



# TÜRKÇE VE DİL EĞİTİMİNDE İYİ UYGULAMALAR KONFERANSI

*“Millî Kültür ve Değerler Edinimi Eylem Araştırması”*

*Bildiri Kitabı*

**1**

**20-22 Mayıs 2025**

**ANKARA**



**Yusuf TEKİN**

*Millî Eğitim Bakanı*

Dil, milletin zamanla yoğrulmuş sesidir; düşünceler kelimelerle şekillenir, duygular cümlelerle dile gelir, hayat kavramlarla anlam bulur. İnsan zihninin derinliklerine inen her duygu, her düşünce, eninde sonunda dile muhtaçtır. O sebeptendir ki Millî Eğitim Bakanlığı olarak eğitim sistemimizin asli sütunlarından biri olarak gördüğümüz Türkçenin öğretimine özel bir ihtimam göstermekteyiz. Çünkü ana dili sadece bir iletişim aracı olmanın yanında bir düşünme biçimi, bir duygu mimarisi, bir kimlik dokusudur. Çocuklarımızın Türkçeyi doğru, derinlikli ve estetik biçimde kullanabilmeleri millî kimliklerinin billurlaşması ve kültürel şuurlarının kökleşmesi açısından da bir zarurettir.

Zira insan dili kadar düşünür, dili kadar duyar, dili kadar var olur. Kelimelerle sınırlı olmayan bir dünya tahayyülü mümkün değildir. Türkçeye değer vermek, aslında kendi aklımıza, kendi hikâyemize, kendi geleceğimize sahip çıkmaktır.

Bu bakışla Türkçe derslerinde sınıf geçme notunun yükseltilmesi, yüzeysel bir tedbir değil; ana dili merkeze alan bir zihniyet dönüşümünün işaretidir. Öte yandan, dil derslerinin yalnızca dilbilgisi düzeyinde ölçülmesini yeterli görmeyip okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dört temel beceriyi esas alarak öğrencilerimizin dil yetkinliğini çok yönlü bir biçimde geliştirmeyi amaçlıyoruz. Çünkü biz inanıyoruz ki; dili gelişen bireyin yalnızca dili değil, düşünme, anlama, anlatma ve ilişki kurma biçimi de zenginleşir. Türkçenin derinliğiyle temas eden her çocuk, aynı zamanda kendine, milletine ve insanlığa açılan yeni bir kapıyı aralamış olur.

Bu sebeple bizler, eğitimi yalnızca bilgi aktarımından ibaret gören sınırlı bir yaklaşımı reddediyor; insanı bütün yönleriyle kavrayan bir anlayışı esas alıyoruz. Bilgiyle donanmış ama şahsiyet inşası ihmal edilmiş bir neslin, hakikate ulaşması ve hayata yön vermesi mümkün değildir. Bu yüzden, eğitimin ruhlara ve kalplere dokunan yönünü asli bir vazife olarak görmekteyiz. Bakanlık olarak gayemiz; bu toprakların sesini ve hikmetini duyan, yüksek idrak ve derin feraset sahibi, şahsiyetli bireyler yetiştirmektir. Arzumuz; gençlerimizin millî bir bakışla, kadim irfanımızdan süzülen değerlerle donanarak hayata dâhil olmalarıdır.

İşte bu yüksek gayenin mücessem bir ifadesi olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bir yandan çağın dinamiklerini gözetirken, öte yandan köklerimize sadakati ve medeniyetimizin kelime kelime örülmüş mirasını esas almaktadır. Ruh ve beden bütünlüğüne sahip, yetkin ve erdemli bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bu model; sadece müfredat değişimi değil, aynı zamanda bir medeniyet iddiasıdır. Eğitim politikalarımızın kalbinde, millî kültürümüzün, tarihî hafızamızın ve toplumsal değerlerimizin yeni nesillere aktarılması yer almaktadır. Bu doğrultuda; iyilik, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi kök değerlerin öğrencilerimizce içselleştirilmesi, geleceğe bırakacağımız en büyük mirastır.

Türkçenin imkânlarını derinlemesine kullanan bir birey, yalnızca cümle kurmaz; düşünce kurar, duygu inşa eder, hayata mana katar. Zihin dünyası kelimelerle genişler, gönül dünyası anlamla derinleşir. Türkçeyi iyi bilen, iyi kullanan, ona özenle yaklaşan bir nesil; aynı zamanda estetik zevki gelişmiş, değerlerini içselleştirmiş, düşünce dünyası zengin bireylerden oluşur.



**Cihad DEMİRLİ**

*Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı*

## SUNUŞ

Türkçemiz, köklü medeniyet mirasımızın ve bizi biz yapan değerlerin taşıyıcısıdır. Millî kültürün ve değerlerin yaşatılması ve yeni kuşaklara aktarılması, dilin doğru ve güçlü bir biçimde edinilmesine ve kullanılmasına bağlıdır. Etkin bir dil eğitimi, fertlerin şahsiyet inşasında sağlam temeller oluşturan ve millî şuurun gelişimine önemli katkılar sağlayan araçlardan biridir. Bu çerçevede çağın ihtiyaç duyduğu becerilere sahip, ahlaki bakımdan gelişmiş, millî ve manevî değerlere sahip erdemli insan yetiştirmenin önemini farkında olarak Türkiye Yüzyılı'nın sağlam temeller üzerinde yükselmesine destek olmaya gayret ediyoruz.

Bu anlayış doğrultusunda, 20-22 Mayıs 2025 tarihlerinde dördüncüsü düzenlediğimiz Türkçe ve Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar Konferansı, bu yıl "Millî Kültür ve Değerler Edinimi Eylem Araştırması" temasıyla gerçekleştirilmiştir. Konferansın hazırlık sürecinde başvuru almak amacıyla oluşturulan sisteme, tüm okul kademelerinden ve birçok üniversiteden toplam 316 iyi uygulama başvurusu yapılmış; bu başvurular, farklı üniversitelerden akademisyenlerin yer aldığı 58 kişilik hakem heyeti tarafından bilimsel yöntemlere dayalı iki aşamalı bir değerlendirme sürecinden geçirilmiştir. Titiz bir değerlendirme sonucunda 80 bildiri sahibi sözlü sunum yapmaya hak kazanmıştır.

Konferans süresince farklı illerden ve kurumlardan öğretmenler, akademisyenler ve öğrencilerin katkılarıyla 80 sözlü sunum, 23 poster sunum, üç panel oturumu, dört atölye çalışması ve çeşitli kurumların stantları yer almıştır. "Köklerden Geleceğe", "Dil Ekseninde Kültür ve Gönül Coğrafyamız" ve "Millî Kültür ve Değerler Edinimi" başlıklı panellerde alanında uzman isimler görüşlerini paylaşmış; ayrıca keçe çalışmaları, dil öğretiminde kültürel etkileşim, TYMM Erdem-Değer-Eylem Çerçevesinde etkinlik tasarımı ve akademik yazma gibi konularda atölyeler düzenlenmiştir. Böylece Türkçe ve dil eğitime yönelik özgün, etkili ve teknolojik gelişmelere uyumlu iyi uygulamaların paylaşılması, yaygınlaştırılması ve bu alandaki iş birliği imkânlarının artırılması hedeflenmiştir.

Konferans serisine destekleri için Sayın Cumhurbaşkanımız Recep Tayyip ERDOĞAN'a şükranlarımı arz ederim. Onursal Başkanımız Sayın Bakanımız Yusuf TEKİN'e sunduğu imkân ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Konferansın gerçekleşmesinde katkılarını esirgemeyen kıymetli paydaşımız Türk Dil Kurumuna, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı mensuplarına, bilim ve değerlendirme kurullarına, öğretmen ve akademisyenlerimize, konferansa değer katan davetli konuşmacılara ve öğrencilerimize sevgi ve saygılarımı sunarım.

## DÜZENLEME KURULU

### KONFERANS ONURSAL BAŞKANI

Prof. Dr. Yusuf TEKİN  
Millî Eğitim Bakanı

### KONFERANS BAŞKANI

Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı

### KONFERANS DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Osman MERT, Türk Dil Kurumu Başkanı  
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Talim ve Terbiye Kurulu Başkan Yardımcısı  
Doç. Dr. Harun ŞAHİN, Türk Dil Kurumu Başkan Yardımcısı  
Mehmet Nezir GÜL, Talim ve Terbiye Kurulu Başkan Yardımcısı

### DÜZENLEME KURULU BAŞKANI

Hatice Nur KİRAZ AKKAŞ, TTKB Eğitim Araştırmaları Daire Başkanı

### DÜZENLEME KURULU

Dr. Yasemin ÇİMEN, TTKB Millî Eğitim Uzmanı  
Dr. H. Emre PEKYÜREK, TDK Bilimsel Çalışmalar Müdürü  
Dr. Reşide GÜRSES, AYK Uzmanı  
Mazhar ALTINDIŞ , TTKB Şube Müdürü  
Özlem GÜNER, TTKB Şube Müdürü  
Esmâ Burcu KUŞ, TTKB Başöğretmen  
Kadriye ÖĞÜT, TTKB Başöğretmen  
Seda ÇELİK, TTKB Başöğretmen  
Ayça KÖKSAL, TTKB Uzman Öğretmen  
Canan KANOĞLU, AYK Uzmanı  
Elif KARAKUŞ, AYK Uzmanı  
Elif TERTEMİZ ARAT, TTKB Uzman Öğretmen  
Esra GÜMÜŞ, TTKB Uzman Öğretmen  
Şebnem Betül AKALIN, TTKB Uzman Öğretmen  
Neslihan BAL, TTKB Öğretmen  
Ferit SOĞUKÇEŞME, Programcı  
Nisa Nur GÜNEYLİ, TTKB Büro Personeli

### BİLDİRİ İNCELEME KURULU

Prof. Dr. Mehmet GEDİZLİ  
Prof. Dr. Özcan BAYRAK  
Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN  
Doç. Dr. Canan OLPAK KOÇ  
Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU  
Doç. Dr. Özgür SİREM  
Doç. Dr. Selçuk ATAY  
Dr. Öğr. Üyesi Cenk YOLDAŞ  
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DOYUMGAÇ  
Dr. Öğr. Üyesi Murat AYAR  
Dr. Öğr. Üyesi Neşe UYGUN  
Dr. Öğr. Üyesi Tuğrul Gökmen ŞAHİN  
Dr. Yasemin ÇİMEN

### DİL OKUMA

Özlem GÜNER  
Kadriye ÖĞÜT  
Ayça KÖKSAL  
Şebnem Betül AKALIN

### GRAFİK TASARIM

Esmâ Burcu KUŞ  
Neslihan BAL

### ISBN 978-975-11-9146-5

*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, yayını, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.*

## BİLİM VE DEĞERLENDİRME KURULU

- Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet Emre BİLGİLİ, Türkiye Maarif Vakfı Başkanlığı  
Prof. Dr. Azmi ÖZCAN, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi  
Prof. Dr. Cihat YAŞAROĞLU, İnönü Üniversitesi  
Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU, İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Dinçer KOÇ, İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi  
Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA, İstanbul Üniversitesi, TDK Bilim Kurulu Üyesi  
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Güner Konedralı, Atatürk Öğretmen Akademisi Uluslararası Final  
Üniversitesi, TDK Bilim Kurulu Üyesi  
Prof. Dr. Güray KIRPIK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Hasan KAPLAN, Yalova Üniversitesi  
Prof. Dr. Hasan MEYDAN, Sakarya Üniversitesi  
Prof. Dr. Hatice GÜNEŞ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN, İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. İdris Nebi UYSAL, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. İlyas KEMALOĞLU, Türk Kültürüne Hizmet Vakfı  
Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TDK Bilim Kurulu Üyesi  
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Kenan GÜRİSOY, Büyükelçi/Akademisyen  
Prof. Dr. Kürşad Çağrı BOZKIRLI, Kafkas Üniversitesi, TDK Bilim Kurulu Üyesi  
Prof. Dr. Mehmet GEDİZLİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet KARA, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Murat KACIROĞLU, Erzurum Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Murteza BEDİR, Türkiye Diyanet Vakfı-İslam Araştırmaları Merkezi  
Prof. Dr. Mustafa GÜNEŞ, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa TAHİROĞLU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Özcan BAYRAK, Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ, Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Seyfi YILDIRIM, Hacettepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Seyfullah YILDIRIM, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ülker ŞEN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Veysel ÖZDEMİR, Fırat Üniversitesi

## BİLİM VE DEĞERLENDİRME KURULU

- Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yılmaz DAŞÇIOĞLU, Sakarya Üniversitesi  
Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yusuf ALPAYDIN, Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yusuf UYAR, Gazi Üniversitesi, TDK Bilim Kurulu Üyesi  
Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ, Balıkesir Üniversitesi  
Doç. Dr. Ayşe AKSU, İstanbul Medeniyet Üniversitesi  
Doç. Dr. Canan OLPAK KOÇ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Doç. Dr. Emrah BOYLU, Bartın Üniversitesi, TDK Bilim Kurulu Üyesi  
Doç. Dr. Filiz ELMALI, Fırat Üniversitesi  
Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU, Ordu Üniversitesi  
Doç. Dr. İbrahim Halil ÜÇER, İslam Düşünce Atlası  
Doç. Dr. Neşe Kara ÖZKAN, Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Doç. Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Doç. Dr. Özgür SİREM, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM, Yıldız Teknik Üniversitesi  
Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, TDK Bilim Kurulu Üyesi  
Doç. Dr. Sedef BULUT, Ankara Üniversitesi  
Doç. Dr. Selçuk ATAY, Karabük Üniversitesi  
Doç. Dr. Soner AKŞEHİRLİ, Ege Üniversitesi, TDK Bilim Kurulu Üyesi  
Doç. Dr. Tarık DEMİR, Gazi Üniversitesi TÖMER  
Doç. Dr. Umut BAŞAR, İnan Eğitim Müşaviri  
Doç. Dr. Vahdettin IŞIK, İbn Haldun Üniversitesi  
Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Yunus PUSTU, Türk Tarih Kurumu  
Dr. Öğr. Üyesi Cenk YOLDAŞ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DOYUMGAÇ, Adıyaman Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Kurtuluş ÖZTÜRK, Marmara Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Kübra CEVHERLİ, Sakarya Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Murat AYAR, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi  
Dr. Necdet SUBAŞI, MEB Bakan Danışmanı  
Dr. Öğr. Üyesi Neşe UYGUN, Gaziantep Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Özlem BAYRAK CÖMERT, Gazi Üniversitesi  
Dr. Savaş Şafak BARKÇIN  
Dr. Öğr. Üyesi Tacettin ŞİMŞEK, Atatürk Üniversitesi, TDK Bilim Kurulu Üyesi



## BİLİM VE DEĞERLENDİRME KURULU

Dr. Öğr. Üyesi Tuğrul Gökmen ŞAHİN, İnönü Üniversitesi

Dr. Banu ALTINOVA, Harun Çakmak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Dr. Emine ŞİMŞEK, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Dr. Fatma GÖZALAN ÇİÇEK, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Dr. Günay ŞEN, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Dr. Hatice HERDİLİ ŞAHİN, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Dr. Yasemin ÇİMEN, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Emine DEMİREL KAYA, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Ferda KOÇAK, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

# İÇİNDEKİLER

<b>TAKDİM</b> .....	<b>III</b>
<b>SUNUŞ</b> .....	<b>V</b>
<b>DÜZENLEME KURULU</b> .....	<b>VI</b>
<b>BİLİM VE DEĞERLENDİRME KURULU</b> .....	<b>VII</b>
DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMI YOLUYLA DEĞERLER EĞİTİMİNİ DESTEKLEME: 5. SINIF TÜRKÇE KİTABI ÖRNEĞİ.....	<b>1</b>
DİJİTAL HİKÂYELEME YOLUYLA İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE MİLLÎ KÜLTÜR ÖGELERİ VE DEĞERLER FARKINDALIĞININ GELİŞTİRİLMESİ.....	<b>11</b>
VODCAST ÜRETİMİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE KONUŞMA ÖZ YETERLİLİK ALGISINA ETKİSİ.....	<b>19</b>
İLKOKUL 4. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE YARATICI YAZMA UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN YAZMA KAYGISI VE YARATICI YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ.....	<b>29</b>
TÜRKÇE DİL ÖĞRETİMİNDE YARATICI YAZMA SÜRECİ: HAFTALIK KÜLTÜREL DEĞERLER TABANLI HİKÂYE YAZMA UYGULAMASI.....	<b>41</b>
MİLLÎ KÜLTÜR UNSURU GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARINDA DEĞERLER VE TASARIM GELİŞTİRME ÖRNEĞİ.....	<b>49</b>
KÜLTÜREL MİRAS ARACI OLARAK YAZARLIK ATÖLYESİ.....	<b>59</b>
ÂŞIKLIK GELENEĞİNİN KUVAYİMİLLİYE KAHRAMANLARININ TANITIMINDAKİ ETKİN ROLÜ: USTURUMCALI HALİL EFE ÖRNEKLEMİ.....	<b>71</b>
SANATIN İZİNDE: YAZMAYA YÖNELİK OLUMLU TUTUM GELİŞTİRME VE DEĞERLER EĞİTİMİ.....	<b>81</b>
DÜŞÜNCE DUVARININ DEĞERLER EĞİTİMİNE KATKISI.....	<b>91</b>
KÜLTÜR ELÇİLERİ ÇOCUKLAR.....	<b>101</b>
DİJİTAL HİKÂYELERİN TÜRKÇE DERSİNDE İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE PROZODİK OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ.....	<b>111</b>
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KÜLTÜREL GELİŞİM VE DEĞERLER EDİNİMİ AMACIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN YEREL PROJELER: “DİYARBAKIR-KOZA PROJESİ ÖRNEĞİ”.....	<b>119</b>
MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞERLERİN DİYALOGİK ÖĞRENME YOLUYLA EDİNİMİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI ..	<b>127</b>

## İÇİNDEKİLER

YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENİMİNDE AİLE KATILIMININ ROLÜ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI (SENEGAL MAARİF OKULLARI ÖRNEĞİ).....	135
YENİLİKÇİ ETKİNLİKLERLE GERÇEKLEŞTİRİLEN DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI.....	145
SÖZDEN SÖYLEME, GELENEKTEN GELECEĞE: MASAL EVİ'NİN DİL, KÜLTÜR VE DEĞER EDİNİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ .....	161
GEÇMİŞİN MELODİLERİ, GELECEĞİN KELİMELERİ: KÜLTÜREL MİRAS ARACILIĞIYLA YABANCI DİL ÖĞRENİMİ .....	175
TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ BAĞLAMINDA MESNEVİ'DEN SEÇME ÖYKÜLERLE DEĞERLER EĞİTİMİ .....	185
YEREL KÜLTÜRÜN SESİ: GİRESUN AĞZI SÖZLÜĞÜ .....	195
KÜLTÜR AKTARIMI KAPSAMINDA ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AHİ KÜLTÜRÜNE YÖNELİK BİLİNÇLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI .....	205
DİLİMİZİN ZENGİNLİKLERİ PROJESİYLE MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞER EDİNİMİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ .....	219
ORTAÖĞRETİM 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP TERCİHLERİNDE MİLLÎ KÜLTÜRE YÖNELİK YAKLAŞIMLARI .....	227
MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞERLER EDİNİMİ KAPSAMINDA UYGULANAN TARİH YAZAN ÇOCUKLAR PROJESİNİN ÖĞRETMENLER GÖZÜYLE İNCELENMESİ .....	233
ÇEVİRİM İÇİ ORTAMLARIN İNGİLİZCE DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE KATKISI .....	243
MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞER AKTARIMINDA TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF (FLIPPED CLASSROOM) YÖNTEMİ İLE DİJİTAL YAZARLIK .....	251
TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NİN EĞİTİM POLİTİKALARI DOĞRULTUSUNDA ORTAÖĞRETİMDE GÖKTÜRKÇENİN SEÇMELİ DERS OLARAK ÖĞRETİMİ .....	261
TÜRKÇE DERSİNDE MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞERLER EĞİTİMİ EYLEM ARAŞTIRMASI.....	269
İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE MİLLÎ DEĞERLERİN KAZANIMI: DİSİPLİNLER ARASI UYGULAMALI BİR MODEL ÖNERİSİ.....	277
MOTİFLERİN DİLİ .....	283

## İÇİNDEKİLER

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEREN ÇOCUKLARA TÜRK KÜLTÜRÜ VE DEĞERLERİNİN ÖĞRETİMİNDE İÇERİK VE DİL BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRENME (CLIL) YÖNTEMİNİN KULLANIMI ...	295
ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK TARİHİ EĞİTİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME SÜRECİNDE YARATICI DRAMA KULLANIMI.....	307
YÜKSEKÖĞRETİMDE ORTAK ZORUNLU DERSLERİN MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞERLERLE İLİŞKİSİ.....	321
SCAMPER TEKNİĞİ VE DEDE KORKUT: DEĞERLER EĞİTİMİ ÜZERİNE YARATICI BİR YORUM.....	331
ANADOLU MASALLARI, KÜLTÜR VE KİMLİK: ZİHİN HARİTALARIYLA KÜLTÜREL DEĞERLERİN KAZANDIRILMASI.....	341
ESKİ TÜRK OYUNLARIYLA İNGİLİZCE DERSİNDE MİLLÎ DEĞER ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI.....	355
AĞIT-MEKÂN-ŞAHSİYET ÜÇLEMESİNDE KÜLTÜREL MİRASLARLA DEĞER AKTARIMI “ECDADA VEFA, AĞITLARLA TABYALARDA”.....	365
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DEĞERLER VE KÜLTÜR AKTARIMI: MASAL ÇEVİRİSİ TEMELLİ BİR EYLEM ARAŞTIRMASI .....	373



## **BİLDİRİLER**



## DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMI YOLUYLA DEĞERLER EĞİTİMİNİ DESTEKLEME: 5. SINIF TÜRKÇE KİTABI ÖRNEĞİ

**Ahmet YERLİKAYA**

**Tekirdağ İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi**

**ayerlikaya58@gmail.com**



### ÖZET

Değerler eğitimi, bireylerin toplumsal hayata uyum sağlaması ve ahlaki gelişimlerini desteklemesi açısından eğitimin temel unsurlarından biridir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024-2025 öğretim yılı için hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde oluşturulan *5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*'nda da öğrencilerin sevgi, saygı, vatanseverlik, hoşgörü, dürüstlük, sorumluluk gibi temel değerleri kazanmaları hedeflenmektedir. Ancak bu değerlerin sunumunda geleneksel anlatım tekniklerinin ağırlıklı olarak tercih edilmesi, özellikle dijital çağın dinamiklerine alışkın ve dikkat süresi sınırlı olan öğrenciler için yeterince etkili olmayabilmektedir. Alan yazınındaki araştırmalar, görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin bilişsel katılımını artırmada ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda dijital hikâye anlatımı, değerler eğitimi açısından güçlü ve çağdaş bir alternatif sunmaktadır. Bu meta-sentez çalışmasının temel amacı, *5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı* özelinde değer odaklı metinlerin dijital hikâye anlatımıyla zenginleştirilmesinin öğrenci kazanımlarına etkisini ve potansiyelini ele alan mevcut nitel araştırmaların bulgularını bütüncül bir bakış açısıyla yorumlayarak sentezlemektir. Metin, ses ve görsel unsurları bütüncül bir biçimde bir araya getiren bu anlatım türü, öğrencilerin kavrama düzeylerini artırırken aynı zamanda empati kurma, iş birliği yapma ve yaratıcı düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Örneğin "dürüstlük" temalı bir metinde karakterin yaşadığı içsel çatışmalar dijital ortamda canlandırıldığında öğrenciler dürüstlük kavramını yalnızca bilişsel düzeyde değil, duygusal düzeyde de içselleştirebilmektedir. Benzer şekilde çoklu ortam desteği sayesinde "empati" gibi soyut temalar daha derinlemesine işlenebilmekte ve öğrencilerde beklenen değer davranışlarının gelişimini desteklemektedir. Dijital hikâye anlatımının sağladığı bu çok katmanlı yapı, geleneksel metinlerin sınırlı kaldığı duyuşsal etkiyi tamamlayarak değerlerin daha etkili bir biçimde aktarılmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca bu yöntem, öğrenciyi pasif bir alıcı olmaktan çıkarıp kendi öğrenme sürecinin aktif bir katılımcısı hâline getirerek öğrenmeye yönelik motivasyonlarını da güçlendirmektedir. Sonuç olarak değerler eğitiminin dijital hikâye anlatımıyla desteklenmesi, 5. sınıf düzeyindeki öğrenciler için öğrenme sürecini

daha anlamlı, etkili ve kalıcı hâle getirme potansiyeli taşımaktadır. Bu doğrultuda öğretim programlarına dijital hikâye anlatımının dâhil edilmesi, öğretmenlerin bu alanda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve ders içeriklerinin dijital anlatıma uygun biçimde yeniden tasarlanması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** dijital hikâye anlatımı, değerler eğitimi, Türkçe, görsel bellek, hikâye, değer, öğrenci katılımı

## GİRİŞ

Eğitim, bireylerin topluma uyum sağlamaları, kendilerini geliştirmeleri ve sorumluluk sahibi olmaları için temel bir araçtır. Bu süreçte değerler eğitimi, öğrencilerin ahlaki, sosyal, kültürel ve evrensel değerleri içselleştirmelerine yardımcı olarak önemli bir rol oynar. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler eğitime büyük önem verilmekte ve bu değerlerin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Değerler eğitimi, 2010 yılında yayımlanan *İlk Ders Genelgesi* ile okullarda resmîleőtmiştir ve 18. Millî Eğitim Őurası'nda değerlerin önemi vurgulanmıştır (Özdemir, 2019).

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, öğrencilere değerleri aktarmayı amaçlayan çeőtli metinleri içermektedir. Bu metinler genellikle hikâye, Şiir, deneme gibi farklı türlerde olabilir ve öğrencilere dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk, adalet gibi kök değerleri kazandırmayı hedefler. Türkçe ders kitabı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda onların ahlaki ve sosyal gelişimine de katkıda bulunmayı amaçlar. Ancak geleneksel yöntemlerle sunulan bu metinler, öğrencilerin ilgisini çekme ve değerleri etkili bir şekilde aktarmada sınırlı düzeyde katkı sağlayabilmektedir.

Yapılan araştırmalarda güçlü ve etkili bir öğretim aracı olduğu çokça ifade edilen dijital hikâyenin ders içerisindeki zamanı etkin kullanma haricinde çeőtli amaçları vardır. Dijital Hikâye Anlatımı (DHA); öğrencilere akademik başarılar kazandırma haricinde dijital okuryazarlık, yaratıcı düşünce ve öğrencilerin derse yönelik istekliliğini arttırma konusunda çeőtli imkânlar sağlamaktadır (Karataş vd., 2016). Bu noktada dijital hikâye anlatımı yöntemi, değerler eğitimi daha etkili ve ilgi çekici bir şekilde sunmak için önemli bir potansiyele sahiptir.

Bu yöntem, öğreticilere ve öğrencilere hikâyelerini daha yaratıcı ve etkili bir şekilde sunma imkânı verirken onların isteklerini artırır, kalıcı öğrenmeyi destekler ve sosyal ve duygusal beceriler, dil ve iletişim becerileri, üst düzey düşünme becerileri, benlik becerileri, öğrenme becerileri, çalışma becerileri, okuryazarlık becerileri gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Dijital hikâyeler, öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak öğrenme süreçlerini daha anlamlı ve keyifli hâle getirebilir. Öğrenciler, dijital hikâye oluştururken kendi öğrenmelerini yönetirler ve daha fazla sorumluluk alırlar.



Bu makalede, *5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*'nda yer alan değer odaklı metinlerin dijital hikâye anlatımı yöntemiyle yeniden ele alınmasının, öğrencilerin değer kazanım süreçlerine olan olumlu etkisi incelenmiştir. Ayrıca dijital hikâye anlatımının değerler eğitimindeki potansiyeli tartışılmıştır. Bu bağlamda çalışma, DHA'nın değerler eğitimine potansiyel katkılarını ortaya koyarak uygulamaya yönelik öneriler sunmayı hedeflemektedir.

### **Değerler Eğitimi**

Değerler eğitimi; bireyin temel insani değerleri tanımasını, anlamasını, içselleştirmesini ve bu değerleri yaşam biçimi hâline getirmesini hedefleyen bir eğitim sürecidir. Söz konusu süreçte amaç, bireyin yalnızca bilgi edinmesini değil aynı zamanda ahlaki ve etik tutarlılık geliştirerek bu bilgileri davranışlarına yansıtmasını sağlamaktır. Halstead ve Taylor (2000), değerler eğitimini "(...) neyin doğru, neyin yanlış olduğuna karar verme, neyin önemli olduğuna ilişkin farkındalık geliştirme ve bu farkındalık doğrultusunda tutum geliştirme süreci (...)" olarak tanımlar (Akt: Keskin, 2021, s. 431).

Türkiye'de değerler eğitimi, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren çeşitli şekillerde eğitim sisteminin içinde yer almıştır. 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimin birleştirilmesinde millî ve manevi değerlerin aktarılması amacı güdülmüştür. 1973 tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde eğitimin temel amaçlarından biri olarak "Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı, millî ahlak ve kültür değerlerine saygılı bireyler yetiştirmek" açıkça ifade edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değerler eğitimini "erdem, değer ve eylem" üçlüsü etrafında yapılandırmıştır. Bu modelde yalnızca soyut değer bilgisi değil, değer temelli davranış geliştirme ve içsel dönüşüm amaçlanmaktadır. Model, bireyin kendi potansiyelini fark etmesini, yaşadığı toplumla sorumlu ve anlamlı ilişkiler kurmasını sağlayacak ahlaki temelleri oluşturmayı hedefler.

Modelde değerler eğitimi yalnızca din kültürü ve ahlak bilgisi veya sosyal bilgiler gibi derslerle sınırlı olmamakla birlikte tüm derslerde disiplinler arası biçimde ele alınarak bütüncül bir gelişim hedeflenmektedir. *5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*'nda yapılan içerik analizinde de bu modelin izleri açıkça görülmekte; hikâye, şiir ve diyaloglar aracılığıyla öğrencilerin "sorumluluk, yardımseverlik, sabır, çalışkanlık" gibi değerlerle tanışması ve bu değerleri içselleştirmesi hedeflenmektedir.

Değerler eğitimi, bireylerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgileri içselleştirerek davranışa dönüştürmelerini amaçlayan karmaşık bir süreçtir. Ancak bu sürecin işleyişinde birçok zorlukla karşılaşılmaktadır. Bunlardan ilki, değerlerin soyut ve göreceli yapısından kaynaklanır. Değerler, bireylerin kültürel, dinî, sosyo-ekonomik ve kişisel

yaşantılarına göre farklı anlamlar taşıyabilir. Bu da ortak bir değer çerçevesi oluşturmayı ve tüm öğrencilere aynı etkiyle ulaştırmayı güçleştirmektedir (Keskin, 2021, s. 434).

### **Dijital Hikâye Anlatımı (DHA)**

“Dijital Hikâye Anlatımı” hususunda pek çok tanım yapılmış olsa da tanımlamalar aynı doğrultuda olmuştur. Ohler (2008) dijital öyküyü, farklı medya araçlarının uyumlu bir şekilde bir araya getirilmesiyle ortaya çıkan kişisel bir video çalışması olarak tanımlar. Hathorn’a (2005) göre dijital öyküleme, teknoloji olanaklarından yararlanarak okuryazarlık, dil ve iletişim becerilerini kullanarak video üretme sürecidir. Robin (2006) ise ses, görüntü ve metin gibi çeşitli dijital içerikleri bir araya getirerek belirli bir konuyu anlatan bir dijital öykü oluşturmayı vurgular. Yamaç’a (2015) göre klasik anlatı yöntemleri ile dijital öykü arasında yaratıcı düşüncüyü ve hayal gücünü besleme açısından ortaklık bulunur ancak Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen’in (2012) de belirttiği gibi dijital öykü, ek olarak bu araçların öğrenilip kullanılmasını gerektirdiği için geleneksel anlatıdan ayrılır. Jakes ve Brennan’ın (2005) açıkladığı dijital öykü hazırlama aşamaları ise şöyle özetlenebilir: Önce hikâye metni yazılır, ardından bir senaryo oluşturulur, çoklu ortam öğeleri seçilip düzenlendikten sonra bunlar video formatına dönüştürülerek yayımlanır (Akt. Kutlucan vd., 2018).

En genel ifadesiyle DHA’lar, belirli bir konu hakkında bilgi sunmak veya bir mesaj iletmek amacıyla metin, dijital grafikler, kaydedilmiş sesli anlatımlar, video ve müziğin bir araya getirilmesiyle oluşturulan bilgisayar tabanlı hikâyelerdir.

Geleneksel hikâyelerin, teknoloji aracılığıyla müzik, ses, resim, metin gibi çoklu medya öğeleriyle zenginleştirilerek dijital ortamlarda sunulması olarak da tanımlanabilir. Bu süreçte, bireylerin seçtikleri bir konuya ilişkin kendi bakış açılarını yansıtan senaryolar oluşturup bu senaryoları çeşitli dijital araçlar kullanarak görsel-işitsel bir formata dönüştürmeleri esastır (Kukal ve Kara, 2019).

Kısacası DHA, hikâye anlatma sanatı ile dijital teknolojinin sunduğu imkânların bir sentezidir, çıkarımını yapmak doğru bir yaklaşım olacaktır.

Dijital hikâyeler, belirli bir konuyu veya mesajı iletmek amacıyla çeşitli medya unsurlarını bir araya getiren anlatılardır. Robin (2006) tarafından tanımlanan yedi temel öge, etkili bir dijital hikâyenin yapı taşlarını oluşturur. Bunlar; hikâyenin ana fikrini ve anlatıcının yaklaşımını belirleyen bakış açısı, izleyicinin ilgisini canlı tutan ve sonunda yanıtlanan dramatik bir soru, anlatıyla izleyici arasında bağ kuran duygusal içerik, anlatıcının ses tonuyla hikâyeye kattığı kişisellik anlamına gelen sesin gücü, hikâyenin atmosferini destekleyen müziğin gücü, mesajı en etkili ve öz şekilde iletmeyi amaçlayan ekonomiklik ve hikâyenin akış hızının ayarlandığı tempodur (Akt. Karacaoğlu, 2018).

Bu ögelerin yanı sıra dijital hikâyeler genellikle 2 ila 5 dakika gibi kısa süreli olmalarıyla farklı medya türlerini (resim, video, ses, metin, animasyon vb.) entegre etmeleriyle ve çoğunlukla kişisel bir anlatım üslubuna sahip olmalarıyla ayırt edilirler.

Dijital hikâye anlatımı, geleneksel yöntemlere kıyasla çeşitli avantajlar sunar. En belirgin avantajlarından biri ses, görüntü, metin gibi farklı medya unsurlarını birleştirerek çoklu duysal hitap sağlamasıdır; bu durum öğrenmeyi ve bilgilerin kalıcılığını artırır (Tabak, 2017).

Teknoloji kullanımı, süreci daha etkileşimli hâle getirerek öğrenciyi pasif dinleyici olmaktan çıkarıp aktif katılımcı konumuna taşır, öğrenciler kendi hikâyelerini oluştururken daha fazla motive olurlar ve öğrenme sürecine daha fazla dâhil olurlar. Dijital ortamlar sayesinde oluşturulan hikâyeler kolayca paylaşılabilir ve geleneksel yöntemlere oranla çok daha geniş kitlelere ulaşabilir (Yürük, 2015).

Dijital hikâye oluşturma süreci, katılımcıların teknoloji okuryazarlığı becerilerini, çeşitli yazılım ve donanımları kullanmayı öğrenmelerini de sağlar, görsel ve işitsel ögelerin birleşimi, anlatılanların akılda kalıcılığını artırır ve son olarak teknolojinin yaratıcı kullanımı ve hikâye oluşturma süreci, öğrenmeyi daha eğlenceli ve ilgi çekici kılarak öğrencilerin motivasyonunu yükseltir (Karataş vd., 2016).

### **Dijital Hikâye Anlatımının Eğitimde Kullanımı**

DHA, öğrenciyi merkeze alan, proje tabanlı ve yapılandırmacı öğrenme ilkeleriyle uyumlu yapısı nedeniyle eğitimde giderek daha fazla tercih edilen yenilikçi bir pedagojik araç hâline gelmiştir (Kukal ve Kara, 2019). Eğitim ortamlarında DHA'nın kullanım amaçları oldukça çeşitlidir. Karmaşık veya soyut konuların, görsel ve işitsel materyallerle somutlaştırılarak daha anlaşılır kılınması amacıyla sıklıkla kullanılır, bu yönüyle özellikle fen bilimleri ve sosyal bilgiler gibi alanlarda değerlidir (Karacaoğlu, 2018).

Öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinin geliştirilmesi için de etkili bir yöntemdir; hikâye yazma, seslendirme, sunma gibi etkinlikler bu becerileri pekiştirir. Aynı zamanda yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği yapma, iletişim kurma, medya ve teknoloji okuryazarlığı gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına önemli katkılar sağlar (Ersöz ve Arıkan, 2024). Öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve eğlenceli kılarak öğrencilerin derse motivasyonunu ve katılımını artırır. Birçok araştırma, DHA kullanımının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Yürük ve Atıcı, 2015, Uslupehlivan, ve Kurtoğlu Erden, 2018). Son olarak DHA, farklı disiplinlere ait bilgi ve becerileri tek bir projede birleştirerek disiplinler arası öğretime olanak tanır, teknoloji ile dil eğitiminin entegrasyonu bu alanda sıkça rastlanan bir uygulamadır (Bahadır vd., 2021).

## Değerler Eğitimi Aktarımında Faydaları

Dijital hikâye anlatımı, geleneksel hikâyelerin değer aktarımındaki yerleşik gücünü modern teknolojinin imkânlarıyla birleştirerek değerler eğitimi için de güçlü bir araç sunmaktadır (Yürük ve Atıcı, 2016). Hikâyelerin barındırdığı duygusal derinlik, çoklu ortam öğelerinin etkisiyle birleşerek öğrencilerle değerler arasında duygusal bir bağ kurulmasını kolaylaştırır. Ayrıca empati, hoşgörü, sorumluluk, yardımseverlik gibi soyut değer kavramları, hikâyelerdeki karakterlerin yaşadığı somut olaylar üzerinden işlenerek daha anlaşılır ve somut hâle getirilir (Yürük ve Atıcı, 2016). Hikâye kahramanları, sergiledikleri olumlu davranışlarla öğrenciler için etkili rol modeller oluşturabilir ve değerlerin benimsenmesine yardımcı olabilir, kişisel yaşam öyküleri veya tarihi olayları konu alan dijital hikâyeler bu açıdan özellikle değerlidir.

## Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ekseninde Hazırlanan 5. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Verilen Değerler

"Dijital Hikâye Anlatımı (DHA)", *5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*'nda yer alan değerlerin öğretiminde etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu ders kitapları, öğrencilere sorumluluk, yardımseverlik, sabır ve çalışkanlık gibi değerleri hikâye, şiir ve diyaloglar aracılığıyla aktarmayı amaçlamaktadır.

Geçimli ve Yüksel'in (2024) araştırmasına göre *5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*'nda yer alan metinlerde çeşitli değerlere yer verilmektedir. Kitapta en sık işlenen değer *sevgidir* ve toplamda 20 kez geçmektedir. Sevgi değerini, 12 kez işlenen "vatanseverlik" değeri takip etmektedir. "Dostluk ve merhamet" değerleri sekizer kez, "saygı ve yardımseverlik" değerleri ise altışar kez işlenmiştir. "Çalışkanlık" değeri 5 kez, "sorumluluk" değeri 4 kez, "dürüstlük ve duyarlılık" değerleri üçer kez yer almaktadır. "Adalet, aile bütünlüğü, özgürlük, sabır, tasarruf ve temizlik" değerleri ise kitapta birer kez geçmektedir.

## YÖNTEM

Bu çalışmada, *5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*'ndaki değer odaklı metinlerin DHA yöntemiyle yeniden ele alınmasının değer kazanım süreçlerine etkisini inceleyen mevcut nitel araştırmaların bulgularını derinlemesine incelemek ve sentezlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez araştırmaları, belirli bir alanda yapılmış çalışmaların nitel bulgularının yorumlanmasını, değerlendirilmesini, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulmasını ve yeni çıkarımlar yapılmasını amaçlayan çalışmalardır (Polat & Ay, 2016). Bu yöntem, nitel araştırma bulgularının birleştirildiği bir entegrasyon süreci olarak tanımlanmaktadır (Sandelowski & Barroso, 2003, aktaran Polat & Ay, 2016). Dijital hikâye anlatımının değerler eğitimi sürecindeki etkilerini kapsamlı biçimde

değerlendirebilmek için bu konudaki nitel araştırmalar bir araya getirilmiş ve meta-sentez yöntemiyle analiz edilmiştir.

### **Araştırmanın Aşamaları**

Meta-sentez çalışmalarının yürütülmesinde araştırmacıların benzer işlem adımlarını takip ettikleri görülmektedir (Polat & Ay, 2016). Bu araştırma süreci, dijital hikâye anlatımının değerler eğitimi ile ilişkisini konu alan nitel çalışmaları sentezlemek amacıyla aşağıdaki adımları içermiştir (Polat & Ay, 2016):

- **Araştırma sorularının belirlenmesi:** Dijital hikâye anlatımının değerler eğitimi süreçlerine etkisine ve potansiyeline odaklanan temel araştırma soruları net bir şekilde ifade edilmiştir.
- **Alan yazını taraması:** Belirlenen araştırma sorularına uygun anahtar kelimeler kullanılarak ilgili ulusal ve uluslararası alan yazını taranmıştır.
- **Kaynakların seçimi ve değerlendirilmesi:** Taranan kaynaklar başlık, özet ve tam metin düzeyinde gözden geçirilmiş, araştırmaya dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütleri belirlenerek uygun çalışmalar seçilmiştir.
- **Seçilen çalışmaların çözümlenmesi:** Dâhil edilen çalışmalar derinlemesine okunmuş ve çözümlenmiştir. Bu aşamada çalışmaların amacı, örnekleme, veri toplama ve analiz yöntemleri ile nitel bulguları belirlenmiştir.
- **Ortak temaların oluşturulması ve sentezlenmesi:** Çözümleme sonucunda çalışmalardaki değer kazanımı, dijital hikâye anlatımının kullanımı ve etkisi ile ilgili ortak temalar ve alt temalar belirlenmiş, bulgular arasındaki benzer ve farklı yönler ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular bu temalar çerçevesinde sentezlenerek dijital hikâye anlatımının değerler eğitimine potansiyel katkıları ve sınırlılıkları hakkında çıkarımlar yapılmıştır.
- **Sürecinvebulgularınraporlaştırılması:** Meta-sentezsüreci,kullanılan yöntemler ve elde edilen sentezlenmiş bulgular detaylı bir şekilde raporlaştırılmıştır.

### **Çalışma Grubu, Ortam ve Süre**

Meta-sentez çalışmalarında “çalışma grubu” kavramı, araştırmaya dâhil edilen çalışmaları ifade etmektedir (Polat & Ay, 2016). Bu çalışmada, dijital hikâye anlatımının değerler eğitimi ile ilişkisini konu alan ve belirlenen ölçütlere uyan nitel araştırmalar (makale, tez vb.) çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmaya dâhil edilecek optimum sayıda çalışmanın

belirlenmesine özen gösterilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği “ortam”, alan yazını taramasının yapıldığı elektronik veri tabanları ve çevrim içi kaynaklardır. Araştırmanın “süresi” ise sistematik alan yazını taraması, çalışmaların seçimi, analizi ve sentezi süreçlerini kapsayan zaman dilimidir.

### **Veri Toplama ve Analizi**

Meta-sentezde “veri toplama”, ilgili alandaki nitel çalışmaların sistematik bir şekilde belirlenmesi, taranması ve seçilmesini içermektedir. Bu çalışmada veri toplama süreci, belirlenen anahtar kelimeler ve dâhil etme/hariç tutma ölçütleri doğrultusunda literatür taramaları gerçekleştirilmiştir. “veri analizi” ise seçilen nitel çalışmaların bulgularının derinlemesine incelenerek dijital hikâye anlatımının değerler eğitimi süreçlerindeki rolüne, etkilerine ve potansiyeline ilişkin temaların belirlenmesi, yorumlanması ve sentezlenmesi sürecidir (Polat & Ay, 2016). Analiz sürecinde, çalışmalardan elde edilen nitel bulgular karşılaştırılmış, aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konularak yeni bir sentez ve anlayış oluşturulmuştur.

## **BULGULAR VE TARTIŞMA**

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndaki metinler, DHA ile zenginleştirilerek değerlerin daha etkili aktarılmasına olanak tanır. DHA, dijital teknolojilere aşina olan alfa kuşağı veya dijital kuşak olarak adlandırılan hâlihazırdaki 5. sınıf öğrencilerinin ilgisini çeker. Multimedya kullanımı farklı öğrenme stillerine hitap ederken hikâye oluşturma veya dönüştürme süreci öğrenciyi aktif kılar. Bu aktif katılım ve görsel-işitsel öğeler, özellikle değerler gibi duyuşsal boyutu olan konularda daha güçlü bir duygusal bağ kurulmasını ve kalıcı öğrenmeyi sağlar.

**Örnek 1:** Sevgi Teması (Öğretmenin Sevinci): Bu metin, emekli bir öğretmenin çocuklara olan sevgisini ve onlara uçurtma yaparak yaşattığı sevinci anlatır. DHA ile bu metin; öğretmenin iç sesinin duygusal bir tonla kaydedilmesi, çocukların sevinç anlarını gösteren çizimler veya fotoğraflar, uçurtmaların gökyüzünde süzülüşünü gösteren basit animasyonlar ve arka planda neşeli bir müzikle yeniden kurgulanabilir. Bu, sevgi ve mutluluk değerlerinin soyutluktan çıkarak öğrencinin duygusal dünyasına hitap etmesini sağlar.

**Örnek 2:** Vatanseverlik ve Aile Sevgisi (Oğlu Hüseyin’den Emine Ana’ya Mektuplar): Cephedeki bir askerin annesine yazdığı mektup, vatan sevgisi, fedakârlık ve aile bağlarını işler. DHA uygulamasında mektup duygusal bir ses tonuyla okunabilir, mektupta bahsedilen anılar (istasyon, annenin geçmişi, cephe koşulları) ilgili görsellerle veya kısa video kesitleriyle canlandırılabilir. Dönemin atmosferini yansıtan hüznü veya kahramanlık temalı müzikler kullanılabilir. Bu, vatanseverlik ve aile bütünlüğü gibi değerlerin tarihsel bağlam içinde daha derinden hissedilmesine yardımcı olur.

Görsel ve işitsel unsurların gücüyle soyut değerleri somutlaştıran DHA, ses efektleri ve müzikle değerlerin anlaşılabilirliğini artırıp duygusal bir bağ kurarak sadece bilinmelerini değil, hissedilmelerini de sağlar. Hikâye anlatımı yoluyla karakterlerin dünyasına girmeyi teşvik eden bu yaklaşım, farklı bakış açılarını ve duygusal durumları canlı bir şekilde sunarak empati ve sosyal farkındalığı geliştirir; örneğin, 5. sınıf kitabındaki “Kangurunun Parmak Uçlarındaki Dünya” metni DHA ile işlendiğinde duyarlılık değeri daha etkili bir şekilde kazanılabilir.

DHA, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel pedagojik yaklaşımlarıyla yüksek düzeyde bir paralellik arz etmektedir. Erdem değer eylem bütünlüğü ilkesi bağlamında DHA, değerlerin yalnızca bilişsel düzeyde anlaşılmasının ötesine geçerek anlatının bağlamı içerisindeki karakterlerin eylemleri vasıtasıyla duyuşsal boyutunu pekiştirmekte ve bu suretle değerlerin somutlaşmasına hizmet ederek söz konusu bütünlüğe yapısal bir katkı sunmaktadır.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu meta-sentez çalışma, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki değer odaklı metinlerin DHA ile zenginleştirilmesinin değer kazanım süreçlerine etkisini incelemiştir. Bulgular, DHA'nın geleneksel yöntemlere göre değerlerin aktarımında daha etkili olabileceğini göstermektedir. Analizler, kitapta yer alan sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi çeşitli değerlerin DHA aracılığıyla öğrencilerin ilgisini daha çok çektiğini ve duygusal bağ kurmalarını kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Görsel ve işitsel öğeler, soyut değerleri somutlaştırarak anlaşılabilirliği artırmaktadır. Bu yorum, DHA'nın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin erdem, değer ve eylem bütünlüğünü desteklediği yönündedir.

Gelecek araştırmalar için DHA'nın farklı sınıf seviyelerinde ve değerler üzerindeki nicel etkilerinin incelenmesi önerilir. Eğitimde iyileştirme adına, DHA'nın müfredata entegrasyonu, öğrencilerin hem değerleri daha etkili öğrenmelerini hem de 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir. Araştırma, DHA'nın yalnızca Türkçe değil, diğer disiplinlerdeki değer eğitimine de uygulanabileceğini göstermektedir. Meta-sentez yöntemi verimli olsa da alandaki nitel çalışma sayısının artması faydalı olacaktır.

## KAYNAKÇA

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, (2024). MEB Yayınları.

Atatekin, D., İstanbullu, A. ve Korkmaz, Ö. (2023). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1298-1313.

Bahadır, H., Tüfekçi, A. ve Çakır, H. (2021). Dijital hikâye anlatımının disiplinler arası öğretim bağlamında kullanım durumları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 635-654.

Bıçak, B., Karataş, S., Sünter, E., Ünver, A., Korkut, G., Gökalp, H. ve Akunova, Z. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin okullarda yürütülen değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 401-422.

Erdağı, S. ve Eroğlu, A. (2023). Türkçe öğretmenlerinin dijital hikâye oluşturma deneyimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(4), 1775-1791.

Ersöz, B. ve Arıkan, İ. (2024). Dijital hikâye kullanımının akademik başarıya etkisi: Bir meta-sentez çalışması. *Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 74-84.

Geçimli, M. ve Kayahan Yüksel, D. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli erdem-değer-eylem çerçevesi: Güz dönemi 5. sınıf Türkçe ders kitabı bağlamında bir inceleme. *Tobider International Journal of Social Sciences*, 8(4), 160-174.

Karacaoğlu, H. (2018). *Dijital hikâyelerin Türkçe dersi değerler eğitimine yönelik etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Keskin, A. (2021). *Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.

Kukul, V. ve Kara, M. (2019). Dijital hikâye anlatımının öğretmen adaylarının gözünden incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1417-1446.

Özdemir, S. (2019). *Değerler eğitimi* (SDÜ örneği). Eğitim Yayınevi.

Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal Bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, sf. 52-64.

Selanik-Ay, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme ile efsanelerden yararlanma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1623-1638.

Şimşek, B., Koçak Usluel, Y., Çıralı Sarıca, H. ve Tekeli, P. (2018). Türkiye'de eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı konusuna eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 158-172.

Tabak, G. (2017). *Türkçeninyabancıdilolaraköğretimindedijitalöykükullanımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Yürük, S. E. ve Atıcı, B. (2017). Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 56-74.



## DİJİTAL HİKÂYELEME YOLUYLA İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE MİLLÎ KÜLTÜR ÖGELERİ VE DEĞERLER FARKINDALIĞININ GELİŞTİRİLMESİ

Ali KAPLAN

Gaziantep/Oğuzeli Şehit Coşkun Tanrıöver İlkokulu

ali.akaplan@hotmail.com



### ÖZET

Araştırmanın amacı, dijital hikâyeleme yöntemi aracılığıyla ilkokul öğrencilerinin millî kültür öğeleri ve değerlere ilişkin farkındalıklarını geliştirme sürecini ve bu yöntemin etkililiğini incelemektir. Araştırma, eylem araştırması desenine göre planlanmış ve sekiz haftalık bir süreçte Gaziantep ilindeki bir ilkokulda öğrenim gören 3. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 18 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak dijital hikâye ürünleri, yapılandırılmış gözlem formları ve yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Toplanan nitel veriler, içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, dijital hikâyeleme yönteminin öğrencilerin değer farkındalığı üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Özellikle vatanseverlik, saygı, dayanışma ve sorumluluk gibi temel değerlerin öğrenciler tarafından daha kolay içselleştirildiği ve günlük yaşamla ilişkilendirilerek ifade edilebildiği gözlemlenmiştir. Dijital araçların kullanımı sayesinde soyut değer kavramlarının somut hâle getirilmesi, öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu artırmıştır. Sonuç olarak dijital hikâyeleme, değerler eğitimi ve millî kültür öğelerinin belirginleştirilmesinde etkili bir öğretim stratejisi olarak öne çıkmakta ve öğrencilerin kültürel bağlarını güçlendirmede önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** dijital hikâyeleme, millî kültür, değerler eğitimi, eylem araştırması, ilkokul

### GİRİŞ

Millî kültür öğeleri ve değerler, bir toplumu ayakta tutan ve ona kimlik kazandıran manevi temellerdir. Bu değerlerin, özellikle bireylerin kişilik gelişiminin başladığı ilkokul çağında kazandırılması bireylerin bilinçli, toplumsal sorumluluk sahibi ve ahlaki tutumlara sahip bireyler olarak yetişmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitim sistemi içerisinde millî kültür öğelerinin ve değerlerin yer bulması, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda toplumsal uyum ve vatandaşlık bilincini de geliştirmektedir.

Son yıllarda dijital araçların eğitim ortamlarında yaygınlaşması, soyut kavramların öğrenciler tarafından somutlaştırılmasına katkı sağlamaktadır. Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin

ilgisini çeken, aktif katılımlarını teşvik eden yöntemlerin önemi giderek artmaktadır. Bu bağlamda kültürel öğelerin ve değerlerin etkili biçimde aktarılmasında dijital hikâyeleme öne çıkan yöntemlerden biri hâline gelmiştir. Dijital hikâyeleme; öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine, kültürel öğeleri anlamlandırmalarına ve değerlerle ilişki kurmalarına olanak tanıyan, öğrenmeyi eğlenceli hâle getiren etkili bir öğrenme yöntemidir (Dreon, Kerper & Landis, 2011; Robin, 2008; Rossiter & Garcia, 2010).

Öğrencilerin kendi hikâyelerini üretmeleri ve bu hikâyeleri görsellerle destekleyerek dijital ortamlarda paylaşmaları hem öğrenme motivasyonlarını artırmakta hem de iletişim, iş birliği ve dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesini desteklemektedir. Ayrıca bu süreç, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil aynı zamanda empati, sorumluluk alma ve sosyal bağ kurma gibi duyuşsal becerileri de kazanmalarını sağlamaktadır. Kültürel unsurların dijital hikâyelerle bütünleştirilmesi, öğrencilerin değerleri günlük yaşamla ilişkilendirmesini kolaylaştırmakta ve bu değerleri içselleştirmelerine katkı sunmaktadır (Üstündağ, Güneş & Çalışkan, 2017; Yılmaz, 2015).

Bu çalışma ile dijital hikâyeleme yönteminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin millî kültür öğeleri ve değerleri edinme sürecine olan etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Özellikle soyut olan kültürel değerlerin somutlaştırılarak öğrencilere kazandırılmasında dijital hikâyelemenin etkili bir öğretim aracı olarak kullanılıp kullanılmayacağı bu araştırmanın temel odak noktasını oluşturmaktadır. Disiplinler arası bir yaklaşımla yapılandırılan bu çalışmada, dijital hikâyelemenin öğrencilerin millî kültür ve değer farkındalığını nasıl şekillendirdiği, akademik ve sosyal becerilerle nasıl ilişkilendirdiği ve aynı zamanda yaratıcılık, iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini hangi yönlerden desteklediği derinlemesine incelenmektedir.

Araştırmanın bir diğer amacı ise mevcut literatürde sınırlı sayıda ele alınan dijital hikâyeleme temelli uygulamaların, millî kültür öğeleri ve değerler bağlamında kullanımı üzerine özgün bir katkı sunmaktır. Önceki çalışmalar çoğunlukla dijital hikâyeciliğin öğrenme motivasyonunu ve akademik başarıyı artırmadaki rolünü incelemiş olup (Çıralı, 2017; Sadık, 2008) bu çalışmaların çok azı millî kültür öğeleri ve değer aktarımı çerçevesinde yürütülmüştür. Bu bağlamda çalışma hem Millî Eğitim Bakanlığının politikalarıyla uyumlu bir değerler eğitimi yaklaşımı geliştirmeyi hem de dijital araçların pedagojik açıdan etkinliğini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Elde edilecek sonuçların hem uygulayıcılara hem de eğitim programı geliştiricilere rehberlik edecek nitelikte olması ve literatüre özgün bir katkı sunması beklenmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi sınıf ortamlarında karşılaştıkları eğitimsel bir soruna çözüm geliştirmek amacıyla yürüttükleri, uygulamaya dayalı ve katılımcı bir araştırma yaklaşımıdır (Johnson, 2012). Eylem araştırmaları, öğretmenlerin hem araştırmacı hem uygulayıcı roller üstlenmelerine olanak tanınması bakımından eğitsel gelişimi desteklemektedir (Küçükali & Kartal, 2021). Bu yönüyle eylem araştırmaları, eğitim uygulamaları ile kuramsal bilgiyi birleştirerek sınıf içi iyileştirmeleri temellendiren etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Yılmaz & Şahin, 2022).

### Çalışma Grubu

Bu çalışma, Gaziantep ilinde bulunan bir devlet okulunda 3. sınıf seviyesindeki 18 öğrenciden oluşan bir grupta gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Uygulama süreci sekiz hafta sürmüştür ve öğretim planları araştırmacı tarafından önceden yapılandırılmıştır. Süreç boyunca haftalık ders planlarında dijital hikâyeleme etkinliklerine yer verilmiştir. İlk aşamada öğrenciler, Türkçe dersinde millî kahramanlar, kültürel miras öğeleri ve kök değerleri kapsayan kısa hikâyeler oluşturmuşlardır. İkinci aşamada, öğrencilerin oluşturduğu bu hikâyeler, görsel sanatlar dersinde hazırlanan görsellerle desteklenmiş ve dijital hikâye formatına dönüştürülmüştür. Sürecin son aşamasında ise hikâyeler, dijital kitaplara aktarılmış ve öğrenciler tarafından sınıf ortamında sunulmuştur. Bu uygulamalar öğrencilerin yaratıcılık, estetik ifade, iş birliği ve dijital okuryazarlık gibi becerilerini geliştirmeye yönelik planlanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak öğrenci ürünleri (dijital hikâyeler), yapılandırılmış öğrenci günlükleri, yarı-yapılandırılmış görüşme formları ve sınıf içi gözlem notları kullanılmıştır. Bu araçlar aracılığıyla öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri, ürünleri ve katılım düzeyleri çok yönlü olarak ele alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Toplanan nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirlenen kavramların öğrenci ürünlerine ne ölçüde ve nasıl yansıdığını ortaya koymak açısından işlevseldir (Yıldırım & Şimşek, 2022). Kodlama işlemleri Miles ve Huberman'ın (1994) tematik analiz yaklaşımı doğrultusunda gerçekleştirilmiş, benzer veriler temalar altında toplanmış ve örüntüler çıkarılmıştır. Araştırmacının yanı sıra uzman görüşlerine başvurularak analiz geçerliği ve güvenilirliği artırılmıştır (Güven & Baran, 2020). Bu süreçte elde edilen veriler

çoklu kaynaklardan sağlandığı için veri çeşitliliği (triangulation) ilkesi dikkate alınmıştır. Bu yöntemsel yaklaşım, dijital hikâyeleme uygulamalarının öğrenciler üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerini derinlemesine anlamaya olanak tanımıştır.

## BULGULAR

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular, dijital hikâyeleme etkinliklerinin öğrencilerin değer farkındalıklarını belirgin şekilde artırdığını göstermektedir. Öğrenciler, kendi duygularını ve düşüncelerini yansıtabildikleri özgün hikâyeler oluşturarak değerleri somutlaştırma, içselleştirme ve anlatma imkânı bulmuştur. Süreç boyunca toplanan gözlem notları, öğrenci günlükleri ve dijital hikâyeler bu gözlemi desteklemiştir. Öğrencilerin anlattıkları hikâyeler; vatanseverlik, yardımlaşma, dayanışma, sorumluluk ve saygı gibi temel millî ve manevi değerleri yoğun şekilde içermiştir. Bu durum öğrencilerin değerleri yalnızca bilişsel düzeyde değil, duyuşsal düzeyde de benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 1’de, öğrenciler tarafından üretilen dijital hikâyeler ile ilişkilendirilen temalar, kodlama sıklıkları ve örnek öğrenci ifadeleri yer almaktadır.

**Tablo 1**

*Dijital Hikâye Örnekleri ile İlişkilendirilmiş Değerlerin Kodlama Sıklığı*

Dijital Hikâye	Tema	Kodlama Sıklığı	Örnek İfadeler
Kurtuluş Kahramanları	Vatanseverlik	32	“Ülkemiz için her şeyi yaparım.”
Dostluk Köprüsü	Dayanışma	28	“Arkadaşlarımızla birlik olmalıyız.”
Dostluk Köprüsü	Yardımlaşma	25	“Arkadaşlarımıza yardım etmeliyiz.”
Dostluk Köprüsü	Saygı	22	“Herkes saygılı davranmak önemlidir.”
Ormanlarımızı Koruyalım	Sorumluluk	20	“Görevlerimizi zamanında yerine getirmeliyiz.”

Tablo 1, öğrencilerin kendi oluşturdukları içeriklerde hangi değer temalarını ne düzeyde yansıttığını göstermektedir. Vatanseverlik ve sorumluluk temalarının yüksek sıklıkla işlenmesi, özellikle toplumsal bilinç ve çevre farkındalığının öğrencilerde gelişmekte olduğunu göstermektedir. “Dostluk Köprüsü” hikâyesi aracılığıyla öğrencilerin sosyal ilişkilerde dayanışma, yardım ve saygı gibi duyguları somutlaştırmaları dikkat çekicidir. Bu bulgular, dijital hikâyelemenin değer aktarımında etkili bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Tablo 2, yapılandırılmış sınıf içi gözlem formlarından elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin dijital hikâye sürecinde gösterdikleri sosyal-duyuşsal davranışları yansıtmaktadır.

**Tablo 2**

*Gözlem Sonuçları*

Gözlem Alanı	Gözlem Sonuçları
Motivasyon	Öğrenciler etkinliklere yüksek ilgi ve istekle katıldı. Dijital uygulamalar öğrencilerin motivasyonunu artırdı.
İş Birliği	Grup çalışmalarında öğrenciler birbirlerinin fikirlerine saygı duyup destek sağladı. Öğrenciler arasında olumlu yönde etkileşim sağlayarak beraber çalışma motivasyonlarının arttığı gözlemlendi.
Teknoloji Kullanımı	Başlangıçta zorluk yaşayan öğrenciler, uygulama sonunda dijital araçları etkili kullandı. Yazılan hikâyelerin görselleştirilmesinde yapay zekâ araçları kullanıldı.

Tablo 2'deki verilerden de anlaşılacağı üzere dijital hikâye oluşturma süreci öğrencilerin yalnızca teknik değil, sosyal ve duyuşsal alanlarda da gelişim göstermesine katkı sağlamıştır. Özellikle "Ormanlarımızı Koruyalım" hikâyesindeki "sorumluluk" temasının sıkça işlenmesi, öğrencilerin çevresel ve bireysel farkındalıklarının arttığını göstermektedir. Ayrıca gözlem notları, öğrencilerin başlangıçta çekingen davrandığını ancak süreç sonunda öz güven kazandığını ve grup içinde aktif roller üstlendiğini ortaya koymuştur.

Öğrenciler, teknolojik araçlara erişimde başta zorluklar yaşasa da öğretmen rehberliğinde bu engelleri aşmış ve içerikleri başarılı şekilde dijitalleştirmiştir. Bu süreç, fırsat eşitliğinin sağlanmasına da katkı sunmuştur. Ortak hikâye üretimi, öğrenciler arasında sosyal kaynaşmayı desteklemiş; hoşgörü, anlayış, empati gibi değerleri geliştirmiştir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### Sonuç

Bu araştırmada dijital hikâyeleme yönteminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin millî kültür öğeleri ve değerler farkındalığı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları, dijital hikâyeleme sürecinin öğrencilerin değerleri anlamlandırmalarına ve bu değerleri duyuşsal düzeyde içselleştirmelerine katkı sunduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın ilk sorusu olan "Dijital hikâyeleme yöntemi, öğrencilerin millî kültür ve değerlere ilişkin farkındalıklarını nasıl etkiler?" sorusu doğrultusunda elde edilen sonuçlar, öğrencilerin oluşturdukları hikâyelerde "vatanseverlik", "saygı", "dayanışma", "yardımlaşma" ve "sorumluluk" gibi temel değerlere sıkça yer verdiklerini göstermektedir. Öğrenciler, bu değerleri kendi ifadeleriyle özgün şekilde hikâyelere dönüştürerek duygularını ve değer algılarını yazılı ürünlerde açıkça ortaya koymuştur.

İkinci araştırma sorusu olan “Dijital hikâyeleme süreci öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gelişimlerine nasıl katkı sağlar?” sorusuna yönelik elde edilen veriler; öğrencilerin grup çalışmaları sırasında etkin katılım gösterdiğini, iş birliği ve empati gibi sosyal becerilerinin geliştiğini ve dijital araç kullanımında öz güven kazandıklarını ortaya koymuştur. Özellikle teknolojiyle olan etkileşim, süreç içerisinde öğrencilerin iletişim, ifade ve sorumluluk becerilerini desteklemiştir.

### **Tartışma**

Bu araştırmada elde edilen bulgular, dijital hikâyeleme yönteminin öğrencilerin millî kültür öğeleri ve temel değerleri fark etme ve içselleştirme düzeylerinde anlamlı bir gelişme sağladığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, benzer içerikli birçok akademik çalışmayla örtüşmektedir.

Ataman ve Balaman (2024) tarafından yapılan çalışmada, dijital öyküleme yoluyla yürütülen değer öğretiminin, çocukların duyuşsal katılım düzeylerini ve değer farkındalıklarını artırdığı vurgulanmıştır. Özellikle “empati”, “saygı” ve “iş birliği” gibi sosyal değerlere yönelik olumlu tutumların geliştiği ifade edilmiştir (Ataman & Balaman, 2024). Bu bulgu, çalışmamızda öğrencilerin grup çalışması sürecinde iş birliği ve empatiye yönelik güçlü davranışlar sergilediklerini gösteren gözlem verileriyle örtüşmektedir.

Benzer biçimde, Atıcı ve Yürük (2017) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada, dijital öykü temelli materyallerin öğrencilerin değer kazanım düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada özellikle “yardımlaşma” ve “sorumluluk” değerlerinin dijital hikâyeler aracılığıyla etkili biçimde öğrencilere kazandırıldığı belirtilmiştir (Atıcı & Yürük, 2017). Bu sonuçlar, araştırmamızda öğrencilerin dijital hikâyelerinde bu değerleri sıkça ve anlamlı şekilde ifade ettiklerine dair içerik analiz sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Ayrıca, Yürük ve Atıcı (2017) benzer içerikteki bir diğer çalışmada, dijital öykü anlatımıyla hazırlanan değer eğitimi içeriklerinin öğrencilerin bireysel anlatım becerilerini geliştirdiğini ve değerleri gündelik yaşamla ilişkilendirme düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur.

Tüm bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bulguların alan yazınıyla tutarlı olduğu, dijital hikâyelemenin değerler eğitimi kapsamında hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenme hedeflerine ulaşmada etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

## Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

MEB müfredatına dijital hikâyeleme uygulamaları entegre edilmelidir. Değerler eğitimi kapsamında bu yöntemin sistematik olarak kullanılması öğrencilerde hem farkındalık hem de içselleştirme sürecini destekleyecektir.

Öğretmenler için hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde dijital hikâyeleme araçları ve pedagojik uyarlama yöntemleri aktarılmalıdır.

Dijital hikâyeleme sadece Türkçe veya sosyal bilgiler ile sınırlı kalmamalı; görsel sanatlar, hayat bilgisi gibi diğer disiplinlerde de değerler temelli projelerde kullanılmalıdır.

Teknolojik imkânları sınırlı okullar için dijital araç desteği artırılmalı, özellikle sınıf düzeyinde rehberlik yapılmalı ve eşit erişim sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Ataman, Ü., & Balaman, F. (2024). Dijital öyküleme yoluyla değerler öğretiminin okul öncesi çocuklarının değer düzeyleri üzerindeki etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (100), 305–318. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1548725>
- Atıcı, B., & Yürük, S. E. (2017). Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 56–74. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3388>
- Dreon, O., Kerper, R. M., & Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4–10.
- Güven, G., & Baran, B. (2020). Öğretim teknolojileri bağlamında öğretmen eğitimi: Süreç temelli bir eylem araştırması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 191–214. <https://doi.org/10.17152/gefad.703156>
- Johnson, A. P. (2012). *Eylem araştırması el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Küçükali, R., & Kartal, S. E. (2021). Öğretmenlerin eylem araştırmalarına ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(15), 16–33. <https://doi.org/10.46778/goputeb.868186>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st-century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220–228.
- Rossiter, M., & Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126, 37–48.
- Sadık, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487–506.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Şahin, H. (2022). Öğretmen adaylarının eylem araştırmalarına yönelik görüşleri: Eylem araştırması uygulamaları bağlamında bir inceleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 23(1), 140–157. <https://doi.org/10.29299/kefad.931237>
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Çalışkan, G. (2017). Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254–275. <https://doi.org/10.17943/etku.322366>



## VODCAST ÜRETİMİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE KONUŞMA ÖZ YETERLİLİK ALGISINA ETKİSİ

**Arzu CERECİ**

**Mersin/Toroslar Bilim ve Sanat Merkezi**

**arzucereci333@gmail.com**



### ÖZET

Küreselleşmenin hız kazandığı günümüzde, bireylerin dijital okuryazarlık ve yabancı dil becerileri kritik bir öneme sahiptir. İngilizce, uluslararası iletişimde baskın dil konumuna gelmiş olup özellikle özel yetenekli öğrenciler için bu dili etkin biçimde kullanabilmek entelektüel ve kültürel birikimlerini küresel ölçekte ifade edebilmeleri açısından vazgeçilmezdir. Bu bağlamda öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerilerinin gelişimi kadar bu becerilere yönelik öz yeterlik algıları da önem kazanmaktadır. Öz yeterlik algısı, bireyin belirli bir görevi organize etme ve yürütme kapasitesine ilişkin inançlarını ifade eder (Bandura, 1997). Konuşma öz yeterliliği ise bireyin hedef dilde sözlü iletişim kurma sürecinde kendi yeterliğine dair değerlendirmelerini ve bu değerlendirmelerin motivasyon, ısrar ve akademik performans üzerindeki etkilerini kapsar (Zimmerman & Schunk, 2011). Bu çalışmanın amacı, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin vodcast üretim süreçlerine katılımının İngilizce konuşma öz yeterlilik algılarına etkisini incelemektir. Çalışmada tek grup ön test-son test deseni benimsenmiş, veri toplama aracı olarak Özcanlı ve Kozikoğlu (2024) tarafından geliştirilen İngilizce Konuşma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılar, bilim ve sanat merkezine devam eden ve 5 ile 6. sınıflarda öğrenim gören toplam 32 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler, beş hafta boyunca öğretmen rehberliğinde sınıf ortamında vodcast içeriklerini planlamış, çekim sürecini ise evlerinde tamamlamışlardır. Her hafta farklı temalara odaklanan içerikler aracılığıyla öğrencilerin aktif dil üretiminde bulunmaları sağlanmıştır. Süreç sonunda uygulanan son test verileri ile ön test sonuçları SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiş, istatistiksel anlamlılık değerlendirilmiştir. Bulgular, vodcast üretiminin öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlilik algısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Süreç boyunca öğrencilerin dil kullanımında daha öz güvenli davrandıkları, hata yapma kaygılarının azaldığı ve hedef dili aktif biçimde kullanmaya istekli oldukları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak teknoloji destekli üretken öğrenme ortamlarının, özellikle özel yetenekli öğrenciler için dil öğrenimini özelleştirilmiş, motive edici ve kalıcı hâle getirdiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** özel yetenekli öğrenciler, İngilizce konuşma öz yeterliliği, vodcast, dijital öğrenme, teknoloji destekli dil öğretimi

## GİRİŞ

Günümüz dünyasında hızla ilerleyen küreselleşme süreci, bireylerin hem teknoloji okuryazarlığına sahip olmalarını hem de yetkin bir yabancı dil bilgisi edinmelerini zorunlu hâle getirmiştir. Bu küresel ortamda İngilizce, ortak bir iletişim dili olarak öne çıkmakta, hem yabancı kaynaklara erişim hem de uluslararası düzeyde etkili iletişim kurma açısından kilit bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin İngilizce dil becerilerini en üst düzeye çıkarmaları, yabancı kaynakları etkin şekilde kullanabilmeleri ve çeşitli dijital ya da sosyal platformlarda kendilerini rahatça ifade edebilmeleri büyük önem taşımaktadır.

Bu süreçte bireylerin dil öğrenme sürecindeki başarıları, yalnızca dilsel becerilerinden değil, aynı zamanda bu becerileri gerçekleştirme kapasitelerine olan inançlarından da etkilenmektedir. Öz yeterlik (self-efficacy) algısı, bireylerin belirli bir görevi organize etme ve yürütme yetenekleri hakkındaki inançlarını ifade eder (Bandura, 1997). Öz yeterlik algısı, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin motivasyonlarını, aktivite seçimlerini, çabalarını ve kararlılıklarını önemli ölçüde etkileyebilir (Zimmerman & Schunk, 2011). Bu nedenle bireylerin dil öğrenme sürecinde kendilerine olan güvenlerini geliştirebilmeleri için ilgi alanlarına, hazır bulunuşluk düzeylerine ve bireysel becerilerine uygun etkinlikler tasarlamak ve destekleyici öğrenme ortamları sunmak büyük önem taşır (Altın & Saracaloğlu, 2019).

İngilizce dil becerileri arasında konuşma, öğrenciler için özellikle zorlayıcı bir alan olarak öne çıkmaktadır. Anlık düşünmeyi, doğru kelime seçimini, dil bilgisel doğruluğu ve telaffuzu aynı anda gerektirmesi nedeniyle konuşma süreci öğrencilerde sıklıkla yüksek düzeyde kaygı yaratmakta ve düşük öz yeterlik algısı ile ilişkilendirilmektedir (Chou, 2018). Öz yeterlik algısı düşük olan öğrenciler konuşmaktan kaçınmakta, bu da motivasyon eksikliği ve düşük performansla sonuçlanmaktadır (Gan, 2013). Öte yandan öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler hata yapmaktan çekinmemekte, daha fazla pratik yaparak iletişim becerilerini daha rahat bir şekilde ortaya koyabilmektedir (Chou, 2018).

Günümüzde dijital araçlar, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede yaratıcı ve etkili yöntemler sunmaktadır. Bu araçlardan biri olan vodcast (video podcast), ses ve görüntü öğelerini bir araya getiren içeriklerdir (Mend, 2005). Brown'a (2014) göre vodcastlar, ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeleri açısından büyük katkı sağlayabilir. Vodcastların öğrenci tarafından üretilmesi, öğrencilere hedef dili aktif bir biçimde kullanarak içerik oluşturma imkânı sunar. Böylece İngilizce, öğrenme nesnesi olmaktan çıkarak bir iletişim aracı hâline gelir. Özellikle dilsel ifade becerileri açısından öğrencilere kendilerini özgürce ifade edebilecekleri yaratıcı ortamlar sağlar. Bu noktada, öğrencilerin konuşma sürecinde öz yeterliklerinin nasıl şekillendiğini anlamak için Bandura'nın (1997) tanımladığı dört temel kaynağa odaklanmak gerekir.

Öğrenci geçmişte başarılı konuşma deneyimleri yaşadıysa (Ustalık Deneyimi) bu durum onun öz güvenini artırır. Akranlarının ya da öğretmenin İngilizce konuştuğunu görmek (Model Alma) konuşmaya karşı cesaret kazandırır. "Konuşman çok iyi, devam et." gibi yapıcı geri bildirimler (Sözel İkna) öz yeterliği desteklerken; stresli bir sınıf ortamı ya da fiziksel olarak hissedilen kaygı (Fizyolojik ve Duygusal Durumlar) öğrencinin konuşma isteğini azaltabilir (Bandura, 1997; Chou, 2018). Bu kaynaklar, özellikle dijital üretim sürecinde (örneğin vodcast hazırlarken) aktif hâle gelir ve öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterliğini geliştirmede önemli rol oynar.

Bu yaratıcı uygulamaların etkili bir şekilde uygulanabileceği özgün ortamlardan biri, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM)'dir. Bu kurumlar, özel yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim sunmayı hedeflemektedir. Çünkü özel yetenekli öğrenciler, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak yaratıcı ve üretken öğrenme ortamlarına daha fazla ihtiyaç duymaktadır (Maker & Nielson, 1995, Sternberg & Davidson, 2005). BİLSEM eğitim modeli, öğrencilerin gelişimlerini desteklemek amacıyla beş aşamalı bir yapı ile ilerler. Bu aşamalardan ikincisi olan Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) Programı, öğrencilerin bilişsel becerilerini tanımalarına, çok yönlü düşüncelerine ve disiplinler arası üretim yapmalarına olanak tanır. Bu süreçte yürütülen proje temelli çalışmalar, öğrencilerin potansiyellerini keşfetmeleri ve farklı alanlardaki yeteneklerini ortaya koymaları açısından büyük önem taşır. Özellikle BYF aşamasında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dijital üretimle birleştirebildikleri vodcast hazırlama süreçleri, hem dilsel ifade becerilerini geliştirmelerine hem de yaratıcılıklarını ortaya koymalarına olanak tanımaktadır.

Bu çalışma, üstün yetenekli 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin BYF programı kapsamında yürüttükleri İngilizce dersinde vodcast üretim süreçlerinin, onların İngilizce konuşma öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmada şu araştırma sorusuna yanıt aranacaktır:

Vodcast üretimine dayalı yaratıcı konuşma etkinlikleri, 11-12 yaş grubu öğrencilerde İngilizce konuşma öz yeterlik algısını geliştirir mi?

Bugüne kadar yapılan araştırmalar vodcast, dijital hikâye anlatımı ve video temelli öğrenme gibi yenilikçi yaklaşımların, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, derse katılımlarını güçlendirdiğini ve öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmaların büyük çoğunluğu genel öğrenci grupları üzerinde yürütülmüş, özel yetenekli öğrencilerin özgün öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmamıştır. Oysaki bu öğrenciler, sıradan sınıf ortamlarından farklı

olarak daha yaratıcı, üretken ve teknolojiyi merkeze alan öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duymaktadırlar (Maker & Nielson, 1995; Sternberg & Davidson, 2005). Ne var ki özel yetenekli öğrencilerin dijital içerik üretimi yoluyla İngilizce konuşma öz yeterlilik algılarını nasıl geliştirdiklerine dair somut ve deneysel çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırma, tam da bu noktada önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Hem 11–12 yaş grubuna hem de özel yetenekli bireylerin ihtiyaçlarına odaklanması sayesinde, teknolojiyi yaratıcı bir şekilde kullanarak onların konuşma öz güvenini ve dil becerilerini nasıl geliştirebileceğimizi daha iyi anlamamıza katkı sağlayacaktır.

## YÖNTEM

Bu araştırmada tek grup ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu modelde deneysel işlemin etkisi, yalnızca tek bir grup üzerinden yapılan ön test ve son test uygulamalarıyla değerlendirilir. Araştırmada aynı katılımcılara, aynı ölçme aracı ile uygulanan ön test-son test sonuçları karşılaştırılarak, müdahalenin etkisi analiz edilmiştir (Karasar, 2022).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında bir bilim sanat merkezi (BİLSEM)'de Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) Programına devam eden ve özel yetenekli olarak tanımlanan 32 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, haftalık İngilizce dersleri kapsamında planlanan vodcast üretim sürecine dâhil edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Özcanlı ve Kozikoğlu (2024) tarafından geliştirilen İngilizce Konuşma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımına ilişkin gerekli izin, geliştirici araştırmacılardan e-posta yoluyla alınmıştır.

Bu ölçek, ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerine yönelik öz yeterlik algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Tek faktörlü yapıya sahip olan ölçek, toplam 20 maddeden oluşmaktadır.

Güvenirlilik çalışmaları kapsamında ölçeğin;

Pilot uygulamada Cronbach Alpha katsayısı 0.95,

Ana uygulamada 0.79 olarak hesaplanmıştır.

Bu değerler, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Cronbach Alfa katsayısı, bir ölçeğin iç tutarlılığını ve maddeler arası uyumu değerlendirmede yaygın olarak kullanılmakta olup 0.70 ve üzeri değerler yüksek güvenirlilik göstergesi olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013). Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri 0.54–0.80, madde-toplam korelasyonları ise 0.56–0.79 arasında değişmektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilere, uygulamanın başında ön test uygulanmıştır. Ardından

öğrencilerle aşağıda planlaması verilen 5 hafta sürecek bir vodcast üretim süreci planlanmıştır. Öğrencilere vodcastin amacı ve içeriği hakkında bilgilendirme yapılmış, içerik oluşturma aşaması sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. Videoların çekimi ise ev ortamında ödevlendirme şeklinde yürütülmüştür.

### **Vodcast İçerik Planlaması:**

1. Hafta: Kendini tanıtmaya, hobiler, favori aktiviteler, ilgi duyulan konular ve gelecek hedefleri, günlük hayattan kısa bir anı.
2. Hafta: En sevilen bilim insanı veya icat, günlük yaşamda kullanılan bir teknolojinin tanıtımı.
3. Hafta: Gelecekte yapılmak istenen meslek ve nedenleri, öğrenilmek istenen beceriler, seyahat edilmek istenen yerler.
4. Hafta: “Okulları nasıl değiştirmek isterlerdi?” sorusuna yönelik yaratıcı öneriler.
5. Hafta: Kültürel bir bayram veya gelenek tanıtımı.

Beş haftalık süreç tamamlandıktan sonra öğrencilere son test uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 26.0 programı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin vodcast üretim süreci öncesi ve sonrası İngilizce konuşma öz yeterlik düzeyleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. Ölçek puanlarının dağılımı Shapiro-Wilk testi ile incelenmiş, veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik test tercih edilmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca tanımlayıcı istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma) raporlanmıştır.

## **BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın amacına uygun olarak öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlik algılarına yönelik ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmaktadır.

**Tablo 1**

*İngilizce Konuşma Öz Yeterlik Algısı Ön Test ve Son Test Karşılaştırması*

<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Ort. (M)</b>	<b>Std. Sapma (SD)</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Ön Test	30	3.35	0.74		
Son Test	30	3.74	0.79	-2.47	.01

Tablo 1’e göre öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t = -2.47$ ,  $p < .01$ ). Bu sonuç, öğrencilerin vodcast üretim süreci sonrasında öz yeterlik algılarında anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir.

Ölçekteki maddeler dil bilgisi, kelime bilgisi, telaffuz, dinlediğini anlama, akıcılık ve kendini ifade edebilme gibi çeşitli yeterlilik alanlarına odaklanmaktadır. Araştırma süreci boyunca yapılan gözlemler ve öğrenci ürünlerinin niteliksel değerlendirmeleri, bu alanlarda farklı düzeylerde gelişim gösterildiğini ortaya koymuştur.

**Dil bilgisi ve cümle kurma:** Öğrencilerin doğru yapı kullanımı ve gramer odaklı performanslarında gelişme gözlemlenmiştir. Bu durum, içerik üretimi sürecinde tekrar eden uygulamaların etkisiyle açıklanabilir.

**Kelime bilgisi:** Öğrenciler vodcast hazırlarken farklı konular üzerine içerik oluşturduklarından daha fazla kelime öğrenmiş ve bu kelimeleri aktif olarak kullanmıştır. Bu durum, kelime dağarcığında belirgin bir artışa yol açmıştır.

**Telaffuz:** Hafif bir iyileşme gözlemlenmekle birlikte bu gelişim diğer alanlara göre daha sınırlı kalmıştır. Telaffuz alanında daha hedefli ve bireysel geribildirim içeren uygulamalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

**Dinlediğini anlama:** Öğrencilerin hem kendi hem de arkadaşlarının vodcast içeriklerini dinlemeleri, aktif dinleme becerilerinde belirgin bir gelişmeye katkı sağlamıştır. Bu durum, öğrencilerin dinleme esnasında odaklanma ve anlam çıkarma becerilerini pekiştirmiştir.

**Akıcılık ve kendini ifade:** En yüksek gelişim, öğrencilerin akıcı ve kendinden emin şekilde konuşmalar yapabilmeleri konusunda gerçekleşmiştir. Vodcast üretimi, öğrencilerin hedef dili doğal ve tekrar eden bir biçimde kullanmalarına olanak sağlamış, bu da akıcılığı olumlu yönde etkilemiştir.

Sonuç olarak vodcast üretim süreci öğrencilerin özellikle akıcılık, kelime bilgisi ve dinleme becerileri açısından gelişmelerine katkı sağlamıştır. Telaffuz alanındaki sınırlı gelişim, bu beceriye yönelik destekleyici çalışmaların artırılması gerektiğini göstermektedir.

Alan yazınında ders işleme süreçlerine vodcast üretimini entegre eden uygulamaların, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığı, iş birliğini teşvik ettiği ve disiplinler arası düşünmeyi desteklediği görülmektedir (Shankar-Brown & Brown, 2014). Bu çalışmanın bulguları da bu doğrultudadır. Öğrenciler, bireysel içerik üretimi yoluyla aktif öğrenmeye katılmış ve öğrenme sürecine daha yüksek bir katılım göstermiştir.

Fausesen ve arkadaşlarının (2022) vlog temelli çalışmasında lise öğrencilerinde konuşma kaygısının azaldığı ve dilsel öz güvenin arttığı belirtilmiştir. Mevcut çalışma da benzer şekilde ortaokul düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir artış göstermiştir. Bu sonuç, dijital üretimin yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal özelliklerini de desteklediğini göstermektedir.

Vodcast tabanlı uygulamaların öğrencilerin farklı dil becerilerinde yarattığı bütünsel

gelişim, Bakla ve Mehdiyev'in (2023) yürüttüğü uzun süreli çalışmada açıkça ortaya konmuştur. Araştırmacılar, vodcast kullanımının sadece konuşma değil; dinleme, okuma ve yazma alanlarında da anlamlı gelişmelere neden olduğunu vurgulamıştır. Mevcut çalışmanın sonuçları da bu bulguları desteklemektedir. Öğrenciler yalnızca konuşma değil, aynı zamanda dinleme ve ifade etme becerilerinde de kayda değer bir gelişim göstermiştir. Benzer şekilde, Kelsen (2020) öğrencilerin kendi dijital içeriklerini oluşturduğu bir podcast uygulamasında, öz yeterlik algılarında ve konuşma güveninde belirgin artışlar gözlemlendiğini ifade etmiştir. Bu durum, vodcast üretimi sürecinde öğrencilerin hata yapma korkularının azaldığını ve dili daha akıcı, özgür biçimde kullanabildiklerini gösteren mevcut bulgularla örtüşmektedir.

Özellikle özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen eğitim modellerinde, etkinliklerin yaratıcı, heyecan verici ve uygulamalı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Okan ve İşpınar (2009), bu öğrencilerin pratik yapabilecekleri ve gerçek yaşamla bağlantı kurabilecekleri öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Akpınar (2023) ise sanatsal ifade biçimlerinin öğrencilerin öz güvenini ve motivasyonunu artırmadaki etkisine dikkat çekmiştir. Bu araştırma, vodcast üretiminin hem sanatsal hem de dilsel üretimi destekleyen çok yönlü bir araç olduğunu göstermektedir.

Son olarak Kaya ve Mertol (2022) teknoloji destekli uygulamaların özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde aktif öğrenme ve yaratıcılık gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap eden bu tür esnek uygulamalar, onların 21. yüzyıl becerilerini desteklemekte ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunmaktadır. Mevcut çalışma bulguları da bu sonuçla örtüşmektedir. Vodcast üretim süreci öğrencilerin yalnızca dilsel becerilerini değil; aynı zamanda iletişim, iş birliği ve problem çözme gibi üst düzey becerilerini de geliştirmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları, vodcast üretim sürecinin özel yetenekli öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlik algısını geliştirdiğini göstermektedir. Süreç boyunca öğrenciler:

- Dil pratiği yaparak kendilerini daha rahat ifade etmiş,
- Hata yapma korkularını azaltmış,
- İçerik üretimiyle yaratıcı ve akıcı konuşma becerilerini geliştirmiştir.

Bu sonuçlar, vodcast gibi dijital araçların yabancı dil öğretimine etkin biçimde entegre edilmesi gerektiğini göstermektedir (Bakla & Mehdiyev, 2023). Özellikle akıcılık, kelime bilgisi ve dinleme becerileri alanında sağlanan gelişim, bu tür uygulamaların öğrencilerde dil kullanımına karşı öz güven oluşturduğunu kanıtlamaktadır.

Ancak telaffuz alanındaki sınırlı gelişim, bu beceriye yönelik özel uygulamaların (örneğin yapay zekâ destekli telaffuz geri bildirimi) sürece dâhil edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu bağlamda şu öneriler getirilebilir:

- İngilizce öğretmenleri, ders planlarına haftalık vodcast ya da kısa dijital sunumlar entegre edebilir.
- Öğrencilerin akran vodcastlerini dinlemesi, aktif dinleme ve model alma açısından teşvik edilmelidir.
- Eğitim politikaları, özel yetenekli öğrenciler için teknoloji destekli yaratıcı öğrenme ortamları sunmaya yönelik daha fazla kaynak geliştirmelidir (Kaya & Mertol, 2022).
- Öğrencilerin deneyimlerini daha derinlemesine anlayabilmek için gelecek çalışmalarda öğrenci görüşmeleri, yansıtıcı günlükler ve odak grup çalışmaları gibi nitel yöntemlere de yer verilmelidir.
- Öğretmenlerin dijital içerik hazırlama ve öğrenci vodcast sürecini yönlendirme konusundaki yeterlikleri artırılmalı, atölye çalışmaları ve örnek uygulamalarla desteklenmelidir.

Sonuç olarak vodcast üretimi gibi teknoloji destekli, öğrencilerin aktif rol aldığı uygulamalar, çağdaş dil öğretiminin vazgeçilmez araçlarından biri hâline gelmelidir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı, teknolojiyle bütünleşik ve aktif katılıma dayalı bu yaklaşım, onların hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimini destekleyecektir.



## KAYNAKÇA

- Akpınar, B. (2023). Sanat temelli öğrenmenin özel yetenekli öğrenciler üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 48(217), 129–144.
- Altın, M., & Saracaloğlu, A. S. (2019). Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde öz-yeterlik algısının önemi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1201–1214.
- Bakla, A., & Mehdiyev, A. (2023). Beyond the textbook: A year-long exploration of vodcasts in EFL instruction. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11897-5>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Brown, K. (2014). Using vodcasts to enhance language learning in secondary schools. *Language Learning Journal*, 42(2), 221–234.
- Chou, M. H. (2018). Speaking anxiety and self-efficacy in EFL university students. *Educational Psychology*, 38(9), 1062–1074.
- Fausesen, E., Eriksen, A., & Knutsen, L. (2022). Digital storytelling and student voice: Exploring vlog creation in EFL classrooms. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 9(1), 85–103.
- Gan, Z. (2013). Understanding English-speaking difficulties: An investigation of two Chinese universities. *TESOL Journal*, 4(1), 15–38.
- Kaya, D., & Mertol, H. (2022). The importance of technology in the education of gifted students. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 9(1), 55–65.
- Kelsen, B. (2020). Effects of student-created podcasts on EFL learners' speaking skills and self-efficacy. *CALL-EJ*, 21(1), 104–118.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi* (36. baskı). Nobel Yayınları.
- Maker, C. J., & Nielson, A. B. (1995). Teaching models in education of the gifted. PRO-ED.
- Mend, P. (2005). Educational uses of vodcasting. *Learning Technology Newsletter*, 7(3), 6–9.
- Özcanlı, T., & Kozikoğlu, İ. (2024). İngilizce konuşma öz-yeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17(1), 47–62.
- Özdamar, K. (2013). *SPSS ile biyostatistik*. Nisan Kitabevi.

Okan, Z., & İşpınar, D. (2009). The role of affective factors in language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 72–87.

Shankar-Brown, R., & Brown, K. D. (2014). Multimodal learning and digital media production: Enhancing student engagement and learning outcomes. *Multicultural Education*, 21(2), 30–34.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Routledge.

## İLKOKUL 4. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE YARATICI YAZMA UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN YAZMA KAYGISI VE YARATICI YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ<sup>1</sup>

**Aybüke ÇAKIR YILDIZ**

**Kayseri/Sancaktepe Şehit Fahrettin Livçalkan İlkokulu**  
**aybukecakir40@gmail.com**



**Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ**

**Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi**  
**dilekilhanbeyaztas@gmail.com**

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının, öğrencilerin yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin Onikişubat ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören toplam 48 dördüncü sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütülen araştırma kapsamında, deney grubunda haftada ikişer saat olmak üzere 8 hafta boyunca toplam 16 saat yaratıcı yazma temelli etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ) ve Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDÖF) kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler, nicel analiz yöntemleri ile değerlendirilmiş ve istatistiksel işlemler SPSS 27 yazılımı aracılığıyla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazma kaygısını anlamlı olarak azalttığı ve yaratıcı yazma becerilerini anlamlı olarak arttırdığı tespit edilmiştir. Yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin yazma sürecindeki kaygılarının azaltılması ve yaratıcı düşünce ve ifade becerilerinin geliştirilmesine olanak tanımıştır. Ayrıca yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım sürecine yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin özgün, yaratıcı ifadeler üretme kapasitelerini geliştirdiği görülmüştür. Yazma sürecinin daha keyifli, anlamlı ve üretken bir deneyim hâline gelmesi, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir yaklaşım geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** yaratıcı yazma, yazma kaygısı, ilkokul, Türkçe dersi

<sup>1</sup> Bu bildiri, Aybüke ÇAKIR YILDIZ tarafından hazırlanan "İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## GİRİŞ

Dil, bireyin dünyayla etkileşim kurmasında merkezî bir rol üstlenmektedir. Bireyin duygu, düşünce ve hislerini ifade etmesini sağlayan temel bir iletişim aracıdır ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört ana beceriden oluşan dil becerileri, birbirini tamamlayarak dil gelişimine katkı sağlamaktadır (Rao, 2017). Bu beceriler içinde yazma, yalnızca bireyin düşüncelerini yazılı olarak aktarmasına imkân tanımakla kalmayıp diğer dil becerilerini destekleyici işleviyle de ayrı bir önem taşımaktadır (Fareed vd., 2016; Perumal ve Ajit, 2020). Yazma becerisinin gelişimi, öğrencilikte akademik başarıya, yetişkinlikte ise mesleki yeterliliğe doğrudan katkı sağlamaktadır (Kellogg ve Raulerson, 2007; Bora, 2023). Bu yönüyle yazma, bireyin yaşam boyu öğrenme sürecinde ihtiyaç duyacağı temel becerilerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim sistemlerinde yazma becerisinin kazandırılması, bireylerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Yazma becerisinin eğitim öğretim süreçlerinde kazandırılması ve geliştirilmesi, özellikle ilkökul düzeyinden itibaren sistematik biçimde ele alınmakta bu doğrultuda çeşitli yöntem ve teknikler geliştirilmektedir (Ihmeideh, 2015; Lam vd., 2018). Bu yöntemler yalnızca yazılı anlatım yetkinliğini artırmayı değil, aynı zamanda öğrencilerin yazma sürecine dair kaygılarını azaltmayı ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yazma kaygısı, bireyin yazılı ifade sürecinde yaşadığı korku ve endişe durumu olarak tanımlanmakta (Tiryaki, 2012) ve yüksek düzeyi, öğrencinin akademik başarısı ile öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilemektedir (Sabti vd., 2019). Literatürde yazma kaygısına yol açan pek çok etken tanımlanmış olmakla birlikte (Dhanya ve Alamelu, 2019; Chicho, 2022), bu kaygının hem genel yazma becerilerini hem de yaratıcı yazma yeterliklerini olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Balta, 2018). Dolayısıyla yazma kaygısının giderilmesine yönelik müdahale ve uygulamaların erken yaşlardan itibaren planlanması gerekmektedir.

Bu doğrultuda ilkökul düzeyinde Türkçe derslerinde yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı yazma uygulamaları önem kazanmaktadır. Türkçe öğretiminin temel amacı; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazandırmak ve öğrencilere Türk diline yönelik olumlu tutumlar geliştirmektir (Tekişik, 1994). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, dil becerileri, değerler, eğilimler ve okuryazarlık bütüncül bir şekilde yapılandırılmıştır. Bu yönleriyle Türkçe dersi, temel eğitimde kritik bir rol oynamaktadır (Demirel, 2004). Bu bağlamda yaratıcı yazma etkinliklerinin eğitim programlarıyla uyumlu olarak planlanması ve uygulanması önem arz etmektedir.

Yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmada ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Ancak okullarda yazma becerisinin öğretimine yeterli önem verilmemesi, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmelerini engellemekte ve kaygılarının azalmasını zorlaştırmaktadır (Dragomir ve Niculescu, 2020). Literatür incelemeleri, ilkokul düzeyinde Türkçe derslerinde yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu da “İlkokul düzeyinde Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusunu yanıtlamayı gerektiren bir araştırma ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Bu doğrultuda, bu çalışma, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygısına etkisi var mıdır?
2. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazmalarına etkisi var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, deneysel işlemin etkisini ölçerek değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri incelemeye olanak sağlamaktadır. Araştırmacının dışsal etkenleri denetim altına almasına imkân tanıyan bu model, sosyal bilimlerde sıklıkla tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesindeki bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Söz konusu okulun tercih edilmesinde, araştırmacının bu kurumda görev yapıyor olması ve araştırma sürecini doğrudan gözlemleyebilmesi etkili olmuştur.

Örneklem ise basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen 48 öğrenciden oluşmaktadır. Belirlenen örneklem, 24 kişilik deney ve 24 kişilik kontrol gruplarına ayrılmıştır. Gruplar oluşturulurken cinsiyet değişkenine bağlı olası etkileri dengelemek amacıyla her iki grupta da 12 kız ve 12 erkek öğrenci yer alacak şekilde homojen bir dağılım sağlanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri, ilkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ) ve Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDÖF) aracılığıyla toplanmıştır.

YKÖ, ilkokul öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Katrancı ve Temel (2018) tarafından geliştirilmiş olup 3'lü Likert tipinde toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek aynı zamanda; yazma süreci, paylaşım, ön yargı ve değerlendirme olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçek geneli için  $\alpha=0,800$ , alt boyutlarda ise 0,504 ile 0,653 arasında bulunmuş ve bu değerler kabul edilebilir düzeyde (Tavşancıl, 2014) değerlendirilmiştir.

YİDÖF, Susar-Kırmızı (2011) tarafından geliştirilen ve öğrencilerin yaratıcı yazma performanslarını altı ölçüt üzerinden değerlendiren analitik bir formdur. Toplam puan 100'dür ve ölçütler şunlardır: (1) içeriğin yenilik değeri (20 puan), (2) özgün ifade biçimi (20 puan), (3) yaratıcı benzetmeler (15 puan), (4) yeni fikirlerin açık biçimde sunulması (10 puan), (5) duygu ve düşüncelerin akıcı aktarımı (20 puan), (6) uygun başlık seçimi (15 puan). Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliğini test etmek için öğrencilerin bazı yazılı ürünleri, araştırmacı ve bir Türkçe öğretmeni tarafından bağımsız biçimde değerlendirilmiş ve puanlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Yapılan Pearson korelasyon analizinde, ön testte  $r=0,956$ ; son testte  $r=0,976$  değerleri elde edilmiş; bu sonuçlar  $p<0,01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, formun yüksek derecede güvenilirliğe ve değerlendiriciler arası tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

### **Uygulama Süreci**

Araştırma kapsamında yürütülecek uygulamalar için gerekli etik ve idari izinler alınmıştır. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Etik Kurulundan 26.01.2024 tarihinde (Protokol No: 01/04), Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ise 08.02.2024 tarihinde (Sayı: E:35776031-605.01.96230686) izin yazısı temin edilmiştir. İzinlerin ardından, öğrenci velilerinden yazılı onam formları toplanmıştır.

Veri toplama süreci, araştırmacının görev yaptığı okulda gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, ön testler uygulanarak çalışmaya katılan öğrencilerin yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerisi düzeyleri YKÖ ve YİDÖF aracılığıyla ölçülmüştür. Ön test sonuçları gruplar arasında başlangıç düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu doğrultuda, gruplardan biri rastgele yöntemle deney, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda haftada iki ders saati olmak üzere sekiz hafta süresince toplam 16 saat yaratıcı yazma temelli

etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler araştırmacı tarafından planlanmış ve uygulama süreci boyunca doğrudan yürütülmüştür. Bu etkinlikler ve kazanımlarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Deney Grubuna Uygulanan Yaratıcı Yazma Etkinlikleri ve Hedeflenen Kazanımlar*

<b>Etkinliğin Adı</b>	<b>Kazanımlar</b>
Karikatür Üzerinden Diyalog Oluşturma	<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrencilerin karikatürden hareketle yaratıcı yazma becerilerini geliştirebilme</li><li>• Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurabilme</li></ul>
Farz Edelim Ki!	<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrencilere açık uçlu sorular sorarak onları yaratıcı düşünmeye sevk edebilme, düşüncelerini de yazarak ortaya koyabilme</li><li>• Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurabilme</li></ul>
Fotoğraf Eşliğinde Yazmak	<ul style="list-style-type: none"><li>• Görsellerden hareketle hikâye yazabilme</li><li>• Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurabilme</li></ul>
Yarım Kalan Hikâyeyi Devam Ettirme	<ul style="list-style-type: none"><li>• Yarım kalan hikâyeden hareketle yeni fikirler üretebilme</li><li>• Çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilme</li><li>• Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurabilme</li></ul>
5N 1K ile Hikâye Yazma	<ul style="list-style-type: none"><li>• Anlamli ve kurallı cümleler oluşturabilme</li><li>• Cümlelerden paragraflar, paragraflardan metin oluşturarak hikâyeler yazabilme</li><li>• Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurabilme</li></ul>
Morfolojik Tablo ile Hikâye Yazma	<ul style="list-style-type: none"><li>• Anlamli ve kurallı cümleler oluşturabilme</li><li>• Cümlelerden paragraflar, paragraflardan metin oluşturarak hikâyeler yazabilme</li></ul>
5N (Neden) Tekniği	<ul style="list-style-type: none"><li>• Anlamli ve kurallı cümleler oluşturabilme</li><li>• Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilme</li><li>• Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurabilme</li></ul>
Scamper Tekniği ile Yazma	<ul style="list-style-type: none"><li>• Anlamli ve kurallı cümleler oluşturabilme</li><li>• Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilme</li><li>• Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurabilme</li></ul>

Kontrol grubunda ise sadece Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda rutin ders işlenmiş, yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilmemiştir. Uygulama süreci sonunda ise her iki gruba son test olarak yeniden YKÖ ve YİDÖF uygulanmış, böylece deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerilerindeki değişim karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veri analiz yöntemleri kullanılmış ve istatistiksel işlemler SPSS 27 yazılımı aracılığıyla yürütülmüştür. Tüm analizlerde %95 güven düzeyi esas alınmış, anlamlılık sınırı  $p < 0,05$  olarak belirlenmiştir. Öncelikle ölçeklerden elde edilen verilerin betimsel istatistikleri (aritmetik ortalama ve standart sapma) hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerileri açısından karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi, grupların ön test ve son test puanları arasındaki değişimi değerlendirmek amacıyla ise bağımlı gruplar t-testi tercih edilmiştir. Anlamlı farklılıkların etki büyüklüğü, Cohen d katsayısı ile hesaplanmıştır. Bu indekste 0,2 küçük, 0,5 orta, 0,8 büyük ve 1 üzeri çok büyük etkiyi göstermektedir (Tuna, 2016).

Parametrik testlerin uygulanabilirliğini değerlendirmek için normal dağılım varsayımı, çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden test edilmiştir. George ve Mallery'e (2020) göre  $\pm 2,00$  aralığında kalan değerler normal dağılımın göstergesidir. Yapılan incelemelerde, ön test ve son test puanlarının tamamının bu aralıkta yer aldığı görülmüş, böylece parametrik testlerin kullanım koşulları sağlanmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

### Uygulamaların Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 2).

**Tablo 2**

*Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygısı Puanlarının Karşılaştırılması*

Puan	Grup	Ön Test				Son Test				d
		$\bar{x}$	s	t	p	$\bar{x}$	s	t	p	
Yazma Kaygısı	Deney	1,67	0,29	-0,387	0,700	1,36	0,19	-5,498	<0,001	1,59
	Kontrol	1,71	0,31			1,73	0,26			
Yazma Süreci	Deney	1,53	0,32	-1,446	0,155	1,28	0,23	-5,395	<0,001	1,56
	Kontrol	1,67	0,36			1,75	0,36			
Paylaşma	Deney	1,93	0,40	1,402	0,168	1,36	0,27	-3,809	<0,001	1,10
	Kontrol	1,75	0,50			1,78	0,48			
Ön Yargı	Deney	1,52	0,37	-1,024	0,311	1,42	0,34	-1,255	0,216	-
	Kontrol	1,63	0,38			1,53	0,30			
Değerlendirme	Deney	1,76	0,51	0,711	0,481	1,36	0,34	-3,823	<0,001	1,10
	Kontrol	1,67	0,44			1,74	0,34			



Buna göre ön test sonuçları, her iki grubun yazma kaygısı ve alt boyutları açısından benzer düzeylerde olduğunu ve anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir ( $p > 0,05$ ).

Uygulama sonrasında elde edilen son test sonuçlarına göre ise deney grubunun genel yazma kaygısı puanları kontrol grubuna göre anlamlı biçimde düşük bulunmuştur ( $p < 0,001$ ). Aynı şekilde yazma süreci, paylaşma ve değerlendirme alt boyutlarında da deney grubu lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir ( $p < 0,001$ ). Bu farklılıkların etki büyüklükleri Cohen d değerlerine göre incelendiğinde, genel yazma kaygısı ( $d = 1,59$ ), yazma süreci ( $d = 1,56$ ), paylaşma ( $d = 1,10$ ) ve değerlendirme ( $d = 1,10$ ) alt boyutlarında “çok büyük” düzeyde etki olduğu belirlenmiştir. Ancak ön yargı alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

Bu bulgular, yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygısını azaltmada etkili olduğunu ve özellikle yazma süreci, paylaşma ve değerlendirme gibi alanlarda güçlü bir etkide bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca sadece deney grubuna ait ön test ve son test puanları karşılaştırılarak yaratıcı yazma uygulamalarının yazma kaygısı üzerindeki grup içi etkisi de incelenmiştir (Tablo 3).

**Tablo 3**

*Deney Grubunda Yazma Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Puan	Test	$\bar{x}$	s	t	p	d
Yazma Kaygısı	Son	1,36	0,19	-5,455	<0,001	1,11
	Ön	1,67	0,29			
Yazma Süreci	Son	1,28	0,23	-3,245	0,004	0,66
	Ön	1,53	0,32			
Paylaşma	Son	1,36	0,27	-6,944	<0,001	1,42
	Ön	1,93	0,40			
Ön Yargı	Son	1,42	0,34	-1,393	0,177	-
	Ön	1,52	0,37			
Değerlendirme	Son	1,36	0,34	-4,282	<0,001	0,87
	Ön	1,76	0,51			

Buna göre deney grubunda genel yazma kaygısı, paylaşma ve değerlendirme alt boyutlarında son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı biçimde düşük bulunmuştur ( $p < 0,001$ ). Yazma süreci alt boyutunda da anlamlı bir azalma gözlenmiştir ( $p = 0,004$ ). Bu değişimlerin etki büyüklükleri incelendiğinde genel yazma kaygısı ( $d = 1,11$ ) ve paylaşma ( $d = 1,42$ ) boyutlarında “çok büyük”, değerlendirme ( $d = 0,87$ ) boyutunda ise “büyük” düzeyde bir etki olduğu görülmüştür. Yazma süreci alt boyutundaki etki “orta” düzeydedir ( $d =$

0,66). Ön yargı alt boyutunda ise anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p > 0,05$ ). Bu bulgular, uygulamanın deney grubu içinde özellikle paylaşma ve genel olarak yazma kaygısı üzerinde güçlü bir etkide bulunduğunu göstermektedir.

### Uygulamaların Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 4).

**Tablo 4**

*Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Yazma Becerileri Puanlarının Karşılaştırılması*

Puan	Grup	Ön Test				Son Test				d
		$\bar{x}$	s	t	p	$\bar{x}$	s	t	p	
Yaratıcı Yazma Becerileri	Deney	28,88	11,32	0,285	0,777	47,17	19,27	4,230	<0,001	1,22
	Kontrol	27,92	11,95			27,63	11,86			

Buna göre, ön test sonuçları, her iki grubun başlangıç düzeylerinin benzer olduğunu ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir ( $p = 0,777$ ).

Uygulama sonrasında elde edilen son test sonuçları ise deney grubunun yaratıcı yazma becerileri puanlarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur ( $p < 0,001$ ). Bu farklılık ile ilgili olarak, Cohen d değeri 1,22 olarak hesaplanmış ve aradaki fark "çok büyük" düzeyde değerlendirilmiştir.

Bu bulgular, yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede etkili ve güçlü bir araç olduğunu göstermektedir.

Ayrıca sadece deney grubuna ait ön test ve son test puanları karşılaştırılarak yaratıcı yazma uygulamalarının yazma becerileri üzerindeki grup içi etkisi de incelenmiştir (Tablo 5).

**Tablo 5**

*Deney Grubunda Yaratıcı Yazma Becerisi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Puan	Test	n	$\bar{x}$	s	t	p	d
Yaratıcı Yazma Becerisi	Son	24	47,17	19,27	5,368	<0,001	1,10
	Ön	24	28,88	11,32			

Analiz sonuçlarına göre deney grubunun yaratıcı yazma becerisi son test puanları, ön test puanlarına göre anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur ( $p < 0,001$ ). Bu farklılığın etki

büyüklüğü incelendiğinde, Cohen d değeri 1,10 olarak hesaplanmış ve “çok büyük” düzeyde bir etkiye işaret etmiştir. Bu bulgu, yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, yaratıcı yazma uygulamalarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın ilk alt problemine ilişkin bulgular, yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygısını anlamlı düzeyde azalttığını ortaya koymuştur. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırmalı analizine göre uygulamalar sonrası deney grubunun genel yazma kaygısı puanları anlamlı biçimde düşmüş; özellikle yazma süreci, paylaşma ve değerlendirme alt boyutlarında da belirgin azalmalar gözlenmiştir. Bu azalmaların etki büyüklüklerinin “çok büyük” düzeyde olması, yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma eylemi sırasındaki duygusal yükünü azaltmada etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Ancak ön yargı alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark elde edilememiştir. Bu durum, öğrencilerin yazıya ve yazma sürecine ilişkin bilişsel ön yargılarının, uygulamalarla kısa sürede değişmesinin güç olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca yazma kaygısındaki bu azalmalar, deney grubunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, elde edilen iyileşmeyi desteklemiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini anlamlı biçimde artırdığı bulunmuştur. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık yokken uygulama sonrasında deney grubu lehine yüksek düzeyde anlamlı ve “çok büyük” etki büyüklüğüne sahip farklar ortaya çıkmıştır. Deney grubunun kendi içinde de anlamlı bir gelişim göstermesi, uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini niteliksel olarak da zenginleştirdiğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım sürecine yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin özgün, yaratıcı ifadeler üretme kapasitelerini geliştirdiğini göstermektedir. Yazma sürecinin daha keyifli, anlamlı ve üretken bir deneyim hâline gelmesi, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir yaklaşım geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Bu sonuçlar, alan yazınında yer alan benzer çalışmalarla da örtüşmektedir. Önceki araştırmalarda yaratıcı yazma eğitiminin yazma kaygısını azalttığı (Aydemir, 2023; Gibriel, 2019), yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirdiği (Kaya, 2023), yazma motivasyonu ve başarısını artırdığı (Sabti vd., 2019; Blasco, 2016) ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği (Dönmez, 2023; Yıldırım, 2023; Kolikpınar, 2021) belirlenmiştir. Bu çalışma da benzer biçimde

yaratıcı yazma uygulamalarının hem duyuşsal hem bilişsel yazma kazanımları açısından etkili bir yöntem olduğunu desteklemektedir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlerin Türkçe derslerinde yaratıcı yazma etkinliklerine daha fazla yer vermeleri önerilmektedir. Bu tür uygulamaların yazma becerilerini desteklemesinin yanı sıra yazma kaygısını da azalttığı göz önünde bulundurularak öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında yaratıcı yazma etkinliklerine yönelik eğitimlere ağırlık verilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca yaratıcı yazma çalışmalarının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilecek öğretim programlarına ve ders kitaplarına entegre edilmesi, bu uygulamaların yaygınlaştırılmasını sağlayarak öğrencilerin yazma sürecine daha istekli ve öz güvenli katılım göstermelerine katkı sunabilir.

Bununla birlikte mevcut çalışmanın sınırlılıkları dikkate alınarak benzer araştırmaların farklı sınıf düzeylerinde, farklı bölgelerde ve daha geniş örneklem gruplarıyla tekrarlanması önerilmektedir. Araştırmaya nitel boyut eklenerek öğretmen ve öğrenci görüşlerinin de derinlemesine incelenmesi, yaratıcı yazma sürecine dair daha bütüncül bir bakış açısı kazandırabilir. Ayrıca uygulama süresinin uzatıldığı uzun soluklu araştırmalar ile yaratıcı yazma uygulamalarının kalıcılığı ve uzun vadeli etkileri daha ayrıntılı şekilde ortaya konulabilir.

## KAYNAKÇA

- Aydemir, Ö. G. (2023). *Müzikli ve müziksiz yazma çalışmalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum, kaygı ve yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balta, E. E. (2018). The relationships among writing skills, writing anxiety, and metacognitive awareness. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 233-241.
- Blasco, J. A. (2016). The relationship between writing anxiety, writing self-efficacy, and Spanish EFL students' use of metacognitive writing strategies: A case study. *Journal of English Studies*, 14, 7-45.
- Bora, P. (2023). Importance of writing skill to develop students' communication skill. *Journal of Research Scholars Professionals of English Language Teaching*, 7(35), 1-6.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *DeneySEL desenler: Ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Chicho, K. Z. H. (2022). An analysis of factors influencing EFL learners' writing skills. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 2(2), 28-38.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.

- Dhanya, M., ve Alamelu, C. (2019). Factors influencing the acquisition of writing skills. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(7), 259-263.
- Dönmez, Y. (2023). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dragomir, I. A., ve Niculescu, B. O. (2020). Different approaches to developing writing skills. *Land Forces Academy Review*, 25(3), 201-206.
- Fareed, M., Ashraf, A., ve Bilal, M. (2016). ESL learners' writing skills: Problems, factors and suggestions. *Journal of Education and Social Sciences*, 4(2), 81-92.
- George, D., ve Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge.
- Gibriel, M. (2019). Investigating writing strategies, writing anxiety and their effects on writing achievement: A mixed method design. *The Journal of Asia TEFL*, 16(1), 429-436. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.1.33.429>
- Ihmeideh, F. (2015). The impact of dramatic play centre on promoting the development of children's early writing skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 250-263.
- Katrancı, M., ve Temel, S. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(24), 1544-1555.
- Kaya, K. N. (2023). *Duyguya dayalı metinlerin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve yazma tutumları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kellogg, R. T., ve Raulerson, B. A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin ve Review*, 14, 237-242.
- Kolikpınar, N. (2021). *Yaratıcı yazma teknikleri ile öyküleyici metin oluşturmanın yazma becerisi, derse yönelik tutum ve başarı üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Lam, Y. W., Hew, K. F., ve Chiu, K. F. (2018). Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification. *Language Learning ve Technology*, 22(1), 97-118.
- Perumal, K., ve Ajit, I. (2020). Enhancing writing skills: A review. *Psychology and Education Journal*, 57(9), 2229-2236.
- Rao, P. S. (2017). Developing writing skills among the EFL/ESL learners. *Research Journal of English*, 2(3), 52-63.
- Sabti, A. A., Md Rashid, S., Nimehchisalem, V., ve Darmi, R. (2019). The impact of writing anxiety, writing achievement motivation, and writing self-efficacy on writing performance: A correlational study of Iraqi tertiary EFL learners. *SAGE Open*, 9(4), 1-13.
- Susar-Kırmızı, F. (2011). Yaratıcı yazma ürünlerinin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Dil Dergisi*, (151), 22-35.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Tekışık, H. H. (1994). *İlköğretim-Türkçe öğretimi ve 2 ve 3. sınıf ders kitabı*. Tekışık Yayıncılık.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tuna, F. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, G. (2023). *Yaratıcı yazma becerisinin kazandırılmasında yaratıcı drama kullanımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

## TÜRKÇE DİL ÖĞRETİMİNDE YARATICI YAZMA SÜRECİ: HAFTALIK KÜLTÜREL DEĞERLER TABANLI HİKÂYE YAZMA UYGULAMASI

**Aygül ALTUĞ**

**Bursa/Gazi İlkokulu**

**aygulaltug21@gmail.com**



**Dilek ALTUNSÖZ**

**İstanbul/Tuzla Gazi Mustafa Paşa İlkokulu**

**dilekaltunsoz35@gmail.com**

**Fatma GÜNGÖRDÜ**

**Bursa/Gazi İlkokulu**

**fatmagungordu@mail.com**

### ÖZET

Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek ve millî kültür ve değerlerle ilgili farkındalıklarını artırmak amacıyla yürütülen yaratıcı yazma temelli bir uygulamayı ele almaktadır. Her hafta öğrencilere bir kültürel değerle ilişkili kelime verilerek bu kelime etrafında hikâye yazmaları sağlanmış, yazma süreci boyunca bireysel geri bildirimlerle öğrencilerin yazıları geliştirilmiştir. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gazi İlkokulu 2. sınıf seviyesindeki 60 öğrenciyle yürütülen karma yöntemli bir eylem araştırmasıdır. Uygulama sonucunda öğrencilerin yazılı anlatımlarında dil bilgisi hatalarında azalma, metin uzunluğu ve yaratıcılık ögelerinde artış, ayrıca kültürel değerlere dair bilinçli kullanım gözlemlenmiştir. Araştırma, yaratıcı yazmanın erken yaşta dil ve değer eğitiminde etkili bir aracı olduğuna işaret etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** yaratıcı yazma, değerler eğitimi, hikâye yazma, ilkokul, eylem araştırması

### GİRİŞ

Dil, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde bir toplumun tarihsel, kültürel ve düşünsel birikimini kuşaktan kuşağa aktaran temel bir yapı taşıdır (Demirtaş, 2019). Dil; bir toplumun kimliğini, değerlerini, geleneklerini ve düşünsel yapısını yansıtan önemli bir unsurdur. Bu bağlamda Türkçe öğretimi, bireyin yalnızca dilsel becerilerini geliştirme süreci değil, aynı zamanda kültürel ve ahlaki değerlerle tanışmasını sağlayan ve toplumla birey arasında köprü kuran bir eğitim alanıdır (Karasar, 2016). Türkçe dil öğretimi, öğrencilerin dil becerilerinin yanı sıra kültürel değerlerle bağ kurmalarını

sağlamada da önemli bir rol oynamaktadır (Tuncer, 2019). Türkçe eğitiminde, özellikle ilkokul düzeyinde, öğrencilerin hem temel dil becerilerini kazandıkları hem de karakter gelişimlerinin başladığı dönem olması nedeniyle dil eğitiminin kültürle harmanlanması büyük bir önem taşımaktadır. Bu süreç, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal gelişimlerini şekillendirirken onlara insanlık değerlerini öğretme fırsatı sunmaktadır. Geleneksel Türkçe öğretiminde, yazma becerisi genellikle bilgi verici metinlerle sınırlı kalmakta, öğrencilerin özgün düşüncelerini ve duygularını serbestçe ifade etmeleri için yeterli fırsat sunulmamaktadır (Demir, 2015). Bu durum, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin sınırlı düzeyde gelişmesine yol açmakta ve yazma eylemini genellikle mekanik bir görev gibi algılamalarına sebep olmaktadır. Oysa yazma bireyin bilişsel, duyuşsal ve estetik yönlerini bir araya getiren çok katmanlı bir üretim sürecidir (Yılmaz, 2021). Bu süreçte öğrencilerin kendi düşüncelerini özgün biçimde ortaya koymaları, onların yazılı ifade becerilerini geliştirmenin yanı sıra yaratıcı düşünme ve problem çözme yeteneklerini de pekiştirmektedir. Yaratıcı yazma, yazmanın sadece bir mekanik beceri olmaktan çıkıp öğrencilerin kendilerine ait dünyalarını kurmalarına olanak tanıyan bir süreçtir (Sever, 2004). Bu süreç, öğrencilerin dilin yapısal yönlerinden çok dilin ifade gücünü ve yaratıcı kullanımını ön plana çıkarır. Yaratıcı yazma etkinlikleri, çocukların sadece dili doğru kullanmalarını değil, aynı zamanda kendi düşüncelerini özgün biçimde ifade etmelerini, empati kurmalarını ve toplumsal değerleri metinlerinde işleyerek içselleştirmelerini sağlar (Kavcar, 2017). Bu yazma türü, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra duygusal zekâlarını da artırarak onların bilinçli ve duyarlı bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır. Değerler eğitimi, öğrencilerin toplumsal normlara, ahlaki ilkelere ve kültürel kimliğe dair farkındalık kazanmalarını sağlayan bir öğretim alanıdır (MEB, 2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilen değerler eğitimi, öğrencilerin adalet, saygı, yardımlaşma, vatanseverlik gibi yaşamsal öneme sahip değerleri tanımalarını ve bu değerleri günlük hayatlarında davranışa dönüştürmelerini hedeflemektedir (MEB, 2023). Ancak bu değerlerin teorik anlatımlarla değil, uygulamalı ve öğrenci merkezli süreçlerle öğretilmesi çok daha etkilidir. Bu noktada yazma etkinlikleri, öğrencilere değerleri yalnızca öğrenmekle kalmayıp bu değerleri kendi metinlerinde üretmek için içselleştirmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimde öğrenci merkezli bir anlayış benimsemekte olup öğrencilerin eğitim sürecinin her aşamasında aktif bir şekilde yer alması gerektiğini vurgulamaktadır (Özdemir, 2020). Bu modelde, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmeleri, bilgiye aktif bir şekilde ulaşmaları ve bu bilgiyi kullanmaları, öğrendiklerini yaratıcı biçimlerde ifade etmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda yaratıcı yazma, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin ötesinde onlara özgün içerikler üretme, hayal gücünü kullanma ve dilin estetik gücünden faydalanma fırsatı tanımaktadır.



### **Araştırmanın Amacı ve Sorusu**

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı yazma etkinlikleri ile kültürel değerlerin nasıl entegre edilebileceğini ve bu entegrasyonun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ve kültürel farkındalıklarına nasıl yansıtıldığını incelemektir. Araştırma, Bursa Gazi İlkokulu 2. sınıf öğrencilerine haftalık olarak kültürel değerlerle ilişkilendirilmiş anahtar kelimeler vererek bu kelimelerle hikâye yazma görevleri verilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi ve kültürel değerleri metinlerinde ne derece işleyebildikleri çeşitli yönlerden değerlendirilmiştir. Bu çalışma, öğrencilere yaratıcı yazma yoluyla kültürel değerler kazandırılmasının, dil becerilerini geliştirmede nasıl bir etki yarattığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın temel problemi şu şekildedir: Yaratıcı yazma yöntemiyle kültürel değer temelli hikâye yazma uygulamaları, öğrencilerin yazılı anlatım becerileriyle birlikte kültürel farkındalıklarını artırır mı? Araştırma, Gazi İlkokulu 2. sınıf öğrencilerinin haftalık yaratıcı yazma etkinlikleri yoluyla dil becerilerindeki gelişimi izlemeyi ve kültürel değerleri metinlerinde nasıl işlediklerini incelemeyi hedeflemektedir.

### **YÖNTEM**

Bu çalışma, eylem araştırması modeli kapsamında yürütülen nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemli bir uygulamadır. Araştırma süreci 2023-2024 eğitim öğretim yılı boyunca devam etmiş ve her hafta öğrencilerle yapılandırılmış yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, yaratıcı düşünme yeteneklerini artırmak ve kültürel değerler ile ilgili farkındalıklarını pekiştirmek hedeflenmiştir.

#### **Katılımcılar ve Ortam**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Bursa Gazi İlkokulunda öğrenim gören 60 kişilik ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcı öğrenciler farklı sosyo ekonomik düzeylerden gelmekte olup yaş ortalaması 7-8 arasındadır. Öğrencilerin kültürel geçmişleri ve dil seviyeleri açısından çeşitlilik göstermeleri, araştırmanın genel geçerliliğini artırmış ve uygulama sürecinde daha geniş bir perspektif elde edilmesini sağlamıştır.

