



TÜRKÇE VE DİL EĞİTİMİNDE İYİ UYGULAMALAR KONFERANSI

“Millî Kültür ve Değerler Edinimi Eylem Araştırması”

Bildiri Kitabı

2

20-22 Mayıs 2025

ANKARA



İÇİNDEKİLER

21.YÜZYIL TÜRK BİLİM İNSANLARININ ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL OYUNLARIN ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI.....	1
TÜRK MASALLARININ MİLLÎ KİMLİK VE DİL VARLIĞINA ETKİSİ: MASAL ATÖLYESİ İNCELEMESİ ...	13
SAKLI SÖZLER GİZLİ DEĞERLER: ATASÖZLERİYLE TÜRK MİLLÎ KÜLTÜRÜ VE DEĞERLERİNİN AKTARILMASINA YÖNELİK SINIF İÇİ UYGULAMA.....	23
DİLİMİZİN ZENGİNLİKLERİ PROJESİ KAPSAMINDAKİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜREL MİRAS FARKINDALIKLARINA ETKİSİ	35
OKUMA TARTIŞMA ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ: “OKUYORUM TARTIŞIYORUM”	43
CORNELL NOT ALMA TEKNİĞİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ.....	53
YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ DİL FARKINDALIĞI: ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE BİLİNCİNİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN UYGULAMALI BİR MODEL	63
MAARİF YÜZYILI EĞİTİM MODELİ KAPSAMINDA 5. SINIF TÜRKÇE DERSLERİNDE DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNE İLİŞKİN MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞERLERİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI.....	73
TÜRKİYE’DE GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ ÖĞRENCİLERE EĞİTİM VEREN ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI SORUNLAR: KAHRAMANMARAŞ KAPIÇAM BARINMA MERKEZİ İMAM HATİP ORTAOKULU ÖRNEĞİ.....	81
GÜÇLÜ ÖZÜRLER AKADEMİSİ: DEĞERLER EĞİTİMİ ODAKLI BİR EYLEM ARAŞTIRMASI	91
GASTRONOMİ TEMEL DİL BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE NASIL KULLANILABİLİR?	111
DİJİTAL DÖNÜŞÜM İLE MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞERLERİN GELECEĞE TAŞINMASI.....	121
KÜLTÜREL KÖKLERDEN YENİLİKÇİ GELECEĞE BİR KÖPRÜ: ATASÖZLERİ.....	127
TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER EDİNME SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	137
DUVARSIZ SINIFLAR PROJESİNİN SÖZEL DİL GELİŞİMİNE KATKISI.....	149
ANADOLU EFSANELERİ SANAL SERGİ OLUŞTURMA ETKİNLİĞİ ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI.....	157
İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA-ANLAMA DÜZEYLERİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: FARKLI OKUL TÜRLERİNDE BİR KARŞILAŞTIRMA	167

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE DİJİTAL EĞİTİCİ OYUNLARIN DEĞER EDİNİMİNDE KULLANIMI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI.....	177
OKUMA KÜLTÜRÜ VE YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR UYGULAMA MODELİ İNCELEMESİ	187
GENÇ YAZARLAR VE ŞAİRLER PROJESİ.....	197
MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞERLER EDİNİMİ: YAZMA ATÖLYESİ UYGULAMALARI İLE İFADE VE OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ	201
ORTAOKULLARDA GÖREY YAPAN ÖĞRETMENLERİN MİLLÎ DEĞERLERİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI.....	207
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MİLLÎ KÜLTÜR DEĞERLERİNİN YAPAY ZEKÂ TEMELLİ DİJİTAL ARAÇLARLA EDİNİMİ.....	217
5 KITA 1 DİL PROJESİ: EĞİTİMDE KÜLTÜREL DİPLOMASİ VE ORTAK DİL OLARAK TÜRKÇE..	225
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSLERİNDE ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME VE KONUŞMA BECERİSİNİ GELİŞTİRME DENEYİMLERİ	231
TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE DEĞERLER EĞİTİMİ İKLİMİ VE MİLLÎ KÜLTÜR AKTARIMI.....	245
KÜLTÜREL İÇERİKLERLE İLKOKULDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ.....	255
KARAMAN'IN KÜLTÜR VE DEĞER TAŞIYICISI	263
POSTA SANATIYLA DEĞERLERİMİ YAŞIYORUM	275
GELENEKSEL EKOLOJİK BİLGİ VE DİL EĞİTİMİ: KÜLTÜREL MİRASIN BİLİMSEL BİLGİYLE BÜTÜNLEŞMESİ.....	285
YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ DİL ANALİZİ: TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE FIRSATLAR VE ZORLUKLAR..	295
DRAMA TEMELLİ FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRENME YAKLAŞIMIYLA TÜRK-İSLÂM BİLİM İNSANLARINI TANIMAK VE ANLAMAK.....	303
ÖRNEK MASAL UNSURLARININ YAPAY ZEKÂ İLLÜSTRASYONU İLE ÖĞRENCİLERİN HAYAL GÜCÜ ARASINDAKİ ETKİLEŞİMİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ.....	315
TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENEN GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ KALIP SÖZ ETKİNLİKLERİ.....	331
TÜBİTAK 2204-A LİSE ÖĞRENCİLERİ ARAŞTIRMA PROJELERİ YARIŞMASI TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ALANI FİNAL PROJELERİNİN ANALİZİ	347
ANADOLU MASALLARININ TÜRKÇE KONUŞMA BECERİSİ GELİŞİMİNE ETKİSİ.....	359
ANİMASYONLA KÜLLÜ FATMA MASALININ TANINIRLIĞININ ARTTIRILMASI	369



BİLDİRİLER



21.YÜZYIL TÜRK BİLİM İNSANLARININ ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL OYUNLARIN ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

Hülya KAYALI

Trabzon/Akçaabat Bilim ve Sanat Merkezi

hulyakayali61@gmail.com



Kerem KARA

Trabzon/Akçaabat Bilim ve Sanat Merkezi

kerem33kr@gmail.com

ÖZET

Bilim, toplumların gelişiminde ve medeniyetlerin ilerlemesinde temel bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bilim insanları, gerçekleştirdikleri çalışmalarla bilgi üretimine katkıda bulunmakta; insanlığın geleceğini şekillendiren bilimsel ve teknolojik gelişmelere yön vermektedir. Bilim insanlarının topluma tanıtılması ve çalışmalarının anlaşılması, bilimsel farkındalığın artırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak yapılan araştırmalar, öğrencilerin özellikle 21. yüzyıl Türk bilim insanlarını yeterince tanımadıklarını ve çalışmalarını hakkında sınırlı bilgiye sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin kendi kültürel ve bilimsel miraslarına dair farkındalıklarının düşük olmasına neden olmaktadır. Eğitimde dijital araçların kullanımıyla öğrencilerin bu konudaki bilgi seviyelerinin artırılabilirliği düşünülmektedir. Ayrıca literatürde, dijital oyun aracılığıyla Türk bilim insanlarının ve bilimsel çalışmalarının öğretimine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda yaptığımız araştırma, tasarlanan dijital oyunla 21. yüzyılda yaşamış 10 Türk bilim insanını öğrencilerle buluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, Scratch web 2.0 aracı kullanılarak geliştirilen dijital oyunun, Akçaabat Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl Türk bilim insanlarını tanımaları ve bilimsel çalışmalarını anlamaları üzerindeki etkisini incelemektir. Öğrencilerin bilime ve dijital oyunların öğrenme sürecine etkisine yönelik bakış açıları da araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Scratch platformunun tercih edilmesinde blok tabanlı kodlamanın kolayca gerçekleştirilebilmesi, çevrim içi erişilebilirlik ve eğitsel oyunların geliştirilmesine olanak tanınması etkili olmuştur. Geliştirilen oyun, her biri sonunda ilgili bilim insanına dair sorular içeren parkurlardan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Akçaabat Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 20 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden “özel durum çalışması” yöntemiyle yürütülmüştür.

Oyun, bir hafta boyunca öğrencilerin kurumdaki etkinlik gün ve saatlerinde oynatılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilere yarı-yapılandırılmış mülakatlar uygulanmış; veriler, sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Scratch web 2.0 aracı kullanılarak geliştirilen dijital oyun, öğrencilerin 21. yüzyıl Türk bilim insanları ve bu kişilerin bilimsel çalışmaları hakkında bilgi düzeylerini artırmış; öğrencilerin söz konusu bilim insanlarını tanımalarına, çalışmalarından haberdar olmalarına önemli katkılar sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: web 2.0 aracı, Scratch, Türk bilim insanları, oyun temelli öğrenme

GİRİŞ

21. yüzyılda eğitim yaklaşımlarında büyük değişimler yaşanmakta ve geleneksel öğretim yöntemlerinin yerini, teknoloji destekli ve öğrenci merkezli yaklaşımlar almaktadır. Bu bağlamda oyun temelli öğrenme yöntemi, öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin katılımını sağladığı gibi kavramsal bilgileri daha iyi anlamalarına da olanak tanımaktadır (Gee, 2003). Ayrıca oyunlaştırma yöntemi öğrencilerin ilgisini çekerek öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getirmekte ve akademik başarıya olumlu katkılar sunmaktadır (Bardak, 2018; Yıldırım, 2016). Eğitim oyunları da kritik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirirken aynı zamanda öğrencilerin dikkat ve motivasyon seviyelerini artırmaktadır (Prensky, 2003). Özellikle dijital oyunlar; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmede etkili araçlar olarak kullanılmaktadır. Scratch, bu alanda hem kolay kullanılabilir hem de yaratıcılığı destekleyen bir web 2.0 aracı olarak dikkat çekmektedir (Alp, 2019; Fidan, 2016).

Bilim, toplumların gelişiminde ve medeniyetlerin ilerlemesinde temel bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bilim insanları, yaptıkları çalışmalarla bilgi üretimine katkı sağlarken aynı zamanda insanlığın geleceğini şekillendiren teknolojik ve bilimsel gelişmelere yön vermektedir. Bilim insanlarının topluma tanıtılması ve onların çalışmalarının anlaşılması, bilimsel farkındalık açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak yapılan araştırmalar, öğrencilerin özellikle 21. yüzyıl Türk bilim insanlarını yeterince tanımadığını ve bu bilim insanlarının ders kitaplarında da yeterince yer almadığını göstermektedir (Akalin, 2017; Arabacı & Akgül, 2022; Sidekli & Altıntaş, 2023). Bu durum öğrencilerin kendi kültürel ve bilimsel miraslarına dair farkındalıklarının düşük olmasına neden olmaktadır. Eğitimde dijital araçların kullanımıyla öğrencilerin bu konudaki bilgi seviyelerinin artırılabilceği düşünülmektedir (Yıldırım, 2016).

Bu araştırma, 21. yüzyılda bilim dünyasına katkı sağlamış 10 Türk bilim insanını öğrencilerle buluşturmaktadır. Scratch platformu kullanılarak geliştirilen dijital oyun, öğrencilerin bilim insanlarını eğlenceli bir şekilde tanımalarını ve onların çalışmalarını kavramalarını destekleyecek şekilde tasarlanmıştır (Alp, 2019; Fidan, 2016).

Literatürde dijital oyun yöntemi kullanılarak yapılmış Türk bilim insanlarını konu alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca bilim insanlarının öğretime yönelik yöntemlerin incelendiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir (Akalin, 2017; Sidekli & Altıntaş, 2023). Bununla birlikte bir eğitim aracı olarak Scratch platformunun kullanımına ve etkisinin araştırılmasına yönelik çalışmaların sayıca yetersiz olduğu görülmüştür (Alp, 2019; Fidan, 2016). Yapılan sınırlı sayıdaki akademik araştırma sonuçları da Scratch platformu ile hazırlanan dijital oyunların eğitim süreçlerine fayda sağladığını ortaya koymaktadır. Tüm bu nedenlerle Scratch platformunda 10 Türk bilim insanı ve bilimsel çalışmalarını konu alan dijital oyun geliştirilerek bu araştırmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, Scratch web 2.0 aracı kullanılarak geliştirilen dijital oyunun, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl Türk bilim insanlarını tanımaları ve bu kişilerin bilimsel çalışmalarını anlamaları üzerindeki etkisini incelemektir. Ayrıca öğrencilerin bilime ve dijital oyunların öğrenme sürecine etkisine yönelik bakış açılarının da araştırma kapsamında incelenmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Bilim insanları temalı dijital oyun, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyılda yaşamış 10 Türk bilim insanına yönelik bilgi düzeylerini artırır mı?
2. Bilim insanları temalı dijital oyun, 21. yüzyılda yaşamış 10 Türk bilim insanının yaptıkları çalışmaların bilinirliğini artırır mı?
3. Öğrencilerin bilime ve dijital oyunların öğrenmedeki etkisine yönelik bakış açılarının olumlu gelişimine katkı sağlar mı?

Araştırmanın Önemi

Türk bilim insanlarının ders kitaplarında yeterince yer bulmaması ve literatürde bu bilim insanlarının öğretime yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunması, gerçekleştirdiğimiz araştırmanın önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. (Akalin, 2017; Arabacı & Akgül, 2022; Sidekli & Altıntaş, 2023). Bu bağlamda araştırmamız, 21.yüzyıl Türk bilim insanlarının tanıtılması açısından bir eksikliği gidermektedir. Öğrencilerin Türk bilim insanlarını ve bilimsel çalışmalarını bilmeleri, örnek alarak kariyer hedeflerini şekillendirmeleri bakımından önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Trabzon ili Akçaabat ilçesinde Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören öğrencilerle sınırlıdır. Kullandığımız ölçekler öz değerlendirmeye dayalıdır.

Araştırmanın Sayıtları

Araştırmanın yürütüldüğü kurumdaki öğrencilerin yarı-yapılandırılmış mülakat sorularını içtenlikle ve dikkatlice cevapladıkları varsayılmıştır.

YÖNTEM

Bu bölüm; araştırmanın desenini, evren ve örneklemini, kullanılan veri toplama araçlarını, veri toplama sürecini ve verilerin analizinde uygulanan istatistiksel teknikleri kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı temelinde yürütülmüştür. Çalışma kapsamında, belirlenen bir bilim ve sanat merkezindeki öğrenciler incelendiği için araştırma deseni olarak “özel durum çalışması” seçilmiştir. Özel durum çalışmaları, bir veya birkaç durumun derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde incelenmesini amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntemin karakteristik özelliği, ele alınan duruma etki eden faktörlerin (örneğin ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi ve bu faktörlerin söz konusu durumu nasıl etkilediği ya da bu durumdan nasıl etkilendiğine odaklanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın yürütülmesi için gerekli tüm izinler ilgili kurum ve mercilerden alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılının birinci döneminde, Trabzon Akçaabat Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenimine devam eden 5 ve 6. seviyesindeki 20 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Mülakat uygulanan öğrencilerin 12’si erkek, 8’i kız öğrencidir. Ayrıca öğrencilerin 7’si 6. sınıf; 13’ü 5. sınıf öğrencisidir. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme türlerinden “uygun örnekleme” yöntemi tercih edilmiştir. Bu yönteminin avantajı; zaman, para ve iş gücü açısından tasarruflu olmasıdır (Büyüköztürk vd., 2016). Çalışmaya katılan öğrenciler, gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğrencilerin 21. yüzyılda öne çıkan 10 Türk bilim insanı ve bu bilim insanlarının çalışmalarıyla ilgili bilgi düzeyleri ve tutumlarındaki değişimi değerlendirmek

amacıyla yarı-yapılandırılmış mülakat yöntemi kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış mülakat, belirli bir konuya ilişkin olarak katılımcılardan benzer türde veriler elde etmeyi amaçlayan esnek fakat sistematik bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu yöntem doğrultusunda görüşmeler öncesinde görüşmeyi yönlendirmek amacıyla yapılandırılmış soruları içeren bir mülakat formu hazırlanmıştır (Patton, 2014). Mülakat soruları, ilgili literatür taraması ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016).

Verilerin Toplanması

Uygulama sürecinde, tasarlanan oyun bir hafta boyunca bilim ve sanat merkezinde, öğrencilerin etkinlik programlarına uygun gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Her parkurda bir soru yer alması ve her bilim insanı için beş soruluk bir havuz bulunması nedeniyle oyun her öğrenciye en az beş kez oynatılmıştır.

Dijital oyun içeriğini oluşturan 10 Türk bilim insanı, cinsiyet, çalışma alanı ve doğum yılları (1910-1985) açısından çeşitlendirilmiştir (Tablo 1). Bu çeşitlendirmenin amacı, öğrencilerde farklı alanlarda çalışan bilim insanları hakkında farkındalık oluşturarak ilham vermek ve onları farklı bilimsel alanlarda çalışmalar yapmaya teşvik etmektir.

Tablo 1

Dijital Oyunda Yer Verilen 21. Yüzyıl Türk Bilim İnsanları

21. Yüzyıl Türk Bilim İnsanları	Çalışma Alanı	Doğum Tarihi
Halil İnalcık	Tarih	1916
Oktay Sinanoğlu	Kimya, Moleküler Biyoloji, Türkçe	1935
Gazi Yaşargil	Nöroşirürji, Mikrocerrahi	1925
Aziz Sancar	Biyokimya, Moleküler Biyoloji, DNA Onarımı, Kanser Araştırması	1946
Canan Dağdeviren	Medikal Teknoloji, Malzeme Bilimi Fizik, Biyomühendislik	1985
Engin Arık	Parçacık Fiziği	1948
Cahit Arf	Matematik	1910
Dilhan Eryurt	Astrofizik	1926
İvet Bahar	Hesaplamalı Biyoloji, Moleküler Biyofizik Sistem Biyolojisi, Bilg. Destekli İlaç Keşfi	1957
Naşide Gözde Durmuş	Moleküler Biyoloji	1985

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma yaklaşımında yaygın olarak kullanılan “sürekli karşılaştırmalı analiz” yöntemi tercih edilmiştir (Glaser & Strauss, 2017). Bu yöntem, tümevarım yaklaşımını benimsemektedir; yani veriler önceden belirlenmiş kategorilere göre analiz edilmek yerine, veriler toplandıktan sonra kategorilere ayrılmaktadır (Corbin & Strauss, 2014).

BULGU VE YORUMLAR

Akçaabat Bilim ve Sanat Merkezi 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin yarı-yapılandırılmış mülakatlara verdikleri yanıtlar, araştırma sorularını içeren alt başlıklar hâlinde irdelenmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Dijital oyun uygulaması öncesi ve sonrası, öğrencilerin araştırmaya konu olan Türk bilim insanlarını tanıma düzeyine ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

21.Yüzyıl Türk Bilim İnsanlarının Öğrenciler Tarafından Bilinirliğinin Karşılaştırması

Türk Bilim İnsanları	Dijital Oyun Uygulaması Öncesi	Dijital Oyun Uygulaması Sonrası
Halil İncalcık	(Ö2, Ö11, Ö18)	(Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20)
Oktay Sinanoğlu	(Ö10, Ö15)	(Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20)
Gazi Yaşargil	(Ö4, Ö11)	(Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20)
Aziz Sancar	(Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20)	(Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20)
Canan Dağdeviren	(Ö11, Ö13)	(Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19)
Engin Arık	-	(Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö19)
Cahit Arf	(Ö1, Ö4, Ö9, Ö10, Ö15, Ö18, Ö20)	(Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20)
Dilhan Eryurt	-	(Ö1, Ö2, Ö7, Ö15, Ö16, Ö19)
İvet Bahar	-	(Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18)
Naşide Gözde Durmuş	-	(Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö12, Ö13, Ö18)

Tablo 2, uygulama öncesinde öğrencilerin 21. yüzyılda yaşamış Türk bilim insanlarına yönelik bilgi düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu, uygulama sonrasında ise bu bilim insanlarının öğrenciler tarafından daha fazla tanındığını ortaya koymaktadır. Uygulama öncesinde öğrenciler tarafından en çok bilinen bilim insanı Aziz Sancar olurken Engin Arık,

Dilhan Eryurt, İvet Bahar ve Naşide Gözde Durmuş'un isimleri ise hiç anılmamıştır. Diğer bilim insanlarının tanınırlığı da oldukça sınırlı kalmıştır. Uygulama sonrasında ise tüm bilim insanlarının öğrenci yanıtlarında yer aldığı görülmüş; özellikle Aziz Sancar, Cahit Arf, Halil İncal ve Canan Dağdeviren'in tanınırlığında belirgin bir artış yaşanmıştır. Bu sonuçlar, geliştirilen dijital oyunun öğrencilerin Türk bilim insanlarıyla ilgili bilgi edinmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca uygulama sonrasında da Aziz Sancar, diğer bilim insanlarına kıyasla en çok tanınan kişi olmaya devam etmiştir. Bu durumun, Aziz Sancar'ın "Nobel Ödülü" sahibi olması ve medyada sıkça yer almasının etkisiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim uygulama öncesi ve sonrası "21. yüzyıl Türk bilim insanlarından hangilerini biliyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtların karşılaştırılması, öğrencilerin bu bilim insanlarıyla ilgili bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Dijital oyun uygulaması öncesi ve sonrası, öğrencilerin araştırmaya konu olan Türk bilim insanlarının bilimsel çalışmalarından haberdar olma düzeyine ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

21.Yüzyıl Türk Bilim İnsanlarının Yaptıkları Bilimsel Çalışmaların Öğrenciler Tarafından Bilinirliğinin Karşılaştırması

Türk Bilim İnsanları	Dijital Oyun Uygulaması Öncesi	Dijital Oyun Uygulaması Sonrası
Halil İncal	(Ö11, Ö18)	(Ö2, Ö3, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20)
Oktay Sinanoğlu	(Ö10, Ö15)	(Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20)
Gazi Yaşargil	(Ö4)	(Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20)
Aziz Sancar	(Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20)	(Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20)
Canan Dağdeviren	(Ö11, Ö13)	(Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19)
Engin Arık	-	(Ö3, Ö7, Ö10, Ö12, Ö14, Ö17, Ö19)
Cahit Arf	(Ö1, Ö4, Ö9, Ö10, Ö15, Ö18, Ö20)	(Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20)
Dilhan Eryurt	-	(Ö1, Ö2, Ö7, Ö15, Ö16, Ö19)
İvet Bahar	-	(Ö1, Ö4, Ö8, Ö12, Ö15, Ö17)
Naşide Gözde Durmuş	-	(Ö2, Ö6, Ö9, Ö12, Ö13, Ö18)

Araştırmaya konu olan bilim insanlarının bilimsel çalışmaları hakkında bilgi düzeyleri karşılaştırıldığında, uygulama öncesinde en çok bilinen isim 13 öğrenci tarafından belirtilen Aziz Sancar olmuştur. Uygulama öncesinde Cahit Arf’ın bilimsel çalışmaları 7 öğrenci tarafından ifade edilirken; Halil İncelik, Canan Dağdeviren ve Oktay Sinanoğlu ikiye, Gazi Yaşargil ise yalnızca bir öğrenci tarafından anılmıştır. Naşide Gözde Durmuş, İvet Bahar, Dilhan Eryurt ve Engin Arık’ın bilimsel çalışmaları hakkında ise hiçbir öğrenci bilgi vermemiştir. Uygulama sonrasında ise Aziz Sancar’ın bilimsel çalışmaları 16 öğrenci tarafından bilinmekte olup; Cahit Arf 15, Canan Dağdeviren 14, Halil İncelik 13, Oktay Sinanoğlu 11, Gazi Yaşargil 10, Engin Arık 7, Dilhan Eryurt, İvet Bahar ve Naşide Gözde Durmuş ise 6 öğrenci tarafından ifade edilmiştir.

Dijital oyunun öncesi ve sonrasına ilişkin, “21. yüzyıl Türk bilim insanlarının bilim alanındaki çalışmaları hakkında neler biliyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların karşılaştırılması, öğrencilerin bu çalışmalar hakkındaki bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Dijital oyun uygulaması öncesi ve sonrası, öğrencilerin “Bilim nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlar kelime sayısı bakımından karşılaştırılırken, dijital oyunların öğrenmedeki etkisine yönelik görüşleri olumlu (+), olumsuz (-) ve bilmiyorum/kararsızım (0) olacak şekilde karşılaştırılarak Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Bilim İnsanları Dijital Oyununun Öğrencilerin Bilime ve Dijital Oyunların Öğrenmedeki Etkisine Yönelik Bakış Açılarının Karşılaştırılması

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20
“Bilim nedir?” uygulama ön- cesi	9	4	8	2	1	5	5	5	2	6	4	2	8	9	4	0	6	3	11	7
“Bilim nedir?” uygulama son- rası	12	7	8	6	5	6	8	7	9	8	7	9	11	13	7	4	6	8	15	9
“Dijital oyunlar öğrenmede olumlu etkili” uygulama ön- cesi	+	-	+	-	0	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-
“Dijital oyunlar öğrenmede olumlu etkili” uygulama son- rası	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Dijital oyunu oynama öncesinde “Bilim nedir?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, bilimin tanımının en fazla 11 kelime kullanılarak yapıldığı (Ö19) ve bir öğrencinin bu soruya yanıt veremediği (Ö16) görülmüştür. Öğrencilerin bilimi tanımlarken kullandıkları kelime sayısının ortalaması 5 olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise bilimin tanımında kullanılan kelime sayısının en fazla 15’e çıktığı (Ö19) ve en kısa tanımın 5 kelimeyle yapıldığı (Ö6) tespit edilmiştir. Bu dönemde öğrencilerin ortalama kelime sayısı 8’e yükselmiştir.

Örnek olarak bir öğrenci uygulama öncesinde bilimi “İlimdir, teknolojidir.” (Ö4) şeklinde tanımlarken, uygulama sonrasında tanımını “Deneylerden ve gözlemlerden yararlanarak buluş yapmak” (Ö4) olarak genişletmiştir.

Dijital oyunların öğrenmeye etkisi konusunda, uygulama öncesinde 12 öğrenci olumlu görüş bildirmiş; 2 öğrenci hem olumlu hem olumsuz etkiler olduğunu belirtmiş (Ö15, Ö19), 2 öğrenci görüş belirtmekte kararsız kalmış (Ö5, Ö9), 4 öğrenci ise olumsuz görüş beyan etmiştir (Ö2, Ö4, Ö16, Ö20). Uygulama sonrasında ise tüm öğrencilerin dijital oyunların öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığına yönelik görüş bildirdiği gözlemlenmiştir. Örneğin, Ö16 kodlu öğrenci uygulama öncesinde “Oyunların çoğu öğrenme açısından çok şey barındırmıyor.” derken uygulama sonrası “Dijital oyunlar insanlara bilgiyi daha eğlenceli öğretebileceğini düşünüyorum.” ifadesini kullanmıştır.

Tablo incelendiğinde, dijital oyun kullanımı ile birlikte öğrencilerin bilimin tanımına ilişkin kullandıkları kelime ve kavram sayısında artış olduğu görülmektedir. Ayrıca yine tablo incelendiğinde oyun uygulaması sonrası dijital oyunların öğrenmedeki etkisine yönelik kararsız ve olumsuz düşüncede olan öğrencilerin de fikirlerinin olumlu yönde değiştiği görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dijitalleşmenin hız kazandığı günümüzde, eğitim öğretim süreçleri de bu dönüşüme paralel olarak değişmekte ve yenilikçi araçlara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Bu bağlamda web 2.0 araçları öğretim ortamlarında sıkça kullanılmakta ve öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamada önemli bir rol üstlenmektedir (Altıok vd., 2017; Bilgiç, 2024; Savaş vd., 2021; Yıldırım, 2016). “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde belirtilen dijital yetkinlik, çağın gereklerine uyum sağlayan bireyler yetiştirilmesinde temel becerilerden biri olarak tanımlanmıştır (Mete & Batıbay, 2019). Bu doğrultuda yürütülen çalışmada, Scratch platformu kullanılarak parkurlu ve soru tabanlı bir dijital oyun geliştirilmiş ve öğrencilerin 21. yüzyılda yaşamış Türk bilim insanlarını tanımlarına katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Araştırma sonuçları, geliştirilen dijital oyunun öğrencilerin hem bilim insanlarını tanıma düzeylerini hem de bu kişilerin bilimsel çalışmaları hakkında bilgi sahibi olma oranlarını

artırdığını ortaya koymuştur. Uygulama öncesi ve sonrası yapılan yarı-yapılandırılmış mülakatlar sonucunda, öğrencilerin bilimin tanımında kullandıkları kavram ve ifade çeşitliliğinde artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde dijital oyunların öğrenmeye etkisine yönelik olumsuz ya da kararsız görüş belirten bazı öğrencilerin uygulama sonrasında bu görüşlerinin olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Bu bulgular, oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin bilişsel kazanımlarına katkı sağladığını ve dijital araçlarla desteklenen öğrenme ortamlarının etkili sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Ayrıca Scratch gibi blok tabanlı ve erişilebilir bir platformun öğretim süreçlerine entegre edilmesinin, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığı ve kavramları daha kalıcı şekilde öğrenmelerine olanak sağladığı söylenebilir (Alp, 2019; Fidan, 2016).

Bu doğrultuda, araştırma bulguları ışığında bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle 21. yüzyıl Türk bilim insanlarının ve onların yürüttükleri bilimsel çalışmaların ders kitaplarında ve öğretim programlarında daha fazla yer alması sağlanabilir. Bilim insanlarının başarı öykülerini içeren eğitsel dijital oyunların farklı platformlarda da geliştirilmesi, bu kişilerin tanınırlığını artıracaktır. Aynı zamanda Scratch gibi araçlar kullanılarak farklı yaş gruplarına yönelik olarak tasarlanacak oyunlarla, öğrencilerin yaş özelliklerine uygun biçimde bilim insanlarını tanımaları ve bilimsel bilgiye ilgi duymaları desteklenebilir. Ayrıca farklı disiplinlerden çağdaş bilim insanlarına yönelik dijital içeriklerin geliştirilmesiyle bu tür uygulamaların kapsamı genişletilebilir. Böylece teknoloji destekli öğrenme ortamlarının eğitsel katkıları daha geniş kitlelere ulaştırılabilir ve öğrencilerin hem bilimsel düşünme becerileri hem de dijital okuryazarlıkları gelişebilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, C. (2017). 2017-2018 eğitim öğretim yılında sosyal bilgiler ders kitaplarında Müslüman Türk bilim insanlarının yeri. *Millî Eğitim*, 2(2), 227.
- Alp, G. (2019). *Scratch programı ile web destekli iş birlikli öğrenme yönteminin ilkökul 5. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlama düzeylerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Altıok, S., Yükseltürk, E. & Üçgöl, M. (2017). Web 2.0 Eğitimine yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: Katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 1-8.
- Altun, T., & Sancak, H. (2013). Bilişim teknolojilerinin ders aktivitelerinde kullanımına yönelik öğretmen görüş ve yeterliliklerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013(19), 170-195.
- Arabacı, S., & Akgül, G. D. (2022). Fen bilimleri ders kitaplarına bir bakış: Türk İslam bilim insanları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, 4(9), 386-404.
- Bardak, M. (2018). Oyun temelli öğrenme. *Erken çocukluk döneminde öğrenme yaklaşımları*.
- Bilgiç, Y. G. (2024). *Bilim ve sanat merkezlerindeki çocukların web 2.0 araçları farkındalık düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (20. bs.). Pegem Akademi.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.
- Fidan, A. (2016). *Scratch ile programlama öğretiminde oyunlaştırmanın öğrenci katılımına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Kafai, Y. B. (2014). *Connected code: Why children need to learn programming*. Mit Press.
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in entertainment (CIE)*, 1(1), 21-21.

- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Sidekli, S., & Altıntaş (2023). İlkokul öğrencilerine göre bunları kim buldu? Who discovered these according to primary school students?, Uluslararası GAP Zirvesi Bilimsel Araştırma Kongresi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2016). Dijital oyun tasarım programlarının eğitimde önemi. *Mesleki Bilimler Dergisi (MBD)*, 5(2).
- Mete, F. & Batıbay, E.F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 1029-1044.
- Savaş, S., Güler, O., Kemal, Kaya, K, Çoban, G., & Güzel, M. S. (2021). Eğitimde dijital oyunlar ve oyun ile öğrenme. *International Journal of Active Learning*, 6(2), 117-140.

TÜRK MASALLARININ MİLLÎ KİMLİK VE DİL VARLIĞINA ETKİSİ: MASAL ATÖLYESİ İNCELEMESİ

Hüseyin DEMİR

Batman İl Millî Eğitim Müdürlüğü

bydemir72@gmail.com



ÖZET

Bu araştırma, geleneksel Türk masallarının ilköğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde millî kimlik inşası, dil gelişimi ve değerler eğitimi bağlamında oluşturduğu etkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın uygulama zemini, Batman Bilim ve Sanat Merkezi bünyesinde oluşturulan Masal Atölyesi uygulamalarıdır. Araştırma süreci, nitel yöntemlerden eylem araştırması desenine dayalı olarak yapılandırılmış; öğrencilerin masal temelli öğrenme deneyimleri, çok boyutlu etkileşim ve gözlem teknikleriyle sistematik olarak analiz edilmiştir. Veri toplama sürecinde, masal anlatımı, drama ve rol yapma, hikâye tamamlama, kavram haritası oluşturma gibi öğrenciyi merkeze alan etkileşimli yöntemlerden yararlanılmıştır. Bu uygulamalara bağlı olarak açık uçlu sınavlar, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, öz değerlendirme formları ve kavram haritası analizleriyle nitel veri setleri oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, masalların öğrencilerin Türkçe söz varlığını genişlettiğini, anlatım ve ifade becerilerini belirgin ölçüde geliştirdiğini, dilsel farkındalıklarını artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca, masalların içerdiği semboller, karakterler ve kültürel öğeler aracılığıyla öğrencilerin millî ve manevi değerlere dair farkındalıklarının arttığı; toplumsal aidiyet ve kimlik bilincinin pekiştiği tespit edilmiştir. Katılımcıların sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal düzeyde de gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları, masalların bir eğitim materyali olarak değerler eğitimi kapsamında yüksek bir potansiyele sahip olduğunu ve kültürel aktarımın sürekliliğinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu çerçevede, masal temelli uygulamaların eğitim sistemine entegre edilmesi, öğretim materyallerinin bu doğrultuda çeşitlendirilmesi ve öğretmenlerin masal pedagojisi konusunda donanımlı hâle getirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk masalları, millî kimlik, değerler eğitimi, dil gelişimi, kültürel aktarım

GİRİŞ

Milletlerin kültürel hafızası, nesilden nesile aktarılan değerler bütünüyle şekillenir ve bu değerlerin korunması, millî kimliğin devamlılığı açısından büyük bir önem taşır. Toplumların geçmişten günümüze taşıdığı sözlü kültür unsurları, bireylerin karakter gelişiminde ve kimlik inşasında etkili bir rol oynar. Bu sözlü gelenek içerisinde önemli bir yere sahip olan Türk masalları, yalnızca eğlence amaçlı anlatılar değil aynı zamanda toplumsal hafızayı koruyan, bireylere ahlaki ve kültürel değerleri kazandıran önemli bir eğitim aracıdır. Masallar; toplumsal belleği gelecek kuşaklara aktaran, kültürel kimliği pekiştiren ve bireylerin bilişsel, duygusal ve ahlaki gelişimine katkı sunan metinlerdir.

Geleneksel Türk masalları içerdiği semboller, kahramanlar ve olay örgüsüyle çocuklara hayatın gerçekleri üzerine derin mesajlar sunar. Masalların temel işlevlerinden biri bireye iyi ve kötü, adalet ve zulüm, dürüstlük ve sahtekârlık gibi kavramları öğretmek ve karakter gelişimine katkıda bulunmaktır. Örneğin, “Koca Nine ile Tilki” masalı, dürüstlüğün ve aldatmacanın karşı karşıya geldiği, iyiliğin ve sabrın ödüllendirildiği bir anlatı sunarken “Limon Kız”, cesaretin ve azmin insanı başarıya götüreceğini vurgulayan güçlü bir kadın kahraman üzerinden kurgulanmıştır. “Ayağına Diken Batan Serçe” masalı ise bireylerin zorluklar karşısında mücadele gücünü artırmakla birlikte yardımlaşma ve dayanışma duygusunu pekiştirmektedir.

Masalların birey üzerindeki etkisi yalnızca anlatının estetik boyutuyla sınırlı değildir. Masallar, içeriklerinde barındırdıkları semboller, karakter tipleri, çatışmalar ve çözüm yolları aracılığıyla bireyin dünyayı anlamlandırma biçimini şekillendirir. Özellikle erken çocukluk döneminde dinlenen masallar, bireyde değer yönelimi geliştirerek iyi ile kötü, adalet ile zulüm, cesaret ile korku, doğruluk ile sahtekârlık gibi evrensel ikiliklerin fark edilmesine ve içselleştirilmesine olanak tanır. Türk masalları ise bu bağlamda hem evrensel hem de yerel değerleri harmanlayarak bireyin hem insanlık ailesine hem de ait olduğu kültürel yapıya karşı bilinç geliştirmesini mümkün kılar.

Masalların en önemli yönlerinden biri de bireyin dil gelişimine sağladığı katkıdır. Masal anlatıları çocukların Türkçe söz varlığını genişletirken onların kelime hazinesini zenginleştirmekte ve anlatım yeteneklerini güçlendirmektedir. Masalların içindeki ritmik tekrarlar, tekerlemeler ve kalıp ifadeler, çocukların dil bilgisi kurallarını doğal bir akış içerisinde öğrenmesini sağlar. Bu nedenle masallar eğitim süreçlerine entegre edildiğinde hem öğrencilerin kültürel değerleri içselleştirmesine hem de dil becerilerini geliştirmesine büyük katkı sunmaktadır.

Özellikle son yıllarda kültürel çözülme, dijitalleşme ve eğitimde standartlaşmanın etkisiyle yerli ve millî değerlerin görünürlüğü giderek azalmaktadır. Eğitim sisteminde kültürel kodların yeniden inşa edilmesi, öğrencilerin kimlik bilincini güçlendirecek araçlarla desteklenmesi gerektiği açıkça ortadadır. Masallar, bu ihtiyaca cevap verebilecek en doğal ve etkili kaynaklardan biridir. Ancak bu güçlü kültürel anlatı biçimi, eğitim ortamlarında sistematik ve bilinçli bir şekilde kullanılmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, geleneksel Türk masallarının yeniden eğitsel bir araç olarak değerlendirilmesini sağlayacak özgün bir uygulama modeli sunmayı amaçlamaktadır.

Batman Bilim ve Sanat Merkezinde yürütülen bu araştırma geleneksel Türk masallarının çocukların millî kimlik bilinci, dil gelişimi ve değerler eğitimi açısından nasıl bir etki yarattığını ortaya koymayı ve bu süreçte masal temelli öğrenmenin eğitime entegrasyonuna dair çözüm önerileri sunmayı hedeflemektedir. Araştırma, bu yönüyle hem sözlü kültürün eğitime kazandırılmasına katkı sunmakta hem de millî değerlerin çocuklarda yaşantısal olarak inşa edilmesine yönelik somut bir uygulama örneği oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma, geleneksel Türk masallarının öğrencilerin millî kimlik bilinci, ahlaki gelişimi, dil yetkinlikleri ve millî-manevî değerleri içselleştirme süreçleri üzerindeki etkilerini çok yönlü olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada özellikle masalların, çocukların Türkçe söz varlığını ne şekilde genişlettiği, anlatım ve ifade becerilerini nasıl geliştirdiği ve dil bilgisel yapıları doğal bir süreç içinde nasıl kazandırdığı ele alınmıştır. Aynı zamanda masalların, çocukların değer dünyasını şekillendirmedeki rolü; aidiyet, sorumluluk, doğruluk, yardımseverlik gibi temel ahlaki kavramları hangi yollarla aktarabildiği değerlendirilmiştir.

Batman Bilim ve Sanat Merkezinde yürütülen Masal Atölyesi uygulaması bu amaç doğrultusunda somut bir saha örneği sunmaktadır, masalların eğitim ortamlarında bir öğrenme aracı olarak kullanılabilirliğini gözleme imkânı vermektedir. Masal anlatımı, canlandırma, hikâye tamamlama ve kavram haritası gibi etkinliklerle öğrencilerin hem dilsel hem de duyuşsal becerilerinde meydana gelen değişimler analiz edilmiştir. Bu bağlamda masalların çocukların kelime dağarcığını zenginleştirdiği, düşünme ve kavrama becerilerini geliştirdiği, anlatı oluşturma kapasitelerini artırdığı ve millî manevî değerlere ilişkin farkındalıklarını pekiştirdiği ortaya konmuştur.

Araştırma hem bireysel gelişim hem de toplumsal kültürel süreklilik açısından önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Günümüz eğitim anlayışında kültürel mirasın ve yerli değerlerin görünürlüğü giderek azalmakta, öğrenciler akademik bilgilerin ötesinde yaşantısal öğrenme süreçlerine ihtiyaç duymaktadır. Masallar, bu ihtiyacı doğal, etkili ve

kültürel temelli bir araç olarak karşılamaktadır. Bu yönüyle çalışma, masal temelli eğitimin sınıf içi uygulamalara nasıl entegre edilebileceğini göstermekte öğretmenler ve eğitim programcıları için uygulanabilir bir model sunmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması yöntemiyle yürütülmüştür. Eylem araştırması, belirli bir eğitim ortamında gözlemlenen bir durumu ya da sorunu tanımlamak, çözüm üretmek ve süreci geliştirmek amacıyla uygulamaya dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmacı ve katılımcının birlikte etkin rol aldığı bir araştırma yaklaşımıdır. Bu bağlamda araştırmacının temel amacı doğrultusunda, masal temelli öğrenme sürecinin öğrencilerin millî kimlik, dil gelişimi ve değerler eğitimi üzerindeki etkisi uygulamalı olarak gözlemlenmiş ve değerlendirilmiştir.

Araştırma okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki gönüllü öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar farklı yaş gruplarından seçilerek masalın yaşa bağlı etkilerinin de gözlemlenmesi hedeflenmiştir. Uygulama süreci toplamda 8 hafta sürmüş, haftada bir gün düzenli olarak gerçekleştirilen masal atölyesi etkinlikleri ile veri toplanmıştır. Etkinlikler, eğitim almış masal anlatıcıları ve araştırmacının rehberliğinde yürütülmüştür.

Araştırmada kullanılan yöntemler ve materyaller çeşitlendirilerek öğrenme süreci hem aktif hem de yaratıcı bir şekilde yapılandırılmıştır. Masal anlatımı, drama ve canlandırma, hikâye tamamlama, kavram haritası oluşturma gibi yöntemlerle öğrencilerin hem katılım düzeyleri hem de değer ve dil gelişim süreçleri desteklenmiştir. Bu süreçlerde kullanılan materyaller arasında geleneksel Türk masallarından seçilmiş özgün metinler, görsel destekli hikâye kartları, kuklalar, seslendirme araçları, hikâye kurgulama kâğıtları, kavram haritası şablonları ve öz değerlendirme formları yer almıştır.

Veri toplama araçları olarak hem yapılandırılmış hem de açık uçlu nitel formlar kullanılmıştır. Araştırma sürecinin başında ve sonunda öğrencilere uygulanan açık uçlu sınavlarla Türkçe söz varlığı, dilsel ifade yeterliliği ve değer algısı üzerine ön test-son test karşılaştırmaları yapılmıştır. Ayrıca süreç boyunca öğrencilerle bireysel ve grup düzeyinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğrencilerin masallardan hangi değerleri öğrendiklerine ve bu değerleri nasıl içselleştirdiklerine ilişkin nitel veriler toplanmıştır. Katılımcılara sunulan hikâye tamamlama etkinlikleriyle çocukların düşünsel yapılarını ve anlatı kurma becerileri analiz edilmiştir. Kavram haritası çalışmaları ile öğrencilerin millî manevî değerler ve dil gelişimi açısından zihinsel gelişim düzeyleri ölçülmüştür. Ayrıca her oturum sonunda öğrencilere öz değerlendirme formları uygulanarak sürece ilişkin farkındalıkları kaydedilmiştir.

Toplanan nitel veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş; öğrencilerin kullandıkları kelimeler, kurdukları cümleler, ifade ettikleri değer yargıları ve kavramsal ilişkilendirme becerileri betimsel analiz yoluyla sistematik olarak çözümlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, masal atölyesinin öğrenciler üzerindeki etkileri bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiş ve uygulamanın farklı yönleriyle nasıl geliştirilebileceğine dair çıkarımlar yapılmıştır.

Uygulama süreci aşağıdaki basamaklarla yapılandırılmıştır: Öncelikle masal atölyesi planlanmış, hedef yaş grupları belirlenmiş ve içerikler haftalık olarak yapılandırılmıştır. Ardından her hafta belirlenen bir masal, anlatıcı tarafından sunulmuş, öğrenci merkezli etkinliklerle masalın içeriği işlenmiş ve drama yoluyla canlandırılmıştır. Etkinliklerin ardından öğrenciler bireysel ve grup etkinliklerine katılmış, değerlendirme araçları aracılığıyla süreç gözlemlenmiş ve kayıt altına alınmıştır. Uygulamanın sonunda tüm veriler toplanmış, analiz edilmiş ve araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu yöntemsel yaklaşım, masalların öğrenciler üzerindeki çok yönlü etkisini ölçmek açısından hem yapılandırılmış hem de doğal etkileşim ortamı sunan bir araştırma zemini sağlamıştır. Eğitim ortamında anlamlı, yaşantısal ve kültürel temelli bir öğrenme süreci inşa edilerek masalların eğitsel potansiyeli uygulamalı biçimde ortaya konmuştur.

BULGULAR

Bu araştırmada elde edilen bulgular, masal temelli öğrenme sürecinin öğrencilerin millî kimlik bilinci, değer algısı, dil gelişimi ve anlatım becerileri üzerindeki etkilerini çok yönlü biçimde ortaya koymuştur. Bulgular, nitel veri toplama araçları olan açık uçlu sınavlar, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, hikâye tamamlama etkinlikleri, kavram haritaları ve öz değerlendirme formlarından elde edilen verilerin içerik analizine dayanılarak sunulmaktadır. Araştırma öncesinde uygulanan açık uçlu testlerde öğrencilerin millî ve manevî değer kavramlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin sınırlı olduğu, bu kavramlara yükledikleri anlamların genellikle yüzeysel ve klişe ifadelerle sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Ancak 8 haftalık masal atölyesi sürecinin ardından yapılan son testlerde öğrencilerin değer kavramlarına dair daha derinlikli ve örnekli ifadeler kullanmaya başladıkları görülmüştür. Örneğin, başlangıçta “yardımseverlik” kavramını sadece “birine yardım etmek” şeklinde tanımlayan öğrencilerin, süreç sonunda bu kavramı “birinin ihtiyacını fark edip ona karşılıksız destek vermek, elindekini paylaşmak” gibi çok boyutlu tanımlarla ifade ettikleri kaydedilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, öğrencilerin masallar yoluyla öğrendikleri değerleri günlük hayatlarına aktarma yönünde güçlü niyetler geliştirdikleri ve bu değerlerin kişisel

yaşantılarıyla örtüştüğü ifade edilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, masalların yalnızca eğlenceli değil, düşündürücü ve öğüt verici metinler olduğunu dile getirmiştir.

Hikâye tamamlama etkinliklerinde öğrencilerin anlatı kurguları üzerinde önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Başlangıçta kısa, basit ve birbirinden kopuk cümlelerle yazılan metinlerin, süreç sonunda daha yapılandırılmış, neden-sonuç ilişkisi kurulan ve karakter gelişimi içeren hikâyelere dönüştüğü görülmüştür. Anlatımda sıfat, bağlaç ve deyim kullanımında artış gözlenmiştir. Ayrıca metinlerde masallara özgü kalıplar (ör. Az gitmiş uz gitmiş, Bir varmış bir yokmuş) doğal şekilde kullanılmaya başlanmıştır.

Kavram haritaları karşılaştırıldığında öğrencilerin değerler ve Türkçe söz varlığı açısından hem kavramsal zenginliklerinin hem de kavramlar arası ilişki kurma becerilerinin geliştiği anlaşılmıştır. Eğitim öncesinde oluşturulan haritalarda genellikle 3-5 temel kavram yer alırken eğitim sonrasında bu sayı 10'un üzerine çıkmıştır. Ayrıca kavramlar arasındaki bağlayıcı örnekler artmış, “yardımlaşma-birlikte iş yapmak”, “sabır-sonuca ulaşmak için beklemek” gibi açıklayıcı ilişkilendirmeler oluşturulmuştur.

Öğrencilere uygulanan öz değerlendirme formlarında da benzer bir gelişim izlenmiştir. Katılımcılar, masal anlatı sürecinin kendilerini hem eğlendirdiğini hem de düşündürdüğünü belirtmiş, değerler konusunda farkındalık kazandıklarını ifade etmişlerdir. Dil gelişimine ilişkin olarak bazı öğrenciler “kelime dağarcığım arttı, artık daha güzel cümle kurabiliyorum” şeklinde öz değerlendirmelerde bulunmuştur.

Tüm bu bulgular ışığında, masalların çocukların dilsel gelişimini desteklediği, anlatım becerilerini zenginleştirdiği ve millî manevî değerleri içselleştirmelerinde etkili bir araç olduğu ortaya konmuştur.

YORUMLAR

Araştırmada elde edilen bulgular, masal temelli eğitimin bilişsel, duyuşsal ve dilsel gelişim alanlarında çok yönlü katkılar sunduğunu göstermektedir. Özellikle millî ve manevî değerlere ilişkin farkındalık düzeyinde gözlemlenen artış, değerler eğitiminin ezberci bilgi aktarımından ziyade, yaşantı merkezli öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Masalların içerdiği kültürel motifler, arketipsel karakterler ve sembolik yapılar aracılığıyla öğrencilerde etik duyarlılık oluşturduğu ve toplumsal değerlere karşı anlamlı bir yönelim geliştirdiği tespit edilmiştir.

Araştırmada gözlemlenen bir diğer önemli gelişme, öğrencilerin dilsel yeterliklerinde ortaya çıkan artıştır. Masal anlatılarının doğal, ritmik ve tekrar içeren yapısı çocukların kelime dağarcığını genişletme, anlatım becerilerini geliştirme ve anlatı kurgulama yetilerini

güçlendirme noktasında etkili olmuştur. Özellikle hikâye tamamlama ve dramatizasyon etkinlikleri, öğrencilerin yaratıcı düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve kronolojik anlatı oluşturma becerilerine katkı sunmuştur.

Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinde de olumlu yönde değişim gözlemlenmiştir. Masal atölyesi sürecinde gerçekleştirilen etkileşimli ve dramatize edici etkinlikler, öğrencilerin empati kurma, iş birliği yapma ve duygularını ifade etme becerilerini geliştirmiştir. Özellikle grup çalışmaları ve rol yapma etkinlikleri, çocukların sosyal bağlarını güçlendirmiş; eğitsel süreçle duygusal bir bağ kurmalarına olanak tanımıştır. Bu yönüyle çalışma, öğrenmenin yalnızca bilişsel boyutta değil, duyuşsal boyutta da yapılandırılması gerektiğini ortaya koymakta ve çoklu zekâ kuramı (Gardner, 1993) ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının (Brooks & Brooks, 1999) temel ilkeleriyle örtüşmektedir.

Bununla birlikte elde edilen bulgular belirli sınırlılıklar içerisinde değerlendirilmelidir. Öncelikle araştırmanın örnekleme, gönüllü öğrenci grubuyla sınırlıdır. Bu durum, bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmakta farklı sosyokültürel bağlamlarda yapılacak benzer araştırmalara duyulan ihtiyacı gündeme getirmektedir. Ayrıca araştırmanın veri seti nitel yöntemlerle sınırlı tutulmuş, sayısal verilerle desteklenmemiştir. Bu nedenle masal temelli eğitimin etkilerini daha kesin biçimde ortaya koymak için gelecekte karma yöntemli çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca uzun vadeli etkileri gözlemlemek amacıyla izleme çalışmalarına da ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak masal temelli eğitimin eğitsel süreçlere dâhil edilmesinin hem pedagojik hem kültürel hem de psikososyal açıdan çok katmanlı etkiler ürettiği anlaşılmaktadır. Bu tür uygulamaların eğitim sistemine sistematik biçimde entegre edilmesi, millî kimliğin inşasında ve dil varlığının güçlendirilmesinde kalıcı sonuçlar doğurabilecek bir yöntem olarak değerlendirilebilir.

SONUÇ

Araştırma sonucunda, geleneksel Türk masallarının öğrenciler üzerinde çok yönlü ve anlamlı etkiler oluşturduğu tespit edilmiştir. Masalların yalnızca edebî anlatılar değil, aynı zamanda eğitsel ve kültürel aktarım araçları olarak öğrencilere güçlü mesajlar sunduğu görülmüştür. Özellikle masalların içeriğinde yer alan simgeler, kahramanlar ve değer merkezli çatışmaların, öğrencilerin millî kimlik bilincini güçlendirdiği; adalet, doğruluk, sabır, cesaret gibi ahlaki değerlerin içselleştirilmesini sağladığı belirlenmiştir. Masal atölyesi sürecinde uygulanan etkileşimli ve dramatik yöntemler öğrencilerin duyuşsal katılımını artırmış, öğrenme sürecini daha kalıcı, anlamlı ve yaşantısal hâle getirmiştir.

Elde edilen bulgular masal anlatımı, canlandırma, hikâye tamamlama ve kavram haritası gibi

uygulamaların öğrencilerin Türkçe söz varlıklarını zenginleştirdiğini, dilsel ifade becerilerini güçlendirdiğini ve anlatı kurgulama kapasitelerini artırdığını ortaya koymuştur. Dil gelişimi yalnızca sözcük sayısındaki artışla sınırlı kalmamış; aynı zamanda anlatımda akıcılık, neden-sonuç ilişkisi kurma, deyim ve mecaz kullanımı gibi üst düzey dil becerilerinde de gözle görülür ilerlemeler kaydedilmiştir. Öğrencilerin hem bireysel anlatım düzeylerinde hem de grup içi iletişimlerinde belirgin gelişmeler gözlemlenmiştir.

Ayrıca araştırma, masalların çocukların değerler eğitimi sürecinde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Öğrenciler, anlatılan masallar aracılığıyla evrensel ve yerel değerleri anlamlandırmış, bu değerleri kendi yaşamlarına uyarlayabilecek düzeye ulaşmışlardır. Özellikle öz değerlendirme ve görüşme formlarında öğrencilerin değer temelli düşünme becerileri geliştirdikleri ve bu değerlere karşı daha bilinçli bir farkındalık sergiledikleri belirlenmiştir. Masal temelli öğrenme sürecinin, çocuklarda yalnızca bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda tutum ve davranış düzeyinde de olumlu değişimlere neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Masal atölyelerinin farklı yaş ve sınıf seviyelerine göre yapılandırılarak okullarda sistematik biçimde uygulanması sağlanmalıdır. Masalların yalnızca ders dışı etkinlik olarak değil; Türkçe, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve din kültürü ve ahlak bilgisi gibi derslerin doğal bir parçası olarak değerlendirilmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerin masal anlatıcılığı, yaratıcı drama, seslendirme ve canlandırma gibi tekniklerde yeterlilik kazanmaları için hizmet içi eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır.

Öğretmen adaylarının lisans düzeyinde masal pedagojisi ve kültürel anlatılar üzerine teorik ve uygulamalı dersler alması teşvik edilmelidir.

Dijitalleşen öğrenme ortamlarına uyumlu olarak geleneksel Türk masalları sesli kitap, e-kitap, mobil uygulama ve dijital animasyon içerikleri şeklinde yeniden üretilmeli; özellikle okul öncesi ve erken çocukluk dönemine hitap eden interaktif platformlar oluşturulmalıdır. Türk masallarının görsel-işitsel öğelerle desteklendiği video anlatım arşivleri oluşturulmalı; bu içerikler öğrenci, öğretmen ve veli erişimine açık dijital kütüphanelerde sunulmalıdır.

Masal temelli öğretim uygulamalarında kullanılan metinler, yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak pedagojik filtrelerden geçirilmeli; içeriklerde yer alan öğeler eğitsel hedeflerle uyumlu biçimde seçilmelidir.

