yapmıştır.

Tezin amacına uygun olarak çalışma ve kontrol grubundaki öğrencilere “Sizce başarılı olmak için şans mı önemlidir yoksa çalışmak mı?” diye bir soru yöneltilmiş ve bir metin oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin oluşturdıkları metinler incelenerek toplam yanlış sayıları belirlenmiştir. Son yazılı anlatımlarındaki yanlışlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*Öğrenenlerin Son Metinlerindeki Yanlışları*

Grup	n	Yanlış	x	Kelime	Oran
Çalışma	20	246	12,3	3320	%7,4
Kontrol	20	451	22,5	3153	%13,06

Tablo 2’de çalışma grubundaki öğrenenlerin son yazılı anlatımlarında toplamda 246 yanlış yaparken kontrol grubundaki öğrencilerin ise toplamda 451 yanlış yaptığı görülmüştür. Bu durumda çalışma grubundaki öğrenci başına düşen yanlış sayısının 12.3 olduğu, kontrol grubundaki öğrenci başına düşen yanlış sayısının ise 22.55 olduğu tespit edilmiştir.

Her iki grubun ilk metin yanlışları göz ardı edildiğinde yanlış çözümlemesi neticesinde geri bildirim alan çalışma grubu ile hiçbir şekilde geri bildirim almayan kontrol grubu arasındaki farklılığı belirlemek için “Yanlış çözümlemesi sonrası geri bildirim verilen çalışma grubu ile geri bildirim verilmeyen kontrol grubu arasında yanlışları iyileştirme noktasında kayda değer fark oluşmuş mudur?” sorusundan yola çıkılarak bağımsız örneklemeler için t testi analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3’te ifade edilmiştir.

Tablo 3*Öğrencilerin Son Metinlerinin Karşılaştırılması*

Grup	n	Toplam	x	Oran	ss	sd	xf	t	p
Çalışma	20	246	12,3	%7	7,847				
Kontrol	20	451	22,55	%13	10,816	38	10,25	-3,43	0,001

Tablo 3’teki veriler incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin son yazdıkları ortalama yanlış sayısının 12.3, kontrol grubundaki öğrencilerin ise 22.5 olduğu görülmüştür. Yanlış çözümleme süreci sonrasında geri bildirim alan çalışma grubu öğrencileri ile bu uygulamayı almayan kontrol grubu öğrencileri arasında ortalama 10.2 yanlış farkı bulunmaktadır. Bu durum, yanlış çözümleme uygulamasından sonra yapılan geri bildirim çalışmasının öğrencilerin yazmalarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. T testi neticesinde oluşturulan iki metin arasındaki farkın anlamlı olduğu ifade edilebilir.

Çalışma grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları ilk yazılı metinlerindeki yanlışları bakımından birbirlerine yakın olmalarına rağmen süreç sonunda ilk ve son yazılı metinlerde bulunan yanlış ortalamaları arasındaki farkın artması, çalışma grubundaki öğrenenlere uygulanan yanlış çözümlemesi sonrasında geri bildirim işleminin etkili bir işlem olduğunu gösterir. Ayrıca çalışma grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin ilk yazılı metinlerindeki ile son yazılı metinlerindeki yanlışlarının ortalaması kendi içinde incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin gelişim gösterdiği ve yanlışlarını azalttığı, kontrol grubunun ise yanlışlarının arttığı gözlemlenmiştir.

Araştırmanın “Yanlış çözümlemesi sonrasında sunulan geri bildirim, çalışma grubundakilerin ilk ve son yazılı anlatımlarındaki hatalar arasında anlamlı bir fark yaratmış mıdır?” sorusuna yönelik bulgular, dönüt verilen çalışma grubundaki öğrencilerin yazılı metinlerindeki yanlışların anlamlı bir şekilde azaldığını göstermektedir.



Çalışma grubunda yer alan öğrenenlerin ilk yazılı metinlerinde bulunan yanlışlar ile son yazılı metinlerinde bulunan yanlışlar karşılaştırıldığında aralarında ortalama 10.85 gibi belirgin bir fark gözlenmiştir. Bu durum çalışma grubundaki öğrencilerin yanlışlarını azaltmak adına yanlış çözümlemesine dayalı dönüt sürecinden faydalandıklarını göstermektedir. Yani iki yazılı metin arasında yapılan yanlışlar arasındaki bu farkın, bağımlı örneklemeler için yapılmış olan t testi sonucu incelendiğinde anlamlı ve etkili olduğu görülmüştür. İncelemeler neticesinde elde edilen verilere dayanarak yanlış çözümlemesi yöntemi sonucunda verilen dönütün öğrencilerin yazma başarısının ilerlemesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın yapısal tasarımı nedeniyle deneysel işlemin yer almadığı kontrol grubundaki öğrenciler için “Yanlış çözümlemesi sonrasında geri bildirim almayan kontrol grubundakilerin ilk ve son yazılı anlatımlarındaki hatalarında kayda değer bir fark var mıdır?” sorusu araştırılmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başlangıçta yapmış oldukları yanlışların ortalama sayısı 18,1 iken son oluşturdukları metinlerde bu ortalama yanlış sayısı 22,5 olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ilk yazılı metinlerle son yazılı metinler arasında ortalama -4.45 yanlışlık farkı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre her bir öğrenci, geçen süre zarfında ortalama 4.45 yanlış daha yapmıştır. Bu sonuçlar, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinde bir gelişim kaydetmediklerini hatta son metinlerinde daha fazla yanlış yaptıklarını göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışma, çözümlenmiş olan yanlışlara verilen geri bildirim yani dönütlerin yazma başarısını artırdığını ortaya koymuştur. Bu nedenle yanlışlar dil öğretiminin bir parçası şeklinde kabul edilmeli ve öğretmenler, öğrencilerin yazılı metinlerindeki hataları analiz etmeye odaklanmalıdır. Özellikle Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisinde diğer becerilere nazaran daha fazla zorluk yaşadığı düşünülerek yanlış analizlerine büyük önem verilmeli ve yanlışlar hemen düzeltilmelidir. Çünkü yanlışlar ihmal edilirse kalıcı hatalara dönüşebilir.

Yanlış çözümlemesi yöntemi sadece hataları tanımlamak ve açıklamak için değil, bunun yanında Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesinde dönüt vermek gibi çeşitli uygulamalar için kaynak sağladığı düşünülmelidir.

Bu araştırmada yanlışların çözümlenmesinin öğrencilere dönüt sağlamada oldukça etkili olduğu kesin bir şekilde kanıtlanmıştır. Bu durumda yanlış çözümlemesi yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, yanlışlara dönüt verme ve düzeltme süreçlerinde önemli bir yeri olduğu anlaşılmış ve gözler önüne serilmiştir. Bu tür çalışmaların, özellikle yazma becerisi bakımından Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde tartışılmaz bir öneme sahip olduğu düşüncesi kabul edilmelidir.

Bu çalışmanın uygulamaları sadece yazma becerisine odaklanmamalıdır. Aynı zamanda konuşma, dinleme ve okuma becerileri gibi diğer alanlarda da kullanılabilir. Öğrencilerin yanlışlarından hareket edilerek bu becerilerin geliştirilmesi mümkündür.

Ek olarak öğrencilerin yanlışları yanlış çözümlemesi yöntemiyle ana dillerine göre sınıflandırılmalı ve öğretim bu doğrultuda düzenlenmelidir. Bu yaklaşım sayesinde süreç boyunca öğrencilerin hataları önceden tahmin edilebilir. Ayrıca tespit edilen yanlışlara dayanarak öğretime yardımcı araç gereçler de geliştirilebilir.

Yanlış çözümlemesi yöntemi uygulamaya konulmadan önce öğretmenler, söz konusu yöntem ile yanlışların özellikleri hakkında bilgilere sahip olmalıdır. Öğrenenlere yanlışların türleri konusunda bilgi verilmeli ve dönüt aracılığıyla bilgilendirme yapılmalıdır. Bu şekilde dönüt, bilgilendirme işleyle birlikte kullanılabilir.

Benzer yaklaşımlarla Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde, öğrenenlerden ve diğer etkenlerden kaynaklanan hatalar azaltılabilir ve böylece öğretimin kalitesi artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adalar Subaşı, D. (2010). Tömer’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6/3, 1357-1367.
- Büyükkız, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 1/4, 51-62.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176.
- Çerçi, A., Derman, S., & Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15/2, 695-715.
- Çetinkaya, G. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3/1, 164-178.
- Çevik, S., & Zengin, D. (2015). Almanca hazırlık öğrencilerinin yazılı anlatım yanlışlarının çözümlemesi. *Diyalog*, 1, 85-98.
- Dede, M. (1983). Yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı dilbilim ve yanlış çözümlemesinin yeri. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*, (XLVII), 379-380:123-135.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında Türkçenin dil bilgisi ve yazım özellikleriyle ilgili karşılaştığı zorluklar. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı Bildiri Kitabı*, 1, 350-369.
- İşler, E. (2002). Karşıtsal çözümleme ve Arapça öğretimi. *Onlinearabic.net*, 6, 123-134.
- Konaçoğlu, E. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı metinlerine yanlış çözümleme yaklaşımına göre verilen dönütlerin öğrenenlerin yazma başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Richards, J. C. (1974). *A noncontrastive approach to error analysis*. Longman.
- Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 15, 433-449.



WEB TABANLI UYGULAMALARLA YABANCILARA TÜRKÇE SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

Minel KARAGÖZ

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

minelkaragoz17@gmail.com

Yaş Grubu:	19-23
D-AOBM Tamamlayıcı Cilt Seviyesi:	C1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	C1.D/İ. 1. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır. C1.SÜ. 2. Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. C1.SE. 27. Etkileşime dayalı etkinlik veya oyunlara, ilgili söz varlığını kullanarak katılır.

ÖZET

Yabancılar Türkçe sözcük öğretiminde sözcüklerin kolay ve kalıcı şekilde öğretimini sağlamak esastır. Bu çalışmada, iletişimsel yaklaşıma dayalı olarak web tabanlı MOODLE öğretim yönetim sisteminde hazırlanmış Türkçe sözcük öğretme etkinliklerinin sözcük öğrenmeye etkisi araştırılmıştır. İletişimsel yaklaşım, öğrenciye dönük etkinliklerle onu doğal dil kullanıcısı hâline getirdiğinden çalışmada seçilmiştir. Yine teknolojiden yararlanarak her an ulaşılabilir öğrenme ortamı sunarak öğrencilere kolaylık sağlamak, yabancılar yönelik Türkçe öğretiminin yaygınlaştırılmasını sağlamak amaçlandığından çalışmada MOODLE uygulaması seçilmiştir. Çalışmada, gerçek deneysel desenlerden kontrol gruplu ön test-son test seçkisiz araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmamanın çalışma grubunu, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) C1 seviyesini bitirmiş ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında farklı fakültelerde eğitim gören 5 kadın, 8 erkek toplam 13 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin 6'sı kontrol grubunda, 7'si ise deney grubunda yer almıştır. Çalışmada, veri toplama aracı olan "Sözcük Testi" deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcük bilgilerini saptamak amacıyla ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Ön testlerden sonra deney grubuna iletişimsel yaklaşıma dayalı hazırlanan MOODLE uygulaması kapsamında sanal sözlük, sınav, oyunlaştırılmış etkinlikler ile dinleme ve okumaya yönelik paragraf ve diyalog metinleri sunulmuştur. Kontrol grubu öğrencileri için ise sözcük öğretimine yönelik ayrı bir uygulama yapılmamıştır. Bu süreçte deney ve kontrol grubu öğrencileri kendi bölümlerinde eğitimlerine devam etmişlerdir. Çalışmanın sonunda sözcük testinden elde edilen veriler SPSS 22 programında çözümlenmiştir. Böylece öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı belirlenmiştir. Karşılaştırma sonunda deney ve kontrol grubunda anlamlı ilerleme görülmüştür. Ancak deney grubundaki ilerlemenin kontrol grubundaki ilerlemeye göre daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre deney grubunda yapılan etkinlikler kontrol grubundakilere göre öğrencilerin sözcük bilgisini anlamlı derecede artırmıştır. Buradan hareketle, MOODLE benzeri öğretim yönetim sistemleriyle hazırlanan etkinlikler yabancılar Türkçe öğretimi ve sözcük öğretiminde kullanılabilir. Bu uygulamalarla Türkçeyi ve diğer dilleri öğrenecek öğrencilerin sayısı artırılarak daha fazla çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: İletişimsel yaklaşım, MOODLE, Türkçe sözcük öğretimi.

GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde iletişimin gerçekleşmesi için sözcük öğretimi önemli bir rol oynamaktadır. Sözcük öğretimi yapılırken öncelikli olarak belirlenen sözcükler öğretilir. Bazı sözcüklerin birden fazla anlamı olduğu için sözcük öğretimi yapılırken sözcüklerin bir bağlam içinde sunulması önemlidir.

Dilin kullanımını ele alan bir yaklaşım olan iletişimsel yaklaşıma göre dil, bir iletişim aracıdır. Bu yaklaşımın yabancı dil öğretiminde iletişim ihtiyacından dolayı ortaya çıktığından öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif tuttuğu söylenebilir.

Sözcük öğretimi etkinliklerinin başarısı temele alınan yaklaşım, yöntem ve tekniğe dayanmaktadır. Seçilen iletişimsel yaklaşımın da ilkelere uyumlu olması gerekmektedir. Yabancı dilin öğrenilmesinin temelinde iletişim kurmak vardır. İletişimsel yaklaşımın amacı da öğrencilerin karşılaştıkları durumlarda hedef dili kullanmalarını sağlamaktır.

Çalışmada web tabanlı uygulamalarla öğrenme ortamı oluşturularak öğrencilerin sözcükleri kalıcı bir şekilde öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu yüzden o sözcüğü öğrencinin hafızasında kalıcı olarak tutabilmek için farklı bir materyalden yararlanılmış ve MOODLE uygulamasıyla bu öğretimin yapılması amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda bu araştırmanın problemini; “İletişimsel yaklaşıma dayalı olarak web tabanlı MOODLE öğretim yönetim sistemiyle hazırlanan etkinliklerin sözcük öğrenmeye etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Hazırlanan çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sözcük puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test sözcük puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
3. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test sözcük erişim puanı ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

Yabancılar Türkçe sözcük öğretiminde sözcüklerin kolay ve kalıcı şekilde öğretimini iletişimsel yaklaşım esas alınarak ve alternatif bir öğrenme ortamı hazırlayarak gerçekleştirmektedir. Yine teknolojiye yararlanarak her an ulaşılabilir bir öğrenme ortamı sunarak öğrencilere kolaylık sağlamak ve yabancılar yönelik Türkçe öğretiminin yaygınlaştırılmasını sağlamak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada, iletişimsel yaklaşıma dayalı olarak web tabanlı MOODLE öğretim yönetim sisteminde hazırlanmış Türkçe sözcük öğretme etkinliklerinin sözcük öğrenmeye etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) C1 seviyesini bitirmiş ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında farklı fakültelerde eğitim gören 13 öğrenci oluşturmuştur.

Çalışmada, veri toplama aracı olan “Sözcük Testi” deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcük bilgilerini saptamak amacıyla ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Ön testlerden sonra deney grubuna iletişimsel yaklaşıma dayalı hazırlanan MOODLE uygulaması kapsamında sanal sözlük, sınav, oyunlaştırılmış etkinlikler ile dinleme ve okumaya yönelik paragraf ve diyalog metinleri sunulmuştur. Kontrol grubu öğrencileri için ise sözcük öğretimine yönelik ayrı bir uygulama yapılmamıştır. Bu süreçte deney ve kontrol grubu öğrencileri kendi bölümlerinde eğitimlerine devam etmişlerdir.



Araştırmanın çalışma grubunu, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) C1 seviyesini bitirmiş ve 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde farklı fakültelerde eğitim gören 5 kadın, 8 erkek toplam 13 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 6'sı kontrol, 7'si ise deney grubunda bulunmaktadır.

Çalışmanın ön test ve son test verileri “Sözcük Testi” ile elde edilmiştir. Bu test Ülper ve Şahin’in (2018) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Sözcüklerin Bilinirlik Düzeyi” adlı çalışmasından faydalanılarak oluşturulmuştur. Testteki sözcükler ders kitaplarında kullanılma sıklığına göre düşük-orta-yüksek olarak gruplandırılmıştır. Bu çalışmada ise bu sözcük gruplarından düşük sıklıkta kullanılan (1-3 kez tekrar eden) ve isim-sıfat-fiil sözcük türlerinin eşit dağılımı ile oluşturulan 30 sözcük test kapsamına dâhil edilmiştir. Oluşturulan testin puanlanmasında ise Paribakht ve Wesche (1993) tarafından geliştirilen “Sözcük Bilgisini Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır.

- () I. Bu sözcüğü hiç görmedim.
- () II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum.
- () III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı (anlamını ya da eş anlamlısını yazınız):
- () IV. Bu sözcüğü biliyorum (anlamını ya da eş anlamlısını yazınız):
- () V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

Araştırmada uygulanan sözcük testinin ön test ve son test verileri SPSS 22 programında çözümlenmiştir. Çalışmada iki farklı gruptan elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için parametrik test olan ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t testi yapılmıştır.

Gruplarda Yapılan Öğretme/Öğrenme Etkinlikleri

Deney Grubunda Yapılan Çalışmalar:

A. Hazırlık Süreci: Çalışmalardan önce sözcük testi hazırlanmıştır daha sonra test kapsamında yer alan 30 sözcüğün öğretimine yönelik deney grubu için MOODLE üzerinden iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinlikler hazırlanmıştır. MOODLE’deki iletişimsel yaklaşım etkinlikleri, Dalak (2017), Uzdu (2008), Soğuksu ve Aslan (2017), Güneş (2011), Memiş ve Erdem (2013), çalışmalarından yola çıkılarak hazırlanmıştır. MOODLE öğretimi yapılacak 30 sözcük için resimli mini bir sözlük oluşturulmuştur. Sözcüklerin anlamları ise internet kaynaklı TDK (Türk Dil Kurumu) *Güncel Türkçe Sözlük*, *TDK Büyük Türkçe Sözlük*, *Google Sözlük* ile *Eş ve Yakın Anlamlılar Sözlüğü*’nden alınmıştır.

B. Uygulama Süreci: Etkinlikler MOODLE üzerinden 6 haftalık bir süreç boyunca deney grubundaki öğrencilere sunulmuştur. Etkinliklerde diyalog-soru sorma, cümle tamamlama, anlam çıkarma, cümle oluşturma, soru sorma, anlatma-dinleme etkinliği, sözcük-anlam eşleştirme için bilgisayar oyunu (adam asmaca ve sözcük avı-bulmaca) resimli sanal sözlük, karışık olarak verilen sözcüklerden tümce kurma, metinden bilgiyi çıkartma-sözcüğü sorma etkinlikleri kullanılmıştır. Etkinlikler boşluk doldurma, yazma, eşleştirme, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir. Ayrıca etkinliklere, 30 sözcüğün tamamını kapsayan ara sınav ve son sınav da eklenmiştir.

Etkinliklerde ilk önce “çalışma ile ilgili duyurular”, “otuz sözcüklük mini sanal sözlük”, “dinleme ve okuma/anlama metinleri (paragraflar ve diyaloglar)” verilip öğrencilerin sözcükleri tanıması sağlanmıştır.

Etkinlik 1: Acılı, ağlamak, altında, atkı, bağlamak sözcükleri ile ilgili etkinlikler.

Etkinlik 2: Başarmak, becerikli, besin, dayanıklı, düğme sözcükleri ile ilgili etkinlikler.

Etkinlik 3: Eşsiz, evcil, geldi, giyecek, gündüz sözcükleri ile ilgili etkinlikler.

Etkinlik 4: İlerlemek, ilgilenmek, işitmek, kapamak, kısacık sözcükleri ile ilgili etkinlikler.

Etkinlik 5: Öfkeli, öğretmek, öğüt, sevecen, silgi, sözcükleri ile ilgili etkinlikler.

Etkinlik 6: Taşıt, terlik, titiz, yedirmek, yemyeşil sözcükleri ile ilgili etkinlikler.

Tüm etkinliklerin bitiminde ise “genel sözcük ara bilgisini ölçme 1”, “oyun 1. sözcüklerle ilgili eş ve zıt anlam bulmaca”, “oyun 2. adam asmaca oyunu”, “oyun 3. bulmaca oyunu”, “genel sözcük son bilgisini ölçme 2” başlıkları altında yeni etkinlikler sunulmuştur.

C. Değerlendirme Süreci: Sürecin sonunda son test uygulanmıştır. Ön test ve son test verileri Wesche ve Paribakht (1993) tarafından geliştirilen “Sözcük Bilgisini Puanlama Anahtarı”na göre çözümlenerek SPSS 22’de işlenmiştir. Ardından elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Kontrol Grubunda Yapılan Çalışmalar: Kontrol grubu için ayrı bir öğretim süreci planlanmamıştır. Sadece hazırlanan “Sözcük Testi” ön test ve son test olarak kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sözcük puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

Tablo 1

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Sözcük Puan Ortalamaları

Öğrenci	Ön Test Sözcük Puan Ortalaması	Son Test Sözcük Puan Ortalaması	Erişi Puanı
Ö1	1,77	4,00	2,23
Ö2	1,20	4,00	2,80
Ö3	1,57	3,93	2,37
Ö4	1,87	4,00	2,13
Ö5	1,63	3,87	2,23
Ö6	1,37	4,00	2,63
Ö7	1,50	3,93	2,43
Genel	1,56	3,96	2,40

Erişi puanına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin tamamının ön test ve son test sözcük puanları arasında son test lehine olumlu bir fark olduğu bulgulanmıştır. En düşük erişiş puan farkı 2,13 ile Ö4, en yüksek erişiş puan farkı 2,80 ile Ö2 almıştır.

Tablo 2*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Sözcük Puan Ortalamalarının T Testi Sonucu*

Test	n	Ortalama	Standart Sapma	t	Sd	Anlamlılık (p)
Son Test	7	3,9619	,05245	26,604	6	,000
Ön Test		1,5571	,22829			

Deney grubunun ön test ve son test sözcük puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Öğrencilerin ön test puanı 1,55 olarak, son test puanı ise 3,96 olarak bulgulanmıştır. Karşılaştırmaya göre son testin ortalaması ön testin ortalamasına göre daha yüksektir [$t(6) = 26,604, p < 0.05$]. Aradaki fark son test lehine anlamlı bulunmuştur. Deney grubunda MOODLE öğrenme ortamında gerçekleştirilen uygulamalar öğrencilerin başarılarını anlamlı derecede artırmada etkili olmuştur.

2. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test sözcük puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

Tablo 3*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Sözcük Puan Ortalamaları*

Öğrenci	Ön Test Sözcük Puan Ortalaması	Son Test Sözcük Puan Ortalaması	Erişi Puanı
Ö1	1,97	2,10	,13
Ö2	1,47	1,50	,03
Ö3	1,53	1,67	,13
Ö4	1,67	1,90	,23
Ö5	1,60	2,33	,73
Ö6	1,50	2,13	,63
Genel	1,62	1,94	0,31

Erişi puanına bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin tamamının ön test ve son test sözcük puanları arasında çok yüksek görünmemekle birlikte son test lehine olumlu bir fark olduğu bulgulanmıştır. En düşük ortalama puan farkı 0,03 ile Ö2, en yüksek ortalama puan farkı 0,73 ile Ö5 almıştır.

Tablo 4*Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Sözcük Puan Ortalamalarının t Testi Sonucu*

Test	n	Ortalama	Standart Sapma	t	Sd	Anlamlılık (p)
Son Test	6	1,9389	,31228	2,650	5	,045
Ön Test		1,6222	,18338			

Kontrol grubunun ön test ve son test sözcük puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Öğrencilerin ön test sözcük puanı 1,62 olarak, son test sözcük puanı ise 1,93 olarak bulgulanmıştır. Karşılaştırmaya göre son testin ortalaması ön testin ortalamasına göre daha yüksek görünmekle birlikte aradaki fark son test lehine anlamlı bulunmuştur [$t(5) = 2,650$, $p < 0.05$]. Kontrol grubunda yapılan çalışmalar da öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olmuştur. Kontrol grubu da kendi içinde ilerleme göstermiştir.

3. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test sözcük (erişi) puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Sözcük Erişi Puan Ortalamaları

Öğrenciler	Deney grubu			Kontrol Grubu		
	Ön Test Sözcük Puan Ortalaması	Son Test Sözcük Puan Ortalaması	Erişi Puan Ortalaması	Ön Test Sözcük Puan Ortalaması	Son Test Sözcük Puan Ortalaması	Erişi Puan Ortalaması
Ö1	1,77	4,00	2,23	1,97	2,10	,13
Ö2	1,20	4,00	2,80	1,47	1,50	,03
Ö3	1,57	3,93	2,37	1,53	1,67	,13
Ö4	1,87	4,00	2,13	1,67	1,90	,23
Ö5	1,63	3,87	2,23	1,60	2,33	,73
Ö6	1,37	4,00	2,63	1,50	2,13	,63
Ö7	1,50	3,93	2,43	-	-	-
Genel	1,56	3,96	2,40	1,62	1,94	0,31

Öğrencilerin aldıkları ön test ve son test erişim puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki 13 öğrencinin ilerlediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla bir ilerleme göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinde en düşük erişim puanı 2,13 en yüksek erişim puanı ise 2,80'dir. Kontrol grubunda en düşük erişim puanı 0,03 en yüksek erişim puanı 0,73 puandır. İki grubun erişim puan farkı en düşük 1,5 en yüksek 2,77 puan olmuştur.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Sözcük Erişi Puan Ortalamalarının T Testi Sonucu

Grup	n	Erişi Puan Ortalaması	Standart Sapma	t	Sd	Anlamlılık (p)
Deney	7	2,4048	,23916	14,172	11	,000
Kontrol	6	,3167	,29269			

Deney ve kontrol grubunun erişim puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin erişim puan ortalaması 2,40 olarak, kontrol grubu öğrencilerinin erişim puan ortalaması ise 0,31 olarak bulgulanmıştır. Aradaki fark deney ve kontrol grubu lehine anlamlı bulunmuştur [$t(11)= 14,172$, $p< 0.05$]. Karşılaştırmaya göre deney grubunun erişim puan ortalaması kontrol grubunun erişim puan ortalamasına göre daha yüksektir.

Buradan da sözcük öğretiminde, öğrencilerin ders kitabına dayalı öğretmen merkezli öğretme-öğrenme sürecinin yanında iletişimsel yaklaşımla MOODLE etkinliklerine dayalı öğretimin de sözcük öğrenmeye olumlu yönde etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Deney grubunda yapılan iletişimsel yaklaşıma dayalı MOODLE uygulamalı sözcük öğretimi etkinlikleri öğrencilerin başarılarını 1.5571 ortalama puandan 3.9619 ortalama puana yükseltmiştir. Bu puanlar arasındaki farkın son test lehine 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu duruma göre deney grubunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin ortalama başarılarını anlamlı derecede artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Kontrol grubunda yapılan örgün öğretime dayalı öğrenim sürecindeki etkinlikler öğrencilerin sözcük öğrenmedeki başarılarını 1.6222 ortalama puandan 1.9389 ortalama puana yükseltmiştir. Bu puanlar arasındaki farkın son test lehine 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu duruma göre kontrol grubu öğrencilerinin ortalama başarılarını anlamlı derecede artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Deney ve kontrol grubunun erişim puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda ise deney grubu öğrencilerinin erişim puan ortalaması 2.4048, kontrol grubu öğrencilerinin erişim puan ortalaması ise 0.3167 olarak belirlenmiştir. İlerleme puanları arasındaki fark incelendiğinde bu farkın deney grubu lehine 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Öneriler

1. MOODLE benzeri uygulamalar yaygınlaştırılabilir.
2. MOODLE’da hazırlanan etkinlikler bireysel ve kurum destekli geliştirilebilir.
3. Türkçeyi ve diğer dilleri öğrenecek öğrencilerin sayısı artırılarak daha fazla çalışmalar yapılabilir ve desteklenebilir.
4. Bu çalışmaların sayısının arttırılması hem Türkçenin tanınırlığı hem de Türkçenin yaygınlaşması açısından fayda sağlayacaktır.
5. Sözcük öğretimi için kullanılacak sözlükler web ortamına uyarlanarak kullanım kolaylığı sağlanabilir. Ayrıca sözcük öğretimi diyaloglarla desteklenerek öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Yine oyunlaştırılmış etkinlikler öğretim ortamını daha çekici ve eğlenceli hâle getirebilir.

KAYNAKLAR

- Bayraktar, H. (2012). Yabancı dilde iletişimsel yeterlilik kavramının tarihçesi ve dil öğretimine yansımaları. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*, 65-78. Pegem Akademi.
- Büyükkız, K. K., & Hasırcı, S. (2013). “Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21), 145-155.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Dalak, H. D. E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Demir, K. (2016). *Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım ve iletişimsel yetinin Avrupa dil portfolyosu çerçevesinde değerlendirilmesi: Sekizinci sınıf örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Gün, M. (2013). *İletişimsel yöntem*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*, 111-114. Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2011). “Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 123-148.
- MEB. & TELC. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme programı*. TELC GmbH.
- Memiş, M. R. ,& Erdem, M. D. (2013). “Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler”. *Ankara Turkish Studies Dergisi*, 8 (9), 297-318.
- Oğraş, R. (2015). “Pedagojik web tabanlı Türkçe öğretimi üzerine çağdaş yaklaşımlar ve uygulamalar”. *Göller Bölgesi Aylık Hakemli Ekonomi ve Kültür Dergisi Ayrıntı*, 3 (25), 58-65.
- Oğraş, R. (2016, Ekim). Çevrimiçi Türkçe öğretiminde kullanılan soru tipleri ve örnek uygulamalar. Hakan Ü. (Ed.), 9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı içinde, 320-331, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Oğraş, R., Arı, M., Ateş, B. & Ünal, R. (2017). “Çevrim içi Türkçe öğretiminde sözlük kullanımı”. *Göller Bölgesi Aylık Hakemli Ekonomi ve Kültür Dergisi Ayrıntı*, 5 (49), 49-52.
- Paker, T. (2015). İletişimsel dil öğretim yöntemi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi*, 188-210. Pegem Akademi Yayınları.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. B. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based esl program.



- Sarıman, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin sözcük vurgulama becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Soğuksu, A. F., & Aslan, B. (2017). “İletişimsel yaklaşımın onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalara yansımaları”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 468-492.
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde (temel seviye a1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu. *Güncel Türkçe Sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts
- Türk Dil Kurumu. *Büyük Türkçe Sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts
- Google Sözlük. <https://www.google.com/search?q=S%C3%B6zl%C3%BCk>
- Eş ve Yakın Anlamlılar Sözlüğü. <https://www.dersimiz.com/yakin-ve-es-anlamli-anlamdas-sozcukler-soz-lugu.asp?q=Ac%C4%B1>
- Uzdu, F. (2008). *Betimleyici metinlerin dilsel özellikleri ve bu tür metinler yoluyla sözcük öğretimi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülper, H. ve Şahin, M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarındaki sözcüklerin bilinirlik durumu* [Yayımlanmamış yüksek lisans semineri]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yayınları.
- Yalın, H. İ. (2008). *Eğitim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaylı, D., & Yaylı, D. (2011). *Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri*. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler*, 7-28. Anı Yayıncılık.
- Yelbay, Y. (2015). *Sözcük bilgisi öğretimi*. N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi*, 352-367. Pegem Akademi.
- Yıldız, F. U. (2013). *Sözcük ve sözcük öğretimi*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*, 357-364. Grafiker Yayınları.

KENDİNİ DİNLEME VE ÖZ DEĞERLENDİRME MODELİYLE TELAFFUZ ÖĞRETİMİNİN YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERİN SESLETİM BECERİLERİNE ETKİSİ

Rümeysa UÇAR

İnönü Ortaokulu

rumeysacakir82@gmail.com

Yaş Grubu:	18-21
D-AOBM Seviyesi:	B1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanım:	B1.D.37. Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.

ÖZET

Bu araştırma kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle telaffuz öğretiminin Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin sesletim becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla 2020-2021 eğitim öğretim yılında yürütülmüştür. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada araştırma grubunu ana dili Arapça olan 6 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. 8 haftalık telaffuz öğretimi sürecinde deney grubundaki katılımcılar her çalışmada model ses kayıtlarını dinledikten sonra kendi seslerini kaydetmişler ve kendi ses kayıtlarını dinleyerek telaffuz yanlışlarını düzeltmişlerdir. Ayrıca deney grubundaki katılımcılar her çalışmada öz değerlendirme formu doldurarak kendilerini değerlendirmişlerdir. Kontrol grubundaki katılımcılar ise model ses kayıtlarını dinledikten sonra telaffuzlarıyla ilgili sorunları araştırmacının verdiği geri bildirimlere göre düzeltmişlerdir. Araştırmanın sonunda kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle yapılan telaffuz öğretiminin sesletim becerisi konusunda başarıyı artırdığı ve katılımcıların bu yönetime yönelik olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu model telaffuz öğretiminin yanı sıra tonlama, vurgu gibi diksiyon eğitiminin başka kollarında da etkili bir şekilde kullanılabilir. Ayrıca bu model mobil bir uygulama olarak tasarlanabilir.