#### **Uygulama Süreci**

Öğrenciler, görsel sanatlar dersinde, kendi hikâye kitaplarını tasarlamak üzere yönlendirilmiş ve bu süreçte yaratıcılıklarını kullanarak eserlerini oluşturmuşlardır. Her hafta, Türkçe dersinde Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan bir değer belirlenmiş (örneğin; vefa,

dürüstlük, yardımlaşma, misafirperverlik, doğa sevgisi vb.) ve bu değerle ilişkili bir anahtar kelime öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilere yazma öncesinde hikâye kurgusu, karakter, olay, mekân gibi unsurlar anlatılmış; örnek hikâyeler okunmuş ve yazma sürecine dair rehberlik yapılmıştır. Öğrenciler, verilen anahtar kelimeyi kullanarak kendi özgün hikâyelerini oluşturmuşlardır. Yazma etkinlikleri her hafta 1 ders saati boyunca gerçekleştirilmiş ve 2023-2024 eğitim öğretim yılı süresince devam etmiştir.

Öğrencilerin yazdığı hikâyeler, öğretmenler tarafından dil bilgisi, imla, anlatım bütünlüğü ve değerlerin yer alma düzeyi açısından değerlendirilmiş; her bir öğrenciye bireysel geri bildirimler verilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâyeleri arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanarak hem yazılı anlatım becerilerinin topluluk önünde ifade edilmesi teşvik edilmiş hem de öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda özgüven kazanmaları desteklenmiştir. Bu paylaşımlar sınıf içinde gerçekleştirilen okuma saatlerinde sözlü anlatımla yapılmış, her öğrenci kendi hikâyesini yüksek sesle okuyarak hem metnin değerini görmüş hem de arkadaşlarının geri bildirimleriyle sosyal etkileşim becerilerini geliştirme fırsatı bulmuştur. Süreç boyunca olumlu pekiştireçler kullanılmış, öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı dinleme alışkanlıkları geliştirmeleri sağlanmış ve yazma eylemi sadece bireysel değil, aynı zamanda paylaşım temelli bir öğrenme deneyimine dönüştürülmüştür. Bu etkinlikler sonucunda özellikle içe dönük öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmeye başladıkları ve sınıf içi katılımlarında artış gözlemlendiği raporlanmıştır.

Ayrıca öğrenciler, yazdıkları hikâyeleri resimleyerek kendi hikâye kitaplarını oluşturmuş ve yıl sonunda bu hikâyelerden oluşan bir sınıf kitabı ISBN alınarak yayımlanmıştır. Bu süreç, öğrencilere yazdıkları metinlerin birer eser olduğu hissini kazandırmış ve yazma etkinliklerine olan ilgilerini pekiştirmiştir.

### **Veri Toplama ve Analiz Süreci**

Araştırmada nitel veri olarak öğrenci metinleri, öğretmen gözlem notları ve öğrenci görüşme kayıtları; nicel veri olarak ise yazılı metinlerdeki kelime sayısı, yazım hataları ve dil bilgisi doğruluğu analiz edilmiştir. Bu veriler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimi ve kültürel değerlerle ilgili farkındalıklarını daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koymuştur.

Değerlendirme için araştırmacılar tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazma ve Kültürel Değerler Ölçeği (YYKÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek, beş boyuttan oluşmaktadır:

1. Dil bilgisi doğruluğu
2. Kelime çeşitliliği
3. Hikâye bütünlüğü
4. Yaratıcılık düzeyi
5. Kültürel değer entegrasyonu

Nitel veriler frekans ve yüzde hesaplamalarıyla, nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu analizler, öğrencilerin dilsel becerilerindeki değişimi, yazma süreçlerinde sergiledikleri yaratıcılığı ve değerlerle ilgili farkındalıklarını gözler önüne sermektedir.

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma sonuçları, yaratıcı yazma sürecinin öğrenciler üzerinde çok yönlü bir etki oluşturduğunu ortaya koymuştur. İlk olarak, yazılı anlatım becerilerinde belirgin bir gelişme gözlemlenmiştir. Araştırmanın başında öğrencilerin yazdığı hikâyeler ortalama 30-50 kelime iken süreç sonunda bu rakam 100-130 kelimeye ulaşmıştır. Anlatım daha ayrıntılı hâle gelmiş, cümle yapıları çeşitlenmiştir. Öğrenciler, hikâyelerini daha uzun ve anlamlı şekilde kurgulamaya başlamış, metinlerde karakter gelişimini ve olayların gelişimini daha dikkatli bir biçimde işlemeye özen göstermiştir.

Dil bilgisi ve imla açısından değerlendirildiğinde, yazım hataları ortalama %25 oranında azalmış, noktalama işaretlerinin kullanımı daha doğru ve yerinde hâle gelmiştir. Öğrencilerin metinlerinde özne yüklem uyumu, zaman kiplerinin doğru kullanımı gibi temel dil yapılarında olumlu gelişmeler saptanmıştır. Bu gelişmeler, öğrencilerin yazma becerilerindeki ilerlemeyi yansıtan önemli bir göstergedir.

Yaratıcılık açısından yapılan analizlerde, hikâyelerin olay kurgularının daha özgün, karakterlerin daha yaratıcı ve metinlerin daha tutarlı hâle geldiği belirlenmiştir. İlk haftalarda öğrencilerin hikâyeleri, günlük olayları taklit eden anlatılar şeklindeyken ilerleyen haftalarda düşsel öğeler, iç konuşmalar ve mecazlar kullanılarak metinlere özgünlük katılmıştır. Bu gelişim, öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak daha karmaşık metinler oluşturduklarını göstermektedir.

En dikkat çeken bulgulardan biri ise öğrencilerin kültürel değerlere ilişkin farkındalıklarının yazılı anlatıma yansımalarıdır. Verilen anahtar kelimeleri yalnızca tanımlamakla kalmayan öğrenciler, bu değerleri hikâye karakterlerinin davranışlarına, olayların gelişimine ve sonuçlarına anlamlı biçimde entegre etmişlerdir. "Misafirperverlik" konusunda öğrenciler kendi aile deneyimlerini aktarmış, "yardımlaşma" temasında komşularına, yaşlılara, hayvanlara, arkadaşlarına yardım eden çocuk karakterler yaratmışlardır. Bu bulgu, yaratıcı

yazmanın, öğrencilerin kültürel değerleri içselleştirmeleri ve yaşamlarına aktarmaları açısından ne kadar etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler yazma sürecine karşı olumlu tutum geliştirmiştir. Öğretmen günlüklerinde, öğrencilerin yazma saatlerini dört gözle bekledikleri, hatta bazı öğrencilerin kendi isteğiyle ek hikâyeler yazdığı belirtilmiştir. Bu durum, yazmanın içsel bir motivasyonla ilişkilendirilmesini sağlamış ve öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için daha fazla fırsat yaratmıştır.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmanın bulguları göstermektedir ki yaratıcı yazma etkinlikleri, sadece yazılı anlatım becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin kültürel değerleri anlamalarını, içselleştirmelerini ve günlük yaşama aktarmalarını da destekler. Özellikle küçük yaş gruplarında yazmanın bir “özgün ifade biçimi” olarak kurgulanması, çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlar. Bu bağlamda yaratıcı yazma etkinliklerinin eğitimde daha geniş bir yer tutması gerektiği açıktır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

### **1. Eğitimde Yaratıcı Yazma Yöntemlerinin Yaygınlaştırılması**

Bu çalışma, yaratıcı yazma yöntemlerinin sadece dil becerilerinin değil, aynı zamanda kültürel değerlerin kazandırılması açısından da etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Öğrencilere haftalık olarak verilen kelimelerle yazılı metinler oluşturarak dil ve kültür öğretimi birleştirilebilir. Bu tür uygulamaların Türkçe derslerinde daha yaygın kullanılması önerilmektedir.

### **2. Kültürel Değerlerin Dil Öğretimine Entegre Edilmesi**

Türkçe dil öğretiminde kültürel değerlerin yalnızca teorik olarak değil, aynı zamanda yaratıcı yazma gibi uygulamalarla öğrencilerin dil pratiklerine entegre edilmesi önerilmektedir. Bu tür çalışmaları uygulayan öğretmenlerin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmenin yanı sıra kültürel değerleri de öğretme fırsatını elde edecekleri göz önünde bulundurulmalıdır.

### **3. Farklı Yaş Gruplarında Uygulama Yapılması**

Bu araştırma, 2. sınıf öğrencileriyle yapılmış olup aynı yöntemin diğer yaş gruplarında da uygulanarak benzer sonuçların elde edilip edilmediği araştırılabilir. Ayrıca farklı sınıf seviyelerinde ve yaş gruplarında da yaratıcı yazma yöntemlerinin etkililiği üzerine çalışmalar yapılabilir.

#### 4. Geri Bildirim ve Sürekli Gelişim

Öğrencilere yazma sürecinde düzenli geri bildirim verilmesi, dil bilgisi hatalarının düzeltilmesi ve yaratıcılıklarının desteklenmesi, öğrencilerin gelişimlerini hızlandıracaktır. Geri bildirimler, öğrencilere sadece yazılı anlatımlarını iyileştirme fırsatı sunmakla kalmayıp aynı zamanda kültürel değerlerin metinlerine entegre edilmesi konusunda rehberlik edecektir.

#### 5. Öğretmenler için hizmet içi eğitim

Programları düzenlenerek yaratıcı yazma teknikleri tanıtılmalı ve sınıf içi uygulama örnekleri paylaşılmalıdır. Bu, öğretmenlerin yazma etkinliklerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Demir, T. (2015). Yazma becerisinin geliştirilmesinde yaratıcı yazma yönteminin kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 1002–1016.
- Demirtaş, B. (2017). Yaratıcı yazma: Türkçe eğitimi ve öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 123–135.
- Kavcar, C. (2017). Türkçe öğretimi ve eğitimi açısından yaratıcı yazma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 453–468.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (31. baskı). Nobel Yayıncılık.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Tanıtım Kitapçığı: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*.
- Özdemir, E. (2020). Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının etkileri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 45–59.
- Sever, S. (2004). Yaratıcı yazma ve Türkçe öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 117–125.
- Tuncer, S. (2019). Dil öğretiminde yaratıcı yazma yöntemleri ve Türkçe eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 87–98.
- Yılmaz, R. (2020). Millî kültürün eğitime entegrasyonu: Yazma süreci ve kültürel değerler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22(3), 213–225.

## MİLLÎ KÜLTÜR UNSURU GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARINDA DEĞERLER VE TASARIM GELİŞTİRME ÖRNEĞİ

**Ayşe KAYAALP**

**Nevşehir Halil İncekara Bilim ve Sanat Merkezi**

**aysekayaalp@gmail.com**



### ÖZET

Geleneksel oyunlar, toplumların tarih ve kültürel kimliklerinin bir parçasıdır. Oyunların içeriğinde yer alan sözlü edebiyat unsurları, kuşaktan kuşağa aktararak çocuklarda kelime dağarcığının gelişmesini sağlar. Geleneksel oyunların öğretilmesi, öğrencilerin kültürlerini tanımalarının yanı sıra yerel kimliğin korunması açısından da önemlidir. Nevşehir'in geleneksel oyunlarını öğrencilerine tanıtarak kültürel mirasını modern eğitim yoluyla aktarılmasını sağlamak, kültürel miras bilgilerini artırmak amaçlanmıştır. Geliştirilen eğitim materyaline tasarım tescili alarak materyalin korunmasını ve gelecekte de kullanılabilirliğini sağlamak hedeflenmiştir. Araştırma, karma yöntem (mixed methods) modeline dayanmaktadır. Nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak öğrencilerin geleneksel oyunlara dair bilgi düzeyi hem çalışma öncesinde hem de sonrasında değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini merkezimizde öğrenim gören 40 kişilik 5-7. sınıf öğrencileridir. Bu yaş grubu, Nevşehir'in geleneksel oyunlarına yönelik öğrenme süreçlerine uygun bir gelişim döneminde bulunması ve oyun temelli öğrenme yöntemlerine açık olmasıyla seçilmiştir. Merkezimizde öğrenim görmekte olan öğrenciler ilimizin merkez ve ilçelerinin farklı okullarında örgün eğitimlerine devam ettiği için yaygınlaştırma çalışması açısından da etkisi düşünülmüştür. Bu çalışmada geleneksel oyunların kültürel miras öğeleriyle zenginleştirilmesiyle materyal hazırlanmış ve tasarım tescil başvurusu gerçekleştirilmiştir. Tasarım tescili prototipi üzerinde katılımcıların oyunları oynamaları çalışmaya değer kazandırmıştır. Çalışmada katılımcıların oyunlarda yer alan tespit edebildiği değerlerden, ait olma % 82,5; dürüstlük ve doğruluk % 92,5; sabır % 77,5; başkalarına saygı % 80 olmuştur. Bu sonuç, geleneksel oyunlar yardımıyla değerlerin de kazandırılabilceğini göstermiştir. Geleneksel oyunlar etkileşimli içerik ve dijital oyunlar ile öğretim programlarına göre yapılandırılıp EBA gibi ulusal dijital platformlara eklenebilir. Geleneksel oyunlara tasarım tescili yoluyla materyal kazanımı sağlanabilir. Bu materyaller okullarda eğitim materyali olarak kullanılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** millî kültür, geleneksel çocuk oyunları, tasarım, değerler

## GİRİŞ

Geleneksel çocuk oyunları kültüre has, nesilden nesile aktarılan değerler ve toplumsal kuralları barındırır. Oyunların içeriğinde yer alan mâni, tekerleme ve bilmecelerle de sözlü edebiyat unsurları kuşaktan kuşağa aktarılmasını ve yaşatılmasını sağlar.

Geleneksel oyunlar içinde yer alan çocuklarda yardımlaşma, saygı, kurallara uyma, dürüstlük ve doğruluk, sabır gibi değerlerin de oyun yoluyla kazanabildikleri gözlemlenmiştir (Gündüz, Aktepe, Uzunoğlu, Gündüz, 2017). Bu yönüyle geleneksel çocuk oyunları sosyal öğretim aracı işlevi de görmektedir. Öğrencinin yakın çevresini daha iyi anlamlandırması ile öğrenme düzeyi daha yüksek olmaktadır. Öğretilen bilgilerin düzenlenmesinde doğal ve sosyal olarak öğrencinin yakın çevresinden işe başlanılmalıdır (Demirel, 2010). Her toplumun kendine ait, uzun yıllar nesilden nesile aktararak oynadığı geleneksel oyunları vardır. Öğrenilen pek çok bilgiye yakın çevremizden çocukluk döneminde oynanan oyunlarla bilgi ve beceri edinildiği düşünüldüğünde geleneksel oyunların önemi de artmaktadır (Sallabaş, 2020). UNESCO (2003) Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'ne göre somut olmayan kültürel miras, "toplumlar, gruplar veya bireyler tarafından sürekli olarak yeniden üretilen, kültürel çeşitliliği ve insan kimliğini oluşturan geleneksel uygulamalar, ifade biçimleri, bilgi ve beceriler" olarak tanımlanır.

İller arası geleneksel oyunlar bazen benzerlik ya da çok küçük farklıklar gösterebilmektedir. Bu çalışmada örneklem olarak ele alınan "Hımbıl" oyunu Nevşehir yöresi unutulmaya yüz tutmuş oyunlar arasında belirtilmiştir (Aktürk Baş, 2024). Türk eğlence geleneğinin aktarımında geleneksel oyunların da kullanılabileceği, turizm sektöründe yer alabileceği açıklanmıştır. İlin geleneksel oyunlarından "Yüzük" oyunu dışında örnek olabilecek birçok oyunu oynanış bakımından açıklanmıştır (Serbestoğlu, 2020). T.C. MEB ve T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığının ortak yürütmüş olduğu geleneksel çocuk oyunları ve fiziksel aktiviteler etkinlikleri içinde ilimiz geleneksel oyunlarından olan "41 Çubuk" oyununa da yer verilmiştir. Eskiden çocukların sokaklarda yaşlılarıyla hep birlikte oynayabildikleri alanlar olabilmekteydi. Sokakta doğal çevreden yararlanıp temin ettikleri materyaller oyun sürecinde kullanılabilmekteydi (Çakırer Özservet, 2015). Günümüzde ise çocukların daha çok kapalı mekânlarda dijital oyunlarla vakit geçirdikleri görülmektedir. Çocukların aktif olabileceği, düşünme becerilerini aktif kılacağı ortamlar onların gelişimine daha çok katkı sağlayabilecektir (Çelik, 2020).

Tasarımlar ürünlere değer katmaktadır. Yapılan çalışmaların koruması ve ürüne katılan değer açısından tasarımlar, günümüzde kaçınılmazdır (Sözbilen, Başak 2022). Bir ürün görseli ve bir reklam mesajından oluşan doğrudan anlatım ile ürünün tüketiciye tanıtılması;



izleyicinin dikkatini çekmek, onu etkilemek, anlam oluşum sürecine dâhil etmek, hitap etmekte etkili olmaktadır (Ersan, 2022). Çalışmamızda da örneklem olarak ele alınan yörenin 3 geleneksel oyunuyla kültürel miras öğeleri içeriklerine yer verilip tasarım tescili ürün ortaya konulmuştur.

Dijital oyunlarda öğrenmenin öğrenen tarafından şekillendirilmesi nedeniyle öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır (Çoban, Güler, Güzel, Kaya, Savaş, 2021). Öğrenciler eğitim içerikli oyunlarda kendi öğrenme hızına göre ilerleyebilmektedir. Anlamlandırma sürecinde içeriği tekrar edebilme imkânına sahip olmaktadır.

Bu çalışmada farklı olarak literatür taramasında rastlanılmamış olan etkileşimli içerik ve dijital uygulamalarla Nevşehir ili, kültürel miras ögesi 3 geleneksel oyununa dair etkileşimli içerik ve dijital uygulamalar hazırlanmıştır. Nevşehir ili 3 geleneksel oyununa kültürel miras öğeleri içerikli oyun materyali geliştirilip tasarım tescili başvurusu yapılmıştır. Tasarım tescili alınan oyun materyali ile geleneksel oyunlarda yer alan değerlerin katılımcılar tarafından tespitine yönelik çalığa yapılmıştır.

#### **Kuramsal Temellendirme/Yaklaşım**

Bu araştırmanın kuramsal temeli doğrudan tek bir teoriye dayanmamakla birlikte kültürel mirasın korunması, değerler eğitimi, eğitimde dijitalleşme ve tasarım tescili gibi konuları bütüncül olarak ele alan çeşitli kuramsal ve kavramsal çerçevelerle desteklenmiştir.

Somut Olmayan Kültürel Miras Teorisi (UNESCO, 2003): Toplumların kimliğini ve kültürel çeşitliliği korumaya yönelik bir yaklaşım olup geleneksel oyunlar da bu mirasın önemli bir parçası olarak değerlendirilir.

Oyun Temelli Öğrenme Kuramı: Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişiminde oyunun öğretici rolünü vurgular, bu çalışma da oyun aracılığıyla değerlerin kazandırılmasını hedeflemiştir.

Yakın Çevreden Başlayarak Öğretim İlkesi (Demirel, 2010): Öğrencilerin öğrenmelerini en etkili şekilde sağlayabilmek için öğretimde öğrencinin yaşadığı ve bildiği çevreden başlanması gerektiğini savunur.

Sözlü Kültür ve Sözlü Edebiyat Kuramları: Mâni, tekerleme ve bilmece gibi sözlü kültür ürünlerinin kuşaktan kuşağa aktarımına katkı sağlayarak kültürel sürekliliği destekler.

Dijital Yerli Kuramı (Bilgiç, Duman, Seferoğlu, 2011): Günümüz öğrencilerinin dijital dünyada büyüdüğü gerçeğini temel alarak kültürel miras aktarımında dijital içeriklerin etkili kullanılabileceğini savunur.

Tasarım ve Ürün Değeri Kuramları (Sözbilen & Başak, 2022): Eğitim materyallerine tasarım

tescili alınmasının, bu materyallerin korunmasına, sürdürülebilirliğine ve kültürel miras ögesi olarak değer kazanmasına bilimsel bir temel sunduğu açıklanmıştır. Tasarım tescili, materyallerin özgünlüğünü korurken aynı zamanda kültürel değerlerin gelecek nesillere güvenli biçimde aktarılmasını destekler.

21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi: Yaratıcılık, dijital okuryazarlık, iş birliği ve eleştirel düşünme gibi becerilerin geliştirilmesini önemser; dijital içerikler bu becerilerin kazandırılmasına katkı sağlar.

Bu kuramsal temeller, araştırmanın kültürel mirasın korunması, değer aktarımı, tasarım tescili ile sürdürülebilirlik ve öğrencilerde farkındalık oluşturma hedefleri ile uyumlu şekilde araştırmanın bütününe teorik dayanak sağlamaktadır

### **Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Geleneksel oyunların öğretilmesi, öğrencilerin kültürlerini tanımalarının yanı sıra yerel kimliğin korunması ve sürdürülebilir kılınması açısından da önem taşır. Bu nedenle geleneksel oyunların öğrenilmesi ve öğretilmesi kültürel mirasın canlı tutulmasına ve gelecek kuşaklara aktarılmasına katkı sağlar. Nevşehir’in geleneksel oyunlarını öğrencilerine tanıtarak kültürel mirasını modern eğitim yoluyla aktarılmasını sağlamak ve öğrencilerin bu oyunlar aracılığıyla yerel kültüre miras bilgilerini artırmayı amaçlanmıştır. Ayrıca geliştirilen eğitim materyallerinin tasarım tescili olarak bu materyallerin korunmasını ve gelecekte de kullanılabilirliğini sağlamak hedeflenmiştir. Geleneksel oyunlar aracılığıyla öğrencilere eğlenceli ve öğretici bir deneyim sunarken değerlere yönelik farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır.

Nevşehir’in unutulmuş, örneklem olarak belirlenen geleneksel oyunlarını yeniden canlandırarak genç nesillerin kültürel mirasa olan bağlılıklarını ve farkındalıklarını artırmayı hedeflemektedir. Geleneksel oyunlar kültürel değerlerin ve tarihsel bilgi birikiminin bir yansımasıdır. Bu oyunlar, günümüzde öğrenciler tarafından bilinmemekte veya oynanmamaktadır. Bu durum, kültürel mirasın devamlılığı açısından bir boşluk yaratmaktadır.

Dijital ve etkileşimli içeriklerle zenginleştirilmiş uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin geleneksel oyunları öğrenmelerini ve kültürel değerleri içselleştirmelerini sağlamayı amaçlanmaktadır. Dijital materyallerin eğitim sürecine dâhil edilmesi, günümüz öğrencilerinin ilgisini çekebilecek bir yöntem olarak geleneksel oyunların öğrenme süreçlerini daha etkili ve sürdürülebilir hâle getirecektir. Ayrıca hazırlanan eğitim materyallerinin tasarım tescili ile korunması, geliştirilen içeriklerin uzun vadeli kullanımını ve diğer eğitim ortamlarına transfer edilmesini sağlayacaktır. Bu sayede, kültürel mirasın

sürdürülebilirliği güvence altına alınarak oyunların gelecek nesillere aktarımı sağlanacaktır. Çalışma, Nevşehir'in kültürel mirasını koruma ve tanıtmaya alanında yenilikçi bir adım atmakta dijital araçlar ve tasarım tescili geliştirme açısından farklı bir pencere açmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024) müfredatında Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi: D19.1, D19.2, D19.3 Kültürel mirasın korunması konusunda millî kimlik, millî bilinç ve ülke varlıklarının korunması maddelerinde örnek teşkil edebilecek bir çalışmadır.

Amaca ulaşmak için alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Kültürel miras öğelerini içeren geleneksel oyun materyalleri hazırlanabilir ve tasarım tescili alınabilir mi?
2. Unutulmaya yüz tutmuş geleneksel oyunlar için geliştirilen tasarım tescilli materyal ile öğrenciler oyun sonrası kazandıkları değerleri tespit edebilirler mi?
3. Katılımcılarının çalışmada oyunlar için tasarlanmış materyal ve gerçekleştirecekleri öğrenmeler hakkında geri bildirim nasıl olur?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli/Deseni

Bu araştırma, karma yöntem (mixed methods) modeline dayanmaktadır. Nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak öğrencilerin geleneksel oyunlara dair bilgi düzeyi ve kültürel farkındalık düzeyi hem çalışma öncesinde hem de sonrasında değerlendirilmiştir.

1-Nicel Araştırma Deseni: Nicel araştırma, öncelikle öğrencilerin geleneksel oyunlar hakkındaki bilgi düzeyini ölçmek ve proje sürecinde kazanılan bilgiyi istatistiksel olarak değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırma sürecinin başında ve sonunda yapılan anketler, öğrencilerin proje öncesi ve sonrasındaki bilgi ve farkındalık düzeylerini karşılaştırmak için uygulanmıştır.

2-Nitel Araştırma Deseni: Nitel araştırma deseni, proje sürecinde öğrencilerin oyun materyalleri ve etkileşimli içerikler hakkındaki deneyimlerini, görüşlerini ve geri bildirimlerini derinlemesine anlamak için kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşleri, yapılan gözlemler ve süreç içinde toplanacak detaylı geri bildirimler, bireysel görüşmelerle değerlendirilmiştir. Bu nitel veriler, öğrencilerin kültürel miras öğelerine karşı geliştirdikleri tutumları ve projeye dair düşüncelerini anlamada önemli bir rol oynamıştır.

### Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Nevşehir ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencileridir. Örneklemi ise merkezimizde öğrenim gören 40 kişilik 5-7. sınıf öğrencileridir. Bu yaş grubu, Nevşehir'in geleneksel oyunlarına yönelik öğrenme süreçlerine uygun bir gelişim döneminde bulunmaktadır ve oyun temelli öğrenme yöntemlerine açık olmasıyla seçilmiştir. Merkezimizde öğrenim görmekte olan öğrenciler ilimizin merkez ve ilçelerinin farklı okullarında örgün eğitimlerine devam ettiği için proje yaygınlaştırma çalışması açısından da etkisi düşünülmüştür.

**Tablo 1**

*Katılımcılara Yönelik Demografik Bilgiler*

Değişkenler	Demografik Özellikler	N	%
Cinsiyet	Kadın	20	50
	Erkek	20	50
Sınıf/Yaş	5/ 10-11 Yaş	15	37,5
	6/11-12 Yaş	13	32,5
	7/12-13 Yaş	12	30

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veriler, nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak çok aşamalı bir süreçle toplanmış ve analiz edilmiştir. Betimsel istatistiklerin yanı sıra, nitel verilerin sistematik çözümlenmesi için içerik analizi ve açık kodlama yöntemleri uygulanmıştır. Katılımcı görüşleri, gözlem notları ve açık uçlu sorulardan elde edilen veriler kodlanarak ortak temalar belirlenmiştir. Bu temalar arasında «kültürel aidiyet», «değer kazanımı» ve «dijital materyale yönelik tutum» gibi üst başlıklar ortaya çıkarılmıştır. Bu sayede öğrencilerin geleneksel oyun deneyimine dair derinlemesine algıları ve tutumları sistematik olarak analiz edilmiştir. Ayrıca proje öncesi ve sonrası anket sonuçları aritmetik ortalama ve yüzde değerleri ile karşılaştırılarak kültürel miras farkındalığında ve bilgi düzeyinde nicel değişim ortaya konmuştur. Sonuçlar Microsoft Excel veri analizleri ve Google Form grafik özelliklerinden yararlanılarak raporlaştırılmıştır. Betimsel istatistikler yapılmıştır (f, %, aritmetik ortalama). Bu çalışmada veri toplama araçlarının geçerliği, alanında uzman akademisyenlerin görüşleri alınarak sağlanmış, sorular ve ölçek içerikleri literatüre dayandırılmıştır. Buna ek olarak güvenilirliği artırmak amacıyla nitel veriler için bağımsız iki araştırmacı tarafından kodlama yapılmış ve kodlar arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir (gözlemciler arası tutarlılık). Nicel verilerde kullanılan ölçeklerin iç tutarlılığı, Cronbach Alfa katsayısı

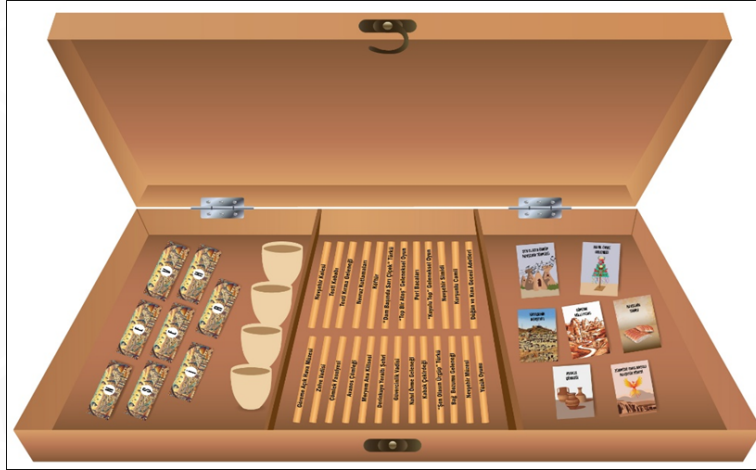
hesaplanarak değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, kullanılan anket formunun Cronbach Alfa katsayısı 0,87 bulunarak yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmüştür. Bu yöntemlerle hem nitel hem de nicel verilerin güvenilirliğinin bilimsel temellere dayalı olarak desteklenmesi sağlanmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmada ele alınan üç geleneksel oyun için ilimizin kültürel miras öğelerini de içerecek şekilde özel olarak tasarlanmış oyun materyalleri geliştirilmiştir. Görsel 1'de örneği verilen bu materyallerin tasarımı tamamlanarak tasarım tescil başvurusu gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, geliştirilen prototip materyal üzerinden oyunları oynayarak uygulamayı deneyimlemiş ve değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

### Görsel 1

*Geleneksel Oyunlar İçin Hazırlanan Kültürel Miras İçerikli Materyal*

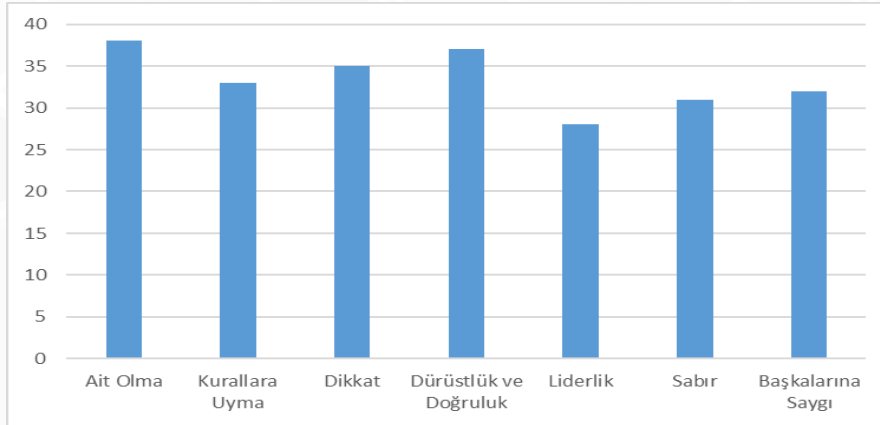


Görsel 1'de verilen materyalde yüzük, 41 çubuk ve hımbıl geleneksel oyunlarına dair hazırlanmış materyaller mevcuttur. Burada hazırlanan materyallere ayrıca ilin kültürel miras öğeleri yazı ve görsel olarak yerleştirilmiştir.

Katılımcılara yönelik hazırlanan ankette, geleneksel oyunlarda yer alan değerler belirlenirken Gündüz, Aktepe, Uzunoğlu ve Gündüz'ün (a.g.e.) ilgili çalışmaları temel alınarak yapılan literatür taramasından yararlanılmıştır. Geleneksel oyunların kazandırdığı değerlere ilişkin bulgular doğrultusunda, çalışmada ele alınan oyunda gözlemlenebilecek değerlere yer verilmiştir. Ayrıca her bir değer oyunun hangi bölümünde ortaya çıktığına ilişkin açıklamalar detaylı biçimde ankette yer almıştır. Grafik 1'de katılımcı öğrencilerin oyun sonrası geleneksel oyunlara dair değer tespitleri yer almıştır.

## Grafik 1

### Katılımcı Öğrencilerin Oyun Sonrası Geleneksel Oyunlara Dair Değer Tespitleri



Çalışmada uygulanan ve uzman görüşleriyle geliştirilen özgün anket formu aracılığıyla katılımcıların değerlendirmeleri alınmıştır. "Evet", "Kısmen" ve "Hayır" seçeneklerinden oluşan Likert tipi ölçekle toplanan verilere göre 40 katılımcıdan en az 38'i tüm maddelere "Evet" yanıtı vermiştir. 12 maddelik anketin 8 maddesinde 1-2 arasında değişen "Kısmen" yanıtı alınırken yalnızca bir maddede bir katılımcı "Hayır" yanıtı vermiştir. Tablo 1'de değerlendirme sonuçlarına ilişkin frekans (f) değerleri sunulmuştur.

## Tablo 1

### Katılımcıların Çalışmaya Dair Değerlendirmeleri

Değerlendirme Kriterleri	Evet (f)	Kısmen (f)	Hayır (f)
Etkileşimli içerik, örnek olarak seçilen geleneksel oyunları öğrenmeyi kolaylaştırdı.	40		
Etkileşimli içerikte yer alan oyunlar ile geleneksel oyunlarımızın oynanışını öğrenmek, eğlenceli bir öğrenme deneyimi sundu.	38	2	
Dijital materyalde sunulan bilgiler yeterince açıktı ve ayrıntılıydı.	38	2	
Oyunun kurallarını doğru bir şekilde anladım.	39	1	
Etkileşimli içerikte öğrendiğim bilgileri gerçek oyunda uygulayabildim.	40		
Bu proje sayesinde geleneksel oyunlarımızın kültürel mirasımızın bir parçası olduğunu fark ettim.	38	2	
Geleneksel oyunların oynanması kültürel mirasımızı geleceğe taşımak için önemlidir.	39	1	
Nevşehir'in geleneksel oyunlarını öğrendikten sonra başka yörelere ait oyunları da öğrenmek istiyorum.	38	1	1
Oyun materyallerinde kullanılan görseller, Nevşehir'in tarihî ve kültürel kimliği hakkında fikir edinmemi sağladı.	39	1	
Oyun materyallerinde kullanılan yazılar, Nevşehir'in tarihî ve kültürel kimliği hakkında fikir edinmemi sağladı.	39	1	
Oyun materyalindeki kültürel öğeler, oyun sırasında Nevşehir'in kültürel değerlerini hatırlamama yardımcı oldu.	38	2	
Geleneksel oyunlara yörenin kültürel miras öğelerinin de katılarak materyal hazırlanması, kültürel mirasın korunması için önemli bir adım olduğunu düşündürdü.	40		

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Katılımcıların anket sonuçlarına dayalı değerlendirmelerine göre hazırlanan etkileşimli içeriğin öğrenmeyi kolaylaştırdığı %100 oranla belirtilmiştir. Bu bulgu, çalışmanın temel hedeflerinden biri olan etkili öğrenme materyalleri geliştirme amacına ulaşıldığını göstermektedir. Katılımcıların %93,4'ü süreci eğlenceli bir öğrenme deneyimi olarak tanımlamış, bu da oyunlaştırma yaklaşımının büyük ölçüde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte %6,6 oranında “kısmen” yanıtı verilmesi, oyunlaştırma öğelerinin çeşitlendirilebileceğine işaret etmektedir. Katılımcıların %96,6'sı oyun kuralları ve içerikte sunulan bilgilerin açık ve anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Dijital oyunda öğrenilen bilgilerin uygulanabilirliğinin %100 oranında “evet” yanıtı ile değerlendirilmesi, hazırlanan materyallerin yalnızca teorik değil, aynı zamanda pratik açıdan da işlevsel olduğunu göstermektedir.

Nevşehir'in geleneksel oyunlarına ilişkin farkındalık düzeyi %93,4 oranında olumlu değerlendirilmiş ancak %6,6 oranındaki “kısmen” yanıtı, kültürel miras vurgusunun daha da güçlendirilebileceğini ortaya koymuştur. Tasarım tescili başvurusu yapılan oyun materyalinde yer alan görsel ve yazılı içerikler, %96,6 oranında başarılı bulunmuş ve Nevşehir'in tarihi ile kültürel kimliğini yansıtmaya açısından etkili olduğu değerlendirilmiştir. Katılımcıların %93,4'ü farklı yörelere ait geleneksel oyunları da öğrenmek istediğini ifade etmiş, bu durum çalışmanın yerel kültürden ulusal kültürel yayılıma açık olduğunu göstermiştir. Ayrıca katılımcıların tamamı (%100) kültürel öğelerle hazırlanmış materyallerin kültürel mirasın korunmasında önemli olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, çalışmanın kültürel miras bilinci oluşturma ve bu mirasın korunmasına katkı sunma yönündeki hedeflerine ulaştığını kanıtlamaktadır.

Geleneksel oyunlar etkileşimli içerik ve dijital oyunlar ile öğretim programlarına göre yapılandırılıp EBA gibi ulusal dijital platformlara eklenebilir. Geleneksel oyunlara tasarım tescili yoluyla materyal kazanımı sağlanabilir. Bu materyaller okullarda eğitim materyali olarak kullanılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aktürk Baş, Çağla. (2024, Temmuz 18). *Nevşehir'de unutulmaya yüz tutmuş oyunlar*. Kent Haber.<https://www.nevsehirkenhaber.com/haber/20936768/nevsehirde-unutulmaya-yuz-tutmus-oyunlar>
- Çakırer Özservet, Y. (2015). *Geleneksel çocuk oyunları için sokak temelli geleneksel oyun alanlarının yeniden keşfi*. I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı, 14-17.
- Çelik, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerin öğretiminde kullanılabilir geleneksel çocuk oyunlarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 9(1), 413-424.
- Demirel, Ö. (Ed.). (2010). *Eğitimde yeni yönelimler* (pp. 271-288). Pegem Akademi.
- Ersan, M. (2022). Reklam tasarımıda bir görsel anlatım yöntemi olarak kişileştirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1739-1753.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H., & Gündüz, D. D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-70.
- Sallabaş, M. (2020). Halk biliminin işlevleri bağlamında geleneksel çocuk oyunları: RTÜK çocuk oyunları. *Millî Folklor*, 16(126), 99-109.
- Savaş, S., Güler, O., Çoban, G., & Güzel, M. S. (2021). Eğitimde dijital oyunlar ve oyun ile öğrenme. *International Journal of Active Learning*, 6(2), 117-140.
- Serbestoğlu, İ. (2020). Nevşehir yöresi geleneksel eğlence unsurlarının turizmde kullanımı. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13(30), 745-761.
- Sözbilen, R. P., & Başak, H. (2022) Tasarım kavramı ve tasarım değerlendirme. *Gazi University Journal of Science Part C: Design and Technology*, 10(3), 627-640.
- UNESCO. (2003). *Somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesi*. <https://www.unesco.org.tr/Pages/181/177/>



## KÜLTÜREL MİRAS ARACI OLARAK YAZARLIK ATÖLYESİ

**Ayşe Gül PALA**

**Bartın/Merkez İmam Hatip Ortaokulu**

**gulecbala@hotmail.com**



### ÖZET

Dil, millî kültür ve değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan en güçlü araçlardan biridir. Türkçe dersi bu açıdan ayrı bir öneme sahiptir. Ancak günümüzde dijitalleşme, küreselleşme ve Türkçe dersinin öğretiminde kullanılan çoktan seçmeli testlerin tercih edilmesi, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve kültürel mirasa duyarlılıklarını zayıflatabilmektedir. Bunun yanında Türkçe dersinin dört temel dil becerilerinden yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yetersizliği de dikkat çekmektedir. Buradan yola çıkılarak bu çalışmada bir yazarlık atölyesi planlanmış, öğrencilerin hem yazarlık becerilerinin geliştirilmesi hem de millî kültür ve değerlerini edindirmeye birlikte kültürel miras bilincinin desteklemesi amaçlanmıştır. Bu çalışma 2024-2025 eğitim öğretim yılında ortaokul kademesinden 6. sınıf (5 kişi) ve 7. sınıf (7 kişi) 8 kız, 4 erkek olmak üzere toplamda 12 öğrenci ile yapılmıştır. Öncelikle çocuk edebiyatından kültürel miras konulu dört eser, yazarlık atölyesinde anlatılan tekniklere örnek olabilecek üç eser belirlenmiştir. Bu kitaplar öğrencilere eş zamanlı okutulmuş, okuma sonrası kitaplara dair düşünsel etkinlikler yapılmıştır. Okunan kitaplar ve kültürel miras doğrultusunda dört farklı mekâna (üç müze, bir arkeolojik kazı alanı) gezi düzenlenmiştir. Yazma süreçlerini desteklemesi bakımından iki farklı akademisyenle üç atölye çalışması (şehrin arkeolojik geçmişine dair iki atölye ve yazma sürecini destekleyici heykel atölyesi) yapılmıştır. Bu süreçte okulda yapılan yaratıcı yazarlık çalışmalarının sonunda somut kültürel miras öğelerini merkeze alan hikâyeler öğrencilere yazdırılmıştır. Ortaya çıkan on iki eser, bir kitapta toplanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşme kayıtları sonucunda yaratıcı etkinliklerin okuduğunu anlama ve yazma sürecini kolaylaştırdığı, yapılan gezi ve atölye çalışmalarının kurguyu oluşturmak için zemin hazırladığı, öğrencilerin yaşadıkları bölgeyi daha iyi tanımasını ve kültürel miras farkındalıklarının güçlenmesini sağladığı belirlenmiştir. Bu uygulama farklı yaş gruplarına genişletilebilir ve daha kapsamlı bir kültürel miras yazarlık projesi olarak yaygınlaştırılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** yaratıcı yazarlık, kültürel miras, millî kültür, değerler eğitimi

## GİRİŞ

Kültür tarihi, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü; hars, demektir (Türk Dil Kurumu, 1998, s. 1436) Kültürel miras ise geçmiş nesillerden miras kalan fiziksel eserler ve toplumun somut olmayan niteliklerinin mirasıdır. Fiziksel eserler arasında sanat eserleri, edebiyat, müzik, arkeolojik ve tarihi eserler, binalar, anıtlar ve tarihî yerler bulunurken somut olmayan özellikler genellikle estetik ve manevi inançlara ve sözlü geleneklere dayanan sosyal adetler, gelenekler ve uygulamalar içerir. Somut olmayan eserlerle birlikte somut eserler bir toplumun ayırt edici özelliğini ortaya koyar ve nesilden nesle aktarılan yaşam biçimlerini ifade eder (ICOMOS, 2002).

Dil, millî kültür ve değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan en güçlü araçlardan biridir. Toplumların topyekûn yaşama tarzı olan kültürü şekillendiren, geliştiren, ifade eden ve gelecek nesillere aktararak devamını sağlayan dildir (Karakuş, 2000: 58). Bir uygarlığın ana dili incelendiğinde o uygarlığı oluşturan milletin hayata bakışına, değer yargılarına, yaşadığı coğrafyaya ait ayrıntılara, o milletin kimliğine ulaşılır. Dört temel dil becerisini kazandırmayı hedefleyen Türkçe dersi bu açıdan ayrı bir öneme sahiptir.

Ancak günümüzde dijitalleşme, küreselleşme ve Türkçe dersinin öğretiminde kullanılan çoktan seçmeli testlerin tercih edilmesi, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve kültürel mirasa duyarlılıklarını zayıflatabilmektedir. Üstüner ve Şengül (2004) makalelerinde Türkçe öğretiminde kullanılan çoktan seçmeli testlerin öğrencilerin belli bir konu üzerinde düşünme, düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak ifade etme, yaratıcılıklarını ortaya koyma, eleştirel düşünme, yorumlama, çözümlenme ve konu üzerinde değerlendirmelerde bulunmasına olumsuz yönde etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan araştırmalarda Türkçe dersinin dört temel dil becerilerinden yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yetersizliği dikkat çekmiştir. Çiftçi (2006) araştırmasında öğrencilerin yazıları için dönüt verilemediğinin üzerinde durmuş, bu durumun öğrencilerin motivasyon kaybı yaşamasına neden olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin yazma konusunda etkili teknikler kullanamamalarının da öğrencilerin yazma düzeylerinin gelişmesini engellediğini belirtmiştir.

Bu anlamda öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesine dair daha özenli bir çalışmanın gerekliliği görülmektedir. Ayrıca dil öğretiminde kültürel değerlerin kavratılması, dilin doğru kullanılması için ön şartlardan biridir. Bu yüzden dil öğretimi kültür öğelerinin aktarımıyla gerçekleşir. İnsanın geçmişini ve sahip olduğu değerleri anlayabilmesi, dilin

taşıdığı kültürel değerleri bilmesi ile mümkündür (Doğru, 2008: 5 -6). Ancak ilköğretim ve ortaöğretimde yaklaşık yirmi yıldır “Sanat Tarihi” dersi müfredatı yenilenmekle birlikte, hâlâ yeterli olmayıp günümüzde henüz bir standarda erişememiştir. Konuların öğrencilerin seviyelerine indirgenememesi, gezi ve uygulamaların yetersizliği de birer sorundur (Külcü, 2014). Buradan yola çıkılarak bu çalışmada bir yazarlık atölyesi planlanmış, şu soruya cevap aranmıştır: Yaratıcı yazarlık etkinliklerinin kültürel miras odaklı uygulanmasının, ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini ve kültürel miras farkındalıklarını geliştirmeye etkisi nedir?

### **Araştırmanın Amacı**

21. yüzyıl öğrenme çerçevesi içindeki “Öğrenme ve Yenilik Becerileri” hem eleştirel ve yaratıcı düşünmeye hem de iletişim ve iş birliği becerilerine odaklanmaya öncelikli olarak yer vermektedir. Bu çerçevede akıl yürütme, sistemli düşünme, yargılama, karar verme, sorun çözme, yaratıcı düşünme, başkaları ile yaratıcı çalışmalar yapma, yenilikleri uygulama, iletişim kurma ve iş birliği içinde çalışma becerileri de yer almaktadır (Yılmaz,2021). Bu sebeple 21. yüzyılın iletişim, iş birliği, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak, bunlara karakter eğitimi/bağlanabilirlik ve vatandaşlık/kültür becerilerini de ekleyerek okuma ve yazma süreçlerini uzun vadede “Derin Öğrenme Yeterlilikleri”ne çekebilmek önem kazanmaktadır. Bu gereklilikler doğrultusunda bir yaratıcı yazarlık atölye çalışması planlanmıştır. Bu çalışmanın genel amacı; ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazarlık becerilerini geliştirme sürecinde somut kültürel miras öğelerinin etkisini incelemek ve bu sürecin öğrencilerin kültürel miras farkındalıklarına katkısını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere de cevap aranmıştır:

1. Yaratıcı yazarlık etkinlikleri, öğrencilerin yazma sürecine yönelik tutumlarını nasıl etkilemiştir?
2. Öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik farkındalıkları ve bilgi düzeyleri nasıl değişmiştir?
3. Öğrenciler, arkeolojik temaya dayalı yazma sürecinde hangi deneyimlerden etkilenmişlerdir

### **Araştırmanın Önemi**

Somut kültürel miras unsurlarının yaratıcı yazma becerisini etkilemesine yönelik literatürde doğrudan bir araştırma tespit edilememiştir. Konu benzerliği bakımından birkaç araştırma mevcuttur. Işık, *Halk Hikâyelerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi* adlı çalışmada Türk halk hikâyelerini yazma uygulamalarında kullanmanın yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma çalışmalarında Türk halk hikâyelerinin kullanılmasının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde

etkilediği yargısına ulaşmıştır. Tuğba Selanik Ay ise, *Ortaokul Öğrencilerinin “Kültür” Algılarının Sanat Temelli Sosyal Bilgiler Derslerinde Geliştirdikleri Yaratıcı Yazma Ürünlerine Dayalı Olarak İncelenmesi* adlı çalışmasında yaratıcı yazma basamakları ile bütünleştirilmiş sanat temelli sosyal bilgiler ders planları geliştirmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında, yaratıcı yazma çalışmalarından sosyal bilgilerin farklı becerilerini kazandırma amacıyla yararlanılabileceği önerisi getirilmiştir.

*Kültürel Miras Aracı Olarak Yazarlık Atölyesi* adlı çalışma, yaratıcı yazarlık etkinliklerini somut kültürel miras unsurlarıyla ilişkilendirerek uygulayan bir örnektir. Arkeolojik gezi ve sanatsal atölye deneyimleriyle desteklenen yazma süreci, öğrencilerin hem yazarlık becerilerini hem de kültürel farkındalıklarını bütüncül şekilde geliştirmeyi hedeflemektedir. Disiplinler arası yapısıyla alana özgün bir katkı sunar.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmen araştırmacının doğrudan uygulayıcı olarak yer aldığı, öğrencilerin yazma becerileri ve kültürel miras farkındalıklarını geliştirmeye yönelik yaratıcı yazarlık atölyesi uygulamasını temel alan nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması modeliyle yürütülmüştür. Eylem araştırması, uygulayıcı konumundaki araştırmacının karşılaştığı sorunu çözmek için sürece doğrudan katılım sağladığı ve sonuçları tekrar uygulamada değerlendirerek iyileştirme yaptığı bir araştırma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2022, s. 338). Bu çalışmada yaratıcı yazarlık etkinliklerinin kültürel miras temasında uygulanmasının öğrenci üzerindeki etkileri gözlenmiş ve bu etkiler nitel verilerle değerlendirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, atölye sonunda katılımcı öğrencilere yöneltilen öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin atölye sürecinde kaleme aldıkları kültürel miras temalı hikâyeler, yazma becerilerindeki gelişimi ve temaya dair farkındalık düzeyini yansıtan bir diğer veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Bu veriler nitel veri analiz teknikleriyle içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur.

Eylem araştırması modelinin tercih edilmesinin temel gerekçesi, araştırmacının aynı zamanda süreci yürüten öğretmen olması ve elde edilen bulguların doğrudan uygulamayı geliştirme amacı taşımasıdır. Yıldırım ve Şimşek’in (2022) de belirttiği gibi, “Eylem araştırmalarında araştırmacı, kendi uygulama alanındaki bir sorunu belirleyip çözüm üretmeyi hedefler ve bu süreçte elde ettiği verilerle uygulamayı geliştirir.” (Yıldırım & Şimşek, 2022, s. 338). Bu araştırmada da kültürel mirasın bir yazarlık atölyesi süreciyle öğrencilerin yazma becerilerine nasıl entegre edilebileceği sorusuna çözüm üretilmiştir.

## Evren ve Örneklem

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında araştırmacının görev yaptığı Merkez İmam Hatip Ortaokulunda yapılmıştır. Projeye katılan öğrenciler gönüllülük esası ile yazma becerisi yüksek öğrenciler arasından seçilmiştir. Çalışma, ortaokul kademesinden 6. sınıf ( 5 kişi) ve 7. sınıf (7 kişi) 8 kız, 4 erkek olmak üzere toplamda 12 öğrenci ile yapılmıştır. Dolayısıyla örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2022), kolay ulaşılabilir durum örneklemesini şu şekilde açıklar: "Araştırmacının en kolay ulaşabileceği bireyler veya durumlar örnekleme alınır. Genellikle araştırmacının kendi çalıştığı kurum ya da çevresinden bireyler seçilir." (s. 108).

Bu tür bir örnekleme, uygulayıcının doğrudan müdahil olduğu eylem araştırmalarında, uygulamanın yapıldığı grup üzerinden veri toplamada sıkça tercih edilir. Aynı zamanda katılımcıların gönüllülük esasına göre belirlenmesi, etik ilkelere uygun bir örneklem yapısını da desteklemektedir.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilere ulaşmak için araştırmacı tarafından hazırlanan "Açık Uçlu Anket Formu" kullanılmıştır. 13 sorudan oluşan anket, araştırma sonunda öğrencilere uygulanmıştır.

Anket formu soruları:

1. Yazarlık atölyesine katılmadan önce yazma konusundaki düşünceleriniz nasıldı? Yazı yazmayı sever miydiniz?
2. Atölyeye katıldıktan sonra yazma sürecinizde herhangi bir değişim gözlemlediniz mi? Yazma süreciniz nasıl etkilendi?
3. Atölyede öğrendiğiniz yazma tekniklerinden en çok hangisini faydalı buldunuz? Neden?
4. Atölyede okuduğunuz kitaplar hakkında genel düşünceleriniz nelerdir? Bu kitaplar yazma sürecinizi nasıl etkiledi?
5. Kitaplar üzerinde yapılan analiz ve düşünsel etkinlikler size nasıl bir katkı sağladı?
6. Müze ve arkeolojik kazı alanı gezileri sizin için nasıl bir deneyimdi? Bu geziler yazacağınız hikâyeye nasıl katkı sağladı?
7. Arkeoloji ve heykel atölyelerine katılmak yazma sürecinizi nasıl etkiledi?
8. Yazdığınız hikâyede hangi zaman dilimini seçtiniz ve bu zaman dilimini belirleme süreciniz nasıl oldu?

9. Hikâyenizi oluştururken en çok zorlandığınız ve en çok keyif aldığınız kısımlar nelerdi?
10. Hikâyenizi yazdıktan sonra öğretmen ve arkadaşlarınızdan aldığınız geri bildirimler sizin için nasıl bir etki yarattı?
11. Atölye sürecinde yaşadığınız bölgeye dair öğrendiğiniz yeni bilgiler neler oldu? Bu bilgiler sizin için önemli miydi?
12. Proje sonunda kültürel miras konusunda farkındalığınızın arttığını düşünüyor musunuz? Neden?
13. Bu atölye süreciyle ilgili genel düşünceleriniz nelerdir? Tekrar böyle bir atölyeye katılmak ister misiniz? Neden?

### **Verilerin Analizi**

Anket, çalışmaya katılan 12 öğrenciye uygulanmıştır. Her bir öğrenciye bir kod verilmiştir (y1,y2...). Veriler öncelikle açık kodlama yöntemiyle analiz edilerek anlam birimlerine ayrılmıştır. Ortaya çıkan kodlar benzerlik ve ilişkilerine göre gruplandırılarak 5 ana tema ve 17 alt tema altında toplanmıştır. Kodlamalar araştırmacı tarafından yapılmış, temalar anlam bütünlüğüne göre türetilmiştir. Her kod en az 2 öğrencinin cevabında geçen tekrar eden veya dikkat çeken ifadeleri temel alarak oluşturulmuştur. Öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla analiz desteklenmiş, yorumlara somut dayanak sağlanmıştır.

### **Uygulama**

Araştırma kapsamında uygulamalar 2024-2025 eğitim öğretim yılında ders dışı etkinlik olarak haftada iki ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Toplamda 30 hafta olarak planlanmıştır. Öncelikle çocuk edebiyatından kültürel miras konulu üç eser, yazarlık atölyesinde anlatılan tekniklere örnek olabilecek dört eser belirlenmiştir. Bu kitaplar öğrencilere eş zamanlı okutulmuş, okuma sonrası kitaplara dair düşünsel etkinlikler yapılmıştır. Kitaba yönelik ve yaratıcı yazmaya yönelik düşünsel etkinlikler dönüşümlü olarak yapılmıştır. Okunan kitaplar ve kültürel miras doğrultusunda dört farklı mekâna (üç müze, bir arkeolojik kazı alanı) gezi düzenlenmiştir. Yazma süreçlerini desteklemesi bakımından iki farklı akademisyenle üç atölye çalışması (şehrin arkeolojik geçmişine dair iki atölye ve yazma sürecini destekleyici heykel atölyesi) yapılmıştır. Bu süreçte okulda yapılan yaratıcı yazarlık çalışmalarının sonunda somut kültürel miras öğelerini merkeze alan hikâyeler altı aşamalı hikâye yazma tekniği ile öğrencilere yazdırılmıştır. Hikâyeler sınıf ortamında paylaşılmış, öğretmen ve akran değerlendirme yöntemleriyle geri bildirim verilmiştir. Sürecin sonunda öğrencilere açık uçlu anket formu uygulanmıştır. Yazarlık atölyeleri boyunca;

- Iraksak, yakınsak, yanal ve paralel düşünme biçimleri, altı parçalı hikâye yazma yöntemi ile yazma çalışmaları yapılmıştır.
- Kurmaca öğeler ile ilgili olay örgüsü, karakter yaratma, zaman ve mekân kullanımı hakkında bilgiler verilmiştir. Edebî eserler üzerinden analiz ve sentez teknikleri ile okuma yapılmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmada yer alan 12 öğrenciye süreç sonunda anket uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulanan ankete verdikleri cevaplar incelenmiş; tema, alt tema ve kodlara ulaşılmıştır. Buna göre 5 ana tema ve 17 alt tema elde edilmiştir. Her tema ayrı bir tabloda verilmiş, ortaya çıkan kodlar ve bu kodların tekrarlanma sıklığı tablonun frekans başlığı altında gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Katılım Motivasyonları Temasına Dair Anket Sonuçları*

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans
Katılım Motivasyonları	Yazma İsteği ve Merakı	Yazmayı seviyorum, yazmaya ilgim var, hikâye yazmak istiyorum	8
	Kendini Geliştirme ve Öğrenme İsteği	Yazarlık öğrenmek istiyorum, yeni şeyler öğrenmek istiyorum, gelişmek istiyorum	10
	Hayal Gücü Kullanımı	Hayal kurmayı seviyorum, hayal kurarak yazmak istiyorum	8
	Eğlenerek Katılım	Eğlenceli olduğunu düşündüm, eğlenmek istiyorum	12

Öğrencilerin bu çalışmaya gönüllü olmasına dair sorulan sorulara verilen cevaplara göre dört alt temaya ulaşılmıştır. “Katılım Motivasyonları” temasıyla ilgili kodlara ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Yazı yazmayı severdim. Yazmanın önemli bir şey olduğunu düşünürdüm.”(y 6)

“Profesyonel yazamazdım. Daha iyi yazmak istiyorum.”(y1)

“Yazmak eğlenceli ve duygularımı ifade etmemi sağlıyor.”(y9)

**Tablo 2**

*Beklentiler ve Hedefler Temasına Dair Anket Sonuçları*

Tema Adı	Alt Tema	Kodlar	Frekans
Beklentiler ve Hedefler	Yazarlık Becerisi	Hikâye yazmayı öğrenmek, iyi yazar olmak	9
	Sosyal Kazanımlar	Yeni arkadaşlar edinmek, grup içinde yazmak, birlikte çalışmak	4
	Yaratıcılık Kazanımı	Farklı yazma yolları öğrenmek, özgün karakterler üretmek	12

"Beklentiler ve Hedefler" temasıyla ilgili kodlara ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Yeni arkadaşlar hayatıma girdi. Onların da görüşlerini aldım." (y 6)

"Yeni yazma teknikleri öğrendim. Yazma becerimin geliştiğini düşünüyorum." (y6)

"Yazma sürecinde bana farklı yolları görmeyi öğretti." (y8)

"Yeni hikâyeler çıkarmaya başladım." (y10)

**Tablo 3**

*Süreç Deneyimleri Temasına Dair Anket Sonuçları*

Tema Adı	Alt Tema	Kodlar	Frekans
Süreç Deneyimleri	Arkeoloji ile Etkileşim	Müze gezisi ilginçti, arkeologla konuşmak hoşuma gitti.	12
	Yazma Sürecinde Zorluklar	Hikâyeye başlamakta zorlandım.	5
		Diyalog kurmada zorlandım.	3
	Başarı ve Tamamlama Duygusu	Hikâyemi tamamlamak gurur vericiydi, mutlu oldum.	10
	Etkinliklerin Etkisi	Etkinlikler yazmayı kolaylaştırdı, oyunlarla yazmak güzeldi.	12



“Süreç Deneyimi” temasıyla ilgili kodlara ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Müzelere gitmek hikâyemi somutlaştırdı. Hikâyeyi yazmamı kolaylaştırdı.” (y10)

“Altı aşamalı yazma tekniği daha kolay yazmamda faydalı oldu.” (y11)

“En zorlandığım kısım giriş oldu.” (y8)

“Okuduğum kitaplarda gördüğüm teknikleri uygulamaya çalıştım. Yazınca mutlu oldum.” (y3)

“Müze ve arkeolojik alan gezisi benim açımdan çok ilginçti. Hikâyemin konusunda bana yardımcı oldu.” (y2)

**Tablo 4**

*Küresel Farkındalık ve Değişim Temasına Dair Anket Sonuçları*

<b>Tema Adı</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kodlar (Anlam Birimleri)</b>	<b>Frekans</b>
Kültürel Farkındalık ve Değişim	Kültürel Mirasla Tanışma	Eski eşyaların değerini anladım, arkeolojik kazı nasıl olur öğrendim.	10
	Geçmişe Yönelik Merak	Geçmiş merak etmeye başladım, eski çağlar ilgimi çekti.	8
	Farkındalık ve Duyarlılık Artışı	Değerlerimize sahip çıkmalıyız, geçmişimizi bilmeliyiz.	12

“Kültürel Farkındalık ve Değişim” temasıyla kodladığımız bölümde öğrencilerin tamamı kültürel miras konusunda farkındalıklarının arttığını belirtmiştir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Kuş Kayası ve birçok tarihî eser hakkında bilgi edindim. Bu bilgiler benim için önemliydi.” (y9) “Kültürel miras konusunda farkındalığımın arttığını düşünüyorum.” (y 6)

“Yaşadığım bölgede birçok arkeolojik kazı yapıldığını öğrendim.” (y12)

“Arkeolojik nesnelere gördükten ve nasıl gün yüzüne çıkarıldığını öğrendikten sonra bilime karşı saygım arttı.” (y2)

“Tarihî eserlerin önemli olduğunu düşünüyorum. Daha çok bilgi almak istiyorum” (y3)

**Tablo 5***Genel Değerlendirme ve Geri Bildirim Temasına Dair Anket Sonuçları*

<b>Tema Adı</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
Genel Değerlendirme ve Geri Bildirim	Yeniden Katılım İsteği	Böyle bir atölyeye tekrar katılmak isterim, devam etmesini isterim.	10
	Bireysel Gelişim Farkındalığı	Yazım geliştirdi, artık daha rahat yazıyorum, hayal gücüm arttı.	12
	Sosyal Kazanım	Arkadaşlarımla daha iyi anlaştım, grup çalışmaları güzeldi.	8

Genel değerlendirme ve geri bildirim temasında 10 öğrenci bu tarz atölyelere tekrar katılmak istediğini söylerken 2 öğrenci tekrar katılmak istemediğini beyan etmiştir. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Böyle bir atölyeye tekrar katılmak isterim. Bana çok şey kattı." (y5)

"Katılmak isterim. Çünkü bu atölyenin yazma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum." (y10)

"Yeni arkadaşlar hayatıma girdi. Onların da görüşlerini aldım." (y 6)

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışma sonucunda yaşanan bölgeye ait somut kültürel miras öğelerinden bir nesne belirlenmiş, bu nesne etrafında her bir öğrenci bir hikâye yazmıştır. Her öğrenci hikâyesinde farklı bir zaman dilimini seçmiş, seçtiği zaman diliminin tarihsel ve sosyal özelliklerini göz önünde bulundurarak yazma sürecini tamamlamıştır. Ortaya çıkan on iki eser, bir kitapta toplanmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşme kayıtları sonucunda yaratıcı etkinliklerin okuduğunu anlama ve yazma sürecini kolaylaştırdığı, yapılan gezi ve atölye çalışmalarının kurguyu oluşturmak için zemin hazırladığı, öğrencilerin yaşadıkları bölgeyi daha iyi tanımasını ve kültürel miras farkındalıklarının güçlenmesini sağladığı belirlenmiştir. Arkeolojik kazı gezisi, heykel atölyesi, arkeologla yapılan sohbet gibi deneyimsel öğrenme unsurları, öğrencilerin yazılarına doğrudan yansımış; bu deneyimler onların hikâyelerinde özgün karakterler ve tarihsel mekânlar üretmelerine olanak sağlamıştır. Bu sonuç, tematik yazma etkinliklerinin yalnızca yazma becerilerine değil, öğrencilerin yerel kimlik ve tarih bilincine de katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. En çok tercih edilen teknik olan "Altı Parçalı Yazma" yöntemi, öğrencilerin yazılarını yapılandırılmalarına önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Betimleme ve

konuşan nesnelere gibi yaratıcı öğeler ise yazıya hayal gücü katmak açısından destekleyici bulunmuştur. Tüm öğrenciler aldıkları öğretmen ve akran geri bildirimlerinin kendilerini geliştirmelerinde faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu da yazarlık eğitiminin sosyal bir boyut içerdiğini, geri bildirim süreçlerinin yazının niteliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Yaşadığımız coğrafya somut kültürel miras ürünleri bakımından zengin bir yerdir. Millî kültür ve değerlerimizin dil ile gelecek nesillere aktarılabilmesi kültürel miras öğelerinin korunmasına bağlıdır. Bu anlamda uygulanan bu proje, farklı şehirlerde bölgenin özellikleri göz önünde bulundurularak yapılandırılabilir. Üniversiteler, il kültür müdürlükleri ve kültürel mirasın korunmasını amaç edinmiş STK'ler ile iş birliğine gidilebilir. Gelecekte bu uygulama farklı yaş gruplarına genişletilebilir ve daha kapsamlı bir kültürel miras yazarlık projesi olarak yaygınlaştırılabilir. İleride bu proje geliştirilerek teknolojiyle bütünleştirilebilir. Yapay zekâ destekli yazma araçları, hikâye üretimini destekleyici rehberlik sağlayarak öğrencilerin yazma süreçlerini yapılandırmasına yardımcı olabilir. Teknolojinin yaratıcı yazma süreçlerine entegrasyonu eğitimde yenilikçi uygulamalara zemin hazırlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Çifçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. Türkçenin çağdaş sorunları içinde (77-134). Gazi.
- Doğru, A. (2008). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarında deyimler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ICOMOS, (2002). International Cultural Tourism Charter. Principles And Guidelines For Managing Tourism At Places Of Cultural And Heritage Significance. ICOMOS International Cultural Tourism Committee. 2002.
- Karakuş, N. (2010). Türkçe öğretiminde kaynak metinlerin temalara uygunluğu yönünden değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*.
- Külcü, Ö. T. (2014). Kültürel mirasın korunması ve arkeoloji bilincinin geliştirilmesinde ilk adımlar: ilk ve ortaokul müfredatları, sorunlar ve öneriler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32), 197-206.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük* (9. bs.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Üstüner, A., & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, N. (2021). *Düşünsel okuma*. Altın Kitaplar Akademi.

## ÂŞIKLIK GELENEĞİNİN KUVAYİMİLLİYE KAHRAMANLARININ TANITIMINDAKİ ETKİN ROLÜ: USTURUMCALI HALİL EFE ÖRNEKLEMİ

**Barış KÖSE**

**Manisa/Selendi Anadolu Lisesi**

**bars84@hotmail.com**



### ÖZET

Atatürk öncülüğündeki Millî Mücadele'nin temelini oluşturan Kuvayimillîye, Cumhuriyet'in kuruluşuna giden yolda Türk milletinin bağımsızlık mücadelesinin en büyük simgesi, millî birliğinin en önemli göstergesi olmuştur. Bu mücadelede düşmanlara karşı yerel kahramanlar önemli roller üstlenmiş, halkın bağımsızlığı için büyük fedakârlıklar yapmışlardır. Kara Fatma, Nezahat Onbaşı, Satı Çırpan, Gördesli Makbule, Yörük Ali, Şahin Bey, Sütçü İmam gibi birçoğu zamanla halk arasında efsaneleşmiş; niceleri de Makedonya'nın Usturumca kasabasından Balkan Savaşları ile Anadolu'ya gelen, 17 Mayıs 1922 tarihinde Selendi-Kınık Muharebesi'nde şehit düşen, Selendi'nin Kuvayimillîye kahramanı Usturumcalı Halil Efe gibi zamanla unutulup gitmiştir. Bu çalışmayla Manisa ilinin, Selendi ilçesindeki Anadolu liselerinde öğrenim gören 298 öğrenciye Usturumcalı Halil Efe'yle ilgili anket uygulanmış, anket sonuçları "SPSS Programı" yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, Manisa'nın Selendi ilçesinin düşmanlara karşı savunulmasında büyük gayret gösteren millî kahramanımızın bilinirliğinin çok az olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitten hareketle kahramanlık öykülerini gelecek nesillere sözlü kültür aracılığıyla aktararak halkın hafızasında canlı tutan ve aynı zamanda 2009 yılında UNESCO tarafından "İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirasının Temsilî Listesi"ne eklenen "âşıklık geleneğimiz"den faydalanılmıştır. Yöremizdeki halk âşığımızla birlikte Köroğlu koçaklaması tarzında, Usturumcalı Halil Efe'yi anlatan bir "türkü" bestelenmiştir. Böylece Usturumcalı Halil Efe'nin gelecek nesillere aktararak millî kimliğimizin sürdürülebilirliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Türkü başta anket yapılan okullarda olmak üzere ilçemizdeki tüm okullarda yaygınlaştırılmıştır. Öğrencilerin Usturumcalı Halil Efe hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Daha sonra bestelenen türkünün millî kahramanımızı öğrencilere tanıtmasındaki rolü, gözlem yöntemi ile analiz edilip değerlendirilmiştir. Somut olmayan kültürel mirastaşyıcımız "âşıklık geleneği" aracılığıyla Kuvayimillîye kahramanımız Usturumcalı Halil Efe'nin ilçemiz öğrencileri arasında bilinirliğinin yaygınlaştırılmasında önemli bir farkındalık sağlanmıştır. Ayrıca çalışmayla Âşık TOLGACAN ile birlikte bestelenen "Usturumcalı Halil Efe Destanı" türküleriyle Usturumcalı Halil Efe'ye sahip çıkılmış, yerel kahramanların tanıtılması ile yerel tarih daha çok kişi

tarafından öğrenilmiştir. Sadece Selendi halkının değil daha geniş kitlelerin de tanıdığı bir karakter hâline gelmiştir. Usturumcalı Halil Efe gibi ortak tarihî figürler etrafında birleşmek, toplumun millî birlik hissini artırmış, toplumsal kimlik duygusunun güçlenmesine de katkı sağlamıştır. Böylece ülkemizin geleceğine hizmet edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** âşıklık geleneği, Halil Efe, Kuvayimilliyeye

## GİRİŞ

Kurtuluş Savaşı yıllarında âşıklık geleneği Millî Mücadele'nin ruhunu canlı tutma noktasında önemli bir araç olmuştur. Kuvayimilliyeye kahramanlarının tanıtımında önemli bir rol oynamış, düzenlenen türkülerle kahramanların fedakârlıklarının ve yiğitliklerinin halk arasında yayılmasına âşıklar öncülük etmişlerdir. Bu vesileyle Kuvayimilliyeye kahramanı Usturumcalı Halil Efe'yi tanıtmak ve onun hakkında farkındalık oluşturmak için bir türkü bestelenmiştir. Bu türkü aracılığıyla Usturumcalı Halil Efe'nin gelecek kuşaklara aktarılması, sürdürülebilir toplumsal kimliğe katkı sağlanması amaçlanmıştır. Usturumcalı Halil Efe ile ilgili daha önce buna benzer bilimsel bir çalışmanın yapılmamış olması bakımından çalışmamızın önemli olduğu düşünülmektedir. Toplumumuzdaki âşıklık geleneğinin Türk kültürü içindeki yeri ve Kuvayimilliyeye kahramanımız Usturumcalı Halil Efe ile ilgili bilimsel çalışmalar incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: “Usturumcalı Halil Efe, Çerkez Ethem kuvvetlerine gönüllü olarak yazıldı. Anzavur, Bolu, Yozgat İsyanları'nın bastırılmasında, Gördes ve Salihli Cephelerinde görev aldı. Demirci muharebesinde yaralandı. Parti Pehlivan ile yakınlığı vardı. Çerkez Ethem'in isyanında Yunan tarafına geçmeyerek Derviş Bey'in davetiyle millî kuvvetlere katıldı.” (Uzun, sf. 44, 2008). Millî kuvvetlere katılan Halil Efe, Çerkez Ethem'in Yunanlıların tarafına geçmesiyle birlikte “Parti Mehmet Pehlivan ile birlikte Çerkez Ethem'in yanından ayrılmış ve birlikte İbrahim Ethem Bey'in yanına gelmişlerdir.” (Özelmacı ve Çakır, sf. 15, 2019). İbrahim Ethem Bey'in yanına geldikten sonra “Kuvvetlerin yetersizliği dikkate alınarak Gördes'te Akıncı Müfrezelerinin ilk tohumu atılmış ve Parti Pehlivan Ağa 15 adamı ile İbrahim Ethem Bey'e tabi olmuştur. Ardından Kütahya'dan kaçarak Gördes'e gelen Halil Efe ve arkadaşları da bu teşkilatlanmaya katılmışlardır. Böylece Halil Efe ve Pehlivan Ağa komutasında otuzar kişiden oluşan ilk Akıncı Müfrezeleri teşkil edilmiştir.” (Oğuz ve Gülmez, sf. 434-435, 2016). Bu müfrezelerin, “12. Akıncı Müfrezesi Kumandanı Usturumcalı Halil Efe, Gördes ve Salihli kazalarından sorumludur. Halil Efe, 17 Mayıs 1922 Çarşamba günü yapılan Selendi Kınık Damları Muharebesinde şehit düşmüş ve Yağcı Dağı'nın Dedeler-Tavak istikametindeki eteklerde gömülmüştür.” (Oğuz ve Gülmez, sf. 443, 2016). “Halil Efe'nin şehit olması Akıncılar için çok önemli bir kayıp olmuştur. Halil Efe'nin cenazesi çatışma alanından arkadaşlarının yardımıyla at sırtında taşınarak Demirci yöresine götürülmüştür. Yağcı

Dağı'nda kayalar arasında bir yere gömülmüştür. Cenazesini saklamalarının sebebi, işgal yıllarında Yunan kuvvetlerinin Akıncılar ile yaptıkları çatışma sonrasında ölü olarak ele geçirdikleri efelerin başlarını keserek sokaklarda gezdirmelerine engel olmaktadır. Halil Efe'nin şehit olması, Demirci Akıncılarını çok kötü etkilemiştir. Uzun süre kendilerine gelememişlerdir." (Gülmez ve Gün, sf. 43, 2022). Millî Mücadele Dönemi'nde Demirci Kaymakamı olan İbrahim Ethem AKINCI, "Demirci Akıncıları" adlı eserinde Halil Efe'nin şehadetini şu şekilde anlatmıştır: "Selendi Kınık Muharebesi ve çok kıymetli Halil Efe'nin şehadeti, 17 Mayıs 1922 Çarşamba. Benim gece hareketinden sonra müfrezeler Selendi'ye iki saat mesafedeki Kınık damlarında düşmana pusu tertip etmişler ise de düşmanın pusu haricinden geçerek hâkim tepeleri tutmuş olması ve artık vaziyetin bilmeceburiye harbi kabule sevk eylemesi üzerine düşmanın hâkimiyeti mevkiyye ve sairesi nazarı dikkate alınarak alaturka saat üçte düşmana taarruz edilmiş ve muharebe gece saat ikiye kadar şiddetle sürmüştü. Düşmanın bu muharebede 35 ölü ile pek çok yaralı olduğu gibi süvari hayvanatından pek çok kaybı olmuştu. Müfrezelerden 12. Müfreme kumandanı Halil Efe tepeye vaki olan taarruzda ve Kula eşrafından Mehmet Efendi de ilk hücumda şehit ve Hüseyin Çavuş müfrezesinde Sait namı nefer ile Giritli Mustafa Çavuş da yaralanmıştı. Halil Efe, Usturumcalı olup genç ve haddidü'l-mizac idi. Gediz Muharebesi'nde şehit olan Necib'in biraderidir. Kendisine Çarıklı Erkan-ı Harp adını vermiştim. Biraz servete meyli vardı fakat 17 Mart'ta zevcesi Gördesli Makbule Hanım'ın şahadetinden sonra bunlardan da feragat ettiğini ve yalnız intikamdan başka bir şey hatırına gelmediğini söylüyordu. 17 Mayıs'ta şehit olduktan sonra cenazesini 8 saat hayvanda taşıdıktan sonra Demirci arazisi dâhilinde تنها ve cesim olan Yağcı Dağı'nda ve bütün arkadaşların gözyaşları arasında kayalar içinde defneyledik. 18 Mayıs Perşembe günü Tavak yaylasında bütün müfrezelerle birleştikten sonra Mehmet Efe Kula mıntikasına, biz de Demirci mıntikasına döndük." diyerek kaleme almıştır. Araştırmalarımız doğrultusunda Usturumcalı Halil Efe'nin Demirci Akıncıları Teşkilatı içerisinde önemli bir yere sahip olduğu, ilçemizin düşman işgalinden kurtarılmasında büyük bir kahramanlık örneği sergilediği, Selendi ilçemizin güneyinde bulunan Kınık Mahallesi'nde şehit düştüğü, mezarının da Selendi ilçemizin kuzeyinde yer alan Yağcı Dağı'nda olduğu tespit edilmiştir. Fakat Çerkez Ethem, Parti Pehlivan, Gördesli Makbule ve İbrahim Ethem kadar öneme sahip olmasına rağmen toplum içinde çok tanınmaması, yaygınlaştırma faaliyetlerinin ve farkındalık çalışmalarının yetersiz olduğunu göstermiştir. Yapılan bu tespitin ardından Kuvayimilliyeye kahramanımız Usturumcalı Halil Efe'yi tanıtmak ve hakkında farkındalık oluşturmak için gerekli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarımız sonucunda da millî kimliğimizin kuşaklar arası aktarımında en önemli unsur olan somut olmayan kültürel miras taşıyıcımız âşıklık geleneğinin etkili olacağı düşünülmüştür. Bu yönde yapılan

araştırmalarımıza bakıldığında da “Coğrafyaların vatan hâline dönüşmesinde dilin etkisinin önemli olduğu görülmektedir. Dilin canlı olarak yaşadığı/yaşatıldığı kurumlardan biri de halk ozanlığı/âşıklık geleneğidir. Yüzlerce yıl bulunduğu coğrafyada yaşayan insanların dili, gönlü ve yükselen sesi olan ozanlar Türkçeyle doğumdan ölüme kadarki süre içinde bulunduğu insanının yaşadıklarını şiirleştirmiş, böylece tarihe tanıklık ederken sözlü kültürle birlikte eserlerini oluşturduğu Türkçenin de yaşamasına ve gelecek kuşaklara aktarılmasına büyük ölçüde yardımcı olmuştur.” (Yakıcı ve Sarıtunç, sf. 1011, 2019). Âşıklık geleneği, yüzyıllar boyunca insanın doğumundan ölümüne kadarki süreçte hem kültürümüzün hem de tanıklık ettikleri tarihimizin kuşaklar arası aktarımında hep var olmuştur. Ayrıca “Âşık, içinde yaşadığı toplumun, ekonomik, toplumsal, kültürel ve siyasal olaylar karşısındaki duygu ve düşüncelerini aktarandır. Dünle yarın arasında bugün bir köprüdür.” (Heziyeva, sf. 81, 2010). Köprü vazivesinin yanı sıra “Sözlü kültür geleneğimizin önemli kolunu oluşturan ozan-âşık, uygarlığımızın derinliklerini kuşaktan kuşağa aktaran Türk kültürünün eşsiz varlıklarıdır. Millî bilinç ve millî kültür öğeleri bu kültürel olgularla nesilden nesile aktararak günümüze gelmiştir. Tarih boyunca millî destanlardan ilham alarak millî benliğini ortaya koymuş toplulukları görmekteyiz.” (Azeroğlu ve Azizpour, sf. 140, 2020). Bu topluluklarda da âşıklar, halkta kahramanlık ve mücadele ruhunun yükseltilmesinde önemli bir unsur olmuştur. İnsanların işgal güçlerine karşı hem millî hem de manevî değerler çevresinde bir bütün olmasını sağlayarak millî birliğin kuvvetlenmesine vesile olmuşlardır (Gökşen, 2012). Âşıklık geleneği, Türk kültür varlığımız için önemlidir. Çünkü kültürel yaşamımızdaki tüm öğeleri içine alır. Âşıklar mensubu oldukları halk kültürünün tüm değerlerini nesillerden nesillere aktarmışlardır. Halkın ortak duygu ve düşüncelerinin anlatımında taşıyıcılık etmişlerdir (Artun, 2012). Bu yüzden Kuvayimillîye kahramanlarımızın hem akılda tutulması hem de kuşaklar arası aktarımında somut olmayan kültürel miras taşıyıcımız âşıklık geleneğimizin, millî kahramanlarımızın gelecek kuşaklara aktarılarak tanıtılmasında rolünün etkili olacağı saptanmış ve bir “türkü” bestelenerek bu türkünün başta anket yapılan okullarda olmak üzere ilçemizdeki diğer okullarda da yaygınlaştırılması hedeflenmiştir.



## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Nicel kısımda öğrencilerin Usturumcalı Halil Efe'yi tanıma durumları yaş, cinsiyet ve okul değişkenleri açısından anket aracılığıyla incelenmiştir. Nitel kısımda ise Usturumcalı Halil Efe hakkında bestelenen türkü sonrası öğrenciler arasında oluşan farkındalık düzeyi doğrudan gözlem yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu sayede hem mevcut durum sayısal olarak tespit edilmiş hem de uygulamanın etkisi betimleyici olarak analiz edilmiştir.

### Araştırmanın Aşamaları

- Literatür taraması yapılarak yerel kahraman Usturumcalı Halil Efe hakkında bilgi toplanmıştır.
- Öğrencilerdeki farkındalık düzeyini ölçmek amacıyla anket formu hazırlanmıştır.
- İlçedeki iki okulda uygulama yapılmadan önce mevcut bilinirlik düzeyi anketle ölçülmüştür.
- Usturumcalı Halil Efe hakkında bestelenmiş türkü öğrencilere dinletilmiş, ardından çeşitli görsel ve metinsel materyaller sunulmuştur.
- Gözlem yoluyla türkünün öğrenciler üzerindeki etkisi ve kahramanın bilinirliğindeki değişim değerlendirilmiştir.
- Veriler analiz edilmiş, bulgulara ulaşılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Manisa ili Selendi ilçesinde bulunan Selendi Anadolu Lisesinden 121 ve Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesinden 177 öğrenci olmak üzere toplam 298 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 87'si erkek, 211'i kızdır. Öğrencilerin yaş dağılımı şu şekildedir: 14 yaşında 49, 15 yaşında 64, 16 yaşında 89, 17 yaşında 96 öğrenci.

### Uygulama Süreci

1. Katılımcı onamı ve gerekli resmi izinler alınmıştır.
2. Anket ön test olarak uygulanmıştır.
3. Usturumcalı Halil Efe hakkında hazırlanan türkü ve materyaller öğrencilere sunulmuştur.
4. Gözlem süreci gerçekleştirilmiştir.
5. Anket sonrası test uygulanmamış, gözlem yoluyla farkındalık düzeyi değerlendirilmiştir.
6. Veriler toplanmış ve analiz edilerek raporlaştırılmıştır.

## Veri Analizi

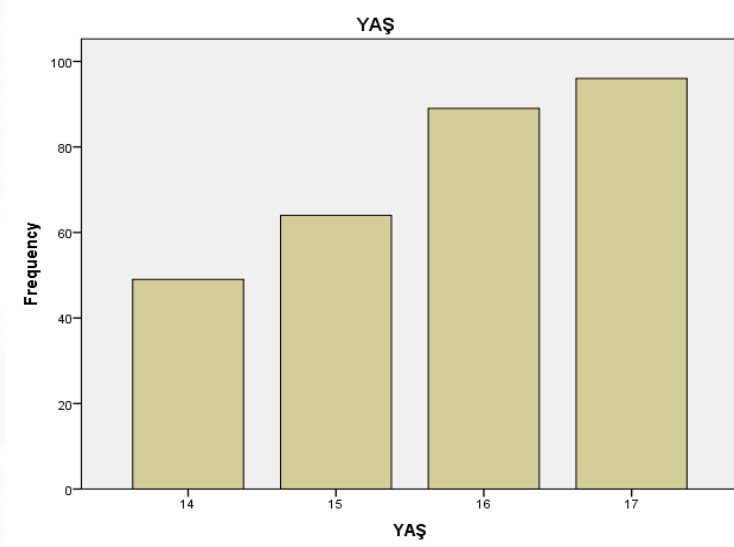
Nicel veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, değişkenler arası ilişkileri incelemek için ki-kare testi uygulanmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiş, öğrencilerde gözlemlenen tutum ve değişimler raporlaştırılmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Öğrencilerin yaş, cinsiyet ve okul dağılımına göre Usturumcalı Halil Efe'yi bilip bilmedikleriyle ilgili uygulanan anketin analizi neticesinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

### Tablo 1

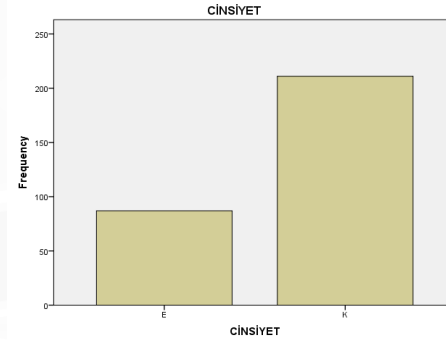
#### Öğrencilerin Yaş Dağılımına Göre Elde Edilen Bulgular



14 yaşında 49, 15 yaşında 64, 16 yaşında 89 ve 17 yaşında 96 öğrencinin ankete katılım sağladığı görülmüştür. Toplam oranın %16,4'ünü 14 yaş, %21,5'ini 15 yaş, %29,9'unu 16 yaş ve %32,2'sini 17 yaş grubundaki öğrencilerin oluşturduğu tespit edilmiştir. En fazla katılımın 96 öğrenci ve %32,2'lik oranla 17 yaş grubunda, en az katılımın ise 49 öğrenci ve %16,4'lük oranla 14 yaş grubunda olduğu görülmüştür. 16 yaş grubu 89 öğrenciyle, 17 yaş grubu da 96 öğrenciyle toplamda %62'lik bir dilimi kapsamaktadır. Bu da bize 16-17 yaş arasında bir yoğunluğun olduğunu göstermektedir. Ayrıca tüm yaş gruplarının toplam oranına bakıldığında ise %100'lük bir oranın olduğu görülmektedir.

**Tablo 2**

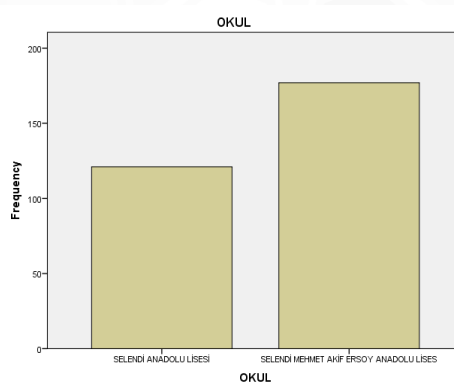
*Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımına Göre Elde Edilen Bulgular*



Anketin %29,2'sini erkek, %70,8'ini de kız öğrencilerin oluşturduğu tespit edilmiştir. Yani büyük çoğunluğu kız öğrenciler oluşturmaktadır

**Tablo 3**

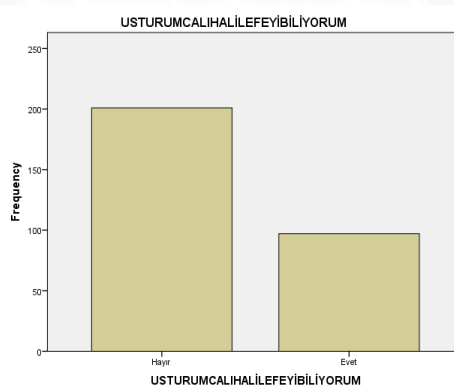
*Öğrencilerin Okul Dağılımına Göre Elde Edilen Bulgular*



Selendi Anadolu Lisesi 121 öğrenciyle toplam öğrencilerin %40,6'sını oluştururken Selendi Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi 177 öğrenciyle toplam öğrencilerin %59,4'ünü oluşturmaktadır. Bu durum Selendi Anadolu Lisesinin daha az öğrenci kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4**

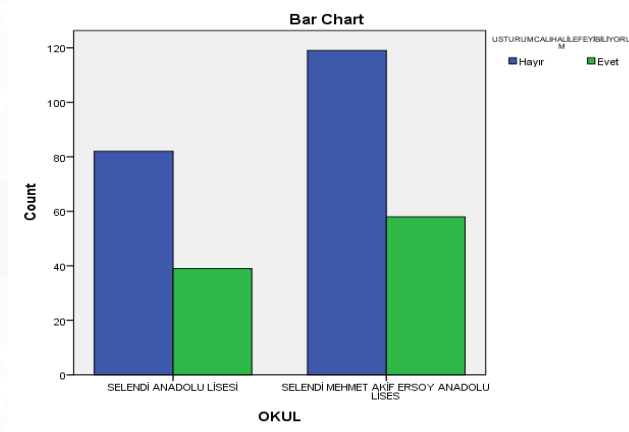
*Öğrencilerin Usturumcalı Halil Efe'yle İlgili Sorulara Verdikleri Cevaplara Göre Elde Edilen Bulgular*



Biliyorum (evet) diyen öğrenci sayısı 97, bilmiyorum (hayır) diyen öğrenci sayısı 201’dir. Bu da öğrencilerin %32,6’sının evet, %67,4’ünün hayır cevabını verdiğini göstermektedir. Hayır diyenlerin oranı, oldukça yüksek olduğu için öğrencilerin büyük bir kısmının Usturumcalı Halil Efe’yi bilmediği tespit edilmiştir. Bu da Usturumcalı Halil Efe’nin sadece belli bir çevre içerisinde tanındığını veya genç neslin tarihsel figürler konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığını göstermektedir.

**Tablo 5**

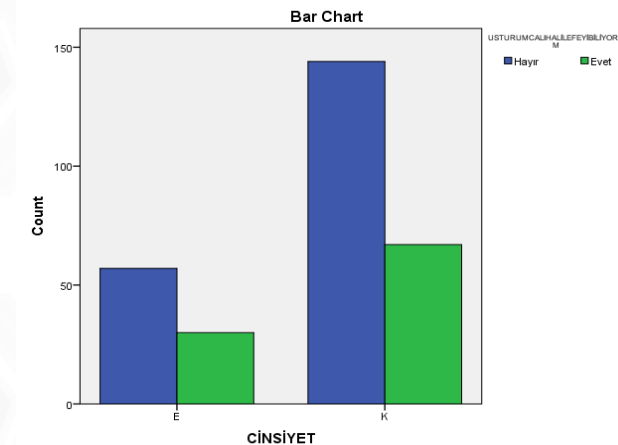
*Okul Bazında Ki-Kare Bağımsızlık Testi Analiz Sonuçlarına Göre Elde Edilen Bulgular*



İki okul (değişken) arasındaki öğrencilerin “evet” ve “hayır” yanıtları bağımsızdır. Yani okul (değişken) türü ile cevaplar arasında ilişki yoktur. İki okul (değişken) arasındaki öğrencilerin “evet” ve “hayır” yanıtları bağımsız değildir. Yani okul(değişken) türü ile cevaplar arasında bir ilişki vardır.  $k < 0$  ve  $p > 0.05$ ’tir. Yani ki-kare değeri çok küçük ve “p değeri” çok büyüktür. Bu nedenle okul (değişken) türü ile öğrencilerin “evet” ve “hayır” cevapları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

**Tablo 6**

*Cinsiyet Bazında Ki-Kare Bağımsızlık Testi Analiz Sonuçlarına Göre Elde Edilen Bulgular*



İki değişken arasında bir ilişki olup olmadığına bakıldığında cinsiyetle verilen cevaplar arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Yani kız ve erkek öğrencilerin “evet” veya “hayır” cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Cinsiyetle cevaplar arasında “bağımsızlık” vardır.

### **Gözlem Sonuçları**

Yapılan uygulamada, öğrencilerin türküyü ilgiyle dinlediği ve sunulan görsel/metinsel materyallere yüksek düzeyde dikkat gösterdiği saptanmıştır. Gözlem formuna göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun yüksek dikkat ve ilgi gösterdiği görülmüştür. Özellikle 16 ve 17 yaş grubundaki öğrencilerde aktif katılım ve merak duygusu daha fazla gözlenmiştir. Öğrencilerin türkü sonrasında arkadaşlarıyla konu hakkında konuştuğu ve birbirlerine sorular yönelttikleri sıkça not edilmiştir. Araştırma sonrasında tekrar anket uygulanmamış olmakla birlikte gözlemler doğrultusunda öğrencilerin önemli bir kısmında Usturumcalı Halil Efe'ye yönelik farkındalığın belirgin şekilde arttığı belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin davranışsal katılım düzeylerinden anlaşılmıştır.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Yapılan çalışma sonucunda Usturumcalı Halil Efe'nin öğrenciler arasında yeterince tanınmadığı tespit edilmiş, bu nedenle adının daha fazla tanıtılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu amaçla kahramanlık öykülerini gelecek nesillere sözlü kültür yoluyla aktaran ve halkın hafızasında yaşatan âşıklık geleneğinden faydalanılmıştır. 2009 yılında UNESCO tarafından “İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirasının Temsili Listesi”ne alınan bu gelenek doğrultusunda, halk âşığıyla birlikte Köroğlu koçaklaması tarzında, sözleri özgün olarak yazılan “Usturumcalı Halil Efe Destanı” adlı bir türkü bestelenmiştir. Somut olmayan kültürel miras taşıyıcımız âşıklık geleneği aracılığıyla Kuvayımillîye kahramanımız Usturumcalı Halil Efe'nin ilçemizde öğrenciler arasında bilinirliğinin yaygınlaştırılmasında önemli bir farkındalık sağlanmıştır. Millî kahramanlarımızın gelecek kuşaklara aktararak toplumsal kimliğimizin sürdürülebilirliğinin sağlanarak daha geniş kitlelere tanıtılmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Usturumcalı Halil Efe'ye sahip çıkılarak ülkemizin geleceğine hizmet edildiği de düşünülmektedir. Millî kahramanların tarihsel yönünü anlatan videolar, infografikler düzenlenebilir. Millî kahramanlarımızı tanıtmak için sadece müzik değil resim, heykel ve fotoğraflardan da yararlanılabilir. Böylece her yaş grubuna da hitap edilebilir. Millî kahramanlarımızla ilgili animasyon filmi düzenlenerek müziğin yanı sıra modern sanatlardan da faydalanılabilir. Çeşitli kurumlarla (kültürel dernekler, üniversiteler, yerel yönetimler vs.) iş birliği yapılarak daha geniş kitlelere ulaşılabilir. Karekod içerisine yerleştirilmiş türkünün de yer aldığı posterler oluşturulabilir. Âşıklık geleneğinin modern yorumlarla yeniden sunulması

gençlerin ilgisini çekebilir, bu nedenle geleneksel müzikle modern müzik harmanlanabilir. Okullarda millî kahramanlarla ilgili dersler düzenlenebilir. Geleneksel halk müziği konserleri düzenlenerek millî kahramanlarımıza dikkat çekilebilir. Millî kahramanlarımızın isimlerini taşıyan kültürel ürünler (el sanatları, tablo vs.) tasarlanabilir.

### KAYNAKÇA

- Oğuz, İ. ve Gülmez, N. (2016). Demirci Kaymakamı İbrahim Ethem Bey ve Demirci Akıncıları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 428-468.
- Özelmacı, Ş. ve Çakır, U. (2019). Kadın kahramanlarımızdan bir milis: Gördesli Makbule. *Takvim-i Vekayi*, 7(1), 1-23.
- Gülmez, N. ve Gün, K. Demirci akıncıları komutanlarından Kulalı İhsanoğlu Mehmet Efe. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 9(1), 28-57.
- Yakıcı, A. ve Sarıtunç, B. (2019). Sözlü Türk kültürünün yaşaması ve aktarımında Hataylı ozanların rolü. *Folklor/Edebiyat*, 25(100), 1011-1022.
- Gökşen, C. (2012). Âşık şenlik'in işgal yıllarında söylediği koçaklama ve destanların halk üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(3), 118-135.
- Azeroğlu, K. N. ve Azizpour, R. (2020). İran Türklerinde sözlü gelenek bağlamında âşıklık geleneği ve millî bilinç. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(21), 140-150
- Uzun, Z. (2008). *Millî Mücadele'de Çerkez Ethem ve Kuva-yı Seyyare'nin faaliyetleri (1919-1920)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1-224
- Heziyeva, Ş. (2010). Tarihi süreç içinde Türkiye'de âşıklık ve âşıklık geleneği. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 10(1), 81-89
- Artun, E. (2012). *Günümüzde yaşayan âşıklık geleneği üzerine düşünceler*. Prof. Dr. Mine Mengi Adına Türkoloji Sempozyumu (20-22 Ekim 2011). Çukurova Üniversitesi, Adana. 1-5
- Ethem, A. İ. (1978). *Demirci akıncıları*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

## SANATIN İZİNDE: YAZMAYA YÖNELİK OLUMLU TUTUM GELİŞTİRME VE DEĞERLER EĞİTİMİ

**Bariş SULUK**

**Tokat/Niksar Bilim ve Sanat Merkezi**

**barissuluk52@gmail.com**



### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sanat destekli yaratıcı yazma çalışmaları yoluyla özel yetenekli öğrencilerin yazma tutumlarını geliştirmek ve kültürel değerleri içselleştirmelerini sağlamaktır. Araştırma, karma metot modelinin yakınsayan paralel temel deseni üzerine kurgulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz deneysel desen üzerinden, nitel boyutu eylem araştırması üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcı grubunu bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören 11 deney ve 11 kontrol grubu olmak üzere toplam 22 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama süreci 2024-2025 eğitim ve öğretim yılının ilk döneminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Tavşanlı ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Sanat destekli yaratıcı yazarlık çalışması toplam altı hafta sürecek şekilde planlanarak uygulanmıştır. Uygulamanın ilk dört haftasında öğrencilere ünlü resamlara ait resimler gösterilerek yaratıcı hikâyeler yazmaları istenmiştir. Uygulamanın beşinci haftasında ünlü müzisyenlere ait piyano parçaları dinletilerek yazma çalışması yaptırılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan resimlere ilişkin bir görsel sanatlar uzmanından, müziklere ilişkin bir müzik uzmanından yardım alınmıştır. Uygulamanın son haftasında öğrenciler ile birlikte bir Türkçe uzmanından yardım alınarak “Sanatın İzinde” dergisi hazırlanarak çoğaltılmıştır. Sanat destekli yaratıcı yazarlık çalışması sonrası deney ve kontrol grubundan son testler alınmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 26.0 paket programı üzerinden test edilmiştir. Analiz sürecinde “Mann-Whitney U” ve “Wilcoxon Sıralar Testi” testleri kullanılarak iki grubun ön test ve son test verileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Nitel boyutundan elde edilen öğrenci hikâyeleri ise MAXQDA 2020 paket programı üzerinden Erdem-Değer-Eylem Çerçeve’si esas alınarak analiz edilmiştir. Araştırmada sanat destekli yaratıcı yazma çalışmalarının özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği ve kültürel değerleri içselleştirmeye katkı sağladığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** yaratıcı yazarlık, yazma tutumu, özel yetenekli öğrenciler, değerler eğitimi

## GİRİŞ

Günümüzde öğrencilerin bütüncül bir şekilde gelişimini destekleyen eğitim yaklaşımlarının ön plana çıktığı söylenebilir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürürlüğe konulan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)" programı da insanı merkeze alarak bütüncül bir eğitim anlayışı üzerine inşa edilmiştir (MEB, 2024a). Öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmesi ve kültürümüzde bulunan değerleri içselleştirmesi için disiplinler arası eğitim planlarının oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

TYMM ilkökul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin, "ilk okuma yazma becerilerini kazanmaları ve okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri" amaçlarına yer verildiği görülmektedir (MEB, 2024b). Nitekim okuma yazmaya karşı tutum ve becerilerin kazanılması için ilkökul çağının kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Yazma sürecinin iyi planlanması ve eğlenceli hâle getirilmesi gibi öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesini desteklemektedir (Sever, 2019). Kurnaz ve diğerleri (2013) tarafından 7-12 yaş grubunda yer alan özel yetenekli öğrencilerin çoğunun değerlere ilişkin bilgi düzeyleri yeterli olmadığı ve değerlere ilişkin derin bilişsel yapıları sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Palmquist ve Young'a (1992) göre dört temel dil becerisinden biri olan yazma konusunda özel yetenekli öğrenciler kaygı yaşarlar ve buna bağlı olarak da olumsuz tutum geliştirirler. Öğrencilerin yaptığı yazma etkinliklerini severek ve isteyerek mutlu bir şekilde yapması yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmesini destekleyecektir (Demir ve Kılıçkiran, 2018). Bu bağlamda öğrencilerin sanat destekli çalışmaları zevkli ve eğlenceli buldukları ifade edilebilir. Özel yetenekli öğrencilerin taşıdıkları potansiyeller göz önünde bulundurulduğunda, yazma tutumları ve değerleri içselleştirme düzeylerinin kritik dönemlerde desteklenmesi önemlidir. Yazma sürecinde sanat ile ilişki kurulması öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirirken değerleri içselleştirmelerini destekleyebilir. Bu bağlamda mevcut araştırmada "Sanat destekli yaratıcı yazma çalışmalarının özel yetenekli öğrencilerin yazma tutumlarını geliştirmeye ve kültürel değerleri içselleştirmeye etkisi nedir?" araştırma sorusu olarak belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubunun son test yazma tutumları puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Deney grubunun yazma tutumları puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
3. Kontrol grubunun yazma tutumları puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
4. Sanat destekli yaratıcı yazma çalışmalarında hangi değerler öne çıkmıştır?



## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırma karma modelin yakınsayan paralel temel deseni üzerine kurgulanmıştır. Karma yöntem; araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir araştırma yaklaşımı yaklaşımıdır (Creswell, 2021). Araştırmanın nicel boyutu ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen üzerine kurgulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu eylem araştırması deseni üzerine kurgulanmıştır. Araştırmada “bak- düşün- harekete geç” eylem araştırması döngüsü kullanılarak yürütülmüştür (Stringer 2004; akt. Tezcan vd., 2016).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu deney grubu 11 ve kontrol grubu 11 olmak toplam bir BİLSEM’de öğrenim gören 22 özel yetenekli ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcı grubu oluşturan öğrencilerin yarısının kız yarısının ise erkektir. Katılımcı öğrencilerden 10’u genel yetenek, 7’si resim yetenek ve 5’i müzik yetenek alanından tanılanmıştır.

Deney ve kontrol grubuna ait ön test verilerinin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Ön Test Verilerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek	Grup	n	Mann-Whitney U	
			Z	P
Yazmaya Yönelik Tutum	Deney	11	-1.16	0.25
	Kontrol	11		

Tablo 1 incelendiğinde ön test verilerinin analizine göre Mann-Whitney U testi sonucunun  $p>0.05$  olduğu görülmektedir.  $P$  değerinin  $0.05$ ’ten büyük olması ( $p>0.05$ ) nedeniyle iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu anlamda uygulama öncesinde her iki grubun yazma yönelik tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını belirleyebilmek için Tavşanlı ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. 18 maddeden oluşan ölçeğin maddelerinin madde toplam test korelasyonları 0.42 ile 0.70 arasında değişirken ölçeğin bütününe iç tutarlık katsayısının 0.86’dır (Tavşanlı vd., 2019). Nitel boyutta öğrencilerin yazmış olduğu hikâyelerden veri elde edilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Uygulama toplam altı hafta sürecek şekilde planlanarak uygulanmıştır. Uygulamanın ilk dört haftasında öğrencilere ünlü resamlara ait eserler (Bağ Bozumu, Kaplumbağa Terbiyecisi, Köy Düğünü, The Red Ballon) gösterilerek yaratıcı hikâyeler yazmaları istenmiştir. Uygulamanın beşinci haftasında ise ünlü müzisyenlere ait piyano parçaları (Valse, Comptine D'un Autre Été) dinletilerek yazma çalışması yaptırılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan resimlere ilişkin bir görsel sanatlar uzmanından, müziklere ilişkin bir müzik uzmanından yardım alınmıştır. Eserlerin seçimi ilgili uzmanların önerileri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın son haftasında ise öğrenciler ile birlikte bir Türkçe uzmanından yardım alınarak "Sanatın İzinde" dergisi hazırlanarak çoğaltılmıştır. Dergi şablonu araştırmacı tarafından uygun bir web 2.0 aracı yardımıyla elektronik ortamda hazırlanmıştır. Kontrol grubu geleneksel öğretim yöntemleri ile eğitime devam etmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Nicel verilerden elde edilen bulgular SPSS 26.0 paket programı üzerinden test edilmiştir. Analiz sürecinde "Mann-Whitney U" ve "Wilcoxon Sıralar Testi" testleri kullanılarak iki grubun ön test ve son test verileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Nitel boyutundan elde edilen öğrenci hikâyeleri ise MAXQDA 2020 paket programı üzerinden kodlanarak "Betimsel Analize" tabi tutulmuştur. Betimsel analizde elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş olan kategori ve temalara göre eşleştirilerek yorumlanmasını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Betimsel analiz sürecinde TYMM Ortak Metni'nde bulunan Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi esas alınarak modelde bulunan değerler kod olarak belirlenmiştir (MEB, 2024a).

## **BULGULAR VE YORUM**

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular sunulmaktadır. Önce nicel veriler analiz edilerek sunulmuş daha sonra nitel veriler analiz edilerek sunulmuştur.

### **Nicel Verilere İlişkin Bulgular**

#### **Birinci alt probleme ilişkin bulgular**

Deney grubuna ait ön test ve son test ölçüm verilerinin Wilcoxon testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Deney Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Wilcoxon Sıralar Testi Sonuçları*

Ölçek	Grup	n	Wilcoxon Sıralar Testi	
			Z	P
Yazmaya Yönelik Tutum	Deney	11	-2.94	0.01
	Deney	11		

Tablo 2 incelendiğinde ön test verilerinin analizine göre *Wilcoxon* testi sonucunun  $p < 0.05$  olduğu görülmektedir. P değerinin 0.05'ten küçük olması ( $p < 0.05$ ) nedeniyle iki ölçüm arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

### İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Deney ve kontrol gruplarına ait son test verilerinin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Son test Verilerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek	Grup	n	Mann-Whitney U	
			Z	P
Yazmaya Yönelik Tutum	Deney	11	-2.01	0.04
	Kontrol	11		

Tablo 3 incelendiğinde  $p < 0.05$  olduğu görülmektedir. P değerinin 0.05'ten küçük olması ( $p < 0.05$ ) nedeniyle iki grup arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

### Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Kontrol grubuna ait ön test ve son test ölçüm verilerinin *Wilcoxon* testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Kontrol Grubuna Ait Ön Test ve Son test Wilcoxon Sıralar Testi Sonuçları*

Ölçek	Grup	n	Wilcoxon Sıralar Testi	
			Z	P
Yazmaya Yönelik Tutum	Kontrol	11	-0.27	0.79
	Kontrol	11		

Tablo 4 incelendiğinde ön test verilerinin analizine göre *Wilcoxon* testi sonucunun  $p > 0.05$  olduğu görülmektedir. P değerinin 0.05'ten büyük olması ( $p > 0.05$ ) nedeniyle iki ölçüm arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Sonuçlara göre düzenlenen sanat destekli yaratıcı yazarlık çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında deney grubunun lehine bir değişiklik meydana getirdiği söylenebilir.

## Nitel Verilere İlişkin Bulgular

### Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen veriler "*Ortak Değerler, Huzurlu İnsan, Huzurlu Aile ve Toplum ile Yaşanabilir Çevre*" olmak üzere dört ana kategori altında toplanarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğrenci Hikâyelerinden Elde Edilen Kod ve Frekanslar*

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi		Frekans ve Yüzde	
Kategori	Değer	<i>f</i>	%
Ortak Değerler	Saygı	19	11,51
	Adalet	12	7,27
	Sorumluluk	19	11,51
	Çalışkanlık	10	6,06
	Mahremiyet	2	1,21
Huzurlu İnsan	Mütevazılık	-	-
	Sabır	2	1,21
	Sağlıklı Yaşam	18	10,90
	Tasarruf	1	0,60
	Aile Bütünlüğü	7	7,24
Huzurlu Aile ve Toplum	Dostluk	7	7,24
	Dürüstlük	9	5,45
	Özgürlük	4	2,42
	Sevgi	26	15,75
	Vatanseverlik	8	4,84
	Yardımseverlik	9	9
	Duyarlılık	1	0,60
	Estetik	1	0,60
Yaşanabilir Çevre	Merhamet	7	7,24
	Temizlik	3	1,81
	<b>Toplam</b>	<b>165</b>	<b>100</b>

Tablo 5 incelendiğinde en çok yer verilen değerlerin başında *sevgi*, *saygı* ve *sorumluluk* gelmektedir. Ortak değerler temasında öğrenci hikâyelerinde en sık vurgulanan ortak değerler arasında *saygı* (19), *sorumluluk* (19) ve *adalet* (12) yer almaktadır. Huzurlu İnsan teması altında bireysel gelişim ve iç huzurla ilişkili değerlere yönelik ifadelerde, *çalışkanlık* (10) ve *sağlıklı yaşam* (8) ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte, daha düşük frekanslarla *mahremiyet* (2), *sabır* (2) ve *tasarruf* (1) değerleri de belirtilmiştir. *Mütevazılık* ise bu kategori altında hiç ifade edilmemiştir.

“Huzurlu Aile ve Toplum” kategorisi altında en yüksek frekansla ifade edilen değer *sevgi* (26) olmuştur. Diğer öne çıkan değerler ise *yardımseverlik* (9), *dürüstlük* (9), *vatanseverlik* (8), *aile bütünlüğü* (7), *dostluk* (7) ve *özgürlük* (4) şeklindedir. “Yaşanabilir Çevre” teması altında çevresel duyarlılıkla ilgili değerlere yönelik ifadeler görece daha düşük frekansla ifade edilmiştir. Bu bağlamda en sık belirtilen değer *merhamet* (7) olurken diğer değerler arasında *temizlik* (3), *duyarlılık* (1) ve *estetik* (1) yer almıştır.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin araştırmanın nitel verilerini oluşturan hikâyelerinden örnekler şu şekildedir:

“Aslan köyü adaletli bir şekilde yöneteceğine söz vermiş.” (Adalet, 4K)

“Her gün canla başla çalışırlarmış.” (Çalışkanlık, 11E)

“Kızım ödevlerini yaparsan çizgi film izlemene izin vereceğim demiş.” (Sorumluluk, 6K)

Toplamda 165 değer ifadesi analiz edilmiş olup bunlar arasında en sık dile getirilen değerler sırasıyla *sevgi*, *saygı*, *sorumluluk*, *sağlıklı yaşam*, *yardımseverlik* ve *adalet* olmuştur. Elde edilen bulgular, katılımcıların hem bireysel hem toplumsal boyutta ahlaki ve insani değerlere önem verdiklerini ortaya koymaktadır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilere yönelik sanat destekli yaratıcı yazma çalışmaları yapılmış ve bu çalışmaların öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını geliştirdiği ve kültürel değerleri içselleştirmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ön test analizlerinde, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum iki grubun uygulama öncesinde yazmaya ilişkin benzer tutumlara sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak deney grubunun ön test ve son test ölçümleri karşılaştırıldığında deney grubunda yazmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir iyileşme olduğunu görülmektedir. Kontrol grubunun ön test ve son test karşılaştırmaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Son test analizlerinde, grupların yazmaya yönelik tutumları arasındaki fark değerlendirilmiş ve deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, sanat destekli yaratıcı yazarlık çalışmalarının öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Benzer şekilde Telci'ye (2021) göre sanat destekli yaratıcı yazarlık çalışmalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin becerisini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Sevim ve diğerleri (2021) özel yetenekli ortaokul öğrencileriyle yapılan “Çağrışımlarla Yaz” tekniği kullanılarak yapılan yaratıcı yazarlık çalışmalarının öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Mevcut çalışmanın bulguları ilgili araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğrenciler, EDE çerçevesinde bulunan ortak değerler temasında özellikle *saygı*, *adalet* ve *sorumluluk* değerleri vurgulamış ve bu değerleri yazdıkları hikâyelere yansıtmışlardır. Huzurlu insan temasında ise *sağlıklı yaşam* ve *çalışkanlık* gibi değerler, öğrencilerin hem birey hem de toplum açısından önemli olan değerleri vurguladığını ortaya koymaktadır. Huzurlu aile ve toplum temasında, öğrenciler *sevgi*, *aile bütünlüğü*, *dürüstlük*, *yardımseverlik* ve *vatanseverlik* gibi değerlere sıkça yer vererek toplumsal ve millî bağların önemini vurgulamışlardır. Yaşanabilir çevre temasında ise *merhamet* ve *temizlik* gibi değerlerin ön planda olması, öğrencilerin çevreye duyarlı ve empatik bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Genel olarak sanat destekli yazma sürecinin, öğrencilerin etik değerleri içselleştirip toplumla uyumlu bir şekilde yaşayacak bireyler olmalarına katkı sağladığı görülmektedir. Şimşek ve Bulut'a (2020) göre yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin değerleri içselleştirmelerine destek veren uygun bir değerler eğitimi aracıdır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin hikâyelerinde yer verdikleri yüksek frekanslı değerlerin birey-toplum uyumunu desteklediği ve sosyal-duygusal farkındalıklarını güçlendirdiği anlaşılmaktadır. Ancak düşük frekansla ifade edilen bazı değerlerin öğrenciler tarafından yeterince içselleştirilmediği görülmektedir. Bu bağlamda özellikle çevresel farkındalık, bireysel erdemler ve özgürlük gibi değerlerin öğrencilerin zihinsel dünyasında daha güçlü şekilde yer bulmasını sağlamak amacıyla değerler eğitimi süreçlerinin çeşitlendirilmesi ve sanat yoluyla desteklenmesi önerilmektedir. Değerler eğitiminde, bir yaratıcı yazma etkinliği olarak hikâye oluşturmanın uygulanabilir olduğunu belirtilmektedir (Şimşek ve Bulut, 2020).

Huzurlu insan temasında tasarruf, sabır, mahremiyet ve mütevazılık değerleri; huzurlu aile ve toplum temasında özgürlük, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri; yaşanabilir çevre temasında, duyarlılık ve temizlik değerlerinin daha az sık tekrar ettiği görülmektedir. Öğrencilerin bu değerleri içselleştirmesini destekleyecek çalışmaların artırılması gerekmektedir.

Bu bağlamda sanat destekli yaratıcı yazarlık çalışmalarının, özel yetenekli öğrencilerin yazma tutumlarını geliştirme ve değerleri içselleştirmede etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bulgular, bu tür çalışmaların öğrencilere yazma sürecinde öz güven kazandırdığını, onların düşünce çeşitliliğini artırdığını, yazma becerilerinin kalitesini yükselttiğini ve değerleri içselleştirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde Demir ve Kılıçkiran (2018), yazma çalışmalarında öğrencilerin aktif rol alması ve sınıf ortamında kendi hayal güçlerini özgürce ifade etme durumunun öğrenciler üzerinde olumlu katkılar sağladığı ve öğrencilerin ilgilerini çektiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, sanatın eğitim süreçlerinde etkin bir

araç olarak kullanılabilceğini, özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini geliştirebileceğini ve değerleri içselleştirmelerini destekleyebileceğini göstermektedir.

Sanatın farklı dallarını bir arada kullanarak (resim, müzik, tiyatro veya sinema ile yazarlık etkinliklerini birleştirecek) disiplinler arası yaklaşımların etkileri değerlendirilebilir. Gelecek araştırmacılar, farklı yaş grupları, eğitim düzeyleri ve sosyo-kültürel bağlamlara sahip öğrencilerle sanat destekli yaratıcı yazarlık çalışmalarının yazmaya ilişkin tutumları incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntemlere giriş*. Pegem Akademi.
- Demir, S. ve Kılıçkiran, H. (2018). Dijital öykü uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Disiplinler arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 12-18.
- Kurnaz, A., Çiftci, Ü. ve Karapazar, H. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değer algılarının betimsel bir analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 185-225.
- MEB (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Palmquist, M. ve Young, R. (1992). The notion of giftedness and student expectations about writing. *Written Communication*, 9(1), 137-168.
- Sever, E. (2019). *İş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi] Gazi Üniversitesi.
- Sevim, O., Karabulut, A. ve Elkatmış, V. (2021). Çağrışımlarını yaz taktiğinin özel yetenekli öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1066-1080.
- Şimşek, Ü. Ş. ve Bulut, Ü. F. (2020). Bir yaratıcı yazma etkinliği olarak küçürek öykü ile değerler eğitimi. *Türük: International Language Literature & Folklore Researches Journal/ Uluslararası Dil Edebiyat Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 8(23), 183-193.
- Telci, B. A. (2021). İletişim öğrencileriyle sanat destekli yazı çalışmaları: Yaratıcı yazarlık. *Turkish Studies-Social Sciences*, 16(6).
- Tezcan, Ö., Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2016). Eğitim alanında eylem araştırmaları. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32), 133-148.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



## DÜŞÜNCE DUVARININ DEĞERLER EĞİTİMİNE KATKISI

**Belkız AYLAK**

**Ordu/Ünye Bilim ve Sanat Merkezi**

**belkizayla@gmail.com.tr**



### ÖZET

Öğrencilerin hem yazma becerilerini hem de değerler dünyasını geliştirmeye yönelik yöntemler, etkili bir eğitim süreci için büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, yazma becerilerini desteklemenin yanı sıra öğrencilerin değerler eğitimi sürecine katkı sunmayı amaçlayan “Düşünce Duvarı” uygulamasının etkilerini ortaya koymayı hedeflemektedir. 2024–2025 eğitim öğretim yılında bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 21 kişilik bir grupla yürütülen araştırma, nitel araştırma desenine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve yazma tutum ölçeği kullanılmış, öğrencilerin yazılı paylaşımları da içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, “Düşünce Duvarı” uygulamasının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini ve yazmaya yönelik olumlu tutumlarını artırdığını göstermektedir. Ayrıca uygulama, empati kurma, farklı düşüncelere saygı gösterme, sorumluluk alma ve iş birliği yapma gibi değerlerin öğrenciler tarafından deneyimlenmesini sağlamıştır. Öğrenciler, bu süreçte kendilerini daha özgürce ifade edebilmiş, toplumsal değerlere karşı farkındalık geliştirmiştir. Elde edilen veriler ışığında yaratıcı yazma temelli uygulamaların yalnızca akademik başarıya değil, bireyin değer gelişimine de katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim ortamlarında “Düşünce Duvarı” benzeri uygulamalara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** düşünce duvarı, değerler eğitimi, yazma becerisi, yaratıcı yazma, eğitsel uygulamalar

### GİRİŞ

Yeni dönem teknolojik gelişmelerin olumsuz etkilerinden biri de gençlerin iletişim kurarken sınırlı kelime ve harflerle iletişim kurmaya çalışmaları ve yazmaya üşenmeleridir. Bu nedenle bu çalışma ortaya çıkmıştır. “Hem öğrencilerdeki yazma isteğini arttırıp hem de değerler eğitimine katkı sunabilir miyiz?” problem cümlesinden hareketle ortaya çıkan bu çalışmada düşünce duvarının bu soruna çözüm getirmesi öngörülmektedir.

İlk insandan günümüze kadar, iletişim kurmak için pek çok araç kullanılmış olsa da en etkili araç sesli-sözlü dildir. Dilin, bireysel ve toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi, her ulusun kendi dilini bireylerine etkili bir biçimde öğretmesiyle yakından ilgilidir. Anlama ve anlatma

olanaklarını olabildiğince artıran ana dili öğretimi ise bunun gerçekleştiricisidir. (Belet ve arkadaşları,2007).

Türkben 2021 yılında yapmış olduğu çalışmada ana dili eğitiminin temel hedefi, öğrencilerin dilin farklı bağlamlardaki kullanımlarını kavramaları, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleri ve dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleridir. Bu bağlamda yazma becerisi, öğrencilere bilgilerini düzenleme, zenginleştirme, düşüncelerini genişletme ve planlı biçimde ifade etme imkânı verdiği için öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden bir tanesidir (Özbay, 2011). Öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması ve onlarda yazma ilgi ve isteğinin uyandırılmasında temel sorumluluk ise Türkçe öğretimine düşmektedir (Sever, 2000). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da yazma becerisinin diğer dil becerileriyle birlikte birbirini bütünleyen bir yaklaşımla öğrencilere kazandırılması gerektiği belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019).

Yaratıcılık özünde güçlü hayal kurabilme ve bütünde ayrıntıları, ayrıntılarda bütünü görüp düşünebilme yeteneğidir. Bu nedenle okulda öğrencilerin bu yeteneklerini ortaya çıkarabilecekleri, onları destekleyen ortamlar oluşturulmalıdır. Bu tür ortamlar, öğrencilerin karşısına çıkan problemlere çeşitli ve özgün çözüm yolları üretebilen bireyler olmalarına yardımcı olur. Bunu başarabilen öğrenciler bir şey üretirken başkalarının geliştirdiklerini basitçe tekrar etmeyen, yeni ve özgün ürünler oluşturabilen yaratıcı bireyler olurlar. Ancak bireylerin yaratıcılıkları, içinde buldukları ortamlara göre farklı düzeylerde gelişme gösterir. Yaratıcılığı geliştiren ortamların özellikleri; kurallar bakımından esnek olan ve öğrenenleri sınırlandırmayan, psikolojik açıdan güvenli, bireylerin içsel motivasyonlarını harekete geçiren, değerlendirme yaklaşımlarında yargılayıcı olmayan, öğretim programında yer verilen konular bakımından öğrencilerin merak duygusunu harekete geçiren ortamlar şeklinde sıralanabilir. Tüm bu beklentilerin yaşam boyunca gerçekleşmesi çeşitli şekillerde olur. Kimi bir resim ya da heykel ile kimi edebî bir metinle kimi de yaratıcı bir reklam ya da film senaryosuyla yaratıcılığını yansıtır. Ancak okul ortamında öğrencilerin yaratıcı yönlerinin somut yansımaları daha çok yazma becerilerini kullanarak oluşturdukları metinlerde görülür. Bu nedenle yaratıcılık ve yazma becerisi birbirine çok yakın ve özdeştir (Demir, 2013).

Batur ve arkadaşlarının 2023 yılında yaptıkları çalışmada yazı yazmanın öğrenciler arasında ilgi görmeyen bir beceri olduğu sonucuna varmış ve bunu alan yazınındaki mevcut çalışmalarla desteklemişlerdir. Öğrencilere alternatif yazma etkinlikleri sunarak yazma çalışmalarının daha eğlenceli hâle getirilebileceğini dile getirmişlerdir. Ayrıca yaratıcı yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi etkinlik (materyal) çeşitliliğinin artırılıp

duyulara hitap etmesiyle sağlanabileceği, öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda yaratıcı yazma etkinlikleri hazırlanabileceği, yaratıcı yazma etkinliklerinin içeriğinin zenginleştirilip öğrencilere daha çok uygulama yapma fırsatı sağlanması gerektiği sonucuna varmışlardır.

Maden vd. 2010 yılında yapmış oldukları çalışmada yaratıcı yazma becerileri kazandırmada istasyon tekniğinin geleneksel öğretimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Demirdöğen vd.nin 2022 yılında 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe sözlük kullanımı ile kelime defteri oluşturmasının yaratıcı yazma üzerindeki etkisi üzerine yaptıkları çalışmada kelime defteri oluşturmanın öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine katkı sağladığı görülmüştür. Türkçe sözlük kullanımı ve kelime defteri oluşturmanın öğrencilerin kelime hazinesini geliştirdiğini ve yeni kelimeler öğrenmelerinin yazmaya karşı daha istekli hâle gelmelerini sağladığını gözlemlemiştir.

Alan yazınında öğrencilerin yazma istekleri üzerine yapılan yaratıcı yazma çalışmalarının yazma isteklerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Tüm bu çalışmaların dışında bizim çalışmamızla ilgili olduğunu düşündüğümüz duvar yazıları üzerine yapılan çalışmalar da dikkat çekicidir. Karakaş vd. (2018) yılında yapmış oldukları çalışmada duvar yazılarının eğitim öğretim sürecinin hemen her basamağında bilhassa ortaokul ve lise döneminde yazım kurallarının öğretilmesi amacıyla kullanılabilmesine vurgu yapmıştır. Yazım kuralları öğretiminde duvar yazılarından yararlanmışlardır.

Başer vd.nin 2014 yılında yapmış olduğu çalışmada duvar yazılarının vandalizme, kendini ifade etmeye, aidiyete, kimlik oluşumuna, karşı cinsle ve arkadaş grubu ile ilişkilere yönelik mesajları içerdiğini gözlemlemiştir. Sonuç olarak ergenlikte kendini ifade etme kültürünün yaratıcı kanallara yönlendirilmesinde kentsel çalışmalar ve gençlik merkezleri önem kazanmakta, okul ve sokak sosyal hizmetinde geliştirilmesi gereken alanlar olarak ön plana çıkmakta olduğunu vurgulamışlardır.

Yaratıcı yazma, bireyin hayal gücünü kullanarak özgün ve etkileyici metinler oluşturmasını sağlayan bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler, düşüncelerini farklı perspektiflerden ele alarak anlatım becerilerini geliştirmekte ve kendilerini ifade etme konusunda daha öz güvenli hâle gelmektedirler (Maden, 2010). Geleneksel yazma etkinlikleri çoğu zaman kurallara bağlı ve yönlendirilmiş olurken yaratıcı yazma öğrencilerin daha özgür ve bireysel bir anlatım geliştirmelerine olanak tanır. Bu durum, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme yeteneğini artırmanın yanı sıra eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini de geliştirmektedir (Batur ve arkadaşları,2023).