Değerler eğitiminin daha işlevsel olabilmesi için yalnızca teorik aktarım değil, öğrencinin katılımını esas alan yaşantısal öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

Öğrencilerin değer farkındalığını ve kavramsal gelişimini ölçmek amacıyla yapılandırılmış değerlendirme araçları (hikâye tamamlama, kavram haritası, öz değerlendirme formu, açık uçlu sorular vb.) kullanılarak masal atölyeleri nicel ve nitel ölçütlerle takip edilmelidir.

Hikâye tamamlama, karakter sorgulama, alternatif son oluşturma, yaratıcı yeniden yazım ve masal güncelleme gibi etkinlikler artırılmalı; bu etkinlikler öğrencilerin yaratıcı düşünme ve metin kurma becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmalıdır.

Masal karakterleri üzerinden empati geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalı; öğrencilerin farklı bakış açılarını anlayabilme, olaylara çok yönlü yaklaşabilme becerileri bu tür etkinliklerle desteklenmelidir.

Drama ve rol yapma çalışmaları ile masal metinleri sahneye uyarlanmalı, öğrenciler aktif olarak karakterlerin yerine geçerek hem dil hem değer hem de duygu eğitimi yönünden desteklenmelidir.

Masal temelli etkinliklerin toplumsal katmanlara yayılması amacıyla okul aile birliği, yerel yönetimler ve halk eğitim merkezleri iş birliğinde “aile masal saatleri”, “yerel anlatıcılarla buluşmalar” gibi etkinlikler düzenlenmelidir.

Türk masallarına dayalı olarak geliştirilen öğretim materyalleri (etkinlik kitapları, öğretmen kılavuzları, öğrenci defterleri, değerlendirme formları vb.) MEB onaylı kaynaklara dâhil edilmeli; bu materyallerin tüm eğitim kademelerine uygun versiyonları hazırlanmalıdır.

Masalların yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme programlarında da kullanılması sağlanmalıdır.

Masallarda geçen millî ve manevi değerler tematik olarak sınıflandırılmalı, bu değerlerin hangi yaş grubuna nasıl kazandırılacağına dair akademik çalışmalar yapılmalı ve bu içerikler öğretim programlarına rehberlik edecek şekilde yayımlanmalıdır.

Masalların içerdiği tarihî, toplumsal ve inanç temelli öğeler; ders kitaplarıyla bütünleştirilerek disiplinler arası bir yaklaşımla işlenmeli; bu sayede öğrencilerin hem tarihsel bilinçleri hem de kültürel duyarlılıkları geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Arı, G. (2018). İlkokul öğrencilerinin değerler eğitimi sürecinde masal türüne yönelik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 147–166.
- Ateş, S., & Durmuş, A. (2016). Masal anlatımının çocukların değer eğitimi açısından etkisi. *Turkish Studies*, 11(3), 83–96.
- Avcı, S., & Yalçın, B. (2016). Masalların karakter eğitimi bağlamında incelenmesi: Örnek bir uygulama. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 371–387.

- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (Rev. ed.). ASCD.
- Çalışkan, S. (2020). Masalların değer aktarımındaki yeri ve önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(226), 103–117.
- Dundes, A. (1989). *Folklore matters*. University of Tennessee Press.
- Eren, H. (2020). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü (ETDES)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eyuboğlu, İ. Z. (2003). *Türk dilinin etimoloji sözlüğü*. Sosyal Yayınlar.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Gültekin, M., & Durdu, G. (2015). Okul öncesi çocuklara yönelik sözlü halk edebiyatı ürünleri ile değerler eğitimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 225–233.
- Karataş, E., & Yıldız, F. (2019). Masal temelli değerler eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin değer algılarına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 393–419.
- Koç, M., & Ceylan, M. (2019). Masalların kültürel mirasın aktarımındaki rolü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1630–1648.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Anadolu Masalları Eğitim Seti*. Kültür Eserleri Serisi.
- Öztürk, M., & Turan, H. (2016). Türk masallarında geçen değerler üzerine bir içerik analizi. *Turkish Studies*, 11(14), 477–492.
- Sarı, M., & Okur, A. (2020). Masal temelli öğrenmenin dilsel ve sosyal etkililiği üzerine bir inceleme. *İlköğretim Online*, 19(4), 2642–2661.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Tezel, N. (1985). *Türk Masalları* (Cilt I–II). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe sözlük* (12. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (n.d.). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (n.d.). *Derleme sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (n.d.). *Köken bilgisi sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Zipes, J. (2006). *Why fairy tales stick: The evolution and relevance of a genre*. Routledge.

SAKLI SÖZLER GİZLİ DEĞERLER: ATASÖZLERİYLE TÜRK MİLLÎ KÜLTÜRÜ VE DEĞERLERİNİN AKTARILMASINA YÖNELİK SINIF İÇİ UYGULAMA

Işık BULUT

Ankara/Polatlı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

isikbulut@gmail.com



ÖZET

Bu çalışma, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin atasözlerini yaratıcı ve interaktif yöntemlerle kavramalarını sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması modeliyle yürütülmüş; çalışma grubu olarak Ankara Polatlı'da yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 30 öğrenci belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak katılımcı gözlemi ve yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Veriler uygulama sürecinde elde edilmiş, gözlemler ve öğrenci geri bildirimleri ile analiz edilmiştir. Uygulamada, öğrenciler oyunlaştırma temelli etkinliklere (oryantiring, donmuş kare, hikâye yazımı vb.) katılmış ve atasözlerini grup çalışmalarıyla keşfederek anlamlandırmıştır. Bulgular, öğrencilerin en çok fiziksel aktivite içeren “donmuş atasözü” ve “oryantiring” etkinliklerini benimsediğini, atasözlerine karşı ilgilerinin arttığını ve kültürel değerleri daha iyi içselleştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin anlamı açık atasözlerine daha fazla ilgi gösterdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak yaratıcı ve etkileşimli öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin hem dil gelişimlerine hem de kültürel değerlerle bağ kurmalarına katkı sağladığı görülmüştür. Bu yöntemler öğrencilerin öğrenmeye katılımını artırmış ve değerler eğitimi açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: değerler eğitimi, atasözleri, Türk kültürü, dil gelişimi

GİRİŞ

Problem Durumu

Eğitimin temel işlevlerinden biri, bireylerin yalnızca akademik yeterliliklerle değil; aynı zamanda kültürel, ahlaki ve toplumsal değerlerle donatılmasını sağlamaktır. Bu çerçevede, bireyin toplumsal hayata etkin ve sorumlu biçimde katılımı, değerler eğitiminin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir (Demirtaş & Yıldız, 2014). Özellikle evrensel değerler ile ulusal kültürel mirasın bütünleştirilerek bireylere aktarılması, çağdaş eğitim sistemlerinin önemli hedeflerinden biri hâline gelmiştir.

Türk kültürü açısından bakıldığında atasözleri; kolektif yaşam deneyimlerini, tarihsel

birikimi ve ahlaki normları kuşaktan kuşağa aktaran sözlü kültür öğeleridir. Bu özlü ifadeler, toplumun dünya görüşünü ve yaşam felsefesini yansıtarak kültürel değer aktarımında işlevsel bir araç hâline gelmektedir (Girmen, 2013). Ancak son yıllarda bireycilik, dijitalleşme ve kültürel yabancılaşma gibi faktörlerin etkisiyle özellikle genç kuşaklarda atasözlerine olan ilgi giderek azalmaktadır (Ünal, 1999; Pala, 2022).

Bu sorun yalnızca bireysel bağlamda değil, toplumsal hafızanın korunması açısından da önemlidir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığının 2023 Eğitim Vizyonu, değerler temelli eğitimin günümüzün ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılmasını öncelikli hedefler arasında göstermiştir (MEB, 2018). Bu bağlamda atasözlerinin eğitim ortamlarında etkili ve anlamlı bir şekilde kullanılması, hem dil gelişimi hem de kültürel kimlik inşası açısından önem arz etmektedir.

Geleneksel öğretim yöntemlerinde atasözleri çoğunlukla ezberletilen dil kalıpları olarak ele alınmakta bu da öğrencilerin anlam derinliğini kavrayamamasına neden olmaktadır (Tekin & Baş, 2019). Buna ek olarak dijital medya alışkanlıkları ve görsel kültürün baskınlığı gibi sosyokültürel değişimler, sözlü kültür unsurlarının genç kuşaklar tarafından yeterince içselleştirilmesini zorlaştırmaktadır (Aşılıoğlu & Tokur Üner, 2020).

Yaratıcı drama, oyunlaştırma ve etkileşimli dijital içerikler gibi yenilikçi yöntemler; öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin katılım göstermesini sağlar (Taşkın & Kılıç Çakmak, 2017). Bu bağlamda atasözlerinin yalnızca dil öğretimi değil, aynı zamanda değer aktarımı açısından da yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışma, yukarıda belirtilen ihtiyaçlar doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin atasözlerini yaratıcı ve interaktif yollarla keşfetmelerini, bu sözlerin anlamlarını ve taşıdığı kültürel değerleri içselleştirmelerini sağlamaya yönelik bir uygulama modeli önermektedir. Bu modelde öğrenci merkezli, deneyimsel ve sosyal etkileşime dayalı öğrenme süreçleri ön planda tutulmuştur.

Kuramsal Çerçeve

Eğitim, bireylerin yalnızca akademik bilgi kazanımlarını değil; aynı zamanda duyuşsal, toplumsal ve kültürel gelişimlerini destekleyen çok yönlü bir süreçtir. Bu bağlamda değerler eğitimi, bireylerin içinde yaşadıkları toplumun kültürel normlarını, etik ilkelerini ve sosyal davranış biçimlerini içselleştirmelerini hedefleyen bir alan olarak öne çıkmaktadır (Demirtaş & Yıldız, 2014). Değerlerin bireylere kazandırılması, sadece bilgi aktarımı yoluyla değil; sosyal etkileşim, gözlem, deneyim ve içsel motivasyon gibi çok boyutlu süreçler aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Bu çok katmanlı süreci açıklamada sosyal öğrenme kuramı önemli bir yere sahiptir. Bandura'ya (1977) göre bireyler, çevrelerinde gözlemledikleri davranışları model alarak öğrenirler. Bu öğrenme biçimi yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal boyutta gerçekleşir. Atasözlerinin sınıf ortamında etkileşimli etkinliklerle ele alınması, öğrencilerin değerleri yalnızca duyması değil; grup içerisinde gözlemlemesi, deneyimlemesi ve pekiştirmesi açısından bu kuramla örtüşmektedir. Özellikle yaratıcı drama ve oyunlaştırma gibi etkinlikler, öğrencilerin sosyal modeller aracılığıyla değerleri fark etmelerine ve içselleştirmelerine olanak tanır (Taşkın & Kılıç Çakmak, 2017).

Değer kazanımının gelişimsel boyutunu ise Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı açıklar. Bu kurama göre bireylerin ahlaki yargıları, yaşantılar ve sosyal etkileşimlerle aşamalı olarak gelişir (Kohlberg, 1981). Eğitim ortamlarında öğrencilerin karar alma, değerlendirme ve değer temelli problem çözme süreçlerine dâhil edilmeleri, onların ahlaki gelişim düzeylerini artırır. Atasözleriyle yapılan tartışma, hikâyeleştirme ve yaratıcı sunum etkinlikleri bu tür üst düzey düşünme süreçlerini destekleyerek öğrencilerin ahlaki yargılarını geliştirmelerine katkı sağlar (Tekin & Baş, 2019).

Öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı, anlamı kendisinin inşa ettiği bir eğitim modeli olan yapılandırmacı öğrenme kuramı (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978) da bu bağlamda önemli bir çerçeve sunar. Bu kuram, öğrenmenin en etkili biçimde bireyin aktif katılımı ve sosyal etkileşim yoluyla gerçekleştiğini savunur. Atasözlerini sınıf içinde bulma, tartışma ve farklı bağlamlarda kullanma gibi uygulamalar, öğrencilerin ön bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirerek anlam üretmelerini sağlar. Vygotsky'nin "yakınsak gelişim alanı" kavramı çerçevesinde, öğretmenin rehberliğiyle yapılan grup çalışmaları, öğrencilerin hem sosyal hem de bilişsel gelişimini desteklemektedir.

Bloom'un duyuşsal alan taksonomisi ise değerlerin tanınması, kabul edilmesi ve davranışa dönüştürülmesi sürecini açıklamada etkili bir model sunar (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964). Buna göre öğrencilerin bir değeri içselleştirmeleri; onu yalnızca tanımakla kalmayıp, hayatlarında uygulamaları ve yaşam felsefesi hâline getirmeleriyle mümkündür. Atasözlerinin anlamlarını tartışmak, yaratıcı etkinliklerde kullanmak ve gündelik yaşamla ilişkilendirmek gibi uygulamalar, öğrencilerin duyuşsal alanda üst düzey kazanımlar elde etmelerine olanak tanır.

Son olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine gönüllü ve istekli katılımını açıklayan öz-belirleme kuramı (self-determination theory) bu çalışmanın kuramsal temellerini güçlendiren bir diğer yaklaşımdır. Deci ve Ryan (1985), bireyin içsel motivasyonunun artırılması için özerklik, yeterlik ve ilişki kurma gibi üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanması gerektiğini

belirtmiştir. Oyunlaştırılmış öğretim yöntemleri; öğrencinin sürece aktif katılımını sağladığı, öğrenmeyi eğlenceli ve anlamlı kıldığı için bu üç temel ihtiyacı karşılamakta ve öğrenmeye yönelik içsel güdülenmeyi artırmaktadır (Taşkın & Kılıç Çakmak, 2017).

Tüm bu kuramsal yaklaşımlar ışığında atasözlerinin öğretiminde geleneksel ezberci yöntemlerden uzak, öğrencinin aktif olduğu, katılımın teşvik edildiği, duyuşsal ve sosyal gelişimin desteklendiği yenilikçi öğretim yöntemlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Atasözleri yalnızca birer dil unsuru değil, aynı zamanda toplumun kültürel hafızasını taşıyan değer aktarım araçlarıdır. Bu nedenle onları anlamlı bir bağlamda ve etkili pedagojik stratejilerle sunmak, öğrencilere hem dilsel hem de değer temelli kazanımlar sunacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmek ve geleneksel kültürel değerlerle daha güçlü bir bağ kurmalarını sağlamaktır. Bu doğrultuda yaratıcı ve interaktif oyunlarla öğrencilerin Türkçe dil kullanımını desteklemek, atasözleri aracılığıyla kültürel ve ahlaki değerleri keşfetmelerini teşvik etmek ve geleneksel değerlerimize karşı aidiyet ve gurur duygularını geliştirmek hedeflenmektedir.

Bu amaçlar doğrultusunda araştırma, öğrencilerin;

Yaratıcı ve interaktif oyunlarla Türkçe dil becerilerini geliştirmelerini,

Geleneksel değerlere karşı aidiyet ve gurur duygusu kazanmalarını,

Atasözleri aracılığıyla kültürel ve ahlaki değerleri keşfetmelerini sağlamaya odaklanmaktadır.

Araştırma Sorusu

Bu araştırmanın temel sorusu şudur:

- Yaratıcı ve interaktif oyunlar, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerileri ile kültürel ve ahlaki değerleri keşfetme süreçlerini nasıl etkiler?

Alt araştırma soruları

Bu temel araştırma sorusunu destekleyen alt araştırma soruları şunlardır:

- Yaratıcı ve interaktif oyunlar öğrencilerin Türkçe dil becerilerini nasıl geliştirir?
- Geleneksel değerlere karşı aidiyet ve gurur duygusu nasıl kazandırılabilir?
- Öğrenciler atasözleri aracılığıyla kültürel ve ahlaki değerleri nasıl keşfederler?

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından eylem araştırması desenine dayanmaktadır. Eylem araştırması; araştırmacının sürece doğrudan katıldığı, veri topladığı, uygulamayı gözlemleyip değerlendirdiği ve süreç sonunda uygulamayı iyileştirmeyi hedeflediği

uygulama temelli bir araştırma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2022).

Bu yöntemin tercih edilme nedeni öğrencilerin aktif katılımını, yaratıcı düşünme becerilerini ve kültürel farkındalıklarını destekleyen oyun temelli etkinliklerin pedagojik açıdan en etkili biçimde uygulanmasını sağlamaktır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Ankara'nın Polatlı ilçesinde yer alan Genç Osman Ortaokulunun 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu yaş grubu, oyun temelli ve etkileşimli etkinlikler için gelişimsel olarak uygun bir düzeydedir. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda atasözlerini anlama, açıklama ve günlük yaşamda kullanma becerileri, 5. sınıf kazanımları arasında yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde doğrudan gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Gözlem tekniği, öğrencilerin etkinlikler sırasında sergiledikleri öğrenme davranışlarını, grup içi etkileşimlerini ve yaratıcı problem çözme becerilerini kayıt altına almak için kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formları ise öğrencilerin atasözleriyle ilgili ön bilgilerini, etkinlik sürecindeki deneyimlerini ve etkinlik sonrasındaki kazanımlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu formlar, öğrencilerin sürece dair öz değerlendirmelerini yapmalarına olanak tanımıştır.

Uygulama Süreci

Uygulama süreci, aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır:

Isınma etkinliği: Öğrencilerin konuya ısınmasını sağlamak amacıyla atasözlerinin kısa anlamlarını keşfedecekleri eğlenceli oyunlar oynanmıştır.

Oryantiring ve harita tanıtımı: Öğrencilere atasözlerinin anlamını çağrıştıran sınıf krokisi üzerinde hedef noktaları belirlenmiş haritalar dağıtılmıştır. Haritalar, atasözlerinin kültürel bağlamlarını da içerecek şekilde hazırlanmıştır.

Oryantiring etkinliği: Öğrenciler, haritalar yardımıyla sınıf içinde saklanmış olan atasözü kelime kartlarını bulmuş ve atasözlerini tamamlamışlardır.

Donmuş atasözü etkinliği: Gruplar, buldukları atasözlerini "donmuş kare" tekniğiyle sınıf arkadaşlarına sunmuş, ardından bu atasözlerinin anlamları ve içerdiği değerler üzerine tartışmalar yapılmıştır.

Hikâye yazma etkinliği: Gruplardan buldukları atasözleri ya da bu atasözlerinde geçen anahtar kelimelerden yola çıkarak kısa hikâyeler oluşturmaları istenmiştir. Bu süreçte öğrenciler akıllı tahta kullanarak çevrim içi kelime bulutları oluşturarak atasözlerinin kültürel bağlamlarını derinlemesine keşfetmişlerdir.

Verilerin Analizi

Etkinliklerin sonunda öğrenciler, buldukları atasözlerini sınıf ortamında paylaşmış, anlamlarını tartışmış ve bunları günlük yaşam bağlamında örneklendirerek yaratıcı düşünme becerilerini sergilemişlerdir. Uygulayıcı öğretmen, süreç boyunca gözlemlerini kaydederek etkinliklerin planlama ve uygulama aşamalarını değerlendirmiş, sürecin sonunda öğrencilerin etkinlik hakkındaki görüşlerini yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile toplayarak öğrenme sürecine dair çıkarımlar yapmıştır. Bu yöntemle, öğrencilerin atasözlerini anlamlandırma süreçlerinin aktif katılımı ile desteklenmesi ve kültürel değerlerle güçlü bir bağ kurmalarının sağlanması amaçlanmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde çalışmanın uygulama sürecinde yapılan gözlemler doğrultusunda, öğrencilerin doldurmuş olduğu yarı-yapılandırılmış gözlem formları değerlendirilmiştir.

Şekil 1

Öğrencilerin “En çok etkinliğini sevdim.” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar



Şekil 1 incelendiğinde öğrencilerin %64'ünün bırakılan boşluğa donmuş atasözü, %33'ünün oryantiring, %3'ünün ise hikâye yazma yazdığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin aktif rol aldığı fiziksel aktivitelerle yapılan etkinliklerin daha ilgi çekici olduğu söylenebilir.

Şekil 2

Öğrencilerin “En iyi konusunda kendimi geliştirdim.” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar



Şekil 2 incelendiğinde öğrencilerin %54'ü atasözleri, %23'ü oryantiring, %13'ü hikâye yazma, %10'u donmuş atasözü konusunda kendisini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu veriler ve öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda proje hedefine uygun olarak öğrencilerin atasözleri konusunda kendilerini daha yeterli hissettiği gözlenmiştir.

Şekil 3

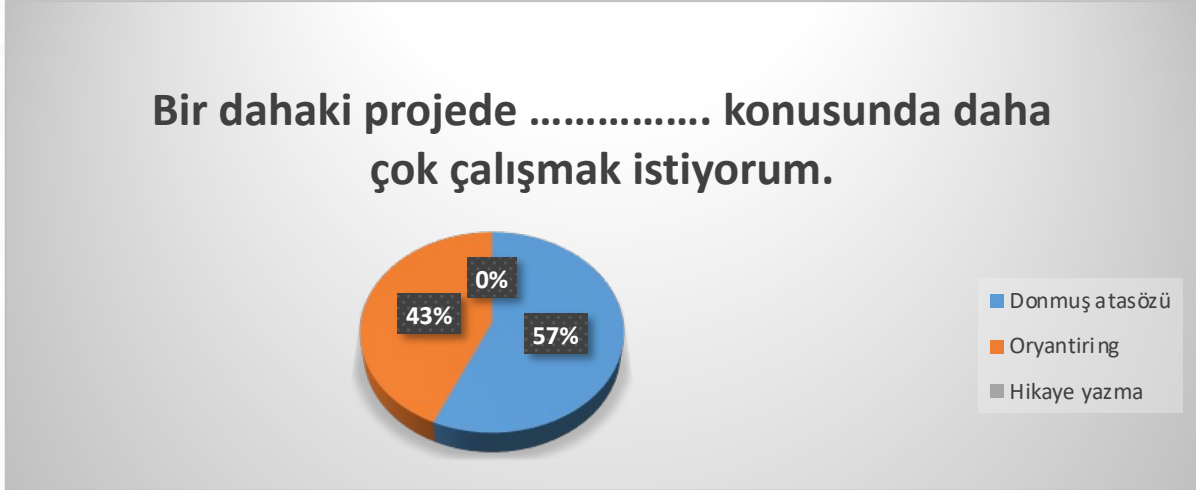
Öğrencilerin “En iyi hikâyenin mesajından etkilendim.” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar



Şekil 3 incelendiğinde öğrencilerin %33'ü emek olmadan yemek olmaz, %27'si iyilik eden iyilik bulur, %17'si işleyen demir pas tutmaz, %13'ü görünen köy kılavuz istemez, %7'si gülme komşuna gelir başına, %3'ü kabiliyetli çırak ustayı geçer atasözünün hikâyesinden etkilendiğini belirtmiştir.

Şekil 4

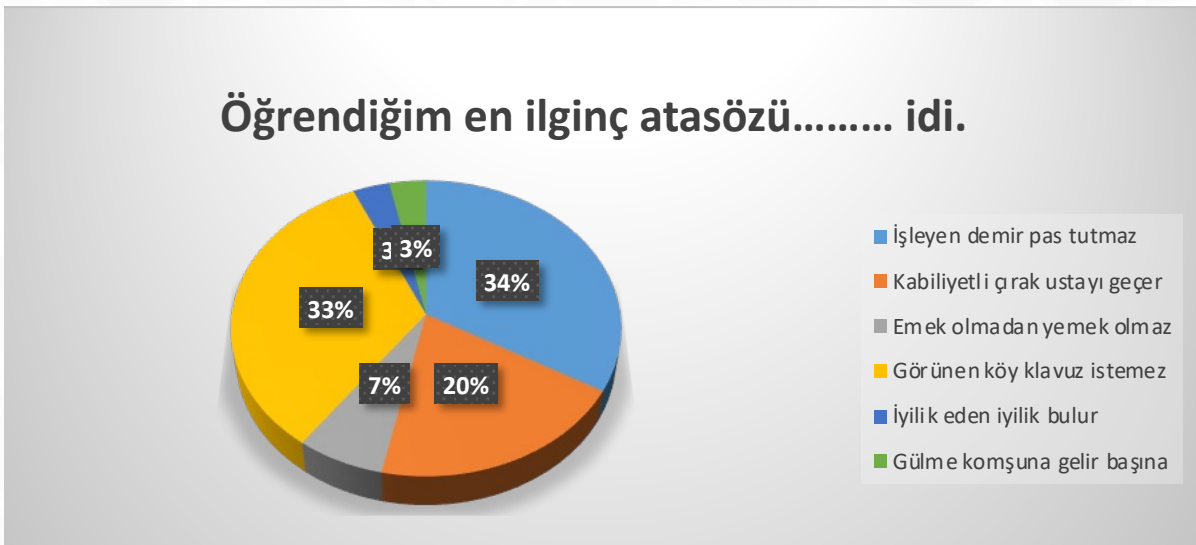
Öğrencilerin “Bir dahaki projede konusunda daha çok çalışmak istiyorum.” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar



Şekil 4 incelendiğinde öğrencilerin %57'si donmuş atasözü, %43'ü oryantiring etkinliğinde daha çok çalışmak istediğini belirtirken, hikâye yazma etkinliğini tercih eden öğrenci olmamıştır. Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin fiziksel aktivitelere daha çok ilgi gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Şekil 5

Öğrencilerin “Öğrendiğim en ilginç atasözü..... idi.” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar



Şekil 5 incelendiğinde öğrencilerin %34'ünün iyilik eden iyilik bulur, %33'ünün görünen köy kılavuz istemez, %20'sinin kabiliyetli çırak ustası ustayı geçer, %7'sinin emek olmadan yemek olmaz, %3'ünün gülme komşuna gelir başına, %3'ünün iyilik eden iyilik bulur atasözünü ilginç bulduğu görülmektedir. “İyilik eden iyilik bulur” ve “Görünen köy kılavuz istemez» gibi daha yaygın ve net anlamlara sahip atasözlerinin öne çıkması, öğrencilerin bu tür özlü sözleri daha kolay kavrayıp benimseme eğiliminde olduğunu ortaya koyuyor. Diğer atasözlerinin daha düşük oranlarda ilgi görmesi ise bu deyimlerin ya daha karmaşık anlamlar barındırması ya da günlük hayatta daha az kullanılıyor olmasıyla ilişkili olabilir.

Yapılan analizler, öğrencilerin atasözlerini öğrenme süreçlerinde oyunlaştırılmış etkinliklerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Şekil 1 ve Şekil 4 incelendiğinde, öğrencilerin fiziksel aktivitelerle yapılan etkinliklere daha fazla ilgi gösterdiği, donmuş atasözü ve oryantiring gibi aktif rol aldıkları etkinlikleri daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Bu, oyunlaştırılmış etkinliklerin öğrencilerin atasözlerini daha kalıcı ve etkili öğrenmesini sağladığını ve bu tür etkinliklerin motivasyonu artırdığını desteklemektedir (Taşkın & Kılıç Çakmak, 2017). Ayrıca Şekil 2'de öğrencilerin büyük çoğunluğunun atasözleri konusunda kendilerini geliştirdiğini belirtmesi, anlam kurma ve sosyal etkileşim becerilerini destekleyen grup çalışmaları ve yaratıcı drama yöntemlerinin öğrencilerin kültürel değerleri daha iyi kavramalarına katkı sağladığını göstermektedir (Tekin & Baş, 2019). Bununla birlikte Şekil 3 ve Şekil 5'te yer alan bulgular, öğrencilerin daha yaygın ve net anlamlara sahip atasözlerini (iyilik eden iyilik bulur, görünen köy kılavuz istemez.) daha ilginç bulduğunu ve bu tür atasözlerinin daha güçlü duygusal bağlar kurmalarına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır (Girmen, 2013). Bu veriler, öğrencilerin kültürel değerlere yönelik olumlu tutumlar geliştirdiklerini ve atasözlerinin yalnızca bir dil unsuru değil, aynı zamanda evrensel değerlerin taşıyıcısı olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel sorusu olan “Yaratıcı ve interaktif oyunlar, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerileri ile kültürel ve ahlaki değerleri keşfetme süreçlerini nasıl etkiler?” sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular, oyun temelli ve etkileşimli öğrenme ortamlarının öğrencilerin hem dilsel hem de kültürel gelişimleri üzerinde olumlu ve bütüncül bir etki yarattığını göstermektedir. Öğrenciler, aktif katılım imkânı sunan fiziksel etkinlikler aracılığıyla öğrenme sürecine daha güçlü şekilde dâhil olmuş, bu da kalıcılığı yüksek bir öğrenme deneyimi sağlamıştır.

Alt araştırma sorularından ilki olan “Yaratıcı ve interaktif oyunlar öğrencilerin Türkçe dil becerilerini nasıl geliştirir?” sorusuna yönelik bulgular, öğrencilerin yaratıcı etkinliklere

dayalı uygulamalarla Türkçe kullanım becerilerinde ilerleme gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle “donmuş atasözü” ve “oryantiring” etkinlikleri, öğrencilerin hem kelime dağarcıklarını hem de anlam kurma becerilerini geliştirmiştir. %64 oranında öğrencinin “donmuş atasözü” etkinliğini en sevilen uygulama olarak belirtmesi, dil gelişiminde oyunun gücünü desteklemektedir.

İkinci alt araştırma sorusu olan “Geleneksel değerlere karşı aidiyet ve gurur duygusu nasıl kazandırılabilir?” sorusu kapsamında, öğrencilerin anlamı açık ve yaşamla ilişkilendirilebilir atasözlerine daha fazla ilgi gösterdiği gözlemlenmiştir. Örneğin “İyilik eden iyilik bulur” gibi atasözlerine gösterilen yüksek ilgi, kültürel değerlere karşı bir duygusal bağın oluştuğunu ve öğrencilerin bu değerlere sahip çıkma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Ayrıca grup çalışmaları ve yaratıcı drama temelli etkinlikler, bu aidiyet duygusunu sosyal bir paylaşımına dönüştürmüştür.

Son olarak “Öğrenciler atasözleri aracılığıyla kültürel ve ahlaki değerleri nasıl keşfederler?” sorusuna ilişkin olarak araştırma sürecinde uygulanan interaktif ve oyunlaştırılmış etkinlikler sayesinde öğrencilerin soyut kavramları somut deneyimlere dönüştürdüğü görülmüştür. %54'lük bir oranla öğrencilerin kendilerini atasözleri konusunda geliştirdiklerini ifade etmeleri, bu değerlerin sadece teorik değil; yaşayarak öğrenildiğini göstermektedir. Bu bağlamda atasözlerinin öğretiminde geleneksel ezberci yöntemler yerine yapılandırmacı ve keşfetmeye dayalı yaklaşımların benimsenmesinin gerekliliği açık biçimde ortaya çıkmıştır.

Öneriler

- Farklı eğitim kademelerine uyarlama: Uygulamanın farklı yaş gruplarına göre yeniden yapılandırılarak uygulanması, değerler eğitiminin sürekliliği açısından önemlidir. İlkokulda daha basit, lise düzeyinde ise daha analitik ve tarihsel temelli içeriklerle desteklenebilir.
- Dijital entegrasyon: Artırılmış gerçeklik, dijital harita oyunları ve mobil uygulamalar gibi araçlar ile bu tür etkinlikler daha da ilgi çekici hâle getirilebilir. Bu sayede öğrencilerin dijital çağda kültürel bağ kurmaları kolaylaştırılabilir.
- Kültürel bağlamın derinleştirilmesi: Atasözlerinin tarihsel kökenleri, kullanım alanları ve edebi yönleriyle birlikte ele alınması, öğrencilerin bu değerleri daha anlamlı bir şekilde içselleştirmelerini sağlayacaktır.
- Geri bildirim döngüsü: Öğrenci görüşleri düzenli olarak toplanarak uygulama süreci esnek ve gelişime açık hâle getirilmeli, geri bildirimler doğrultusunda içeriklerde güncellemeler yapılmalıdır.
- Açık alan etkinlikleri: Fiziksel aktivite temelli öğrenmenin olumlu etkileri göz

önünde bulundurularak açık hava etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir. Bu, hem fiziksel gelişime katkı sağlar hem de öğrencilerin dikkat süresini artırabilir.

- Etkileşimli öğretim yöntemleri: Atasözlerinin öğretimi yalnızca dil bilgisi olarak değil; yaratıcı drama, hikâyeleştirme ve oyunlaştırma teknikleriyle bütüncül bir değerler eğitimi anlayışı içinde sunulmalıdır.
- Program geliştirme: Müfredat içeriklerine kültürel aktarımı hedefleyen oyun temelli modüller eklenerek dil öğretimi ve değerler eğitimi arasında köprü kurulmalıdır.
- Yaygınlaştırma ve genelleme: Farklı coğrafi bölgelerde ve sosyokültürel yapılarda benzer uygulamalar gerçekleştirilerek yöntemin genellenebilirliği ve etkililiği test edilmelidir.

Sonuç olarak bu çalışma atasözlerinin pedagojik potansiyelini etkin bir biçimde açığa çıkararak hem dil öğretiminde hem de kültürel değerlerin aktarımında kullanılabilecek güçlü bir model önermektedir. Keşfetme, tartışma ve birlikte üretme temelli öğretim anlayışı; öğrencilerin sadece öğrenmelerini değil, aynı zamanda öğrendiklerini anlamlandırmalarını da sağlamaktadır. Bu tür uygulamaların eğitim sistemine entegrasyonu, kültürel mirasın yaşatılması ve öğrencilerin kimlik gelişimlerinin desteklenmesi açısından önemli bir adım olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aşıloğlu, B., & Tokur Üner, B. (2020). Türk ve İngiliz atasözlerinde eğitsel değerler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 723–750.
- Batur, Z., & Yavaşca, H. (2018). Dinle atasözünü oyna öğren özünü: Atasözü öğretimi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 3(2), 93–117.
- Çinemre, S. (2014). Türk atasözlerindeki dinî ve ahlaki motiflerin eğitim öğretim ortamında kullanılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 99–122.
- Demirtaş, H., & Yıldız, A. (2014). Eğitimde değerler: Kuramsal temeller. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 155–164.
- Erdoğan, T. (2016). Söz varlığını geliştirmede yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 91–112.
- Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 117–142.
- Metinnam, Ö., & Erdoğan, T. (2016). İlkokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmede yaratıcı

drama yönteminin etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 65–82.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 eğitim vizyonu*.

Pala, A. (2022). Atasözleri ve deyimlerle değerler eğitimi. *TÜRKÜL Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 10(30), 147–154.

Taşkın, N., & Kılıç Çakmak, E. (2017). Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında oyunlaştırmanın alternatif değerlendirme amaçlı kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1227–1248.

Tekin, E., & Baş, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında atasözü ve deyimlerin öğretim stratejileri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 157–171.

Ünal, S. (1999). Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek ve probleme dayalı öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 373–378.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice* (Vol. 1). Harper & Row.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain*. David McKay Company.

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. MA: Harvard University Press.

DİLİMİZİN ZENGİNLİKLERİ PROJESİ KAPSAMINDAKİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜREL MİRAS FARKINDALIKLARINA ETKİSİ

İbrahim ALPTEKİN

Batman İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ibrahimalptekin35@hotmail.com



ÖZET

Araştırma, “Dilimizin Zenginlikleri Projesi” kapsamında ortaokul kademesinde gerçekleştirilen deyimler ve atasözleri temalı etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin kültürel miras farkındalık düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden “tek grup ön test-son test deneysel model” kullanılmıştır. Bu model, belirli bir grubun müdahale öncesi ve sonrası durumlarının karşılaştırılmasına olanak tanıyarak değişimin incelenmesini sağlamaktadır. Proje kapsamındaki etkinlikler tüm kademe ve sınıflardaki öğrenciler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle gruplar arası karşılaştırmaya gidilemediğinden araştırma kapsamına kontrol grubu dâhil edilmemiştir. Araştırmada, Batman ili merkezinde yer alan bir ortaokulun tek şubesinde öğrenim gören 28 ortaokul 7. sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Zaman ve maliyetin verimli kullanılmasını sağlamak amacıyla kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Veriler Demir (2023) tarafından geliştirilen “Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği” ile toplanmıştır. 36 maddelik ölçek somut olmayan kültürel miras, yakın ve uzak çevre somut kültürel miras alt boyutlarından oluşmaktadır. Veri analizi sürecinde istatistiksel paket programından yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği sonucundan hareketle parametrik testlerden bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Ayrıca araştırmada etki büyüklükleri Cohen d değeri hesaplanarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında deneysel uygulama sürecinde drama ile atasözü/deyim anlatma ve atasözü/deyim resimleme etkinliklerini gerçekleştiren ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kültürel miras farkındalık düzeylerinde gelişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En düşük etki büyüklüğü düzeyi uzak çevre somut kültürel miras boyutunda, en yüksek etki büyüklüğü düzeyi ise somut olmayan kültürel miras boyutunda elde edilmiştir. Proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin kültürel miras farkındalık düzeylerini geliştirdiği sonucu doğrultusunda, projenin gelecek yıllarda devam ettirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: dilimizin zenginlikleri projesi, kültürel miras, farkındalık, ortaokul

GİRİŞ

Kültür, bir toplumun bireyleri tarafından benimsenen yaşam biçimleri, alışkanlıklar ve sanatsal ifadeleri içeren dinamik bir yapıdır. Aynı zamanda insan tarafından üretilen maddi ve manevi unsurları kapsayan ve hem araç hem de amaç niteliği taşıyan bütüncül bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Günersel, 1997; Ünlü, 2012). Belirli bir topluluğun ortak olarak benimsediği inançlar, değer yargıları ve davranış kalıplarının oluşturduğu bütüncül bir yapı olan kültür, toplumun sosyal düzenini şekillendirmenin yanı sıra bireylerin tutum ve davranışlarını yönlendiren temel bir referans işlevi görmektedir (Zarillo, 2004). Toplamların yaşam tarzı olarak tanımlanan kültürün bir diğer boyutu da geçmişten günümüze aktarılan örf, adet ve gelenekler ile toplumsal bellekte yer eden tarihsel, kültürel ve manevi birikimlerin bütünüdür (Turhan-Tuna ve Saral, 2018).

Kültürel miras ise bir toplumun kimliğinin şekillenmesine katkıda bulunan ve kuşaklar boyunca aktararak günümüze ulaşan, yerel veya küresel ölçekte değer taşıyan somut ve somut olmayan unsurların bütünüdür. Somut kültürel miras; tarihi kentler, kültürel peyzaj alanları, anıtsal yapılar, arkeolojik bölgeler ve kalıntılar gibi fiziksel öğelerden oluşurken somut olmayan kültürel miras ise dil, gelenek ve müzik gibi maddi olmayan kültürel unsurları içermektedir (Ünal, 2014). Kültürel miras, geçmiş ile günümüz arasındaki bağı koruyarak toplumsal hafızanın sürdürülebilirliğine katkı sağlayan, geleceğin şekillendirilmesine rehberlik eden ve bireylerin manevi dünyasını zenginleştiren önemli bir olgu olarak değerlendirilmektedir (İSMEP, 2014). Ayrıca toplumsal kimliğin inşasında ve bireylerin ait olma duygusunun pekiştirilmesinde belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır (İnci, 2023). Milletlerin tarihsel süreç içerisinde biçimlenen yaşam tarzlarının özü olan kültürel birikim, geçmişten günümüze sözlü ve yazılı dil aracılığıyla taşınmıştır (Göçer, 2012). Dil, bir kültürün hafızasını yansıtan temel göstergelerden biri olarak içinde doğduğu toplumun tarihsel süreç içerisinde şekillendirdiği tüm somut ve soyut kavramlarını, kurumlarını ve değerlerini bünyesinde barındırmaktadır. Tıpkı kaynağından doğup denize ulaşıncaya dek geçtiği coğrafyanın izlerini taşıyan bir nehir gibi dil de ait olduğu kültürel havzanın birikimlerini, katmanlarını ve zenginliğini taşımaktadır (Üçüncü, 2004). Kültürün gelecek kuşaklara aktarılması, kapsamlı ve sistemli bir ana dil eğitimi ile desteklenen kültürel aktarım süreçleri aracılığıyla mümkün kılınmaktadır. Bu çerçevede, eğitim kurumlarında yürütülen Türkçe öğretimi kültürel sürekliliğin sağlanması açısından kritik bir rol üstlenmektedir (Tosunoğlu ve Melanlıoğlu, 2004).

Eğitim kurumlarında yürütülecek söz varlığını geliştirme çalışmaları aracılığıyla öğrencilerin dilin zengin yapısını keşfetmelerini, kültürel mirası yansıtan kelimelerle etkileşim kurmalarını ve bu bağlamda dili bilinçli ve yetkin bir şekilde kullanarak düşünsel kapasitelerini geliştirmelerini hedefleyen “Dilimizin Zenginlikleri Projesi”nin (MEB, 2024) kültür aktarımında ve öğrencilerin kültürel farkındalıklarını geliştirmede etkili olabileceği söylenebilir. Nitekim 1 Kasım 2023 tarihinde hayata geçirilen proje kapsamında öğrencilerin dilin özgün ve nitelikli eserleriyle karşılaşmaları sağlanarak bu eserlerde yer alan kelimelerin farklı anlam katmanlarını kavramaları teşvik edilmektedir. Bu doğrultuda milletin kültürel birikimi, entelektüel dünyası ve yaşam biçiminin söz varlığı çerçevesinde öğrenciler tarafından yeniden yorumlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Proje kapsamında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri için ayrı ayrı eylem planları hazırlanmış ve Dede Korkut, Yunus Emre, Yusuf Has Hacib, Orhun Yazıtları, Kaşgarlı Mahmut, Mehmet Akif Ersoy, beyit ve türküler gibi alanlarda; bilen oturur, anlat bakalım, baş harfini değiştir, anlamını bul ve kelime türetme gibi etkinliklerin yapılması öngörülmüştür. Ortaokul eylem planında yer alan temalardan biri de “Deyimler ve Atasözleri Okumaları” olarak belirlenmiştir (MEB, 2024). Bu araştırma kapsamına, söz konusu tema içinde yer alan drama ile atasözü/deyim anlatma ve atasözü/deyim resimleme etkinlikleri dâhil edilmiştir. Nitekim atasözü ve deyimlerin hem dil öğretimi hem de kültür aktarımında önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Bulut, 2013).

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Çalışma, “Dilimizin Zenginlikleri Projesi” kapsamında ortaokul kademesinde gerçekleştirilen deyimler ve atasözleri temalı etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin kültürel miras farkındalık düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu “Dilimizin Zenginlikleri Projesi etkinliklerine katılım, öğrencilerin kültürel miras farkındalık düzeylerini etkilemekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur. Literatür incelendiğinde “Dilimizin Zenginlikleri Projesi” etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin projeye ilişkin görüşleri incelenmiştir (Deniz ve Duban, 2025). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında başlatılan, sosyal ve kültürel etkinlikler yoluyla öğrencilerin dilin zenginliklerini ve kültürel birikimi tanımasını amaçlayan projenin kültürel farkındalık hedeflerinin gerçekleşme düzeyini deneysel yöntemlerle incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı ve projenin etkililiğine yönelik dönütler neticesinde projenin güncellenmesine ışık tutacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Model

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ve “tekrarlı ölçümler modeli” olarak da adlandırılan “tek grup ön test-son test deneysel model” kullanılmıştır. Bu model, belirli bir grubun müdahale öncesi ve sonrası durumlarının karşılaştırılmasına olanak tanıyarak değişimin incelenmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). “Dilimizin Zenginlikleri Projesi” kapsamındaki etkinlikler tüm kademe ve sınıflardaki öğrenciler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda gruplar arası karşılaştırmaya gidilmediğinden araştırma kapsamına kontrol grubu dâhil edilmemiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Batman ili merkezinde yer alan bir ortaokulun tek şubesinde öğrenim gören 28 ortaokul 7. sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada, zaman ve maliyetin verimli kullanılmasını sağlamak amacıyla kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2019).

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırma verileri Demir (2023) tarafından geliştirilen “Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği” tarafından toplanmıştır. 3'lü Likert tipinde geliştirilen ölçek katılıyorum, kararsızım ve katılmıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır. 36 maddeden oluşan ve ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen ölçek; somut olmayan kültürel miras, yakın çevre somut kültürel miras ve uzak çevre somut kültürel miras olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar ve ölçek geneli için Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı .84 ile .87 arasında değer almıştır. Bu doğrultuda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2010). “Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği”ne ait örnek maddeler Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Kültürel Miras Farkındalık Ölçeğine Ait Örnek Maddeler (Demir, 2023)

Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği		Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
1.	Yakın çevremdeki önemli tarihi mekânları bilirim.			
2.	Türküler, kültürümüzün bir parçasıdır.			
3.	Yaşadığım yer ile ülkemizdeki başka bir yerin birbirinden farklı kültürel özellikleri vardır.			
4.	Dini bayramlarımız (Ramazan ve Kurban Bayramı) kültürümüzün bir parçasıdır.			

Deneysel uygulamaya geçilmeden “Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır. Üç haftalık deneysel uygulama sürecinde öğrenciler drama ile atasözü/deyim anlatma ve atasözü/deyim resimleme etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Uygulama sonunda son testler uygulanarak sonuçlar analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi, istatistik paket programı SPSS 22 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde, betimsel istatistiklerden serbestlik derecesi (sd), standart sapma (ss) ve aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değerleri hesaplanmıştır. Buna ek olarak, değişkenler arasındaki farklılıkların incelenmesine geçilmeden önce veri setinin dağılım özellikleri değerlendirilmiştir. Örneklem büyüklüğünün 50’den az olması sebebiyle, veri analiz süreci Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları doğrultusunda şekillendirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2019). Normallik testi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	Test	İstatistik	n	p
Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği	Ön test	.10	28	.13
	Son test	.07	28	.19

Tablo 1’e göre verilerin anlamlı olarak farklılaşmadığı ($p > .05$), bir başka deyişle normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda veri analizinde parametrik testlerden bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Bununla birlikte, araştırmada etki büyüklükleri Cohen d değeri hesaplanarak analiz edilmiştir. Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında ise Cohen’in belirlediği kıstaslar (.2= küçük etki, .5= orta etki, .8= büyük etki) temel alınmıştır (Pallant, 2017).

BULGU VE YORUMLAR

“Dilimizin Zenginlikleri Projesi etkinliklerine katılım, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kültürel miras farkındalık düzeylerini etkilemekte midir?” sorusunun yanıtı için uygulanan ilişkili örneklem t-testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Ön Test ve Son Test Verilerinin Değişiminin İncelenmesi

Boyut	Test	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	d
SOKM	Ön test	28	.75	.25	27	- 17.70	.00	.72
	Son test	28	1.46	.21				
UÇSKM	Ön test	28	.75	.23	27	- 6.12	.00	.36
	Son test	28	.95	.19				
YÇSKM	Ön test	28	.72	.21	27	- 12.34	.00	.40
	Son test	28	1.18	.18				
Genel	Ön test	28	.74	.14	27	- 18.87	.00	.54
	Son test	28	1.22	.11				

* SOKM: Somut olmayan kültürel miras boyutu

* UÇSKM: Uzak çevre somut kültürel miras boyutu

* YÇSKM: Yakın çevre somut kültürel miras boyutu

Tablo 2 incelendiğinde, ölçek genelinde öğrencilerin son test ortalamalarının ($\bar{x} = 1.22$), ön test ortalamalarından ($\bar{x} = .74$) daha yüksek bulunduğu ve bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t = - 18.87$; $p < .05$). Bu farkın orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu hesaplanmıştır ($d = .54$). Benzer şekilde somut olmayan kültürel miras boyutunda öğrencilerin son test ortalamalarının ($\bar{x} = 1.46$), ön test ortalamalarından ($\bar{x} = .75$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t = - 17.70$; $p < .05$). Tespit edilen anlamlı fark orta bir etki büyüklüğüne sahiptir ($d = .72$). Uzak çevre somut kültürel miras boyutu verileri incelendiğinde öğrencilerin son test ortalamalarının ($\bar{x} = .95$), ön test ortalamalarından ($\bar{x} = .75$) daha yüksek bulunduğu ve bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t = - 6.12$; $p < .05$). Bu farkın küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir ($d = .36$). Yakın çevre somut kültürel miras boyutunda da öğrencilerin son test ortalamalarının ($\bar{x} = 1.18$), ön test ortalamalarından ($\bar{x} = .72$) daha yüksek bulunduğu ve bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t = - 12.34$; $p < .05$). Bu farkın orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu hesaplanmıştır ($d = .40$). Ölçek geneli ve üç alt boyutta son test puan ortalamaları lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. En düşük etki büyüklüğü düzeyi uzak çevre somut kültürel miras boyutunda ($d = .36$) en yüksek etki büyüklüğü düzeyi ise somut olmayan kültürel miras boyutunda ($d = .72$) elde edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma, “Dilimizin Zenginlikleri Projesi” kapsamında ortaokul kademesinde gerçekleştirilen deyimler ve atasözleri temalı etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin kültürel miras farkındalık düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında

üç haftalık deneysel uygulama sürecinde drama ile atasözü/deyim anlatma ve atasözü/deyim resimleme etkinliklerini gerçekleştiren ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kültürel miras farkındalık düzeylerinde gelişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim “Dilimizin Zenginlikleri Projesi”nde görev alan sınıf öğretmenlerinin projeye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda içeriği atasözleri, deyimler, özdeyişler, hikâyeler, TDK sözlüklerinden oluşan proje ile öğrencilerin Türkçeyi daha etkin kullandıkları ve millî kültürümüzü daha iyi tanıdıkları belirtilmiştir (Deniz ve Duban, 2025).

En düşük etki büyüklüğü düzeyi uzak çevre somut kültürel miras boyutunda, en yüksek etki büyüklüğü düzeyi ise somut olmayan kültürel miras boyutunda elde edilmiştir. Literatür incelendiğinde kültürel miras, somut ve somut olmayan kültürel miras olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2014). Somut kültürel miras; anıtsal yapılar, arkeolojik alanlar, tarihsel mimari örnekleri, inanç dini yapılar ve çevreleri, kültürel peyzaj alanları ile maddi kültür varlıkları ve kalıntıları ifade ederken (McKercher ve Cros, 2003) somut olmayan kültürel miras; toplumsal adetler, kültürel normlar, geleneksel dans biçimleri, yerel müzik türleri, sahne sanatları, sözlü ve yazılı edebiyat ürünlerini ifade etmektedir (Yeşilbursa, 2011). “Dilimizin Zenginlikleri Projesi”nin söz varlığını geliştirme etkinlikleriyle öğrencilerin dilimizin sahip olduğu ifade zenginliğini tanımaları, kültürel anlam taşıyan sözcüklerle etkileşim kurmaları ve bu süreç aracılığıyla hem dili etkili biçimde kullanmaları hem de düşünsel kapasitelerini geliştirmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2024). Projenin söz varlığı ve edebiyata yönelimi sebebiyle öğrencilerin somut olmayan kültürel miras düzeylerini geliştirmekte daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin kültürel farkındalık düzeylerini geliştirdiği sonucu doğrultusunda, projenin gelecek yıllarda devam ettirilmesi önerilebilir. Öğrencilerin somut kültürel miras farkındalık düzeylerinin gelişim göstermekle beraber düşük bir etki değerine sahip olmasından hareketle projenin, öğrencilerin somut kültürel miras farkındalık düzeylerini geliştirebilecek etkinliklerle zenginleştirilmesi sağlanabilir.

Bu araştırma ortaokul öğrencileriyle yürütülmüştür. “Dilimizin Zenginlikleri Projesi” kapsamında okul öncesi, ilkokul ve lise kademelerine yönelik hazırlanan etkinliklerin etkililiğine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Turkish Studies*. 8(13), 559-575.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demir, Y. (2023). Kültürel miras farkındalık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 44-56.
- Deniz, M. & Duban, N. (2025). İlkokullarda dilimizin zenginlikleri projesine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Genç Müttefekkirler Dergisi*, 6(1), 88-115.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili Dergisi*, 729, 50-57.
- Günersel, Ş. (1997). *Türkiye'nin turizm tanıtımında kültürel değerlerin kullanımı ve önemine bir örnek: Festivaller* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- İnci, B. (2023). *Somut olmayan kültürel miras yönetimi ve yerel yönetim uygulamaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- İSMEP, (2014). *Kültürel mirasın korunması*. İSMEP Rehber Kitaplar. https://www.ipkb.gov.tr/wp_content/uploads/2018/10/ISMEP6_KC3BCltC3BCrelMirasC4B1nKorunmasC4B1.pdf (15 Şubat 2025 tarihinde erişilmiştir).
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- McKercher, B. & Cros, H. (2003). Testing a cultural tourism typology. *International Journal of Tourism Research*, 5, 45-58.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Dilimizin zenginlikleri projesi uygulama kılavuzu*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. S. Balcı ve B. Ahi, 2. baskı). Anı. (Orijinal çalışma 2002 yılında yayımlandı.)
- Tosunoğlu, M. & Melanlıoğlu D. (2004). Türkçenin yolculuğunda önemli duraklardan biri: Eğitim öğretim programları. *I. Ulusal Sosyal Bilimler Sempozyumu: Bir Metafor Olarak Yol ve Yolculuk*. Kırıkkale.
- Turhan- Tuna, S. & Saral, E. (2018). Somut olmayan kültürel mirasın korunması bağlamında Türkiye’de eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalar üzerine bir bibliyografya denemesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 68-78.
- Üçüncü, K. (2004). Sözlü kültür/tarih bağlamında edebî bir metin olarak Otman Baba vilâyetnâmeleri. *Bilgi*, 28, 1- 29.
- Ünal, Z. G. (2014). *Kültürel mirasın korunması*. İstanbul Sismik Riskin Azaltılması ve Acil Durum Hazırlık Projesi (İSMEP) Rehber Kitaplar.
- Ünlü, İ. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kültür algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 77-92.
- Yeşilbursa, C. C. (2011). *Sosyal bilgilerde miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa karşı tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Zarrillo, J. (2004). *Teaching elementary social studies: Principles and applications*. Prentice Hall.

OKUMA TARTIŞMA ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ: “OKUYORUM TARTIŞIYORUM”

Kalender İLBeyİLİNGİ

Adana/Karaisalı Atatürk Ortaokulu

kalender_ilbeyi@hotmail.com



ÖZET

Okuma eylemi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesinde, olaylara eleştirel yaklaşmalarında ve yaratıcı düşünme süreçlerinde kritik bir konumda yer almaktadır. Bu becerilerin gelişebilmesi için öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları gerekmektedir. Kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında, öğrencilerin kitap okumaya istekli olmaları ve dolayısıyla okuma motivasyonlarının yüksek olması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının belirlenmesi ve artırılması amacıyla gerçekleştirilen bu nicel araştırmada, araştırma deseni olarak tek gruplu ön test-son test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Karaisalı Atatürk Ortaokulunda öğrenim gören ve seçkisiz olarak belirlenen 13 kız ve 12 erkek olmak üzere toplam 25 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçme aracı olarak Alkan (2023) tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Motivasyon Ölçeği (KOMÖ)” kullanılmıştır. Öğrencilere ön test KOMÖ uygulandıktan sonra “Okuyorum Tartışıyorum” etkinliği başlatılmıştır. Etkinlikte öğrenciler beşerli gruplara ayrılarak rehber öğretmenleri eşliğinde her ay iki kitabı okuyup tartışmışlar ve öğrencilerin aileleri etkinlik günlerine özel hazırlıklar yapmışlardır. Etkinlik bitiminde öğrencilere son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ön test KOMÖ puanları ile son test KOMÖ puanları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki ($r = .708$) olduğu, “Okuyorum Tartışıyorum” etkinliğinin öğrencilerin kitap okuma motivasyonları üzerinde çok büyük bir etki büyüklüğüne (Cohen’s $d = 2,369$) sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin okuma motivasyonunun artırılması ve desteklenmesi sürecinde öğrencilerin kendilerini ifade edebildikleri, okuduklarıyla ilgili paylaşımda bulunabildikleri okuma tartışma etkinliklerinin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: kitap okuma, tartışma, motivasyon, ortaokul

GİRİŞ

Bireyin düşünme, kendini geliştirme, bilgi edinme ve dünyayı anlama serüveninde en temel becerilerden biri de okumadır. Küçük yaşlardan itibaren okuma alışkanlığının kazanılması ilerleyen süreçte bireyin kişisel gelişimini destekleyebilmesi açısından kritik bir rol üstlenmektedir. Özellikle öğrencilik dönemi bu bakımdan önem arz etmektedir. Ancak öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve motivasyonları zaman zaman düşebilmektedir. Bu süreçte öğrencilerin ilgisini çekecek, okumaya motive edecek etkinliklerin düzenlenmesi gerekebilir.