Anahtar Sözcükler: *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, kendini dinleme, öz değerlendirme, telaffuz öğretimi, geri bildirim.*

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada uluslararası ilişkilerin artması, teknolojinin hızla gelişmesi, turizme olan ilginin artması, yurt dışında eğitim ve iş olanaklarının gelişmesi gibi çeşitli nedenlerden dolayı birçok insan yabancı dil öğrenmektedir. Bu yüzden ülkemizde ve dünyada yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili birçok araştırma yapılmaktadır.

Özkan (2015), yabancı öğrencilerin kendi dil özelliklerinden gelen bazı farklı sesletimler görülebildiğini hedef dildeki sesi çıkartamayan ya da yanlış okumalar yapan öğrencinin kendini başarısız hissettiğini ve o dile karşı olumsuz tutum sergileyebildiğini ifade etmektedir.

Moralı (2018) da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef dilden kaynaklı bazı sorunların yaşandığını, bu sorunların içerisinde telaffuz probleminin ön plana çıktığını ifade etmiştir.

Geleneksel telaffuz öğretimi sürecinde genellikle öğretmenin doğru sesletimi göstermesi ve öğrenciden de öğretmeni dinleyerek hatasını düzeltmesi beklenmektedir. Bu şekilde gerçekleştirilen eğitimde öğrenci hatasını anlamakta ve düzeltmekte zorlandığı için öğretim sürecinde fazla zaman harcanmaktadır ya da düzeltilemeyen hatalar üzerinde çok durulmamaktadır.

Kendini dinleme ve öz değerlendirme modelinin kullanıldığı telaffuz öğretiminde öğrenciler öncelikle doğru sesletimi model ses kaydından dinlerler. Sonrasında kendi seslerini ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydederek ve kendi telaffuzlarını dinleyip hatalı sesletimlerini fark ederler. Kendi sesletimleri ile ilgili öz değerlendirmede bulunan öğrenciler hatalarını düzeltme konusunda sorumluluğu kendi üstlerine aldıkları için daha gayretli bir şekilde çalışırlar. Bu modeli uygulayarak zamanla daha düzgün bir telaffuza sahip olan öğrenciler nasıl konuştuklarının farkında oldukları için toplum içinde konuşurken öz güven duyguları daha yüksek olur ve öğrendikleri dili konuşma konusunda daha istekli olurlar. Yabancı dil öğretiminde kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle telaffuz öğretimi uygulamasının sesletim becerisi, sosyal gelişim, öz farkındalık, öğrenmeyi öğrenme gibi birçok konuda öğrenciye yararları vardır.

YÖNTEM

Bu çalışmada; öncelikle nicel verilerin toplanıp analiz edildiği, ardından bu verileri tamamlamak ve rafine edebilmek için nitel verilerin toplandığı açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte ele alındığı bu araştırmanın nicel boyutunu deneysel desenlerden “ön test ve son test kontrol gruplu seçkisiz desen”, nitel boyutunu ise deney grubuyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler oluşturmaktadır. Araştırma grubunu Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) B seviyesinde öğrenim gören ve ana dili Arapça olan 6 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubunu deney ve kontrol gruplarına eşit bir şekilde ayırmak için öğrencilerin seviyelerine uygun “Mevlâna” (YEE, 2014) adlı metin B seviyesinde öğrenim gören ana dili Arapça olan 12 öğrenciye okutulup sesleri kayıt altına alınmıştır. Bu 12 öğrenciden benzer sorunları olan ve çalışmaya katılmakta gönüllü olan 6 öğrenci seçilerek 3’ü deney grubuna 3’ü de kontrol grubuna alınmıştır.

Araştırmada ön test ve son test verilerini elde etmek için kullanılacak metni belirlemek amacıyla katılımcıların ilk okutulan “Mevlana” metninde en fazla sesletim hatası yaptığı beş ünlü ses (e, ı, o, ö, ü) tespit edilmiş ve bu ünlülerle ilgili yeterli sayıda sözcük içeren, içinde Türkçe seslerin tamamının bulunduğu hikâye edici “Püf Noktası” (YEE, 2014) adlı metin uzman görüşü alınarak ön test ve son testte kullanılmak üzere seçilmiştir.

Kontrol ve deney grubu oluşturulduktan sonra her iki gruba da “Püf Noktası” metni önce bir defa sessiz okutulmuş, daha sonra sesli okumaları profesyonel mikrofon kullanılarak kaydedilmiştir. Bu sayede katılımcıların ön test verileri elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda katılımcıların son test verilerini elde etmek için ön testte olduğu gibi her iki gruba da “Püf Noktası” adlı metin önce bir defa sessiz okutulmuş, daha sonra katılımcıların sesli okumaları kaydedilmiştir. Araştırmada deney grubunun öz değerlendirme verilerini elde etmek için katılımcılara sekiz hafta boyunca her dersin sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan öz değerlendirme formu verilmiştir. Öz değerlendirme formları 3’lü Likert tipi ölçek şeklinde hazırlanmıştır. Öz değerlendirme formlarında katılımcıların her haftaya ait değerlendirmeleri toplanarak puanlama yapılmıştır. Böylece deney grubunun öz değerlendirme verileri elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından deney grubunun kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle telaffuz öğretimi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkaracak beş görüşme sorusu hazırlanmış ve uygulama sürecinin sonunda deney grubuna uygulanmıştır.

Uygulama safhasında deney ve kontrol gruplarında aynı sesletim sorunları olan öğrencilerle sekiz hafta boyunca TDK Sesli Türkçe Sözlük’ten de faydalanılarak, konuşma organlarındaki tembelliği yenmeye yönelik çalışmalardan başlayarak sırasıyla ses, seslem, sözcük, cümle, tekerleme ve metin okuma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu öğretim sürecinde deney grubuna kendini dinleme ve öz

değerlendirme modeliyle öğretim yapılırken kontrol grubuna geleneksel yolla telaffuz öğretimi yapılmıştır. Haftalık ikişer saatlik derslerle sekiz haftada on altı saat ders işlenerek uygulama süreci sona ermiştir. Uygulama sürecinde sözcük çalışmalarında kullanılan 200 sözcük Gökhan Ölker'in "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı" adlı doktora tezinden, tekerleme çalışmalarındaki son on tekerleme ise Ebubekir Eraslan'ın "Yabancılar İçin Türkçe Diksiyon" adlı kitabından alınmıştır. Diğer tüm içerikler araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının sesli okumalarından elde edilen ses kayıtları, Praat 6.0.01 fonetik çözümleme programı kullanılarak çözümlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sesli okumaları arasındaki farklılığı ortaya koyabilmek için ön test ve son test olarak kullanılan metinde, araştırma grubunun en fazla sesletim hatası yaptığı tespit edilen beş ünlüyle (e, ı, o, ö, ü) ilgili her bir ünlü için 10 sözcük olmak üzere toplamda 50 sözcük belirlenmiştir. Bu sözcükler Praat 6.0.01 fonetik çözümleme programında ünlüler açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Doğru yapılan sesletimlere 1, yanlış yapılan sesletimlere 0 puan verilerek deney ve kontrol gruplarının hem ön test ses kayıtları hem de son test ses kayıtları ayrı ayrı puanlandırılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programına girilerek çalışma grubunun ön test ve son test sesli okumaları arasında sesletim bakımından gelişme olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Deney grubunun öz değerlendirme puanları ile son test puanları arasında ilişkinin olup olmadığının belirlemek için deney grubundaki tüm öğrencilerden sekiz hafta boyunca elde edilen veriler Excel programına kaydedilmiş, her bir öğrencinin öz değerlendirme puanları ayrı ayrı hesaplanarak tablolar oluşturulmuş, daha sonra Pearson korelasyon analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Nitel veriler çözümlenirken deney grubunun kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle telaffuz öğretimine ilişkin görüşleri, ses kayıt cihazı ile kaydedildikten sonra hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamında Word programı aracılığıyla yazıya geçirilmiştir. Yazılı hâle getirilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir.

BULGULAR

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Testte Yaptığı Doğru Sesletim Sayısı ve Oranı

Deney Grubu Doğru Sesletim Yapılan Sözcük Sayısı ve Oranı	56 (%37,3)
Kontrol Grubu Doğru Sesletim Yapılan Sözcük Sayısı ve Oranı	54 (%36,0)

Tablo 1 incelendiğinde deney grubunun ön testte doğru sesletim yaptığı sözcük sayısı 56'dır ve bu sayı toplam sayının %37,3'ünü oluşturmaktadır. Kontrol grubunun ön testte doğru sesletim yaptığı sözcük sayısı ise 54'tür ve bu sayı toplam sayının %36'sını oluşturmaktadır. Belirlenen 50 sözcüğü doğru telaffuz etme konusunda ön testte deney ve kontrol grubu arasındaki fark %0,7'dir. Başka bir ifadeyle kontrol ve deney grubunun ön testte doğru sesletim yaptığı sözcük sayısı birbirine çok yakındır.

Tablo 2

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanları

Katılımcılar	Ön test		Son test		Başarı
	Doğru Sesletim Yapılan Sözcük Sayısı	Yüzde	Doğru Sesletim Yapılan Sözcük Sayısı	Yüzde	
K1	15	%30,0	27	%54,0	%24,0
K2	23	%46,0	43	%86,0	%40,0
K3	18	%36,0	35	%70,0	%34,0

Katılımcıların ön test ve son testteki doğru sesletim yaptığı sözcük sayısına bakıldığında olumlu anlamda bir gelişme olduğu söylenebilir. Tabloda başarı başlığı altında belirtilen puanlar da olumlu

anlamda bir fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 3

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanları

Katılımcılar	Ön test		Son test		Başarı
	Doğru Sesletim Yapılan Sözcük Sayısı	Yüzde	Doğru Sesletim Yapılan Sözcük Sayısı	Yüzde	
K4	18	%36,0	28	%56,0	%20,0
K5	14	%28,0	19	%38,0	%10,0
K6	22	%44,0	30	%60,0	%16,0

Tablo 3 incelendiğinde Katılımcı 4'ün ön testte 50 sözcük içerisinde 18, Katılımcı 5'in 14 ve Katılımcı 6'nın 22 sözcüğü doğru telaffuz ettiği görülmektedir. Ön testte doğru seslendirilen sözcük sayısı en fazla olan kişi Katılımcı 6'dır. Son testte ise Katılımcı 4'ün 28, Katılımcı 5'in 19, Katılımcı 6'nın 30 sözcüğü doğru telaffuz ettiği görülmektedir. Katılımcıların ön test ve son testteki doğru seslendirdiği sözcük sayısına bakıldığında düşük oranda da olsa olumlu anlamda bir gelişme olduğu fark edilmektedir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Sesletim Puanları ve Genel Başarıları

Araştırma Grubu	Son Test Sesletim Puanı	Yüzde	Genel Başarı
Deney	104	%69,3	%32,0
Kontrol	78	%52,0	%15,3

Tablo 4 incelendiğinde kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle telaffuz öğretimi uygulanan deney grubunun son testte kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Geleneksel yolla telaffuz öğretimi yapılan kontrol grubunda olumlu anlamda gelişme olsa da bu gelişme deney grubuna göre daha azdır.