Değerler eğitimi açısından yazma etkinlikleri önemli bir rol oynamaktadır. Yazılı anlatım, bireyin sadece düşüncelerini ifade etmesini değil, aynı zamanda etik ve ahlaki değerleri

içselleştirmesini de sağlar. Öğrenciler yazarken farklı bakış açılarını değerlendirme ve başkalarının düşüncelerine duyarlılık geliştirme fırsatı bulurlar (Başer vd., 2014). Özellikle yaratıcı yazma sürecinde öğrenciler; empati kurma, sorumluluk alma ve başkalarının düşüncelerine saygı duyma gibi değerleri daha doğal bir şekilde öğrenirler.

Eğitim süreci, bireyin yalnızca akademik beceriler kazanmasını değil aynı zamanda kişisel ve toplumsal değerleri içselleştirmesini sağlayan önemli bir süreçtir. Değerler eğitimi, bireylerin empati, saygı, sorumluluk ve iş birliği gibi erdemleri geliştirmelerine yardımcı olur (Sever, 2000). Bu bağlamda yazma becerisi sadece dilsel bir yetkinlik değil aynı zamanda bireyin değerlerini ifade etme ve toplumsal bilinç oluşturma sürecinin de bir parçasıdır (Özbay, 2011).

Tüm bu çalışmalar ışığında çalışmamız yapılan çalışmalardan farklı ve özgündür. Çalışmamız hem yaratıcı yazma çalışmasına yeni bir bakış açısı getireceği hem de gençlerin ilgi duydukları duvar yazısı yazma isteklerinin olumlu yönde değerlendirilmiş olacakları düşünülmektedir. Çalışmamızda özellikle üzerinde durmak istediğimiz konu ise yazma becerisi ile yaratıcılığı birleştirecek bir çalışmanın öğrencilerde yazma isteğinin arttırması ve değerler eğitimine katkı sunmasıdır. Çünkü günümüzde gençler yazı yazmayı sıkıcı bularak birkaç kelimeyi bir araya getirip duygularını ve düşüncelerini ifade etmekte güçlük çekmektedirler. Sosyal medya üzerinden yapılan yazışmalar da bunu gözler önüne sermektedir. “Ne haber” yerine “nbr”, “selam” yerine “slm”, “teşekkürler” yerine “tşk” yazılması en bilinen örneklerdendir. “Acaba öğrencilerdeki hem yazma isteğini arttırıp hem de değerler eğitimine katkı sunabilir miyiz?” problem cümlesinden hareketle bu çalışma ortaya çıkmıştır. “Yazma isteklerini arttırırken sabır, saygı, empati kurma davranışlarını da geliştirebilir miyiz?” ise diğer bir problem cümlemizdir. Bu çalışmayla öğrencilerimizdeki sabır, saygı, empati kurma gibi değerleri de gözlemlene fırsatımız olacaktır.

Çalışmamızın örneklemini ilçemizdeki bilim ve sanat merkezindeki 2024-2025 eğitim öğretim yılındaki 6 ve 7. sınıfa giden 21 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmamız bu 21 öğrenciden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Bu çalışmada, “Düşünce Duvarı” uygulamasının yalnızca yazma becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda değerler eğitimine de nasıl katkıda bulunduğu incelenmektedir. Öğrencilerin düşüncelerini özgürce paylaşabilecekleri bir alan olan “Düşünce Duvarı”, onların etik, sosyal ve bilişsel gelişimlerini destekleyen bir araç olarak ele alınacaktır.

## YÖNTEM

Bu araştırma, nitel bir yaklaşım benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak 2024-2025 eğitim öğretim yılında bilim sanat merkezinde eğitim gören 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 21 kişilik bir örneklem üzerinde yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi uygulanmıştır.

Uygulama aşamasında bir sınıf duvarı kara tahta boyası ile kaplanarak “Düşünce Duvarı” oluşturulmuş ve öğrencilerin her hafta bu duvara duygu, düşünce, sorular ve bilmeceler yazmaları teşvik edilmiştir. Öğrencilere duvarı kullanmanın tek kuralının kendinden önce yazılanları silmemek ve değerlerimize aykırı bir paylaşım yapmamak olduğu da anlatılmıştır. Veri toplama aşamasında Can ve Topçuoğlu-Ünal (2017) tarafından geliştirilen Yazma Tutum Ölçeği kullanılarak ön test ve son test uygulanmıştır.

Öğrenciler bu süreçte her derse geldiklerinde düşünce duvarına o gün veya o hafta ifade etmek istedikleri duygu ve düşünceleri, haftanın sorusu, haftanın bilmecesi gibi çalışmalar yazabilecekleri, o hafta merak ettikleri, kafalarına takılan ama bir türlü cevabını bulamadıkları soruları da yazabilecekleri konusunda bilgilendirilmiştir. Duvar her hafta temizlenmiş ve yeni hafta için hazır hâle getirilmiştir. Dolayısıyla her hafta öğrenciler yeni bir çalışma yapmış, arkadaşlarının her hafta ne yazdıkları, neler paylaştıkları konusunda meraklanmışlardır. Bulgular kısmındaki son teste “Düşünce Duvarı uygulaması ile ilgili neler düşünüyorsunuz?” sorusu da eklenerek onların bu konudaki görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Verilen cevaplar bulgular kısmında ele alınmıştır.

## BULGULAR

### Yazma Becerileri Açısından Bulgular

Çalışmamızda ortaya çıkan bulgular aşağıdaki gibidir. Uygulamamız için hazırladığımız ölçeğe 14 tane 6. sınıf, 7 tane 7. sınıf olmak üzere toplam 21 öğrenci katılmıştır. Ön test ve son test sonuçları derecelendirme ölçeği ile değerlendirildiği için ortalama değerlerinin sonuçları Tablo 1’deki gibi belirtilmiştir.

Tablo 1

## Öğrencilere Uygulanan Ön Test ve Son Testin Puan Ortalamaları

Sorular	Ön Test	Son Test
Her gün düzenli olarak yazarım.	2,71	2,90
Yazmak keyifli bir uğraştır.	3,57	4,10
Yazmak beni mutlu eder.	3,62	3,86
Her fırsatta yazmak isterim.	2,52	3,43
Yazma etkinliklerine isteyerek katılırım.	3,14	4,67
Yazma ödevlerini severek yaparım.	3,14	3,43
Yazmaya özel olarak vakit ayırmak gerekir.	3,95	3,90
Farklı türlerde yazmaktan zevk duyarım.	3,71	3,90
Yazma becerimi geliştirmek için çalışmalar yaparım.	2,62	3,43
Yazmak için çaba göstermek gerekir.	4,19	4,05
Yazmak iletişim yollarından biridir.	4,81	4,71
Yazmak bugünü geleceğe taşımaktır.	4,19	4,52
Yazdıklarım benim için değerlidir.	4,48	4,62
Yazmak zor bir iştir.	3,57	3,76
Yazma önemli bir beceridir.	4,24	4,29
Yazdıklarım benim eserimdir.	4,19	4,52
Yazmak düşünme becerimi geliştirir.	4,38	4,57
Yazmak kişisel gelişimime katkı sağlar.	4,00	4,38
Yazmak beni özgürleştirir.	3,86	4,43
Yazmak beni rahatlatır.	3,48	4,29
Yazmak yeni şeyler üretmektir.	4,14	4,43
Yazarak duygularımı rahat ifade ederim.	3,71	4,10
Yazma düşüncelerimi paylaşmamda bana kolaylık sağlar.	4,00	4,33

Son testte eklediğimiz "Türkçe sınıfındaki 'Düşünce Duvarı' uygulaması ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi bizimle paylaşır mısınız?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar ise şöyledir;

**Ö1.** Bence çok güzel bir etkinlik ben çok seviyorum.

**Ö2.** Hiç paylaşmadım.

**Ö3.** Düşünce duvarını çok sevdim. Okulda sadece bize ait bir alan olması ve düşüncelerimizi özgürce kâğıda bağlı kalmadan yazmak çok zevkli. Sanırım yazı yazmayı çok seviyorum. Keşke her okulda olsa.

**Ö4.** Bence çok çok güzel ben kendimi yazarak daha iyi anlattığım için öğretmenime o düşünce duvarına bir şeyler yazarak ne istediğimi ifade ederim.

**Ö5.** Düşünce duvarına yazı yazmak beni mutlu ediyor, düşüncelerimi paylaşmamı sağlıyor.

**Ö6.** Düşünce duvarı güzel bir uygulama. Teşekkürler.

**Ö7.** Düşünce duvarında bir şeyler yazmak beni çok mutlu ediyor. Belki de bize ayrılmış bir duvarı kullanmak heyecanlandırıyor, bilemedim. Çocukluğumdan beri duvarları karalamayı çok seviyorum. Burada bize alan sunulmuş olması yazmak için beni teşvik ediyor. Her hafta haftanın sorusunu çok merak ediyorum.

**Ö8.** Düşünce duvarının olması çok iyi hissettiriyor ve böyle bir duvarın olması bence çok güzel.

**Ö9.** Düşünce duvarı sayesinde bütün öğrenciler içlerinden gelenleri yazıyor. Bence bu herkesi rahatlatıyor.

**Ö10.** Arkadaşlarımın ve benim duygu ve düşüncelerimizi rahatça paylaştığımız, haftalık soru yazma heyecanıla bilmeceleri bilmek veya kafa yormak benim Türkçe dersine olan ilgimi ve sevgimi artırıyor. Resim veya yazılarla kendimi ifade etmem beni rahatlatıyor. Her sınıfa girdiğimde önce düşünce duvarına bakıp öyle sırama oturuyorum sonra tebeşiri alıp yazmaya başlıyorum. O andan itibaren mutluluk duygusu içimi kaplıyor. Ben düşünce duvarını bir sır saklı iletişim aracı olarak görüyorum.

**Ö11.** Çok iyi bir uygulama oldu. Haftanın sorusunu kim yazıyor bilmiyorum ama soruların cevaplarını bulmak için meraklanıyorum. Öğrenme isteğimi artırıyor. Bence bu alan yetersiz, az yer kalıyor bize. Her sınıfta bir düşünce duvarı olmalı.

**Ö12.** Düşüncelerimizi bu sayede özgürce paylaşıyoruz. Ayrıca eğlenceli bir uygulama ve başkalarının fikirlerini öğrenmemize olanak sağlıyor. Bence insanlar fikirlerini özgürce ifade edebilmeli. Böyle bir uygulamamız olduğu için mutluyum.

**Ö13.** Güzel bir uygulama düşünmeyi öğretiyor.

**Ö14.** Düşünce duvarında kendimi çok özgür hissedirim ve bu duvara bayılıyorum.

**Ö15.** Bence güzel, orada bazı kişilerle iletişim kuruyorum; mesela sorular oluyor ben de onlara cevap veriyorum bu da benim sosyalleşmeme yarıyor.

**Ö16.** Düşünce duvarı çok iyi oldu. Bence normal okullarımızda da olmalı.

**Ö17.** Güzel bir etkinlik bence, bizim düşüncelerimizi yazı ile başkalarına aktarıp düşünce alışverişi yapıyoruz.

**Ö18.** Çok güzel bir uygulama ama bazı sınıfların karalama amaçlı kullanması biraz garip geliyor.

**Ö19.**Düşünce duvarı bence öğrenciler için çok faydalı. Haftanın sorusu ve komik bulmacası çok güzel oluyor. Bazen duvara resim yapmak da çok eğlenceli oluyor. Ama küçük sınıflar karalamasa daha iyi olacak.

**Ö20.**Bence eğlenceli bir uygulama sınıf arkadaşlarımdan bazıları derslerde bile yazmak istiyor bu da yazmayı sevmediği anlamına geliyor.

**Ö21.**Bence çok güzel bir duvar isteyen istediği her şeyi istediği gibi yazıyor, düşüncelerini ve duygularını paylaşıyor.

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında,“Düşünce Duvarı” uygulamasının öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Özellikle “Yazma etkinliklerine isteyerek katılırım.” ifadesinde 3.14 olan ön test ortalamasının, son testte 4.67’ye yükseldiği gözlemlenmiştir.

Öğrenciler,“Düşünce Duvarı” sayesinde kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, yazmanın daha keyifli hâle geldiğini ve sınıf ortamında paylaşım yaparak yazmaya karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini belirtmiştir.

### **Değerler Eğitimi Açısından Bulgular**

“Düşünce Duvarı”, yalnızca yazma becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda sosyal ve etik değerlerin öğrenilmesine de katkı sağlamıştır. Öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak aşağıdaki temel değerlerin geliştirildiği gözlemlenmiştir:

**Empati:** Öğrenciler, arkadaşlarının yazdıklarını okudukça farklı bakış açıları kazanarak empati yeteneklerini geliştirdiklerini belirtmiştir.

**Saygı:**Düşüncelerini ifade ederken başkalarının yazılarına saygı gösterme bilinci oluşmuştur. Bu, yazılı iletişim aracılığıyla hoşgörünün gelişmesine de katkı sağlamıştır.

**Sorumluluk:** Haftanın bilmecesi ya da sorusunu yazma gibi etkinliklere katılma, öğrencilerin sınıf içi sorumluluk bilincini artırmıştır.

**Güven:** Öğrencilerin “Düşünce Duvarı”na yazdıklarının silinmeyeceğini bilerek yazmaları aynı zamanda arkadaşlarına duydukları güven duygusunu da pekiştirmiştir.

### **Katılım ve Sosyal Etkileşim Açısından Bulgular**

Ortak bir alan kullanıldığı için öğrenciler birbirleriyle daha fazla iletişim kurarak birlikte çalışma becerisi kazanmıştır. Öğrencilerden biri “Düşünce Duvarı”nı sır saklı bir iletişim aracı olarak görmüştür. Genel olarak verilen cevaplarda meraklandıkları gözlemlenmektedir. Bu da onların yazı yazmalarına, derse katılımlarına olumlu etki sağlamıştır.

### **Bireysel Farklılıklar ve Sınırlılıklar**

Öğrencilerin düşüncelerini ifade etme biçimleri, yazılı anlatım düzeyleri ve katılım oranları, bireysel farklılıklar ve öğrenme sınırlılıklarına bağlı olarak çeşitlilik göstermiştir.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, “Düşünce Duvarı” uygulamasının yalnızca öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmediğini, aynı zamanda değerler eğitimi açısından da anlamlı kazanımlar sağladığını ortaya koymuştur. Öğrenciler bu uygulama aracılığıyla hem yazılı ifade becerilerini geliştirmiş hem de empati, saygı, sorumluluk ve iş birliği gibi temel değerlere yönelik farkındalıklarını artırmış ve bu değerleri içselleştirmiştir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- “Düşünce Duvarı” uygulaması, farklı yaş gruplarına ve ders içeriklerine uyarlanarak daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşacak şekilde yaygınlaştırılabilir.
- Öğrencilerin yazma motivasyonunu artırmak amacıyla, “haftanın en yaratıcı yazısı” gibi ödüllendirme ve teşvik yöntemlerine yer verilebilir.
- Yazma çalışmaları, değerler eğitimi ile daha güçlü bir biçimde ilişkilendirilerek empati, hoşgörü, yardımlaşma gibi temalar çerçevesinde yapılandırılabilir.
- Öğrencilerin oluşturduğu metinlerin sınıf ortamında paylaşılması ve üzerinde tartışılması, hem yazılı ifade becerilerini geliştirecek hem de değerlerin pekiştirilmesine katkı sağlayacaktır.
- Okullar arası iş birlikleri teşvik edilerek farklı sınıf ve okullardan öğrencilerin birbirlerinin “Düşünce Duvarı” içeriklerini incelemesi ve geri bildirimde bulunması sağlanabilir. Bu sayede daha geniş bir paylaşım ve etkileşim ortamı oluşturulabilir.

Sonuç olarak bu çalışma yaratıcı yazma etkinlikleri ile değerler eğitimi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymakta ve eğitimle bütünleşmesi gereken yenilikçi yaklaşımlar konusunda öğretmen ve eğitimcilere yol göstermektedir.

## KAYNAKÇA

- Başer, D., Kırılıoğlu, M., & Aktaş, A. M. (2014). Ergenlikte kendini ifade etme biçimi olarak duvar yazıları: Sosyal hizmet perspektifinden nitel bir çalışma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 25(1), 7-20.
- Batur, Z., Başar, M., & Yusufoglu, S. (2023). Yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, 52(1), 763-790.
- Belet, Ş., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Can, E., & Ünal, F. T. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 203-212.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/>
- Maden, S., & Durukan, A. G. E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 299-312.
- Özbay, M., & Karakuş, E. (2011). Dede Korkut hikâyelerinin Türkçe öğretimi ve değerın aktarımının önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21-31.

## KÜLTÜR ELÇİLERİ ÇOCUKLAR

**Bengü SARIKAYA TAŞTAN**

**Çankırı/Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezi**

**bengusrky@gmail.com**



### ÖZET

Bu çalışma özgün bir proje olup farklı milletlerden gelen çocukların kültürel miraslarını paylaşarak birbirlerini tanımalarını, sosyal uyumlarını artırmalarını ve kültürel farkındalıklarını geliştirmelerini hedeflemektedir. Proje kapsamında öğrencilerle kendi kültürlerini temsil eden şarkılar, oyunlar, yemek tarifleri ve yöresel kıyafetlerle çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin aktif katılımı ve iş birliği ile oluşturulan etkinlikler, yalnızca onların değil öğretmenlerin ve velilerin de kültürel bilincini artırmış, kapsayıcı bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlamıştır. Araştırma toplam nüfusunun %38'i yabancı öğrencilerden oluşan bir ilkokulda yapılmıştır. Projede yer alan sahne performansları ve okul dışı geziler gibi etkinlikler, öğrencilerin yaratıcı düşünme, öz güven geliştirme ve sosyal iletişim becerilerini pekiştirmiştir. Bu proje, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Projede, farklı kültürlerden gelen (Irak, Suriye, Afganistan, İran) ve Türkçe öğrenme sürecinde olan yirmi yabancı öğrenci ile on Türk öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Proje öğrencilere altı ay süresince uygulanmıştır. Veliler, öğretmenler ve alanında uzman bir öğretim görevlisi de sürece destek vermiştir. Öğrenciler ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplanan nitel veriler, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Proje sürecinde elde edilen bulgular, farklı kültürlerden bireylerin bir arada yaşayabilme ve iş birliği yapabilme becerilerinin oyunlar, sanat ve kültür yoluyla güçlendirilebileceğini göstermektedir. Çocuklar arasındaki uyum problemlerinin azalması, devamsızlık oranlarının düşmesi ve velilerin projeye dâhil edilmesi gibi olumlu sonuçlar, projenin başarısını gözler önüne sermektedir. Bu proje, sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin ve velilerin de dâhil olduğu geniş çaplı bir kültür paylaşım ve kapsayıcı eğitim çalışması olarak hem okula hem de çevresine önemli bir katkı sağlamış, kültürlerarası uyumu teşvik eden bir örnek model oluşturmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** kültürel miras eğitimi, çocuk, kapsayıcılık, uyum

## GİRİŞ

Türkiye özellikle komşu ve yakın ülkelerde yer alan savaşlar nedeniyle çok sayıda göç almakta olan bir ülke konumuna gelmiştir. Güngör ve Pehlivan (2021) “Kapsayıcı Eğitimin Türk Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi” adlı çalışmasında Türkiye’nin jeopolitik konumu nedeniyle sürekli göç alan bir ülke konumunda olduğunu, özellikle 2011 yılı itibariyle Suriye’de meydana gelen iç savaş sonucunda Türkiye’ye sığınmacı gruplar gelmeye başladığını ve zamanla bu sayı artış gösterdiğini ifade etmiştir. Bu durum Türkiye eğitim sisteminde de sığınmacı öğrencilerin yer almasına neden olmuş ve bu öğrencilerin uyum sürecinin yürütülmesi amacıyla bazı çalışmalar yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim çalışmaları ön plana çıkmıştır. Kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar genel anlamda eğitim ile ilgilidir. Bu konuda eğitim modelleri oluşturulmuş ve politikalar belirlenmiştir.

Göl ve Sakız (2020) “Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programının Kapsayıcı Eğitim İlkeleri Doğrultusunda Tasarlanması” adlı çalışmasında kapsayıcı eğitimin bir ülkedeki bütün eğitim kurumlarının bütün öğrencilere eşit fırsatlar tanıyarak bu öğrencilerin eğitim kurumlarından adil bir şekilde faydalanmasını sağlamayı amaçladığını ifade etmiştir. Fırsat eşitliği ilkesini göz önünde bulundurarak sosyoekonomik durum, öğrenci yeterlilik düzeyi, cinsiyet gibi durumlar üzerinde durulmuş, göçmenlerin ve farklı kimliklere sahip olanların diğer öğrenciler ile arasındaki farkın en aza indirilmesine yönelik çalışmalar kapsayıcı eğitim kapsamında yapılmaktadır. Bu durum okullarda uygulanan programların güncellenmesini gerekli hâle getirmektedir.

Yıldırım vd. (2020) “Okul Öncesi Dönemde Kültürel Miras Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Denizli İli Örneği” adlı çalışmasında insanların sosyalleşme ve iletişim kurmaya yönelik ilk adımları çocuk oyunları olarak düşünmüştür. Bu doğrultuda eğitim kurumlarının birçoğu okul bahçelerine, bina içlerine çocuk oyunlarına ilişkin görseller ve alanlar hazırlamaktadır ve bu durum çocukların gelişiminde oyunların ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuklar oyunlar ile bulunduğu coğrafyayı ve biriktirdikleri kültürün izlerini taşır. Oynadıkları oyunlar ile kültürel mirasını aktardığı gibi aynı zamanda da sosyalleşir. Oyunlar ile çocuklar birbirleri ile aynı ortamda bulunurlar; kurallara uyma, saygı duyma, kazananı tebrik etme gibi değerler kazanırlar. Bu durumda farklı kültürlerden gelen çocuklar birbirlerine farklı oyunları öğretmekte kendi kültürlerinde yer alan değerleri de taşımaktadır.

## YÖNTEM

Bu proje, nitel araştırma yöntemlerinden “eylem araştırması” yaklaşımına göre yürütülmüştür. Eylem araştırması, belirli bir olayın, durumun veya sürecin kendi ortamı içerisinde derinlemesine incelenmesini hedefleyen bir yöntemdir. Eylem araştırması ile soruna ilişkin değişimler ve gelişmeler ayrıntılı olarak anlaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu projede, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin (Irak, Suriye, Afganistan, İran, Türkiye) uyum süreci, kültürel paylaşım etkinlikleri bağlamında ele alınmıştır. Proje süreci, amaç ve kazanımlara uygun şekilde planlanmıştır. Ayrıntılı bir uygulama takvimi oluşturulmuş ve her etkinlik için hedef kitle, materyaller, süre ve sorumluluklar belirlenmiştir. Projede, farklı kültürlerden gelen ve Türkçe öğrenme sürecinde olan Çankırı Merkez Atatürk İlkokulundan yirmi yabancı öğrenci ile on Türk öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Proje etkinlikleri altı ay boyunca uygulanmıştır.

İlk olarak katılımcı tüm öğrencileri ile birlikte Çankırı'nın tarihi ve kültürel mekânlarından olan Çivitçioğlu Medresesi, Tuz Mağarası, Taş Mescit'e geziler düzenlendi. Buradaki amaç yabancı öğrencilere Türk kültürünün değerlerini tanıtmak ve projeye bir başlangıç yapmaktır. Ardından üniversitede bu konuda çalışmaları olan Öğretim Görevlisi Erhan Göç ile Çankırı halkının, velilerin, öğretmen ve öğrencilerin katılımı ile gerçekleşen bir söyleşi düzenlenmiştir. Ardından kültürel paylaşım etkinliklerinde şunlar yapılmıştır:

**Oyunlar:** Katılımcılar, kendi kültürlerine ait oyunları tanıtarak oynamış, bu süreçte iletişim ve iş birliği becerileri gelişmiştir.

**Şarkılar:** Her kültürden şarkılar öğretilmiş, müzik yoluyla kültürel bağlar güçlendirilmiştir.  
**Yemek Tarifleri ve Tadım Etkinlikleri:** Velilerin katılımıyla her kültüre ait yemek tarifleri paylaşılmış ve bu süreçte topluluklar arasında etkileşim sağlanmıştır.

**Yöresel Kıyafet Defilesi:** Öğrenciler, kendi kültürlerine özgü kıyafetleri tanıtmış ve bu görsel etkinlik sayesinde kültürel zenginlikler sergilenmiştir.

Bu etkinliklerin ardından tüm bu kültürel değerlerin gösterisini barındıran bir çocuk şenliği yapılmıştır. Katılımcı öğrenciler sahnede projenin çıktılarını seyirciler ile buluşturmuştur.

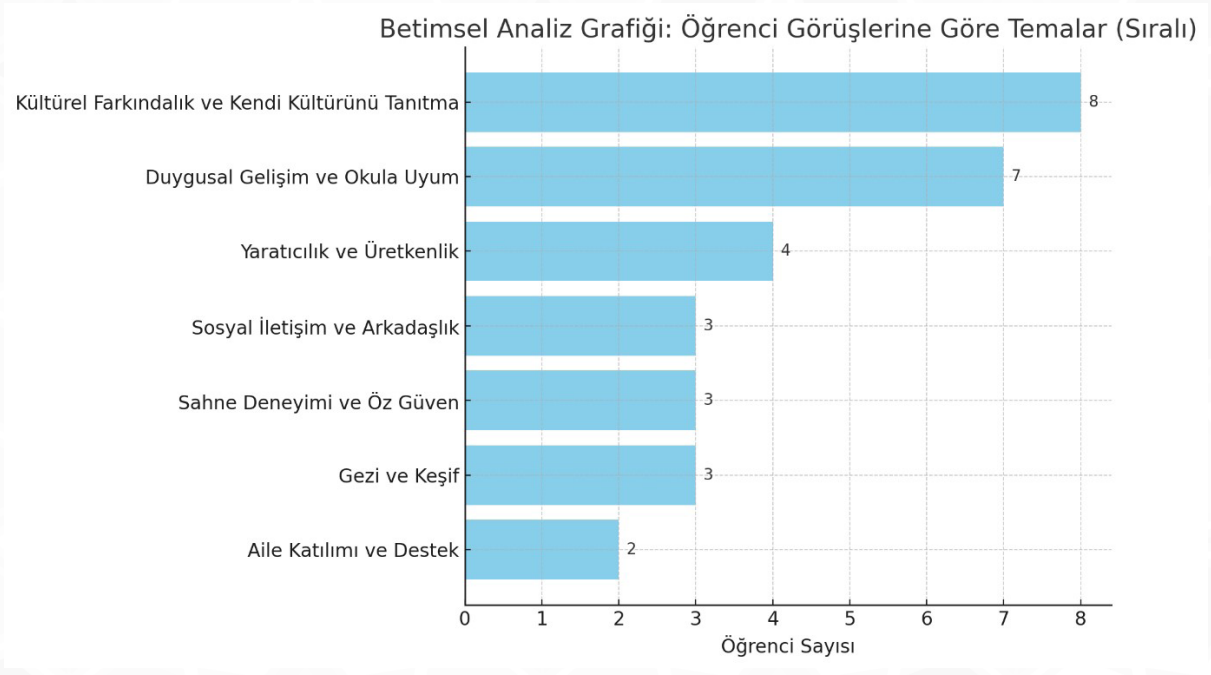
Veri toplama aşamasında nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yöntemi kullanıldığından etkinlikler sırasında öğrencilerin katılım düzeyleri ve davranışları gözlemlenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile otuz öğrenci ve on öğretmene yarı-yapılandırılmış sorular sorularak onların görüşleri alınmıştır. Toplanan nitel veriler, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

## BULGULAR

Öğrencilere yapılan etkinliklerden sonra "Proje boyunca yapılan etkinliklerin ne tür değişikliklere sebep olduğunu açıklayınız." sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelenmiş ve oluşturulan kategoriler grafik 1'de sunulmuştur.

### Grafik 1

#### Proje Boyunca Yapılan Etkinliklerin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri



Grafik 1 incelendiğinde, sekiz öğrencinin kültürleri tanıyarak kültürel farkındalıkları kazandığı, yedi öğrencinin ise duygusal anlamda gelişim yaşadığı ve okula olan uyumunun arttığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Dört öğrenci etkinlikler sayesinde yaratıcılık ve üretkenlik özelliklerinin ortaya çıktığını, üçer öğrenci ise sosyal iletişim ve arkadaşlık duygularının geliştiğini, sahne deneyimi yaşayarak öz güvenlerinin geliştiğini, proje başında yapılan gezilerle keşif yapma fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda iki öğrenci ise aile katılımının da olmasının kendilerine destek verdiğini belirtmişlerdir. Sorulan soruya öğrencilerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

*Öğr-10: Annem burada da yemekler öğrendi. Bize yapıyor biz de yiyoruz. Ama arkadaşlarım bizim yemeklerimizi bilmiyorlardı. Nenem geldi anlattı ben de çevirisini yaptım. Nenemin okulumu görmesine çok sevindim.*

*Öğr-14: Hayatımda ilk kez sahneye çıktım. Herkes bana bakıyordu ama arkadaşlarıma bakarak oyunumuzu oynadım.*

Öğr-21: Ben çok eğlendim, keşke her dersimiz bu kadar eğlenceli geçse. Önce bir sürü yer gezdik, şarkılar söyledik, yemekler yedik, defileler yaptık. Hepsi ama hepsi çok güzeldi.

Öğr-22: Yaşadığım ülkenin dışında başka yerlerin de olduğunu zorunluluktan göç ettiğimizde anladım. Geldiğimden beri çok mutsuzdum. Ben başka şeylerin de olduğu bu etkinlikler sayesinde öğrendim.

Öğr-23: Önceleri her şey çok zor geliyordu ama giderek arkadaşlarıma alıştıkça birlikte o etkinlikleri yapmaktan daha mutlu oldum. Önceleri konuşmaya bile çekiniyordum. Kimsenin benimle oynamak istemediğini düşünüp üzülüyordum. Ama etkinlikler birbirimizle kaynaşmamızı sağladı.

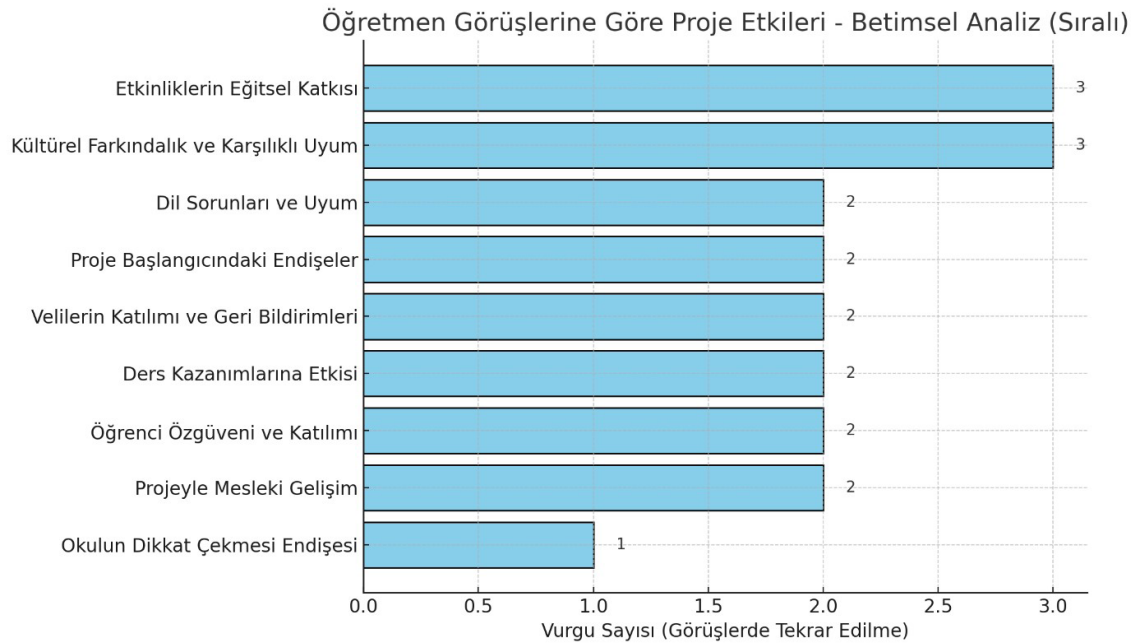
Öğr-25: Çankırı'ya yeni taşınmıştık. Öğretmenlerimiz bizi farklı yerlere götürdü, gezdirdi. Ben kendi memleketimde hiç böyle yerler görmemiştim. Çok mutlu oldum.

Öğr-26: Bilgisayardan bir kitap hazırladık bunu yapabildiğime inanamıyorum. Her şeyi ile bize ait bir kitap yazdık. Bunları öğrenmeden önce ne kadar zor geliyordu.

Diğer bir paydaş olan öğretmenlere yapılan etkinliklerden sonra "Proje boyunca yapılan etkinlikler ne tür değişiklikler ortaya koydu, açıklayınız." sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelenmiş ve oluşturulan kategoriler Grafik 2'de sunulmuştur.

## Grafik 2

### Proje Boyunca Yapılan Etkinliklerin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri



Grafik 2 incelendiğinde, üçer öğretmen etkinliklerin çocukların eğitimine katkı sağladığını ve kültürel farkındalık oluşturup her kültüre karşılıklı olarak çocukların uyum sağladığını belirtmişlerdir. İkişer öğretmen etkinliklerin, dil problemlerini ortadan kaldırarak öğrencilerin okula uyum sağlamalarında katkıda bulunduğunu, öğrencilerin etkinliklere katılım sağlamalarıyla öz güvenlerinin artırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden iki tanesi mesleki hayatlarında kendilerine katkı sağladığını belirtirken iki öğretmenin proje başlamadan önce endişeler yaşadığını fakat sonradan bu endişelerinin yersiz olduğunu anladıklarını belirttikleri görülmektedir. İki öğretmen de velilerin katılım sağlamasının projeye katkı sağladığını, velilerin olumlu geri bildirimlerde bulduklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerden bir tanesi ise etkinliklerin 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarına çok uygun olduğunu belirterek ders işlerken proje etkinliklerinden faydalandığını belirtmiştir. Bir öğretmen ise okulda bu etkinliklerin yapılmasıyla okullarının yabancı öğrenciler tarafından tercih sebebi olduğunu ve bu durumun da okuldaki yabancı öğrenci sayısını artırdığını belirtmiştir. Öğretmenlerin sorulan soruya verdikleri cevaplar ise şu şekildedir:

*Ö1: Okulumuzda en sık yaşadığımız sorun, her sınıf seviyesinden öğrencinin Türkçe konuşmayı bilmeyerek okula başlamasıdır. Dil bilmeyen öğrenciye eğitim öğretim adına bir şeyler öğretmek oldukça güç olsa da bu durumun süreklilik kazanması bizleri mesleki açıdan da geliştirdi diyebiliriz. Başlarda bizi zorlayan bu durum zaman geçtikçe ustalaştığımız bir durum hâline geldi. Öğrenci belli bir sürenin ardından okuma yazmayı öğrenmiş olsa da sonrasında okuduğunu anlayamadığı için bir sorun da orada ortaya çıkıyor. Bu proje öğrencilerimizin okulumuza daha çabuk uyum sağlamasına sebep oldu. Aralarındaki iletişim kuvvet kazanarak farklılıkları ortadan kaldırdı.*

*Ö2: Projeyi öğrencilerden ilk dinlediğimizde olması imkânsızmış gibi gelmişti. Ama onların projeye olan inançları beni de etkiledi. Etkinlikler sonrası çocuklarda olan değişimi gördükçe bizler de daha içten çabalar olduk. Öğrencilerle eğitim öğretimin dışına çıkıp onların kültürleri ile ilgili bilgileri bizler de öğrenmiş olduk. Proje sadece öğrencileri değil biz öğretmenlerin de kültürlenmesine sebep olmuştur.*

*Ö3: Çocuklara okuma yazma öğretmekten şarkı, oyun öğretmek daha kolay oldu. Çocuklar etkinliklere katıldıkça öğretim hayatları da olumlu etkilendi. En baştaki olumlu etkisi çocuğun okula seyerek gelmesi oldu. Devamsızlık sorunu ortadan kalkınca da hem projenin hem de eğitim öğretimin başarısı kaçınılmaz oldu.*

*Ö4: Proje sonunda yapılan çocuk şenliği çok eğlenceli oldu. Kültür merkezinde yapılması herkesin davet edilmesi velilerin de projeye dâhil edilmesi okulumuza karşı*



olumlu tutum sergilenmesinde etkili oldu. Çocuğunu sahnede gören velilerimiz çok mutlu oldular ve sonrasında teşekkür ettiler bizlere. Bu projenin içinde olmaktan bizler de çok mutlu olduk.

Ö5: Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarına uygun etkinlikler gerçekleştirildi. Derslerimde de sık sık etkinliklere atıflarda bulundum. "SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır. SB.4.7.2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar. SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır. SB.4.7.4. Farklı kültürlere saygı gösterir." kazanımları için etkinlikler bizim için biçilmiş kaftan oldu. Proje üzerinden de derslerimi işledim. Hatta etkinlikleri çocuklara yaptırarak yaparak yaşayarak öğrenme tekniğini de dersimde kullanmış oldum. Projede yaptıklarının ve gördüklerinin sonunda öğrencilerin öğrendiklerini unutabileceklerini sanmıyorum.

Ö6: Proje kapsamlı ve uzun solukluydu. Önceleri biraz beni korkutmuştu. Çünkü işin içinde bizim de yapacaklarımız vardı. Müfredatı etkiler mi diye çekinmedim değil ama ilk gezi gerçekleştikten sonra çocuklardaki o mutluluğu görüce fikrim değişti. Ortaokul çocuklarının ne işler başarabileceğini görmekten de çok memnun oldum ve onlar ile gurur duydum. Çünkü onlar bu yaşta böyle işler yapabiliyorsa geleceğimiz emin ellerde demektir.

Ö8: Proje hem yabancı öğrencilerimizin hem de Türk öğrencilerimizin öz güvenlerinin artmasını sağladı.. Aralarındaki uyum problemlerini ortadan kaldırdı diyebiliriz.

Ö9: Projenin sonunda şöyle bir endişem olmadı değil. Proje ile okulumuz biraz daha dikkat çeker hâle geldi. Bu da diğer yabancı öğrenciler için okulumuzun tercih sebebi olmasından endişeleniyorum. Çünkü neredeyse okulun yarısı yabancı öğrenci ile dolu vaziyette.

Ö10: Bence faydalı etkinlikler oldu. Ben hep okulumuza gelen öğrencilerin bizim kültürümüzü tanıyıp bize uyum sağlaması gerektiğini düşünürken bu proje bana diğer kültürleri de tanıyarak bizlerin de aslında onlara uyum sağlamamız gerektiğini öğretti.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, Türkiye'de artan göç hareketliliğiyle birlikte eğitim sisteminde ortaya çıkan dönüşüm ihtiyacına odaklanmış ve özellikle okul öncesi dönemde kapsayıcı eğitimin önemini vurgulamıştır. Türkiye'nin jeopolitik konumu nedeniyle aldığı yoğun göç dalgaları, eğitim kurumlarında farklı sosyoekonomik düzeylere, kültürel geçmişlere ve dil becerilerine sahip öğrencilerin bir arada öğrenim görmesini kaçınılmaz hâle getirmiştir (Güngör ve

Pehlivan, 2021). Bu durum, eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık ilkelerinin hayata geçirilmesini daha da önemli kılmaktadır.

Araştırmalar göstermektedir ki özellikle erken çocukluk döneminde kapsayıcı eğitim uygulamaları çocukların sosyal uyumunu artırmakta, ötekileştirme ve dışlanmanın önüne geçmektedir (Göl & Sakız, 2020). Farklı kimliklerden çocukların bir arada bulunması, eğitim ortamlarını zenginleştirmekte ve kültürlerarası anlayışı pekiştirmektedir. Bu bağlamda kültürel mirasın oyun yoluyla aktarılması, öğrencilerin farklılıklara saygı göstermeyi öğrenmesi gibi uygulamalar, kapsayıcı eğitimin hedeflerine ulaşması açısından değerlidir (Yıldırım, Arslan ve Demirtaş, 2020).

Yanık Ö. ve Kozandağı (2020), araştırmasında Suriyeli ve Türk çocukların aralarında oynadıkları oyunlar ile ilişkilerin geliştiğini, dil gelişimi açısından da geçici koruma altındaki çocukların Türkçe kelime dağarcığını arttığını ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında tasarlanan Kültür Elçileri Çocuklar projesiyle farklı kültürel geçmişlere sahip çocukların kendi kültürel miraslarını tanıyıp aralarındaki etkileşimle kültürlerarası iletişimi sürdürdükleri ortaya konulmuştur. Öğretmenlerden alınan geri bildirimler neticesinde genel olarak Türkçe bilmeyerek okula başlayan öğrencilerin dil öğrenme süreci, proje sayesinde hızlanmış ve daha kolay hâle geldiği anlaşılmıştır. Öğrenciler arasındaki iletişimin güçlenmiş olduğu, farklılıklar azalırken kültürel uyumun arttığı gözlemlenmiştir. Projeye katılan öğrenciler, farklı kültürlerden arkadaşlarıyla kaynaşarak uyum süreçlerini hızlandırmıştır. Başlangıçta yabancılaşan öğrenciler, oyunlar ve etkinlikler sayesinde okulda kendilerini daha rahat hissetmişlerdir. Özellikle yabancı öğrenciler, bu etkinlikler aracılığıyla kendilerini ifade etme fırsatı bulmuş, aralarındaki iletişim oyunlarla güçlenmiştir.

Yanık Ö. ve Kozandağı (2020) zamanla uyum sorunu çözülen mülteci öğrencilerde lider olma duygusunun da geliştiğini ve Türk çocuklar ile liderlik yarışlarına girdiğini de ortaya koymuştur. Kültür Elçileri Çocuklar projesi öğrencilerin okuma yazma becerilerinin yanı sıra okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi de desteklemiş aynı zamanda öğrencilerin öz güvenlerini artırmış, aralarındaki uyum problemlerini çözerek hoşgörü ve empati duygularını geliştirmiştir. Öğrenciler, okul ortamında kendilerini daha rahat ifade etmeye başlamış ve okul yaşamına daha istekli katılım göstermişlerdir. Yanık Ö. ve Kozandağı'nın (2020) çalışması bu çalışmayı desteklemektedir.

Sonuç olarak kapsayıcı eğitim yalnızca dezavantajlı grupların eğitim sürecine dâhil edilmesini değil, aynı zamanda tüm öğrencilerin eğitim ortamında adil ve eşit bir şekilde yer almasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemden başlayarak geliştirilecek kapsayıcı eğitim politikaları, uzun vadede toplumsal bütünleşmeye ve barışçıl bir toplum yapısına katkı sunacaktır. Bu alanda yapılacak yeni çalışmalar, uygulayıcılar için yol gösterici olacak ve kapsayıcılığı merkeze alan bir eğitim sistemi inşa edilmesine katkı sağlayacaktır (Göl ve Sakız, 2020; Yıldırım, 2020).

Proje, öğrencilerin okula seyerek gelmesini sağlamış, bu da devamsızlık sorununu azaltmıştır. Öğrencilerin proje etkinliklerine olan ilgisi, eğitim sürecinin daha eğlenceli ve verimli geçmesine katkıda bulunmuştur. Etkinlikler, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlamış, müfredat kazanımlarını desteklemiştir. Özellikle sosyal bilgiler dersindeki kazanımların proje etkinlikleriyle doğrudan örtüşmesi, öğrenmenin kalıcılığını artırmıştır. Proje, okulun daha fazla dikkat çekmesine yol açmış ve okulun yabancı öğrenciler için tercih sebebi hâline gelmesi konusunda bazı öğretmenlerde endişe yaratmıştır. Ancak bu durum, aynı zamanda okulun kültürel zenginlik merkezi olarak öne çıkmasını da sağlamıştır. Projede öğrencilerin sergilediği performanslar, öğretmenlerde öğrencilerin gelecekte büyük başarılar elde edebileceğine dair bir güven oluşturmuştur. Proje, öğrencilerin potansiyellerini görme ve onlarla gurur duyma duygusunu pekiştirmiştir.

### ÖNERİLER

Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini hızlandırmak için dil desteği sunan atölyeler düzenlenebilir, öğretmenlerinin profesyonel gelişimini artırmak için hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Oyun tabanlı dil öğretimi yöntemleri daha yaygın kullanılmalıdır.

Projede velilerin katılımının olumlu etkileri gözlemlenmiştir. Bu nedenle velilerin daha fazla dâhil olabileceği etkinlikler, söyleşiler ve atölyeler düzenlenmeli; velilerin okul etkinliklerine katılımı teşvik edilmelidir.

### KAYNAKÇA

- Güngör, T. A., ve Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Göl, H., ve Sakız, H. (2020). Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda tasarlanması/designing an inclusive guidance program in preschool education. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 90-115.
- Yanık, B., ve Kozandağı, H. (2021). Okul öncesindeki Suriyeli ve Türk çocukların oyunları ve oyundaki ilişkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (51), 299-326.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, M., Günaydın, E., ve Saka, A. (2020). Balkanlardan Türkiye'ye taşınan kültürel miras: Çocuk oyunları. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(3), 205-224.
- Yıldırım, S., Arslan, M., ve Demirtaş, A. (2020). Okul öncesi dönemde kültürel miras eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Denizli ili örneği. *İlköğretim Online*, 19(3), 1567-1584.

## EKLER

### EK 1

#### **KÜLTÜR ELÇİLERİ ÇOCUKLAR PROJESİ ÖĞRENCİ YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

Bu form, proje süreci deneyimlerinizi, görüşlerinizi ve önerilerinizi sağlamak için hazırlanmıştır. Yanıtlarınız proje hakkında daha iyi bir değerlendirme olanağına ve ilerleme çalışmalarını sürdürmemize yardımcı olacaktır. Bu görüşme sırasında bilgileriniz gizli tutulacak ve yalnızca proje değerlendirmeleri için kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Adınız (isteğe bağlı):

Yaşınız:

Sınıfınız:

1. Proje boyunca yapılan etkinliklerin ne tür değişikliklere sebep olduğunu açıklayınız.

### EK 2

#### **KÜLTÜR ELÇİLERİ ÇOCUKLAR PROJESİ ÖĞRETMEN YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

Bu form, proje süreci deneyimlerinizi, görüşlerinizi ve önerilerinizi sağlamak için hazırlanmıştır. Yanıtlarınız proje hakkında daha iyi bir değerlendirme olanağına ve ilerleme çalışmalarını sürdürmemize yardımcı olacaktır. Bu görüşme sırasında bilgileriniz gizli tutulacak ve yalnızca proje değerlendirmeleri için kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Adınız (isteğe bağlı):

Yaşınız:

Sınıfınız:

1. Proje boyunca yapılan etkinliklerin ne tür değişikliklere sebep olduğunu açıklayınız.

## DİJİTAL HİKÂYELERİN TÜRKÇE DERSİNDE İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE PROZODİK OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

**Dr. Burcu ŞENTÜRK LEYLEK**

**Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi**

**burcuse23@hotmail.com**



### ÖZET

Dijital ortamdaki eğitim materyallerinin, dijital ortama doğmuş z kuşağında yetişen öğrencilere daha fazla hitap ettiği bilinmektedir. Bu teknolojik gelişmelerin içinde yetişen öğrenciler, dijital hikâyeler sayesinde eğitim ve öğretim etkinliklerine birebir katılma olanağı ile okuma becerilerini geliştirebilirler. Gelişen teknoloji ile birlikte dijitalleşen hikâyeler de öğrencilerin dikkatini daha fazla çekmeye başlamıştır. Çağımızın en önemli problemlerinden biri öğrencilerin televizyon ve tablet karşısında pasif bir şekilde saatlerini harcamalarıdır. Öğrenciler, dijital hikâyeler sayesinde Türkçe derslerine birebir katılma olanağı ile okuma ve anlama becerilerini ilerletebilirler. Ülkemizde yaşanan gelişmeler ışığında öğrenme ortamlarını çağın gereklerine uygun bir şekilde düzenlemeyi hedefleyen Millî Eğitim Bakanlığı, Maarif Modeli ile eğitim ve öğretimde fırsat eşitliği sağlamak ve eğitim öğretimdeki teknolojik alt yapıyı geliştirmek istemektedir. Araştırmanın amacı, dijital hikâyeler ile desteklenerek işlenen Türkçe derslerinin, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve prozodik okuma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Çalışma, yarı deneysel desenlidir. Araştırmanın örneklemini Bursa ili Yıldırım ilçe merkezinde bulunan bir ilkokuldan uygun örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 44 (22 deney 22 kontrol grubu) 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Okuma becerilerinin tespitine yönelik çalışmaların yapılması için Akyol vd., (2014) tarafından geliştirilen 3. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okumayı Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma becerileri ön test ve son test aracılığı ile yapılan ölçümlerle betimlenmiştir. Araştırmada öğrencilere iki dijital hikâye hazırlanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Normal dağılım gösteren veriler için iki grup karşılaştırmalarında t-testi, normal dağılmayan veriler için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren bağımlı iki örneklem için eşleştirilmiş t-testi ve normal dağılım göstermeyen bağımlı iki örneklem için Wilcoxon işaret sıra testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dijital hikâye hazırlatma uygulaması ile öğrencilerin prozodik okuma ve okuduğunu anlama puanlarının önemli derecede yükseldiği görülmüştür. Dijital hikâyelerin öğrencilerin

okuduğunu anlamasını ve prozodik okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülürse Türkçe ders materyalleri dijital hikâyeler ile desteklenebilir. Öğrencilerin derslere daha etkin katılımını sağlayacak dijital hikâye oluşturma etkinliklerine yer verilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** dijital hikâye, prozodi, okuduğunu anlama, 3. sınıf öğrencileri

## GİRİŞ

Gelişen teknoloji ile birlikte eğitim ve öğretim alanında da teknoloji ile bağlantılı bir gelişme yaşanmıştır. Yeni nesil özellikle z kuşağındaki öğrencileri teknolojik öğrenmenin dışında düşünmek imkânsız olmaktadır (Adıgüzel vd., 2014). Özellikle z kuşağı ve sonrasında gelen alfa kuşağı dijital bir çağda doğmaları sayesinde önceki kuşaklara göre internet, sosyal medya, akıllı cihazlar ve ileri teknolojik araçlar ile devamlı bir etkileşim içindedirler. Ülkemizde yaşanan gelişmeler ışığında öğrenme ortamlarını çağın gereklerine uygun bir şekilde düzenlemeyi hedefleyen Millî Eğitim Bakanlığı, Maarif Modeli ile eğitim öğretimde fırsat eşitliği sağlamak ve eğitim öğretimdeki teknolojik alt yapıyı geliştirerek programa dijital okuryazarlık becerilerini de eklemiştir (<https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/okuryazarlik-becerileri>). Bu teknolojik gelişmelerin içine doğan öğrencilerin, teknolojiyi amacına uygun kullanmaya yönlendirmek ve bu öğrencilere üretmeyi öğretmek gerekmektedir. Çağımızın en önemli problemlerinden biri de öğrencilerin televizyon, bilgisayar ve tablet karşısında pasif bir şekilde saatlerini harcamalarıdır. Öğrenciler dijital hikâyeler sayesinde eğitim öğretim etkinliklerine birebir katılma olanağı ile okuma becerilerini ilerletebilirler.

Akyol'a (2006) göre okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazanmak, bireyin yaşamını anlamlı kılmak için oldukça önemlidir ve eğitim öğretimin içinde yer almaktadır. Okumanın bir üst boyutu olan akıcı okumayı Hudson vd., (2008), harfleri tanımdan anlam kurmaya giden süreçte farklı seviyelerde çalışan çoklu alt işlemlerin uyumu olarak tanımlamışlardır. Rasinski ve diğerleri (2016) ise akıcı okumanın iki temel boyuttan oluştuğunu, bunların da otomatiklik ve doğru kelime tanımanın birleşimi ile prozodik okuma olduğunu belirtmişlerdir. Zutell ve Rasinski (1991) akıcı okumayı kelimeleri kolayca tanıyarak cümledeki anlamına uygun, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek duygulu bir şekilde yapılan okuma şeklinde tanımlamaktadır. Baştuğ ve Akyol (2012) akıcı okuma boyutlarını hatasızlık, kelime tanıma, hız ve prozodi olarak tanımlamışlardır.

Dijital hikâyeler, medya kullanımı açısından zengin hikâyeler anlatmak, paylaşmak ve korumak için dijital medyayla beraber hikâye anlatmanın antik sanat anlayışı ile harmanlanması olarak tanımlanmaktadır (Digital Storytelling Association, 2016). Amerika Birleşik Devletleri'nde sanatsal ve kültürel hareketlilik sonucu Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi 1970 ve 1980'li yıllarda çıkmıştır. Son yıllarda dijital teknolojiler, kişisel bilgisayarlar, akıllı

telefonlar, tabletler, tarayıcılar ve kullanımı kolay yazılımlar eğitimciler tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Bu sebeple eğitimde yeni teknolojilerin kullanımı da gün geçtikçe artmaktadır. Araştırmacılar, bu tür teknolojilerin eğitime uyarlanması ile öğrenci katılımının, başarısının ve güdülenmenin arttığını belirtmiştir (Smeda, vd., 2014). Öğrencilerin ve öğretmenlerin basit çoklu ortam araçları kullanarak video, resim, öyküleme, sanat, müzik ve işitsel efektleri birleştirip kullanarak kendi hikâyelerini anlatmalarına olanak sağlar (Kocaman-Karoğlu, 2015).

Araştırmanın amacı, dijital hikâyeler ile desteklenerek işlenen Türkçe derslerinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve prozodik okuma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test prozodi ve okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

Bu çalışma ilkökul üçüncü sınıfta eğitim ve öğretim görmekte olan öğrencilerin prozodi becerilerinin ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde, dijital hikâyelerin etkisini belirlemeye yönelik deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın yapıldığı okulda bulunan sınıflardan biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak seçildiği için araştırmanın deneysel deseninin eşit olmayan kontrol gruplu (non-equivalent control-group) "yarı deneysel desen" olduğu söylenebilir (Karasar, 2014).

Araştırmanın örneklemini Bursa ili Yıldırım ilçe merkezinde bulunan bir ilkökuldan uygun örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 44 (22 deney 22 kontrol grubu) 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygun örnekleme araştırmacıya istediği verilere daha hızlı erişebilme ve ekonomiklik sağlamaktadır (Cohen vd., 2007).

Okuduğunu anlamaya yönelik çalışmaların yapılması için Akyol vd., (2014) tarafından geliştirilen 3. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okumayı Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerinden akıcı okuma aynı zamanda etkili bir ifade ile metni yorumlayabilme yani prozodik okuma becerilerini değerlendirmek için yapılan ön test ve son test ölçümlerinde öğretmen formu üzerinde puanlamalar yapılmıştır. Sonra ses kayıtları dinlenerek puanlamalar kontrol edilmiştir. Prozodik okuma değerlendirmesi öğrencinin 60 saniyelik okuması dinlenerek "Prozodik Okuma Rubriği" ile değerlendirilmiştir. Okuma başarısının en önemli etmenlerinden biri olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri "Okuduğunu Anlatma Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği" ile değerlendirilmiştir. Bu rubrik Rasinski ve Padak'tan (2005) uyarlanmıştır (akt. Akyol vd., 2014: 14).

2017-2018 eğitim öğretim yılının 2. döneminde 19 Şubat 2018–2 Mart 2018 tarihleri arasında ön testleri deney ve kontrol grubu öğrencilerine eşzamanlı olarak uygulanmıştır. 5 Mart 2018-30 Mart 2018 tarihleri arasında, hazırlanan ders programına göre deney grubu öğrencileri ile 4 hafta boyunca haftada altışar saat olmak üzere toplam 24 saatlik uygulama süreci tamamlanmıştır. Bu süreç boyunca öğrenciler 2 dijital hikâye hazırlamışlardır. Deney grubu öğrencilerine öncelikle Windows Movie Maker programının nasıl kullanılacağı anlatılmıştır. Sonrasında dijital hikâye yazım aşamaları belirtilmiştir. Sınıfça ilk hikâye tamamlandıktan sonra hikâyenin görselleri öğrenciler tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan görsellerin fotoğrafları çekilerek bilgisayarda Windows Movie Maker programına konulmuştur. Öğrenciler hazırladıkları hikâyelerin seslendirme çalışmalarını yaparak aralarında hikâyeyi en güzel okuyabilen arkadaşlarını seslendirme yapmak için seçmiştir. Hikâyenin müziği oy çokluğuyla belirlenmiştir. Son düzenlemelerden sonra hikâyeler sunuma hazır hâle getirilmiştir. 12 ders saati süresinde ilk dijital hikâyeler sunuma hazırlanmıştır.

Deney grubundaki öğrenciler, ikinci dijital hikâyelerini de tamamladıktan sonra son düzenlemeleri yaparak 12 ders saati süresince hazırladıkları hikâyeleri sunuma hazır hâle getirmiştir. Öğrenciler, iki dijital hikâyeyi okuldaki diğer 3. sınıf öğrencilere sunum yaparak uygulama sürecini tamamlamışlardır.

Bu süreçte kontrol grubundaki öğrenciler, Türkçe derslerini ders kitapları ve belirlenen ders planı doğrultusunda sınıf öğretmenleri rehberliğinde işlemişlerdir. Öğrenciler, öğretim süreci kapsamında kâğıt ve kalem kullanarak kendi hikâyelerini yazmış, sürecin tamamlanmasının ardından son testler uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Normal dağılım gösteren veriler için iki grup karşılaştırmalarında t-testi, normal dağılmayan veriler için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren bağımlı iki örneklem için eşleştirilmiş t-testi ve normal dağılım göstermeyen bağımlı iki örneklem için Wilcoxon işaret sıra testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi  $\alpha=0.05$  olarak belirlenmiştir.



## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacına uygun olarak elde edilmiş olan istatistik verileri tablolar hâlinde verilmiş ve ilgili yorumlar yapılmıştır.

**Tablo 1**

*Deney Grubunun ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Farklılığı*

		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuduğunu Anlama Ön Test	Deney Grubu (n=22)	22,14	487,00	234,00	0,840
Okuduğunu Anlama Ön Test	Kontrol Grubu(n=22)	22,86	503,00	234,00	0,840
Okuduğunu Anlama Son Test	Deney Grubu (n=22)	31,66	696,50	40,50	0,000*
Okuduğunu Anlama Son Test	Kontrol Grubu(n=22)	13,34	293,50	40,50	0,000*

Tablo 1'e göre deney grubunun ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U= 234,0, p>0,05).

Öğrencilerin okuduğunu anlama son test puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama son test puanları arasında çok yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U= 40,5, p< 0,001). Bu farklılığın deney grubu öğrencileri lehine olduğu, diğer bir ifade ile deney grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

**Tablo 2**

*Deney Grubunun ve Kontrol Grubunun Öğretimindeki Ön Test-Son Test Prozodi Puanlarına İlişkin Farklılığı*

		$\bar{x}$	Sd	t	p
Prozodi Ön Test	Deney Grubu (n=22)	9,95	3.57		
Prozodi Ön Test	Kontrol Grubu(n=22)	8,31	3.04	-1,633	0,110
Prozodi Son Test	Deney Grubu (n=22)	12,27	2,71		
Prozodi Son Test	Kontrol Grubu(n=22)	9,81	3,83	-1,078	0,287

Tablo 2'ye göre deney grubunun ve kontrol grubunun prozodi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır ( $t=-1,633$ ,  $p>0,05$ ). Bu bulgu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test prozodi puanlarının farklılaşmadığını göstermektedir.

Gruplar arası prozodi son test puanlarında da anlamlı bir farklılık yoktur ( $t=-1,078$ ,  $p>0,05$ ).

**Tablo 3**

*Deney Grubunun Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Ön Test-Son Test Farklılığı*

	<b>Ön Test- Son Test</b>	<b>n</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Prozodi	Negatif Sıra	1	2,00	2,00		
	Pozitif Sıra	17	9,94	169,00	-3,657	0,000*
	Eşit	4	-	-		
Okuduğ- nu Anlama	Negatif Sıra	0	0,00	0,00		
	Pozitif Sıra	22	11,50	253,00	-4,161	0,000*
	Eşit	0	-	-		

Öğrencilerin ön test-son test prozodi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $z=-3,657$ ,  $p<0,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu söylenebilir. Okuduğunu anlama becerileri testinin analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri testinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ( $z=-4,161$ ,  $p<0,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu söylenebilir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın öğrencilere iki dijital hikâye hazırlanmıştır. Öğrencilerin etkin olarak katıldıkları bu uygulamanın sonucunda okuma becerilerinde istenilen sonuca ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin prozodi ve okuduğunu anlama okuma becerilerinin her birinde büyük bir gelişme yaşanmıştır. Skinner ve Hagood (2008) yaptıkları araştırmanın sonucunda, dijital hikâyelerin okul öncesi dönemdeki çocukların hikâye anlama, okuma akıcılığı, sözel ve yazılı kelime hazinesi ve yazma sürecini içeren geleneksel okuryazarlıklarını geliştirdiği ifade etmişlerdir. Benzer bir çalışma da Yüzer ve Kılınç (2015) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada açık öğrenme sistemlerinde dijital öykülemenin kullanımı ile öğrencilerin daha kalıcı bir şekilde öğrendikleri bulgusu bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Sonuçta öğrencilerin etkin olarak katıldıkları, yaparak yaşayarak öğrenme imkânı tanıyan dijital hikâye hazırlama uygulamasının öğrencilerin prozodi okuma becerilerinde ve okuduğunu anlama düzeylerinde gereken gelişmeyi sağladığı görülmüştür.

Dijital hikâyelerin öğrencilerin okuduğunu anlamasını ve prozodi okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülürse Türkçe ders materyalleri dijital hikâyeler ile desteklenebilir.

Öğrencilerin derslere daha etkin katılımını sağlayacak dijital hikâye oluşturma etkinliklerine yer verilebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmesi için çağın gelişmelerine uygun yeniden revize edilebilir, dijital hikâyeler programa eklenebilir.

Tek bir il ile sınırlı kalan bu çalışma, bundan sonraki çalışmalarda daha fazla il ele alınarak ve Türkiye şartları göz önünde bulundurularak, örnekleme alınan öğrenci sayıları çeşitli illerden seçilerek daha kapsamlı bir biçimde gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

Adıgüzel, O., Batur, H. Z., ve Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19). 165-182.

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık Ltd. Şti

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T.V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem A Yayıncılık Ltd. Şti.

- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 394-411. <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/139067-20140131154637-1.pdf>' den alınmıştır.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Digital Storytelling Association. (2016). Digital storytelling. Retrieved from <http://electronicportfolios.com/digistory/>, (Erişim tarihi:28.05.2016).
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. & Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32. doi: 10.1080/10573560802491208.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (Vol. 26). Nobel.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2015) Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye anlatımı. *Eğitim teknolojisi kuram ve uygulama*, 5 (2), 89 – 106.
- Rasinski, T.V., Chang, S.C., Edmondson, E., Nadeldinger, J., Nigh, J., Remark, L. (2016). Reading fluency and college readiness. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 0(0), 1-8. <https://doi.org/10.1002/jaal.559> .
- Skinner, E., & Hagood, M. C. (2008). Developing literate identities with english language learners through digital storytelling. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 8(2), 12-38.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N., (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments* 1(6). <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3>.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/okuryazarlik-becerileri>
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yüzer, V., & Kılınc, H. (2015). Açık öğrenme sistemlerinde dijital öykülemeye faydalanmak. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-250.
- Zutell, J., & Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211.

## OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KÜLTÜREL GELİŞİM VE DEĞERLER EDİNİMİ AMACIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN YEREL PROJELER: “DİYARBAKIR-KOZA PROJESİ ÖRNEĞİ”

**Büşra Ronahi İLKE**

**Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

**ronahilke@gmail.com**



**Merve CEYLAN**

**Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

**merveceylan6@gmail.com**

### ÖZET

Koza Projesi, Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından okul öncesi öğrencilerinde kültürel değerler ve dil gelişimini desteklemek amacıyla başlatılan yerel bir projedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi doğrultusunda hazırlanan projede, öğretmenlere her ay üç ortak değer sunulmuş ve bu değerler sınıf içi etkinliklerle bütünleştirilmiştir. Proje kapsamında yıl boyunca belli bir plan dâhilinde kültürel motiflerin aktarımı, dil gelişimini destekleyen özgün çalışmalar ve geleneksel oyunlar içeren çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı, Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğünde yerel proje şeklinde yürütülen “Koza Projesi”nin saha çıktılarını ortaya koymaktır. Bu bağlamda öğrencilerin değer edinim süreçleri, millî ve kültürel motifler hakkındaki kazanımları, uygulanan etkinliklerin dil gelişimlerini nasıl etkisi ve öğretmenlerin bu gibi projelere bakış açısını ortaya koymaktır. Çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi bünyesinde yürütülen “Koza Projesi” ne katılan bağımsız anaokullarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma nitel desenedir. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler projenin yeni okul öncesi programını destekleyici ve değerler eğitiminde sistematik bir yapı oluşturmada kolaylaştırıcı olduğunu belirtmiştir. Projenin, çocuklara aile kültürü, millî bayramlar, geleneksel oyunlar ve vatanseverlik gibi konularda millî ve kültürel değerler kazandırmada etkili olduğu görülmüştür. Masal ve

hikâye anlatımı, geleneksel oyunlar gibi etkinliklerle çocukların hem kimlik bilinci hem sosyal becerileri gelişmiştir. Ayrıca dil gelişimi açısından sınıf içi iletişimde nezaket ifadelerinin kullanımının arttığı, çocukların kelime dağarcıklarının genişlediği ve daha öz güvenli iletişim kurdukları gözlemlenmiştir. Öğretmenler, velilerden gelen geri bildirimlerin de çocukların evde daha sorumlu, saygılı davrandığı yönünde olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler bu gibi projelerin ek iş yükü oluşturduğunu da dile getirmiştir. Genel olarak “Koza Projesi” katılımcılar açısından yerel ihtiyaçlara uygunluğu, öğretmenleri ortak hedefte buluşturması ve iyi uygulamaların yaygınlaştırılması yönüyle olumlu değerlendirilmiştir. Bu tür projelerin gönüllülük esasına dayalı olarak yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin süreçte olumlu pekiştireçlerle desteklenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** erdem, eylem, değer, kültür, okul öncesi

## GİRİŞ

Dil, kültürün taşıyıcısı olan en önemli unsurdur (Kramsch, 1998, s.3). İnsanlar arasında anlaşmayı gerçekleştiren seslerden ve bu seslerin sembollerinden oluşan çok yönlü bir iletişim aracıdır. Aksan (2000) dili, “Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizge.” olarak ifade etmektedir. İnsanların, sosyal hayatta ve özel hayatlarında mutlu, iş hayatlarında başarılı olabilmeleri, birbirleriyle sağlıklı iletişim kurabilmelerine bağlıdır. Sağlıklı bir iletişim de ana dilin kullanım özelliklerine hâkim olmak, onu etkili, doğru ve güzel kullanabilmekle mümkün hâle gelmektedir (Şimşek, 2020). Dil, hem düşüncelerimizi anlatmaya yarayan hem de diğer insanlarla iletişim kurmamızı sağlayan etkili bir araçtır. Bu da dilin sadece bireyle değil toplumla da çok sıkı bağları olduğu anlamına gelmektedir. Çünkü bireyler dili içinde yaşadığı toplumda kazanmakta, dil ile dünyayı tanıyıp anlamlandırmaktadır (Odabaşı, 2006). Bir milletin karakterini temsil eden iyi-kötü, doğru-yanlış, olumlu-olumsuz, anlamlı-anlamsız, millî-gayrimillî gibi tüm kavramlar dil aracılığıyla taşınır (Kapağan, 2021). Bu kavramlar dil sayesinde zihinleri şekillendirir ve diğer tüm kriterlerin altyapısını oluşturur. Bu sebeple kadim dilimizin kelimelerini sürekli ve doğru biçimde kullanmak gerektiği gibi kelime sayısını arttırmaya çalışmak ve bunu kademeli bir şekilde çocukların da gerçekleştirmesini sağlamak gereklidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda (2024) da belirtildiği gibi tercih edilen kelime, deyim ve dil kalıplarının korunmasında ve geliştirilmesinde kültürün ve değerlerin önemi büyüktür. Öğretim programında dil bilimine dair derslerin yanı sıra kültür ve dilin birlikte

ele alınıyor olması dil gelişiminde değerler eğitiminin işlevini öne çıkarmaktadır. Çünkü dil, bir toplumun anlaşma vasıtası olmasının yanı sıra (Özbay, 2002, s. 113) bir kültür taşıyıcısı, kültür aktarıcısıdır (Uygur, 1996, s. 19) ve canlılığını kültüre dayanarak sağlar (Yumru, 2025). Kültür; yeme-içme, giyim-kuşam, iletişim biçimi, sevgi, saygı, eğlence, inanç gibi hayatın her alanında insanı kuşatan duygu ve düşüncelerin yaşama yansımış biçimidir. Bütün duygu ve düşünceler, dilin imkânlarının kullanılabilmesi sayesinde diğer insanlarla paylaşılır, görünür kılınır, kabul görür ve yaygınlık kazanır (Göçer, 2012). Bunun yanı sıra dil ve kültürün şekillenmesinde değerlerin önemi de yadsınamaz. Toplumsal değerler kültür içerisinde hayat ve anlam bulur. Günlük hayatımızda ve kültürün anlaşılmasında değerler büyük öneme sahiptir. Dil, değerler ve kültür arasında bir bütünlük söz konusudur (Bayraktar, 2022). İnsanoğlunun bütün çağlarda toplumsal bir varlık olarak yaşamını belli değerler üzerine inşa ettiği açıktır. Toplamların yapı taşını oluşturan değerlerin başında da kültürel değerler gelmektedir (Bulut ve Orhan, 2012). Kültür nasıl ki bir milletin tarihinde meydana getirdiği maddi ve manevi değerlerin bütünü oluşturuyorsa dil de bu değerlerin nesilden nesile aktarılmasını sağlayan önemli bir araçtır. Dolayısıyla değerlerle kültür ve dil arasında süregelen ve aktif bir ilişki vardır. Bir toplumun değerleri, o toplumun kültürünü oluşturmaktadır. Değerler önce yargılar yoluyla dile yansımakta, sonra toplumsallaşmakta, ardından davranışlarla somutlaşmaktadır (Yazıcı, 2014, s. 220).

Yumru (2025), Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı Bağlamında Mitolojik ve Arkeolojik Ögeler isimli çalışmasında Türkçe öğrenmek isteyen bireyler için kullanılacak ders kitaplarının kültüre ait ögelerle doldurulmasını önermektedir. Pehlivan (2007), Türkçenin gelişimi için kültürel ögeler barındıran metinlerin kullanılması gerektiğinden bahsetmektedir. Türkçe geliştirilirken bunu değerlerle ve kültürle harmanlamak elzemdir. Alpar (2013), dile özgü kavramlar öğretilirken toplumun kültürü, normları ve değerlerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğinin altını çizmektedir. Görüldüğü gibi dil ve kültür bir bütünün ayrılmaz iki parçasıdır. Dilin zenginliği aynı zamanda kültürün zenginliği anlamına gelir. Dil ne kadar etkili ve işlevsel bir yapıya sahip olursa ortaya konulan ürünler aracılığı ile kültür zenginliği de o derece etkili şekilde ortaya konulabilir. Kültürün zenginliği de dili etkili kullanmada kolaylık sağlar. Kültür, sahip olduğu değerler ile ifade becerisini güçlendirir. Kültür, dil için müthiş bir kaynak; dil de kültür için vazgeçilmez bir araçtır (Göçer, 2012). Bir milleti millet yapan, onu diğer milletlerden ayıran, geçmişten bugüne kadar getirdiği maddi ve manevi değerlerinin toplamı olarak tanımlanabilecek olan kültürün, gelecek nesillere aktarılmasındaki en önemli ve etkili araç dildir. Dil ve kültür aktarımı ise ancak etkili bir eğitim süreci ile mümkün olabilmektedir (Bulut ve Orhan, 2012).

Bu hedef doğrultusunda Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi tarafından 2024-2025 eğitim öğretim yılında Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programını desteklemek amacıyla yerel proje şeklinde çeşitli çalışmalar hazırlanmıştır. Bunlardan biri olan bu proje, adını yörede yaygın olarak yetiştirilen ipek böceklerinden alan, çocukların erken yaşta değerleri ve kültürel motifleri içselleştirmesini hedefleyen ve bu süreci bir kelebeğin kozadan çıkışına öykünerek doğal ve aşamalı bir şekilde ele almayı amaçlayan yerel bir proje olarak hazırlanmıştır. Proje, okul öncesi dönemdeki öğrencilere değerleri, kültür ve dil aracılığıyla kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğretmenlere bilgilendirme toplantısı yapılmış ve Erdem-Değer-Eylem Modeli Çerçevesi temel alınarak il genelinde her ay belirlenen 3 ortak değere odaklanmaları sağlanmıştır. Değerler sınıf içinde günlük planlar aracılığıyla bütünleştirilmiş etkinlikler şeklinde ele alınırken aynı zamanda yeni kavramlar ile çocukların Türkçe dil gelişimlerinin desteklenmesi temele alınmıştır. Etkinlik süreçlerinde çocukların kültürel değerlere yönelik farkındalıklarını artırmak ve bu değerleri davranışa dönüştürmelerine katkı sunmak amacıyla gelişimsel düzeylerine uygun, oyun temelli, doğal ve yarı-yapılandırılmış öğrenme ortamları oluşturulmuştur. Süreç, öğretmenlerin ve ailelerin aktif katılımıyla sistematik biçimde yürütülmüştür. Geleneksel oyunlar, masallar, fıkralar ve gölge oyunları gibi sözlü ve kültürel anlatım biçimleri kullanılmış; drama ve oyun temelli etkinliklerle canlandırmalar gerçekleştirilmiş, kültürel, dilsel ve millî öğelerin “değerler” aracılığıyla içeriklere entegre edildiği uygulamalara yer verilmiştir. Öğretmenler sınıflarında özgün ve yarı-yapılandırılmış etkinlikler düzenlemiş, okullardan gelen çalışmalar aylık bültenlere dönüştürülerek iyi örneklerin resmî ve sosyal kanallarla yaygınlaştırılması sağlanmıştır. Bu yaygınlaştırma çalışmaları projenin etkisini genişletmiş ve diğer okul öncesi öğretmenleri için farkındalık oluşmasına olanak vermiştir.

Bu araştırmanın amacı Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğünde yerel proje şeklinde yürütülen “Koz Projesi”nin saha çıktılarını ortaya koymaktır. Bu bağlamda projenin öğrencilerin; değer edinim süreçlerine, millî ve kültürel motifler hakkındaki kazanımlarına, dil gelişimlerine etkisi ile katılımcı öğretmenlerin Erdem-Değer-Eylem Modeline ve bu gibi yerel projelere bakış açısını ortaya koymak hedeflenmiştir.



## YÖNTEM

Çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi bünyesinde “Okul Öncesi Her Şeyin Öncesi” temasıyla yürütülen “Koza Projesi”ne dâhil olan bağımsız anaokullarındaki 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin bir eğitim öğretim dönemi boyunca projeye aktif katılım sağlamış olmaları ve haftalık etkinlikleri uygulayarak raporlama yapmış olmaları şartı aranmıştır. Araştırmacılar belli bir olgunun, yaşanmış bir deneyimin anlamını, bileşimini ve özünü keşfetmeyi amaçladıklarında olgubilim desenini kullanmaktadır (Edmonds ve Kennedy, 2017). Bu araştırma kültürel gelişim ve değerler edinimi bağlamında “Koza Projesi”nin etkisine dair öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçladığı için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Gerekli araştırma izinleri alınarak veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken uzman görüşü alınmıştır. Form katılımcı öğretmenlere ulaştırılmış ve sorulara yazılı cevaplar vermeleri istenmiştir. Yanıtlar ham veri şeklinde saklanmaktadır. Görüşme formunda öğretmenlerin;

1. Koza projesi hakkındaki görüşleri,
2. Projedeki etkinlikler yoluyla çocukların değer kazanım süreçleri,
3. Projenin çocuklara kazandırdıkları millî ve kültürel edinimler,
4. Projenin çocukların dil becerilerine etkisi,
5. Yeni okul öncesi eğitim programında yer alan Erdem-Değer-Eylem Modeli hakkındaki düşünceleri,
6. İl millî eğitim müdürlüklerinin yürüttüğü bu gibi yerel projelere bakış açıları ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Veri toplama aşaması tamamlandıktan sonra öğretmenlerden gelen yanıtlar iki uzman tarafından sadeleştirilmiş, kodlanarak kategorize edilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Kodlama tutarlılığını sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliği %86 çıkmıştır.

## BULGULAR

Kodlar, kategoriler, temalar ve diğer tüm aşamalar kontrol edildikten sonra, nitel veri analizi sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin neredeyse tamamının (f.18) “Koza Projesi” hakkında olumlu görüş bildikleri görülmüştür. Öğretmenler projenin çocuklarda değer edinim süreçlerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir (f.20). Bu dönütler çocukların artık daha fazla sorumluluk aldıkları (f.8), daha nezaketli ve saygılı davranışlar sergiledikleri (f.6), grupta çalışma gerektiren etkinliklerde (f.6) daha aktif oldukları yönündedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmenlerin “Koza Projesi”ni millî ve kültürel edinimler kazandırması açısından faydalı bulduklarıdır. Aile kültürümüz (f.7), millî bayramlarımız (f.7), geleneksel oyunlarımız (f.5) ve vatanseverlik (f.9) gibi konularda projenin çocukların gelişimine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden biri proje hakkındaki fikirlerini şu şekilde dile getirmiştir; “Proje kapsamında çocuklara millî ve kültürel değerleri kazandırmaya yönelik çeşitli çalışmalar yapıldı. Örneğin masal ve hikâye anlatımı etkinlikleriyle çocuklar, Dede Korkut Hikâyeleri ve Nasreddin Hoca fıkraları gibi geleneksel anlatılarla tanıştırılarak millî kimlik bilinci geliştirildi. Ayrıca geleneksel oyunlar (mendil kapmaca, körebe vb.) öğretilerek kültürel mirasın yaşatılması sağlandı. Bu tür etkinlikler sayesinde çocuklar, geçmişten gelen değerleri eğlenerek öğrenirken aynı zamanda sosyal becerilerini de geliştirdi.”

Projenin bir diğer hedefi olan dil gelişimi noktasında ise katılımcılar, nezaket kelimelerinin artık daha sık kullanıldığını (f.13), çocukların kelime dağarcıklarının geliştiğini (f.7) ve daha öz güvenli iletişim kurma becerisi geliştirdiklerini (f.5) ifade etmişlerdir.

Öğretmenler projenin yeni okul öncesi eğitim programındaki Erdem-Değer-Eylem Modeli’ni uygulamada kolaylaştırıcı ve destekleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bu öğretmenler değerler içeriğini eski programa göre daha sistematik ve düzenli hâle getirmesi açısından Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nı güçlü bulduklarını ifade etmişlerdir (f.16).

Son olarak katılımcılar bu gibi yerel projeleri; genel hedefleri bölgenin yerel ihtiyaçlarına ve öğrenci profiline özel hâle getirdiği, mesleki olarak öğretmenleri ortak hedef noktasında motive ettiği, görünürlüğü sağladığı için faydalı ve gerekli bulduklarını ifade etmiştir (f.16). Öğretmenlerin bir kısmı ise (f.4) ek iş yükü getirmesi ve raporlaştırmanın zaman alması açısından yerel projelerde bulunmaktan kaçındıklarını ifade etmişlerdir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yerel proje şeklinde yürütülen “Koza Projesi”nin öğretmenlere, öğrencilere ve okul dışı paydaşlara olumlu katkılar sağladığı, kültür bilincini arttırdığı, çocukların dil gelişimlerini ve sosyal becerilerini desteklediği, öğretmenler için sınıfta kolaylaştırıcı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Program değişimi gibi çok boyutlu ve genel değişimlerde öğretmenlerin programa dair hizmet içi eğitimlere alınmasının yanı sıra millî eğitim müdürlüklerinin yerelde bu gibi çalışmalar, projeler yürüterek yeni programların hedeflerini desteklemesi ve kolaylaştırıcı olması önerilmektedir.

Bu gibi projelerin gönüllülük esasına özen gösterilerek artırılması ve katılımcı öğretmenlerin proje takvimi sonunda olumlu pekiştiricilerle güdülenmeleri- ödüllendirilmeleri önerilmektedir.

Aynı zamanda bu gibi araştırmaların il millî eğitim müdürlüklerinde yürütülen diğer projeler için de yapılması, sonuçlar göz önünde bulundurularak farklı projelere kaynak olması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2000), *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*, TTK Yayınları.
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.
- Bayraktar, D. (2022). Dil ve kültür bağlamında mânilerde değerlerimiz üzerine bir inceleme.
- Bulut, M., & Orhan, S. (2012). Türkçe-edebiyat ders kitaplarının dil ve kültür aktarımındaki rolü ve önemi üzerine bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 297-311.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729(1), 50-57. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö11), 145-157. DOI: 10.29000/rumelide.1146545.
- Kapağan, E. (2021). Kültür, tarih ve kimlik açısından dilin önemi. *Karabük Türkoloji Dergisi*, 4(4), 49-58.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Odabaşı, F. (2006). Dil-kültür bağlamında müzik dili ve bunun sosyal bütünleşmedeki yeri. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, (14), 237-258.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 112-120.
- Uygur, N. (1996). *Kültür kuramı*. Yapı Kredi Yayınları.
- Pehlivan, F. (2007). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim odaklı yaklaşım uyarınca metin çalışmaları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Şimşek, Ö. Ü. Ş. (2020). Çocuk edebiyatında değerler eğitimi.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 209-223.
- Yumru, D. (2025). Dil öğretiminde kültür aktarımı bağlamında mitolojik ve arkeolojik öğeler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (38), 310-322.

## MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞERLERİN DİYALÖJİK ÖĞRENME YOLUYLA EDİNİMİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Demet ÇETE

Gaziantep/İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Arge27@meb.gov.tr



### ÖZET

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin millî kültür ve değerleri edinmesinde diyalojik öğretim yaklaşımının etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, 2024–2025 eğitim öğretim yılında bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 16 öğrenci ile yürütülmüş ve nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Beş haftalık uygulama sürecinde öğrencilerle belirlenen kültürel temalar çerçevesinde çeşitli metinler (şiiir, hikâye, bilgi yazıları) okunmuş ve bu metinler üzerine yapılandırılmış tartışma oturumları gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden, metinlerle ilgili dikkatlerini çeken unsurları paylaşmaları istenmiş ve tartışmalar sırasında uygulayıcı öğretmen yönlendirici bir rol üstlenmiştir. Veri toplama aracı olarak millî kültür ve değerlerin edinimine yönelik beş kriteri (tanıma, içselleştirme, diyalog becerisi, günlük yaşama aktarma, ilgi düzeyi) kapsayan analitik bir rubrik kullanılmıştır. Bulgular öğrencilerin millî kültür unsurlarını tanıma ve diyalog becerileri açısından yüksek performans gösterdiğini ancak değerleri içselleştirme ve günlük yaşama aktarma konularında geliştirilmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak diyalojik öğrenme yaklaşımı öğrencilerin kültürel unsurları anlamlandırmalarında etkili olmuş ancak soyut değerlerin davranışa dönüştürülmesinde daha fazla destekleyici etkinliklere ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu doğrultuda değerler eğitimi süreçlerine öğrenci merkezli, çok sesli ve tartışma temelli uygulamaların dâhil edilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** diyalojik öğretim, değerler eğitimi, millî kültür, eylem araştırması

### GİRİŞ

Millî kültür ve değerler eğitimi, bireylerin toplumsal aidiyet duygusunu geliştirmek, kimliklerini güçlendirmek ve ortak değerler etrafında buluşmalarını sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır (Kadioğlu, 2020). Ancak değerlerin sadece bilgi düzeyinde aktarılması yeterli değildir. Bireylerin bu değerleri içselleştirmesi, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesi ve kendi yaşantılarıyla ilişkilendirerek anlamlandırması gerekmektedir (Thornberg ve Oğuz, 2013). Bu noktada öğretim yönteminin öğrenciyi pasif bir alıcı konumundan çıkararak değerler üzerine derinlemesine düşünmesini ve kendi perspektifinden yorumlamasını teşvik etmesi önem kazanmaktadır (Alexander, 2008).

Geleneksel öğretim yaklaşımları, genellikle öğretmen merkezli olup öğrencinin eleştirel düşünmesini ve aktif katılımını sınırlamaktadır (Freire, 1970). Değerler eğitiminin başarısı, öğrencilerin bu süreçte sadece bilgi edinmekle kalmayıp aynı zamanda bu bilgileri içselleştirmesi ve yaşamlarına entegre etmesiyle mümkün olabilmektedir (Halstead ve Taylor, 2000). Diyalojik öğretim, öğrencilerin değerleri tartışarak, örnek olaylar üzerinden analiz ederek ve kendi deneyimlerinden yola çıkarak anlam inşa etmelerine olanak tanımaktadır (Reznitskaya ve Gregory, 2013). Böylece değerler, dayatılan soyut kavramlar olmaktan çıkarak öğrencinin kendi düşünsel süreci içinde yeniden şekillenmekte ve anlam kazanmaktadır.

## AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı, diyalojik öğretim yaklaşımının millî kültür ve değerler eğitimi sürecindeki etkisini incelemektir. Bu kapsamda çalışmanın alt amacı aşağıda belirtilmiştir:

- Diyalojik öğretim yöntemiyle öğrencilerin millî kültür ve değerleri edinme düzeyi nasıl değişmektedir?

## YÖNTEM

Bu çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin millî kültür ve değerleri edinmesinde diyalojik öğrenme yaklaşımının etkisini ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması tercih edilmiştir. Eylem araştırması, pratikte karşılaşılan sorunların tespitinde ve ilgili sorunların çözülmesine yönelik olarak bir okulda görev yapan idareci, öğretmen veya eğitim uzmanı gibi bireylerin kendi başlarına yahut bir araştırmacı ile birlikte uygulama adımlarını yürüttükleri bir araştırma desendir. Eylem araştırması sürecinde araştırmacı, uygulamayı yakından takip ederken mevcut sonuçları doğrudan uygulamaya dökülebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Eylem araştırması genellikle nitel araştırma desenleri arasında yer almasına rağmen nicel veri toplama araçları ve analizlerinden de yararlanılabilmektedir. Nitel araştırma desenleri arasında olmasının nedeni, bir eğitim kurumunda veya sınıfta bulunan küçük öğrenci gruplarıyla çalışılmasından kaynaklanmaktadır (Bozkuş, 2018).

### Araştırma Grubu

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında bir devlet ilkokulunun 4. sınıfında öğrenim gören yedisi kız dokuzu erkek olmak üzere toplam 16 öğrenciyle yürütülmüştür. 4. sınıflardan iki sınıf belirlenmiş ve her sınıftan sekiz öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Sınıflardan birisi kontrol grubu, diğeri deney grubu olarak belirlenmiş ve her iki sınıfa da derse giren aynı öğretmenle çalışma yürütülerek öğretmenlerin anlatımından kaynaklı farklılıkların önüne geçilmiştir. Kontrol grubunda klasik anlatım yöntemi kullanılırken deney grubunda

diyalojik öğretim yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle öğrenciler seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi hem maliyet hem de zaman açısından araştırmacıya kolaylık sunmaktadır (Patton, 2018).

### **Uygulama Süreci**

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin diyalojik öğrenme yaklaşımı aracılığıyla millî kültür ve değerleri edinmesine yardım edecek bir süreç planlanmıştır. Bu bağlamda uygulayıcının çalıştığı ilkokulda 4. sınıfta öğrenim gören gönüllü öğrenciler arasından millî kültür ve değerleri öğrenme grubu belirlenmiştir. Öğrencilerle birlikte millî kültür ve değerlerle ilgili bir okuma ve etkinlik listesi planlanmıştır. Her hafta bir tema (bayramlar, yemek kültürü, halk oyunları, tarihî kahramanlar, misafirperverlik, dayanışma vb.) seçilmiş ve bu temayla ilgili hikâyeler, şiirler veya bilgilendirici metinler öğrenciler ve uygulayıcı tarafından icra edilmiştir. Belirlenen bir günde sınıf ortamında, okunan metinlerle ilgili tartışma ve değerlendirme toplantısı yapılmıştır. Bu toplantılarda öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için geleneksel metin inceleme çalışmaları yerine, metinlerde dikkatlerini çeken unsurlar (karakterler, olaylar, değerler, kültürel öğeler vb.) tartışılmış ve her türlü konunun önemle irdeleneceği dile getirilmiştir. Bu amaçla öğrencilerden okudukları metinlerde konuşmak istedikleri bölümlerle ilgili notlar çıkarmaları istenmiştir. Toplantı sırasında öncelikle her öğrenciye söz verilmiş, daha sonra genel değerlendirmelere geçilmiştir. Bu sırada uygulayıcı, daha çok yönlendirici rolünü üstlenmiş ve öğrencilerin millî kültür ve değerleri edinme süreçlerini gözlemlemiştir. Beş hafta boyunca yapılan uygulamalar neticesinde öğrencilerin süreç hakkındaki görüşleri alınmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin millî kültür ve değerleri edinimindeki diyalojik öğrenme yaklaşımının etkisini belirlemek için uygulayıcı tarafından hazırlanan analitik rubrik kullanılmıştır. Dersi anlatan öğretmen tarafından her tema başında ve sonunda öğrencilerin ders sırasında etkinliklere, tartışmalara katılımları, konuya olan ilgileri, millî değerleri davranışlarına yansıtmaları ve yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar göz önüne alınarak her öğrenci için puanlama anahtarı kullanılmıştır. Öğretmen tarafından verilen puanlar analiz edilerek diyalojik öğretim ile klasik öğretim süreçlerinin karşılaştırılması sağlanmıştır. Bunun yanı sıra nicel bulgulara nitel derinlik kazandırmak amacıyla kontrol ve deney grubundan amaçlı olarak seçilen iki öğrenciyle yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmelerde kullanılan sorular da veri toplama aracı olarak değerlendirilmiştir. Görüşmeler, öğrencilerin değer edinim süreçlerini daha iyi anlamaya yönelik olarak tasarlanmış, onların öğrenme deneyimlerini yansıtacak şekilde yapılandırılmıştır. Söz konusu rubrik dil, alan ve ölçme yeterliğine sahip üç uzman

görüşünden geçirilmiş ve ilgili uygulama için yeterli olduğu kanıtına ulaşılmıştır. Öte yandan rubrik “mükemmel (4 puan), iyi (3 puan), orta (2 puan), gelişmeye açık (1 puan)” biçiminde puanlanan ve “Millî Kültür Unsurlarını Tanıma ve Anlama, Millî Değerleri İçselleştirme, Diyalog ve Tartışma Becerileri, Öğrenilenleri Günlük Yaşama Uygulama, Katılım ve İlgi Düzeyi” olmak üzere beş kriterden oluşmaktadır. İlgili rubrikten en az 5, en çok 20 puan alınabilmektedir. Puanların artışı öğrencilerin millî kültür ve değerleri edinme düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmadaki her öğrenciye bir kod verilerek analitik rubrikte yer alan her kriter için alınan puanlar tablolaştırılmıştır. Her öğrencinin puanı genel olarak ifade edildikten sonra en düşük, en yüksek puanlara göre betimsel bir analiz yapılmıştır. Bununla birlikte rubrikteki her kriter için öğrenci performansları karşılaştırılmıştır.

## **BULGULAR**

Bu araştırmada diyalojik öğrenme yaklaşımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin millî kültür ve değerleri edinmesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda her kriter için elde edilen bulgular ayrı ayrı sunulmuştur. Çalışmada iki temaya yer verilmiş ve her tema başında değerlendirme rubriği kullanılarak tablodaki veriler elde edilmiştir.

### **Tablo 1**

*“Millî Bayramlar ve Kutlama Gelenekleri” Teması Kapsamında Yapılan Uygulamanın Kontrol ve Deney Gruplarına Ait Ön Test ve Son Test Sonuçları*

	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
1.Öğrenci	18	19	15	19
2.Öğrenci	14	16	10	15
3.Öğrenci	14	15	9	12
4.Öğrenci	10	12	12	16
5.Öğrenci	14	15	12	16
6.Öğrenci	16	17	19	20
7.Öğrenci	9	11	13	18
8.Öğrenci	15	17	19	20

- Öğrencilerin büyük bir kısmı millî bayramlar, geleneksel yemekler ve halk oyunları gibi kültürel unsurları tanımlayabilmiş ve açıklayabilmiştir.
- Ancak bazı öğrenciler tarihî figürler ve mitolojik öğeler gibi daha soyut kavramları tanımlamakta zorlanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler arasında, ön test-son test puan farkı dikkat çekicidir. Örneğin 8 öğrenciden 6’sının puanında anlamlı artış gözlenmiştir.



- Kontrol grubunda ise ön test ve son test arasındaki artış daha sınırlı ve düzensizdir.
- Deney grubunda yer alan iki öğrencinin ön testten 19 puan, son testten ise 20 puan almış olmaları, uygulama öncesinde bu öğrencilerin millî değerler ve kültürel farkındalık açısından zaten oldukça yüksek bir hazır bulunuşluk düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

**Tablo 2**

*“Dayanışma ve Misafirperverlik” Teması Kapsamında Yapılan Uygulamanın Kontrol ve Deney Gruplarına Ait Ön Test ve Son Test Sonuçları*

	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
1.Öğrenci	18	19	15	19
2.Öğrenci	14	16	10	16
3.Öğrenci	14	15	9	16
4.Öğrenci	10	11	12	19
5.Öğrenci	14	15	12	19
6.Öğrenci	16	19	19	19
7.Öğrenci	9	11	13	18
8.Öğrenci	15	16	19	20

Dayanışma ve misafirperverlik teması kapsamında yapılan çalışmalarda ise diyalojik öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinde anlamlı artışlar görülürken klasik yöntemin kullanıldığı kontrol grubunda ise önemli artışlar görülmemiştir. Tablo 1 ve Tablo 2’de görülen bu artışlar, diyalojik öğretim temelli uygulamaların öğrencilerin değer anlayışlarını geliştirme potansiyelini göstermektedir.

**Tablo 3**

*“Millî Kültür ve Değerlerin Edinim Düzeyi” Kapsamında Yapılan Uygulamanın Kontrol ve Deney Gruplarına Ait Görüşme Sonuçları*

Tema	Kontrol Grubu	Deney Grubu
Millî Değerlerin İçselleştirilmesi	Temel düzeyde bilgi (örneğin: 23 Nisan, 29 Ekim) belirtilmiş ancak kavramsal derinlik sınırlı. Tanımlar yüzeysel ve ‘eğleniyoruz’, ‘güzel oluyor’ gibi ifadeler kullanılmış.	Uygulama sonrası millî bayramlar Atatürk’ün armağanı, vatan sevgisi, millî birlik gibi değerlere bağlanarak daha kavramsal düzeyde tanımlanmış.
Misafirperverlik Algısı	Misafir geldiğinde ‘sevinmek’, ‘bir şeyler ikram etmek’, ‘mutlu olmak’ gibi eylem odaklı açıklamalar yapılmış.	Misafirperverlik ‘hiürmet’, ‘saygı’, ‘tamışma fırsatı’ gibi sosyal-duygusal yönleriyle açıklanmış.
Dayanışma Kültürü	Yardımlaşmanın gerekliliği genelde ‘kötü şeyler olabilir’, ‘yardım etmeliyiz’ gibi genellemelere dayandırılmış. Sosyal bağ, duygusal destek ya da etik sorumluluk vurgusu çok sınırlıdır.	Yardımlaşma ‘bağ kurma’, ‘duygusal destek’, ‘empati’ gibi değerlerle gerekçelendirilmiş. Yardım etme davranışı toplumsal bağlamda değerlendirilmiş. Yardımlaşmanın anlamı daha derinlemesine tanımlanmıştır: “Bağımız güçlenir”, “bizi düşünüyor, seviyor”, “duygularımızı pekiştiriyoruz” gibi açıklamalar yer almıştır. Yardımlaşma, bireyler arası ilişkileri kuvvetlendiren bir değer olarak algılanmaya başlamıştır.

Nicel verilerin yanı sıra, kontrol ve deney grubundan seçilen öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler de içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Görüşme kayıtları dikkatle incelenmiş, öğrenci yanıtları temalar altında sınıflandırılmış ve bu temalar rubrik bulgularıyla ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir. Böylece nitel ve nicel veriler birlikte analiz edilerek yorumların geçerliği artırılmıştır.

Tablolardaki değerlerin ortaya çıkmasında kullanılan “Millî Kültür ve Değerler Edinimi Değerlendirme Rubriği”ndeki her bir kriterle ilgili bulgular şu şekilde hesaplanmıştır: Çalışmadaki her öğrenciye bir kod verilerek analitik rubrikte yer alan her kriter için aldığı puanlar tablolastırılmıştır. Her öğrencinin puanı genel olarak ifade edildikten sonra en düşük, en yüksek ve ortalama puanlar hesaplanmıştır.

Millî Kültür Unsurlarını Tanıma ve Anlama Kriteri:

- Öğrencilerin bu kriterdeki ortalama puanı 3,5 olarak hesaplanmıştır.
- Öğrenciler, vatan sevgisi ve dayanışma gibi değerleri teorik olarak anladıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu değerleri davranışlarına yansıtma tutarsızlıklar gözlemlenmiştir.
- Özellikle dürüstlük ve misafirperverlik gibi değerlerin günlük yaşamda uygulanması konusunda eksiklikler tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin bu kriterdeki ortalama puanı 3,7 olmuştur.

Millî Değerleri İçselleştirme Kriteri:

- Bu kriterde ortalama puan 2,8 olarak belirlenmiştir
- Diyalojik öğrenme süreçleri, öğrencilerin fikirlerini açıkça ifade etmelerine ve başkalarının görüşlerine saygı duymalarına önemli ölçüde katkı sağlamıştır.
- Tartışmalara aktif katılım gösteren öğrenciler, millî kültür ve değerlerle ilgili konuları daha derinlemesine analiz edebilmiştir.

Öğrenilenleri Günlük Yaşama Uygulama Kriteri :

- Bu kriterde ortalama puan 2,6 olarak hesaplanmıştır.
- Öğrenciler, öğrendikleri kültürel unsurları ve değerleri günlük yaşamlarına aktarmada zorlanmışlardır.
- Özellikle soyut değerlerin (örneğin, adalet, hoşgörü) uygulanması konusunda eksiklikler gözlemlenmiştir.

Katılım ve İlgi Düzeyi Kriteri:

- Öğrencilerin bu kriterdeki ortalama puanı 3,4 olmuştur.

- Öğrencilerin büyük bir kısmı, etkinliklere yüksek motivasyonla katılmış ve millî kültür konularına ilgi göstermiştir.
- Ancak bazı öğrencilerin ilgisi zamanla azalmış ve bu durum, özellikle daha soyut konularda belirginleşmiştir.

## SONUÇ

Bu araştırmada diyalojik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin millî kültür unsurlarını tanıma ve diyalog becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Fakat millî değerlerin benimsenmesi ve gündelik yaşama aktarılmasında öğrencilerin daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Özellikle soyut kavramların öğretiminde somut örnekler ve uygulamalı etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin bu değerleri daha iyi özümsemelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diyalojik öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin millî kültür unsurlarını anlama ve içselleştirme düzeylerini artırmıştır. Deney grubunda uygulama öncesi ve sonrası arasında gözlemlenen puan artışları, öğrencilerin sadece bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda değerlerle duygusal ve davranışsal bağ kurduklarını göstermektedir.

Öğrenciler, tartışma ortamlarında fikirlerini açıkça ifade etmeye başlamış, farklı düşünceleri anlamaya yönelik daha fazla çaba göstermişlerdir. Görüşme verileri, öğrencilerin *"Bir fikri hemen yanıtlamadan önce anlamaya çalışmalıyız."* gibi ifadeler kullanarak diyalog temelli bir düşünme biçimini benimsediklerini ortaya koymuştur.

Ön test puanları yüksek olan öğrencilerde bile küçük puan artışları gözlemlenmiştir. Bu da değerlerin yalnızca bilişsel düzeyde değil, davranışsal düzeyde de güçlendiğini göstermektedir. Bu durum, içselleştirilmiş değerlerin davranışa dönüşmesinde diyalojik öğrenmenin etkisine işaret etmektedir.

Kontrol grubuyla karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrenciler, öğrenilen değerleri günlük yaşamlarında uygulamaya daha yatkın hâle gelmiştir. Bu sonuç, değer eğitiminde yapılandırılmış diyalogların öğrencilerin yaşam pratiğini etkileme potansiyeline sahip olduğunu desteklemektedir.

Diyalog temelli etkinlikler, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılım göstermelerini ve öğrenme sorumluluğunu paylaşmalarını teşvik etmiştir. Bu bulgu, literatürde vurgulanan *"öğrenci merkezli öğrenme ortamları"*nın değer aktarımı açısından da etkili olduğunu göstermektedir (Alexander, 2006; Wegerif, 2011).

## ÖNERİLER

1. Millî kültür ve değerler eğitimi için diyalojik tartışma etkinlikleri içeren ders materyalleri hazırlanmalıdır. Öğrencilerin değerleri anlamlandırmalarını sağlayacak zengin içerikler oluşturulmalıdır.
2. Eylem araştırmalarının öğretmenler tarafından benimsenmesi teşvik edilmelidir. Öğretmenler, kendi sınıf içi uygulamalarını sürekli geliştirerek daha etkili bir öğretim süreci oluşturabilirler.
3. Öğretmen eğitiminde diyalojik pedagojiyi temel alan hizmet içi eğitimler düzenlenmeli, öğretmen adaylarının sınıf içi söylemleri analiz edebilme becerileri geliştirilmelidir. Ayrıca uygulayıcılar için örnek senaryo, ders planı ve rubrikler gibi araçlarla desteklenen uygulama kılavuzları hazırlanarak diyalog temelli uygulamaların sürdürülebilirliği sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University Texas Press.
- Bozkuş, K. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde dinamik yaklaşımın uygulanması: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Burbules, N. C. (1993). *in teaching: Theory and practice*. Teachers College Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). *Values in education and education in values*. Routledge.
- Kadioğlu, M. (2020). Eğitimde değerler eğitiminin önemi. *Eğitim ve Kültür Dergisi*, 45(2), 89-103.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (Çeviri Ed: Bütün, M. ve Demir, S.B.). (2. baskı). Pegem Akademi.
- Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114-133.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş Onuncu Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Thornberg, R. & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49–56.

## YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENİMİNDE AİLE KATILIMININ ROLÜ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI (SENEGAL MAARİF OKULLARI ÖRNEĞİ)

**Deniz ÇİFTÇİ**

**Senegal/Thies Maarif Okulları**

**ozerdeniz433@gmail.com**



### ÖZET

Günümüzde küreselleşmeyle birlikte farklı dilleri öğrenmek bireyler için giderek daha büyük bir önem taşımaktadır. Göç hareketleri ve kültürel etkileşim, dil öğrenimini adeta bir gereklilik hâline getirirken Türkiye'nin coğrafi konumu ve kültürel zenginlikleri Türkçeye olan ilgiyi sürekli artırmaktadır. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin istekli olması ve kullanılan öğretim metotları önemli olmakla birlikte son yapılan çalışmalar ailelerin sürece dâhil olmasının da kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Ailelerin aktif olarak öğrenme sürecine katılması, öğrencilerin motivasyonunu yükseltmekte, öğrenme ortamını zenginleştirmekte ve farklı kültürlerle etkileşimi olumlu yönde etkilemektedir. Aile odaklı dil öğretimi, okulda öğrenilen bilgilerin ev ortamında tekrar edilmesiyle dil öğrenimini daha doğal ve etkili bir hâle getirmektedir. Ailelerin verdiği destek, yabancı uyruklu çocukların topluma uyum sağlamalarını ve dil öğrenme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu eylem araştırmasında, Senegal Thies Maarif Okullarında 7-12 yaş grubundaki 10 yabancı uyruklu ilkokul öğrencisinin Türkçe öğreniminde aile katılımının etkisi incelenmiştir. Proje, 12 haftalık bir süreç içerisinde öğrencilerin okulda öğrendikleri Türkçe bilgilerini evde aileleriyle paylaşarak pekiştirmelerini ve ailelerinin de Türkçe öğrenimine katkıda bulunmalarını amaçlamıştır. Öğrencilere öğrendiklerini ailelerine nasıl aktarabilecekleri konusunda rehberlik edilmiş, evde kullanabilecekleri materyaller sağlanmış ve düzenli geri bildirimlerle süreç takip edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin Türkçe dil becerilerinde ve motivasyonlarında belirgin bir artış olduğunu göstermiştir. Aileler de Türkçe öğrenmeye istekli hâle gelmiş ve evde Türkçe konuşma oranının arttığı gözlemlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmış, veriler görüşmeler, gözlemler, öğrenci ürünleri ve video kayıtları aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Sonuç olarak aile temelli Türkçe öğretiminin yabancı uyruklu öğrencilerin ve ailelerinin dil öğrenme süreçleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Aile

katılımının, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve motivasyonlarını artırdığı, ailelerin de temel Türkçe iletişim becerileri kazanmalarını sağladığı tespit edilmiştir. Araştırma, yabancı dil öğretimi programlarında aile katılımına daha fazla önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** yabancı dil öğrenimi, aile katılımı, Türkçe öğrenimi, eylem araştırması, Senegal Maarif Okulları

## GİRİŞ

Küreselleşen dünyada, farklı dilleri öğrenmek bireyler için giderek daha önemli hâle gelmektedir. Göç, uluslararası ticaret, eğitim ve kültürel etkileşim gibi faktörler, dil öğrenimini sadece bir tercih olmaktan çıkarıp zorunluluk hâline getirmiştir (Arnett, 2002). Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de son yıllarda büyük bir önem kazanmıştır. Türkiye'nin coğrafi konumu, tarihi ve kültürel zenginliği, ekonomik potansiyeli ve uluslararası ilişkileri, Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancı uyruklu bireylerin sayısını sürekli artırmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde başarıyı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Öğrencinin motivasyonu, öğrenme stilleri, öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller, sosyo kültürel çevre ve dil öğrenme ortamı bu faktörlerden bazılarıdır (Vygotsky, 1978). Ancak son yıllarda yapılan araştırmalar, aile katılımının da dil öğrenme sürecinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Demircan, 2005). Ailelerin dil öğrenme sürecine aktif olarak dâhil olması öğrencilerin motivasyonunu artırmakta, öğrenme ortamını zenginleştirmekte, dil öğrenme sürecindeki kaygıyı azaltmakta ve kültürel etkileşimi güçlendirmektedir (Akkaya, 2009).

Aile temelli dil öğretimi, öğrencilerin okulda öğrendikleri dil bilgilerini ev ortamında aileleriyle paylaşımları, tekrar etmeleri ve pratik yapmaları üzerine kuruludur (Gürşimşek, 2012). Bu yaklaşım, dil öğrenme sürecini daha doğal ve etkili hâle getirirken ailelerin de dil öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır (Krashen, 1985). Aileler, çocuklarıyla birlikte dil öğrenme etkinlikleri yaparak, onlara destek olarak, öğrenme ortamı oluşturarak ve rol model olarak çocuklarının dil gelişimine önemli katkılarda bulunabilirler (Üstünel, 2008). Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin aileleri, yeni bir kültüre ve dile adapte olma sürecinde çocuklarına destek olarak hem kendi entegrasyonlarını hızlandırabilir hem de çocuklarının dil öğrenme süreçlerini kolaylaştırabilirler (Yıldırım, 2013; Yürekli, 2021).

Senegal Thies Maarif Okullarında yürütülen bu eylem araştırması, yabancı uyruklu öğrencilerin okulda öğrendikleri Türkçe bilgilerini evde aileleriyle paylaşarak hem kendi öğrenme süreçlerini pekiştirmelerini hem de ailelerinin Türkçe öğrenmesine katkıda bulunmalarını amaçlamaktadır. Proje kapsamında öğrencilere, okulda öğrendiklerini ailelerine nasıl öğretebilecekleri konusunda eğitimler verilmiş, aileleriyle birlikte

kullanabilecekleri materyaller hazırlanmış ve düzenli olarak geri bildirimler alınmıştır. Bu sayede, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerindeki aktif rolleri artırılmış, ailelerin dil öğrenme sürecine katılımları teşvik edilmiş ve kültürlerarası etkileşim güçlendirilmiştir. Araştırma, aile temelli dil öğretiminin yabancı uyruklu öğrencilerin ve ailelerinin Türkçe öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini inceleyerek bu alandaki mevcut literatüre katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

### **Araştırmanın Önemi**

Günümüzde küreselleşmeyle birlikte farklı dilleri öğrenmek, yurt dışında yaşayan yabancı uyruklu öğrenciler için giderek artan bir önem taşımaktadır. Özellikle Türkiye Maarif Vakfının Senegal'deki okulları gibi uluslararası eğitim kurumlarında okuyan öğrenciler için Türkçe öğrenimi, hem akademik başarıları hem de kültürel entegrasyonları açısından kritik bir faktördür. Yabancı dil eğitimi alanındaki araştırmalar, öğrenme süreçlerinde bireysel faktörlerin yanı sıra öğrencinin sosyal çevresinin, özellikle ailesinin desteğinin büyük bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Lightbown ve Spada, 2013). Ailelerin çocuklarının dil öğrenme süreçlerine aktif katılımı motivasyonu artırabilir, öğrenme ortamını zenginleştirebilir ve dil pratiği için doğal bir ortam sağlayabilir (Tamis-Le Monda et al., 2001). Ancak Senegal Maarif Okulları bağlamında yurt dışında yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğreniminde aile katılımının rolüne odaklanan yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır. Bu durum, bu özel eğitim ortamında aile katılımının etkilerini ve potansiyel faydalarını daha iyi anlamak için bir araştırma boşluğu yaratmaktadır. Farklı dil ve kültürlerle sahip öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorluklar ve ailelerin bu süreçteki destekleyici potansiyeli göz önüne alındığında bu konunun derinlemesine incelenmesi önem arz etmektedir.

Aynı zamanda bu araştırma, yurt dışında yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimi alanında, özellikle aile katılımı odaklı eylem araştırması yapılması açısından önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Araştırma bulguları, Senegal Maarif Okulları özelinde aile katılımının Türkçe öğrenme üzerindeki etkilerini somut verilerle ortaya koyarak bu okullardaki eğitimciler ve yöneticiler için uygulamaya yönelik önemli bilgiler sunacaktır. Ayrıca elde edilen sonuçlar, benzer kültürel ve dilsel özelliklere sahip diğer uluslararası okullardaki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenim süreçlerini iyileştirmeye yönelik stratejiler geliştirilmesine de katkı sağlayabilir. Daha genel anlamda ise yabancı dil eğitimi alanında aile katılımının önemi ve etkileri konusunda literatüre yeni bir bakış açısı sunarak teorik bilgi birikimine katkıda bulunacaktır.

### **Problem Durumu**

Bu araştırma, Senegal Maarif Okullarında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğreniminde aile katılımının yetersizliği veya etkisizliği sorunundan yola çıkmaktadır. Mevcut durumda ailelerin, çocuklarının Türkçe öğrenme süreçlerine ne kadar ve nasıl dâhil oldukları, bu katılımın öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi ve bu katılımı artırmak için neler yapılabileceği konularında yeterli bilgi bulunmamaktadır.

### **Araştırmanın Amacı ve Hedefleri**

Bu araştırma, Senegal Maarif Okullarında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenim süreçlerinde aile katılımının rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel amacı, ailelerin Türkçe öğrenme sürecine ne şekilde katıldıklarını, bu katılımın öğrencilerin Türkçe dil becerileri üzerindeki etkilerini ve aile katılımını teşvik etmek için uygulanabilecek yöntemleri belirlemektir. Bu doğrultuda eylem araştırması yöntemi kullanılarak okul-aile iş birliğini artırmaya yönelik müdahaleler planlanacak, uygulanacak ve etkileri değerlendirilecektir. Araştırma, aile katılımının öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarına, akademik başarılarına ve dil öğrenme stratejilerine olan potansiyel etkilerini derinlemesine anlamayı hedeflemektedir. Ayrıca bu özel okul bağlamında aile katılımının karşılaştığı zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelmek için geliştirilebilecek çözüm önerileri de araştırma kapsamında ele alınacaktır.

### **Araştırma Soruları**

Bu araştırma aşağıdaki temel sorulara cevap aramaktadır:

1. Senegal Maarif Okullarında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenim süreçlerinde aileleri ne tür roller üstlenmektedir?
2. Aile katılımının öğrencilerin Türkçe kelime dağarcığı, dil bilgisi, okuma-anlama ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi nedir?
3. Aile katılımını artırmaya yönelik uygulanan eylem planları öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde ne tür değişimlere yol açmıştır?
4. Öğrenciler, veliler ve öğretmenler aile katılımının Türkçe öğrenimine olan katkısı hakkında ne düşünmektedir?
5. Senegal Maarif Okulları bağlamında aile katılımının Türkçe öğreniminde karşılaşılan zorluklar nelerdir ve bu zorlukların üstesinden gelmek için hangi stratejiler uygulanabilir?



## YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminin tercih edilmesinin temel nedeni bu yaklaşımın, aile katılımı gibi karmaşık bir sosyal olguyu derinlemesine anlama ve katılımcıların deneyimlerini doğal ortamlarında inceleme olanağı sunmasıdır (Cleland, 2017). Nitel araştırmalar, nicel yöntemlerle elde edilemeyen detaylı ve zengin veriler sağlayarak incelenen konunun farklı boyutlarını keşfetmemize yardımcı olur. Bu bağlamda Senegal Thies Maarif Okullarında öğrenim gören 10 yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin Türkçe öğrenme süreçlerinde aile katılımının etkisini incelemek amacıyla nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma, 3 aylık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini ve davranışlarını doğal ortamlarında inceleyerek derinlemesine bir anlayış sağlamayı hedefler. Bu araştırmada öğrencilerin ve ailelerin Türkçe öğrenme süreçlerindeki değişimleri nitel verilerle (görüşmeler, gözlemler, öğrenci ürünleri, video kayıtları) inceleyerek daha kapsamlı bir anlayış elde edilmesi amaçlanmıştır.

### Araştırma Deseni

Araştırma süreci planlama, uygulama, gözlem ve yansıtma aşamalarından oluşmuştur. İlk olarak projenin amaçları ve uygulama adımları belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilere ve ailelerine projenin tanıtımı yapılmış ve gönüllülük esasına göre katılımcılar seçilmiştir. Evde ailelerle yapılabilecek Türkçe öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesi aşamasında, farklı yaş grupları ve yeterlilik seviyeleri göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcı öğrenciler ve aileleriyle düzenli olarak toplu iletişim ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, etkinliklere katılımları ve karşılaştıkları zorluklar hakkında geri bildirimler alınmıştır. Uygulama aşamasında öğrencilere evde aileleriyle yapabilecekleri A1 seviyesi Türkçe öğrenme etkinlikleri verilmiş ve her gün düzenli olarak takip edilmiştir. Geri geri bildirimlere veya gözlemlere dayalı olarak etkinliklerde veya süreçte gerekli uyarlamalar yapılmıştır. Gözlem aşamasında öğrencilerin ve ailelerin etkinliklere katılımı, etkileşimi ve öğrenme süreçleri incelenmiştir. Yansıtma aşamasında ise elde edilen veriler analiz edilerek projenin etkililiği değerlendirilmiş ve gelecekteki çalışmalar için öneriler geliştirilmiştir.

### Katılımcılar

Araştırmaya katılan 10 öğrenci, Senegal Thies Maarif Okullarında ilköğretim düzeyinde eğitim görmektedir. Öğrencilerin yaş aralığı 7-12 arasında olup farklı cinsiyet, kültürel ve dilsel geçmişlere sahiptir. Ailelerin eğitim düzeyleri ve Türkçe dil bilgisi seviyeleri farklılık göstermektedir.

## **Veri Toplama Araçları**

### **Görüşmeler (Nitel Veri):**

Öğrenciler, aileler ve öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının önceden belirlediği ana konular ve sorular çerçevesinde ancak katılımcının verdiği cevaplara göre esneklik gösterebildiği bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmelerde projenin etkililiği, karşılaşılan zorluklar, çözüm önerileri ve genel deneyimler hakkında derinlemesine bilgi edinilmiştir. Görüşmeler, bireysel veya grup hâlinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları, araştırmacının amacına uygun olarak hazırlanmış ve katılımcıların görüşlerini serbestçe ifade etmelerine olanak sağlanmıştır.

### **Gözlemler (Nitel Veri):**

Öğrencilerin derslerdeki ve evdeki Türkçe öğrenme etkinlikleri gözlemlenmiştir. Gözlemler, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlem teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlem teknikleri, nitel araştırmacının temel veri toplama yöntemlerindedir. Yapılandırılmış gözlemlerde önceden belirlenmiş kategoriler ve kriterler doğrultusunda sistematik bir şekilde veri toplanırken yapılandırılmamış gözlemlerde ise daha esnek ve keşfedici bir yaklaşım benimsenerek doğal ortamdaki olaylar ve etkileşimler detaylı bir şekilde kaydedilmiştir. Bu teknikler, araştırmacının bağlamına ve hedeflerine uygun olarak seçilmiştir (Yıldırım, 2013). Gözlemlerde öğrencilerin derse katılımı, aileleriyle etkileşimi, materyal kullanımı ve dil öğrenme stratejileri gibi unsurlar incelenmiştir. Gözlemler, araştırmacı ve okulun ilgili öğretmenleri tarafından yapılmıştır.

### **Öğrenci Ürünleri (Nitel Veri):**

Öğrencilerin hazırladıkları ödevler ve diğer yazılı/sözlü ürünler incelenmiştir. Bu ürünler, öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerindeki gelişimi takip etmek için kullanılmıştır. Öğrenci ürünleri, belli aralıklarla toplanıp incelenmiştir.

### **Materyal İncelemesi (Nitel Veri):**

Proje kapsamında hazırlanan öğrenme materyalleri (oyunlar, çalışma kağıtları, hikâye kitapları vb.) incelenmiştir; materyallerin içeriği, tasarımı ve etkililiği değerlendirilmiştir.

### **Video Kayıtları (Nitel Veri):**

Öğrencilerin evde aileleri ile yaptıkları Türkçe çalışmaları video kayıtları ile belgelenmiştir. Bu kayıtlar, öğrenci gelişimlerini ve projenin etkinliğini değerlendirmede kullanılmıştır.

## Veri Analizi

### Nitel Veri Analizi:

Görüşmelerden, gözlemlerden, öğrenci ürünlerinden ve video kayıtlarından elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli metin veya görsel verilerdeki anlamlı örüntüleri ve temaları sistematik olarak belirlemek, düzenlemek ve yorumlamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi, verilerin sistematik olarak temalandırılması ve yorumlanmasını içerir. Bu süreçte, veriler sistematik biçimde temalandırılmış ve yorumlanmıştır. Verilerden anlamlı kategoriler ve temalar oluşturularak araştırmanın sorularına yanıt aranmıştır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu eylem araştırması, Senegal Thies Maarif Okullarında aile temelli Türkçe öğretiminin yabancı uyruklu öğrenciler ile ailelerinin Türkçe öğrenme süreçleri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, aile katılımının dil öğrenme sürecindeki önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin okulda öğrendikleri Türkçe bilgilerini evde aileleriyle paylaşmaları, hem kendi öğrenme süreçlerini pekiştirmiş hem de ailelerinin Türkçe öğrenmesine katkı sağlamıştır.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinde önemli gelişmeler olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, derslerde öğrendikleri konuları ailelerine anlatarak ve onlarla birlikte pratik yaparak bilgilerini daha kalıcı hâle getirmişlerdir. Aileler de çocuklarından Türkçe öğrenerek temel iletişim becerilerini kazanmış ve günlük hayatta daha rahat iletişim kurmaya başlamışlardır.

Proje, hem öğrencilerin ve hem de ailelerin Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırmıştır. Ailelerin dil öğrenme sürecine dâhil olması, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlamış ve öğrenme ortamını zenginleştirmiştir. Aileler de çocuklarının dil öğrenme sürecine aktif olarak katılarak kendilerini daha değerli hissetmişlerdir.

Araştırma, kültürlerarası etkileşimin güçlenmesine de katkı sağlamıştır. Farklı kültürlerden ailelerin bir araya gelerek birbirlerini tanımaları ve etkileşimde bulunmaları, hoşgörü ve anlayışın artmasına yardımcı olmuştur. Bu durum, öğrencilerin ve ailelerin toplumsal entegrasyonunu kolaylaştırmıştır.

Bu proje, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aile katılımının önemini vurgulamaktadır. Öğretmenler, öğrencileri ve ailelerini dil öğrenme sürecine dâhil ederek daha etkili ve kalıcı sonuçlar elde edebilirler. Ayrıca bu tür projeler, farklı kültürlerden insanların bir araya gelerek birbirlerini tanımalarına ve anlamalarına katkı sağlayabilir.

## ÖNERİLER

### Eğitim Politikaları:

Yabancı dil öğretimi programlarında aile katılımına daha fazla önem verilmelidir.

Okullarda, ailelerin dil öğrenme sürecine katılımını teşvik eden projeler desteklenmelidir.

Öğretmenlere aile katılımını destekleme konusunda hizmet içi eğitimler verilmelidir.

### Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

Öğretmenler; öğrencileri ve ailelerini dil öğrenme sürecine dâhil etmek için çeşitli yöntemler geliştirmelidirler.

Ailelere yönelik dil öğrenme materyalleri ve kaynakları hazırlanmalıdır.

Öğretmenler, ailelerle düzenli iletişim kurarak öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini takip etmelidirler.

Kültürlerarası etkileşimi artırmaya yönelik etkinlikler düzenlemelidirler.

### Ailelere Yönelik Öneriler:

Aileler, çocuklarının dil öğrenme sürecine aktif olarak katılmalıdırlar.

Çocuklarıyla birlikte Türkçe pratik yapmaya özen göstermelidirler.

Türkçe öğrenme materyallerinden ve kaynaklarından yararlanmalıdırlar.

Okul ve öğretmenlerle iş birliği içinde olmalıdırlar.

### Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler:

Farklı yaş gruplarındaki yabancı uyruklu öğrencilerle benzer araştırmalar yapılabilir.

Aile katılımının farklı yabancı dil öğretimindeki etkileri incelenebilir.

Teknoloji destekli aile temelli dil öğretimi modelleri geliştirilebilir.

Kültürlerarası etkileşimin dil öğrenme sürecindeki rolü daha detaylı incelenebilir.

Farklı ülkelerdeki Maarif Okullarında benzer çalışmalar yapılabilir ve karşılaştırmalı analizler yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akkaya, A. V. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aile katılımının rolü. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 123–145.
- Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57(10), 774–783. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.10.774>
- Cleland, J. (2017). Title of the article in sentence case. *Title of the Journal in Italics*, volume number(issue number), page range. <https://doi.org/xxxx>
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Erken çocukluk dil gelişiminde ailenin rolü. (n.d.). *DergiPark*. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/315589>
- Gürşimşek, I. (2012). Kültürün eğitimle aktarımı: Eğitim kurumlarının rolü. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 145–157.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Üstünel, E. (2008). Aile bireylerinin İngilizce öğrenimine katkıları ile öğrencilerin üniversite yabancı dil sınavındaki başarılarının karşılaştırılması. *Millî Eğitim*, 192(178).
- Tamis-Le Monda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748-767.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklılık üzerine uygulamalı bir çalışma. (n.d.). *İstanbul Üniversitesi*. <https://nek.istanbul.edu.tr/ekos/TEZ/44332.pdf>
- Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. (n.d.). *Anadili Eğitimi*. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/226777>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Ö. (2013). Family literacy and second language literacy research: Focus on language minority children. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 145–159.

Yürekli, M. (2021). The role of parental involvement on language development of Turkish EFL learners. *ResearchGate*.