Okuma motivasyonu, bireyin okumaya karşı istekli ve ilgili olmasını ifade etmektedir (Schunk, 2011). Okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin daha çok okuma eğiliminde oldukları ve okuduklarından daha çok keyif aldıkları alan yazınındaki pek çok araştırmada görülmektedir (Aktaş ve Çankal, 2019; Baki, 2019; Karakullukçu ve Çelik, 2021; Kuşdemir ve Güneş, 2015). Öğrencinin birçok aktivite arasından kitap okumayı gönüllü olarak istemesi, kitap okumanın faydalarının bilincinde olması ve okuma eyleminden zevk alması öğrencide okuma motivasyonunun varlığına işaret eden unsurlardır (Akyol ve Yıldız, 2011).

Öğrencilerin okuma konusunda gösterdikleri gayret ile okuma motivasyonları arasında sıkı bir bağ vardır (Alkan ve Durukoğlu, 2023). İlköğretim ikinci kademedede, ergenlik döneminin de etkisiyle öğrencilerin dışa dönük motivasyonları artış gösterebilmekteyken içe dönük motivasyonları azalma eğiliminde olabilmekte ve bu kademedeki öğrencilerin okumaya karşı ilgilerinin azalarak okuma motivasyonlarının düştüğü görülebilmektedir (Conradi vd., 2013; McKenna vd., 2012). Motivasyonlarının eksik olması hâlinde en başarılı ve yetenekli öğrenciler bile okumaya katılmayabilirler (Guthrie ve Wigfield, 2000). Bundan dolayı öğrencilerin bilişsel olarak okuma becerilerinin gelişmiş olmasının yanında duyuşsal olarak okumaya karşı istekli olmaları da önemli bir gerekliliktir. Öğrencilerin okuma motivasyonlarını yükseltecek etkinliklerin bilinmesi onlara okuma alışkanlığı kazandırılması noktasında eğitimcilere yol gösterebilir.

Karakullukçu ve Çelik (2021) okumanın dikkat, algılama, yorumlama, anlama, anlamlandırma, sentez yapabilme ve çözümleme gibi bilişsel süreçlerin bir arada gerçekleştiği önemli bir öğretim ve eğitim aracı olduğunu vurgularken Yıldız (2010) bunlara ek olarak okumanın bir dil yetisi olduğunu ifade etmektedir. Okumayı bir davranış hâline getirmek, yani okuma alışkanlığı kazanmak için okuma motivasyonunun oluşması gerekmektedir (Alkan, 2023). Çünkü davranışın oluşmasında ve sürdürülmesinde motivasyon kritik bir rol oynar (Arık, 1996). Okuma motivasyonu yeterli olmazsa okuma alışkanlığının kazanılması, okumanın sürdürülmesi zor bir hâl alabilir.

Üç yılda bir düzenlenen okuma becerilerinin değerlendirildiği PISA (Programme for International Student Assessment/ Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavlarının sonuçları incelendiğinde ülkemizin okuma becerileri puanlarının Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkelerinin ortalama okuma puanlarından düşük olduğu ve bu puanların istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. PISA sonuçlarına göre Türkiye 2003'te 41 ülke içinde 34'üncü (MEB, 2023a), 2006'da 56 ülke içinde 37'nci (MEB, 2023b), 2009'da 65 ülke içinde 39'uncu (MEB, 2023c), 2012'de 65 ülke içinde 42'nci (MEB, 2023d), 2015'te 72 ülke içinde 50'nci (MEB, 2023e), 2018'de 79 ülke içinde 40'ıncı (MEB, 2023f) ve 2022 yılında 81 ülke içinde 36'ncı sırada yer almıştır (MEB, 2023g). Bu sonuçların inişli çıkışlı bir grafik sergilemesinde okuma konusunda yeterli motivasyonun sağlanamadığı çıkarımı yapılabilir.

Bireyin doğuştan gelen psikolojik gereksinimlerinin desteklenmesinde veya engellenmesinde, içinde bulunduğu sosyal ortamın etkisi vardır (Alkan, 2023). Okumaya karşı duyulan motivasyonun oluşmasında öğrencinin rol model alabileceği ebeveyn, öğretmen ve arkadaşlarının davranışları ve söylemleri önem arz edebilmektedir. Bundan dolayı öğrencinin etkileşim hâlinde olduğu bireylerin okuma konusunda takındıkları tavır, okuma motivasyonu üzerinde etkili olabilir. Öğrencilerin okuma motivasyonlarının yükseltilebilmesinde okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşları, öğretmenleri ya da ailesiyle paylaşabilmeleri veya bulunduğu bir grup içinde bunu sözel olarak ifade edebilmeleri önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Yurtbakan vd., 2021). Özellikle öğretmen rehberliğinde ve dâhilinde olan grup tartışmaları, öğrencilerin okuma motivasyonlarını destekleyebilmektedir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin anlama ve içselleştirme, kendini ifade edebilme, sosyal etkileşimde bulunabilme ve yaratıcı düşünebilme gibi pek çok becerilerine olumlu katkılar sunmaktadır (Akyol ve Yıldız, 2011; Batmaz ve Erdoğan, 2019; Oruç vd., 2024).

YÖNTEM

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının belirlenmesi ve artırılması konusunda gerçekleştirilen bu nicel araştırmada, model olarak tek gruplu ön test-son test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test zayıf deneysel desen aynı katılımcılara bağımsız değişkenin önce ve sonra uygulanarak ölçüm yapılmasıyla gerçekleştirilir (Shadish vd., 2002). Bu desende, deney ve kontrol grubu olmadan bağımsız değişkenin etkisini değerlendirmek amaçlanır (Büyüköztürk vd., 2022). Bağımsız değişken veya değişkenlerin, bağımlı değişken veya değişkenler üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan araştırmalarda deneysel desenler kullanılmaktadır.

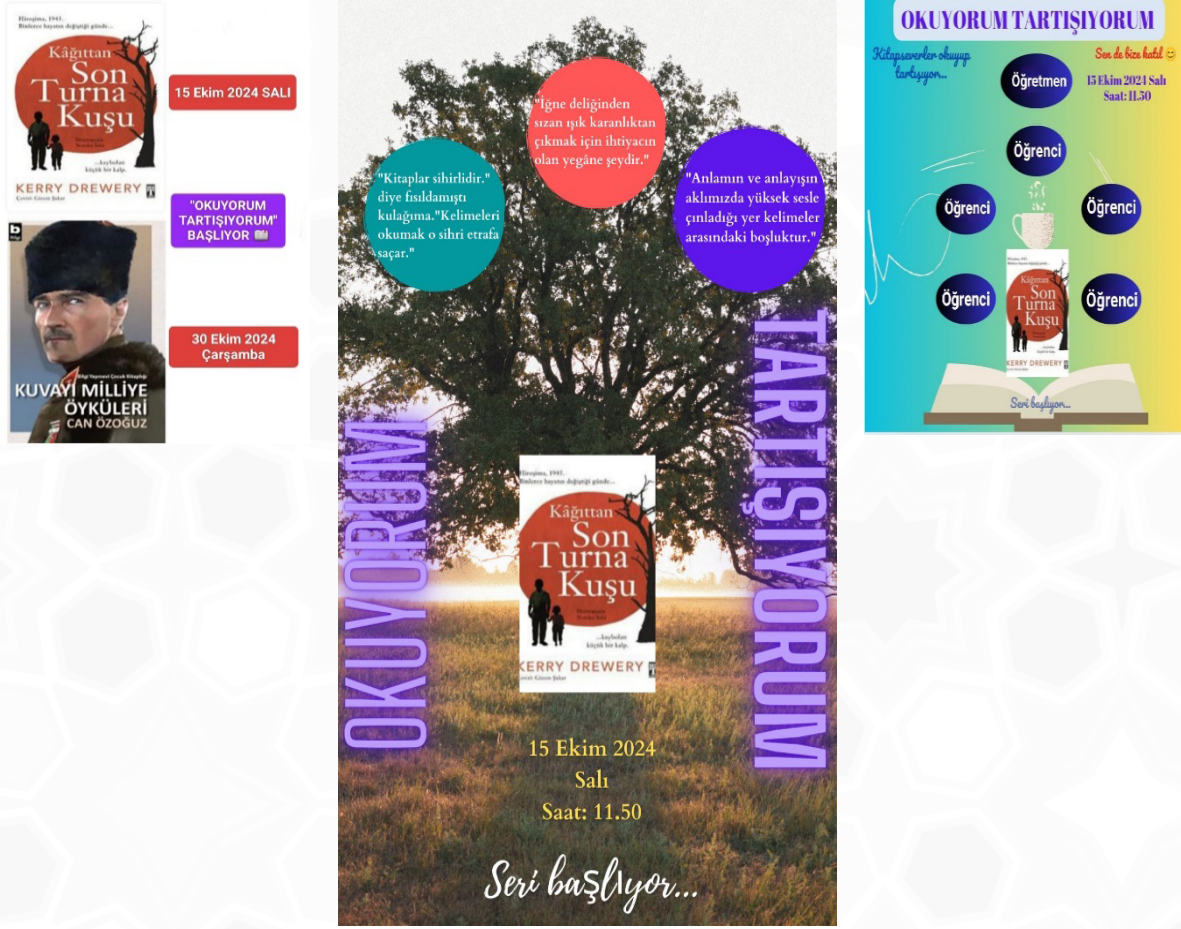
Bu araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılı Karaisalı Atatürk Ortaokulunda Eylül-Ocak döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çalışma grubu olarak 7. sınıf düzeyinde 25 öğrenci (kız: 13, erkek: 12) seçkisiz yolla belirlenmiştir. “Okuyorum Tartışıyorum” isimli okuma etkinliğinin yapılacağı eylül ayında 7. sınıflar düzeyinde duyurulmuştur. Ekim-ocak arası dönemde her ay iki kitap okunacak şekilde çocukların seviyelerine uygun olacak nitelikte 8 kitap belirlenmiş ve bu kitaplarla okuma tartışma günleri öğrencilere bildirilmiştir. Etkinlik saatlerinin öğle arası saatine (öğle yemeği) denk getirilmesine dikkat edilmiş, etkinliğe katılan öğrenci velileri ile görüşülüp etkinlik hakkında bilgi verilmiştir.

Velilerden öğrenciler için etkinlik günlerine özel hazırlıklar yapılması konusunda hareket etmeleri istenmiştir. Burada amaç velilerde etkinlikle ilgili farkındalık oluşturmak ve öğrencilerin rahat olabilmeleri için samimi bir ortam yaratmaktır. Etkinlik sürecine ailelerin dâhil edilmesi öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının artırılmasında büyük bir öneme sahiptir. Öğrencilerin okuma tartışma etkinliklerine ailelerin özel katkılar sunmaları, örneğin okuma tartışma günlerine özel yiyecekler hazırlamaları vb., okuma tartışma ortamını hem sosyal hem de duygusal anlamda zenginleştirebilir. Özyıldırım (2024) bu tür katkılarının öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayarak içsel motivasyonlarını artırdığını ifade ederken Benting ve Valle (2023) velilerin okuma etkinliklerine sundukları katkılarının öğrencilerin kitaplara yönelik tutumlarını olumlu yönde şekillendirdiğini vurgulamışlardır. Velilerin okuma tartışma etkinliklerine duygusal ve sembolik katkılarda bulunmaları öğrencilerin okuma sürecine karşı geliştirdikleri tutum ve bağlılık açısından işlevsel bir rol üstlenmektedir (Sutter ve Campbell, 2022).

Etkinlik gününden birkaç gün önce okulda ve dijital ortamlarda tartışma konusu olan kitapla ilgili bilgi görselleri hazırlanıp öğrencilerin ulaşabilecekleri ortamlarda paylaşılmıştır. Daha sonra kitap okuma tartışma grupları oluşturularak her gruba bir yönetici öğretmen görevlendirilmiştir. Görsel destekli okuma içeriği öğrencilerin kitaba olan ilgilerini pekiştirerek okuma sürecine daha aktif katılım göstermelerini ve edebi metinlere ilgi duymalarını sağlamaktadır (Majidi ve Aydınlu, 2016; Nolan, 2024; Yunus, Salehi ve John, 2013). Bundan dolayı tartışma etkinliklerinden önce tartışma konusu kitapla ve etkinlikle ilgili görsellerin hazırlanması öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilir. Projede kullanılan görsellere örnek olması amacıyla ekim ayında kullanılan görseller Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Proje Bilgi Görselleri



Ayın Kitapları

Kitap Bilgi Görseli

Okuma Tartışma Grubu

Gruplar beş öğrenci bir öğretmen şeklinde oluşturulmuş ve öğretmenin de kitabı okuyup kitapla ilgili düşüncelerini paylaşması sağlanmıştır. Okuma tartışma etkinliklerine öğretmenin aktif olarak katılması öğrencilerin okuma motivasyonlarını önemli ölçüde destekleyebilmektedir. Kara Yılmaz (2020) öğrencilerin öğretmenleriyle birlikte metin tartışmalarının, öğrencilerin okuma sürecine ilişkin motivasyonlarını artırdığını ifade ederken Shuman (2022) öğretmenlerin okuma motivasyonlarının öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkilediğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin öğrencileriyle aynı kitabı okuyarak okuma sürecine dâhil olmaları öğrencilerde okuma sürecine karşı sorumluluk ve aidiyet duygusu geliştirir (Brandt, Sharp ve Gardner, 2021).

Okuma tartışma etkinliklerinde öğrencilerden önce okunulan kitabın özetlenmesi istenmiş daha sonra öğrencilerin cevaplamaları ve sohbet ortamının oluşabilmesi için temel olarak şu sorular üzerinde durulmuştur:

1. Okuduğunuz kitapla ilgili beğendiğiniz veya beğenmediniz yönler nelerdir?
2. Kahramanın yerinde olsaydınız siz nasıl davranırdınız?
3. Kitap sizde hangi duyguları uyandırdı? Kitabı okurken neler hissettiniz?
4. Kitap size neler kazandırdı? Kitabın size neyi öğrettiğini düşünüyorsunuz?
5. Kitabı birine önerir misiniz? Bununla ilgili gerekçeleriniz neler olur?
6. Kitapta sizi etkileyen cümle var mı?

Soruların cevaplanabilmesi için öğrencilere eşit süreler verilmiştir. Okuma tartışma etkinliklerinin tamamında toplamda 8 kitap okunmuş ve tartışılmıştır.

Ölçme aracı olarak Alkan (2023) tarafından geliştirilen Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği (KOMÖ) kullanılmıştır. Ön test uygulamasının ardından araştırmaya dâhil olan öğrenciler “Okuyorum Tartışıyorum” etkinliğine alınmış, etkinlik uygulamasının bitiminde öğrencilere son test (KOMÖ) uygulanmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

25 öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcıların kitap okuma motivasyonları ön test-son test puanları arasındaki istatistiksel farkı değerlendirmek amacıyla bağımlı örneklem t-testi (paired sample t-test) uygulanmıştır.

Tablo 1

Bağımlı Örneklem T-Testi

Değişkenler	N	M	SS	df	t	Cohen's d	r	p
KOMÖ Ön	25	-12,08	3,89	24.0	-15,513	-2,369	.708	< .001
Test-Son Test								

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülebilir ($t = -15,513$, $p < 0,001$). Ortalama fark -12,08 olarak hesaplanmış ve bu farkın standart sapması 3,89 olarak belirlenmiştir. Etki büyüklüğüne yönelik Cohen's d değeri 2,369 bulunmuştur. Bu değer çok büyük bir etkiyi göstermektedir. Ayrıca korelasyon katsayısı $r = .708$ olarak bulunmuş, ön test ve son test arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Bu değer etki büyüklüğünü desteklemektedir.

Elde edilen veriler ışığında ön test ve son test arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ve çok büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca son test puanlarının önemli ölçüde daha yüksek çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlar “Okuyorum Tartışıyorum” okuma tartışma etkinliğinin öğrencilerin kitap okuma motivasyonları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okuma tartışma etkinliklerinin öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarına etkisinin incelendiği bu araştırmada öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Ayrıca bu anlamlı farklılığın çok büyük etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular “Okuyorum Tartışıyorum” okuma tartışma etkinliğinin öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Alan yazını incelendiğinde elde edilen bulgularla benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda benzer etkinliklerin öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarına olumlu katkılar sağladığı, okumaya yönelik tutumlarının artmasına yardımcı olduğu rapor edilmiştir (Demir ve Pilav, 2023; Feslikan ve Türkel, 2021; Oruç vd., 2024; Yurtbakan vd., 2021). Gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları, ilgili alan için önemli bulgular sunmaktadır ve gelecekteki uygulamalar için yol gösterici bir niteliktedir.

Öğrencilerin okudukları kitapları tartışma ortamlarında ele almaları, kitapta anlatılanları daha derinlemesine anlamalarını sağlamada ve okuma sürecine yönelik ilgilerini artırmada önemli bir rol oynar (Guthrie ve Wigfield, 2000). Feslikan ve Türkel (2021) sosyal etkileşim yoluyla okumanın öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlığı geliştirmelerine ve okuma motivasyonlarının yükselmesine yardımcı olduğunu belirtirken Demir ve Pilav (2023) grup içi tartışmaların katılımcıların okuma sürecine daha fazla bağlanmalarını sağladığını ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sunduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda okuma tartışma etkinlikleri öğrencilerin kitap okuma sürecine olan ilgisini ve motivasyonunu da artıran etkili bir yöntem olarak değerlendirilebilir.

Bu doğrultuda okullarda “Okuyorum Tartışıyorum” gibi ya da benzeri okuma tartışma etkinliklerine yer verilmesi önerilmektedir. Okuma grupları, okuma zinciri, sınıf içi tartışmalar, etkileşimli okuma etkinlikleri öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını artırabilecek stratejiler arasında değerlendirilebilir. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının yükselebilmesi için kitap okumaya karşı ilgilerinin olması beklenen bir durumdur. Bu ilginin oluşabilmesi için öğrencilerin kitap okumayı yapılması gereken bir iş olarak değil sevilen, yapılmasından zevk duyulan bir etkinlik olarak algılamaları gerekir. Dolayısıyla zorunlu kitap okuma, özet çıkarma, kitap sınavı yapma gibi yöntemler çocukların okuma motivasyonunu olumsuz etkileyebilir ve okuma, öğrenciler için ağır bir yük olarak algılanabilir. Bu sebeple öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırabilmek için onların okudukları hikâyeye katılabilmelerine olanak sağlayan, paylaşımda bulunabilmelerine imkân yaratan okuma tartışma etkinliklerinin yapılması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının artırılması ve geliştirilmesi için öğretmenlerin derslerinde veya ders

dışı zamanlarda, ebeveynlerin ise evde öğrencilerle okudukları kitaplar hakkında sohbet etmeleri, okuma tartışma etkinlikleri düzenlemeleri önerilmektedir. Farklı sınıf düzeyleri ve yaş gruplarında bu tür etkinlikler yapılarak uzun dönemli etkileri incelenebilir ve daha geniş bir perspektiften sonuçlar ortaya koyulabilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, E., & Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi/The effect of reading fluency strategies reading comprehension skills and reading motivation in the 4th grade Turkish lessons. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks*, 11(1), 85-114.
- Alkan, Y. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi: Ölçek geliştirme ve uygulama çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Alkan, Y., & Durukoğlu, S. (2023). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi: Ölçek Geliştirme ve uygulama çalışması. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 6 (2), 146-171.
- Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş*. Çantay Kitabevi.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisindeki sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50, 15-42. DOI: 10.15285/maruaeabd.586837
- Batmaz, O. & Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1429-1449.
- Benting, R. G., & Valle, A. M. (2023). Parental involvement and pupils' reading strategies: Its relationship to reading performance. *Parental Involvement and Pupils' Reading Strategies: its Relationship to Reading Performance*, 128(1), 16-16.
- Brandt, L., Sharp, A. C., & Gardner, D. S. (2021). Examination of teacher practices on student motivation for reading. *The Reading Teacher*, 74(6), 723-731.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (33. Baskı). Pegem Akademi.
- Conradi, K., Jang, B. G., Bryant, C., Craft, A., & McKenna, M. C. (2013). Measuring adolescents' attitudes toward reading: A classroom survey. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(7), 565-576.

- Demir, E., & Pilav, S. (2023). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 825-838.
- Feslikan, O., & Türkel, A. (2021). Kitap okuma etkinliklerinin okuma alışkanlığına yönelik tutuma etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10(4), 243-257.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3, pp. 403–422. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Karakullukçu, N., & Çelik, Y. (2021). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 406-421, DOI: 10.21666/muefd.725816
- Kara Yılmaz, B. (2020). Öğretmenin öğrenci katılımını okuma becerilerine teşvik etmedeki rolü. *Avrupa Öğretim ve Eğitim Dergisi*, 1 (1), 1–4. <https://doi.org/10.33422/EJTE.2019.10.24>
- Kuşdemir, Y. & Güneş, F. (2015). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 86-113.
- Majidi, N., & Aydinlu, N. A. (2016). The effect of contextual visual aids on high school students' reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1827.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading research quarterly*, 47(3), 283-306.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023a). *PISA 2003 Türkiye raporu*. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/09155232_PISA_2003.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023b). *PISA 2006 Türkiye raporu*. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/09155232_PISA_2006.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023c). *PISA 2009 Türkiye ön raporu*. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/09155407_PISA_2009.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023d). *PISA 2012 Türkiye raporu*. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/09155501_PISA_2012.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023e). *PISA 2015 Türkiye ön raporu*. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/10114837_TIMSS_2015.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023f). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023g). *PISA 2022 Türkiye raporu*. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/26152404_pisa2022_rapor.pdf
- Nolan, J. S. (2024). Visual thinking strategies for reading engagement: Adapting lessons from. *Children's Literature in English Language Education*, 12(2).
- Oruç, T., Aktaş, İ., & Kurt, M. (2024). Okuma motivasyonu ve yaratıcı okuma algısının okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcı etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 752-775.
- Özyıldırım, G. (2024). Does parental involvement affect student academic motivation? A meta-analysis. *Current Psychology*, 43(36), 29235-29246.
- Schunk, D. H. (2011). Motivasyon (E.T. Üzümcü ve L. Tuay, Çev.). M. Şahin, (Ed.). Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla (s. 452-511) içinde. Nobel Yayın Dağıtım.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). Quasi-experiments: Interrupted time-series designs. *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*, 171-205.
- Shuman, Clarice K. (2022). *“Exploring the Effects of Teachers' Motivation to Read on Students' Motivation to Read”* [Doctor of education in teacher leadership dissertations]. Kennesaw State University. https://digitalcommons.kennesaw.edu/teachleaddoc_etd/59
- Sutter, C. C., & Campbell, L. O. (2022). The role of academic self-determined reading motivation, reading self-concept, home reading environment, and student reading behavior in reading achievement among American Indian and Hispanic students. *Contemporary Educational Psychology*, 70, 102093.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yunus, M. M., Salehi, H., & John, D. S. A. (2013). Using visual aids as a motivational tool in enhancing students interest in reading literary texts. *arXiv preprint arXiv:1305.6360*.
- Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö., & Erdoğan, T. (2021). Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9258>

CORNELL NOT ALMA TEKNİĞİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Kevser SEVİNÇ

Adana İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

kvsrozdmr33@gmail.com



ÖZET

Not alma teknikleri, dinleme anlama yeteneğini geliştirmede en etkili bilişsel yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir. Birçok not alma yöntemi arasında, Cornell yöntemi bilgi geri alma ve elde etme konusunda en yaygın olarak kabul edilen teknik olmuştur. Dinleme becerisi, yabancı dil öğrencileri için zorluk yaratan bir konu olduğu için not alma bu soruna potansiyel bir çözüm olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle bu çalışma lise öğrencileri üzerinde zaman serisi tasarım araştırma modeli ile not almanın etkisini incelemeyi hedeflemektedir. 25 öğrencinin dinleme anlama yetenekleri, müdahaleden önce dört kez ve müdahaleden sonra dört kez test edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler ve anket sorularına verilen yanıtlar, Cornell not alma yönteminin dinleme anlama seviyesini artırmadığını göstermiştir. Anket sonuçları, öğrencilerin düşük dil yeterlilikleri nedeniyle dikkatlerini not almaya veremediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca bazı eğitimsel çıkarımlar ve araştırma önerileri de sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İngiliz dili eğitimi, dinleme becerisi, Cornell not alma tekniği

GİRİŞ

Dil eğitimi, dört temel beceriyi içeren kapsamlı bir süreçtir: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Ancak bazı eğitimciler, öğretim sürecinde dinleme aktivitelerini atlar. Dinleme aktif bir beceridir ve düşünme, okuma, öğrenme, hatırlama, muhakeme vb. ile ilgili diğer işlevleri içeren bilişsel becerileri kapsar. Bu işlevlerden biri not almaktır. Not almak, tüm bu yetenekleri ve görevleri birleştirmek için etkili bir yöntemdir. Peper ve Mayer (1978), not almanın gelişmiş öğrenme ve hatırlama için değerli bir çerçeve sunan üretken becerilerden biri olduğunu belirtir.

Öğrencilerin bir dinleme metnindeki temel noktaları ezberlemesi veya hafızalarında tutması zordur, bu nedenle hatırlamak için not almaları gerekir. Her dil öğrenenin kendine özgü bir bilişsel becerileri olduğundan not almaya yönelik çok sayıda yaklaşım vardır. Öğrencilere daha metodik bir not alma tekniği öğretilir veya kendileri not alabilirler. Not almak aynı anda çok sayıda zihinsel süreci içerir (Piolat ve diğerleri, 2005). İçeriği anlamının ve

öğretmene dikkat etmenin yanı sıra öğrenciler notlarında ne yazılması gerektiğine, gerçek yazıyı nasıl planlayacaklarına ve neyin not edilmesi gerektiğini nasıl fark edeceklerine de öncelik vermelidir. Öğrencilerin öğretmenlerini dinlerken aynı anda ana fikirleri aklında tutabilmeleri ve daha fazla ayrıntıya girebilmeleri gerektiği gerçeği not alma sürecini karmaşıktırır. Deneysel kanıtlar, bireylerin genellikle yazma veya daktilo hızlarından daha yüksek bir hızda konuştuklarını göstermektedir. Sonuç olarak dersin içeriğini akılda tutmak ve eğitmen bir sonraki konuya geçmeden önce ilgili bilgileri not etmek zorlu hâle gelir. Bu tüm bilgileri hatırlamak ve birleştirmek için ders notları alarak en iyi şekilde telafi edilebilir. Cornell not alma yöntemi, öğrencilere bilgileri yakalamak ve gözden geçirmek için metodik bir yaklaşım sağlar. Notları yakalamak, düzenlemek ve özetlemek için yaygın olarak benimsenen bir yöntemdir ve genel anlayışı geliştirdiği bilinmektedir. 1950’lerde ortaya çıkan bu yaklaşıma, Cornell Üniversitesinde Profesör Walter Paul tarafından öncülük edilmiştir. Bu not alma yöntemine göre adımlar şu şekildedir: merkezî alan ilk notları almak için kullanılırken sol taraftaki bölüm her bir kavramı ve ayrıntıyı bir anahtar kelime veya “ipucu” ile adlandırmak için kullanılır. Sayfadaki sol kenar boşluğu nedeniyle sağ tarafta not almak için daha fazla alan vardır. Notlar dinleme etkinliği sırasında büyük sağ kısımda alınır. Öğrenciler, öğretim görevlisi bir sonraki derse geçerken daha sonra doldurmak için boşluklar bırakır. Ders sonrasında kelimeleri ve cümleleri doldurmak için ellerinden gelenin en iyisini yaparlar. Öğrenciler, her önemli bilgi parçası için sol kenar boşluğuna bir ipucu vermelidir. Bir kart, inceleme sırasında notları gizler ve yalnızca ipuçlarını ve çabayı ortaya çıkarır ancak herhangi bir ders türü için de özelleştirilebilir. Öğrenciler ipuçlarını okuyarak mümkün olduğunca fazla bilgiyi hatırlamaya çalışırlar, ardından hafızalarını doğrulamak için kartı çıkarırlar. Anahtar kavramları ve fikirleri çıkarmayı daha erişilebilir hâle getiren kullanımı kolay stili nedeniyle bu yöntem; verimli, zaman ve emek tasarrufu sağlayan herhangi bir ders ortamında kullanılabilecek kadar esnektir. Cornell not alma mantığı göz önüne alındığında bu çalışma, bu not alma stiline etkisini incelemek için eğitim bağlamında araştırma yaparak iki araştırma sorusunu yanıtlamayı amaçlamaktadır:

1. Cornell not alma yönteminin kullanımı dinleme becerilerini ne ölçüde etkiler?
2. Katılımcılar Cornell not alma ile ilgili deneyimleri hakkında ne düşünüyorlar?

Dinleme, dil öğrencilerinin İngilizce kelimeleri eşleştirmeleri ve dil yeterliliklerini geliştirmeleri için kritik bir beceridir. İşitsel becerinin yazılı hâle getirilmesi daha faydalı olabilir. Not alma yöntemleri arasında kişiselleştirilmiş not alma ve Cornell not alma yöntemi bulunmaktadır. Cornell yöntemi, notları yapılandırmak ve özetlemek için yaygın olarak kullanılırken kişiselleştirilmiş notlar hatırlamayı destekleyebilir. Not alma,

eleştirel düşünmeyi ve yaratıcılığı teşvik eder. Araştırmalar, not alma stratejisi ile dinleme anlayışı arasında bağlantı olduğunu göstermektedir. Örneğin, Hayati ve Jalilifar'ın (2009) çalışmasında, Cornell yöntemiyle not alan öğrencilerin diğer gruplardan daha başarılı olduğu bulunmuştur. Tsai-Fu ve Wu (2010) ise Cornell yöntemi ve kişiselleştirilmiş not almanın etkisini araştırmış, her iki yöntemin de dinleme anlayışını olumlu etkilediğini belirtmiştir.

Ürdün'de Al-Ghazo (2023) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, not alma stratejisinin dinleme anlayışı üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlar, not almanın özellikle kız öğrenciler için etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Stahl vd. (1991), Cornell yönteminin karmaşık içeriği kodlamada etkili olduğunu belirtirken Eidson (1984) genel not alma yöntemlerinin bireysel farklılıkları dikkate alarak daha etkili olabileceğine inanır. Dembo (1994), Foos ve diğerleri (1994), kişisel ifadelerin ve kendi oluşturulan materyallerin öğrenmeyi artırabileceğini vurgularlar. Ramadhani ve ekibi (2020), Cornell not alma stratejisinin dinleme anlayışını geliştirmede etkili olduğunu bulmuş, bu yöntemi kullanan öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymuştur.

Cornell not alma yöntemi, dinleme derslerinde etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir. Syafi (2019), Faber ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan araştırmalar, bu yöntemi kullanan öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir. Düşük seviyeli eğitim kurumlarında da not alma becerilerinin kazandırılması önemlidir (Aydın, 2022). Biçimlendirici değerlendirmenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerindeki etkileri, Bayate ve arkadaşları (2017) tarafından incelenmiş ve bu yaklaşımın dinleme becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Türkçe bağlamında, Şahin, Aydın ve Sevim (2015) ile İpek (2018) tarafından yapılan çalışmalar, Cornell yönteminin dinleme ve hatırlama becerileri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin not alma stratejilerinin, dinleme görevlerinde başarı oranlarını artırdığı belirlenmiştir.

Karatay ve Uzun (2019), yaptıkları araştırmada seçici dinleme stratejisinin iki dilli öğrencilerin not alma ve özetleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve öğrencilerin anlama becerilerinin geliştiğini, not alma ve özetleme becerilerinde gerileme yaşanmadığını tespit etmiştir. Şahin ve diğerleri (2015), öğrencilerin erken eğitim döneminde Cornell not alma yöntemini öğrenmelerinin akademik başarılarını artıracaklarını önermektedir. Karadağ ve diğerleri (2022), bu yöntemin öğrencilerin bilgileri düzenlemesine yardımcı olduğunu belirtmiş ancak bazı öğrencilerin özet kısmını yazmada zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Maulidia ve arkadaşları (2021), Cornell not alma yönteminin öğrencilerin dinleme anlama tepkilerini artırabileceğini göstermiştir. Quintus ve diğerleri (2012) ise bu yöntemin etkilerini

araştırmış, müdahale ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Öğrenme stilleri ve not alma direnci gibi faktörler engel teşkil edebilir.

Bu çalışmanın mantığı, öğrenmeyi yönetmek için bilişsel stratejileri vurgulayan bilişsel teoride yatmaktadır. Vandergrift (1997), dinleme anlayışını geliştirmek için bir dizi bilişsel strateji önermiştir. Bu stratejilerden biri, dinleyicilerin dinleme metinlerinden alınan bilgileri hatırlamalarına ve birleştirmelerine yardımcı olmak için not almaktır. Britton ve diğerleri (1982), not almanın metni kopyalama, tesadüfen öğrenme, kasıtlı öğrenme, cümleleri ve metinleri okuma, dersler sırasında not alma, yazılı içerik oluşturma, tercüme etme, gözden geçirme ve planlama gibi çeşitli becerilerin gelişimini geliştiren bilişsel süreçleri içerdiğini belirtmektedir. En çok önerilen not alma modellerinden biri Cornell not alma yöntemidir. Not alma, tek seferde elde edilebilecek bir beceri değildir; aksine öğrencileri üniversite düzeyinde dersleri dinlemeye ve anlamaya hazırlamak için lise yıllarından itibaren uygulamaya ve deneyime ihtiyaç duyar. Ancak Aydın'ın (2022) bulduğu gibi lise düzeyinde yürütülen araştırmaların kıtlığı vardır. Bu nedenle, bu çalışma Cornell not alma yöntemlerinin lise öğrencilerinin dinleme etkinliklerindeki etkisini görmeyi amaçlamaktadır. Sadece bir çalışmanın Cornell not alma yöntemini Türk liselerinde dinleme becerilerinde incelediği tespit edilmiştir (Karadağ vd., 2022).

YÖNTEM

Araştırma tasarımı, bir müdahaleden önce ve sonra belirli bir süre boyunca tekrarlayan ölçümler içeren bir zaman serisi tasarımıdır (Fraenkel & Wallen, 1990). Bu nedenle öğrencilerin dinleme anlayışı, tedaviden önce ve sonra dört hafta boyunca haftalık olarak test edildi. Biçimlendirici çoklu zamanlı testlerin benimsenmesinin arkasındaki mantık, tek seferlik ön testlerin veya son testlerin güvenilirliğine ilişkin şüphelerde yatmaktadır (Goh, 2023). Çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki bir okulda lise ikinci sınıf öğrencileriyle bir dinleme dersi kapsamında yürütülmüştür.

Uygun örneklemeyi karşılamak için bu çalışmaya 10. sınıf seviyesinden 22 öğrenci gönüllü olarak katıldı. Tüm katılımcılar 13-15 yaşları arasındaydı. 22 katılımcıdan 14'ü kız, 8'i erkekti. Çalışmanın dördüncü haftasında ilk uygulama başladığında Cornell not alma yöntemini kullanarak not almak için araştırmacılardan birinden gerekli talimatları aldılar. Haftada 4 saat İngilizce dersleri vardı ve 4 saatten 1 saati yalnızca dinleme becerilerine ayrılmıştı, buradan hareketle sınıfta dinlemeyi öğretmenin temel ilkelerden biri olduğu belirtildi (Brown & Lee, 2015).

Bu araştırma, Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 10. sınıf lise öğrencileri için hazırlanan “Beceri Tabanlı Etkinlik Kitabı” çerçevesinde yürütülen dinleme anlama görevleriyle

başlamıştır. Tüm öğrenciler, çalışmanın tamamında aynı görevleri üstlenmiştir. Dinleme anlama görevleri, genellikle iki kısımdan oluşan yoğun, seçici ve kapsamlı dinleme etkinliklerini kapsamaktadır. Ses kaydının başlamasından önce öğrenciler öğretmen rehberliğinde ön görevdeki her bir unsuru analiz etmiş ve gerekirse Türkçeye çeviri yapmışlardır. Bu sayede öğrenciler ne yapmaları gerektiğini açık şekilde kavramışlardır. Ayrıca gerektiğinde talimatlar öğrencilerin ana dilinde de sunulmuştur. Katılımcılardan ilk dört hafta boyunca dinleme sırasında not almamaları istenmiştir. Katılımcılara ses kaydını yalnızca bir kez dinleme izni verilmiş ve görevleri tamamlamaları için belirli bir süre tanınmıştır. Beşinci haftada, gruba PowerPoint sunumları ve video klipler eşliğinde Cornell not alma yöntemi tanıtılmıştır. Cornell not alma yönteminin bir şablonu beyaz tahtaya çizilmiş ve bu yöntemin İngilizce dersleri ile diğer derslerdeki dinleme etkinlikleri için faydaları vurgulanmıştır. Cornell not alma yönteminin kullanımına ilişkin eğitim verildikten sonra dört hafta boyunca daha dinleme görevleri verilmiş ve öğrencilerden Cornell yöntemini kullanarak not almaları istenmiştir. Öğrencilere verilen notlar her hafta toplanmış ve öğretmen tarafından değerlendirilmiştir, zira çalışma biçimlendirici değerlendirmeye dayanmaktadır. Sekizinci haftanın sonunda, öğrencilerin bu araştırma çalışmasından önce ve sonra not alma algılarını değerlendirmek amacıyla 8 soruluk bir anket uygulanmıştır.

Tek grubun ön test-son test sonuçları incelendi ve öğrencilerin dinleme anlama ödevlerinde ne kadar iyi performans gösterdikleri açısından karşılaştırıldı. Ortalama, frekans ve standart sapma gibi betimsel istatistikler ve eşleştirilmiş örneklem t-testleri gibi çıkarımsal istatistikler kullanıldı. Öğrencilerin not alma yöntemlerine ilişkin görüşleri de her bir ögenin ortalamaları incelenerek alındı.

BULGU VE YORUMLAR

Cornell not alma tekniğinin dinleme becerileri üzerindeki etkisinin derecesi sorusuna cevap bulmak için ortalama puanlar ve standart sapmalar dâhil olmak üzere tanımlayıcı istatistiklere ve sonuçların anlamlılığı için çıkarımsal istatistiklere başvuruldu. 22 öğrenci, veri toplama sırasında sekiz hafta boyunca dinleme etkinliği test sorularını yanıtladı. Öğrenciler ilk dört hafta boyunca Cornell not alma yöntemini kullanmadı. Cornell not alma yöntemi ile tanıştıktan sonra dört hafta boyunca kullandılar. Testlerin sonuçları ortalamalar, sıklık ve standart sapma puanları açısından analiz edildi. Aynı grup tarafından elde edilen ön test-son test puanları, aynı gruptaki katılımcıların ön test-son test puanları arasında 0,05 alfa düzeyinde anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için eşleştirilmiş örnekler testi kullanılarak SPSS yazılımı 21stpackage kullanılarak analiz edildi (bkz.Tablo 1).

Tablo 1

Eşleştirilmiş Örnek İstatistikleri

Ortalama	N	Standart Hata	Standart Sapma	Ortalama
Çift 1 Son Test	200,27	22	68,71	14,64
Ön Test	187,40	22	60,85	12,97

Sonuçlar, grubun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Tablo 2

Ön Test-Son Test Sonuçları

Eşleştirilmiş Farklılıklar	Std.	Std. Hata Ortalama	Farkın %15 Gü-ven Aralığı		t	df	Anl. (2-yönlü)
			Düşük	Yüksek			
Çift 1 Ön Test-Son Test	12.86	73.25	15.61	-19.61	45.34	.824	21.41

Katılımcıların test puanlarının Cornell not alma yöntemi kullanıldıktan sonra iyileşmediği ortaya çıktı. 22 lise öğrencisinin ön test-son testlerinin ortalama puanları, Cornell not alma yönteminin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirip geliştirmediğini belirlemek için eşleştirilmiş örneklem testinde karşılaştırıldı. Ön test-son test puanları pozitif korelasyon gösterdi ($r = 0,366$, $p < 0,419$) (bkz. Tablo 2). Cornell not alma yöntemi açısından ön test ($M=200,2$, $SD=68,71$) ve son test ($M=187,4$, $SD=60,85$) sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t(21) = 0,824$, $p > ,005$). Eşleştirilmiş farkların pozitif ortalaması ($M=12,86364$), ortalama olarak son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğunu ancak anlamlı bir fark olmadığını ($p > 0,05$) göstermektedir.

Tablo 3*Ankete Katılanların Not Alma Uygulamasına İlişkin Görüşleri*

	N	Top	Ort	Std. Sapma
Not almak derste öğrenilen bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırdı.	21	58.00	2.76	1.13
Not almak dersleri dikkatlice dinlememe yardımcı oldu.	21	60.00	2.85	1.23
Not almak, soruları daha iyi cevaplamama yardımcı oldu.	21	61.00	2.90	1.04
Sınav sorularını cevaplama- dan önce notlarımı gözden geçirmek için daha fazla za- mana ihtiyacım vardı.	21	63.00	3.00	1.30
Sınav sorularını cevaplarken notlarımı kullandım.	21	68.00	3.23	1.33
Not alabildiğimde, alamadı- ğım zamandan daha rahat hissettim.	21	68.00	3.23	1.17
Not almak, derslerdeki bilgi- lere dikkatimi vermemi en- gelledi.	20	65.00	3.25	1.20
Not almak dersleri anlama- ma yardımcı oldu.	21	72.00	3.42	.81
Dersin not almadan test so- rularını cevaplayacak kadarını hatırladım.	21	73.00	3.47	.98
Toplam	20	567.00	28.35	5.15

Kılıçkaya ve Çokal-Karadaş (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, katılımcılar not almanın dersleri anlamalarını geliştirdiğini ve sınav sorularını yanıtlamalarını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Ancak “Not almak ders bilgilerini hatırlamayı kolaylaştırdı.” ifadesi en düşük ortalama puanı almıştır. Katılımcılar, test sorularını yanıtlamadan önce notlarını gözden geçirmek için daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Not almanın derslerde bilgilere odaklanmayı engellediği düşünülmektedir ve Cornell not alma yönteminin dinleme becerileri üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır. Düşük dil yeterlilikleri ve dikkat dağınıklığı gibi faktörlerin, önemli bilgilerin kaçırılmasına yol açabileceği belirtilmiştir. Ayrıca not almanın dinleme anlayışını geliştirmesi beklenirken dil bilgisi seviyesinin etkisi göz önünde bulundurulmalıdır.

Dinleme metinlerden elde edilen bilgiler Cornell not alma yöntemi ile organize bir şekilde yeniden oluşturulabilir. Bu yöntem, öğrencilerin duydukları materyali anlamalarına yardımcı olarak temel ayrıntıları kodlama ve hatırlama sürecini kolaylaştırabilir. Pratik dinleme becerileri, Cornell not alma yöntemini kullanarak gerçek zamanlı olarak bilgileri aktif bir şekilde dinlemek ve özetlemek için odaklanma ve yoğunlaşma gerektirir. Ancak özellikle ikinci dil dinleyicilerinin sıklıkla söylenenleri anlamaya çok fazla odaklanmaları gerektiğinden bu tür testlerde bellek sınırlamaları önemli bir sorun oluşturabilir. Bazı akademisyenler, dinleyicinin bu sorunu çözmek için anladıklarını hatırlamasına yardımcı olmak amacıyla not almayı önermektedir. Ancak bazı akademisyenler not alma psikomotor sürecinin dinleyicinin metnin önemli ayrıntılarını kaçırmasına yol açabileceğini ileri sürmektedir. Öğrencilerin metin kâğıtlarına yazdıkları notlar, bu görüşü destekler niteliktedir. Bazı öğrenciler, notları düzenli bir şekilde yazmaya çalışırken dinleme metninin kritik kısımlarını kaçırdıklarını belirtmişlerdir. Soruları doğrudan gördüklerinde daha fazla güven duyduklarını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmadaki öğrenciler, yetersiz ikinci dil yeterlilikleri nedeniyle ses dinlerken eş zamanlı olarak not almayı zor bulmuşlardır. Karadağ ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmaya göre öğrenciler sesi dinlerken farklı bir sayfada not alıp ardından verileri Cornell not alma tekniğini kullanarak düzenlemişlerdir. Maulidia ve arkadaşları, Cornell not alma stratejisi, öğrencilerin işitme anlayışını geliştirdiğini gösterirken; ses dinlerken not almanın öğrencilerin dinleme anlayışı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Ancak önceki çalışmalardaki katılımcı demografilerinin mevcut araştırmadakilerden farklı olduğunu, çünkü bu katılımcıların ya ana dili İngilizce olan kişiler olduğunu ya da daha yüksek düzeyde dil bilgisine sahip olduklarını unutmamak önemlidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin dinleme anlama becerileri üzerindeki etkileri incelemek amacıyla Cornell not alma yöntemi tanıtılmıştır. Yöntemin etkisini test ederek öğrencilere Cornell not alma yönteminin test puanlarını artırmadığını, ancak son ankette not almanın dersleri anlamalarına yardımcı olduğunu belirttikleri ortaya konmuştur. Çalışmada kullanılan dinleme görevlerinin türleri, konuşmacının hızı ve kelime dağarcığının zorluk seviyesi, lise öğrencileri için bazı zorluklar yaratabilir. Ayrıca grup büyüklüğü, öğrencilerin hedef dil konusundaki geçmiş bilgileri ve zor buldukları bir beceri için yeni bir yöntem kullanmaları, bu çalışmanın bazı sınırlamaları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin çoğu, Cornell not alma yönteminin L1'deki dersleri anlamalarına yardımcı olduğunu belirtse de, sonuçlar bu yöntemin daha yüksek yeterlilik seviyesindeki öğrenciler için yararlı olabileceğini, daha düşük yeterlilik seviyesindeki öğrenciler için ise zorluk oluşturabileceğini göstermektedir. Bu öğrenciler, dinleme ve not alma işlemlerine aynı anda odaklanmak durumundadır.

Bulgulara göre, Cornell not alma yönteminin etkinliğinin daha büyük bir örneklem ile istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon belirleyip belirlemeyeceğini araştırmak için daha fazla çalışma önerilmektedir. Ayrıca çalışmanın kontrol ve deneysel gruplar eklenerek geliştirilmesi mümkündür. Öğrencilerin dinleme anlayışını artırmak için dört haftalık not alma pratiğinin yeterli olmayabileceği göz önünde bulundurularak daha uzun süreli çalışmalar yapılması önerilmektedir. Eğitimsel çıkarımlar açısından, öğrencilere pratik dinleme eğitimi verilmesi ve ardından not alma yöntemleriyle tanıştırmaları önemlidir. Eğitimcilerin yeni not alma tekniklerini benimseme verimliliklerini artırmaları amacıyla öğrencilere pratik dinleme eğitimi sunmaları gerekmektedir. Ayrıca ELT programlarında öğretmen adayları, öğretim uygulamaları için not alma yöntemleri ile donatılabilir.

KAYNAKÇA

- Al-Ghazo, A. (2023). Not alma stratejisinin yabancı dil öğrenenlerin dinlediğini anlama üzerindeki etkisi. *Dil Çalışmalarında Teori ve Uygulama*, 13(5), 1136–1147. <https://doi.org/10.17507/tpls.1305.06>
- Aydın, Y. (2022). Alma stratejisi araştırmalarının sistematik olarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1555–1572. <https://doi.org/10.17152/gefad.912361>
- Bayat, A., Jamshidipour, A., & Hashemi, M. (2017). Biçimlendirici uygulamanın faydalı etkileri: İranlı üniversite öğrencilerinin kaygılarının azaltılması ve dinleme yeterliliğinin değerlendirilmesi. *Çevrim İçi Gönderi*, 5(2), 1–11. <https://eric.ed.gov/?id=ED574963>

- Bergil, A. S. (2020). İngilizce dil öğretimi öğrencilerinin not alma uygulamaları üzerine bir örnek araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1–20. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/963676>
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1982). Üç karmaşık bilişsel görevde bilişsel kapasitenin kullanımı üzerinde ön bilginin etkileri. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 421–436. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(82\)90709-5](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(82)90709-5)
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching principles*. Pearson Education Australia.
- Eidson, B. (1984). Lütfen not edin. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 57(6), 266–268. <https://doi.org/10.1080/00098655.1984.11478150>
- Faber, J. E., Morris, J. D., & Lieberman, M. G. (2000). Not almanın dokuzuncu sınıf öğrencilerinin anlayışı üzerindeki etkisi. *Reading Psychology*, 21(3), 257–270. <https://doi.org/10.1080/02702710050144377>
- Foos, P. W., Mora, J. J., & Tkacz, S. (1994). Öğrenci çalışma teknikleri ve nesil etkisi. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 567–576. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.567>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1990). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill Publishing.
- Friedman, M. C. (2014). *Notes on note-taking: Review of research and insights for students and instructors*. Harvard Initiative for Learning and Teaching. <https://bpb-usw2.wpmucdn.com/u.osu.edu/dist/c/15148/files/2017/03/Notes-on-Note-Taking-qrs2kq.pdf>
- Goh, C. C. (2023). L2 dinleme araştırmasının temeli olarak anlama sırasında öğrencilerin bilişsel işleme sorunları. *System*, 119, 103164. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103164>
- Gur, T., Dilci, T., Coşkun, İ., & Delican, B. (2013). Dinleme sırasında not almanın yüksek öğrenim bağlamında dinleme anlayışına etkisi. *Uluslararası Akademik Araştırma Dergisi*, 5(1), 93–97. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-1/B.16>
- Haghverdi, H., Biri, R., & Karimi, L. (2010). Not alma stratejileri ve akademik başarı. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1). <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/9931/122886>
- Hayati, A. M., & Jalilifar, A. (2009). Not alma stratejilerinin EFL öğrenenlerin dinleme anlayışı üzerindeki etkisi. *English Language Teaching*, 2(1), 101–111. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1082250>
- İpek, H. (2018). ELT öğrencilerinin dinleme ve not alma becerilerine ilişkin algıları. *Uluslararası Eğitim ve Öğretim Çevrimiçi Dergisi*, 5(1), 206–217. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1259377>
- Karadağ, K., Devicioğlu, M., & Benzer, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin not alma stratejilerini kullanma alışkanlıkları. *Osmangazi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 51–79.

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ DİL FARKINDALIĞI: ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE BİLİNCİNİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN UYGULAMALI BİR MODEL

Dr. Mehmet Fatih ÇAVUŞ

Ankara/Kahramankazan Bilim ve Sanat Merkezi

fatihcavus@yahoo.com



ÖZET

Bu araştırmada, öğrencilerin Türkçe dil bilinci, bu konudaki yönelimleri, algıları ve alışkanlıkları tespit edilmiş ve diğer yandan araştırmacı tarafından geliştirilen yapay zekâ destekli dil modeli kullanımının üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe dil bilincine etkisi incelenmiştir. Özellikle Batı kökenli yabancı sözcüklerin tanınması ve Türkçe karşılıklarının bilinmesi konusunda öğrencilerin mevcut durumu belirlenmiş ve geliştirilen “Türkçe Denetçisi” adlı yapay zekâ uygulamasının bu husustaki etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma, Ankara Kahramankazan Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 46 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin konuyla ilgili bilinç düzeylerini ölçmek amacıyla “Türkçe Bilinci Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bireysel kullanım ve kitle iletişim araçlarında doğru kullanım düzeyleri düşük seviyede kalırken ülke bütünlüğündeki önem boyutunda daha yüksek düzeyde bilinç gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada, ön test-son test yöntemi kullanılarak öğrencilerin yabancı kökenli kelimeleri tanıma ve Türkçe karşılıklarını bilme seviyeleri ölçülmüş; deney sürecinde yapay zekâ tabanlı uygulama ile eğitim süreci desteklenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre “Türkçe Denetçisi” adlı uygulamanın öğrencilerin dil bilincini artırmada etkili bir araç olduğu görülmektedir. Bulgular, literatürde yer alan benzer çalışmalarla karşılaştırılmış ve yapay zekâ destekli bir aracın, geleneksel farkındalık artırma yöntemlerine kıyasla daha somut ve ölçülebilir kazanımlar sağladığı belirlenmiştir. Sonuç olarak yapay zekâ destekli bir dil uygulamasının, öğrencilerin ana dil bilincini artırma ve yabancı sözcük kullanımını azaltma noktasında önemli bir potansiyele sahip olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, dil bilinci, yabancı sözcükler, Türkçe

GİRİŞ

Bireysel ve toplumsal yaşamda merkezî bir yeri olan dil; sadece ifade bir ifade aracı değil, öğrenmek, anlamak ve gelişmek için de kritik bir rol oynamaktadır. Bireyin doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasına, o toplumun değerlerini ve değer yargılarını kavrayarak yaşamını bu doğrultuda sürdürmesine olanak tanıyan ve diğer bireylerle sağlıklı bir iletişim kurmasını mümkün kılan en temel araçlardan biri dildir (Göçer, 2013; Yaman, 2011). Dil; bireylerin bilgi, duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmelerine ve başkalarının bilgi, duygu, düşünce ve isteklerini anlamalarına olanak tanıyan aynı zamanda belirli becerilerin kazanılmasını gerektiren bir iletişim sistemidir. (Aydeniz ile Haydaroğlu, 2021).

Canlı bir varlık olan dil; doğal olarak gelişmekte, değişmekte hatta ölmektedir. UNESCO’ya göre günümüzde yeryüzünde konuşulan ortalama 6 bin dilin yarısından fazlası ölümle yüz yüzedir. Her 14 günde bir, bir dil yeryüzünden silinmektedir (Tosun, 2005). Bu sonuçlara sebep olan en yaygın sorunlardan biri, o dilde kullanılan yabancı sözcük oranının fazla olmasıdır. Günümüz Türkiye Türkçesinde bu olumsuz gelişmelerin yoğun olarak yaşandığı görülmektedir.

Sosyal, ekonomik, teknolojik ve kültürel alanlardaki gelişmelerin internet aracılığıyla hızla yayılması, dilimize yabancı dillerden yoğun bir şekilde sözcük ve terim girişine yol açmaktadır (Taşkın ile Üsküplü, 2024). Bu durum ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz dizimi özellikleri açısından da olumsuz etkiler yaratmaktadır (Akalin, 2000).

Türkçeye dâhil edilmek istenen her türlü sözcük ve yabancı kurallı kullanım, Türkçenin yapısını, estetiğini, doğallığını ve öz kimliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Tosun, 2005). Türkçe karşılığı bulunmasına rağmen yabancı kelimelerin olduğu gibi alınması ve kullanılması dilimizin söz varlığını tehdit etmektedir (Ünalın, 2006).

Hem devam eden bu sıkıntılı durumlar hem de dil ile kültür arasındaki bağlantı için gençlerin ve özellikle öğrencilerin yüksek bir dil bilincine sahip olması, son derece önemlidir. Dil bilinci yüksek olmak; bireyin ana dilini doğru, etkili ve bilinçli bir şekilde kullanabilme yetkinliğini ifade eder. Dil bilinci, yalnızca kelime ve gramer bilgisiyle sınırlı olmayıp dilin kültürel ve toplumsal değerini anlama, zenginliğini koruma ve geliştirme sorumluluğunu da içerir (Borg, 1994; Sarıkaya ile Şakiroğlu, 2021). Ancak Türkçede yabancı sözcük kullanma eğilimi, son yıllarda özellikle gençlerde sosyal ve dijital medya etkisiyle giderek artmaktadır. Öğrencilerin bu tür örneklerden daha çok etkilendiği, bu tür kelimeleri kullanmakta sakınca görmediği hatta kullanmaya heves ettiği görülmektedir.