Tablo 5

Deney Grubunun Son Test Puanları ile Öz Değerlendirme Puanları

Katılımcılar	Son Test Puanları	Öz Değerlendirme Puanları	Aradaki Fark
K1	%54,0	%86,0	%32,0
K2	%86,0	%99,7	%13,7
K3	%70,0	%81,5	%11,5

Deney grubunun son test puanları ile öz değerlendirme puanları karşılaştırıldığında Katılımcı 1'in süreç içerisinde telaffuzunda olumlu anlamda gelişme olduğu ve bu gelişmenin kendi değerlendirmesinden daha az olduğu söylenebilir. Süreç içerisinde telaffuzunda olumlu gelişme olduğu tespit edilen Katılımcı 3'ün Katılımcı 2 gibi kendini değerlendirme konusunda da oldukça başarılı olduğu belirtilebilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Deney ve kontrol grubunun ön test sesli okumalarında ünlülerin telaffuzuyla ilgili sorunlarına baktığında iki grubun da ön testte birbirine eşit olacak derecede benzer olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca katılımcıların özellikle (ü), (ö), (ı) ünlülerinin telaffuzunda zorlanmaları ve bu ünlüleri (o), (u), (i) ünlülerine benzer şekilde seslendirmeleri yabancı uyruklu öğrencilerin kendi ana dillerinde olmayan sesleri telaffuz ederken daha fazla zorlandıklarını göstermektedir.

Geleneksel yolla telaffuz öğretimi yerine kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle telaffuz öğretiminin uygulanması öğrencilerin sesletim becerilerinin gelişmesine daha fazla katkı sağlamaktadır.

Deney grubunun ön test ve son test arasındaki genel başarısının %32,7, kontrol grubunun genel başarısının %15,3 ve aralarındaki başarı farkının %17,4 olması kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle gerçekleştirilen telaffuz öğretiminin sesletim becerisini geliştirme konusunda başarılı ve dil eğitiminde uygulanabilir bir model olduğunu göstermektedir. Araştırmmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğrencilerin telaffuz öğretimi sürecinde her yaptıkları uygulamayla ilgili kendilerini değerlendirmelerinin sesletim becerilerine katkı sağladığı ve öz farkındalık düzeylerinin artmasını olumlu anlamda etkilediği görülmektedir.

Katılımcıların kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle telaffuz öğretime yönelik görüşleri araştırmanın nicel sonuçlarını destekler niteliktedir.

Kendini dinleme ve öz değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar (Ör.Kang, 2016; Zimmerman, 2005; Hewitt, 2000; Levis, 2007) bu çalışmada ortaya çıkan sonuçları desteklemektedir. Ayrıca bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar telaffuz öğretiminde dinleme becerisinin öğrencilerin hatalarını daha kolay anlamasına katkı sağlayacağını, telaffuz öğretiminde teknolojinin kullanılmasının öğretimi daha verimli hâle getireceğini, öğrencinin kendi kendini değerlendirmesinin gelişimine katkı sağlayacağını göstermektedir.

Kendini dinleme ve öz değerlendirme modeli telaffuz öğretiminin yanı sıra tonlama, vurgu, durak gibi diksiyon eğitiminin başka kollarında da etkili bir şekilde kullanılabilir.

Yurt dışında Türkçe öğrenen kişiler çevrelerinde Türkçe konuşulmadığı için Türkiye’de Türkçe öğrenen kişilere göre konuşma becerisini daha geç edinmektedirler. Bundan dolayı kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle telaffuz öğretimi yurt dışında Türkçe eğitimi veren kurumlarda da kullanılabilir.

Bu çalışmada katılımcıların tamamının ana dili Arapçadır. Bu çalışma ana dili farklı olan yabancı uyruklu öğrencilerle de yapılabilir. Ayrıca bu çalışmaya katılan katılımcılar daha fazla ünlü seslerin sesletiminde sorun yaşadıkları için araştırma ünlü seslerle sınırlı tutulmuştur. Bu yüzden ünsüz seslerin kullanıldığı başka bir çalışma da yapılabilir.

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan model ses kayıtları kullanılarak öğrencilerin ses kayıt cihazıyla seslerini kaydetmeleri sağlanmıştır. Yapılan araştırmalarda Macmillan English Campus gibi çevrim içi dil öğretim uygulamalarında bilgisayar yazılımları aracılığıyla zamandan tasarruf sağlayan kendini dinleme etkinliklerinin kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Teknolojik imkânlar kullanılarak ağız dil hareketlerini gösteren destekleyici videolar ile bu model daha da geliştirilebilir.

Kendini dinleme ve öz değerlendirme modeli de bireysel öğrenmeye çok uygun bir model olduğu için cep telefonunda ya da bilgisayarda kullanılabilecek bir uygulama olarak tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Eraslan, E. (2018). Yabancılar için Türkçe diksiyon. Akademik Kitaplar.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8/15, 1428-1449. doi: 10.26466/opus.443945
- Ölker, G. (2011). Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950 arası) [Yayınlanmamış doktora tezi]. Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özkan, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ara düzeyde (B1-B2) diksiyon eğitiminin sesli okuma üzerindeki etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. <https://tez.yok.gov.tr>
- TDK (2019). Güncel Türkçe sözlük. <http://sozluk.gov.tr/>
- YEE, (2014). *Yedi iklim Türkçe (B2-ders kitabı)*. Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.

3. TEMA: TÜRKÇENİN İKİ DİLLİLERE ÖĞRETİMİ



TÜRKÇENİN FRANSA'DAKİ ÇİFT DİLLİ ÖĞRENCİLERE ÖĞRETİLMESİNDE KÜLTÜREL ÖGELERLE BİRLİKTE ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMALARININ İLETİŞİMSEL DİL ETKİNLİKLERİNE ETKİSİ

Yıldız ERDOĞMUŞ

Paris Eğitim Ataşeliği

yldzerdgms4203@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	5
Yaş Grubu:	11-12
D-AOBM Seviyesi:	A2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	A2.D.34. Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün vb.) belirler. A2.D.36. Bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme, sonlandırmaya yönelik kalıp ifadeleri belirler. A2.SE.18. Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını kullanır.

ÖZET

Bu çalışma günümüzde Fransa'da seçmeli Türkçe derslerine katılan öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmek ve kültürel öğeleri daha iyi aktarabilmek amacıyla yürütülmüştür. Bu bağlamda derslerin günümüz ihtiyaçlarına yönelik olarak teknolojik araçlarla, uygulamalarla ve daha zengin içeriklerle öğrencilere sunulması bir gereklilik hâlini almıştır. Bu nedenle 2019-2020 yılında Fransa'da Charleville Mezieres şehrinde yaşayan ve Jean Zay Okulunda seçmeli Türkçe ve Türk kültürü derslerine katılan 5. sınıf 11-12 yaş aralığındaki 30 ilkökul öğrencilerimizin konuşmalarında Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını belirleyebilmek için dijital araçlarla kültürel öğeleri harmanlayan Europeana Projesi gerçekleştirilmiştir. Verilerin elde edilmesinde nitel araştırma desenlerinden doğrudan gözlem metodu kullanılmıştır. Sonuç olarak; öğretmen, katılımsız gözlemci olarak oluşturduğu gözlem formu ile 6 aylık proje süresince 30 öğrencinin tümünde kültürel öğelerin dijital içeriklerle harmanlanarak öğrenme senaryoları hâline getirilmesinin, öğrencilerin beklenen hedeflere ulaşmalarında önemli derecede olumlu katkılarının olduğunu gözlemlenmiştir. Bu çalışmadan yola çıkarak bu tür projeler öğrenmenin verimliliğini artırabilir.

Anahtar Kelimeler: Fransa'da seçmeli Türkçe ve Türk kültürü dersleri, kukla, artırılmış gerçeklik, yaratıcı drama.

GİRİŞ

1975 yılından itibaren göçmen çocuklarının Fransız okullarına uyumunu sağlamak ve kendi ülkelerine geri döndüklerinde oradaki uyumlarına katkıda bulunabilmek amacıyla Fransız Millî Eğitim Bakanlığı ve 9 ülke bakanlıkları arasında ELCO dersleri başlatılmıştır. Son zamanlarda ELCO -dil ve kültür eğitimi ve yeni adıyla EILE- uluslararası yabancı dil eğitimi dersleri daha çok öğrencilere kültürleri hakkında bilgi vermeyi ve bulundukları ülke ile kendi ülkeleri arasındaki farklılıkları ortaya koymayı amaçlamaktadır. (Akıncı, M. 2007). Günümüzde Türkçe ve Türk kültürü dersleri Fransız ilkokullarında haftada bir buçuk saat seçmeli ders olarak Türkiye’den görevlendirilen öğretmenler tarafından verilmektedir.

Pek çok dil bilimciye göre dil eğitimi gerçekleştirilirken kültürel öğeleri öğretmeden bir dili öğrenmek zordur ve kültürden ayırmak imkânsızdır. “Kültürler arası iletişimde öğrencilerin iletişim amaçlarını başarılı sonuçlandırmaları için davranışlar, bilgi, iletişim kurma ve yorumlama, karşılıklı etkileşim kurabilme ve keşfetme, kültürel farkındalık gibi becerilere sahip olmaları gerekir.” (Melanlıoğlu, 2013, s. 130). “Kültür öğeleri yeterince öğretilmediğinde, öğrencinin yabancı dili konuşması, kendi kültür çerçevesinden gördüğü kavramları farklı sembollerle dile getirmesinden başka bir şey olamaz.” (Brooks, 1986, s. 123). Dil öğretiminde kültürel öğelerle zenginleştirilmiş somut durum ve içerikleri sunmak, öğrencilerin o dili kendi kültürel unsurlarıyla daha iyi yorumlamalarına, gerçek durum, somut örnekler ve mekânlarla ilişkilendirilmelerine, bu sayede olası yanlış anlaşılımların ortadan kalkmasına ve daha iyi iletişim kurmalarına yardımcı olacaktır.

Tüm bu kültürel öğelerin yanı sıra yaşadığımız çağın ve en son olarak geçirdiğimiz COVID-19 büyük salgının sonucu olarak eğitim öğretim yaklaşımlarında dijital araçlar ve içerikler eğitim anlayışımızı yeniden şekillendirmiştir. Dijital yerliler olarak isimlendirilen 21. yüzyılın öğrencilerinin eğitimsel ihtiyaçlarına cevap verebilmek için onların ilgi, istidat ve beceri alanlarına yönelik kültürel unsurlarla dijital bileşenleri harmanlamak ve eğitim içeriklerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak bir alakart menü olarak sunulması elzem bir durum olmuştur. Aksi takdirde böylesi bir dijital dünyada öğretmenlerin tekdüzeliği, gelenekselliği ve öğrenme yöntemlerine ilişkin varsayımları geçerli olmayacaktır. Eğitim ve öğretimi de anlamsız kılacaktır (Prensky, 2001). Avrupa Millî Eğitim Bakanlıkları tarafından yönetilen Avrupa Okul Ağı (European Schoolnet) Konsorsiyumu, Avrupa Komisyonu tarafından finanse edilen Avrupa ülkelerinde gerçekleştirilen çok sayıda eğitim projelerinin yürütülmesinden sorumlu çatı kuruluştur. Avrupa Okul Ağı (European Schoolnet) tarafından yapılan Europeana Projesi <https://www.europeana.eu/en>, Avrupa ülkelerinde öğretmenlerin ders öğretim süreçlerinde kullanabilecekleri kültürel miras dijital içeriği sunan Europeana portalını yaygınlaştırmayı amaçlamaktadır. (Avrupa Komisyonu, 2009). Bu bağlamda Brüksel Avrupa okul ağı tarafından Europeana Projesi başlatılmış olup özellikle COVID-19 salgını süresince ziyaret edilemeyen müzelerdeki öğelerin mümkün olduğunca sanal olarak dijital portala taşınması, eserlere dijital erişiminin sağlanması ve bu eserlerle öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik ders planlarının ya da güncel adıyla öğrenme senaryolarının hazırlanması amaçlanmıştır. Dil öğretiminde kültürel öğeler o dili daha iyi anlayabilmek, anlamlandırabilmek ve kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında büyük bir rol oynamaktadır. Bu nedenle sağlıklı ve etkili bir dil eğitiminin başarılması için dilsel, kültürel ve drama bileşeninin dijital içeriklerle ilişkilendirilmesinin katkısı büyüktür. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme stillerine göre teknolojiyi derslerine uyarlamaya başlamışlardır. Bu süreçte öğretmen-öğrenci veya öğrenci-öğrenci arasında iki yönlü etkileşim sunan Web 2.0 araçlarından ve artırılmış gerçeklik uygulamalarından (AR) yararlanılmıştır. Bu araçlar aynı zamanda doğal ve zengin öğrenme ortamları oluşturmakta, disiplinler arası yaklaşımları, iş birliğini ve özerkliği artırmaktadır (Aşıksoy, 2018). Daha fazla duyu organı öğrenme süreçlerine katıldığı için öğrenmenin kalıcılığına katkıda bulunur (Prensky, 2009). Öğrencilerin de içerik oluşturmaya katkıda bulunarak onların öz güvenlerinin artmasına yardımcı olur (Conole & Alevizou, 2010).