## YENİLİKÇİ ETKİNLİKLERLE GERÇEKLEŞTİRİLEN DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

**Dr. Devrim Murat GÜZELKÜÇÜK**

**Kırşehir Ölçme Değerlendirme Merkezi**

**devrimmuratguzelkucuk@gmail.com**



### ÖZET

Geçmişten günümüze değerler eğitimi, toplumların eğitim sistemlerinde önemli bir yer tutmuştur. 21. yüzyılda dijitalleşme, küreselleşme ve toplumsal değişim gibi dinamikler, bu alana duyulan ihtiyacı artırmıştır. Türkiye’de değerler eğitimi, 2005 müfredat değişikliğiyle öğretim programına dâhil edilmiş ancak değerler bütüncül sunulamamıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ise bu eksikliği gidererek yirmi değeri yapılandırılmış bir çerçevede sunmuş, dil becerileriyle ilişkilendirmiştir. Alan yazını; yaratıcı drama, web 2.0 araçları, eğitsel oyunlar ve dijital hikâye anlatımı gibi yöntemlerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak öğrencilerin seçim özgürlüğüyle iş birlikli çalıştığı etkinlik temelli araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda “Yenilikçi etkinliklerle gerçekleştirilen değerler eğitimi, öğrencilerin değer edinimini nasıl etkilemektedir?” sorusuna odaklanan bu eylem araştırması, 2024-2025 eğitim öğretim yılı 2. döneminde Kırşehir’de bir devlet okulunda 36 yedinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak Beldağın (2012) geliştirdiği değerler eğitimi ölçeği, yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve grup değerlendirme formu kullanılmıştır. Dört haftalık süreçte öğrenciler üçerli gruplarla seçtikleri değerler doğrultusunda web 2.0 araçlarıyla ürünler oluşturmuş, süreç sonunda sunumlar yapılmıştır. Nicel bulgular, son test lehine anlamlı artış göstermiştir. Nitel bulgular ise öğrencilerin süreci eğlenceli, öğretici ve motive edici bulduğunu ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** *değerler eğitimi, yenilikçi etkinlikler, web 2.0 araçları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*

### GİRİŞ

Geçmişten günümüze toplumların eğitiminde değerlerin aktarımı önemli bir yer tutmuştur. İlk dönemlerde dinî temellere dayandırılan bu değerler, zamanla daha geniş bir çerçevede ele alınmıştır. 21. yüzyılda dijitalleşme, küreselleşme ve toplumsal değişim gibi dinamikler, değerler eğitiminin önemini artırmıştır. Bu nedenle çağdaş eğitim anlayışında, öğretim programlarında değer aktarımına yönelik hedeflerin belirlenmesi ve öğrencilerin bu değerleri yaşantılarıyla özümsemeleri temel bir unsur hâline gelmiştir.

Değerler, bireyin davranışlarına yön veren temel inançlar ve ilkeler olarak tanımlanır (Halstead ve Taylor, 2000). Schwartz'a (1992) göre değerler, bireylerin davranışlarını seçerken ve insanları ya da olayları değerlendirirken başvurdukları kıstaslardır. Yılmaz (2024), değerlerin bireyin bilişsel süreçleri üzerindeki güçlü etkisine dikkat çeker. Değerler; toplumsal ilişkileri düzenler, toplumun devamlılığına katkıda bulunur (Çağdaş ve Seçer, 2010; Inglehart, 1997). Kagan'a (2001) göre öğrencilerin edindiği değerler, gelecekte toplumsal yapıyı şekillendirir.

Değerler eğitimi; bireyin karar alma, sosyal beceri geliştirme ve toplumsal uyum sağlamasına katkıda bulunur (Aydın ve Gürler, 2012; Pala, 2020). Türkiye'de uzun süre örtük program kapsamında yer alan değerler eğitimi, 2005 müfredat değişikliği ile resmî programlara dâhil edilmiştir. Ancak bu süreçte değerlerin bütüncül bir sistemle sunulması sağlanamamıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu eksikliği gidermiş; dil eğitimiyle bütünleşik yirmi temel değeri yapılandırılmış biçimde sunmuştur (Yıldırım ve Çalışkan, 2024).

TYMM, Türkçe öğretimi açısından incelendiğinde, yalnızca dil becerilerinin kazandırılmasını değil; aynı zamanda toplumsal ve evrensel değerlerin öğrencilere aktarılmasını da amaçlamaktadır. Program, dil eğitimi ile değerler eğitimi bütüncül bir yaklaşımla ele almakta; öğrencilerin hem dilsel yeterliliklerini geliştirmeyi hem de ahlaki ve sosyal gelişimlerini desteklemeyi hedeflemektedir. Programda yer alan yirmi değer, dil becerilerini destekleyen öğrenme etkinlikleriyle birleştirilerek öğrencilere kazandırılmaktadır.

TYMM, Türkçe öğretiminde yalnızca dil becerilerini değil; toplumsal ve evrensel değerlerin kazandırılmasını da hedeflemektedir. Bu değerler, etkinliklerle desteklenerek öğrencilerin deneyim yoluyla içselleştirmeleri amaçlanmaktadır. Değer aktarımında aile, sosyal çevre, okul ortamı ve dijital mecralar da etkili unsurlardır (Karagöl ve Aydoğan, 2025). Web 2.0 araçları, öğrencilerin etkileşimli, iş birliğine dayalı ve üretken katılımını sağlayarak süreci güçlendirmektedir (Kaplan ve Haenlein, 2010).

Alan yazını incelendiğinde, değerlerin kazandırılmasında etkinlik temelli yaklaşımların, yaratıcı drama, dijital hikâye oluşturma, eğitsel oyunlar, web 2.0 araçları, sanal oyunlar, video blog uygulamaları gibi çeşitli yöntem ve araçların kullanıldığı görülmektedir (Akdemir, 2019; Altunel ve Karasu Avcı, 2024; Aslan, 2022; Bal, 2019; Bayırlı, 2018; Çalışkan ve Biter, 2019; Coşkunserçe, 2020; Erdem Zengin, 2014; Ginesar, 2022; Hong vd., 2011; Izgar, 2013; Kanatlı Öztürk, 2018; Kapkın, 2018; Keskin ve Öğretici, 2013; Kutlucan, Çakır ve Ünal, 2018; Sevmiş, 2023; Yürük, 2015). Ancak öğrencilere herhangi bir yönlendirme yapılmadan etkinliklerden kendi seçimlerini yapmaları ve iş birlikli şekilde ürün oluşturma süreçlerine dâhil olmalarının istendiği çalışmaların sayısının sınırlı olduğu gözlemlenmiştir.



Bu nedenle süreci gözlemleyip sonuçları incelemek amacıyla araştırmanın problemi şu şekilde belirlenmiştir: “Yenilikçi etkinliklerle gerçekleştirilen değerler eğitimi, öğrencilerin değer edinimini nasıl etkilemektedir?”

## YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasından yararlanılmıştır. Eylem araştırmaları; öğretmenler veya diğer uygulayıcıların karşılaştıkları sorunları tanımlayarak çözmek ve bu süreçte yaptıkları eylemlerin etkinliğini değerlendirip geliştirmek amacıyla bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak iş birliği içinde gerçekleştirdikleri bir araştırma sürecidir (Beyhan, 2013; O’Brien, 2003). Bu çalışmada ise eylem araştırması desenlerinden özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması deseninden yararlanılmıştır. Bu desen, uygulayıcıların yeni bilgiler ve beceriler kazanırken uygulamalarına eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerini ve sürekli olarak kendi rollerini sorgulamalarını sağlar (Beyhan, 2013).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim öğretim yılı 2. döneminde Kırşehir’deki bir devlet okulunda 7. sınıfta öğrenimlerini sürdüren 36 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 17’si kız, 19’u erkektir. Çalışmada uygun örneklemeden yararlanılmıştır. Bu örnekleme türü, araştırmacıya hız, esneklik ve kolaylık sağlamaktadır (Creswell, 2014).

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nicel verilerin toplanmasında Beldağ (2012) tarafından geliştirilen değerler eğitimi ölçeği kullanılmıştır. Toplamda 35 maddeden oluşan ölçek, yedi farklı değeri ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu değerler şu şekildedir: vatanseverlik, barış, adalet, bilimsellik, estetik, farklılıklara saygı ve dürüstlük. Ölçeğin faktör yükleri .40 ile .72 arasında değişmekte olup geliştirildiği çalışmada iç tutarlılığı Cronbach Alpha katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizinde ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri .94 bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddeler, 5’li Likert tipi bir derecelendirme ile yanıtlanmıştır.

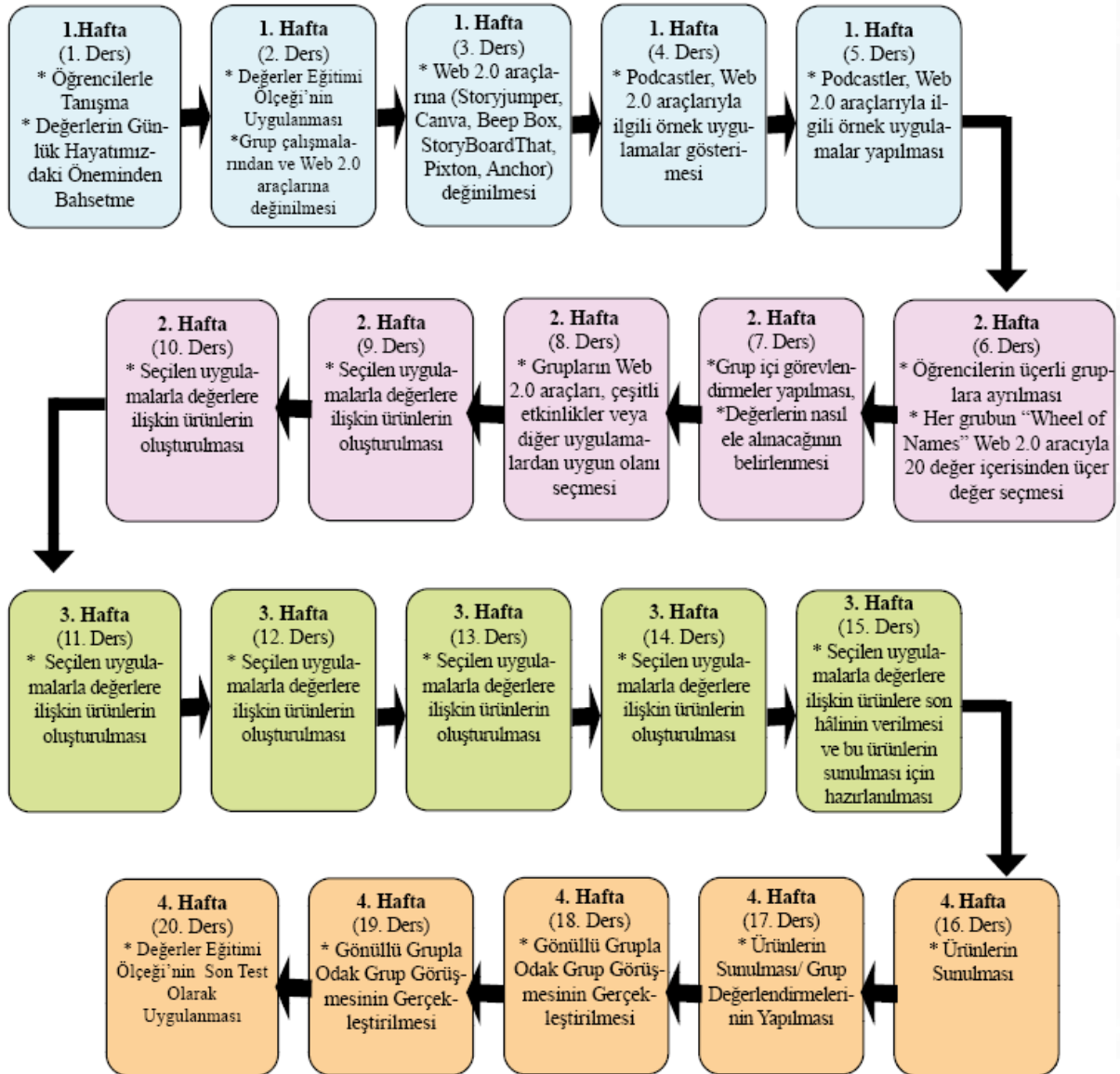
Nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve grup değerlendirme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu odak grup görüşmelerinde gönüllü öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini almak amacıyla kullanılmıştır. Bu formda öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini almak için çeşitli soruların oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu soruların oluşturulmasında 2 Türkçe eğitimi alan uzmanı ve 2 ölçme-değerlendirme alan uzmanının görüşleri alınmış, soruların anlaşılıp anlaşılmamasının test edilmesinde ise 3 öğrenciyle ön görüşme gerçekleştirilmiştir.

## Uygulama Süreci

Bu araştırma, eylem araştırmasının temel aşamaları doğrultusunda yapılandırılmıştır. Başlangıçta, öğrencilerin değer kazanımında yeterince aktif rol almadıkları ve seçim özgürlüğü tanınmayan etkinliklerin değerleri içselleştirmede yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir. Bu durumdan hareketle, "Yenilikçi etkinliklerle gerçekleştirilen değerler eğitimi, öğrencilerin değer edinimini nasıl etkilemektedir?" sorusu belirlenmiştir. Ardından veri toplama araçları seçilmiş, alan yazını taranmış, çalışma grubu belirlenmiş ve analiz süreci planlanmıştır. Tüm bu adımlara dayalı bir eylem planı oluşturulmuş; uygulama süreci Şekil 1'de gösterilmiştir.

### Şekil 1

#### Eylem Planı Takvimi



Şekil 1'deki eylem planının uygulanması gerçekleştirildikten sonra sürece ilişkin uygulamanın analizi gerçekleştirilmiş, aksaklıklar tespit edilmiş ve sürecin genel değerlendirilmesi yapıp yeni eylem planlarında nelere dikkat edilmesi gerektiği belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Çalışmadaki nicel verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmış, nitel verilerin analizinde ise MAXQDA programı aracılığıyla içerik analizi yapılmıştır. Nicel verilerin analizi için ilk olarak veri seti incelenmiş, verilerin analizinde parametrik veya non-parametrik testlerin kullanılıp kullanılmamasının belirlenmesi için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Bu analize ilişkin veriler ise Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Değerlerine İlişkin Analiz*

Ölçek/Boyut	S	Medyan	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Vatanseverlik Alt Boyutu (Ön Test)	3,46	25,50	16	30	-,619	,174
Vatanseverlik Alt Boyutu (Son Test)	3,14	27,00	20	30	-,806	-,344
Barış Alt Boyutu (Ön Test)	3,47	19,00	10	23	-,438	-,499
Barış Alt Boyutu (Son Test)	2,37	21,00	15	24	-,485	-,021
Adil Olma Alt Boyutu (Ön Test)	2,33	14,50	8	20	,393	,768
Adil Olma Alt Boyutu (Son Test)	2,79	16,00	8	20	-,643	,326
Bilimsellik Alt Boyutu (Ön Test)	4,06	25,50	16	33	-,027	-,416
Bilimsellik Alt Boyutu (Son Test)	3,42	28,00	20	34	-,224	-,346
Estetik Alt Boyutu (Ön Test)	2,41	16,00	11	20	,420	,466
Estetik Alt Boyutu (Son Test)	2,19	16,00	12	20	,166	-,968
Farklılıklara Saygı Alt Boyutu (Ön Test)	2,67	15,00	8	20	-,298	,249
Farklılıklara Saygı (Son Test)	1,61	17,00	14	20	-,221	-,514
Dürüstlük (Ön Test)	2,66	18,00	12	20	-,630	-,130
Dürüstlük (Son Test)	3,04	21,00	15	25	-,279	-,995
Toplam (Ön Test)	14,28	134,00	99	162	-,239	-,417
Toplam (Son Test)	13,11	145,50	118	167	-,022	-,698

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde analize dâhil olan ölçeğin toplamının ve alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile 1 arasında bulunduğu görülmektedir. Field'e (2009) göre çarpıklık ve basıklık katsayısının -1 ile 1 arasında olması parametrik testlerin

yapılmasına olanak tanıdığı ve normallikle ilgili kanıtlar taşıdığını dile getirilmektedir. Bu nedenle araştırmada parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Nitel veriler, odak grup görüşmelerinden elde edilen ses kayıtlarının çözümlenmesiyle analiz edilmiştir. Veriler, araştırma amaçları ve sorular doğrultusunda kodlanmış; bu kodlar temalar ve kategoriler altında toplanarak içerik analizi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Kodlama ve temalandırma süreci sistematik biçimde yürütülmüştür. Yedi sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu, alan yazını ve kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda hazırlanarak iç geçerliliği sağlanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analiz sürecinin güvenilirliğini sağlamak için, araştırmacı ve iki bağımsız uzmanın kodlama ve tema belirleme süreçlerindeki uyumu Miles ve Huberman'ın (1994) uzlaşma yüzdesi formülü ile hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum oranı .85 olarak bulunmuş ve bu değer .80'in üzerinde olduğu için çalışmanın güvenilirliğinin yeterli olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca, öğrencilere Ö1, Ö2 vb. şekilde rumuzlar verilerek kimlikleri gizli tutulmuştur.

## BULGULAR

### Değerler eğitimi ölçeğine ilişkin nicel verilerin analizine yönelik bulgular

Çalışma grubuna ön test ve son test olarak uygulanan değerler eğitimi ölçeğine ilişkin bağımlı gruplar t-testi verileri Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2**

*Çalışma Grubuna İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Analizleri*

Ölçek/Boyutlar	N	$\bar{x}$	S	T	sd	p
Vatanseverlik Alt Boyutu (ön test)	25,47	36	3,46			
Vatanseverlik Alt Boyutu (son test)	26,27	36	3,14	-1,059	35	,297
Barış Alt Boyutu (ön test)	18,16	36	3,47			
Barış Alt Boyutu (son test)	20,52	36	2,37	-3,409	35	,002*
Adil Olma Alt Boyutu (ön test)	14,52	36	2,33			
Adil Olma Alt Boyutu (son test)	15,83	36	2,79	-2,312	35	,027*
Bilimsellik Alt Boyutu (ön test)	25,52	36	4,06			
Bilimsellik Alt Boyutu (son test)	27,33	36	3,42	-2,125	35	,041*
Estetik Alt Boyutu (ön test)	15,52	36	2,41			
Estetik Alt Boyutu (son test)	15,75	36	2,19	-,446	35	,658

Farklılıklara Saygı Alt Boyutu (ön test)	15,11	36	2,67	-3,602	35	,001*
Farklılıklara Saygı (son test)	17,02	36	1,61			
Dürüstlük (ön test)	17,41	36	2,66	-5,126	35	,000*
Dürüstlük (son test)	20,86	36	3,04			
<b>Toplam (ön test)</b>	<b>131,75</b>	<b>36</b>	<b>14,28</b>	<b>-3,815</b>	<b>35</b>	<b>,001*</b>
<b>Toplam (son test)</b>	<b>143,61</b>	<b>36</b>	<b>13,11</b>			

\*p<,05

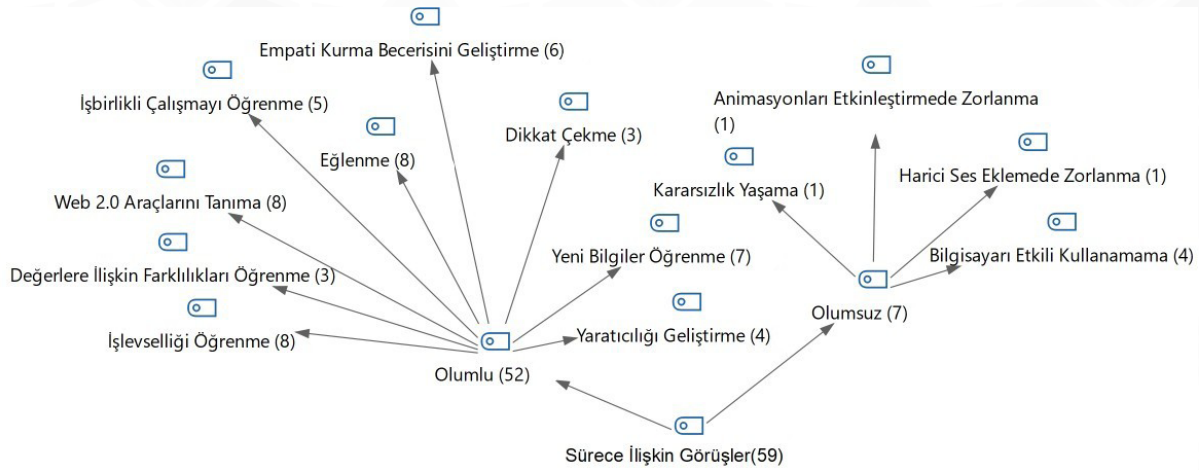
Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde çalışma grubunun toplam puanları ile ölçeğin dürüstlük, barış, adil olma, bilimsellik ve farklılıklara saygı alt boyutlarının ön test ve son test verileri arasında son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir (p<,05). Ancak değerler eğitimi ölçeğinin vatanseverlik ve estetik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık belirlenememiştir.

### Çalışma grubuyla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin nitel bulgular

Yenilikçi etkinliklerle gerçekleştirilen değerler eğitimi sürecine ilişkin öğrenci görüşlerine dair bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.

### Şekil 2

#### Sürece İlişkin Görüşler



Şekil 2’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin sürece ilişkin olumlu görüşlerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir (f=29). Bu kategoride en sık tekrar eden kodların “Web 2.0 Araçlarını Tanıma” ve “İşlevselliği Öğrenme” ve “Eğlenme” olduğu görülmektedir (f=8). Olumsuz kategorisinde ise en sık tekrar eden kodun “Bilgisayarı Etkili Kullanamama” olduğu belirlenmiştir (f=4). Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

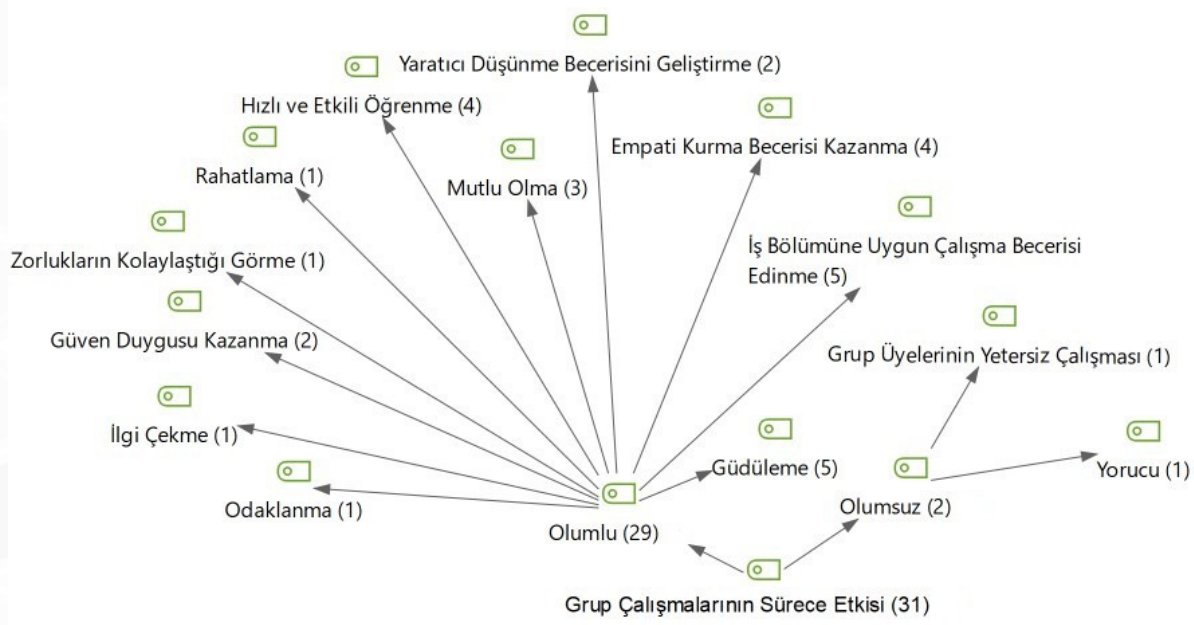
“Canva gibi çeşitli programların ne işe yaradığını öğrendim. Bir de bu programlarda istediğimiz her şeyi ekleyebiliyor, farklı yerlerde yaptığımız resimleri de ona ekleyebiliyoruz. Bu, bence çok güzel bir şey. Ayrıca bu sırada eğlendik bence. (Ö5)”

“Projelerimizi oluşturduğumuz uygulamalarda yapabileceklerimize ilişkin birçok şey vardı. Animasyon ekleme gibi. Bunlar benim dikkatimi çekti. Yeni şeyler de öğrendim. (Ö10)”

Yenilikçi etkinliklerle gerçekleştirilen değerler eğitiminde grup çalışmalarının sürece etkisine ilişkin öğrenci görüşlerine dair bulgular Şekil 3’te sunulmuştur.

### Şekil 3

#### Grup Çalışmalarının Sürece Etkisi



Şekil 3’teki veriler incelendiğinde öğrencilerin grup çalışmalarının sürece etkisine ilişkin olumlu görüşlerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir (f=29). Bu kategoride en sık tekrar eden kodların “Güdüleme” ve “İş Bölümüne Uygun Çalışma Becerisi Edinme” olduğu belirlenmiştir (f=5). Bu kategoride ikinci sırada ise “Hızlı ve Etkili Öğrenme” ve “Empati Kurma Becerisi Kazanma” olarak tespit edilmiştir (f=4). Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

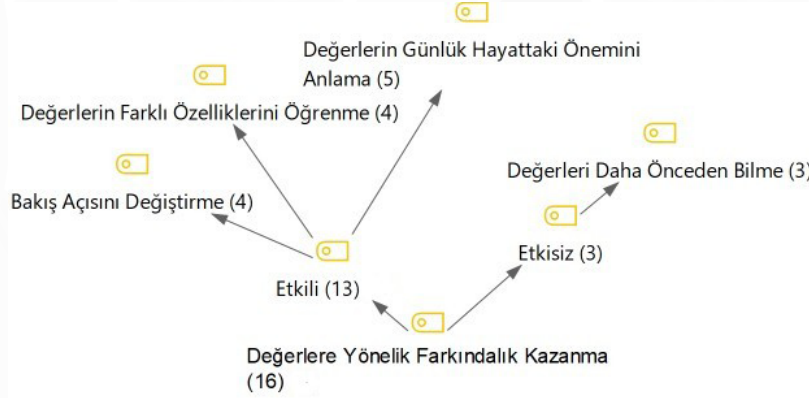
“Herkesin bir işi alıp ona uygun şekilde çalışmasının nasıl sonuçlandığını gördüm. Bu, ayrıca herkesin aldığı işi daha iyi yapabilmesi için de etkili oldu. (Ö6)”

“Herkesin birbirini dinlemesi ve başarılı olduğu konuları söylemesi güzeldi. (Ö7)”

Yenilikçi etkinliklerle gerçekleştirilen değerler eğitimi sürecinde değerlere yönelik farkındalık kazanmaya ilişkin öğrenci görüşlerine dair bulgular Şekil 4’te sunulmuştur.

## Şekil 4

### Değerlere Yönelik Farkındalık Kazanma



Şekil 4'teki veriler incelendiğinde "Etkili" kategorisindeki görüşlerin daha fazla olduğu tespit edilmiştir (f=13). Bu kategorideki en sık tekrar eden kodun "Değerlerin Günlük Hayattaki Önemi Anlama" olduğu belirlenmiştir (f=5). "Etkisiz" kategorisinde ise "Değerleri Daha Önceden Bilme" kodunun en sık dile getirildiği belirlenmiştir (f=3). Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

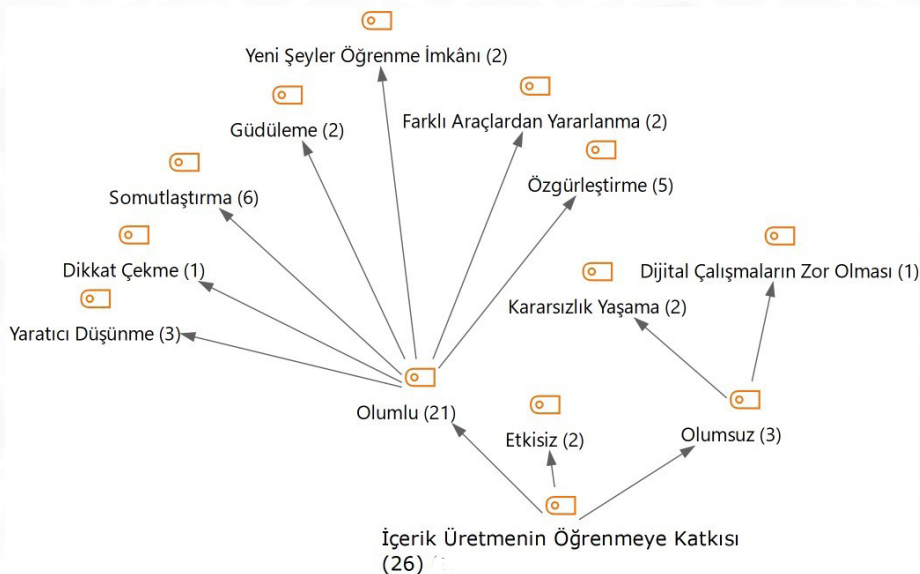
"Değerlerdeki örnekleri göstermek için araştırdık. Daha önce daha önce bilmediğim estetik değerini anlamamı sağladı. Bunların örneklerini gördüm. (Ö4)"

"Etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü sunumumuzu paylaştığımızda başkasını da bilgilendireceğini onları da etkileyebileceğini düşünüyorum. (Ö8)"

Yenilikçi etkinliklerle gerçekleştirilen değerler eğitimi sürecinde içerik öğretmenin öğrenmeye katkısına ilişkin öğrenci görüşlerine dair bulgular Şekil 5'te sunulmuştur.

## Şekil 5

### İçerik Üretmenin Öğrenmeye Katkısı



Şekil 5'teki veriler incelendiğinde olumlu kategorisindeki görüşlerin daha fazla olduğu tespit edilmiştir (f=21). Bu kategorideki en sık tekrar eden kodun "somutlaştırma" olduğu belirlenmiştir (f=6). "Olumsuz" kategorisinde ise "Kararsızlık Yaşama" kodunun en sık dile getirildiği belirlenmiştir (f=2). Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

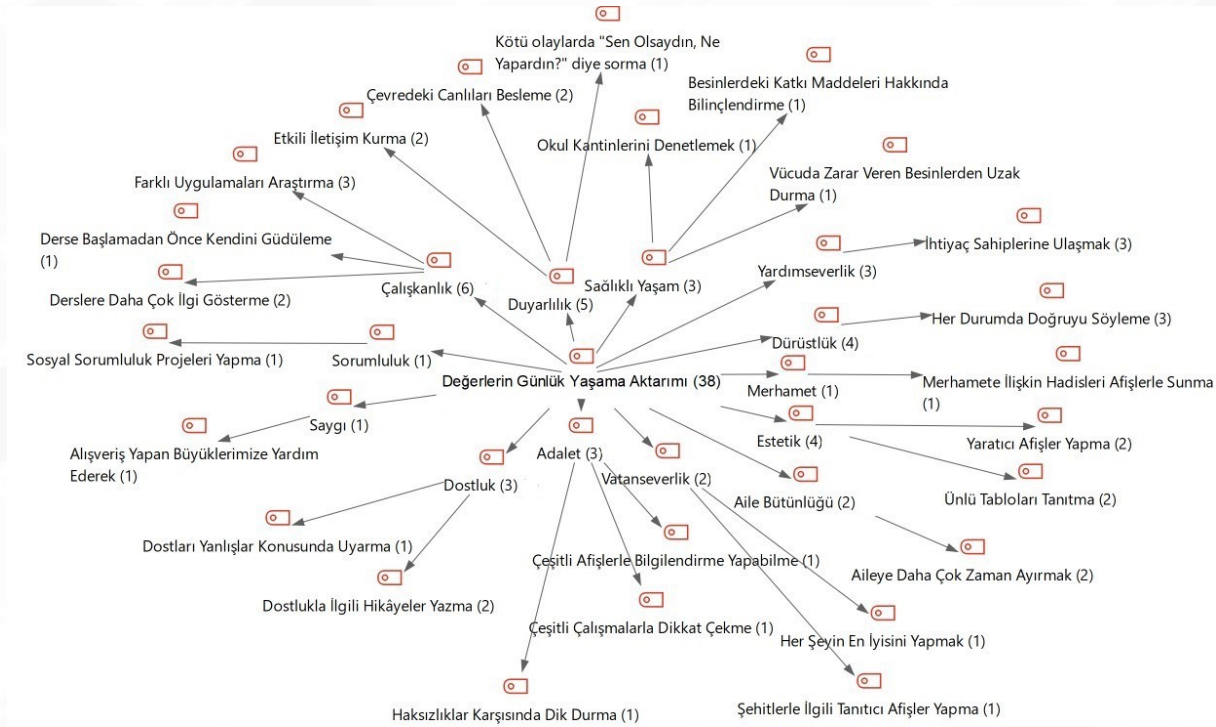
"Bazı şeyleri sunuda fotoğraflarla gösterdik. Örneğin estetik deyince pek anlatamadık ancak fotoğraflarla sunumuzda bunu gösterebildik. (Ö4)"

"Anlatılan araçlardan falan istediğimizi kullanabilme konusunda serbesttik. Bu çok güzel oldu. İstedikimizi seçtik çünkü. (Ö7)"

Değerlerin günlük yaşama aktarımına ilişkin öğrenci görüşlerine dair bulgular Şekil 6'da sunulmuştur.

### Şekil 6

#### Değerlerin Günlük Yaşama Aktarımı



Şekil 6'daki veriler incelendiğinde "çalışkanlık" kategorisinde en fazla kodun dile getirildiği görülmektedir (f=6). Bu kategoriden sonra en sık kodun üretildiği kategori ise "duyarlılık" olarak belirlenmiştir (f=5). Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

"Sağlığımıza dikkat edebiliriz. Okul kantinlerine gidip zararlı ürünlerin olup olmadığına bakabiliriz. Özellikle asitli içeceklerden uzak durmaya çalışabiliriz ve besinlerdeki tehlikeli şeyleri de araştırabiliriz (Ö2)."



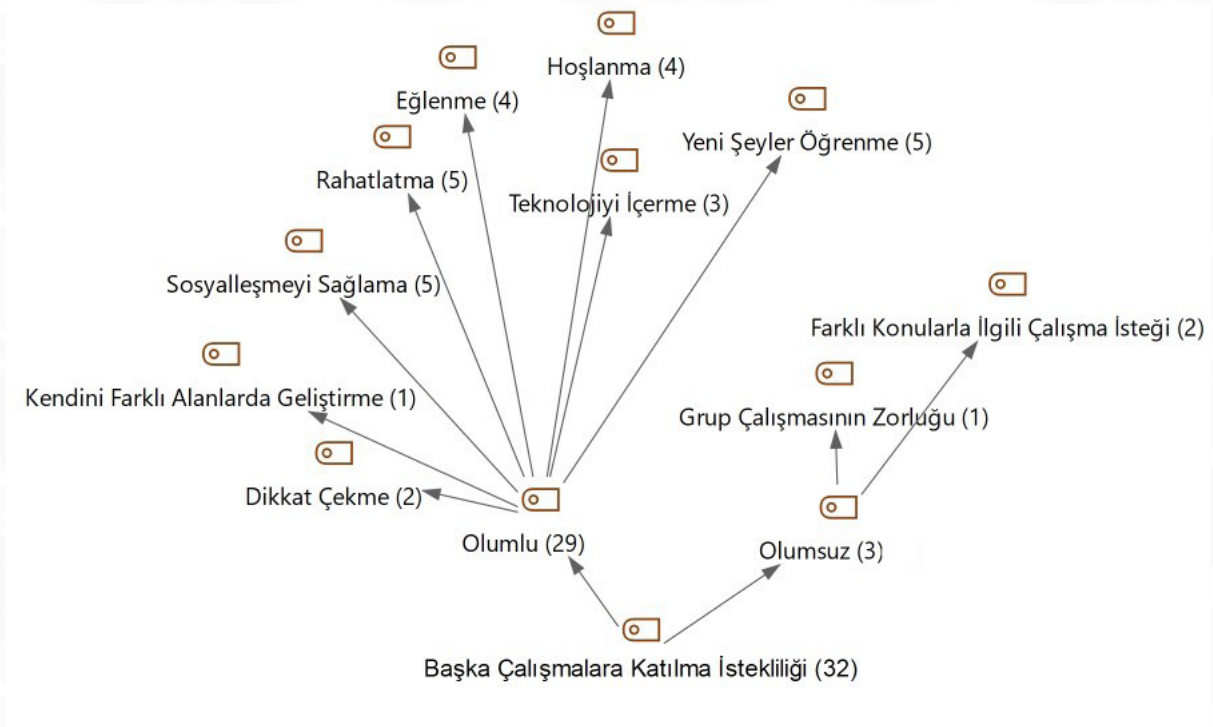
“Bence çalışkanlıkta derslerimize daha çok çalışarak bunu günlük hayatımıza aktarabiliriz. Bir de daha çok ilgilenebilir ve farklı şeyleri de araştırıp bunlarla sunu falan da yapabiliriz. Yani bazı şeyleri de öğrenebiliriz (Ö8).”

“Bence arkadaşlarımıza çeşitli videolar veya resimler gösterebilir ve ‘Sen bu durumda olsaydın ne yapardın?’ diye onlara sorular sorabilirdik. Onların da bir şeyler hissetmesini sağlayabiliriz (Ö9).”

Öğrencilerin buna benzer başka çalışmalara katılım istekliliğine ilişkin görüşlerine dair bulgular Şekil 7’de sunulmuştur.

### Şekil 7

#### Başka Çalışmalara Katılma İstekliliği



Şekil 7’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin grup çalışmalarının sürece etkisine ilişkin olumlu görüşlerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir (f=29). Bu kategorideki en sık tekrar eden kodların “Sosyalleşmeyi Sağlama”, “Rahatlatma” ve “Yeni Şeyler Öğrenme” olduğu belirlenmiştir (f=5). Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Bu çalışmanın bilgisayarla olması, grup çalışması şeklinde olması hem hoşuma gitti hem de farklı şeyler öğrenmemi sağladı (Ö1).”

“Grup çalışması şeklinde ve aynı konularla olacaksa bir daha katılmak istemem çünkü hem yorucu oluyor hem de farklı şeylerle ilgili bir şeyler yapmak isterim (Ö11).”

“Arkadaşlarımızla bir şeyler yapmak beni mutlu etti. Ayrıca rahatça istediğimiz şekilde çalışmamızı yaptık. Bir de bilgisayarda olması da daha çok dikkatimizi çekti (Ö16).”

## **TARTIŞMA VE SONUÇ**

Araştırmanın nicel bulgularına göre öğrencilerin barış, adalet, bilimsellik, farklılıklara saygı, dürüstlük ve toplam değer puanlarında son test lehine anlamlı farklar görülmüştür. Bu durum, yenilikçi etkinliklerle gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerde değer farkındalığını artırabildiğini göstermektedir. Alan yazını incelendiğinde de bu tür etkinliklerin değerler eğitimi açısından olumlu etkiler yarattığı görülmektedir (Akdemir, 2019; Altunel ve Karasu Avcı, 2024; Aslan, 2022; Bal, 2019; Bayırlı, 2018; Çalışkan ve Biter, 2019; Coşkunserçe, 2020; Erdem Zengin, 2014; Ginesar, 2022; Hong vd., 2011; Izgar, 2013; Kanatlı Öztürk, 2018; Keskin ve Öğretici, 2013; Kutlucan, Çakır ve Ünal, 2018; Sevmiş, 2023; Yürük, 2015).

Araştırmanın nitel bulgularında ise öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerinin genellikle olumlu olduğu belirlenmiştir. Web 2.0 araçlarını tanımanın, eğlenerek öğrenmenin ve araçların farklı işlevlerini keşfetmenin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı görülmüştür. Grup çalışmalarına yönelik ifadelerde ise iş bölümüne dayalı çalışma alışkanlığı, empati kurma becerisi geliştirme, güdülenme ve hızlı, etkili öğrenme gibi unsurlar sıkça vurgulanmıştır.

İçerik üretiminin öğrenmeye katkısı bağlamında, özgür seçim hakkı tanınmasının ve değerlerin görsel ya da video içerikleriyle somutlaştırılmasının süreci desteklediği yönünde görüş bildirilmiştir. Değerlerin günlük yaşama aktarımı konusunda ise özellikle çalışkanlık, duyarlılık ve estetik gibi değerlere dair öğrenci yorumlarının daha yoğun olduğu görülmüştür. Sürece dair olumlu deneyimlerin yanı sıra, benzer içerikteki başka etkinliklere katılma istekliliğinin de yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada uygulanan iş birlikli öğrenme modeli, öğrenci görüşlerine de yansımıştır. Alan yazını da incelendiğinde, bu modelin yalnızca karmaşık ya da zor kavramların öğreniminde değil, duyuşsal becerilerin gelişiminde ve grup üyelerinin değer ediniminde de etkili olduğu görülmektedir (Bolling, 1994; Gömleksiz, 1993; Şimşek, Doymuş ve Şimşek, 2008; Yıldız, 1999). Süreç boyunca öğrencilerin görev paylaşımına dayalı bir şekilde çalıştıkları, arkadaşlarına güvendikleri, farklı görüşleri öğrendikleri ve bu görüşlere saygı duydukları anlaşılmaktadır. Böylece öğrenciler yalnızca araştırma yoluyla değil, örtük öğrenme yoluyla da çeşitli değerleri kazanabilmişlerdir.

Bu sonuçlardan hareketle şu öneriler dile getirilebilir:

1. Değerler eğitimi sürecinde yenilikçi ve dijital araçlarla desteklenen yöntemler kullanılabilir. Web 2.0 tabanlı etkinlikler, öğrencilerin değer farkındalığını artırmada etkilidir.
2. Öğrencilerin içerik üretimine katıldığı uygulamalar tercih edilebilir. Görsel-işitsel materyallerle desteklenen etkinlikler, hem katılımı artırır hem de öğrenmeyi kolaylaştırır.
3. Öğrenci merkezli yaklaşımlar, ön planda olmalıdır. Öğrencilerin deneyimleyerek öğrendiği uygulamalar, değerlerin kalıcılığını destekleyebilir.
4. İş birliğine dayalı ve özgür seçime açık etkinlikler farklı düzeylerde uygulanabilir. Böylece değerler eğitime yönelik esnek ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları geliştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akdemir, S. (2019). *İlkokul dördüncü sınıfta felsefe temelli çocuk kitapları yoluyla değerler eğitimine ilişkin bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Altunel, S. ve Avcı, E. K. (2024). Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlar yoluyla bazı kök değerlerin kazandırılması: Bir eylem araştırması. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 925-939.
- Aslan, H. (2024). Siber değerlerin eğitiminde web 2.0 araçları: bir eylem araştırması. *The Journal of Academic Social Science*, 125(125), 254-264.
- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2012). *Okulda değerler eğitimi yöntemler-etkinlikler-kaynaklar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bal, Ö. (2019). *Hayat bilgisi dersi değer eğitiminde örnek olay yöntemi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayırlı, H. (2018). *Hayat bilgisi dersi bağlamında değerler eğitimi: Aile birliğine önem verme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beldağ, A. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Erzurum ili örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 65-89.

- Bolling, A. (1994). Using Group Journals to Improve Writing and Comprehension, *Journal on Excellence in College Teaching*; 5(1), 47-55.
- Coşkunserçe, O. (2020). Değerler eğitiminde video blog kullanımı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 307-343.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2010). *Erken çocukluk döneminde değerler eğitimi*. Nobel Yayıncılık.
- Çalışkan, H. ve Biter, M. (2019). Sosyal bilgiler derslerinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: Bir eylem araştırması. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(1), 1-28.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Şimşek, U. (2005). İş birlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: 1. İş birlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.
- Erdem Zengin, E. (2014). *Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd Edition)*. Sage Publications.
- Ginesar, Ö. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin değerleri kazandırma ve akademik başarıdaki rolü: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi], Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and *Teaching about Values: A review of recent research*. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202.
- Hong, C. J., Hwang, Y. M., Wang, K. C., Hsu, F. T., Chen, J. Y. ve Chan H. C. (2011). Effect of self-worth and parenting style on the planned behavior in an online moral game. *TOJET: The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 10(2), 82-90.

- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton University Press.
- Izgar G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kagan, S. (2001). Teaching for character and community. *Educational Leadership*, 59(2), 50-55.
- Kanatlı Öztürk, F. (2018). *Çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi
- Kapkın, B. (2018). *Etkinlik temelli değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal bilgilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
- Karagöl, E. ve Aydoğan, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Değerler Açısından Türkçe Öğretmenlerinin 5. Sınıflara Önerdiği Çocuk Edebiyatı Kitapları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(1), 73-93.
- Keskin, Y. ve Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde" duyarlılık" değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 143-181.
- Kutlucan, E., Çakır, R. ve Ünal, Y. (2018). Dijital öykü anlatımı ile verilen değerler eğitimine yönelik bir eylem araştırması. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2187-2202
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Sage Publications.
- O'Brien, R. (2001). *An overview of the methodological approach of action research*. In R. Richardson (Ed.), *Theory and practice of action research* (pp.1-13). Joao Pessoa, Brazil.
- Pala, A. (2024). Değerler eğitimi ve yararları. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 6(62), 2158-2161.

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances In Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Sevmiş, B. Y. (2023). *Hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilen değer eğitiminin görsel kültür çalışmaları yoluyla yürütülmesi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. ve Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 13(26), 204-220.
- Yıldız, V. (1999). İş birlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 155-163.
- Yılmaz, M. (2024). *Değerler eğitimi aile öz yeterlik inancı ölçeği geliştirilmesi ve değerler eğitimine yönelik ailelerin görüşleri: Bir karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yürük, S. E. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## SÖZDEN SÖYLEME, GELENEKTEN GELECEĞE: MASAL EVİ'NİN DİL, KÜLTÜR VE DEĞER EDİNİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

**Duygu CEYLAN**

**Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Ayşe Ecevit Masal Evi**  
**toliconasgimi@hotmail.com**



**Bilal CEYLAN**

**Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Veri Madenciliği ve Öğrenme Analitiği**  
**Merkezi**  
**bilalim0842@hotmail.com**

### ÖZET

Sokrates eğitimi “çocuklara erdem ve bilgi kazandırma” olarak tanımlamıştır. Günümüzde bu anlayış, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde karşılık bulmakta; model, akademik başarının ötesinde, millî kültür bilinci gelişmiş ve erdemli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Modelin merkezindeki “Erdem Değer Eylem Modeli”, öğrencilerin bilgiyi değer temelli bir yaşam biçimine dönüştürmelerini ve eyleme geçmelerini hedeflemektedir. Okullar bu sürecin temel aktörleri olsa da tek başına yeterli değildir. Ekşi’ye (2003) göre “İyi karakter otomatik olarak oluşmaz; öğretme, model olma, öğrenme ve uygulama içeren süreçlerle gelişir.” Bu bağlamda Masal Evi uygulaması; çocukların millî kültür ve değerler edinimini, masallar ve atölyeler yoluyla destekleyen özgün bir okul dışı öğrenme ortamı olarak öne çıkmaktadır. Araştırmanın amacı; Masal Evi’nde gerçekleştirilen masal anlatımı, drama, oyun ve sanat atölyelerinin öğrencilerin millî kültür ve değerler edinimi ile dil gelişimine etkilerini incelemektir. Çalışma, Türkçe ve Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar Konferansı’nın “Millî Kültür ve Değer Edinimi Eylem Araştırması” teması kapsamında, Mersin Ayşe Ecevit Masal Evi’ne katılan öğrencilerin öğretmenlerinden elde edilen veriler doğrultusunda yapılandırılmıştır. Masal Evi’nde uygulanan etkinlikler, çocuklara yalnızca sözlü kültür mirasını tanıtmakla kalmayıp, aynı zamanda bu miras içinde yer alan değerleri drama, oyun ve sanat aracılığıyla deneyimleme fırsatı sunmaktadır. Masallar, öğrencilerin değerleri içselleştirmelerini desteklemekte; drama ile öğrenilen bu değerler eyleme dönüşmekte; geleneksel çocuk oyunları ile pekiştirilmekte ve sanat atölyeleri ile estetik düzlemde ifadesini bulmaktadır. Araştırma, Masal Evi’ne öğrencileriyle katılan 151 öğretmenin görüşlerine dayanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, Google Form aracılığıyla hazırlanan 10 soruluk anketle toplanmış; betimsel analiz yöntemiyle frekans ve yüzde dağılımları şeklinde değerlendirilmiştir.

Bulgular, Masal Evi etkinliklerinin öğrencilerin dil gelişimi, kelime dağarcığı, anlatım gücü, sosyal-duygusal gelişimi ve özellikle de değer edinimi ve kültürel miras bilinci üzerinde güçlü etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, Masal Evi'nin değerler eğitimi ile millî kimlik bilincini bütünleştiren etkili ve sürdürülebilir bir öğrenme ortamı sunduğu ve çağdaş eğitim anlayışı içinde iyi bir uygulama modeli olarak değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *masal, dil, millî kültür, değer edinimi*

## GİRİŞ

21. yüzyılın eğitim anlayışı, yalnızca akademik başarıya odaklanmakla kalmayıp millî kültür bilinci gelişmiş, erdemli ve topluma katkı sağlayan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temelini oluşturur. Modelin merkezindeki “Erdem-Değer-Eylem” yaklaşımı, bilgiyi değer temelli bir yaşam pratiğine dönüştürerek davranışa yansıtmayı hedefler. Bu süreçte okullar temel eğitim ortamlarıdır ancak karakter gelişiminin sürdürülebilirliği için deneyim, etkileşim ve süreklilik esaslı okul dışı öğrenme ortamlarının da süreci destekleyici bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Okul dışı ortamlar öğrencilerin karakter ve değer gelişimini sağlamakla birlikte (Bozdoğan ve Yalçın, 2006; Parkin, 1998; Selanik-Ay ve Erbasan, 2016) değerler noktasında öğrencilerin gerçekçi deneyimler yaşamasına da katkıda bulunmaktadır (Yaffey, 1993). Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim sürecinde karakter gelişimine bir diğer etkisi ise yapılan eğitimlerin daha kalıcı olması ve öğrenciler tarafından daha uzun süre hatırlanabilmesidir (Knapp, 2000). Böylelikle okul dışı öğrenme ortamı olarak yapılandırılan Masal Evi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin erdemli birey yetiştirme vizyonuna doğrudan katkı sunan özgün bir uygulama olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırmamızın temel problemi, okul dışı bir öğrenme ortamı olarak yapılandırılan Masal Evi uygulaması aracılığıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin merkezinde yer alan “Erdem-Değer-Eylem Modeli” ışığında millî kültür bilinci, değer edinimi ve dil gelişiminin öğrencilere nasıl daha etkili bir biçimde kazandırılacağı sorusuna odaklanmaktadır. Araştırmada geleneksel masal anlatımı ile bütünleştirilen drama, oyun ve sanat atölyeleri yoluyla değerlerin öğrencilere doğrudan öğretmek yerine deneysel öğrenme yoluyla nasıl içselleştirilebileceği; ayrıca bu uygulamaların, okula alternatif ve destekleyici modeller olarak değer aktarımında nasıl bir işleve sahip olduğu ve bu işlevlerin alternatif eylemlerle nasıl çeşitlendirilebileceği incelenmektedir. Araştırma, çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda, karakter eğitiminde bütüncül, katılımcı ve kültürel temelli yaklaşımların okul dışı ortamlarda nasıl etkinleştirilebileceğini sorgulamaktadır. Masal Evi'nde gerçekleştirilen etkinliklerinin ilki olan masallar, çocuklara sözlü kültür



mirasını tanıtmakla kalmayıp aynı zamanda masal içeriklerine entegre edilen erdem ve değerleri masal kahramanları üzerinden tanıma imkânı sunmaktadır. Helimoğlu Yavuz (2013) masalların içerdiği etik, psikolojik, sosyolojik ve ekonomik mesajlara odaklanarak önemli gözlemler yapmıştır. Etik iletiler arasında yalan, dürüstlük, namus; psikolojik iletiler arasında sabır, kararlılık, umut, özeleştiri; iyilik-kötülük, paylaşım, saygı gibi konular; sosyolojik iletiler arasında aile, hak hukuk, adalet, insan ilişkileri yer almaktadır. Yavuz'a göre masalların içerdiği bu temalar, değerler ve olaylar, toplumun gerçekleriyle örtüşerek masalları önemli bir eğitici araç hâline getirmiştir. Dolayısıyla nesilden nesile kültür aktaran, kolektif bilincin sınanmış deneyimleri olan masallar insanı değiştirmeye dönüştürmeye muktedirdir denilebilir.

Masaldan sonra gelen drama atölyeleri, "Erdem-Değer-Eylem Modeli"nin en etkili uygulama alanlarından biri olarak çocukların karakter gelişimini desteklemektedir. Öğrenciler, masal karakterlerini canlandırarak toplumsal rolleri deneyimlemekte, değerleri yaparak ve yaşayarak öğrenmektedirler (Fazlıoğlu, 2011). Bu süreç aynı zamanda çocukların sosyalleşme ve dili etkili kullanma becerilerini geliştirmektedir (Güngör ve Ateş, 2019).

Ardından gelen geleneksel çocuk oyunları atölyesi, öğrencilerin değerleri eğlenceli ve etkileşimli bir ortamda pekiştirmelerini sağlamakta; empati, iş birliği ve saygı gibi sosyal becerilerin gelişimini desteklemektedir (Aksoy, 2018). Oyunlar aracılığıyla çocuklar kurallara uymayı, sorumluluk almayı ve takım çalışması yapmayı öğrenmektedir.

Programın sonunda yer alan sanat atölyelerinde ise öğrenciler, masalda işlenen değerlere yönelik estetik ve yaratıcı ürünler ortaya koymakta; böylece bu değerleri zihinsel, duygusal ve sanatsal düzeyde içselleştirmektedirler. Sanat eğitimi, duygudaşlık, estetik bakış açısı ve toplumsal duyarlılığın gelişimine katkı sunmaktadır (Mercin ve Diksoy, 2016).

Yani masallarla sunulan değerler, drama atölyelerinde eyleme dönüşmekte, geleneksel çocuk oyunları aracılığıyla sosyal becerilerle pekiştirilmekte ve sanat etkinlikleri sayesinde estetik duyarlılıkla bütünleşerek ifade bulmaktadır. Ayrıca bu kazanımlar yalnızca Masal Evi ile sınırlı kalmamakta, öğretmen rehberliğinde yürütülen okul projeleri ve "Aile Yılı" kapsamında ebeveyn katılımıyla okul ve ev ortamlarında da pekiştirilmektedir. Böylece Masal Evi, yalnızca bir okul dışı öğrenme ortamı değil, aynı zamanda değerlerin günlük yaşama entegre edildiği sürdürülebilir bir değer aktarım modeli olarak öne çıkmaktadır. Geleneksel ve kültürel mirasın modern pedagojik yöntemlerle harmanlandığı bu uygulamalar, çocukların değerleri yalnızca öğrenmesini değil, aynı zamanda içselleştirip yaşantısına yansıtmasını sağlamakta; bireyin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal gelişimini destekleyerek Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflediği "yetkin ve erdemli birey" idealine katkı sunmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, Masal Evi’nde gerçekleştirilen masal anlatımı, sanat, drama ve geleneksel oyun atölyeleri aracılığıyla yürütülen etkinliklerin, öğrencilerin dil gelişimi, değer edinimi ve estetik duyarlılıkları üzerindeki etkilerini bilimsel olarak incelemek, araştırmak ve tartışmaktır. Masalların sözlü kültürün taşıyıcısı olarak hem kültürel aktarım hem de dil gelişiminde üstlendiği işlev dikkate alınarak geleneksel anlatıların eğitim ortamlarında pedagojik araç olarak nasıl daha etkili kullanılabileceğine ilişkin bilimsel veriler elde edilmesi hedeflenmektedir.

Araştırma, Türkçe ve Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar Konferansı’nın “Millî Kültür ve Değer Edinimi Eylem Araştırması” teması doğrultusunda şekillendirilmiş olup Mersin Ayşe Ecevit Masal Evi’ne katılan öğrencilerin öğretmenlerinden elde edilen verilerle yapılandırılmıştır. Araştırma kapsamında Masal Evi’nde gerçekleştirilen atölyelerin, öğrencilerin millî kültür ve değerler edinimi, dil gelişimi ve sosyal-duygusal becerileri üzerindeki etkileri çok boyutlu olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, Masal Evi’nin öğrencilerin karakter, dil ve kültürel gelişiminde önemli bir katkı sunduğunu göstermekte; bu tür okul dışı öğrenme ortamlarının, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin bütüncül eğitim vizyonu ile tutarlı şekilde, eğitim sistemine entegre edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak Masal Evi, masal anlatımı, drama, oyun ve sanat etkinliklerini bir araya getiren yapısıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin karakter gelişimini desteklemektedir. Değerlerin deneyimsel yollarla öğretilmesi ve bu süreçlerin hem okulda hem evde sürdürülebilir hâle getirilmesi, Masal Evi’ni çağdaş eğitim anlayışı içinde güçlü ve etkili bir uygulama örneği hâline getirmektedir. Bu çok yönlü eğitim yaklaşımı, Türkiye’nin geleceğini inşa edecek bireylerin erdem temelli bir toplumsal sorumluluk bilinciyle yetişmesine anlamlı bir katkı sunmaktadır.

### **Araştırmanın Önemi**

Bu çalışma, masallar ve etkileşim temelli atölye etkinliklerinin (sanat, drama, oyun) öğrencilerin dil gelişimi, millî kültür bilinci ve değer kazanımı üzerindeki etkilerini kuramsal temellere dayandırarak incelemesi bakımından önem taşımaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimdeki rolüne ışık tutan araştırma, değerler eğitiminin yeniden yapılandırılmasına ve pedagojik uygulamaların zenginleştirilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle çalışma hem uygulayıcılara hem de eğitim politikası geliştiricilere yol gösterici niteliktedir.

## YÖNTEM

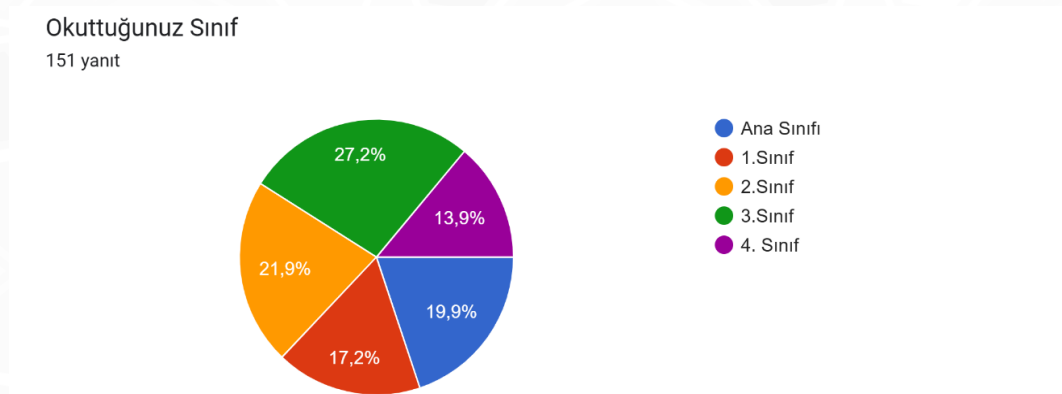
Bu çalışma, Mersin ilinde görev yapan öğretmenlerin belirli bir konuya ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan nicel bir araştırmadır. Araştırmanın verileri, Google Form üzerinden hazırlanan 10 soruluk bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Ankette her soru için “Evet”, “Hayır” ve “Kısmen” şeklinde üç seçenek sunulmuştur. Bu seçenekler, katılımcıların görüşlerini net bir şekilde ifade edebilmelerine olanak sağlamak amacıyla belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, Mersin ilinde görev yapan 151 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Mersin Masal Evi’ne okul öncesi ve ilkököl kademesinde öğrencileriyle gelerek etkinliklere katılan bütün öğretmenlere uygulanmıştır. Bu araştırmada, toplanan veriler, nicel veri analizi yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Anketteki her bir soruya verilen yanıtlar, frekans ve yüzde dağılımları şeklinde analiz edilmiştir.

## BULGULAR VE YORUMLAR

### Grafik 1

*Masal Evi’nde Etkinliklere Katılan Sınıf Düzeyleri*



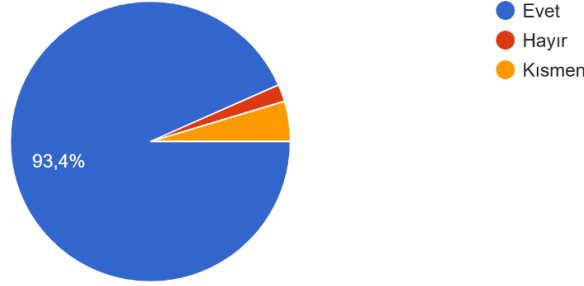
Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde en yüksek katılım oranının %27,2 ile 3. sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla %21,0 ile 2. sınıf, %19,9 ile anasınıfı, %17,2 ile 1. sınıf ve %13,9 ile 4. sınıf öğretmenleri takip etmektedir. Bu dağılım, özellikle erken çocukluk döneminde masal ve geleneksel anlatıların daha yoğun bir şekilde kullanıldığını göstermektedir.

## Grafik 2

### Masal Evi'nde İşlenen Değerlerin Öğrencilerin Sosyal İlişkilerine Etkisi

1. Sınıf dışı etkinlik alanı olan Masal Evi'nde işlenen değerlerin öğrencinizin sosyal ilişkilerinde olumlu yönde bir değişim sağladığını düşünüyor musunuz?

151 yanıt



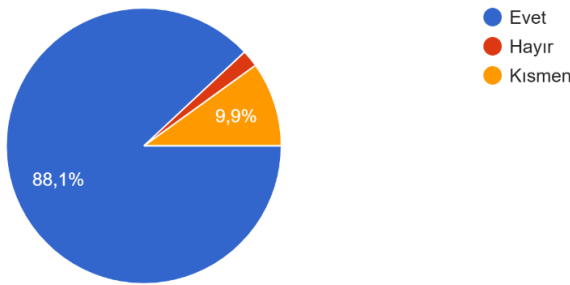
Araştırmada yer alan anketin ilk sorusuna ilişkin bulgular, Masal Evi'nde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sosyal ilişkilerine olumlu katkı sunduğunu göstermektedir. Soruya verilen yanıtlar incelendiğinde katılımcıların %93,4'ü «Evet» seçeneğini işaretlemiş, bu da büyük çoğunluğun Masal Evi'nin öğrencilerin sosyal gelişimi üzerinde pozitif bir etkisi olduğuna inandığını ortaya koymuştur. Katılımcıların çok az bir kısmı (%3,3) "Kısmen" ve %3,3'ü ise "Hayır" yanıtını vermiştir. Bu sonuçlar, masal anlatımı ve eş zamanlı yürütülen sanat, drama ve oyun atölyelerinin öğrencilerin yalnızca akademik değil, sosyal beceriler ve değer kazanımları açısından da kayda değer etkiler yarattığını desteklemektedir. Bulgular, Masal Evi'nin öğrencilerin sosyal etkileşim ve iş birliği becerilerini güçlendirme potansiyelini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

## Grafik 3

### Masal Evi'nde Anlatılan Masalların Öğrencilerin Kelime Dağarcığına Etkisi

2. Masal Evi'nde anlatılan masallar öğrencinizin kelime dağarcığının artmasına ve kültür taşıyıcısı olan dilin gelişimine katkı sağladı mı?

151 yanıt

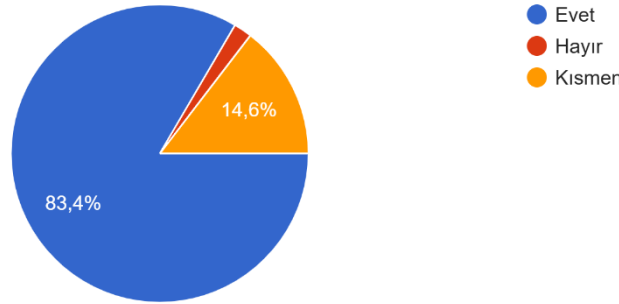


Ankette yer alan ikinci soruya ilişkin elde edilen bulgular, Masal Evi'nde anlatılan masalların öğrencilerin dil gelişimi üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Soruya verilen yanıtların %88,1'i "Evet" şeklinde olmuştur. Bu sonuç, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun, masalların dil zenginliğini artırıcı ve kültürel aktarımı destekleyici rolünü olumlu değerlendirdiğini göstermektedir. Katılımcıların %9,9'u "Kısmen" ve yalnızca %2'si "Hayır" yanıtını vermiştir. Bu bulgu, Masal Evi'nde uygulanan masal anlatım etkinliklerinin öğrencilerin kelime dağarcığını genişlettiğini ve dilin kültürel bir taşıyıcı olarak gelişimine somut katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bu veriler, geleneksel anlatıların eğitim ortamlarında çocukların dil ve kültür edinimini desteklemede etkili bir araç olduğunu doğrulamaktadır.

#### Grafik 4

##### Masal Evi'nin Öğrencilerin Kendilerini İfade Etme Becerisine Etkisi

3. Öğrencinizin Masal Evi deneyimi sonrasında öğrencinizin milli kültürü ile ilgili kendi duygu ve düşüncelerini daha açık ve etkili bir biçimde ifade etme becerisinde gelişim gözlemlediniz mi?  
151 yanıt



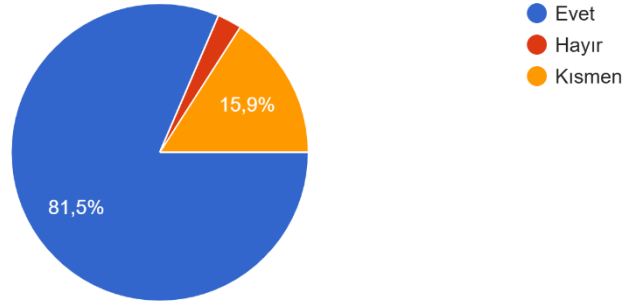
Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular, Masal Evi uygulamasının öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bu soruya verilen yanıtların %83,4'ü "Evet" şeklinde olmuştur. Bu oran, uygulamanın öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırmakla kalmayıp aynı zamanda ifade yetilerini de güçlendirdiğini göstermektedir. Katılımcıların %14,6'sı "Kısmen" yanıtını verirken yalnızca %2'lik bir kesim "Hayır" seçeneğini işaretlemiştir. Bu sonuçlar, Masal Evi'nde yürütülen masal anlatımı ve sanatsal etkinliklerin çocukların milli kültür bilinci ile duygusal ve düşünsel ifade kapasitelerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle masalların, öğrencilerin kendi kültürel değerlerini anlamlandırarak kişisel duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilmelerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

## Grafik 5

### Masal Evi'nin Öğrencilerin Hikâye Anlatma, Masal Oluşturma ve Yaratıcılıklarına Etkisi

4. Öğrencinizin Masal Evi sonrasında hikâye anlatma, masal oluşturma ve yaratıcılıklarında artış oldu mu?

151 yanıt



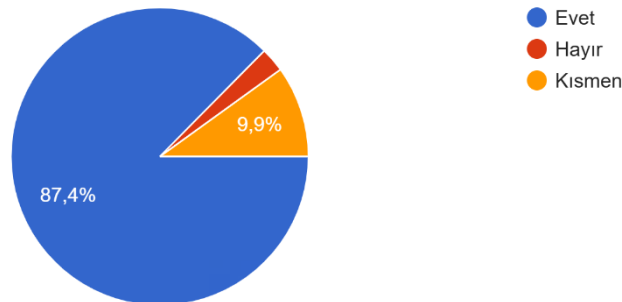
Araştırmada yer alan bu bulgu, Masal Evi uygulamasının öğrencilerin yaratıcı ifade becerileri üzerindeki etkisini somut biçimde ortaya koymaktadır. Soruya verilen yanıtların %81,5'inin "Evet" olması, Masal Evi'nde yürütülen etkinliklerin çocukların yaratıcı düşünme ve anlatım yetilerini güçlendirdiğini göstermektedir. Katılımcıların %15,9'u "Kismen" yanıtını verirken yalnızca %2,6'sı "Hayır" yanıtını işaretlemiştir. Bu durum, masal anlatımı ve yaratıcı drama gibi sanatsal etkinliklerin çocukların hayal gücünü ve üretkenliğini destekleyerek hikâye kurgulama, olay örgüsü oluşturma ve karakter yaratma gibi üst düzey dil ve düşünme becerilerinde gözle görülür bir gelişme sağladığını göstermektedir. Bulgular, aynı zamanda geleneksel anlatıların modern eğitim ortamlarında sadece kültürel aktarıma değil, çocukların özgün ve yaratıcı ifade kapasitesine de önemli katkılar sunduğunu desteklemektedir.

## Grafik 6

### Masal Evi'nin Öğrencilerin Grup Çalışmaları ve İş Birliğine Etkisi

5. Masal Evi'ne katıldıktan sonra öğrencilerinizin grup çalışmalarına, iş birliği içerisinde daha istekli katıldığını gözlemlediniz mi?

151 yanıt



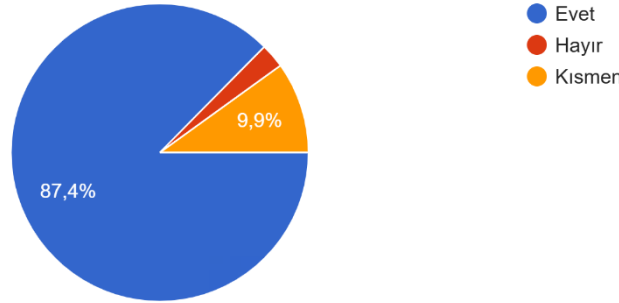
Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu ise Masal Evi uygulamasının öğrencilerin sosyal etkileşim ve iş birliği becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Soruya verilen yanıtların %87,4'ünün "Evet" şeklinde olması, bu etkinliklerin öğrencilerin grup içi dayanışma ve ortak çalışma kültürünü olumlu yönde desteklediğini göstermektedir. Katılımcıların %9,9'u "Kısmen" ve yalnızca %2,6'sı "Hayır" yanıtını vermiştir. Bu sonuçlar, Masal Evi'nde gerçekleştirilen atölyelerin çocukların toplumsal etkileşim ve birlikte çalışma becerilerinde güçlü bir fark yarattığını ortaya koymaktadır. Özellikle masalların ve drama tabanlı etkinliklerin, öğrenciler arasında empati ve yardımlaşma duygusunu geliştirdiği ve çocukların grup dinamiklerine uyum sağlama konusunda daha istekli olduklarını desteklemektedir. Bu bulgu, araştırmanın genel amacı doğrultusunda, kültürel değerlerin ve toplumsal becerilerin eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kazandırılabilceğini de kanıtlamaktadır.

### Grafik 7

#### Masal Evi'nin Öğrencilerin Millî Kimlik ve Kültürel Miras Bilinci Kazanımına Etkisi

6. Masal Evi'nin öğrencinizin millî kimlik ve kültürel miras bilinci kazanmasına katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

151 yanıt

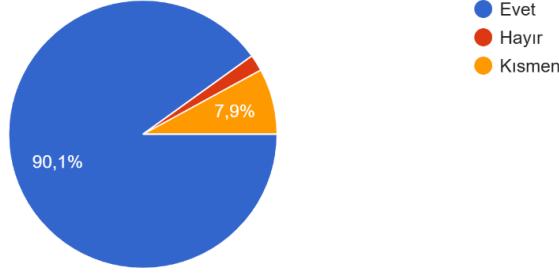


Çalışmada yer alan bu bulgu, Masal Evi uygulamasının öğrencilerin millî kimlik ve kültürel miras bilinci üzerindeki etkisini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Soruya öğretmenlerin %87,4'ü "Evet" yanıtını vermiştir. Bu oran, Masal Evi etkinliklerinin öğrenciler üzerinde millî ve manevi değerler açısından güçlü bir etki yarattığını ve kültürel farkındalık gelişimini desteklediğini göstermektedir. Yanıtlarda %9,9 oranında "Kısmen" ve yalnızca %2,6 oranında "Hayır" seçeneğinin işaretlenmiş olması, uygulamanın genel anlamda başarılı bir kültürel aktarım modeli sunduğuna işaret etmektedir. Masalların geleneksel bir anlatım türü olarak millî kimlik ve kültürel mirasın çocuklara kazandırılmasında etkin bir rol üstlendiği bu sonuçla da desteklenmektedir. Ayrıca bu bulgu Masal Evi uygulamasının, çocukların kökleriyle bağ kurmalarını sağlayarak toplumsal aidiyet ve kültürel bilinci güçlendirdiğini de ortaya koymaktadır.

## Grafik 8

### Masal Evi'nin Öğrencilerin Değerleri İçselleştirerek Erdemli Birey Olma Bilincine Etkisi

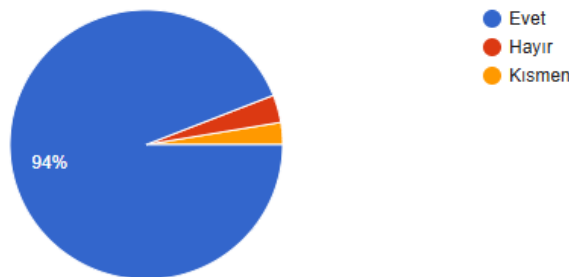
7. Bütüncül bir eğitim modelini temel alan Masal Evi'nde anlatılan masalların ve gerçekleştirilen atölyelerin, öğrencinizin değerleri içselleştirerek e...ımlaşma, sabır vb.) pekiştirmesine katkı sağladı mı?  
151 yanıt



Araştırma kapsamında elde edilen veriler, Masal Evi uygulamasının öğrencilerin erdemli birey olma yolunda kazandıkları ahlaki ve toplumsal değerler üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu soruya katılımcıların %90,1'i "Evet" yanıtını vermiştir. Bu oran, Masal Evi'nin çocukların bireysel ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmelerine, evrensel ve millî değerleri benimsemelerine ciddi katkı sunduğunu göstermektedir. %7,9 oranındaki "Kismen" yanıtı, bazı öğrencilerde bu etkilerin daha sınırlı düzeyde gözlemlendiğini düşündürmektedir. Yalnızca %2,6'lık bir kesimin "Hayır" cevabı vermesi ise Masal Evi'nin genel anlamda güçlü bir değer eğitimi modeli sunduğunu desteklemektedir. Bulgular, masalların yalnızca kültürel aktarımı değil, aynı zamanda erdemli bireyler yetiştirme yolunda da etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Masal Evi uygulaması, bütüncül bir eğitim yaklaşımıyla öğrencilerin karakter ve değer gelişimini desteklemektedir.

## Grafik 9

8. Okul dışı etkinlik ortamı olarak Masal Evi'nde edinilen değerlerin sürdürülebilirliği için, okul ve aile ortamında pekiştirilmesi ve küçük projelerle desteklenmesi, öğrencinizin bu kazanımları kalıcı hale getirmesi açısından önemli midir?  
151 yanıt





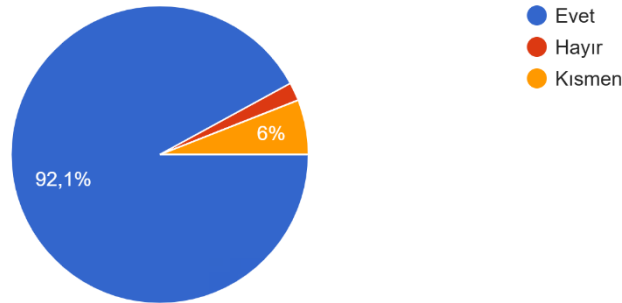
Araştırmada elde edilen bulgular, Masal Evi'nde gerçekleştirilen etkinliklerin okul ve aile ortamlarında desteklenmesinin, öğrencilerin edindikleri kazanımların kalıcılığı açısından kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu soruya katılımcıların %94'ü "Evet" yanıtını vererek eğitimin yalnızca sınıf içiyle sınırlı kalmaması gerektiğine dikkat çekmiştir. %2,6 oranında "Kısmen" ve %3,3 oranında "Hayır" yanıtı veren azınlık ise bazı durumlarda farklı değişkenlerin etkili olabileceğine işaret etmektedir. Elde edilen bu bulgu, Masal Evi gibi yapılandırılmış okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin millî kimlik, kültürel miras ve toplumsal değerlerle bağ kurmalarında etkili olduğu kadar, bu etkilerin okul ve aile tarafından da desteklenerek sürdürülebilir kılınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Masal Evi uygulaması, sadece kısa süreli bir kazanım değil, sistematik olarak desteklendiğinde öğrencilerin erdemli ve kültürel bilince sahip bireyler olarak yetişmelerine katkı sunan güçlü bir araç olarak değerlendirilmektedir.

### Grafik 10

*Masal Evi Sanat Atölyelerinin Öğrencilerin Estetik Duyarlılığı ve Yaratıcılığının Gelişmesine Etkisi*

9. Masal Evi'ndeki sanat atölyeleri, öğrencinizin estetik duyarlılığı ve yaratıcılığının gelişmesine katkı sağladı mı?

151 yanıt

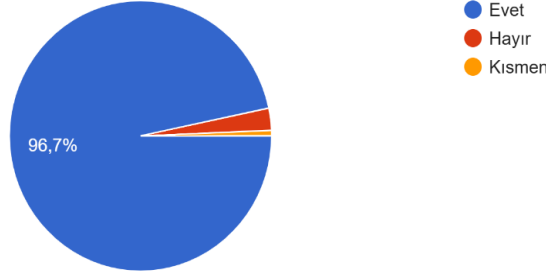


Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, Masal Evi'nde yürütülen sanat atölyelerinin öğrencilerin estetik duyarlılığı ve yaratıcılıklarının gelişimine önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu soruya öğretmenlerin %92,1'i "Evet" yanıtını verirken, %6'sı "Kısmen" ve yalnızca %1,9'u "Hayır" yanıtını vermiştir. Elde edilen veriler, Masal Evi'nde yürütülen sanat temelli etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılığını teşvik ettiğini ve estetik duyarlılıklarını geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Sanat, masal ve drama gibi disiplinlerin bütüncül bir modelle sunulması, öğrencilerin hem kültürel değerleri öğrenmelerine hem de duygusal ve estetik bakış açılarını geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Bu kazanımların, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişim süreçlerine olumlu etkiler sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## Grafik 11

### Masal Evi Etkinliklerinin Öğrencilerin Değerleri Öğrenmesine Etkisi

10. Okul dışı öğrenme ortamı olan Masal Evi etkinlikleri, öğrencinizin değerleri öğrenmesine kat sağlarken, aynı zamanda etkinliklerden mutlu ve keyif almış bir şekilde ayrılmasına vesile oldu m 151 yanıt



Araştırmada elde edilen bulgular, Masal Evi'nin yalnızca öğrencilerin değer eğitimi süreçlerine katkı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin duygusal doyumunu da desteklediğini göstermektedir. Bu soruya ise öğretmenlerin %96,7'sinin «Evet» yanıtını vermesi, Masal Evi'nin eğitsel olduğu kadar duygusal ve motivasyonel açıdan da güçlü bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. %0,7 oranında «Kısmen» ve %2,6 oranında «Hayır» yanıtı ise bu etkinin neredeyse tüm katılımcılar tarafından olumlu değerlendirildiğini göstermektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarında çocukların eğlenerek öğrenmesi, kazanımların içselleştirilmesini kolaylaştırmakta ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu durum, Masal Evi'nin geleneksel anlatılar ile sanat ve oyun temelli etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine çok yönlü katkı sunduğunu ve öğrenme süreçlerinden memnuniyet duymalarını desteklediğini ortaya koymaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu eylem araştırmasında, Masal Evi'nde yürütülen masal anlatımı, drama, oyun ve sanat atölyelerinin öğrencilerin millî kültür bilinci ve değer edinimine katkısı çok yönlü olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bu etkinliklerin öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirerek dil becerilerini artırdığını ve kültürel değer aktarımında etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin iş birliği, empati ve toplumsal dayanışma gibi sosyal değerleri benimsediği gözlemlenmiştir.

Araştırma bulguları, Masal Evi'nin öğrencilerde aidiyet duygusunu pekiştirdiğini ve geleneksel değerlerin içselleştirilmesine anlamlı katkı sunduğunu göstermektedir. Özellikle dürüstlük, yardımlaşma ve sabır gibi erdemlerin öğrencilerin davranışlarına yansıdığı tespit edilmiştir.

Sanat atölyelerine ilişkin veriler ise öğrencilerin estetik duyarlılık, yaratıcılık ve sanatsal ifade becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin etkinliklerden memnuniyetle ayrıldıkları göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme ortamlarının bilişsel olduğu kadar duygusal ihtiyaçlara da yanıt vermesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayanarak Masal Evi gibi okul dışı öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılması ve okul-aile iş birliği ile daha da sürdürülebilir hâle getirilmesi önerilmektedir. Öğrencilerin kazanımlarını kalıcılaştırmak için okul içi projeler ve aile katımlı etkinliklerin artırılması gerekmektedir. Ayrıca geleneksel masallar ve yaratıcı atölyelerin eğitim programlarına ve müfredata entegre edilerek öğrencilerin hem kültürel miras hem de erdem temelli değerlerle donatılması önerilmektedir. Sonuç olarak Masal Evi'nin öğrencilerin millî ve manevi değerlerle bütünleşmiş erdemli bireyler olarak yetişmelerine katkı sunduğu ve bu tür uygulamaların çağdaş eğitim anlayışında önemli bir yer tuttuğu sonucuna ulaşılmıştır.

## KAYNAKÇA

- Aksoy, Ayşe Belgin (2018). *Erken çocukluk döneminde oyun ve oyunun gelişimsel katkıları*. (ed: Ayşe B. Aksoy, Hale Dere Çiftçi), Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri. Pegem Akademi.
- Bozdoğan, A. E. ve Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Enerji parkı. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (7), 95-114. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egeefd/issue/4915/67282>
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Fazlıoğlu, Y., (2011). Dramanın çocuk gelişimine etkisi. *İlköğretimde Drama*. 64, (1. Baskı), ed. Aysel Köksal Akyol, Kriter Yayınları.
- Güngör, E. B., A., Ateş. Okul öncesi çocuk gelişiminde yaratıcı dramanın katkıları. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/ Journal of World of Turks*, 11/ 2019, (1): 185-199.
- Helimoğlu Yavuz, M. (2002). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. Kültür Bakanlığı Yayınları
- Knapp, D. (2000). Memorable Experiences of a Science Field Trip. *School Science and Mathematics*, 100 (2), 65–72. doi:10.1111/j.1949-8594.2000.tb17238.x
- Mercin L. ve Diksoy İ. (2016). Yenilenen görsel sanatlar dersi öğretim programının grafik tasarım öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Hitit Üniversitesi Uluslararası Geçmişten Geleceğe Sanat Sempozyumu-Çorum*.
- Yaffey, D. (1993). The value base of activity experience in the outdoors. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 10 (3), 9-11. Erişim adresi: <https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/19941801870>

## GEÇMİŞİN MELODİLERİ, GELECEĞİN KELİMELERİ: KÜLTÜREL MİRAS ARACILIĞIYLA YABANCI DİL ÖĞRENİMİ

**Ebru ALTUNDIŞ**

**Kayseri/Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezi**

**ebrualtundis@gmail.com**



### ÖZET

Dil, yalnızca bir iletişim aracı değil, toplumların kültürel ve ahlaki değerlerini gelecek nesillere aktaran temel bir yapıdır. Bu yönüyle dil eğitimi, bireylerin sadece bir dili öğrenmeleri değil, aynı zamanda o dile ait düşünce yapısı, yaşam tarzı ve kültürel değerlerle tanışmaları sürecidir. Bu süreçte sadece hedef dilin kültürel unsurlarına yer vermek yeterli değildir; öğrencilerin kendi kültürel değerlerini de öğrenme sürecine dâhil etmek, hem dilin daha derinlemesine içselleştirilmesini hem de öğrenme motivasyonunun artmasını sağlar. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde kültürel mirasın aktif şekilde kullanılması, öğrencilerin hedef dile maruz kalırken kendi millî kimlikleriyle de bütünleşmelerine olanak tanır. Dil öğretiminde tarihi yapılar, müzeler, masallar, deyimler, türküler gibi unsurlardan yararlanmak; öğrencilerin hem hedef dile hem de kendi kültürel miraslarına daha güçlü bir bağ ile yaklaşmasını sağlayarak öğrenme sürecini daha anlamlı ve kalıcı hâle getirmektedir. Bu çalışmada, Kayseri’de bulunan ve tıp tarihi açısından önemli bir yapı olan Gevher Nesibe Şifhanesi bağlamında kültürel miras temelli bir yabancı dil öğretim modeli geliştirilmiş, bu modelin öğrencilerin dil becerileri ve kültürel farkındalıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, Kayseri BİLSEM’de öğrenim gören 20 yedinci sınıf öğrencisiyle yürütülen bir eylem araştırmasına dayanmaktadır. İngilizce öğretim programında yer alan «sağlık» teması, Kayseri’deki tarihi Gevher Nesibe Şifhanesi ile ilişkilendirilmiş ve dört temel dil becerisi (dinleme, okuma, konuşma, yazma) merkeze alınarak etkinlikler tasarlanmıştır. Uygulama sürecine ilişkin veriler, ders içi gözlemler yoluyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma, öğrencilerin dil becerilerinde ilerleme sağladıklarını ve kültürel kimlikleriyle yabancı dili ilişkilendirdiklerinde daha anlamlı ve kalıcı öğrenme gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca sınıf dışı öğrenme ortamı, öğrencilerin dili sosyal aktörler olarak eylem odaklı kullanmalarına katkı sağlamıştır. Sonuç olarak kültürel miras odaklı yabancı dil öğretiminin, hem dil gelişimi hem de millî değer bilincinin artırılması açısından çift yönlü katkı sunduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, dil öğretim stratejilerinde kültürel unsurların aktif kullanımı ve okul dışı öğrenme ortamlarının teşvik edilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** yabancı dil öğretimi, kültürel miras, millî değerler, dil-kültür ilişkisi

## GİRİŞ

Dil yalnızca bir iletişim aracı değil, toplumların kültürel ve ahlaki değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılmasında temel bir unsurdur (Özen, 2024). İnsan topluluklarının duygu, düşünce, hayal ve tecrübelerini aktardığı bir araç olan dil, aynı zamanda sözlü ve yazılı kültür aktarımının ana taşıyıcısıdır (Ünalın, 2014). Kültürün edebî, sanatsal, tarihî ve dinî unsurlarının dile yansması, dilin toplumun ortak hafızasını oluşturmadaki rolünü pekiştirmektedir. Bu bağlamda dil ile kültür arasındaki karşılıklı etkileşim, bireyin topluma uyum sürecinde ve kimlik kazanımında belirleyici olmaktadır (Çiftçi, Batur, & Keklik, 2013). Fişekçioğlu'na (2019) göre bireyin yalnızca bir dil öğrencisi olarak değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bir aktör olarak yetişmesi, dil eğitiminin temel hedeflerinden biri olmalıdır. Bu bakış açısı, bireyin dil öğrenimini sadece gramer bilgisiyle sınırlı bir süreç olarak değil, kültürel bir katılım ve toplumsal etkileşim süreci olarak değerlendirmektedir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (Council of Europe, 2020) de bu anlayışı desteklemekte ve dil öğreniminde eylem odaklı yaklaşımı ön plana çıkarmaktadır. Bu çerçevede "öğrenen" ve "sosyal aktör" kavramları merkeze alınarak bireyin dili, gerçek yaşamın içinde, toplumsal roller ve kültürel etkileşimlerle kullanması hedeflenmektedir. Kültür, bir milletin tarihsel süreçte oluşturduğu ve dil yoluyla aktardığı maddi ve manevi değerlerdir. Bu değerleri; sanat, edebiyat, yaşam biçimi, inanç, örf, adet ve kurallar gibi öğelerin birikimi oluşturur. Bu birikim, bireylerin kimlik oluşumunda ve toplumla bütünleşmesinde önemli rol oynar (Akyıldız & Olgun, 2020). Dil ve kültür, birbirini besleyen ve birlikte gelişen iki temel öge olarak özellikle yabancı dil öğretiminde birbirinden bağımsız düşünülemez. Bu bağlamda dil öğrenme süreci aynı zamanda bir kültürlenme süreci olarak da işlev görmektedir, bireylerin farklı kültürleri tanıması, anlaması ve onlarla etkileşime geçmesi sağlanmaktadır (Aybirdi Yazıcı, 2024). Bu nedenle çağdaş dil öğretimi yaklaşımları, dilin kültürel boyutunu göz ardı etmeyen, öğrenciyi hem dilsel hem kültürel anlamda donatan bütüncül bir anlayışı benimsemelidir.

Yabancı dil öğretimi, yalnızca dilin yapısal ve dil bilimsel özelliklerinin kazandırılmasıyla sınırlı olmayan; bireyin kültürel, toplumsal ve zihinsel gelişimini de içeren çok boyutlu bir süreçtir. Her dil, kendi içinde özgün bir yaşam biçimini, düşünce sistemini ve değer dünyasını taşır. Bir dili öğrenmek sözcükleri ve dil bilgisi kurallarını öğrenmekten ibaret değil, o dilin yaşadığı kültürle de bütünleşmektir (Alpar, 2013). Dolayısıyla yabancı dil öğretimi, aynı zamanda kültürler arası bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmelidir. Öğrencinin hedef dilin kültürünü tanımasının yanı sıra kendi kültürel değerlerini de öğrenme sürecine dâhil edebildiği bir model, hem dil hem de kimlik gelişimi açısından daha derinlikli ve kalıcı

kazanımlar sunar. Bu bağlamda yalnızca hedef kültürü merkez alan geleneksel yaklaşımlar yerine, öğrencinin kendi kültürel zemininden yola çıkan ve yerel kültürel öğeleri de yabancı dil öğretiminde araç olarak kullanan bütüncül bir yaklaşım benimsenmelidir. Touraine'in (2005) vurguladığı gibi bireyin kendi yaşantısından izler taşıyan öğrenme ortamları, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi destekler. Özellikle kültürel unsurların yabancı dil öğretiminde etkin biçimde kullanılması, öğrencilerin yalnızca motivasyonunu artırmakla kalmaz, aynı zamanda millî kimlik bilincinin güçlenmesine de katkı sağlar. Bu sayede öğrenciler, kendi kültürel kimliklerini yabancı dil aracılığıyla ifade etme becerisi kazanırken bir yandan da diğer kültürlerle sağlıklı bir iletişim kurma yeterliklerini geliştirirler (Ayyıldız & Olğun, 2020). Dil öğretiminin kültür aktarımıyla bütünleştiği bir diğer önemli boyut ise öğrencilerin farklı kültürleri tanıma, karşılaştırma ve değerlendirme yetkinlikleridir. Bu süreç, aynı zamanda hoşgörü, empati ve kültürel duyarlılık gibi değerlerin de gelişmesini sağlar. Güleç ve Ömeroğlu'na (2020) göre bu tür beceriler, öğrencilerin dünyaya çok kültürlü bir perspektiften bakabilmesini ve farklılıklara saygı duymasını mümkün kılar. Kültürler arası iletişim yaklaşımı çerçevesinde ele alındığında bu süreç, sadece dilsel bir yeterlik kazandırmakla kalmaz; davranışsal farkındalık, eleştirel düşünme, empati kurma ve karşılıklı anlayış geliştirme gibi üst düzey sosyal ve duygusal becerilerin de gelişimine hizmet eder (Zeyrek, 2020). Böylelikle yabancı dil öğretimi, öğrencilerin hem bireysel gelişimini hem de kültürler arası etkileşimini destekleyen çok yönlü bir eğitim alanına dönüşür.

Ancak kültür öğretiminin yalnızca sınıf içi materyallerle sınırlı kalması, öğrencilerin dili doğal bağlamlarında deneyimlemelerini kısıtlamaktadır. Bu nedenle sosyal ve kültürel yaşam alanlarının öğrenme süreçlerine entegre edilmesi, hem dil öğretimi hem de kültür aktarımını güçlendirecektir (Uygur, 2019). Masallar, deyimler, türküler, tarihi yapılar ve müzeler gibi kültürel değerlerin ders içeriğine dâhil edilmesi, öğrencilerin hem kendi kültürel kimliklerine bağlılık geliştirmelerine hem de hedef dili daha etkili ve anlamlı bir biçimde öğrenmelerine katkı sağlar (Okur & Keskin, 2013). Bu anlayıştan hareketle bu çalışma, Türkiye'nin köklü kültürel miras alanlarından biri olan Kayseri Gevher Nesibe Şifahanesinde gerçekleştirilen bir eylem araştırmasına dayanmaktadır. 1206 yılında Anadolu Selçuklu hükümdarı I. Gıyaseddin Keyhüsrev tarafından kurulan bu yapı, hem tıp eğitimi verilen bir medrese hem de sağlık hizmeti sunan bir darüşşifa olarak dünya tıp tarihinde önemli bir yere sahiptir. Özellikle akıl hastalıklarının müzikle tedavi edilmesi gibi uygulamaları, Türk-İslam tıp geleneğinin özgün örnekleri arasında yer almaktadır (Hayırlıdağ, 2021). Bu yönüyle kültürel mirasımızı temsil eden özgün bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, kültürel miras temelli bir yabancı dil öğretim modelinin,

öğrencilerin dil öğrenme motivasyonları, kültürel farkındalık düzeyleri ve millî kimlik gelişimleri üzerindeki etkilerini çok yönlü biçimde incelemektir. Yabancı dil eğitiminin yalnızca iletişimsel yeterlilik kazandırmakla sınırlı kalmaması, bireyin içinde bulunduğu toplumun tarihî, kültürel ve değer temelli mirasını da içselleştirmesine olanak tanınması gerektiği düşüncesi bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin yaşadıkları coğrafyaya ait somut ve soyut kültürel öğeler aracılığıyla hedef dili öğrenmelerine imkân tanıyan bir öğretim süreci tasarlanmış ve sahada uygulanmıştır. Söz konusu öğretim sürecinde özellikle Türkiye'nin tarihî ve kültürel mirasını temsil eden unsurlar (anıtsal yapılar, geleneksel sanatlar, halk hikâyeleri, müzik ve yemek kültürü gibi) öğrenme materyali olarak yapılandırılmış, öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde bu unsurlarla aktif ve anlamlı etkileşim kurmaları hedeflenmiştir. Bu yaklaşım sayesinde öğrencilerin hem hedef dile karşı ilgilerinin artırılması hem de kendi kültürel kökleriyle daha güçlü bir bağ kurmaları amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin yalnızca hedef dilde iletişim kurabilecek düzeye ulaşmaları değil, aynı zamanda Türkiye'nin zengin kültürel mirasını evrensel düzeyde ifade edebilecek dilsel ve kültürel yeterliliklere ulaşmaları hedeflenmiştir.

## YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yöntemiyle yürütülmüştür. Eylem araştırması, öğretim sürecini geliştirmeyi amaçlayan öğretmenin araştırmacı bir rol üstlendiği ve doğrudan sınıf içi uygulamalarla verilerin toplandığı bir modeldir. Bu yöntemde öğretmen hem uygulayıcı hem de geliştirici olmakta, öğretim programında yer alan içerikleri daha nitelikli hâle getirmek amacıyla sistematik bir iyileştirme süreci yürütmektedir (Karatay & Taş, 2021).

Araştırma, eylem araştırmasının temel aşamaları olan planlama, uygulama (eyleme geçme) ve gözlem-değerlendirme basamaklarını içermektedir. Sürecin ilk adımında, öğrencilerin çevrelerinde bulunan kültürel miras unsurlarına karşı farkındalıkları araştırılmış ve bu konuda eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu eksikliği giderebilmek için kültürel miras unsurları ile İngilizce öğretim programındaki temalar ilişkilendirilmiştir. Bu kapsamda Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda yer alan “sağlık” teması ile Kayseri'de yer alan ve dünya tıp tarihinde önemli bir yere sahip olan Gevher Nesibe Şifhanesi arasında tematik bir bağ kurulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu, Kayseri'de BİLSEM bünyesinde 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler, İngilizce seviyeleri ve kültürel farkındalık düzeyleri açısından çeşitlilik gösterecek şekilde seçilmiştir. Araştırma kapsamında, dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) dayalı etkinlikleri kapsayan 4 haftalık bir öğretim süreci planlanmış ve uygulamaya geçirilmiştir.



Uygulama süreci, zenginleştirilmiş öğretim uygulamaları ile şekillendirilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra kültürel miras farkındalıklarının artırılması amaçlanmıştır. Öğretim süreci şu şekilde planlanmıştır:

İlk olarak dinleme becerisine yönelik bir etkinlik planlanmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler, İngilizce anlatımla rehber eşliğinde yapılan Gevher Nesibe Şifahanesi gezisi gerçekleştirmiştir. Böylece doğal bir ortamda hedef dilde dinleme becerilerini geliştirme fırsatı bulan öğrenciler, aynı zamanda tarihi ve kültürel bilgi edinmişlerdir.

İkinci aşamada okuma becerilerine yönelik içerik oluşturulmuştur. Şifahane ile ilgili hazırlanan bilgi metinleri üzerinden okuma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar, hem öğrencilerin içerik ile ilgili bilgilerini artırmış hem de dil bilgisi ve kelime kazanımlarını geliştirmelerine olanak sağlamıştır. Okuma etkinliklerinde öğrencilerin anlama becerileri tarihî ve kültürel içeriklerle desteklenmiştir.

Üçüncü aşamada, öğrencilerin dinleme ve okuma etkinliklerinde edindikleri kelime ve dilbilgisi yapılarını kullanarak pekiştirebilecekleri bir üretim etkinliği planlanmıştır. Öğrencilerden, doktor-hasta diyalogları içeren rol yapma etkinlikleri oluşturmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin empati ve merhamet gibi değerlerle ilişkilendirilmiş, konuşma etkinlikleri deneyimlemeleri sağlanmıştır. Öğrenciler, sadece dilsel becerilerini geliştirmekle kalmamış, aynı zamanda bu değerler üzerinden insanî bağları ve duygusal zekâlarını güçlendirmişlerdir.

Sürecin dördüncü aşamasında ise öğrencilerden geçmişten günümüze Türk tıp tarihinde yaşanan gelişmeleri araştırarak bir dijital sunum hazırlamaları istenmiştir. Bu etkinlik ile öğrenciler yazma becerilerinin yanı sıra bilimsel okuryazarlık becerilerini de geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Bilimsel araştırma yöntemleri ile tanışan öğrencilerin, Türk tıp tarihi hakkında da daha fazla bilgi edinmeleri sağlanmıştır.

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen her aşama, öğrencilere dil öğreniminin yanında kültürel bir bağlam sunmuş ve onların bu konudaki farkındalıklarını arttırarak millî kimlik gelişimlerini desteklemiştir.

Uygulamasonunda öğrencilerin hazırladığı sunumlar ve ders içi süreçlerde yapılan gözlemler ile elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bu sayede öğrencilerin dil gelişimleri, kültürel farkındalık düzeyleri ve millî kimlik algılarındaki değişim bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin hazırladığı dijital sunumlar, ders içi gözlem notları ve öğretmen günlükleri kullanılmış; elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle sistematik şekilde çözümlenmiştir.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırma kapsamında kültürel miras odaklı İngilizce öğretim modelinin öğrencilerin dil öğrenme motivasyonları, kültürel farkındalıkları ve millî kimlik gelişimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma kapsamında nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin sözlü ve yazılı performansları gözlenmiş ve içerik analizi yapılmıştır.

Analiz sonucunda elde edilen tematik başlıklar aşağıda sunulmuştur:

### 1. Dil Becerilerinde Gelişim

Öğrencilerin, dört temel dil becerilerinde dikkat çekici bir ilerleme kaydedilmiştir.

Dinleme becerileri, rehberli İngilizce anlatım sürecinde yapılan gözlemler doğrultusunda olumlu yönde gelişmiştir.

Okuma etkinliklerinde öğrencilerin metinleri daha hızlı ve doğru anladıkları gözlemlenmiştir.

Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin öz güvenlerinin arttığı ve İngilizce iletişim kurma becerilerinin güçlendiği görülmüştür.

Yazma becerileri, öğrencilerin hazırladığı dijital sunumlar aracılığıyla değerlendirilmiş; anlatım bütünlüğü, kelime kullanımı ve tematik uygunluk açısından gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.

### 2. Kültürel Farkındalık

Öğrencilerin, etkinlik öncesi şifahane hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları ancak uygulama sonunda bu yapının tarihî ve bilimsel önemini kavradıkları belirlenmiştir.

Öğrenciler, kültürel unsurların bir dil öğrenme ortamında kullanılması sayesinde hem yerel değerlere karşı duyarlılık geliştirmiş hem de bu değerleri İngilizce ifade etme konusunda kendilerini geliştirmiştir.

### 3. Millî Kimlik ve Değerler

Özellikle doktor-hasta canlandırmaları ve geçmişten günümüze Türk tıbbındaki gelişmelere dair yapılan araştırmalarda öğrencilerin empati, merhamet ve tarihî sorumluluk gibi değerlere karşı daha bilinçli hâle geldikleri gözlemlenmiştir.

Öğrenciler, geçmişten günümüze Türk bilim dünyasında tıp alanında yaşanan gelişmelere şahit olmuş ve Türk bilim insanlarını takdir ederek sahiplenme duygusu sergilemiştir.

Belirtilen bulgulara dayanarak millî kültürümüze ait öğelerin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının, yalnızca dil becerilerini değil kültürel farkındalık ve millî kimlik bilincini de artırdığı söylenebilir. Öğrenci geri bildirimleri, somut tarihî mekânlarda gerçekleştirilen etkinliklerin hedef dile olan ilgilerini artırdığı, öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı hâle getirdiği yönünde olmuştur. Ayrıca dil öğretiminde sadece dil bilgisi ve kelime öğretiminin

değil, içerik ve değer temelli bir yaklaşımın da öğrencilerin gelişimlerine olumlu katkıları olduğu tespit edilmiştir. Konuşma ve yazma etkinlikleri incelendiğinde öğrencilerin üretim ve yaratıcılık konusunda olumlu yönde değişiklik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada bulunan örneklem grubu sınırlıdır ve belirli bir tema kapsamında araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu durum, bulguların genellenebilirliğini sınırlamakla birlikte benzer içeriklerin farklı kültürel miras unsurlarıyla ilişkilendirilerek kullanılabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak yerel kültür unsurlarını içeren öğretim modeli; akademik başarıyı, motivasyon düzeyini ve kültürel farkındalığı artırarak bütünleşik bir öğrenme süreci sunmasından dolayı güçlü bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarla bu modelin farklı temalarla ve daha geniş örneklem gruplarıyla test edilmesi önerilmektedir.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma, İngilizce öğretimini kültürel miras temelli bir yaklaşımla zenginleştirerek öğrenmeyi bilişsel ve duyuşsal açıdan desteklemeyi amaçlamıştır. Uygulamalar, Kayseri’de bulunan Gevher Nesibe Şifahanesi gibi tarihî bir yapıda gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin dil becerilerini kültürel içerikle buluşturan etkinliklerle desteklenmiştir.

Gerçekleştirilen uygulamalar dört temel dil becerisini ölçmek üzere düzenlenmiştir. Süreç sonunda özellikle üretim becerilerinde ilerleme olduğu tespit edilmiştir. Rehber eşliğinde İngilizce olarak yapılan şifahane gezisi, öğrencilerin gerçek bir ortamda hedef dili dinlerken tarihsel bilgi edinmelerini sağlamıştır. Ardından yapılan okuma çalışmaları ile içerik, kelime ve dil bilgisi kazanımları artırılmıştır. Öğrenciler, sağlık teması kapsamında öğrendikleri dil yapılarıyla empati ve merhamet gibi değerlerle ilişkilendirebildikleri konuşma etkinlikleri gerçekleştirmiş, doktor-hasta canlandırmalarında dili duygusal ve sosyal içeriklerle bütünleştirmiştir. Sürecin son aşamasında hazırlanan Türk tıp tarihi ile ilgili dijital sunum örnekleri; öğrencilerin yazma, teknolojiyi doğru kullanma, bilimsel araştırma yapma ve sunum becerilerini geliştirmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler yabancı dili kendi kültürel değerleriyle ilişkilendirdiklerinde dili yalnızca bir ders konusu olarak değil, kimliklerini ve değerlerini yansıtabilecekleri bir iletişim aracı olarak görmüştür. Bu durum onların öz güvenlerini artırmış, öğrenmeye karşı motivasyonlarını yükseltmiş ve dili anlamlı bir bağlamda kullanma fırsatı sunmuştur. Bu tespitler, yabancı bir dili öğretirken o dilin konuşulduğu ülkenin kültürünün yanı sıra öğrencinin kendi kültürel değerlerinin de kullanılmasının öğrenmeyi olumlu etkileyeceğini göstermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem kendi kültürlerini daha iyi tanımalarını hem de hedef kültürle karşılaştırmalar yaparak kültürler

arası farkındalık geliştirmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler, farklı yaşam biçimlerini ve değer sistemlerini anlayarak empati becerilerini güçlendirmekte, bu da dil öğreniminin sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal bir boyuta da sahip olduğunu göstermektedir.

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı yalnızca hedef dilin kültürü ile sınırlandırılmamalı, yerel kültürel unsurlarla beslenerek dengelenmelidir. Bu durum, sadece etkili bir öğretim yöntemi değil, aynı zamanda yerelden evrensele uzanan bakış açısına sahip bireyler yetiştirmek olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin kendi kimliklerinden uzaklaşmadan, farklı kültürleri anlayan, saygı duyan ve karşılaştırmalar yapabilen bireyler hâline gelmesi onları hem kültürel açıdan duyarlı hem de evrensel değerlere açık kişiler olarak yetiştirir. Bu tür bir eğitim modeli, dilsel becerilere sosyo-kültürel derinlik kazandırarak bireylerin çok yönlü gelişimini desteklemektedir.

Bu bulgular, daha önce yapılan araştırmalarla da örtüşmektedir. Aybirdi Yazıcı (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yabancı dil öğretiminde yerel ve hedef kültüre ait içeriklerin bir arada sunulmasının, öğrencilerin kendi kültürel miraslarını tanıma ve sahiplenme bilincini güçlendirdiği, aynı zamanda farklı kültürlere yönelik farkındalık ve anlayış geliştirmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Harman (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, yerel kültürün dil öğretimine entegrasyonunun öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı ve öğrencilerin hem yerel hem de hedef kültür içeriğine yer verilmesini tercih ettikleri ortaya konmuştur. Benzer şekilde Doğanay (2013) tarafından yapılan bir araştırma, kültürel temelli etkinliklerin öğrencilerin iletişimsel ve dilsel yeterliliklerini geliştirdiğini ve kültürler arası farkındalıklarını artırdığını göstermiştir.

Sonuç olarak bu araştırmada, millî kültür öğelerinin dil öğretiminde kullanılmasının çok yönlü etkileri olduğu görülmektedir. Öğrenciler, dil yeteneklerini geliştirirken kendi kültürlerine aidiyet duygularını da geliştirerek millî kimlik bilincini kazanmaktadır. Hedef dilin kültürüne saygı duyan ve onu tanımaya açık bireylerin, kendi kültürel kimliklerinden kopmadan dil öğrenmeleri, hem anlamlı bir öğrenme süreci sunmakta hem de empati, hoşgörü ve kültürler arası iletişim gibi evrensel insani değerlerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Böyle bir yaklaşım, Türkiye'nin sahip olduğu kültürel zenginliğin yalnızca korunmasına değil, aynı zamanda uluslararası düzeyde tanıtılmasına da katkı sağlayabilecek güçlü bir öğrenme stratejisi olarak öne çıkmaktadır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular ışığında, yabancı dil öğretim etkinliklerinde yerel kültür değerlerinin de dâhil edilmesi önerilmektedir. Bu sayede öğrenciler kültürler arası etkileşim kurarak millî değerlerine sahip çıkarken farklı kültürlerle de karşılaştırma

yapma becerisi kazanacaklardır. Bu tür bir öğretim modeli, öğrencilerin empati becerilerini geliştirirken dil öğrenimini daha bütüncül ve yaşamla bağlantılı hâle getirmektedir. Ayrıca eğitim ortamlarının sadece sınıf içiyle sınırlı kalmaması, tarihî ve kültürel mekânların aktif öğrenme alanları olarak değerlendirilmesi, öğrencilerin dili sosyal bir bağlamda kullanmalarına imkân tanıyacaktır. Son olarak bu modelin farklı eğitim düzeyleri ve kültürel temalarla zenginleştirilerek farklı bağlamlarda uygulanabilirliği üzerine yeni araştırmalar yapılması tavsiye edilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akyıldız, N. A., & Olğun, T. N. (2020). Somut olmayan kültürel mirasın Anadolu'da tarihi yerleşimlerin korunması ve sürdürülebilirliği bağlamında değerlendirilmesi. *Millî Folklor*, 16(128), 234–243. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/millifolklor/issue/58685/700855>
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95–106. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9937/122941>
- Aybirdi Yazıcı, N. (2024). *Yabancı dil öğretiminde sosyokültürel ve kültürlerarası öğelerin yeri: Ders kitabı incelemesi ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, M., Batur, Z., & Keklik, S. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür. In M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 365–379). Grafiker Yayınları.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Companion Volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-forlanguages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Doğanay, Y. (2013). The impact of cultural based activities in foreign language teaching at upper-intermediate (B2) level. *Education Journal*, 2(4), 108–113. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20130204.11>
- Fişekçioğlu, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: B1 dil düzeyi model önerisi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12(27), 871–893. <https://doi.org/10.12981/mahder.598017>

- Güleç, İ., & Ömeroğlu, E. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür etkileşimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Harman, N. F. (2015). *The effects of the local culture and the target language integration on students' reading and writing skills in an EFL context* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hayırlıdağ, M. (2021). Gevher Nesibe Sultan Darüşşifası. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (10), 219–232. <https://doi.org/10.46250/kulturder.970321>
- Karatay, M., & Taş, M. (2021). Eylem araştırmasının eğitim alanında kullanımı ve önemi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(38), 5545–5568. <https://doi.org/10.26466/opusjsr.905394>
- Okur, A., & Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1619–1640. [https://doi.org/10.9761/jass\\_686](https://doi.org/10.9761/jass_686)
- Touraine, A. (2005). The end of social. In G. Delanty (Ed.), *Handbook of contemporary European social theory* (pp. 252–264). Routledge.
- Ünalın, Ş. (2014). *Dil ve kültür*. Nobel Yayıncılık.
- Uygur, N. (2019). *Dilin gücü*. Yapı Kredi Yayınları.
- Zeyrek, S. (2020). Dil-kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 165–186. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/56185/812014>

## TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ BAĞLAMINDA MESNEVİ'DEN SEÇME ÖYKÜLERLE DEĞERLER EĞİTİMİ

**Dr. Ebru DUNDAR**

**Almanya/Frankfurt Eğitim Ataşeliği**

**ebru.dundar@hotmail.com**



### ÖZET

Eğitim öğretim programlarında bilişsel öğelerin yanı sıra bireylerin duyuşsal alanlarını destekleyebilmek amacıyla onlara kazandırılması hedeflenen bazı değerler vardır. Bu değerlerin eğitimi, eğitim öğretim sürecinin en hayati unsurlarından biridir. Söz konusu vatanından, dilinden, kültüründen uzakta yetişen yurt dışındaki Türk çocukları olunca değerler eğitiminin kazandırılma süreci daha fazla önem kazanmaktadır. Türkçe dersi değerler eğitiminin en etkili biçimde kazandırılabilceği derslerdendir. Yurt dışındaki Türk çocukları Türkçe ve Türk kültürü olarak adlandırılan dersler ile ana dili eğitimi almakta ve kendi kültürünü daha etkili bir biçimde tanıma olanağına kavuşmaktadır.

Türkçe derslerinde değerler eğitimi kazandırılmasında edebi eserler, öğretmenlerin en etkili yardımcıları arasında sayılabilir. Bu varsayımdan hareketle bu çalışmada Mevlana'nın dünyaca kabul görmüş Mesnevi adlı eserinden seçilen öykülerinden yararlanılmıştır. Çalışmada ilkokuldaki iki dilli Türk çocuklarına, Türkçe ve Türk kültürü derslerinde Mesnevi'den seçilen öykülerle değerler eğitimi kazandırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle Mesnevi'den öyküler incelenmiş ve öykülerde her bir değer nasıl ele alındığı araştırılmıştır. Mesnevi'den, öğrencilere kazandırılması hedeflenen her bir değere uygun öyküler seçilmiş, öykülerin değer kazandırılmasında kullanılmasına yönelik çoklu zekâ kuramına uygun çeşitli yöntem ve teknikler ile zenginleştirilmiş ders planları hazırlanmıştır. Araştırma için uzman görüşleri alınarak öğrencilere kazandırılmak üzere dört değer (saygı, aile, vatanseverlik, tevazu/alçak gönüllülük) seçilmiştir. Değerlerin seçiminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları gözetenmiştir. Seçilen değerler Mesnevi öyküleriyle on hafta boyunca ders planları doğrultusunda işlenmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan dört soruluk görüşme formu ile (ön test ve son test olarak) toplanmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular on haftalık sürecin katılımcılar üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermiştir. Araştırma sürecinin başında öğrencilerin söz konusu değerlere ilişkin bilgi ve becerileri oldukça sınırlıyken (yalnızca kavram olarak bilme veya hiç bilmeme düzeyi) sürecin sonunda katılımcıların büyük oranının (f:21 %84) bu değerleri kavram

olarak bilmenin ötesinde örneklendirebildiği saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Mesnevi’den seçilen öykülerin zengin öğrenme ortamları aracılığıyla değerler eğitiminde kullanılması, değerlerin somutlaşmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda öğrencilere değerlerin kazandırılmasında Türkçe derslerinde Mesnevi’den öykülere yer verilmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** mesnevi, değer eğitimi, kültür

## GİRİŞ

İnsanı insan yapan özelliklere sahip olan ve kişiyi diğer canlılardan farklı kılarak kişinin eylemlerine yön veren inançlar bütününe değer denir (Ulusoy ve Dilmaç, 2020). Toplumun en temel yapı taşı olarak nitelendirilen millî ve manevi değerlerin korunup yeni nesillere aktarılma sürecinde, eğitim öğretim faaliyetlerinin önemi büyüktür (Direkçi vd., 2020). Günümüzde değer eğitimi, dünyanın her yerinde önemi gittikçe artan eğitim konuları arasında yerini alarak birçok ülkenin önemli bir eğitim politikası hâline gelmiştir. Ülkemizde de 2004 yılından beri değer kavramı eğitim sistemimizde yerini almış ve her geçen yıl daha da gelişerek öğretim programlarımıza girmiştir. Özellikle 2018 yılında yenilenen öğretim programları ile öğrencilere millî ve manevi değerleri kazandırmanın önemi üzerinde özenle durulmuştur. Bu amaçla Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan eğitim programlarında öğrencilere kazandırılması gereken 10 temel kök değer vurgulanmıştır. Bu değerler: “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir.” Öğretim programlarında bu değerler bağımsız bir öğrenme alanı, ünite, konu gibi görülmeyip tüm eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olarak nitelendirilmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda özel amaçlar başlığında da değerler eğitimi önemle vurgulanmıştır. Bu bağlamda Türkçe dersleri, değerlerin aktarımı ve içselleştirilmesi için oldukça önemli bir yere sahiptir. Türkçe derslerinde kullanılan nitelikli edebi metinler ve materyaller değerler eğitimini Türkçe eğitiminin önemli bir unsuru olmasını sağlamıştır. Bu varsayımdan hareketle yapılan araştırmada içerdiği ahlaki iletilere, zengin dil örneğine, sade ama derin bir anlatıma sahip olması ile Mesnevi’nin seçme öykülerinden yararlanmıştır. Günümüzde evrensel olarak kabul edilen birçok insani değeri Mesnevi’de bulmak mümkündür. Mevlana ve Mesnevi üzerine yıllarca araştırma yapan Fransız Türkolog İrene Mellikoff (1983); “Mevlâna’nın Mesnevîsi, bütün dillere çevrilip bütün insanlar tarafından okunsaydı, milletler arasında savaş diye bir şey olmaz, herkes barış içinde yaşardı.” cümlesi ile Mesnevi’ye derin bir mana yüklemiştir. Sonsuz hoşgörü ve anlayışı esas alan; alçak gönüllülüğü ile insanları huzura, güvene ve barışa çağıran Mevlâna’nın Mesnevi’sinde evrensel değerleri okuyabilmek ve içselleştirebilmek, değerler eğitiminin amaçlarına ulaşmasına ve somutlaşmasına önemli katkılar sağlayacak türdendir. Bu bağlamda bu



çalışmada Mevlana'nın Mesnevi adlı eserinden seçilen öykülerden yararlanarak saygı, aile, vatanseverlik ve tevazu değerlerinin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla Mesnevi'den uygun öyküler seçilmiş ve çoklu zekâ kuramı doğrultusunda eğitsel oyun destekli ders planları hazırlanarak söz konusu değerler ele alınmıştır. Ön test ve son test olarak uygulanan görüşme formları aracılığıyla "Mesnevi destekli değerler eğitiminin Türkçe ve Türk kültürü dersine katılan iki dilli Türk öğrencilerin değerlere ilişkin farkındalık düzeylerinde etkisi nasıldır?" problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Türkçe ve Türk kültürü dersine katılan iki dilli Türk öğrencilerin saygı değerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası görüşleri nasıldır?
2. Türkçe ve Türk kültürü dersine katılan iki dilli Türk öğrencilerin aile değerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası görüşleri nasıldır?
3. Türkçe ve Türk kültürü dersine katılan iki dilli Türk öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası görüşleri nasıldır?
4. Türkçe ve Türk kültürü dersine katılan iki dilli Türk öğrencilerin tevazu değerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası görüşleri nasıldır?

Bu araştırma, Mesnevi gibi çok yönlü bir eserin değerler eğitimi sürecinde işlevselliğini göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırma, çalışma grubunun yurt dışındaki iki dilli öğrenciler olması ile özgündür. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın alan yazınına önemli ve özgün bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırmalarda çok sık kullanılan "eylem araştırması" deseni kullanılmıştır. Eylem araştırmaları, bireylerin mesleki eylemleri üzerine araştırmalar yapıp fark oluşturmak için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale sürecidir (İnan, 2011). Bu araştırmalar söz konusu araştırılan durumun içinde olan, doğrudan ilgili kişiler tarafından yapılan araştırmalardır. Örneğin araştırılan durum sınıf ortamındaysa araştırmacı doğrudan öğretmen olabilmektedir. Bu ortam ile ilgisi bulunmayan araştırmacıların eylem araştırması yapması ve araştırmanın amacına ulaşması olasılığı sınıftaki öğretmenin yapacağı araştırmaya göre çok daha düşüktür. Fakat bu yönüyle eylem araştırmasının bireysel bir çalışma olduğu söylenemez. Bunun aksine bir proje ekibi tarafından çözüm üretilmesi, ulaşılan bulgu ve sonuçların değerlendirilip yorumlanması aşamalarında destek alınması, çalışmanın daha başarılı olmasını sağlayabilir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu araştırma türünde öğretmen araştırma süreci içinde araştırmacı rolünde olduğu için eylem araştırmaları alan

yazınında “öğretmen araştırması” olarak da adlandırılmaktadır (Kuzu, 2009). Bu çalışmada da araştırmacı, öğretmen rolünde süreci bizzat yönetmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu doğrultuda Almanya Hessen eyaletinde Türkçe ve Türk kültürü öğretmeni olarak görev yapan araştırmacı, kendi öğrencileri ile öğrencilerin gönüllük esaslarına uygun olarak çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, Almanya Hessen eyaletinde Türkçe ve Türk kültürü dersi alan iki dilli 25 ilkokul öğrencisi (1-4. sınıf) oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında çalışma grubunun ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak uzman görüşleri doğrultusunda dört değer (saygı, aile, vatanseverlik, tevazu/alçak gönüllülük) belirlenmiştir. Belirlenen değerler Mesnevi’den seçme öyküler ile (Tacir ile Papağan, Fare ile Devenin Hikâyesi, Baba ile Oğul Hikâyesi, Nahirci ile Gemicinin Hikâyesi) on hafta süresince çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlanan etkinlikler ve eğitsel oyun destekli ders planları ile araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak için “görüşme” tekniği kullanılmıştır. Veriler, alan uzmanlarının görüş ve önerileri dikkate alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan dört soruluk görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formları, araştırmacının yürüttüğü Türkçe ve Türk kültürü dersinde katılımcıların gönüllükleri esas alınarak uygulanmıştır. Hazırlanan görüşme formları katılımcılara ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Görüşme formları için katılımcılara bir ders süre (45 dakika) verilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formundaki dört soru, seçilen dört değere (saygı, aile, vatanseverlik, tevazu/alçak gönüllülük) yönelik tema olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin görüşme formlarına verdiği yanıtlarda anlamca benzer ve sık değinilen ifadeler ile kodlar oluşturulmuştur. Veriler analiz edilirken kod ve kategorilere yönelik frekans değerleri hesaplanmıştır. Analizler, ön test ve son test verileri için ayrı ayrı yapılmış ve elde edilen veriler karşılaştırılarak sunulmuştur.

Araştırma sürecine ilişkin etkinlik planları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Etkinlik Planları*

Hafta	Değer	Seçilen Metin	Etkinlik
1.Hafta			
		Ön test görüşme formlarının uygulanması	
2 -3. Hafta	Saygı	Fare ile Deve	Saygı çemberi, saygı günlüğü, kavram kartları etkinlikleri
4-5.Hafta	Aile	Baba ile Oğul	Ailem panoda, aileler canlanıyor Vatan kavramı haritası, "Vatan benim için..." konulu yazı ve resim çalışmaları, vatanseverlik balonu oyunu
6-7.Hafta	Vatanseverlik	Tacir ile Papağan	Tevazu ve kibir çarkı, Tevazuyu tanıyalım programı, Tevazu-kibir yolu oyunu
8-9.Hafta	Tevazu	Nahivci ile Gemici	
10.Hafta		Son test görüşme formlarının uygulanması	

Tablo 1’de belirtildiği gibi Mesnevi’den seçilen metinler ile söz konusu değerler ele alınmış ve (ön test ve son test haftaları da dâhil olmak üzere) on hafta süresince etkinlikler planlanarak uygulanmıştır. Uygulamalar başlamadan önce ön test olarak katılımcılara uygulanan görüşme formları, süreç sonunda son test olarak tekrar uygulanmıştır. Sürecin etkililiğini değerlendirebilme adına katılımcıların görüşme formlarına verdiği yanıtlar araştırmacının yanı sıra iki alan uzmanının da görüş ve önerileri doğrultusunda karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılı Türkçe ve Türk kültürü derslerinde on hafta süresince yapılan ve Tablo 1’de gösterilen etkinliklerle, belirlenmiş çalışma grubu ile, saygı, aile, vatanseverlik, tevazu değerleri ile ve Mesnevi’den seçilen öykülerle (Tacir ile Papağan, Fare ile Devenin Hikâyesi, Baba ile Oğul Hikâyesi, Nahirci ile Gemicinin Hikâyesi) sınırlı tutulmuştur.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Mesnevi'den seçilen öykülerle iki dilli ilkokul öğrencilerine değerler eğitiminin kazandırılmasının amaçlandığı bu çalışmada, katılımcılara uygulanan görüşme formunda ilk soru saygı değerine yöneliktir. "Türkçe ve Türk kültürü dersine katılan iki dilli Türk öğrencilerin saygı değerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası görüşleri nasıldır?" alt problemine yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Saygı Değerine İlişkin Bulgular*

Kategori	Uygulama Öncesi (f-%)	Uygulama Sonrası (f-%)
Değeri hiç bilmeme	9- %36	-
Değeri sadece kavram olarak bilme	13- %52	5- %20
Değeri örneklendirebilme/ kendi yaşamında uygulama	3- %12	20- %80

Tablo 2 incelendiğinde uygulama öncesinde öğrencilerin çoğunluğu (f=13, %52) saygı değerini sadece kavram olarak bilme kategorisinde görüş belirtmiştir. Uygulama sonrasında ise katılımcıların büyük oranı (f=20, %80) saygı değerini örneklendirebilme veya kendi yaşamında uygulayabilme kategorisinde görüş belirtmiştir.

Katılımcılara uygulanan görüşme formunda ikinci soru aile değerine yöneliktir. "Türkçe ve Türk kültürü dersine katılan iki dilli Türk öğrencilerin aile değerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası görüşleri nasıldır?" alt problemine yönelik bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Aile Değerine İlişkin Bulgular*

Kategori	Uygulama Öncesi (f-%)	Uygulama Sonrası (f-%)
Değeri hiç bilmeme	-	-
Değeri sadece kavram olarak bilme	8- %32	1- %4
Değeri örneklendirebilme/kendi yaşamında uygulama	17- %68	24- %96

Tablo 3'e göre aile değerine yönelik uygulama öncesinde öğrencilerin %32'si değeri sadece kavram olarak bilme kategorisinde görüş belirtirken uygulama sonrasında katılımcıların neredeyse tamamı (f=24, %96) değeri örneklendirebilme veya kendi yaşamında uygulayabilme kategorisinde görüş bildirmiştir.

Görüşme formunda üçüncü soru vatanseverlik değerine yöneliktir. “Türkçe ve Türk kültürü dersine katılan iki dilli Türk öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası görüşleri nasıldır?” alt problemine yönelik bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Vatanseverlik Değerine İlişkin Bulgular*

Kategori	Uygulama Öncesi (f-%)	Uygulama Sonrası (f-%)
Değeri hiç bilmeme	9- %36	-
Değeri sadece kavram olarak bilme	12- %48	5- %20
Değeri örneklendirebilme/ kendi yaşamında uygulama	4- %16	20- %80

Tablo 4’e göre uygulama öncesinde öğrencilerin yaklaşık yarısı (f=12, %48) vatanseverlik değerini sadece kavram olarak bilme kategorisinde görüş belirtmiştir. Uygulama sonrasında katılımcılar büyük oranda (f=20, %80) değeri örneklendirebilme veya kendi yaşamında uygulayabilme kategorisinde görüş bildirmiştir.