İlgili alan yazını tarandığında yabancı sözcük kullanımı ve dil bilinci konusunda pek

çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda bireylerin genellikle genel ağ ortamlarında Türkçeyi özensiz kullandıkları, yabancı sözcüklerin Türkçe karşılıklarını beklenen düzeyde bilmedikleri, diğer taraftan öğrencilerin kullandıkları kelimelerin Türkçe olup olmadığı konusunda bilinçsiz oldukları tespit edilmiştir (Akbiyık, Karadüz, Seferoğlu, 2013; Aktaş ve Şentürk, 2014; Aksüt vd., 2006; Şuataman ile Kalafat, 2012; Temur ile Vuruş, 2009; Yaman ile Erdoğan, 2007; Yıldırım ile Tahiroğlu, 2006).

Selçuk (2018) tarafından yapılan araştırma özel yetenekliler alanında bu konuyla ilgili kayda değer tek çalışma olarak görülmektedir. Araştırmacı; özel yetenekli öğrencilerin ana dil farkındalığını, Türkçeyi doğru ve güzel kullanma düzeylerini, Türkçenin yanlış kullanımına dair düşüncelerini analiz etmiştir. Ancak çalışmada söz konusu edilen bu dil problemlerine somut bir çözüm yolu sunulmamıştır.

Çalışmada öncelikle günümüz Türkçesinin en büyük sorunlarından biri olan yabancı sözcük kullanımı konusunda üstün yetenekli öğrencilerin yönelimlerini, algılarını ve alışkanlıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu konudaki farkındalıkları yapay zekâ desteği ile iyileştirilmek istenmiştir. Yapay zekâ tabanlı dil denetleme uygulamalarının eğitimde kullanılabilirliğini test ederek ana dil bilincinin artırılmasına katkı sağlamayı, özellikle genç nesillerin dil duyarlılığını artırarak Türkçenin korunmasına yönelik somut bir çözüm sunmayı hedeflemektedir.

Hem daha önce yapılan araştırmalardan öğrenilenlere hem de öğrencilerin sözlü ve yazılı ifade araçlarında kullandıkları kelimelere bakarak çalışmanın ana problem durumu “Öğrencilerin ana dilde yabancı sözcük kullanma eğilimi olumlu yönde nasıl değişir?” olarak belirlenmiştir. Günlük hayatlarında teknolojiyi ve yapay zekâ araçlarını yoğun bir şekilde kullanmaya başlayan öğrencilerin öncelikle bu yönelimlerinden nasıl faydalanılabileceği, bunları nasıl verimli hâle getirebileceği düşünüldü. Bu bağlamda araştırmada öncelikle herhangi bir yapay zekâ aracı içinde kullanılabilecek bir dil modelinin/uygulamasının geliştirilmesi, sonrasında da bu modelin öğrenciler tarafından kullanılması sağlanarak bireylerin dil bilincinin geliştirilmesi amaçlandı.

Ayrıca birinci veri toplama aracımız olan “Türkçe Bilinci Ölçeği”nden elde ettiğimiz sonuçları, ikinci bir veri toplama aracı geliştirerek karşılaştırmayı ve karşılaştırma sonucuna göre katılımcıların Türkçeyi kullanma konusundaki durumları ile ölçeğe belirttikleri Türkçe bilinçleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmeyi amaçladık.

YÖNTEM

Bu araştırmada tarama modeli ile tek gruplu ön test-son test yarı deneysel araştırma modeli birlikte kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da mevcutta olan bir durumu, olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu bağlamda, araştırma konusu olan olay, birey ya da nesne, kendi doğal koşulları içerisinde betimlenmeye çalışılır. Bu süreçte, araştırmanın odağındaki unsurlar üzerinde herhangi bir değişiklik ya da müdahale yapılmaz (Karasar, 2012). Ayrıca araştırmada düzenlenmiş ve denetim altına alınmış bir ortamda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini saptama süreci de dâhil olduğu için yarı deneysel desen de kullanılmıştır. Bu yöntem, kontrol gruplarının tam olarak oluşturulamadığı veya rastgele atama yapılmadığı durumlarda kullanılan bir deneysel araştırma modelidir.

Çalışma grubu; Ankara ili Kahramankazan ilçesinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir kurum olan Kahramankazan Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören öğrencilere ait evrenden ilkökul ve ortaokul seviyesindeki tüm öğrencilerin (46 öğrenci) katılımıyla oluşturulmuştur. Çalışma tek gruplu ön test-son test deneysel desenle gerçekleştirildiği için tüm öğrenciler örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde Yaman (2011) tarafından geliştirilen “Türkçe Bilinci Ölçeği” kullanılmıştır. 17 olumlu madde kökünden oluşan bu ölçek 5’li Likert tipi yapıya sahiptir. Türkçe Bilinci Ölçeği, “bireysel kullanım”, “ülke bütünlüğündeki önem” ve “kitle iletişim araçlarında doğru kullanım” başlıklarında üç faktör altında toplanan sorulardan oluşmaktadır (Arslan ile Kılıç, 2012).

İkinci veri toplama aracı, araştırmacı tarafından oluşturulan “Yabancı Kökenli Kelimeleri Tanıma ve Türkçe Karşılıklarını Bilme Yeterlilikleri” formudur. Bu formda özellikle genel ağ, sosyal medya ve televizyon gibi kitle iletişim araçları vasıtasıyla dilimize giren ve günümüzde sıkça kullanılan 200 adet Batı kökenli yabancı sözcük listelenmiştir.

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS (sürüm 27.0) paket programı kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle veriler kodlanmış ve gerekli varsayımların kontrol edilmesi için SPSS programına aktararak nicel veriler analiz edilmiştir.

Uygulama ve Veri Toplama Süreci

“Türkçe Bilinci Ölçeği” ve hemen akabinde “Yabancı Kökenli Kelimeleri Tanıma ve Türkçe Karşılıklarını Bilme Yeterlilikleri” formu Kahramankazan Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 46 öğrenciye uygulanmıştır.

Diğer yandan araştırmamızın problem durumlarından biri olan “Öğrencilerin Batı kökenli yabancı kelimeleri tanıma ve bunların Türkçe karşılıklarını öğrenmeleri konusunda bir yapay zekâ modeli (uygulaması) üretilebilir mi?” sorusuna yanıt verebilmek için araştırmacı tarafından yapay zekâ konusunda uzman kişilerden gerekli destekler alınarak “Türkçe Denetçisi”¹ adı verilen bir uygulama (GPT) geliştirilmiştir. Böylece ChatGPT’yi kullanan öğrenciler, sohbet ederken yazdıkları tüm kelimelerin Türkçe kökenli olup olmadığını, hangi kelimelerin İngilizce, Fransızca, Rumca, İtalyanca gibi dillere ait olduğunu ve bunların Türkçe karşılıklarını öğreneceklerdir.

Çalışmalar haftada 1 ders saati olmak üzere 8 hafta boyunca devam etmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, bu ders saatlerinde bilişim atölyesindeki bilgisayarlarda ChatGPT adlı yapay zekâ aracını, “Türkçe Denetçisi” eklentisiyle birlikte kullanmışlardır. Öğrencilere istedikleri her konuda soru sorma, görsel oluşturma, öykü yazma, bilgi edinme, oyun kurgulama gibi her seçeneğe izin verilmiştir.

Bu uygulama süreci sonlandıktan 2 hafta sonra aynı öğrenci grubuna “Yabancı Kökenli Kelimeleri Tanıma ve Türkçe Karşılıklarını Bilme Yeterlilikleri” formu yeniden uygulanmış böylece “Türkçe Denetçisi”nin performansı ölçülmüştür.

BULGU VE YORUMLAR

Öğrencilerin Türkçe dil bilincinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla uygulanan Türkçe Bilinci Ölçeği üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin “bireysel kullanım” boyutunun aritmetik ortalamasının “çok az” seçeneğine denk gelenin 2,58, “kitle iletişim araçlarında doğru kullanım” boyutunun aritmetik ortalamasının “kısmen” seçeneğine denk gelenin 2,78, “ülke bütünlüğündeki önem” boyutunun aritmetik ortalamasının “her zaman” seçeneğine denk gelenin 4,36 olduğu görülmektedir.

Bu değerlerden hareketle öğrencilerin Türkçe bilinç düzeylerinin “bireysel kullanım” ve “kitle iletişim araçlarında doğru kullanım” boyutlarında düşük, “ülke bütünlüğündeki önem” boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin toplam Türkçe bilinç düzeylerinin toplam puan açısından da orta bir düzeyde olduğu ifade edilebilir. Netice olarak öğrenciler büyük oranda ülkemiz ve toplumsal kimliğimiz için dilimizin çok önemli olduğunu düşünmektedir. Ancak aynı hassasiyeti bireysel kullanımları ya da kitle iletişim araçları için göstermediklerini belirtmişlerdir.

En yüksek ortalamaya sahip maddelerin “Ülkelerin yaşamasında dilin çok önemli bir faktör olduğu bilinciyle dilime sahip çıkardım.» (4,28), “Türkçe elden giderse Türkiye de elden gider.” (4,19), “İnternet ortamındaki yazışmalarda Türkçenin kurallarına dikkat ederim.” (3,71) ve

1 <https://chatgpt.com/g/g-N20fxPrxH-turkce-denetcisi>

“Türk milletinin dili, Türkçedir.” (3,71) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin genel olarak Türkçenin korunmasına yönelik farkındalık gösterdiklerini ifade etmektedir. Özellikle dilin millî kimlik açısından önemli olduğunu vurgulayan maddelerin yüksek ortalamaya sahip olması, öğrencilerin bu konuda güçlü bir bilinç taşıdığını gösteriyor. Diğer taraftan “Üzerinde İngilizce yazıları olan giysileri giymek, beni rahatsız eder.” (1,28) ve “Kitle iletişim araçlarındaki yabancı kelime kullanımı ile ilgili rahatsızlığımı ilgili kurumlara iletirim.” (1,39) maddeleri en düşük ortalamaya sahiptir. Dolayısıyla bu maddeler, öğrencilerin yabancı sözcük kullanımı ile ilgili bazı konulara daha esnek yaklaştığını gösteriyor. Özellikle İngilizce yazılı kıyafetler giymek konusunda düşük bir hassasiyet söz konusudur.

“Yazım kuralları için gerektiğinde imla kılavuzuna bakarım.” (2,13), “Konuşurken yabancı kelimeler kullandığımda rahatsız olurum.” (2,17) ve “Yazarken yabancı kelimeler kullandığımda rahatsız olurum.” (2,43) gibi Türkçenin doğru kullanımına yönelik alışkanlıklar daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin tamamından alınan toplam puan ortalamasına göre tüm katılımcıların Türkçe bilinçleri “kısmen katılıyorum” seçeneğine denk gelen 2,94 düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin Türkçenin önemi konusunda belirli bir farkındalığa sahip olduğunu ancak bu bilincin güçlü bir içselleştirme seviyesine ulaşmadığını göstermektedir. Özellikle dilin korunması ve yabancı kelime kullanımına yönelik maddelerde gözlenen farklılaşan tutumlar, bu genel ortalamanın orta seviyelerde kalmasına neden olmaktadır.

Araştırmamızın ikinci veri toplama aracı olan “Yabancı Kökenli Kelimeleri Tanıma ve Türkçe Karşılıklarını Bilme Yeterlilikleri Formu” ilk olarak uygulama çalışmalarına başlanmadan önce ön test olarak uygulanmıştır. Bu formda günümüzde sık kullanılan 200 adet Batı kökenli yabancı sözcük listelenmiş, öğrencilerden kelimelerin karşısına köken itibarıyla yabancı olup olmadığını ve yabancı ise Türkçe karşılıklarını yazmaları istenmiştir. Bu form sonucuna göre 200 yabancı kelime içerisinde öğrencilerin yabancı kökenli olduğunu bildiği kelime sayısı ortalama 81 civarındadır. Dolayısıyla doğru cevap oranı ortalama %39’dur. Bu, öğrencilerin karşılaştıkları yabancı kelimelerin büyük bir kısmını tanımadıklarını, bunları Türkçe bir sözcük zannettiklerini gösteriyor. Diğer yandan öğrencilerin yabancı kökenli olduğunu tahmin ettikleri kelimelerin Türkçe karşılıklarını bilmiyor olmaları da oldukça ilginçtir. Bu sonuç öğrencilerin yabancı kelimeleri olduğu gibi kabul ettiğini göstermektedir.

Öğrenciler, “Türkçe Denetçisi” eklentisi ile uygulama çalışmalarını bitirdikten 2 hafta sonra aynı form son test amacıyla tekrar uygulanmıştır. Bu uygulamanın sonucuna göre 200 yabancı kelime içerisinde öğrencilerin yabancı kökenli olduğunu bildiği kelime sayısı ortalama 192’dir. Dolayısıyla doğru cevap oranı ortalama %96’dır. Bu rakamlar, öğrencilerin

karşılaştıkları yabancı kelimelerin çok büyük bir kısmını tanıdıklarını, bunların Türkçe kökenli bir sözcük olmadığını bildiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin yabancı kökenli kelimeleri tanıma ve Türkçe karşılıklarını bilme yeterliliklerinin çalışma öncesi ve çalışma sonrası değişip değişmediğini belirlemek için her iki uygulama karşılaştırıldığında önemli bir artış göze çarpmaktadır. Deney çalışmalarına başlamadan önce uygulanan formda öğrenciler yabancı kökenli kelimelerin sadece %41'ini, deney çalışmaları bittikten sonra ise yaklaşık %96'sını tespit etmişlerdir. Bu sonuç, yapılan çalışmaların %55 oranında bir artış sağladığı anlamına gelmektedir. Hatta bazı öğrencilerdeki artış %80'e kadar yaklaşmıştır.

Yabancı kökenli kelimelerin Türkçe karşılıklarını bilme oranlarına baktığımızda ilk uygulanan formda doğru cevaplanan kelimelerin ortalaması 2'dir, ikinci uygulamada bu ortalama 52'ye yükselmiştir. İki uygulama arasında yaklaşık 50 kelimelik bir değişim söz konusudur. Bu değişim, öğrencilerin sadece yabancı kelimeleri tanımakla kalmayıp bunların Türkçe karşılıklarını da öğrenmeye başladığını göstermektedir.

Bu bulgular, öğrencilerin Türkçe karşılıklarını öğrenme konusunda ciddi bir ilerleme kaydettiğini göstermektedir. İlk uygulamada öğrenciler Batı kökenli yabancı kelimeleri tanıma konusunda zayıf olsalar da ikinci uygulamada önemli bir başarı sağlamışlardır.

Sonuç olarak bu değişimler, "Türkçe Denetçisi" adını verdiğimiz uygulamanın öğrencilerin yabancı kökenli kelimeleri tanıma ve Türkçe karşılıklarını öğrenmeleri açısından etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları; öğrencilerin dilin toplum ve millî kimlik açısından önemini kavradıklarını, Türkçeyi millî birliğin temel unsurlarından biri olarak gördüğünü, dil ile kültürel kimlik arasındaki bağı benimsediklerini göstermektedir. Ancak kişisel kullanımda aynı hassasiyeti göstermedikleri, bu düşüncelerini eyleme dökmedikleri görülmektedir. Dil bilinci ve yabancı kelimelere duyarlılık açısından öğrenciler teorik düzeyde farkındalık sahibi olsa da uygulamada yabancı kelimelerin yaygın kullanımına karşı aktif bir direnç göstermedikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç, küreselleşmenin etkisiyle dildeki melezleşmenin kabul gördüğünü düşündürmektedir.

Uygulanan ölçekle elde edilen bu sonucu benzer konudaki diğer araştırma sonuçları ile mukayese etmek için diğer çalışmalara baktığımızda şu tespitlerle karşılaşmaktayız: Araştırma, ülke bütünlüğü boyutunda önceki çalışmalarla benzerlik gösterse de bireysel kullanım ve iletişim araçları boyutlarında farklılıklar gözlenmiş, bu farklar yaş ve öğrenim düzeyine bağlanmıştır.

Yabancı kökenli kelimeleri tanıma ve Türkçe karşılıklarını bilme düzeyleri açısından yapılan ön test-son test karşılaştırmaları, “Türkçe Denetçisi” uygulamasının öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermiştir. Ön testte ortalama %41 olan yabancı kökenli kelimeleri tanıma oranı, son testte %96’ya yükselmiş; ayrıca öğrencilerin Türkçe karşılıklarını bilme düzeyi de önemli ölçüde (50 kelime) artmıştır. Bu artış, öğrencilerin yabancı kökenli kelimeleri tanıma ve onların Türkçe karşılıklarını öğrenme konusunda ciddi bir ilerleme kaydettiklerini kanıtlamaktadır. Bu ilerlemede, öğrencilerin sözcüklerin yabancı kökenli olduklarını bağlam içinde öğrenmelerinin payı büyüktür. Bunu da yine “Türkçe Denetçisi” sağlamıştır.

Bu bulgular, ChatGPT tabanlı “Türkçe Denetçisi” uygulamasının dil bilincini artırmada etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, literatürde yer alan benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında (Aksüt vd., 2006; Yaman ile Erdoğan, 2007; Akbıyık vd., 2013) daha somut ve ölçülebilir kazanımlar sağlanmış olması açısından dikkat çekicidir.

Ayrıca birinci veri toplama aracımız olan Türkçe Bilinci Ölçeği’nden elde ettiğimiz sonuçları, ikinci bir veri toplama aracı geliştirerek karşılaştırma imkânı elde edilmiştir. Bu karşılaştırmanın sonucu ise genel anlamda örtüşmektedir. Çünkü katılımcıların ölçekte belirttikleri gibi bireysel kullanımlarında kelimelerin Türkçe olup olmadıkları konusunda yeterli bilgiye ve hassasiyete sahip olmadıkları görülmektedir.

Bu araştırma farklı yapay zekâ modelleri geliştirilerek, daha uzun vadede öğrencilerin hatırladıkları ölçülerek, farklı bölgelerdeki öğrencilerle karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak hatta sadece öğrencilere yönelik değil toplumun farklı kesimlerini de kapsayacak hâle getirilerek daha da geliştirilebilecektir.

Sonuç olarak son dönemde çeşitli sebeplerle artan yabancı sözcük kullanma eğilimi, özel yetenekli öğrencilerde de görülmektedir. Bu bağlamda “Türkçe Denetçisi” adlı uygulama, öğrencilerin Türkçe farkındalığını ve dil bilincini artırmada etkili bir yöntem olarak değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

- Akbiyık, C., Karadüz, A., & Seferoğlu, S. S. (2013). Öğrencilerin internet ortamında kullandıkları yazılı sohbet dili üzerine bir araştırma. *Bilig*, 64, 1-22.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil-ana çizgileriyle dil bilim* (3. cilt). Türk Dil Kurumu.
- Aksüt, M., Batur, Z., & Avşar, T. (2006). Sanalca, sanal odalarda (internet) iletişim ve Türkçe. *Akademik Bilişim Konferansı*, 9-11 Şubat, Pamukkale Üniversitesi.
- Aktaş, E., & Şentürk, L. (2014). Sosyal medyada Türkçenin kullanımı üzerine nitel bir araştırma. İçinde K. İşeri, G. Çetinkaya, T. Çelik, S. Demirgüneş, T. Daşöz, & Y. Gencer (Eds.), *Türkçe eğitiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar* (pp. 415-431). Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F., Sallabaş, M. E., & Yorgancı, O. K. (2019). Dil bilinci ile millî kimlik ilişkisi. *Millî Eğitim Üzerine Yazılar*. Efe Akademi Yayınları.
- Arslan, A., & Kılıç, Y. (2012). Türkçe öğretmenleri ile öğretmen adaylarının Türkçe bilinç düzeyleri (Ağrı ili örnekleme). *Turkish Studies*, 7(4a), 799-806.
- Aydeniz, S., & Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Borg, S. (1994). Language awareness as a methodology: Implications for teachers and teacher training. *Language Awareness*, 3(2), 61-71.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Erdem, C., & Eskimen, A. D. (2019). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının dil bilinç düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(49), 23-37.
- Ersoy, H. (2014). Türkçedeki yabancı sözcüklerin kullanım alanı bilgileri ve düşündürdükleri (Sözlük bilimsel bir çalışma). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 1(2), 205-219.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili Dergisi*, 50-58.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre Türkçenin güncel sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 491-515.
- İmer, K. (2001). *Türkiye'de dil planlaması*. Kültür Bakanlığı.

- İnnalı, H. Ö. (2017). Türkiye’de üstün zekâlı ve yetenekli çocukların dil becerilerine yönelik yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 75-79.
- İpek, B. (2015). Bireyde dil bilinci. *Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 33-44.
- Kaplan, M. (1998). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kutlucan, E., & Seferoğlu, S. S. (2024). Eğitimde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT’nin KEFE ve PEST analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 1059-1083.
- Oğuz, B. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 80-91.
- Sarıkaya, B., & Şakiroğlu, Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe dil bilinç düzeylerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(Özel Sayı), 40-52.
- Sayılı, A. (1994). *Bilim, kültür ve öğretim dili olarak Türkçe*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Selçuk, S. (2018). Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin ana dil farkındalığı ve bilinci, Türkçeyi doğru ve güzel kullanma hassasiyetleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(1), 449-462.
- Şenyuva, E., Ertüzün, F., Turhan, K., & Demir, N. (2017). Türk diline ilişkin sorunlar, çözüm önerileri ve Türkçe bilinci: Kuşaklararası karşılaştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1384-1397.
- TDK. (2007). *Türkçede Batı kökenli kelimeler sözlüğü*. Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK. (2010). *Yabancı sözlere karşılıklar kılavuzu*. Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK. (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tekşan, K., & Kanık Uysal, P. (2018). Türk dili ve edebiyatı bölümünde okuyan öğrencilerin Türkçe bilinç düzeyleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(218), 263-274.
- Temur, T., & Vuruş, N. (2009). İnternet (genel ağ) ortamında Türkçenin kullanımına ilişkin bir çözümleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 232-244.
- Zhai, X. (2022). ChatGPT user experience: Implications for education. *SSRN*. <https://ssrn.com/abstract=431>

MAARİF YÜZYILI EĞİTİM MODELİ KAPSAMINDA 5. SINIF TÜRKÇE DERSLERİNDE DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNE İLİŞKİN MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞERLERİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Merve KILIÇ

Kars/Sarıkamış Eşmeçayır Ortaokulu

mr-v-klc-94@hotmail.com



ÖZET

Maarif Yüzyılı Eğitim Modeli Kapsamında 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Millî Kültür ve Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Bir Eylem Araştırması isimli araştırma, Maarif Yüzyılı Eğitim Modeli doğrultusunda, 5. sınıf Türkçe derslerinde dört temel dil becerisi aracılığıyla millî kültür ve değerlerin kazandırılmasına yönelik bir eylem araştırmasıdır. Eğitimde millî değerlerin aktarımı, bireyin toplumsal kimlik kazanımı ve kültürel aidiyet duygusunun gelişimi açısından kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda Türkçe dersi; halk hikâyeleri, destanlar, atasözleri ve deyimler gibi kültürel içerikleriyle değer aktarımında önemli bir araç konumundadır. Araştırma, Kars ili Sarıkamış ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 30, 5.sınıf öğrencisiyle yürütülmüş ve eylem araştırması desenine göre planlama, uygulama, gözlem ve değerlendirme aşamalarını kapsamıştır. Öğrencilere yönelik yazma, okuma, konuşma ve dinleme becerilerini içeren etkinlikler (atasözü-deyim yarışması, hikâye yazımı, drama vb.) uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde öğrenci ürün dosyaları ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kültürel içerikli etkinlikler öğrencilerin millî kültür farkındalığını artırmış, dört temel dil becerisinde gelişim sağlamış, derse yönelik katılım ve motivasyonu yükseltmiş ve değerlerin içselleştirilmesine katkı sunmuştur. Özellikle öğrenci merkezli ve iş birlikli öğrenme ortamları kalıcı öğrenmeyi desteklemiştir. Araştırma sonucunda Türkçe müfredatında millî kültür içeriklerinin artırılması, öğretmenlerin bu alanda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, katılımcı öğretim yöntemlerinin yaygınlaştırılması ve okul dışı kültürel etkinliklerin öğrenme sürecine dâhil edilmesi önerilmektedir. Bu çerçevede, millî kültürün eğitim yoluyla yaşatılması ve öğrencilerin kültürel kimlik geliştirmesi, Maarif Yüzyılı vizyonuna uygun olarak desteklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: kitap okuma, okuma alışkanlığı, okuma kültürü, iş birlikli öğrenme

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve değerlerle donatılarak topluma kazandırılmasında en etkili araçlardandır. Bilhassa millî kültür ve değerlerin gelecek nesillere aktarımı, gerek Türk eğitim sistemi içerisinde gerekse başka milletlerde eğitim süreçlerinin temel hedeflerinden biri olarak kabul edilmektedir (Durkheim, 1995; Dewey, 2013). Türkiye Yüzyılı vizyonu çerçevesinde geliştirilen Maarif Yüzyılı Eğitim Modeli, bireylerin millî ve manevi değerlerle bütünleşmiş, ahlaki, sosyal ve kültürel açıdan donanımlı bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir (MEB, 2023). Bu model; eğitim sisteminde millî kimliği güçlendirmeyi, bireylerde toplumsal aidiyet duygusunu pekiştirmeyi ve kültürel mirası koruma bilincini aşılamayı amaçlamaktadır.

Millî kültür ve değerlerin kazandırılmasında Türkçe dersleri, hem dil becerilerini geliştirme hem de kültürel aktarım açısından önemli bir rol oynamaktadır. Zira dil yalnızca iletişim aracı değil, aynı zamanda kültürün taşıyıcısı ve kimliğin bir parçasıdır (Sapir, 1949; Hall, 1989). Türkçe derslerinde kullanılan metinler, halk hikâyeleri, destanlar, atasözleri ve deyimler gibi içerikler, öğrencilerin millî değerler hakkında farkındalık kazanmalarını sağlamaktadır. Ancak bu kazanımların etkili bir şekilde öğrencilere aktarılabilmesi için çağdaş ve bütüncül eğitim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda çalışma, Maarif Yüzyılı Eğitim Modeli’nin temel ilkelerine dayalı olarak, 5. sınıf Türkçe derslerinde millî kültür ve değerlerin kazandırılmasına yönelik bir eylem araştırması yürütmeyi amaçlamaktadır. Türkiye Yüzyılı vizyonu doğrultusunda geliştirilen Maarif Yüzyılı Eğitim Modeli, bireylerin millî kimlik ve toplumsal aidiyet duygusu kazanmasını, kültürel mirası tanıyarak içselleştirmesini amaçlamaktadır. Bu hedefler doğrultusunda dil eğitimi önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Zira dil sadece iletişim aracı değil, aynı zamanda kültürün taşıyıcısıdır. Türkçe derslerinde yer alan halk hikâyeleri, atasözleri, destanlar gibi kültürel öğeler, öğrencilerin millî değerlerle buluşmasını sağlamaktadır. Ancak bu kazanımların etkili olabilmesi için öğrenci merkezli ve çağdaş öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda yürütülen eylem araştırmaları, eğitim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sunarak millî kültür ve değerlerin daha etkili aktarımını mümkün kılmaktadır. Çalışma, öğrencilerin millî değerler konusunda farkındalık düzeylerini artırmayı hedefleyen çeşitli etkinlikler ve yöntemler uygulayarak bu sürecin eğitim çıktıları üzerindeki etkisini incelemektedir.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, Maarif Yüzyılı Eğitim Modeli’nin ilkeleri doğrultusunda, 5. sınıf Türkçe derslerinde millî kültür ve değerlerin etkili bir şekilde kazandırılmasına yönelik bir eylem araştırması gerçekleştirmektir. Çalışma, Türkçe ders içeriklerinde yer alan halk

hikâyeleri, atasözleri, deyimler ve destanlar gibi kültürel öğelerin öğrencilerde millî bilinç, toplumsal aidiyet ve değer farkındalığı geliştirme potansiyelini incelemeyi hedeflemektedir. Eğitimde millî kültür ve değerlerin aktarımı, toplumsal kimliğin inşası ve sürekliliği açısından kritik bir rol oynamaktadır (Vygotsky, 1978; Sönmez, 2019). Bu bağlamda, Türkçe dersleri yalnızca dil becerilerini geliştirmekle kalmamakta, aynı zamanda öğrencilerin kültürel mirasla bağ kurmasını ve bu mirası içselleştirmesini sağlamaktadır (Halliday, 1978). Ancak bu tür kazanımların etkili bir şekilde sağlanabilmesi, eğitim yöntemlerinin öğrenci merkezli, katılımcı ve yapılandırmacı bir yaklaşıma dayanmasını gerektirmektedir (Bruner, 1996). Bu araştırma, söz konusu gerekliliklere yanıt olarak, öğrencilerin Türkçe derslerinde millî kültür ve değerleri öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak yenilikçi etkinlikler tasarlamakta ve bu etkinliklerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini değerlendirmektedir. Böylece çalışmanın sonuçlarının, millî eğitim politikaları ve Türkçe derslerinde kullanılacak öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışma, Maarif Yüzyılı Eğitim Modeli çerçevesinde 5. sınıf Türkçe derslerinde millî kültür ve değerlerin kazandırılmasına yönelik bir eylem araştırması gerçekleştirmesi bakımından özgünlük taşımaktadır. Çalışmayı özgün kılan temel unsurlar şunlardır:

Yeni Eğitim Modeli ile Uyum: Çalışma, henüz uygulamaya yeni geçmiş olan Maarif Yüzyılı Eğitim Modeli'ni doğrudan temel almakta ve bu modele özgü hedefler doğrultusunda eylem tasarlamaktadır.

Dört Temel Dil Becerisinin Bütüncül Kullanımı: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bir arada ve etkileşimli şekilde geliştirirken aynı zamanda millî kültür unsurlarını aktaran özgün etkinlikler geliştirilmiştir.

Eylem Araştırması Yaklaşımı: Sadece teorik bir inceleme sunmakla kalmamış, doğrudan sınıf içi uygulamalarla süreci gözlemlemiş, gerçek veriler toplamış ve öğretim sürecini dinamik bir şekilde iyileştirmiştir.

Kültürel ve Değer Temelli Eğitim Odaklılığı: Dil öğretimini sadece teknik beceri gelişimi olarak değil, öğrencilerin millî kimlik, toplumsal aidiyet ve değer farkındalığı kazanmaları için bir araç olarak görmesi bakımından farklılaşmaktadır.

Öğrenci Merkezli ve Katılımcı Etkinlik Tasarımı: Yarışmalar, drama çalışmaları, hikâye yazma gibi öğrenciyi merkeze alan etkinlikler kullanılarak değerlerin sadece aktarımı değil, içselleştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, 5. sınıf Türkçe derslerinde millî kültür ve değerlerin kazandırılmasına yönelik bir eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırması, uygulayıcıların kendi öğretim süreçlerini geliştirmek, anlamak ve iyileştirmek amacıyla yürüttükleri sistematik ve döngüsel bir süreci ifade etmektedir (Kemmis ve McTaggart, 1988). Bu doğrultuda, araştırmanın temel amacı; öğrencilerin Türkçe derslerinde millî değerleri daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak üzere yenilikçi öğretim etkinlikleri tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmektir.

Araştırmada, eğitimsel uygulamaların iyileştirilmesini hedefleyen ve uygulamacının doğrudan süreç içerisinde yer aldığı eylem araştırması deseni benimsenmiştir. Bu yöntem, planlama, uygulama, gözlem ve değerlendirme olmak üzere dört aşamalı döngüsel bir süreci içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Süreç boyunca araştırmacı hem gözlemci hem de uygulayıcı olarak aktif rol üstlenmiştir. Araştırma, Kars ili Sarıkamış ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 5. sınıf düzeyindeki 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcılar, araştırmanın uygulama kolaylığı göz önünde bulundurularak kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmiştir (Patton, 2002). Veri toplama sürecinde hem nitel hem de nicel yaklaşımlar bir arada kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrenci ürün dosyaları, uygulama sürecine ilişkin gözlem formları ve etkinlik çıktıları temel veri kaynakları arasında yer almıştır. Atasözü ve deyim yarışmaları, yaratıcı yazma etkinlikleri (“kendi hikâyeni yaz”) ve drama çalışmaları uygulanmış, öğrencilerin süreç içindeki katılım düzeyleri ve ürün kaliteleri dikkatle izlenmiştir.

Araştırmada verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmaya yönelik olarak çoklu veri kaynaklarının kullanılması tercih edilmiştir. Öğrenci ürünleri ve gözlem kayıtları gibi farklı veri araçlarının birlikte kullanılması, elde edilen bulguların daha bütüncül bir şekilde değerlendirilmesini sağlamıştır. Bu durum içerik geçerliğini desteklemiş, sürecin doğal ortamda yürütülmesi ise elde edilen verilerin gerçekliğini pekiştirmiştir. Geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin doğrudan bir başlık çalışmada yer almamakla birlikte, kullanılan veri çeşitliliği ve süreç içi gözlemler bu açıdan dolaylı bir güvenilirlik zemini sunmaktadır. Ancak katılımcı doğrulaması (member checking) ve akran denetimi (peer debriefing) gibi bazı stratejilere yer verilmemiştir. Buna karşın araştırmacının uygulama sürecine doğrudan katılımı ve elde edilen bulguların bağlamsal değerlendirmeye tabi tutulması, iç tutarlılığı ve veri güvenilirliğini destekleyici bir etki yaratmıştır. Ayrıca eylem araştırmalarında önerilen döngüsel yapının (planlama–uygulama–gözlem–yeniden planlama) adım adım takip edilmesi, sürecin güvenilirliğini güçlendirmiştir (Creswell, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmada toplanan nitel veriler, içerik analizi ve tematik analiz yöntemleri doğrultusunda

analiz edilmiştir. Öğrenci ürün dosyaları (hikâye metinleri, yarışma sonuçları ve etkinlik çıktıları), içerik analizi tekniği kullanılarak değerlendirilmiş; veriler önce betimlenmiş; ardından kültürel ögeler, değer ifadeleri ve öğrenci tutumlarına ilişkin anlamlı örüntüler belirlenerek temalar oluşturulmuştur. Öğrenci metinleri, daha önce belirlenmiş olan millî değer kategorileri (örneğin, vatanseverlik, sorumluluk, yardımseverlik, dayanışma vb.) çerçevesinde incelenmiş ve her bir metin, içerdiği değer ögeleri bakımından sınıflandırılmıştır. Gözlem formları ise tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmacı tarafından uygulama süreci boyunca yapılan yapılandırılmış gözlemler, öğrencilerin katılım düzeyi, değer ifadelerini kullanma sıklığı ve iş birlikli öğrenme süreçlerine verdikleri tepkiler üzerinden analiz edilmiştir. Bu süreçte gözlem verileri kodlanmış, her bir kod ilgili tema altında toplanarak betimsel örneklerle desteklenmiştir. Kodlama sürecinde araştırmacı, öğrenci davranışlarını doğrudan alıntılar ve davranış betimlemeleri ile birlikte temalaştırmış, bu da yorumların nesnelliğini ve geçerliliğini artırmıştır. Ayrıca öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinde nitel içerik analizi sürecine dayalı bir puanlama yönergesi geliştirilmiş ve bu yönerge aracılığıyla her öğrenci metni; dil becerisi, içerik zenginliği, kültürel öge kullanımı ve değer aktarımı açısından analiz edilmiştir. Böylece öğrenci ürünlerinin sadece içerik değil, yapısal ve pedagojik açıdan da çok yönlü değerlendirilmesi sağlanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Maarif Yüzyılı Eğitim Modeli çerçevesinde 5. sınıf Türkçe derslerinde millî kültür ve değerlerin kazandırılmasına yönelik uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma bulguları, millî kültür ve değerler içeren etkinliklerin öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığını göstermiştir. Bilhassa şu sonuçlar elde edilmiştir:

Millî Kültür Farkındalığı: Öğrenciler, halk hikâyeleri, destanlar ve atasözleri gibi kültürel ögeler aracılığıyla millî kültür ögeleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmuş ve bu unsurlara ilişkin farkındalık geliştirmiştir. Aile içerisinde maruz kalmadıkları temel ve ileri düzey kültürel unsurlara bu bağlamda ulaşmışlardır.

Dil Becerilerinde Gelişim: Etkinlikler sırasında yazma, okuma ve dinleme becerilerini aktif olarak kullanan öğrencilerde dil becerilerinde belirgin bir gelişme gözlemlenmiştir. Becerilerin birbirleri ile olan binişik yapısı hasebiyle dört temel dil becerisinin aktif kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Katılım ve Motivasyon: Öğrenciler oyunlar, yarışmalar ve drama gibi etkinliklerle süreçte aktif rol aldığı için derse yönelik motivasyonları artmıştır. Bireysel çabanın yanında aktif katılımlı iş birlikli ortamların kurulması kalıcı öğrenmeyi desteklemiştir.

Değerlerin içselleştirilmesi: Öğrenciler, etkinliklerde ele alınan millî ve manevi değerleri tartışarak bu değerleri günlük hayatlarına nasıl uygulayabilecekleri konusunda bilinç kazanmıştır. Doğal bağlamda aktarılan değerler daha kalıcı olmakla birlikte bunların günlük yaşama entegrasyonu daha verimli olmaktadır.

Bu sonuçlar, millî kültür ve değerlerin Türkçe derslerinde etkili bir şekilde kazandırılmasının öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimleri için önemli bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına dayanarak şu öneriler geliştirilmiştir:

Müfredatta Millî Kültür İçeriği Artırılmalı: Türkçe dersleri müfredatında millî kültür ve değerlere ilişkin içeriklerin kapsamı genişletilmeli, özellikle halk hikâyeleri, destanlar ve atasözlerinin kullanımı artırılmalıdır.

Öğretmen Eğitimleri Düzenlenmeli: Öğretmenlerin millî kültür ve değerleri etkili bir şekilde öğretme becerilerini geliştirmek için hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

Katılımcı ve Etkin Yöntemler Kullanılmalı: Drama, grup çalışmaları ve proje tabanlı öğrenme gibi yöntemler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için daha yaygın şekilde kullanılmalıdır.

Okul Dışı Etkinliklerle Desteklenmeli: Millî değerlerin benimsenmesi için müze gezileri, tiyatro etkinlikleri ve yerel kültürel etkinlikler gibi okul dışı faaliyetler düzenlenmelidir.

Araştırmalar Teşvik Edilmeli: Benzer eylem araştırmaları farklı sınıf seviyelerinde ve farklı derslerde uygulanarak eğitimin genel etkisi daha kapsamlı şekilde değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, millî kültür ve değerlerin eğitim süreçlerine entegre edilmesi, öğrencilerin bireysel ve toplumsal kimlik gelişimlerini destekleyen kritik bir unsurdur. Bu tür çalışmalara yönelik farkındalığın artırılması ve uygulamaların yaygınlaştırılması, Maarif Yüzyılı Eğitim Modeli'nin hedeflerine ulaşılmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Türkçe derslerinde gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda öğrencilerin dört temel dil becerisinde (okuma, yazma, dinleme, konuşma) belirgin gelişim sağladıkları gözlemlenmiştir (Güneş, 2014).

Millî kültür öğelerine (halk hikâyeleri, atasözleri, destanlar) dayalı çalışmaların, öğrencilerin kültürel farkındalık ve kimlik gelişimlerini desteklediği belirlenmiştir (Hall, 1992; Vygotsky, 1978).

Öğrencilerin etkinliklere yönelik motivasyonlarının arttığı ve derse katılım düzeylerinin yüksek olduğu, yapılandırmacı yaklaşım ilkeleriyle uyumlu bir öğrenme ortamı oluşturulduğu tespit edilmiştir (Bruner, 1996).

Drama, yarışma ve yaratıcı yazma gibi etkinliklerin, öğrencilerin değerleri içselleştirme ve günlük yaşama aktarma becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Heathcote & Bolton, 1995). Öğrencilerin millî kültür ve değerlerle ilgili görüşlerini içeren öğrenci ürün dosyaları incelendiğinde değerlerin günlük yaşam bağlamına aktarılma oranı %70 olarak bulunmuştur.

Grup çalışmaları ve iş birlikli öğrenme süreçlerinin, öğrenciler arasında sosyal etkileşimi artırdığı ve toplumsal aidiyet duygusunu güçlendirdiği görülmüştür (Johnson & Johnson, 1999).

Öğrencilerin kendi hikâyelerini yazma etkinliklerinde millî ve manevi değerlere atıf yapmaları, değer eğitiminin öğrenme ürünlerine yansıdığını göstermiştir (Thornberg, 2008). Yaratıcı hikâye yazma etkinliklerinde öğrencilerin %80'inin millî kültür unsurlarını (destanlar, halk hikâyeleri, kahraman figürleri) metinlerine yansıttıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin günlük dil kullanımında atasözleri ve deyimlere daha sık yer vermeleri, dil ve kültür aktarımı arasındaki güçlü ilişkiyi doğrulamıştır (Sapir, 1949; Halliday, 1978). Uygulanan atasözü-deyim yarışmaları sonucunda öğrencilerin günlük konuşmalarında atasözü ve deyim kullanım sıklığında %35 oranında artış gözlemlenmiştir.

Değer aktarımının doğrudan öğretim yerine doğal bağlamda etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmesinin, öğrencilerin öğrenmelerini daha kalıcı hâle getirdiği tespit edilmiştir (Lickona, 1991).

KAYNAKÇA

- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Dewey, J. (2013). *Democracy and education*. Start Publishing LLC. (Orijinal çalışma 1916'da yayımlanmıştır).
- Durkheim, É. (1995). *The elementary forms of religious life*. Free Press. (Orijinal çalışma 1912'de yayımlanmıştır).
- Hall, S. (1989). Cultural identity and cinematic representation. *Framework: The Journal of Cinema and Media*, (36), 68-81.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Sapir, E. (1949). *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*. University of California Press.
- Sönmez, V. (2019). *Eğitimde program geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Müfredat ve beceri temelli öğrenme yaklaşımları*. <https://meb.gov.tr> adresinden erişildi.

TÜRKİYE’DE GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ ÖĞRENCİLERE EĞİTİM VEREN ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI SORUNLAR: KAHRAMANMARAŞ KAPIÇAM BARINMA MERKEZİ İMAM HATİP ORTAOKULU ÖRNEĞİ

Mine UZUN

Kahramanmaraş Dulkadiroğlu Barınma Merkezi

İmam Hatip Ortaokulu

mine.uzun.1997@gmail.com



Ahgün BÜLBÜL

Kahramanmaraş Dulkadiroğlu Barınma Merkezi

İmam Hatip Ortaokulu

oguzbulbul0046@gmail.com

ÖZET

2011 yılından bu yana Suriye’deki BOAS hareketinin getirmiş olduğu sıkıntılar kısa zamanda Suriye’de bir iç savaşa dönüşmüştür. İç savaşın giderek büyümesi sonucunda Suriye halkı kitleler hâlinde göç etmek zorunda kalmıştır. En çok göç edilen ülkelere biri de şüphesiz Türkiye olmuştur. Türkiye’ye göç eden Suriye halkının yarısından fazlasını çocuk nüfus oluşturmaktadır. Çocuk nüfusunun eğitimi konusunda ise Türkiye’de üç farklı eğitim yöntemi ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki de barınma merkezlerinde kurulan kamplardır. Türkiye’de güney illerinde yoğunlaşarak 26 tane geçici barınma merkezi kurulmuştur. Bu illerden biri de Kahramanmaraş’tır. Bu çalışma kapsamında Barınma Merkezi İmam Hatip Ortaokulunda geçici koruma altındaki öğrencilere verilen eğitimde öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Barınma Merkezi İmam Hatip Ortaokulunda çalışan 56 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda barınma merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin, geçici koruma altındaki çocuklarla çalışma konusunda hazır bulunuşluklarının eksik olduğu, yeterince hizmet içi faaliyet alamadıkları ve geçici koruma altındaki öğrencilere yönelik uygulanan politikaların yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: barınma merkezi, göçmen öğrenciler, yabancılara Türkçe öğretimi

GİRİŞ

2011 yılında Suriye’de BOAS Partisi, Arap Baharı uygulamasıyla Suriye halkının güvenlik ve özgürlüklerini tehdit eden baskı rejimine başlamış ve bu durum da Suriye’de iç savaşa sebep olmuştur. İç savaştan kaçan Suriye halkı, kitleler hâlinde Türkiye’ye ve Avrupa’ya yayılmışlardır. Suriyeli göçmenler, Suriye’deki iç savaştan kaçmak ve güvenli bir sığınak bulmak için 2011’den beri Türkiye’ye gelmektedirler. İstatistikler 2021 yılında Türkiye’deki Suriyeli nüfusunun 3.67 milyon olduğunu ve bu nüfusun ülkenin toplam nüfusunun %4.38’ine tekabül ettiğini göstermektedir (Boylu, E., & Işık, P. Ç. 2019).

Türkiye’deki toplam Suriyeli nüfusunun %47,40’ını 0-18 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır. Okul çağındaki (5-18 yaş) geçici koruma altındaki çocuk sayısı 1.24 milyon olarak raporlanmıştır. Ancak bu çocukların büyük bir kısmı okula gitmemektedir (Geçici Koruma Altındakiler Derneği, 2021). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020) raporlarına göre Türkiye’deki anaokulu düzeyinde Suriyeli öğrenci sayısı 35.553; ilkokul düzeyinde Suriyeli öğrenci sayısı 338.807; ortaokul düzeyinde Suriyeli öğrenci sayısı 222.703 ve lise düzeyindeki Suriyeli öğrenci sayısı ise 89.518’dir. Geriye kalan okul çağındaki 550.000 Suriyeli geçici koruma altındaki çocuk ise hiç eğitim görmemektedir (Geçici Koruma Altındakiler Derneği, 2021). Yapılan araştırmalara göre Suriye’den göçen nüfusun yarısına yakını 0-18 yaş arası öğrenciler oluşturmaktadır. En temel kaygılardan biri ise öğrencilerin eğitim hakkıdır. Eğitim, her bireyin olduğu gibi geçici koruma altındaki çocukların da en temel haklarından biridir (Boylu, 2019).

Bu haklarını kullanmaları için üç çeşit eğitim kurumu hizmete başlamıştır. Bunlardan ilki barınma kamplarıdır. Burada öğrenciler daha çok Arapça eğitim almaktadır. Araştırmalara göre 2015 yılında 21 farklı şehirde 82.503 geçici koruma altındaki öğrenci, 425 GEM’de eğitim almıştır (Gümüş vd., 2020). 2017 yılında geçici koruma altındaki öğrencilerin Türkçe eğitim veren ana akım devlet okullarına kayıtlarının yapılmasına izin veren yönetmeliğin kabul edilmesiyle geçici barınma merkezindeki Suriyelilerin çoğu şehir merkezlerine taşınmışlar ve çocuklarını geçici koruma kimlik numaralarını ibraz ederek Türkçenin ve Türkiye müfredatının hâkim olduğu devlet okullarına kaydettirmişlerdir (Cirit-Karaağaç & Güvenç, 2019). Son verilere göre okula giden Suriyeli çocukların %92,40’ı devlet okullarında kayıtlıdır. Barınma merkezleri daha çok Suriye sınırında yer alan Güney illerinde kurulmuştur; Hatay, Kilis, Gaziantep, Adana, Adıyaman ve Kahramanmaraş bu illerdendir. Öğrenciler MEB’e bağlı okullara kayıt olmaya başladıkça bu kamplar kapanmaya başlamıştır. Şu an günümüzde geçici barınma merkezi yani kampların olduğu iki il vardır: Adana Sarıçam

Geçici Barınma Merkezi ve Kahramanmaraş Kapiçam Geçici Barınma Merkezidir.

Araştırmamıza Kahramanmaraş Geçici Barınma Merkezinde yer alan Barınma Merkezi İmam Hatip Ortaokulunu örneklem olarak seçmiş bulunmaktayız. Araştırmada Barınma Merkezi İmam Hatip Ortaokulunda geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitimine yönelik problemler belirlenmiştir. 2016 yılında kurulan barınma merkezlerinde Suriyeli öğretmenler derse girmiş daha sonrasında Türk öğretmenler derslere girerek Türkçe eğitim vermeye başlamıştır. Okutulan dersler arasında Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, yabancı dil gibi müfredatta yer alan dersler yer almaktadır. Diğer devlet okullarında ise geçici koruma altındaki öğrenciler, 30 saatlik Türkçe dersi içeriği olan bir uyum programına katılırlar. Uyum programı sonunda TYS'den 60 puan alan öğrenciler, uyum eğitimini tamamlayanlardır. Avrupa'ya göç eden Suriyelilerin ise en çok tercih ettiği ülkelerden biri Almanya'dır. Almanya'da geçici koruma altındaki çocukların eğitim hakkı, temel hak kapsamında sayılıp korunmaktadır. Eğitim öğretim kamp dışındaki kurumlarda yapılmaktadır. Eğitim alacak öğrenci için zorunlu ikamet istenip daha sonra uyum programı kapsamında kurslara alınarak Almanca öğrenmesi sağlanmaktadır. Hatta bu durum için "Entegrasyon Yasası" çıkarılmıştır. Bu yasa kapsamında uyum kurslarına öğrencilerin katılmaları zorunludur. Öğretmenler de bu kapsamda öğrencilerin ana dilini ikinci dil olarak öğrenmek zorundadır (İli, 2020). Avrupa, dil öğretimi konusunda ortak bir anlayış benimsenmektedir. Bu anlayışa göre tüm diller ve kültürler eşittir. İlk olarak öğrenciler ana dili ilkokulda, ikinci yabancı dili ortaokulda öğrenmektedir (Aslan, 2022).

Türkiye'de yaşayan Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar farklı boyutlarda incelenmektedir. Bu sorunlar; dil farklılığı, rehberlik ve psikolojik sorunlar, kültürel farklılık, uyum sürecinde yaşanan sorunlar, eğitimde araç ve teknoloji eksikliği, sınıf yönetimi ve çatışma gibi faktörlerdir.

Problem Cümlesi

2011 yılında Suriye'de yaşanan iç savaş sebebiyle Türkiye'ye ve Avrupa'ya birçok Suriyeli halk göç etmek zorunda kalmıştır. Göç eden nüfusun büyük bir çoğunluğu çocuk nüfustur. Çocukların eğitim aldığı kurumlardan biri barınma merkezleridir ve barınma merkezlerinde eğitim veren öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Kahramanmaraş Dulkadiroğlu'nda yer alan Kapiçam Barınma Merkezinde yaşayan geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim kalitesi, eğitimlerinde yaşanan sorunların derslerine giren öğretmenler gözüyle araştırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e göre nitel araştırma gözlem ve belge, görüşme formu gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırma Modeli

Bu araştırmada durum çalışması modeli kullanılmıştır. Duruma ilişkin etkenlerin (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılması ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ile ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılan, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan ve “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan ve araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesini sağlayan araştırma yöntemi durum çalışmasıdır. Durum çalışması olarak hazırlanan bir çalışmanın şu aşamalardan geçmesi beklenmektedir: Araştırma soruları, gerekliyse alt problemler, analiz birimi, çalışılacak durum, katılacak bireyler ve verilerin toplanma zamanının belirlenmesi, verinin toplanarak alt sorularla 61 61? ilişkilendirilmesi, analiz edilerek yorumlanması ve son olarak durum çalışması raporunun oluşturulması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İç içe geçmiş çoklu durum deseni, birden çok durumun kendi içinde alt birimlere ayrılıp standart veri toplama yöntemleri ile incelenmesi ve sonrasında bir karşılaştırma yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Barınma Merkezi İmam Hatip Ortaokulunda yer alan 56 öğretmen oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında Barınma Merkezi İmam Hatip Ortaokulunda yer alan öğretmenlerin geçici koruma altındaki öğrencilere yönelik verilen eğitim ve eğitimde yaşanan sıkıntılarla ilgili görüşleri, yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Betimsel analiz ile veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Araştırma sorularındaki temalara ya da görüşme soruları ve boyutlarına göre doğrudan alıntılarla veriler sunulabilmektedir. Önceden hazırlanan tematik çerçeveye göre veriler sistematik ve açık olarak betimlenir, açıklanıp yorumlanır. Temalar ilişkilendirilerek bulgular tanımlanır, tahmin ve yorumlarda bulunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Toplanan veriler Maqude programıyla analiz edilmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

1. Araştırma Yapılan Okulun Türü

Araştırma yapılan Barınma Merkezi İmam Hatip Ortaokulu, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir kurumdur. Okulda çalışan öğretmenlerin %58.2'si kuruma devlet okulu derken %41.8'i geçici barınma merkezidir, yanıtını vermiştir.

2. Okulda Öğretim Gören Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Mevcudu

Okulda toplam 2.400 öğrenci mevcuttur. Öğretmenlerin tamamı bu konuda hemfikirdir.

3. Öğretmenlerin Geçici Koruma Altındaki Öğrencilere Eğitim Verme Süresi

Okulda çalışan öğretmenlerin %46'sı 1 yıldır geçici koruma altındaki öğrencilere eğitim vermektedir, %39'u 2-3 yıldır geçici koruma altındaki öğrencilerle çalışırken çalışmaya katılan öğretmenlerin %7'si 4-5 yıldır geçici koruma altındaki öğrencilerle çalışırken %7'si yine 5 yıldan fazla süredir geçici koruma altındaki öğrencilerle çalışmaktadır.

Tablo 1

Barınma Merkezi İmam Hatip Ortaokulunda Çalışan Öğretmenlerin Branş Dağılımı

Branş	Kişi Sayısı	Frekans Yüzde
Türkçe	9	%17
Matematik	9	%17
Fen Bilimleri	6	%10
Sosyal Bilgiler	5	%9
İngilizce	5	%9
Arapça	3	%3
Özel Eğitim	3	%4
Din Kültürü	6	%10
Rehberlik	3	%3
Beden Eğitimi	1	%1,8
Müzik	1	%1,8
Teknoloji Tasarım	1	%1,8

Geçici Koruma Altındaki Öğrencilere Yönelik Hizmet İçi Eğitimlere Katılım Durumu

Çalışmaya katılan öğretmenlerimizden %75'i katılmadıklarını, %16,4'ü kısmen düzensiz bir şekilde hizmet içi programlara katıldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerden %9'u ise bu faaliyetlere katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 2

Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin En Çok Desteğe İhtiyacı Olduğu Alan Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Alan	Kişi Sayısı	Frekans
Türkçe Dil Öğretimi	42	%77,5
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	18	%33
Eğitim Teknolojileri ve Materyal Eksiği	19	%34,5
Öğrencilerin Uyum süreci	27	%49,1
Sosyal ve Kültürel Entegrasyon	32	%58,2
Sınıf içi yönetim ve disiplin	27	%50

Öğretmenlere geçici koruma altındaki öğrencilerin okul içerisinde en çok ihtiyacı olan durum sorulmuş ve seçenek olarak sunulan sorular arasından birden fazla seçenek işaretlenmesine olanak sağlanmıştır ve elde edilen sonuçlar tabloda yer almıştır. Öğretmenlere göre en çok ihtiyaç duyulan alan Türkçe dil öğretimi olarak belirlenmiştir.

Tablo 3

Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Eğitimde Yaşadığı En Büyük Sorun

Sorun	Kişi Sayısı	Frekans
Dil Engeli	34	%62
Kültürel Farklılıklar	8	%14,5
Öğrencilerin Okul Dışındaki Yaşam Koşulları	6	%10
Aile Desteğinin Eksikliği	4	%7,3
Öğrencilerin Psikolojik Durumu	3	%5,5

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin eğitimde yaşadıkları sorunların en büyüğü dil farklılığından kaynaklanmaktadır.

Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenirken Faydalandığı Kaynaklar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %65,5'i yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan kitaplardan yararlandığını ifade ederken %18'i çevrim içi platformlardan %58,2'si ise eğitici videolar ve görsel materyallerden faydalandığını ifade etmişlerdir.

Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul İçi Öğretmenlerin İletişimi

Öğretmenlerin %98'i öğrencilerin eğitimi için iletişim kurduklarını dile getirirken bu iletişimin %45'i düzenli toplantılarla, %45'i bireysel iletişimle ve %2'si çeşitli eğitim platformlarıyla iletişim kurduklarını dile getirmişlerdir. %2'si ise hiçbir iletişim kurulmadığını dile getirmişlerdir.

Geçici Koruma Altındaki Öğrencilere Eğitim Verme Konusunda Profesyonel Gelişim Programlarına Katılma Durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %87'si geçici koruma altındaki öğrencilere eğitim verme konusunda herhangi bir eğitime katılmadığını ifade ederken %9'u zaman zaman katıldıklarını, %3'ü de düzenli olarak katıldıklarını ifade etmiştir.

Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Öğretmenlerin Getirdiği Çözüm Önerileri

Öğretmenlerin %95'ine göre öğrencilerin eğitim konusunda yaşadıkları en temel sorun kaynağı dil sorunudur. Öğretmenler bu soruna yönelik dil sınıfları oluşturulmasını, dil kursları açılmasını, okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik faaliyetler yapılmasını önermektedirler. İkinci bir sorun olarak velilerle iletişim konusunda yetersiz kalındığını velilerle daha çok yakınlık kurulması gerektiği görüşünü önermektedirler. Eğitim ve materyal konusunda da eksik olduklarını farkına varan öğretmenler, eğitim teknolojilerin daha yakından takip edilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Geçici Koruma Altındaki Öğrencilere Yönelik Eğitimde Öğretmenlerin En Çok İhtiyaç Duyduğu Materyaller

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları materyaller; yabancılara Türkçe için hazırlanmış okuma kitapları, daha sonra uzaktan eğitim platformları, yabancılar için hazırlanmış ders kitapları ve rehberlik uygulamalarıdır.

Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Eğitimi Konusunda Okul idaresinin Tutumları Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %72'si okul idaresinin geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitimi konusunda destek olduğunu ifade ederken %24,5'i zaman zaman kısmen destek olduğunu ve %2'si ise destek olmadıklarını belirtmiştir.

Okul Dışında Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Eğitime Yönelik Herhangi Bir Kurum ve Kuruluştan Destek Alınması Durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %60'ı okul dışında herhangi bir kurumdan destek alınmadığını ifade ederken %33'ü bazen destek aldıklarını ifade etmiştir. %7,3'ü ise düzenli olarak destek alındığını belirtmiştir. Okul hakkında alınan bilgilere göre kamp içerisinde sağlık kuruluşları, güvenlik ve jandarma mevcuttur. Gerekli durumlarda müdahale etmektedirler.

Geçici Koruma Altındaki Öğrencilere Yönelik Uygulanan Politikalar ve Uygulamalar Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Okulda geçici koruma altındaki öğrencilere verilen eğitim uygulamalarından öğretmenlerin %52’si memnunken %16’sı çok memnun, %24’ü kararsız %1’i ise hiç memnun değildir.

Geçici Koruma Altındaki Öğrencilere Uygulanan Mevcut Politikalar Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Öğretmenlerin %82’si mevcut politikaların iyileştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. %9’u kararsızken %9’u mevcut politikalardan memnun olduğunu söylemiştir.

Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Eğitiminde Uygulanması Gereken Politikalar Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Öğretmenler dil politikalarının değiştirilmesi gerektiğini ve kamp içerisinde öğrencilerin yaygın olarak Arapça konuşmalarından kaynaklanan sorunlar sebebiyle kampta daha çok Türkçe konuşulmaya sevk edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Türkçe bilmeyen öğrencilerin, bilen öğrencilerle aynı sınıfta olmasının eğitimi aksattığını düşünmektedirler ve bu sebeple dil sınıfları oluşturulmasını önermektedirler. Entegrasyon ve uyum politikalarının gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’de geçici koruma altındaki öğrencilere eğitim, yaklaşık 13 sene gibi bir süre zarfında verilmektedir. Bu eğitim üç farklı yöntem altında yapılmaktadır. Bu yöntemler ilk olarak geçici koruma altındaki öğrencilerin geldiklerinde yaşamaları için uygun görülmüş olan kamplarda ve daha sonra geçici eğitim merkezlerinde ve göçmenlerin vatandaşlık almasıyla MEB’e bağlı okullarda verilmeye başlanmıştır. Araştırma kapsamında seçilen okul türü barınma merkezi içerisinde yer alan bir devlet okuludur. Öğretmenlerin %58’i okulun devlet okulu olduğunu, %42’si geçici eğitim merkezi olduğunu dile getirmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin okul kimliğini tanımada yetersiz oldukları sonucuna varılabilir. Okul, ortaokul seviyesinde öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %46’sı 1 senedir geçici koruma altındaki öğrencilere eğitim verirken, öğretmenlerin %39’u 2-3 yıldır geçici koruma altındaki öğrencilerle çalışmaktadır. Okulda toplamda 2.400 öğrenci eğitim görmektedir. Okulda her branştan öğretmen mevcuttur. En çok Türkçe ve matematik branşlarından öğretmenler yer almaktadır. Buna paralel okulda daha çok Türkçe ve matematik derslerinin verildiği sonucuna varmak mümkündür. Yapılan araştırma kapsamında, öğretmenlerin daha önce geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitimine yönelik herhangi bir eğitim alma durumları sorulmuş; öğretmenlerin %75’i herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Elde edilen bu bulguya göre öğretmenlerin yabancı öğrencilerle çalışma konusunda hazır

bulunuşluklarının olmadığı sonucuna varmak mümkündür. Öğretmenler, öğrencilerin en çok desteğe ihtiyaç duydukları alan olarak %77,5 oranıyla dil eğitiminin olduğunu söylerken buna paralel olarak da eğitimde en çok sıkıntı yaşadıkları problemin %62 oranıyla dil engeli olduğunu ifade etmişlerdir. Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda öğretmenlerin %62,5'i yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanan kitaplardan faydalanarak ders işlediklerini ifade etmiştir. Bu sonuca ek olarak da "Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitiminde en çok hangi materyale ihtiyaç duyuyorsunuz?" sorusu sorulduğunda da "yabancı öğrenciler için hazırlanan okuma kitapları" sonucu ortaya çıkmıştır. Okulda yabancılar Türkçe eğitiminin doğrudan dil öğretim yöntemi uygulanarak yapıldığı sonucuna varılabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %87'si geçici koruma altındaki öğrencilere eğitim konusunda profesyonel bir gelişim programına katılmadıklarını, çalıştıkları sürede de herhangi bir hizmet içi faaliyete katılmadıklarını ifade etmiştir. Bu bulguya yönelik kampta çalışan geçici koruma altındaki çocuklara ders veren öğretmenlerin daha çok eğitim alması gerektiğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin %72'si okul yönetiminin geçici koruma altındaki öğrencilere verilen eğitim konusunda her türlü desteği verdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %68'i ise Bakanlık tarafından geçici koruma altındaki öğrencilere yönelik uygulamalardan memnun olmadıklarını ifade etmiştir. Bakanlık tarafından uygulanan politikalardan memnun olmayıp okul idaresinin uygulamalarından memnun olmaları bir çelişki oluşturmaktadır. Bu durumda "Okul idaresi bakanlığın politikalarından farklı daha probleme uygun sonuç alınabilir politikalar mı uyguluyor?" gibi bir soru ortaya çıkarmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60'ı okul dışında herhangi bir kurumdan okul ve eğitimle ilgili sorunlarda yardım almadıklarını ifade etmiştir. Ancak yapılan gözleme göre kamp içinde hizmet veren kurumlar mevcuttur. Öğretmenlerin günlük olarak ders sırasında en çok yaşadıkları sorun, öğrencilerin Türkçeyi yeterli seviyede konuşamamalarıdır. Buna ek olarak rehberlik ve sınıf yönetimi gibi konularda da sıkıntılar mevcuttur. Öğretmenler, bu sorunlara çözüm olarak kamp içerisinde Türkçe konuşma uygulamasının getirilmesini, dil sınıfları oluşturulmasını ve öğrencilerin aileleri ile daha çok temas edilmesini önermektedirler.

Tüm bu çıkan sonuçlara yönelik şu önerileri getirmek mümkündür:

1. Türkiye'deki geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitimi konusunda yapılan çalışmalar artırılmalı, bu konuda Avrupa ve diğer ülkeler örnek alınmalı ve bu ülkelerdeki okullarda gözlemler yapılmalıdır.
2. Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitimde mevcut olan araç ve teknik eksikler öğrenilmeli ve giderilmelidir.
3. Kamplarda görev yapan öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Arıcı, B. ve Kırkılıç, H. A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 5(41), 480-500.
- Aslan, E. (2022). Avrupa’da Türkçe öğretimi üzerine genel bir değerlendirme. *TÜRKAV Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 69-86.
- Boylu, E., & Işık, P. Ç. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.
- Ceylan, H. ve Yorulmaz, M. (2011). Avrupa birliği dil politikaları ve Türkiye’nin Avrupa birliğine uyum süreci bağlamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi* 2, 5-13. Güler, G. (2005).
- Gümüş, E. (2023). *Türkiye cumhuriyeti devlet üniversitelerindeki tömerlerde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Derneği, M. (2021). Mülteciler derneği. *Mülteciler Derneği Web Sitesi*: <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi>.
- Karaağaç, F. C., & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 530-568.
- Ungan, S. (2006). Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 15, 217-226.
- Yağmur, K. (2018). Batı Avrupa’da Türkçe öğretimi neden önemli? [Online] <https://perspektif.eu/2018/04/02/bati-avrupada-turkce-ogretimininonemi> [Erişim Tarihi: 20.02.2021]
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Kitapçılık.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya Örneği)*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Society Researches*.

GÜÇLÜ ÖZÜRLER AKADEMİSİ: DEĞERLER EĞİTİMİ ODAKLI BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Dr. Muhammed Salih TAŞDEMİR
Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü
salihsuhasalih@gmail.com



ÖZET

Bu araştırma, lise öğrencilerinin özür dileme stratejilerini belirlemek, yaratıcı drama temelli uygulamalar yoluyla bu stratejileri geliştirmek ve elde edilen değişimleri değerlendirmek amacıyla eylem araştırması modeli ile tasarlanmıştır. Özür dileme, bireyler arası ilişkilerin onarılmasında temel bir sosyal beceri olmakla birlikte bu becerinin öğretimi ve kullanımı eğitim bağlamında yeterince ele alınmamaktadır. Bu eksiklikten hareketle yürütülen araştırmaya 25 lise öğrencisi katılmış, veri toplama aracı olarak Yazılı Söylem Tamamlama Testi, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, gözlem formları ve yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Uygulama öncesi elde edilen veriler, öğrencilerin özür dileme stratejilerinde sınırlı bir repertuvara sahip olduklarını ve büyük oranda yalnızca açık özür ifadelerini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Açıklama yapma, sorumluluğu üstlenme, telafi önerme gibi stratejilerin kullanım sıklığı oldukça düşüktür. İki haftalık yaratıcı drama etkinliklerinin ardından uygulanan son test sonuçları, strateji çeşitliliğinde anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Açık özür ifadesi hâlen yaygın olsa da diğer stratejilerin daha dengeli biçimde kullanılmaya başlandığı gözlemlenmiştir. Nitel bulgulara göre yaratıcı drama etkinlikleri öğrencilerin yalnızca strateji bilgisini artırmakla kalmamış; aynı zamanda öz güven, empati ve duygu yönetimi gibi sosyal-duygusal becerileri geliştirmelerinde de etkili olmuştur. Özellikle yansıtıcı günlükler, öğrencilerin süreç boyunca kendi gelişimlerini fark etmelerine ve strateji tercihlerini bilinçli biçimde yapılandırmalarına katkı sağlamıştır. Elde edilen bulgular, özür dileme stratejilerinin öğretim programlarına entegre edilmesi gerektiğini; ayrıca bu becerilerin dijital içeriklerle desteklenerek yaygınlaştırılmasının sosyal iletişim kalitesini artırabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: özür dileme stratejileri, eylem araştırması, yaratıcı drama, değerler eğitimi, yansıtıcı günlük

GİRİŞ

Günümüzde etkili iletişim becerilerinden yoksun birçok insan, kendini ifade etmekte zorlanmakta ve bu durum, yanlış anlaşılmalara, arkadaşlıkların sona ermesi, samimiyetin sorgulanması ve hatta fiziksel boyuta ulaşan anlaşmazlıklar gibi ciddi sonuçlara yol açabilmektedir. Dil edinimi ve iletişim becerileri, bireylerin sosyal ilişkilerdeki başarısının temel unsurlarıdır ve aynı zamanda değerler eğitiminde dilin gücü önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle “özür dilerim”, “teşekkür ederim” ve “lütfen” gibi ifadeler, sosyal ilişkilerdeki temel yapı taşlarını oluşturur. İyi bir özür, pek çok tartışmayı başlamadan sona erdirme gücüne sahip olup bireylerin sosyal bağlamlarda kabul görmesini kolaylaştırır. Yunus Emre’nin “Söz ola kese savaşı, söz ola bitire başı” ifadesiyle de vurgulandığı gibi kelimelerin gücü tartışılmazdır. Özür dileme stratejileri, sosyal ve kültürel değişkenlerle şekillenen önemli iletişim unsurlarıdır. Bu stratejilerin doğru ve etkili kullanımı, bireylerin sosyal ortamlarda uygun davranışlar sergilemesini sağlarken eksik ya da hatalı kullanımı, iletişim başarısızlıklarına ve sosyal ilişkilerde problemlere neden olabilir. Ancak iyi bir özür dilemek basit bir beceri değildir, bu etkili iletişim becerilerinin gelişmiş bir ürünüdür.

Diğer yandan ergen yaştaki bireylerin bu beceriye hangi düzeyde sahip oldukları, iletişim desteklerinin yeterliliği ve özür dileme sırasında uygun stratejiler kullanıp kullanmadıkları konularında literatürde sınırlı bilgi bulunmaktadır. Ayrıca bu alanda kullanılan eğitsel materyallerde de eksiklikler dikkat çekmektedir. Gökmen ve Dilber’in (2011) Türkçe ders kitapları üzerine yaptığı incelemeler, bu tür söz edimlerin etkili bir şekilde öğretim programlarına dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte, bazı öğrenci grupları sosyoekonomik, kültürel veya dilsel nedenlerle dezavantajlı konumda olabilir. Gahagan’ın “dar kodlu dil kullanıcıları” olarak tanımladığı bu bireylerde, iletişim becerilerindeki eksiklikler daha belirgin hâle gelmektedir.

Yukarıda bahsedilen problem ve sınırlılıklar, değerler eğitiminde genellikle “öz denetim” kök değeri altında ele alınan “gerektiğinde özür dileme” becerisinin, içinde yaşadığımız toplumda sağlıklı ilişkiler kurmak için ne kadar önemli bir davranış olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte özür dilemek yalnızca “özür dilerim” ifadesinden ibaret değildir. Etkili bir özürün nasıl olması gerektiğine dair çeşitli çalışmalar ve bilgiler bulunmakla birlikte, okullarda ve ders materyallerinde bu konuda sınırlı içerik ve etkinliklerin yer aldığı görülmektedir.

Bu bilgiler ışığında, araştırma projemizde öncelikle lise öğrencilerinin özür dileme stratejilerini belirlemeyi hedefliyoruz. Ardından katılımcılara özür dileme aktivitelerini içeren bir eğitim programı uygulayarak, bu programın katılımcıların özür dileme stratejilerinde bir gelişme sağlayıp sağlamadığını tespit etmeyi amaçlamaktayız.

İlgili Alan Yazını

İyi ve erdemli bir insan, hiç kusuru olmayan değil; kusurları ya da hataları olduğunda bunları telafi etmeye çalışan ve hatasından dönebilen kişidir. Özür dilemek de bu telafilerin genellikle ilk adımı olarak tanımlanmıştır (Mücahit, 2019). İngilizcede *apology* olarak geçen bu kavram, Türkçede af talep etme, kendini mazur gösterme, kusurunu kabul etme gibi anlamlara gelir. Arapça kökenine bakıldığında ise “hatası çok olmak, taksirat, kusur, adil olmak, hüccet, ayıplar” gibi anlamlar karşımıza çıkar. Bu yönüyle özür dilemek, bireylerin ilişkilerinde adil olma, sorumluluk alma ve kendini affettirme gibi ahlaki meziyetleri kapsayan anlamlı bir davranıştır. Bu nedenle özür dileme, değerler eğitiminin de önemli bir parçası olarak ele alınmaktadır. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’nün (OGM, 2023) yayımladığı “Değerler Eğitimi Materyali”nde özür dileme, “saygı” kök değerinin altında yer almakta; ilköğretim Din Kültürü ve Kur’an Kursu Öğretim Programlarında ise bağımsız bir değer olarak sınıflandırılmaktadır (Yıldırım, 2022). Özür dilemek, bireylerin sosyal kabul süreçlerini, sorumluluk bilincini ve iletişim becerilerini doğrudan etkileyen bir davranış olarak değerlendirilmektedir.

Alan yazınında, özür dileme davranışları “özür dileme stratejileri” çerçevesinde ele alınmıştır. Blum-Kulka ve Olshain (1985), bu stratejileri beş ana başlık altında toplamış; Trosborg (1995) ise dört ana kategori belirlemiştir. Bu kategoriler, bireylerin sadece hangi ifadeleri kullandığını değil; aynı zamanda iletişim bağlamında bu stratejileri nasıl ve ne zaman tercih ettiğini analiz etmeye olanak tanır. Literatürde bu stratejilere odaklanan çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Gociaoğlu (2023), 5. sınıf öğrencilerinin özür dileme stratejilerini cinsiyet ve suçun ciddiyeti açısından incelemiş, öğrencilerin genellikle açık özür ifadelerini tercih ettiğini ve cinsiyetin anlamlı fark yarattığını göstermiştir. İşbilen (2024), 18–70 yaş arası bireylerde dindarlık, eğitim ve cinsiyet değişkenlerine göre strateji tercihlerinin farklılaştığını; dindar bireylerin doğrudan özür ve sorumluluk ifadelerine daha fazla yöneldiğini; kadınların duygusal, erkeklerin ise uzlaşmacı ve yapıcı stratejileri daha çok tercih ettiğini ortaya koymuştur.

Yabancı öğrenciler üzerine yapılan çalışmalarda ise kültürel bağlamın strateji tercihlerine etkisi öne çıkmaktadır. Aboud (2019), Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin özür stratejilerinde ana dili Türkçe olanlardan farklılaştığını vurgulamıştır. Bayat (2017) ise yabancı öğrencilerin şikâyet ve özür stratejilerinde kültürel farkları analiz etmiş ve bu farkların öğretim sürecinde dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Ancak tüm bu çalışmalara rağmen özellikle lise düzeyinde ve değerler eğitimi bağlamında, özür dileme stratejilerinin sistematik biçimde incelendiği araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu eylem araştırması, lise öğrencilerinin özür dileme stratejilerini Hatipoğlu’nun sınıflamasına göre analiz etmeyi,

uygulama temelli etkinliklerle bu stratejilerdeki gelişimi gözlemlemeyi ve değer odaklı bir farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma hem dilsel hem de sosyal becerilerin geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Özür dileme stratejileri, dilsel ve sosyal yeterlilik açısından önemli bir söz edimi olmasına rağmen özellikle Türkçe derslerinde bu becerinin öğretimine sistematik olarak yer verilmediği görülmektedir. Literatürde, lise düzeyinde yapılan ve hem iletişim becerileri hem de değerler eğitimi boyutunu birlikte ele alan uygulamalı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ayrıca yansıtıcı günlükler gibi öz farkındalığı destekleyen araçların, özür dileme stratejilerinin gelişimi üzerindeki etkisi de yeterince araştırılmamıştır.

Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularını yanıtlamayı amaçlıyoruz:

Lise öğrencilerinin özür dileme stratejileri nelerdir?

Lise öğrencilerinin özür dileme stratejileri, bu beceriye yönelik eğitim öncesi ve sonrası arasında farklılık gösterir mi?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğrencilerin özür dileme stratejilerine yönelik farkındalıklarını ve becerilerini geliştirmek amacıyla eylem araştırması modeli tercih edilmiştir. Eylem araştırması, uygulayıcının hem araştırmacı hem de dönüştürücü rol üstlendiği; uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm üretmeyi ve uygulamayı iyileştirmeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırmada, Hatipoğlu'nun (2012) Türkçe bağlamına özgü detaylı bir analizle geliştirdiği ve özür dileme stratejilerini yedi ana kategori altında sınıflandırdığı çalışmadan yararlanılmıştır.

Açık özür ifadesi: Doğrudan özür dileme ifadelerini içerir. Örneğin, affedersin, kusura bakma, özür dilerim ya da İngilizce olarak I'm sorry.

Açıklama/Hesap verme: Hatanın nedenini veya gerekçesini açıklar. Örneğin, trafik korkunçtu, evde sorunlar çıktı.

Sorumluluğu üstlenme: Kişinin hatasını kabul etmesi. Örneğin, benim hatam, haklısın.

Pozitif incelik: Empati, iltifat ya da karşı tarafa nazik yaklaşımı içerir. Örneğin, iyi misin, bir şey olmadı değil mi?

Onarım/Telafi etme: Hatanın sonuçlarını düzeltmeye yönelik teklifler içerir. Örneğin, yenisini alacağım, tamir ettiririm.

Vaatte bulunma: Hatanın tekrarlanmayacağına dair söz verir. Örneğin, bir daha olmayacak.

Özür dilememe: Özür dilemekten kaçınma veya umursamama. Örneğin, umurumda değil, git başımdan.

Katılımcılar

Araştırma projemizin çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında bir lisede öğrenim gören 25 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve Millî Eğitim Bakanlığından izin alınarak (Ek-1) belirlenen bu okullarda, gönüllülük esasına dayalı olarak drama etkinlikleri ve veri toplama gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan ve ayrıca velilerinden çalışmaya katılım için onam formu yoluyla izin alınmıştır (Ek-2).

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında, öğrencilerin özür dileme stratejilerindeki gelişimini çok boyutlu biçimde izleyebilmek amacıyla çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Müdahale sürecini oluşturan “Özür Dileme Yaratıcı Draması” uygulamasının öncesinde ve sonrasında öğrencilerin strateji kullanımındaki değişimini belirlemek için Yazılı Söylem Tamamlama Testi uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sürece dair düşünsel farkındalıklarını ve duygusal tepkilerini derinlemesine analiz edebilmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler, gözlem formları ve her etkinlik sonrası öğrenciler tarafından yazılan yansıtıcı günlükler kullanılmıştır.

Yazılı Söylem Tamamlama Testi

Araştırma projemizde, katılımcıların hangi özür dileme stratejilerini ne sıklıkla kullandıklarını tespit etmek amacıyla Gocialioğlu tarafından geliştirilen Yazılı Söylem Tamamlama Testi (Ek-3) kullanılmıştır. Bu testte, konuşmacının başka birine karşı hatalı olduğu 12 farklı bağlamda senaryolar sunulmuştur. Senaryolar; öğretmenle, arkadaşla ya da tanımadık biriyle ilgili sorunlar gibi çeşitli durumlar üzerinden oluşturulmuş ve kişisel ile sosyal ilişkilerdeki uzak ve yakın mesafeleri içermiştir. Katılımcılardan bu durumlarla karşılaştıklarında nasıl özür dileyebileceklerini her senaryonun altına yazmaları istenmiştir. Testi tamamlamaları için 40 dakika süre verilmiş ve katılımcıların süre konusunda herhangi bir sıkıntı yaşamadığı görülmüştür. Testin kullanımı için ilgili araştırmacıdan gerekli izinler alınmıştır.

Müdahale Süreci: Özür Dileme Yaratıcı Drama

Bu araştırmada, öğrencilerin özür dileme stratejilerini geliştirmek amacıyla yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmıştır. Etkinlikler, katılımcıların günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri hata durumlarına yönelik senaryolar üzerinden yürütülmüştür. Öğrenciler, belirlenen durumları canlandırarak ve doğaçlama yoluyla özür dileme stratejileri geliştirmiştir. Her canlandırma sonrasında grup tartışmaları yapılmış ve stratejilerin etkinliği ile bağlama uygunluğu üzerine yorumlar alınmıştır. Süreç, bir psikolojik danışmanın rehberliğinde gerçekleştirilmiş; danışman, öğrencilerin duygusal farkındalıklarını artırmalarına ve stratejilerin sosyal ile duygusal boyutlarını anlamalarına destek olmuştur. Bu etkinlikler,

öğrencilerin hem dilsel hem de sosyal iletişim becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinin tasarlanmasında, Cullen’in (2021) önerdiği “hedef-giriş-çalışma-değerlendirme” süreci örnek alınmış ve Tablo 1’de sunulan yaratıcı drama planı hazırlanmıştır.

Tablo 1**Özür Diliyorum Yaratıcı Drama Planı**

Hedef Kazanımlar:	• Özür dileme stratejilerinin bağlama uygun ve doğru şekilde kullanılmasının sağlanması • Öğrencilerin durumu açıklayan ve sorumluluk alan nitelikli özür dileme becerileri geliştirmesi
1.Aşama: Senaryo Belirleme ve Hazırlık	Etkinliklerde kullanılmak üzere günlük hayatta sık sık karşılaşılan durumları içeren senaryolar belirlenmiştir. Bu senaryoların belirlenmesinde katılımcıların kendi yaşamlarındaki tecrübelerden ve olaylardan istifade edilmiştir. Belirlenen senaryolar şunlardır: • Bir arkadaşın eşyasını yanlışlıkla kırma • Derse geç kalma • Sınıfa yanlış bilgi verme • Sözünü unutma • Kaba ifade kullanma • Öğretmene karşı saygısızlık yapma
2.Aşama: Canlandırma ve Doğaçlama Çalışmaları	Her senaryo, öğrenciler tarafından grup hâlinde canlandırılmıştır. Canlandırmalar sırasında, öğrencilerden durumlara uygun özür dileme stratejileri geliştirmeleri ve bu stratejileri bağlama uygun şekilde uygulamaları beklenmiştir.
3.Aşama: Grup Tartışmaları ve Yorumlar	Her canlandırma sonrasında grup tartışmaları düzenlenmiştir. Grup üyeleri, canlandırılan stratejilerin etkili olup olmadığını değerlendirmiş, bağlama uygunluğu ve ifade edilen üslup üzerine yorumlar yapmıştır.
Psikolojik Danışman Rehberliği	Etkinlikler bir psikolojik danışmanın rehberliğinde yürütülmüştür. Danışman, öğrencilerin özür dileme süreçlerinde duygusal farkındalık geliştirmelerine destek olmuş ve özür dileme davranışlarının sosyal ve duygusal boyutları üzerine rehberlik etmiştir.

“Özür Diliyorum” yaratıcı drama uygulaması her grup için haftada bir ders olmak üzere toplam 2 haftada 2 ders olarak tamamlanmıştır. Takip eden haftada öğrencilere yeniden Yazılı Söylem Tamamlama Testi uygulanmıştır.

Yansıtıcı Günlükler

Araştırmada kullanılan önemli nitel veri toplama araçlarından biri de yansıtıcı günlüklerdir. Her uygulama döngüsünün ardından öğrencilerden o gün katıldıkları etkinliklere ilişkin düşünce, duygu ve kazanımlarını içeren kısa günlükler yazmaları istenmiştir. Yansıtıcı günlükler, öğrencilerin sadece gözlemlenebilir davranışları değil, aynı zamanda içsel farkındalık düzeylerini, değerlerle kurdukları bağı ve öz değerlendirme becerilerini ortaya koyma açısından önemli bir veri kaynağı olmuştur. Bu günlükler içerik analizi yoluyla incelenmiş ve öğrencilerin özür dileme stratejilerine ilişkin bilinç düzeylerindeki değişimler, kişisel sorumluluk alma eğilimleri ve sosyal-duygusal becerilerindeki gelişmeler bu veriler aracılığıyla yorumlanmıştır. Ayrıca yansıtıcı günlükler sayesinde katılımcıların dilsel performanslarının yanı sıra ahlaki muhakeme ve empati kurma becerileri de değerlendirilebilmiştir.

Verilerin Analizi

Uygulama öncesi ve sonrası gerçekleştirilen Yazılı Söylem Tamamlama Testi, öğrencilerin özür dileme stratejilerindeki gelişimi karşılaştırmalı olarak değerlendirmek amacıyla analiz edilmiştir. Eylem araştırması modeli doğrultusunda, yalnızca nicel farklılıkları sayısal olarak ortaya koymakla yetinilmemiş; aynı zamanda bu değişimlerin içerik ve bağlam düzeyinde ne şekilde gerçekleştiği nitel olarak da incelenmiştir. Öğrenci yanıtları, Hatipoğlu'nun (2012) özür dileme stratejileri sınıflamasına göre kodlanmış ve strateji çeşitliliği, bağlamsal uygunluk, ifade düzeyi gibi temalar altında karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazdığı yansıtıcı günlükler ve uygulama sırasında kullanılan gözlem formları, test sonuçlarının derinlemesine yorumlanmasına olanak tanımıştır. Bu bütüncül yaklaşım sayesinde öğrencilerin yalnızca kullandıkları stratejilerin sayısal artışı değil; dilsel farkındalıkları, ahlaki muhakemeleri ve sosyal-duygusal gelişimleri de yorumlanabilmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Katılımcıların Özür Dileme Stratejileri Kullanımlarının Uygulama Öncesi Frekans Dağılımı

Uygulama öncesinde çalışmaya katılan öğrencilere Yazılı Söylem Tamamlama Testi aracılığıyla 12 farklı durum sunulmuş ve bu durumlarda nasıl bir cümle kuracakları sorulmuştur. Öğrencilerin verdiği yanıtlar, özür dileme stratejilerinin türlerine göre kodlanmıştır. Katılımcıların kullandıkları özür dileme stratejilerinin frekans dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Uygulama Öncesi Özür Dileme Stratejileri Kullanımlarının Frekans Dağılımı

Kategori	Yüzdelik	Frekans
Açık Özür İfadesi	92,7	278
Açıklama/Hesap Verme	4,0	12
Sorumluluğu Üstlenme	2,0	6
Pozitif İncelik	0,3	1
Onarım/Telafi Etme	0,3	1
Vaatte Bulunma	0,7	2
Özür Dilememe	0	0

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin özür dileme stratejilerini büyük ölçüde açık özür ifadesi kullanımı şekillendirmiştir (%92.7). Bunun yanı sıra diğer stratejilerin kullanım oranları daha düşük seviyelerde kalmıştır. Açıklama veya hesap verme oranı %4 olarak görülmüştür. Pozitif incelik, sorumluluğu üstlenme, onarım veya telafi etme, vaatte bulunma ise ciddi derecede az gözlemlenmiştir. Bu veriler, öğrencilerin özür dileme stratejileri arasında açık özür ifadelerinin baskın bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Katılımcıların Özür Dileme Stratejileri Kullanımlarının ‘Özür Diliyorum’ Yaratıcı Drama Etkinlikleri Sonrası Frekans Dağılımı

Müdahale süreci sonrasında Yazılı Söylem Tamamlama Testi yeniden uygulanmıştır. Bu test, ön testte olduğu gibi öğrencilerin özür dileme stratejileri açıklamalarına uygun olarak kodlanmıştır. Katılımcıların kullandıkları özür dileme stratejilerinin frekans dağılımı, uygulama öncesi ve sonrası değerlerle birlikte aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3

Uygulama Öncesi ve Sonrası Özür Dileme Stratejilerinin Karşılaştırılması

Özür Stratejisi	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	%	F	%	F
Açık Özür İfadesi	92,7	278	64,2	140
Açıklama/Hesap Verme	4,0	12	9,2	20
Sorumluluğu Üstlenme	2,0	6	8,3	18
Pozitif İncelik	0,3	1	6,4	14
Onarım/Telafi Etme	0,3	1	6,4	14
Vaatte Bulunma	0,7	2	5,5	12

Tablo 3 incelendiğinde, eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen yaratıcı drama uygulamaları sonrasında öğrencilerin özür dileme stratejilerinde dikkat çekici bir çeşitlenme ve dengeleme eğilimi gözlemlenmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin % 92,7'si (f=278) yalnızca açık özür ifadesi stratejisini kullanırken bu oran uygulama sonrasında %64,2'ye (f=140) düşmüştür. Bu düşüş, öğrencilerin diğer strateji türlerine yönelme eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle açıklama/hesap verme stratejisinde belirgin bir artış gözlemlenmiş; bu oran %4'ten (f=12), %9,2'ye (f=20) yükselmiştir. Benzer şekilde sorumluluğun üstlenilmesi stratejisi % 2'den (f=6), % 8,3'e (f=18) pozitif incelik ifadeleri ise % 0,3'ten (f=1), % 6,4'e (f=14) yükselmiştir. Onarım/telafi etme stratejisi de benzer bir artış göstererek % 0,3'ten (f=1), % 6,4'e (f=14) ulaşmıştır. Ayrıca vaatle bulunma oranı % 0,7'den (f=2), % 5,5'e (f=12) yükselmiştir. Her iki ölçümde de özür dilememe stratejisine yönelik herhangi bir kullanım tespit edilmemiştir.

Bu sonuçlar, yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin özür dileme repertuarını genişlettiğini ve tek biçimli strateji kullanımından çok boyutlu ve durumsal farkındalık içeren stratejilere doğru yönelim sağladığını göstermektedir. Eylem araştırması sürecinde öğrencilerin aktif katılımı, öz değerlendirme imkânları ve yansıtıcı düşünme alışkanlığı, bu strateji çeşitlenmesini destekleyici unsurlar olarak öne çıkmıştır.

Yansıtıcı Günlüklerden Elde Edilen Nitel Bulgular

Yansıtıcı günlükler, öğrencilerin özür dileme sürecine ilişkin içsel farkındalıklarını ve strateji kullanımına dair düşünsel dönüşümlerini yansıtıcıları açısından önemli bir veri kaynağı olmuştur. Analizler, bu günlüklerin hem strateji farkındalığının gelişmesinde hem de öz güven kazanmada önemli rol oynadığını göstermektedir. Bazı öğrenciler, uygulama öncesinde yalnızca "özür dilerim" ifadesini yeterli gördüklerini ancak süreç sonunda farklı stratejilerin de ilişkiyi onarmada etkili olabileceğini fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin öğrenci 4, günlüğüne şu ifadeleri yazmıştır:

Eskiden sadece 'özür dilerim' demek yeterli olur sanıyordum. Ama şimdi bazen neden geç kaldığımı açıklamak ya da bir daha yapmayacağımı söylemek de önemli. Bu şekilde insanlar beni daha çok anlıyor.

Benzer şekilde öğrenci 8, hata sonrası sorumluluk almanın ilişkilerde güven oluşturduğunu belirterek şunları yazmıştır:

Özür dilerken 'benim hatam' demek aslında başta zor geldi ama sonra bunun ilişkiyi daha çabuk düzelttiğini fark ettim. Artık sadece üzgünüm demek yerine neden üzgün olduğumu da açıklıyorum.

Günlüklerde dikkat çeken bir diğer tema ise öz güven artışıdır. Öğrenciler, başta özür

dilemenin zayıflık olduğunu düşündüklerini ancak sürecin sonunda bunun bir olgunluk göstergesi olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenci 11, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Önceden özür dilemekten çekinirdim, utanırdım. Şimdi özür dilemekten korkmuyorum çünkü bu beni küçültmüyor, tam tersine daha saygılı biri yapıyor.

Öğrenci 15 ise özür dilemenin sadece sözel değil, davranışsal bir yönü olduğunu da öğrendiğini vurgulamıştır:

Bazen özür dilemek yetmezmiş. Bir arkadaşımın defterini kaybettim. Sadece özür dilemek yerine ‘yenisini alacağım’ dedim. Onunla aram daha iyi oldu.

Bu ifadeler, öğrencilerin yalnızca dilsel kalıpları öğrenmekle kalmayıp aynı zamanda empati kurma, sorumluluk alma ve ilişki onarma konularında da bilinç kazandıklarını ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, lise öğrencilerinin özür dileme stratejilerine yönelik farkındalık ve becerilerini geliştirmek amacıyla eylem araştırması modeli doğrultusunda yürütülmüştür. Eylem araştırması yaklaşımı, uygulayıcı araştırmacının aktif müdahalesiyle süreci yapılandırmasını ve katılımcıların davranışsal dönüşümünü yakından gözlemleyerek değerlendirmesini mümkün kılmıştır. Bu kapsamda, araştırmacının ilk alt problemi “Lise öğrencilerinin özür dileme stratejileri nelerdir?” sorusuna odaklanmıştır. Uygulama öncesi bulgular, öğrencilerin özür dileme stratejilerinin oldukça sınırlı olduğunu ve büyük oranda yalnızca açık özür ifadelerine yöneldiklerini ortaya koymuştur. Açıklama yapma, sorumluluk üstlenme, telafi önerme ve benzeri stratejiler oldukça düşük oranlarda kullanılmıştır. Bu durum, öğrencilerin hem dilsel hem de sosyal açıdan özür dileme davranışlarını yeterince çeşitlendiremediklerini göstermektedir.

Öğrencilerin bu strateji yetersizlikleri, yalnızca bireysel beceri eksikliğinden değil; aynı zamanda öğretim programlarında söz edimlerine yönelik etkin öğretim fırsatlarının sınırlı olmasından da kaynaklanabilir. Nitekim Gökmen ve Dilber’in (2011) Türkçe ders kitaplarına yönelik yaptığı analizler, söz edimlerinin öğretiminde belirgin bir yetersizlik olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu yaş grubunun sosyal deneyimlerinin kısıtlı oluşu, empati, perspektif alma ve sosyal problem çözme gibi becerilerinin hâlen gelişim sürecinde olması da (Durualp, 2019), özür dileme gibi karmaşık sözlü davranışlarda yetersiz kalmalarına neden olabilmektedir. Araştırmacının ikinci alt problemi olan “Lise öğrencilerinin özür dileme stratejileri, bu stratejilere yönelik eğitim öncesi ve sonrası farklılık gösterir mi?” sorusu ise

uygulama sonrasında elde edilen verilerle değerlendirilmiştir. İki haftalık yaratıcı drama temelli müdahale süreci sonunda öğrencilerin yalnızca açık özür ifadelerine değil; açıklama yapma, sorumluluk alma, pozitif incelik, telafi önerme ve vaatte bulunma gibi daha çeşitli stratejilere de yöneldikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgular, eylem araştırmasının temel özelliklerinden biri olan “dönüşüm sağlama” ilkesini karşılamaktadır. Özellikle açık özür ifadesi oranındaki belirgin düşüş ve diğer stratejilerdeki artış, öğrencilerin daha bilinçli ve duruma uygun stratejiler geliştirdiğini göstermektedir.

Bugelişimyalnızcanicelverilerledeğil,nitelverilerledesteklenmiştir.Öğrencilerinıyansıtıcı günlüklerinde yer alan ifadeler, süreç içinde öz değerlendirme becerilerinin geliştiğini, özür dileme davranışına dair farkındalıklarının arttığını ve öz güven kazandıklarını ortaya koymuştur. Örneğin, bazı öğrenciler yalnızca özür dilemenin yeterli olmadığını, açıklama yapma ve telafi sunmanın ilişkilerde daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, yaratıcı dramının yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal gelişim üzerinde de güçlü etkileri olduğunu göstermektedir. Eti ve Arnas (2016), Biber vd. (2015) ve Cullen (2021) gibi araştırmacılar da benzer şekilde yaratıcı dramının özellikle ergen yaş gruplarında etkili sonuçlar doğurduğunu belirtmektedir.

Uygulama sonrasında Yazılı Söylem Tamamlama Testi'ne verilen yanıtların hem içerik hem de biçim açısından daha gelişmiş olduğu dikkat çekmiştir. Öğrenciler, daha uzun ve gerekçelendirilmiş ifadelerle kendilerini ifade etmiş, öğretim sürecinde ele alınan stratejilere uygun yapılandırmalar geliştirmiştir. Bu durum, değerler eğitiminin etkinliğini artırmak adına uygulamalı ve etkileşim temelli yöntemlerin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ateş'in (2017) yaptığı değerler eğitimi derlemesi de, lise çağındaki bireylerin bu tür eğitsel girişimlere daha açık ve gelişime yatkın olduklarını ifade etmektedir. Sonuç olarak bu araştırmada uygulanan “Güçlü Özürler Akademisi” başlıklı yaratıcı drama temelli eylem araştırması, lise öğrencilerinin özür dileme stratejilerinde *gözle görülür bir dönüşüm* yaratmıştır. Katılımcılar, süreç sonunda yalnızca daha çeşitli stratejiler geliştirmemiş; aynı zamanda bu stratejileri daha yerinde, empatik ve çözüm odaklı biçimde kullanmaya başlamışlardır. Bu bağlamda yaratıcı drama destekli değerler eğitiminin hem sosyal beceri gelişiminde hem de öğrencilerin ahlaki muhakeme kapasitelerinin desteklenmesinde etkili bir araç olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak aşağıdaki teori ve pratiğe ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Kültürel Özelliklerin Etkisi

Araştırma projemiz, Gaziantep ilinin bir ilçesinde, benzer sosyokültürel arka plana sahip öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Her ne kadar farklı okul türlerinden katılımcılar, araştırmada

yer alsa da çalışmanın sosyokültürel çeşitliliği sınırlıdır. Araştırmacılar, özür dileme stratejilerinin farklı kültürel, sosyal ve ekonomik çevrelerdeki kullanımlarını inceleyebilir ve bireylerin hangi düzeyde ve tarzda özür dilediklerini tespit edebilirler.

Uzun Vadeli Etkilerin Araştırılması

Araştırmamız etkinlik öncesi, sırası ve sonrasına dair bir değerlendirme sunmuştur. Ancak yaratıcı drama etkinliklerinin verimliliğinin uzun vadede kalıcı olup olmadığını inceleyen bir çalışma yapılmamıştır. Gelecekte aynı katılımcıların bu özellikleri gerçek hayatta ne düzeyde uyguladıklarını incelemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Bu, yaratıcı drama yönteminin sosyal beceriler üzerindeki kalıcı etkilerini anlamak açısından önemlidir.

Yansıtıcı Günlüklerin Değerler Eğitiminde Kullanımı

Araştırmada kullanılan yansıtıcı günlükler, öğrencilerin öz değerlendirme, empati ve strateji farkındalığı geliştirmelerinde etkili olmuştur. Bu nedenle, değerler eğitimi süreçlerinde yansıtıcı günlüklerin düzenli ve sistematik biçimde kullanılması önerilmektedir. Günlükler, öğrencilerin yalnızca öğrendiklerini aktarmalarına değil, aynı zamanda düşünsel gelişimlerini ve duyuşsal tepkilerini analiz etmelerine de katkı sağlamaktadır. Bu araç, sosyal beceri eğitiminde metabilşsel farkındalık geliştirmek için güçlü bir yöntem olarak yaygınlaştırılmalıdır.

Öğretim Programlarına Dâhil Edilmesi

Değerler eğitimi süreci, kapsamlı ve zaman alan bir süreçtir. Bu tür etkilerin kalıcı hâle gelmesi için özür dileme stratejilerine yönelik bilgilerin, ilgili derslerin müfredatına dâhil edilmesi önerilebilir. Müfredat kapsamında bu bağlamda etkinlikler tasarlanabilir ve okullarda uygulanması için projeler geliştirilebilir. Güçlü özürler dileme becerisine sahip bireylerden oluşan bir toplumun, daha güçlü sosyal ilişkilere sahip olacağı öngörülebilir. Bu nedenle özür dileme, değerler eğitiminin daha geniş bir parçası olarak ele alınmalıdır.

Dijital İçeriklerin Geliştirilmesi

Araştırma projemizde daha çok sınıf içi bir etkinlik olarak özür dileme stratejilerine ilişkin bir eğitim tasarlanmıştır. Ancak teknolojinin yoğun kullanıldığı günümüzde, özür dileme stratejilerine yönelik dijital içeriklerin geliştirilmesi, bu becerilerin daha etkili ve akılda kalıcı şekilde öğrenilmesine katkı sağlayabilir. Özür dileme stratejilerini animasyonlarla anlatan dijital içerikler, her yaştan bireyin bu becerileri geliştirmesine destek olabilir. Ayrıca bu tür içeriklerin dijital platformlarda sıkça karşlarına çıkması, bireylerin özür dileme davranışlarını günlük hayatta daha sık ve etkili bir şekilde uygulamalarına yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Aboud, F. (2019). İngilizce lisansüstü öğrencilerinin özür dileme stratejileri. *Folklor/Edebiyat*, (97-1), 359.
- Ateş, Ö. T. (2017). Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 41-60.
- Bayat, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şikâyet ve özür edimine ilişkin görüşler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (Ocak 2017): 1-16.
- Bayat, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şikâyet ve özür edimine ilişkin görüşler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 1-16.
- Biber, B. T., İspir, O. A., & Ay, Z. (2015). Matematik tarihinin öğretimi için alternatif bir öğretim yöntemi: Yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 14(4), 1384-1405.
- Cullen, E. K. (2021). Yaratıcı drama yöntemi ile deyimlerin öğretilmesi: Yabancı dil olarak Türkçe dersleri için model sunumu. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 81-90. *Değerler Temalı Etkinlik Kitabı*. Erişim: 1 Ocak 2025 Erişim Adresi: *Dil Bilim Araştırmaları*, 1, 55-79.
- Durualp, E. (2019). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(26), 13-25.
- Eti, İ., & Arnas, Y. A. (2016). Hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş grubu çocukların ifade edici dil gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 17-32.
- Gociaoğlu, B. (2023). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin özür söz edimi üretimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gökmen, S., & Dilber, N. Ç. (2011). An evaluation on teaching speech acts in Turkish courses. *Dil Dergisi*, (154), 44-60.
- Hatipoğlu, Çiler. (2012). Apologies and gender in Turkish and British English. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/degerler-egitimi/index.html>
- İşbilen, N. (2024). Özür dileme stratejileri ve dindarlık üzerine ampirik bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 67(67), 337-373.
- İşbilen, N. (2024). Özür dileme stratejileri ve dindarlık üzerine ampirik bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 67(67), 337-373.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Nobel yayın dağıtım, 81-83.

- Mücahit, M. (2019). Ahlâkî bir değer olarak özür dileme ve özür etiği. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23(3), 1189-1208.
- OGM. (2023) *Değerler eğitimi uygulama kılavuzu öğretim programında yer alan kök*.
- Olshtain, E., & Blum-Kulka, S. (1985). Crosscultural pragmatics and the testing of communicative competence. *Language testing*, 2(1), 16-30.
- Sayar, K. (2020). *Sahte özürü tanımak ve yaklaşmak*. Kemal Sayar Resmi Web Sitesi. <https://kemalsayar.com/haftanin-yazisi/sahte-ozuru-tanimak-ve-yaklasmak>
- Şakiroğlu, Y., & Kavruk, H. (2022). Türk gençlik edebiyatındaki fantastik eserlerin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 735-770.
- Trosborg, A. (1995). Statutes and contracts: An analysis of legal speech acts in the English language of the law. *Journal of Pragmatics*, 23(1), 31-53.
- Yıldırım, R. (2022). Din ve değerler eğitimi açısından ‘tay’ animasyon sinema filminin incelemesi. *İlahiyat Akademisi*, (16), 63-82.

Ekler

Ek-1

Araştırma İzni



Şehit Mehmet Demir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.005691

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 762173

T.C. Kimlik No: 19963159564

Adı Soyadı: MUHAMMED SALİH TAŞDEMİR

Araştırmanın Adı: Güçlü Özürlüler Akademisi: Lise Öğrencilerinin Özür Dileme Stratejileri

Araştırmanın Niteliği: Makale

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Şehit Ömer Halisdemir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu İmam Hatip Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: GAZİANTEP

Veri Toplama Aracının Başlığı: YAZILI SÖYLEM TAMAMLAMA TESTİ, YARATICI DRAMA

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 18.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 18.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni GAZİANTEP İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Ek-2

Katılımcı Onam Formu

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Lise Öğrencilerinin Özür Dileme Stratejileri" adıyla, Kasım-Ocak 2024-2025 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin özür dileme stratejilerini incelemektir. Özellikle, öğrencilerin özür dileme durumlarında kullandıkları stratejilerin doğrudanlık düzeyi ve tercih ettikleri ifadelerin sosyo-kültürel ve yaş faktörleri ile nasıl şekillendiği araştırılacaktır. Bu çalışmada, farklı durumlarda kullanılan özür dileme stratejilerinin öğrenciler arasındaki çeşitliliğini anlamak amaçlanmaktadır. Öğrencilerin, yakınlık derecesi, statü farkı ve hata ciddiyeti gibi durumlar karşısında özür dileme stratejilerini nasıl uyarladıkları incelenecektir. Bu bağlamda, öğrencilerin özür dileme davranışlarının doğrudan veya dolaylı olma eğilimleri, bir söylem tamamlama testi aracılığıyla elde edilecek veriler üzerinden analiz edilecektir. Araştırma sonuçlarının, öğrencilerin özür dileme stratejilerinin anlaşılmasına ve sosyo-kültürel faktörlerin bu stratejiler üzerindeki etkisine ışık tutması hedeflenmektedir.

Araştırma Uygulaması: Söylem Tamamlama Testi

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.... / /

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek-3

Yazılı Söylem Tamamlama Testi

Durum 1

Bugün en yakın arkadaşının doğum günü. Seni daha öncesinden davet etmişti ve sen de geleceğini söyleyip söz vermiştin. Buna rağmen en yakın arkadaşının doğum gününü unuttun. Bugün başka birine söz verdiğin için doğum günü partisine gidemeyeceksin. Seni arıyor ve ne zaman geleceğini soruyor. Ona ne söylersin?

.....

.....

.....

Durum 2

Teneffüste bir şeyler almak için kantine gidiyorsun. Kantinin çok kalabalık olduğunu ve sıranın uzun olduğunu görüyorsun. Sıraya girersen derse yetişemeyeceğini düşünüp sırada duran ve daha önce okulda hiç görmediğin bir öğretmenin önüne geçiyorsun. Öğretmen senin yanına geliyor ve izinsiz sırasını aldığın için sana karşı tepkili. Ona ne söylersin?

.....

.....

.....

Durum 3

Teneffüste sınıfta tek başınasın. Dolaşırken birinin sırasının altında bulunan bir günlük olduğunu fark ediyorsun. Günlüğün üzerinde sahibinin isminin yazılı olduğunu görüyorsun. Bu günlük sınıfınıza yeni gelmiş, çok da samimi olmadığı bir öğrenciye ait. Günlüğü sahibinden izinsiz alıp okuyorsun. Tam bu esnada günlüğün sahibi sınıfa giriyor ve seni günlüğünü okurken görüyor. Ona ne söylersin?

.....

.....

.....

Durum 4

Parkta bir bisiklet görüyorsun. Bisikletin üzerindeki yazılardan bir sahibinin olduğunu anlıyorsun. Sahibi gelmeden biraz sürmekte bir sakınca olmadığını düşünüyorsun ve bisiklete biniyorsun. Sürmeye başlamışken daha önce hiç görmediğin senin yaşlarında bir çocuk geliyor ve bisikletin sahibi olduğunu söylüyor. İzinsiz bisikletine bindiğin için sana tepkili. Ona ne söylersin?

.....

.....

.....

Durum 5

Çeşitli sanat eserlerinden oluşan bir sergidesin. Eserleri incelemek için dolaşırken elin bir vazoya çarpıyor ve vazonun kırılmasına sebep oluyorsun. Sesi duyunca daha önce hiç görmediğin bir sergi yetkilisi hemen yanına geliyor ve vazonun kırıldığını görüyor. Ona ne söylersin?

.....

.....

.....

Durum 6

Arkadaşlarınla dışarı çıkmak için babandan izin istiyorsun. Ödevlerini bitirmen şartıyla sana izin veriyor. Ancak yapman gereken bir ödevin olduğunu bildiğin hâlde hiç ödevin olmadığını söyleyip dışarı çıkıyorsun. Eve döndüğünde babanın ona yalan söylediğini öğrendiğini anlıyorsun. Ona ne söylersin?

.....

.....

.....

Durum 7

Otobüsle evine gidiyorsun. Otobüs kalabalık olduğundan ayaktasın. Otobüs ani fren yapınca yanında duran senin yaşlarında hiç tanımadığın birinin ayağına basıyorsun. Ona ne söylersin?

.....

.....

.....

Durum 8

Derse yetişmek için koridorda hızla ilerliyorsun ve elinde bir bardak çay var. Bu sırada çok da samimi olmadığın senin yaşlarında bir başka öğrenciye çarpıyorsun. Elindeki çay öğrencinin üzerine dökülüyor. Ona ne söylersin?

.....

.....

.....

Durum 9

Okul müdürü ile bir konuda görüşmek için odasına gidiyorsun. Kapıyı çalmadan içeri giriyorsun. İçeri girdikten sonra kapıyı çalmayı unuttuğunu fark ediyorsun. Okul müdürünün kapıyı çalmanız gerektiğini konusunda daha önce defalarca uyarıda bulunduğunu biliyorsun. Ona ne söylersin?

.....

.....

.....

Durum 10

Arkadaşlarıyla sinemaya gitmek için annenden izin istiyorsun. Gidince arayıp haber vermen şartıyla sinemaya gitmene izin veriyor. Ancak gittiğinde anneni araman gerektiğini unutup filme giriyorsun. Film bittikten sonra anneni araman gerektiği aklına geliyor ve hemen arıyorsun. Ona ne söylersin?

.....

.....

.....

Durum 11

Ders başlamış olmasına rağmen dersi dinlemiyorsun ve telefonunla oyun oynamaya devam ediyorsun. Bu sırada öğretmenin telefonunla oyun oynadığını görüyor ve yanına gelerek seni uyarıyor. Ona ne söylersin?

.....

.....

.....

Durum 12

En yakın arkadaşınla oyun oynuyorsunuz. Bir süre sonra aranızda bir tartışma çıkıyor. Sen bir anda öfkelenip kötü sözler söylüyor ve onu sertçe itiyorsun. Arkadaşın yere düşüyor ve yaralanıyor. Eve gidince öfken geçiyor ve arkadaşının suçsuz olduğunu anlıyorsun. Ertesi gün arkadaşınla karşılaşıyorsun. Ona ne söylersin?

.....

.....

.....

GASTRONOMİ TEMEL DİL BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE NASIL KULLANILABİLİR?

Doç. Dr. Murat Yusuf ÖNEM

Üsküp/Kuzey Makedonya Eğitim Müşavirliği

m.onem@ibu.edu.mk



Dr. Esra ÖZKAN ÖNEM

Sivas/Cumhuriyet Üniversitesi Turizm Fak. Gastronomi ABD

eozykanonem@cumhuriyet.edu.tr

ÖZET

Gastronomi, sadece beslenme ile sınırlı olmayan; tarih, kültür ve kimlikle yakından ilişkili bir alanı ifade eder. Kültür aktarımı ve dil eğitimi arasındaki bağı vurgulayan bir bakış açısıyla gastronomi unsurlarının özellikle dil becerilerinin gelişiminde çok boyutlu katkılar sunacağı söylenebilir. Türkçe ders kitapları hem iletişim becerilerini geliştirme hem de kültürü aktarma açısından önemli bir aracı olarak öne çıkar. Bununla birlikte Türkçe dersinin sınıf ortamının dışına çıkma ve uygulamaya yönelik imkânlarının sınırlı olması, dersin daha çok ilgi çekici ve heyecan uyandırıcı hâle gelmesini engellemektedir. Türkçe dersinin daha kapsayıcı ve etkili hâle gelebilmesi için gastronomi tüm duylara hitap edebilme potansiyelinden faydalanılabilir. Gastronomi, tüm insan duylarını harekete geçirerek çoklu bir duysal deneyim sunar ve bu da hafıza üzerinde daha kalıcı bir etki yaratır. Tat, koku, doku ve renk gibi gastronomik unsurları sınıf içi basit etkinlikler yoluyla öğrencilerin deneyimlemesi duyları harekete geçirerek öğrenme sürecini daha etkili ve kalıcı hâle getirecektir. Bu duysal uyarılar, öğrenme sürecini daha ilgi çekici kılarken, soyut kavramların somut ve hatırlanabilir deneyimlerle ilişkilendirilmesi sayesinde eğitsel kazanımların daha kalıcı bir şekilde öğrenilmesini sağlar. Lezzetlerin ve aromaların çağrıştırmalı gücünden ve sunumun estetik çekiciliğinden yararlanarak, öğrenim hedeflerine daha etkili bir şekilde ulaşılabilecektir. Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan gastronomik içeriği ortaya koyarken temel dil becerilerinin gelişiminde gastronominin olası katkılarını değerlendirmektedir.