Bu çalışmada kültürel ve dijital öğeleri harmanlayarak ders içi öğrenme senaryolarının hazırlanması, uygulanması ve öğrenciyi merkeze alan, aktif ders içi etkinliklerde Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) A2 seviyesindeki kazanımlara ulaşmak ve Fransa’da seçmeli Türkçe derslerine katılan öğrencilerin sözel dil becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sonuçlarına cevap aranmıştır.

Dijital araçlarla artırılmış gerçeklik uygulamaları ve kültürel öğelerin iki dillilere öğretilmesinde kullanılan öğrenme senaryolarının beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu (sınırlı, mutlu, neşeli, üzgün vb.) belirlemesine, dil öğrenme motivasyonuna katkıda bulunuyor mu?

Dijital araçlarla artırılmış gerçeklik uygulamaları ve kültürel öğelerin iki dillilere öğretilmesinde kullanılan öğrenme senaryolarının bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme, sonlandırmaya yönelik kalıp ifadeleri belirlemeye yönelik sözel ve dilsel becerilerinin geliştirilmesine yardımcı oluyor mu?

Dijital araçlarla artırılmış gerçeklik uygulamaları ve kültürel öğelerin iki dillilere öğretilmesinde kullanılan öğrenme senaryolarının Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını kullanılmasında etkisi oluyor mu?

YÖNTEM

Brüksel Avrupa okul ağı tarafından yürütülen Europeana Projesi 2019-2010 yılları arasında Avrupa’nın 15 farklı ülkesinden 130 öğretmenin okullarında projenin pilot öğretmenliğini yapmasıyla başlamıştır. Fransa’da Charleville Mezieres şehrinde yaşayan ve Jean Zay okulunda seçmeli Türkçe ve Türk kültürü derslerine katılan 5. sınıf 11-12 yaş aralığındaki 30 ilköğrencilerimizin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) A2 seviyesindeki kazanımlara ulaşabilmek için dijital araçlarla kültürel öğeleri harmanlayarak çalışmamız gerçekleştirilmiştir. Proje kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden doğrudan gözlem metodu ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerimiz çalışmamıza ilk olarak kendi yaşadıkları yakın çevreden yola çıkarak başlamışlardır. Yaşadığımız şehir olan Charleville-Mezieres Fransa’nın dünyaca ünlü kukla şehridir ve her iki yılda bir uluslararası kukla festivali gerçekleştirilmektedir.

Çalışmamızın ilk adımı olan ARAŞTIR VE YAP aşamasında 10 öğrencimiz Türk ve Avrupa kukla tarihinin ortaya çıkışını, mevcut eserleri European platformunun bize sunduğu dijital müzeleri ziyaret ederek topladıkları arşiv çalışmalarını çeşitli web araçları (Canva, Prezi, Genially) ile sundular.

Çalışmamızın ikinci adımı olan YANSIT VE TEKRAR YAP aşamasında 10 öğrencimiz kendi somut kuklalarını yapıp artırılmış gerçeklik uygulaması HP Reveal ile kuklalarına hikâyeler yazdılar. Öğrenciler yaratıcı drama etkinliklerinde kuklalarla hikâyeleri kare kodlara da gömerek hikâyelerine dijital boyut kazandırmışlardır.

Çalışmamızın son adımı olan GÖSTER VE İŞ BİRLİĞİ YAP aşamasında 10 öğrencimiz derneğimiz bazında yaptırdığımız Karagöz, Hacivat, Nasrettin Hoca, Keloğlan ve Küçük Prens kuklaları ile yaratıcı drama etkinliklerinde hem kendi kültürümüzden kahramanlarımızı hem de Fransız kültüründen kahramanı bir araya getirerek bir potpuri oluşturdular. Küçük Prens’in uçağını Anadolu şehirlerinden birinde düşmüş kabul ederek Keloğlan, Küçük Prens ile karşılaşır. Ona yolunu bulmasına yardımcı olur. Anadolu’yu gezdirir ve tanıtır. Bu vesile ile diğer kahramanlarla karşılaşır. Bu çalışmayı da öğrencilerimiz dijital kitap uygulaması Storyjumper ile Türkçe, Fransızca ve İngilizce dijital sesli kitap hâline getirdiler. Projemizin tüm etkinliklerini içeren web sitemiz: <http://thehistoryofpuppet.weebly.com/>. Çalışmanın son aşaması Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1

Çalışmanın Son Aşaması Göster ve İş Birliği Yap



BULGULAR VE YORUMLAR

Veri analizinde nitel araştırma desenlerinden doğrudan gözlem metodu ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen, katılımsız gözlemci olarak oluşturduğu gözlem formu ile 6 aylık proje süresince biçimlendirici ve süreç değerlendirme şekilde kültürel öğelerin dijital içeriklerle harmanlanarak öğrenme senaryoları hâline getirilmesinin, öğrencilerin beklenen hedeflere ve kazanımlara ulaşmalarında önemli derecede olumlu katkılarının olduğunu gözlemlemiştir. Öğrenciler çalışmanın her üç aşamasına da aktif bir şekilde katılmışlar ve öğretmen çalışmanın her aşamasında bilişsel ve duyuşsal gözlem formlarına (Ek 1) göre değerlendirme yapmıştır. Öğretmen gözlem formunun yanında süreç içerisinde aldığı gözlem notları ve kazanımlara ulaşmada Elco/Eile Dersleri Değerlendirme Formları'nı da bu kapsama dâhil ederek öğrencilerin performanslarını değerlendirmiştir. Her dönem başında, ortasında ve sonunda uygulanan dil bilgisi ve beceri temelli sınavlar sürecin biçimlendirici değerlendirilmesinde ve betimsel analizinde önemli rol oynamıştır. 6 aylık süre boyunca çalışmanın her adımında öğrencilerle yapılan gözlemler, kontrol listeleri ve değerlendirme formlarına göre öğrencilerin Fransız okullarındaki seçmeli Türkçe ve Türk kültürü derslerine karşı ilgileri ve istekleri artmıştır.

“Kuklalarla dijital araçların kullanılması ve yaratıcı drama çalışmaları, rol oyunları gibi diğer oyunlar yoluyla motor becerileri geliştirmeye yardımcı olur.” (Genç, 2013). “Etkinliklerde rol üstlenme, röportaj, bilgi boşlukları, oyunlar, dil değişimleri, incelemeler, ikili ve grup çalışmaları, sunum ve öğretmek öğrenme kullanılır.” (Memiş ve Erdem, 2013). 6 aylık çalışmamız süresince öğrenciler her

aşamada gruplar hâlinde, iş birlikçi, öğrenci merkezli ve aktif bir şekilde çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Öğretmen süreç boyunca düzenli olarak geri bildirim vererek işleyiş, organizasyon, planlama ve tasarlamada öğrencilere destek vermekte, dolayısıyla öğretmen öğrencilerin süreç boyunca duyuşsal ve bilişsel gelişimlerini görmekte, izlemekte ve buna göre geri dönütler ve değerlendirme yapmaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Fransa'nın Charleville Mezieres şehrinde Jean Zay İlkokulunda seçmeli Türkçe ve Türk kültürü derslerine katılan çift dilli 30 öğrencinin 2019-2020 yılındaki 6 aylık süre boyunca uyguladıkları Europeana Projesi, dil ve kültür öğeleri dijital araç ve zengin uygulamalarla harmanlayarak Türkçe öğretimini geleneksel yöntemlerin dışına çıkarmak, dil öğrenme ve öğretme süreçlerinde yenilikçi bir yaklaşım getirmek ve dil öğrenmeyi daha zevkli ve eğlenceli hâle getirmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin derse karşı dikkat sürelerinin, farkındalık seviyelerinin ve ders içi performanslarının arttığı gözlemlenmiştir. Buna göre öğrenciler derse aktif olarak katılmaya başlamış, grup arkadaşları ile iş birliği ve eş zamanlı çalışmak zorunda kalma durumu öğrencinin bireysel, akademik, sosyal gelişimine ve problem çözme becerisine katkı sağlamış ve 21. yüzyıl eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmiştir. Sınıftaki çalışmalar sırasında öğrencilerde kukla ve kukla tarihine merak, kendi kuklalarını yaparken yaratıcılık, yaratıcı drama etkinliklerinde gayret ve heyecan gibi duygu durumları olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre Türkçenin yurt dışında eğitim gören çift dilli öğrencilere öğretilmesinde kültürel öğelerin teknoloji ile dâhil edilerek zengin içerikler olarak sunulması, hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında önemli derecede katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin iş birlikçi şekilde gruplara ayrılması ile başlayan çalışmalarda öğrenciler süreç boyunca Türkçeyi aktif olarak kullandıkları için çalışmamızın tüm aşamasında yaparak ve yaşayarak öğrenmeye başlamıştır. Bu durum da dersi monotonluktan kurtarmıştır. “Bu sürecin en önemli ögesi sayılabilecek öğrenen yani öğrenci ise soru soran, problemlerini kuran ve çözen, düşünen, tartışan, birlikte çalışabilen birey, demokratik bir sınıf ortamında, ihtiyaçlarına uygun öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak bütünü parçalarını yorumlayan, parçalardan anlamlı bilgiyi oluşturan birey olmuştur.” (Canbulat ve Yüce, 2017).

Sonuç olarak; öğretmen, katılımsız gözlemci olarak oluşturduğu gözlem formu ile 6 aylık proje süresince 30 öğrencinin hepsinde kültürel öğelerin dijital içeriklerle harmanlanarak öğrenme senaryoları hâline getirilmesinin, öğrencilerin Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarına tanımaya, bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme ve sonlandırmaya yönelik duygu durumunu (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün vb.) kalıp ifadeleri kullanmaya etkisinin önemli derecede olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğrenci merkezli ve dijital araçlarla zenginleştirilmiş ders içeriklerinin, öğrenme senaryolarının sunulması Fransa'da seçmeli Türkçe dersine katılımı ve dersinin verimliliğini artırabilir.