Görüşme formunda son soru tevazu değerine yöneliktir. “Türkçe ve Türk kültürü dersine katılan iki dilli Türk öğrencilerin tevazu değerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası görüşleri nasıldır?” alt problemine yönelik bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5**

*Tevazu Değerine İlişkin Bulgular*

Kategori	Uygulama Öncesi (f-%)	Uygulama Sonrası (f-%)
Değeri hiç bilmeme	25- %100	3- %12
Değeri sadece kavram olarak bilme	-	6- %24
Değeri örneklendirebilme/ kendi yaşamında uygulama	-	16- %64

Tablo 5’e göre uygulama öncesinde katılımcıların tamamı (f=25, %100) tevazu (alçak gönüllülük) değerini hiç bilmediğini belirtmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenciler büyük oranda (f=16, %64) tevazu (alçak gönüllülük) değerini örneklendirebilme veya kendi yaşamında uygulayabilme kategorisinde görüş sunmuştur.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe ve Türk kültürü derslerinde Mesnevi'den seçilen öyküler aracılığıyla öğrencilere değerler eğitiminin kazandırılmasının amaçlandığı bu çalışmada, öğrencilerin sürecin başında söz konusu değerlere sahip olma ve süreç sonunda değerleri edinme düzeylerine ilişkin bilgi becerileri yarı-yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan görüşler sınıflandırılmış, kategorilere ve kodlara ayrılıp karşılaştırılarak sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin saygı değerine ilişkin bilgi ve becerileri incelendiğinde sürecin başında 9 öğrencinin bu değeri hiç bilmediği ve tanımadığı belirlenmiştir. Ancak uygulama sürecinin sonunda yani son test görüşme formlarında bu öğrencilerin tamamının saygı değerine ilişkin bilgi ve becerilerinin arttığı ve hiçbir öğrencinin "değeri bilmeme" kategorisinde kalmadığı görülmüştür. Uygulamanın başında ön testte 13 öğrenci "değeri sadece kavram olarak bilme" kategorisinde iken uygulama sonunda bu sayının 5'e düştüğü belirlenmiştir. Uygulama başında 3 öğrenci "değeri örneklendirebilme/kendi yaşamında uygulama kategorisinde" iken uygulama sonunda 20 öğrencinin bu aşamaya eriştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar Mesnevi'den seçilen öyküler ile yapılandırılmış eğitim sürecinin, öğrencilerin saygı değerine ilişkin bilgi ve becerilerini arttırdığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile değerine ilişkin bilgi ve becerileri incelendiğinde sürecin başında ve sonunda bu değeri hiç bilmeyen veya tanımayan öğrencinin olmadığı görülmüştür. Uygulamanın başında yani ön test görüşme formlarında 8 öğrenci "değeri sadece kavram olarak bilme" kategorisindeyken son testte bu sayı 1'e düşmüştür. 17 öğrenci ön test görüşme formlarında "değeri örneklendirebilme/kendi yaşamında uygulama kategorisinde" iken uygulama sonunda 25 öğrenciden 24'ünün bu aşamaya eriştiği görülmüştür. Bu sonuçlar Mesnevi'den seçilen öyküler ile yapılandırılmış eğitim sürecinin, öğrencilerin aile değerine ilişkin bilgi ve becerilerini arttırdığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin bilgi ve becerileri incelendiğinde ön test görüşme formlarında 9 öğrencinin bu değere "hiç bilmeme" kategorisinde görüş belirttiği belirlenmiştir. Son test görüşme formlarında ise bu öğrencilerin tamamının (f=25) vatanseverlik değerine ilişkin bilgi ve becerilerinin arttığı ve hiçbir öğrencinin "değeri bilmeme" kategorisinde kalmadığı görülmüştür. Ön testte 12 öğrenci "değeri sadece kavram olarak bilme" kategorisindeyken son testte bu sayı 5'e düşmüştür. Sürecin başında "değeri örneklendirebilme/kendi yaşamında uygulama kategorisinde" 4 öğrenci görüş belirtmiştir ancak uygulama sonunda 20 öğrencinin bu kategoride görüş belirttiği görülmüştür. Bu sonuçlar Mesnevi'den seçilen öyküler ile yapılandırılmış eğitim sürecinin, öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin bilgi ve becerilerini arttırdığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tevazu değerine ilişkin bilgi ve becerileri incelendiğinde ön test görüşme formlarında öğrencilerin tamamının “hiç bilmeme” kategorisinde görüş sunduğu belirlenmiştir. Uygulama sürecinin başında tevazu değerini hiçbir öğrenci kavram olarak bile tanımazken süreç sonunda uygulanan görüşme formlarında 6 öğrencinin “değeri sadece kavram olarak bilme” kategorisine, 16 öğrencinin de “değeri örneklendirebilme/kendi yaşamında uygulama” kategorisine eriştiği görülmüştür. Bu sonuçlar Mesnevi’den seçilen öyküler ile yapılandırılmış eğitim sürecinin, öğrencilerin tevazu değerine ilişkin bilgi ve becerilerini arttırdığını göstermektedir.

Mesnevi, günümüzde gereksinim duyduğumuz birçok değeri bulabileceğimiz eşsiz bir kaynaktır. Eser; kibre karşı tevazunun, cahilliğe karşı ilmin, düşmanlığa karşı dostluğun, hoşgörünün, yardımseverlik ve cömertliğin, vatanseverliğin, her türlü farklılıklara karşı saygının övüldüğü beyitleri ve öyküleri ile eğitim ortamlarında değerlerin içselleştirilmesinde kullanılabilecek bir niteliğe sahiptir. Nitekim Mesnevi bu özelliği ile alan yazınında çeşitli araştırmacılar tarafından da vurgulanmıştır. Taş (2021) tarafından yapılan araştırmada Mesnevi öykülerinin ilgi çekici yöntem ve tekniklerle işlenmesi ile değerler eğitiminin amaçlarına ulaşması noktasında önemli katkılar sağlayabileceği belirtilmiştir. Çağlar ve Arslan (2020) tarafından yapılan çalışmada da Mesnevi, başlı başına bir değer ve okullarda değerlerin benimsetilmesi noktasında en temel kaynak olarak nitelendirilmiştir. Mesnevi öykülerinin çocuk edebiyatı ilkelerine göre araştırıldığı bir başka çalışmada, öykülerin öğrencilere kazandırılmak istenen pek çok değeri barındıran zengin bir kaynak olduğu ve değerler eğitiminin aktarılabilmesi için bir Türkçe eğitimi materyali olarak kullanılabileceği vurgulanmıştır. (Eğridere, 2019). Edebi metinler, ana dilinin olanaklarından ve söz varlığı zenginliklerinden yararlanılarak millî ve evrensel değerlerin kazandırılmasında temel araç olarak görülmektedir. Bu noktada seçkin edebi metinlerin kullanılması ve öğrencilerin nitelikli edebiyat ve sanat eserleri ile buluşturulması hayati bir öneme sahiptir (Yurt ve Arslan, 2014). Mevlana’nın Mesnevi adlı eseri; dilsel inceliği, içerdiği derin anlamları ve evrensel değerleri işleyişi yönüyle seçkin bir edebi şaheser niteliğindedir. Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle Mesnevi’nin öğrencilere bazı değerlerin aktarılmasında kullanılabilecek eşsiz bir eser olduğunu söylemek mümkündür. Mesnevi öykülerinin çoklu zekâ kuramı doğrultusunda işlenerek eğitsel oyun, drama gibi etkinlikler ile desteklenerek sunulması değerlerin somutlaşmasını ve içselleştirmesini kolaylaştırabilir. Mesnevi, zengin içeriği ile öğrencilerin bireysel, sosyal ve ahlaki değerleri daha etkili ve kalıcı edinmesini sağlayabilir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada olduğu gibi salt öyküleri işlemenin ötesinde Mesnevi temelli öyküler ile sürecin zenginleştirilmesi ve öğretim faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi önerilebilir. Özellikle Türkçe ve sosyal bilgiler gibi değerlerin etkili bir biçimde işlenebileceği derslerin öğretim programları ve ders kitapları hazırlanmasında, değerler eğitimi sürecinde Mesnevi’den seçilen öykülere yer verilmesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı* (çev: M.E. Rüzgar). Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem A.
- Çağlar, E., & Arslan, M. A. (2020). Değer tasnifi ve Mevlana'nın *Mesnevisinde Değerler*. *International Journal of Language Academy* DOI Number: <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.46020>, 324-338.
- Direkçi, B., Akbulut, S., & Şimşek, B. (2020). Türkçe eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi tezlerinin incelenmesi. *Zeitschrift Für die Welt der Türken 12/2 (ZfWT)*, 117-140.
- Eğridere, Z. Z. (2019). *Mevlana'nın mesnevisinden seçmelerin bulunduğu çocuk kitaplarının çocuk eğitimi ve çocuk edebiyatı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- İnan, G. (2011). Eylem araştırması: Eğitimde değişim yaratılmasında öğretmenin gücü. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi 9(2)*, 481-486.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 2(6)*, 425-433.
- Melikoff, İ. (1983). *Batı hümanizmasının karşısında Mevlâna'nın hümanizması. Yirmi altı bilim adamının Mevlâna üzerine araştırmaları*. Ülkü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8. sınıflar)*. MEB.
- Taş, H. (2021). Mesnevî'de değerler ve Mesnevî'nin değerlere bakışı. *Millî Eğitim Dergisi 50(230)*, 745-767.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Yurt, G., & Arslan, M. (2014). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi: Zambak ve pasifik yayınları örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi 31*, 317-327.



## YEREL KÜLTÜRÜN SESİ: GİRESUN AĞZI SÖZLÜĞÜ

**Elif YILMAZ**

**Giresun Bilim ve Sanat Merkezi**

**elifylmz168224@outlook.com**



**Burçin YILMAZ**

**Giresun/Güre Ortaokulu**

**burcinyilmaz52@gmail.com**

### ÖZET

Ağzlar, bir dilin farklı bölgelerde nasıl şekillendiğini, insanların gündelik yaşamlarında dili nasıl kullandıklarını gösteren en önemli unsurlardan biridir. Türkçenin Anadolu'daki varlığı binlerce yıl öncesine dayanırken bu süreçte farklı insan toplulukları kendi yerel ağızlarını geliştirmiş ve günlük iletişimlerinde bu kelimeleri kullanarak kültürel miraslarını nesilden nesile aktarmışlardır. Ağzlar, yalnızca bir konuşma biçimi değil, aynı zamanda toplumun kimliğini ve kültürel zenginliğini yansıtan dilsel yapılardır. Ancak günümüzde, yayımlanan eserlere ve yapılan çalışmalara rağmen ağızlara gereken önem verilmemektedir. Türkiye Türkçesinin kapsamlı bir ağız atlasının eksikliği, bu değerli mirasın kaybolma tehlikesiyle karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle ağız araştırmalarına daha fazla önem verilerek Türkçenin sözlü mirası kayıt altına alınmalı ve gelecek nesillere aktarılmalıdır. Buradan yola çıkarak araştırmamızda Giresun iline ait yerel ağız kelimeleri derleyip bir e-sözlük hâline getirerek millî kültürümüzün önemli bir parçası olan dil zenginliğimizi korumak ve gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlamak amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir çalışmadır. Giresun ilindeki bir ortaokul çalışma sahası olarak belirlenmiş ve bu ortaokulda öğrenim gören 100 öğrenci araştırmada yer almıştır. Araştırmada literatür tarama, görüşme, kaynak kişiye yer verme, tasarım teknikleri kullanılmıştır. Kaynak kişilerle ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler kayıt altına alınarak araştırma soruları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Yine öğrencilerle uygulama öncesi ve sonrası yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan literatür taraması ve kaynak kişilerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda Giresun'da kullanılan 620 yerel ağız kelimesi tespit edilmiştir. Öğrencilerle yapılan ön görüşmelerde yerel ağız kelimelerine yönelik farkındalıklarının düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak derlenen kelimelerle hazırlanan ve dijital ortamda erişime açılan e-sözlük sayesinde öğrencilerin farkındalığında olumlu bir gelişme gözlemlenmiştir.

Öğrencilerle yapılan son görüşmelerde e-sözlüğün kültürel mirasın korunması ve yerel ağızların gelecek kuşaklara aktarılması açısından faydalı olduğu yönünde olumlu geri bildirimler alınmıştır. Yerel ağızların yalnızca dilsel bir olgu olarak değil, kültürel mirasın önemli bir parçası olarak kabul edilmesi ve bu doğrultuda destekleyici projelerin teşvik edilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** yerel ağız, kültürel miras, farkındalık

## GİRİŞ

Türkçe, tarih boyunca geniş coğrafyalara yayılmış, farklı kültürlerle etkileşime girmiş ve bu sayede zenginleşmiş bir dildir (Demir ve Yılmaz,2014). Bu geniş yayılımın en önemli göstergelerinden biri ağızlardır. Ağızlar, bir dilin farklı bölgelerde nasıl şekillendiğini, insanların gündelik yaşamlarında dili nasıl kullandıklarını gösteren en önemli unsurlardan biridir (Akar, 2009). Türkçenin Anadolu'daki varlığı binlerce yıl öncesine dayanırken bu süreçte farklı insan toplulukları kendi yerel ağızlarını geliştirmiş ve günlük iletişimlerinde bu kelimeleri kullanarak kültürel miraslarını nesilden nesle aktarmışlardır (Yıldırım, 2016). Ağızlar, yalnızca bir konuşma biçimi değil, aynı zamanda toplumun kimliğini ve kültürel zenginliğini yansıtan dilsel yapılardır (Göçer, 2012). Türk halkının tarih boyunca yaşadığı farklı coğrafi bölgeler, göçler ve etkileşimler ağızların şekillenmesinde büyük rol oynamıştır (Akar, 2009). Ancak günümüzde, yayımlanan eserlere ve yapılan çalışmalara rağmen ağızlara gereken önem verilmemektedir. Türkiye Türkçesinin kapsamlı bir ağız atlasının eksikliği, bu değerli mirasın kaybolma tehlikesiyle karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır (Demir ve Yılmaz, 2014). Ağızların korunması ve araştırılması, Türkçenin köklü geçmişini anlamak ve geleceğe aktarmak açısından büyük bir öneme sahiptir. Çünkü ağızlar yalnızca kelimelerden ibaret değildir; içinde atasözleri, deyimler, yöresel hikâyeler, masallar ve geleneksel anlatılar da barındırır. Dolayısıyla ağızların kaybolması, sadece bir dilsel farklılığın değil, aynı zamanda o bölgeye ait kültürel hafızanın da yok olması anlamına gelir. Bu nedenle ağız araştırmalarına daha fazla önem verilerek Türkçenin sözlü mirası kayıt altına alınmalı ve gelecek nesillere aktarılmalıdır (Yıldırım, 2016).

Literatüre bakıldığında ağızlara yönelik çeşitli çalışmalar mevcuttur (Kaynak, 2020; Ünveren, 2020; Alyılmaz, 2018; Akar, 2016; Eryılmaz ve Sarkaca, 2016).

Kaynak (2020) araştırmasında Türkiye Türkçesi ağızlarının ele alındığı ağız terimi, ağız sınıflandırmaları, ağız araştırmalarının bugünkü durumu, ağız araştırmalarında karşılaşılan sorunlar ve yapılan yanlışlar gibi temel konular üzerinde durulmuştur.

Ünveren (2020), *Türkiye Türkçesi Ağızları ile Buna Yönelik Öğretmen Tutum ve Görüşleri* adlı çalışmasında ağız, diyalekt, varyasyon gibi kavramları açıklamış ve ilgili tartışmalar

ortaya koymuştur. Türkçe öğretmenlerinin Türkiye Türkçesi ağızlarının öğrenme-öğretme ortamlarında metinler yoluyla yer verilmesi ve kendi yeterlilikleri bağlamında görüşlerini almıştır. Türkçe öğretmenlerinin Anadolu ağızlarının Türkçe derslerinde kullanılan metinlerde yer almasına yönelik olumlu bir tutum ve görüşe sahip oldukları, ancak kendilerini bu alanda yeterli görmediklerini tespit etmiştir.

Alyılmaz (2018), çalışmasında ağız bilimi çalışmalarının Türkçe öğretimi açısından önemini araştırmıştır. Araştırmasında Türkçenin eğitimi ve öğretiminde ağızların ve ağız bilimi araştırmalarının rolü ve önemi hakkında bilgi vermektedir.

Akar (2016), *Sosyal Bilimlerin Veri Kaynağı Olarak Ağızlar* adlı araştırmasında ağız metinlerinde yer alan tarih, sosyoloji, mutfak kültürü, antropoloji, eğitim bilimleri başta olmak üzere değişik sosyal bilim alanlarına katkı sağlayacak çok sayıda veriye yer vererek değerlendirmektedir.

Eryılmaz ve Sarkaca (2016), ortaokul öğrencilerinin yerel ağız özelliklerinin konuşma becerilerine etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin ağız temelli ifade, sözcüklerin yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür.

Yapılan çalışmalar ağız bilimi, ağızlar ve Türkiye Türkçesi, ağızlara ilişkin tutum ve görüşler, ağızların konuşma becerisi üzerindeki etkilerine yöneliktir. Fakat yerel ağız kelimelerinin derlenip e-sözlük hâline getirilmesi, dil zenginliğimizin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmamızda Giresun iline ait yerel ağız kelimeleri derleyip bir e-sözlük hâline getirerek millî kültürümüzün önemli bir parçası olan dil zenginliğimizi korumak ve gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu problem cümlelerine yanıt aranmıştır:

Giresun ilinde kullanılan yerel ağız kelimeleri nelerdir?

Giresun ilinde kullanılan yerel ağız kelimelerine yönelik öğrencilerin farkındalıkları nedir?

Giresun ilinde kullanılan yerel kelimelerin kalıcılığı sağlanabilir mi?

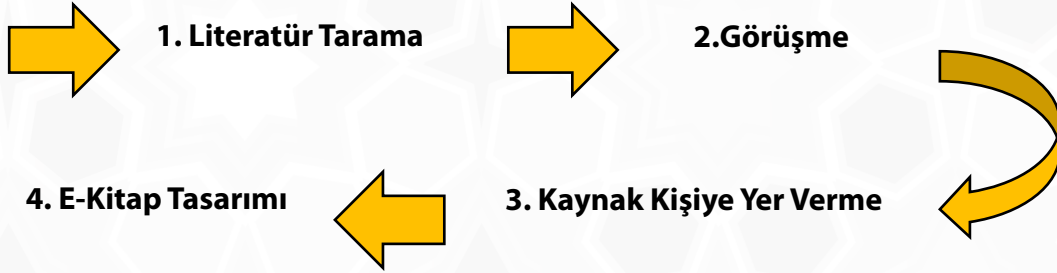
Öğrencilerin tasarlanan e-sözlüğe yönelik görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Araştırmamızda Giresun iline ait yerel ağız kelimelerini derleyip bir e-sözlük hâline getirerek millî kültürümüzün önemli bir parçası olan dil zenginliğimizi korumak ve gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmamızda nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

### Şekil 1

#### Veri Toplama Araçları



Giresun ilindeki bir ortaokul çalışma sahası olarak belirlenmiş ve bu ortaokulda öğrenim gören 64'ü kız, 36'sı erkek toplam 100 öğrenci araştırmada yer almıştır. Araştırmanın yapılacağı ortaokul için Giresun İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin toplanması için şu uygulama basamakları takip edilmiştir:

1. Ağızlar ve Giresun ağız ile ilgili literatür taraması yapılmıştır.
2. Giresun Merkez ve Giresun'un farklı ilçelerinden (Doğankent, Tirebolu, Dereli, Bulancak) kaynak kişilerle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Araştırmada 20 kaynak kişi yer almıştır. Görüşmeler sırasında edinilen bilgiler not edilerek kaydedilmiştir.
3. Kaynak kişilerle yapılan görüşmeler ve literatür taraması sonucu Giresun iline yönelik yerel kelimeler kayıt altına alınmıştır.
4. Giresun ilinde kullanılan yerel kelimelere yönelik öğrencilerin farkındalıklarını belirlemek üzere ortaokul seviyesinde 100 öğrenci ile ön görüşme yapılmıştır.
5. Derlenen yerel kelimeleri içeren bir e-sözlük tasarlanmıştır.
6. Tasarlanan e-sözlük öğrencilere tanıtılmıştır ve e-sözlük linki çeşitli dijital platformlarda paylaşarak erişime açık hâlde herkese sunulmuştur (<https://www.storyjumper.com/book/read/182141411/682b44aa9a8ef>).
7. Hazırlanan e-sözlük hakkında öğrencilerin görüşleri alınmıştır.
8. E-sözlük yerel kelimelerin kalıcılığını sağlamak ve öğrencilerde yerel kelimelere karşı farkındalık uyandırmak adına materyal olarak öğretmenlere de tanıtılmıştır.
9. Uygulama 4 hafta olarak planlanmıştır.

Öğrencilerle uygulama öncesi ve sonrası yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin yerel kelimelere yönelik farkındalığını ölçmek için öğrencilere şu görüşme soruları yöneltilmiştir:

1. Ailenizden veya çevrenizden yöresel kelimeleri sıklıkla duyar mısınız?
2. Giresun yöresine ait kelimeleri biliyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
3. Büyüklerinizden veya çevrenizden duyduğunuz, anlamını bilmediğiniz yöresel kelimeler oldu mu? Bunlardan birkaçını hatırlıyor musunuz?
4. Günlük konuşmalarınızda yöresel kelimeleri ne sıklıkla kullanırsınız? (Hiç / Nadiren / Bazen / Sıklıkla)
5. Yöresel kelimeleri daha çok kimlerden duyuyorsunuz? (Büyükler, akranlar, medya vb.)
6. Giresun ağızına ait kelimelerin zamanla unutulduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
7. Sizce bu kelimelerin gelecek nesillere aktarılması önemli mi? Neden?
8. Yöresel ağız kelimelerini korumak için ne gibi çalışmalar yapılmalı? (Okullarda eğitim, sosyal medyada tanıtım, kitap veya sözlük çalışmaları vb.)
9. Giresun yöresine ait kelimeleri içeren bir e-sözlüğü kullanır mıydınız? Neden?

Öğrencilerin farkındalık düzeyine yönelik görüşme sorularından elde edilen veriler Tablo 1'de yer alan dereceli puanlama anahtarına göre yorumlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarı Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Dereceli Puanlama Anahtarı*

Puanlar	Seviyesi
0-35	Düşük
36-71	Orta
72-100	Yüksek

Tablo 1'e göre dereceli puanlama anahtarından alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 100'dür.

## BULGULAR VE YORUMLAR

"Giresun ilinde kullanılan yerel ağız kelimeleri nelerdir?" sorusuna yönelik kaynak kişilerle görüşülmüş ve literatür taraması yapılmıştır. Kaynak kişilerin sayısı Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Kaynak Kişilerin İlçelere Göre Dağılımı*

Cinsiyet	Merkez	Doğankent	Tirebolu	Bulancak	Dereli	Toplam
Kadın	3	4	2	2	2	13
Erkek	1	3	1	0	2	7
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>20</b>

Tablo 2'ye bakıldığında toplam 20 kaynak kişinin görüşmeye katıldığı görülmüştür. Görüşmeye katılan kadın sayısı 13 iken erkek sayısı 7'dir. Buna göre görüşmeye katılan kadın sayısı daha fazladır.

Görüşme yapılan kaynak kişilerin Giresun merkez ve ilçelerine göre kaydedilen yerel kelime sayıları Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*İlçelere Göre Tespit Edilen Yerel Kelime Sayıları*

İlçeler	Kelime Sayıları
Merkez	70
Doğankent	265
Bulancak	76
Tirebolu	145
Dereli	64
<b>Toplam</b>	<b>620</b>

Kaynak kişilerle yapılan görüşme sonunda kaydedilen yerel kelime sayısı 620'dir. Doğankent 265, Tirebolu 145, Bulancak 76, Merkez 70 ve Dereli ilçesinden 64 kelime kaydedilmiştir. Kaynak kişilerle yapılan görüşmede kaydedilen en çok kelimenin Doğankent ilçesine ait olduğu görülmüştür.

"Giresun ilinde kullanılan yerel ağız kelimelerine yönelik öğrencilerin farkındalıkları nedir?" sorusuna yönelik ortaokul seviyesinde 100 öğrenci ile ön görüşme yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan ön görüşmeye yönelik öğrencilerin farkındalık düzeyleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğrencilerin Yerel Kelimelere Yönelik Farkındalıkları*

Cinsiyet	0-35 Puan	36-71 Puan	72-100 Puan	Toplam
Kadın	45	10	9	64
Erkek	27	6	3	36
<b>Toplam</b>	<b>72</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Tablo 4'e göre öğrencilerin %72'sinin farkındalıklarının düşük düzeydeki aralıkta olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yalnız %12'si yüksek aralıktadır. Buna göre görüşme sonunda öğrencilerin farkındalıklarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

"Giresun ilinde kullanılan yerel kelimelerin kalıcılığı sağlanabilir mi?" sorusuna yönelik öğrencilerin yerel kelimelere ait farkındalıklarının düşük olduğu tespitinden sonra yerel kelimelere ilişkin kaynak kişilerle elde edilen verilerle dijital ortamda bir e-sözlük tasarlanmıştır. Tasarlanan e-sözlükte 620 kelime yer almaktadır. Bu sözlük dijital ortamda herkesin erişimine açık olarak kullanıma sunulmuştur. E-sözlük dijital ortamda olduğundan kalıcı ve sürekliliği sağlanabilmektedir.

"Öğrencilerin tasarlanan e-sözlüğe yönelik görüşleri nelerdir?" sorusuna yönelik öğrencilerle son görüşme yapılmıştır. Tasarlanan e-sözlüğün hazırlanması ve öğrencilere sunulması sonrasında e-sözlüğe yönelik öğrencilerin görüşleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğrenci Görüşleri*

Cinsiyet	Sözlüğün faydalı olduğunu düşünüyorum	Sözlüğün faydalı olduğunu düşünmüyorum	Toplam
Kadın	56	8	64
Erkek	32	4	36
<b>Toplam</b>	<b>88</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin %88'i sözlüğün faydalı olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğrencilerin yalnız % 12'si sözlüğü faydalı bulmadığını söylemiştir. Buna göre genel olarak tasarlanan e-sözlüğe yönelik öğrencilerin görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Giresun iline ait yerel ağız kelimeleri derlenip bir e-sözlük hâline getirilerek millî kültürümüzün önemli bir parçası olan dil zenginliğimizi korumak ve gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmamızın sonunda elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Araştırma kapsamında yapılan literatür taraması ve kaynak kişilerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, Giresun'da kullanılan 620 yerel ağız kelimesi tespit edilmiştir.
2. Öğrencilerle yapılan ön görüşmelerde, yerel ağız kelimelerine yönelik öğrencilerin farkındalıklarının düşük olduğu belirlenmiştir.
3. Yerel kelimelerin kalıcılığını sağlamak adına dijital platformda bir web 2.0 aracı kullanılarak kaynak kişilerden elde edilen verilerle e-sözlük tasarlanmıştır. Tasarlanan e-sözlük erişime açık hâle getirilmiştir. Her zaman herkesin ulaşabileceği kaynak niteliğindedir.
4. Öğrencilerle yapılan son görüşmelerde, e-sözlüğün kültürel mirasın korunması ve yerel ağızların gelecek kuşaklara aktarılması açısından faydalı olduğu yönünde olumlu geri bildirimler alınmıştır.

Bu araştırma, Giresun iline özgü ağız kelimelerinin kayıt altına alınması, e-sözlük tasarımı ile kalıcılığının sağlanması ve bu kelimelerin gelecek nesillere aktarılması açısından önemli bir adım olmuştur. Elde edilen veriler, yerel ağızların kullanımı, kalıcılığının sağlanması ve yaygınlaştırılması adına yapılan çalışmaların artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma genç nesillerin yerel ağız ve kültürel değerler konusunda bilinçlenmesinin sağlanması, millî kimlik ve aidiyet duygusunun güçlendirilmesi, dil zenginliğimizin korunması açısından önemli bir çalışmadır. Ayrıca literatürdeki boşluğu doldurup literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



Araştırmamıza yönelik öneriler şunlardır:

1. Giresun özelinde yapılan bu çalışmanın, Türkiye'nin farklı bölgelerinde de benzer şekilde yürütülerek diğer yerel kelimelerin de kayıt altına alınması sağlanmalıdır.
2. Yerel ağızlara yönelik farkındalığı artırmak için eğitim kurumlarında ders içeriklerine yerel ağızlar hakkında bilgi eklenmeli ve öğrencilerin aktif olarak bu kelimeleri öğrenmeleri teşvik edilmelidir.
3. Yerel ağızların yalnızca dilsel bir olgu olarak değil, kültürel mirasın önemli bir parçası olarak kabul edilmesi ve bu doğrultuda destekleyici projelerin teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalar, Türkçenin zenginliğinin korunmasına katkı sağlayarak yerel ağızların unutulmasının önüne geçecektir.

## KAYNAKÇA

- Akar, A. (2009). Türkiye Türkçesi ağızlarının sınıflandırılması üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 49(2), 45–61.
- Akar, A. (2016). Sosyal bilimlerin veri kaynağı olarak ağızlar. *Gazi Akademik Bakış*, 10 (19), 169–182. <https://doi.org/10.19060/gav.321010>
- Alyılmaz, S., & Alyılmaz, C. (2018). Ağız bilimi çalışmalarının Türkçe öğretimi açısından önemi. *Dil ve Edebiyat Dergisi/Journal of Language and Literature*, 45, 21.
- Demir, N., & Yılmaz, F. (2014). *Türkiye Türkçesi ağızları*. Grafiker Yayınları.
- Eryılmaz, R., & Sarıca, B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin yerel ağız özelliklerinin konuşma becerilerine etkileri. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı (UTEOK)*, 9, 57.
- Göçer, A. (2012). Türkçede ağızların öğretimi ve ağız öğretiminin kültürel temelleri. *Turkish Studies*, 7(1), 939–954. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3176>
- Kaynak, M. (2020). Türkiye Türkçesi ağızları üzerine. *Kafdağı*, 5(2), 292-309.
- Ünveren, D. (2020). Türkçe öğretiminde Türkiye Türkçesi ağızları ile buna yönelik öğretmen tutum ve görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 260–278.
- Yıldırım, A. (2016). Türkçede ağızların dil ve kültür taşıyıcılığı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1261–1267.

## KÜLTÜR AKTARIMI KAPSAMINDA ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AHI KÜLTÜRÜNE YÖNELİK BİLİNÇLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

**Emine YALMAN**

**Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

**emnylmn66@gmail.com**



### ÖZET

Araştırmada Ahilik kültürünün aktarımı için “Ahi Eğitimi Çerçeve Programı” hazırlanmıştır. Ahi Eğitimi Çerçeve Programı’yla öğrencilerde Ahilik kültürüne yönelik bilincin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ahi Eğitimi Çerçeve Programı 2024-2025 eğitim öğretim yılı başından başlayarak 8 ay boyunca her ayda bir temaya yönelik etkinliklerin uygulanması şeklinde yürütülmüştür. Araştırmanın yürütülmesi için Kırşehir il merkezinde 3 ortaokul belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu bu okullardaki 5, 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubu 5. sınıftan 182, 6. sınıftan 235 ve 7. sınıftan 205 olmak üzere toplam 622 öğrenciden oluşturmaktadır. Katılımcıların 314’ü kız, 308’i erkek öğrencidir. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formları ve Ahilik bilinci anketi uygulanmıştır. Elde edilen nitel verilere içerik analizi yapılmış nicel veriler ise ilgili analiz programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonunda katılımcılarda Ahilik kültürüne ve Ahilik değerlerine yönelik bilincin geliştiği görülmüştür. Araştırma bulgularına göre Ahilik kültüründe benimsenen meslek ahlakı, mesleki etik, mesleki yetkinlik, mesleki gelişim liyakat ve değerlerin kazandırılması için Ahilik kültürüne yönelik eğitimlerin artırılması ve yaygınlaştırılması, Ahilik kültürünün ve değerlerinin millî eğitime bağlı okullarda seçmeli ders olarak verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** ahilik, kültür aktarımı, eylem araştırması, bilinç gelişimi, ortaokul öğrencileri

## GİRİŞ

“Ahi” kelimesi, Arapça “kardeşim” anlamına gelir. Ancak bazı kaynaklara göre, Türkçedeki “akı” (cömert) kelimesinden türediği de kabul edilmektedir. Ahi Evran Veli (Şeyh Nasîrüddin Mahmûd, ö. 1262), Anadolu’da yiğitlik, cömertlik ve kahramanlık gibi değerleri benimseyen bir anlayışla, iş hayatında usta-kalfa-çırak ilişkisine dayalı bir ekonomik düzen oluşturan Ahi teşkilatını kurmuştur. Bu teşkilat, Anadolu’nun Türkleşme sürecinde önemli bir rol oynarken tasavvufi değerleri benimseyerek toplumun ahlaki ve ekonomik gelişimini desteklemiştir. Ahi teşkilatı, bireysel erdemlerin ekonomik prensiplerle birleştiği bir sistem oluşturarak esnaf ve zanaatkârların toplumsal düzen içinde örgütlenmesini sağlamış, aynı zamanda ticari faaliyetlerde ahlaki ilkelerin benimsenmesine katkıda bulunmuştur (Ünsür, 2020; Karasoy, 2003; Kaya, 2013).

Ahilik, dinî ve ahlaki değerleri içinde barındırmakla birlikte toplumu düzenleyici ve şekillendirici bir yapı oluşturmuştur. Bu bağlamda Ahilik teşkilatı, dönemin şartlarında Anadolu’ya yerleşen Türkmenlerin yerli tüccar halk karşısında ticaretle yer edinmesini sağlamıştır. Teşkilat üyelerine zanaat öğretmekle kaliteli mal üretmelerine ve işlerinde yetkin hâle gelmelerine olanak tanımıştır. Ahilik teşkilatının toplumsal ve ekonomik yapıyı düzenleme işlevi, Türk toplumunun sosyal dayanışma anlayışını güçlendirirken aynı zamanda üretim ve ticaretin kalite standartlarını belirleyerek ekonomik gelişime önemli katkılar sunmuştur (Durak ve Yücel, 2010). Ahilikte eğitime büyük önem verilmiş; bireyler ahlaki, askerî ve meslekî açıdan kapsamlı bir şekilde yetiştirilmiştir. Küçük yaşlardan itibaren eğitim sürecine dâhil edilen bireylerin ahlaklı, adil, işinde uzman, alçakgönüllü, misafirperver, kişi hak ve onuruna saygılı, kültür ve sanatla ilgilenen, vatansever, çevresiyle uyum içinde yaşayan ve başkalarının haklarına riayet eden insanlar olarak yetişmeleri amaçlanmıştır (Çoban, 2018).

Alan yazını incelendiğinde Ahilik kültürüne yönelik çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Demirpolat ve Akça, 2004; Bayram, 2012; Çoban, 2018; Ünsür, 2020; Sancaklı, 2010; Gündüz ve diğerleri, 2012; Kızıler, 2015; Kaya, 2013; Karasoy, 2003; Akça, 2003). Bu çalışmalar, Ahilik kültürünün içeriğini ve gelişimini ele almaktadır. Bu araştırmada ise Ahilik ilkeleri, günümüz etkin vatandaş profilinde aranan özelliklerle ilişkilendirilerek değerlendirilmiş ve bu doğrultuda bir eğitim programı tasarlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan araştırmada, Ahilik kültürünün aktarımını sağlamak amacıyla Ahi Eğitimi Çerçeve Programı hazırlanmıştır. Bu program ile öğrencilerde Ahilik kültürüne yönelik bilincin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Böylece Ahilik’in ahlaki, toplumsal ve ekonomik ilkeleri, eğitim süreci içinde sistematik bir şekilde aktarılacak ve bireylerin bu değerlere bağlı kalmaları

teşvik edilecektir. Araştırma, bu yönüyle özgün bir yaklaşım sunmakta olup alan yazınına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Ahilik kültürünün geçmişten gelen bir silsileyle öğretilmesi, benimsenmesini de kolaylaştıracaktır. Buradan hareketle araştırmancının problem cümlesi: “Kültür aktarımı kapsamında ortaokul öğrencilerinin ahi kültürüne yönelik bilinç gelişimi nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırma desenine çalışma grubuna ve araştırma deseni basamaklarında yürütülen işlemlere yer verilmiştir. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ilgili araştırma basamağının altında sunulmuştur.

### **Araştırma Deseni**

Araştırma eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür. Öğretmen araştırması olarak da bilinen eylem araştırması, farklı alanlar da kullanılmakla birlikte okul ve sınıflarda karşılaşılan problemlerin çözümü için öğretmenlerden tarafından yaygın kullanılan bir araştırma desendir. Eylem araştırmaları bizzat öğretmenler tarafından yürütülebileceği gibi bir araştırmacı koordinesinde de yürütülebilir (Köklü, 1993; Johnson, 2014).

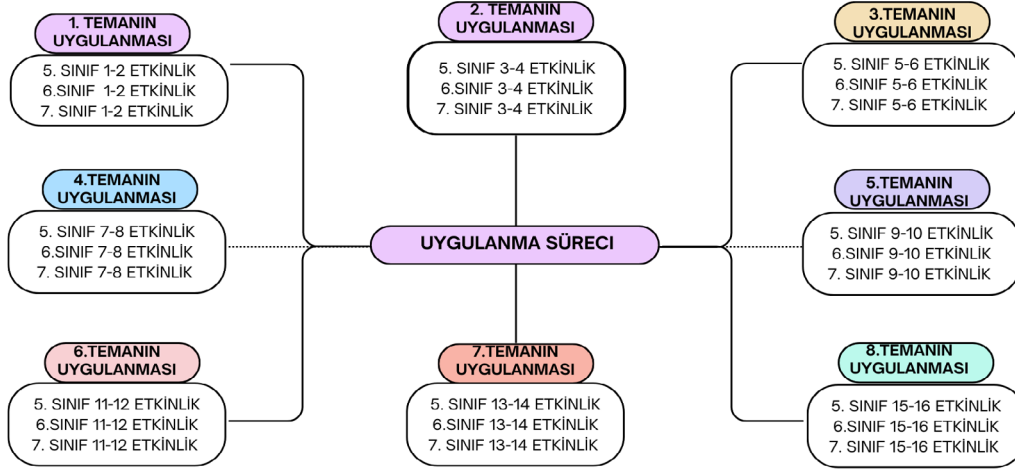
Eylem araştırması, eylem öncesi eylem ve eylem sonrası olmak üzere planlanmış ve yürütülmüştür. Bu kapsamda eylem öncesinde araştırma için gerekli hazırlıklar ve planlamalar yapılmıştır.

### **a) Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmalar**

Ahilik kültürünün aktarımı için hazırlanan Ahi Eğitimi Çerçeve Programı'nda, geleneksel prensipler ile günümüz insanında aranan nitelikler sentezlenerek sekiz tema belirlenmiştir. Bu temalar: vatansever, girişimci-üretken, teknolojiye lider, sanatkâr, yaşamıyla örnek, işinin ehli, cömert-merhametli ve çevreye duyarlı ahi olarak yapılandırılmış; her temaya iki kazanım tanımlanmıştır. Kazanımlara uygun etkinlikler 5, 6 ve 7. sınıflar için geliştirilmiş, uygulama süreci zaman planına göre yürütülmüş ve uygulama planı Şekil 1'de sunulmuştur.

## Şekil 1

### Etkinliklerin Uygulama Planı



### b) Eylem Basamağında Yürütülen Çalışmalar

Bu aşamada 2024–2025 eğitim öğretim yılı boyunca Ahi Eğitimi Çerçeve Programı sekiz ay süresince, her ay belirlenen bir temaya uygun etkinliklerle uygulanmıştır. Etkinlikler, dersleri aksatmadan okul yönetimi ve Ahilik komisyonunun belirlediği zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Program öncesi ve sonrası uygulanan anketlerle öğrencilerin Ahi bilinci değerlendirilmiş, etkinlik sonlarında ise görüşleri alınarak kültürel farkındalıkları ölçülmüştür.

### c) Eylem Sonrası Yürütülen Çalışmalar

Eylem araştırmasında tarama yöntemiyle uygulanan "Ahilik Bilinci Anketi" nin ön test ve son test verileri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler analiz edilmiştir. Nicel veriler SPSS programıyla incelenmiş, nitel veriler ise içerik analiziyle değerlendirilerek kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Bulgular alan yazınındaki araştırmalarla karşılaştırılmış ve katılımcıların Ahilik bilincinde gelişim gözlenmiştir. Beklenen gelişim sağlandığı için döngüsel planlamaya gerek duyulmamıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmancının çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmancının yürütülmesi amacıyla Kırşehir il merkezinde üç ortaokul seçilmiştir. Çalışma grubu, bu okullarda öğrenim gören 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda 5. sınıftan 182, 6. sınıftan 235 ve 7. sınıftan 205 olmak üzere toplamda 622

öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların 314'ü kız, 308'i erkek öğrencidir. Ayrıca nitel verilerin toplanabilmesi amacıyla çalışma grubundan gönüllülük esasına göre her sınıf seviyesinden on beşer öğrenci seçilmiş ve toplamda 45 öğrenci belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması kapsamında, görüşmelerde kullanılmak üzere iki bölümlü yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. İlk bölümde katılımcılara ait demografik bilgiler, ikinci bölümde ise Ahilik bilinci kazanımına yönelik dört açık uçlu soru yer almıştır. Form, uzman görüşlerine sunulmuş; alınan dönütler doğrultusunda ifadeler sadeleştirilmiş, tekrarlar giderilmiş ve soruların kapsamı ile dili üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmada öğrencilere uygulanmak üzere Ahilik bilinci anketi geliştirilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgiler ikinci bölümde ise anket soruları yer almaktadır. Anketinin geliştirilmesinde Anderson'un (2005) anket oluşturma süreci, takip edilmiştir. Ahilik bilinci anketinde 5'li Likert tipinde hazırlanan 12 sorudan oluşmaktadır. Anket hazırlanırken Lawshe tekniği (1975) kullanılarak içerik geçerliği oranı hesaplanmıştır. Anket hazırlanırken maddeler yönelik elde edilen geçerlik değerleri tabloda sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Ahilik Bilinci Anketi İçerik Geçerliği Oranları*

Maddeler	NG	N/2	KGO	Karar
Madde 1	6	3	+1	Kabul
Madde 2	5	3	+0.66	Kabul
Madde 3	6	3	+1	Kabul
Madde 4	5	3	+0,66	Kabul
Madde 5	6	3	+1	Kabul
Madde 6	6	3	+1	Kabul
Madde 7	5	3	+0,66	Kabul
Madde 8	5	3	+0,66	Kabul
Madde 9	5	3	+0,66	Kabul
Madde 10	6	3	+1	Kabul
Madde 11	6	3	+1	Kabul
Madde 12	6	3	+1	Kabul

NG= Maddeye gerekli/uygun diyen uzman sayısı, N= Maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısı, KGO= Kapsam geçerliği oranları

Anket hazırlanırken 14 madde olarak soru havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşü sonrasında uyum oranlarına bağlı olarak madde sayısı 12 maddeye düşürülmüştür. Anketin kapsam geçerlik indeksi 0,83 olarak hesaplanmıştır. Lawshe, (1975) göre bu oran anketin kapsam geçerliğinin uygun olduğunu göstermektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Eylem araştırması sürecinde nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Nitel veriler öğrencilerle yapılan görüşmelerle nicel veriler ise Ahilik eğitimi çerçeve programını uygulamadan önce ve uyguladıktan sonra Ahilik bilinci anketi kullanılarak elde edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde yüz yüze gerçekleştirilmiş ve her sınıf seviyesinden 15 öğrenci olmak üzere 45 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Bu öğrenciler uygulamanın yapıldığı okulların 5, 6 ve 7. sınıflarında eğitim gören öğrencilerden gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de Ahilik bilincinin gelişimine yönelik hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler ortama 30 dakika sürmüş ve katılımcının izni dahilinde ses kaydı alınmıştır. Nicel verileri elde etmek için uygulanan “Ahilik bilinci anketi” çalışma grubunda yer alan 622 öğrenciye uygulanmıştır. Anket, araştırmacıların kontrolünde ve Ahilik eğitimi çerçeve programının uygulanmasına katkı sunan öğretmenler tarafından 40 dakika süre içinde uygulanmıştır. Uygulama sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşılma, anket ve görüşmeler planlanan süre içinde tamamlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Elde edilen nitel verilere içerik analizi yapılmış nicel veriler ise ilgili analiz programları kullanılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucu kot kategori ve temalar belirlenmiştir. Nitel verilerin analizi Miles-Huberman (1994) formülüne göre yapılmıştır. Değerlendirici olarak 3 alan uzmanı puanlama yapmış ve bu puanların tutarlılığı hesaplanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın iç tutarlılığı %87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin normallik değerlerine bakılmıştır. Analizler sonucu basıklık ve çarpıklık değerinin -1 ve -1 değer aralığında olduğu görülmüştür. Bu değerler verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

### **Tablo 2**

*Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Değerlerine İlişkin Analizler*

<b>Ölçek</b>	<b>S</b>	<b>Medyan</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>
Ön test	3,76	33,00	24,00	57,00	,351	1,497
Son test	2,03	54,00	47,00	59,00	-,202	-,185



Bu kapsamda parametrik testlerden t-testi ve Anova yapılmış ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca katılımcılar arasında sınıf ve cinsiyet değişkenine göre Ahilik bilincinin gelişiminde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

## Bulgular

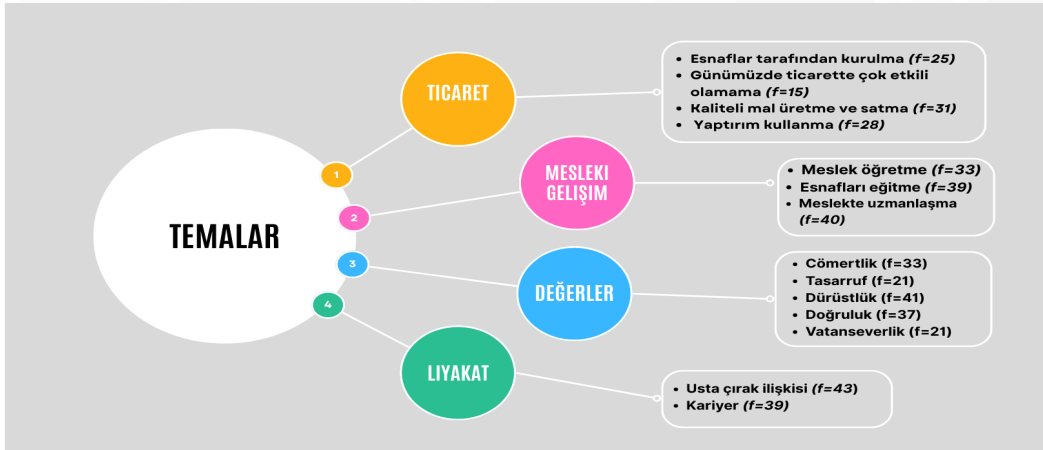
Bu bölümde araştırma sürecinde öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve anket sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

## Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Görüşmelerde öğrencilere “Ahilik kültürü hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

### Şekil 1

Öğrencilerin Ahilik Kültürü Hakkındaki Düşüncelerinden Elde Edilen Bulgular

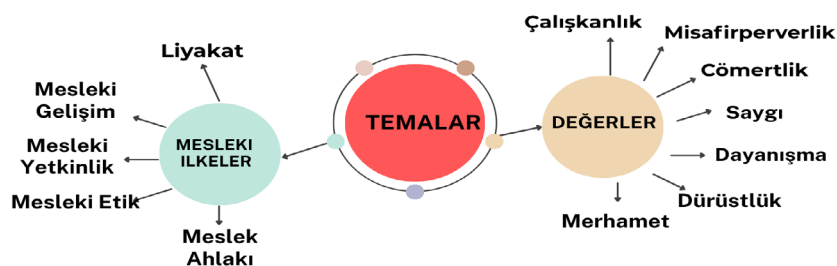


Şekil 1’de olduğu gibi katılımcıların Ahilik kültürüne yönelik görüşleri ticaret, mesleki gelişim, değerler ve liyakat temaları altında toplanmaktadır. Bu temalarda yer alan kategorilerde cömertlik, tasarruf, doğruluk, dürüstlük, vatanseverlik vurgu yaptıkları görülmektedir.

Görüşmelerde öğrencilere “Ahilik ilkelerinin neler olduğuna yönelik düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik elde edilen veriler Şekil 2’de sunulmuştur.

### Şekil 2

Ahilik İlkelerinin Neler Olduğuna Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Veriler

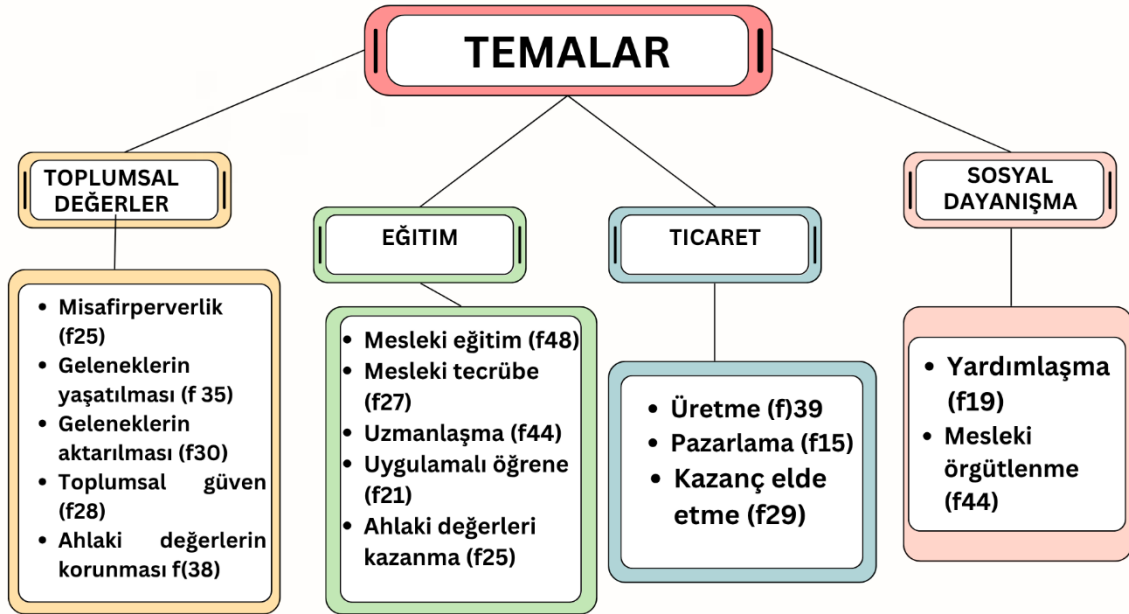


Şekil 2 incelendiğinde Ahilik ilkelerinin mesleki ilkeler ve değerler temaları altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde mesleki ilkeler olarak meslek ahlakı, mesleki etik, mesleki yetkinlik, mesleki gelişim ve liyakat olarak ifade etmişlerdir.

Görüşmelerde öğrencilere “Ahilik kültürünün toplum üzerindeki etkileri hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik elde edilen veriler şekil 3’te sunulmuştur.

### Şekil 3

*Ahilik Kültürünün Toplum Üzerindeki Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular*

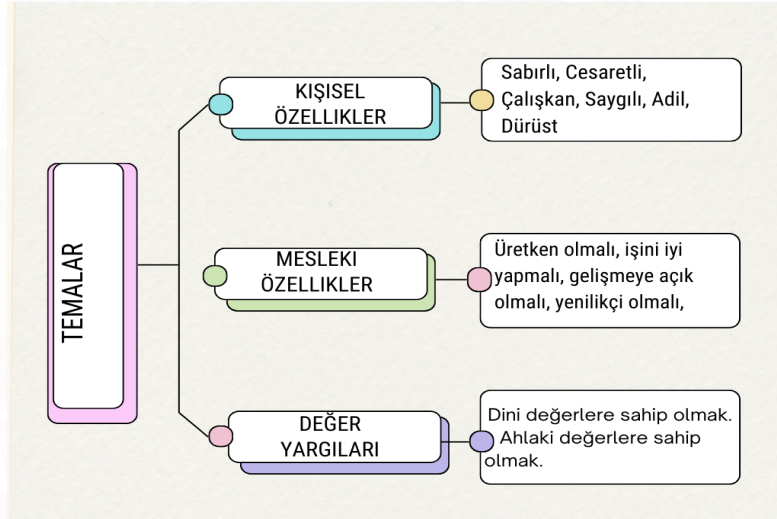


Öğrencilerle yapılan görüşmelerde katılımcıların verdiği cevaplardan Ahilik kültürünün toplumsal etkileri değerler, eğitim, ticaret ve sosyal dayanışma temaları oluşturulmuştur. Katılımcılar Ahilik kültürünün toplumsal etkilerini bu kapsamda değerlendirmişlerdir.

Görüşmelerde öğrencilere “Günümüzde Ahilik kültürünü benimsemiş bireylerin hangi özellikleri taşıması gerektiği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik elde edilen veriler Şekil 4’te sunulmuştur.

#### Şekil 4

Günümüzde Ahilik Kültürünü Benimsemiş Bireylerin Hangi Özellikleri Taşıması Gerektiğine Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular



Katılımcıların günümüzde Ahilik kültürünü benimsemiş bireylerde olması gereken özelliklere yönelik görüşleri kişisel özellikler, mesleki özellikler, değer yargıları temalarında toplanmıştır. Katılımcılar Ahi kültürünü benimsemiş bireylerin sabırlı, cesaretli, çalışkan, saygılı, adil, dürüst, dini ve ahlaki değerlere sahip olan kişiler olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

#### Ahilik Bilincine Yönelik Anket Sonuçlarından Elde Edilen Bulgular

Araştırmada Ahilik bilinci anketinden elde edilen ön test ve son test sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Ahilik Bilinci Anketi Ön Test ve Son Test Sonuçları*

Grup	N	X	SS	T-testi		
				t	sd	p
Ön test	622	33,59	3,76	-115,34	621	,000
Son test	622	53,71	2,03			

Tabloya göre Ahilik bilincine yönelik ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t(621) = -115,34$ ;  $P < 0.05$ ]. Bu farklılığın son test sonuçları ( $X = 53,71$ ) lehine olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, katılımcıların Ahilik bilincinde belirgin bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Anket sonuçları cinsiyet değişkenine göre analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Ahilik Bilinci Anketinin Cinsiyet Değişkeni Analiz Bulguları*

Grup	Cinsiyet	N	X	SS	t	T-testi	
						sd	p
Ön test	Kadın	310	33,46	3,96	-,828	620	,408
	Erkek	312	33,71	3,56			
Son test	Kadın	310	53,81	2,09	1,310	620	,191
	Erkek	312	53,60	1,96			

Tabloya göre Ahilik bilincine yönelik ön test sonuçları [ $t(620) = -0,828$ ;  $P > 0,05$ ] ve son test sonuçları [ $t(620) = 1,310$ ;  $P > 0,05$ ] incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Anket sonuçları sınıf değişkenine göre analiz edilmiş ön test ve son test sonuçlarından elde edilen bulgular tablolarda sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Ahilik Bilinci Anketinin Sınıf Değişkeni Ön Test Analiz Bulguları*

Grup	Sınıf	N	X	SS	Anova testi						
					Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anamlılık
Ön test	5. sınıf (1)	182	32,25	2,94	G. arası	3386,34	2	1693,17	192,854	,000	7-5;7-6
	6. sınıf (2)	235	31,73	3,50	G. içi	5431,74	619	8,77			
	7. sınıf (3)	205	36,90	2,19	Toplam	8818,09	621				

Tablo incelendiğinde, ön test sonuçlarında sınıflar arasında Ahilik bilinci açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $F=192,854$ ,  $P<0,05$ ). Bu farklılığın hangi sınıflar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, 7. sınıf öğrencileri ( $X=36,90$ ) ile 5. sınıf öğrencileri ( $X=32,25$ ) ve 6. sınıf öğrencileri ( $X=36,90$ ) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

**Tablo 4**

*Ahilik Bilinci Anketinin Sınıf Değişkeni Son Test Analiz Bulguları*

Grup	Sınıf	N	X	SS	Anova testi						
					Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anamlılık
Son test	5. sınıf (1)	182	54,11	2,10	G. arası	45,05	2	22,52	5,52	,004	5-6;5-7;
	6. sınıf (2)	235	53,62	2,08	G. içi	2524,43	619	4,07			
	7. sınıf (3)	205	53,45	1,86	Toplam	2569,48	621				

Tablo incelendiğinde, son test sonuçlarında sınıflar arasında Ahilik bilinci açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $F=5,52$ ,  $P<0.05$ ). Bu farklılığın hangi sınıflar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, 5. sınıf öğrencileri ( $X=54,11$ ) ile 6. sınıf öğrencileri ( $X=53,62$ ) ve 7. sınıf öğrencileri ( $X=53,45$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada sınıf değişkenine göre elde edilen bulgular, ön testte 7. sınıf öğrencilerinin lehine sonuçlanırken, son testte yön değiştirerek 5. sınıf öğrencileri lehine bir eğilim göstermiştir. Araştırma sürecindeki uygulamalar, çalışma grubundaki tüm sınıf düzeylerinde Ahilik bilincinin gelişimine katkı sağlamış, ancak bu gelişim özellikle 5. sınıf öğrencileri üzerinde daha belirgin hâle gelmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların Ahilik bilinci belirgin bir gelişim göstermiştir. Bu gelişim, nitel ve nicel verilerle ortaya konmuştur. Araştırma bulgularına göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark görülmüş, Ahilik bilincinin arttığı belirlenmiştir.

Katılımcılar Ahiliği; cömertlik, tasarruf, doğruluk, dürüstlük ve vatanseverlik kavramlarıyla tanımlamıştır. Ayrıca işini iyi yapan bireylerin mesleklerinde yükselebileceği, meslek ahlakının öğretildiği, Ahilik teşkilatının esnaflar tarafından kurulduğu, kaliteli mal satışının esas alındığı ve kurallara uymayanlara belirli yaptırımların uygulandığı ifade edilmiştir. Katılımcılar, Ahilik ilkelerini mesleki ilkeler ve değerler olarak iki kategoriye ayırmıştır.

*Mesleki İlkeler:* Meslek ahlakı, mesleki etik, mesleki yetkinlik, mesleki gelişim, liyakattir.

*Değerler:* Saygı, dayanışma, dürüstlük, merhamet, cömertlik, misafirperverlik, çalışkanlıktır.

Bu bulgular, Ahiliğin kapsamı ve ilkeleriyle birebir örtüşmektedir. Alan yazınında yapılan çalışmalara bakıldığında, araştırmanın nicel verilerini değerlendirebilecek uygulamalı bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte ahiliğin kapsamı ve nasıl anlaşıldığına dair çeşitli çalışmalara ulaşılmıştır. Ünsür (2020), Akdağ ve Akkuş (2019) ile Şahin (2014) tarafından yapılan araştırmalarda, Ahilik; esnafılık, adalet, teşkilat, mesleki birlik ve iktisadi birlik olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmalarda Ahilik teşkilatının değerler boyutuna mesleki ve ahlaki boyutuna vurgu yapılmıştır. Mevcut araştırmamızın bulguları da bu çalışmalarla örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar, Ahiliğin toplumu değerler, eğitim, ticaret ve sosyal dayanışma açısından önemli ölçüde etkilediğini belirtmişlerdir. Ahilik kültürünü benimsemiş bireylerde bulunması gereken özellikler kişisel özellikler, mesleki özellikler ve değer yargıları olarak üç başlıkta sınıflandırılmıştır.

*Kişisel Özellikler:* Katılımcılara göre Ahilik kültürünü benimseyen bireyler; sabırlı, cesaretli, çalışkan, saygılı, adil, dürüst, dini ve ahlaki değerlere sahip olmalıdır.

*Mesleki Özellikler:* Bireylerin mesleki açıdan üretken, işini iyi yapan, gelişmeye açık ve yenilikçi olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Ahilik anlayışında mesleki yeterlilik ve ahlak önemli bir yer tutmaktadır.

*Değer Yargıları:* Katılımcılar, Ahilik sisteminde bireyin yalnızca bir meslek edinmesini değil; aynı zamanda topluma katkı sağlayan, erdemli ve sorumlu bir fert olarak yetişmesini vurgulamışlardır.

Alan yazınındaki araştırmalar da elde edilen bulgular araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Durak ve Yücel (2010), Ay ve diğerleri (2012), Gündüz (2013), Kaya (2013), Ceylan (2014), Ünsür (2020), Ateş ve Durmuş (2024), Akgöz ve Öztürk (2024), Sarı (2025) ve Tazecan ve Demir (2025) tarafından yürütülen araştırmalarda, ahiliğin sadece ekonomik bir sistem olmadığı, aynı zamanda toplumsal ve ahlaki değerleri içeren bir düşünce yapısı olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmalar, dürüstlük, çalışkanlık, yardımlaşma ve misafirperverlik gibi değerlerin ahiliğin temel taşları olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ahiliğin bireyleri meslek sahibi olmaya teşvik ettiği, sosyal adaleti ve dayanışmayı güçlendirdiği, insan haklarına saygıyı esas aldığı ve tüketiciyi koruma anlayışını benimsediği belirtilmiştir.

Alan yazınında yapılan araştırmalarda vurgulanan unsurlar ile araştırma bulgularımız birlikte değerlendirildiğinde katılımcı ifadelerinin, Ahilik kültürüne yönelik literatürde belirtilen kavramlarla örtüştüğü görülmektedir. Bu durum katılımcıların Ahilik kültürüne dair belirli bir bilince ulaştıklarını göstermektedir. Bu bağlamda eylem araştırması sürecinde hazırlanan ve uygulanan Ahi Eğitimi Çerçeve Programının, Ahilik bilincinin gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir. Program sayesinde katılımcıların Ahilik kültürüne yönelik farkındalıklarının arttığı ve bu kültürün nesilden nesile aktarılmasını sağlayan bir süreç oluşturulduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara dayanarak:

Öğrencilere günümüzde ihtiyaç duyulan değer ve becerilerin kazandırılması için Ahi kültürü kapsamında çalışmaların arttırılması,

Ahilik kültürünün gelecek nesillere aktarılması için Ahi Eğitimi Çerçeve Programı gibi öğretim programlarının geliştirilerek çeşitli eğitim kademelerinde uygulanması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akça, G. (2003). Ahilik geleneği ve günümüz Fethiye esnafı. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 209-219.
- Akgöz, S. S. ve Öztürk, Y. K. (2024). *Ahilik felsefesine etiksel, tarihsel ve iktisadi açıdan farklı bir bakış ahlaklı insan (ahi)lik felsefesi*. Cinius Yayınları.
- Anderson, G. ve Arsenault, N. (2005). *Eğitim araştırmalarının temelleri*. Routledge.
- Ateş, Y. ve Durmuş, M. (2024). Modern dönemde iktisadi ve sosyal yönleriyle ahilik geleneği: Mudurnu üzerine bir inceleme. *İş Ahlakı Dergisi*, 17(2), 23-58.
- Bayram, S. (2012). Osmanlı Devleti'nde ekonomik hayatın yerel unsurları: Ahilik teşkilâtı ve esnaf loncaları. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, (21), 81-114.
- Burns, A. (1999). *İngilizce dil öğretmenleri için iş birlikçi eylem araştırması*. Cambridge, İngiltere: Cambridge University Press.
- Ceylan, K. (2014). *Türk-İslâm medeniyetinin öncülerinden Ahi Evran Velî ve medeniyetimize etkileri, Türk dünyası bilgeler zirvesi: Gönül sultanları buluşması, 26-28 Mayıs 2014*. Eskişehir, S:131-144.
- Creswell, J.W. (2019). *30 Essential skills for the qualitative researcher*. (Çeviri: Hasan Özcan) Anı yayıncılık. 2. Baskı. 2-10, 245-271
- Çoban, M. (2018). Değerler eğitimi ve Ahilik ilkeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 87-102. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.337602>
- Demirpolat, A. ve Akça, G. (2004). Ahilik ve Türk sosyo-kültürel hayatına katkıları. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (15), 355-376.
- Durak, İ. ve Yücel, A. (2010). Ahiliğin sosyo-ekonomik etkileri ve günümüze yansımaları *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt:15, Sayı: 2, S:151-168.
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252.
- Gündüz, A. Y., Mehmet, Kaya, & Aydemir, C. (2012). Ahilik teşkilatında ve günümüzde tüketicilerin korunmasına yönelik çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 37-54.
- Gündüz, V. (2013). Ahiliğin önemi. *Kardelen Dergisi*, Sayı: 77 <http://www.kardelendergisi.com/yazi.php?yazi=1566>, [Erişim Tarihi: 25.04.2025].
- Johnson, Andrew P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. Çeviri Ed. Uzuner Y, Anay M). Anı Yayıncılık.

- Karasoy, Y. (2003). Ahi kelimesi ve Türk kültüründe ahilik. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 1-23.
- Kaya, U. (2013). Değerler eğitiminde bir meslek teşkilâtı: Ahilik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 41-69.
- Kızılar, H. (2015). Osmanlı toplumunun sosyal dinamiklerinden Ahilik kurumu. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 408-423.
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(2), 357-365.
- Lawshe, C. H. (1975). *A quantitative approach to content validity*. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Marriam, S.B. (2018). *Qualitative research a guide to design and implementation*. (Çeviri: Selahattin Turan). Nobel Akademik Yayıncılık. 3. Baskı. (12-18) -(200-208).
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Saldana, J. ve Omasta, M. (2018). *Qualitative research: Analyzing life*. California: Sage.
- Sancaklı, S. (2010). Ahilik ahlâkının oluşumunda hadislerin etkisi. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-28.
- Sarı, S. (2025). Batı Anadolu'da yürüklerin Ahi tekkeleriyle ilişkileri üzerine bazı örnekler. *Eurasian Art & Humanities Journal*, 08-15.
- Şahin, A. (2014). Nevşehir Hacı Bektaş Veli ve Ahi Evran Üniversitesi öğrencilerinin Hacı Bektaş Veli ve Ahi Evran-ı Veli ile Bektaşilik ve Ahilik algıları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, (71), 171-196.
- Şahin, A. ve Demirbaş, İ. (2017). Öğretmen adaylarının ahiliğe ilişkin metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 811-829.
- Tabachnick and Fidell, 2013 B.G. *Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, (2013).
- Tazecan, H. ve Demir, A. (2025). 14. yüzyıl Anadolu'sunda Ahilerin siyasi, sosyal ve kültürel ilişkilerini hakikat ve efsane bağlamında yeniden gözden geçirmek. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 47-65.
- Ünsür, A. (2020). Ahilik sistemi değerleri yönetim ve eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 297-337.



## DİLİMİZİN ZENGİNLİKLERİ PROJESİYLE MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞER EDİNİMİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

**Emre UĞUR**

**Afyonkarahisar/Gazlıgöl İmam Hatip Ortaokulu**

**emreurr@gmail.com**



### ÖZET

Dil, bir milletin kimliğini oluşturan ve kültürel mirasını kuşaktan kuşağa aktaran temel unsurdur. Bu bağlamda Türkiye’de 2023-2024 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayan Dilimizin Zenginlikleri Projesi; öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili kullanmalarını sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve millî kültürle bağ kurmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Proje, dili düşünceyi oluşturma ve değer üretmenin temel aracı olarak ele alan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile bütünleşmiştir. Proje, Afyonkarahisar’ın İhsaniye ilçesindeki Gazlıgöl İmam Hatip Ortaokulunda da uygulanmış; öğrencilerle birlikte anlat bakalım, kelime türetme, deyim-atasözü etkinlikleri, kitap okuma faaliyetleri gibi uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca altı kategoride sözlük önerileri sunulmuş ve klasik Türk edebiyatı ile halk kültürüne ait eserler okutulmuştur. 2024-2025 döneminde ise proje, “Sözlük Özgürlüktür” temasıyla devam etmiş; Yunus Emre, Mevlâna, Mehmet Akif gibi önemli isimlerin eserleriyle zenginleştirilmiş etkinlikler düzenlenmiştir. Araştırma, bu projenin öğrencilerin millî kültür ve değer kazanımlarına katkısını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nicel yöntemle yürütülen çalışmada 80 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anketler; etkinlikler, kitaplar ve beklentilerle ilgili üç ana başlıkta düzenlenmiş, veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Sonuçlara göre öğrenciler proje sayesinde millî birlik, dayanışma, tarih ve kültür bilinci kazandıklarını ifade etmiştir. Okuma etkinlikleri, öğrencilere Mevlâna ve Yunus Emre gibi şahsiyetleri tanıtmakla kalmamış, aynı zamanda manevi dünyalarını da zenginleştirmiştir. Dede Korkut Hikâyeleri ve Türk masallarının geçmişle bağ kurmalarına yardımcı olduğu, atasözü ve deyim çalışmalarının ise dil ve düşünce becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Öğrenciler, projenin daha da etkili olabilmesi için teknolojik araçlarla desteklenmesini, etkinlik çeşitliliğinin artırılmasını ve kapsamlı bir sözlük derlemesi yapılmasını önermiştir. Araştırma, projenin millî kültür ve değer aktarımında etkili olduğunu ancak sürdürülebilirlik ve gelişim açısından bazı iyileştirmelere ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda sınıf seviyelerine özel etkinlikler, millî şahsiyetlere yönelik atölye çalışmaları ve teknolojik içeriklerle projenin daha etkili hâle getirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** dilimizin zenginlikleri, millî kültür, değerler eğitimi

## GİRİŞ

Dil, bir milletin bütün ferlerinin bilmesi, benimsemesi, geliştirmesi, koruması gereken millî kültür hazinelerinin başında gelir (Özcan, 1991). Toplumların millî kimlik ve kültürlerinin gelecek nesillere aktarılmasında dil taşıyıcı görevindedir. Her toplum kendi kültürünü, değerlerini, dilini, özelliklerini yeni kuşaklara aktararak devamlılığını sağlar (Akbaş, 2004). Kültür aktarımının, millî kimlik ve değer aidiyeti sağlanmasının en etkili yapıldığı yer okullardır (Ekşi, 2003). Türkiye’de 2023-2024 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Dilimizin Zenginlikleri Projesi, okullarda yapılacak söz varlığını zenginleştirme etkinlikleri ile öğrencilerin dilimizi tanımasını, kültür taşıyıcısı olan sözcüklerimizle buluşmasını, buna bağlı olarak da dili iyi kullanmasını ve düşünce dünyasını geliştirmesini amaçlamaktadır. Öğrencilerin dilimizin temel eserlerini tanıması, eserlerdeki sözcükleri incelemesi; milletimizin kültürünü, birikimini, düşünce dünyasını ve hayat tarzını söz varlığımızın içinde yeniden keşfetmesi açısından önemlidir (MEB, 2024).

Proje Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’yle bütünleşmiştir. Maarif Modeli’nde dil; insanın varlık dünyasına erişiminin, düşünceyi oluşturmasının ve değer üretmesinin, dolayısıyla kendini ve başkalarını anlamlandırmasının temel aracı olarak önem kazanmaktadır. Modelde öğrenci profilleri insanın bütüncül gelişim alanları göz önünde bulundurularak iki bütünlük alanı, on profil özelliğine ayrılmıştır. Bu profil özellikleri ve bunları oluşturan bileşenler arasında vatanseverlik anlatılırken “Türkçeye sahip çıkan: Türkçeye hâkimdir; güzel yazar, güzel konuşur ve dilini geliştirir.” ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2024).

Dilimizin Zenginlikleri Projesi, ülke genelinde olduğu gibi Afyonkarahisar’ın İhsaniye ilçesine bağlı Gazlıgöl İmam Hatip Ortaokulunda da uygulanmaktadır. Okulda eğitim gören öğrencilerle 2023-2024 eğitim öğretim yılında proje kapsamında “anlat bakalım, bilen oturur, kelime türetme, anlamını bul, baş harflerini değiştir, beyin fırtınası, hatırlatmaca, sözcük yerleştirmece” etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. 10 kitaptan oluşan kitap okuma listesi belirlenmiştir. Öğrencilere altı kategoride sözlük tavsiyesinde bulunulmuştur. Dilimizin Zenginlikleri Projesi kapsamında belirlenen okuma listesi Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün yürüttüğü ve okulun pilot olarak yürüttüğü Oku-Yorum Okuma Kültürünün Geliştirilmesi Projesi kapsamında oluşturulan 5 kitap okuma takımı tarafından okunmuştur. 2024-2025 eğitim öğretim yılında ise “sözlük özgürlüktür” temasıyla ilişkilendirilen söz varlığı geliştirme çalışmalarında “Klasik Eser Okumaları, Yunus Emre, Bir Cümlemin Peşinde, Mevlana Celaleddin Rumi, Deyim ve Atasözü Okumaları, Mehmet Akif Ersoy ve Türkçe, Dede Korkut, Mısra ve Türkü Ezberleme” etkinlikleri uygulanmıştır.

Yürütülen tüm bu etkinliklerle öğrencilerin dil-kültür ilişkisini, dilin toplumsal ve kültürel önemini fark edeceği etkinliklere yer verilmekte; söz varlığını destekleyecek, dilimizin zenginliklerini yansıtacak, nesiller arası dil birliğine ve söz varlığının zenginleşmesine katkı sağlayacak nitelikleri barındıran metinlerle tanışmaları sağlanmaktadır. Etkinliklerle dil becerilerinin gelişiminin yanı sıra millî kültür ve değer edinimine de katkı sağlanması hedeflenmektedir. Gelişen ve devam eden dünyada gençlerin kendi kültürlerini tanımaları, benimsemeleri ve yaşatılmalarını büyük önemdedir. Bu noktada projenin öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yarattığı, millî kültür ve değer edinimine ilişkin katkıları, öğrencilerin bu konudaki görüşleri projenin sürdürülebilirliği açısından önem arz etmektedir. Bu konuda daha önce yapılan bir araştırmaya rastlanmaması ve projenin geliştirilebilmesi için kaynak oluşturacak olması önemlidir.

Araştırmanın amacı ülkemizde 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulanan Dilimizin Zenginlikleri Projesi sonucunda öğrencilerin millî kültür ve değer edinimine ilişkin görüşlerinin alınmasıdır.

Araştırmanın alt amaçlarına yönelik sorular şu şekildedir:

- Öğrencilerin Dilimizin Zenginlikleri Projesi kapsamında yaptıkları etkinliklerde millî kültür ve değer edinimine yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin Dilimizin Zenginlikleri Projesi kapsamında okudukları kitaplarda millî kültür ve değer edinimine yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin Dilimizin Zenginlikleri Projesi projesine yönelik beklenti ve önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, tarama modeliyle betimlenmiştir. Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar'ın İhsaniye ilçesine bağlı Gazlıgöl İmam Hatip Ortaokulunda Dilimizin Zenginlikleri Projesi kapsamındaki etkinliklerde yer alan 140 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile araştırmacı tarafından kendilerine ulaşılabilen bu evrendeki 80 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı geliştirilmeden önce alan taraması yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Dilimizin Zenginlikleri Projesiyle Millî Kültür ve Değer Edinimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi Anketi" kullanılmıştır. Anket taslağı on öğretmen ve bu alanda çalışan üç uzmanla paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Bu görüşler neticesinde şekillenen veri toplama aracının özellikleri şu şekildedir: Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk iki bölüm 5'li Likert tipinde olup üçüncü bölümse açık uçlu sorudan

oluşmaktadır. İlk iki bölümde yer alan maddelerdeki sorular Bilmiyorum (0), Hiç (1), Nadiren (2), Ara Sıra (3), Sık Sık (4), Her Zaman (5) olarak puanlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların anketteki maddelere cevaplarının aritmetik ortalamalar 0-0,99 aralığında bilmiyorum, 1-1,99 aralığında hiç, 2-2,99 aralığında nadiren, 3-3,99 aralığında ara sıra, 4-4,99 aralığında sık sık, 5 tam puanda ise her zaman olarak nitelendirilecektir. Anketler Google Form vasıtasıyla internet üzerinden doldurulmuştur. Elde edilen veriler SPSS programı ile çözümlenmiştir. Frekans ve ortalamalar belirlenmiştir. Araştırmada betimsel istatistikler kullanılarak özet bilgilere ulaşılmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt amacını “Öğrencilerin Dilimizin Zenginlikleri Projesi kapsamında yaptıkları etkinliklerde millî kültür ve değer edinimine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu amaca yönelik bulgular aritmetik ortalama olarak aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 1**

*Öğrencilerin Dilimizin Zenginlikleri Projesi Kapsamında Yaptıkları Etkinliklerde Millî Kültür ve Değer Edinimine Yönelik Görüşleri*

Görüş	X
Yapılan etkinlikler, dilimizin zenginliklerini anlamama yardımcı oldu.	4,9
Etkinlikler sayesinde Türk kültürüne olan ilgim arttı.	4,8
Dilimizin seçkin ve özgün eserlerini tanımam, kültürümüzü daha derinlemesine öğrenmeme yardımcı oldu.	4,5
Türkçeyi doğru ve etkili kullanmayı öğrenmemi sağladı.	4,3
Atasözleri ve deyimler, dil ve düşünce dünyamı zenginleştirdi.	4,3
Etkinliklerde okuduğum metinler, toplumumuzun geçmişine olan bağımı güçlendirdi.	4,1
Etkinlikler, Türk milletinin tarihindeki önemli olayları ve figürleri tanımama yardımcı oldu.	4,1
Etkinlikler, Türk milletinin ortak değerlerini kavramamı sağladı.	4,1
Etkinlikler, Türk milletinin tarihindeki önemli olayları ve figürleri tanımama yardımcı oldu.	4,0
Etkinliklerde öğrendiğim deyimler ve atasözleri, dildeki derinliği ve anlamı anlamamı sağladı.	3,9

Yukarıdaki tablo incelendiğinde olumlu öğrenci görüşleri arasında “Yapılan etkinlikler, dilimizin zenginliklerini anlamama yardımcı oldu.” ( $\bar{x}=4,9$ ) ve “Etkinlikler sayesinde Türk kültürüne olan ilgim arttı.” ( $\bar{x}=4,8$ ), “sık sık” belirtilerek ön plana çıkan görüşlerdir. “Dilimizin seçkin ve özgün eserlerini tanımam, kültürümüzü daha derinlemesine öğrenmeme yardımcı oldu.” ( $\bar{x}=4,5$ ) ve “Türkçeyi doğru ve etkili kullanmayı öğrenmemi sağladı.” ( $\bar{x}=4,3$ ) görüşleri aritmetik ortalamalarla dikkat çeken görüşlerdir.

Bu bulgular, etkinliklerin millî kültür ve değer edinimine etkisini değerlendirmek için önemli bir pencere sunmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt amacını “Öğrencilerin Dilimizin Zenginlikleri Projesi kapsamında okudukları kitaplarda millî kültür ve değer edinimine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu amaca yönelik bulgular aritmetik ortalama olarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2**

*Öğrencilerin Dilimizin Zenginlikleri Projesi Kapsamında Okudukları Kitaplarda Millî Kültür ve Değer Edinimine Yönelik Görüşleri*

Görüş	x
Okuduğum Türk Masalları, kültürümüzün kökenlerine dair bilgi edinmeme yardımcı oldu.	4,9
Türk Bilmeceleri, dilimizin gücünü ve derinliğini anlamama katkı sağladı.	4,8
Dede Korkut Hikâyelerini okumak, Türk toplumunun geçmişine olan ilgimi artırdı.	4,8
Ömer Seyfettin’in hikâyeleri, millî kimliğimi daha iyi anlamama yardımcı oldu.	4,7
Refik Halit Karay’ın hikâyeleri, Türk edebiyatının önemli dönemlerini öğrenmeme katkı sağladı.	4,6
Sait Faik Abasıyanık’ın eserleri, sosyal sorumluluk duygumu geliştirdi.	4,6
Safahat’ı okumak millî şairimiz Mehmet Âkif ERSOY’u daha iyi tanımama yardımcı oldu.	4,6
Mesneviden Seçme Hikâyeler, Mevlâna’nın düşünce dünyasına olan ilgimi artırdı.	4,5
Yunus Emre Divanı, Türk halk edebiyatı ve tasavvufunu öğrenmeme yardımcı oldu.	4,2
Fatih Sultan Mehmet’e Nasihatler, tarihimizdeki önemli liderlik anlayışını kavramama katkı sağladı.	4,1
Kâmil insan, ahlaki değerlerim ve insanlık anlayışım üzerinde derinlemesine düşünmeme olanak sağladı.	3,9
Ebu Ali Sina Hikâyeleri, İslam kültürüne olan ilgimi artırdı.	3,8
Yüce Hedefler Kitabı, kişisel gelişimime katkı sağladı ve Türk milletinin tarihî hedeflerini anlamamı sağladı.	3,6

Yukarıdaki tablo incelendiğinde olumlu öğrenci görüşleri arasında “Okuduğum Türk Masalları, kültürümüzün kökenlerine dair bilgi edinmeye yardımcı oldu.” ( $\bar{x}=4,9$ ) ve “Türk Bilmeceleri, dilimizin gücünü ve derinliğini anlamama katkı sağladı.” ( $\bar{x}=4,8$ ) “sık sık” cevabıyla dikkat çekici aritmetik ortalamaya sahip görüşlerdir. Ancak “Ebu Ali Sina Hikâyeleri, İslam kültürüne olan ilgimi artırdı.” ( $\bar{x}=3,8$ ) ve “Yüce Hedefler Kitabı, kişisel gelişimime katkı sağladı ve Türk milletinin tarihî hedeflerini anlamamı sağladı.” ( $\bar{x}=3,6$ ) görüşlerinin diğer görüşlerle arasındaki fark dikkat çekicidir.

Araştırmanın üçüncü alt amacını “Öğrencilerin Dilimizin Zenginlikleri Projesi projesine yönelik beklenti ve önerileri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu amaca yönelik öğrencilerin beklentilerin neler olduğuna ilişkin açık uçlu soruya verdikleri cevaplar tema ve frekanslarıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 3***Öğrencilerin Dilimizin Zenginlikleri Projesi Projesine Yönelik Beklenti ve Önerileri*

Görüş	n
Etkinliklerin dijitalleştirilmesi	72
Etkinlik çeşitliliğinin artırılması	61
Okuma listesinin genişletilmesi	54
Kapsamlı sözlük derlemesi geliştirilmesi	21

Örneklem grubundaki 80 öğrenciden 72’si “etkinliklerin dijitalleştirilmesi” temalı beklentilerini ifade etmesi öğrencilerin projede daha fazla dijital içerik kullanımına ilişkin beklentisini vurgulamaktadır.

## SONUÇ

Öğrenciler proje kapsamındaki etkinliklerin, millî kültür ve değer kazanımlarına katkı sağladığını ifade etmiştir. Proje etkinliklerinde millî birlik ve beraberlik gibi değerlerin vurgulandığını ve bu etkinliklerin kendilerinde millî benlik ve dayanışma duygusunu güçlendirdiğini dile getirmişlerdir. Millî destan ve masallarımızın yer aldığı etkinliklerin, Türk tarihine yönelik bilgi ve meraklarını artırdıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler okuma etkinlikleri sayesinde Yunus Emre ve Mevlâna gibi önemli şahsiyetlerin eserleriyle tanışma fırsatı bulduklarını, bu eserlerin manevi dünyalarını zenginleştirdiğini ifade etmiştir. Okunan kitapların millî kültür ve değerlerimiz konusunda farkındalık yarattığı sonuçlar arasındadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu klasik okumalarının millî değerlerini pekiştirdiğini, özellikle Dede Korkut Hikâyeleri ve Türk masallarını okumanın, geçmişle bağlarını güçlendirdiği görüşündedir. Katılımcılar, atasözleri ve deyimler üzerindeki

etkinliklerin dil ve düşüncelerinin dünyalarını geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde Dilimizin Zenginlikleri Projesi'nin öğrencilerde dil bilinci ve kültürel farkındalık oluşturma konusunda etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte projenin uzun vadede daha sürdürülebilir ve kalıcı kazanımlar sağlaması için öğretim programlarına entegre edilmesi, disiplinler arası bağlantılarla zenginleştirilmesi önerilmektedir. Öğrencilerin önerileri doğrultusunda dijital platformlarda etkileşimli uygulamaların geliştirilmesi, örneğin atasözü-deyim oyunları, kültürel hikâye haritaları veya sözlük uygulamaları gibi araçlarla desteklenmesi, projenin hem etkililiğini artıracak hem de öğrencilerin ilgisini canlı tutacaktır. Sonuçlar projenin millî kültür ve değer ediniminde etkili olmakla birlikte geliştirilebileceğini göstermektedir. Araştırma sonuçları doğrultusundaki önerileri şu şekilde listelenmiştir:

- Millî kültür ve değer edinimine ilişkin etkinlik çeşitlilikleri sınıf seviyelerine göre belirlenmeli ve geliştirilmelidir.
- Proje kapsamında ele alınacak millî şahsiyetlerle ilgili atölye çalışmaları ve içerikleri oluşturulmalıdır.
- Proje içerikleri teknoloji kullanılarak etkileşimli hâle getirilmelidir.

## KAYNAKÇA

- AKBAŞ, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- EKŞİ, H. (2003). Temel insani değerlerin kazanılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*. Cilt I, Sayı 1.(79–96).
- MEB(2024). *Dilimizin zenginlikleri projesi uygulama kılavuzu*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. MEB.
- ÖZCAN, M. (1991). Millî kültür ve dil. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*(6), 175-182.



## ORTAÖĞRETİM 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP TERCİHLERİNDE MİLLÎ KÜLTÜRE YÖNELİK YAKLAŞIMLARI

Ercüment İŞLEYEN

Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ercument\_isleyen21@trabzon.edu.tr



### ÖZET

Okuma kültürü, bireylerin okumaya yönelik yaklaşımlarının olumlu yönde gelişimi ile ilgili bir kavramdır ve birbiriyle bağlantılı, birbirini destekleyen pek çok ögeyi barındıran bir gelişim sürecidir. Bir milletin ileri seviyelere ulaşması için eğitim sisteminin okuma kültürünü teşvik eden bir yapıya sahip olması önemlidir. Çocuğun okuma alışkanlığı, aile ortamında başlayıp eğitim hayatıyla birlikte öğretmen, oku ve eğitim programıyla devam eden bir süreçtir. Öğrencilerin özellikle zihinsel ve ruhsal gelişimlerinde önemli bir yeri olan ortaöğretim döneminde, okuma becerilerinin artmasını sağlayacak metinlerin seçimi onların kültürel anlamda istenilen seviyeye ulaşmalarında büyük rol oynamaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalarda okuma kültürünü etkileyen faktörler incelenmiş, öğrencilerin okudukları kitaplar ve bu kitaplara yönelik görüşleri üzerine bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin daha çok hangi kültüre yönelik kitapları okudukları ve okuma kültürü ile ilgili görüşleri üzerinde durulmuştur. Araştırmada veriler, araştırmacı ve alan uzmanları ile geliştirilen "Ortaöğretim Öğrencilerinin Kitap Tercihleri Hakkında Görüş Belirleme Anketi" ile toplanmıştır. Trabzon Ortahisar 88. Yıl Cumhuriyet Anadolu Lisesi 9. sınıfta okuyan 223 öğrenci örneklem sayılmış, ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri evren olarak kabul edilmiştir. Araştırmamızın sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencileri Batı edebiyatının eserlerini ve sanatçılarını Türk edebiyatına göre daha fazla tanımaktadırlar. Öğrencilerin edebî dil ve zevklerinin gelişiminde Batı edebiyatına önem vermeleri ana dilin önemini kavrayamamış olduklarını ve okuma kültürlerinde dilin değil, anlatılan konunun önemi üzerinde durduklarını düşündürmektedir. Öğrencilerin Batı edebiyatı eserleri ve yazarlarının dil ve edebî zevklerinin gelişiminde daha etkili olduğunu belirtmeleri, kültürel değerler yerine reklamı çok yapılan ve herkes tarafından okunan eserlerin iyi eser olacağını düşündüklerini göstermektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin Batı edebiyatı eserleri ve yazarlarına öncelik vermesinin sebepleri üzerine çalışmaların yapılması bu eserlerin onların kültürel gelişimindeki etkilerinin neler olduğunu öğrenmemizi sağlayacaktır. Böylece millî ve manevi değerlerini koruyarak yetişen ve bu alanda gelişim gösteren bir neslin yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** okuma, Batı kültürü, millî kültür

## GİRİŞ

Okuma kültürü, bireylerin ve toplumların okumaya yönelik yaklaşımları, alışkanlıkları, kitaplara nasıl ulaştıkları ve okuma eylemine toplumun verdiği değer ile ilgili bir olgudur. Okuma kültürü, birbiriyle bağlantılı ve birbirini destekleyen pek çok ögeyi barındıran bir gelişim süreci (Sever, 2011), bireylerin kitap okuma alışkanlıkları, kitaplara nasıl ulaştıkları ve okumanın toplum içindeki yeriyle sürekli gelişen ve yenilenen bir kavram (Loh, 2015) ve bireyin okuma sürecine gönüllü katılımı, okuma alışkanlığını sürdürmesi ve bu alışkanlığı yaşam tarzına dönüştürmesidir (Yıldız, Yıldırım ve Akyol, 2014). Gelişen ve sürekli yenilenen dünyada 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin ve toplumların oluşması için toplumun en önemli kültür taşıyıcısı olan gençlere önem verilmesi gerekir. Bu kültürü kazanmış bireylerin hayata bakışları farklılaşır, ana diline daha çok hâkim ve temel dil becerilerine sahip olur. Bu anlamda bir milletin gelişimi ve ileri seviyeye ulaşması için çocuklar ve gençler, okuma kültürüne sahip bireyler olarak yetiştirilmelidir. Okuma, sadece kelimelerden ibaret bir kodu çözme eylemi olmayıp sözcükleri çözümlenme, sözcükler arasında yorum ve bağ kurmayı gerektiren üst düzey bilişsel bir süreçtir (Savaşkan, Kaplan ve Kırıcı, 2023). Bu alışkanlık, erken yaşlardan itibaren ilk olarak ailede ve devamında okul ortamında şekillenir. Eğitim sistemlerinin okuma kültürünü teşvik eden bir yapıya sahip olması önemlidir. Çocuğun okuma alışkanlığı, aile ortamında başlayıp eğitim hayatının başlamasıyla birlikte öğretmenler, okullar ve eğitim programlarıyla devam eden bir süreçtir (Özdemir, 1999). Okuma kültürü; düzenli, gönüllü ve zevkli okumayı teşvik eden sosyal uygulamalar ve kişisel alışkanlıklardan oluşur (UNESCO, 2008). Okul müfredatları ve öğretmenler, öğrencileri okuma becerisi açısından desteklemediklerinde istenilen seviyede gelişimin olması da zorlaşacaktır. Okuma ve okuryazarlığı teşvik eden eğitim sistemleri, toplumsal ve ekonomik gelişime anlamlı katkılarda bulunan kültürel farkındalığa sahip vatandaşların şekillenmesinde hayati öneme sahiptir (Bishop, 1990). Okuma alışkanlığını içselleştirmemiş ve hayatlarının bir parçası hâline getirmemiş bireyler ile okuma eylemini desteklemeyen toplumlar, küreselleşen dünyaya uyum sağlamakta güçlük çekebilir ve çağın gerisinde kalabilirler (Aksoy, 2018). OECD (2018) de okuma kültürünün ancak okuma tutumlarını, okuma etkinliklerine katılımı ve okuryazarlığı destekleyen sosyal ortamlarda gelişebileceğini aktarmaktadır.

Okuma becerisi ile kültürel değerler arasında toplumların gelişimi, bireylerin eğitim süreçleri ve genel entelektüel birikimleri açısından büyük bir bağ vardır. Okuma, kültürün bir parçasıdır ve aynı zamanda kültürü şekillendiren, derinleştiren bir süreçtir (Shannon, 1995). Bu üst düzey beceri, bireylerin sosyal sorumluluk anlayışını geliştirdiği gibi toplumların gelişiminde de kritik bir rol oynar (Fatma Yalçınkaya, 2021). Öğrencilerin özellikle zihinsel ve ruhsal gelişimlerinin en önemi dönemi olan ortaöğretim döneminde okuma becerilerinin gelişimini sağlayacak metinlerin seçimi de onların kültürel anlamda gelişimini ve millî

değerlere dönük bakışlarını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir.

Okumaya olan ilgi genellikle örgün eğitim sürecinde ve ergenliğin sonlarına doğru artmaktadır. Ergenlik dönemi "Roman Çağı" olarak tanımlar ve ergenlerin bu evrede roman okuma konusunda yoğun bir ilgi gösterdiğini görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2007). Gençlerin kültürel değerlerine yabancılaşması son zamanlarda yaşanan en önemli sorunlardan biridir. Onların çevresinden ve kültüründen uzaklaşmasına okudukları metinlerin de etkisi olduğu düşünülmektedir. Keleşoğlu (2018) da yabancı kaynaklı kitapların artan etkisi, gençlerin kendi kültürleriyle bağ kurmalarını zorlaştırdığını ve bu durumun zamanla gençlerin kültürel kimliklerinden uzaklaşmalarına neden olabileceğini aktarmaktadır. Bu bakımdan gençlerin ruh ve düşünce dünyalarında olumlu etkiler yaratması için seçilen eserlere önem verilmesi gerekir. Günümüz dünyasından gerek görsel gerekse de yazılı medya ve reklamlar yoluyla Batılı eserlerin tüm dünyaya kendi kültürlerini rahatlıkla aktardıklarını görmekteyiz. Bu durum ülkemiz gençlerinin gelişim çağında kendi kültürlerinden uzaklaşmalarına sebep olmakta özellikle de Batı kültürünün etkisine girmelerine yol açmaktadır. Gençler tarafından Batı kültürüne ait kitapların tercih edilmesi, gençlerin kendi kültürel miraslarından uzaklaşmasına, toplumsal kimlik, kültürel aidiyetin zayıflamasına ve geleneksel değerler ile yerel edebiyatın unutulmasına sebep olabilir (Güngör, 2009).

Bu alanda yapılan çalışmalarda okuma kültürünü etkileyen cinsiyet, eğitim seviyesi, ekonomik durum, ailenin eğitim seviyesi gibi etkenler üzerinde durulmuş olup öğrencilerin okudukları kitaplar ve bu kitaplara yönelik görüşleriyle ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin okuma kültürlerinin oluşumunda Türk ve Batı kültürü eserlerinin etkisi ve öğrencilerin bu eserler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi açısından çalışmamızın alan yazınına katkı sunması beklenmektedir. Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin kendi kültürüne ait kitap ve yazarları ne kadar tanıdıkları, hangi kültüre yönelik kitapları okudukları ve okuma kültürü üzerine görüşlerinin öğrenilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmamızda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri Türk ve Batı kültürüne ait eser ve sanatçılardan daha çok hangilerini tanımaktadırlar?
2. Ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri okudukları kitapların kendilerinin edebî dil ve anlatım zevkini geliştirdiğini düşünüyorlar mı?
3. Ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri dil ve edebî zevklerinin gelişimi açısından hangi kültüre ait eserlerin okunması gerektiğini düşünmektedirler?
4. Ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri daha çok hangi kültüre ait eserleri okumayı tercih etmektedirler?

## YÖNTEM

Araştırmada veriler, araştırmacı ve alan uzmanlarının görüşü alınarak geliştirilen "Ortaöğretim Öğrencilerinin Kitap Tercihleri Hakkında Görüş Belirleme Anketi" ile toplanmıştır. Bu yöntem dâhilinde tümevarım ilkesi kullanılmıştır. Trabzon Ortahisar 88. Yıl Cumhuriyet Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencileri örneklem sayılmış, ortaöğretim 9. sınıf gençleri evren olarak kabul edilmiştir. Bu okulda eğitim gören 223 dokuzuncu sınıf öğrencisine okul içinde bir anket uygulaması yapılmıştır. Bu anket uygulanırken öğrencilerin ad, soyad ve şubelerinin önemli olmadığı sadece anket bilgilerinin doldurulmasının yeterli olacağı bildirilmiştir. Sınıflar tek tek gezilerek anket uygulaması yapılmış, öğrencilere konu hakkında ön bilgi verilmiştir.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Anket verileri incelendiğinde öğrencilere hangi kültüre ait yazarları tanıdıkları sorulmuş, öğrencilerin verdikleri cevaplardan Batı kültürüne ait yazarları daha fazla tanıdıkları görülmüştür. Örneğin verilerin sonuçlarına göre Türk edebiyatında hiciv ve fabl örneği olan *Hârname*'nin yazarı Şeyhi'yi %9,41 oranında tanırken Fransız edebiyatı fabl yazarı La Fontaine'ni %41,70 ile daha fazla tanıdıkları görülmüştür. Aynı yüzyılda yaşamış Shakespeare'i %37,66 ile Fuzuli'yi ise %4,48 oranında tanıdıklarını aktarmışlardır. Burada Batı kültürünün etkisi çok açık bir şekilde görülmektedir. Özellikle öğrencilerle aynı şehirde yaşayan ve 2023 yılı Cumhurbaşkanlığı edebiyat ödülünü kazanan Nazan Bekiroğlu, öğrenciler tarafından tanınmazken kendilerine çok uzak coğrafyalardaki Amerikalı yazarlar Dan Brown, Stephenie Meyer gibi sanatçıların daha fazla tanınması oldukça dikkat çekicidir. Ayrıca Türk sanatçılardan Süleyman Çelebi'yi özellikle Evliya Çelebi ile karıştırmış olduklarını kendileri anketleri cevaplarken belirtmişlerdir. Öğrenciler, Batı kültürüne ait tanımadıkları sanatçıların eserlerini ise ismen bilmektedirler. Bu durumu incelediğimizde özellikle filmi yapılmış *Da Vinci'nin Şifresi*, *Açlık Oyunları*, *Yüzüklerin Efendisi*, *Alacakaranlık* gibi romanların çok iyi bilindiği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin romanları film üzerinden tanıdıkları veya okudukları birçok romanın yazarına dikkat etmediklerini düşündürmektedir.

Türk sanatçılardan ise özellikle "tanıyoruz" diye düşündükleri birçok sanatçının eserlerini bilmedikleri, Türk yazarların sadece isimlerini tanıdıkları görülmektedir. *Decameron* ve *Vesiletü'n Necât* adlı iki eser aynı döneme ait olmasına rağmen *Decameron* % 36,77; *Vesiletü'n Necât* ise %1,3 oranında bilinmektedir.

*Hârname* adlı fablın %3,5 oranında bilinmesine rağmen *Ağustos Böceği ile Karınca* adlı fablın %88,34 oranında bilinmesi yine Batı kültürünün kendi kültürümüz üzerindeki etkisini çok açık göstermektedir. Öğrencilerimizin ortaöğretime başlamadan önce de bahsedilen bu sanatçıları ve eserlerini tanıdıkları görülmektedir. Bu eserlerin ve sanatçıların çoğunun ilköğretim Türkçe dersi müfredatında olmamasına rağmen tanınması gençler üzerinde çevrenin etkisini göstermektedir.

Ankete katılanların okudukları metinlerin edebî bir dil ve anlatımı olmamasına rağmen bu eserlerin onların edebî dil ve anlatımlarını geliştirdiğini düşünmeleri de çok dikkat çekicidir.

Bu durum gençlerin eserleri ve yazarlarını seçerken edebî dil yeteneklerinin gelişimi ile çok fazla ilgilenmediklerini göstermektedir. Bu sonuç bizlere öğrenciler için kitabın çok okunması ve konusunun çekici olmasının yeterli olduğu fikrinde olduklarını düşündürmektedir.

Öğrencilere “Hangi kültüre ait metinleri okumayı daha çok tercih edersiniz?” sorusu yöneltildiğinde alınan cevap dikkat çekicidir. Öğrenciler, “Dünya edebiyatı eserleri ve yazarları” seçeneğini % 43,94 olarak seçerken “Türk edebiyatı eserleri ve yazarları” ile “Hiçbiri” maddesini % 28,25 oranında seçmişlerdir. “İyi bir edebiyat birikiminiz olması için öncelikle hangisinin okunması gerektiğini düşünürsünüz?” sorusu yöneltildiğinde ise “Dünya edebiyatı eserleri ve yazarlar” % 52,46; “Türk edebiyatı eserleri ve yazarları” % 34,08; “Hiçbiri” % 7,17 oranındadır.

Öğrencilerin iyi bir edebiyat birikimi için öncelikle dünya edebiyatı sanatçılarına ve eserlerine yöneldikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin edebiyat birikimi için gerekli olanın kendi kültürünü ve dilini çok iyi tanımak olduğunu kavradıklarının bir göstergesidir. Sadece dünya edebiyatı eserlerini tanımanın onlarda yeterli bir edebiyat birikimi yaratacağının düşünmektedirler. Bu bir bakıma popüler kültürün parçası olmanın onlarda edebiyat birikimi yaratacağı gibi yanlış bir algıdır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmamızın sonuçları incelendiğinde görülmektedir ki Batı edebiyatının eserlerini ve sanatçılarını Türk edebiyatı sanatçıları ve eserlerine göre daha fazla tanımaktadırlar. Ortaöğretime başlamadan önce de isimleri ve eserleri geçen sanatçıları tanımaları bir anlamda edebî bilgilerinin sadece ortaöğretime kalmaması bakımından iyi bir durumdur. Fakat bu eserlerin ve sanatçılarının ortaöğretimden önceki dönemin konusunun olmaması bu bilgilerin çevre kaynaklı ve reklamlar ile ilgili olduğunu, bu konuda edebî seçicilik yapamadıklarını düşündürmektedir. Öğrencilerin eser ve yazar tercihlerini Batı edebiyatından yapmaları Batı kültürünün, kendi kültürümüz ve gençler üzerindeki etkisini açık bir şekilde göstermektedir. Gençlerin edebî dil ve zevkinin gelişmesinde Batı edebiyatına önem vermeleri aslında dil gelişiminde kendi dilinin önemini kavrayamamış olduklarının, okuma tercihlerinde dilin değil anlatılan konunun önemi üzerinde durduklarını düşündürmektedir. Öğrencilerin kitap ve sanatçı tercihlerini yaparken Batı edebiyatı eserleri ve yazarlarına öncelik vermesi bizlerin yapmak istediği çalışmanın da ana sorununu ortaya koymaktadır. Gençler kendi kültürüne ait eserler okumaktansa yabancı eserleri ve sanatçılarını okumayı daha fazla tercih etmektedirler.

Batı edebiyatı eserleri ve yazarlarının kendilerinin dil ve edebî zevklerini gelişmesinde daha etkili olduğunu düşünmeleri, kültürlerine bu anlamda çok fazla değer vermediklerini, tanıtımı çok yapılan ve herkes tarafından okunan eserlerin iyi eser olacağı düşündüklerini göstermektedirler.

Bu sonuçlara göre Batı kültürü eserlerinin gençler üzerindeki etkilerinin belirlenebilmesi için gençlerin Batı edebiyatı eserleri ve yazarlarına öncelik vermesinin sebepleri üzerinde

bir çalışma yapılması gerekmektedir. Gençlerin birçok sanatçı ve eserini ortaöğretimden önce de tanımış olmaları bakımından bu eser ve sanatçıların nasıl tanındığı üzerinde bir araştırma yapılması kültürümüze ait eserlerle gençlerimize millî kültürün aktarılması açısından bizlere yol gösterici olacaktır. Ayrıca filmi yapılan romanlar ile yapılmayanların tanınmışlığı ve okunurluğu üzerinde bir araştırma yapılması kitap ve film ilişkisinin okuma kültürü üzerindeki etkisinin anlaşılması bakımından önemli bilgiler verecektir. Bu anlamda belki de gençlerin sadece kendi kültürlerine ne kadar değer verdiklerini inceleyen bir çalışma bile onların millî kültürümüze bakışları açısından bizlere tam bir panorama sunabilir.

## KAYNAKÇA

- Aksoy, T. (2018). *Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), 1–10.
- Güngör, H. (2009). Okuma kültürü ve eğitimdeki yeri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 16-30.
- Keleşoğlu, A. (2018). Okuma kültürü ve eğitimdeki yeri: Türk toplumuna dair bir inceleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 45-60.
- Kulaksızoğlu, A. (2007). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Loh, C. E. (2015). Building a reading culture in a Singapore school: Identifying spaces for change through a socio-spatial approach. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 22(2), 209–221. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2015.1022509>
- Özdemir, N. (1999). Atatürk'te okuma tutkusu ve kitap sevgisi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 217-228.
- OECD. (2019). PISA 2018 assessment and analytical framework. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Shannon, P. (1995). A pedagogy of possibility. ERIC Clearinghouse.
- Savaşkan, V., Kaplan, E., & Kırıcı, D. (2023). 6. sınıf öğrencilerinde farklı okuma türlerinin anlama üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Studies in Educational Research and Development*, 7(2), 108-134.
- Sever, S. (2011). Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Çağdaş Türk Dili*, 24(278), 77-83.
- UNESCO. (2008). Promoting literacy: Reading culture in schools. Paris: UNESCO.
- Yalçınkaya, F. (2021). Okuma kültürü, sosyal sorumluluk ve toplumsal kalkınma. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 33-49.
- Yıldız, C., Yıldırım, K., & Akyol, H. (2014). Okuma kültürü: Kuramsal bir yaklaşım. *Turkish Studies*, 9(5), 1483–1502.

## MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞERLER EDİNİMİ KAPSAMINDA UYGULANAN TARİH YAZAN ÇOCUKLAR PROJESİNİN ÖĞRETMENLER GÖZÜYLE İNCELENMESİ

**Eser TEMİZ**

**Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü**  
**esser\_temiz@hotmail.com**



**Fatih KAYNAR**

**Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü**  
**46kaynar46@gmail.com**

**Turgay DÜZ**

**Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü**  
**turgayduz58@gmail.com**

### ÖZET

Milletimizin tarihi, kültürel özellikleri ve değerleri esas alınarak uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) Türkçe ve dil eğitiminin önemi ve geliştirilmesi temel eğitim politikası olup Türkçenin doğru ve etkili kullanımına yönelik becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE birimi tarafından yürütülen Tarih Yazan Çocuklar projesi bu uygulamalardan birisidir. Proje öğrencilerimize; tarihimizi, tarihi kahramanlarımızı, yazar ve şairlerimizin hayat hikâyelerini okuyarak, yazarak, izleyerek, canlandırarak öğrenip kendilerine gerçek kahramanları rol model almaları esasına dayanmaktadır. Bu çalışmada projeyi Kahramanmaraş ilinde 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulayan öğretmenlerin görüşleri alınarak Tarih Yazan Çocuklar projesinin sahada nasıl karşılık bulduğu, projenin amaçlarına ne derecede ulaştığını belirleyerek projenin etkililiği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Kahramanmaraş ilinde projeyi uygulayan ortaokullarda görev yapan ve seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenen 218 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak katılımcıların proje hakkındaki görüşlerini değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Tarih Yazan Çocuklar Projesi Öğretmen Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. Gönüllülük esasına göre yapılan anketler SPSS-24 istatistik programına aktarılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde Tarih

Yazan Çocuklar projesinin hedeflerine ulaştığı ve sahada aktif bir şekilde uygulanarak karşılık bulduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan faaliyetlerin TYMM’de belirtilen Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde belirtilen değerleri ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda belirtilen kök değerleri desteklediği ortaya çıkmıştır. Millî kültür ve değerler edinimi kapsamında uygulanan Tarih Yazan Çocuklar projesinin etkililiğine ilişkin cinsiyet ve okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği test edilmiş olup cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Proje kapsamında öğretmenler ve öğrenciler için nitelikli fiziksel şartlar oluşturularak projenin desteklenmesi önerilmektedir. Ayrıca proje kapsamında farklı kurumlarla iş birliği yapılması ve başka illerde de uygulanarak ülkemiz genelinde yaygınlaştırılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** millî kültür, değer edinimi, tarih yazan çocuklar, okuma alışkanlığı, dil ve kültür

## GİRİŞ

Günümüzde küreselleşme olgusu ile birlikte dijitalleşme ve sosyal medya kullanımının yaygınlaşması, gençlerin millî kültür ve değerlerden uzaklaşma eğilimi göstermesine, rol model eksikliği yaşamasına ve okuma kültürünün azalmasına neden olmaktadır. Bu değişimler, gençlerin hem tarihsel köklerinden hem de toplumsal sorumluluk bilincinden uzaklaşmasına neden olmakta, bu yüzden kültürel aktarım projeleri ihtiyaç hâline gelmektedir. Bir milletin varlığının devamlılığını sağlamada değerler önemli bir konumda bulunmaktadır (Kasapoğlu, 2013; Özen, 2014). Dolayısıyla toplumlar toplum sağlığını korumak, istikrarı sağlamak ve bireylerin topluma uyumunu sağlamak üzere millî kültür ve değerler eğitimine önem vermektedirler (Yıldırım, 2022).

Milletimizin tarihi, kültürel özellikleri, değerleri ve geçmişten gelen bilgiler esas alınarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulamaya konulmuştur. Bu modelde Türkçe ve dil eğitiminin önemi ve geliştirilmesi temel eğitim politikası olup Türkçenin doğru ve etkili kullanımına yönelik becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2023). Ayrıca genç nesillerin günümüze uyumlu bireyler olarak yetişmesi ve içerisinde yaşadığı toplumun değerlerini içselleştirmesi önem taşımaktadır (Hoşgörür, 2010). Gençlerin değerlerimizi özümsemesi ve içselleştirilmesinde kültürün temel taşıyıcısı olan dil onların zihinlerini biçimlendirmektedir. Öğretim programları incelendiğinde kültür ve dilin bir arada kullanılması değerler eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda incelendiğinde eğitim sistemimizin millî kültür, değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi beceri ve anlayışa sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Değerlerimiz, tarih boyunca milletimizin millî ve manevi kaynaklarından oluşturularak nesilden nesile içselleştirilerek aktarılan öz



mirasımızdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli erdemli bir insan yetiştirmek üzere yirmi değeri içermektedir. Bu değerlerin öğrenciler tarafından kazandırılması ile birlikte millî kültüre sahip, çalışkan, cesur, merhametli, vatansever, sorgulayıcı, üretken, ahlaklı, dürüst ve estetik ruha sahip bireyler yetiştirilmek hedeflenmektedir. Bu kapsamda sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle bilimsel temelleri olan, etkisi izlenebilir ve katılımı önemseyen yenilikçi uygulamalar öne çıkarılmalıdır. Bu doğrultuda Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE birimi tarafından yürütülen Tarih Yazan Çocuklar projesi de bu uygulamalardan birisidir. Proje; ortaokul çağına olan öğrencilere tarihimizi, tarihi kahramanlarımızı, yazar ve şairlerimizin hayat hikâyelerini okuyarak, yazarak, izleyerek, canlandırarak öğrenip kendi hayatlarında gerçek kahramanları rol model almalarını sağlayacaktır. Öğrenciler yaşlarına uygun kitapları okuyarak Türk kültürü, değerleri, sanatı ve edebiyatının gelişmesine katkı sunmuş şahsiyetlerin eserleri ve bunların hakkında yazılmış güzide eserlerin okunup değerlendirilmesi ve bu doğrultuda etkinlikler yapılması esasına dayanmaktadır. Bu kapsamda tarihimize ve edebiyatımıza mâl olmuş şahsiyetlerle ilgili sınıf kitap okumaları, mektup yazma yarışmaları, resim çizme, drama yapma, tiyatro sergileme ve okullarda konferans, panel, seminer vb. etkinlikler düzenlenmektedir.

Türk millî eğitiminin genel amaçları incelendiğinde bütün ideolojilerin üstünde millî bir şahsiyet inşa edilmesi hedeflenirken ahlaklı, erdemli; milleti ve insanlık için iyi, doğru faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Çalışkan ve Yıldırım, 2022). Tarih Yazan Çocuklar projesi ile Yedi Güzel Adam'ın ağabeyi: Nuri Pakdil, gül yetiştiren adam: Rasim Özdenören, Türk edebiyatının zarif şairi: Cahit Zarifoğlu, varoluşun hikmetini arayan kişi: Erdem Beyazıt, Mescid-i Aksa şairi: Mehmet Akif İnan, Alaeddin Özdenören, müessif bir yitim: Ali Kutlay, Necip Fazıl Kısakürek, Abdurrahim Karakoç, Bahaettin Karakoç, Karacaoğlan, Âşık Mahzunî gibi millî ve manevi bir yön çizerek toplumu bilgilendirmiş kişilerin gelecek kuşaklara aktarılması sağlanacak; Abdal Halil Ağa, Şahap Kısakürek, Ali Sezai Efendi, Zeki Karakız, Arslan Toğuzata, Arslanbey, Çakmakçı Sait, Kılıç Ali, Emine Üzüm, Millîş Nuri, Çuhadar Ali, Muallim Hayrullah, Rıdvan Hoca, Senem Ayşe, Sütçü İmam, Şehit Evliya, Yörük Selim, Zülkadirzâde Süleyman Bey gibi tarihi şahsiyetleri tanıyacaktır (Arıcı, 2016; Özkul, 2015). Dolayısıyla bu proje; toplumda erdemli insan bilincinin geliştirilmesinde, toplumun kabul gördüğü ahlaki değerlerin aktarılmasında, toplumu ayakta tutan değerlerin benimsenmesinde ve kültürel mirasın aktarılmasında etkin bir rol oynayacağından oldukça önem taşımaktadır. Millî kültür ve değerler edinimi kapsamında okullarda uygulamalı olarak yapılmış ve sonuçları alınmış bir çalışmaya rastlanılmaması araştırmancının özgün yanını oluşturmaktadır.

Bu çalışmada projeyi Kahramanmaraş ilinde 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulayan öğretmenlerin görüşleri alınarak Tarih Yazan Çocuklar projesinin sahada nasıl karşılık bulduğu, projenin amaçlarına ne derecede ulaştığını belirleyerek projenin etkililiği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın problemi “Millî kültür ve değerler edinimi kapsamında uygulanan Tarih Yazan Çocuklar projesinin etkililik düzeyi nasıldır?” temel problemi çerçevesinde oluşturulmuştur. Bunun yanında cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre millî kültür ve değerler edinimi kapsamında uygulanan Tarih Yazan Çocuklar projesinin etkililik düzeyine ilişkin anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

## YÖNTEM

Millî kültür ve değerler edinimi kapsamında uygulanan Tarih Yazan Çocuklar projesini okullarda uygulayan öğretmenlerin görüşleri analiz edilerek projenin etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Tarama modeline dayalı betimsel yöntem araştırmacının bir olgu ya da durumu olduğu gibi ortaya koymak, mevcut durumu nesnel biçimde analiz etmek ve genellemeler yapmak istemesidir (Karasar, 2014). Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden seçkisiz örneklem yöntemiyle yapılmıştır. Seçkisiz örneklem, bir evreni temsil edebilecek yeterli büyüklükteki bireylerin, tamamen rastlantısal yöntemlerle seçilmesiyle oluşturulan örneklemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:132). Dolayısıyla araştırmanın katılımcılarını Kahramanmaraş ilinde projeyi uygulayan ortaokullarda görev yapan 218 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılardan 121’i kadın, 97’si erkek olup okul türüne göre ise 146’sı ortaokul 72’si ise imam hatip ortaokulunda görev yapmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak katılımcıların proje hakkındaki görüşlerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından öğretmenler için hazırlanan “Tarih Yazan Çocuklar Projesi Öğretmen Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Anket hazırlandıktan sonra ölçme ve değerlendirme alanında uzman 2 akademisyen tarafından incelenerek tutarlığı incelenmiştir. Hazırlanan anketlerin bağlantıları Google Formlar üzerinden katılımcılarla paylaşılmıştır. Hazırlanan anket demografik bilgiler ve öğretmenlerin projenin öğrenciler üzerindeki etkisiyle ilgili düşüncelerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Hazırlanan anket 24 sorudan oluşmakta olup 5’li Likert tipi derecelendirme sorularından oluşmaktadır. Anket seçenekleri en düşükten en yükseğe doğru sırasıyla 1 (hiç), 2 (biraz), 3 (orta), 4 (iyi) ve 5 (pekiyi) olarak puanlanmıştır. Projeyi uygulayan öğretmenlerden gönüllülük esasına göre yapılan 218 anket SPSS-24 istatistik programına aktarılarak gerekli analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda frekans (N), ortalama (X) ve standart sapma (Ss) değerleri belirlenmiştir. Projeyi değerlendirmek üzere hazırlanan anketin çarpıklık katsayısı-0,689; basıklık katsayısı ise

0,412 olduğu ortaya çıkmıştır. Çarpıklık katsayısı  $\pm 1$  sınırları içerisinde bulunduğundan puanların normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir (Büyüköztürk vd., 2014:40). Dolayısıyla veriler normale yakın bir dağılım gösterdiğinden değişkenler arasındaki farklılığı test etmek üzere yapılan Levene Testi sonucunda p değerleri  $p < .05$  olarak homojenlik varsayımını sağladığından parametrik testlerden t-testi kullanılmıştır. Ayrıca anketin güvenilirliği konusunda hesaplanan Cronbach's Alpha katsayı değeri 0.860 olarak belirlenmiştir.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Millî kültür ve değerler edinimi kapsamında uygulanan Tarih Yazan Çocuklar projesinin etkililik düzeyini belirlemeye yönelik öğretmenlere uygulanan anket sonuçları analiz edilerek aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Öğretmenlerin Ankete Verdikleri Cevaplara İlişkin Betimsel İstatistikler*

Maddeler	N	X	Ss
1. Tarih Yazan Çocuklar projesi öğrencilerin millî ve manevi değerler konusunda farkındalığını artırıyor.	218	4,02	0,98
2. Proje kapsamında okumaları düzenli yapan öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştiriyor.	218	3,87	1,06
3. Proje kapsamında okumaları düzenli yapan öğrencilerin yazma becerilerini geliştiriyor.	218	3,79	1,02
4. Program dâhilinde gerçekleştirilen sunum, şiir dinletisi, kendini ifade etme, drama, tiyatro ve diğer etkinlikler sosyal fobileri olan öğrencilerin korkularını yenmesine yardımcı oluyor.	218	3,97	0,99
5. Dönem sonlarında proje faaliyetlerinde görev alan öğrencilere başarı belgesinin verilmesi öğrencileri projeye karşı daha istekli hâle getiriyor.	218	3,75	1,09
6. Proje kapsamında gerçekleştirilen tiyatro etkinlikleri, şiir dinletisi ve resim/fotoğraf sergisi çalışmaları öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.	218	3,89	1,06
7. Proje dâhilinde yapılan gezilerle öğrencilerin millî kültür ve değer edinimine yardımcı olmaktadır.	218	3,79	1,08
8. Öğrencilerin okumanı yanı sıra dilin inceliklerini öğrenmeleri, dil bilincini ve becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir.	218	4,05	0,99
9. Proje kapsamında yapılan okumalar öğrencilerin kelime ve kelime gruplarını doğru telaffuz etmelerine katkı sağlamaktadır.	218	3,86	1,06

10. Proje kapsamında seçilen kitaplar, öğrencilerin millî kültür ve değer edinimi zenginleştirecek; bilgi, beceri, dil ve estetik zevk düzeylerini geliştirecek niteliktedir.	218	3,78	1,07
11. Proje kapsamında seçilen ve okunan kitapların öğretmenleri ile analiz etmeleri ve değerlendirmeleri, çözüm önerileri üretmeleri öğrencileri yaratıcı okuma becerileri bakımından geliştirmektedir.	218	3,72	1,10
12. Proje faaliyetleri Türkçe öğretim programlarında yer alan kök değerleri (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik) pekiştirmektedir.	218	4,11	0,98
13. Proje öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlığı kazanmasına ve okuma hızlarının artmasına katkı sağlamaktadır.	218	4,09	1,01
14. Projenin programın sadece öğretmenlerle değil idarecilerin ve okuldaki diğer paydaşların desteğiyle daha başarılı yürütüleceğine inanıyorum.	218	3,78	1,04
15. Projeyi programı yürüten öğretmenlerin okul iş yükleri seyreltilirse projenin daha hızlı ve verimli ilerleyeceğine inanıyorum.	218	4,02	1,02
16. Projenin öğrencilerde kültürel olarak farkındalık oluşturduğunu düşünüyorum.	218	4,18	0,99
17. Proje kapsamında belirlenen kitapların okunması ve sergilenen oyunların öğrencilerin millî, manevi, ahlaki ve kültürel değerleri anlamalarına katkı sağlandığını düşünüyorum.	218	4,20	0,99
18. Okunan kitapların öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerine ve okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağladığını düşünüyorum.	218	4,11	1,1
19. Öğrencilerin seçilen örnek edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini ve zenginliklerini öğrendiklerini düşünüyorum.	218	3,98	0,94
20. Projenin dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmalarına katkı sağladığına inanıyorum.	218	3,68	1,04
21. Proje kapsamında seçilen örnek metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerine ve okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağladığına inanıyorum.	218	3,84	1,06

22. Proje kapsamında yapılan düzenli ve bilinçli okumaların öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkı sağladığını düşünüyorum.	218	4,02	1,01
23. Proje kapsamında sadece öğrencilere değil öğretmenlere yönelik de eğitimler verilmesinin faydalı olacağını düşünüyorum.	218	3,12	1,03
24. Proje kapsamında resim/fotoğraf gibi sanat etkinliklerinin öğrencilerin estetik duygularının gelişmesine katkı sağlayacağını düşünüyorum.	218	3,94	0,99

**Genel** **218 3,90 1,03**

Ankete katılan öğretmenlerin millî kültür ve değerler edinimi kapsamında uygulanan Tarih Yazan Çocuklar projesinin etkililik düzeyine ilişkin görüşleri incelendiğinde bütün sorulara verilen cevapların ( $\bar{X}=3,90$ ) ortalamaya sahip iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre öğretmenler Tarih Yazan Çocuklar projesinin etkililik düzeyine ilişkin en fazla “Madde 17: Proje kapsamında belirlenen kitapların okunması ve sergilenen oyunların öğrencilerin millî, manevi, ahlaki ve kültürel değerleri anlamalarına katkı sağlandığını düşünüyorum.” ( $\bar{X}=4,20$ ) ve “Madde 18. Projenin öğrencilerde kültürel olarak farkındalık oluşturduğunu düşünüyorum.” ( $\bar{X}=4,11$ ) cevabını verirken; en az “Madde 23. Proje kapsamında sadece öğrencilere değil öğretmenlere yönelik de eğitimler verilmesinin faydalı olacağını düşünüyorum.” ( $\bar{X}=3,12$ ) cevabını vermişlerdir.

## Tablo 2

*Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

Test Türü	N	$\bar{X}$	Ss	T-test t	Sd	P
Kadın	121	3,94	1,05	-1.252	218	0.21
Erkek	97	3,86	1,01			

Millî kültür ve değerler edinimi kapsamında uygulanan Tarih Yazan Çocuklar projesinin etkililik düzeyine ilişkin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak ( $p < .05$  düzeyinde) test etmek amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $t(218) = -1,252$ ;  $p = .21 > .05$ ]. Ancak kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,94$ ) erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=3,86$ ) göre Tarih Yazan Çocuklar rojesinin etkililik düzeyine ilişkin daha olumlu düşündükleri ifade edilebilir.

**Tablo 3**

*Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

Test Türü	N	$\bar{X}$	Ss	T-test		
				t	Sd	P
Ortaokul	146	3,78	1,07	-2.260	218	0.02
İmam Hatip Ortaokulu	72	4,02	0,99			

Millî kültür ve değerler edinimi kapsamında uygulanan Tarih Yazan Çocuklar projesi, okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak ( $p < .05$  düzeyinde) test etmek amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur [ $t(218) = -2,26$ ;  $p = .02 < .05$ ]. Ancak imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3,94$ ); diğer ortaokullarda görev yapan öğretmenlere ( $\bar{X} = 3,86$ ) göre Tarih Yazan Çocuklar projesinin etkililik düzeyine ilişkin daha olumlu düşündükleri ifade edilebilir.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları incelendiğinde Tarih Yazan Çocuklar projesinin hedeflerine ulaştığı ve sahada aktif bir şekilde uygulanarak karşılık bulduğu ortaya çıkmıştır. Proje öğrencileri millî kültür ve değerlerimizle ilgili kitap okuma, mektup yazma, resim çizme, drama yapma ve tiyatro sergileme açısından geliştirmektedir. Yapılan faaliyetlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde belirtilen Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde belirtilen değerleri ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen kök değerleri desteklediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini, sosyal fobileri olan öğrencilerin korkularını yenmelerine, kişisel ve sosyal gelişmelerine, kelimeleri doğru telaffuz etmelerine, millî kültür ve değer edinimlerine, tarih bilinci kazanmalarına, düzenli kitap okuma alışkanlığı kazanmalarına, okuma hızlarının artmasına, millî manevi ve kültürel değerleri anlamalarına, akademik başarılarının artmasına, estetik duygularının gelişmesine katkı sağladığı belirlenmiştir. Millî kültür ve değerler edinimi kapsamında uygulanan Tarih Yazan Çocuklar projesinin etkililik düzeyine ilişkin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Konuyla ilgili yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde Yıldırım (2022) tarafından yapılan "Türk Millî Kültüründe Değerler ve Değerler Eğitimi" adlı çalışmada millî kültür ve değerlerimizi kazandırmada ninni, hikâye, masal, destan gibi telkin yöntemlerinin kullanılmasının uygun olacağı belirtilmiştir. Yine Kasapoğlu (2013) "Okulda Değer Eğitimi ve Hikâyeler" isimli çalışmada öğrencilere yaratıcı okuma, şiir dinletisi, drama, tiyatro gibi sosyal etkinliklerle öğrencilere millî kültürümüzü daha etkili öğretilbileceği ifade edilmiştir.