Anahtar Kelimeler: *gastronomi, Türkçe ders kitapları, dil becerileri, kültür aktarımı*

GİRİŞ

İnsanoğlu dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren çevresini anlamlandırmak için beş temel duyusunu –görme, işitme, dokunma, tatma ve koklama– kullanmaya başlar. Bu duyular yalnızca fiziksel birer algı kapısı değil; aynı zamanda zihinsel, duygusal ve kültürel öğrenmenin ilk aracı olarak da değerlendirilmelidir. Doğum anıyla birlikte faaliyete geçen duyular, bireyin dış dünyayla kurduğu ilk temastan itibaren, onun bilgi edinme ve anlamlandırma süreçlerinin temelini oluşturur. Bu bağlamda öğrenme, yalnızca zihinsel değil; bedensel, duygusal ve hatta duygusal katmanları olan çok boyutlu bir olgudur.

Eğitim tarihine bakıldığında, duyuların öğrenme üzerindeki etkisi pek çok eğitimci ve düşünür tarafından vurgulanmıştır. Rousseau, Montessori, Malaguzzi ve Steiner gibi isimler çocuğun çevresiyle anlamlı ve kalıcı bir etkileşim kurabilmesi için duygusal gelişimin önemini vurgulamışlardır. Montessori, çocukların dünyayı algılamaya doğuştan gelen bir eğilimle başladığını bu sürecin duyu organları aracılığıyla geliştiğini belirtmiştir (2016, s. 121). Reggio Emilia yaklaşımı ise çoklu duyumsal materyallerle çocuğun hem estetik hem de bilişsel gelişimini desteklemeyi amaçlamıştır. İtalyan kültürünün bir parçası olarak okul yemekleri ve yemekhanelerinin düzenlenmesi de bu amaca hizmet etmektedir (Hall vd, 2010, s. 43). Bu yaklaşımlar, eğitimin sadece bilgi aktarımı değil; tüm duyulara hitap eden bir keşif süreci olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Çocuklar, doğuştan itibaren çevreyi algılamada yüksek düzeyde duygusal duyarlılık ve yeterlilik sergilerler. Görme ve işitme dışındaki duyular aracılığıyla da mekâna ilişkin bütüncül bir algı geliştirirler. Bu nedenle çocuklara yönelik mekân tasarımında ışık, renk, koku, ses ve dokunsal unsurlar gibi duygusal bileşenlerin özenle düzenlenmesi önem arz etmektedir (Rinaldi, 2007, s. 82).

Günümüzde Mayer’in “Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramı” gibi çağdaş yaklaşımlar da öğrenmenin sadece görsel veya işitsel uyaranlara dayalı değil; çoklu duyulara hitap eden bütüncül bir süreç olduğunu göstermektedir. Metin, ses, görüntü, video ve müzik gibi unsurların birlikte kullanımı öğrenmeyi daha anlamlı, kalıcı ve etkili hâle getirmektedir (2009, s. 24). Bu bağlamda duyulara hitap eden her tür eğitimsel ortam, yalnızca bilişsel kazanımları değil; aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimi de destekleyen bütüncül bir öğrenme atmosferi sunar.

Gastronomi yalnızca beslenmeyle sınırlı bir alan değil; tüm duyulara hitap eden, kültürel mirası taşıyan ve insanı bir bütün olarak etkileyen zengin bir disiplindir. Bu nedenle gastronominin Türkçe dersi gibi dilin tüm becerilerinin geliştirildiği bir alanda gastronomik uygulamalarla aktif biçimde kullanılması, öğrencinin öğrenme sürecine hem bedensel hem zihinsel olarak katılmasını sağlar. Okuma parçalarının yemek tarifleri ya da sofrâ kültürü

içermesi, yazma çalışmalarının tat deneyimlerinden yola çıkılarak kurgulanması, dinleme ve konuşma etkinliklerinin mutfak hikâyeleriyle zenginleştirilmesi; dil becerilerinin daha kolay, kalıcı ve anlamlı bir şekilde gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Gastronomi ve Duyular

Gastronomi, doğası gereği çok duyulu bir deneyimdir. Tat alma, koku alma, dokunma, görme ve işitme duyularının eş zamanlı etkileşim içinde olduğu gastronomik süreçler, bireyin yalnızca fizyolojik değil; aynı zamanda psikolojik ve sosyokültürel yönlerini de etkiler. Bir yemeğin hazırlanış aşamasından sunumuna, tüketim ardından kalan duysal hatıralara kadar olan süreçte, tüm duyular aktif bir rol üstlenir (Cankül ve Uslu, 2021). Bu yönüyle gastronomi, öğrencilerin dünyayı algılayış biçimlerini genişleten, onlara duysal farkındalık kazandıran ve öğrenmeyi somutlaştıran güçlü bir araç hâline gelmektedir.

Özellikle çocukluk çağında duyular yoluyla öğrenmenin etkili olduğu göz önüne alındığında, gastronomik içerikler sayesinde çocukların dikkat, odaklanma, hafıza ve yaratıcılık gibi bilişsel süreçlerinin desteklenebileceği açıktır. Öğrencilerin geleneksel bir yemeğin yapım aşamalarına katılırken ya da hazırlanışını izlerken duyduğu sesler, hissettiği kokular ve tattığı lezzetler; yalnızca haz alma değil, aynı zamanda kavramları somutlaştırma ve sözcük dağarcığını zenginleştirme gibi dilsel kazanımları da beraberinde getirir. Ayrıca yemekle ilgili imgeler, metaforlar ve anlatılar; duysal deneyimin ötesine geçerek kültürel ve edebî bir boyut kazanır. Dilin estetik kullanımına katkı sağlayan bu tür içerikler, öğrencilerin hem dilsel hem de kültürel bilinç geliştirmelerine yardımcı olur. Bu nedenle, gastronomi temelli etkinliklerin eğitim ortamlarında planlanması, yalnızca temel dil becerilerinin geliştirilmesine değil; aynı zamanda duysal zekânın ve kültürel farkındalığın da desteklenmesine hizmet eder.

Okuma Becerisi ve Gastronomi

Türkçe dersinin etkinliğinin artırılması sınıf ortamının çoklu etkinliklerle zenginleştirilmesi ve bu doğrultuda hazırlanan ders araç gereçlerinin devamlı olarak kullanılmasıyla da ilgilidir (Ünalın, 2006). Gastronomi temelli içerikler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede güçlü bir araç olarak öne çıkmaktadır. Özellikle ortaokul düzeyindeki bireylerin dikkatini çeken yemek tarifleri, mutfak hikâyeleri, yöresel lezzetlerin tanıtımı ve gastronomik kültüre dair metinler; okuma sürecini hem eğlenceli hem de anlamlı hâle getirmektedir. Bu tür metinler aracılığıyla öğrenciler sadece temel okuma stratejilerini uygulamakla kalmaz, aynı zamanda kültürel mirasın sözlü ve yazılı anlatım biçimlerini tanıma fırsatı da elde eder. Böylelikle gastronomi, okuma becerisinin gelişiminde sadece bir içerik alanı değil, aynı zamanda çok boyutlu bir öğrenme deneyimi sunar.

Dinleme Becerisi ve Gastronomi

Dinleme becerisi, dilin doğru ve etkili kullanılabilmesi için temel bir basamaktır (Şahin ve Özcan, 2023). Gastronomi temelli içerikler, öğrencilerin dinleme sırasında dikkat, odaklanma ve anlam çıkarma gibi bilişsel süreçlerini destekleyici niteliktedir. Özellikle yöresel yemeklerin tariflerini dinlemek, aşçı söyleşileri ya da mutfakla ilgili kültürel anlatıları içeren sesli içerikler; öğrencinin hem işitsel algısını geliştirir hem de kavrama düzeyini artırır. Dinleme sürecinde öğrenciler, sıralama yapma, anahtar bilgileri ayırt etme, ana düşüncüyü belirleme ve çıkarımda bulunma gibi becerileri etkin biçimde kullanma fırsatı bulurlar. Ayrıca gastronomiye dair sesli metinler, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırırken aynı zamanda işitsel hafızalarını da güçlendirir.

Konuşma Becerisi ve Gastronomi

Konuşma becerisi, bireyin düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini sözlü olarak etkili biçimde ifade edebilmesi açısından temel bir dil yeterliğidir. Bu becerinin gelişmesinin önündeki en büyük engel konuşma kaygısı olarak görülmektedir (Kardaş, ve Şahin, 2016). Gastronomi temelli etkinlikler, öğrencilerin bu beceriyi doğal ve etkileşimli bir ortamda geliştirmelerine olanak tanır. Özellikle yemek tarifleri anlatma, yöresel yemekler üzerine sözlü sunum yapma, mutfakla ilgili deneyimlerini paylaşma ya da gastronomik hikâyelerden yola çıkarak tartışmalara katılma gibi uygulamalar, öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini güçlendirir. Bu süreçte öğrenciler, uygun kelime seçimi, akıcı konuşma, vurgu ve tonlama gibi sözlü anlatımın tüm öğelerini aktif biçimde kullanırlar.

Yazma Becerisi ve Gastronomi

Yazma becerisi, bireyin duygu, düşünce ve gözlemlerini yazılı olarak ifade etme yeteneğini içerir ve bu süreçte kelime dağarcığı, dil bilgisi ve anlatım biçimleri aktif şekilde kullanılır. Sürece ve içeriğe de önem verilerek yapılan yazma çalışmaları bu becerinin gelişmesinde stratejik değere sahiptir (Benzer ve Masun, 2024). Gastronomi temelli yazma etkinlikleri, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeleri için son derece zengin bir içerik sunar. Öğrenciler, sevdikleri bir yemeğin tarifini yazarken ya da geleneksel bir yemeğin hikâyesini kaleme alırken hem yaratıcı yazma becerilerini kullanır hem de kültürel farkındalık kazanırlar. Bu çeşitlilik, yazma sürecine olan ilgiyi artırırken aynı zamanda anlatımın duysal, kültürel ve düşünsel yönlerinin bütünleşmesine de katkı sağlar.

Dil Bilgisi Kazanımlarının Elde Edilmesinde Gastronominin Rolü

Türkçe derslerinde dil bilgisi kazanımlarının öğrencilere kalıcı ve anlamlı biçimde aktarılması, çoğu zaman soyut kuralların günlük yaşamla ilişkilendirilmesiyle mümkün olmaktadır. Bu bağlamda gastronomi, dil bilgisi öğretimi somutlaştıran ve öğrencinin ilgisini canlı

tutan etkili bir araç olarak değerlendirilebilir. Özellikle fiil kipleri, zaman zarfları, isim-fiil yapıları, sıfat tamlamaları gibi konular; yemek tarifleri, mutfak anlatıları ve gastronomik metinler üzerinden örneklendirilerek daha anlaşılır ve işlevsel hâle getirilebilir. Bir tarif metni üzerinden emir kipi işlenebilirken bir yemeğin hazırlanış süreci geçmiş zaman ya da şimdiki zaman kipleriyle anlatılabilir. Aynı şekilde sıfatlar ve zarflar, öğrencilerin tattıkları ya da hayal ettikleri yiyecekleri betimlemeleri aracılığıyla doğrudan deneyimle kazandırılabilir. Bununla birlikte, kelime yapılarını öğretmede de gastronomi oldukça etkili bir bağlam sunar. Mutfakla ilgili metinlerde geçen “tencere”, “yemeklik”, “aşçıbaşı”, “karıştırmak”, “çırpıcı” gibi örneklerle basit, türemiş ve birleşik kelimelerin sınıflandırılması öğrenciler için hem somut hem de eğlenceli hâle gelir.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma desenine dayanmaktadır ve içerik analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, etkinlikler ve görseller; gastronomik içeriklerin sıklığı, teması ve dil becerileriyle ilişkisi bakımından incelenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkçe ders kitapları MAXQDA 24.9.0 nitel veri analiz programına aktarılmıştır. İlk aşamada, veriler iki ana kategori altında kodlanmıştır: metinler ve etkinlikler. Bu sınıflandırma, gastronomik unsurların kitapta hangi içerik türü üzerinden sunulduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. İkinci aşamada, elde edilen veriler daha ayrıntılı tematik analiz sürecine tabi tutulmuş ve içerikler beş tema altında kodlanmıştır (yiyecekler, içecekler, mutfak araç ve gereçleri, hammaddeler ile sofra ve sunum). Bu temalar, gastronomik öğelerin yapılandırılma biçimini ve derse entegrasyon düzeyini ortaya koymak üzere belirlenmiştir.

Veri Analizi

Kodlamalar üzerinden frekans analizi ve kelime bulutu görselleştirmeleri yapılmıştır. Böylece gastronomik içeriklerin kitaplarda ne ölçüde ve hangi boyutlarda yer aldığı görsel olarak da desteklenerek analiz edilmiştir.

BULGULAR

Millî Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan Türkçe ders kitabı iki ciltten oluşmaktadır. Kitaplarda zengin bir gastronomik içerikten bahsetmek mümkün değildir. Gastronominin harcıâlem oluşu manzumya da mensur olsun onun metinlerde yer almasını sağlamaktadır. Gastronomik içeriğin az oluşu etkinlikler açısından daha da az bir kullanıma sebep olmaktadır. Bu durum uygulamaya yönelik etkinlikleri ise yok seviyesine indirir. Kitaplar hazırlanırken temel kazanımlar için gastronomik bir bakış açısının ihmal edilmesi gastronomik içeriği yüksek olduğu hâlde bir metnin etkinliklerinin de uygun şekilde düzenlenmesini engellemiştir.

Ders kitaplarındaki 60.894 sözcük içerisinde gastronomi ile ilişkilendirilebileceklerin sayısı 736'dır. Bu içerikler metinlerde yer alsada etkinlik düzeyinde çoğunlukla kullanılmamıştır.

Şekil 1

Kelime Bulutu



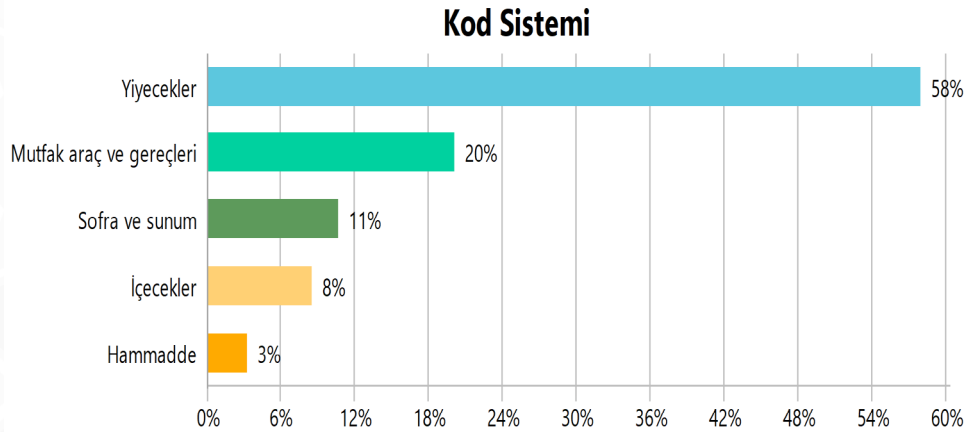
Kelime bulutu, bir metin ya da metin kümesindeki sözcüklerin kullanım sıklığına göre boyutlandırılarak görselleştirildiği içerik analizi süreçlerinde sıkça başvurulan bir tekniktir. Bu yöntem, özellikle metindeki baskın temaları belirlemek ve okuyucuya metnin genel içeriğine dair hızlı bir izlenim sunmak amacıyla tercih edilmektedir. Heimerl ve arkadaşlarının (2014) ortaya koyduğu gibi kelime bulutları metin madenciliği, bilgi görselleştirme ve etkileşimli analiz uygulamaları açısından etkili bir araçtır.

Şekil 1’de sunulan kelime bulutu incelendiğinde, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan gastronomik içeriklerin kültürel, beslenme temelli ve sağlık odaklı temalar etrafında şekillendiği görülmektedir. MAXQDA yazılımı aracılığıyla yapılan nitel analiz sonucunda elde edilen bu bulutta en sık karşılaşılan sözcükler arasında “yemek”, “bayram”, “çömlek”, “obezite”, “su”, “beslenme”, “ekmek” ve “meyve” yer almaktadır. Bu kavramlar, ders kitabının hem geleneksel kültürel öğeleri (örneğin bayram yemekleri, çömlekçilik gibi el sanatları) hem de güncel sağlık temalarını (örneğin obezite ve sağlıklı beslenme) bir arada sunduğunu

göstermektedir. Ayrıca “tatlı”, “kurabiye”, “şeker” ve “yağ” gibi kelimelerin öne çıkması, öğrencilerin gıda tüketim alışkanlıkları hakkında farkındalık kazanmalarını desteklemeye yönelik içeriklerin yer aldığını ortaya koymaktadır.

Şekil 2

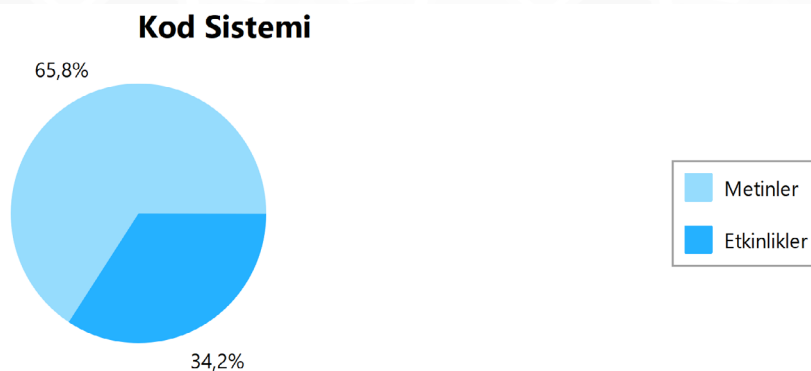
Gastronomi Temalarına Göre Kod Frekansları (MAXQDA Analizi)



Frekans grafiği belirli kavram, tema ya da kategorilerin bir veri setinde kaç kez geçtiğini sayısal olarak gösteren ve bu sıklıkları görsel biçimde sunan bir analiz aracıdır. Kodlama sonucunda elde edilen bulgulara göre en yüksek frekansla öne çıkan kategori “Yiyecekler” olmuştur (%58, 55 kodlama). Bu durum, ders kitaplarında gastronomiyle ilgili içeriklerin büyük ölçüde yiyecek odaklı olduğunu göstermektedir. İkinci sırada yer alan «Mutfak araç ve gereçleri» kategorisi (%20, 19 kodlama), öğrencilerin yemek hazırlama sürecine dair araç ve malzemeleri tanımasına yönelik içeriklerin de ders kitabında yer aldığını göstermektedir. “Sofra ve sunum” kategorisi ise %11’lik bir oranla üçüncü sırada yer almakta olup bu durum sunum biçimi ve sofradaki kültürel ritüellerin de ders kitaplarında yer bulduğunu göstermektedir. “İçecekler” kategorisinin %8 oranında temsil edilmesi, gastronomi temasının içecek boyutuna daha sınırlı yer verildiğini, buna karşın tamamen göz ardı edilmediğini ortaya koymaktadır.

Şekil 3

Gastronomik İçeriğin Metin ve Etkinliklere Dağılımı



Yüzdelik dağılıma göre ders kitaplarındaki gastronomik içeriklerin yaklaşık %66’sı metinler içerisinde yer almakta yalnızca %34’ü etkinliklerde kullanılmaktadır. Ancak etkinliklere yansıyan bu içerikler de uygulamaya dayalı ya da duyuşsal deneyime açık etkinlikler içermemektedir. Bu durum, gastronomi temalı unsurların öğrencilerin aktif katılımını destekleyecek şekilde yapılandırılmadığını ve öğrenmeyi zenginleştirecek çok duyuşlu yaklaşımların içeriklere yansıtılmadığını göstermektedir.

Metinlerde doğal olarak geçen gastronomiye dair bazı kelimeler üzerinde fazla durulmaması öğrencilerin duyuşlarından uzaklaşmayı beraberinde getirmektedir. Bu durum öğrenme açısından bir kayıp olarak nitelendirilebilir. Çocuklar tarafından bilinen ve sevilen bir animasyon olan “Rafadan Tayfa”nın ders kitaplarının içeriğinde yer alması oldukça olumludur (MEB, 2024a, s. 62). Ancak gastronomik bir ifade olan *rafadan* kelimesinin anlamına vurgu yapılmaması bir öğrenim kaybı olarak değerlendirilebilir. Rafadan kelimesiyle çağrışan yumurtanın diğer hâllerinin ders ortamına taşınması sınıfta ayrı bir heyecan getirecektir. Animasyona neden “Rafadan Tayfa” isminin verildiğine dair yapılacak bir beyin fırtınası içerikler karşısında daha aktif bir öğrenci profilinin oluşmasını sağlayacaktır. Bu çok beğenildiğini bildiğimiz animasyonun isminde gastronomik ifadenin kullanılmış olması gastronomi geniş imkânlarla sahip olduğunun ve bunun Türkçe derslerinde ihmal edilmemesi gerektiğinin bir göstergesidir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Karagöz ve Hacivat” metni, geleneksel Türk gölge oyunlarının kültürel ve eğitsel boyutlarını öğrencilere tanıtmayı amaçlamaktadır (MEB, 2024b, s. 26). Söz konusu metinde yer alan diyaloglarda *kahve* teması da işlenir, bu unsur oyunun geleneksel ve kültürel dokusuna katkı sunmaktadır. Ancak metinde geçen bu gastronomik unsur, metin sonrası etkinliklere yansıtılmamış; böylelikle söz konusu içerik, öğrencinin deneyimlemesine ve duyuşsal farkındalık geliştirmesine olanak tanıyacak şekilde yapılandırılmamıştır. Oysaki metinde geçen kahve teması üzerinden yapılacak sınıf içi uygulamalar, öğrencilerin hem geleneksel Türk kahvesi kültürünü tanımalarına hem de kültürel aidiyet duyuşlarını geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Bu tür uygulamalar sayesinde, UNESCO somut olmayan kültürel miras listesinde yer alan Türk kahvesi geleneği öğrenciler tarafından yalnızca bilgi düzeyinde değil, duyuşsal ve deneyimsel düzeyde de kavranabilecektir. Konuyla ilgili olarak birçok etkinlik yapılabilir ancak bunların hiçbirisi sınıfta yapıp kokusu yayılan bir kahve kadar etkili ve kalıcı olmayacaktır.

Türkçe ders kitabında yer alan “Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?” (MEB, 2024b, s. 128) başlıklı metin, gastronominin Türkçe dersi kazanımlarıyla ilişkilendirilmesi açısından en elverişli parçalardan biridir. Ancak mevcut etkinliklerin çoğunlukla bilgi düzeyinde kalması, metnin

pedagojik potansiyelinin tam anlamıyla kullanılmasını engellemektedir. Bu nedenle metin etrafında yapılandırılacak gastronomik etkinliklerin kazanımlara uygun şekilde yeniden tasarlanması hem öğrenme sürecini zenginleştirecek hem de öğrencilerin derse katılımını artıracaktır. Yazma becerileri kapsamında öğrencilere sağlıklı yemek tarifleri oluşturma görevi verilebilirken konuşma etkinliklerinde tarif anlatımı ve yemekler üzerine karşılaştırmalar yapılabilir. Dil bilgisi kazanımları ise yemek isimleri ve tarif diline özgü ifadeler üzerinden pekiştirilebilir. Ayrıca video içerikleri, yemek yapım süreçlerinin sınıfa taşınması ve sunumlarla desteklenen uygulamalı etkinlikler, öğrencilerin dersi daha aktif ve kalıcı biçimde deneyimlemelerine olanak tanıyacaktır. Aynı şekilde “Obezite” (MEB, 2024b, s. 140) isimli metinde sağlıksız beslenmenin bir sonucu olarak obezite konusu işlenir. Gastronomi ve özellikle yerel yiyeceklerin fastfood kültürüne alternatif olarak sunumu ve sevdirmesi bu noktada önemlidir. Etkinliklerin öğrenci, öğretmen ve aile tarafından uygulamaya yönelik olarak düzenlenmesi ders, bilgi ve değer kazanımlarını olumlu etkileyecektir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında gastronominin nadiren etkinliklere yansıdığı da görülür. Sofra adabı hakkında yapılması istenilen bir yazma çalışması yerinde bir etkinlik olarak karşımıza çıkar ((MEB, 2024b, s. 104). Millî Eğitim Bakanlığının 6,7 ve 8. sınıf seviyeleri için hazırladığı Türkçe ders kitaplarında gastronomiden etkinlik düzeyinde faydalandığı daha çok örnekle karşılaşmak mümkündür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Gastronomi, yalnızca yemekle sınırlı bir alan değil; kültürü, duyuları, dili ve düşünmeyi içinde barındıran çok katmanlı bir öğrenme sahasıdır. Bu bağlamda, ortaokul düzeyinde Türkçe derslerinde gastronomi temelli içeriklerin kullanımı, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra dil bilgisi kazanımlarını da daha etkili ve kalıcı biçimde edinmelerine katkı sağlar. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri; yemek tarifleri, mutfak hikâyeleri, yöresel lezzetler ve gastronomik deneyimler üzerinden yapılandırıldığında hem öğrencinin ilgisi artmakta hem de öğrenme süreci daha anlamlı hâle gelmektedir. Ayrıca dil bilgisi kazanımlarının özellikle fiil kipleri, zamanlar, sözcük türleri, sıfat-zarf yapıları ve kelime yapılarının (basit, türemiş, birleşik) gıda kültürü çerçevesinde öğretilmesi, dilin kuramsal boyutunun pratikle birleşmesini sağlamaktadır. Sonuç olarak gastronomi yalnızca dil öğretiminin destekleyici bir unsuru değil, aynı zamanda öğrencilerin düşünsel, kültürel ve dilsel gelişimini çok yönlü olarak besleyen özgün ve etkili bir öğrenme aracıdır.

Türkçe ders kitaplarına daha fazla gastronomik içerik eklenmeli; bu içerikler kültürel değerlerin aktarımını destekleyecek biçimde tasarlanmalıdır. Dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) gastronomi temelli etkinliklerle zenginleştirilmelidir. Görsel

materyaller, gastronomik içeriklerle desteklenerek öğrencilerin ilgisini çekecek biçimde kullanılmalıdır. Türkçe dersleri, sınıf ortamının dışına taşınmalı; öğrencilerin duyularını harekete geçiren etkinliklerle daha aktif ve uygulamalı hâle getirilmelidir. Gastronomik öğeler, millî kültür ile evrensel değerler arasında bağ kuracak biçimde yapılandırılmalıdır. Farklı öğrenme stillerine hitap eden gastronomi temelli uygulamalar geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Benzer A. ve Masun, A.F. (2024). Türkçe öğretiminde 2021-2023 yılları arasında yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalardaki eğilimler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(1), 1-24.
- Cankül, D., & Uslu, N. (2020). Nörogastronomi ve duyusal algılama. *Turizm ve İşletmecilik Dergisi / Journal of Tourism and Management*, 1(1), 64–74.
- Hall, K., Horgan, M., Ridgway, A., Murphy, R., Cunneen, M., & Cunningham, D. (2010). *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia experience*. Continuum International Publishing Group.
- Heimerl, F., Lohmann, S., Lange, S., & Ertl, T. (2014). Word cloud explorer: Text analytics based on word clouds. *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 1833–1842. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.231>
- Kardaş, M. N. ve Şahin, E. (2016). Mikro öğretim yönteminin öğrencilerin Türkçe konuşma beceri ve kaygılarına etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (30), 263-275.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *5. sınıf Türkçe ders kitabı (1. Kitap)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *5. sınıf Türkçe ders kitabı (2. Kitap)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Montessori, M. (2016). *Çocuğun keşfi* (Çev. H. Uluşahin, Ed.). Kaknüs Yayınları.
- Rinaldi, C., Dahlberg, G., & Moss, P. (2007). In dialogue with Carlina Rinaldi: A discussion between Carlina Rinaldi, Gunilla Dahlberg and Peter Moss. In C. Rinaldi (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (pp. 178–209). Routledge.
- Şahin, T. G. ve Özcan, M. (2023). Ortaokul Türkçe dersinde dinleme becerisi etkinliklerine ilişkin öğretmen bakış açıları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (36), 409-425.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Nobel Yayınları.

DİJİTAL DÖNÜŞÜM İLE MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞERLERİN GELECEĞE TAŞINMASI

Dr. Murat AĞBABA

Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğü

muratagbaba@gmail.com



Murat KARAKURT

Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğü

mukara04@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, dijital teknolojilerin millî kültür ve değerler eğitimi sürecinde nasıl etkin bir şekilde kullanılabileceğini araştıran bir eylem araştırmasıdır. Araştırma, Erzincan ilinde lise düzeyinde öğrenim gören 50 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın temel amacı, dijital araçların öğrencilerin millî kültür unsurlarını ve temel değerleri benimsemeleri üzerindeki etkisini değerlendirmek ve bu bağlamda dijital uygulamaların öğretim süreçlerine entegrasyonuna yönelik çıkarımlar sunmaktır. Araştırma kapsamında, dijital hikâye anlatımı, artırılmış gerçeklik, etkileşimli dijital içerikler ve oyun tabanlı öğrenme gibi çağdaş dijital öğrenme araçları kullanılmıştır. Bu araçlar, öğrencilerin tarihî olayları, kültürel miras unsurlarını ve toplumsal değerleri daha etkin, anlamlı ve kalıcı biçimde öğrenmelerini sağlamak amacıyla yapılandırılmıştır. Veri toplama sürecinde nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma deseninden yararlanılmıştır. Öğrencilerin millî kültür ve değerler konusundaki bilgi düzeyleri, tutumları ve derse yönelik katılım düzeylerini belirlemek amacıyla anket formları, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve sistematik gözlem teknikleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, dijital araçların özellikle öğrencilerin derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırmada, öğrenilen bilgilerin günlük yaşama transferini sağlamada ve kültürel farkındalık oluşturmada önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Ayrıca, dijital teknolojilerle zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının, öğrencilerin değerler karşısındaki refleksiyonlarını derinleştirdiği ve kültürel aidiyet duygularını güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, dijital araçların millî kültür ve değerler eğitiminde etkili bir eğitim aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: millî kültür, değerler eğitimi, dijital, kültürel miras

GİRİŞ

Günümüzde dijital teknolojilerin hızla gelişmesi, eğitimde yeni yaklaşımların benimsenmesini zorunlu kılmıştır. Millî kültür ve değerlerin genç nesillere aktarımında dijital araçların rolü giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Koç, 2022). Dijital hikâye anlatımı, artırılmış gerçeklik ve etkileşimli içerikler gibi yöntemlerin değerler eğitimindeki etkisi üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Alp & Levent, 2020; Gündüz & Yerli, 2022).

Örneğin, dijital öykü temelli materyallerin öğrencilerin değer kazanımlarına olumlu katkılar sunduğu belirlenmiştir (Benzer, 2017; Karaca, 2019). Örnek olay yönteminin ise öğrencilerin değerleri günlük yaşamlarında tanıyıp uygulamalarına yardımcı olduğu gösterilmiştir (Wang ve ark., 2019; Heidari ve ark., 2021). Ayrıca dijital öykü anlatımının iletişim, yaratıcılık ve araştırma becerilerine katkı sağladığı ve öğrenme sürecini desteklediği ifade edilmektedir (Virtanen ve Rasi, 2017; Gündüz ve Yerli, 2022).

Ancak, lise düzeyinde ve millî kültür bağlamında yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada dijital araçların lise öğrencilerinin millî kültür ve değerleri kazanmasına etkisi incelenecektir. 50 lise öğrencisi ile gerçekleştirilecek eylem araştırması kapsamında dijital teknolojilerin bu süreçteki rolü değerlendirilecektir.

Bu çalışmanın amacı, dijital teknolojilerin millî kültür ve değerler eğitimi sürecine nasıl entegre edilebileceğini araştırmak, bu entegrasyonun öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkisini değerlendirmek ve eğitimde dijital araçların kullanımına yönelik öneriler sunmaktır.

YÖNTEM

Bu araştırma, eylem araştırması deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma, 50 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir, veri toplama sürecinde nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır.

Araştırmada dijital hikâye anlatımı, artırılmış gerçeklik, etkileşimli içerikler ve oyun tabanlı öğrenme gibi dijital araçlar uygulanmış ve bu süreçte öğrencilerin tutumları, öğrenme düzeyleri ve katılım seviyeleri gözlemlenmiştir. Veri toplama araçları olarak yapılandırılmış görüşmeler, gözlem formları ve anketler kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel istatistikler kullanılarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya Alınan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Araştırmaya alınan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Alınan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Cinsiyet	f	%
Erkek	22	44
Kadın	28	56
Sınıf		
9. Sınıf	12	24
10. Sınıf	15	30
11. Sınıf	14	28
12. Sınıf	9	18

Araştırmaya alınan öğrencilerin 22’si (%44) erkek iken 28’i (%56) kadın öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 12’si (%24) 9. sınıf, 15’i (%30) 10. sınıf 14’ü (%28) 11. sınıf ve 9’u (%18) 12 sınıf öğrencisidir.

Ön Test-Son Test Anket Sonuçlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Ön test-son test sonrasında yapılan anketin soruları için elde edilen ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Ön Test-Son Test Sonrası Yapılan Anketin İstatistikleri

Soru	Ön-Test Ortalama	Son-Test Standart .Sapma	Son Test Ortalama	Son Test Standart Sapma
Millî kültür ve değerler hakkında bilgi sahibi olma	3,8	0,9	4,40	0,75
Geleneksel eğitim yöntemleri ile millî kültür öğrenme etkisi	3,7	1,00	4,20	0,80
Dijital eğitim araçları ile millî kültür ve değerler eğitimi	2,5	1,20	4,30	0,70
Kültürel mirasa ait eserleri tanıma seviyesi	3,8	0,85	4,10	0,90

Ön test-son test sonrası anket sonuçları karşılaştırıldığında dijital eğitim araçlarının öğrencilerin millî kültür ve değerler konusundaki bilgi düzeylerini ve farkındalıklarını artırdığı görülmüştür. Eğitim sonrası ortalama değerlerinin yükselmesi, dijital yöntemlerin etkili olduğunu gösterirken düşük standart sapma değerleri öğrencilerin benzer görüşlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle millî kültür bilgisi, kültürel miras farkındalığı ve dijital araçların millî kimlik üzerindeki etkisi gibi maddelerde belirgin artışlar gözlemlenmiştir. Öğrenciler, gelecekte de millî kültür eğitiminin dijital araçlarla desteklenmesi gerektiğini düşünmektedir.

Ön Test-Son Test Sonrası Paired T-Test Sonuçları

Ön test-son test sonrası elde edilen veriler arasındaki farkları analiz etmek için paired t-test kullanıldı.

Tablo 3'te elde edilen sonuçlar görülmektedir.

Tablo 3

Ön Test-Son Test Sonrası Elde Edilen Verilerin İstatistiksel Analizi

Soru	t	p
Millî kültür ve değerler hakkında bilgi sahibi olma	4,85	0,000
Geleneksel eğitim yöntemleri ile millî kültür öğrenme etkisi	3,94	0,002
Dijital eğitim araçları ile millî kültür ve değerler eğitimi	7,12	0,000
Kültürel mirasa ait eserleri tanıma seviyesi	3,68	0,005

T-testi sonuçları, ön test-son test sonrası yapılan değerlendirmelerde p değerinin 0,05'ten küçük olması anlamlı farklar olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Sınıf Seviyesine Göre Ön Test-Son Test Sonuçları

Farklı sınıflardaki öğrencilerin Ön test-son test sonrası algılarındaki farkları anlamak için ANOVA testi kullanıldı. Tablo 4'te elde edilen sonuçlar görülmektedir.

Tablo 4

Öğrencilerin Sınıf Seviyesine Göre Ön Test-Son Test ve Sonrası Algıları

Sınıf	Ön Test Ortalama	Son Test Ortalama	F	p
9	3,80	4,40	5,72	0,02
10	3,60	4,50	6,38	0,01
11	3,75	4,55	7,10	0,01
12	3,90	4,60	8,25	0,005

Elde edilen sonuçlarına göre sınıf seviyeleri arasında ön test-son test algılarında p değerinin 0,05'ten küçük olması nedeniyle anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Dijital Eğitim Araçlarının Etkisinin Millî Kültür ve Değer Algısındaki Değişimle İlişkisi

Ön test-son test sonrası dijital araçların etkisinin öğrencilerin kültürel değer algısındaki değişimle ilişkisi incelendi.

Tablo 5

Dijital Eğitim Araçlarının Etkisinin Millî Kültür ve Değer Algısındaki Değişimle İlişkisi

Değişken 1	Değişken 2	Korelasyon Katsayısı (r)	p
Dijital eğitim araçlarının etkisi	Millî kültür algısındaki değişim	0,79	0,001

Yapılan analiz sonucunda dijital eğitim araçlarının kullanımının, öğrencilerin millî kültür algısındaki değişimle güçlü bir ilişki gösterdiğini ortaya koymaktadır ($r = 0.79$, $p < 0.05$).

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ön test-son test sonrası yapılan karşılaştırmalar, dijital eğitim araçlarının öğrencilerin millî kültür ve değerler hakkındaki bilgi düzeylerini ve algılarını önemli ölçüde artırdığına işaret etmektedir. Öğrenciler, dijital araçları kullanarak kültürel değerlerin aktarımındaki etkisini daha yüksek bir seviyede değerlendirmiştir. Özellikle sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik gibi teknolojiler ve oyun tabanlı öğrenme yöntemleri, öğrencilerin millî kültür öğelerini öğrenme sürecine önemli katkılar sağlamıştır.

Eğitim süreci sonunda, öğrencilerin millî kültür ve değerler hakkında bilgi seviyelerinin belirgin bir şekilde arttığı gözlemlenmiştir. Dijital araçlar, öğrencilerin kültürel miras, gelenekler ve millî değerler hakkında daha fazla bilgi edinmelerini sağlamış ve geleneksel eğitim yöntemlerine kıyasla daha etkili olmuştur. Artırılmış gerçeklik ve dijital hikâye anlatımı gibi araçlar, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırarak daha etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunmuştur.

Dijital eğitim araçları, geleneksel yöntemlerle karşılaştırıldığında daha etkili bulunmuştur. Öğrenciler, dijital araçların öğrenme sürecini daha verimli hâle getirdiğini ve bilgiye erişimi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı ve öğrenme süreçlerini daha etkileşimli hâle getirdiği görülmüştür.

Sınıf düzeyine göre yapılan analizlerde, dijital eğitim araçlarının kültürel eğitimdeki etkisi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm sınıf seviyeleri, dijital araçların faydalarını benzer şekilde değerlendirmiştir. Bu bulgu, dijital araçların her yaş ve sınıf seviyesindeki öğrenci grupları için etkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak dijital eğitim araçlarının millî kültür ve değerler eğitimindeki olumlu etkileri açıkça ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, dijital araçların eğitim sistemine entegre edilmesi büyük önem taşımaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, dijital araçları eğitim sistemine dâhil ederek öğretmenlerin bu araçları etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli eğitimleri sunmalıdır. Ayrıca, dijital pedagojik yeterliliklerin artırılması amacıyla öğretmenlere yönelik eğitim programları düzenlenmeli ve dijital teknolojilerin eğitimde nasıl etkili kullanılacağına dair rehberlik sağlanmalıdır.

Öğrencilerin kültürel mirası ve değerleri öğrenirken daha fazla etkileşimde bulunmalarını sağlamak için dijital içeriklerin geliştirilmesi önerilmektedir. Etkileşimli araçlar, öğrencilerin hem eğlenerek hem de öğrenerek kültürel öğeleri içselleştirmelerine yardımcı olabilir. Eğitim materyalleri, geleneksel ders kitaplarının yanı sıra dijital ortamda da sunulmalı, görsel ve işitsel unsurlar içeren materyallerle öğrencilerin öğrenme deneyimleri zenginleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Alp, H., & Levent, M. (2020). Dijital hikâye anlatımının değerler eğitimindeki rolü. *Eğitim ve Teknoloji Dergisi*, 15(2), 45-60.
- Benzer, A. (2017). Dijital öykü tabanlı materyallerin öğrencilerin değer kazanımları üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 78-95.
- Gündüz, R., & Yerli, T. (2022). Millî kültür aktarımında dijital araçların kullanımı: Bir eğitim modeli önerisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları*, 10(3), 112-130.
- Heidari, E., Mohammadi, M., & Rahmani, A. (2021). The impact of digital storytelling on students' cultural identity and values education. *International Journal of Educational Technology*, 28(4), 55-72.
- Karaca, S. (2019). Örnek olay yönteminin değerler eğitimindeki etkinliği üzerine bir araştırma. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 8(2), 97-115.
- Koç, M. (2022). Dijital teknolojilerin eğitimde kullanımı ve kültürel değerlerin aktarımı: Teorik bir çerçeve. *Eğitim Teknolojileri ve Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 34-50.
- Virtanen, P., & Rasi, P. (2017). Digital storytelling as a tool for value education in schools: A systematic review. *Journal of Educational Media & Technology*, 12(3), 77-89.
- Wang, X., Chen, Y., & Liu, J. (2019). Exploring the role of interactive digital tools in teaching cultural values to high school students. *Journal of Digital Education*, 16(4), 102-120.

KÜLTÜREL KÖKLERDEN YENİLİKÇİ GELECEĞE BİR KÖPRÜ: ATASÖZLERİ

Musa AYTEKİN

Niğde/Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

musa.aytekin.51@gmail.com



ÖZET

Türk kültürünün tarihî dönemleri ile bugünü arasındaki bağı anlamlandırabilmek öncelikle farklı alfabelerle yazılmış metinlerin içeriğini anlayabilmekle mümkündür. Uygulama, temel olarak kültürel değerlerin aktarımında tarihî metinlerin bugün dahi değişmeyen içeriklerini vurgulamak için tasarlanmıştır. Uygulama sürecindeki etkinlikler ise sahip olunan değerlerin Türkçe tarihî metinlerdeki izleri çerçevesindedir. Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarında sıklıkla vurgulanan değerlerin dil eğitiminde kullanılan en yaygın aktarım aracı atasözleridir. Atasözlerinin bütün dillerde olduğu gibi Türkçede de köklü bir kültürün taşıyıcısı olduğu işlevinin kavranması, uygulamanın öncelikli hedefidir. Yaklaşık bin yıl öncesine tarihlenen Türkçenin ilk sözlüğü Dîvânu Lugâtî't-Türk (MS 1074) uygulamada kaynak eser olarak belirlenmiştir. Uygulamayla birlikte zihinlerde inşa edilmesi hedeflenen kültürel köprünün ilkaşması, birtakım dilsel değişikliklerle Dîvânu Lugâtî't-Türk'ten bugüne ulaşan atasözlerini tespit etmektir. Atasözlerinin belirlenmesinde öğretim programlarında yer alan değerleri içermesine öncelik verilmiştir. Uygulama aşamasında Eski Türkçe olarak yazılan ve satır altı Türkiye Türkçesi karşılıkları verilen atasözleri boş bir sayfa formatında her bir öğrenciye dijital eğitim platformu Canva aracılığıyla iletilmiştir. Öğrencilerden seçilen atasözünü aile bireyleri ile paylaşarak birlikte yorumlamaları ve programda sunulan materyaller aracılığıyla bu süreçten anladıklarını somutlaştırmaları istenmiştir. Alınan geri bildirimlerde öğrencilerin atasözlerinde kastedilen soyut anlamı daha kısa sürede kavradıkları görülmüştür. Bin yıl öncesinde kullanılan atasözlerinin birçoğunun bugün de içerik açısından aynıyla kullanıldığı öğretmen, öğrenci ve aile döngüsüyle etkili bir şekilde tespit edilmiştir. Elde edilen öğrenme çıktıları ile değerler eğitiminde sunuş yöntemi öğretim stratejisine kıyasla kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği görülmüştür. Bu çalışma, dil eğitiminde uygulanan etkinlikleri ve elde edilen sonuçların değerler aktarımındaki rolü üzerine yürütülen süreci ele almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dîvânu Lugâtî't-Türk, atasözleri, millî değerler

GİRİŞ

Değerler, bireylerin bir arada ve uyum içinde yaşayabilmelerini sağlayan ahlak kurallarının tamamıdır. Sosyal yaşamı bütün alanlarıyla birbirine bağlayan organik bağlardır. Yazılı olmayan fakat toplumca hemfikir olunan bu ilkeler, toplumların geleceği hakkında belirleyici bir öneme sahiptir. Gazi Mustafa Kemal Atatürk “Hiçbir millet yoktur ki ahlak esasatına istinat etmeden tefeyyüz etsin.”¹ (Atatürk Araştırma Merkezi, 2006, s. 3) sözleriyle bu hususa dikkat çekmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarında sıkça vurgulanan değerler, eğitimin ana gayesini oluşturan bir perspektif olarak kabul edilmiştir. Değerler, Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) kökleri geçmişe, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek geleceğe uzanan *ağaç* metaforu ile ifade edilmiştir. Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi değerler “kök” ve aynı zamanda bireylerin eyleme geçmede ihtiyaç duyduğu gücün kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024) ile şekillenmekte olan yeni eğitim vizyonu ise köklerden geleceğe temasıyla erdem değer eylem çerçevesinde temellendirilmiştir. Önceki öğretim programlarına ek olarak üretken, estetik, sorgulayıcı düşünce yapısında hem erdemli hem de yetkin bir birey profili hedeflenmiştir.

Türk kültür ve medeniyetinin temelini oluşturan değerlere, ana dil eğitiminde de yer verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2019) uygulama sürecinde ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, yardımlaşma, vicdanlı olma gibi değerlerin altı çizilmiş ve bu değerler erdemler teması olarak belirlenmiştir. Toplumların tecrübesini içinde barındıran ana dili, değerlerin manevi bir miras olarak aktarılması için bir araçtır. Birçok dilde olduğu gibi Türkçede de bu aktarım atasözleriyle sağlanmaktadır. Aksoy’a (2022) göre “Atasözleri, geniş halk topluluklarının yüzyıllar boyunca geçirdikleri deneyimlerden ve bunlara dayanan düşüncelerden doğmuştur. Ulusun ortak düşünce, kanış ve tutumunu belirtir, yol gösterirler. Bir atasözüyle belgelendirilen tutumun doğruluğu herkesçe kabul edilir.” (s. 13).

Atasözleri eğitimin birçok alanında bazen amaç bazen de araç olarak başvurulmuş Türkçenin kuşaktan kuşağa aktarılagelmiş bir kültür ögesidir. Parlatır (2007) atasözlerini “Halkın değer yargılarını taşıyan kalıplaşmış özlü sözler.” (s. 2) olarak tanımlamıştır. Atasözlerinin dil eğitiminde ve aynı zamanda değerler aktarımındaki işlevinin kavranmasında öncelikle en eski tanıklara yani Eski Türkçe metinlere başvurmak gerekmektedir. Ancak uygulamanın

¹ Hiçbir millet yoktur ki ahlak esaslarına dayanmadan ilerlesin.

hedef kitlesi ve aynı zamanda çalışma grubu olan ortaöğretim öğrencileri için böylece detaylı bir çalışma hem hazır bulunuşluk düzeyi hem de uygulanabilirlik açısından mümkün gözükmemektedir. Uygulamanın temel amacı ise Eski Türkçe atasözlerinin içeriğini anlaşılır hâle getirerek öğrencilere ve eğitimin diğer paydaşlarına hedeflenen değerleri aktarmaktır. Bu bağlamda öğrenci velileri, akrabalar gibi tecrübe sahibi kaynak şahıslara ulaşmak uygulamada ilk aşamadır. Nitekim ortaöğretim öğrencileri yaygın olarak internet yoluyla eriştikleri bilgileri değerler aktarımında da kullanışlı, güvenilir ve birincil kaynak olarak görmektedir.

Kaynağı sorgulanmadan elde edilen bilgiler, Türk kültür ve medeniyeti hakkında kavram yanılgılarına sebep olmaktadır. Bu yanılgılar, atasözleri gibi üst düzey düşünme becerisi gerektiren konularda içeriği ifade etmede yaşanan zorlukları beraberinde getirmiştir. Tarihî Türkçe metinlerin içeriğini kavramada karşılaşılan zorluklar, Türkçe yazımında kullanılan alfabeler hakkında ön yargı içeren tutumlar (Tepeli ve Arıcı, 2012; Çalışkan, 2013; Yıldız ve Güler Güneş, 2023) alan yazınında karşılaşılan problem durumlarından bazılarıdır. Uygulamayla lise öğrencilerinin Eski Türkçe atasözleri ile günümüz değerleri arasında bağlantılar kurabilmesi ve böylece söz konusu problem durumlarının çözüme kavuşturulması amaçlanmıştır.

Uygulama kapsamındaki etkinliklerde, ortaöğretim düzeyinde Eski Türkçe ve aynı zamanda Türk kültür değerlerini daha anlaşılır hâle getirmek adına Kâşgarlı Mahmud'un yazdığı Türkçenin ilk sözlüğü *Dîvânu Lugâti't-Türk* (DLT) kullanılmıştır. DLT'de bulunan atasözlerinin sayısı 250'nin üzerindedir (Sakaoğlu, 1999). Şen (2019) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024) ile hedeflenen değerleri de büyük oranda içerisinde barındıran DLT'de 31 farklı değer hakkında 116 atasözü tespit etmiştir. Uygulama için kullanılacak atasözlerinin seçiminde Saim Sakaoğlu'nun sınıflandırmasından faydalanılmıştır. Sakaoğlu, DLT'de tespit edilen atasözlerini "Bugün de aynı şekilde kullanılanlar, kelime değişikliği ile kullanılanlar, günümüz atasözleri ile aynı fakat farklı kelimelerle kullanılanlar, yapı değişikliğine uğrayarak kullanılanlar." (Sakaoğlu, 1999, s. 40) şeklinde dört başlık altında toplamıştır. Etkinliklerde DLT'de olup bugün de aynen kullanılanlar ve özellikle kültürel değerleri vurgulayan Eski Türkçe atasözleri tercih edilmiştir.

Uygulamada genel olarak millî kültür ve değerleri içeren Eski Türkçe atasözlerinin geçmiş ile günümüzü birbirine bağlayan bir köprü niteliğinde olduğu vurgulanmıştır. Eski Türkçe atasözü anlamlandırma ve görselleştirme etkinliklerinin yer aldığı öğrenme sürecinde, uygulama Eski Türkçe ve Türk kültürüne yönelik tutumların değişmesinde etkili midir? Öğrenci-veli iş birliğiyle yapılan atasözleri anlamlandırma ve görselleştirme etkinlikleri

değerler eğitimi açısından hangi öğrenme fırsatları sunar? Türkçe ve dil eğitiminde kullanılan yapay zekâ destekli etkileşimli dijital materyaller, öğrencilerin alandaki yeterlilikleri hakkındaki düşüncelerini hangi oranda değiştirir? gibi araştırma sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Uygulama, Niğde Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Etkinlikler, 2024-2025 eğitim öğretim yılında dört hafta olarak planlanmıştır. Araştırma yöntemi olarak karma yöntem tercih edilmiştir. “Karma yöntemle araştırma yapmak çeşitli yöntemler kullanarak olayları bir çerçeve içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirmektir.” (Baki ve Gökçek, 2012, s. 2). Grupların uygulama öncesi ve sonrası benzerliklerini kıyaslamak için nicel, ön test-son test kontrol gruplu deneysel model tercih edilmiştir. Benzer hazır bulunuşluk seviyesinde iki farklı sınıf, biri deney (20 öğrenci), diğeri ise kontrol grubu (20 öğrenci) olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak *Likert Ölçeği* uygulanmıştır. Uygulama sürecini değerlendirmek için etkinliğe katılan öğrencilere tamamlanan her etkinliğin ardından açık uçlu sorulardan oluşan nitel, görüşme tekniği uygulanmıştır. Veri toplama araçları için araştırma öncesinde etik kurul onayı alınmıştır.

Uygulama sürecinde deney ve kontrol guruplarına ön test ve son test olarak *Eski Türkçe ve Türk Kültürüne Yönelik Tutum Ölçeği* uygulanmıştır. Likert tipinde hazırlanan ölçek “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Öncüller ise sırasıyla şu şekildedir:

- Eski Türkçeyi (Göktürk, Uygur ve Karahanlı Türkçesi) anlamakta zorlanırım.
- Eski Türk kültürü ile günümüz kültürel değerleri arasında büyük farklılıklar olduğunu düşünüyorum.
- Atasözleri ve buna benzer kalıplaşmış sözlerin içerdiği anlamı yalnızca konunun uzmanından (öğretmen, akademisyen vd.) veya internet aracılığıyla öğrenebilirim.
- Kültürel değerlerin aktarımında atasözleri belirleyici bir öneme sahiptir.
- Atasözlerinin içerdiği anlamı dijital araçlarla (Canva, yapay zekâ programları, grafikler vb.) ile somutlaştırabilirim.

Ölçeğin deney ve kontrol gruplarına uygulanmasının ardından kontrol grubunda yer alan öğrencilere atasözleri konusu dört haftalık süreçte haftada bir ders saati olacak şekilde geleneksel sunuş yöntemiyle anlatılmıştır. Ders sürecinde öğrenci ders kitapları, akıllı tahta uygulamaları ve Türkçe sözlük gibi materyaller kullanılmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilere ise çalışmanın temelini oluşturan etkinlikler uygulanmıştır. Etkinliklerin yönergesi DLT’den günümüze pek az değişerek ulaşan bir

atasözü ile başlamaktadır. Atasözlerinin seçiminde millî kültür ve değerleri içermesi belirleyici olmuştur. Etkinlikler için belirlenen Eski Türkçe atasözleri ve bugünkü karşılıkları aşağıdaki gibidir:

Sabır, azim, çalışkanlık, sorumluluk

- “Yazın katıglansa kışın sewnür.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2020, s. 413).
- “Yazın başı pişenin kışın aşı pişer.” (TDK, t.y.).
- Farklılıklara saygı
- “Beş ernek tüz ermes.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2020, s. 60).
- “Beş parmağın beşi bir olmaz.” (TDK, t.y.).
- Misafirperverlik
- “Üme kelse kut kelir.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2020, s. 44).
- “Misafir kısmeti ile gelir.” (TDK, t.y.).
- Tutumluluk
- “Yogurkanda artuk adak kösülse üşiyür.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2020, s. 272).
- “Ayağını yorganına göre uzat.” (TDK, t.y.).

Seçilen atasözleri, Eski Türkçe hâli ve Türkiye Türkçesi aktarımıyla boş bir Canva uygulama sayfasının en üst kısmına yazılmıştır. Örneğin “Üme kelse kut kelür atasözü misafir gelse uğur gelir.” şeklinde Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Öğrencilerin veli, büyükanne, büyükbaba, yakın akraba gibi paydaşlarla anlamı istişare etmeleri ve bugün kullanılan bir atasözü olan “Misafir kısmeti ile gelir.” sonucuna ulaşmaları amaçlanmıştır. Her bir katılımcıdan sayfada boş bir çerçeve ile bırakılan bölüme birlikte yorumladıkları atasözünün içeriğini somutlaştırmaları istenmiştir. Katılımcıların görsel öğeler, yapay zekâ, üç boyutlu şekiller gibi bileşenler kullanarak atasözlerini görselleştirmeleri ve uygulama yoluyla geri göndermeleri sağlanmıştır.