KAYNAKÇA

- Akıncı, M. (2007). Fransa'da Türkçe anadili eğitimi ve iki dilli Türk çocuklarının dil becerileri. II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi. <https://studylibtr.com/doc/1035814/fransa-da-türkçe-ana-dili-eğitimi-ve-iki-dilli-türk-çocu...>
- Aşıksoy, G. (2018). ELT students' attitudes and awareness towards the use of Web 2.0 technologies for language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 240–251.
- Brooks, N. (1986). Culture in the classroom. In J. M. Valdes (Ed.), *Culture bund* 123-129). Cambridge University Press.
- Genç, B. (2013). Öğrenme kuramlarına göre çocuklara yabancı dil öğretimi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 37-50.



Kutluca Canbulat, A. N. & Yüce, S. (2017). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre çocuğu merkeze almak ve ilgilenmek. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 136-161.

Melanlıoğlu, D. (2013). *Kültürlerarası iletişim odaklı yaklaşım: yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.

Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 2: Do they really think differently?, *On the Horizon*, 9(6), 1-6.

EK 1

ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME FORMU

Grille d'évaluation	
Nom: Prénom: Ecole: E.P. Langue étudiée: Turquie	
COMPETENCES	ACQUISITIONS
Réagir et dialoguer	Non Atteints Partiellement atteints Atteints Dépassés
Communiquer, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots	
Se présenter ; présenter quelqu'un ; demander à quelqu'un de ses nouvelles en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé	
Répondre à des questions et en poser (sujets familiers ou besoins immédiats)	
Épeler des mots familiers	
Comprendre à l'oral	
Comprendre les consignes de classe	
Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes	
Suivre des instructions courtes et simples	
Parler en continu	
Reproduire un modèle oral	
Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages	
Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition	
Lire	
Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus (indications, informations)	
Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel	
Écrire	
Copier des mots isolés et des textes courts	
Écrire un message électronique simple ou une courte carte postale en référence à des modèles	
Renseigner un questionnaire	
Produire de manière autonome quelques phrases	
Écrire sous la dictée des expressions connues	
Appréciation littéraire de l'enseignant	

İKİ DİLLİ TÜRK ÖĞRENCİLERİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE TÜRKÇE ÖĞRENME TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Seda TÜRKAN

Kozyatağı Şükran Karabelli İlkokulu

sedaturkann@gmail.com

Sınıf Seviyesi:	5, 8
Yaş Grubu:	11-14
D-AOBM:	B1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar:	B1.D.2. Günlük konuşmalardaki deyimleri ve kalıp ifadeleri bağlamdan hareketle anlamlandırır. B1.D.37. Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder. B1.SE.5. Konuşmalara uygun ifade ve kalıpları kullanarak katılır.

ÖZET

Ana dili, eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin dil değerlendirmeleri, her iki dil üzerinden yapılmalı ve her iki dil üzerinden yeterlilik düzeylerine bakılmalıdır (Yazıcı ve Temel 2011). Öğrencilerin dil yeterlilikleri ise onların öz yeterlik algıları ve o dile karşı tutumlarıyla ilgilidir. Bu çalışmanın amacı Almanya’da yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin öz yeterlik algıları ile Türkçe öğrenme tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Almanya’nın Karlsruhe ve çevresinde Türkçe ve Türk kültürü dersine katılan 5 ve 8. sınıf arasındaki 102 iki dilli Türk öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada, Telef ve Karaca (2012) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği” ile Yağmur (2009) tarafından geliştirilen “Türkçenin Öğrenimi ve Öğretimi ile İlgili Düşünceler Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi ANOVA, Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak iki dilli Türk öğrencilerin öz yeterlik algıları ile Türkçe öğrenme tutumları arasında pozitif yönlü ilişki saptandığı bulunmuştur. Bu bağlamda yurtdışında görevlendirilen Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin öz yeterliği artırmaya yönelik çalışmaları öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumlarının gelişimine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlik, Türkçe öğrenme tutumu, iki dilli Türk öğrenciler.

GİRİŞ

Öz yeterlik kavramını ilk olarak Bandura (1977) Sosyal Bilişsel Kuramı’nda ortaya koymuştur. Öz yeterlik, belirli bir görevi başarmak için istenen davranışları düzenlemeye ve gerçekleştirmeye yönelik kişinin kapasitesine yönelik inançlarıdır (Bandura, 1997). Eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin öz yeterlik inançları, onların yaptıkları seçimlerde, gösterdikleri çabada, engellerle baş edebilme kararlılığında, düşünce kalıplarının ve duygusal tepkilerinin tümü üzerinde etkili olabilmektedir. Öğrencilerin öz yeterlik kararları özellikle gelecekteki işleyişe atıfta bulunabilir ve bu öncül özellik, akademik motivasyonda nedensel bir rol oynayarak öz yeterlik yargılarını konumlandırabilir. Bu bağlamda algılanan yüksek ve düşük öz yeterlik inançları sonuç beklentilerini de konumlandırabilir.

Yüksek öz yeterlik inancı olan öğrenciler, akademik anlamda yüksek sonuç beklentilerine sahip olabilir ve gerekli çabayı gösterebilirler. Düşük öz yeterlik inancı olan öğrenciler ise akademik anlamda daha düşük sonuç beklentilerine sahip olabilir ve düşük öz yeterlik inançlarının uzun sürmesi hâlinde öğrenilmiş çaresizlik hissedebilirler (Pajares, 2003; Zimmerman, 2000; Arslan, 2012).

Davranışların, bilişsel yargıların ve duyguların oluşumunda tutumun önemi büyüktür. Tutum, doğrudan gözlenemeyen ama gözlenebilen davranışlara neden olan, kişiyi davranışa hazırlayan bireye özgü eğilimdir. Doğuştan gelmeyen ve sonradan öğrenilen tutumlar doğrudan deneyimler yoluyla edinildiği gibi aile, sosyal çevre ve medya vasıtasıyla da öğrenilirler. Kişiyi özgü zihinsel bir değerlendirme olan tutum, olumlu ve olumsuz tutumlar olarak karşımıza çıkar (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Öz yeterlik ve tutumun ortak noktalarına bakıldığında her ikisinin de bireyi bir konuda davranışa iten yapılar olduğu anlaşılır. Bu nedenle öz yeterliğin ve tutumun birlikte ele alınıp araştırılması öğrenci davranışlarının anlaşılmasında önemli bir yere sahiptir. Alan yazını incelendiğinde öğrencilerin öz yeterlik ve tutum arasındaki ilişkilerini inceleyen çalışmalara rastlanır (Tuncer ve Akmençe, 2019; Ürün-Karahan, 2017; Ayan, 2014; Ünlü, 2014). Yapılan bu çalışmalarda öğrencilerin okulda okudukları bir ders üzerinden öz yeterlik ve tutumları arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk öğrenciler için Türkçe diline yönelik tutum ve görüşleri inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Aktürkoğlu ve Özyaydınlık, 2017; Arı, 2015; Bayat, 2016; Belet, 2009; Çelik, 2016; Eyüp ve Güler 2020; Gurbuz, 2017; Yağmur, 2009; Yıldız, 2013). Bu çalışmada ise yurt dışında yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin öz yeterlik algılarıyla Türkçe öğrenme tutumları arasındaki ilişkiye bakılacaktır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı Almanya’da Türkçe ve Türk kültürü dersi alan iki dilli Türk öğrencilerin öz yeterlikleri ile Türkçe öğrenme tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Problem

Almanya’da yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin öz yeterlik algıları ile Türkçe öğrenme tutumları arasındaki ilişkisi nedir?

Alt Problemler

1. İki dilli Türk öğrencilerin öz yeterlik algıları ne durumdadır?
2. İki dilli Türk öğrencilerin öz yeterlik algıları cinsiyet, sınıf, okula göre farklılık göstermekte midir?
3. İki dilli Türk öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşın tutumları ne durumdadır?
4. İki dilli Türk öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları cinsiyet, sınıf, okula göre farklılık göstermekte midir?
5. İki dilli Türk öğrencilerin öz yeterlik algıları ile Türkçe öğrenme tutumları arasındaki ilişki ne durumdadır?

YÖNTEM

Bu araştırma iki dilli Türk öğrencilerin öz yeterlik algıları ile Türkçe öğrenme tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin, varlığını, derecesini belirlemeye çalışan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2015). Araştırmanın çalışma grubunu Almanya’nın Karlsruhe ve çevresinde Türkçe ve Türk kültürü dersine katılan 5 ve 8. sınıf arasındaki 102 iki dilli Türk öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma 2019 yılının Temmuz ayında yapılmıştır.

Araştırmada, iki dilli Türk öğrencilerin öz yeterlik algılarını belirlemek için Muris (2001) tarafından geliştirilen, Telef ve Karaca (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, beş dereceli Likert tipi (1= hiç ve 5= çok iyi) ölçek olup, “Akademik Öz Yeterlik”, “Sosyal Öz Yeterlik” ve “Duygusal Öz Yeterlik” olmak üzere üç alt ölçekten ve 21 maddeden oluşmak-

tadır. Ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı .86'dır. Alt ölçeklerin güvenilirlik katsayısı akademik öz yeterlik için .84, sosyal öz yeterlik için .64 ve duygusal öz yeterlik için .78'tir. İki dilli Türk öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumlarını belirlemek için Yağmur (2009) tarafından geliştirilen "Türkçenin Öğrenimi ve Öğretimi ile İlgili Düşünceler Anketi" kullanılmıştır. Anket beş dereceli Likert tipi (1= kesinlikle katılmıyorum ve 5= kesinlikle katılıyorum) ölçek olup, 62 maddeden oluşmaktadır. Anketin güvenilirlik katsayısı .86'dır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi ANOVA, Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Veriler Jamovi (2020) (Versiyon 1.2) paket programıyla analiz edilmiştir. Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, öğrencilerin öz yeterlik algıları ve onun alt boyutlarına bakılmıştır. İki dilli Türk öğrencilerin genel olarak öz yeterlik algıları aritmetik ortalama puanları oldukça iyi yani yeterli düzeyindedir ($\bar{x} = 3,36$). Öğrencilerin öz yeterlik algılarına ilişkin ortalama puanları, ise sırasıyla; sosyal öz yeterlik algıları boyutunda iyi ($\bar{x} = 3,57$), akademik öz yeterlik algıları aritmetik boyutunda oldukça iyi ($\bar{x} = 3,34$) ve duygusal öz yeterlik boyutunda oldukça iyi ($\bar{x} = 3,21$) düzeyindedir. Öğrencilerin sosyal öz yeterlikleri en yüksek algılarıyken en düşük hissettikleri duygusal öz yeterlik algılarıdır.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, öğrencilerin öz yeterlik algıları ve onun alt boyutları cinsiyet, sınıf ve okula ilişkin demografik değişkenlere bakılmıştır.