Bu nedenle araştırmanın sonuçları Yıldırım (2022) ve Kasapoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla millî kültür ve değerlerimizi öğrencilere kazandırmada uygulamalı etkinliklere ağırlık verilmesinin faydalı olacağı ifade edilebilir.

Proje kapsamında öğretmenler ve öğrenciler için okullarda daha nitelikli fiziksel şartlar oluşturularak projenin desteklenmesi önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerimizin millî kültür ve değerler edinimi açısından program farklı kurumlarla iş birliği yapılarak desteklenmelidir. Bunun yanında projenin başka illerde de uygulanarak ülkemiz genelinde yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu çalışma öğretmen görüşleri alınarak yapılmış olup benzer şekilde okul yöneticileri veya öğrencilerin görüşleri de alınarak karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Arıcı, A. F. (2016). Estetik değer oluşturmada masalların rolü: Türk masalları örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2). 1017-1035
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Çalışkan, H., & Yıldırım, Y. (2022) *Okul dışı ortamlarda değerler eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları
- Hoşgörür, V. (2010). *Eğitimin toplumsal temelleri*. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (edt), Eğitim bilimine giriş (ss.131-160). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi. Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Nobel Yayınları.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Millî Eğitim Dergisi*, 43 (198), 97-109.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım dokümanı*. MEB Yayınları.
- Özen, Y. (2014). Türk millî kültüründe değerler ve değerlerin milletleşmeye etkisi. *Hikmet Yurdu Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(14), 59-87.
- Özkuş, O. (2015). Türk kimliğini oluşturan ortak kültürel değerler. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 4 (8), 166-185.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. (2022). Türk millî kültüründe değerler ve değerler eğitimi. *Sakarya Üniversitesi Türk Akademi Dergisi*, 1(1), 15-27.



## ÇEVİRİM İÇİ ORTAMLARIN İNGİLİZCE DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE KATKISI

**Esmâ GÜN**

**Nevşehir/Halil İncekara Bilim ve Sanat Merkezi**

**esmaarisoy@gmail.com**



### ÖZET

İngilizce bilmek günümüz insanları için oldukça önemli bir beceridir. Eğitimden iş hayatına, seyahatten gündelik hayata kadar pek çok alanda İngilizce, uluslararası iletişimin ortak dili olarak kullanılmaktadır. İngilizceyi öğrenirken geliştirilmesi gereken dört beceri vardır ve bu beceriler okuma (reading), yazma (writing), dinleme (listening) ve konuşma (speaking) olarak adlandırılır. Bu dört becerinin yanı sıra kelime bilgisi (vocabulary) ve dil bilgisi (grammar) de İngilizce öğrenimi sürecinin vazgeçilmez parçalarıdır. Bu becerileri geliştirirken klasik yöntemler (kitaplar, defterler, öğretmen anlatımı gibi) kullanılabileceği gibi teknolojinin imkânlarından yararlanılarak internet siteleri ve uygulamalar da kullanılabilir. Günümüzde İngilizce öğrenimi için kullanılan uygulamaların ve web araçlarının sayısı oldukça fazladır. Bu uygulamalar, öğrenmeyi daha eğlenceli, ilgi çekici ve ulaşılabilir hâle getirmektedir. Öne çıkan uygulamalardan biri olan, VoScreen uygulaması da tamamen Türk yazılımcılar tarafından geliştirilmiş ücretsiz ve kullanıcı dostu bir İngilizce öğrenme platformudur. Uygulama, yabancı dil öğrenimini ilgi çekici hâle getirmek için yabancı dil öğretiminde yeni bir yaklaşım sunmakta ve İngilizce öğrenenlere çok farklı bir platformda dil becerilerini geliştirme imkânı sunmaktadır. Kısa film sahneleri, diziler ve belgesellerden alınmış kesitler kullanarak öğrencilerin dört temel dil becerilerinin yanı sıra dil bilgisi ve kelime bilgilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmada çevrim içi kullanılan bir uygulamanın öğrencilere tanıtılarak bu uygulamanın İngilizce öğrenme sürecine katkısını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde Nevşehir Halil İncekara Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 32 ortaokul öğrencisiyle bu uygulama üzerinden hem okulda hem de okul dışında bireysel çalışmalar yapılmıştır. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinden bu alanda uzmanlaşmış bir akademisyen davet edilerek konu ile ilgili seminer yapılarak ön test ve son test uygulamaları ile elde edilen sonuçlar analiz edilmiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda uygulamanın yabancı dil öğrenimine göz ardı edilemeyecek bir katkısının olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** yabancı dil, dil becerisi, çevrim içi öğrenme ortamları

## GİRİŞ

Tüm dünyada, Avrupa Birliği (AB) ülkelerinin ve AB'ye aday ülkelerin hedeflerinden biri bireylere en az bir yabancı dil öğretmektir (Yükseköğretim Kurulu, Şubat 2007). İngilizce öğrenmenin tüm dünyada neredeyse her birey için bir gereklilik hâline geldiği tartışılmaz bir gerçektir. Ülkemizdeki öğrencilerin ilkokuldan başlayarak İngilizce eğitimi almalarına rağmen İngilizce iletişim becerilerini geliştirmek konusunda aşama kaydedemedikleri görülmüştür (Paker, 2012). Bunun nedenlerine bakıldığında; okullarda İngilizce eğitiminin sadece ezbere dayalı tutulması, ders saatlerinin yetersiz olması, İngilizce iletişimin geliştirilmesine yönelik konuşma ve dinleme etkinliklerinin yapılmaması, çoktan seçmeli sınavlara yönelik İngilizce eğitiminin yapılması, kalabalık sınıflar, ders materyallerinin sadece ders kitaplarından ibaret olması, ezber odaklı derslerin öğrencilerin ilgisini azaltması olarak sıralanabilir (Demirpolat, 2015). Tüm bu eksiklikler dikkate alındığında öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini destekleyerek geliştirebilecekleri bazı ek çalışmalara ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu destek çalışmalar aileler tarafından sağlanan ek kaynaklar ve ek dersler olabileceği gibi bugün teknolojinin sunduğu imkânlar sayesinde dijital kaynakları da içermektedir. Öğrenciler teknoloji desteğiyle bireysel İngilizce öğrenme programları oluşturabilmekte; dinleme, okuma, yazma ve konuşmaya yönelik çalışmalar yapabilmekte; videolar sayesinde konuşma ve dinleme becerilerini geliştirebilmektedir. İngilizce becerilerinin geliştirilmesi düşünüldüğünde teknolojinin imkânlarından ve sunduğu fırsatlardan yararlanmak kaçınılmaz bir gereklilik olmuştur. Günümüz şartlarında öğrencilerin bireysel olarak İngilizce becerilerini geliştirebilecekleri onlarca uygulama mevcuttur (Garcia, 2013). Bu uygulamalardan bir kısmı yabancı sağlayıcılar tarafından geliştirilmiş, bir kısmı da yerel yazılımcılar tarafından oluşturulmuş yaygın kullanımda olan uygulamalardır. Bu uygulamalardan birisi olan VoScreen, tamamen Türk yazılımcılar tarafından geliştirilmiş, bilgisayar, telefon ve tabletlerden ücretsiz olarak kullanılabilen bir İngilizce geliştirme uygulamasıdır. Uygulama, İngilizce eğitiminde sadece ezber becerisini değil, dile maruz kalarak dinleme, okuma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Uygulama “dile maruz kalma” ifadesini gerçekleştirirken dizi, film ve videolardan kesitler sunmakta ve “burada ne demek istedi” mantığından yola çıkarak İngilizceyi geliştirmeyi amaçlamaktadır (Antalyalı, 2016). Yabancı dil eğitiminde dizi, film ve video izlemenin motivasyonu arttırarak kelime dağarcığı geliştirme ve telaffuzu öğrenme gibi birçok katkısı olduğu bilinmektedir (Taylan, 2018). Uygulama 2024 yılında “Life Itself (Hayatın Kendisi)” sloganıyla yola çıkmış, kendine özgü bir öğrenme yöntem ve tekniğine sahip bir yapay zekâ öğretmeni uygulamasıdır. Kendi geliştirdikleri ve “ALIVE” ismini verdikleri (Görsel Eğitim için Yapay Dil Zekâsı) sistemi ile her öğrenciye doğru zamanda

kendisine uygun dil girdisi sağlanmakta ve dil pratiği için uygun tekrar döngüsünü tamamlamasını sağlamaktadır. Bu amaçla uygulamanın yapımcıları, öğrencilerin öğrenme sürecini hızlandırmak, İngilizce dünyasını herkesin, her yerde ve her zaman keşfetmeleri için geliştirildiğini ifade etmektedir. Uygulama, öğrencilerin İngilizce dil becerilerini dışarıdan bir yardımcıya ihtiyaç duymadan kendi başlarına geliştirmelerine yardımcı olmak için geliştirilen yenilikçi bir uygulamadır. Öğretmenler için de öğrencilerinin, dil becerilerini ilgi çekici ve etkileşimli bir şekilde geliştirmeleri amacıyla gereken imkânları sağladığı görülmektedir. Telefon, tablet ve bilgisayarlarda kullanılabilen tamamen ücretsiz bir uygulamadır. E-posta adresi ile kayıt olduktan sonra anadili ve hedef dile dair profil bilgilerini doldurup dil seviyesi seçilerek çalışmaya başlanmaktadır. Uygulama çeşitli seviyelerde, her biri somut anlama sahip olan, anlaşılması kolay, gerçek yaşamdan alınmış içeriklerde kısa videolar sunmaktadır. Kliplerin sunacağı dil seviyesi, dil bilgisi kapsamı ve kelime sayısı kullanıcı tarafından belirlenmektedir. Ayrıca çocuklara yönelik üç farklı seviyede de içerik sunmaktadır. Kullanıcının kendisine gösterilen video kliplerde söylenen İngilizce ifadenin, Türkçe ya da İngilizce olarak ne anlama geldiğini iki seçenek arasından verilen süre içerisinde seçmesi beklenmektedir. Süre her videoda farklı olmakla birlikte, alt yazı açık ve alt yazı kapalı olarak tekrar dinleme ve cevap verme olanağı sunulmaktadır. (Görsel 3). Alt yazı açık seçeneğiyle verilen cevaplarda kalan süre kadar, alt yazı kapalı seçeneğiyle verilen cevaplarda kalan sürenin iki katı puan kazanılmaktadır. Kullanıcıların İngilizcede yeterlilik kazanma hedeflerine ulaşabilmeleri için maruz kalma süresini yerine getirmiş olmak amacıyla günde 20 ile 40 dakika arasında uygulamayı kullanmaları geliştiriciler tarafından önerilmektedir. Bu çalışmada, İngilizce dil eğitiminde kullanılabilecek bir web uygulaması olan VoScreen'in temel özellikleri ve öğrencilerin bu uygulamadan nasıl yararlanabilecekleri ile uygulamanın İngilizce dil öğrenimi sürecine katkılarının incelenmesi amaçlanmıştır. "Uygulama, İngilizce öğrenenlerin dil becerilerindeki gelişimini nasıl etkilemektedir, uygulamanın İngilizce öğrenimi sürecine olumlu ve olumsuz katkıları nelerdir, uygulamanın kullanılması İngilizce dil becerilerinin gelişimine katkı sağlar mı?" sorularından yola çıkarak "VoScreen uygulaması İngilizce dil becerilerinin geliştirilmesine olumlu katkı sağlamaktadır" hipotez cümlesi belirlenmiştir. Ayrıca uygulamanın tamamen Türk yazılımcılar tarafından oluşturulmuş uluslararası bir uygulama olması da öğrencilere örnek olması bakımından "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" hedefleriyle uyumludur.

## YÖNTEM

Bu araştırmada bilimsel araştırma yöntemlerinden birisi olan ön test-son test modeli kullanılmıştır. Yapılacak olan araştırma için uygulama izinleri "arastirmasorulari.meb.gov.tr" adresi üzerinden alınmıştır. Nevşehir Halil İncekara Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 32 ortaokul öğrencisine uygulamaya dair bilgilerini, duygu ve düşüncelerini içeren bir ön test yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinin seviyesiyle ilgili bir ön test yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerden 16'sı (deney-kontrol grubu) ile uygulama üzerinde iki ay süre ile günde 20 dakika olacak şekilde çalışılmış ve bu çalışmalar öğrencinin BİLSEM'e devam durumuna göre evde ya da BİLSEM'de gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonrasında hem duygu düşüncelere dair hem de becerilerin gelişimine yönelik birer son test uygulanmıştır. Ön test ve son testte yer alan sorular çeşitli ölçeklerden yardım alınarak ve akademisyenlerle görüşülerek hazırlanmıştır. Çalışmalar ve testler tamamlandığında öğrencilerden elde edilen veriler analiz edilerek tablolastırılmıştır.

## BULGULAR

Çalışma sürecinde uygulanan ön test ve son test yüzyüze uygulanmıştır. İki ay süren çalışmaya Nevşehir Halil İncekara Bilim ve Sanat Merkezinden 32 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Elde edilen veriler ön test ve son test sonuçları yan yana olacak şekilde tablolastırılmıştır.

Katılımcılardan 18 kişi (%56.25) beşinci sınıf, 6 kişi (%18.75) altıncı sınıf, 6 kişi (%18.75) yedinci sınıf ve 2 kişi (%6.25) sekizinci sınıf öğrencisidir. Katılımcıların cinsiyetleri analiz edildiğinde 22 katılımcının (%68.75) kız öğrenci ve 10 katılımcının da (%31.25) erkek öğrenci olduğu tespit edilmiştir.

### Tablo 1

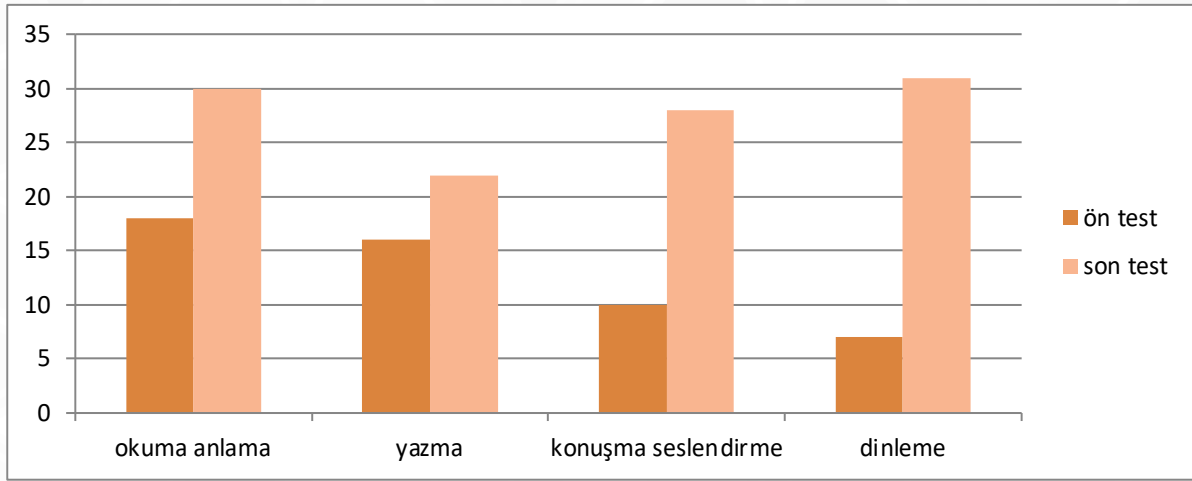
#### Ön test-Son Test Verileri

Anket Soruları	Ön Test Verileri			Son Test Verileri		
	Evet	Hayır	Bazen	Evet	Hayır	Bazen
Mobil cihaz kullanıyor musunuz? Tablet, telefon vb.	30	0	2	30	0	2
Mobil araçları öğrenme amaçlı kullanıyor musunuz?	32	0	0	32	0	0
İngilizce öğrenmek için dijital ortamları kullanıyor musunuz?	10	17	5	30	0	2
VoScreen uygulamasını daha önce duydunuz mu?	0	32	0	32	0	0
Bu uygulamayı daha önce kullandınız mı?	0	32	0	32	0	0
Bu uygulamanın İngilizce öğrenmede etkili olduğunu düşünüyor musunuz?	5	2	25	32	0	0
Bu uygulama ile çalışırken öğrenmeniz keyifli hâle geldi mi?	5	2	25	32	0	0
Bu uygulamayı ilerleyen zamanlarda da kullanmayı düşünür müsünüz?	11	2	20	32	0	0

Ankette yer alan “Mobil cihaz kullanıyor musunuz? Tablet, telefon vb.” sorusu için, ön testte 30 kişi (%93,75) mobil cihaz kullandığını belirtirken, 2 kişi (%6,25) bazen kullandığını ifade etmiştir. Son testte ise bu verilerin aynı şekilde kaldığı görülmüştür. Mobil araçların öğrenme amaçlı kullanımını tespit etmek amacıyla sorulan “Mobil araçları öğrenme amaçlı kullanıyor musunuz?” sorusuna ön testte tüm katılımcıların (%100), mobil araçları öğrenme amaçlı kullandıklarını belirttikleri, son testte de bu oranın değişmediği görülmüştür. “İngilizce öğrenmek için dijital ortamları kullanıyor musunuz?” sorusuna ön testte 10 kişi (%31,25) dijital ortamları İngilizce öğrenmek için kullandığını ifade ederken, 17 kişi (%53,13) kullanmadığını, 5 kişi (%15,63) ise bazen kullandığını söylemiştir. Son testte ise 30 kişi (%93,75) dijital ortamları kullandığını belirtirken yalnızca 2 kişi (%6,25) bazen kullandığını ifade etmiştir. Araştırmamızın konusu olan uygulamanın bilinirliğini ölçmek amacıyla sorulan “VoScreen uygulamasını daha önce duydunuz mu?” sorusuna ön testte katılımcıların hepsi uygulamayı duymadığını (%0) belirtirken son testte tüm katılımcıların (%100) uygulamayı duydıklarını belirttiği görülmüştür. “Bu uygulamayı daha önce kullandınız mı?” sorusuna ön testte tüm katılımcılar uygulamayı kullanmadığını (%0) belirtirken son testte tüm katılımcıların (%100) uygulamayı kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Uygulamanın etkili olup olmadığını analiz etmek amacıyla sorulan “Bu uygulamanın İngilizce öğrenmede etkili olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde ön testte 5 kişi (%15,63) etkili olduğunu düşünürken, 2 kişi (%6,25) etkili olmadığını, 25 kişi (%78,13) ise bazen etkili olduğunu ifade etmiştir. Aynı soru için son testte ise tüm katılımcıların tamamının (%100) uygulamanın İngilizce öğrenmede etkili olduğunu düşündüğü görülmektedir. “Bu uygulama ile çalışırken öğrenmeniz keyifli hâle geldi mi?” sorusuyla ise öğrencilerin konforlu ve eğlenceli bir şekilde çalışıp çalışmadığını öğrenmek amaçlanmıştır ve verilen cevaplar incelendiğinde ön testte 5 kişinin (%15,63) uygulamanın öğrenmeyi keyifli hâle getirdiğini söylediği, 2 kişinin (%6,25) getirmediğini belirttiği, 25 kişinin (%78,13) ise bazen getirdiğini belirttiği tespit edilmiştir. Son testte ise tüm katılımcılar (%100), bu uygulama ile çalışmanın keyifli olduğunu ifade etmiştir. Uygulamanın öğrencilerde devamlılık isteği oluşturup oluşturmadığı ve İngilizce öğrenmek için sürekli kullanıp kullanmayacaklarına dair sorulan “Bu uygulamayı zamanlarda da kullanmayı düşünür müsünüz?” sorusuna verilen cevaplarda; ön testte 11 kişinin (%34,38) uygulamayı gelecekte kullanmayı düşündüğü, 2 kişinin (%6,25) düşünmediği, 20 kişinin (%62,50) ise bazen kullanmayı düşünebileceğini söylediği görülürken son testte tüm katılımcıların (%100), uygulamayı gelecekte kullanmayı planladıklarını söylediği görülmüştür.

Katılımcılardan deney grubu ile yapılan ön test ve son testler sonucunda okuma becerileri alanında ön testten 18 öğrenci yeterli bulunurken son testte 30 öğrenci yeterli seviyeye

ulaşmıştır. Yazma alanıyla ilgili yapılan ön testte 16 öğrenci yeterli beceriye sahipken son testte bu sayı 22'ye yükselmiştir. Konuşma becerileriyle ilgili ön test çalışmalarında 10 öğrenci başarılı olurken son testte 28 öğrenci başarılı olmuştur. Dinleme becerileri testlerine göre de ön testte 7 öğrenci başarılı olurken son testte 31 öğrenci başarılı olmuştur. Başarı kriteri ve değerlendirme ölçeği olarak A2 seviye “Cambridge Placement Test” kullanılmıştır. Kontrol grubu verilerinde kayda değer herhangi bir değişiklik gözlenmemiştir. Araştırmaya ait veriler Tablo 2’de görülebilir.

**Tablo 2***Deney Grubu Ön Test-Son Test Verileri*

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ön test ve son test çalışmaları sonucunda katılımcıların neredeyse tamamının mobil cihaz kullandığı ve bu cihazları öğrenme amaçlı da kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bu durum, katılımcıların teknolojiye erişim oranının oldukça yüksek olduğunu ve katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımını benimsediğini göstermektedir. Dijital ortamları İngilizce öğrenmek için kullananların oranında ön testlerle kıyaslandığında son testte artış olduğu gözlenmiş ve çalışmanın katılımcılarda dijital ortamların önemine dair farkındalık yarattığı, yeni bir öğrenme motivasyonu oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular, katılımcıların başlangıçta dijital öğrenme araçlarına karşı farkındalıklarının sınırlı olduğunu ancak süreç boyunca bu farkındalıklarının arttığını göstermektedir. Uygulamanın İngilizce öğrenmede etkili olduğunu düşünen öğrencilerinin sayısında son testte artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu artış uygulamanın katılımcılar üzerinde olumlu bir izlenim bıraktığını ve etkili bulunduğunu göstermektedir. Bu uygulama ile çalışmanın keyifli olduğunu düşünen öğrenci sayısının yüksek olması uygulamanın eğlenceli bir öğrenme aracı olarak algılandığını göstermektedir. Son testte katılımcıların tamamının uygulamayı ileride de kullanmayı planladığını belirtmesi

uygulamanın kullanıcı dostu ve sürdürülebilir bir öğrenme aracı olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Katılımcıların teknolojiye adaptasyonu yüksek, yeniliklere açık ve mobil araçlarla öğrenmeye açık oldukları görülmektedir.

Deney ve kontrol grubuyla yapılan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik veriler incelendiğinde uygulamayla çalışan katılımcıların özellikle dinleme ve konuşma becerilerinde ciddi artışlar olduğu görülmüştür. Okuma ve yazma becerilerinde de gelişme olduğu analiz edilmiştir.

Bu çalışmada, İngilizce dil eğitiminde kullanılabilecek bir web uygulaması olan VoScreen'in temel özellikleri ve öğrencilerin bu uygulamadan nasıl yararlanabilecekleri ile uygulamanın İngilizce dil öğrenimi sürecine katkılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak uygulamanın, katılımcılar arasında hem öğrenme hem de öğrenirken eğlenme açısından olumlu bir etki yarattığı, uygulamanın kullanımının İngilizce öğrenme sürecini desteklemede etkili ve motive edici olduğu görülmüştür. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular Taylan (2008) ve Antalyalı (2016) tarafından uygulamanın etkililiği üzerine yapılan çalışmaların sonuçları ile uyumludur.

Yapılan bu çalışma sonucunda elde edilen verilerden yola çıkarak İngilizce öğreniminde dijital araçlar üzerinde çalışma yapacak olan araştırmacılara "İngilizce öğretiminde daha farklı dijital araçların kullanımının artırılması öğrenmeyi daha etkili kılacaktır." " Bu tür araçlar, daha geniş gruplarda ve farklı seviyelerde test edilerek daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir." ve Katılımcıların uygulama kullanımına dair geri bildirimleri dikkate alınarak yeni içerikler ve öğrenme yolları oluşturulabilir." şeklinde önerilerde bulunulabilir. Ayrıca elde edilen sonuçların daha geniş bir kitleye genellenebilmesi için farklı yaş grupları ve dil seviyelerinde de benzer çalışmalar yapılması gereklidir. Uygulamanın etkisinin uzun vadede nasıl devam ettiğini anlamak için daha kapsamlı bir takip sürecine ihtiyaç vardır. Katılımcıların bireysel geri bildirimleri, uygulamanın daha da geliştirilmesine yönelik fikirler sunabilir.

Sonuç olarak bu çalışma; dijital araçların İngilizce öğrenme süreçlerinde motivasyonu artırma, öğrenmeyi keyifli hâle getirme ve öğrenme alışkanlıklarını geliştirme konusundaki etkisini açıkça ortaya koymuştur. Ayrıca uygulamanın dört temel dil becerisinin geliştirilmesine ciddi anlamda katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, eğitimde teknoloji kullanımının desteklenmesi gerektiğini bir kez daha vurgulamaktadır.

## KAYNAKÇA

- Antalyalı, Ö. (2016). VoScreen'in İngilizce öğrenimi üzerindeki etkisi *Süleyman Demirel Üniversitesi Dergisi*.
- Baran, B., & Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Eğitim ve Bilim*.
- Demirbilek, M., & Yücel, Z. (2011). İngilizce öğretmenlerinin bilgisayarın yabancı dil öğretim ve öğreniminde kullanımı hakkındaki görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24.
- Garcia, I. (2013). Web'de çeviri yaparken ücretsiz dil öğrenmek. Duolingo işe yarıyor mu? *International Journal of English Linguistics*, 3(1).
- Karal, H., & Berigel, M. (2006). Yabancı dil eğitim ortamlarının bilişim ve iletişim teknolojileri (BIT) kullanılarak zenginleştirilmesi. XI. "Türkiye'de İnternet»Konferansı Bildirileri. Ankara: TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi.
- Lee, K. (2000). İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli ders kullanımının önündeki engeller. *The Internet TESL Journal*, 6(12).
- Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(32).
- Taylan, U. (2018). VoScreen online foreign language learning environment. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 1(1). -<https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/>



## MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞER AKTARIMINDA TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF (FLIPPED CLASSROOM) YÖNTEMİ İLE DİJİTAL YAZARLIK

**Fatma BAŞDAĞ**

**Ordu/Fatsa Bilim ve Sanat Merkezi**

**fatmabsdg10@gmail.com**



### ÖZET

Harmanlanmış öğrenme modellerinden ters yüz edilmiş sınıf modeli, zaman ve mekândan bağımsız ön öğrenmelere fırsat vermekte; öğretmenle sınıftaki uygulamalar için zaman oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilerin kültür ve değer aktarımında ter yüz edilmiş sınıf modeliyle hikâye yazmaları; yazdıkları öyküleyici metinleri dijital ortamda ortak ürüne dönüştürmeleri hedeflenmiştir. Eylem araştırmasından yararlanılan çalışmada 2023-2024 eğitim öğretim yılında Fatsa Bilim ve Sanat Merkezinde Destek II Programı seviyesinde beşi erkek, sekizi kız, 13 öğrenci yer almıştır. Eğitim materyali EBA'dan "Türkiye Uzay Ajansı- Ay Yıldızımız Çok Yakında Uzayda!" ve "Dil Becerileri-Yazma" videolarından yararlanılmıştır. Dört haftalık çalışmada gönüllülük esasına göre seçilen öğrencilere ön test uygulanmış, yazma beceri seviyeleri ölçülmüş, yeterlilikleri dikkate alınarak iş-zaman planı yapılmıştır. İlk hafta çalışmayla ilgili bilgi verilmiş, "Ay Yıldızımız Çok Yakında Uzayda!" linki paylaşılmıştır. İkinci hafta videoyu özetlemeleri, konusunu, içeriğindeki kültürel unsur ve değerleri anlatmaları sağlanarak öyküleyici metin ve dijital yazarlık hakkında bilgilendirilmişlerdir. Ardından "Dil Becerileri-Yazma" linki paylaşılmıştır. Sonraki iki haftada web2.0 aracıyla metinlerini oluşturmaları, düzenlemeleri sağlanmıştır. Son hafta metinlerin değerlendirilmesi, geliştirilmesiyle e-kitap ortak ürünü oluşturulmuştur. Katılımlı görüşme yoluyla öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf modeli, dijital yazarlık, web2.0 araçlarının kullanımı, öyküleyici metin yazarlığı görüşleri ele alınmıştır. Ön testle öğrencilerin yazma becerilerinin yeterli olmadığı; biri dışında dijital yazma programları kullanmadıkları görülmüştür. Ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin dijital ilgilerinden ve uygulamaya daha fazla zaman sağlamasından, yazma etkinliğine ilgiyi artırdığı görülmüştür. Öğrencilerin dijital içeriklerde Maarif Modeli kök değerlere ilişkin çıkarımlar yaptıkları ve yazdıkları öykülerde yer verdikleri görülmüştür. Bu durum kültür ve değer aktarımında ters yüz edilmiş sınıf modeliyle dijital yazarlık çalışmalarının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Oluşturulan e-kitapla; öğrencilerin öyküleyici metin yazma ve dijital yazarlık becerilerinin geliştiği, yazdıklarında kök değerlere yer verdikleri, ters yüz öğrenme modeliyle dijital ortamlarda üretilen metinlerin Türkçe dersi 3. ve 4. sınıf yazma becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kültür ve değerlerin aktarımında ters yüz edilmiş sınıf modelinin okuma, anlama, anlatım ve yazma alanlarındaki etkisine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** eylem araştırması, ters yüz edilmiş sınıf modeli, değer aktarımı, dijital yazarlık, öyküleyici metin

## GİRİŞ

Harmanlanmış öğrenme, literatürde karma ve hibrit öğrenme olarak adlandırılrsa da e-öğrenme teknolojileriyle birlikte adını duyurmuş bir öğretim tasarımı yaklaşımıdır. Harmanlanmış öğrenme, internetin kullanıldığı uzaktan gönderim araçlarının, yüz yüze öğretim süreçleriyle birleştirilmesidir (Erdoğan ve Akbaba, 2019). Yüz yüze öğretim sürecinin aksayan yönlerine bakıldığında zaman yetersizliği, bilginin kalıcılığının düşüklüğü, dersi kaçırmamanın telafi edilemezliği, öğrencilerin dikkatinin çekilememesi, öğretmen merkezli oluşu, çevrim içi ortamlarda yürütülen öğretim süreçlerinde de kişiler arası etkileşimin sınırlılığı, motivasyon düşüklüğü, açıklama, yorumlama gibi geri bildirim süreçlerinin öğretmenle daha kolay gerçekleştirilmesi, iletişim becerilerini geliştirmenin güçlüğü, kopya çekme ve bilgi kopyalama sorunu, sosyalleşme sorunu yaşanması ve uygulama gerektiren durumlarda kullanımının zorluğu şeklinde sıralanabilir (Bal, 2019). Bu olumsuzluklardan dolayı harmanlanmış öğrenme, öğretim süreçlerinin önemli bir parçası olmuştur. Bu öğretim tasarımı yaklaşımının en sık kullanılan modellerinden biri ters yüz edilmiş sınıf modeli literatürde önemli bir yer edinmiştir. Ters yüz edilmiş sınıf modelinde öğrenciler derse gelmeden önce dersle ilgili kavramlarla ve gerekli içerikle karşılaşmakta ve sınıf içi uygulama sürecinde ise ödevlerini tamamlayarak izledikleri içerikle ilgili problemleri çözmeye ve aktif öğrenme yöntemleri ile uygulamalar gerçekleştirmektedirler (Hayırsever ve Orhan, 2018). Bu durum, ters yüz edilmiş sınıf modelinde çevrim içi ortam kullanımı ve yüz yüze öğretim sürecinin birleştirildiğini gösterir. Böylece hem yüz yüze eğitim sürecinin kısıtlayıcılığından kaçınılmakta hem de uzaktan eğitim sürecinin yapaylaştırıcı etkisinden uzaklaşmaktadır. Bu bağlamda zaman yetersizliği, aktif öğrenme yetersizliği, içerik yoğunluğu, öğrencilerin öğrenme hızı farklılıkları, uygulama ve yazarlık çalışmalarında kısıtlılık gibi Türkçe ve dil öğretimindeki sorunlardan dolayı ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulanmasının öğretim sürecine fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Teknolojik araçların ve web tabanlı uygulamaların eğitimde kullanılması ile geliştirilen yenilikçi pedagojilerden olan ters yüz edilmiş sınıf modeli, öğrencilerin zaman ve mekândan bağımsız olarak ön öğrenmelerine fırsat vermekte; öğretmen ile sınıf ortamındaki uygulamalara daha fazla zaman ayrılmasını sağlamaktadır.

Ters yüz edilmiş sınıf modelinde öğrencilerin ilgisini çeken dijital içeriklerle çalışılması ve sınıfta uygulamaya zaman kazandırması dil eğitiminde etkililiğinin sınanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Günümüzde dijital ve sosyal medya bağımlılığı yaygınlaşmakta; bunun sonucu olarak da öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini ifade edemedikleri, kelime dağarcıklarının giderek daraldığı, kültürel aktarımın zayıfladığı gözlenmekte ve bu durum dil eğitiminde önem kazanmaktadır. Dijital platformlarda kolay anlaşılabilir ve olay örgüsüne sahip metinlerin ilgi gördüğü ve gençler tarafından üretildiği gözlenmektedir. Öyküleyici anlatım olay merkezli bir yapı taşımakta ve yazma çalışmalarında öğrencilerin sıkça tercih ettikleri görülmektedir (Türk Edebiyatı 2024). Ancak Türkçe öğretiminde kullanılan öyküleyici metinlerin basılı formu günümüz öğrencileri tarafından dijital içeriklere göre daha az ilgi görmekte; buna bağlı olarak da öğrenciler tarafından basılı edebiyat ürünü olarak üretilmesinin yolu kapanmaktadır. Öyküleyici metinlerin olay, yer, zaman, kahramanlar üzerinden anlatılan, hikâye etmeye/öykülemeye dayanan özelliklerinin anlaşılması ve uygulanması da öğrenciden öğrenciye farklılık gösterebilmektedir (Can ve Topçuoğlu, 2019). Bu problemin önüne geçmek veya en aza indirmek için uygulanan dijital öyküleyici metinler yazma çalışmaları, öğrencilerin dijital metin yazma ve okumaya olan merakını arttırarak onlara katılımlı, zenginleştirici olanaklar sunmakta etkili olabilir. Bu yolla üretilen “elektronik edebiyat” ürünlerinin genç yazarlar tarafından internette, sosyal ağlarda, e-dergilerde, e-kitaplarda, farklı elektronik ortamlarda dolaşıma sokulması; yayılması ve yaygınlaşmasına kaynaklık edeceği çalışmayla kanıtlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüz Yılı Maarif Modeli’nde kültür ve değer aktarımında dil en önemli araçlardan biri olarak ele alınmakta, dilin öncelikli işlevi ortaya konulmaktadır. Çalışmada 9-10 yaş aralığında özel yetenekli öğrencilerin kültür ve değer aktarımında ter yüz edilmiş sınıf modeli ile kendilerini kahramanın yerine koyarak bir hikâyeyi yeniden yazmaları; yazdıkları öyküleyici metinlerin dijital ortamda iş birliğine dayalı, görsel, işitsel, analitik ve uygulamalı öğrenmeyle ortak bir ürüne dönüştürmeleri hedeflenmiştir.

## YÖNTEM

Çalışma yöntemi olarak eylem araştırmasından yararlanılmıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında Fatsa Bilim ve Sanat Merkezinde Destek II Programı seviyesinde eğitim alan beşi erkek, sekizi kız, 13 öğrenci çalışmada yer almıştır. Öğrencilere ön test olarak alan uzmanlarına danışılarak hazırlanan yarı-yapılandırılmış Yaratıcı Yazma Ölçeği kullanılmıştır. Eğitim materyali olarak EBA (Eğitim Bilişim Ağı) içeriklerinde yayımlanan “Türkiye Uzay Ajansı- Ay Yıldızımız Çok Yakında Uzayda!” ve “Dil Becerileri- Yazma” videolarından yararlanılmıştır. Yazma sürecinde ise Fatsa Bilim ve Sanat Merkezi Bilişim Teknolojileri Sınıfı

aktif olarak kullanılmış, her öğrenci bilgisayarla çevirim içi bir web 2.0 aracı olan Storyjumper uygulamasına üye olmuş, çalışmaya aktif katılım sağlanmıştır. Dijital araç seçiminde Çelebi ve Satırlı'nın (2021), web 2.0 araçlarının ilkökul seviyesinde çeşitli şekillerde kullanılabilirdiğini belirttikleri çalışma referans alınmıştır.

Dört haftalık (8 ders saati) zaman dilimini kapsayan çalışmada ilk olarak katılımcı öğrenciler seçilmiştir. Gönüllülük esasına göre seçilen öğrencilere ön test uygulanmış, böylelikle yazma beceri seviyeleri ölçülmüştür. Katılımcıların yeterlilikleri dikkate alınarak bir iş-zaman planı yapılmıştır. Buna göre ilk hafta çalışma ile ilgili bilgi verilmiş ve “Ay Yıldızımız Çok Yakında Uzayda!” video linki paylaşılmıştır (Eğitim Bilişim Ağı [EBA], 2024). İkinci hafta izledikleri videoyu özetlemeleri, konusunu ifade etmeleri, içeriğindeki kültürel unsur ve değerleri anlatmaları sağlanarak öyküleyici metin ve dijital yazarlık hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ardından “Dil Becerileri-Yazma” video linki paylaşılmıştır (EBA, 2024). Sonraki iki haftalık zamanda öğrencilerin web 2.0 aracıyla (Storyjumper) dijital metinlerini oluşturmaları ve düzenlemeleri sağlanmıştır. Son hafta yazılan öyküleyici metinlerin ses, görüntü ve metinden oluşan bir kompozisyon içermesine dikkat edilmiştir. 13 öğrencinin de tamamının sürece katıldığı çalışmayla, öyküleyici metinlerin değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve metne doğrudan ilave yapılabilmesiyle e-kitap ortak bir ürün olarak oluşturulmuştur. Katılımlı görüşme yoluyla da öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf modeli, dijital yazarlık çalışmaları, web 2.0 araçlarının kullanımı, öyküleyici metin yazarlığına dair görüşleri ele alınmıştır.

## **BULGULAR VE YORUMLAR**

Çalışma örneklem gruba ters yüz edilmiş yöntem uygulaması ile ilgili bilgi verilmesiyle başlamış, belirlenen iş planı doğrultusunda uygulanmıştır. Paylaşılan ilk video içerik “Türkiye Uzay Ajansı- Ay Yıldızımız Çok Yakında Uzayda!” bağlantı adresi mail ve veli iletişim gruplarında paylaşılmasının ardından yüz yüze sınıf ortamında videonun özetlenmesi, anlatılması, içerikteki millî kültür ve değerlerin belirlenmesi istenmiştir. Bu yolla dinleme-izleme ve sözlü anlatım çalışması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra “Dil Becerileri- Yazma” video bağlantısı aynı yolla paylaşılmış ve öğrencilerden sınıf (Bilişim Teknolojileri Sınıfı) ortamında öyküleyici metin özelliklerini yansıtan yazma çalışması yapmaları istenmiştir. Aynı anda birden fazla katılımcının içerik oluşturmasına imkân sağlayan ve mail ile giriş yapılarak ücretsiz ve kolay kullanılan web2.0 aracında (Storyjumper) öyküleyici metinlerini yazmaları sağlanmıştır.

**Tablo 1**

*Öğrenci Öyküleri ve Kök Değerler*

<b>Öğrenci</b>	<b>Öyküleyici Metin Adları</b>	<b>Değinen Kök Değer</b>
ÖBY	Öykü'nün Rüyası	Öz Denetim
KK	Roketin Arızası	Dostluk, Sevgi
ZHB	Uzaydaki Yolculuğum	Sevgi, Saygı
MAD	Uzaya Ben Gidiyorum	Vatanseverlik, Sevgi, Öz Güven
ENE	Kedim Uzaya Çıktı	Öz Güven, Merhamet, Sevgi
EEB	Astronot Hayali	Çalışkanlık, Sabır
ÖS	Büyük Kurtarıcı	Sorumluluk
ENE	Küçüklük Hayalim	Çalışkanlık, Sorumluluk
ZE	Uzay Yolculuğu	Öz Güven
EA	Ay'a Çakıldık	Sabır, Cesaret
ZBK	Uyandırma Operasyonu	Sorumluluk
EK	Mars	Vatanseverlik, Sevgi
EGG	Türk Uzay Tarihi	Özgürlük, Vatanseverlik

Tablo 1'de öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinler ve metinlerde yer verdikleri kök değerler belirtilmiştir. Bu ifadelerden bazıları şu şekildedir: "Öykü'nün evinde saatlerce araştırma yapmışlar ve saat 22.00'de uyumuşlar. Yatağa yatar yatmaz uyumuşlar." (öz denetim, sorumluluk) "Ali, Karahan'a 'Ben roketi kontrol edemem ki.' dedi. Karahan da 'Yapabilirsin, ben sana güveniyorum.' dedi" (dostluk-sevgi) "Fırlatma cuma günüydü, tüm Türkiye beni ayakta alkışlıyordu. Ülkem için bunu başaracaktım." (vatanseverlik-öz güven) "Kendimle gurur duyuyorum." (öz güven) "Elif Ece çok zorlansa da kendine şunu söylüyor 'İlk Türk astronot olmak istiyorsan çalışmak zorundasın.'" (çalışkanlık, sabır) "Adım Pamuk, sahibim Jüpiter'e gidecek maalesef beni bırakabileceği birisi yok." (merhamet, duyarlılık) Öğrenciler ters yüz edilmiş sınıf yöntemi ile öyküleyici metin özelliklerini yansıtan dijital yazılar yazmış ve izledikleri video içeriğindeki millî kültür ve değer aktarımını yansıtmışlardır.

## Şekil 1

### Dijital Kitap Kapağı ve İçerik Örneği



Şekil 1'de öğrencilerin öyküleyici metinlerinden oluşturulan dijital kitap kapağı ve iç tasarım görülmektedir. Öğrenciler Storyjumper web 2.0 aracını aktif olarak kullanmış ve etkinlik sürecinde Bilişim Teknolojileri Sınıfı'nda eş zamanlı yazma faaliyetleri yapmışlardır. Öyküleyici metinleri tamamlamalarının ardından her öğrenci öyküsünü anlatan bir resim çizmiş, resimlerin fotoğrafları çekilerek dijital kitapta her öykünün ilk sayfasına yerleştirilmiştir. Aktif öğrenme sürecini destekleyen bu uygulamada öğrenciler arası eleştirel düşünme, beyin fırtınası ve grup çalışması teşvik edilmiştir. Oluşturulan dijital kitabın linki öğrenci EBA hesaplarında, veli whatsapp gruplarında ve kurum sosyal medya hesaplarında paylaşılmıştır. Öğrencilerin web2.0 aracını kolaylıkla kullandıkları ve oluşturulan dijital içeriği paylaşmakta istekli oldukları gözlemlenmiştir.

## Şekil 2

### Öğrenci Çizimlerinden Örnekler



Şekil 2’de öğrencilerin kendi yazdıkları öyküleyici metinler için hazırladıkları çizimlerden örnekler görülmektedir. Metinlerde olduğu gibi görsellerde de millî kültür ve değer aktarımının gerçekleştiği görülmektedir. Görsellerde yer verilen Türkiye Uzay Ajansı (TUA) ve bayrak vatanseverlik, sevgi; “Türkiye’nin 42. Astronotu” ifadesi çalışkanlık, sorumluluk; Türk bayrağı ve Mars yolculuğu özgürlük, vatanseverlik değerlerine işaret etmektedir. Öğretmen ve akranlar arası yorumlama, düzeltme ve değerlendirme gibi geri bildirim imkânı sunan ters yüz edilmiş sınıf modelinin millî kültür ve değerler ediniminde etkili bir yöntem olduğu gözlenmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Ön testle öğrencilerin yazma becerilerinin ve alışkanlıklarının yeterli seviyede olmadığı; bir öğrenci dışında dijital yazma programları ve bir web 2.0 aracı olan Storyjumper uygulamasını kullanmadıkları görülmüştür. Ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin dijital içeriklere olan ilgilerinden ve yöntemin uygulamaya yönelik çalışmalara daha fazla zaman sağlamasından dolayı yazma etkinliğine ilgiyi artırdığı, öğrencilerin web2.0 araçlarını kullanarak yazmak ve paylaşmak istedikleri görülmüştür. Öğrencilerin “Türkiye Uzay Ajansı- Ay Yıldızımız Çok Yakında Uzayda!” dijital içeriğinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2024), erdem, değer ve eylem ilişkisi bağlamında Maarif Modeli Değerler Eğitimi’nde belirlenen kök değerlerden vatanseverlik, öz denetim, sevgi, saygı, sorumluluk ve sabır değerlerine ilişkin çıkarımlar yaptıkları ve yazdıkları öykülerde yer verdikleri görülmüştür. Bu durum kültür ve değer aktarımında ters yüz edilmiş sınıf modeli ile dijital yazarlık çalışmalarının etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Hazırlanan e-kitap linki (<https://www.storyjumper.com/book/read/169664301/65d5935b841af>) veli gruplarında, okul sosyal medya hesaplarında, okul web sitesinde paylaşılmıştır. Dört haftalık sürecin sonunda ortaya konulan e-kitapla; öğrencilerin öyküleyici metin yazma ve dijital yazarlık becerilerinin geliştiği, yazdıkları metinlerde kök değerlere yer verdikleri görülmüştür. Ters yüz öğrenme modeliyle dijital ortamlarda üretilen metinlerin Türkçe dersi 3 ve 4. sınıf

yazma alanı becerilerini ve Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dijital içerikler oluşturarak paylaşmanın öğrencilere kazandırılmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019, 2021).

Dijitalleşen çağda Türkçe dersi yöntem ve tekniklerinde ters yüz edilmiş sınıf modeli gibi harmanlanmış öğrenme yöntemlerine yer verilmeli, yazma çalışmalarında öyküleyici metinlerin dijital ortamlarda farklı uygulamalarla yazımı dikkatle ele alınmalıdır. Genç yazarların yüz yüze ve çevrim içi ortamlarda okurlarla buluşması sağlanmalıdır. Kültür ve değerlerin aktarımında film, belgesel, video, animasyon gibi dijital içeriklerin etkili olması ve ters yüz edilmiş sınıf modelinin bu içeriklerin kullanımını sağlamasından dolayı okuma, anlama, anlatım ve yazma alanlarındaki etkisine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.



## KAYNAKÇA

- Bal, D. H. (2019). *Öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojileri ve web 2.0 araçlarını kullanmalarının değerlendirilmesi*. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Can, E., & Topçuoğlu Ünal, F. (2019). Öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama: Kurgu merdiveni. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 190–204. <https://doi.org/10.16916/aded.477355>
- Çelebi, C., & Satırlı, H. (2021). Web 2.0 araçlarının ilkökulu seviyesinde kullanım alanları. *Eğitim Teknolojisi ve Yaşam Boyu Öğrenme*, 75–110.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84–114.
- Eğitim Bilişim Ağı (EBA). (2024, Şubat 19). *Dil becerileri – Yazma*. [https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer\\_v0.0.1000/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=0aeff67d3b14eafecdbec03ee3a616aa&resourceTypeID=3&loc=-1&showCurriculumPath=true](https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1000/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=0aeff67d3b14eafecdbec03ee3a616aa&resourceTypeID=3&loc=-1&showCurriculumPath=true)
- Eğitim Bilişim Ağı (EBA). (2024, Şubat 19). *Türkiye Uzay Ajansı – Ay yıldızımız çok yakında uzayda!* [https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer\\_v0.0.1000/index.html#/main/ebaLibraryDetail?resourceID=ec35b808ba68f3c5488cd228fd16cade](https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1000/index.html#/main/ebaLibraryDetail?resourceID=ec35b808ba68f3c5488cd228fd16cade)
- Erdoğan, E., & Akbaba, B. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 193–213. <https://doi.org/10.30703/cije.465095>
- Hayırsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572–596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe dersi (1–8. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *Bilim ve sanat merkezleri Türkçe dersi öğretim programı* [PDF]. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özcan, B., Konaş, H., & Polat, M. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(3), 1262–1272.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2024). *Erdem-değer-eylem çerçevesi*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>

Türk Edebiyatı. (2024, Şubat 19). Öyküleyici anlatım ve özellikleri. <https://www.turkedebiyati.org/oykuleyici-anlatim/>

## TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NİN EĞİTİM POLİTİKALARI DOĞRULTUSUNDA ORTAÖĞRETİMDE GÖKTÜRKÇENİN SEÇMELİ DERS OLARAK ÖĞRETİMİ

**Fatma DAĞ**

**Kayseri Tomarza Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi**

**fatmadag1989@gmail.com**



### ÖZET

Dil, felsefede bir düşünme aracı olarak kabul edilmektedir ve dilden bağımsız bir düşünce mümkün görülmemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Maarif Modeli'ni eğitim politikaları da incelendiğinde altında yatan felsefi yaklaşım olduğu görülmektedir. Göktürkçenin öğretimi, Maarif Modeli'nin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında "Millî Kimliği Tanımak" maddesinin, "Atalarının başarılarını takdir eder." kazanımına oldukça uygundur. Öğrencilerimiz, "Millî Bilinç Sahibi Olmak/Türk kültürünün devamlılığı için çaba gösterir." ve "Ülke Varlıklarına Sahip Çıkmak" maddesinin kazanımlarını da Göktürklerin tarihini ve alfabetini öğrenerek yerine getirmiş olacaklardır. Somut bir miras olan Orhun Abidelerine ve yazıtların içerisinde Türk kültürüne ait sözlü/somut olmayan mirasa da sahip çıkacaklardır. Aynı zamanda "Toplumun millî manevi değerlerini yaşatmaya karşı istekli olur." kazanımına Göktürkçenin katkısı; öğrenciler Göktürk Yazıtlarını öğrenerek kültürel mirasın korunmasına dair bir sorumluluk hissedecek olmalarıdır. Göktürkçenin ilk defa ders olarak öğretilmesi öğrenciler üzerinde bir heyecan ve merak uyandıracaktır. Bu yepyeni ders, Maarif Modeli'nde, öğrenme çıktısı çerçevesinin "Eğilimler/Benlik Eğilimleri" alt başlığında yer alan "Merak; yeni ve ilginç bir bilgi veya nesneyle karşılaşıldığında duyulan gözlemlene, araştırma, keşfetme ve anlama arzusuna ilişkin zihinsel örüntüleri ifade eder." kazanımına hizmet edecektir. Gençlerin göstermiş olduğu bu ilgi ve merakın MEB çatısı altında öğretilmesi öğrencilerimizde "Kendine İnanma" ve "Kendine Güvenme" eğilimleri de gerçekleşmiş olacaktır. Bu çalışmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi modelidir. Gökbey Uluç'un "Göktürkçe Öğreniyorum" adlı kitabı içerik analizi yöntemine göre incelenmiştir. Göktürkçe, Eski Türk diline ait dil bilim, etimoloji ve kültürel çalışmalar yapmak için zengin bir alan yaratır. Eski metinleri çözümleyerek onları anlamlandırma, dil yapılarını çözümleme, analitik düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırır. Öğrenciler, metinlere dair kendi yorumlarını oluşturabilir. Bu açıdan bakıldığında disiplinler arası yaklaşım ve çok yönlülük becerilerini artırır. Öğrencilerin analiz

yapma ve bilimsel araştırma becerilerini geliştirir. Millî bilince sahip şahsiyetlerden oluşan bir toplum oluşturabilmek adına ahlaklı, erdemli, bilge nesiller yetiştirmek için Türklerin en eski yazılı kaynakları ve millî alfabeleri olan Göktürkçenin öğretimi önem arz etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Göktürkçe, maarif modeli, erdemli bireyler

## GİRİŞ

Dil, eski Yunan felsefesinde bir düşünme aracı olarak görülmüştür. Stoacılar göre de dilden bağımsız bir düşünce mümkün değildir. Fârâbî, ilimlerin tasnifini yaparken dil bilimine ilk sırayı verir. Bir nevi düşüncenin gramerini ortaya koyar. Dil-felsefe ilişkisi üzerine yapılan bu gibi felsefe örnekleri çoğaltılabilir (Nerimanoğlu, Hacızade, 2022). Maarif Modeli'nin eğitim politikaları da incelendiğinde dil ile ilgili olarak altında yatan felsefi yaklaşım olduğu görülmektedir. Millî bilince sahip şahsiyetlerden oluşan bir toplum oluşturabilmek adına ahlaklı, erdemli bilge nesiller yetiştirmek (MEB, TYMM) amacıyla eski Türk diline ait dil bilimsel, etimolojik ve kültürel çalışmalar zengin bir alan yaratır. Eski metinleri çözümleyerek onları anlamlandırma, dil yapılarını çözümleme, analitik düşünme ve eleştirel düşünme becerileri kazandırır. Öğrenciler, metinlere dair kendi yorumlarını oluşturabilir. Bu açıdan bakıldığında disiplinler arası yaklaşım ve çok yönlülük becerilerini artırır. Öğrencilerin analiz yapma ve bilimsel araştırma becerilerini geliştirir. Göktürk Yazıtlarının çözülmesinde günümüze kadar gelen süreçte pek çok bilimsel çalışma yayımlanmıştır. Bu da bize geniş bir kaynak altyapısı sunmaktadır (Ergin, 2007).

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 'erdemli bireyler' yetiştirme amacına katkıda bulunurken aynı zamanda gençlerin Türkçeye bakış açılarını, bilimsel bir zemin üzerinde olabildiğince genişletmektir. Bu esnada bireyler hem kendi dillerini daha derinlemesine inceleyecekler hem de bir dile bilimsel açıdan yaklaşmış olacaklardır.

## YÖNTEM

Bu çalışmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan belge analizidir. Belge analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, T.C. Millî Eğitim Bakanlığımızın resmî bir sitesi olan <https://tymm.meb.gov.tr/> bağlantısı vasıtasıyla doküman analizine göre incelenmiştir. Aynı şekilde Göktürkçenin ortaöğretimde seçmeli ders olarak konulması önerisi için Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Köklerden Geleceğe ve Göktürkçenin öğretilmesi için bir örnek teşkil etmesi açısından Gökbey Uluç'un "Göktürkçe Öğreniyorum" adlı kitabı içerik analizi yöntemine göre incelenmiştir (Uluç, 2020). Bu kitabın örnek olarak seçilmesindeki sebep, 8. baskısına ulaşmış, aynı zamanda kitabın yazarının İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile yapmış olduğu protokol aracılığıyla 2015-2017 tarihleri arasında toplam 136 okul, 17.890 öğrenciye ulaşabilmiş olmasıdır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

### Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Doküman Analizi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli incelendiğinde bir bireyin yetiştirilebilmesi için gerekli olan maddi ve manevi birçok sağlam köklerin olduğu görülmektedir. Temel Yaklaşım, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, Öğrenci Profili, Beceriler Çerçevesi, Bütüncül Yaklaşım (MEB, TYMM) bu kökleri besleyen ana köklerdir. Bu köklerin beslediği fidanın dalları ve meyve, bireyde görülecek olan ruh ve beden dengeli bir bütün oluşturması, öğrenme çıktıları olarak sunulmuştur. Bunlar 'öğrenme çıktısı çerçevesi' içerisinde; "içerik becerisi, kavramsal beceriler, fiziksel beceriler, eğilimler, alan becerileri"dir. Çıktıların yanı sıra 'Programlar Arası Bileşenler' ana başlığının alt maddelerinde çalışmamızın da önemli bir kısmını oluşturan 'Sosyal-Duyusal Öğrenme Becerileri, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, Okuryazarlık Becerileri' bulunmaktadır. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde istenen becerileri geliştiren bireyler sayesinde model amacına ulaşmış olacaktır.

Göktürkçenin seçmeli ders olarak okutulması önerisi çalışması için Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin incelenen maddeleri;

- Öğrenme çıktısı çerçevesi içerisindeki eğilimler (benlik eğilimleri, sosyal ve entelektüel eğilimler) ve alan becerileri (Türkçe alan becerileri ve sosyal bilimler alan becerileri) incelenmiştir.
- Öğrenci profili içerisindeki ontolojik, epistemolojik, zamansal ve aksiyolojik bütünlük alt başlıkları incelenmiştir.
- Programlar arası bileşenler içerisindeki Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi incelenmiştir.

### Öğrenme Çıktısı/Eğilimler/Benlik Eğilimleri

Benlik eğilimleri, kişinin içsel özelliklerini ve kişiliğini, sergileyeceği becerilere yansıtmasını ifade eder. Benlik eğilimlerinin alt başlıkları şunlardır: merak, bağımsızlık, azim ve kararlılık, kendine inanma, kendine güvenme (MEB, TYMM). Göktürk alfabesi keşfedildiği ve anlamlı olarak okunduğu tarihten itibaren Türk dili uzmanları tarafından üzerinde bir hayli bilimsel çalışma yapılmıştır. Bu bilimsel çalışmaların da derli toplu olarak yayımlandığı çalışmalar mevcuttur (Aydın, 2024). Akademik camiada eski Türklerin yeterince ilgi çeken bu alfabesi son dönemlerde bilhassa gençler arasında da ilgi toplamıştır. İlginin somut örneklerini çeşitli materyallerin üzerinde görebilmekteyiz. Örnek vermek gerekirse araçlar üzerinde, çeşitli kıyafetler, şapka, bandana vb. eşyalar üzerindeki Göktürk alfabesi ile yazılan "Türk" ve boy adlarıdır. Popüler kültürde yer alan Göktürk alfabesinin bu durumu aslında dil bilimsel bir yaklaşımı da beraberinde getirmiştir. Çünkü dil ve yazı birbirinden ayrı düşünülemez. Dil araştırmaları yazı ile başlamıştır. "Yazı, bir doğal dilin grafik işaretleri yardımıyla gerçekleşmesi

ya da tasarımıdır.” (Kıran, Z., Kıran, A., 2018,s.32). Türkçe de dünya üzerindeki en eski doğal dillerden biri olması sebebiyle millî alfabesi olan Göktürk alfabesi Türk dilinden ayrı ve uzak düşünülemez. Çünkü bu işaretler ve grafik Türk milletinin ortak millî şuurunu ortaya koymaktadır. Türkler gibi köklü bir tarihe ve dile sahip olan başka uluslar da günümüzde eski yazılarına gereken önemi vermektedirler. “Çin’de dil bilimsel gelenek başından itibaren yazının araştırılmasıyla başlar. Japonya, Kore ve Vietnam’da da hiyeroglif yazısına özel bir saygı beslendiği bilinmektedir.” İslam kültüründe de Kur’an-ı Kerim yazısı olarak Arap alfabesine özel bir saygı vardır (Nerimanoğlu, Hacızade, 2022, s.47). Türkiye’de ve dünyada durum böyle iken bu merak ve okuldan bağımsız bir şekilde öğrenilen Göktürk alfabesinin bireyin benlik eğilimi için gerekli ilk aşamayı oluşturacağı düşünülmüştür.

### **Öğrenme Çıktısı/Alan Becerileri/Türkçe Alan Becerisi/Sosyal Bilimler Alan Becerisi**

“Türkçe alan becerileri, tüm beceri alanlarının, okuryazarlıkların, eğilimlerin ve değerlerin temel bileşeni olarak ele alınmıştır. Ana dili aracılığıyla iletişim kuran kişi, dili anlama ve anlatma amacıyla kullanmaktadır.” (MEB, TYMM). Ana dilin doğru ve kurallarına uygun olarak yazılması günlük hayatta ya da akademik alanda başarılı olabilmek için ilk şarttır. Türkçenin dil bilgisi öğretimi yapılırken öğrencilerimizin bazı gramer kurallarını öğrenmekte zorlandığına şahit olmaktayız. Bunun aşılması için kelimelerin, eklerin nereden geldiği, zaman içinde nasıl değiştiği ilk kullanımlarının nasıl olduğu gösterilebilir (Şirin, 2022). Böylece ana dili öğretimi daha dikkat çekici ve akılda kalıcı olacak, bunun sonucunda da dilini daha iyi bilen ve konuşan bireyler topluma kazandırılmış olacaktır. Türkçe alan becerileri anlama ve anlatma olarak iki ana kola ayrılır. Bu iki kolun alt kolları, dinleme-izleme becerileri; konuşma-yazma becerileridir. Bu becerilerin kazandırılmasında Göktürkçe öğretimi yerinde olacaktır.

Sosyal bilimler alan becerileri; yerli ve yabancı literatür, alanın kendine özgü yapısı ve çağın gereklilikleri göz önünde bulundurularak yirmi birinci yüzyıl becerileri ile de güçlü ilişkileri olan on altı alan becerisi olarak belirlenmiştir (MEB, TYMM). Sosyal bilimler alan becerilerinin her bir alt kolu kendi içinde oldukça kapsamlı birer disiplin alanıdır. Sosyal bilimlerin bu alanları ile Göktürkçe öğretimi arasındaki olumlu ilişki ele alınmak istenmiş olup hepsine konferans bildirisinde yer verilmesi oldukça güçtür.

Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi, en temelde tarihsel olay, dönem ve aktörleri zamanın içine yerleştirmeye ve zaman içinde ardışık bir şekilde sıralamaya katkı sağlayan; farklı olay ve dönemlerin birbirleriyle ilişkisini tanımayı kolaylaştıran, bir olayın kısa ve uzun süreli sonuçlarını karşılaştırmayı sağlayan bir beceridir. Zamanı anlama ve kronolojik düşünme becerisi; karşılaştırma, dönüştürme, sıralama ve değerlendirme bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır.” (MEB, TYMM). Göktürkçe öğretimi yapılırken

Göktürklerin tarihine de alfabesi kadar yer verilmelidir. Göktürk Yazıtları öğrencilerimize okutulurken orada bahsi geçen olaylar sayesinde Türk tarihine ve diline bakış açıları pozitif anlamda genişleyecektir. Türk dilinin günümüze kadar hangi yollardan geçerek geldiği ile alakalı olarak zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerileri gerçekleştireceklerdir. Ayrıca bir yazı sisteminin oluşması tarihsel olaylarla paraleldir. Dil ve tarih arasında organik bir bağ mevcuttur. Türk dili ile de Göktürklerin tarihi arasında organik bağ kaçınılmazdır. Aynı şekilde Göktürk Yazıtları ile Göktürk tarihi arasındaki paralellik öğrencilerimizin zihninde soru işareti bırakmayacaktır ve millî tarih-millî dil bilinci bütünleşecektir. Prof. Dr. Masoi Mori'nin "Göktürkler Ders Notları" çalışmasında yazıtlardaki milliyetçilik fikri ve Bilge Kaan'ın bu millî sözleri ön söz, ana kısım ve son söz olarak sistemli bir şekilde aktarımı üzerinde durulmuştur (Mori, 2019, s.65-76).

Tarihsel Empati Becerisi, tarihteki kişileri/olayları ya da tarihsel kişiliklerin faaliyetlerini/davranışlarını kendi zamanının eşsiz şartları içinde değerlendirmeyi ifade eder. Tarihsel empati becerisi "yorumlama", "tarihsel bağlamsallaştırma" ve "yapılandırma" bütünleşik becerilerden oluşmaktadır (MEB, TYYMM). Türk dilinin kronolojisini öğrenen öğrenciler Türk tarihini de öğrenmiş olacaklardır. "Günümüzden hareket edildiğinde Türkiye Cumhuriyeti'ni anlamak için Göktürkleri bilmek gerektiği gibi en uzak noktada bulunan Sahaları(Yakutları) yahut dilleri ve dinleri bize göre çok değişmiş Çuvaşları anlamak için de Göktürk tarihini öğrenmek gerekir." (Taşağıl, 2024, s.22).

### **Öğrenci Profili/Ontolojik Bütünlük/Epistemolojik Bütünlük/Zamansal Bütünlük/Aksiyolojik Olgunluk**

Maarif Modeli'nin nihai hedefi "yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmek" olarak hedeflenmiştir. Yetkinlik ve erdem birbiri tamamlayan iki önemli değer olduğu üzerinde durulmuştur. Bu noktada öğrencilerin bilgi, beceri, eğilim ve değerleri göz önünde bulundurulmaktadır ve bu dört güçlü ayağın bir çatı gibi öğrenciyi de sağlam bir şekilde ayakta tutacağı düşünülmüştür. Yetkin ve erdemli birey olabilmenin ilk basamağı, dile hâkimiyettir. Çünkü konuştuğumuz dil ile düşünür, düşündüklerimizi zihnimizde canlandırır ve dile getiririz. Bunların sonucunda algılarımız geliştirilebilir. Beden ve ruh bir bütün olarak yetkinleştiği zaman erdemli bir birey olunabilir.

Modelde, insana dört bakış açısıyla yaklaşılır. Bunlar: insana bakışta "ontolojik bütünlük", bilgiye bakışta "epistemolojik bütünlük" eğitim sürecine bakışta "zamansal bütünlük", değerlere bakışta ise "aksiyolojik olgunluk" (MEB, TYMM). Bu dört bakış açısı, ayrı ayrı ve derinlemesine incelendiğinde dil, felsefe, edebiyat, tarih, sosyoloji ve psikoloji gibi bilim dallarında Göktürkçe öğretiminin gerekliliğinin altında yatan sebepler de ortaya çıkarılmış

olacaktır. Özellikle modelde bahsi geçen ontolojik bütünlük ve aksiyolojik olgunluk çalışmanın kalbe giden iki ana damarı olarak düşünülebilir. Çünkü ontolojik bütünlük, öğrencinin kişisel gelişimini ruh ve beden boyutlarını içine alan bütüncül bir bakış açısına dayandırır. Beden insanın fizyolojik yapısını, ruh ise kişinin benliğini meydana getiren entelektüel, ahlaki ve duygusal yetilerin tümünü ifade eder. Ruh sağlığı; sorumluluk duygusu, irade ve disiplinin yanı sıra ahlaki değerler, inanç, vatanseverlik, merhamet, şefkat, iyilikseverlik, seçicilik gibi iç dünyayı şekillendiren özellikleri barındırmaktadır. Aksiyolojik olgunluk ise etiğin ve estetik değer yargılarının olgunlaşmasını ifade etmektedir. Aksiyolojik olgunluk, öğrenci profilinin birleştirici ve tamamlayıcı boyutu olarak Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin temelini oluşturmaktadır. Modele göre öğrenci profili oluştururken ontolojik, epistemolojik, zamansal bütünlük ve aksiyolojik olgunluğu göz önünde bulundurmamak gereklidir. Göktürkçe öğretiminin istenen öğrenci profiline katkısı; epistemolojik açıdan yeni bilgiler edinmiş olan öğrenci (Göktürk alfabesi, günümüzde kullanılan kelimelerin kökeni ve eklerin arkaik şekilleri, yazıtlardaki tarihi olaylar, karakterler vb.) zamansal bütünlüğe de bu esnada hâkim olacaktır. Ontolojik bütünlük açısından kendi dili ve tarihi ile ilgili yeni bilgiler edinen ortaöğretim seviyesindeki öğrenci, ruh ve beden olarak bir gelişim evresinde olacaktır. Bu evredeyken etik ve estetik değer yargıları olgunlaşacak (Türk dili ve tarihine hem bilimsel bakış açısı ile etik kurallara uygun olarak yaklaşacak hem de Türk bozkır sanatı estetik bakış açısını genişletecek) böylece aksiyolojik olgunluğa erişmiş olacaktır.

### **Programlar Arası Bileşenler/ Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi**

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde kişiyi erdemlere ulaştıran ve dahası eylemleri aracılığıyla gözlemlenebilen değerler, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile kavramsallaştırılmaktadır. Modelde yer alan değerlerin temel dayanağını kendi medeniyet dünyamızın referansları olan millî ve manevi değerlerimiz oluşturmuş, değerlerin evrensel boyutu da göz ardı edilmemiştir.” (MEB, TYMM). Bu çalışmaya göre Göktürkçenin öğretiminin en gerekli olduğu alan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'dir. Bu çerçevenin alt başlıklarının içerisinden özellikle “vatanseverlik” teması konumuzla ilişkilendirilebilir. Bu temanın bazı alt maddeleri; Türkçeyi kurallarına uygun kullanır, Türk kültürünün devamlılığı için çaba gösterir, ülkesinin tarihini araştırıp öğrenmeye istekli olur, atalarının başarılarını takdir eder, millî ve manevi değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında sorumluluk üstlenir. Göktürk Abideleri, sadece Türk tarihinde değil aynı zamanda dünya tarihinde de ilk sistemli yazılı eserdir. Dil ve yazı gibi böylesi özel ve hassas bir alanda atalarının bu başarısı elbette öğrencilerimizi gururlandıracaktır. Öğrenciler, eski Türk alfabesini öğrenerek gelecek nesillere aktarabileceklerdir.



## “Göktürkçe Öğreniyorum” Doküman Analizi

Bu kitap 223 sayfa ve 7 bölümden oluşmaktadır;

- 1. bölümde Türk damgalarının kökenleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Damgaların zaman içerisinde şekil olarak nasıl değiştiği gösterilmiştir. Bu bölüm aracılığıyla öğrenciler, Türklerin millî alfabesinin, kendi kültürümüzden nasıl beslendiğini ve yazı-dil ilişkisinin önemini fark edeceklerdir.
- 2. bölümde, her bir damga için yazma çalışması tavsiye edilmiş ve etkinlik sayfaları oluşturulmuştur. Öğrencilerin Göktürkçe öğrenirken el becerisi kazanmaları sağlanmış olacaktır.
- 3. bölüm yazım kurallarını öğrenmek üzerinedir.
- 4. bölüm uygulama çalışmalarıdır. Örnek kelime ve metinler üzerinde Göktürkçe damgalar uygulanmıştır. Okuma parçaları yer almaktadır.
- 5. bölüm eski Türk sayılarını öğrenme üzerinedir.
- 6. bölüm damgaların irdelenmesidir. Göktürkçe yazıların bölgelere ve metinlere göre tasnifi ve damgaların farklı formları ele alınmıştır. Örneğin bir damganın Orhun, Yenisey, Talas, Türkistan ve Irk Bitig yazmalarında küçük farklılıkları çizelgeler hâlinde gösterilmiştir.
- 7. bölüm ise çağdaştırma çalışmaları Göktürkçe harflerin günümüz Türkçesinde de kullanılması için önerilere yer verilmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Göktürkçenin seçmeli ders olarak öğretimi süreci sonunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin “yetkin -erdemli bir insan yetiştirme” hedefine katkı sunacaktır. Kendi entelektüel kimliğini oluşturmaya çalışan gençlerimiz için millî ve yeni bir bakış kazandıracaktır. Göktürkçe dersinin dijital kaynaklar, çevrim içi platformlar ve uygulamalarla zenginleştirilmesi, eski metinlerin dijital ortamlarda analiz edilmesi sayesinde öğrencilerin yenilikçi eğitim modeline olan ilgisini artıracaktır. Türk Devletleri Teşkilatının iş birliği alanları 6. maddesi kapsamında Göktürkçe ortak ders olarak yer alabilir önerisinde bulunulabilir.

## KAYNAKÇA

- Aydın, E. (2024). *Orhon yazıtları*. Bilge Kültür Sanat.
- Ergin, M. (2027). *Orhun abideleri*, Boğaziçi Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıran, Z.-Kıran, A.E. (2018). *Dilbilime giriş*. Seçkin Yayıncılık.
- Mori, M. (2019). *Göktürkler ders notları*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.65-76.
- Nerimanoğlu, K.V., Hacızade, N. (2022). *Dilbilimin felsefi temelleri*. Çizgi Kitabevi.
- Şirin, H. (2022). *Kültügin yazıtı notlar*. Bilge Kültür Sanat.
- Taşağıl, Ahmet (2024). *Türk model devleti Göktürkler*. Bilge Kültür Sanat 22.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, <https://tymm.meb.gov.tr/temel-yaklasim>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, <https://tymm.meb.gov.tr/>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/egilimler>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/turkce-alan-becerileri>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/sosyal-bilimler-alan-becerileri>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/sosyal-bilimler-alan-becerileri>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, <https://tymm.meb.gov.tr/ogrenci-profil>
- Uluç, G. (2020). *Göktürkçe öğreniyorum*. Kutlu Yayınevi.

## TÜRKÇE DERSİNDE MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞERLER EĞİTİMİ EYLEM ARAŞTIRMASI

**Fatma GÖRPÜZ TOKOĞLU**

**Düzce/Akşemsettin Ortaokulu**

**ftmgrpz@gmail.com**



### ÖZET

Dil, kültürün aktarımında en büyük araçtır. Bir milletin karakterinin oluşmasında önemli bir role sahip olan dil aracılığıyla değerlerin öğretimi büyük önem taşımaktadır. Değerler soyut yapıdadır ve bu özelliği nedeniyle anlaşılma ve içselleştirmede öğrenciler tarafından zorluk yaşanmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurularak araştırmanın başında durum betimlemesi yapabilmek için öğrencilere görüşme formu uygulanmıştır. 2024-2025 eğitim öğretim yılı Düzce/Merkez Akşemsettin Ortaokulu 5 ve 6. sınıf öğrencileriyle yürütülen bu çalışmada öğrencilerin değer kavramını bilmediği fark edilmiştir. Öğrencilerin soyut işlemler dönemine henüz girmedikleri göz önünde bulundurulduğunda değer kavramını somutlaştırmak adına onu bir şeye benzetmeleri istenmiş; sonuçta değeri altın, elmas, para, telefon gibi maddi değer taşıyan nesnelere benzettikleri görülmüştür. Etkinliklerin planlanmasında bu durum göz önünde bulundurulmuştur. Etkinlikler dört hafta sürecek şekilde planlanmış, birinci hafta değerlerle ilişkilendirilmiş dramatik durumların olduğu bir drama atölyesi yürütülmüş, ikinci hafta atasözlerindeki değerleri bulmak için sürecin oyunlaştırıldığı bir çalışma yürütülmüş, üçüncü hafta öğrencilerle birlikte önceden belirlenmiş çeşitli değerlerin hafta boyunca uygulanması sağlanmış, dördüncü hafta ise değerlerle ilgili bir gazete hazırlamaları istenmiştir. Araştırmanın başında öğrencilerin çoğu günlük hayatında değerlere “bazen” uyduklarını düşünürlerken araştırma sonunda “bazen” yanıtını veren öğrenci sayısında artış olduğu gözlenmiştir. Yine araştırmanın başında öğrencilerin büyük bir kısmı çevresindeki insanların değerlere “sıklıkla” uygun davrandıkları görüşünü taşıırken araştırma sonunda görüşleri “bazen” olarak değişmiştir. Bunun nedeni olarak da çevrelerindeki insanların değerlerin ne olduğunu bilmedikleri görüşünün ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğu okullarda değer öğretimine zaman ayrılması gerektiğini düşünmektedir. Toplumdaki herkesin değerleri benimseyerek yaşaması durumunda dünyanın daha güzel bir yer olacağı görüşü hâkimdir. Atasözleriyle değerlerin ilişkilendirildiği çalışmada öğrencilerin atasözlerinin taşıdığı değerleri ne derecede bildiklerini görebilmek için etkinlik öncesinde ve sonrasında başarı testi uygulanmış, sonrasında yapılan başarı testinden alınan puanlar artış göstermiştir. Araştırma

süresince öğrencilerin etkinliklere istekli şekilde geldikleri, verilen görevleri zamanında yaptıkları, görüş bildirmekten çekinmedikleri, etkinlikleri uygulamada gayretli oldukları gözlenmiştir. Etkinliklerde ele alınan atasözleri ve değerlerin anlamları etkinlik sonucunda pek çok öğrenci tarafından açıklanabilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** değerler eğitimi, millî kültür, Türkçe, eylem araştırması

## GİRİŞ

Eğitim, bireylerin kendilerini geliştirmeleri ve topluma katkı sağlamaları için önemli bir araçtır. İyi bir eğitim bireyin hem kişisel yaşantısında hem de meslek hayatında başarıya ulaşmasını sağlar. İnsanların bilgisini, görgüsünü, kültürünü ve yeteneklerini geliştirebilmeleri ancak eğitim sayesinde mümkündür. Eğitim aynı zamanda gelecek kuşaklara değer iletmeyi sağladığı bir süreçtir (Çelikpazu ve Aktaş, 2011). Eğitimin amaçları düşünüldüğünde bu amaçlardan birincisi ve belki de en önemlisi toplumun değer yargılarını bir sonraki kuşağa aktarmaktır (Akbaba ve Altun, 2003). Sevgi, saygı, dürüstlük ve adalet gibi temel değerler, bireyin yaşamında rehber niteliğindedir. Bir bireyin vicdanlı, empati kurabilen ve sorumluluk sahibi olması değerler eğitimiyle şekillenir.

Türk millî eğitiminin genel amaçları incelendiğinde Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe, özgür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, içinde bulunduğu topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmenin genel gayeler arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel amacı şu şekilde ifade edilmiştir: Yetişmekte olan nesillerin dünyayı anlamının temel aracı olan dili en yetkin biçimde kullanabilmelerini, Türkçenin zenginliklerine sahip olmalarını, dil aracılığıyla Türk kültürünü ve değerlerini en doğru biçimde kazanmalarını sağlamak; Türkçenin anlam derinliğine ve zenginliğine vâkıf oldukça öğrencilerin iletişim kurduğu bireyleri, yazarları, şairleri daha iyi anlayacağı; ana dilini kullanarak estetik değer taşıyan yazılı ve sözlü üretimler yapacağı, bu yolla da kendi kültürel kimliğini sağlıklı temeller üzerine inşa edeceği muhakkaktır.

Devletler sürekliliklerini; örf, âdet, gelenek ve göreneklerinin yaşatılmasını; eğitim ve eğitim sistemiyle gerçekleştirmektedir. Bir başka ifadeyle değerlerini eğitim sistemiyle aktarmaktadır. Bu aktarımda en önemli görevlerden biri de eğitim kurumlarına düşmektedir (Sezer, 2005). Bu kurumlar aracılığı ile aynı zamanda kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılması sağlanır. Toplumsal yapıyı oluşturan temel

toplumsal kurumlar kendilerine ait değerler içerir. Toplumun kurumlarından birisi olan okul da, değerlerin belirlenmesinde, yaygınlaştırılmasında, yaşatılmasında yani bir sonraki kuşağa aktarılmasında önemli roller üstlenir (Özensel, 2003). Ailede başlayan değerler eğitimi okulda pekiştirilerek bireyin karakter gelişimine katkı sunar. Çocuğun toplumda kabul gören değerler göz önünde bulundurularak eğitilmesi hem ailelerin hem de okulun ortak görevidir (Dilmaç, 2002). Okul toplumsallaşmanın, ortak kültürel değerleri birlikte kazanmanın ve paylaşmanın araçlarından biridir. Okul ortamı maddi kazanımların yanı sıra manevi kazanımların da yeterli seviyede yerine getirildiği bir ortam olmakla çocuğa sağlıklı ve uygun modelleri de sunmalıdır (Ayhan, 2004). Okul yalnızca akademik bilgi vermekle sınırlı değildir. Aynı zamanda bireylerin topluma uyum sağlaması, değerleri içselleştirmesi ve sosyal beceriler geliştirmesi açısından çok önemli bir kurumdur.

Değerlere günlük hayatta yer verilmesinde veya değerlerin günlük hayatta kullanılmasında yaş, cinsiyet, sosyal konum, eğitim durumu, yaşanan çevre ve aile önemli yere sahiptir. Çocuk kendi bilişsel ve duyuşsal kaynaklarını bağımsız olarak yönetinceye kadar ailenin değerlerine bağlı olarak yaşamını devam ettirir. Eğitim hayatının başlamasıyla birlikte de aile aracılığıyla aktarılan değerler okulda verilen yeni değerlerle birleşerek yeniden bir yapılanma süreci başlar. Eğitim bu süreçte bireyin aileden getirdiği özgünlüğün de korunmasını sağlayarak değerlerin aktarım sürecini en iyi şekilde yönetmelidir (Çınar, 2013). Değerler ile ilgili yapılan ve araştırma kapsamında incelenen çalışmalara bakıldığında değerler ile öğrencilerde davranış değişiklikleri kazandırmak amaçlanmıştır. Hoşgörü, saygı, sevgi, sorumluluk vb. değerlerin yürütülen çalışmalarda ele alınan ortak değerler olarak öne çıktıkları görülmektedir (Yürük, 2015). Okullarda yapılan değerler eğitimi çalışmalarında öğrencilerin değerleri içselleştirmeleri, bunları uygun durumlar oluştuğunda davranışa dönüştürmeleri beklenmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin değerlerin eğitim sürecine dâhil edildiği uygulamalar yapılırken karşılaşılan zorlukları tespit etmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin eylem ve gözlem yoluyla öğrenme süreçlerine nasıl karşılık verdikleri, değer aktarma sürecinin nasıl planlanması gerektiği ve bu süreci etkili kılmak için hangi stratejilerin uygulanabileceği konularındaki sorulara cevap aranmıştır. Araştırmanın temel amacını ise Türkçe dersinde millî kültür ve değerlerin öğrencilere kazandırılması oluşturmaktadır.

## YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, araştırmacı tarafından problemin belirlenmesinin ardından sorunu çözüme adına öğrenci, öğretmen ve araştırmacının birlikte hareket edebilmesini sağlar. Eylem araştırması planlı bir yapıdadır, bunun yanında her aşamada alınan geri bildirimler sayesinde uygulama

sürecini ve sorunu çözmeye yönelik durumları ortaya koyması eylem araştırmasının önemli bir özelliğidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 271). Yıldırım ve Şimşek (2016) eylem araştırmasının uygulamadaki avantajını tanımlarken uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması, var olan bir sorunu anlama ve düzeltmeye yönelik sistematik veri toplamayı, toplanan verileri de analiz etmeyi içeren bir yaklaşım olarak ifade etmişlerdir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu Düzce ili Akşemsettin Ortaokulu 2024-2025 eğitim öğretim yılında 5 ve 6. sınıflarda öğrenim gören toplam 13 öğrenci oluşturmaktadır. Okulda öğrenim gören toplam öğrenci sayısı az olduğu için ve bununla birlikte araştırmaya katılacak öğrencilerin gönüllülük faktörü de ön planda olduğundan öğrenci sayısı sınırlıdır. Öğrencilerin araştırmaya gönüllü katılımları sağlanmış, araştırma için okul yönetiminden ve öğrenci ailelerinden yazılı izin alınmıştır. Çalışmalar okulun drama sınıfında, ders dışı vakitlerde yürütülmüştür. Bu çalışmada veri toplama araçları olarak öğrenci gözlem formu, öğrenci görüşme formu ve başarı testi kullanılmıştır. Uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası toplanan nitel verileri yorumlayabilmek için içerik analizi uygulanmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce durum betimlemesi yapabilmek için öğrencilere görüşme formu uygulanmıştır. Buna göre öğrencilerin değer kavramını bilmediği fark edilmiş, etkinlikler öğrencilerin değer kavramını bilmedikleri varsayımına dayanarak düzenlenmiştir. Dört hafta sürecek şekilde planlanan etkinliklerin ilk haftasında değerler drama atölyesiyle ele alınmış, "Farklı kültürlere saygı gösterir, hoşgörü kavramını öğrenir, kişiler arası ilişkilerde ve toplumsal yaşamda hoşgörülü olmanın getireceği yararların farkına varır." kazanımları atölyenin etkinliklerini biçimlendirmede yol gösterici olmuştur. Buna göre süreç iletişim ve hoşgörüyle ilişkili ısınma oyunları ile başlatılmış; saygı, hoşgörü, iletişim gibi değerleri merkeze alan dramatik durumların canlandırılmasıyla devam etmiş; değerlendirme kısmında ise A4 kâğıdına bir el çizmeleri, parmakları istedikleri renklere boyamaları, her parmağın üzerine ise hoşgörü ile ilgili öğrendikleri bir özellik veya bildikleri bir sözü yazmaları istenmiştir. Atölye sonunda öğrenci gözlem formu doldurulmuştur. İkinci hafta atasözleri ve değerlerle ilgili olarak hazırlanan etkinlik öncesinde öğrencilere başarı testi uygulanmıştır. Ardından öğrenciler küçük gruplara ayrılmış ve atasözlerinin barındırdığı değerleri eşleştirmeleri beklenmiştir. Eşleştirme işlemi yapıldıktan sonra doğru ve yanlış eşleştirmeler açıklanmış, değer ve atasözü hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Etkinlik sonunda tekrar başarı testi uygulanmıştır. Üçüncü haftaki etkinlikte öğrencilerden bir hafta boyunca günlük yaşamda hangi değerlere dikkat ettiklerini, çevrelerindeki insanların sıklıkla uygun davrandıkları değerlerin neler olduğunu ya da günlük hayatta hiç riayet edilmeyen değerlerin neler olduğunu not almaları istenmiş, karşılaştıkları durumları

günlük olarak not etmeleri beklenmiştir. Elde ettikleri notları büyük grupla paylaşmışlardır. Bu paylaşım sonunda öğrencilerin benzer konularda notlar aldıkları fark edilmiştir. Etkinlik sonunda öğrenci gözlem formu doldurulmuştur. Son etkinlik olarak öğrenciler küçük gruplara ayrılmış ve her gruptan değerlerle ilgili bir gazete hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin süreç boyunca öğrendikleri atasözlerini, drama atölyesinde kullandıkları dramatik durumları, günlük yaşamlarında değerlerle ilgili karşılaştıkları olayları gazetelerine koydukları görülmüştür. Etkinlik sonunda öğrenci gözlem formu uygulanmıştır.

Çalışma planlanırken eylem araştırması doğrultusunda uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası aşamaları dikkate alınmıştır. Çalışmanın ne durumda olduğu ve nasıl devam edilmesi gerektiği konusunda her aşamada veri toplanarak analiz yapılmıştır. Araştırmada geçerliliği sağlama adına birden fazla veri toplama yoluna gidilmiştir. Kullanılan veri toplama araçlarının hazırlanmasında iki farklı uzman akademisyenin görüşleri alınarak uygulanmaya hazır hâle getirilmiştir.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın yürütüldüğü okulda değerler bilgilendirici bir pano ile verilmektedir. İl millî eğitim müdürlüğü tarafından belirlenmiş her ay işlenmesi gereken bir değer, görevlendirilen öğretmen tarafından hazırlanan dokümanlarla bu panoda öğrencilere sunulmaktadır. Bu şekilde yürütülen bir etkinlik panoyu aktif kullanmayan öğrenciler için bir anlam ifade etmemektedir. Öğrencilerin çoğu okul panosunda bu etkinliğin yürütüldüğünden habersizdir veya öğrencilerin dikkatini çekmemiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde değerler kavramının ne olduğunu ve değerler eğitimi denildiğinde akıllarına ne geldiği sorulmuştur. Öğrencilerin değeri; maddi değeri olan tablet, telefon, altın, elmas gibi objelerle eşleştirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte yine değer denildiğinde aile bireylerinden herhangi birinin adını yazan, arkadaşlarından birinin adını yazan öğrenciler bulunmaktadır. Öğrencilerin henüz soyut işlemler dönemine girmedikleri de göz önünde bulundurularak değer kavramını bir şeye benzeterek somutlaştırmaları istenmiş, altı öğrencinin bu soruya yanıt olarak ailesini veya aile bireylerinden birinin adını yazdığı görülmüştür. Ortaokul 5 ve 6. sınıf ders kitaplarında ele alınan değerlerin anlamlarından hareketle oluşturulan etkinliklerde bu değerlerin de sözlük karşılığının bilinmediği fark edilmiştir. Örneğin “hoşgörülü olmak” denildiğinde öğrencinin hoşgörünün ne olduğunu sorduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilere günlük hayatlarında değerlere uygun davranmaları ile ilgili düşünceleri sorulmuş, araştırmanın başında “her zaman” yanıtını veren üç öğrenci olmuş, araştırmanın sonunda bu sayı ikiye düşmüştür. Soruya “bazen” yanıtını veren altı öğrenciyken araştırma

sonunda sayı yediye yükselmiş, “sıklıkla” yanıtını veren öğrenci sayısında herhangi bir değişim olmamıştır. Üç öğrencinin araştırmanın başında ve sonundaki görüşleri aynı olmuştur. Öğrenciler araştırmanın başında çevrelerindeki insanların değerlere sıklıkla uygun davrandıklarını düşünürken sürecin sonunda “sıklıkla” görüşünün yerini “bazen” uydukları görüşü almıştır. Bunun nedeni olarak da çevrelerindeki insanların değerlerin ne olduğunu bilmedikleri görüşünün ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğu okulda değer öğretimine zaman ayrılması gerektiğini düşünmektedir. Toplumdaki herkesin değerleri benimseyerek yaşaması durumunda dünyanın daha güzel bir yer olacağı görüşü hâkimdir. Öğrencilere günlük hayatlarında en çok dikkat ettikleri değer sorulduğunda ise çoğunluğun cevabı “sorumluluk” olmuş, bunu “sevgi” değeri takip etmiştir. Günlük hayatta en çok ihmal edildiğini düşündükleri değere verdikleri cevaplar değişkenlik göstermiş fakat “iyilik yapmak” yanıtını dört öğrencinin de verdiği görülmüştür.

Atasözleriyle değerlerin ilişkilendirildiği çalışmada öğrencilerin atasözlerinin taşıdığı değerleri ne derecede bildiklerini görebilmek için etkinlik öncesinde ve sonrasında başarı testi uygulanmış, sonrasında yapılan başarı testinden alınan puanlar artış göstermiştir.

## SONUÇ

Araştırma öncesi yapılan öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin birbirleriyle kavga etme ve birbirlerine kötü sözler söyleme gibi davranışlar az da olsa sergiledikleri ifade edilmiştir. Öğrencilerde gözlemlenen sorunların yaşları ve sosyal çevrelerinden kaynaklı olabileceği üzerinde durulmuştur. Belirli olumsuzluklarla ilgili çalışmaların yapılmasının öğrencilerde olumlu davranış değişikliğine yol açabileceği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Araştırma süresince öğrencilerin etkinliklere istekli şekilde geldikleri, verilen görevleri zamanında yaptıkları, görüş bildirmekten çekinmedikleri, etkinlikleri uygulamada gayretli oldukları gözlenmiştir. Çalışmalarda sıklıkla grup çalışması yapılmış böylece öğrencilerin iş birlikçi çalışmaları desteklenmiş, yardımlaşmaları sağlanmış, iletişim ve uyum sağlama becerilerinin olumlu gelişmesine katkı sağlanmıştır. Dramanın yöntem olarak kullanıldığı etkinliklerde süreç sonunda bu yöntem sayesinde öğrencilerde sevgi ve hoşgörü düzeylerinde artış olduğu ifade edilmiştir. Değerler öğretilirken öğrencilerin aktif katılım sağlayabileceği etkinliklerin yapılması hem öğrenmelerin daha verimli olmasını hem de öğrencilerde olumlu davranış değişikliklerine yol açması araştırma sonucunu destekleyici niteliktedir.

Eylem araştırması süresince öğrencilerle yapılan görüşme verilerine göre hoşgörü kavramı hakkında daha doğru bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Özellikle yapılan canlandırmalarda



hoşgörüsüz kişilerin yanlışlarını anlamaları, yaptıklarından pişman olmaları gibi sonuçların olmasının da, öğrencilerin değeri daha iyi öğrenmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Drama yöntemi ile olumlu davranışların öğretilebileceği; öğrencilerin öz güven, iş birliği, dayanışma gibi kavramları benimsemelerine yardımcı olmaya uygun olduğu sonucu çıkarılabilir.

## ÖNERİLER

Değer algısı, kişinin sahip olduğu değerleri uygulaması kişinin içinde bulunduğu toplumsal şartlara göre değişkenlik gösterir. Bundan dolayı değerler eğitimi ile ilgili programlar tasarlanırken yerel çalışmaların sunduğu bilgiler çok önemlidir. Değerler eğitimi, örtük ve resmî programların bütünleşmesi ile gerçekleştirilebilecek bir eğitim türüdür. Buna göre Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda değer öğretiminin nasıl yapılacağı, hangi değerın aktarımına öncelik verileceği, millî kültür unsurlarıyla nasıl ilişkilendirilebileceği sistematik bir yapıya kavuşturulabilir. Çalışma, eğitim öğretim takvimine göre planlanarak kısıtlı süre içinde yapılmıştır. Öğretmenlerin kendi öğrencilerine bu konuyu rahat uygulayabilmeleri için eylem araştırması olarak planlanarak daha uzun süre yapılması uygun olabilir. Çalışmanın sonuçlarını daha net gözlemlene adına benzer çalışmalar daha fazla ve farklı kademedeki öğrencilerle yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 7–18.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aktepe, V. Ve Tahiroğlu; M. (2016) Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 2, 361-384.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 109-146.
- Beyhan, A. (2013), Eğitim örgütlerinde eylem araştırması, *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.
- Boyacı, M. (2015). *Hoşgörü eğilimi geliştirme programının etkililiği: Hoşgörü eğiliminin geliştirilmesi ve zorbalığın önlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- Çelikpazu, E. E., Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413-424.
- Çınar, A. (2013). *Değerler felsefesi ve psikolojisi*. Emin Yayınları.
- Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değerler eğitimi *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 117-142). <https://www.unesco.org.tr/Pages/168/19> (02.01.2025 tarihinde ulaşılmıştır.)
- Kutlucan, E., Çakır, R., Ünal, Y. (2019). Dijital öykü anlatımı ile verilen değerler eğitimine yönelik bir eylem araştırması *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2187-2202.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 programı ortak metni*.
- Okçabol, R. (2004). *Öğretmen yetiştirme araştırması*. Eğitim Sen Yayınları.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 61-69.
- Taşkın, P. (2014) *Ortaöğretim okulları öğrencilerine yönelik disiplin düzenleme ve uygulamalarının çocukların temel hak ve özgürlükleri bağlamında değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, S., Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Uras M. (2002). *Eğitimin toplumsal temelleri*. Ütopya Yayınevi.
- Uygun, S. (2013). Değerler eğitimi program tasarımlarının değerlendirilmesi (Antalya Örneği). *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 3(2), 263-277.

## İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE MİLLÎ DEĞERLERİN KAZANIMI: DİSİPLİNLER ARASI UYGULAMALI BİR MODEL ÖNERİSİ

**Fatma GÜNGÖRDÜ**  
Bursa/Gazi İlkokulu  
fatmagungordu@gmail.com



**Aygül ALTUĞ**  
Bursa/Gazi İlkokulu  
adremoon0121@gmail.com

### ÖZET

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında eğitim politikalarının kültürel değerlerle bütünleştiği Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde bu çalışma, İngilizce öğretiminde millî değerlerin kazandırılmasına yönelik disiplinler arası bir yaklaşım sunmaktadır. Araştırma, 3. sınıf hayat bilgisi dersindeki "Aile ve Yakın Çevreyi Tanıma" ünitesi ile İngilizce dersindeki "My Family" ünitesinin entegrasyonu yoluyla öğrencilerin hem dil becerilerini hem de kültürel farkındalıklarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yarı deneysel desenle yapılandırılan çalışma, Bursa Gazi İlkokulunda öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüş; deney ve kontrol grupları oluşturularak uygulamanın etkisi karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Deney grubuna kültürel içeriklerle zenginleştirilmiş, değer temelli etkinliklerle desteklenen dersler uygulanırken kontrol grubunda öğretim, mevcut müfredata uygun biçimde geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Dört hafta süren uygulama sürecinde drama, rol oynama, poster hazırlama, hikâye tamamlama, şiir ve şarkı gibi yaratıcı öğretim tekniklerinden yararlanılmış; bu süreçte öğrencilerin aktif katılımı teşvik edilmiştir. Veriler başarı testi, değer farkındalığı anketi, gözlem formları ve öğrenci ürün dosyaları aracılığıyla toplanmış; elde edilen veriler bilimsel yöntemlerle değerlendirilmiştir. Sonuçlar deney grubundaki öğrencilerin İngilizce kelime dağarcıklarının daha etkin kullandıklarını, değer temelli kavramları daha doğru ifade ettiklerini ve kültürel değerleri aktarırken öz güven kazandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarında, empati, saygı ve iş birliği gibi değer odaklı tutumlarında belirgin gelişmeler gözlenmiştir. Sürecin sonunda öğrenciler tarafından üretilen içerikler bir araya getirilerek değer temelli bir uygulamalı İngilizce kitabı oluşturulmuş ve öğretim sürecine kalıcı bir materyal kazandırılmıştır. Araştırma, kültür-dil bütünlüğünü esas alan disiplinler arası yaklaşımların yaygınlaştırılmasına ve öğretmen eğitim süreçlerine entegre edilmesine yönelik öneriler sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** değerler eğitimi, disiplinler arası öğretim, İngilizce öğretimi, millî kültür, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

## GİRİŞ

Dil öğretimi süreci yalnızca bireylerin dilsel yeterliliklerini geliştirmeyi değil aynı zamanda sosyal ve kültürel donanımlar kazandırmayı da amaçlayan bütüncül bir anlayışı gerektirmektedir (Kramsch, 1993). Günümüz eğitim yaklaşımları, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de toplumsal ve kültürel farkındalıklarını artıracak çok boyutlu öğretim modellerinin benimsenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değer eğitimi merkeze alan yapısıyla bu ihtiyaca yönelik önemli bir paradigma değişikliği sunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Söz konusu model, bireyin akademik becerileri kadar millî ve manevi değerlerle donatılmasını da hedeflemektedir. Ancak özellikle yabancı dil öğretiminde ilköğretim düzeyinde bu değerlerin nasıl kazandırılacağına dair somut ve uygulanabilir örneklerin sayısı oldukça sınırlıdır (Kırkgöz, 2009).

Bu eksiklikten yola çıkan çalışma, 3. sınıf düzeyinde disiplinler arası bir öğretim modeli önererek bu alandaki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Araştırma kapsamında hayat bilgisi dersinin “Aile ve Yakın Çevreyi Tanıma” teması ile İngilizce dersinin “*My Family*” teması birleştirilmiş, hem dilsel hem de değer temelli kazanımları içeren bütüncül bir öğretim süreci tasarlanmıştır.

Bu bağlamda çalışmanın temel problemi, İngilizce öğretiminde millî değerlerin etkili bir şekilde nasıl kazandırılacağına yönelik yöntem eksikliğidir. Araştırmanın amacı ise değerler eğitimi İngilizce öğretimiyle bütünleştirilerek öğrencilerin yalnızca akademik değil aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimlerine de katkı sağlayacak bir model geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Disiplinler arası yaklaşımla tasarlanan İngilizce öğretimi, öğrencilerin akademik performanslarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Bu model, öğrencilerin değer farkındalığını artırmada etkili midir?

Uygulama sürecinde ortaya çıkan öğrenci ürünleri, kalıcı bir öğrenme materyali olarak değerlendirilebilir mi?

Bu araştırmada yukarıdaki sorular çerçevesinde çözüm arayışına girilmiş, hem nicel hem de nitel verilerle desteklenen özgün bir öğretim modelinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, hem ölçülebilir verilerin analizini hem de öğrenci davranışlarının ve ürünlerinin derinlemesine yorumlanmasını mümkün kılmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Bursa ilinde bir devlet ilkokulunun 3. sınıf düzeyindeki iki şubesinde yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen bu iki sınıf, benzer sosyoekonomik düzeydeki öğrenci profiline sahiptir.

Çalışma grubu, her biri 25 öğrenciden oluşan iki ayrı sınıf olmak üzere toplam 50 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubuna millî değerlerin yer aldığı disiplinler arası içeriklerle zenginleştirilmiş İngilizce öğretimi uygulanırken kontrol grubunda dersler mevcut İngilizce öğretim programına sadık kalınarak geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Uygulama süreci dört hafta boyunca haftada iki ders saati olacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan materyaller; araştırmacı tarafından geliştirilen özgün uygulamalı İngilizce ders kitabı, değer odaklı hikâyeler, afiş çalışmaları, drama yönergeleri ve hikâye tamamlama etkinliklerinden oluşmaktadır. Bu materyaller, İngilizce öğretiminde “My Family” temasına entegre edilerek hayat bilgisi dersinin “Aile ve Yakın Çevre” kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir. Materyaller, öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.

Veri toplama araçları olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son testler, öğrencilerin İngilizce kelime bilgisi ve temel değerlerle ilişkili kavramları ne ölçüde öğrendiklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra, öğrenci ürünleri (afişler, hikâye metinleri), sınıf içi gözlemler ve öğretmen notları nitel veri olarak değerlendirilmiştir. Nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, nicel veriler ise betimsel istatistikler yoluyla analiz edilmiştir.

Uygulama süreci dört temel aşamada gerçekleştirilmiştir:

- Hazırlık aşamasında, araştırmanın kapsamı belirlenmiş; materyaller geliştirilmiş ve öğretim planları hazırlanmıştır.
- Uygulama aşamasında, deney grubuna değer temelli etkinlikler uygulanmış; aynı temalar kontrol grubuna yalnızca mevcut müfredat doğrultusunda aktarılmıştır.
- Gözlem ve veri toplama aşamasında, süreç boyunca öğrenci davranışları izlenmiş ve ürünler toplanmıştır.
- Değerlendirme aşamasında, elde edilen veriler analiz edilerek araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin İngilizce kelime bilgisi ile millî değerlere ilişkin farkındalık düzeyleri, uygulama öncesi ve sonrasında uygulanan ön test ve son testlerle ölçülmüştür. Elde edilen nicel veriler tablolaştırılarak istatistiksel olarak analiz edilmiş, nitel veriler ise gözlem notları ve öğrenci ürün dosyaları üzerinden içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

**Tablo 1**

*Değer Temelli İngilizce Kelimeleri Öğrenen Öğrenci Sayısı (Ön Test – Son Test Karşılaştırması)*

	Toplam Öğrenci	Ön Testte Öğrenen (Kişi)	Son Testte Öğrenen (Kişi)	Artış (Kişi)	Artış (%)
Deney Grubu	25	8	23	+15	%60
Kontrol Grubu	25	4	12	+8	%32

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere deney grubunda değer temelli İngilizce kelimelerin öğrenilmesinde %60 oranında anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. "Respect" (saygı), "help" (yardım), "responsibility" (sorumluluk) ve "love" (sevgi) gibi temel değer kavramları, yalnızca yazılı sınavlarda değil, sınıf içi sözlü etkileşimlerde de daha sık ve doğru biçimde kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise %32'lik bir artış gözlenmiş olup bu durum, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla disiplinler arası ve değer temelli etkinliklerin öğrenme üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Nitel veriler kapsamında yapılan gözlem formları ve incelenen öğrenci ürünleri (panolar, hikâye tamamlama çalışmaları, sunumlar) deney grubu öğrencilerinin yalnızca kelime bilgisini değil, bu kelimelerin temsil ettiği değerleri sosyal yaşamla ilişkilendirebildiklerini ve İngilizce olarak ifade edebildiklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin sınıf içi iletişimlerinde "Can I help you?", "Be respectful!", "My family loves each other." gibi yapıların aktif biçimde kullanıldığı gözlenmiştir. Bu durum, öğrenilen içeriklerin işlevsel hâle geldiğini ve öğrenciler tarafından içselleştirildiğini göstermektedir.

Değer temelli etkinlikler, öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, sosyal-duygusal gelişimlerini de desteklemiştir. Özellikle drama ve rol oynama yöntemleriyle gerçekleştirilen uygulamalarda öğrencilerin empati kurma, sorumluluk alma ve iş birliği yapma davranışlarında gözle görülür artışlar olduğu tespit edilmiştir. Aile bireylerini tanıtan sunumlar sırasında öğrenciler,

hem duygularını hem de değer yargılarını İngilizce olarak ifade ederek hem dilsel hem de duyuşsal hedeflere ulaşmışlardır.

Bu bağlamda elde edilen bulgular, disiplinler arası ve değerlere dayalı öğretim modellerinin özellikle ilkökul düzeyindeki yabancı dil öğretiminde öğrenmeyi daha anlamlı, kalıcı ve sosyal bağlamla ilişkilendirilebilir hâle getirdiğini göstermektedir. Öğrenilen kavramların yalnızca sınıf içinde değil, sosyal yaşamda da kullanılabilmesi, öğretimin hedeflediği öğrenme çıktılarının gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde sonuçların geleneksel yöntemlerle yürütülen İngilizce derslerinin öğrencilerin aktif katılımını sınırladığı, buna karşılık bütüncül ve değer temelli yaklaşımların öğrencilerin hem öğrenme motivasyonunu hem de sosyal sorumluluk düzeylerini artırdığı görülmüştür. Ancak araştırmanın yalnızca dört haftalık bir süreçle sınırlı olması, elde edilen etkilerin sürdürülebilirliği açısından bir sınırlılık teşkil etmektedir. Bu nedenle gelecekte daha uzun süreli, farklı yaş gruplarını kapsayan ve çeşitli sosyokültürel bağlamlarda uygulanabilecek kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, İngilizce öğretiminin millî değerlerle bütünleştirilmesinin, öğrencilerin hem dil gelişimine hem de değer kazanımlarına anlamlı katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. 3. sınıf düzeyinde, hayat bilgisi ve İngilizce derslerinin “aile” teması etrafında disiplinler arası bir yaklaşımla yapılandırılması, öğrencilerin hem dilsel hem de sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemiştir.

Deney grubuna uygulanan değer temelli etkinliklerde “saygı” (*respect*), “yardım” (*help*), “sorumluluk” (*responsibility*) ve “sevgi” (*love*) gibi temel İngilizce kelimelerin işlevsel ve doğru bir şekilde kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu kelimelerin yalnızca yapısal olarak değil, aynı zamanda sosyal bağlamda hem Türkçe hem İngilizce cümlelerle ifade edilmesinin öğrencilerin değerlerle olan bağlarını güçlendirdiği tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise bu düzeyde bir gelişim gözlemlenmemiştir. Bu durum, öğrenci merkezli ve disiplinler arası öğretim yaklaşımlarının öğrenme süreci üzerindeki olumlu etkilerini desteklemektedir.

Elde edilen bulgular, geleneksel öğretim yöntemlerinin hem dil gelişimi hem de değer eğitimi açısından sınırlı kaldığını; buna karşılık kültürel ve değer temelli bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımlarının öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı hâle getirdiğini göstermektedir. İngilizce derslerine entegre edilen bu tür içerikler, dili yalnızca iletişim aracı olarak değil, kültürel aktarım aracı olarak da işlevsel hâle getirmektedir.

Araştırma süresince geliştirilen ve uygulamalı etkinlikleri içeren İngilizce değer kitabı, öğrenilen değerlerin içselleştirilmesini ve kalıcı hâle gelmesini destekleyen somut bir ürün

olarak ortaya çıkmıştır. Bu kitap, özgün bir öğrenme materyali olarak dikkat çekmekte olup benzer uygulamalara örnek teşkil edebilecek niteliktedir.

### Öneriler

**Uygulama Geliştirme:** İlkokul İngilizce derslerinde, millî değerlerle bütünleştirilmiş kültürel içeriklere daha fazla yer verilmelidir. Bu tür yaklaşımlar, öğrencilerin hem dilsel hem de karakter gelişimlerini eş zamanlı olarak desteklemektedir.

**Materyal Geliştirme:** Araştırma kapsamında hazırlanan uygulamalı İngilizce kitap, farklı yaş grupları ve temalara uygun materyaller geliştirilerek genişletilebilir. Bu materyaller, sınıf içi etkinliklerde öğretmenler için işlevsel kaynaklar sağlayacaktır.

**Öğretmen Eğitimi:** İngilizce öğretmenlerinin, değerler eğitimiyle bütünleştirilmiş öğretim yöntemlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarına katılımları teşvik edilmelidir. Böylece öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri artırılarak çok boyutlu öğrenme ortamları desteklenebilir.

**Gelecek Araştırmalar:** Bu çalışma yalnızca 3. sınıf düzeyinde ve dört haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Farklı yaş grupları, temalar ve daha uzun zaman dilimleriyle yapılacak çalışmalar, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artıracaktır.

**Süreç İzleme:** Uygulamanın uzun vadeli etkilerinin belirlenebilmesi için izleme araştırmaları yapılmalıdır. Öğrencilerin öğrenme çıktılarının zaman içerisindeki sürdürülebilirliği değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak bu araştırma değer temelli ve disiplinler arası öğretim yaklaşımlarının akademik başarıyı artırmanın yanı sıra bireysel kimlik gelişimini desteklediğini göstermektedir. Bu tür çalışmalar, eğitim politikalarının kültürel değerlerin korunması ve kuşaklara aktarılması yönündeki hedeflerine de katkı sunacaktır.

### KAYNAKÇA

- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663–684. <https://doi.org/10.1177/0895904809335271>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *İlkokul İngilizce dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım bilgileri*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2229.pdf>



## MOTİFLERİN DİLİ

**Fatma ULUDAĞ**

**Zonguldak/Kdz.Ereğli Şahinde Hayrettin Yavuz**

**Bilim ve Sanat Merkezi**

**erkfatma67@gmail.com**



### ÖZET

Modernleşme, yeni teknolojiler ve tüketim alışkanlıkları kültürel yozlaşmaya sebep olarak günümüzde bir dizi tehdit oluşturmaktadır. Kültürel yozlaşma, toplumsal aidiyet duygusunun zayıflamasına, bireylerin kültürel kökenlerine yabancılaşmasına ve kültürel kimlik krizi yaşamasına, kültürel miras öğelerimizin yok olmasına yol açabilir. Araştırma ile kültürel mirasımızdan biri olan Türk halıları ve motifleri ele alınarak üstün yetenekli öğrencilerin kültürel bilinç ve kimlik gelişimlerine katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırma, Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kültürel bilinç ve kimlik gelişimlerine katkılarının nasıl olduğunu incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılı Batı Karadeniz Bölgesi'nde bir ilin ilçesindeki bilim ve sanat merkezinde Byf 1 ve Byf 2 düzeyindeki 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri, odak görüşmeleri yapılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kültürel bilinç gelişimlerine katkılarının; kültürel farkındalık, sanat anlayışı, kültürel mirası koruma bilinci oluşturduğu görülmüştür. Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kimlik gelişimlerine katkıları ise kültürel kimlik duygusu kazanımı, empati duygusu gelişimi ve duygusal ifade farkındalığı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** halı, motif, kültür, bilinç, kimlik

### GİRİŞ

Günümüzde kitle iletişim araçlarının etkisi oldukça belirgin bir şekilde artmıştır. Radyo, televizyon, yazılı basın ve internet gibi mecralar, insanlar arasındaki iletişim ve etkileşimi kıtalar arası bir boyuta taşımaktadır. Küreselleşme süreci, sadece gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkelerin siyasi yapıları üzerinde değil aynı zamanda kültürel yapıları üzerinde de

yıkıcı etkiler yaratmakta ve yozlaşmaya sebep olmaktadır. Yozlaşma, Türkçe sözlüklerde iyi niteliklerin zamanla kaybedilmesi, orijinalinin zarar görmesi ve bir şeyin manevi değerlerden uzaklaşması olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1992). Yozlaşmanın artmasıyla birlikte, sahip olunan kültür kendine özgü niteliklerini yitirmekte ve savunmasız bir hâle gelmektedir. Bu sürecin sonraki aşaması, kültürel çözülme, yabancılaşma ve mevcut kültürün belirleyici özelliklerinin tamamen ortadan kalkması şeklinde olacaktır (Şahin, 2011).

Toplumların kültürel değerlerini kaybetmesi, aynı zamanda o toplumların varlığının da tehlikeye girmesi anlamına gelmekte, kültürel yozlaşma ortaya çıkmaktadır (Şahin, 2011). Kültürel yozlaşma, günümüzde bir dizi tehdit oluşturmaktadır çünkü geleneksel değerlerin, normların ve kültürel kimliklerin zamanla zayıflaması, toplumsal yapıyı ve bireylerin kimliklerini olumsuz etkileyebilir. Kültürel yozlaşma, toplumsal aidiyet duygusunun zayıflamasına, bireylerin kültürel kökenlerine yabancılaşmasına ve kültürel kimlik krizi yaşamasına, kültürel miras öğelerimizin yok olmasına yol açabilir.

Kültürel miras, bir toplumun ortak geçmişini yansıtan, dayanışma ve birlik duygularını güçlendiren, insanların tarih boyunca edindikleri deneyimlerin ve geleneklerin sürekliliğini sağlayan değerlerdir. Kültürel miras, geçmiş ile günümüz arasında bir bağ kurarak içinde bulunulan kültüre ve dünyaya bir temel sunar, geleceğin şekillenmesinde sağlam bir referans noktası oluşturur ve manevi açıdan insanların yaşamlarını zenginleştirir.

Kültürel miras, yalnızca geleneksel bozulmalar nedeniyle değil aynı zamanda sosyal ve ekonomik koşulların değişimi ve buna bağlı olarak yaşanan bozulma ve tahribat sonucunda giderek artan bir yok olma tehlikesi altındadır. Kültürel mirasın herhangi bir parçasının kaybı veya bozulması, tüm dünya milletlerinin mirasının zenginliğinin azalması anlamına gelmektedir (UNESCO, 1972). Kültürel miras, kimliğimiz, kültürümüz ve tarihimizle ilgili hem somut hem de soyut değerlerin toplamıdır. Tarihî şehirler ve dokular, kültürel peyzajlar, anıtsal yapılar ve arkeolojik alanların yanı sıra dil, gelenek, dans, müzik ve ritüeller gibi canlı ama soyut olan unsurlar da bu mirası şekillendirir (Kuşçuoğlu ve Taş, 2017).

Kültürel mirasın korunması gerektiğini açıklarken çeşitli değerler öne çıkarılabilir. Kültürel miras, taşıdığı ve günümüz toplumuna aktardığı bilgi dolayısıyla belgesel bir değere sahiptir. Bu miras incelendiğinde onu kullanan ve zamanla dönüştüren toplumların özelliklerini anlamak mümkündür (Ahunbay ve Kurban, 1994). Halk kültürü kapsamında değerlendirilebilecek kültürel unsurlardan biri de geleneksel el sanatlarıdır (Arioğlu ve Aydoğdu Atasoy, 2015). Türk kültürünün en önemli bileşenlerinden biri olan halı ve kilimler, kültürel mirasımızın somut örnekleri arasında yer almakta ve binlerce yıldır geleneksel yöntemlerle dokunmaya devam edilmektedir (Balcı, 2020). Türk lehçelerinde çeyiz

kelimesinin karşılığı olarak kullanılan “Kalın” kelimesi, “Kali” terimiyle yakından ilişkilidir. Çağatayca ve Yakutça gibi dillerde de “Kalın” kelimesi, halı anlamında yer almıştır. Çeyiz, uzun ömürlü bir eşya setinden oluştuğundan, zamanla “Kali” terimi eş anlamlı hâle gelmiş ve bu süreçte kuşkusuz Türkçe “Kalmak” mastarından türeyerek “Kali” ifadesi yavaş yavaş “Halı” biçimine dönüşmüştür (Öztürk, 1992).

Anadolu’nun binlerce yıllık tarihinden miras kalan çeşitli uygarlıkların kültür değerleriyle harmanlanan geleneksel Türk el sanatları, zengin bir kültürel mozaik oluşturmuştur. Bu sanatlarımızdan biri olan halı, bir dokuma türüdür ve dokumalar Türk halkının doğumdan ölüme kadar yaşamının vazgeçilmez bir parçası olmuştur (Aliyeva, 2012).

Geleneksel el sanatlarımız arasında yer alan el dokuması halılar, Anadolu’nun geçmişten bugüne uzanan yaşamını, zengin bir görsel ifade gücüyle anlatma yeteneğine sahiptir. Bu nedenle halı, yalnızca bir zemin örtüsü değil aynı zamanda insanların psikolojik beklentilerini karşılamak amacıyla da dokunur. Tarihimizden kalan diğer belgeler gibi halılar da dokundukları dönemin sosyal, estetik ve ekonomik özelliklerini yansıtmakta ve Türk kültür coğrafyasının değerlendirilmesinde önemli kültürel ve ticari belgeler arasında yer almaktadır. Günümüzde yalnızca bir yer yaygısı olarak görülen geleneksel dokumalar, aslında derin bir kültürel ve tarihsel süreci, Anadolu Türk etnografyasını ve ekonomisini tezgâhlardan çıkan belgeler olarak taşır (Koyuncu Okca ve Genç, 2015).

Türk estetiğine özgü özel bir kültür mirası olan halı, adeta yazılı bir tarih niteliği taşır. Geleneksel dokumalarda sözsüz iletişimi mümkün kılan en önemli unsur ise motiflerdir (Koyuncu ve Genç, 2015). Halı ve kilimlerimizin yüzeylerini süsleyen motifler, yalnızca bir şekil olmayıp kültürümüzün en eski dönemlerinden günümüze kadar taşınmış anlam yüklü sembollerdir (Balci, 2012). Yüzyıllardır süregelen motifler, kompozisyon ve estetik ölçütler, toplumun inançlarına göre biçimlenmiş ve çok az değişikliklerle varlığını sürdürmüştür. Türklerin inanç felsefelerine dayalı olarak dokudukları halı ve kilimlerin süslemelerinde de bu prensipleri ve estetik ölçütleri görmek mümkündür (Karamağaralı, 1997).

Türk halılarındaki motifler, anlamlı ve geleneksel bir üslupla sembolleştirilmiştir. Anadolu kadını kendisini, sosyal veya ekonomik çevresini, sevinç ya da üzüntüsünü motiflerinde sembolik değerler vererek şekillendirmiştir. Halılardaki motifler, onun aktarmak istediği olayın ya da nesnenin sembolik ifadesidir ve Türk halılarına ruhunu kazandıran da bu özgün temeldir (Genç, 2012). Başka bir deyişle motif, figür, sembol ve şekiller, tarihin belirli bir dönemindeki zihniyet ve tutumların ürünleridir (Mülayim, 1998).

Kültür, birçok farklı unsuru barındıran geniş bir kavramdır. Örneğin bir bireyin doğumundan itibaren edindiği dil eğitimi, giyim tarzı, aile yapısı, değerleri ve sosyal yaşamı gibi faktörler,

o bireyin ait olduğu kültürün bir parçası olarak şekillenir (Güvenç, 1996). Tylor’a (1991) göre kültür, bir bireyin bir toplumun parçası olarak kazandığı bilgi, sanat, gelenek, görenek, beceri ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir yapıdır.

Kültürel bilinç bireyin kendisini millet, ırk, cinsiyet ve din gibi çeşitli kültürel kategorilerden oluşan belirli bir grup ile tanımlaması veya ona ait olduğunu hissetmesi anlamına gelmektedir (Necla, 2008). Kültür bilincinin oluşması, bireylerin sadece geçmişini öğrenmesiyle sınırlı kalmaz. Aynı zamanda bu bilincin gelişimi, kültürel unsurların yaşatılması ve modern dünyada bu unsurların sürdürülebilir hâle getirilmesini de kapsar. İnsanlar, bir bölgenin yaşam tarzını, inançlarını, değerlerini, sanatını, mimarisini, dilini ve genel dokusunu keşfetme isteğiyle o bölgeye seyahat etme ve görme eğilimi gösterirler. Bu durum, bir bölgenin kültürel bilincini açığa çıkarmaktadır (Canosa vd., 2001; Rebutin, 2009; Higgins-Desbiolles, 2006). Kültürel bilinç mutlak ve durağan değil; aksine dönüşen, değişen ve gelişen bir yapıya sahiptir. Bu kimlikler sadece geçmişi değil aynı zamanda geleceği de etkiler (Hall, 1996).

Kültürel bilinç, bir toplumun veya o toplum içindeki farklı grupların kendilerini tanımlamak amacıyla başvurdukları kültürel değerlerden oluşan bir kimliktir (Birkök, 1994). Kültürel kimliklerin şekillenmesi, “öteki”nin tanımlanmasına göre belirlenir; bireyin kendini kültürel açıdan tanımlaması, her zaman “öteki”nin değerlerinden, özelliklerinden ve yaşam tarzlarından farklılık göstermeyi gerektirir (Larrain, 1994).

### **Problem Durumu**

Araştırmacı tarafından oluşturulan Motifleri Dili adlı sunumda kültürel miraslarımızdan biri olan Türk halı ve motiflerine yer verilerek, üstün yetenekli öğrencilerde Türk halıları ve motifleri hakkında kültürel bilinç sağlanacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu üstün yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler, belirli akademik alanlarda ya da zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik becerileri açısından akranlarına kıyasla yüksek performans sergileyen ve bu yeteneklerini geliştirmek için okullarında sunulmayan hizmet veya faaliyetlere ihtiyaç duyan öğrencilerdir (Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, 2001). Bu bağlamda projenin üstün yetenekli öğrencilerin kültürel bilinç gelişimlerine katkılarının nasıl olduğu araştırmamızın çıkış kaynağı olmuş ve projenin birinci alt problemini oluşturmuştur. Kimlik gelişimi bireylerin, kendi kimliklerini oluşturma ve bu kimliği toplumsal bağlamda ifade etme sürecidir. Kimlik; sosyolojik, psikolojik ve kültürel boyutları olan karmaşık bir kavramdır (Akdemir, 2004). Etnik ve ulusal kökenler, yaşam tarzı, dil ve inanç gibi unsurların yanı sıra düşünceler, hayaller ve aidiyet duyulan gruplar bireyin kimliğini oluşturur ve ona çeşitlilik katar (Yanık, 2013).

Okulların, akademik gelişimi sağlama misyonlarının yanı sıra 21. yüzyılın getirdiği değişimlere ve olumsuz koşullara öğrencileri hazırlamak ve onların ihtiyaçlarını karşılamak gibi başka misyonları da vardır (Ekşi, 2003). Üstün yetenekli öğrencilerin yalnızca akademik başarılarına odaklanmak yerine onların kültürel ihtiyaçlarını da karşılayacak şekilde desteklemek gerekmektedir. Akranlarından ayrılan özellikleri nedeniyle üstün yetenekliler sosyal ve duygusal sorunlar yaşayabilmektedir (Levent, 2020). Bu öğrenciler, farklı kültürlerden gelen karmaşık bilgileri hızla kavrayabilme yeteneğine sahip olsalar da etkili formal ve informal eğitimlerle desteklenmediğinde onların potansiyellerini gerçekleştirmeleri, evrensel değerleri edinmeleri oldukça zor olmaktadır (Levent, 2020). Bu bağlamda Türk halı ve motifleri gibi kültürel öğeler, üstün yetenekli öğrencilere Türk kültürü, tarihi ve sanatı hakkında derinlemesine bir anlayış kazandırarak çok yönlü kültürel kimlik geliştirmelerine yardımcı olabilecektir. Bu durum projenin üstün yetenekli öğrencilerin kimlik gelişimlerine katkılarının nasıl olduğu araştırmaya teşvik etmiş, projenin ikinci alt problemini oluşturmuştur.

Araştırmada oluşturulan Motiflerin Dili sunumundan sonra araştırmacı tarafından oluşturulan Motiflerin Dili adlı eğitsel dijital oyunlar öğrencilere uygulanacaktır. Çünkü eğitsel dijital oyunlar (EDO), derslerde konu öğrenimini veya öğrencilerin problem çözme yeteneklerini oyun yoluyla geliştiren yazılımlar olarak tanımlanmaktadır. Eğitsel dijital oyunlar, tüm eğitim seviyelerinde öğrencilerin derse olan ilgisini artırmak ve aktif katılımlarını sağlamakta önemli bir rol oynamaktadır (Kim, 2015). Öğrenmeyi daha erişilebilir hâle getirmek, motivasyonu artırmak, başarıyı yükseltmek ve derse karşı olumlu tutumların geliştirilmesi için önemli bir yöntemdir (Karataş, 2014).

### **Araştırmanın Amacı**

Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kültürel bilinç ve kimlik gelişimlerine katkılarının nasıl olduğunu incelemektir.

### **Problem Cümlesi**

“Türk Halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kültürel bilinç ve kimlik gelişimlerine katkılarının nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

### **Alt Problemler**

1. Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kültürel bilinç gelişimlerine katkıları nasıldır?
2. Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kimlik gelişimlerine katkıları nasıldır?

## YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımıyla durum çalışması yapılmıştır.

### Araştırma Çalışma Gurubu

Araştırma çalışma grubunu, bilim sanat merkezindeki Byf 1 ve Byf 2 düzeyindeki 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu öğrencilerinin çoğuluğu kız (f=11), erkek (f=9), sınıf düzeylerinin çoğunluğu Byf 1 (f=12), Byf 2 (f= 8) dir.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı araştırmacı tarafından oluşturulan yarı-yapılandırılmış öğrenci görüşme formuna ilişkin sorular şu şekildedir;

1. Türk halıları ve motifleri hakkında yapılan sunum ve etkinlikler hoşunuza gitti mi? Sunum ve etkinliklerden sonra Türk halıları ve motifleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Sizce Türk halıları ve motifleri hangi kültürel değerleri temsil ediyor? Yapılan sunum ve çalışmalardan sonra Türk halıları ve motiflerinin kültürel bilincinin gelişimine katkıları nasıldır?
3. Sunum ve etkinliklerden sonra Türk halıları ve motifleri ile karşılaştığınızda nasıl hissediyorsunuz? Bunun sizin kimlik gelişiminize katkısı nasıldır?