Dört haftalık sürede, her hafta seçilen bir atasözü ile tekrarlanan bu süreç, ders dışı öğrenme etkinliği şeklinde yürütülmüştür. Yapılan her etkinliğin sonunda katılımcı öğrencilerle “Bu süreçteki araştırmada sana yakın çevrende (aile, akraba vd.) bilgi ve tecrübelerini aktaran oldu mu? Bizlere bu süreç hakkında biraz bilgi verebilir misin?” şeklinde hazırlanmış görüşme soruları yöneltilmiştir. Uygulamanın tamamlanmasıyla başlangıçta uygulanan tutum ölçeği her iki gruba da son test olarak uygulanmış ve öğrencilerin tutumlarındaki değişim analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Uygulama ön ve son testlerinde öncüllere verilen cevapların yüzdelik oranları kullanılarak katılımcılarda görülen tutum değişiklikleri incelenmiştir. “Eski Türkçeyi (Göktürk, Uygur ve Karahanlı Türkçesi) anlamakta zorlanırım.” öncülüne deney grubunun %66,67’si katılmıştır. Son testte ise %80’i bu görüşe katılmadıklarını ifade etmiştir. Kontrol grubunun %41’i öncülü desteklemiş, %58’i ise kararsız olduğunu ifade etmiştir. Son testte kararsızların oranı %25’e düşmüş, ifadeyi destekleyenlerin oranı ise %53’e çıkmıştır. Eski Türkçe kelimelerin anlaşılabilirliğine karşı deney grubundaki öğrencilerin tutumlarının kontrol grubuna kıyasla olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiştir. Bu oranlar, uygulamaya katılan öğrencilerin etkinlik sonrasında Eski Türkçe ile Türkiye Türkçesi arasında daha anlamlı bağlar kurabildiklerini göstermiştir.

“Eski Türk kültürü ile günümüz kültürel değerleri arasında büyük farklılıklar olduğunu düşünüyorum.” ifadesini deney grubunun %94,45’i kontrol grubunun ise %75’i desteklemiştir. Uygulama sonunda deney grubu bu ifadeye %75 oranında katılmazken kontrol grubunun %56,25’i desteklemeye devam etmiştir. Deney grubu öğrenci tutumlarında görülen değişimde geçmiş ile bugünkü değerler arasında atasözleri aracılığıyla kurulan bağın etkisi gözlemlenmiştir.

“Atasözleri ve buna benzer kalıplaşmış sözlerin içerdiği anlamı yalnızca konunun uzmanından (öğretmen, akademisyen vd.) veya internet aracılığıyla öğrenebilirim.” ifadesini deney grubunun %50’si, kontrol grubunun ise %58,33’ü desteklemiştir. Uygulama sonrasında deney grubunun %70’i tam tersi bir tutum sergilerken kontrol grubunda bu ifadeyi doğru bulanların sayısı artarak oran %75’e ulaşmıştır. Deney grubu öğrencilerinde uygulama sonunda söz konusu alanlarda bilginin kaynağının değişebileceği farkındalığı oluşmuştur. Böylece aile, yakın akraba gibi eğitimde diğer paydaşların kültürel öğelerin aktarımında birer kaynak şahıs olabileceği yönünde tutum değişimi yaşanmıştır.

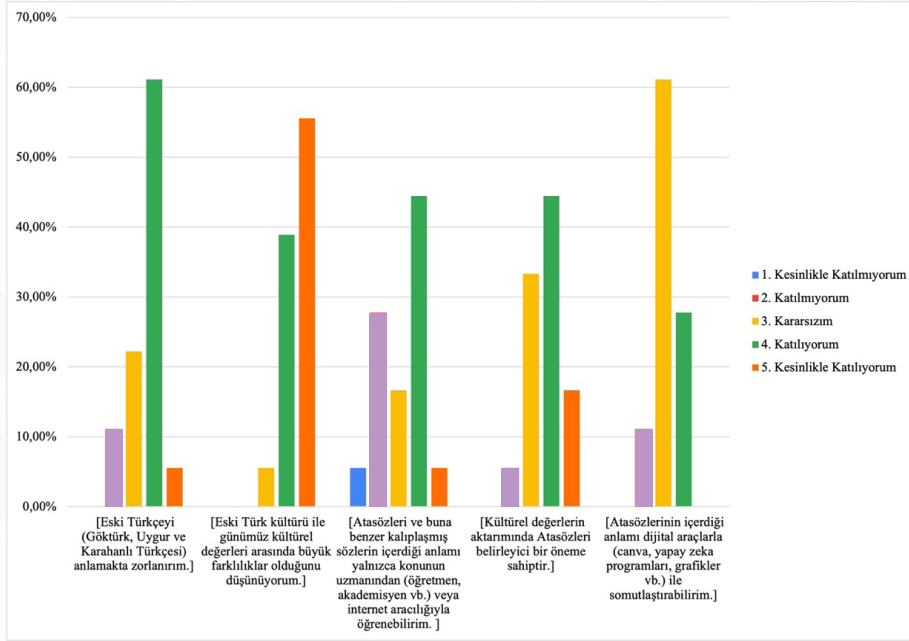
“Kültürel değerlerin aktarımında atasözleri belirleyici bir öneme sahiptir.” yargısını deney grubunun %61’i, kontrol grubunun ise %100’ü desteklemiştir. Son testte deney grubunda bu oran %95’e çıkarken kontrol grubunda aksi yönde bir değişim yaşanmamıştır. Deney grubundaki değişim, uygulanan atasözü anlamlandırma ve görselleştirme etkinliklerinin değerler aktarımına olan etkisini ifade etmektedir.

“Atasözlerinin içerdiği anlamı dijital araçlarla (Canva, yapay zekâ programları, grafikler vb.) ile somutlaştırabilirim.” görüşü karşısında deney grubunun %61’i kararsız kalmış, kontrol grubu ise %50 oranında bu düşüncüyü desteklemiştir. Uygulama sonrasında deney grubunda gerçekleştirilen deneyimlerle söz konusu ifade %100 oranında desteklenirken

kontrol grubunda çoğunluk %56 oranında kararsızlığını ifade etmiştir. Uygulamaya katılan öğrencilerde dil eğitiminde dijital araçları kullanabilme becerisi hakkındaki tutumların olumlu yönde ve yüksek oranda değiştiği tespit edilmiştir.

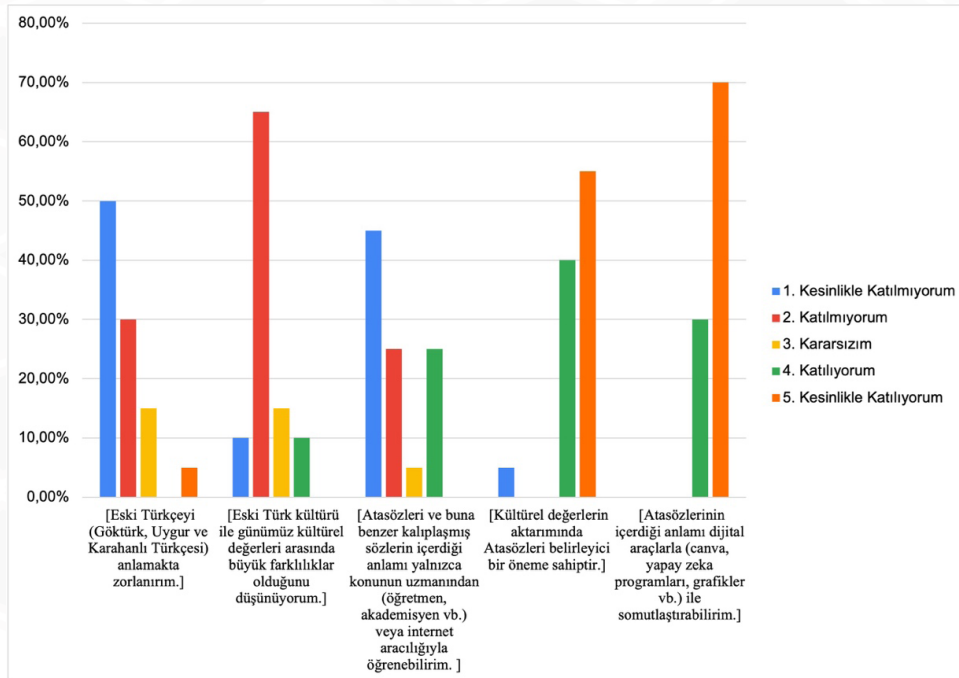
Grafik 1

Deney Grubu Ön Test Sonuçları



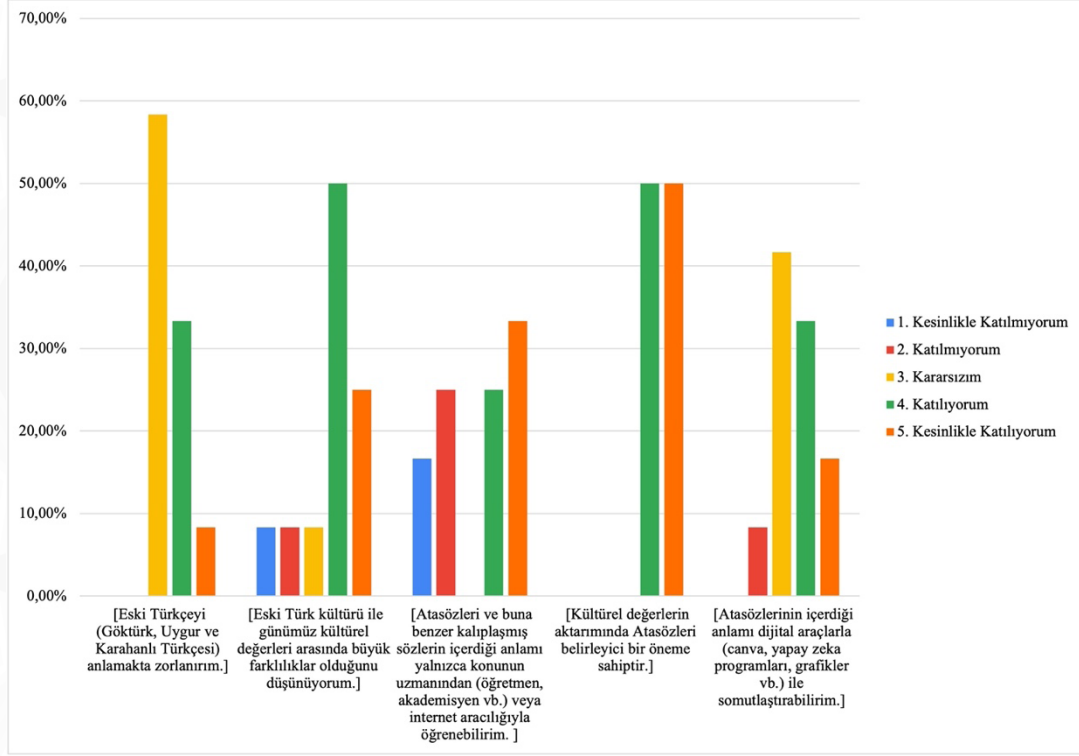
Grafik 2

Deney Grubu Son Test Sonuçları



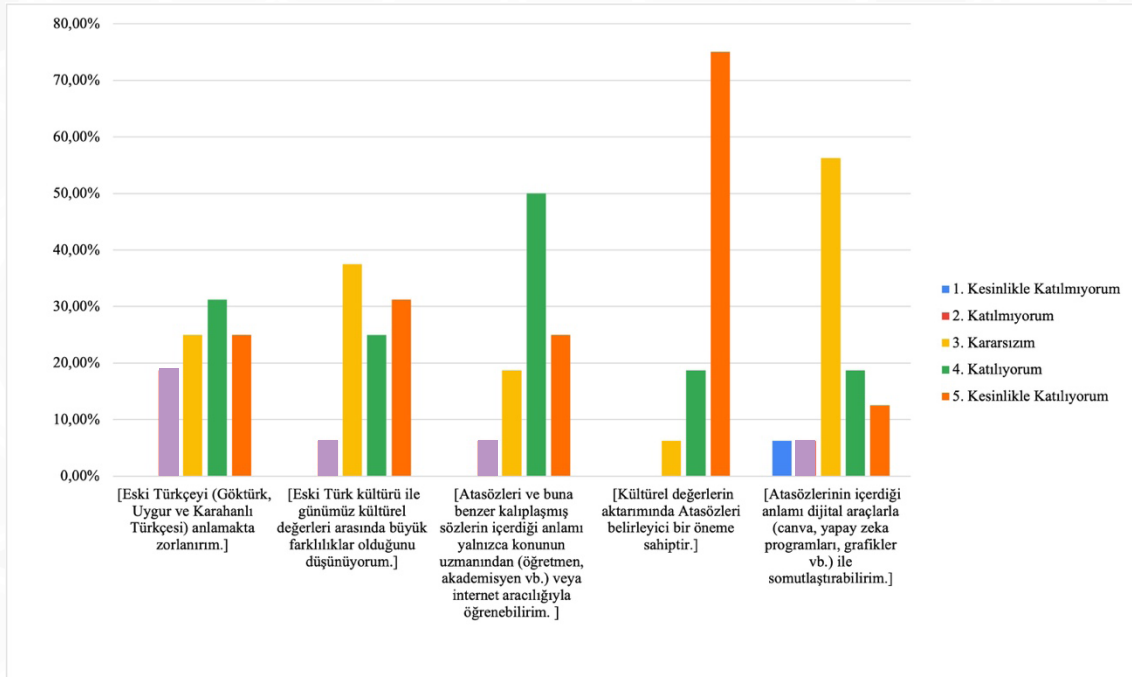
Grafik 3

Kontrol Grubu Ön Test Sonuçları



Grafik 4

Kontrol Grubu Son Test Sonuçları



SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde etkinliklerin, uygulamada hedeflenen olumlu tutum değişikliğinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Alfabeler farklı olsa da içerik güncellenerek aktarıldığında Eski Türk kültür ve medeniyetinin günümüz lise öğrencisi ve velileri için anlaşılabilir bir dönem olmadığı görülmüştür. Türk dili ve edebiyatı derslerinde uygulanan yenilikçi dijital öğrenme süreçlerinin öğrencilerin yapay zekâ ve benzeri materyal kullanımındaki özgüvenlerini artırdığı gözlemlenmiştir.

Uygulamada temel kaynak olarak belirlenen DLT, etkinliklerin birlikte yapıldığı aile üyelerinin çalışmaya etkin katılımında önemli bir bileşen olmuştur. Atasözleri için kaynak şahıs olarak adlandırabileceğimiz paydaşların etkinliklere katılımının geçmiş ile bugün arasında anlamsal bağ kurmadaki etkisi doğrulanmıştır. Katılımcıların “büyüklerimizden duyardık, kelimeler çok tanıdık geliyor, kelimeler şekil değiştirmiş, anlam aynı...” ifadeleri bu önemi vurgular niteliktedir.

Etkinlikte kullanılan kaynak eserlere *Kutadgu Bilig*, *Atebetü'l-Hakâyık* ve *Dîvân-ı Hikmet* gibi temel eserler eklenerek uygulama zenginleştirilebilir. Canva platformu kullanılarak yapılan ders dışı atasözü görselleştirme etkinlikleri “Dilimizin Zenginlikleri” projesi “Türkçede Atasözleri/Deyimler” konu başlığı kapsamına alınıp uygulanabilir. Uygulama sonrasında öne çıkan görseller sergilenebilir veya farklı bir gruba yapılan etkinliklerde atasözü oyun kartı olarak kullanılabilir. Çalışma temelinde seçilen değerlere ek olarak öğrenci-veli iş birliği ile yapılan etkinlikler, geniş bir gruba yayılarak belirlenen bir tema ile sınıf içi veya sınıflar arası etkileşimli olarak planlanıp yürütülebilir. Söz konusu önerilerin uygulaması yapılan atasözü anlamlandırma ve görselleştirme etkinliklerinin eğitim öğretime olan katkısını artıracakı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Ö. A. (2022). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü I* (7.Baskı). İnkılâp Kitabevi Yayınları.
- Atatürk Araştırma Merkezi. (2006). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri II* (5. Baskı). Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21.
- Çalışkan, N. (2013). Lise düzeyindeki Osmanlı Türkçesi dersi öğretim programının uygulanışına ilişkin öğrenci görüşlerine dayalı bir değerlendirme. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2 (2), 329-343.
- Ercilasun, A. B., ve Akkoyunlu, Z. (2020). *Kâşgarlı Mahmut dîvânı lugâti't-Türk giriş metin-çeviri-notlar-dizin*. TDK Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr/>.
- Parlatır, İ. (2007). *Atasözleri*. Yargı Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (1999, 7-8 Mayıs). *Dîvanü lûgati't-Türk'teki atasözlerinin anadolu'daki izleri* [Bildiri sunumu]. Dîvânü Lûgati't-Türk Bilgi Şöleni, Ankara.
- Şen, N. (2019). Dîvânü Lugâti't-Türk'te yer alan atasözlerindeki değerler. *Türk Kültürü* (1), 35- 56.
- Tepeli, Y. ve Arıcı, A. F. (2012). Lise öğrencilerinin atasözlerini kavrama düzeyleri üzerine nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 223-236.
- Türk Dil Kurumu (t.y.). *Güncel Türkçe sözlük içinde 2 Ocak 2025, tarihinde* <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Yıldız, M. ve Güler Güneş B. (2023). Lise öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi dersiyle ilgili görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (57), 253-285. <https://doi.org/10.21563/sutad.1285175>.

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER EDİNME SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Mustafa KAYA
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
m.kaya@yyu.edu.tr



ÖZET

Yaşanılan yüzyılda her ne kadar teknolojik gelişmelere paralel olarak iletişim araçlarının çeşitliliğinden ötürü insan yaşamında önemli ölçüde bir değişim ve dönüşüm meydana gelmesinin yanı sıra toplumların dinamik yapısından dolayı da çeşitli değişim ve dönüşümler yaşanır. Ancak toplumların meydana gelmesine ve onların var olmasına olanak sağlayan, o toplumun diline, ruhuna nüfuz etmiş, değişmeyen kimi davranışlar ve ölçütler vardır. Bunlar değer olarak adlandırılır. Bu çalışmanın temel amacı Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerine değer edindirilmesi hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan 10 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemine göre seçilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “yapılandırılmış görüş bildirim formu (YGBF)” kullanılmıştır. Bu çalışmada nitel veri çözümleme tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Katılımcıların görüşme neticesinde verdikleri cevaplar yorumlanıp aktarılmıştır. Görüşme formlarından yapılan doğrudan alıntıların sonuna parantez içinde katılımcının kodu verilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin cevapları “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde kodlanarak verilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenleri genel olarak ortaokul öğrencilerine sevgi, saygı, yardımseverlik, misafirperverlik, vatanseverlik, alçakgönüllülük, hoşgörü, dürüstlük, adalet, sorumluluk, temizlik değerlerinin kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Değer edindirme sürecinde ders kitaplarının yeterli olmadığı ve zenginleştirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmenleri değer edinim sürecinde ders kitaplarındaki metinlerin tek başına yeterli olmadığını, metinlerin ilgi çekici ve gerçek hayatla ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Değer edinimi konusunda Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi etkinlikler düzenlemeleri, iş birlikçi yaklaşımları benimsemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin değer edinimi konusunda ortaokul öğrencilerine rehberlik etmesi gerektiğini, yol gösterici bir tavır ortaya koymaları gerektiğini dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmenleri değer ediniminde istasyon

teknîği, küçük grup tartışması, örnek olay, drama tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Değer edinimiyle ilgili aylık değerler eğitimiyle ilgili çeşitli etkinlikler yapılabileceğini, müzeler gezdirilebileceğini, çeşitli aile içi etkinlikler yapılabileceğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmeni, ortaokul öğrencileri, değer edinme

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılda, teknolojik gelişmelere paralel olarak iletişim araçlarının çeşitliliği insan yaşamında önemli bir değişim ve dönüşüm meydana getirmiştir. Buna bağlı olarak toplumların dinamik yapısında çeşitli değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır. Ancak toplumların meydana gelmesini ve var olmasını sağlayan o toplumun diline ve ruhuna nüfuz etmiş değişmeyen bazı davranışlar ve ölçütler vardır. Bu davranış ve ölçütler değer olarak adlandırılabilir.

Znaniecki tarafından ilk defa sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı, Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Şen, 2008: 764). TDK Sözlüğünde (2010) ise “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddî ve manevî öğelerin bütünü” ve “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı bir nitelik” olarak tanımlanmaktadır.

Toplumdaki bireyleri kaynaştıran, toplumun varlığının devamını sağlayan maddi ve manevi öğelerin başında değerler gelir. Kırmızı’ya (2014) göre yasaların bile yeterli kalmadığı durumlarda toplumdaki düzeni sağlayan ve birliğin oluşmasına katkı sunan, oluşabilecek olumsuz durumların önüne geçen, huzuru ve güveni devamlı kılan en önemli öğelerden biri değerlerdir. Değerler, sahip olduğu önemden ötürü özellikle 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer almıştır. 2006 programında kişisel, sosyal ve evrensel değerlerden bahsedilmiş, hoşgörü ve saygı değerlerine değinilmiştir. Daha sonraki programlarda ise değerlerin önemine değinilmiş ve öğrencilere edindirilmesi gereken değerlere yer verilmiştir.

İlgili alan yazını incelendiğinde çeşitli yörelere ait masalların (Özer, 2019; Kardaş, 2020; Sarıkaya ve Aydeniz, 2021; Özdemir ve Ataş, 2021), çeşitli edebiyat eserlerinin (Senek, 2018; Alabay- Yolcu, 2019) çeşitli ulusların masallarının değer aktarımı açısından incelendiği (Yılmaz, 2019) çalışmalara rastlanmıştır. Ancak ortaokul öğrencilerine değer aktarımı konusunda Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvuran herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın, değer aktarımının istenen düzeyde gerçekleştirilmesi ve bu aktarımın eğitim sürecine verimli bir şekilde yansıtılabilmesi açısından önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerine değer edindirilmesi hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Türkçe dersinde değer edindirmek için hangi hususların göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymak amacıyla öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi önemlidir. “Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerine değer edindirme konusunda görüşleri nelerdir?” Problem cümlesine cevap olabilecek görüşleri ortaya koymak için Türkçe öğretmenlerine şu sorular yöneltilmiştir:

1. Sizce Türkçe dersi kapsamında kazandırılması gereken değerler nelerdir?
2. Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin değer edindirme sürecine katkısı nasıldır? Niçin?
3. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer kazandırma sürecinde yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
4. Türkçe derslerinde öğrencilere değerlerin kazandırılması konusunda öğretmenlerin rolü nedir?
5. Öğrencilerin değer edindirme sürecine aktif katılımlarını sağlamak için hangi stratejileri kullanıyorsunuz?
6. Türkçe dersinde etkili bir değer edinimi için neler yapılabilir? Açıklayınız.

YÖNTEM

Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerine değer kazandırmak için görüşlerini ortaya koymaya çalışan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılmıştır. Görüşme, araştırma kapsamındaki bireylerin bir konu veya durum hakkında duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmaktır (Karataş, 2017). Sevensan ve Çilingiroğlu’na (2007) göre görüşme kişilerin düşüncelerinin, tecrübelerinin ve tutumlarının anlaşılabilmesi için kullanılan bir tekniktir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan 10 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örneklemesine” göre seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre bu örneklem yöntemi araştırmaya hız ve kullanışlılık katar. Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma grubunun demografik özellikleri

Veri Toplama Araçları ve Süreci

	Kadın	Erkek	N
Türkçe Öğretmeni	6	4	10

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen “yapılandırılmış görüş bildirim formu (YGBF)” kullanılmıştır. YGBF, hazırlanırken çalışmanın amaçları doğrultusunda bir soru havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan soru havuzu; nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir öğretim üyesine, Türkçe öğretimi alanında uzman bir öğretim üyesine, Türkçe öğretmenliği alanında doktora yapmış bir Türkçe öğretmenine gönderilmiş olup onlardan gelen dönütler doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme sorularının yer aldığı form 10 Türkçe öğretmenine elden ulaştırılmış ve yine elden toplanmıştır. Türkçe öğretmenleri, kendilerine elden ulaştırılan görüşme formundaki soruları yazılı olarak cevaplamışlardır.

Verilerin Analizi

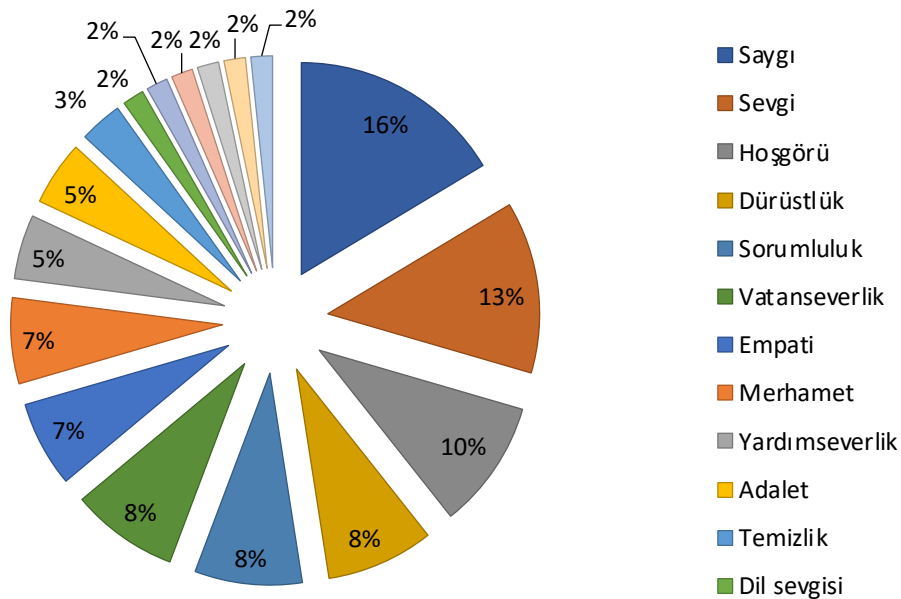
Bu araştırmada, nitel veri çözümleme tekniklerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, araştırmada elde edilen bulguları okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen cevaplar yorumlanıp aktarılmıştır. Görüşme formlarından yapılan doğrudan alıntı cümlelerinin sonuna, parantez içinde katılımcının kodu verilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin cevapları “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde kodlanarak verilmiştir.

BULGULAR

Türkçe dersi kapsamında ortaokul öğrencilerine kazandırılması gereken değerlerin neler olduğuna yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine Grafik 1’de yer verilmiştir.

Grafik 1

Türkçe Dersi Kapsamında Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler



Grafik 1 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerine edindirilmesini istediği değerlerin başında; saygı, sevgi, hoşgörü, dürüstlük, sorumluluk, vatanseverlik, empati ve merhamet değerlerinin geldiği görülmektedir. Bunun dışında; yardımseverlik, adalet, temizlik, dil sevgisi, kadirşinaslık, misafirperverlik, alçakgönüllülük, doğruluk ve çalışkanlık değerlerinin öğrencilere edindirilmesi gerektiğini de belirtmişlerdir.

Türkçe ders kitaplarının öğrencilere değer edindirme sürecine katkısıyla ilgili görüşlerine başvurulmuş öğretmenler Türkçe ders kitaplarının değer edindirme konusunda katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Ancak ders kitaplarında yer alan bazı metinlerin yetersiz ve istenilen düzeyde olmadığını dile getirmişlerdir. Bu kapsamda, Türkçe dersinde işlenecek metinlerin daha titiz, düzenli ve amaca hizmet edecek şekilde hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ders kitaplarının değer edinme sürecine katkısını artırmak amacıyla, metinlerin düşünme, analiz etme, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçler doğrultusunda işlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasının bu sürecin işleyişinde olumlu katkılar sağlayabileceğini dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

“Tabii ki katkısı vardır. Doğrudan olmasa da dolaylı yollardan ders kitaplarında yer alan metinlerle ve etkinliklerle bu değerler çocuklara kazandırılabilir (Ö1).”

“Hâlihazırda kullandığımız ders kitaplarında bazı metinler ve metin öncesi hazırlık soruları bunun için biçilmiş kaftan iken bazı metinler ise çok yetersiz. Bu konuda kararsızım (Ö3).”

“Türkçe ders kitaplarının öğrencilere değerler edindirme konusunda katkısı olduğunu düşünüyorum. Kullanılan metinler ve uygulanacak etkinlikler değerlerin benimsenmesinde ve gerçek hayata aktarılmasında oldukça etkili olabilir. Günümüzde ne yazık ki çocukların çoğu evde nadiren kitap okuyor. Bu sebeple ders kitaplarının değerler açısından zengin bir şekilde oluşturulması büyük önem taşımaktadır (Ö4).”

“Ders kitapları, içerdikleri metinlerle öğrencilere değerleri doğrudan veya dolaylı olarak aktarabilir. Anlatılan hikâyeler, kahramanların tutumları ve olay örgüsü, öğrencilerin belirli değerleri benimsemesine yardımcı olabilir. Ancak kitapların içeriği bu açıdan bilinçli olarak hazırlanmazsa katkıları sınırlı kalabilir (Ö8).”

“Ders kitaplarını yeterli ölçüde olduğuna inanmıyorum. Ders kitaplarındaki metinlerin amaca hizmet edecek şekilde özenle ve titizlikle seçilmesi gerekmektedir. Ayrıca metinleri titizlikle düşünme, sorgulama, analiz etme gibi bilişsel süreçlerden geçerek işlemek gerekir. (Ö10).”

Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin ortaokul öğrencilerine değer edindirme konusunda genel itibarıyla yeterli düzeyde olmadıklarını ifade etmişlerdir. Görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, metinlerin ilgi çekici ve öğrenci seviyesine uygun olması gerektiğini ayrıca bir metin türünün tüm öğrencilere uyarlanmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, ders kitabındaki metinlerde değerlerin öğretici bir tarzda verilmemesi gerektiğini metnin doğal akışı içerisinde verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir: "Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü kitaptaki metinler değerler aktarımı konusunda soyut kalıyor. Ortaokul öğrencileri özellikle (5. sınıf) gelişimsel açıdan henüz daha yeni somut dönemden soyut döneme geçtikleri için değerleri algılamakta zorlanıyorlar. Algılasalar bile beklenen istendik davranışları göstermiyorlar. Bu sebeple metinler daha ilgi çekici ve daha yakın çevrelerinde gördükleri, gerçek hayatta karşılaştıkları kişilerden seçilmeli (Ö1)."

"Maarif programına göre hazırlanmış yeni 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında 2019 programına göre hazırlanmış kitaplara göre daha fazla değer aktarımı yapılmıştır. Bu sebeple kitap içeriği olarak bakıldığında değer aktarımının yeterli olduğunu düşünüyorum. Ancak değer aktarımı süreci yalnızca ders kitabıyla sınırlı kalmamalıdır. Öğrencilerin bu değerleri içselleştirebilmesi için yalnızca ders kitabında değer aktarımı yapmak yeterli değildir ve de tek bir dersle, Türkçe dersi ile sınırlı kalmamalıdır (Ö3)."

"Tabii ki metinler tek başına yeterli değildir. Çocukların bu değerleri uygulamalı olarak da öğrenmesi gerekir. Okul içerisinde ve dışında da aile ile de iş birliği yapılarak çocuklarda bu değerlerin pekişmesini sağlayacak uygulamalar yapılmalıdır (Ö4)."

"Bazı metinler çok kaliteli iken bazıları her bakımdan olduğu gibi bu konuda da yetersiz kalıyor (Ö5)."

"Yeterli bulmuyorum. Değerlerin eğitiminden çok konular üzerinde durulmaktadır. Öğretmen olarak müfredatı yetiştirme telaşına düşmekteyim (Ö7)."

"Genel olarak Türkçe ders kitaplarındaki metinler değer kazandırma açısından temel bir katkı sağlasa da yeterli olmayabilir. Çünkü kitapların içeriği bazen yüzeysel kalabiliyor. Ayrıca her öğrenci farklı değerlere duyarlıdır ve tek tip metinlerle herkese ulaşmak zor olabilir (Ö9)."

"Asıl itibarıyla Türkçe eğitimi kapsamında bir yıl boyunca işlenen metinlerin sayı olarak bile yeterli olduğunu düşünmüyorum. Kimi metinlerde değerlerle ilgili sezdirme yönteminden ziyade doğrudan bilgi verilmeye çalışıyor. Önemli olan öğrencinin metinden hareketle çıkarımda bulunmasını daha doğru buluyorum (Ö10)."

Ortaokul öğrencilerine değer edindirme konusunda Türkçe öğretmenlerinin rolüne ilişkin görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, öykünme döneminde olan öğrencilerin öğretmenlerini rol model aldıklarını vurgulamış; bu nedenle metinleri işlemenin yanı sıra bu hususun da göz önünde bulundurulması gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Değerlerin istendik davranışlara dönüşebilmesi için öğretmenlerin sınıf içi etkinlikler düzenlemesini ve örtük öğrenmeleri göz önünde bulundurarak değerleri aktarmalarının gerekliliğini ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretmene büyük iş düşüyor çünkü kitaplar değer aktarımı konusunda soyut kalıyor. Öğretmen bu değerlerin istendik davranışlara dönüşmesi için mutlaka sınıf için etkinlikler düzenlemeli, öğrencilerin sınıf içi etkileşimini arttırarak iş birlikçi yaklaşımları benimsemeli ve grup çalışmalarıyla değerlere farkındalık yaratmalı (Ö2).”

“Öncelikle öğretmenler bu değerlerin kazandırılması için öğrencilere örnek olmalıdır. Söz ile söylenmesinden ziyade öğretmenlerin bu değerleri yapması, yaşatması öğrenciler için çok daha kalıcı bir öğrenme sağlayacaktır. Bunun dışında değerleri yalnızca kâğıt üzerinde bulmak ya da konuşmak değerlerin içselleştirilmesi için yetersizdir. Öğrencinin bu değerleri günlük hayatına aktarabilmesi gerekmektedir. Bunun için de uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Gerekirse okul kurulundaki tüm öğretmenler ve idareciler ile aileler bu konuda iş birliği yapıp öğrencilerin değerleri yaşantıya dökmesi, içselleştirmesi sağlanmalıdır (Ö3).”

“Öğretmenin rolü her ne kadar çok önemli olsa da kısıtlı ders saati zarfında, kalabalık sınıflarda müfredat ve LGS baskısı gibi çeşitli beklentiler nedeniyle tam olarak gereğinin yapılamadığını düşünüyorum. Değerler eğitiminin büyük kısmının ebeveynler farkında olmasalar da onların sorumluluğu olduğunu düşünüyorum (Ö5).”

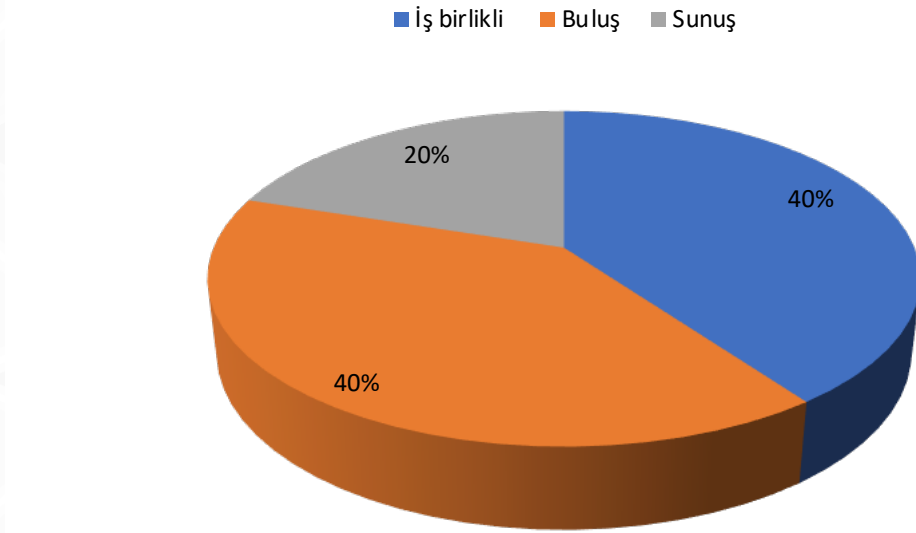
“Öğretmen, çocuğun fazlaca vakit geçirdiği ve rol model aldığı bir bireydir. Değerler eğitiminin kazandırılmasında da örtük öğrenmeler büyük bir rol oynar. Bu süreçte öğretmen doğrudan olmasa da dolaylı yollardan öğrencilere bu değerleri doğru bir şekilde aktarmalı ve onlara bu konuda rehber olmalı, örnek teşkil etmelidir (Ö6).”

“Öğretmenler, metinleri öğrencilerle tartışarak, örnek olaylar üzerinden analiz yaparak ve drama, yaratıcı yazma gibi etkinlikler kullanarak değerleri kazandırmada önemli bir rol oynar. Ayrıca kendi davranışlarıyla da öğrencilere model olurlar. Örneğin, empati üzerine bir metin okunduktan sonra öğretmenin sınıfta empatik davranışlar sergilemesi, öğrencilerde bu değerlerin daha kalıcı olmasını sağlar (Ö9).”

Ortaokul öğrencilerine değer edindirme sürecinde, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak amacıyla kullanılması gereken stratejilerin neler olduğuna ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine Grafik 2’de yer verilmiştir:

Grafik 2

Öğrencilere Değer Edindirme Sürecinde Kullanılması Gereken Stratejiler

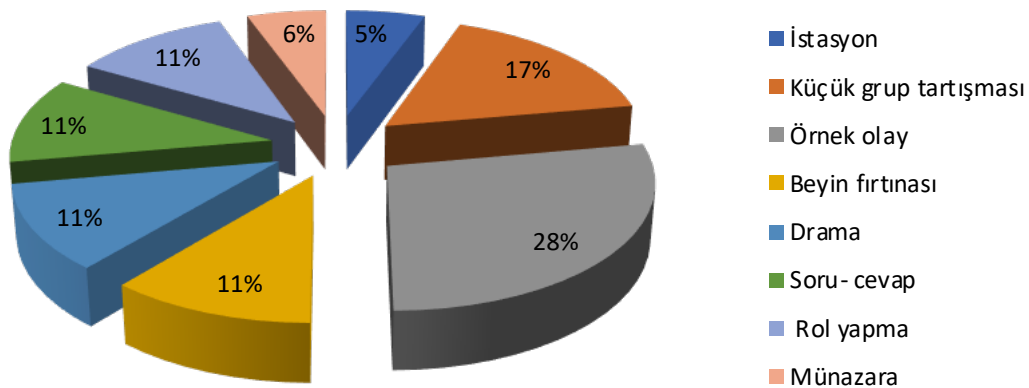


Grafik 2 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu (f=8) ortaokul öğrencilerine değer edindirme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımla da örtüşen iş birlikli ve buluş yoluyla öğrenme stratejilerinin kullanılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerine değer edindirme sürecinde, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için kullanılması gereken stratejilerin neler olduğuyla ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine Grafik 3’te yer verilmiştir:

Grafik 3

Öğrencilere Değer Edindirme Sürecinde Kullanılması Gereken Yöntemler



Grafik 3'te görüldüğü gibi Türkçe öğretmenleri, ortaokul öğrencilerine değer edindirme sürecinde kullanılması gereken en etkili yöntemlerin sırasıyla, örnek olay, küçük grup tartışması, drama, soru- cevap, beyin fırtınası, rol yapma, münazara ve istasyon teknikleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmenleri, ortaokul öğrencilerine yönelik etkili ve verimli bir değer edindirme sürecinde atılacak ilk adımın değerler eğitimi kapsamında aylık etkinlikler planlamak olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle yardımseverlik değerine yönelik aile içi etkinliklere yer verilebileceğini, sınıfça yardım kampanyalarının düzenlenebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilere yönelik grup çalışmaları yaptırarak grup içerisinde sevgi, saygı gibi değerlerin kazandırılabilirliğini belirtmişlerdir. Değerlere yönelik yaratıcı yazma tekniklerinden de istifade edilebileceğini belirtmektedirler. Ayrıca öğrenciyi merkeze alan ders işleme yöntem ve teknikleriyle ders işlenerek öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanabileceğini belirten öğretmenler, metinler aracılığıyla verilmek istenen değerlerin üzerinde durulabileceğini de ifade ettiler. Öğrencilerin merak duygusu uyandırılıp değerleri keşfetmesine yardımcı olunabileceğini, ailelerle birlikte çeşitli projeler yapılabilirliğini de dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Metinler, öğrencilerin yaşına ve ilgi alanlarına uygun seçilmeli ve tartışmaya açık konular içermelidir. Ayrıca, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırarak onların değerleri sorgulaması ve içselleştirmesi sağlanmalıdır. Öğretmenler, dersleri daha etkileşimli ve öğrenci merkezli hâle getirerek öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmelidir (Ö2).”

“Aylık değerler eğitimi konusunda etkinlikler oluşturup bunun takibini sağlamalıdır. Özellikle yardımseverlik konusunda aile içi etkinliklere yer verip bunun takibini sağlayabilir. Sınıfça yardıma muhtaç kimselere yardım kampanyası başlatması sağlanabilir. İş birlikçi öğrenme yaklaşımları kullanılabilir. Özellikle çocukların toplumsal değerleri kazanabilmeleri için grup çalışmaları yapılabilir ve grup içerisinde doğal bir şekilde birbirlerine sevgi, saygı değerlerini kazanmalarını sağlayabiliriz. Değerlerle ilgili yaratıcı yazma teknikleri kullanılabilir ve bu yaratıcı yazma teknikleri istasyon tekniği ile birleştirilip öğrencilerin aynı zamanda aidiyet duygularının gelişmesine de yardımcı olabilir. Örnek olay tekniği ile bir değere gönderme yapılıp bu örnek olayın sınıfta drama tekniği ile canlandırması yapılabilir (Ö4).”

“Yukarıda da bahsettiğim üzere öğrencilerin bu değerleri içselleştirmesi gereklidir. Yalnızca ders kitabı üzerinde çalışma yapmak ya da konuşmak değer edinimi için yeterli değildir. Her bir değere uygun farklı yollar izlenebilir. Ancak temelde öğrencilerin bu değerler için bir yaşantı geçirmesi ve yaşayarak öğrenmesi gereklidir. Örneğin vatanseverlik değeri edinimi

için öğrencilere bir müze gezisi yapılabilir. Bu sayede öğrenciler okul ortamı dışına çıkıldığı için eğlenerek tarih hakkında bilgilenebilir. Her bir değer için bu kadar uğraşma imkânı yok ise o zaman değerlerin hissettirileceği çeşitli proje görevleri verilerek ailelerin denetimiyle bu değerlerin hissettirilmesi sağlanabilir (Ö5).”

“Kesinlikle bu süreçte öğrencinin aktif katılımı çok önemlidir, Değerleri öğrenciye aktarmanın en önemli yolu yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamaktır. Sadece metinler aracılığıyla düz okumalar gerçekleştirmek yerine öğrencide merak uyandırıp bu değerleri kendisinin de keşfetmesine olanak tanınmalı (Ö7).”

“Bu konunun öğretmenin inisiyatifine bırakılmadan –çünkü bazı öğretmenlerin bu konuda yetersiz olduğunu düşünüyorum- bilirkişiler ve alanın uzmanları tarafından ders kitaplarındaki metin öncesi hazırlık sorularının, metinlerin ve sonrasındaki etkinliklerin bu eğitime güdümlü şekilde hazırlanması bütünsel faydayı ve etkiyi artıracaktır (Ö10).”

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe öğretmenleri, ortaokul öğrencilerine kazandırılması öncelikli olan değerlerin; saygı, sevgi, hoşgörü, dürüstlük, yardımseverlik, misafirperverlik, vatanseverlik, alçakgönüllülük, adalet, sorumluluk, temizlik olduğunu belirtmişlerdir. Değer edindirme sürecinde ders kitaplarının yeterli olmadığını ve ders kitaplarının zenginleştirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmenleri, değer edinim sürecinde ders kitaplarındaki mevcut metinlerin tek başına yeterli olmadığını; bu nedenle metinlerin ilgi çekici ve gerçek hayatla ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenleri, ortaokul öğrencilerine değer edindirme sürecinde ders öğretmenlerinin genellikle iş birliğine dayalı ve buluş yoluyla öğrenme stratejilerini kullanmaları gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca bu süreçte örnek olay, küçük grup tartışması, drama, soru-cevap, beyin fırtınası, rol yapma, münazara ve istasyon tekniklerinin de kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Görüşüne başvuru alan öğretmenler, değer edinimi konusunda Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerine rehberlik etmeleri ve yol gösterici bir tutum sergilemeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmenleri, etkili ve verimli bir değer edinimi süreci için yapılacaklar arasında; değerler eğitimiye yönelik aylık planlamalar çerçevesinde çeşitli etkinliklerin yapılabileceğini, müzelerin gezdirilebileceğini, aile içi çeşitli etkinliklere yer verilebileceğini dile getirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Türkçe dersi için hazırlanmış ders kitapları ve ders kitaplarında yer alan metinler, değerler edinimi açısından zenginleştirilmelidir.

Ortaokul öğrencilerine yönelik değer edinimi sürecinde çeşitli ve farklı etkinliklere yer verilebilir.

Öğrencilere değer edinimi sürecinde tekdüze yöntemler kullanılmamalı; farklı yöntem ve tekniklere de başvurulabilmelidir.

Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin değer edinimine etkisine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

Öğrencinin değer edinimi sürecindeki sorumluluğu sadece okula ve öğretmenlere yüklememelidir. Toplumu oluşturan tüm kesimlerin iş birliğiyle çeşitli etkinlikler düzenlenmeli ve farklı faaliyetlere yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Alabay-Yolcu, T. (2019). *Hasan Latif Sarıyüce'nin Anadolu masallarının eğitsel değerler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kardaş, S. (2020). *Bitlis halk masallarının çocuğa uygunluğu ve değerler eğitime katkısı üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Kaya, M. ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9 (1), 108-146. doi: 10.22596/hej.1482003.
- Kırmızı, F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (27), 217-259.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma*. (Çev. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar). MEB Yayınları.
- Özdemir, H. & Ataş, M.S. (2021). Van masallarının değer eğitimi ve dil unsurları açısından incelenmesi [Özel sayı] *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 481-502
- Özer, D. (2019). *Keloğlan masallarının değer aktarımı açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
- Sarıkaya, B. & Aydeniz, S. (2021). *Van yöresine ait halk masallarının değer aktarımı açısından incelenmesi* [Özel sayı]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 451-480.
- Senek, S. (2018). *Aytül Akal'ın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Sevencan, F. ve Çilingiroğlu, N. (2007). Sağlık alanındaki araştırmalarda kullanılan niteliksel veri toplama yöntemleri. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(1), 1-6.

Şen, Ü. (2008). *Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-780.

TDK (2010). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

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

Yılmaz, M. (2019). Türk, Alman, Balkan ve Rus masallarının değerler eğitimi açısından mukayesesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.

DUVARSIZ SINIFLAR PROJESİNİN SÖZEL DİL GELİŞİMİNE KATKISI

Nail DAYANÇ

Osmaniye İl Millî Eğitim Müdürlüğü

naildayanc@gmail.com



Mehmet KARİP

Osmaniye İl Millî Eğitim Müdürlüğü

mehmetkarip890@gmail.com

ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi ve ilkokul düzeyinde uygulanan “Duvarsız Sınıflar Eğitim Modeli”nin öğrencilerin sözel dil gelişimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Geleneksel sınıf ortamlarının ötesine geçerek doğayla iç içe yapılandırılan bu model, öğrencilerin dilsel becerilerini, sosyal etkileşimlerini ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını geliştirmeyi hedeflemektedir. Araştırma, zayıf deneysel desenlerden biri olan tek gruplu ön test-son test modeliyle yürütülmüştür. Uygulama öncesinde ve sonrasında Akademik Katılım Ölçeği, Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ile Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Bulgular, “Duvarsız Sınıflar Eğitim Modeli” uygulamasının öğrencilerin akademik katılım, sözel dil gelişimi ve psikolojik iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir artış sağladığını göstermiştir. Elde edilen sonuçlar, açık hava temelli öğrenme ortamlarının erken yaş grubundaki öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda modelin yaygınlaştırılması ve eğitim politikalarına entegre edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: duvarsız sınıflar, açık hava eğitimi, doğal öğrenme ortamı, sözel dil gelişimi, kültürel eğitim

GİRİŞ

Geleneksel sınıf ortamlarında sürdürülen eğitim öğretim faaliyetleri, özellikle okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki öğrenciler açısından çeşitli sınırlılıklar barındırmaktadır. Bu yaş grubundaki öğrenciler, gelişimsel olarak hareketli, keşfetmeye açık ve çok duyulu öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Ancak uzun süreli masa başı etkinlikler, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını azaltmakta, sözel dil gelişimlerini sınırlamakta ve akademik başarılarında düşüşe yol açabilmektedir (Waite, 2011; Maynard & Waters, 2007).

Bu bağlamda, eğitim ortamlarının doğayla bütünleşik, açık hava temelli ve çoklu duyusal öğrenmeyi destekleyen biçimde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. “Duvarsız Sınıflar Eğitim Modeli”, öğrencilerin fiziksel çevreyle etkileşim kurarak öğrenmelerine olanak

tanıyan, geleneksel sınıf sınırlarını ortadan kaldıran alternatif bir yaklaşımdır. Model, öğrencilerin yalnızca akademik becerilerini değil; aynı zamanda dil, sosyal etkileşim ve psikolojik sağlamlık gibi çok boyutlu gelişim alanlarını da desteklemeyi hedeflemektedir (Louv, 2005; Rickinson et al., 2004).

Bu çalışmada, “Duvarsız Sınıflar Eğitim Modeli”nin uygulandığı deney gruplarında öğrencilerin sözel dil gelişimleri, akademik katılım düzeyleri ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkiler analiz edilmiştir. Doğal öğrenme ortamlarının, çocukların ifade becerileri ve kelime dağarcıklarının gelişimine katkı sağladığı; ritmik yapıli geleneksel oyunlar, yaratıcı drama ve grup etkinliklerinin bu süreci desteklediğı varsayılmaktadır.

Araştırmanın temel amacı, sınıf dışı öğrenme ortamlarının erken yaş gruplarındaki öğrencilerin çok boyutlu gelişimine etkisini ortaya koymak ve eğitim ortamlarının yeniden tasarlanmasına yönelik bilimsel temelli öneriler sunmaktır.

Araştırmanın Amacı ve Problemi

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, “Duvarsız Sınıflar Eğitim Modeli”nin öğrencilerin sözel dil gelişimi, akademik katılımı ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında, sınıf dışı alternatif öğrenme ortamlarının öğrencilerin gelişim alanları üzerindeki katkıları deneysel verilerle değerlendirilmektedir.

Araştırma problemi

Gelişimsel açıdan değerlendirildiğinde, erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal ve dilsel becerilerini çok yönlü şekilde destekleyecek eğitim ortamlarına ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Ancak günümüzde okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki öğrenciler için eğitim, büyük oranda sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmaktadır. Bu durum, öğrencilerin özellikle sözel dil gelişimi ve akademik katılım düzeyleri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Whitebread et al., 2011).

“Duvarsız Sınıflar Eğitim Modeli”, bu sınırlılıkları aşmak ve çocuklara daha zengin bir öğrenme deneyimi sunmak amacıyla geliştirilmiştir. Model, geleneksel sınıf yapısının dışına çıkarak öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonlarını ve psikolojik iyi oluş düzeylerini de olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Alt problemler

Bu araştırma şu temel sorulara yanıt aramaktadır:

“Duvarsız Sınıflar Eğitim Modeli” öğrencilerin sözel dil gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır? Modelin öğrencilerin akademik katılım düzeyleri üzerindeki etkisi anlamlı mıdır?

Doğal öğrenme ortamları, öğrencilerin duygusal ve psikolojik iyi oluşlarını geliştirmekte midir?

Açık hava etkinlikleri; öğrencilerin iletişim kurma, öz denetim ve sosyal performans gibi alt becerilerini desteklemekte midir?

Bu modelin eğitim politikaları ve müfredat tasarımı açısından sürdürülebilirliği var mıdır?

Kuramsal Çerçeve ve Kavramsal Arka Plan

1. Duvarsız sınıflar eğitim modelinin temelleri

Duvarsız sınıflar yaklaşımı, öğrencilerin doğayla bütünleşik ortamlarda öğrenmelerini hedefleyen alternatif bir öğretim modelidir. Bu model, yalnızca fiziksel ortamın değişmesiyle kalmayıp pedagojik yaklaşımı da dönüştürerek öğrenmeyi daha etkileşimli, deneyimsel ve çok duyulu hâle getirmektedir. Öğrenciler yapılandırılmış olmayan çevrelerde aktif katılımı öğrenirken zihinsel ve duygusal gelişimleri de desteklenmektedir.

2. Kavramın tarihçesi

Açık hava sınıfı kavramı ilk olarak 20. yüzyıl başlarında Avrupa’da, özellikle Almanya ve İngiltere’de, tüberküloz gibi bulaşıcı hastalıklarla mücadele amacıyla ortaya çıkmıştır (Mannion et al., 2013). Zamanla bu yaklaşım, doğa temelli eğitim modellerine evrilmiş; öğrencilerin açık hava ortamlarında daha yaratıcı, motive ve iş birliğine dayalı şekilde öğrenebildikleri anlaşılmıştır.

3. Öğrenmeye etkileri

Duvarsız sınıf uygulamaları, öğrencilerin dikkat, odaklanma ve bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Kaplan ve Kaplan (1989) tarafından geliştirilen “Dikkat Toparlanma Kuramı (Attention Restoration Theory)”, doğal çevrelerin zihinsel yorgunluğu azaltarak dikkatin yenilenmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Açık hava etkinlikleri aynı zamanda öğrencilerin kelime dağarcığını artırmakta, anlatım becerilerini güçlendirmekte ve sözel iletişimde kendilerini daha rahat ifade etmelerine olanak tanımaktadır (Louv, 2005).

4. Sosyal ve duygusal kazanımlar

Doğa temelli öğrenme ortamları çocukların öz güven geliştirmelerini, grup içinde iş birliği yapmalarını ve sosyal etkileşim becerilerini güçlendirmelerini teşvik eder. Açık hava etkinliklerinin okul öncesi ve ilkökul düzeyinde çocukların kaygı düzeylerini azalttığı ve psikolojik iyi oluşlarını artırdığı gözlemlenmiştir (Rickinson et al., 2004; Waite, 2011).

5. Müfredatla uyum ve öğretmen rolü

Duvarsız sınıf uygulamalarının kalıcı öğrenmeler sağlaması, bu uygulamaların eğitim müfredatına nasıl entegre edildiği ile doğrudan ilişkilidir. Açık hava öğrenme deneyimleri,

yalnızca bir etkinlik olarak değil, ders planlarının doğal bir parçası olarak kurgulandığında etkili olmaktadır (Beames et al., 2012). Bu süreçte öğretmenlerin rehber, kolaylaştırıcı ve gözlemci rolleri öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin bu modeli etkili biçimde uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri gerekmektedir (Dymont & Reid, 2005).

6. Fiziksel yapı ve mekânsal tasarım

Duvarsız sınıf ortamları; banklar, doğal oturma alanları, gölgelikler ve açık hava etkinlik alanları gibi unsurlarla zenginleştirilmiştir. Bu mekânlar öğrencilerin hareket etmelerini teşvik ederek hem fiziksel gelişimi hem de hareket temelli öğrenmeyi desteklemektedir (Malone, 2008).