Tablo 1

İki Dilli Türk Öğrencilerin Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre T Testi ile İncelenmesi

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	s	$S_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	df	p
Genel Öz Yeterlik	Kız	46	3,22	,561	,082	-2,220	100	,029*
	Erkek	56	3,47	,542	,072			
Akademik Öz Yeterlik	Kız	46	3,21	,667	,098	-1,857	100	,066
	Erkek	56	3,44	,628	,083			
Sosyal Öz Yeterlik	Kız	46	3,53	,604	,089	-0,563	100	,574
	Erkek	56	3,60	,615	,082			
Duygusal Öz Yeterlik	Kız	46	2,99	,697	,102	-3,029	100	,003**
	Erkek	56	3,40	,659	,088			

*p<0,05

**p<0,01

***p<0,001

Student t test

SS: Kareler Toplamı; Sd: Serbestlik Derecesi

Tablo 1 incelendiğinde genel öz yeterlik algısında ve alt boyutu duygusal öz yeterlik algısında anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Genel öz yeterlik algısı açısından kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 3,22; erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 3,47 olup aralarında anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($t(100) = -2,220$; $p < 0,05$). Duygusal öz yeterlik algısı açısından kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 2,99; erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 3,40 olup, aralarında yüksek ve anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($t(100) = -3,029$; $p < 0,01$).

İki dilli Türk öğrencilerin öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre ANOVA ile incelenmiş ancak genel öz yeterlik algılarında ve alt boyutlarında sınıf değişkeni açısından öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık ($p > 0,05$) bulunamamıştır.

Tablo 2*İki Dilli Türk Öğrencilerin Öz Yeterlik Algılarının Okula Göre ANOVA ile İncelenmesi*

	Okul	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Genel Öz Yeterlik	1. Werkrealschule	12	3,32	,526	4,023	,030*	2-3
	2. Realschule	72	3,42	,596			
	3. Gymnasium	18	3,11	,352			
Akademik Öz Yeterlik	1. Werkrealschule	12	3,36	,529	0,946	,401	
	2. Realschule	72	3,38	,683			
	3. Gymnasium	18	3,15	,604			
Sosyal Öz Yeterlik	1. Werkrealschule	12	3,55	,681	1,173	,326	
	2. Realschule	72	3,61	,626			
	3. Gymnasium	18	3,40	,476			
Duygusal Öz Yeterlik	1. Werkrealschule	12	3,11	,670	3,653	,041*	2-3
	2. Realschule	72	3,32	,708			
	3. Gymnasium	18	2,87	,613			

*p<0,05

**p<0,01

***p<0,001

SS: Kareler Toplamı

Almanya’da ilkokuldan sonra okullar üç tip, bazı bölgelerde dört tip, okul olarak ayrılmaktadır. Gymnasium akademik üst seviyedeki okul olarak, Realschule akademik orta düzeyli okul olarak, Hauptschule / Werkrealschule akademik biraz daha düşük düzeyli mesleğe yönelik okul olarak belirlenmiştir (Bildungswege, 2019; Güllüpınar, 2010). Tablo 2’de öğrencilerin öz yeterlik algıları okula göre ANOVA ile incelendiğinde genel öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Tabloda görüldüğü üzere genel öz yeterlik algısı açısından anlamlı farklılaşma ($F=4,023$; $p<0,05$) olup, realschulede okuyan öğrenciler ile gymnasiumda okuyan öğrenciler arasındadır. Realschulede okuyan öğrenciler ($\bar{x}=3,42$) gymnasiumda ($\bar{x}=3,11$) okuyan öğrencilerden daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Bununla birlikte duygusal öz yeterlik algısı açısından da anlamlı farklılaşma ($F=3,653$; $p<0,05$) olup realschulede okuyan öğrenciler ile gymnasiumda okuyan öğrenciler arasındadır. Realschulede okuyan öğrenciler ($\bar{x}=3,32$) gymnasiumda ($\bar{x}=2,87$) okuyan öğrencilerden daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahiptir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumlarına bakılmıştır. İki dilli Türk öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları aritmetik ortalama puanı yeterli düzeyindedir ($\bar{x}=3,45$).

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumları cinsiyet, sınıf ve okula ilişkin demografik değişkenlere bakılmıştır.

İki dilli Türk öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumlarının cinsiyete göre t testi ile incelendiğinde öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık ($p>0,05$) bulunamamıştır. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumları sınıfa göre ANOVA ile

incelendiğinde öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumlarında sınıf açısından anlamlı bir farklılık ($p>0,05$) bulunamamıştır. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumları okula göre ANOVA ile incelendiğinde yüksek ve anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir.

Tablo 3

İki Dilli Türk Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Karşın Tutumlarının Okula Göre ANOVA ile İncelenmesi

	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Türkçe Öğrenme Tutumu	1. Werkrealschule	12	3,20	,195	7,84	,002**	1-2
	2. Realschule	72	3,52	,471			
	3. Gymnasium	18	3,35	,403			

* $p<0,05$

** $p<0,01$ *** $p<0,001$ SS: kareler toplamı

Tablo 3’de öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumları açısından anlamlı farklılaşma ($F=7,84$; $p<0,01$) olup, werkrealschulede (akademik biraz daha düşük düzeyli mesleğe yönelik okul) okuyan öğrenciler ile realschulede (akademik orta düzeyli okul) okuyan öğrenciler arasındadır. Realschulede okuyan öğrenciler ($\bar{x}=3,52$) werkrealschulede ($\bar{x}=3,20$) okuyan öğrencilerden daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahiptir.

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda, iki dilli Türk öğrencilerin öz yeterlik algıları ile Türkçe öğrenme tutumları arasındaki ilişki ne durumda olduğunu belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4

İki Dilli Türk Öğrencilerin Öz Yeterlik Algıları ile Türkçe Öğrenme Tutumları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

	Genel Öz Yeterlik		Akademik Öz Yeterlik		Sosyal Öz Yeterlik		Duygusal Öz Yeterlik	
	r	P	r	P	r	P	r	P
Türkçe Öğrenme Tutumu	0,351	0,000***	0,307	0,000***	0,210	0,017*	0,325	0,000***

* $p<0,05$

** $p<0,01$ *** $p<0,001$ Pearson korelasyon analizi

Tablo 4’te iki dilli Türk öğrencilerin öz yeterlik algıları ile Türkçe öğrenme tutumları arasında pozitif yönlü (öğrencilerin öz yeterlik algıları arttıkça Türkçe öğrenme tutumları artan) %35,1 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır ($r:0,351$; $p=0,000$; $p<0,001$). Bununla birlikte öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal öz yeterlik algılarıyla Türkçe öğrenme tutumları arasında da pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin akademik öz yeterlik algıları ile Türkçe öğrenme tutumları arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki %30,7 düzeyinde ve anlamlıdır ($r:0,307$; $p=0,000$; $p<0,001$). Öğrencilerin sosyal öz yeterlik algıları ile Türkçe öğrenme tutumları arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki %21 düzeyinde ve anlamlıdır ($r:0,210$; $p=0,017$; $p<0,05$). Öğrencilerin duygusal öz yeterlik algıları ile Türkçe öğrenme tutumları arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki %32,5 düzeyinde ve anlamlıdır ($r:0,325$; $p=0,000$; $p<0,001$).

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İki dilli Türk öğrencilerin öz yeterlik algıları ile Türkçe öğrenme tutumları yeterli düzeydedir ve aralarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İki dilli Türk öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz yeterliklerin artmasıyla Türkçe öğrenme tutumların artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ünlü'nün (2014) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin genel, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik algıları ile Türkçe öğrenme tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olması bu araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmada öz yeterlik algısı açısından cinsiyete ve okul çeşidine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Genel öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik algısı açısından erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha yüksek bir öz yeterlik algısına sahiptir. Bu durum erkek öğrencilerin genel yetenek yargılarının ve olumsuz duygularla baş edebilme yargılarının yüksek olduğunu gösterebilir. Ayrıca genel öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik algısı açısından realschulede okuyan öğrenciler gymnasiumda okuyan öğrencilerden daha yüksek bir öz yeterlik algısına sahiptir. Almanya'da gymnasium akademik üst düzey okul olarak, realschule akademik orta düzeyli okul olarak, weakrealschule akademik biraz daha düşük düzeyli bir mesleğe yönelik okul olarak belirlenmiştir (Bildungswege, 2019). Realschulede okuyan öğrencilerin gymnasiumda okuyan öğrencilerden genel öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik algısı açısından daha yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olması, gymnasium öğrencisinin yoğun dersler altındayken genel yetenek yargılarında ve olumsuz duygularla baş edebilme yargılarında azalma olduğunu gösterebilir.

Araştırmada Türkçe öğrenmeye karşın tutumları açısından okul çeşidine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Realschulede okuyan öğrenciler werkrealschulede okuyan öğrencilerden daha yüksek Türkçe öğrenme tutumuna sahiptir. Bu durum başarı arttıkça Türkçe öğrenmeye karşın tutumunda arttığını gösterebilir.

Sonuç olarak yurt dışında görevlendirilen Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz yeterliği artırmaya yönelik çalışmalarının, öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumlarının gelişimine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Pajares (2003) öğrencilerin yaşamları boyunca kendilerine hizmet edecek öz yeterlik inançlarını geliştirmede öğretmenlerin yardımcı olmada etkili ve sorumlu olduğunu belirtir. Bununla birlikte dijitalleşen eğitim sistemi içerisinde iki dilli Türk öğrencilerin öz yeterliliğini artırmak için Türkçe ve Türk kültürü derslerinde dijital veri tabanlı çalışmaların yapılması; iki dilli Türk öğrencilerin rehberlik çalışmalarında öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz yeterliklerini artırıcı etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktürkoğlu, B., & Özaydınlık, K. (2017). The Perceptions of Turkish children living in Germany towards Turkish, learning and using Turkish. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2345-2356.
- Arı, T. G. (2015). *İki dilli Türk çocuklarının ve velilerin ana dili Türkçeyi öğrenme tutumları (Aisne Bölgesi-Fransa Örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Ayan, A. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları, motivasyonları, kaygıları ve tutumları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bayat, A. (2016). İki dillilik bağlamında İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme durumları. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin anadili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Bildungswege in Baden-Württemberg Abschlüsse und Anschlüsse Schuljahr 2020-2021. (2019). *Ministerium für kultus, jugend und sport*. https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/document-s_E-589986806/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202020/Bildungswege%2020_21.pdf
- Çelik, Y. (2016). *Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına öz düzenleyici öğrenme stratejileriyle Türkçe öğretimi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Eyüp, B., & Güler, E. B. (2020). İki dilli Türk çocukların dil tercihleri ve bu tercihlerinin sebepleri: Londra örneği. *Researcher*, 8(3), 1-24.
- Gurbuz, O. (2017). Fransa’da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumları ve Fransa’daki ana dil eğitim politikaları. *Sobider Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 1-25.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. (16. Basım). Evrim Yayınevi.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (28. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz yeterlik ölçeği; geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.
- Tuncer, M., & Akmençe, A. E. (2019). Yabancı dile yönelik kaygı, özyeterlik ve tutum arasındaki ilişkiler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 1-13
- Ürün-Karahan, B. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının Türkçe dersi öz Yeterlik algıları ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2616-2626.
- Ünlü, S. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yazıcı, Z., & Temel, Z. F. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 145-158.
- Yağmur, K. (2009). Batı Avrupa’da anadili Türkçe olan öğrencilere Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi ve kuramsal sorunlar. Yaylı, D., & Bayyurt, Y.(Eds.). *Yabancılar Türkçe Öğretimi içinde* (s.236-260). Anı Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2013). Learners’ views on the teaching of Turkish as a mother tongue in Germany. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1083-1113.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