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sekiz hafta sürmüştür. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

### 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Projenin birinci alt problemi "Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kültürel bilinç gelişimlerine katkıları nasıldır?" kapsamında çalışma grubu öğrencilerine; "Türk halıları ve motifleri hakkında yapılan sunum ve etkinlikler hoşunuza gitti mi?, Sunum ve etkinliklerden sonra Türk halıları ve motifleri hakkında ne düşünüyorsunuz?, Sizce Türk halıları ve motifleri hangi kültürel değerleri temsil ediyor?, Yapılan sunum ve çalışmalardan sonra Türk halıları ve motiflerinin kültürel bilincinizin gelişimine katkıları nasıldır?" soruları sorulmuştur. Çalışma grubu öğrencilerinin bu sorulara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Türk Halı ve Motiflerinin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kültürel Bilinç Gelişimlerine Katkıları*

Tema	Kod	Öğrenciler	Öğrenci Görüş Örnekleri	f
Üstün yetenekli öğrencilerin kültürel bilinç gelişimlerine katkıları	Kültürel farkındalık	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20.	"Proje aracılığıyla motiflerin ne anlama geldiğini öğrenerek Türk kültürü hakkında farkındalığım oluştu."(Ö.17)	18
	Sanat anlayışı oluşumu	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19.	"Halı motiflerin, sanat açısından zengin bir kaynak olduğunu anladım. Bu motiflerin bir sanat eseri olduğunu öğrendim."(Ö.3)	13
	Kültürel mirası koruma bilinci oluşumu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20.	"Türk halılarının kültürel mirasımız olduğunu öğrendim, onlara sahip çıkıp kültürel mirasımızı korumamızın önemini anladım."(Ö.5)	20

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubu öğrencileri tarafından Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kültürel bilinç gelişimlerine katkılarının nasıl olduğuna dair veriler görülmektedir. Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kültürel bilinç gelişimlerine katkılarının çalışma grubu öğrencilerinin (f=18) tamamına yakınında kültürel farkındalık oluştuğu görülmektedir. Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kültürel bilinç gelişimlerine katkılarının çalışma grubu öğrencilerinin yarısından fazlasında (f=13 ) sanat anlayışının oluştuğu görülmüştür. Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kültürel bilinç gelişimlerine katkılarının çalışma grubu öğrencilerinin tamamında (f= 20 ) kültürel mirası koruma bilinci oluştuğu anlaşılmaktadır.

## 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problemi "Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kimlik gelişimlerine katkıları nasıldır?" kapsamında çalışma grubu öğrencilerine; "Sunum ve etkinliklerden sonra Türk halıları ve motifleri ile karşılaştığınızda nasıl hissediyorsunuz? Bunun sizin kimlik gelişiminize katkısı nasıldır?" soruları yöneltilmiştir. Çalışma grubu öğrencilerinin bu sorulara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

## Türk Halı ve Motiflerinin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kimlik Gelişimlerine Katkıları

Tema	Kod	Öğrenciler	Öğrenci Görüş Örnekleri	f
	Kültürel kimlik duygusunun kazanılması	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20.	"Köklerimle bağ kurmamı sağladı, öz saygım arttı, kültürel kimliğim güçlendi."(Ö.5)	15
Üstün yetenekli öğrencilerin kültürel kimlik gelişimlerine katkıları	Empati duygusu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20.	"Motiflerle insanların hissettikleri duyguları, yaşamlarını ve bakış açılarını anladım."(Ö.12)	20
	Duygusal ifadenin farkındalığı	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20.	"Halı motiflerinin anlamlarıyla duygusal ifadelerin başka türlü de anlatılabileceğini öğrendim."(Ö.9)	17

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubu öğrencileri tarafından Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kültürel kimlik gelişimlerine katkılarının nasıl olduğuna dair veriler görülmektedir. Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kültürel kimlik gelişimlerine katkılarının çalışma grubu öğrencilerinin yarısından fazlasının (f= 15 ) kültürel kimlik duygusunu kazandıkları görülmüştür. Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kültürel kimlik gelişimlerine katkılarının çalışma grubu öğrencilerinin tamamında (f= 20 ) empati duygusunun geliştiği belirtildi. Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kültürel kimlik gelişimlerine katkılarının çalışma grubu öğrencilerinin (f= 17) tamamına yakınında duygusal ifade farkındalığı görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kültürel bilinç ve kimlik gelişimlerine katkılarının nasıl olduğu incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgu sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu Sonuçları

Birinci alt problem olan "Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kültürel bilinç gelişimlerine katkıları nasıldır?" sorusuyla elde edilen bulgular çalışma grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerin tamamına yakınında kültürel farkındalık, yarısından fazlasında sanat anlayışı, tamamında ise kültürel mirası koruma bilinci olduğu şeklindedir.



### İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgu Sonuçları

İkinci alt problem olan “Türk halı ve motiflerinin üstün yetenekli öğrencilerin kimlik gelişimlerine katkıları nasıldır?” sorusuna istinaden elde edilen bulgular; çalışma grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerin yarısından fazlasının kültürel kimlik duygusunun kazandıkları, çalışma grubu öğrencilerinin tamamının empati duygularının geliştiği, tamamına yakınında ise duygusal ifade farkındalığı görüldüğü sonucuna ulaştırmıştır.

Sonuçlar, Batı Karadeniz Bölgesi’nde yer alan bir Bilem kurumunda yer alan 20 üstün yetenekli öğrencinin görüşleriyle sınırlıdır. Bu bağlamda tüm öğrencilerin görüşlerini içeren daha kapsamlı araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bu araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu konuda nicel ve karma yöntem kullanılan araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Ahunbay, Z. (1994). Birinci derece anıtlarda değerlendirme ve restorasyon sorunları. *Arredamento Dekorasyon*, 87-90.
- Akdemir, A.M. (2004). Küreselleşme ve kültürel kimlik sorunu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 43-50.
- Albayrak, A., ve Özmen, Ö. N. T. (2018). Turizm gelişimi ile kültürel kimlik olgusu arasındaki ilişki: Alaçati örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 19(1), 129-150.
- Aliyeva, M. (2012), Ahıska türklerinde halı kültürü. *Arış Halı, Düz Dokuma, Kumaş, Giyim, Kuşam ve İşleme Sanatları Dergisi*, 8.
- Arioğlu, İ. E., ve Aydoğdu A. Ö. (2015), Somut olmayan kültürel miras kapsamında geleneksel el sanatları ve Kültür Ve Turizm Bakanlığı. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkish Volume*. 10-16.
- Balcı, N. (2020). Kültürel miras unsuru olan halı ve kilimlerdeki damgalar, imler ve anlamları. *Kalemişi*, 17, 233-248.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press, Glencoe.
- Birkök, C. (1994). *Bilgi sosyolojisi ışığında kimlik sorunu* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Yapı ve Sosyal Değişme Ana Bilim Dalı.
- Bowling, A. (2002). *Research methods in health: Investigating health and health services*. A: McGraw-Hill House.
- Canosa, A., Brown, G., ve Bassan, H. (2001). Examining social relations between adolescent residents and tourists in an Italian coastal resort. *The Journal of Tourism Studies*, 12(1), 50-59.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79- 96.
- Gökler, F., Bozkuş, O., Parlak, S., Gürlev, F., Baysal, Ö. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin, kültürel zeka (CQ), kültürel tutum, demografik değişkenler ile güncel bilgi düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 8(75), 2539-2555.
- Güvenç, B. (1996). *İnsan ve kültür* (7. Basım). Remzi Kitabevi.
- Hall, S. (1996). *Questions of Cultural Identity*. Sage Publications, California.

- Karamağaralı, B. (1997), *Türk halı sanatındaki motifleri yorumu üzerine*. Atatürk Kültür Merkezi Yay, Ankara.
- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: Araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 315-333.
- Kim, B. (2015). Designing gamification in the right way. *Library Technology Reports*, 51(2), 29-35.
- Koyuncu Okca, A., ve Genç, M. (2015), Anadolu halı ve kilimlerinde renk. *Sobider Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science*, 235-246.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*, sage. Beverly Hills.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage, London.
- Kuşat, A. (2003). Bir değerler sistemi olarak "kimlik" duygusu ve Atatürk. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15), 45-61.
- Kuşçuoğlu, G. Ö., ve Taş, M. (2017). Sürdürülebilir kültürel miras yönetimi. *Yalvaç Akademi Dergisi*, 2(1), 58-67.
- Larrain, J. (1994). *İdeoloji ve kültürel kimlik*. Sarmal Yayınevi.
- Levent, F. (2020). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: Üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- M.Ü.E.B. Bilim ve sanat merkezi yönergesi , (2001) .
- Mülayim, S. (1998), *Tanımsız Figürlerin İkonografisi, Türk Soylu Halkların Halı, Kilim ve Cicim Sanatı* [Bildiri sunumu] Uluslararası Bilgi Şöleni, Ankara.
- Necla, M. O. R. A. (2008). Medya ve kültürel kimlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-14.
- Öztürk, Y. (1992). *Balıkesir-Sındırgı Yöresi yağcıbedir halıları*, (1. Basım). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Selçuk Budak, *Psikoloji sözlüğü, kimlik maddesi*. Ankara 2000
- Şahin, K. (2011). Kültürel yozlaşmaya neden olan bir unsur olarak televizyon. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 243-277.

Taylor, H. (1991). Effects of ethnic group cultural differences on cooperative and competitive behavior on a group task. *Academy of Management Journal*, 34(4), 827-847.

Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/1, Türk Dil Kurumu. (1992). Türkçe Sözlük.

UNESCO, Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunması Sözleşmesi.

Yanık, C. (2013). Etnisite, kimlik ve milliyetçilik kavramlarının sosyolojik analizi. *Dergipark*, 20(1), 225-236.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÇOCUKLARA TÜRK KÜLTÜRÜ VE DEĞERLERİNİN ÖĞRETİMİNDE İÇERİK VE DİL BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRENME (CLIL) YÖNTEMİNİN KULLANIMI

**Güler ÖZYÜREK**

**Mali/Türkiye Maarif Vakfı**

**gozyurek@turkiyemaarif.org**



### ÖZET

Hedef dilde etkili bir iletişim için dilin sosyokültürel bağlamlara uygun bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Dilin ikinci dil olarak öğrenildiği bağlamlarda öğrenenlerin sosyokültürel bağlamlarda bizzat bulunarak dil ve kültürü eş zamanlı bir şekilde öğrenme imkânı bulunurken yabancı dil olarak öğrenildiği bağlamlarda öğrenenlerin hedef dile olduğu kadar hedef kültüre maruz kalma oranı da doğal olarak daha sınırlı düzeydedir. Bu noktada öğrenenlerin Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi ve bununla birlikte Türk kültürü ve değerlerine ait bilgi seviyesinin artırılmasında Dil ve İçerik Bütünleştirilmiş Öğrenme (CLIL) yöntemi öne çıkmaktadır. Bu çalışmada CLIL yöntemi 4C modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara Türk kültürü ve değerlerinin öğretiminde kullanımının etkililiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu Malî'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan 11-13 yaş arasındaki 40 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin Türk kültürü ve değerleri hakkındaki bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitler neticesinde sekiz haftalık süreç boyunca Türk kültürü üzerine CLIL yöntemi 4C modeline göre hazırlanan ders planları uygulanmıştır. Uygulama sonrasında ders planları hakkında yapılandırılmış görüşme formu ve başarı testi gerçekleştirilmiştir. Formdan ve başarı testinden elde edilen nicel verilerin analizinde ise tanımlayıcı istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İçerik ve Dil Bütünleştirilmiş Öğrenme Yöntemi (CLIL) ile öğrencilerin Türk kültürüne dair bilgi düzeylerinin arttığı, Türkçe söz varlığı ve dil becerilerinin geliştiği, Türk kültürüne karşı ilgilerinin ve Türkçe öğrenme motivasyonlarının arttığı, kültürel farkındalık kazandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin CLIL yönteminin uygulanması sonucunda Türk kültürüne yönelik bilgi düzeylerinin arttığına dair yüksek düzeyde öz değerlendirme yapmaları ( $x = 4,63$ ) ve başarı testinden elde edilen %77,5'lik genel başarı oranı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde CLIL 4C modeline dayalı kültür temelli dil öğretiminin etkili olduğunu

göstermektedir. Çalışmada eylem planı kapsamında hazırlanan CLIL ders planları A1 dil seviyesine ve ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanmıştır. Farklı kademelerde farklı dil seviyelerinde Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik ders planları hazırlanarak etkililiği araştırılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** *yabancılara Türkçe öğretimi, kültür öğretimi, CLIL yöntemi*

## GİRİŞ

Hedef dilin yabancı dil olarak öğrenildiği bağlamlarda öğrenenlerin hedef dilin kültürüne ilişkin bilgi düzeyleri genellikle ders kitaplarıyla veya öğretmen tarafından aktarılan bilgilerle sınırlı kalmaktadır. Ders kitaplarında kültürel öğelere yer verilse de bu öğeler yüzeysel kalabilmektedir. Bunun sonucunda öğrenenlerin hedef dilin kültürüne yönelik gerçek yaşam deneyimi de eksik kalmaktadır. Öğrenenlerin hedef kültür hakkında yetersiz veya sınırlı bilgiye sahip olmaları hem hedef dili ve hem kültürü öğrenmeye yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum, öğrenenlerin kültürel farkındalıklarının ve kültürler arası iletişim becerilerinin gelişimini de sınırlandırmaktadır. Öğrenenlerin hedef dilin kültürüne dair bilgi düzeylerini artırmak ve bununla paralel olarak dil becerilerini geliştirmek için sınıf ortamında hedef kültüre yönelik gerçek yaşam deneyimlerine benzer deneyimler oluşturmak önemlidir. Bu noktada CLIL ön plana çıkmaktadır. CLIL, içeriğin ve yabancı dilin eş zamanlı öğretimini esas alan bir yaklaşımdır. Bu yöntemle bir içerik (matematik, biyoloji, edebiyat vb.) hedef dil aracılığıyla öğretilirken aynı zamanda hedef dil aracılığıyla da söz konusu içeriğin öğretimi gerçekleştirilmektedir. Böylelikle hem içerik ile ilgili bilgiyi artırmak, disiplinler arası öğrenmeyi sağlamak hem de hedef dilde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek amaçlanır. CLIL Yöntemi, Coyle (1999) tarafından geliştirilen 4C modeli üzerine yapılandırılmıştır. 4C; content (içerik), communication (iletişim), cognition (bilişsel süreçler) ve culture (kültür) bileşenlerinden meydana gelmektedir. İçerik; konuyla ilgili temel bilgi ve kavramların öğrenilmesini, iletişim; hedef dilde temel becerileri edinerek iletişim kurabilmeyi, bilişsel süreçler; üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ve son olarak kültür; hedef kültür hakkındaki bilgilerin öğrenilmesini, kültürel ve kültürler arası farkındalık kazanmayı ifade etmektedir. Kültür bileşeni, özellikle hedef dilin yabancı dil olarak öğretildiği bağlamlarda çok önemlidir. Zira bu bağlamlarda hedef kültüre maruz kalma oranı sınırlıdır. Bu sınırlılık hedef dildeki iletişim becerilerinin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Nitekim yabancı dil öğreniminde iletişimsel yeterlilik kadar sosyokültürel yeterlilik de büyük önem arz etmektedir. Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni (2020) sosyokültürel bilgiyi hedef dilde etkili iletişim için ön koşul olarak nitelendirmiştir.

## Problem Durumu

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kültür konusunu ele alan pek çok çalışma yapılmıştır. Alan yazını incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla yazılmış ders kitaplarının kültürel öğeler ve kültür aktarımı bakımından ele alındığı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bunlar dışında masal, fıkra, türkü, hikâye gibi edebî türlerin; dizi, film gibi çoklu medya araçlarının da kültür öğretimine etkisini ele alan çalışmalar mevcuttur. Demir ve Açık (2011) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitaplarındaki metinleri kültürler arası yaklaşım bakımından ele almıştır. Yaşar (2023) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımını ele almıştır. Bu amaçla “Gönül Dağı” adlı diziyi kültürel unsurlar açısından incelemiştir. Akpınar, Demir ve Demir (2024) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımında filmleri ele almıştır. Moral ve Göçer (2019) çalışmasında öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımına yönelik görüşlerini incelemiştir. Çakmak, İrem ve Şen (2024) “Türkçe Yaşamak” adlı ders kitabındaki kültürel unsurları ele almıştır.

Alan yazını incelendiğinde özellikle ders kitaplarını kültür aktarımı açısından inceleyen çalışmaların sayıca fazla olduğu göze çarpan bir husustur. Ancak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere kültür öğretiminde hangi yöntemlerin veya modellerin etkili olduğunu inceleyen çalışma sayısı yeterli sayıda değildir. Bununla birlikte Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara kültür öğretimine yönelik yapılan araştırma sayısı da oldukça azdır. Oysaki Yunus Emre Enstitüsü ve yurt dışında K-12 düzeyinde eğitim vermesi hasebiyle Türkiye Maarif Vakfı gibi öncü kurumlar sayesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu durum, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara yönelik daha fazla çalışma yapılması için önemli bir gerekçe olarak göze çarpmaktadır.

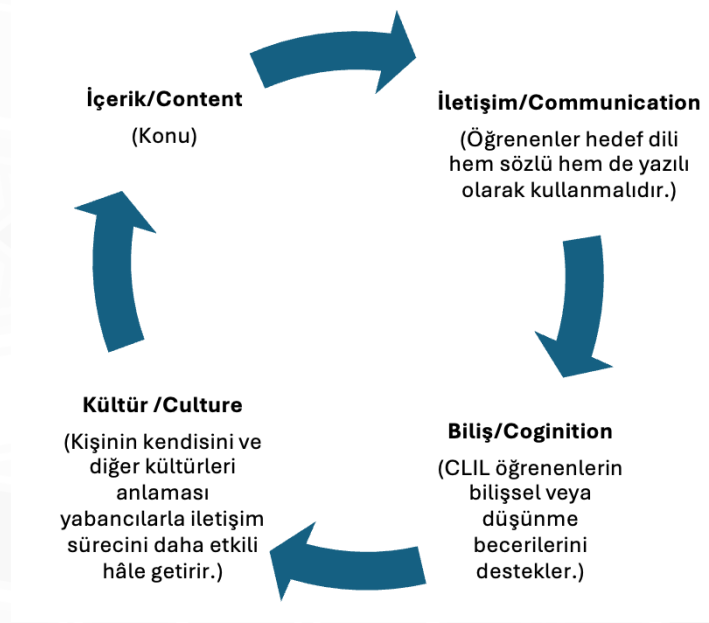
## Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın kuramsal çerçevesini CLIL oluşturmaktadır. 1994 yılında David Marsh tarafından ortaya atılan model, 1990’lı yıllarda Avrupa’da kullanılmaya başlanmıştır. Yöntemde hedef dilin ve içeriğin aynı anda öğretilmesi amaçlanmaktadır. Alan dersi ve dil dersi içerik temelinde birbirini tamamlayacak şekilde planlanır ve koordine edilir (Brinton ve ark. 1989). Böylelikle içerik bilgisi ile dil becerilerini eş zamanlı bir şekilde geliştirmek hedeflenir. Günday’a göre “disiplinler arası bir anlayışa dayalı içerik ve dilin birleşmesi çok sınırlı düzeyde” kalmaktadır. Bu nedenle araştırmacı, yöntemin daha çok okul öncesi ve ilköğretim yabancı dil derslerinde mümkün olduğu görüşündedir. Ancak “bunun dışında her akademik alandan günlük yaşamla yakından ilgili bazı konular belli zamanlarda proje kapsamında yabancı dil dersi ile bütünleşik olarak işlenebilir. Farklı alandan temel kavramların yer aldığı konular

ancak sınırlı ölçüde yabancı dil derslerine tema bağlamında entegre edilebilir.” (Günday, 2021). Bu entegrasyon sürecinin ilk aşaması içeriğe karar vermektir. Coyle (2005), içeriği belirlemeyi planlama sürecinin ilk adımı olarak nitelendirmiştir. Ancak en az içerik kadar önemli olan diğer bileşenler de bulunmaktadır. Bunlar iletişim, bilişsel süreçler ve kültürdür. Coyle içerik, iletişim, bilişsel süreçler ve kültürden oluşan bir model geliştirmiş ve modeli, “4C Modeli” olarak adlandırmıştır.

### Şekil 1

#### *Dil ve İçerik Bütünleştirilmiş Öğrenme 4C Modeli*



Coyle (2005) dersin veya projenin konusu olarak ifade edilebilecek olan içeriği, başarılı bir tematik öğrenmenin merkezine konumlandırmıştır. İçeriği anlamlandırmak ve aktarmak için iletişim kurmak şarttır. Coyle (2005) iletişim bileşenini “dili kullanmayı öğrenmek ve dili kullanarak öğrenmek” olarak tanımlamıştır. Buna göre dil veya iletişim hem bir araç hem de amaç konumundadır. Bilişsel süreçler bileşeni; içeriğin ve dilin öğrenilmesinde gerekli üst bilişsel düşünme becerilerini ifade etmektedir. Böylelikle CLIL ile öğrenenlerin üst bilişsel düşünme becerilerini kullanarak hem dili hem de içeriği öğrenmeleri, aynı zamanda dili ve içeriği öğrenirken üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmek amaçlanmaktadır. Modelin son bileşeni kültürdür. Yabancı dilde tam anlamıyla yeterlilik kazanmak için o dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Kültür bileşeni ile öğrenenlerin hedef kültür hakkında bilgi sahibi olması, farkındalık kazanması ve bununla birlikte kültürler arası iletişim becerilerini geliştirmesi de amaçlanmaktadır.



Mevcut çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara Türk kültürünün öğretimini ele alması ve bu konuda bir yöntem ve model önerisinde bulunması bakımından alan yazınındaki pek çok çalışmadan ayrılmaktadır. Çalışmanın bu yönüyle alan yazınına katkı sunması beklenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmada CLIL yönteminin 4C modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara Türk kültürü ve değerlerinin öğretiminde kullanımının etkililiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

CLIL yönteminin 4C modeliyle hazırlanan ders planlarının, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların Türk kültürü ve değerleri hakkındaki bilgi düzeyine etkisi nasıldır?

CLIL yönteminin 4C modeliyle hazırlanan ders planlarının, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisi nasıldır?

CLIL yönteminin 4C modeliyle hazırlanan ders planlarının, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların Türk kültürünü öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisi nasıldır?

## **YÖNTEM**

Araştırmada CLIL yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların Türk kültürü ve değerlerini öğrenmeleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla eğitim ortamlarında öğretim yöntemlerini iyileştirmek veya değerlendirmek için sıklıkla tercih edilen bir yöntem olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır.

Eylem araştırması; problemin tanımlanması, planlama, eylemin uygulanması, gözlem ve veri toplama, değerlendirme ve yansıtma aşamalarından oluşur. Eylem araştırmasında hem nitel hem de nicel veriler toplanabilir. Araştırmacının sayısal sonuçlar elde etmenin yanı sıra uygulamanın etkilerini derinlemesine anlamayı ve yorumlamayı tercih ettiği durumlarda bu iki veri türü toplanabilir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmada çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Çalışma grubunu, Mali'de Türkçeyi A1 seviyesinde yabancı dil olarak öğrenen 40 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı 11-13 arasındadır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada nitel araştırmalarda verilerin toplanmasında, güvenilirliği ve geçerliğini artırmak için veri üçgenlemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde göre araştırmada birden fazla veri kaynağından elde edilen verilere yer verilmektedir. Mevcut çalışmada yarı-yapılandırılmış

görüşme formu ile nitel veriler, anket ve başarı testi aracılığıyla nicel veriler toplanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formunun temaları; Türkiye hakkında temel bilgiler, Türk mutfağı, bayramlar, gelenek-görenekler, misafir ağırlama âdetleri olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise uygulamanın etkililiğini nicel verilerle ortaya koymak amacıyla 5’li Likert tipi anket uygulanmıştır. Anket aracılığıyla uygulama hakkındaki öğrenci görüşleri toplanmıştır. Son olarak öğrencilerin görüşleriyle Türk kültürü hakkındaki bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir başarı testi yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında uygulama öncesinde gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formunun analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. 5’li Likert tipi anket aracılığıyla öğrencilerin Türk kültürü hakkındaki bilgi düzeyi, kültürel farkındalık düzeyi, kültür öğrenimine ilişkin tutum, söz varlığı gelişimi, dil becerilerinin gelişimi, CLIL yönteminin Türkçe öğrenme motivasyonuna etkisi, Türkçeye ve Türk kültürüne yönelik tutuma etkisi hakkındaki görüşleri tanımlayıcı istatistikler ile analiz edilmiştir. Son olarak başarı testinin analizinde de genel başarı düzeyini ortaya koymak amacıyla öğrenci puanları tanımlayıcı istatistik ile analiz edilmiştir.

## **BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın bulguları “uygulama öncesi” ve “uygulama sonrası” bulgular olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formunun temaları; Türkiye hakkında temel bilgiler, Türk mutfağı, bayramlar, gelenek-görenekler, misafir ağırlama âdetleri olarak belirlenmiştir. Bu temalar bağlamında öğrencilerin bilgi düzeyleri ve görüşleri incelenmiştir.

### **Türkiye Hakkındaki Temel Bilgiler Temasına Yönelik Elde Edilen Bulgular**

Türkiye hakkındaki temel bilgiler temasında öğrencilere Türkiye’nin kuruluş tarihi, kurucusu, Millî Marşı, bayrağı hakkında sorular sorulmuştur. Öğrencilerin hepsi Türk bayrağı ve Millî Marşı hakkındaki sorulara doğru cevap vermiştir. Ancak Türkiye’nin kurucusunu öğrencilerin %42,5’i (17 öğrenci) doğru bilmiştir. Bu sonuçlar; öğrencilerin Türkiye hakkında temel bilgilere sahip olduğunu göstermektedir.

### **Türk Mutfağı Temasına Yönelik Elde Edilen Bulgular**

Türk mutfağı temasında öğrencilere, Türk kahvaltısı, yemekleri, içecekler, tatlılar hakkında sorular sorulmuştur. Türk kahvaltısı alt temasında öğrencilerin %67,5’i (27 öğrenci) “menemen” örneğini vermiştir. Yemekler alt temasında öğrencilerin %92,5’i (37 öğrenci)

“kebab”, %75’i (30 öğrenci) “sarma” örneğini, %60’ı (24 öğrenci) “lahmacun”, %17,5’i (7 öğrenci) ise “manti” örneğini vermiştir. İçecek ve tatlı alt temalarında öğrencilerin hepsi “çay” ve “baklava” örneğini vermiştir. Türk mutfağı temasındaki öğrenci yanıtları, öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türk mutfağını yalnızca birkaç yemekle (kebab, sarma, lahmacun) ile tanıdığını ortaya koymuştur.

### **Bayramlar Hakkındaki Temaya Yönelik Elde Edilen Bulgular**

Bayramlar temasındaki öğrenci yanıtları; öğrencilerin %60’ının (24) yalnızca 23 Nisan’ı bildiğini göstermiştir.

### **Gelenek-Görenekler Temasına Yönelik Elde Edilen Bulgular**

Gelenek-görenekler temasındaki öğrenci yanıtları; öğrencilerin %90’ının Türk gelenek ve göreneklere hakkında bilgi sahibi olmadığını göstermektedir. Misafir ağırlama temasındaki öğrenci yanıtları; öğrencilerin %95’inin Türk gelenek ve göreneklere hakkında bilgi sahibi olmadığını göstermiştir.

### **CLIL Yöntemiyle İşlenen derse yönelik görüşler hakkındaki bulgular**

Araştırmada sekiz hafta süren CLIL ders planları ile kültüre yönelik eğitim sonrasında çalışma öğrencilerin görüşlerini almak üzere 5’li Likert tipi anket uygulanmıştır. Anket; kültür, dil becerileri ve CLIL yöntemi olmak üzere üç ana temaya göre düzenlenmiş, her bir tema alt temalara ayrılmıştır.

Puan aralıkları ve niteliksel karşılığı aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

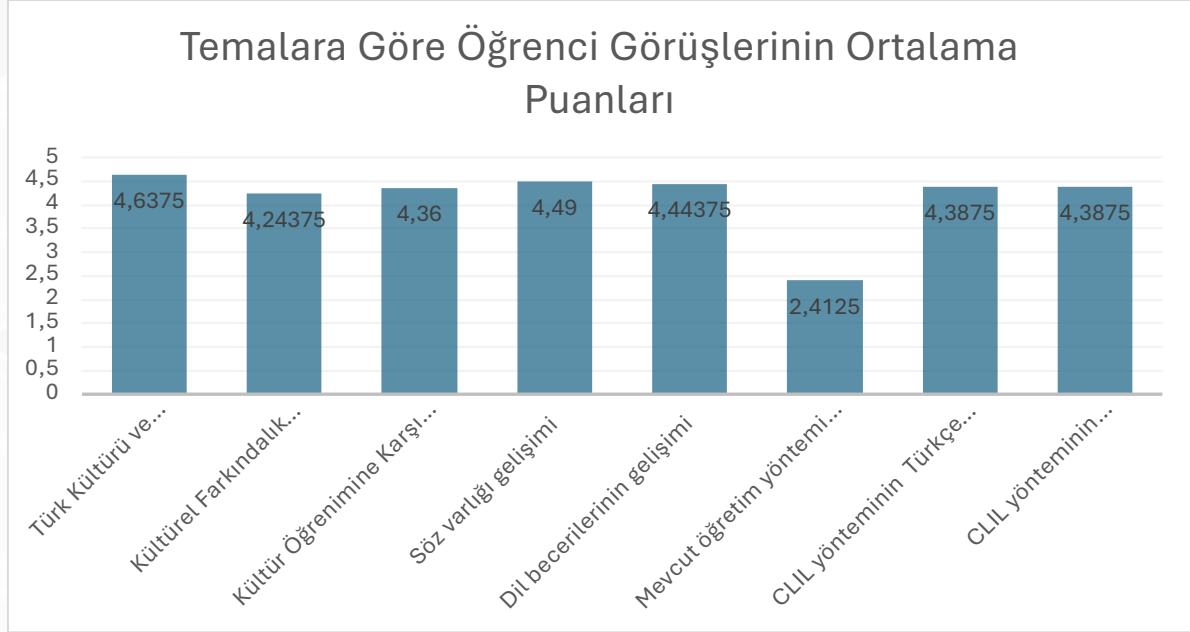
#### **Tablo 1**

*Likert Tipi Ölçeğin Puan Karşılıkları*

<b>Ortalama Aralığı</b>	<b>Niteliksel Karşılığı</b>
1,00 – 1,79	Kesinlikle katılmıyorum
1,80 – 2,59	Katılmıyorum
2,60 – 3,39	Kararsızım / Kısmen katılıyorum
3,40 – 4,19	Katılıyorum
4,20 – 5,00	Kesinlikle katılıyorum

## Şekil 2

### Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşlerinin Ortalama Puanları



Anketten elde edilen bulgulara göre aşağıdaki alt temalar en yüksek puanları almıştır:

- Türk kültürü ve değerleri hakkında bilgi düzeyi 4,63
- Söz varlığı gelişimi 4,49
- Dil becerilerinin gelişimi 4,44
- CLIL yönteminin Türk kültürünü öğrenmeye olumlu etkisi 4,38
- CLIL Yönteminin Türkçeyi öğrenmeye olumlu etkisi 4,38

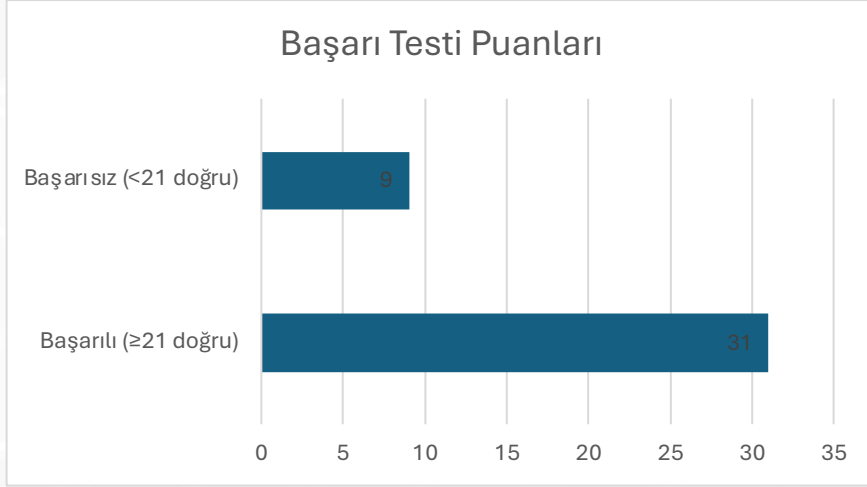
Bulgular, farkındalıklarında önemli bir artış olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Uygulamanın söz varlığı ve dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu, Türkçe ve Türk kültürünü öğrenmeye yönelik ilgiyi ve motivasyonu artırdığını ortaya koymaktadır. Bulgularda dikkat çeken bir diğer nokta ise öğrencilerin mevcut öğretim yöntemi ile ders saatinin Türk kültürü öğretimi için yeterli olmadıkları yönündeki görüşüdür.

### Başarı Testi Sonucu Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilerin "Türk kültürü ve değerleri hakkındaki bilgi düzeyim arttı" yönündeki görüşlerinin bilgi düzeyleri arasındaki ilişkisini ortaya koymak amacıyla Türk kültürü ve değerleri hakkında çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir başarı testi uygulanmıştır. Başarı testinden elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

### Şekil 3

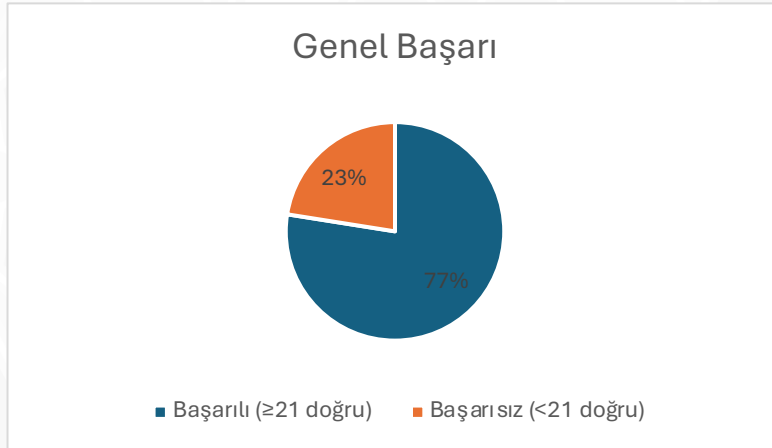
#### Başarı Testi Puanları



Uygulanan başarı testinde soruların %70'ine doğru cevap veren öğrenciler başarılı sayılmıştır. Buna göre 30 sorudan 21 veya daha fazlasını doğru cevaplayan öğrenci sayısı 31'dir. Bu, öğrencilerin %77,5'lik bir başarı elde ettiğini göstermektedir. Başarı testi sonucunda ortaya çıkan %77,5'lik başarı oranı, CLIL yönteminin öğrencilerin Türk kültürü ve değerleri hakkındaki bilgi seviyelerinin artmasını sağladığını ortaya koymuştur.

### Şekil 4

#### Genel Başarı Oranı



**Öğrencilerin** CLIL yönteminin uygulanması sonucunda Türk kültürüne yönelik bilgi düzeylerinin arttığına dair yüksek düzeyde öz değerlendirme yapımları ( $\bar{x} = 4,63$ ) ve başarı testinden elde edilen %77,5'lik genel başarı oranı, CLIL 4C modeline dayalı kültür temelli dil öğretiminin etkili olduğunu göstermektedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada Mali'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan ortaokul öğrencilerine Türk kültürü ve değerlerinin öğretiminde İçerik ve Dil Bütünleştirilmiş Öğrenme Yönteminin etkililiği ele alınmıştır. Zira hedef dilin yabancı dil olarak öğrenildiği bağlamlarda öğrenenlerin hedef dilin kültürüne ilişkin bilgi düzeyleri genellikle ders kitaplarıyla veya öğretmen tarafından aktarılan bilgilerle sınırlı kalmaktadır. Ders kitaplarında kültürel öğelere yer verilse de bu öğeler yüzeysel kalabilmektedir. Bunun sonucunda öğrenenlerin hedef dilin kültürüne yönelik gerçek yaşam deneyimi de eksik kalmaktadır. Öğrenenlerin hedef kültür hakkında yetersiz veya sınırlı bilgiye sahip olmaları hem hedef dili ve hem kültürü öğrenmeye yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum, öğrenenlerin kültürel farkındalıklarının ve kültürler arası iletişim becerilerinin gelişimini de sınırlandırmaktadır. Öğrenenlerin hedef dilin kültürüne dair bilgi düzeylerini artırmak ve bununla paralel olarak dil becerilerini geliştirmek için sınıf ortamında hedef kültüre yönelik gerçek yaşam deneyimlerine benzer deneyimler oluşturmak önemlidir. Bu noktada Dil ve İçerik Bütünleştirilmiş Öğrenme Yöntemi ön plana çıkmaktadır. Yöntemde hedef dilin ve içeriğin aynı anda öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle yöntem, haftalık Türkçe ders saati sayısının az olduğu durumlarda öğrencilerin içerik ile birlikte dili de öğrenmelerini sağlamak için oldukça idealdir. Araştırmanın sonuçları bu görüşü destekler niteliktedir. Nitekim eylem öncesi gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular, öğrencilerin Türk kültürü ve değerleri hakkındaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Eylem planı sonrası gerçekleştirilen anket ve başarı testi sonucunda bu durumun değiştiği görülmüştür. Ankete katılan öğrenciler, Türk kültürüne yönelik bilgi düzeylerinin arttığına dair yüksek düzeyde ( $\bar{x} = 4,63$ ) öz değerlendirmede bulunmuştur. Bununla birlikte Türkçe dil becerilerinin ve kelime bilgisinin de geliştiği yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin Türk kültürüne yönelik bilgi düzeyleri hakkındaki görüşleri ile CLIL yöntemi sonrası bilgi düzeylerini karşılaştırmak amacıyla geliştirilen başarı testi sonuçlarına göre 40 öğrenciden 31'i (%77,5), belirlenen başarı ölçütü olan 21 doğru cevaba ulaşarak başarılı olmuştur. Bu sonuç, uygulanan CLIL temelli öğretim sürecinin öğrencilerin hedeflenen bilgi ve becerileri edinmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, anket ve görüşme bulgularıyla da desteklenen bu durum, öğrencilerin kültürel içerikli ve bütünleşik dil öğretimi yöntemlerinden yüksek düzeyde fayda sağladıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırma CLIL yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara Türk kültür ve değerlerinin öğretimindeki etkisi ele alınmıştır. Çalışma grubunu Türkçeyi A1 seviyesinde

öğrenen ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. CLIL yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara Türk kültür ve değerlerinin öğretimindeki etkisi, farklı yaş ve dil seviyesindeki çalışma gruplarına uygulanabilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara Türk kültür ve değerlerinin öğretiminde CLIL yerine Beş Bileşenli Kültürler Arası İletişim Yetkinliği gibi farklı modeller uygulanabilir.

### KAYNAKÇA

- Ağmaz, R. F., & Temel, F. (2021). CLIL yöntemine dayalı Türkçe eğitiminin geçici koruma altındaki 3-5 yaş grubu Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimlerine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 123–143. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.956736>
- Akpınar, P., Demir, E., Demir, A. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür unsurları: '120' filmi örneği. *Asya Studies*, 8(30). 1-14.
- Banegas, D. L. (2012). Integrating content and language in English language teaching in secondary education: Models, benefits, and challenges. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(1), 111–136. <https://doi.org/10.14746/ssl.2012.2.1.7>
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Çakmak, D., Şen, İ., Çakır, M. T. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan ders kitaplarındaki kültür aktarımı unsurları: Türkçe Yaşamak Türkçe ders ve çalışma kitabı (B1-B2 Seviyesi). *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Sanat Dergisi*. 4(2), 84-101. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10449156>
- Demir, A., Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 30, 51-72.
- Demirel, A. (2022). Yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarım araçları: makale ve tezler üzerine bir inceleme. Ases IV. International Conference on Social Sciences, 17-19. Eskişehir.
- Günday, R. (2021). İçerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modeline farklı açılardan yaklaşım. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(4), 232–249. <https://doi.org/10.29228/ijlet.54126>

- Günday, R. (2021). İçerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modeline farklı açılardan yaklaşım. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(4), 235–252. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijlet/article/1429945>
- Güven, S., & Tekin, F. T. (2024). İçerikle bütünleşik dil öğretimi (CLIL) yöntemi ile ilgili yapılmış tezlerin incelenmesi. In F. Kana & H. Geçgel (Eds.), *Türkçe Eğitimi Araştırmaları VII* (pp. 123–137). Holistence Yayın Evi. <https://avesis.comu.edu.tr/yayin/029f1887-5c89-4d59-b425-0486856fd72c>
- Moralı, G., Göçer, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri. 7(4), 115-1129.
- Yaşar, E. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı. 21. Yüzyılda Disiplinler ve Eğitim*. Pegem Akademi.



## ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK TARİHİ EĞİTİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME SÜRECİNDE YARATICI DRAMA KULLANIMI

**Dr. Gülşah SALTİK AYHANÖZ**

**Niğde/Akşemseddin Bilim ve Sanat Merkezi**

**gulsah-1984@windowslive.com**



**Eser KAHRAMAN**

**Niğde/ Bor Bilim ve Sanat Merkezi**

**kahramaneser@gmail.com**

### ÖZET

Matematik tarihinin özel yetenekli öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı amaçlayan dijital öyküleme gibi teknolojik uygulama araçlarının kullanılması, yaratıcı drama kullanımıyla somutlaştırılması oldukça önemlidir. Araştırmada yaratıcı drama kullanımının dijital öyküleme sürecinde millî kültür ve değerlerimize yer verilmesine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yürütülen araştırma, karma yöntem desenleri arasında olan açılımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci 10 hafta olan araştırmanın çalışma grubunu, İç Anadolu Bölgesi'nin bir ilinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezinde özel yetenekleri geliştirme programında (ÖYGP) öğrenim gören 20 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunun katılımcı olarak yer aldığı çalışmada yaratıcı drama dijital öyküleme sürecinde kullanılmış, kontrol grubunun katıldığı çalışmada dijital öyküleme yöntemiyle öğrenme gerçekleşmiştir. Çalışmada dijital öykülerin millî değerler bakımından değerlendirilmesi aşamasında Schwartz değerler ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca dijital öykülerin millî değerlerimizi içermesi bakımından içerik analizine yer verilmiştir. Araştırma neticesinde özel yetenekli öğrencilerin Türk matematik tarihi öğretiminde yaratıcı drama kullanımının dijital öyküleme sürecindeki millî kültür ve değerlerimize yönelik farkındalık oluşturmaya olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** dijital öyküleme, yaratıcı drama, matematik tarihi, Türk kültürü, millî değerler

### GİRİŞ

Matematik tarihi geçmişle gelecek arasında bir köprü oluşturan matematiksel düşünmenin şekillenme sürecini anlamadır (Reimer ve Reimer, 1995). Robin (2006) müzik, metin, video, grafik ve seslendirme gibi medya öğelerinin bir araya getirilmesiyle kişisel öyküler, tarihsel olaylar gibi konularda bilgi aktarımında ve bu konuların öğretilmesinde kullanılan

öyküler olarak ifade etmiştir. Dijital öyküleme yaklaşımı öğrenen bireylerin ilgi ve ihtiyaç durumlarındaki değişimler sebebiyle eğitimde oldukça önemli bir araç olmamıştır (Robin 2006, 2008). Yaratıcı drama temelli öğretim, yapılandırmacı yaklaşımın uygulaması olmakla birlikte öğrencilerin önceden elde ettikleri bilgi, deneyim ve beceriler yardımıyla yeni beceri ve bilgilere ulaşmaları için bir ortam/durum oluşturulmasıdır (Duatepe Paksu ve Ubuz, 2007).

Matematik tarihini öğrenmenin öğrencilere kattığı kazanımlar;

- Kültürel bakış açısını,
- Temelde yatan problemlerin çözümünü,
- Matematiğin gelişimini ve evrenselliğini öğretmek,
- Öğrencilerin matematik dersine olan ilgilerini artırmak

şeklinde çeşitlendirilerek sıralanabilir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

Yaratıcı drama ve dijital öyküleme, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan eğitim modellerinde karmaşık düşünce yapılarını keşfetmelerini sağlayacak, Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğrencilerinin yeteneklerini geliştirebilecek uygun tekniklerdir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde belirlenen dokuz alt okuryazarlık türünden öğrencilerin dijital okuryazarlık, veri okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, sanat okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı gibi birçok becerisinin gelişmesi desteklenmektedir.

- » Yürütülen çalışmada özel yetenekli öğrencilerin Türk matematik tarihi eğitiminde yaratıcı drama kullanımının dijital öyküleme sürecinde millî kültür ve değerlerimize yer verilmesine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sorusu şu şekildedir;
- » Özel yetenekli öğrencilerin Türk matematik tarihi eğitiminde yaratıcı drama kullanımının dijital öyküleme sürecindeki millî kültür ve değerlerimize yer verilmesine etkisi nedir?
- » Buna bağlı alt araştırma sorularımız:
  - Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hazırladığı dijital öykülerde bulunan millî kültür ve değerlerimiz nelerdir?
  - Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hazırladığı dijital öykülerin rubrik puanlamasına ilişkin puanları nasıldır?
  - Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama kullanımının dijital öyküleme sürecinde millî kültür ve değerlerimize yer verilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu araştırma, karma yöntem desenlerinden açılımlayıcı sıralı karma desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda, matematik tarihi bağlamında yürütülen dijital öyküleme süreçlerinde yaratıcı drama yönteminin, katılımcıların Türk matematik tarihini öğrenme sürecine ve bu süreçte millî kültür ile değerlere ilişkin farkındalıklarının gelişimine olan etkisi incelenmiştir. Bu amaçla, “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Araştırma Modeli” kullanılmıştır. Deney grubuna uygulanan çalışmada, yaratıcı drama dijital öyküleme sürecine dâhil edilerek öğrenme deneyimi zenginleştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini Niğde ilinde öğrenim gören özel yetenekli öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi’nde bulunan BİLSEM’de Öğrenci Yetiştirme ve Geliştirme Programı’nda öğrenim gören 20 özel yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Schwartz Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulama sonrasında öğrenci görüşlerini almak üzere kullanılan bu form, açık uçlu sorular içermektedir.

Öğrencilerin süreç boyunca oluşturdukları dijital öykülerden elde edilen veriler, Storyjumper çevrim içi dijital öyküleme aracı kullanılarak oluşturulan sanal sınıf üzerinden toplanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin dijital öyküleme sürecinde oluşturdukları ürünlerin niteliğini belirlemek amacıyla Sarıca ve Usluel (2016) tarafından geliştirilen “Eğitim Ortamlarında Dijital Hikâye Anlatımı Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı”nın “dijital hikâye” bileşeni kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan yarı-yapılandırılmış görüşme verileri, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen veriler, iki uzman tarafından bağımsız olarak kodlanmış; benzer ifadelerin farklı kodlarla ifade edildiği durumlarda tartışma yoluyla uzlaşmaya varılmıştır. Kodların analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda, geçerlik sağlamaya yönelik olarak görüşme süreci ayrıntılı biçimde raporlanmıştır. Görüşme sorularının iç geçerliliği, ilgili literatürden hareketle oluşturulan kavramsal çerçeve doğrultusunda değerlendirilmiş, betimsel analiz sürecinde kavram temelli bir yapı izlenmiştir. Dış geçerliliğin sağlanması amacıyla araştırmanın süreci detaylı şekilde açıklanmıştır. Nicel boyutta ise kullanılan rubrik, geçerlik açısından alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş; güvenilirlik değerlendirmesi ise iki bağımsız araştırmacı tarafından her bir ölçüt için yapılan puanlamalara dayalı olarak ağırlıklı Kappa katsayısı ile gerçekleştirilmiştir.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Özel yetenekli öğrenciler ile yürütülen araştırmadan elde edilen bulgular bölümler hâlinde verilmiştir. Deney grubu öğrenciler Ö1,Ö2,...,Ö10 ve kontrol grubu öğrencileri S1,S2,...,S10 olarak kodlanmıştır.

### Deney Grubu Öğrencilerinin Öykülerinde Bulunan Değerlere İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin hazırladığı öyküler incelenmiş olup bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Deney Grubu Öğrencilerinin Öykülerinde Bulunan Değerlere İlişkin Bulgular*

Tema	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Kişi Sayısı(n)
Güç		X	X				X		X	X	5
Güvenlik	X					X	X			X	4
Evrensellik	X			X	X	X	X	X	X	X	8
Başarı	X	X			X	X	X		X	X	7
Geleneksellik		X		X			X	X	X	X	6
Hazcılık			X								1
Uyma				X					X	X	3
Uyarılma				X	X		X	X		X	5
Yardımsellik	X			X		X	X	X	X	X	7
Öz Yönelim					X	X		X	X	X	5

Tablo 1 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin hazırladığı dijital öykülerde güç (n=5), güvenlik (n=4), evrensellik (8), başarı (n=7), geleneksellik (n=6), hazcılık (n=1), uyma (n=3), uyarılma (n=5), yardımsellik (n=7) ve öz yönelim (n=5) temalarına rastlanmıştır. En sık kullanılan temalar evrensellik, başarı ve yardımsellik iken en az kullanılan temanın hazcılık olduğu görülmüştür.

### Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykülerinde Bulunan Değerlere İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin hazırladığı öyküler incelenmiş olup elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykülerinde Bulunan Değerlere İlişkin Bulgular*

Tema	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	Kişi Sayısı(n)
Güç			X				X		X	X	4
Güvenlik	X				X	X	X				4
Evrensellik	X			X		X		X	X	X	6
Başarı	X	X			X		X		X	X	6
Geleneksellik		X		X				X	X	X	5
Hazcılık		X									1
Uyma			X						X		2
Uyarılma			X				X				2
Yardımsellik	X			X		X		X	X	X	4
Öz Yönelim			X				X				2

Tablo 2 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin hazırladığı dijital öykülerde güç (n=4), güvenlik (n=4), evrensellik (6), başarı (n=6), geleneksellik (n=5), hazcılık (n=1), uyma (n=2), uyarılma (n=2), yardımsellik (n=4) ve öz yönelim (n=2) temalarına rastlanmıştır. En sık kullanılan temalar evrensellik ve başarı iken en az kullanılan temanın hazcılık, uyma, uyarılma ve öz yönelim olduğu görülmüştür.

### Deney Grubu Öğrencilerinin Dijital Öykülerine İlişkin Millî Kültür Ögelerine Dair Bulgular

Öğrencilerin hazırladığı dijital öykülerde yer alan millî kültür ögeleri Şekil 1'de verilmiştir.

#### Şekil 1

*Deney Grubu Dijital Öykülerine İlişkin Yer Alan Millî Kültür Ögeleri*



Şekil 1'de belirtildiği üzere dijital öykülerde yer alan kültürel öğeler kategorilere ayrılmıştır. Dijital öykülerde millî kültürümüze ilişkin dinî öğelere (n=19), mimariyle ilgili öğelere (n=11), sanatsal öğelere (n=16), somut öğelere (n=7), atasözleri-deyimler (n=11), yönetimle ilgili öğelere (n=15) ve oyunlara (n=2) rastlanmıştır. En sık kullanılan millî kültür öğelerimizin dinî, sanatsal ve yönetimle ilgili öğeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dijital Öykülerine İlişkin Millî Kültür Öğelerine Dair Bulgular**

Kontrol grubu öğrencilerinin hazırladığı dijital öykülerde yer alan Millî kültür öğeleri Şekil 2'de verilmiştir.

#### **Şekil 2**

*Kontrol Grubu Dijital Öykülerine İlişkin Yer Alan Millî Kültür Öğeleri*



Şekil 2'de belirtildiği gibi dijital öykülerde yer alan kültürel öğeler kategorilere ayrılmıştır. Dijital öykülerde millî kültürümüze ilişkin dini öğelere (n=17), mimariyle ilgili öğelere (n=8), sanatsal öğelere (n=11), somut öğelere (n=5), atasözleri-deyimler (n=9), yönetimle ilgili öğelere (n=10) ve oyunlara (n=2) rastlanmıştır. En sık kullanılan millî kültür öğelerimizin

dinî, sanatsal ve yönetimle ilgili ögeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney Grubu Öğrencilerinin Dijital Öykülerinin Rubrik Puanlamasına İlişkin Puanlama

Deney grubu öğrencilerinin Türk matematik tarihi bilim insanlarına ilişkin hazırladıkları öyküler rubrik aracılığıyla puanlanmış olup puanlar Tablo 3 ile verilmiştir.

**Tablo 3**

*Deney Grubu Öğrencilerinin Dijital Öykülerine İlişkin Rubrik Puanlaması*

Kriter	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Amaç	2,5	2	3	3	2,5	2,75	2	2,5	2,5	3
Açıklık	2,5	2,5	3	3	2,5	2,5	2,3	2,5	2,5	3
Uzunluk	3	2,5	2,75	3	2	2	2,5	2	2,2	3
Dil ve gramer kullanımı	2,5	2,5	2,75	2,75	2,75	2,5	2,5	2	2,75	2,75
Özgünlük	2,75	2,5	3	3	3	3	2	3	3	3
Sadelik	2,5	2,75	3	3	3	2,5	2,5	2,5	3	3
Etkilemek (duygu)	2,75	2	2,75	3	2,75	2	2	2	2,5	2,5
Etkili görseller	2,75	2,5	2,5	3	3	2	2	2	3	2,5
Görsellerin uygunluğu	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ses uygunluğu	2,5	2	3	3	2,5	2	2,3	2,5	2,5	3
Ses kalitesi	2,75	2	2	3	2,75	2	3	2	2,5	2,5
Ses hızı	2	2	2,75	3	2,75	2	3	2	3	2,5
Müzik uygunluğu	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Akıcılık	2,5	2,5	2,5	3	2,5	2,5	2	2,5	2,5	3
Müzik-ses düzeyi uyumluluğu	2,5	2	2,75	2,75	2,5	2	3	2	3	2,5
Bütünlük	2,75	2,5	2,75	3	2,5	2	2	2	3	3
Telif hakkı	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Müzik hızı	2,5	2,5	2,75	2,75	2,75	2,5	2,5	2	2,75	2,75
<b>Toplam</b>	<b>46,75</b>	<b>43,75</b>	<b>50,25</b>	<b>53,25</b>	<b>49,25</b>	<b>43,25</b>	<b>44,1</b>	<b>43</b>	<b>50,2</b>	<b>50,5</b>

Tablo 3 incelendiğinde dereceli puanlama anahtarı Ö1'in 46,75 puan aldığını göstermektedir; Ö2'nin 43,75 puan; Ö3'ün 50,25 puan; Ö4'ün 53,25; Ö5'in 49,25 puan, Ö6'nın 43,25 puan; Ö7'nin 44,1 puan, Ö8'in 43 puan; Ö9'un 50,2 ve Ö10 ise 50,5 puan aldığı görülmektedir. Tablo 3'te Ö3, Ö4 ve Ö10'un en yüksek puanları aldıkları görülmektedir; genel olarak öğrencilerin dijital öykülerinin aşamalarını tama yakın veya orta puanlarla tamamladıkları tespit edilmiştir.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dijital Öykülerinin Rubrik Puanlamasına İlişkin Puanlama

Kontrol grubu öğrencilerinin Türk matematik tarihi bilim insanlarına ilişkin hazırladıkları öyküler rubrik aracılığıyla puanlanmış olup puanlar Tablo 3 ile verilmiştir.

**Tablo 4***Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dijital Öykülerine İlişkin Rubrik Puanlaması*

Kriter	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
Amaç	2,5	2	3	3	2	2,5	2	2,5	2	2
Açıklık	2	3	2	2,5	2	2,75	2	2	2,75	2,5
Uzunluk	2	2	2,5	3	2,5	2	2	1,5	2	2,75
Dil ve gramer kullanımı	2	2,75	2	2,5	2	2,5	2	2	2	3
Özgünlük	2,5	2	2,75	2,75	2	2,5	2,5	2	2	2
Sadelik	2	2,5	2	2,5	2,5	2	2,75	2,5	2	2
Etkilemek (duygu)	2,5	2,75	2	2,5	2	2,5	2	2,75	2,5	2,5
Etkili görseller	2	2	2,5	2,5	2,5	2	2	2	2,75	2,5
Görsellerin uygunluğu	2,75	3	2,75	3	3	2,75	3	3	2,75	3
Ses uygunluğu	2	2,5	2,75	3	2	2	2	2,25	2,25	2,75
Ses kalitesi	2	2,5	2	2,5	2,75	2,25	2,75	2	2,25	2,25
Ses hızı	2,5	2,25	2,5	3	2,5	2	2,5	2	2,75	2,5
Müzik uygunluğu	2,75	3	2,75	3	2,75	3	2,75	3	3	2,75
Akıcılık	2	2,25	2,25	2,75	2,25	2,25	2,5	2,25	2,75	2,75
Müzik-ses düzeyi uyumluluğu	2,25	2,5	2,25	2	2	2	2,5	2	2,5	2,75
Bütünlük	2,5	2,75	2,25	3	2,25	2,25	2,5	2,25	2	2,75
Telif hakkı	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Müzik hızı	2	2	2,25	2	2	2,25	2	2	2,5	2,25
<b>Toplam</b>	<b>41,25</b>	<b>45,5</b>	<b>44,5</b>	<b>57</b>	<b>42</b>	<b>44,5</b>	<b>42,75</b>	<b>46,25</b>	<b>44,75</b>	<b>46</b>

Tablo 4 incelendiğinde dereceli puanlama anahtarı S1'in 41,25 puan; S2'nin 45,5 puan, S3'ün 44,5 puan; S4'ün 57 puan; S5'in 42 puan; S6'nın 44,5 puan; S7'nin 42,75 puan; S8'nin 46,25 puan; S9'un 44,75 puan, S10'un 46 puan aldığını göstermektedir. Tablo 4'e göre S8'in en yüksek puanı aldığı görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin dijital öykülerinin aşamalarını orta ve az üstü puanlarla tamamladıkları tespit edilmiştir.



### Deney Grubu Öğrencilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

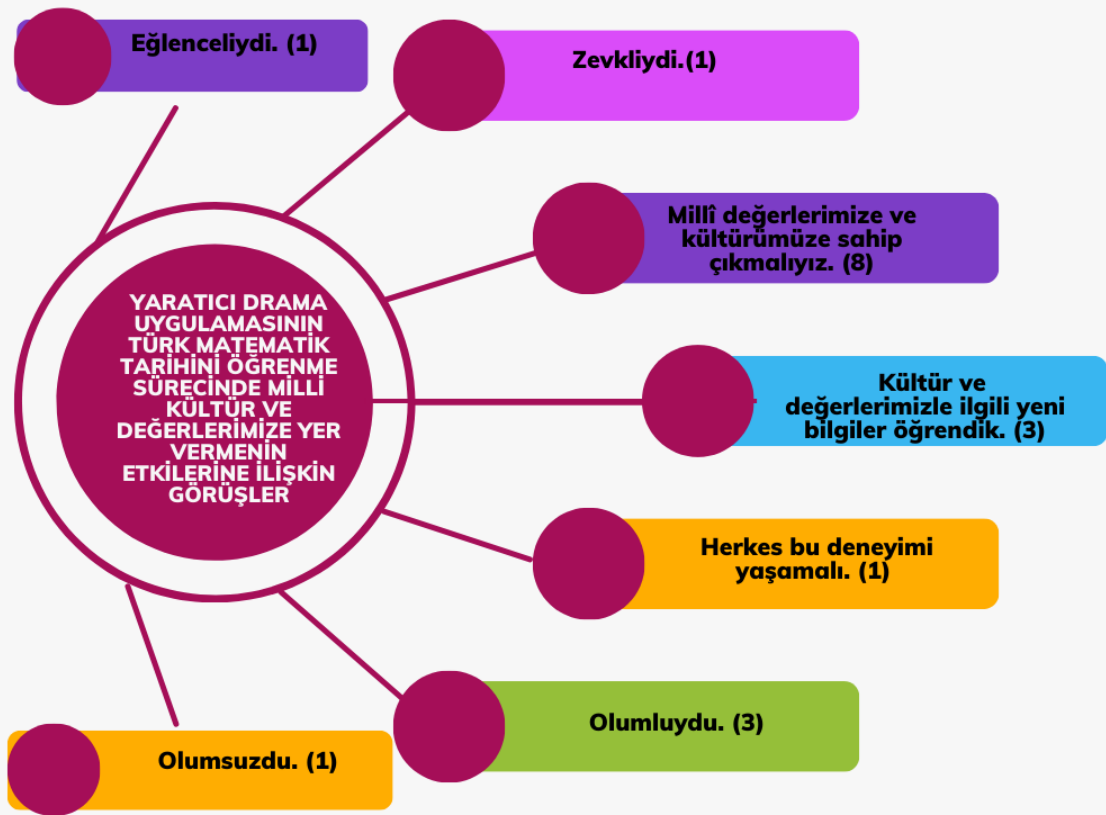
Deney grubu öğrencileriyle yürütülen görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular alt başlıklar hâlinde verilmiştir. Görüşmelerde öğrenciler birden fazla kod ile yanıt vermişlerdir.

### Yaratıcı Drama Uygulamasının Türk Matematik Tarihini Öğrenme Sürecinde Millî Kültür ve Değerlerimize Yer Vermenin Etkilerine İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin matematik tarihi öğrenme sürecinde millî kültür ve değerlerimize yer vermenin etkilerine ilişkin görüşleri Şekil 3'te verilmiştir.

#### Şekil 3

Millî Kültür ve Değerlerimize Yer Verilmesine İlişkin Görüşler



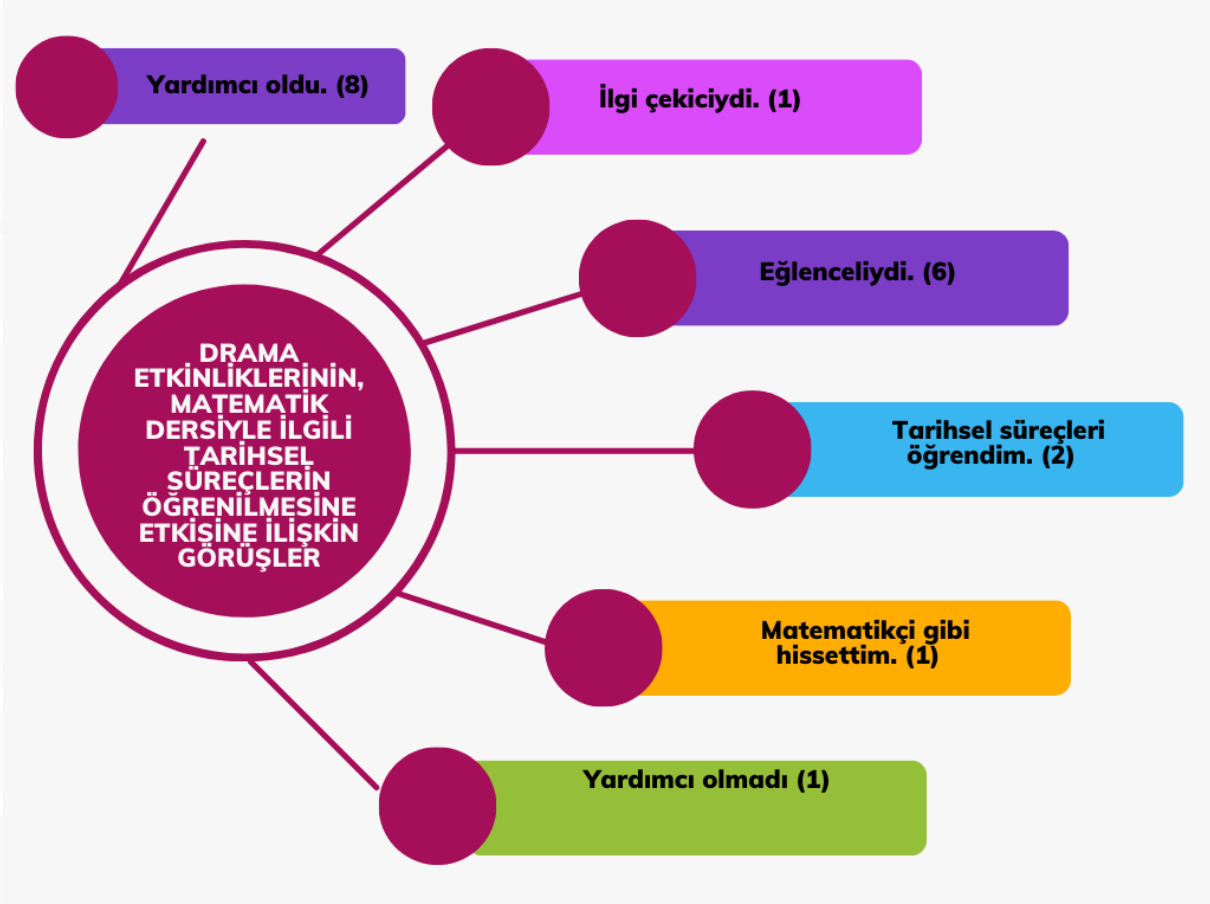
Öğrenciler; millî kültür ve değerlerimize yer vermenin etkileriyle ilgili olarak yaratıcı drama eğitiminde matematikle ilgili tarihsel süreçte millî kültür ve değerlerimize yer verilmesine ilişkin "eğlenceliydi, zevkliydi, herkes bu deneyimi yaşamalı olumluydu (n=1); millî değerlerimize ve kültürümüze sahip çıkmalıyız (n=8), kültür ve değerlerimizle ilgili yeni bilgiler öğrendik (n=3) ve olumsuzdu (n=1)" ifadesinde bulunmuşlardır. Öğrencilerden Ö3 "Millî değerlerimizin ne kadar önemli olduğunu ve buna sahip çıkmamız gerektiğini öğrendim." yanıtını vermiştir.

Drama etkinliklerinin, matematik dersiyle ilgili tarihsel süreçlerin öğrenilmesine etkisine ilişkin bulgular

Deney grubu öğrencilerinin tarihsel süreçlerin öğrenilmesine ilişkin görüşleri Şekil 4'te verilmiştir.

#### Şekil 4

Yaratıcı Dramanın Matematik Tarihi Eğitiminde Kullanımına İlişkin Görüşler



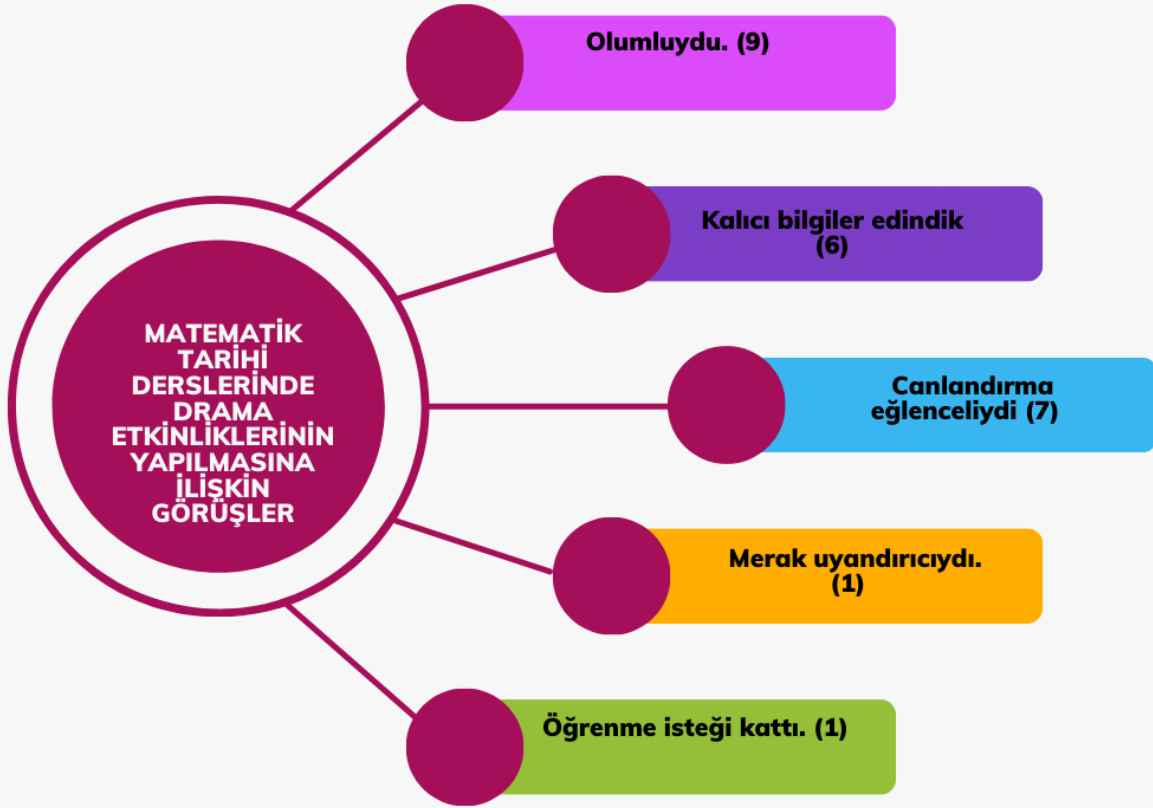
Şekil 4'e göre öğrencilerin yaratıcı drama eğitiminin matematikle ilgili tarihsel süreçlerin **öğrenilmesine** ilişkin "ilgi çekiciydi, matematikçi gibi hissettim, yardımcı olmadı (n=1); yardımcı oldu (n=8), eğlenceliydi (n=6), tarihsel süreçleri öğrendim (n=2) ve yardımcı olmadı (n=1)" ifadelerinde bulunmuşlardır. Öğrencilerden Ö2 "Evet oldu. Benim için ilgi çekici ve eğlenceliydi." yanıtını vermiştir.

Matematik tarihi derslerinde drama etkinliklerinin yapılmasına ilişkin bulgular

Deney grubu öğrencilerinin matematik tarihi eğitiminde drama etkinliklerine yer verilmesine ilişkin görüşleri Şekil 5'te verilmiştir.

## Şekil 5

Matematik Tarihi Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Kullanımına İlişkin Görüşler



Şekil 5'e göre matematik tarihi eğitiminde derslerde yaratıcı dramanın kullanımına ilişkin merak uyandırıcıydı, öğrenme isteği kattı (n=1); olumluydu (n=8), kalıcı bilgiler edindik (n=6), ve canlandırma eğlenceliydi (n=7) ifadelerinde bulunmuşlardır. Öğrencilerden Ö7 "Canlandırma anında kendimizde yaparken konulara hakim olduğumuz için eğlenceli ve kalıcı öğrenmeler sağladı." yanıtını vermiştir.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Dijital öyküler incelendiğinde deney grubu için en sık kullanılan temalar evrenselcilik, başarı ve yardımseverlik iken en az kullanılan temanın hazcılık olduğu görülürken kontrol grubu için en sık kullanılan temalar evrenselcilik ve başarıyken en az kullanılan temaların hazcılık, uyma, uyarılma ve öz yönelim olduğu görülmüştür. Buradan yaratıcı drama eğitimi alan öğrencilerinin yardımseverlik, uyma, uyarılma ve öz yönelim değerlerine daha fazla yer verdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Yaratıcı drama, öğrenenlerin rol alma, canlandırma ve dramatizasyon yoluyla tarihî olayları veya kişilikleri deneyimleyerek anlamlandırmalarına olanak tanırken aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerini ve empati yetilerini geliştirmektedir (Adıgüzel, 2019). Deney grubu öğrencilerinde öne çıkan farklılıkların yaratıcı dramanın olumlu etkileri sayesinde gerçekleştiği düşünülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin dijital öykülerinin aşamalarını genel olarak tama yakın veya orta puanlarla, kontrol grubunun dijital öykülerinin aşamalarını orta ve az üstü puanlarla tamamladıkları tespit edilmiştir. Gönen ve Uyar Dalkılıç (2017) yaratıcı dramaya eğitimde yer vermenin bireyin sorumluluk duygusunun ve bilişsel-sosyal-duygusal açıdan gelişimini, kendini ifade edebilme, yaşamı çok yönlü algılama ve empati kurma, paylaşma, iş birliği yapma ve yaratıcı olmada etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu bakımdan deney grubu öğrencilerinin rubrik puanlarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde Tuzcu ve Hızarcı (2023) ile Kudak ve Akın (2023) tarafından yürütülen çalışmada dramanın yer verildiği etkinliklerle işlenen Türkçe derslerine karşı öğrencilerde olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu Türk Matematik Bilim insanları konusunda dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama etkinliklerine yer verilmesinin millî kültür ve değerlerimizin fark edilmesine ve öğrenilmesi olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Dijital öyküleme anlatı temelli öğrenmeyi dijital medya ile buluşturarak öğrencilere, tarihî içerikleri kendi bakış açılarıyla yeniden yapılandırma ve çoklu ortamlar kullanarak sunma imkânı vermektedir (Robin, 2006). Bu yaklaşım, öğrencilerin hem bilişsel hem de yaratıcı becerilerini geliştirirken aynı zamanda kültürel mirasla etkileşimlerini artırmaktadır (Köksal & Gençtürk, 2021). Ayrıca elde edilen sonuçlar Türkben ve Alptekin'in (2022) yabancılara Türkçe öğretiminde dijital öyküleme aracılığıyla kültürel öğelerin aktarımı yaptığı araştırmasına ilişkin sonuçlar ile örtüşmektedir. Bu durumun millî kültür ve değerlerimizin fark edilmesine ve öğrenilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmada yaratıcı drama ve dijital öyküleme yöntemlerinin Türk matematik tarihi öğretiminde birlikte kullanılmasının, sadece matematiksel bilgilerin kavranmasına değil aynı zamanda öğrencilerin Türk-İslam bilim geleneğini tanıyarak bu mirası sahiplenmelerine katkı sunmaktadır. Yaratıcı drama ve dijital öyküleme tekniklerinin bir arada kullanımının faydaları Akgül ve Tanrıseven (2019) tarafından da ortaya konulmuştur. 21. yüzyıl becerilerinin kazanımı açısından değerlendirildiğinde, bu yöntemlerin bireyin kişisel gelişimi kadar toplumsal belleğin inşasında da önemli işlevler üstlendiği, eğitimde kültürel sürdürülebilirliğe katkı sağlayarak öğrencilerin millî kimliklerini güçlendirdiği (UNESCO, 2017) kanısına varılmıştır.

Matematik tarihi öğretiminde yaratıcı drama kullanımı konusunda gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların artırılmasının derslerde kullanımına yol gösterilmesi bakımından faydalı olacağı ve öğrencilerin zorlandıkları matematik dersi konularında dijital öyküleme kullanımının ve bu konuda eğitimcilere yol gösterebilecek bilimsel çalışmaların artırılacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, H. Ö. (2019). *Yaratıcı Drama: Kuramsal Temeller, Teknikler, Uygulama Alanları*. Pegem Akademi.
- Akgül, G., & Tanrıseven, İ. (2019). Fen ve Teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları ve dijital öyküleri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2501-2512.
- Creswell, J. W. (2017). *Introduction to mixed methods research*. (M. Sözbilir, Trans.). Pegem Akademi.
- Çıralı-Sarıca, H., & Koçak-Usluel, Y. (2016). Eğitim ortamlarında dijital hikâye anlatımı: Kuramsal bir çerçeve. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 1-29.
- Duatepe Paksu, A., & Ubuz B. (2007). Teacher opinions about creative drama-based mathematics lessons. *Journal of Creative Drama*, 1(3-4), 193-205.
- Köksal, O., & Gençtürk, E. (2021). Dijital öyküleme yöntemiyle kültürel miras öğretimi: Bir uygulama örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 167-192. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.9c1s7m>
- Kudak, H., & Akın, E. (2023). 2023 Eğitim vizyon belgesiyle oluşturulan drama ve eleştirel düşünce atölyelerinin Türkçe dersi akademik başarısı üzerine etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 58-74.
- Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Technology and Teacher Education Annual*, 1, 709.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220-228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Reimer, L., & Reimer, W. (1995). Connecting mathematics with its history: A powerful, practical linkage. In A. House & A. F. Coxford (Eds.), *Connecting mathematics across the curriculum, 1995 Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics* (1st ed, pp. 104 -114). National Council of Teachers of Mathematics.

Tuzcu, K., & Hızarcı, E. (2023). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında drama tekniklerine yer verilmesi ve bu tekniklerin kullanılmasına yönelik bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 182-195.

Türkben, T., & Alptekin, E. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital öyküleme aracılığıyla kültürel öğelerin aktarımı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7(1), 23-58.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris.

## YÜKSEKÖĞRETİMDE ORTAK ZORUNLU DERSLERİN MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞERLERLE İLİŞKİSİ

Gürkan BAYINDIR

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

gurkanbayindir1@gmail.com



### ÖZET

Eğitim, toplumun devamlılığı açısından en önemli sosyolojik kurumların başında gelmektedir. Eğitimin en önemli işlevlerinden biri de bireylere kültürel değerlerin aktarılması noktasındadır. Bu bağlamda Türk millî eğitim stratejilerinde değerler eğitimi ve aktarımı önem arz etmektedir. Okul öncesinden başlayıp yükseköğretime hatta hayat boyu öğrenme prensibi ile yükseköğretim sonrası tüm eğitim faaliyetlerinde belli oranda bir kültür aktarımı durumu söz konusu olabilmektedir. Bu çalışmada eğitimin kültür aktarımı rolünün yükseköğretimdeki ortak zorunlu dersler boyutu ele alınmaktadır. Bu derslerden ikisi olan Türk dili ve Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi ele alınmıştır. Çalışmanın temel amacı bahsi geçen iki dersin ulusal birliğe, kültüre ve millî değerlerin aktarılmasına ne denli katkı sunduğunu tespit edip derslerin hedeflerine tam manasıyla ulaşmak için yapılacak iyileştirmeleri tartışmaktır. Çalışmada ilgili derslerin millî değer ve kültürle ilişkisini detaylı bir şekilde ele alabilmek ve bununla ilgili sorunların iyileştirilmesine zemin hazırlayabilmek amacıyla nitel bir araştırma yöntemi olan eylem araştırması kullanılmıştır. Bu doğrultuda yarı-yapılandırılmış görüşme formları kapsamında öğrenciler ve öğretim üyeleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan mülakatlar sonucu ulaşılan sonuca göre millî kültür ve değerlerin kazanılması amacıyla zorunlu şekilde verilen ve ortak sorularla sınıanan ilgili zorunlu dersler öğrenciler tarafından bu işlevlerinden uzak görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu bu derslerin millî değerleri öğrenme ve pekiştirme noktasında oldukça verimsiz olduğunu dile getirmiştir. Tüm bu bulgular ve öneriler çerçevesinde ilgili branşların devlet okulları ve özel eğitim kurumlarındaki zümrelerinin yanı sıra akademisyenlerin ve eğitim bilimcilerin bu durumun iyileştirilmesi için fikir birliği ile ortak adımların atılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Türk dili, Atatürk ilkeleri, değer eğitimi, kültür

## GİRİŞ

Eğitim kavramının genel ve ortak bir tanımını yapmak zor olsa da insanın varoluşuna kadar dayanan ve günümüze kadar süregelen kadim geçmişe sahip sosyal bir olgu olarak nitelendirilebilmektedir (GözübüyükTamer, 2022, s. 1-2). Eğitim, bireysel gelişim ve toplumun devamlılığı açısından en önemli sosyolojik kurumların başında gelmektedir. Eğitim ve toplum arasında karşılıklı bir etkileşimden bahsetmek mümkündür. Eğitim aracılığıyla birey toplumsallaşır, nitelikli hâle gelir ve bu süreç sonunda topluma katkı sağlar. Bireylerin kişisel gelişimlerini sağlamaları ve meslek sahibi olmalarının yolu da yine eğitimden geçmektedir. Bireysel etkilerinin yanı sıra eğitim daha eşitlikçi bir toplum yaratma noktasında da önemli bir araç olarak görülmektedir (Moore, 2015, s. 11). Dolayısıyla eğitim, birey ve toplum arasında karşılıklı dinamik bir ilişki ve etkileşim durumu söz konusu olmaktadır.

Eğitimin en önemli işlevlerinden bir diğeri de bireylere kültürel değerlerin aktarılmasıdır. Millî kültür ve değerlerin öğrenimi bireylerin doğduğu andan itibaren aile ve toplumla birlikte başlamaktadır. Formel olarak ise kültür ve değerlerin öğretimi eğitime dolayısıyla okullara bırakılmıştır. Toplumların çoğu eğitimin en alt kademesinden başlayarak değerler eğitimi altında okullarda programlar hazırlamaktadır (Bars, 2017, s. 221). Bu bağlamda Türk millî eğitim stratejilerinde değerler eğitimi ve aktarımı önem arz etmektedir. Okul öncesinden başlayıp yükseköğretime hatta hayat boyu öğrenme prensibi ile yükseköğretim sonrası tüm eğitim faaliyetlerinde belli oranda bir kültür aktarımı durumu söz konusu olabilmektedir. Bu doğrultuda bazı öğretim yöntemleri, materyaller ve uygulamalar kültürel değerlerin aktarımını daha kalıcı ve somut şekilde sağlarken bazı durumlarda istenilen, hedeflenen kazanımların uzağında kalılabilmektedir.

### Çalışmanın Amacı

Millî bilinci yüksek, kültürümüzü ve değerlerimizi benimsemiş Türk gençleri yetiştirmek; millî eğitim kurumlarımızın en önemli hedefleri arasında yer almaktadır (Eroğlu ve Kalaycı, 2022: 481). Bu bağlamda okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve lise kademelerinde birçok plan yapılmaktadır. Bu çalışmanın amacı ise yükseköğretim kademesinde ortak zorunlu dersler olarak iki dönem boyunca sürdürülen “Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi” ve “Türk Dili” derslerinin millî kültür ve değerlerin aktarımındaki rolünü incelemektir. Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersi ile Türk gençliğine, Cumhuriyet rejimi ve Atatürk ilke ve inkılâplarına yönelik olumlu tutum kazandırmayı hedeflemek Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesine ve devamlılığına yönelik düşünce dünyasının genç kuşaklara aktarılması önemli bir misyon olarak şiar edinilmiştir (Akbaba, Kaymakçı, Birbudak ve Kılcan, 2016: 289-290). Türk dili dersinin de aynı şekilde dilini, kökenini bilmenin millî şuuru yükselteceği ve millî



değerlerin daha net anlaşılacağı anlayışıyla bölüm fark etmeksizin tüm lisans ve ön lisans öğrencilerine verilmesi uygun görülmüştür. Türk dili dersi ile öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımını geliştirmesinin yanı sıra dille ilgili bir kültür edinmesi ve bu doğrultuda dilden yola çıkarak ulusal kimliğe ve benliğe ulaşması hedeflenmektedir (Cemiloğlu, 2004: 175). Çalışmanın temel amacı bahsi geçen iki dersin ulusal birliğe, kültüre ve millî değerlerin aktarılmasına ne denli katkı sunduğunu tespit edip derslerin hedeflerine tam manasıyla ulaşmak için yapılacak iyileştirmeleri tartışmaktır.

## YÖNTEM

Çalışmada yükseköğretimde okutulan ortak zorunlu derslerden ikisi olan Türk dili ve Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi derslerinin millî değer ve kültürle ilişkisini detaylı bir şekilde ele alabilmek ve bununla ilgili sorunların iyileştirilmesine zemin hazırlayabilmek amacıyla nitel bir araştırma yöntemi olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, genel olarak eğitimde karşılaşılan sorunların tespiti ve çözümü için kullanıldığı gibi okul veya ders programlarının iyileştirilmesinde de kullanılabilir. Eylem araştırması, öğretim etkinliklerini geliştirerek öğrencilerin daha nitelikli bir öğrenim sürecine katılımını sağlamaktadır. Eylem araştırması türlerinden ise uygulama/karşılıklı iş birliği/tartışma odaklı eylem araştırması tercih edilmiştir. Bu eylem araştırması türünde araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelerek uygulamadaki sorunların tespitinin yanı sıra iyileştirilme yöntemleri tartışır (Beyhan, 2013). Bu çalışmada araştırmacı ve uygulamacının yanı sıra uygulamaya tabii olan öğrencilere de yer verilmiştir. Bu doğrultuda yarı-yapılandırılmış görüşme formları kapsamında ilgili dersleri alan öğrenciler ve dersin sorumlusu öğretim elemanları ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İlgili görüşmelerde tamamen gönüllük esas alınmış, elde edilen verilerin bilimsel çalışmada kullanılacağı ifade edilmiş ve görüşmecilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Çalışma kapsamında 4 farklı bölümden 7 öğrenci ve ilgili ortak zorunlu dersleri yürüten 3 öğretim üyesi ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Mülakatların tamamı 2024-2025 eğitim öğretim dönemi takvimi içerisinde gerçekleşmiştir. Görüşmecilerle çalışma ofisinde, kafe-restoranlarda ve çevrim içi şekilde "Google Meet" üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiş, çoğu zaman not tutarak ilerlenmiş, ses kaydı alınan sadece 2 görüşme daha sonra deşifre edilmiştir. Elde edilen veriler kodlanarak aktarılmış, araştırma yöntemiyle uyumlu şekilde analiz edilmiş ve incelenen uygulamaların iyileştirilmesi yönünde raporlanmıştır.

**Tablo 1**

*Görüşmeci Grubundaki Öğrencilere Dair Bilgiler*

Kod	Yükseköğretim Programı	Düzeyi	AİİT / TD Başarı Notu
T1	Tarih	2. Sınıf	AA / BA
T2	Tarih	2. Sınıf	AA / AA
E3	Türk Dili ve Edebiyatı	4. Sınıf	BB / BA
E4	Türk Dili ve Edebiyatı	1. Sınıf	BA / BB
F5	Fizik	3. Sınıf	BA / BA
M6	Matematik	3. Sınıf	AA / AA
M7	Matematik	2. Sınıf	BB / BC

Görüşme yapılan öğrenciler farklı kodlarla kodlanmıştır. Görüşmeci grubu için cinsiyet farkı dikkate alınmamıştır.

**Tablo 2**

*Görüşmeci Grubundaki Öğretim Üyelerine Dair Bilgiler*

Kod	Bağlı Bulunduğu Bölüm	Deneyim Yılı	Unvan
ÖÜ1	Tarih	15	Dr. Öğr. Üyesi
ÖÜ2	Tarih	7	Öğr. Gör.
ÖÜ3	Türk Dili ve Edebiyatı	11	Öğr. Gör.

Görüşme yapılan öğretim üyelerinin branşları, ünvanları ve deneyim yılları baz alınmıştır. Cinsiyet farklılıkları dikkate alınmamıştır.

**Yükseköğretimde Ortak Zorunlu Derslerin Uygulamadaki Yeri**

Ortak zorunlu derslerin yükseköğretim seviyesine erişen tüm öğrencileri kapsamı sebebiyle ayrı bir önemi vardır. Türk dili, Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi ve yabancı dil ve belli oranda temel bilgisayar derslerini kapsayan ortak zorunlu dersler birinci sınıf aşamasındaki tüm öğrencilerin alması ve mezun olabilmesi için başarılı sayılması gereken derslerdir. Bunlar içerisinde Türk dili ve Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihinin diğer ortak zorunlu derslerden farklı önemleri vardır.

Türk dili dersinin yükseköğretimde zorunlu okutulması yaklaşık 45 yıla dayanmaktadır. Türk dili dersi yükseköğretim seviyesinde ilk olarak Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinde okutulmaya başlamıştır. 1981'de YÖK'ün kurulmasıyla zorunlu Türk dili dersi bütün üniversitelerde ve tüm bölümleri kapsayacak şekilde zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır (Karataş, 2013, s. 1883). Türk dili dersinin; Türkçenin yapısını ve işleyiş özelliklerini kavratmak, ana dilinin önemini kavramış gençler yetiştirmek, yazılı ve sözlü anlatımı güçlendirmek, retorik alanında gelişim sağlamak gibi işlevleri ön plana çıkmaktadır.

Bu hedefler doğrultusunda öğrencilerden önce yazılı ve sözlü anlatımını geliştirmesi, sonra dille ilgili bir kültür edinmesi ve bunun sonucunda da dilden yola çıkarak ulusal kimliğe ve ulusal benliğe ulaşması beklenmektedir (Cemiloğlu, 2004, s. 175).

Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihine bakılacak olursa ders 1925'te okutulan ihtilaller tarihi dersine kadar dayanmaktadır. 1960'tan sonra dersin adı "Türk inkılâp tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi" olarak değiştirilmiştir. Daha sonra 1968'de "Türk devrim tarihi" ve 1980'de ise "Türk inkılâp tarihi" olarak farklı isimlerle ders yürütülmüştür. Son olarak ise 6 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile dersin adı günümüzdeki hâlini alarak "Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi" olarak belirlenmiştir. Bu ders aracılığıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu döneminde yaşanan eşine az rastlanır durumlar, Türk İnkılâbının ortaya çıkışı ve Atatürk'ün ilkeleri öğretilerek millî tarih ve bilinç oluşturulma gayesi güdülmektedir (Öztaş & Kılıç, 2017, s. 269).

Üniversitelerin başlıca amaçlarından birisi öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve onlara daha nitelikli bir eğitim sunmaktır. Modernleşen dünyada da teknoloji ile bütünleşmiş eğitim öğretim uygulamalarını çeşitli biçimlerde faaliyete geçirilmesi gereklidir. Bu uygulamalardan biri de yükseköğretim programlarının tamamında yer alan zorunlu ortak derslerin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesi kararıdır. 01.02.2013 tarihinde Yükseköğretim Genel Kurulunda alınan karara göre tüm yükseköğretim programlarında yer alan zorunlu ortak dersler üniversitelerin yaklaşık %67'sinde uzaktan eğitim yoluyla yürütülmeye başlamıştır (Eroğlu & Kalaycı, 2022, s. 478-479).

### **Türk Dili Dersine Dair Bulgular**

Türk dili dersinin misyonu olarak görülen ana dilinin öneminin kavranması, sözlü-yazılı anlatımın güçlendirilmesi, ulusal kimliğe ve benliğe katkı sağlaması yönündeki işlevleri değerlendirebilmek amacıyla görüşmecilerle (öğretim üyelerinden sadece Türk dili alanındaki ÖÜ3 kodlu görüşmeci) ortak temalar doğrultusunda mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu paralelde Türk dili dersinin niteliği, özgünlüğü, katkı ve etkileri, ölçme değerlendirme biçimleri ve tüm bu durumlarda eksik/hatalı görülen durumlarla ilgili iyileştirme yolları sorgulanmış ve tartışılmıştır. Belirlenen temalar ışığında aşağıdaki Tablo 3 oluşturulmuştur.

**Tablo 3****Türk Dili Dersine Dair Katılımcı Görüşleri**

Ders basit, lisenin devamı niteliğinde.	T2, E3, E4, F5, M6, M7
Ulusal kimlik anlayışını güçlendirecek bir yapısı yok.	T1, T2, E3, E4, F5, M7, ÖÜ3
Ana dilin ve kültürün öğrenilmesine katkısı sınırlı.	T1, T2, E3, E4, M7, ÖÜ3
Dersin çevrim içi olması etkisini azaltıyor.	T1, T2, E3, E4, F5, M6, M7, ÖÜ3
Yoklama/devamsızlık esnek olması dersin etkisini azaltıyor.	T1, T2, E3, E4, F5, M7, ÖÜ3
Sınavların ortak ve çoktan seçmeli olması dersin etkisini azaltıyor.	T1, T2, E3, E4, F5, M7, ÖÜ3
Ders yükünün (AKTS/Kredi) düşük olması dersin etkisini azaltıyor.	T2, E3, M6

Tablodaki bulgulara göre katılımcı öğrencilerin neredeyse tamamı dersin basit düzeyde olduğu ve lisede görülen dil, edebiyat derslerinin devamı niteliğinde olduğunu dile getirmişlerdir. Özellikle Türk dili ve edebiyatı bölümünde okuyan öğrenciler bu dersin farklı şekilde ve yoğunlukta işlenebileceğine dair görüşleri ön plana çıkmaktadır.

*“Çok bir kalıcılığı öğreticiliği yok bence.” E3.*

*“Zaten online, her hafta girmiyorum. Girdiğim derslerde de basit gibi geliyor sınavda çıkacak sorulara yönelik anlatıyor hoca. Diğer derslere daha çok vakit ayırıyorum.” E4.*

*“Lisenin devamı gibi ders. Hatta aynısı gibi.” M7.*

Dersin millî kimlik anlayışını güçlendirme rolü ile ilgili katılımcılardan birisi hariç hepsi (öğretim üyesi de dahil) olumsuz görüş beyan etmiştir. Ana dilinin öneminin kavranması ve kültürün öğrenilmesi yönünde katılımcıların tamamı çevrim içi şekilde yürütülen ve etkileşimin zayıf olduğu bu derste millî duyguları ortaya çıkaracak çok az durumun meydana geldiğini söylemektedirler. Daha çok dille ilgili kuralların, genel geçer bilgilerin öğrenildiği yönünde fikirler ön plana çıkmaktadır.

*“Bence dersin millî değerlerle falan bir alakası yok. Lisedeki gibi kural, yazım gibi somut şeyler aktarılıp sınav yapılıyor.” T1.*

*“Millî kimlik, Türklük bu gibi değerlerin çok öğretildiğini düşünmüyorum bu derste. Ezberle geç gibi bir ders bence.” F5.*

*“Etkileşim az olunca soyut değerlerin aktarımı daha zor oluyor.” ÖÜ3.*

Derslerin çevrim içi olması sebebiyle devamsızlık konusunda esneklik olduğu algısı öğrenciler arasında yerleşik bir fikir hâline gelmiştir. Derse girip sesi ve görüntüyü kapatan öğrencilerin yanı sıra derslere hiç katılmayıp daha sonra kayıtlardan sadece sınav haftası

izleyen öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. İlgili dersin öğretim üyesi de derslerin çok fazla mevcuda dayanması nedeniyle çevrim içi ders esnasında herkesin görüntüsünü açtırıp yoklama alma şansı olmadığını, görüntüler kapalı olduğu için kimlerin derste olduğunun tespit edilemediği görülmüştür.

*"Dersleri sınav haftası hatta son gün kayıtlardan dinliyorum." M7.*

*"Dersin olduğu günü boş gün olarak görüyorduk. Derslerin çoğuna katılmadım." E4.*

Sınavların çoktan seçmeli şekilde ve tüm bölümler için ortak sorulardan oluşmasının hemen hemen tüm katılımcılar tarafından dersin etkisinin azalmasına yol açtığı düşünülmektedir. Dersin kredisinin düşük olması ise çoğu katılımcı tarafından göz ardı edilmektedir. Katılımcı öğrencilerden yarısından fazlası dersin kredisiyle ilgilenmediklerini hatta kaç kredi olduğunu bilmedikleri görülmektedir.

*"Seçici değil. Örnek çıkmış sorulara bakıp girenler de yüksek alıyor genelde." T1.*

*"Kaç kredi olduğunu bilmiyorum. Diğer derslerle aynı kredi olsa da çok katılmazdım muhtemelen bir şekilde geçiyoruz." M7.*

*"Dersin kredisi bizim bölümün en zor derslerinden biriyle eşit olsaydı daha çok derslere girer, daha fazla zaman ayırırdık." T2.*

### **Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi Dersine Dair Bulgular**

AlİT dersine dair bulgulara bakılacak olursa Türk dili dersi ile paralellik gösteren birçok nokta olduğu görülmektedir. AlİT dersinin yükseköğretimdeki misyonuna bakıldığında yakın tarihini iyi bilen, Türk kültürünü, millî değerleri benimsemiş bireyler yetiştirme noktasında ön plana çıkmaktadır. İlgili dersin misyonunu yerine getirme durumunu değerlendirebilmek, sorunları tespit etmek ve iyileştirme önerilerini ortaya koyabilmek için öğrencilerle ve AlİT dersini yürütmekle görevli öğretim üyeleri ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında belirlenen ortak temalara dair hazırlanan Tablo 4 aşağıdaki gibidir.

#### Tablo 4

##### AlİT Dersine Dair Katılımcı Görüşleri

Lisedeki Tarih dersiyle aynı, bu dersi görmesek hiçbir şey kaybetmezdik.	T1, T2, E3, E4, F5, M6, M7
Cumhuriyet tarihi ve Atatürk ilkelerine dair yüzeysel ve kalıcı olmayan bilgiler içeriyor.	T2, E3, E4, F5, M7
Millî duyguları uyandırmıyor, heyecan vermiyor.	T1, T2, E3, E4, F5, M6, M7
Dersin çevrim içi ve tek düze olması etkiyi azaltıyor.	T2, E3, E4, F5, ÖÜ1, ÖÜ2
Yoklama/ devamsızlık diğer dersler gibi sorun olmuyor.	T1, T2, E3, E4, M7
Sınavların ortak ve çoktan seçmeli olması dersin değerini azaltıyor.	T1, T2, E3, E4, F5, M7, ÖÜ1, ÖÜ2

Elde edilen bulgulardan en çarpıcı olanı öğrencilerin tamamının bu dersi üniversite düzeyinde almalarının herhangi bir katkısı olmadığı yönündeki görüşleridir. Misyonu, önemi ve tüm bölümler için ortak olması sebebiyle diğer derslerden daha önemli bir konumda yer alması gereken bu dersin lisenin devamı niteliğinde görülmesi, kalıcı herhangi bir bilgi edinilememesi dersin varlığını sorgulatır hâle gelmiştir. Millî kültür ve tarihin benimsenmesi açısından önemli olan AlİT dersi ile ilgili birçok değişikliğin yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

*"Geçen sene BB-BA almıştım derslerden ama şu an anlat deseniz herhangi bir şey anlatamam herhâlde hatırlamıyorum." M7.*

*"Lisedeki tarih dersinden hiçbir farkı yoktu. Burada online hocanın da görüntüsü kapalıydı hatta kimse dinlemiyordu bence." F5.*

*"AlİT dersiyle ilgili eklemek istediğim son şey bu dersi almasaydık hiçbir şey kaybetmezdik." E3.*

Görüşmeci beyanlarından da görüldüğü üzere dersin beklentileri karşılayamadığı, lisedeki tarih derslerinin devamı niteliğinde algılandığı, önemsenmediği görülmektedir. Hatta liseye göre daha etkisiz olduğunu düşünenlerin olması; dersin işlenme şekli, ölçme değerlendirme biçimi gibi konularda ciddi boyutta değişiklikler olması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Dersin içeriği ile ilgili elde edilen verilere bakılacak olursa Cumhuriyet tarihi ve Atatürk ilkelerine dair sınırlı, kalıcı olmayan bilgiler öğrenildiği görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin birçoğu aynı görüşü paylaşmaktadır.

*"Derste savaş dönemi, Cumhuriyetin kuruluşu vs. işlendi ama yüzeyseldi lisede gördüğümüz şeyleri çoğunlukla." E4.*

*"Atatürk ilkelerini liseyi geçtim ortaokulda bile görmüştük. Bir farklılığının olması lazımdı bence. Olmuş olsun diye gördüğümüz bir ders." T2.*

Dersin önemli görülmesinin başlıca sebeplerinden bir diğeri olan kolektif hafıza kapsamında millî duyguları harekete geçirmesi, Türk tarih bilincinin sağlanması işlevlerinin başarıyla gerçekleşmediği görülmektedir. Dersin işleniş biçimi sebebiyle heyecan yaratmak yerine tek düze bir hâl olarak nispeten sıkıcı hâle geldiği dile getirilmiştir.

*“Ders oldukça sıkıcıydı. Uygulama ödevleri verilebilir. Kısa videolar, filmler, görseller...” E3.*

*“Millî duyguların oluşması için daha canlı bir ders gerekli.” F5.*

*“Online olunca çoğu zaman telefonda açıp sesi kapattım.” T1.*

*“Bölüm dersleri gibi yüz yüze olsa ve değişik formatta sınav sorularıyla karşılaşmalar çocukların derse bakışı daha farklı olacaktır.” ÖÜ2.*

Yoklama ve derse devam durumu da görüşmeciler beyanları esas alınarak dersin önemini belli oranda düşürmektedir. Derslerin çevrim içi olması, kameraların çoğunlukla kapalı olması öğrencilerin derse devamını azaltmaktadır. Sınav sorularının çoktan seçmeli ve ortak olması da aynı şekilde derse katılım motivasyonunu azaltmaktadır. Sınavdan önce asenkron şekilde ders videoları gözden geçirilebilmektedir. Tüm bu beyanlara esasen AİT dersine yüklenen rollerden millî bilinç ve tarihin öğretilmesi, toplumsal duyguların ortaya çıkarılması gibi durumların geri planda kaldığı tespit edilmiş ve öğrenciler arasında dersin sıradan olduğu fikri ön plana çıkmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan mülakatlar sonucu ulaşılan sonuca göre millî kültür ve değerlerin kazanılması amacıyla zorunlu şekilde verilen ve ortak sorularla sınanan Türk dili ve Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersleri, öğrenciler tarafından bu işlevlerinden uzak görülmektedir. Dersin öğrenim çıktıları ile öğrencilerin görüşlerinin bağdaşmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu bu derslerin millî değerleri öğrenme ve pekiştirme noktasında oldukça yetersiz olduğunu dile getirmiş ve dersin gereksizliği üzerinden değerlendirme yapmıştır. İlgili derslerin millî kültür ve değerleri kazandırması için öğretim üyeleri ve öğrencilerin beyanları üzerine sunulan önerilerin başında dersin yüz yüze veya hibrit şekilde yürütülmesi gelmektedir. Ayrıca ilgili derslerin isimlerinin, ders kredilerinin, içeriklerinin güncellenmesi, teknolojik materyallerin aktif kullanılması, millî kültürün aktarımı noktasında derslerde film, kısa film, video, somut belgelerin karşılıklı tartışma yoluyla yürütülmesi fikirleri ön plana çıkmaktadır. Tüm bu bulgular ve öneriler çerçevesinde ilgili branşların devlet okulları ve özel eğitim kurumlarındaki zümrelerinin yanı sıra akademisyenlerin ve eğitim bilimcilerin bu durumun iyileştirilmesi için fikir birliği ile ortak adımların atılması önerilmektedir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesini yükseltmek için ders materyallerinin geliştirilmesi, dersin önemine binaen ortak etkinliklerin oluşturulması ve teşvik edilmesi gibi birçok farklı noktada değişiklik ve iyileştirme yapılabileceği önerileri ortaya çıkmıştır.

## KAYNAKÇA

- Akbaba, B., Kaymakçı, S., Birbudak, T. S., ve Kılcan, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(2), 285-309.
- Alan, N., & Bağcı, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin Türk dili I-II dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 118-132.
- Bars, M. E. (2017). Kültürel değerlerin aktarımında halk edebiyatı ürünlerinden yararlanma. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 217-228.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.
- Cemiloğlu, M. (2004). Üniversitelerde okutulan Türk dili dersi ile ilgili tespitler değerlendirmeler ve öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 17(2), 173-182.
- Denzin, N.K. ve Lincoln, Y.S. (2021). *SAGE Nitel Araştırmalar Kılavuz Kitabı*. (Çev. Ed. G.Dikici ve S. Yeşilçınar). Vizetek Yayıncılık.
- Eroğlu, F., ve Kalaycı, N. (2022). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 474-511. <https://doi.org/10.35675/befdergi.847753>.
- Gözübüyük Tamer, M. (2022). *Eğitim Sosyolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, M. (2013). Üniversitelerdeki Türk dili dersi ve Türkçe konusundaki tutumlar. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/1*, 1881-1898
- Kocatürk Kapucu, N. ve Uşun, S. (2020). Üniversitelerde ortak zorunlu derslerin öğretiminde uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(1), 8-27.
- Moore, R. (2015). *Eğitim ve Toplum, Eğitim Sosyolojisinde Sorunlar ve Açıklamalar*. Paradigma Yayıncılık.
- Öztaş, S. & Kılıç, B. (2017). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin üniversite öğrencilerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi (Kırklareli Üniversitesi Örneği), *Turkish History Education Journal*, 6(2), 268-293.



## SCAMPER TEKNİĞİ VE DEDE KORKUT: DEĞERLER EĞİTİMİ ÜZERİNE YARATICI BİR YORUM

**Dr. Halil Ziya ÖZCAN**

**Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi**

**halilziyaozcan@gmail.com**



**Dr. Ceyhun UZUN**

**Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi**

**c.uzun@gmail.com**

**Dr. Nesime ERTAN ÖZEN**

**Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi**

**nesimeertan@gmail.com**

### ÖZET

Bu araştırmada, Dede Korkut Hikâyeleri'nde yer alan millî ve ahlaki değerlerin öğrencilere yaratıcı düşünme becerileri kazandırılarak aktarılması hedeflenmiş ve bu amaçla SCAMPER tekniği kullanılmıştır. Türk kültürünün temel taşlarından biri olan Dede Korkut Hikâyeleri, öğrenciler için değerler eğitimi açısından zengin bir içerik sunmaktadır. SCAMPER, yaratıcı düşünmeyi teşvik eden yönlendirilmiş bir beyin fırtınası tekniğidir ve bu çalışmada öğrencilerin Deli Dumrul hikâyesindeki değerleri daha derinlemesine anlamalarını sağlamak için uygulanmıştır. Araştırmada tek gruplu ön test-son test zayıf deneysel desen kullanılmış, Uşak ilinde öğrenim gören 12 yedinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Veri toplama araçları olarak bilgi düzeyi testleri, yarı-yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem formları kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla anlamlı şekilde ( $p < ,005$  / Pozitif sıra 11, Negatif sıra 1) yükseldiği belirlenmiş ve SCAMPER uygulamalarının öğrencilerin değerleri anlama becerilerine olumlu katkı sağladığı ortaya konmuştur.

Öğrenciler SCAMPER tekniğini yaratıcı, eğlenceli ve düşündürücü bulduklarını ifade etmiş; cesaret, merhamet, fedakârlık, aile sevgisi ve Allah'a teslimiyet gibi değerleri yeniden yorumlama fırsatı bulmuşlardır. Hikâyeyi günümüz koşullarıyla ilişkilendirerek senaryolar yazan öğrenciler; sadece metni değil, değerleri de içselleştirmiştir. Bunun yanında bazı öğrenciler yöntemin uzun sürebildiğini veya grup içinde eşit katılımın zor olduğunu dile getirmiştir. Sonuç olarak, SCAMPER tekniği değerler eğitiminde etkili ve yenilikçi bir yöntem

olarak öne çıkmakta, öğrencilerin hem metne hem de değer temalarına karşı farkındalığını artırmaktadır. Bu teknik, öğrencilerin yalnızca bilgiyi pasif şekilde edinmelerini değil aynı zamanda o bilgiyi aktif olarak sorgulamalarını, yeniden yapılandırmalarını ve hayatla ilişkilendirmelerini sağlamaktadır. SCAMPER tekniğiyle yapılan etkinlikler, öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme, empati kurma ve eleştirel analiz yapma becerilerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Öğrenciler, geleneksel anlatılarla günümüz dünyası arasında köprü kurarak kültürel mirası daha anlamlı bir şekilde içselleştirmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** SCAMPER tekniği, Dede Korkut, Deli Dumrul, değer eğitimi

## GİRİŞ

Dede Korkut Hikâyeleri, Türk kültürünün temel taşlarını oluşturan millî ve ahlaki değerleri barındıran önemli metinlerdir. Türk kültürünün en önemli eserlerinden biri olan Dede Korkut Hikâyeleri, edebiyat, dil, gelenek, atasözleri, tarih ve coğrafya gibi birçok alanda etkili olmuş ve bu yönüyle büyük bir kültürel değer kazanmıştır (Karaşah, 2006). Ergin (2003), edebiyat araştırmacısı Fuat Köprülü'nün, Dede Korkut Hikâyeleri'nin edebî değerini vurgulamak amacıyla, tüm Türk edebiyatını bir kefeye, Dede Korkut'u diğer kefeye koyduğunda yine Dede Korkut'un ağır basacağını ifade ettiğini aktarmaktadır. Yalçın ve Şengül (2004), Dede Korkut Hikâyeleri'nin eğitim programlarında millî bir destan olarak yer aldığını ve kültürel, edebî ve tarihî değerleri yansıttığını belirtmektedir. Ayrıca hikâyelerdeki kahramanlar ve örnek karakterler aracılığıyla birçok kültürel değer öğrencilere aktarılabilecek nitelikte olduğuna dikkat çekmektedir. Dede Korkut Kitabı'ndaki her hikâye, Türk milletinin dünya görüşünü, yaşam biçimini, birikimlerini ve millî değerlere verdiği önemi yansıtmakla birlikte boylar arasındaki ilişkileri, aile yapısını, kahramanlık anlayışını, cesaret ve yiğitliği, doğa ve hayvan sevgisini, Allah'a ve dinî değerlere duyulan saygıyı da gözler önüne sermektedir. Türk milletinin özünü en iyi şekilde yansıtan bu eser, Türklüğün ruhunu ve temel karakterini akıl ile cesareti harmanlayarak vurgulamakta, kahramanlık olgusunu öne çıkarmaktadır. Bu yönleriyle *Dede Korkut Kitabı*, her Türk genci için önemli bir rehber niteliğinde olup değerler eğitimi kapsamında etkili bir eğitim materyali olarak değerlendirilebilir (Büyükboyacı & Demir Zeynel, 2024).

Bu araştırmada SCAMPER tekniği kullanılarak Dede Korkut Hikâyeleri'nde yer alan değerlerin yaratıcı ve eleştirel düşünme süreçleriyle yeniden yorumlanması amaçlanmaktadır. Eğitim ortamlarında çocukların yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek amacıyla kullanılacak yöntemlerden biri, SCAMPER tekniğidir. Yaratıcılığı artırmaya yönelik olarak literatürde en etkili ve basit tekniklerden biri olarak öne çıkan bu yöntem, aynı zamanda yönlendirilmiş beyin fırtınası olarak da tanınmaktadır (Bozdemir ve Önal, 2024). SCAMPER tekniği, 1953

yılında Alex Osborne tarafından geliştirilen beyin fırtınası tekniğine dayanmaktadır. 1963 yılında ise Osborne, bu tekniğin daha verimli olabilmesi için bir kontrol listesi hazırlamış ve bu liste, beyin fırtınası oturumlarında etkili bir strateji olarak kullanılmaya başlanmıştır (Alzayat, 2014). Bob Eberle, 1971 yılında beyin fırtınası tekniğine dayanan ve yönlendirilmiş beyin fırtınası olarak da ifade edilen SCAMPER tekniğini geliştirmiştir (Aydın & Çilci, 2020). Bu bağlamda Dede Korkut Hikâyeleri gibi kültürel ve edebî açıdan önemli metinlerin SCAMPER tekniği ile ele alınması, öğrencilerin geleneksel anlatılarla bağ kurmalarını sağlarken aynı zamanda yaratıcı düşünme süreçlerini destekleyen bir yöntem olarak öne çıkmaktadır.

Dede Korkut Hikâyeleri'nde önemli bir yere sahip olan "Duha Koca Oğlu Deli Dumrul" hikâyesi, hem tarihî hem de mitolojik unsurları bir arada barındırır. Deli Dumrul, bir kuru çayın üzerine köprü yaptırarak geçenlerden ve geçmeyenlerden para alır; bu davranışı onun kibirli ve meydan okuyucu kişiliğini gösterir. Ancak bir gün bir gencin ölümüne tanık olmasıyla Azrail'e kafa tutar, nihayetinde Allah'a yönelerek tevazu ve erdemi öğrenir. Hikâye, insanın gücünü ve cesaretini Tanrı'ya karşı değil, onun iradesine uygun biçimde kullanması gerektiğini vurgular. Deli Dumrul'un Azrail ile mücadelesi, eski Türklerde Kamların kötü ruhlarla mücadelesinin bir yansıması olarak görülür (Eyüboğlu, 2021). Bu yönüyle Deli Dumrul, hem Oğuz toplumunun değerlerini hem de insanlık tarihinin ortak etik mesajlarını taşıyan evrensel bir karakterdir.

Deli Dumrul hikâyesi, taşıdığı değerler ve mesajlar bakımından evrensel nitelikte olup bu değerler ve mesajlar, her dönemde olduğu gibi günümüz insanı için de büyük bir öneme sahiptir. Özellikle Deli Dumrul'un kibirli bir kişilikten erdemli ve anlayışlı bir kişiliğe geçişi, insan yaşamına verilen önem ve eşler arasındaki sevgi oldukça anlamlıdır. Deli Dumrul hikâyesinin ve benzerlerinin binlerce yıldan beri dünyanın çeşitli bölgelerinde anlatılıyor olması, aslında bununla da ilgili olmalıdır (Eyüboğlu, 2019).

Çalışmanın temel amacı, öğrencilerin millî ve kültürel değerleri daha derinlemesine kavramalarını sağlamak ve değerler eğitimine yenilikçi bir yaklaşım sunmaktır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki alt amaçlara odaklanılmıştır:

- SCAMPER tekniği, öğrencilerin Dede Korkut Destanı'nda (Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Hikâyesi) yer alan değerleri anlama becerilerini nasıl etkilemektedir?
- Araştırma grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- Araştırma grubundaki öğrencilerin SCAMPER tekniğine yönelik görüşleri nelerdir?

Bu araştırmada SCAMPER uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık ve değerler eğitimi süreçlerine etkisi analiz edilerek bu tekniğin edebî metinlerin öğretiminde nasıl daha verimli kullanılabileceğine dair sonuçlar elde edilmesi hedeflenmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırmada, tek gruplu zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, bir grup katılımcıya belirli bir müdahale uygulanarak müdahale öncesi ve sonrası ölçümler yapılmasını içermektedir. Tek gruplu ön test – son test zayıf deneysel desen, deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir ve bu desende seçkisizlik ve eşleştirme yoktur (Büyüköztürk, vd., 2019). SCAMPER tekniğinin öğrencilerin Dede Korkut Hikâyeleri’ndeki değerleri anlama becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, tek grup (Deney Grubu) üzerinden yürütülmüştür. Kontrol grubunun olmamasından dolayı araştırmanın modeli “Tek Gruplu Ön test – Son test Zayıf Deneysel Desen” olarak belirlenmiştir. Araştırma modelinin deneysel süreci Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1**

*Araştırma Modelinin Deneysel Süreci*

Grup	Ön test	İşlem	Son test
	$O_1$	$X$	$O_2$
Deney Grubu (Tek Grup)	Dede Korkut ve Hikâyelerindeki Değerlere Yönelik Sorular	SCAMPER Tekniğinin Uygulanması	Dede Korkut ve Hikâyelerindeki Değerlere Yönelik Sorular

### Araştırma Grubu

Araştırma, Uşak ilinde öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 12 gönüllü katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcılar, nitel araştırma desenine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde genellikle amaçlı bir şekilde seçilmiş küçük örneklemlemlerle, hatta bazen tek bir örnekleme (N=1) detaylı bir şekilde araştırma yapılabilir. Amaçlı örnekleme, derinlikli çalışmalar için bilgi açısından zengin durumlar seçilmesini sağlamaktadır (Patton, 2014). Bu bağlamda bu araştırmada da araştırmanın amacına en uygun bireylerin seçilmesi esas alınmış ve bu doğrultuda SCAMPER tekniği uygulamasına katılmaya istekli olan öğrenciler tercih edilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak oluşturulan çalışma grubunda yer alan öğrenciler, araştırma sürecine aktif katılım sağlamış ve süreç boyunca gözlem, görüşme ve uygulamalara dâhil edilmiştir.

Araştırma grubundaki öğrenciler, daha önce SCAMPER tekniği hakkında herhangi bir sistematik eğitim almamış olup bu teknikle ilk kez araştırma kapsamında tanışmışlardır. Uygulama süreci boyunca öğrencilere SCAMPER tekniğinin temel adımları tanıtılmış, her adım çeşitli etkinliklerle pekiştirilmiş ve öğrencilerin tekniği anlamaları ve uygulamaları desteklenmiştir. Öğrenciler, belirlenen etkinliklerde bu adımları kullanarak değer temelli içerikler üretmiş ve grup çalışmalarlarıyla süreç içinde aktif rol üstlenmişlerdir. Bu sayede hem teknikle ilgili deneyim kazanmaları hem de değer eğitimi kapsamında farklı bakış açıları geliştirmeleri sağlanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada, veri toplamak amacıyla aşağıdaki ölçme araçları kullanılmıştır:

- Dede Korkut ve Değerler Bilgi Düzeyi Tespit Formu: Bu form, Dede Korkut Hikâyeleri'nin genel yapısını ve özellikle "Duha Koca Oğlu Deli Dumrul" hikâyesinde yer alan millî ve ahlaki değerleri anlama düzeyini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Test, ön test ve son test olarak uygulanarak öğrencilerin süreç öncesi ve sonrası bilgi düzeylerindeki değişim belirlenmiştir.
- Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu: SCAMPER tekniğiyle gerçekleştirilen etkinlikler sonrasında öğrencilerin bu sürece dair görüşlerini, deneyimlerini ve teknik hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.
- Gözlem Formları: Araştırma sürecinde öğrencilerin SCAMPER tekniğini nasıl uyguladıkları ve hangi aşamalarda zorlandıklarını belirlemek için kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Ön test ve son test puanları arasındaki fark, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Bu analiz kapsamında öğrencilerin SCAMPER tekniği uygulanmadan önce ve uygulama sonrasındaki değerleri anlama düzeyleri karşılaştırılmış, elde edilen veriler doğrultusunda anlamlılık düzeyi değerlendirilmiştir. Böylece teknik öncesi ve sonrası arasında ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak yorumlanmasına olanak sağlanmıştır.

Öğrenci görüşleri, uygulama süreci sonrasında toplanan yazılı veriler aracılığıyla içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorular sayesinde SCAMPER tekniğine ilişkin bireysel algılar, deneyimler ve katkılar derinlemesine değerlendirilmiş, bu veriler doğrultusunda ortak kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Bu temalar, öğrencilerin etkinlik sürecinde hangi yönlerden etkilendiklerini ve tekniğin hangi boyutlarda farkındalık oluşturduğunu ortaya koyacak şekilde yapılandırılmıştır.

Uygulama süresince araştırmacı tarafından tutulan gözlem formları da nitel veri toplama aracı olarak değerlendirilmiştir. Gözlem kayıtlarında öğrencilerin grup içi etkileşimleri,

yaratıcı düşünme süreçleri, etkinliklere katılım düzeyleri ve SCAMPER adımlarına verdikleri tepkiler dikkatle takip edilmiştir. Bu veriler, öğrencilerin teknikle nasıl ilişki kurduklarını ve hangi aşamalarda destek ihtiyaçlarının öne çıktığını anlamak amacıyla sistematik şekilde analiz edilmiştir.

## **BULGULAR**

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur. İlk olarak SCAMPER tekniğinin öğrencilerin Dede Korkut Destanı'nda yer alan Deli Dumrul hikâyesindeki değerleri anlama becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ardından, katılımcı öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair bulgular paylaşılmıştır. Son olarak ise öğrencilerin hem SCAMPER tekniğine hem de araştırma sürecine yönelik görüşleri aktarılmıştır.

### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt probleminde *“SCAMPER tekniği, öğrencilerin Dede Korkut Destanı'nda (Duha Koca Oğlu Deli Dumrul) yer alan değerleri anlama becerilerini nasıl etkilemektedir?”* sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. İlgili bulgular araştırma sürecinde yapılan gözlemler ve araştırmacı notlarından hareketle elde edilmiştir.

SCAMPER tekniğiyle yapılan etkinlikler, öğrencilerin Dede Korkut Destanı'ndaki “Duha Koca Oğlu Deli Dumrul” hikâyesinde yer alan değerleri daha derinlemesine anlamalarına katkı sağlamıştır. Öğrenciler, özellikle “cesaret”, “merhamet”, “aile sevgisi”, “fedakârlık” ve “Allah’a teslimiyet” gibi değerleri analiz etmiş; SCAMPER’ın “değiştir”, “yeniden kullan” ve “uyarla” gibi adımları sayesinde bu değerleri farklı bakış açılarıyla ele alma ve yeniden kurgulama fırsatı bulmuşlardır. Örneğin bazı öğrenciler, Deli Dumrul’un ölüme meydan okumasını günümüz dünyasında bir sağlık çalışanının salgın sürecindeki mücadelesine benzeterek hikâyeyi güncellemiş ve bu sayede hem metni hem de değerleri güncel yaşamla ilişkilendirme becerisi kazanmıştır. Ayrıca öğrenciler, kendi oluşturdukları senaryolarla hikâyeyi yeniden yazarak karakterlerin duygularını ve kararlarını sorgulamış; değerleri yalnızca metin içinde değil, hayatla iç içe düşünmeye başlamışlardır. SCAMPER uygulamaları sonucunda öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde artış gözlenmiş; değerleri ezberlemeden, anlamlandırarak ve içselleştirerek öğrenmeleri sağlanmıştır. Katılımcıların çoğu, bu sürecin klasik anlatım yöntemlerine kıyasla daha etkili ve akılda kalıcı olduğunu belirtmiş, Deli Dumrul gibi geleneksel bir anlatının modern yorumlarla zenginleşebileceğini deneyimlemiştir.

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Araştırma grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. İlgili bulgular araştırma ekibi tarafından geliştirilen “Dede Korkut ve Değerler Bilgi Düzeyi Tespit Formu”ndan elde edilmiştir. İlgili form hem ön test hem de son test olarak araştırma grubuna uygulanmıştır. Elde edilen istatistiksel bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Deli Dumrul Hikâyesi İstatistiksel Analizi*

Deli Dumrul Hikâyesi Betimsel İstatistikler					
	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Taban Puan	Tavan Puan
<b>Ön Test</b>	12	59,166	27,64939	40	80
<b>Son Test</b>	12	75,833	10,48597	60	90
			Sıralar	Katılımcı Sayısı	
<b>Son Test Puanı</b>	Negatif Sıralar			1 <sup>a</sup>	
<b>Ön Test Puanı</b>	Pozitif Sıralar		11 <sup>b</sup>		
	Eşitlik		0 <sup>c</sup>		
	<b>Toplam</b>		<b>12</b>		

a. Son test < Ön test  
b. Son test > Ön test  
c. Son test = Ön test

## Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralama Testi İstatistikleri

Son Test – Ön Test	
<b>Z</b>	-2,803 <sup>a</sup>
<b>p</b>	,005

a. Negatif Sıralamalara Bağlı İstatistiksel Sonuç

Tablo 2, Deli Dumrul hikâyesi istatistiksel analizini göstermektedir. Araştırmada, SCAMPER tekniğinin öğrencilerin Dede Korkut Destanı'ndaki Deli Dumrul hikâyesinde yer alan değerleri anlama becerilerine etkisini belirlemek amacıyla uygulanan ön test ve son test verileri Wilcoxon Signed Ranks Testi ile analiz edilmiştir. Betimsel istatistiklere göre öğrencilerin ön test puan ortalaması 59,1666 iken son test puan ortalaması ..... olarak bulunmuştur. Ayrıca ön testteki standart sapma değeri 27,65 iken son testte bu değer 10,48'e düşmüştür. Bu durum, sadece başarı düzeyinde değil aynı zamanda öğrenci performansları arasındaki farklılıkta da azalma olduğunu ve öğrenmenin daha homojen bir şekilde gerçekleştiğini göstermektedir. Wilcoxon analizinde pozitif sıraların 11, negatif sıranın 1 ve eşit sıranın ise 0 olması, öğrencilerin çoğunluğunun son testte ön teste kıyasla daha yüksek puan aldığını ortaya koymuştur. Elde edilen Z değeri -2,803 ve p değeri ,005 olup bu sonuç  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, SCAMPER tekniğinin öğrencilerin Deli Dumrul hikâyesindeki değerleri anlama becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir.

### **Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu, SCAMPER tekniğini yaratıcı düşünmeyi teşvik eden, dersleri daha eğlenceli ve etkili hâle getiren bir yöntem olarak değerlendirmiştir. Ö1 kodlu öğrenci, *“Bu teknikle sadece okuyup geçmedik, hikâyeyi yeniden düşündük ve kendi yorumumuzu kattık.”* ifadesiyle, yöntemin ezberci yaklaşımdan uzaklaştırdığını vurgulamıştır. Ö3 kodlu öğrenci ise, *“Deli Dumrul'un yerinde olsam ne yapardım diye düşündüm, bu da değerleri daha iyi anlamamı sağladı.”* diyerek SCAMPER'in empati ve değer analizi becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Ö6 kodlu öğrenci, *“Normalde derste çok sıkılırdım ama bu yöntemle ders çok daha keyifliydi.”* sözleriyle SCAMPER'in öğrenmeye olan motivasyonu artırıcı etkisini ifade etmiştir. Ö2 kodlu öğrenci ise *“Uygulama sırasında hikâyeyi farklı biçimlerde yazmak çok eğlenceliydi, kendimi yazar gibi hissettim.”* diyerek öğrencilerin aktif katılımını ve yaratıcılığını destekleyen yönünü öne çıkarmıştır. Ö7 kodlu öğrenci, *“Grup arkadaşlarımızla fikir üretmek çok güzeldi, herkesin fikrini dinleyip birleştirdik.”* sözleriyle iş birliği ve iletişim becerilerinin geliştiğine dikkat çekmiştir. Ö11 kodlu öğrenci de, *“Hikâyedeki fedakârlık gibi değerleri daha önce fark etmemiştim, şimdi çok daha iyi anlıyorum.”* diyerek SCAMPER'in değer farkındalığını artırdığına yönelik görüş bildirmiştir. Buna karşın bazı öğrenciler tekniğe ilişkin olumsuz değerlendirmelerde de bulunmuştur. Ö5 kodlu öğrenci, *“Etkinlikler bazen çok uzun sürdü ve ne yapmam gerektiğini tam anlayamadım.”* diyerek yöntemin zaman zaman karmaşık gelebileceğini dile getirmiştir. Ö9 kodlu öğrenci ise *“Grup çalışmasında herkes eşit katılmıyor, bazıları sadece izliyor.”* ifadesiyle uygulama sürecinde katılımda adaletsizlik yaşanabileceğini belirtmiştir.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, SCAMPER tekniğinin, öğrencilerin Dede Korkut Hikâyeleri'ndeki millî ve ahlaki değerleri anlama sürecine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, SCAMPER tekniğinin öğrencilere sadece metinleri daha derinlemesine analiz etme fırsatı sunmakla kalmayıp aynı zamanda yaratıcı düşünme ve eleştirel bakış açıları geliştirme açısından da önemli bir katkı sağladığını göstermektedir. Öğrenciler, teknik sayesinde Dede Korkut Hikâyeleri'nde yer alan değerleri farklı açılardan ele almış ve sosyal ve kültürel bağlamda bu değerlerin güncel hayattaki yeriyile ilişkili tartışmalar geliştirmişlerdir. Bu durum, değerler eğitimine yeni bir bakış açısı kazandırmakta ve öğrencilerin günümüz toplumunda bu değerlere dair farkındalıklarını artırmaktadır.

Ön test ve son test sonuçları arasındaki anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Wilcoxon sıralı işaret testi sonucuna göre SCAMPER tekniğiyle yapılan etkinliklerin öğrencilerin değerleri anlama becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme sağladığını ortaya koymuştur ( $p < ,005$  / Pozitif sıra 11, Negatif sıra 1). Öğrencilerin metinlere ve hikâyelerdeki değer temalarına dair kavrayış seviyeleri, SCAMPER tekniği ile yapılan eğitim sürecinde belirgin bir şekilde artmıştır. Ayrıca öğrencilerin teknik hakkındaki görüşleri, SCAMPER uygulamalarının onların yaratıcı düşünme ve öğrenmeye dair ilgilerini artırdığını ve sürecin genel olarak olumlu bir deneyim sunduğunu göstermektedir.

Elde edilen bu sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- SCAMPER tekniği, farklı eğitim seviyelerinde ve çeşitli derslerde daha yaygın bir şekilde kullanılabilir.
- Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için SCAMPER tekniği gibi yenilikçi yöntemlerin öğretim süreçlerine dâhil edilmesi, öğrencilerin metinlere daha derinlemesine yaklaşmalarını sağlayabilir.
- Öğretmenlerin SCAMPER tekniği ve yaratıcı düşünme üzerine eğitim alması gerektiği ve bu sayede ilgili tekniğin sınıflarında daha etkili bir şekilde kullanılabileceği düşünülmektedir.
- Geleneksel değerler eğitimi yöntemlerinin ötesine geçilerek yaratıcı ve etkileşimli eğitim tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin değerleri daha anlamlı bir şekilde içselleştirmelerine yardımcı olabilir.
- SCAMPER tekniğinin farklı metinler ve içerikler üzerinde uygulanması, bu tekniğin farklı bağlamlardaki etkinliğini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.
- SCAMPER tekniğinin öğrenciler arasında iş birliği ve grup çalışması ortamlarında uygulanması, öğrencilerin hem sosyal becerilerini hem de yaratıcı düşünme kapasitelerini eş zamanlı geliştirebilir.

- SCAMPER uygulamalarının dijital araçlarla desteklenmesi (örneğin, çevrim içi beyin fırtınası platformları, dijital zihin haritaları), tekniğin daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşmasını ve teknoloji entegrasyonunu sağlayabilir.
- Farklı yaş grupları için SCAMPER uyarlamaları geliştirilmesi, özellikle ilkökul ve ortaokul seviyesinde öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun etkinliklerin tasarlanması sürecine katkı sunabilir.
- SCAMPER temelli etkinliklerin ölçme ve değerlendirme boyutunun da geliştirilmesi, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve değer eğitimi kazanımlarının daha somut bir şekilde takip edilmesine imkân tanıyabilir.
- Velilerin de sürece dâhil edilerek SCAMPER uygulamalarının evde desteklenmesi, öğrencilerin okul dışı ortamlarda da yaratıcı düşünme alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilir.

### KAYNAKÇA

- Alzayat, N. M. (2014). The development of creative thinking in preschool teachers: The effects of SCAMPER program. *Psycho-Educational Research Reviews*, 3(2), 84–90.
- Aydın, İ., & Çilci, N. (2020). SCAMPER (yönlendirilmiş beyin fırtınası) tekniğinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazıları üzerindeki etkisi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 223–261.
- Bozdemir, E., & Önal, H. (2024). SCAMPER tekniği ile değerlendirilen çizgi filmlerin 60–72 ay çocukların yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 25–37.
- Büyükboyacı, Ş., & Demir Zeynel, B. (2024). Dede Korkut kitabının mukaddime bölümündeki değerlerle günümüzdeki MEB değerler eğitimi kitabındaki değerlerin karşılaştırılması ve Dede Korkut'un kişiliği. *Ulakbilge*, 92(2), 112–125.
- Ergin, M. (2003). *Dede Korkut kitabı*. Boğaziçi Yayınları.
- Eyüboğlu, D. C. (2019). *Korkut*. Cinius Yayınları.
- Eyüboğlu, D. C. (2021). Dede Korkut'taki Karacuk Çoban. *Oğuz-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 134–179.
- Karaşah, Z. (2006). *Dede Korkut hikâyelerinde sıfat fiiller ve zarf fiiller* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Eds., Çev. Ed., 3. Baskıdan Çeviri). Pegem Akademi.
- Yalçın, S. K., & Şengül, M. (2004). Dede Korkut hikâyelerinin çocuk eğitimi açısından öne sürdüğü değerler ve ortaya çıkarmak istediği tip üzerine bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(12), 209–223.

## ANADOLU MASALLARI, KÜLTÜR VE KİMLİK: ZİHİN HARİTALARIYLA KÜLTÜREL DEĞERLERİN KAZANDIRILMASI

**Dr. Halilibrahim KABADAYI**

**Konya/Karatay Bilim ve Sanat Merkezi**

**hikabadayi03@hotmail.com**



**Dr. Canan ŞENTÜRK BARIŞIK**

**Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

**canansenturkbarisik@gmail.com**

### ÖZET

Küreselleşme ile birlikte kültürel kimliklerin korunması ve aktarımı giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Yurt dışında yaşayan Türk çocukları, yaşadıkları ülkelerin kültürel ortamlarında büyüdükleri için ana dilleri ve kültürel kimlikleri konusunda çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Masallar, çocuklar için kültürel mirasın aktarımında önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum, özellikle yurt dışında yaşayan Türk çocukları için dil ve kimlik bağlarını korumanın güçlü bir aracı olabilmektedir. Ancak masallarımızın bu çocuklara da yeterince ulaştırılmadığını gösteren araştırmalar mevcuttur. Oysaki masallar sadece Türkçeyi öğretmekle kalmamakta aynı zamanda çocukların ana vatanlarına, köklerine ve kültürel değerlerine dair bilinç geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır. Bu nedenle masalların yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının eğitim süreçlerine dâhil edilmesi, dil seviyelerine uygun şekilde uyarlanması büyük bir gerekliliktir. Araştırmanın temel amacı; yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Anadolu masallarını ve bu masallar aracılığıyla ana yurttan uzak da olsalar Türk kültürünün temel değerlerini aktarmaktır. Bu süreci zihin haritaları tekniğiyle daha etkili/eğlenceli hâle getirerek çocukların özündeki millî kültür farkındalıklarını artırarak millî kimliklerine yönelik aidiyet duygusunu güçlendirmek hedeflenmiştir. Çalışma grubuna ihtiyaç analizi çerçevesinde uyguladığımız anket sonuçları, öğrencilerin konuyla ilgili kültürel bilgilerinin eksik olduğunu göstermiştir. Araştırmada durum çalışması desenlerinden “iç içe geçmiş tek durum deseni” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan tek durum, masal öğretimi ile Türk kültürünün ve değerlerinin öğretimidir. Bu araştırmanın ihtiyaç analizi sürecinden itibaren çalışma grubunu, Hollanda ve ABD’de yaşayan 7-8 yaş grubu Türk çocukları arasından amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilenler oluşturmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda, Anadolu masallarının kültürel aktarımda önemli bir rol oynadığı ancak yeterince tanıtılmadığı görülmüştür. Batı kökenli masalların daha fazla bilinmesi, Anadolu

masallarının yeterince ön planda olmadığını, korunması için daha fazla çaba harcanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik eğitim programlarında kültürel unsurların yer almasına rağmen yetersiz bulunması, bu eksikliğin giderilmesi için yenilikçi çalışmaların gerekliliğinin önemini göstermektedir. Bu noktada zihin haritalarının kullanımı; masalların içerdiği kültürel öğelerin daha iyi kavranmasına, akılda kalıcılığın artmasına katkı sağlayacak etkili bir öğrenme aracı olarak öne çıkmıştır. Masalların gelecek kuşaklara aktarılması, kültürel kimliğin korunması, öğretim süreçlerinde zihin haritalama gibi yenilikçi tekniklerin kullanılması, bu değerli mirasın yaşatılmasında önemli görülmektedir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik Anadolu masallarını içeren Türkçe dil eğitim materyalleri hazırlanarak kimlik bilinci güçlendirilmeli, ana dilleriyle bağları korunmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Anadolu masalları, zihin haritaları, yurt dışında yaşayan Türk çocukları, millî kimlik

## GİRİŞ

Masallar, yalnızca eğlenceli anlatılar olmanın ötesinde toplumların tarih boyunca taşıdıkları değerleri, gelenekleri ve kültürel unsurları barındıran önemli sözlü edebiyat ürünleridir. Yaşadığımız coğrafyaya özgü, kültürel mirasımızın önemli bir parçası olan Anadolu masalları, kahramanlık ve bilgelik temalarını içermenin yanı sıra Türk kültürü aktarımı açısından da zengin bir içeriğe sahiptir. Anadolu masallarının kültürel aktarım açısından taşıdığı önem, yurt dışında yaşayan Türk çocukları bağlamında daha da belirginleşmektedir. Nitekim yetişkin bireylerin ve onlara çevrim içi olarak “Türkçe ve Türk Kültürü” dersleri yürüten öğretmenlerin gözlemleri doğrultusunda bu çocukların Anadolu masallarını büyük ölçüde tanımadıkları ve zamanla kültürel bazı öğeleri unutma eğilimi gösterdikleri anlaşılmaktadır. Belirtilen tespitlerden hareketle başlanan bu araştırmada, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına kültürel mirasın aktarımını kolaylaştıracak bir yöntem geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, öğrenmeyi görselleştirerek zihinsel bağlantıları güçlendirdiği bilinen “zihin haritası” tekniği tercih edilmiştir. Bu teknik aracılığıyla masalların içeriğinde yer alan karakterlerin, olayların ve kültürel öğelerin daha kalıcı ve anlaşılır biçimde öğrenilmesi hedeflenmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan çalışmalar, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının hem ana dillerini hem de kültürel kimliklerini koruma süreçlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Anadolu masallarının ulusal sınırları aşarak daha geniş kitlelere ulaşması ve bu yolla kültürel sürekliliğin sağlanması, çalışmanın temel hedeflerinden biri olarak belirlenmiştir.

Halk edebiyatının en dikkat çekici ürünlerinden biri olan masal; nesirle anlatılan, dini inançlardan bağımsız, tamamen hayal ürünü, gerçeğe ilgisi olmayan ve anlattıklarını kabul

ettirme amacı taşımayan kısa hikâyelerdir (Boratav, 1969). Kahramanları arasında hayvanlar ve tabiatüstü varlıkların bulunduğu, olayların masal dünyasında gerçekleştiği, hayal ürünü olmasına rağmen dinleyicilerini inandırabilen bir sözlü anlatım türüdür (Sakaoğlu, 1999).

Gedik (2020) kuşaklar arasında kültürel aktarımın masallar aracılığıyla gerçekleştirildiğini vurguladığı araştırmasında hem dilsel hem de kültürel gelişim açısından masalların oldukça önemli olduğunu örneklerle ortaya koymuştur. Kaplan ve Doğru (2020) masallarımızın yabancılara ve yurt dışında yaşayan Türklere aktarımının yeterli düzeyde olmadığını belirttikleri araştırmalarında Anadolu'da çok bilinen masallardan biri olan "Ağlayan Narla Gülen Ayva" masalını yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B1 seviyesine uyarlamışlardır. Böylece Türkçe öğretimi ve masallar sayesinde kültür aktarımının etkin yürütülebildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Masallar, çocuklar için kültürel mirasın aktarımında böylesine önemli bir rol oynarken özellikle yurt dışında yaşayan Türk çocukları için dil ve kimlik bağlarını korumanın güçlü bir aracı olabilir. Ancak masallarımızın bu çocuklara da yeterince ulaştırılmadığını gösteren araştırmalar (Arabacı vd., 2024; Şimşek, 2017) mevcuttur. Oysaki masallar sadece Türkçeyi öğretmekle kalmaz aynı zamanda çocukların ana vatanlarına, köklerine ve kültürel değerlerine dair bilinç geliştirmelerine de katkı sağlar. Bu nedenle masalların yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının eğitim süreçlerine dâhil edilmesi, dil seviyelerine uygun şekilde uyarlanması ve farklı kültürel bağlamlarda etkin kullanılması büyük bir gerekliliktir. "Ağlayan Narla Gülen Ayva" masalının B1 seviyesine uyarlanması gibi çalışmalar, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının hem ana dillerini geliştirmelerine hem de kendi kültürel kimliklerini koruyarak büyümelerine katkı sağlayacak önemli adımlardır.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmamızın temel amacı; yurt dışında (Hollanda ve ABD'de) yaşayan Türk çocuklarına Anadolu masallarını ve bu masallar aracılığıyla ana yurttan uzak da olsalar Türk kültürünün temel değerlerini aktarmaktır. Bu süreci zihin haritaları tekniğiyle daha etkili hâle getirerek çocukların özündeki millî kültür farkındalıklarını artırarak Türk kimliklerine yönelik aidiyet duygusunu güçlendirmek hedeflenmiştir.

### **Araştırmanın Önemi**

Çalışma grubuna ihtiyaç analizi çerçevesinde uygulanan anket sonuçları, öğrencilerin konuyla ilgili kültürel bilgilerinin eksik olduğunu göstermiştir. Bu anlamda benzer bir çalışmaya rastlanmaması çalışmamızın/araştırmamızın önemli olduğunun da bir göstergesi kabul edilmiştir. Küreselleşme ile birlikte kültürel kimliklerin korunması ve aktarımı giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Yurt dışında yaşayan Türk çocukları, yaşadıkları ülkelerin

kültürel ortamlarında büyüdükleri için ana dilleri ve kültürel kimlikleri konusunda çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bu bağlamda Türk kültürünün temel değerlerinin etkin bir şekilde aktarılması, çocukların kültürel aidiyetlerini güçlendirmek ve kültürel kimliklerini korumak açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Anadolu masalları, nesiller boyu aktarılan zengin anlatılar olup Türk kültürünün temel değerlerini, toplumsal normlarını ve ahlaki öğretilerini barındırmaktadır. Bu masallar, çocukların hayal gücünü geliştirirken aynı zamanda kültürel bağlarını güçlendirmelerine de katkı sağlamaktadır. Ancak bu değerlerin etkili bir şekilde aktarılması için geleneksel yöntemlerin ötesine geçerek çağdaş ve yenilikçi yaklaşımların kullanılması gerekmektedir. Bu araştırma, zihin haritalama tekniğini kullanarak Anadolu masallarının kültürel aktarım sürecindeki etkisini incelemektedir. Zihin haritaları, bilgilerin görsel olarak organize edilmesini sağlayarak çocukların öğrenme sürecini kolaylaştıran bir tekniktir. Özellikle kültürel unsurların kavramsal ilişkiler içinde sunulması, çocukların Türk kültürüyle bağlarını daha güçlü bir şekilde kurmalarına olanak tanıyacaktır. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda “İlköğretim seviyesindeki öğrencilerde Anadolu masalları kültürü ne düzeydedir?” ve “Zihin haritaları tekniği, yurt dışındaki Türk çocuklarına Anadolu masallarını ve Türk kültürünü öğretmekte ne derece etkili bir araçtır?” sorularına cevap aranmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel bir araştırma yaklaşımına dayanmaktadır ve “durum çalışması” modeline göre yapılandırılmıştır. Durum çalışması belirli bir olayı, olguyu veya durumu sınırlı bir sistem içinde detaylı şekilde incelemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada durum çalışması desenlerinden “iç içe geçmiş tek durum deseni” kullanılmıştır. Söz konusu durum, masal öğretimi yoluyla Türk kültürü ve temel değerlerinin yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına aktarımıdır. Bu desenin tercih edilme gerekçesi, hem öğrencilerin dil ve kültür edinim süreçlerini bir bütün olarak incelemek hem de bu süreçlerin zihin haritaları gibi görselleştirici bir teknikle nasıl desteklendiğini ayrıntılı biçimde analiz etmektir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Hollanda ve ABD’de yaşayan ve yaş aralıkları 7-8 olan Türk çocukları oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak “amaçlı örneklem” kullanılmıştır. Bu yöntem, belirli niteliklere sahip bireylerin seçilmesini amaçlayan bir yöntemdir (Patton, 2002). Öğrencilerin Türk kültürüne olan uzaklıkları, çevrim içi öğrenme ortamlarına erişimleri ve yaş grupları seçim ölçütü olarak değerlendirilmiştir. Çalışma grubunda toplam 12 öğrenci yer almaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anketin geliştirilme sürecinde alan uzmanlarından (n=3) görüş alınmış, kapsam geçerliği için uzman görüşleri doğrultusunda sorular düzenlenmiştir. Alan uzmanlarından bir tanesi Türkçe eğitimi alanında doktora derecesine sahip bir Türkçe öğretmeni, bir diğeri özel yetenekliler eğitimi alanında doktora derecesine sahip bir sınıf öğretmeni ile eğitim programları ve öğretim alanında doktora derecesine sahip bir Türkçe öğretmenidir. Anketin ilk bölümünde demografik bilgilere, ikinci bölümünde ise masal algısına ve öğrencilerin kültürel öğeler hakkındaki farkındalıklarına yönelik sorulara yer verilmiştir. Anket sorularının anlaşılabilirliği için pilot çalışma uygulanmış, elde edilen dönütlerle düzenlemeler yapılarak nihai hâli verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Anket verileri nicel analiz teknikleriyle incelenmiştir. Sorulara verilen yanıtlar, frekans ve yüzde dağılımları şeklinde tablolştırılmış ve grafiklerle desteklenmiştir. Zihin haritaları ise betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Haritalarda çocukların hangi kültürel öğeleri vurguladıkları tematik olarak kodlanmış, sık tekrarlanan motifler/unsurlar belirlenmiş ve bunlar ilgili bulgular bölümünde sunulmuştur.

### **Araştırma İzni/Etik Kurul İzni**

Araştırmanın etik uygunluğu için Necmettin Erbakan Üniversitesinden 07.03.2025 tarih ve 2025/137 numaralı karar sayısıyla Etik Kurul onayı alınmış, ayrıca çocukların velilerinden yazılı izin belgeleri temin edilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilere araştırmanın amaçları ve gizlilik esasları hakkında bilgi verilmiş, veri toplama sürecinde etik ilkelere özenle uyulmuştur.

### **Araştırmanın Detaylı Süreci**

Araştırmanın uygulama süreci beş temel aşamada yapılandırılmıştır. İlk olarak çalışma grubunda yer alan yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının yaş gruplarına ve dil gelişim düzeylerine uygun Anadolu masallarının belirlenmesine yönelik bir seçim süreci yürütülmüştür. Bu kapsamda kültürel içerik ve pedagojik uygunluk açısından değerlendirilen masallar arasından "Nardaniye Hanım, Altın Balta ve Tuz Masalı" seçilmiştir. Bu masalların seçiminde çocukların hem geleneksel kültürel değerlere erişimi hem de anlatı yapısına ilişkin farkındalıklarının gelişimi hedeflenmiştir.

İkinci aşamada, uygulamanın merkezinde yer alan zihin haritalama yönteminden çalışma grubunun etkili bir biçimde yararlanabilmesi amacıyla eğitim süreci planlanmıştır. Hollanda ve ABD'de yaşayan Türk çocuklarına yönelik bu eğitim, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı

Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından görevlendirilen ve çevrim içi olarak EBA platformu üzerinden haftalık dört ders saati Türkçe ve Türk kültürü dersi veren araştırmacı öğretmenler tarafından yürütülmüştür. Eğitim sürecinde çocuklara hem zihin haritalarının temel yapısı hem de masal içeriklerinin bu yapılarla nasıl ilişkilendirileceği uygulamalı olarak gösterilmiştir.

Üçüncü aşamada, araştırmanın veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, alan yazını ve uzman görüşleri doğrultusunda yapılandırılmış anket soruları hazırlanarak uygulama grubuna yöneltilmiştir. Anket soruları, çocukların hem masal içeriklerine dair anlama düzeylerini hem de kültürel öğelere yönelik farkındalıklarını ölçmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır.

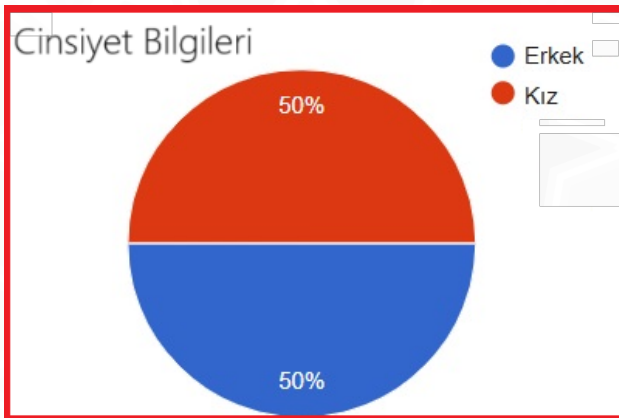
Dördüncü aşama olan uygulama sürecinde, daha önce belirlenmiş olan Anadolu masalları, araştırmacı öğretmenler tarafından zihin haritaları eşliğinde anlatılmıştır. Bu süreçte çocuklardan, masallarla ilişkilendirilen kültürel unsurları belirlemeleri ve bu unsurları zihin haritaları üzerinde ifade etmeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerin hem dinleme-anlama becerileri hem de kültürel aktarımı görsel-organize edici tekniklerle pekiştirme kapasiteleri desteklenmiştir.

Son aşamada ise elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Anket sonuçları istatistiksel yöntemlerle çözümlenmiş ve bulgular, ilgili bölümde ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Ayrıca çalışma grubundaki çocuklardan öğrendikleri masalları, ailelerinden destek alarak İngilizce dilinde kendi oluşturacakları zihin haritalarıyla yeniden yapılandırmaları istenmiştir. Bu haritaların, çocukların yaşadıkları ülkelerdeki okullarda sergilenmesi amaçlanmış ancak okul yönetimlerinden olumsuz geri dönüşler alındığı için sergileme gerçekleşmemiştir. Bu durum, kültürlerarası paylaşım açısından önemli bir fırsatın sınırlı kaldığını da ortaya koymuştur.

## **Bulgular**

### **Grafik 1**

#### *Katılımcı Cinsiyet Bilgileri*

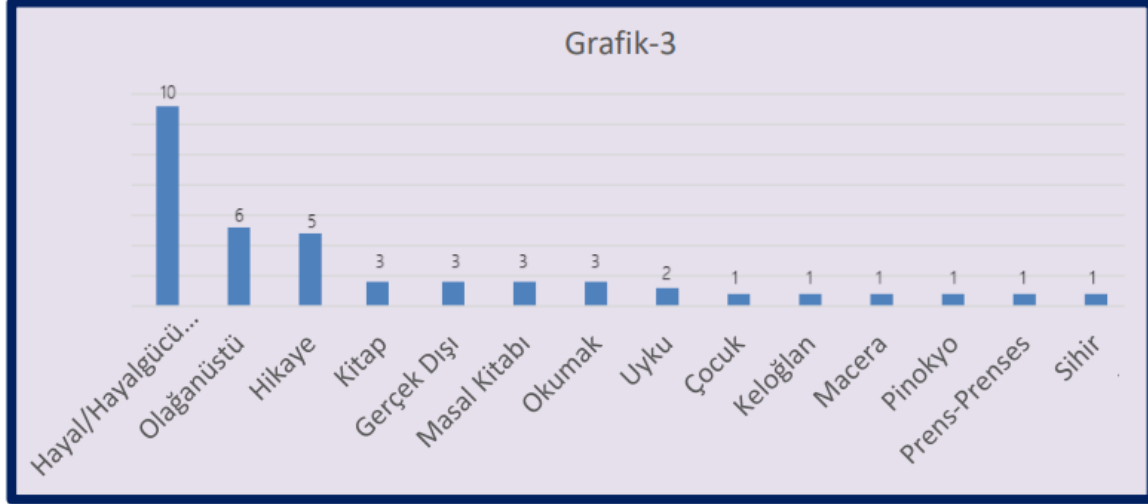




Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde çalışma grubunun %50'sinin (f=6) erkek, %50'sinin (f=6) kız olduğu görülmüştür. Bu sonuç, çalışmada cinsiyetlerin eşit oranda temsil edildiğini göstermektedir.

### Grafik 2

2- Masal deyince size çağrışım yapan ilk kelime (aklınıza ilk gelen kelime) nedir?

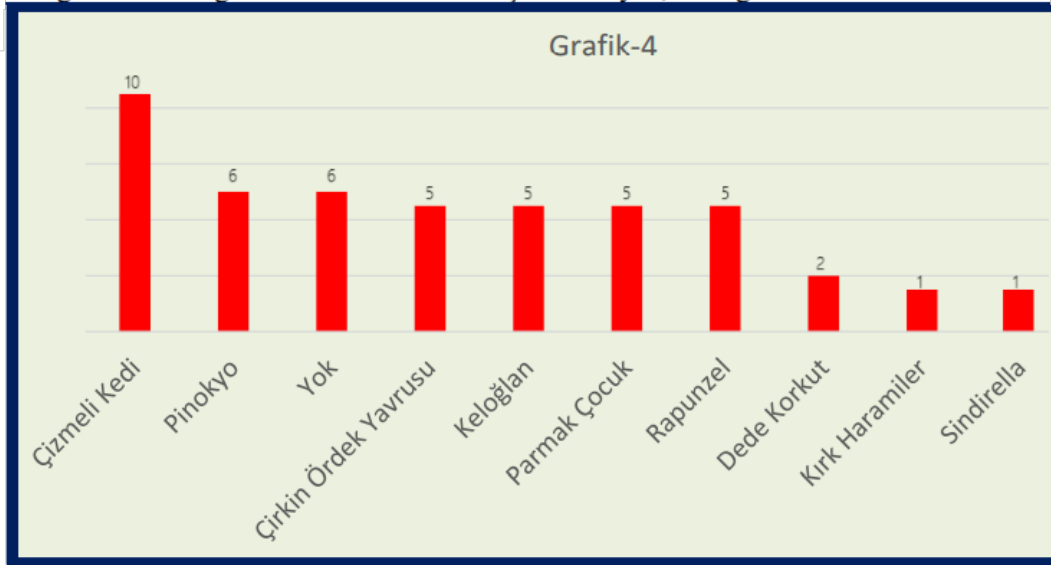


Katılımcıların "masal" kavramına ilişkin çağrışımlarının dağılımı incelendiğinde, en sık belirtilen kavramların "Hayal/Hayalgücü" (f=10), "Olağanüstü" (f=6) ve "Hikaye" (f=5) olduğu görülmüştür. Diğer öne çıkan çağrışımlar ise şu şekilde sıralanabilir: "Kitaplar" (f=3), "Gerçek Dışı" (f=3), "Masal Kitabı" (f=3), "Okumak" (f=3), "Uyku" (f=2), "Çocuk" (f=1), "Keloğlan" (f=1), "Macera" (f=1), "Pinokyo" (f=1), "Prens-Prenses" (f=1) ve "Sihir" (f=1).

### Grafik 3

Üçüncü Soruya Yönelik Bulgular

3-Okuduğunuz/dinlediğiniz masallardan sizi en çok etkileyen, sevdiğiniz bir masalın adını yazınız?

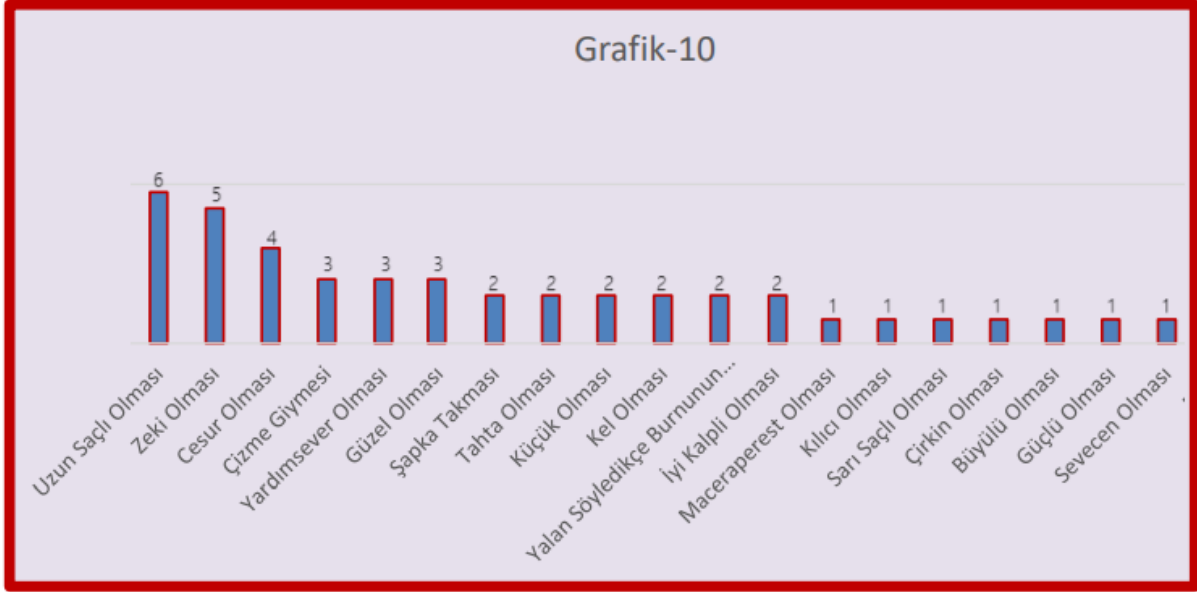


Katılımcıların okudukları/dinledikleri masallar arasından en çok etkilendikleri ve sevdikleri masalların dağılımı incelenmiştir. Veriler, belirli masalların katılımcılar üzerinde daha fazla etki bıraktığını göstermektedir. Çizmeli Kedi (f=10), Pinokyo (f=6), Çirkin Ördek Yavrusu (f=5), Keloğlan (f=5), Parmak Çocuk (f=5), Rapunzel (f=5), Dede Korkut (f=2), Kırk Haramiler (f=1), Sindirella (f=1).

#### Grafik 4

Dördüncü Soruya Yönelik Bulgular

9- En sevdiğiniz **masal karakterinin en belirgin özellikleri nelerdir?**



Grafik incelendiğinde katılımcıların en çok vurguladığı *karakter özelliklerinin* başında "İyi Kalpli Olması", "Zeki Olması" ve "Cesur Olması" gibi niteliklerin geldiği görülmektedir. Bu bulgular, masal karakterlerinde ahlaki ve zihinsel özelliklerin fiziksel özelliklere göre daha ön planda tutulduğunu göstermektedir.

*Fiziksel özellikler* arasında ise "Uzun Saçlı Olması" ve "Güzel Olması" gibi niteliklerin öne çıktığı, bunun yanında "Kel Olması" gibi sıra dışı özelliklerin de belirtildiği görülmektedir. "Çizmeli Olması" ve "Kılıcı Olması" gibi spesifik aksesuarların da karakterlerin ayırt edici özellikleri olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

### Grafik 5.

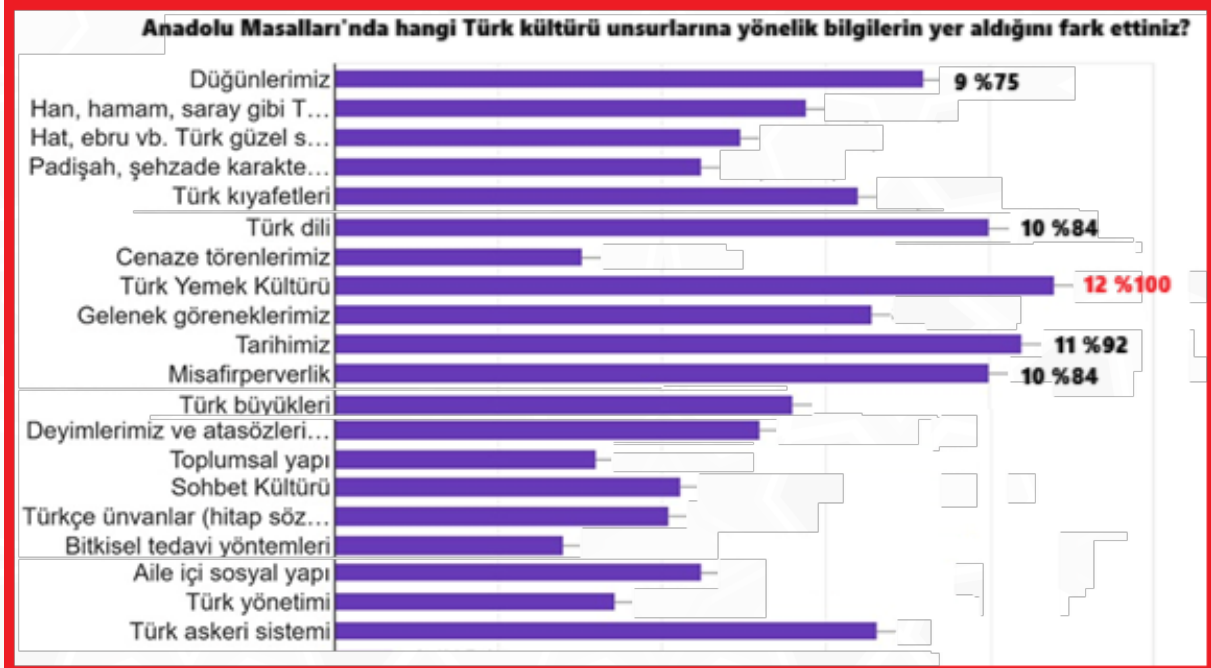
#### Beşinci Soruya Yönelik Bulgular



Grafik 5'e göre, Nardaniye Hanım karakterinin katılımcılar tarafından daha çok sevilen (f=9) bir masal olduğunu görülmektedir. Bu masalı "Altın Balta" (f=6) ve Tuz Masalı (f=5) takip etmektedir.

### Grafik 6

#### Altıncı Soruya Yönelik Bulgular



Grafik 6'ya göre "Türk yemek kültürü"ne özgü unsurları en fazla %100 oranıyla (f=12) fark ettikleri, bunu; %92 oranıyla (f=11) "tarihimiz", %84'le aynı oranda "Türk dili" ve "misafirperverlik" (f=10) ve %75 oranıyla (f=9) "düğünlerimiz" takip etmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci sorusu olan "İlköğretim seviyesindeki öğrencilerde Anadolu masalları kültürü ne düzeydedir?" sorusu doğrultusunda, elde edilen veriler öğrencilerin Anadolu masallarına dair bilgi düzeylerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Katılımcıların "masal" kavramına ilişkin çağrışımları genellikle evrensel veya Batı kökenli masallara yönelik olmuştur. Bu bulgu, Yılmaz vd.nin (2024) Anadolu masallarının kuşaklar arası tanınırlığının azaldığına dair bulgularını desteklemektedir. Ancak uygulama süreci sonunda yerel masallara yönelik ilginin arttığı ve karakter olarak Nardaniye Hanım gibi figürlerin öne çıktığı görülmüştür. Bu durum, çocukların yerel kültürel unsurlarla karşılaşmalarının, onlara dair ilgilerini artırabileceğini ve kültürel kimlik gelişimini destekleyebileceğini göstermektedir.

İkinci araştırma sorusu olan "Zihin haritaları tekniği, yurt dışındaki Türk çocuklarına Anadolu masallarını ve Türk kültürünü öğretmekte ne derece etkili bir araçtır?" sorusu kapsamında, zihin haritalarının etkili bir kültürel aktarım aracı olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin oluşturduğu haritalarda "Türk yemek kültürü", "misafirperverlik" ve "düğünler" gibi öğelere yer vermeleri, somut ve soyut kültürel unsurların bir arada kavrandığını göstermektedir. Bu bulgu, Gardner'ın çoklu zekâ kuramı bağlamında görsel-uzamsal zekâyâ hitap eden öğrenme ortamlarının kültürel içerikleri daha kalıcı hâle getirdiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda zihin haritalama yöntemi sayesinde öğrenciler, sadece bilgiyi hatırlamakla kalmamış aynı zamanda onu yapılandırmış ve kendi bağlamlarında yeniden üretmişlerdir. Zihin haritalarının masal öğretiminde çocukların aktif katılımını teşvik etmesi ve görsel-organize edici yapısıyla bilgiyi kategorik olarak sunması, kültürel öğrenmeyi destekleyen bir yapıya işaret etmektedir. Bu bağlamda araştırma hem kültürel içerik öğretimi hem de görsel öğrenme tekniklerinin entegrasyonu açısından özgün katkılar sunmaktadır.

Araştırma sürecinde elde edilen tüm bu verilerin ve oluşturulan zihin haritalarının alan yazınından ilgili çalışmalarla da desteklendiği görülmektedir. Şöyle ki; Yılmaz vd. (2024) araştırmalarında Anadolu masallarının mevcut kuşaklar arasında bilinme oranının bir kuşak öncesine göre azaldığını, diğer kültürlerle ait masalların ise daha yüksek bir bilinme oranına sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı araştırmada kültürün önemli aktarım araçlarından biri olan Anadolu masalları hususunda farkındalık yaratma ve masalları gelecek kuşaklara aktarma noktasında yenilikçi çalışmaların ve uygulamaların yapılması gerektiği de belirtilmiştir. Gürbüz Us ve Ercan Güven (2022) yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarını inceledikleri araştırmalarında, içerikte Türk destanlarının, efsanelerinin, halk hikâyelerinin ve masalların vb. kültürel unsurların bulunduğunu ancak yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Kullanılan yöntem ve tekniklerin ışığında, çalışma grubuna yöneltilen anketten, oluşturulan zihin haritalarından ve alan yazınının incelenmesinden elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Bu çalışma, öğrencilerin masal algıları, tercihleri ve kültürel unsurlara ilişkin farkındalıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımının dengeli olması (%50 erkek, %50 kız; f=6), bulguların cinsiyet temsiliyeti açısından dengeli olduğunu göstermektedir. Bu durum, masal algısına ilişkin elde edilen verilerin cinsiyetler arasında karşılaştırılabilir olmasını sağlamıştır.

Katılımcıların “masal” denince en çok “Hayal/Hayal gücü” (f=10), “Olağanüstü” (f=6) ve “Hikâye”(f=5) kavramlarını çağrıştırmaları, masalların bireylerde yaratıcılık ve fantastik öğelerle özdeşleştirildiğini göstermektedir. Bu bulgu, masalların çocuk gelişiminde hayal gücünü destekleyici rolüne ilişkin alan yazınıyla (Smith, 2018; Öztürk, 2020) örtüşmektedir. Sevilen masal karakterlerine ilişkin bulgular, evrensel masalların (Çizmeli Kedi f=10, Pinokyo f=6) yanı sıra kültürel karakterlerin (Keloğlan f=5, Nardaniye Hanım f=9) de önemli yer tuttuğunu ortaya koymuştur. Özellikle Nardaniye Hanım’ın öne çıkması, yerel masal karakterlerinin korunması gerekliliğini vurgulamaktadır. Karakter özelliklerinde “iyi kalpli olması”, “zeki olması” ve “cesur olması” gibi ahlaki ve bilişsel niteliklerin ön planda olması, masalların değer aktarımındaki işlevini desteklemektedir (Bettelheim, 1976). Fiziksel özelliklerin daha az vurgulanması ise masalların evrensel mesajlarının fiziksel görünümünden bağımsız olduğunu düşündürmektedir. Anadolu masallarında en çok fark edilen unsurun “Türk yemek kültürü” (f=12) olması, somut kültürel mirasın masalarda etkili biçimde işlendiğini göstermektedir. Bunu “tarih” (f=11), “Türk dili” (f=10) ve “misafirperverlik” (f=10) gibi soyut değerlerin takip etmesi, masalların kültürel kimlik aktarımındaki çok boyutlu rolünü ortaya koymaktadır.

Bu araştırma masalların hem evrensel hem de kültürel boyutlarıyla öğrencilerin zihinsel ve ahlaki gelişiminde önemli bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle yerel masal karakterlerinin ve kültürel unsurların korunması, kültürel sürekliliğin sağlanması açısından kritik görülmektedir. İlk araştırma sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular, ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin Anadolu masaları kültürüne ilişkin farkındalıklarının sınırlı olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin daha çok Batı kökenli masaları tanımaları, yerel kültürel değerlerin yeterince tanıtılmadığını ortaya koymaktadır. Ancak uygulama sonrasında Anadolu masalarına ilişkin olumlu algı geliştiği gözlemlenmiştir.

İkinci araştırma sorusuna yanıt olarak zihin haritaları tekniğinin öğrencilerin hem masal içeriğini hem de kültürel unsurları daha iyi kavramalarında etkili bir araç olduğu belirlenmiştir. Haritalarda en çok yer verilen kültürel öğeler, çocukların somut kültürel

mirasa dair farkındalıklarının geliştiğini göstermektedir. Zihin haritaları, çocukların hem görsel öğrenme kapasitelerini desteklemiş hem de öğrenilen içerikleri yapılandırarak kalıcı hâle getirmelerine katkı sağlamıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda Anadolu masallarının kültürel aktarımda önemli bir rol oynadığı ancak yeterince tanıtılmadığı görülmüştür. Katılımcıların masalların eğitici ve öğretici özelliklerini vurgulaması, onların her yaşa hitap eden değerler sunduğunu göstermektedir. Ancak Batı kökenli masalların daha fazla bilinmesi, Anadolu masallarının yeterince ön planda olmadığını ve korunması için daha fazla çaba harcanması gerektiğini de ortaya koymaktadır. Ayrıca yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik eğitim programlarında kültürel unsurların yer almasına rağmen yetersiz bulunması, bu eksikliğin giderilmesi için yenilikçi çalışmaların önemini göstermektedir. Bu noktada zihin haritalarının kullanımı, masalların içerdiği kültürel öğelerin daha iyi kavranmasına ve akılda kalıcılığın artmasına katkı sağlayacak etkili bir öğrenme aracı olarak öne çıkmaktadır. Sonuç olarak masalların gelecek kuşaklara aktarılması, kültürel kimliğin korunması ve öğretim süreçlerinde zihin haritalama gibi yenilikçi tekniklerin kullanılması, bu değerli mirasın yaşatılmasında önemli görülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma zihin haritalarının, Anadolu masalları aracılığıyla kültürel aktarımı destekleyen etkili bir araç olduğunu göstermiştir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının kültürel kimliklerinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla geleneksel anlatı unsurlarının görsel tekniklerle desteklenerek eğitim süreçlerine entegre edilmesi önem arz etmektedir.

### **Öneriler**

Araştırmanın sınırlılıkları arasında örneklem büyüklüğünün küçük olması ve çalışmanın çevrim içi ortamda yürütülmesi sayılabilir. Gelecekteki çalışmalarda öğrenci ve öğretmen görüşmelerine yer verilerek sürecin daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu önerinin yanı sıra

Yalnızca Türkçe derslerinde değil, sosyal bilgiler ve diğer kültür derslerinde de Anadolu masallarına değinilmeli, öğrencilerin bu masallarla erken yaşta tanışmaları sağlanmalıdır.

Masalların içerdiği karakterler, olay örgüsü ve kültürel değerler, zihin haritaları ile görselleştirilerek öğrencilerin konuyu daha iyi kavraması ve akılda tutması sağlanmalıdır.

Anadolu masallarının çağdaşlaştırılarak dijital platformlarda, animasyonlar, e-kitaplar ve sesli masallar şeklinde sunulması, çocukların ilgisini çekerek daha geniş kitlelere ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik, masalları içeren Türkçe dil eğitim materyalleri ve kültürel etkinlikler hazırlanarak kimlik bilinci güçlendirilmeli ve ana dilleri ile bağları korunmalıdır.

Anadolu masalları ile Batı kökenli popüler masalları karşılaŐtıran etkinlikler ve projeler düzenlenerek öğrencilerin kendi kültürel miraslarını daha bilinçli şekilde öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Masalların kültürel aktarımda önemli bir rol oynadığı konusunda ebeveynler bilgilendirilmeli, masalların çocukların dil gelişimi ve kültürel kimliklerini güçlendirmedeki rolü anlatılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Arabacı, M., Çiftçi Aktürk, K., Türkmen Çınar, S. & Aydoğan, Y. (2024). Çocukların gözünden Anadolu masalları. *Folklor Akademi Dergisi*, 7(3), 1140-1168.
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. Knopf.
- Boratav, P. N. (1969). *Az gittik uz gittik*. Bilgi Yayınevi.
- Gedik, S. (2020). Masalların eğitimsel işlevleri. *Journal of Social Sciences And Education*, 3(1), 356-367.
- Gürbüz Us, R. & Ercan Güven, A. N. (2022). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programlarının karşılaştırılması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1561-1576.
- Kaplan, H. & Doğru, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir masal uyarlama örneği: Ağlayan narla gülen ayva masalı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(31), 30-46.
- Öztürk, M. (2020). *Masallar ve çocuk gelişimi: Kültürel bir perspektif (2. bs.)*. Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2002). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Sakaoğlu, S. (1999). *Masal Araştırmaları*, Akçağ Yayınları.
- Smith, J. A. (2018). *Fairy tales and imagination development in early childhood*. Routledge.
- Şimşek, E. (2017). Türk masallarının millî tipi: Keloğlan. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 5(11), 41-57.
- TDK (Türk Dil Kurumu) Büyük Türkçe sözlük (2005), Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. E., Uysal, A. E., & Dervişoğlu, E. (2024). Anadolu Türk masallarının farklı kuşaklar arasındaki bilinirliği/tanınırlığı üzerine bir inceleme: Başkent üniversitesi örneği. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(15), 428-442.



## ESKİ TÜRK OYUNLARIYLA İNGİLİZCE DERSİNDE MİLLÎ DEĞER ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

**Hande Emine TAYAN**

**Ankara/Polatlı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü**

**handetayan@gmail.com**



### ÖZET

Küreselleşen dünyada ülkemizi muasır medeniyetler seviyesine çıkarmanın temel yolu yabancı dil eğitimi olarak görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde en önemli faktör öğrencinin derse aktif katılımının sağlanmasıdır. Çünkü öğrenci merkezli, etkileşimli ve katılımın ön koşul olarak görüldüğü öğretim ortamları; öğrenme sürecinin kalıcılığını artırmakta ve öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmektedir. Yapılan araştırmalar bize, dil öğrenirken oluşturulan ortamın sıkıcılıktan uzak, eğlenceli olması gerektiğini göstermiştir (Maurice, 1998). Böyle yenilikçi bir ortamı sağlamanın da en etkili yolu oyundur. Oyunlar, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerine katkı sağlamakta aynı zamanda öğrenmeye karşı olan direnci azaltmaktadır. Ancak unutulmaması gereken en önemli unsurlardan bir tanesi de dil öğretimi yapılırken kültürel öğelerin de derse entegre edilmesi gerekliliğidir. Çünkü dil ile kültür birbirlerinden ayrılamaz iki olgudur. Dil, bir toplumun anlaşma vasıtası olduğu gibi aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısıdır (Özbay, 2002, s. 113). Bu bağlamda dil öğretiminin aynı zamanda bir kültür öğretimi olduğu göz ardı edilmemelidir. Turan'a göre dil, insana ait her türlü ürünün taşıyıcısıdır ve kültürün aktarılmasında dile büyük ihtiyaç vardır (Turan, 2000, s. 57). Bu bilgiler ışığında yapılan bu çalışmada eski Türk oyunlarının İngilizce derslerinde değer öğretimi sürecinde nasıl kullanılabileceği incelenmektedir. Her ay belirlenen bir değer öğretimi hedeflenmiş ve öğrencilerin bu süreçteki gelişimi gözlemlenmiştir. Çalışma kapsamında eski Türk oyunları, kültürel değerleri aktarma aracı olarak kullanılmış ve öğrencilerin İngilizce dil becerileri ile kültürel farkındalıklarının nasıl geliştiği analiz edilmiştir.

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İngilizce dersi 5. sınıf öğrencilerine 4 ay boyunca belirlenen temalar ve millî değerler bütünlüğünde Türk kültürüne ait oyunlar aracılığıyla öğretim yapılmıştır. Uygulama süresince öğrencilerin tepkileri, öğrenme süreçleri ve etkileşim düzeyleri düzenli olarak gözlemlenmiştir. Sürecin sonucunda veriler katılımcılardan görüşme yolu ile toplanarak betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Böylece hem öğretim sürecine hem de öğrenci farkındalıklarına dair kapsamlı bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** değerler eğitimi, eski Türk oyunları, İngilizce öğretimi, eylem araştırması, kültürel aktarım

## GİRİŞ

Birlikte yaşamamanın, ortak inançların, kültürün ve medeniyetin doğal bir ürünü olan dil; konuşulduğu bölgelerde ve coğrafyalarda insanları bir halıyı, kilimi oluşturan iplikler gibi birbirine bağlar (Alyılmaz, 2023, s. 1). Bu bağlamda dil yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bireylerin kimliğini şekillendiren ve toplumun kültürel mirasını gelecek nesillere aktaran bir taşıyıcıdır. Özellikle eğitim ortamlarında dilin bu çok katmanlı yapısının dikkate alınması, hem akademik başarıyı hem de kültürel farkındalığı artırmaktadır. Dil öğretiminde ise oyunlar, öğrenciler arasındaki kültürel etkileşimi artırmak üzere tasarlanmalıdır. Oyunlar, öğrencilerin hem hedef dile maruz kalma süresini artırmakta hem de dili doğal ve stressiz bir ortamda kullanmalarına olanak tanımaktadır. Bu sayede öğrenmeye olan direnç azalmaktadır.

Öğrenmenin gerçekleşeceği sınıf ortamının etkileşimli olması öğrencilerin dil gelişimini desteklemektedir (Golub, 1994; Murtiningrum, 2009). Özellikle yabancı dil öğretiminde öğrencinin sürece aktif olarak katılması, kalıcı öğrenmeyi destekleyen en önemli unsurlardan biridir. Sınıf içerisinde etkileşimi artırmanın, millî ve manevi değerleri kolaylıkla aktarmanın en temel yolu öğrencilerin öğrenme sürecine arkadaşlarıyla katılmaları, birbirlerinin deneyimlerinden faydalanmalarıdır. Bu tür etkileşimler, öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin birbirlerinden öğrendikleri, oyunla birlikte öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri bir sınıf ortamının oluşturulması dil öğretiminde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Dil öğretiminde böyle bir sınıf oluşturulmasının en kolay ve en etkili yolu da oyundur. Oyunlar aracılığı ile dil öğretimi yapılırken kültürel millî değerlerin de öğretim sürecine katılması, öğrenmeyi kalıcı hâle getirmekte ve öğrencilerde farkındalık oluşturmaktadır.

### **Problem Durumu**

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan temel sorunlardan biri, millî ve kültürel değerlere yeterince yer verilmemesidir. Bu eksiklik, öğrencilerin dille kurduğu bağı zayıflatmakta ve öğrenme süreçlerine olan ilgilerini azaltmaktadır. Ayrıca motivasyonun düşük olması ve öğrenme ortamlarının tekdüze yapıda olması, öğrencilerin dili etkin biçimde öğrenmelerini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle öğretim sürecinde kültürel öğelere yer verilmesi ve çeşitli, etkileşimli ortamlar sunulması önemlidir.

## Kuramsal Çerçeve

### Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi temelli oyun temelli etkinlikler

Howard Gardner'ın çoklu zekâ kuramı, bireylerin farklı zekâ alanlarında potansiyel taşıdığını ve bu çeşitliliğin eğitim ortamında dikkate alınması gerektiğini vurgular. Bu kuram doğrultusunda geliştirilen oyun temelli etkinlikler, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerini destekleyerek öğrenmeyi daha etkili hâle getirir. Değerler eğitimi; öğrencilerin etik, kültürel ve ahlaki değerleri içselleştirmelerini hedeflerken çoklu zekâyâ dayalı etkinliklerle bütünleştirildiğinde bu değerlerin kazandırılması daha kalıcı hâle gelir. Özellikle kişilerarası, içsel ve görsel-uzamsal zekâ alanlarını harekete geçiren kültürel içerikli oyunlar sayesinde öğrenciler; empati, sorumluluk ve saygı gibi temel değerleri deneyimleyerek öğrenir. Bu bağlamda, oyun temelli ve zekâ çeşitliliğine duyarlı etkinlikler, değer aktarımında etkili ve öğrenci merkezli bir yaklaşım sunar.

### Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile deneyim temelli eğitim

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireylerin bilgiyi pasif olarak almak yerine kendi deneyimleri yoluyla aktif olarak yapılandırmaları gerektiğini savunur. Jean Piaget ve Lev Vygotsky'nin kuramsal çalışmaları öğrenmenin sosyal etkileşim, önceki bilgi birikimi ve çevresel deneyimler aracılığıyla gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğrenci merkezli, etkileşimli ve deneyim temelli öğrenme ortamları oluşturmak bireyin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlar. Özellikle değerler eğitimi gibi soyut kavramların öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım; öğrencilerin değerleri sorgulamalarını, kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini ve içselleştirmelerini destekler.

### Oyun temelli öğrenme yaklaşımı

Oyun temelli öğrenme yaklaşımı; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleyen etkili bir pedagojik yöntem olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, özellikle erken yaş gruplarında öğrenmenin doğasıyla uyumlu olup çocukların aktif katılımını ve anlamlı öğrenmelerini teşvik eder. Piaget (1962), oyunun çocuğun zihinsel gelişiminde yapılandırıcı bir rol oynadığını belirtirken; Vygotsky (1978), oyunun sosyal etkileşim ve kültürel aktarım açısından önemini vurgulamıştır. Ayrıca oyunlar çocuğun yaratıcılığını, kendini ifade etmesini ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini destekleyen bir araç olarak değerlendirilmelidir. Oyun içinde sunulan içerikler, eğlenceli ve anlamlı bir bağlam sağladığı için öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırır ve öğrenme sürecine aktif katılım sağlar (Maurice, 1998). Bu yönüyle oyun, yapılandırmacı yaklaşımla da örtüşen dinamik bir öğrenme aracıdır. Yapılan çalışmada yukarıda bahsedilen öğrenme-öğretme yaklaşımları temel çerçeve olarak baz alınmış, araştırma bu doğrultuda gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Araştırmayı bu konuda daha önce yapılan çalışmalardan ayıran özelliği, eski Türk oyunlarının İngilizce derslerinde değerler eğitimi amacıyla sistematik ve tematik şekilde kullanılmasıdır.

Bu çalışmanın temel amacı, eski Türk çocuk oyunlarının İngilizce derslerinde öğretim aracı olarak kullanılması yoluyla öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine aktif katılım düzeylerini artırmak ve aynı zamanda değerler eğitimi kapsamında kültürel mirasa ve birikime dair farkındalıklarını geliştirerek hem dilsel hem de kültürel kazanımlar elde etmelerini sağlamaktır.

Araştırma süresi boyunca aşağıdaki üç soruya cevap aranmıştır:

- Eski Türk oyunlarının kullanımı, 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumlarını nasıl etkilemektedir?
- İngilizce öğretim sürecinde oyun yoluyla yapılan değerler eğitimi, öğrencilerin kültürel farkındalık düzeylerinde nasıl bir değişim sağlamaktadır?
- Oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin dört temel dil becerisi üzerindeki etkisi nedir?

### **YÖNTEM**

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması, öğretim sürecini iyileştirmeyi amaçlayan, uygulayıcının aktif katılımını esas alan bir yöntemdir.

**Örneklem Grubu**

Çalışma, Ankara'nın Polatlı ilçesinde bulunan Genç Osman Ortaokulunun 30 kişilik 5. sınıf öğrenci grubuyla yürütülmüştür. Proje okulu olan bu okulda haftalık İngilizce ders saatlerinin 5. sınıflarda yoğun olması, çalışmanın gözlemlenmesi ve uygulanması açısından fırsat sunmuştur. Araştırma süreci planlama, uygulama, gözlem ve yansıtma aşamalarını içermektedir.

### **Uygulama**

Araştırmada şu aşamalar izlenmiştir:

- Her ay farklı bir değer belirlenmiştir (dürüstlük, saygı, sorumluluk vb.).
- Eski Türk oyunları bu değerlere uygun olarak seçilmiş ve İngilizce derslerinde uygulanmıştır.
- Oyunlar; okuma, dinleme, yazma ve konuşma etkinlikleriyle desteklenmiştir.
- Öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimleri, gözlem ve görüşme ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sürecinde seçilen oyunların hem pedagojik uygunluğu hem de kültürel aktarım potansiyeli dikkate alınmış, süreç boyunca elde edilen veriler betimsel analizle incelenmiştir. Araştırmada kullanılan bazı sınıf içinde oynanabilecek eski Türk oyunları ve bu oyunların öğretmeyi hedeflediği millî değerler şunlardır:

- **Beştaş (sabır ve dikkat - azim ve kararlılık):** El-göz koordinasyonunu artıran bu oyun, öğrencilerin İngilizce sayıları ve basit yönergeleri öğrenmesine yardımcı olmuştur. Aynı zamanda sabırlı olmayı ve dikkatli hareket etmeyi öğretmiştir. Oyun sürecinde öğrencilerin hem motor becerileri gelişmiş hem de İngilizceye yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca oyun sırasında öğrencilerin dikkat sürelerinde artış olduğu fark edilmiştir.
- **Mendil kapmaca (takım ruhu ve iş birliği - birlik ve beraberlik):** Hız ve dikkat gerektiren bu oyun, öğrencilerin iş birliği yapmasını ve karar alma becerilerini geliştirmesini sağlamıştır. "Clothes" konusu ile *Simple Present Tense* birleştirilerek, mendili ilk kapan oyuncunun hızlı ve pratik bir şekilde cümle kurması istenmiştir. Oyuncuların İngilizce olarak talimatlar alıp uyguladıkları bu oyunda hızlı konuşma, konuşulanı anlama becerileri öğretilmeye çalışılmıştır. Grup içi dayanışmanın yanı sıra öğrencilerin liderlik ve strateji geliştirme yönlerinin de desteklendiği görülmüştür.
- **Yağ satarım bal satarım (nezaket ve hoşgörü):** Takip ve refleks geliştiren bu oyun, öğrencilerin "Games and Hobbies" konusunda İngilizce şarkılar söylemesini ve basit diyaloglar kurmasını sağlamıştır. Oyunda arkadaşına saygılı olma ve eğlenirken kurallara uyma öğretilmiştir. Bu yönüyle öğrenciler hem sosyal kuralları öğrenmiş hem de dil öğreniminde ritmik tekrarın etkisinden faydalanmıştır. Bedenlerini etkin ve aktif bir şekilde kullandıklarından, öğrencilerin derse katılımları bu oyunla gözle görülür bir şekilde artmıştır. Ayrıca bu oyun, okulun açıldığı ilk haftalar oynanmış, bu sayede öğrenciler için bir oryantasyon etkinliği olarak kullanılmıştır. Oyunla birlikte öğrenciler birbirlerinin isimlerini öğrenmiş, sınıfa aidiyet duyguları gelişmiştir.
- **Elim sende (adalet ve denge):** Öğrencilerin fiziksel hareketlerle İngilizce yönergeleri takip etmelerini sağlayan eğlenceli bir oyundur. Hareket fillerinin öğretimi için kullanılmıştır. Oyunda sırasını bekleme ve adaletli davranma vurgulanmıştır. Oyunda seçilen ebe daha önceden belirlenen dokunulmazlık alanlarının dışında bulunan arkadaşını ebeler ve arkadaşına bir hareket fiili söyler. Yakalanan öğrenci söylenen fiili doğru canlandırırsa ebe olmaktan kurtulur. Oyun

sırasında öğrenciler arasında dönüşümlü katılımın sağlanması sınıf yönetimini de olumlu yönde etkilemiştir.

- **İp atlama (azim ve dayanıklılık):** Öğrencilerin İngilizce sayılarla ve basit cümlelerle sayma ve toplama işlemi pratiği yapmalarına imkân tanımıştır. *Simple Past Tense* konusundaki fiillerin geçmiş zaman çekimleri ip atlama oyunuyla tekrar edilmiş, iki gruba ayrılan sınıfın birbiriyle rekabet hâlinde ama birbirlerinden öğrenen pozisyonunda oyunu tamamlamaları sağlanmıştır. Aynı zamanda pes etmemeyi ve sürekli denemenin önemini öğretir. Süreç boyunca öğrencilerin hata yapmaktan korkmadan tekrar denemeleri teşvik edilmiştir.
- **Sıcak-soğuk oyunu (yardımlaşma, sabır ve fedakârlık):** Sınıf içinde bir nesne saklanarak oynanan bu oyunda öğrenciler İngilizce yönlendirmelerle arkadaşlarını yönlendirmiş ve yön bildiren kelimeleri öğrenmiştir. Oyunda sabırlı olma ve arkadaşına yardım etme değerleri öne çıkarılmıştır. Bu oyun aynı zamanda öğrencilerin empati becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamıştır.

### Örnek uygulama

1. Öğretmen derse bir sepetle girer ve öğrencilerden bu sepette ne olduğunu tahmin etmelerini ister. Küçük ipuçları (“Üzerinizde olan şeyler, onlarsız dışarı çıkamazsınız.” vb.) verir.
2. Öğrencilerden “*Clothes*” cevabını alan öğretmen sepetteki kıyafetleri tek tek çıkartarak önceki öğrenmeleri yoklar, varsa unutulmuş kelimeleri tekrar ederek kalıcı hâle getirir.
3. Kelimeler öğrenildikten sonra bahçeye çıkılır ve sınıf iki eşit gruba ayrılır.
4. Her bir grup arka arkaya sıraya geçer. En arkadaki öğrenciler arkaları dönük vaziyette öğretmenin işaretini bekler.
5. Öğretmen eline iki kıyafet nesnesini alır ve bir tanesinin ismini söyler. En arkadaki öğrenciler koşarak öğretmenin söylediği nesneden doğru olanı yakalar.
6. Doğru nesneyi yakalayan öğrenci elindeki kıyafetle ilgili *Simple Present Tense*’e uygun bir cümle kurar.
7. En hızlı koşup öğretmenin söylediği doğru kıyafeti yakalayan ve bununla ilgili doğru cümleyi kuran kişinin grubuna puan yazılır.
8. Her gruptaki tüm öğrenciler yarıştıktan sonra en çok puanı olan grup belirlenip birinci seçilir.
9. Oyun sırasında tüm yönergeler ve cümleler İngilizce olarak verilir.

### Veri Toplama Araçları

Sınıf içinde öğretmen tarafından doğrudan gözlem yapılmıştır. Belirlenen temaların öğretiminden önce öğrencilerin ön bilgileri kontrol edilmiş, uygulamadan sonra ortaya çıkan fark yine gözlem tekniği kullanılarak saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca uygulama sonunda öğrencilerin doldurduğu görüşme formları öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına olanak sağlamış, uygulayıcının sürecin aktif katılımcısı olan öğrenci üzerindeki etkilerini değerlendirmesine fırsat sunmuştur.

## BULGU VE YORUMLAR

Eski Türk oyunlarıyla İngilizce dersinde değerler öğretiminin çalışıldığı araştırmanın bu kısmında, öğrencilerin doldurdukları görüşme formlarındaki yanıtlar değerlendirilmiştir. Görüşme formundaki sorular ve öğrencilerin verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

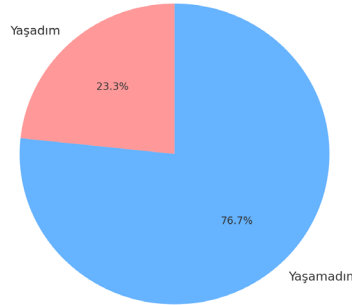
**Soru 1:** Oyunlarla İngilizce öğrenirken konuşma sıkıntısı yaşadın mı?

### Şekil

1

*Oyunlarla İngilizce Öğrenirken Yaşanan Konuşma Sıkıntısına İlişkin Görsel*

Oyunlarla İngilizce Öğrenirken Konuşma Sıkıntısı Yaşama Durumu

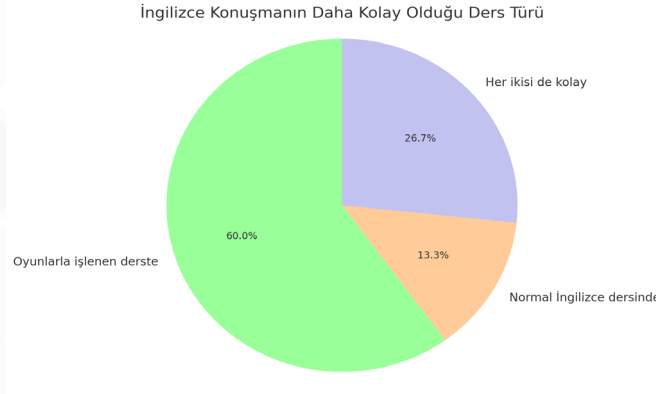


Şekil 1'deki bulgular incelendiğinde öğrencilerin %76,7'sinin oyunlarla işlenen İngilizce dersinde konuşma sıkıntısı yaşamadığı görülmüştür. Bu doğrultuda, öğrencilerin aktif olarak derse katıldığı oyun temelli İngilizce öğretiminin dersi daha çekici hâle getirdiği ve öğrencilerin bu derste kendilerini daha rahat ifade ettikleri söylenebilir.

**Soru 2:** Hangi derste kendini İngilizce olarak daha kolay ve rahat ifade edebildin, sınıfta işlenen normal derste mi oyunla işlenen derste mi?

## Şekil 2

### İngilizce Konuşmanın Hangi Derste Daha Kolay Olduğuna İlişkin Görsel

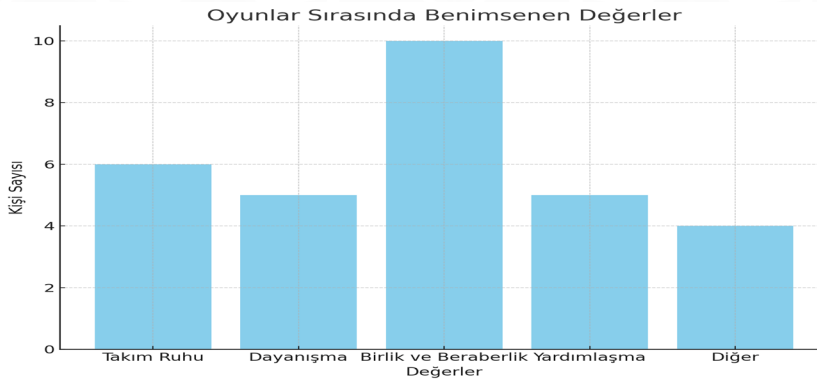


Şekil 2'deki bulgular incelendiğinde öğrencilerin %60'ı oyunlarla işlenen derste daha kolay ve rahat İngilizce konuştuklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %13,3'ü normal derste daha rahat İngilizce konuştuklarını ifade ederken, %26,7'si her iki dersi de kolay bulmuştur. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin oyunlarla kendilerini daha rahat ve güvende hissettikleri gözlemlenmiştir. Hata yapma korkusunun oyunla azaldığı ve bu sayede öğrencilerin konuşmaya daha hevesli ve istekli oldukları gözlenmiştir.

**Soru 3:** Oyunlar sırasında en çok hangi değeri benimsedin ve öğrendin?

## Şekil 3

### Oyunlar Sırasında Benimsenen Değerlere İlişkin Görsel



Şekil 3'te öğrencilerden 6 kişi takım ruhunu, 5 kişi dayanışmayı, 10 kişi birlik ve beraberliği, 5 kişi yardımlaşmayı, 4 kişi de farklı değerleri benimsediklerini belirtmiştir. Araştırma bulguları, eski Türk oyunlarının İngilizce derslerinde millî değerlerin kazandırılmasında pedagojik açıdan etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğini göstermektedir.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, eski Türk çocuk oyunlarının İngilizce derslerinde hem dil öğretimi hem de millî değerlerin kazandırılması açısından etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabileceği ortaya konulmuştur. Eylem araştırması süresince uygulanan oyun temelli etkinlikler; öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemiş, öğrencilerde konuşma isteği ve derse katılım düzeyi artmıştır. Ayrıca öğrencilerin hata yapmaktan korkmadan iletişim kurma becerileri gelişmiş, oyun sürecinde değerlerin doğal bir şekilde içselleştirildiği gözlemlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğrenciler oyunlar aracılığıyla sorumluluk, iş birliği, sabır, saygı, yardımlaşma gibi temel değerleri öğrenmiş; bu süreçte kültürel farkındalıklarının da arttığı anlaşılmıştır. Aynı zamanda oyunlar öğrenci merkezli, etkileşimli ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlayarak İngilizce dersinin daha anlamlı ve kalıcı hâle gelmesine katkı sunmuştur. Kısacası eski Türk oyunları hem dilsel hem de değerler eğitimi açısından güçlü birer öğrenme aracı olarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırma, belirli bir öğrenci grubu ve sınırlı bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın genellenebilirliğini artırmak için farklı yaş grupları ve farklı bölge/okullarda daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca araştırma süresi boyunca yalnızca altı oyun uygulanabilmiştir; gelecekteki çalışmalar, oyun çeşitliliğini artırarak daha fazla değer öğretimini içerebilir.

Bununla birlikte oyun temelli etkinliklerin etkili olabilmesi için öğretmenlerin pedagojik formasyonlarının bu yönde güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarına oyun temelli değerler eğitimi konuları dâhil edilmeli, hizmet içi eğitimlerle bu alandaki farkındalık artırılmalıdır. Ayrıca ders kitaplarında ve öğretim programlarında kültürel değerlere dayalı oyunlara daha fazla yer verilmesi, bu tür uygulamaların yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacaktır.

Son olarak oyunların sınıf içi disiplin ve yönetim açısından da olumlu etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle eğitimcilerin oyunları yalnızca eğlence değil, aynı zamanda planlı ve hedef odaklı öğretim araçları olarak değerlendirmesi büyük önem taşımaktadır.

## KAYNAKÇA

- Alyılmaz, C. (2023). "Türk", "Türkçe", "Türk dili" kavram işaretleri üzerine. C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban (Ed.), *Türkçe eğitiminin güncel sorunları içinde* (s. 1-44), TEKE Akademi.
- Golub, J. N. (1994). *Activities for an interactive classroom*. National Council of Teachers of English.
- Maurice, K. (1998). Laugh while learning another language: Techniques that are functional and funny. *English Teaching Forum*, 26 (2), 20-24.
- Murtiningrum, S. (2009). *Classroom interaction in English learning* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gadjah Mada University.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, (612), 112-120.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Turan, Ş. (2000). *Türk kültür tarihi: Türk kültüründen Türkiye kültürüne ve evrenselliğe*. Bilge Yayınevi.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

## AĞIT-MEKÂN-ŞAHSİYET ÜÇLEMESİNDE KÜLTÜREL MİRASLARLA DEĞER AKTARIMI

### “ECDADA VEFA, AĞITLARLA TABYALARDA”

**Dr. Hatice ÇELİK**

**Erzurum/Palandöken Remzi Sakaoğlu Bilim ve Sanat Merkezi**

**haticecelik1942@gmail.com**



### ÖZET

Jeopolitik konumu sebebiyle tarih boyunca istilalara, savaşlara ve trajedilere sahne olan Erzurum ili, toplumsal ve bireysel yaşantının kültürel bir yansıması olarak halkın duygu ve düşüncelerini sözlü bir sanat biçiminde sunan Türk halk müziği ve ağıt geleneği için önemli bir merkezdir. Eylem araştırması modelinin kullanıldığı bu çalışmada, kültürel belleğimizden Erzurum ağıtları; 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı sırasında, Erzurum Aziziye Tabyalarında gösterdiği vatan sevgisi, cesaret, fedakârlık ve liderlikle Türk kadınının tarih boyunca vatan savunmasında oynadığı aktif rolle Nene Hatun'un (?-1955) şahsiyeti; vatan savunmasında millî birlik ve dayanışmanın mekânı Aziziye Tabyaları üçlemesinde, çocuklara millî kültür bilinci kazandırmak ve bu unsurları eğitim süreçlerine dâhil etmek amaçlanmıştır. Çalışma grubu, Erzurum ili Palandöken ilçesi Remzi Sakaoğlu Bilim ve Sanat Merkezi 2022-2023 eğitim öğretim yılı BİLSEM eğitim programı öğrencileri ile BİLSEM müzik birimi öğrencilerinden kültürel etkinliklere ilgi duyan yaşları 10-14 arasında değişen 20 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcı odaklı ve uygulama temelli bir yaklaşımla dört aşamada gerçekleştirilen çalışmanın ilk aşamasında bireylerin kültürel değerlerimiz konusunda ilgi, tutum, bilgi, farkındalık seviyeleri görüşme formu verileriyle tespit edilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında türkü, anlatı ve müzik atölyesi ile çalışmalar yürütülmüştür. Araştırma verilerinden elde edilen bulgularla öğrencilerin farkındalıklarının arttığı, eğlenerek öğrendikleri, çok yönlü düşünme becerileri ile iletişim becerilerinin geliştiği görülmüştür. “Ecdada Vefa, Ağıtlarla Tabyalarda” sloganıyla Nene Hatun'un kabrinin de bulunduğu Aziziye Tabyalarına yapılan gezi programını kapsayan çalışmanın üçüncü aşamasında hikâyeleri anlatılan ağıtlar seslendirilmiş, kabri başında Nene Hatun'u anma programı yapılmıştır. Çalışmanın dördüncü aşamasında uygulama süresince kullanılan gözlem formu kategoriler belirlenerek değerlendirilmiştir. Millî kültür unsurlarını genç nesillere aktarmada yaratıcı ve katılımcı yöntemlerin etkili olduğunu ortaya koyan bu çalışmada, tarihsel olaylarla bağ kurmanın öğrenmeyi kolaylaştırdığı, fedakârlık ve millî bilincin öneminin fark edildiği, tarihsel ve kültürel hafızanın aktarılmasının sadece bilgi düzeyinde değil, değerler

düzeyinde de gerçekleştiği, yerinde eğitim uygulamaların öğrenme sürecini derinleştirdiği ve unutulmaz kıldığı anlaşılmıştır. Millî kültür temalı yaratıcı öğrenme uygulamaları tarihî mekânları kapsayacak şekilde ülke genelinde düzenlenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** kültürel miras, Erzurum ağıtları, Aziziye Tabyası, Nene Hatun, değerler

## GİRİŞ

Toplumsal ve bireysel yaşantının kültürel bir yansıması olarak halkın duygu ve düşüncelerini sözlü bir sanat biçiminde sunan Türk halk müziği eserlerinin çoğunluğu ağıt adı verilen oyunsuz kırık hava türünde ezgilerden meydana gelmektedir. Ölüm, ayrılık, gurbet, sel, deprem gibi çeşitli hadiseler neticesinde oluşan üzüntü, telaş, korku ve heyecan anındaki feryadı, isyanı, talihsizlikleri ve şikâyetleri etkileyici sözler ve duygulu ( lirik) melodilerle ifade eden ağıtlar, toplumların kültürel belleğinde önemli bir yere sahiptir (Görkem, 2001). Konuşma dilinin zenginliklerini barındıran ağıtlar, genellikle ölüm teması etrafında şekillenmiştir. Ağıtların temel amacı, bireylerin duygusal yükünü hafifletmek ve bir olayı hikâyeleştirerek kolektif hafızayı canlı tutmaktır (Taşlıova, 2010).

Jeopolitik konumu sebebiyle tarih boyunca istilalara, savaflara ve trajedilere sahne olan Erzurum ili, Türk halk müziği ve ağıt geleneği için önemli bir merkezdir. I. Dünya Savaşı gibi tarihî olayların, toplumsal yıkımların ve kültürel kimliğin bu müzik türüne yansıması, Erzurum ağıtlarını Türk kültürünün önemli bir parçası kılmıştır (Küçükogurlu, 2012).

1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı (93 Harbi) sırasında Türk milletinin bağımsızlık mücadelesinde önemli bir sembol hâline gelen Erzurum Aziziye Tabyaları, stratejik bir savunma noktası olmalarının ötesinde gösterilen kahramanlıklarla tarihsel hafızamızda millî değerler açısından önemli bir yere sahiptir.

Türk kadınının tarih boyunca vatan savunmasında oynadığı aktif rolün bir sembolü olan Nene Hatun'un (?-1955), 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı sırasında, Aziziye Tabyalarında gösterdiği cesaret ve liderlik, Türk milletinin bağımsızlık mücadelesinin simgelerinden biridir.

Bireysel kahramanlık hikâyeleri ile kolektif direnişin ruhunu yansıtan Erzurum ağıtları, Aziziye Tabyaları ve Nene Hatun'un destansı hikâyesinden oluşan bu üçleme millî şuurun ve kültürün temel yapı taşları arasında yer almaktadır. Bu çalışma, bu değerlerin genç nesillere aktarılmasını amaçlayan bir eylem araştırmasını kapsamaktadır.

Çalışmada, kültürel belleğimizden Erzurum ağıtları; vatan sevgisi, cesaret ve fedakârlığın sembolü Nene Hatun'un şahsiyeti; vatan savunmasında millî birlik ve dayanışmanın mekânı Aziziye Tabyaları üçlemesinde çocuklara millî kültür bilinci kazandırmak ve bu unsurları

eğitim süreçlerine dâhil etmek amaçlanmıştır. Bu genel amaç dâhilinde; millî kültürümüze ait öğelere farkındalık oluşturmak, merak duygusu oluşturarak bireyleri araştırma-inceleme yapmaya teşvik etmek, Aziziye Tabyalarının tarihi ve kültürel değerini kavrayabilmek, Nene Hatun hakkında bilgi vermek, Erzurum ağıtlarının hangi sosyal ve kültürel bağlamlarda oluştuğunu açıklamak/hikâyelerini kurgulamak, öğrenme ortamında bireylerin hazır bulunma durumlarını kendilerine sorgulatmak, edinilen bilgileri toplumla paylaşabilme isteği ve gerekliliği kazandırmak, disiplinler arası bir yaklaşımla iş birliği yapabilmek hedeflenmiştir.

Ağıt-mekân-şahsiyet üçlemesinde millî değerlerin aktarımı üzerine farkındalık ve bilinç oluşturan bu çalışmanın problem cümlesi "Tarihi ve kültürel miraslarımızdan olan ağıt, mekân, şahsiyet üçlemesinde genç nesillere değerlerimizi nasıl tanıtabiliriz?" şeklinde ifade edilmiştir.

## YÖNTEM

Eylem araştırması modelinin kullanıldığı çalışmada eğitim odaklı uygulamalar geliştirilerek çocukların millî kültür unsurları hakkında bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılma süreci incelenmiştir.

Çalışma grubunu, Erzurum ili Palandöken ilçesi Remzi Sakaoğlu Bilim ve Sanat Merkezi 2022- 2023 eğitim öğretim yılı Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı (BYFP I) ve BYFP II öğrencileri ile BİLSEM Özel Yetenekleri Geliştirme Programı (ÖYGP) müzik birimi öğrencilerinden kültürel etkinliklere ilgi duyan yaşları 10-14 arasında değişen gönüllülük esasına göre seçilen 20 öğrenci oluşturmaktadır.

Katılımcı odaklı ve uygulama temelli bir yaklaşımla yürütülen dört aşamada gerçekleştirilen çalışmanın ilk aşamasında Erzurum türküleri/ağıtları, Nene Hatun ve Aziziye Tabyaları hakkında öğrencilerin ilgi, tutum, bilgi ve farkındalık seviyelerini tespit edecek yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerle görüşülmüş, formun verileri içerik analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında türkü, anlatı, drama atölyeleri kapsamında BİLSEM eğitim programı öğrencilerinin her bir grubuna farklı görevler verilmiştir. Birinci gruptan (BYFP I-6 öğrenci) yapacakları literatür taramasıyla Aziziye Tabyaları ile Nene Hatun hakkında araştırma yaparak, araştırma sonuçlarını içeren bir rapor hazırlayıp sunmaları istenmiş; ikinci gruptan (BYFP II-7 öğrenci) Erzurum ağıtlarını tarayıp amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen ağıtların yaşanmış hikâyelerini araştırmaları ve bu hikâyeleri drama yöntemiyle sahnelemeleri; üçüncü gruptan (ÖYG-müzik-7 öğrenci) ise tespit edilen ağıtları seslendirme çalışması yapmaları istenmiştir. Çalışmanın üçüncü aşamasını oluşturan uygulama aşamasında alınan izinler neticesinde "Ecdada Vefa, Ağıtlarla

Tabyalarda” sloganıyla Nene Hatun’un kabrinin de bulunduğu Aziziye ve Mecidiye Tabyaları Erzurum Nene Hatun Tarihî Millî Parkı’na bir gezi düzenlenmiştir.

Çalışmanın ilk aşamasında kullanılan “Kültürel Değerlerimiz Bilgi ve Farkındalık Durumu Görüşme Formu”ndaki açık uçlu sorularda ve yorum içeren cevaplarda içerik analizi tekniği uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan toplam 8 sorudan oluşan görüşme formunun soruları uzmanlara sunulduktan sonra formun pilot uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonrası içerik benzerliğinden dolayı iki soru formdan çıkarılmıştır. Formun verilerinin analizinde ve yorumlanmasında formu yanıtlayan her bir öğrenci grubu için BYF I-II, ÖYG; öğrenci için Ö, (BYF I Ö5, ÖYG Ö6 gibi) kodlaması kullanılmış, kod ve temalara uygun olarak tablo hâlinde sunulan formda, katılımcıların yanıtlarından doğrudan alıntılar da verilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında türkü, anlatı, drama atölyeleri kapsamında öğrencilere verilen görev ve sorumlulukları grup uyumu ve iş birliği içerisinde çalışmanın üçüncü aşamasını kapsayacak şekilde gezi programında sunmaları istenmiştir. Çalışmanın üçüncü aşamasında araştırmacı rehberliğinde Aziziye Tabyalarına yapılan gezi programında birinci grup Aziziye Tabyaları ve Nene Hatun hakkında yaptıkları araştırma sonuçlarını arkadaşlarına sunmuş, Nene Hatun’un kabri başında Nene Hatun’un hikâyesini canlandırmıştır. İkinci grup tematik unsurlarla seçtikleri “Mızıka Çalındı Düğün mü Sandın (Yemen Türküsü), Göç Göç Oldu, Kırmızı Gül Demet Demet, Eledim Eledim Höllük Eledim” adlı ağıtların hikâyelerini anlatmış, müzik birimi öğrencileri de enstrüman ve koristlerle birlikte ağıtları canlı olarak seslendirmiş, Nene Hatun’un kabri başında dramatik sahneler ve anlatılarla anma programı yapılmıştır.

Çalışmanın dördüncü aşamasında uygulama sürecini ve gezi etkinliğini değerlendiren kontrol listeli gözlem formu kullanılmış, gözlem notları alınmış, öğrencilerden gezi sonrası gezi yazısı yazmaları da istenmiştir. Gözlem formu, “katılım düzeyi, dikkat ve odaklanma grup çalışması iş birliği-uyum etkileşim ve katkı, ağıt analizi ve yorumlama, tarih ve tarihsel mekân bilinci, etkinliklere katılım/etkinliklerden faydalanma ile millî değerler ve kültürel bilinç” gibi kategoriler belirlenerek betimsel analizle değerlendirilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde dört aşamada gerçekleştirilen çalışmanın ilk aşamasında kullanılan görüşme formundaki sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda ulaşılan bulgular aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Öğrencilerin Erzurum İli Kültürel Değerleri (Ağıt-Mekân-Şahsiyet) Hakkında Bilgi ve Farkındalık Durumları*

İlgi/Bilgi/Farkındalık Durumu	Soru	İfade Edilen
Müzik İlgisi/Tercihi	Hangi müzik türünden hoşlanırsınız? Açıklayınız.	<i>BİLSEM ÖYG müzik birimi öğrencisi olduğum için müzikle yakından ilgilenmekteyim, müziğin her türünden hoşlanmakla beraber klasik Türk müziği alanında daha aktif olduğumu söyleyebilirim. (ÖYG Ö-1...Ö7). Müzik ile ilgilendiğim söylenemez (BYF I Ö6). Müzik ile dinleyici olarak ilgileniyorum (BYF I Ö1, Ö2, BYF II Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5). Yabancı müzik dinlemekten hoşlanırım (BYF II, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7).</i>
Türkü İlgisi Durumu	Türkü söylemeyi/dinlemeyi sever misiniz? Açıklayınız.	<i>Türkü dinlemeyi severim (ÖYG Ö2, Ö4, Ö6, Ö7). Türkü dinlemem (BYF I-Ö1, Ö2, Ö6; BYF BYF II, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7).</i>
Erzurum Türküleri	Dinlediğiniz/söylediğiniz/sevdiğiniz Erzurum türkülerinin adlarını yazar mısınız?	<i>Erzurum Çarşı Pazar türküsünü biliyorum (BYF I Ö1, Ö2, Ö3, BYF II Ö1, Ö4, Ö5; ÖYG Ö3, Ö4, Ö6, Ö7). Kırmızı Gül Demet Demet türküsünü biliyorum (ÖYG Ö3, Ö4, Ö6, Ö7). Tutam Yar Elinden türküsünü biliyorum (ÖYG Ö7). Eledim Eledim Höllük Eledim türküsünü biliyorum (ÖYG Ö2).</i>
Türkülerin Hikâyesi	Türkülerin hikâyelerini bilmek bizlere ne kazandırır? Açıklayınız.	<i>Türkülerin hikâyelerini bilmek o türküyü daha iyi anlamamızı sağlar (BYF II, Ö3; ÖYG Ö1, Ö3, Ö4, Ö6). Türküyü daha iyi yorumlamamı ve seslendirmemi sağlar (ÖYG Ö4). Türkünün hikâyesi olduğunu daha önce pek düşünmemiştim (BYF I-Ö2, Ö4, Ö6).</i>
Nene Hatun Bilgisi	Türk milletinin kahramanlık sembollerinden olan Nene Hatun hakkında bilgi verir misiniz?	<i>Nene Hatun hakkında pek bilgim olduğu söylenemez (BYF I Ö2, Ö4, Ö5, Ö6; BYF II Ö1, Ö3, Ö5, Ö6; ÖYG Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7). Erzurum’un kurtuluşunda çocuğunu beşikte bırakarak kahramanlık göstermiş bir Türk kadınıdır (BYF II Ö4).</i>

Öğrencilerin Erzurum ili kültürel değerleri ile ilgili farkındalık durumlarına dair bulgular incelendiğinde ÖYG müzik grubu öğrencilerinin tamamı klasik Türk müziği ile ilgilendiklerini, bu gruptaki sadece dört öğrenci ise (ÖYG Ö2, Ö4, Ö6, Ö7) türkü dinlediğini belirtmiştir. BYF I ve II grubu öğrencileri ise yabancı kaynaklı müzikten hoşlandıklarını, türkü dinlemediklerini (BYF I Ö1, Ö2, Ö6; BYF II Ö4, Ö5, Ö6, Ö7) belirtmiştir. Her üç grup tarafından da Erzurum

türkülerinden *Erzurum Çarşı Pazar* adlı türkünün bilindiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkülerin hikâyesinin bilinmesinin türkünün anlaşılması ve yorumlanması bakımından önem arz ettiği ÖYG müzik grubu öğrencileri tarafından belirtilirken BYF I Ö2, Ö4, Ö6 öğrencileri türkülerin hikâyesi olduğu bilgisini şaşkınlıkla karşılamıştır. BYF I Ö2, Ö4, Ö5, Ö6; BYF II Ö1, Ö3, Ö5, Ö6; ÖYG Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7 Nene Hatun hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, Aziziye Tabyalarına yapılacak geziye her üç grup da katılma isteğini gerekçeleriyle belirtmiştir. Öğrencilerin kültürel ve tarihsel bağlamda araştırmaya konu olan türkü, mekân ve şahsiyet hakkında bilinç düzeylerinin alt seviyede olduğu ve bu çalışmanın gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 2***Uygulama Süreçlerinin Tamamında Kullanılan Gözlem Formu*

Ölçütler	Açıklama	Evet	/Kısmen	/Hayır	Sonuç
Katılım Düzeyi	Öğrencinin etkinlik sürecine fiziksel olarak zamanında katılım göstermesi	20	-	-	Öğrencilerin tamamı çalışmanın her aşamasına zamanında aktif katılım sağlamıştır.
Dikkat ve Odaklanma	Etkinliğe odaklanma ve ilgili şekilde takip etme durumu	18	2	-	Öğrencilerin çoğu dikkat ve odaklanma konusunda üst düzey bir çaba ve performans göstermiştir. İki öğrencinin (BYFG 1-Ö3; ÖYG Ö2) anlatıları dinleme sürecinde dikkat eksikliği gösterdiği fark edilmiştir.
Grup Çalışması İş Birliği ve Uyum	Grup çalışmalarına gönüllü katılım sağlama durumu	19	1	-	Çalışmanın tüm süreçlerinde iş birliği düzeyi yüksek olup öğrencilerin tamamı çalışmada etkin rol almış, sadece bir öğrenci görevinin az olduğu gerekçesiyle katılım konusunda isteksiz davranmıştır (BYF 2- Ö9).
Etkileşim ve Katkı	Etkinlik içeriğine yönelik sorular sorma ve yorum yapma durumu	17	3	-	Öğrencilerin çoğu dinletilen ağıtlarla, tarihî mekânla, Nene Hatun ile ilgili anlamlı sorular sorarak yorumlarda bulunmuştur.
Ağıt Analizi ve Yorumlama	Ağıtların teması ve içeriğine yönelik sorular üretme durumu	18	2	-	Öğrencilerin çoğu ağıtların temasının belirlenmesi ve temaya uygun ağıt seçme sürecine soru ve yorumlarla katkıda bulunmuştur.
Tarih ve Tarihsel Mekân Bilinci	Tarihî mekân anlatımlarını kavrama, kültürle ilişkilendirme ve öğrendiklerini diğer konularla bağlantılı şekilde kullanma durumu	18	1	1	Öğrencilerin büyük çoğunluğu çalışmaya konu olan tarihî olaylar ve tabyalarla ilgili öğrendiklerini diğer etkinliklerle ilişkilendirmiş ve öğrendiklerini yorumlayabilmiştir.
Aktif Katılım	Drama-Anlatı-Söyleme-Dinleme-Gezi etkinliklerine özgün fikirlerle katkı sunma durumu	18	2	-	Drama- anlatı- söyleme- dinleme-gezi etkinliğinde her bir öğrenci grubu görevini benimsemiş ve görevlerini aktif şekilde yerine getirmiştir. ÖYG öğrencileri ağıtları enstrüman eşliğinde seslendirmiş, diğer öğrenci grupları da çalışma sürecinde grup arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışmış, BYF I grubundaki Ö2 ile Ö3 öğrencileri dinleme etkinliğinde çekimser davranmıştır.



Ölçütler	Açıklama	Evet	/Kısmen	/Hayır	Sonuç
Etkinliklerden Faydalanma	Öğrencinin tüm etkinlikleri bütünlük olarak değerlendirme ve fayda sağlama durumu	20	-	-	Öğrencilerin tamamı çalışma süresince yapılan tüm etkinliklerden fayda sağlamış, etkinliğin her yıl yapılması önerisinde bulunmuştur.
Millî Değerler ve Kültürel Bilinç	Kültürel ve millî bilinç üzerine düşünme ve farkındalık oluşturma durumu	19	-	1	Öğrencilerin tamamı millî değerler konusunda farkındalık geliştirmiştir.

Çalışmanın tüm evrelerini kapsayan gözlem formunun verilerine göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yapılan etkinliklerin tamamına yüksek düzeyde katılım göstererek görev ve sorumluluklarını başarıyla yerine getirmiş, özellikle iş birliği ve grup çalışmalarında aktif olmuş, birbirinden bağımsız olarak hazırladıkları çalışmaları bütüncül bir anlayışla birleştirip değerlendirmiş, millî değerlerimiz konusunda bilinç ve farkındalık seviyeleri beklenen düzeyde gelişmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Millî kültür unsurlarını genç nesillere aktarmada yaratıcı ve katılımcı yöntemlerin etkili olduğunu ortaya koyan bu çalışmada; türkü, anlatı, drama ve müzik atölyesi ile öğrenciler sorumlulukları dâhilinde çalışmalarını yürütmüş, araştırma verilerinden elde edilen bulgularla farkındalıklarının arttığı, eğlenerek öğrendikleri, çok yönlü düşünme becerileri ile iletişim becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Etkinliğin grup çalışmalarına olan katkısı, öğrenciler arası iş birliğini artırmış; ağıtları hikâyeleriyle dinleme, drama gibi yerinde eğitim uygulamaların öğrenme sürecini derinleştirdiği ve unutulmaz kıldığı öğrenci davranışlarından anlaşılmıştır. Grup çalışmalarının kurulan sosyokültürel bağ ile disiplinler arası ve iş birliğinde bütüncül bir anlayışla gerçekleştiği, öğrencilerin/velilerin tamamının dikkatsürelerinin yüksek olduğu ve Aziziye Tabyalarındaki ağıt dinleme ve yerinde anlatımlara ilgi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Nene Hatun'un hikâyesiyle özdeşleşen yorumlar yapılmış, öğrencilerden bir kısmının (12 kişi) duygusal olarak derinden etkilendiği gözlemlenmiştir. Etkinlik süresince TRT tarafından yapılan çekimler TRT Haber'de yayımlanmış, öğrencilerle yapılan röportajlarla da millî kültüre yönelik farkındalık düzeyinde anlamlı bir artış olduğu belirtilmiştir. Tarihsel olaylarla bağ kurmanın öğrenmeyi kolaylaştırdığı, Nene Hatun'un hikâyesinden ilham alarak kişisel fedakârlık ve millî bilincin önemini fark edildiği, tarihsel ve kültürel hafızanın aktarılmasının, sadece bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda değerler düzeyinde de gerçekleştiği anlaşılmıştır. Millî kültür temalı yaratıcı öğrenme uygulamaları, tarihî mekânları da kapsayacak şekilde ülke genelinde yerinde eğitimler genişletilerek

düzenlenebilir. Yenilikçi eğitim uygulamalarıyla kahramanlarımız, kültürel ve millî değerlerle bütünleştirilerek toplumda bilinç ve farkındalık düzeyi artırılabilir. Türküler ve hikâyeleri dijital ortamda gençlere daha ulaşılabilir hâle getirilebilir.

### **KAYNAKÇA**

- Bayburtlu, Z. (2016). Millî mücadelede Türk kadını ve Nene Hatun'un yeri. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırmaları Dergisi*, 264–265.
- Bayraktar, E. (2012). Halk türkülerinde tarih ve bellek. *Millî Folklor Dergisi*.
- Creswell, J.W. (2008). Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Çelik, R. (2009). *Türkülerin sosyokültürel fonksiyonları*. Akademi Basın.
- Elçin, Ş. (1990). *Türkiye Türkçesinde ağıtlar*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ergin, M. (1986). *Halk edebiyatına giriş*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ersoy, A. (2000). *Anadolu'da halk türkeleri ve gelenek*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Erzurum Valiliği Kültür ve Turizm Müdürlüğü'nün yayınladığı Nene Hatun ve Aziziye Savunması üzerine incelemeler. <http://www.erkurum.gov.tr> Erişim Tarihi: 01.03.2022
- Görkem, Y. (2001). Kültürel semboller ve millî kimlik üzerine. *Halk Edebiyatı Dergisi*.
- Küçükkuşurlu, M. (2012). *93 Harbi ve Erzurum tarihi*. Erzurum Araştırmaları Yayınları.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2021). *Türk halk müziği ve bellek*.
- Özalp, T. (2017). Ağıtların Türk halk müziğindeki yeri. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*.
- Öztürk, Ö. (2004). *Türkülerde toplumsal motifler*. İletişim Yayınları.
- Taşlıova, A. (2010). Halk müziğinde ağıtların işlevi. *Türk Kültürü Dergisi*, 26.
- Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı. (n.d.). Aziziye Tabyaları ve Tarihsel Önemi Üzerine Kaynaklar. Erişim: <https://www.ktb.gov.tr> Erişim Tarihi: 10.03.2022
- Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) arşivlerinde yer alan “türkülerimiz” belgesel dizisi ile “Anadolu Türkülerinin Hikâyeleri” dizisi. <https://www.trt1.com.tr/tv/arsiv> Erişim Tarihi: 02.02.2022

## TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DEĞERLER VE KÜLTÜR AKTARIMI: MASAL ÇEVİRİSİ TEMELLİ BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

**Hatice DELİBAŞ**

**Mali/Türkiye Maarif Vakfı**

**hdelibas@turkiyemaarif.org**



**Murat DELİBAŞ**

**Mali/Türkiye Maarif Vakfı**

**mdelibas@turkiyemaarif.org**

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Mali'de bir devlet üniversitesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, kültür aktarımı ve değer kazanımında masal çevirisi yönteminin etkilerini incelemektir. Masallar, bir kültürün maddi ve manevi bütün değerlerini yansıtan sözlü ve yazılı anlatılardır. Kültürel aktarımda güçlü bir araç olan masallardan dil öğretiminde istifade etmek farklı kültürlerle yönelik duyarlılık sağlar. Masal çevirisi yönteminden yabancı dil öğretiminde faydalanmaksa kaynak ve hedef kültür arasındaki etkileşimi perçinleyerek edinilen dile ve kültüre karşı daha derin bir farkındalık geliştirilmesine imkân verir. Buradan hareketle oluşturulan çalışma, eylem araştırması olarak tasarlanmış ve B1-B2 düzeyinde Türkçe dil yeterliliğine sahip 10 Malili öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, millî değerleri ve kültürü yansıtan masallardan faydalanılarak masal çeviri atölyesi gerçekleştirilmiştir. Masal çevirisi uygulamasının öğrenenler üzerinde etkilerini ortaya koymak için odak grup görüşmeleri, yansıtıcı günlük ve araştırmacı gözlemlerinden yararlanılmıştır. Çalışma bulguları, masal çevirisi yönteminin öğrenenlerde değer kazanımına yönelik bir farkındalık oluşturduğunu ve farklı kültürlerle yönelik hassasiyeti belirgin oranda geliştirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte çalışma, öğrencilerin Türk kültürüyle güçlü bir bağ kurduklarını, kültürel aidiyet inşasında dikkate değer kazanımlar sağladıklarını ve yansıtıcı düşünme becerilerinde bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ışığında masal çevirisi yönteminin yabancı dil öğretiminde kültürün aktarımını sağlayan ve değerler kazanımını destekleyen etkili ve yenilikçi bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır. Bu uygulama, öğrenenlerin sadece kültürel kimliklerini geliştirmelerine değil aynı zamanda kültürlerarası etkileşime aktif biçimde katılmalarına katkıda bulunurken yabancı dil öğretim sürecini de zengin ve anlamlı bir öğrenim

deneyimine dönüştürmektedir. Bu yönüyle araştırmanın çeviri araştırmaları, yabancı dil öğretimi ve Türkçe öğretimi alanlarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Türkçe, millî değerler, kültür, masal çevirisi, eylem araştırması*

## GİRİŞ

Dil, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde bir toplumun millî değerlerini ve kültürünü şekillendiren önemli bir aktarım bileşenidir. Dil öğretim sürecine kültürel değerlerin dâhil edilmesi, öğrenenlerin sadece dil becerilerini geliştirmesini değil aynı zamanda saygı, hoşgörü, adalet ve dürüstlük gibi pek çok değeri içselleştirmesine katkı sağlar (Bill, 2003; Contreas, 2007; Hall, 2010; Kırkgöz, 2021). Bu doğrultuda yabancı dil eğitiminde kültür ve dilin bütüncül bir yaklaşım ile ele alınması öğrenme sürecini geliştirirken değerler eğitimi ise daha işlevsel hâle getirir. Bu ekseninde içerisinde toplumsal normları, millî değerleri ve kültürel unsurları barındıran masallardan faydalanmak dil edinim sürecini daha verimli hâle getirebilir çünkü “Masallar, üretildikleri kültürün dilini yansıttıkları gibi yabancı dil öğretiminde hedef dilin kültürü hakkında farkındalık kazanılmasına katkı sağlayan önemli bir araçtır.” (Ümran, 2024).

Masal türü, kültürel değerlerin taşıyıcısı olarak bir milletin ortak öğretilerinin kuşaktan kuşağa aktarılmasında kilit bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda bir kültürün tüm değerlerini içerisinde barındıran masallardan yabancı dil öğretiminde faydalanmak, kültürlerarası farkındalık sağlarken masal çevirisi ise kaynak dil ve erek dil arasındaki etkileşimi artırarak öğrenenlerin erek kültüre karşı bir hassasiyet geliştirmesine katkıda bulunur.

İlgili alan yazını incelendiğinde masalların yabancı dil öğretim sürecinde kullanımına ilişkin çeşitli araştırmalar bulunduğu, ancak masalları kültür aktarımı ve değerler edinimi perspektifinden ele alınarak eylem araştırması modeli ile birleştiren araştırmaların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Buradan hareketle tasarlanan bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Malili üniversite öğrencilerinin Türk kültürü ve millî değerlerini ediniminde masal çevirisi yönteminin rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışma boyunca yanıt aranacak araştırma soruları şunlardır:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde masal çevirisinden yararlanmak, öğrenenlerin Türk kültürü ve değerlerine ilişkin farkındalıklarını nasıl etkilemektedir?

Masal çevirisi uygulaması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin değerler kazanımı ve kültür edinimine nasıl bir katkı sunar?

## YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma türlerinden eylem araştırması yöntemiyle tasarlanmıştır. Eylem araştırması, öğrenme ortamlarında gerçekleşen süreci inceleyen araştırmacının ya da öğretmenin öğretim sürecine yönelik sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm geliştirmek amacıyla sürecin içinde doğrudan yer aldığı bir araştırma türüdür (Burns, 2009). Gerçekleştirilen bu çalışma için eylem araştırması en kullanışlı yöntemdir zira eylem araştırması hem sınıf ortamında masal çevirisi yönteminin dil öğretiminde etkilerini doğrudan gözlemlemeye hem de öğrenenlerin kültür ve değer edinimine yönelik bilinç oluşturmaya olanak tanır.

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada katılımlı eylem araştırması modeli benimsenmektedir. Bu araştırma modeli, sürece öğrencinin aktif katılımını sağlayarak dil öğretim sürecine millî değerlerin ve kültür unsurlarının entegrasyonunu sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırma planlama, uygulama, gözlem, değerlendirme ve yansıtma aşamalarından oluşmaktadır.

Planlama aşamasında öğrencilerin Türk millî kültür ve değerlerine yönelik mevcut tutumları odak grup görüşmesi yöntemiyle belirlenmiştir. Uygulama aşamasında erek dilden kaynak dile dört hafta boyunca iki saatlik masal çeviri atölyeleri düzenlenmiştir. Gözlem aşamasında, çeviri sürecinde karşılaşılan zorluklar belirlenerek yansıtıcı geri bildirimlerle süreç yönlendirilmiştir. Değerlendirme ve yansıtma aşamasında öğrencilerin masal çeviri süreci, masalarda bulunan değerler üzerine tuttıkları yansıtıcı günlükler ve uygulama sonrasında Türk millî kültür ve değerlerine yönelik değişen öğrenci tutumları süreç sonrası odak grup görüşmesi ile tekrar değerlendirilmiştir.

### Araştırma Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, Mali'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2024-2025 eğitim öğretim yılında Mali'de bir devlet üniversitesinde B1-B2 düzeyinde Türkçe dil yeterliliğine sahip Malili 10 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların %60'ı kız (n=6), %40'ı (n=4) erkektir. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi, çalışma amacına uygun durum ve katılımcıların belirlenmesine olanak sağlamaktadır (Kaya & Yıldız, 2024). Araştırma öncesinde, katılımcılar bilgilendirilerek kendilerine katılım rıza formu dağıtılmış ve öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Katılımcı bilgileri aşağıda Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1**

*Katılımcı Bilgileri*

Kod Adı	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Seviyesi	Bölümü
A1	22	Kadın	Lisans	Hukuk
A2	22	Erkek	Lisans	Hukuk
A3	23	Kadın	Yüksek lisans	Siyaset bilimi
A4	21	Erkek	Lisans	Siyaset bilimi
A5	22	Erkek	Lisans	Dil ve edebiyat
A6	23	Erkek	Yüksek lisans	Dil ve edebiyat
A7	22	Kadın	Lisans	Siyaset bilimi
A8	22	Kadın	Lisans	Siyaset bilimi
A9	22	Kadın	Lisans	Uluslararası ilişkiler
A10	22	Kadın	Lisans	Uluslararası ilişkiler

**Veri Toplama Süreci**

Araştırma verileri nitel veri toplama yöntemleri ile toplanmıştır. Veri toplama süreci boyunca dört haftalık masal çeviri atölyesi verileri, odak grup görüşmeleri, yansıtıcı günlükler ve araştırmacının gözlemlerinden faydalanılmıştır. Bu bağlamda faydalanılan veri toplama araçları aşağıdadır:

**Masal çeviri atölyeleri:** Öğrencilere dört haftalık iki saatlik oturumlardan oluşan masal çeviri atölyesi düzenlenmiştir. Hedef dilden kaynak dile 5 adet masal çevirisi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlam içerisinde dört hafta boyunca çevrilen masallar şunlardır:

**Tablo 2**

*Masal Çeviri Atölyesi Süresince Çevrilen Masallar*

Masal Adı	Masalın Teması
Dev ve Keloğlan <sup>1</sup>	Zekâ, cesaret, hoşgörü
Sincap Nazik-Misafirperverlik <sup>2</sup>	Misafirperverlik
Ah Kız Sana Yazık <sup>3</sup>	Sabır, ahlak
Aç Kurt Masalı <sup>4</sup>	Akıl ve açgözlülüğün zararı
Ahmet ve Mahmut <sup>5</sup>	Aile, saygı, inanç ve kader

**Yansıtıcı günlükler:** Öğrenciler çeviri sürecinde karşılaştıkları zorluklar, masallardan öğrendikleri değerler ve kültürel kodlar, kültürlerarası üzerine benzerlik ve farklılıklar üzerine dört hafta boyunca yansıtıcı günlük tutmuşlardır.

1 (İsev, 2015)

2 (Şeyhi, 2018)

3 (Demir, 2017)

4 (Demir, 2017)

5 (Demir, 2017)

**Odak grup görüşmeleri:** Uygulama öncesi ve sonrasında katılımcılarla bir araya gelinerek öğrencilerin Türk millî değerleri ve kültürü üzerine görüşleri ve tutumları belirlemek için odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup yöntemi “Bazı ortak özelliklere sahip 4-12 katılımcıyla ve bir moderatörle gerçekleştirilen katılımcıların gerçek düşüncelerini saklama gereği duymayacağı çok sesli bir ortam yaratılarak veri toplamayı amaçlayan bir tekniktir.” (Gülcan, 2021).

**Araştırmacı gözlemleri:** Çalışma boyunca araştırmacı öğrenenlerin çeviri sürecine katılımı, yaşadıkları dilsel zorluklar ve kültürel farklılıklar üzerine gözlemler yaparak not almıştır.

### **Veri Analizi**

Bu araştırmada kullanılan veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Tematik analiz, “Nitel veri yoluyla temalar oluşturma, bu örüntüleri anlamlandırma ve raporlama süreçlerinden oluşan nitel veri analiz yöntemlerine verilen genel isimdir.” (Akt. Hınız & Yavuz, 2023).

Veri analizi sürecinde yansıtıcı günlükler ve odak grup görüşmelerinde tekrar eden ifadeler ve anahtar kelimeler belirlenerek kodlanmıştır. Daha sonra benzer kodlar gruplanarak temalar oluşturulmuştur. Bununla birlikte yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler, masal çevirisi uygulaması öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri sonucu ortaya çıkan bulgular karşılaştırılmış; veriler, frekans ve yüzdelerle nicel olarak desteklenmiştir. Bununla birlikte araştırma bulguları kısmında yararlanılan doğrudan alıntılar anlam bütünlüğü korunarak yazım hataları ve dil bilgisel açıdan düzeltilerek aktarılmıştır. Son olarak tüm kodlama süreci, elde edilen verilerle karşılaştırılarak iki alan uzmanı tarafından incelenmiş ve doğrulanmıştır. Böylece elde edilen verilerin güvenilirliği ve geçerliliği sağlanmıştır.

### **Uygulama Basamakları**

Araştırmanın birinci aşamasında, katılımcılarla bir araya gelinerek araştırma amacı ve süreci hakkında katılımcılar bilgilendirilmiş ve katılımcılara gönüllü onam formları dağıtılmıştır. İkinci aşamada, uygulama öncesi Türk kültürü ve millî değerlerine yönelik odak grup görüşmesi düzenlenmiştir. Bir sonraki aşamada dört hafta boyunca masal çevirisi atölyesi düzenlenmiş ve katılımcılar süreç boyunca yansıtıcı günlük tutmuşlardır. Bu aşamadan sonra masal çevirisi yönteminin etkilerini değerlendirmek üzere tekrar odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Son aşamada tüm veriler toplanarak raporlaştırılmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda üç ana tema tespit edilmiştir. Aşağıdaki Tablo 1'de masal çeviri atölyesi, yansıtıcı günlük ve odak grup görüşmeleri sonucunda ortaya çıkan tema ve kodlar görülmektedir.

**Tablo 3**

*Uygulama Öncesi ve Sonrası Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar*

Tema	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
	Kod	Kod
Millî değerlere ve kültüre yönelik farkındalık	Türk kültür ve değerlerini bilmeme	Kültürel farkındalık artışı Aile Misafirperverlik Adalet
	Tek kültür odaklılık	Ortak değerler
Kültürlerarası duyarlılık	Kültürlerarası mesafe	Farklı kültürler Hoşgörü Saygı
	Çeviri kaygısı	Hedef kültüre yönelik ilgi
Masal çevirisi	Hedef kültüre ilgisizlik	Söz varlığı gelişimi Yansıtıcı düşünme

### 1. Tema Millî Değerlere ve Kültüre Yönelik Farkındalık

Araştırma bulguları, katılımcıların Türk millî değerlerine ve kültürüne yönelik farkındalık geliştirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Millî değerlere yönelik katılımcıların görüşleri aşağıdaki Tablo 4 üzerinde özetlenmektedir.

**Tablo 4**

*Millî Değerlere ve Kültüre İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı<sup>6</sup>*

Tema	Masal çeviri atölyesi	Kod	Frekans	Yüzde
Millî değerlere ve kültüre yönelik farkındalık	Uygulama öncesi	Türk kültürü ve değerlerini bilmeme	8	%80
		Kültürel farkındalık artışı	9	%90
	Uygulama sonrası	Aile	7	%70
		Misafirperverlik	7	%70
		Adalet	7	%70

<sup>6</sup> N=10. Yüzdeler ilgili kodu ifade eden katılımcı sayısına göre hesaplanmıştır. Frekans, ilgili kodun veri kaynaklarında kaç kez geçtiğini ifade etmektedir.



Tablo 4'te görüldüğü üzere, uygulama öncesi gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde katılımcıların %80'i Türk kültürü ve millî değerleri hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen uygulama sonrasında katılımcıların %90'ı Türk kültürüne dair farkındalıklarında bir artış olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların %70'i masal çevirisi atölyesi sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde masalarda vurgulanan aile ve aile bağlarının önemi gibi değerleri kendi kültüründe bulunan değerlerle karşılaştırmışlardır. Katılımcılardan biri (A1) bu durumu şöyle ifade etmiştir:

Birlikte okuyup çevirdiğimiz masaldan anladığım kadarıyla, Türk kültüründe aile gerçekten önemli. Bizim kültürümüzde de aile çok önemlidir. Örneğin, Türk kültüründe olduğu gibi Maliler de büyüklere saygı gösterir (A1, odak grup görüşmesi, Nisan 2025).

Bu sonuç, birbirinden farklı olduğu düşünülebilecek iki kültürün aslında değerler bağlamında benzer olduklarını ve masal çevirisi yoluyla ortak değerlere yönelik farkındalık sağlamanın mümkün olduğu gözler önüne sermektedir. Çevirisi gerçekleştirilen masalarda dikkat çeken değerlerden bir diğeri olan misafirperverlik ile ilgili olarak katılımcılardan biri şunları ifade etmiştir:

Birlikte okuyup çevirisini gerçekleştirdiğimiz masalarda, misafirlerin Türkler için çok değerli olduğunu öğrendim. Masalarda anlatıldığına göre misafir bir evin en önemli kişisi ve misafire hemen yemek ikram ediliyor (A4, yansıtıcı günlük, Nisan 2025).

Bu veri doğrultusunda, masal çevirisinin öğrencilerin anlaklarında misafirperverlik ve paylaşımcılık değerlerine yönelik bir bilinç oluşturduğunu ve öğrenenlerin bu değerleri içselleştirdikleri gözlemlenmiştir. Katılımcıların üzerinde durdukları bir diğer konu ise masalarda hep iyinin kazanmasıdır. Bu durumu destekler bir biçimde katılımcılardan biri şunları dile getirmiştir:

Okuduğumuz masalarda kötü olan cezalandırılıyor, iyi olansa ödüllendiriliyor. Ne olursa olsun her zaman adalet yerini buluyor. Bu bana, Türk masallarının insanların nasıl davranması gerektiğini anlatmak için yazıldığını düşündürdü (A10, yansıtıcı günlük, Nisan 2025).

Bu bulgu, masalarda üzerinde durulan Türk kültürün temel değerlerinde olan "adalet" temasının iyi olanın kazanacağı fikrini öğrencilere aşılması bakımından değerlidir. Söz konusu katılımcının, masalların insanların nasıl davranması gerektiğini anlatmak için yazıldığını fark etmesi ise Türk toplumunda masal yoluyla değer aktarımının nasıl gerçekleştiğini gözler önüne sermektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda yabancı dil öğretiminde, masal çevirisi yöntemi kullanmanın öğrenenlerde değer eğitimi ve ahlaki gelişim açısından katkı sağladığını ve farklı kültürlerle yönelik bir hassasiyet geliştirdiğini göstermektedir.

## 2. Tema Kültürlerarası Etkileşim

Araştırma verileri kapsamında ortaya çıkan ana temalardan bir diğeri kültürlerarası etkileşim üzerinedir. Bu temayla ilgili masal çeviri atölyesi öncesi ve sonrasında değişim aşağıda Tablo 5'tedir.

**Tablo 5**

*Kültürlerarası Etkileşime Yönelik Frekans ve Yüzdeler Dağılımı<sup>7</sup>*

Tema	Masal Çeviri Atölyesi	Kod	Frekans	Yüzde
Kültürlerarası etkileşim	Uygulama öncesi	Tek kültür odaklılık	8	80%
		Kültürlerarası mesafe	7	70%
	Uygulama sonrası	Ortak değerleri keşfetme	13	80%
		Farklı kültürlere yönelik hassasiyet	12	70%
		Hoşgörü	15	70%
		Saygı	17	70%

Bu temayla ilintili olarak katılımcıların %80'i tek kültür odaklı olduklarını, %70'i ise diğer kültürlerle kültürlerarası mesafe hissettiklerini belirtmişlerdir. Uygulama sonrasında ise katılımcıların %80'i ortak değerler keşfettiklerini ve farklı kültürlere yönelik hassasiyet geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca kendi kültürlerinden farklı bir kültürde "saygı", "hoşgörü" gibi benzer değerlerin paylaşıldığını fark ettiklerini vurgulamışlardır. Katılımcılardan biri bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir:

Okuduğumuz masalarda beni en çok şaşırtan şey, Türkler de tıpkı bizim gibi büyüklere ve yaşlılara saygı duyuyor. Yardımlaşmayı ve paylaşmayı seviyorlar. Sanki hem farklıyız hem de çok benzeriz (A8, odak grup görüşmesi, Nisan 2025).

Bu bulgu, katılımcıların farklı kültüre yönelik bir empati geliştirdiğini göstermektedir. Katılımcılar, kültürler ve diller farklı olsa da çeviri yoluyla ortak değerler etrafında bir araya gelmektedir. Dolayısıyla ilk bakışta farklı görünen "öteki" ile masallar üzerinden bir bağ kurulabilmektedir. Bu durum katılımcıların "hoşgörü" değerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Çalışma verileri, farklı kültürel kodlara sahip masalların katılımcılar arasında karşılıklı bir anlayış geliştirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde açıklamaktadır:

Keloğlan masalı benim en sevdiğim masal oldu. Biz de Keloğlan gibi bir masal kahramanı yok ama Türk masallarında anlatılanlar bizimkilere çok benzer (A6, yansıtıcı günlük, Nisan 2025).

<sup>7</sup> Açıklama için bkz. Tablo 4 dipnotu.

Araştırma sonuçları, masal çevirisinin katılımcıların kendi kültürleri ile hedef kültür arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri fark ettiklerini göstermektedir. Bu durum katılımcıların farklı kültürleri tanımasına ve evrensel değerler üzerinden bir etkileşim kurmalarına olanak sağlamaktadır.

### 3. Tema Masal Çevirisi

Araştırmanın son teması masal çevirisi üzerinedir. Aşağıda Tablo 6'da masal çeviri atölyesi öncesi ve sonrası masal çevirisi temasına yönelik kod, frekans ve yüzdeler bulunmaktadır.

**Tablo 6**

*Masal Çevirisi Temasına Yönelik Frekans ve Yüzdeler Dağılımı<sup>8</sup>*

Tema	Masal Çeviri Atölyesi	Kod	Frekans	Yüzde
	Uygulama öncesi	Çeviri kaygısı	12	%80
		Kültürlerarası mesafe	10	%80
Masal çevirisi	Uygulama sonrası	Hedef kültüre yönelik ilgi	13	%80
		Söz varlığı gelişimi	14	%70
		Yansıtıcı düşünme	9	%60

Yukarıda Tablo 6'da görüldüğü üzere katılımcıların %80'i masal çeviri atölyesi öncesi çeviri kaygısı ve kültürlerarası mesafe üzerinde durmuşlardır. Uygulama sonrasında ise katılımcılar, hedef kültüre özgü bir masalı okumanın ve kaynak dile çevirmenin söz konusu hedef dile yönelik değerleri ve kültüre özgü kavramları pekiştirdiğini ve hedef dile yönelik söz varlığını genişlettiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri (A8) görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

"Masal çeviri atölyesi Türkçeyi geliştirmeme yardım etti. Bugün bir sürü yeni kelime öğrendim. Bunlardan bazıları: adalet, misafirperverlik, vicdan... Hem de Türk kültürünü ve değerlerini öğrendim." (A8, yansıtıcı günlük notları, Nisan 2025).

Elde edilen bu veri, masal çevirisi yönteminin katılımcıların diller arası farklılıkları fark etmelerini ve söz varlıklarını geliştirmelerini pozitif olarak etkilediğini göstermektedir. Buna ek olarak araştırma bulguları, katılımcıların özellikle dilsel farklılıkları fark etme, farklı kültürel kodları yorumlama ve diğer kültürle empati ve bağ kurma süreçlerinde yansıtıcı düşünme becerilerinin belirgin bir şekilde geliştiğini göstermektedir. Bu bağlam içerisinde katılımcılardan A3 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

"Bugün yeni kelimeler ve deyimler öğrendim. Türkçe çok güzel. Bugünkü masal da güzeldi. Masalda Keloğlan devleri zekâsıyla yendi. Keloğlan kazanmasına rağmen devlere kötü

<sup>8</sup> Açıklama için bkz. Tablo 4 dipnotu.

davranmadı ve onlara hoşgörü gösterdi. Keloğlanın yerinde olsam ben de bu şekilde yapardım. Adaletli ve hoşgörülü olurum.” (A3, odak grup görüşmesi, Nisan 2025).

Bu bulgu, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde masal çevirisi yönteminin faydalanılmasının katılımcıların söz varlıklarını geliştirmelerine ve aynı zamanda kültürlerarası empati kurmalarına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Mevcut literatürlerle de paralellik gösteren bu sonuç, katılımcıların masal çevirisi yöntemi ile kültürlerarası benzerlik ve farklılıkları ayırmasına vararak kültürel bağlamı çözümleyebildiklerine işaret etmektedir (Duruhan & Şad, 2010; Gökmen, 2019; Kılıç & Yılmaz, 2018; Nhung, 2016). Bu durum masal çevirisi yönteminin “yalnızca dil ve kültür aktarımı olmasının ötesinde, çok yönlü ve komplike bir etkinlik” olduğunu ortaya koymaktadır (Delibaş, 2023, s. 3). Sonuç olarak ortaya çıkan bütün veriler değerlendirildiğinde, masal çevirisi uygulamasının öğrenenlerde millî değerlere yönelik bilinç oluşturduğu, farklı kültürlerle karşı duyarlılığı artırdığı ve Türk kültürüne yönelik olumlu bir algının gelişmesine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırma, Mali’deki bir devlet üniversitesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türk kültürü ve millî değerlerini ediniminde masal çevirisi yönteminin etkilerini incelemektedir. Araştırma sonuçları, masal çevirisi yönteminin öğrenenlerde Türk millî değerlerine yönelik farkındalık oluşturduğunu, farklı kültürlerle karşı duyarlılıklarını artırdığını ve Türk kültürüne yönelik pozitif bir algı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonuçları aynı zamanda öğrenenlerin Türk millî değerleri ve kültürü ile güçlü bir bağ kurduklarını, kültürel kimlik inşasında önemli bir kazanım sağladıklarını ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştiğini ortaya çıkarmıştır.

Bununla birlikte araştırma, masal çevirisi yönteminin yabancı dil öğretim süreçlerine değerlerin entegre edilmesini destekleyen etkili ve yenilikçi bir yöntem olduğunu göstermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenenlere kültürel farkındalık kazandırmak isteyen bu yaklaşım, öğrencilerin kültürel kimliklerini geliştirirken kültürlerarası etkileşimi desteklemekte ve Türkçe öğretim sürecini zenginleştirmektedir. Araştırma sonuçları kapsamında gelecek çalışmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

Masal çevirisine üzerine düzenlenen çeviri atölyeleri öncesi ve sonrasında başarı testleri uygulanarak çeviri sürecinin okuma, yazma ve anlama becerilerine yönelik etkisi incelenebilir. Araştırma farklı yaş grupları ve sınıf seviyelerinde uygulanabilir. Özellikle değerler eğitiminde

masal çevirisi yönteminin küçük yaş gruplarında uygulanması, bu yöntemin daha uzun vadede etkilerinin incelenmesini sağlayabilir.

Masal çevirisinin, öğrenenlerin çeviri becerilerini geliştirmeye yönelik etkileri ve dilsel farkındalık kazandırma üzerindeki etkileri incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Bill, J. (2003). *Values in English language teaching*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching*. Routledge.
- Contreas, O. R. (2007). Incorporating values into English classroom. *HOW*, 11, 14-26.
- Delibaş, H. (2023). *Sahraaltı Afrika masalları çevirilerinin çoğuldizge kuramı ve çeviri stratejileri ışığında incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Demir, N. (2017). *Anadolu Türk masallarından derlemeler*. Ötüken Neşriyat.
- Duruhan, K., & Şad, N. S. (2010). Çevirinin yabancı dil öğretiminde kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 145-174.
- Gökmen, Ç. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeviri kullanımı üzerine öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Gülcan, C. (2021). Nitel bir veri toplama aracı: Odak (focus) grup tekniğinin uygulanışı ve geçerliliği üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü e-Dergisi*, 4(2), 94-109.
- Hall, G. (2010). Exploring values in English language teaching: Teacher beliefs, reflection and practice. *The Teacher Trainer Journal*, 24(2), 13-16.
- Hınız, G., & Yavuz, A. (2023). Yansıtıcı tematik analiz: Bir doktora tez çalışması örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 388-408.
- İsev. (2015). *Keloğlan masalları*. Dijital Yayıncılık.
- Kaya, N., & Yıldız, D. (2024). 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması: Anti-masal oluşturma. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 10(2), s. 448-479.
- Kılıç, B. S., & Yılmaz, O. (2018). Fakir Baykurt'un masallarında değer eğitimi ve masalların Türkçe öğretimine katkısı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 7(2), 1104-1125.

Kırkgöz, Y. (2021). Values education in foreign language curriculum through the eyes of per-service teachers. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 1-17.

Nhung, P. T. (2016). Folktales as a valuable rich cultural and linguistic resource to teach a foreign language to young learners. *International Journal of Education, Culture and Society*, 1(1), 23-28.

Şeyhi, M. (2018). *Sincap Nazik- misafırperverlik*. Timaş Çocuk Yayınları.

Ümran, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde masal kullanımı. *Hacettepe Üniveristesesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 8, 27-46.