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, tek gruplu ön test–son test desenine sahip zayıf deneysel bir model olarak tasarlanmıştır. Bu desende, aynı katılımcılar üzerinde uygulama öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılarak müdahalenin etkisi değerlendirilmiştir. Kontrol grubu bulunmaması nedeniyle bu desen, deneysel kontrolün sınırlı olduğu durumlarda tercih edilen zayıf deneysel desenler arasında yer almaktadır. Bu yöntem, özellikle eğitim ortamlarında uygulanan program ya da müdahale çalışmalarında etkililiği ölçmek amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Creswell, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmının çalışma grubunu, rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen iki farklı düzeydeki öğrenciler oluşturmaktadır. İlkokul düzeyinde, 64’ü kız ve 57’si erkek olmak üzere toplam 121 öğrenci; okul öncesi düzeyinde ise 36’sı kız ve 27’si erkek olmak üzere toplam 63 öğrenci yer almaktadır. Katılımcılar farklı sınıf düzeylerinden seçilmiş olup araştırma süreci boyunca “Duvarsız Sınıflar Eğitim Modeli” kapsamında yürütülen etkinliklere dâhil edilmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

1. Akademik katılım ölçeği (AKO): Öğrencilerin ders süreçlerine ne ölçüde aktif olarak katıldıklarını belirlemek amacıyla Gözağaç (2018) tarafından geliştirilen Akademik Katılım Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek; öğrencilerin dikkatini sürdürme, derse gönüllü katılma, öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşime girme gibi akademik davranışlarını değerlendirmektedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, ilkökul öğrencileri için uygulanabilirliği onaylanmıştır.

2. Duygusal ve psikolojik iyi oluş ölçeği (DPI): Bu ölçek, çocukların duygusal durumları ve psikolojik iyilik hâllerini çok boyutlu olarak değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Akın, Yılmaz, Özen, Raba ve Özhan (2016) tarafından geliştirilen ölçek; öz farkındalık, olumlu duygular, stres düzeyi ve genel psikolojik denge gibi alanlara odaklanmaktadır. Ölçek, okul öncesi ve ilkokul düzeyinde kullanılabilecek şekilde yapılandırılmıştır.

3. Sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeği (SDİP): Araştırmada, öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri, Özbey (2019) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Ölçek; iletişim ve sosyal performans, öz denetim, atılganlık, duygusal istikrar, görev yönelimi ve keşfetme olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçek, çocukların sosyal ortamlarda kendilerini ifade edebilme, duygularını düzenleyebilme ve yeni durumlara uyum sağlama gibi sosyal-duygusal yeterliklerini çok boyutlu olarak değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır.

Uygulama Süreci

Çalışma, 4 hafta süreyle haftada iki gün altmışar dakikalık duvarsız sınıflar etkinlikleri şeklinde yürütülmüştür.

Etkinlikler; drama, hikâye anlatımı, grup çalışmaları, geleneksel oyunlar (mendil kapmaca, yağ satarım bal satarım vb.) ve doğa temelli keşif gezilerinden oluşmuştur.

Tüm uygulamalar doğada sabitlenmiş oturma düzeni, banklar ve doğal malzeme (taş, yaprak, dal) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizinde çeşitli istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. İlk olarak, verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin ± 2 aralığında bulunması, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermiş ve bu doğrultuda parametrik testlerin kullanılması tercih edilmiştir.

Araştırmada uygulama öncesi ve sonrası elde edilen ölçümler arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu test, aynı grup üzerinde yapılan ön test-son test ölçümlerinin karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır.

Tüm istatistiksel analizler, SPSS 25 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

1. Akademik Katılım ve Psikolojik İyi Oluş Ölçümleri (İlkokul Grubu)

İlkokul düzeyindeki öğrencilerin Akademik Katılım Ölçeği ve Duygusal-Psikolojik İyi Oluş Ölçeği’nden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Akademik Katılım ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeklerine Ait T-Testi Sonuçları (n=121)

Ölçüm Türü	X (Ön test)	X (Son test)	t	p
Akademik Katılım	43.97	51.09	-11.30	.000
Psikolojik İyi Oluş	37.98	55.51	-23.44	.000

Bu bulgulara göre, “Duvarsız Sınıflar Eğitim Modeli” sonrasında hem akademik katılım hem de psikolojik iyi oluş düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu görülmektedir ($p < .001$). Modelin, öğrencilerin derse katılımını artırdığı ve duygusal açıdan daha iyi hissetmelerini sağladığı söylenebilir.

2. Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçümleri (Okul Öncesi Grubu)

Okul öncesi düzeyindeki öğrencilerin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

SDİP Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait T-Testi Sonuçları (n=63)

Ölçüm	X (Ön test)	X (Son test)	t	p
Toplam SDİP	129.59	151.16	-13.92	.000
İletişim/Sosyal Performans	22.67	26.56	-7.06	.004
Öz Denetim/Düşüncelilik	22.56	26.02	-7.99	.000
Atılganlık	22.56	26.24	-7.52	.000
Görev Yönelimi	21.00	23.98	-11.25	.000
Keşfetme Eğilimi	22.11	24.09	-6.21	.000
Duygusal İstikrar	18.69	24.27	-12.77	.096

Bulgulara göre, duvarsız sınıf uygulaması öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinde anlamlı gelişmeler sağlamıştır. İletişim kurma, öz denetim, görev yönelimi, atılganlık ve keşfetme eğilimi gibi alt boyutlarda son test puanları, ön testlere kıyasla belirgin biçimde yükselmiştir ($p < .01$). Duygusal istikrar boyutunda artış gözlenmiş olmakla birlikte, istatistiksel anlamlılık eşiği $p < .05$ ’in biraz üzerinde kalmıştır.

Her iki yaş grubunda da “Duvarsız Sınıflar Eğitim Modeli”nin öğrencilerin hem akademik hem de duygusal-sosyal gelişimlerine katkı sunduğu görülmektedir. Açık hava temelli öğrenme ortamlarının yalnızca bilgi aktarımı değil aynı zamanda duygu, düşünce ve sosyal davranış biçimlerinin gelişiminde de etkili olduğu bu bulgularla desteklenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, “Duvarsız Sınıflar Eğitim Modeli”nin hem okul öncesi hem de ilkokul düzeyindeki öğrenciler için çok boyutlu gelişimi desteklediğini ortaya koymuştur. Akademik katılım, sözel dil gelişimi, sosyal-duygusal beceriler ve psikolojik sağlamlık alanlarında anlamlı düzeyde artışlar gözlemlenmiştir.

Özellikle doğal öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirdiği, iletişim kurma istekliliğini artırdığı ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Grup oyunları, yaratıcı drama, hikâye anlatımı ve doğa gözlemleri gibi etkinliklerin; dili somutlaştıran ve motivasyonu artıran etkili pedagojik araçlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca, açık hava temelli etkinliklerin öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde anlamlı gelişmeler sağladığı ve duygusal istikrar, öz denetim, görev yönelimi gibi alt becerileri desteklediği görülmüştür.

Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Müfredata entegrasyon: “Duvarsız Sınıflar Eğitim Modeli”nin, özellikle erken çocukluk dönemine yönelik öğretim programlarına bütüncül biçimde entegre edilmesi önerilmektedir.
2. Öğretmen eğitimi: Modelin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
3. Fiziksel alan düzenlemeleri: Okullarda doğal öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yönelik fiziki altyapı yatırımları yapılmalı, okul bahçeleri pedagojik amaçla yeniden tasarlanmalıdır.
4. Eğitim politikaları: Eğitim politikaları oluşturulurken açık hava temelli öğrenme modelleri teşvik edilmeli, bu modellerin uygulanabilirliği desteklenmelidir.
5. Gelecek araştırmalar: Farklı yaş gruplarında, farklı bölgelerde ve uzun dönemli uygulamalarla modelin etkisi yeniden değerlendirilmelidir. Ayrıca modelin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkileri de araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akın, A., Yılmaz, S., Özen, Y., Raba, S., & Özhan, Y. (2016). Stirling çocuklar için duygusal ve psikolojik iyi oluş ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 74.
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dyment, J. E., & Reid, A. (2005). Breaking new ground? Reflections on greening school grounds as sites of ecological, pedagogical, and social transformation. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 286–301.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4th ed.). Pearson Education.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Updated and expanded edition. Algonquin Books.
- Malone, K. (2008). *Every experience matters: An evidence based research report on the role of learning outside the classroom*. Farming and Countryside Education.
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255–265. <https://doi.org/10.1080/09575140701594400>
- Piaget, J. (1976). Piaget's theory. In B. Inhelder & H. H. Chipman (Eds.), *Piaget and his school* (pp. 11–23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5_2
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research. <https://www.nfer.ac.uk/a-review-of-research-on-outdoor-learning>
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3–13*, 39(1), 65–82. <https://doi.org/10.1080/03004270903206141>
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2011). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 28(2), 33–45.

ANADOLU EFSANELERİ SANAL SERGİ OLUŞTURMA ETKİNLİĞİ ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Nazlı SALUK

Kırıkkale/İl Özel İdaresi Bilim ve Sanat Merkezi

nazlierekinci@hotmail.com



ÖZET

Efsaneler bir toplumun değer yargılarını, inançlarını, geçmişini ve doğaya bakış açısını yansıtan somut olmayan kültürel miras ürünleridir. Bu araştırmanın amacı efsanelerin öğrenilmesini, bilinmesini sağlamak için gerçekleştirilen sanal sergi etkinliklerini uygulayıcı gözlemleri ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Kırıkkale Bilim Sanat Merkezinde 5, 6 ve 7. sınıfa devam eden 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın başında durum tespiti için öncelikle çalışma grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen “Anadolu Efsaneleri Bilgi Düzeyi Belirleme Formu” uygulanmıştır. Durum tespitinin ardından “Anadolu Efsaneleri Sanal Sergi Oluşturma Etkinliği” için öncelikle doküman inceleme yöntemiyle öğrenci seviyelerine uygun olarak 81 ilden birer efsane örneği belirlenmiştir. Öğrencilerden bir efsane seçmesi ve seçtiği efsaneyi yeniden yazarak seslendirmesi istenmiştir. Etkinlikler boyunca uygulayıcı öğretmen tarafından gözlem yapılarak etkinlik günlüğüne bu gözlemler yansıtılmıştır. Araştırmanın verilerini ayrıca etkinlik sonunda öğrencilere uygulatılan ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Anadolu Efsaneleri Sanal Müze Oluşturma Etkinliği Üzerine Öğrenci Görüşleri Formu” oluşturmaktadır. Öğrenci görüşlerinden toplanan verilerin frekans değerleri alınmış, uygulayıcı günlükleri ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Öğrencilerin etkinlikler öncesinde efsaneyle ilgili bilgilerinin araştırıldığı sorularda, efsane tanımına ilişkin çoğu öğrencinin efsane hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Yürütülen etkinlikler sonrasında öğrencilerin çoğunluğu efsanenin tanımını öğrendiğini ifade etmiştir. Bu da yürütülen etkinliklerin efsane öğrenmede olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çoğunluğu etkinlikler sonrasında bir efsane anlatabileceklerini ve gezdikleri yerlerle ilgili herhangi bir efsane olup olmadığını merak ettiklerini ifade etmiştir. Bu da yürütülen etkinliklerin öğrencilerin efsane bilme ve öğrenme bakımından ilgi düzeylerinin artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çoğunluğu etkinlikte yer alan efsanelerin gelenek ve görenekleri yansıttığını

düşünmektedirler ve etkinlikler sonrasında ülkemizdeki coğrafi güzelliklerin farkına vardığını ifade etmişlerdir. Öneri olarak efsanelerin yer aldığı sanal sergiler illere ya da bölgelere özel yapılabilir; farklı dillere çevrilip tur gezilerinde kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Anadolu efsaneleri, sanal sergi, değerler eğitimi, kültürel miras

GİRİŞ

Efsane “belirli yer, şahıs ya da olaylar hakkında anlatılan, anlatılanlarda inandırıcılık özelliği bulunan kısa neşir şeklindeki halk anlatmasıdır.” (Ayva, 2019). Yılar’a (2005) göre efsaneler, toplumun hayat felsefesinden, ahlak anlayışından, değerlerinden izler taşır. Yüzlerce hatta binlerce yılın birikimi olan halk yansıması edebî ürünlerdir. Eğitimde birçok derste eğitim öğretim aracı olarak kullanılabilirler. Efsaneler farklı kültürlerin yaşayışını, birçok kültürel unsuru, günlük hayat tecrübelerini, toplumsal değerleri ve gelenekleri, yaşanan coğrafi yerlerdeki doğal ve beşerî olayları, yapıları, afetleri, hava olaylarını büyüleyici bir dille aktarma özelliğine sahiptir. Farklı kültürlerle dair bir bilinç kazanmada da yine efsaneler kullanılabilir (Selanik Ay, 2020). Bu araştırma ile son yıllarda yaşanan dijital gelişmelerden eğitim alanında yararlanmak ve bu gibi etkinliklerle bu gelişmeyi bir fırsata çevirmek amaçlanmıştır. Unutulmaya yüz tutmuş kültürel miras ürünlerini yaşatmak için teknolojiyi işe koşmak, son yıllarda yaşanan teknoloji bağımlılığının olumsuz etkisini azaltmak ve teknolojiyi olumlu anlamda kullanma farkındalığı kazanmak bakımından önemlidir.

Şimşek (2016), Türk kültüründe, efsanelerle ilgili yaptığı değerlendirme çalışmasında, incelediği efsaneleri çeşitli evrensel ve millî kültür değerleri bakımından sınıflandırır ve buna bağlı olarak da çeşitli efsane motifleri ortaya koyar. Efsanelerde ya hak yiyen bir kişi ya da cimri bir kişi cezalandırılır. Yine efsanelerde Türk kültürüne özgü komşuluk ilişkileri görülmektedir. Evde pişirilen bir yemeğin komşulara ikramı, darda olanlara yardım edilmesi önemi vurgulanırken aksini yapanların cezalandırılması söz konusudur; efsanelerde taş dönuşme motifine sıkça rastlanmaktadır. İncelenen efsanelerde bir başka değer ataya, anne babaya hürmet ve saygıdır. Efsanelerde bunun aksini gösteren evlatların anne babalarından aldığı bedduaların bedelini ödediği görülmektedir. Bu araştırmada da belirlenen efsanelerde toplumun bu değerlerine vurgu yapan efsanelere yer verilmesine önem verilmiştir.

Efsanelerin yapısı incelendiğinde neredeyse hepsinde ortak olan bir unsur vardır ki o da doğruluktan şaşmamak bu sayede de insanları dürüst olmaya davet etmektir. Yalan söyleyenler, emanete ihanet edenler cezalandırılır, kibirli olanlara bir ikaz söz konusudur. Gözlerini para hırsı bürüyen pek çok insan, efsanelerin büyülü dünyasında iyilik yapmaya, doğru olmaya sevk edilir (Sakaoğlu, 2020). Okullarda değerler eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerlerin önemi üzerinde alan yazınında sıklıkla durulmaktadır.

Öyleyse iyiliği, doğruluğu, yardımseverliği çeşitli olaylarla büyüdü bir dünyada anlatan efsanelerden faydalanmak değer eğitime anlam kazandıracaktır. Işık'a göre (1998) efsaneler ilk zamanlar tabiat olaylarını açıklamış ancak sonra zamanla toplumun kültürünü yansıtmaya başlamıştır. Pekyaman'a göre (2018) efsaneler oluştukları mekânlara değer katarlar. Bu anlamda öğrencilerin bu etkinlikte yardımseverlik, dürüstlük, kibirli olmama, merhamet gibi değerlerin yanı sıra Türkiye'nin zenginliklerinin farkına vararak vatanseverlik değerini de özümseyip bu konuda da bilinç geliştirebilecekleri umulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı somut olmayan kültürel miras ürünü olan efsanelerin öğrenilmesini, bilinmesini sağlamak için gerçekleştirilen sanal sergi etkinliklerini uygulayıcı gözlemleri ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Anadolu efsaneleri sanal sergi oluşturma etkinlikleri öncesinde çalışma grubunun efsanelere ilişkin ön bilgileri nelerdir?
2. Anadolu efsaneleri sanal sergi oluşturma etkinlikleri sonrasında çalışma grubunun efsanelere ve etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Anadolu efsaneleri sanal sergi oluşturma etkinlikleri sürecinde uygulayıcı gözlemleri nelerdir?
4. Öğrencilerin yazdığı efsanelerde yazma becerileri ne düzeydedir?
5. Öğrencilerin ses kaydına okudukları efsanelerde prozodik okuma becerileri ne düzeydedir?

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 5, 6 ve 7. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın başında durum tespiti için öncelikle çalışma grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen "Anadolu Efsaneleri Bilgi Düzeyi Belirleme Formu" uygulanmıştır. Durum tespitinin ardından "Anadolu Efsaneleri Sanal Sergi Oluşturma Etkinliği" için öncelikle doküman inceleme yöntemiyle öğrenci seviyelerine uygun olarak 81 ilden birer efsane örneği belirlenmiştir. Türk gelenek ve göreneklerini, kültürel ve ahlaki değerlerini ve evrensel değerleri yansıtacak nitelikte efsaneler seçilmiştir. Daha sonra her bir efsane, illerin isimlerinin yazılı olduğu zarflara yerleştirilmiştir. Sonrasında öğrencilerden birer il seçmeleri ve seçtikleri efsaneyi grup arkadaşlarına sesli bir şekilde okuması istenmiştir. Ardından kendi ifadeleriyle seçtikleri efsaneyi yeniden yazmaları sağlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama, yazma ve özetleme becerilerinin geliştirilmesi de

hedeflenmiştir. Seslendirme çalışmalarında öğrenci gelişimini gözlemlemek için Yıldırım ve Ateş (2014) tarafından uyarlanan “Okuma Prozodisi Rubriği” kullanılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metinler değerlendirilirken MEB 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu” kullanılmıştır (MEB, 2005).

Sonraki aşamada efsanenin gerçekleştiğine inanılan mekânların görselleriyle öğrencilerin yazdıkları metinler ve seslendirmeleri birleştirilerek bir sanal sergi oluşturulmuştur. Görsellerin üzerine tıklandığında hem ekrana öğrencinin yazdığı metin yansımaktadır hem de öğrencinin kendi sesinden efsane dinlenebilmektedir. Efsanelerin bilinirliğini artırmak ve yaygınlaştırmak amacıyla 81 ile ait her bir efsane, bir kanal aracılığıyla paylaşılmıştır. Aşağıdaki bağlantıdan proje tanıtım sunusuna ve oynatma listesinde de efsanelere ulaşılabilir:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZyNI5BOIGOU>

Aşağıdaki bağlantıdan da sanal sergiye ulaşım sağlanabilir:

<https://www.artsteps.com/view/65796a7abd53c1b8c448d804?currentUser>

Ayrıca tüm efsanelerin ve görsellerin yer aldığı “Anadolu Efsaneleri Sanal Sergisi, Karekodlu Efsaneler Kataloğu” oluşturulmuştur. Şekil 1 kataloğun görselidir.

Şekil 1

Anadolu Efsaneleri Karekodlu Sanal Sergi Kataloğu

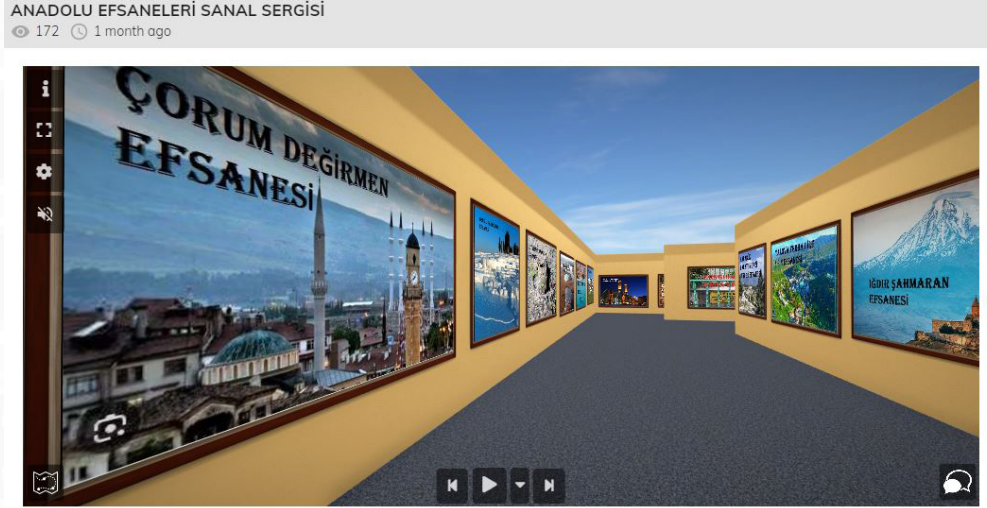


Etkinlikler boyunca uygulayıcı öğretmen tarafından gözlem yapılarak etkinlik günlüğüne gözlemler yansıtılmıştır. Araştırmacının verilerini ayrıca etkinlik sonunda öğrencilere uygulatılan ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Anadolu Efsaneleri Sanal Müze Oluşturma Etkinliği Öğrenci Görüşleri Formu” oluşturmaktadır. Öğrenci görüşlerinden toplanan verilerin frekans değerleri alınmış, uygulayıcı günlükleri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Sanal sergiden bir görüntü aşağıda verilmiştir. Her bir görselin üzerine tıklandığında öğrencinin kendi sesinden efsane dinlenilebilmektedir.

Şekil 2

Sanal Sergi Ekran Görüntüsü Örneği



BULGU VE YORUMLAR

Anadolu Efsaneleri Bilgi Düzeyi Belirlemeye İlişkin Bulgular

Çalışma grubunun efsanenin tanımına ilişkin bilgilerine ait bulgular

Etkinlik öncesinde çalışma grubuna “Efsane nedir, kısaca bilgi veriniz.” sorusu yöneltilmiştir. Bulgular şöyledir:

Tablo 1

Etkinlik Öncesi Öğrencilerin Efsane Tanımları

İfade Edilen/Kastedilen	Frekans
Gerçek olup olmadığı belli olmayan hikâyeler	20
Halk arasında oluşturulmuş, dilden dile anlatılan olağanüstü hikâyeler	8
Cevaplamayanlar	7
Tarihe geçmiş kişiler	3
Nadir olan bir şey	2

Tablo 1'e göre öğrencilerin efsane için oluşturdukları tanımda doğruya en yakın cevabın “Halk arasında oluşturulmuş, dilden dile anlatılan olağanüstü hikâyeler” (f=8) olduğu belirlenmiştir. Bu durumda çoğu öğrencinin efsane hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı söylenebilir.

Çalışma grubunun daha önce okuduğu efsanelere ilişkin bulgular

Etkinlik öncesinde çalışma grubuna “Daha önce bir efsane okudunuz mu? Okuduysanız nedir, kısaca bilgi veriniz.” sorusu yöneltilmiştir. Bulgular şöyledir:

Tablo 2

Etkinlik Öncesi Öğrencilerin Okuduğu Efsanelere İlişkin Bilgiler

İfade Edilen/Kastedilen	Frekans
Okumayanlar	28
Okuyup hatırlamayanlar	8
Okuduğu kitapları efsane olarak nitelendirenler	3
Efsaneyi aktarabilenler	1

Tablo 2’ye göre çalışma grubunun çoğunluğu (f=28) daha önce herhangi bir efsane okumamıştır. Okuduğunu ifade edenlerin (f=12) 8’i okuduğu efsaneyi hatırlamadığını ifade etmektedir. 3’ü okuduğu çeşitli fantastik kitapları efsane olarak nitelendirirken yalnızca 1 öğrenci okuduğu efsaneyi aktarabilmiştir. Bu durumda öğrencilerin büyük çoğunluğunun daha önce efsane okumadığına, okusa da kendinde iz bırakmadığı yorumuna ulaşılabilir.

Çalışma grubunun daha önce dinlediği efsanelere ilişkin bulgular

Etkinlik öncesinde çalışma grubuna “Daha önce bir efsane dinlediniz mi? Dinlediyseniz nedir, kısaca bilgi veriniz.” sorusu yöneltilmiştir. Bulgular şöyledir:

Tablo 3

Etkinlik Öncesi Öğrencilerin Dinlediği Efsanelere İlişkin Bilgiler

İfade Edilen/Kastedilen	Frekans
Dinlemedim	23
Dinledim ama hatırlamıyorum	7
Dinlediklerini efsane zannedenler	7
Dinleyen ve aktaranlar	3

Tablo 3’e göre çalışma grubunun çoğunluğu (f=23) daha önce herhangi bir efsane dinlememiştir. Dinlediğini ifade edenlerin (f=17) 7’si dinlediği efsaneyi hatırlamadığını ifade etmektedir. 7’si dinlediği başka şeyleri efsane olarak nitelendirirken yalnızca 3 öğrenci dinlediği efsaneyi aktarabilmiştir.

Çalışma grubunun daha önce gezdiği yerlerle ilgili bildiği efsanelere ilişkin bulgular

Etkinlik öncesinde çalışma grubuna “Gezip gördüğünüz yerlerle ilgili efsanevi hikâyeler biliyor musunuz? Biliyorsanız kısaca yazınız.” sorusu yöneltilmiştir. Bulgular şöyledir:

Tablo 4*Öğrencilerin Daha Önce Gezdiği Yerlerle İlgili Bildiği Efsanelere İlişkin Bilgiler*

İfade Edilen	Frekans
Bilmeyenler	30
Bilenler	10

Tablo 4'e göre çalışma grubunun çoğunluğu (f=30) daha önce gezdiği yerlerle ilgili herhangi bir efsane bilmediğini ifade etmiştir. 10 öğrenci ise gezdiği yerlerle ilgili efsane bilmekte ve anlatabilmektedir.

Anadolu Efsaneleri Sanal Müze Oluşturma Etkinliği Üzerine Öğrenci Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Yürütülen etkinliklerin öğrenciler tarafından değerlendirilebilmesi amacıyla öğrencilere çeşitli ifadeler verilmiştir. Bu ifadelere yönelik bulgular frekans değerleri ile aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5*Anadolu Efsaneleri Sanal Müze Oluşturma Etkinliği Üzerine Öğrenci Değerlendirmeleri*

Görüş	f
Efsanenin ne demek olduğunu biliyorum.	32
Bir efsane anlatabilirim.	29
Bir gezide oraya ait efsane olup olmadığını merak ederim.	26
Etkinlik sürecinde zorlanmadım.	30
Etkinlik sürecinde eğlendim.	31
Etkinlik öğreticiydi.	40
Efsanelerin gelenek ve göreneklerimizi yansıttığını düşünüyorum.	30
Etkinlikten önce her ile ait bir efsane olduğunu bilmiyordum.	29
Efsaneler sayesinde coğrafik zenginliklerimizin farkına vardım.	29
Efsane bilmenin kültürümüzü anlamada önemli olduğunu düşünüyorum.	28
Sanal müzeden dinlediğim efsanelerde Türk toplumunun değerlerine verdiği önemi fark ettim.	28

Tablo 5'e göre öğrencilerin çoğunluğu (f=32) etkinlik sonrasında efsanenin tanımını öğrendiğini ve bir efsane anlatabileceklerini (f=29) ifade etmiştir. Öğrenci değerlendirmelerine göre öğrencilerin çoğunluğu (f=26) etkinlik sonrasında gezdikleri

yerlerle ilgili herhangi bir efsane olup olmadığını merak ettiklerini ifade etmiştir. Bu da yürütülen etkinliklerin öğrencilerin efsaneler konusunda ilgi düzeylerinin artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çoğunluğu (f=30) etkinlik sürecinde zorlanmadığını ve eğlendiğini (f=31) ifade etmiştir. Öğrencilerin tamamı (f=40) etkinliğin öğretici olduğunu ifade etmiştir. Bu da yürütülen etkinliğin öğrencilerin efsaneler hakkında bilgi düzeylerinin artmasını sağladığını gösterir. Öğrencilerin çoğunluğu (f=30) etkinlikte yer alan efsanelerin gelenek ve görenekleri yansıttığını düşünmektedir ve etkinlik öncesinde tüm illerimize ait efsanelerin olduğunu bilmediğini (f=29) ifade etmiştir. Bu da yürütülen etkinlik sayesinde öğrencilerin tüm illere ait efsane bulunduğunu öğrendiğini göstermektedir. Öğrencilerin çoğunluğu (f=29) etkinlik sonrasında ülkemizdeki coğrafi güzelliklerin farkına vardığını ve efsane bilmenin kültürümüzü anlamada etkili olduğunu düşündüğünü (f=28) ifade etmiştir. Bu da yürütülen etkinlikler sayesinde öğrencilerin; efsane bilmenin, kültürel değerleri kavramak bakımından önemli olduğunun farkına varabildiğini göstermektedir. Öğrencilerin çoğunluğu (f=28) etkinlik sonrasında efsanelerde Türk toplumunun değerlerine verilen önemi fark ettiğini ifade etmiştir. Bu da yürütülen etkinliğin efsanelerdeki değerlerin anlaşılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Etkinlikler Sürecinde Uygulayıcı Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Uygulayıcı öğretmen etkinlikler sürecinde öğrencilerin heyecanlı ve istekli olduğunu belirtmektedir: “Etkinliğe başlarken bir efsane anlattım. Bu efsane ilgilerini çekti, önce şaşırdılar sonra kendilerini efsanenin büyülü dünyasına bıraktılar. Kendileri de ne yapacağımızı anlatınca yazmak ve okumak için heyecanlandı.”

Öğretmen normalde öğrencilerin yazmaya karşı istekli olmadığını ama zarflarda kendilerine sunulan efsane örneklerinin onlara yol gösterici olmasıyla yazmaya karşı daha iyi motive olduklarını ifade etmektedir: “Aslında yazma deyince çok kaygılı oluyorlar ama önlerinde ne yazacaklarına dair bir metin örneği olunca zorlanmadılar, istekliydiler bu konuda. Yeniden yazma fikri kaygılarını azalttı.”

Öğretmen zarf seçerken aidiyet hissettikleri illeri seçmede istekli olduklarını ve yaşadığı ya da daha önceden gezip gördükleri illerin efsanelerini merakla okuyup dinlediklerini ifade etmektedir: “Öğretmenim ille şu ili ben alayım, bu ili ben yazayım, okuyayım gibi isteklerde bulundular. Bu onlar için heyecan dolu bir serüvendi.”

Öğrencilerin Yazdığı Efsanelerde Yazma Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazdıkları metinler değerlendirilirken MEB 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Form 100 puan üzerinden değerlendirmeye uygundur. Öğrencilerin çoğunluğunun (%77,5) 80 puan

üzerinde olduğu, kalanların da 60'ın altına inmediği belirlenmiştir. Metinler, iki Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin önlerinde örnek bir metin olmasının bu başarıda etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin Prozodik Okuma Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunun efsaneleri okurken ses kaydı alınmıştır. Alınan ses kayıtları dinlenerek Yıldırım ve Ateş (2014) tarafından uyarlanan “Okuma Prozodisi Rubriği” kullanılmıştır. Puanlama aşamasında iki Türkçe öğretmeninden destek alınmıştır. Öğrencilerin tek tek ses kayıtları dinlenmiş ve her birinin metni rubriğe göre puanlanmıştır. Yıldırım ve Ateş'e (2014) göre toplam puanın sekizin altında olması endişe verici düzeydir. En düşük öğrenci puanı 10 olduğu için endişe verici düzeyde öğrenci bulunmamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin etkinlikler öncesinde efsane ile ilgili bilgilerinin araştırıldığı sorularda efsane tanımına ilişkin çoğu öğrencinin efsane hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Yürütülen etkinlikler sonrasında öğrencilerin çoğunluğu etkinlik sonrasında efsanenin tanımını öğrendiğini ve bir efsane anlatabileceklerini ifade etmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğu etkinlikler sonrasında gezdikleri yerlerle ilgili herhangi bir efsane olup olmadığını merak ettiklerini ifade etmiştir. Bu da yürütülen etkinliğin öğrencilerin efsane öğrenme konusunda ilgi düzeylerinin artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çoğunluğu etkinlik sürecinde zorlanmadığını ve eğlendiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin tamamı etkinliklerin öğretici olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu etkinlikte yer alan efsanelerin gelenek ve görenekleri yansıttığını düşünmektedir, etkinlik öncesinde tüm illerimize ait efsanelerin olduğunu bilmediğini ve etkinlikler sonrasında ülkemizdeki coğrafi güzelliklerin farkına vardığını ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu etkinlik sonrasında efsane bilmenin kültürümüzü anlamada etkili olduğunu düşünmekte ve efsanelerde Türk toplumunun değerlerine verilen önemi fark ettiğini ifade etmektedir. Bu da etkinliklerin efsanelerdeki değerlerin anlaşılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Etkinlikler sonrasında öğrenciler etkinlikleri farklı, ilgi çekici, şaşırtıcı bulmuş ve mutlu olmuştur. Etkinliklerin gelenek ve görenekleri fark ettirdiğini ifade etmişlerdir.

Uygulayıcı öğretmen etkinlikler sürecinde öğrencilerin heyecanlı ve istekli olduğunu belirtmiştir. Öğretmen normalde öğrencilerin yazmaya karşı istekli olmadığını ama zarflarda kendilerine sunulan efsane örneklerinin onlara yol gösterici olduğu için yazmaya karşı daha iyi motive olduklarını ifade etmektedir. Öğretmen zarf seçerken aidiyet hissettikleri illeri seçmede istekli olduklarını ve yaşadığı ya da daha önceden gezip gördükleri illerin efsanelerini merakla okuyup dinlediklerini ifade etmektedir.

Öğrencilerin yazdıkları metinlerin değerlendirme sonucuna göre öğrencilerin yazma becerileri ortalamanın üzerindedir. Öğrencilerin önlerinde örnek bir metin olmasının bu başarıda etkisinin olduğu düşünülmektedir. Metinler içerik olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin metinlerde Türk gelenek ve göreneklerini yansıttıkları aynı zamanda da toplumsal ve evrensel değerlere yönelik dersler aktardığı görülmektedir. Öğrencilerin efsaneleri okuma prozodisinde endişe verici düzeyde öğrenci bulunmamıştır.

Öneri olarak efsaneler konusunda deneysel, karma yöntem gibi farklı türlerde araştırmalar gerçekleştirilebilir. Efsanelerle ilgili tutum çalışmaları yapılabilir. Kutu oyunları tasarlanarak etkisi araştırılabilir. Sanal sergi illere özel ya da bölge bölge de yapılabilir. Bu sergiler farklı dillere çevrilip tur gezilerinde kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Ayva, A. (2019). Efsanelere göre Anadolu'daki göllerin adları. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(45), 237-249.
- Işık, N. (1998). *Doğu Karadeniz efsanelerini derleme ve araştırma (Trabzon, Rize ve Artvin efsaneleri)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- MEB. (2005). *Türkçe öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Pekyaman, A. (2018). Turist rehberlerinin tur cazibesini artırmada yararlanabilecekleri bir araç olarak efsaneler: Afyonkarahisar efsaneleri örneği. *Turist Rehberliği Dergisi (TURED)*, 1(2), 139-152.
- Sakaoğlu, S. (2020). *101 Anadolu Efsanesi* (9. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Selanik Ay, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme ile efsanelerden yararlanma: Nitel bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1623-1638.
- Şimşek, E. (2016, Mayıs). *Türk kültüründe, kaplumbağalarla ilgili efsaneler üzerine bir değerlendirme*. III. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Bakü.
- Yılar, Ö. (2005). Mit-efsane ve eğitim. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2005(11), 383-392.
- Yıldırım, K., Ateş, S., Akyol, H., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*, Pegem Akademi.

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA-ANLAMA DÜZEYLERİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: FARKLI OKUL TÜRLERİNDE BİR KARŞILAŞTIRMA

Oğuzcan DENİZ

Ardahan İl Millî Eğitim Müdürlüğü

oguzdeniz7506@gmail.com



ÖZET

Okuma-anlama becerisi, bireyin yazılı metinlerdeki anlam ilişkilerini çözümüleme, ana fikri belirleme, çıkarım yapma ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel süreçleri kullanmasını gerektiren temel bir yetkinliktir. Bu beceri, öğrencilerin akademik yaşamlarının tüm aşamalarında başarılı olabilmeleri için kritik bir öneme sahiptir. Özellikle ilkokul düzeyinde geliştirilen okuma-anlama becerileri, öğrencilerin diğer derslerdeki akademik performanslarını da doğrudan etkilemektedir.

Bu çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri, farklı okul türlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Merkezde yer alan bağımsız sınıflı okullar, bağımsız sınıflı köy okulları ve birleştirilmiş sınıflı köy okulları olmak üzere üç farklı okul türü araştırma kapsamına alınmıştır. Karma yöntemle yürütülen araştırmada, nicel veriler 1.200'den fazla öğrenciye uygulanan, farklı metin türlerinden oluşan okuma-anlama testlerinden elde edilmiştir. Cinsiyet ve okul türü gibi değişkenlerin başarı üzerindeki etkileri istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise 78 öğretmenle yürütülen yarı-yapılandırılmış anket formlarından elde edilmiştir.

Araştırma bulguları, merkez okullarda öğrenim gören öğrencilerin okuma-anlama testlerinden daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymuştur. Köy okullarında başarı düzeylerinin daha düşük olduğu, birleştirilmiş sınıflı okulların ise bu iki grup arasında yer aldığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler, daha yüksek performans sergilemiş; bu durum, öğretmenler tarafından odaklanma süresi ve metne ilgiyle açıklanmıştır. Öğretmen görüşleri doğrultusunda kelime bilgisi, öğretim yöntemleri, bireysel okuma alışkanlıkları ve dijital materyal kullanımı becerinin gelişiminde etkili faktörler olarak öne çıkmıştır. Ayrıca okuma sürecinin oyunlaştırılması, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması ve aile katılımının güçlendirilmesi gibi önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okuma-anlama, ilkokul, okul türü, okuma eğitimi

GİRİŞ

Okuma-anlama becerisi, bireyin yazılı bir metindeki anlamı çözümleyebilmesi, ana fikri belirleyebilmesi, çıkarımda bulunabilmesi ve eleştirel değerlendirmeler yapabilmesi gibi üst düzey bilişsel süreçleri kapsayan temel bir akademik yeterliktir (Perfetti, 2001; Duke & Block, 2012). Bu beceri yalnızca metni sesli okumayla sınırlı olmayıp metnin bağlamını kavrama, metin türüne uygun stratejiler geliştirme ve çoklu düşünme süreçlerini içermektedir (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008). İlköğretim çağındaki öğrenciler için bu becerinin zamanında ve yeterli düzeyde geliştirilmesi, diğer derslerdeki öğrenme süreçlerinin sağlıklı işlemesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu yönüyle okuma-anlama, ilkokul düzeyinde öğrenmenin temelini oluşturan bilişsel bir işlev olarak değerlendirilebilir.

İlköğretim çağındaki öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin yeterli düzeyde gelişmemesi, akademik ilerlemeyi doğrudan olumsuz etkileyebilmekte ve özellikle Türkçe dersi başta olmak üzere sözel içerikli derslerde öğrenme güçlüklerine yol açabilmektedir. Okuma-anlama becerisinde yaşanan yetersizlikler, öğrencilerin üst sınıf düzeylerinde karşılaşacakları uzun, çok katmanlı ve üst düzey bilişsel çözümleme gerektiren metinleri anlamlandırmalarını da zorlaştırmaktadır. Araştırmalar, erken dönemde edinilen güçlü bir okuma-anlama becerisinin ilerleyen eğitim kademelerinde akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Leppänen, Niemi, Aunola & Nurmi, 2004; Duke & Block, 2012). Bu bağlamda ilkokul yıllarında kazandırılan anlam kurma alışkanlıkları, öğrencinin yaşam boyu sürdüreceği öğrenme sürecinin temelini oluşturmaktadır.

Farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin okuma-anlama düzeyleri arasında bazı farklılıkların gözlemlendiği araştırmalar bulunmaktadır. Merkez okullarda görev yapan öğretmenlerin daha düzenli sınıf ortamlarına, çeşitli öğretim materyallerine ve daha uygun fiziksel olanaklara erişebilmesi, bu okullarda yürütülen öğretim uygulamalarının çeşitlenmesini mümkün kılabilmektedir (Ardhian vd., 2020). Öte yandan köy okullarında çalışan öğretmenlerin zaman, materyal ve mekân açısından karşılaştıkları sınırlılıklar, bu becerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaları planlama ve yürütme süreçlerini etkileyebilmektedir. Öğretmen görüşleri, bu anlamda okuma-anlama sürecine ilişkin uygulama temelli ve sahaya dayalı özgün bilgiler sunma açısından önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen deneyimlerine dayalı değerlendirmeler, uygulamaların geliştirilmesinde yol gösterici bir işlev görebilir.

Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı; farklı okul türlerinde (bağımsız merkez okulları, bağımsız sınıflı köy okulları ve birleştirilmiş sınıflı köy okulları) öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeylerini karşılaştırmak ve öğretmen görüşleri

doğrultusunda bu becerilerin gelişimini etkileyen faktörleri ortaya koymaktır. Öğrenci test sonuçlarının öğretmenlerin sınıf içi gözlemleriyle ilişkilendirilerek bütüncül bir değerlendirme yapılması, bu çalışmanın literatüre özgün bir katkı sunmasını hedeflemektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın temel amacı, farklı okul türlerinde (bağımsız merkez okulları, bağımsız sınıflı köy okulları ve birleştirilmiş sınıflı köy okulları) öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeylerinin karşılaştırılması ve öğretmen görüşleri doğrultusunda bu düzeyleri etkileyen faktörlerin belirlenmesidir.

Alt problemler

1. Araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri, öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen görüşleri, öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeylerini yansıtmakta mıdır?
4. Okulların yapısal ve fiziksel koşulları, öğrencilerin okuma-anlama becerileri üzerinde etkili olmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeylerini farklı okul türlerine göre karşılaştırmalı olarak incelemek ve öğretmen görüşlerinden yararlanarak bu becerilerin gelişimine etki eden faktörleri belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma, nicel ve nitel veri toplama süreçlerinin eş zamanlı olarak yürütüldüğü karma yöntem yaklaşımı çerçevesinde desenlenmiş olup, eş zamanlı desen kullanılmıştır (Creswell & Plano Clark, 2018). Bu desen kapsamında nicel ve nitel veriler aynı anda toplanmış ve birbirini destekleyecek biçimde analiz edilmiştir.

Araştırmanın Uygulama Süreci ve Ortamı

Araştırmanın uygulama süreci 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ardahan il genelinde bulunan tüm ilkokullarda gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci iki aşamada planlanmıştır. İlk aşamada öğrencilere okuma-anlama testleri uygulanmış, ikinci aşamada ise aynı okullarda görev yapan öğretmenlerden görüş alınmıştır. Veriler, okul türleri dikkate alınarak aynı zaman dilimlerinde toplanmıştır. Uygulama ortamı doğal sınıf ortamı olmuştur, araştırmacı tarafından müdahale edilmeden gözlem ve test süreçleri yürütülmüştür.

Çalışmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın nicel çalışma grubunu, Ardahan il merkezinde yer alan bağımsız sınıflı merkez okulları, bağımsız sınıflı köy okulları ve birleştirilmiş sınıflı köy okullarında öğrenim gören toplam 1.167 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Nitel çalışma grubunu ise aynı okullarda görev yapan ve 4. sınıf okutmakta olan 78 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğrenciler amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş, örnekleme cinsiyet dağılımı ve okul türü dengeli biçimde gözetilmiştir. Öğretmen grubunda ise mesleki kıdem, okul türü, sınıf mevcutları ve eğitim durumları gibi değişkenlerin çeşitliliği sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSGM) tarafından yayımlanan metin havuzundan seçilen üç farklı türde (bilgilendirici, anlatı ve yönergeli) okuma-anlama metni kullanılmıştır. Her metin, özgün yapısıyla öğrencilerin farklı düzeydeki bilişsel süreçlerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler her biri ayrı günde olmak üzere üç test uygulamasına katılmıştır.

Nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış öğretmen anket formu kullanılmıştır. Bu form, öğretmenlerin okuma-anlama öğretimine ilişkin yöntemlerini, sınıf içi gözlemlerini, öğrencilerin zorlandığı alanları ve çözüm önerilerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Görüş formları yüz yüze uygulanmış ve tüm veriler yazılı olarak toplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci aşağıdaki adımlarla gerçekleştirilmiştir:

1. Okullarla resmi izin süreçleri tamamlanmış, uygulama takvimi belirlenmiştir.
2. İlk olarak öğrencilere üç farklı türdeki metin içeren testler ayrı günlerde uygulanmıştır.
3. Her uygulama sonrası öğrenci cevapları analiz edilerek başarı puanları hesaplanmıştır.
4. Öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmış, anket formundaki sorulara yazılı yanıt alınmıştır.
5. Nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiş ve sonuçlar karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrenci testlerinden elde edilen puanlar üzerinde betimsel istatistikler hesaplanmış, okul türü ve cinsiyet değişkenlerine

göre anlamlılık analizleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca her bir metne ait başarı ortalamaları ayrı ayrı hesaplanmış ve değişkenlerle ilişkisi yorumlanmıştır. Nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğretmenlerin açık uçlu cevapları, kodlama, tema oluşturma ve sıklık analizi teknikleriyle değerlendirilmiştir. Bu süreçte verilerden anlamlı desenler çıkarılmış ve öğrenci performansları ile öğretmen gözlemleri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

BULGU VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğrencilerin uygulanan okuma-anlama testlerinden aldıkları puanlara ve öğretmen görüşlerinden elde edilen nitel verilere dayanmaktadır. Bulgular, okul türü, cinsiyet, metin türü ve öğretmen gözlemleri bağlamında alt başlıklarla sunulmakta, sayısal sonuçlarla öğretmen ifadeleri karşılaştırmalı biçimde yorumlanmaktadır.

Okul Türlerine Göre Öğrenci Başarıları

Üç farklı okul türünde (bağımsız merkez okulları, bağımsız köy okulları, birleştirilmiş sınıflı köy okulları) öğrenim gören toplam 1.167 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanan testlerin sonuçlarına göre okul türü ile başarı düzeyi arasında anlamlı farklar gözlenmiştir. Merkez okullarda öğrenim gören öğrenciler, diğer iki okul türüne kıyasla daha yüksek başarı göstermiştir. Aşağıda verilen Tablo 1’de uygulanan metinlerin okul türlerine göre doğru ortalamaları sunulmuştur:

Tablo 1

Metinlere Göre Okuma-Anlama Başarı Düzeylerinin Okul Türlerine Göre Dağılımı

Metin Adı	Soru Sayısı	Genel Ortalama	Bağımsız Sınıflı Merkez Okulları	Bağımsız Sınıflı Köy Okulları	Birleştirilmiş Sınıflı Okullar
Aziz Sancar	10	4,12	4,36	3,73	3,89
Gökyüzünde Büyük Gösteri: Kutup Işıkları	6	2,26	2,30	2,16	2,24
Zihnimizi Etkili Hâle Getirecek İpuçları	14	5,13	5,38	4,71	4,87

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde, “Aziz Sancar” adlı metinle ilgili 10 sorudan oluşan okuma-anlama uygulamasında öğrencilerin genel ortalaması 4,12 olarak hesaplanmıştır. Bu metin özelinde en yüksek ortalama puan 4,36 ile bağımsız sınıflı merkez okullarına

aittir. Bağımsız sınıflı köy okullarında bu ortalama 3,73 olarak ölçülmüş, birleştirilmiş sınıflı okullarda ise 3,89 puan düzeyinde kalmıştır. Elde edilen bu bulgu, merkez okullarda öğrenim gören öğrencilerin metni anlama ve ilgili soruları yanıtlama konusunda diğer okul türlerine göre daha başarılı olduklarını göstermektedir.

“Gökyüzünde Büyük Gösteri: Kutup Işıkları” adlı metne yönelik 6 soruluk uygulamada ise tüm okul türlerinde genel ortalama 2,26 olarak belirlenmiş; merkez okullarda 2,30, köy okullarında 2,16 ve birleştirilmiş sınıflı okullarda 2,24 puan elde edilmiştir.

“Zihnimizi Etkili Hâle Getirecek İpuçları” adlı metne yönelik 14 sorudan oluşan uygulamada ise genel ortalamanın 5,13 olduğu görülmektedir. Merkez okullarda bu ortalama 5,38’e yükselirken, köy okullarında 4,71 ve birleştirilmiş sınıflı okullarda 4,87 puan düzeyinde kalmıştır.

Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrenci Başarılarını Yansıtma Durumu

Bu bölümde, araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmen görüşleri, öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeylerini yansıtmakta mıdır?” sorusuna yönelik elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerden toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve belirlenen temalar doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Kodların sıklıkları dikkate alınarak öğretmenlerin okuma-anlama sürecine ve öğrenci performansına ilişkin gözlem, değerlendirme ve uygulama temelli yaklaşımları sistematik olarak sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrenci Başarılarını Yansıtma Durumu

Tema	Alt Tema	Kod	Sıklık
Okuma-Anlama Kavramı	Akademik gelişimde temel beceri	Metni anlamlandırma, düşünce üretme, yorumlama	36
	Sosyal yaşamla ilişkilendirme	Okuduğunu paylaşma, iletişim kurma, sözlü anlatım geliştirme	23
Geliştirme Yöntemleri	Öğrenci merkezli yaklaşımlar	Drama, tartışma, tahmin etme, okuma sonrası etkinlikler	32
	Dijital materyal kullanımı	Akıllı tahta, sesli kitap, video, e-kitap	18
Öğretmen Gözlemleri	Cinsiyete bağlı farklılıklar	Kız öğrencilerin dikkat süresi, erkek öğrencilerin hareketliliği	35
	Davranışsal tutumlar	Okuma istekliliği, etkinliğe katılım, dinleme becerisi	26
	Gözlem ve başarı tutarlılığı	Başarı düzeyleri ile öğretmen tespitleri arasında örtüşme	13

Tablo 2’de verilen bulgular incelendiğinde, öğretmen görüşlerine yönelik içerik analizi sonucunda, “okuma-anlama kavramı” teması altında “metni anlamlandırma, düşünce üretme ve yorumlama” kodu 36 kez; “okuduğunu paylaşma, iletişim kurma, sözlü anlatım geliştirme” kodu ise 23 kez ifade edilmiştir. “Geliştirme yöntemleri” teması kapsamında “drama, tartışma, tahmin etme, okuma sonrası etkinlikler” kodu 32 kez, “akıllı tahta, sesli kitap, video, e-kitap” kodu ise 18 kez tekrarlanmıştır. “Öğretmen gözlemleri” teması altında “kız öğrencilerin dikkat süresi, erkek öğrencilerin hareketliliği” kodu 35, “okuma istekliliği, etkinliğe katılım, dinleme becerisi” kodu 26 ve “başarı düzeyleri ile öğretmen tespitleri arasında örtüşme” kodu 13 kez kullanılmıştır.

Okulun Yapısal ve Fiziksel Koşullarının Etkisi

Bu bölümde, araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Okulların yapısal ve fiziksel koşulları, öğrencilerin okuma-anlama becerileri üzerinde etkili olmakta mıdır?” sorusuna yönelik öğretmengörüşlerinden elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerden toplanan veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiş; yapılandırılan temalar doğrultusunda öğretim ortamları, karşılaşılan sorunlar ve önerilen çözüm yolları sistematik şekilde kodlanarak tablolştırılmıştır.

Tablo 3

Okulun Yapısal ve Fiziksel Koşullarının Etkisi

Tema	Alt Tema	Kod	Sıklık
Geliştirme Yöntemleri	Donanım ve materyal desteği	Akıllı tahta, projeksiyon, sesli kitap, okuma köşesi	42
	Öğrenme ortamının niteliği	Sessiz sınıf ortamı, sınıf düzeni, bireysel çalışma alanı	27
Karşılaşılan Zorluklar	Yapısal eksiklikler	Materyal yetersizliği, sınıf kalabalıklığı, mekânsal sınırlılıklar	36
	Sosyoekonomik faktörler	Aile ilgisizliği, kitap erişimi sorunu, teknolojik imkân eksikliği	35
Çözüm Önerileri	Fiziksel ortamın iyileştirilmesi	Kütüphane desteği, sınıf içi okuma alanları, dijital içerik zenginleştirme	39
	Veli ve okul iş birliği	Veli katılımı, evde okuma teşviki, kitap paylaşım projeleri	26

Tablo 3’te verilen bulgular incelendiğinde, öğretmen görüşlerine yönelik içerik analizi sonucunda, “geliştirme yöntemleri” teması altında “akıllı tahta, projeksiyon, sesli kitap, okuma köşesi” kodu 42 kez; “sessiz sınıf ortamı, sınıf düzeni, bireysel çalışma alanı” kodu ise 27 kez kullanılmıştır. “Karşılaşılan zorluklar” teması kapsamında “materyal yetersizliği,

sınıf kalabalıklığı, mekânsal sınırlılıklar” kodu 36 kez; “aile ilgisizliği, kitap erişimi sorunu, teknolojik imkân eksikliği” kodu ise 35 kez tekrarlanmıştır. “Çözüm önerileri” teması altında “kütüphane desteği, sınıf içi okuma alanları, dijital içerik zenginleştirme” kodu 39 kez; “veli katılımı, evde okuma teşviki, kitap paylaşım projeleri” kodu ise 26 kez belirtilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, farklı okul türlerinde (bağımsız merkez okulları, bağımsız köy okulları ve birleştirilmiş sınıflı köy okulları) öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri karşılaştırılmış ve öğretmen görüşleri doğrultusunda bu beceriyi etkileyen faktörler belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, her alt probleme karşılık gelecek şekilde aşağıda özetlenmiştir:

Yapılan analizler, okul türü ile okuma-anlama başarısı arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Merkez okullarda öğrenim gören öğrenciler, köy okulları ve birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğrencilere kıyasla daha yüksek başarı göstermiştir. Bu farklılık özellikle metinleri yorumlama, çıkarımda bulunma ve metin yapısını çözümleme gibi üst düzey becerilerde daha belirgin şekilde gözlenmiştir.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler, öğrenci başarı düzeyleri ile öğretmen gözlemleri arasında yüksek düzeyde bir tutarlılık olduğunu göstermiştir. Öğretmenler, özellikle kız öğrencilerin dikkat sürelerinin uzunluğu ve etkinliklere ilgilerinin başarıyı artırdığını belirtmiş; erkek öğrencilerde ise dikkat dağınıklığı ve hareketli yapının süreci zorlaştırdığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin kavrama düzeylerini sınıf içi etkinlik performanslarından doğru biçimde gözlemlediklerini belirtmiştir. Öğretmen görüşlerine dayalı nitel bulgular, okuma-anlama sürecinin okulun yapısal ve fiziksel koşullarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Donanım yetersizlikleri, materyal eksiklikleri, sınıf ortamının uygun olmaması gibi faktörler öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar arasında yer almıştır. Ayrıca aile ilgisi ve teknolojik imkânlara erişim düzeyi de başarıyı etkileyen dışsal koşullar olarak öne çıkmıştır. Köy okulları ve birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik okuma-anlama odaklı hizmet içi eğitim programları planlanmalı, uygulamalı yöntemler desteklenmelidir. Bu tür okullara nitelikli okuma materyalleri (anlatı, bilgilendirici, yönergeli metinler) ulaştırılmalı ve okuma köşeleri gibi fiziksel ortam destekleri sağlanmalıdır. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili gözlemleri yapılandırılmış formlar aracılığıyla düzenli biçimde kayda alınmalı ve bu veriler okul düzeyinde değerlendirme süreçlerine entegre edilmelidir. Öğretmenlerin pedagojik sezgilerini destekleyen araçlar (gözlem formu, öğrenci takip çizelgesi vb.) geliştirilebilir.

Özellikle kırsal bölgelerdeki okullarda sınıf içi okuma ortamlarının niteliği artırılmalı; sessiz okuma köşeleri, kitaplıklar ve dijital içeriklere erişim olanakları geliştirilmelidir. Ayrıca veli katılımını teşvik eden okul temelli projeler (evde okuma saatleri, kitap paylaşım günleri vb.) planlanarak okul-aile iş birliği güçlendirilmelidir. Benzer araştırmalar, farklı yaş grupları, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ya da göçmen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda da yürütülerek farklı demografik değişkenlerin etkisi incelenebilir. Ayrıca nitel veri toplama araçlarının zenginleştirilmesi (senaryolu sorular, vaka analizleri) ile öğretmen görüşlerinin derinliği artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Afflerbach, P., Cho, B. Y., Kim, J. Y., Crassas, M. E., & Doyle, B. (2013). Reading: What else matters besides strategies and skills? *The Reading Teacher*, 66(6), 440–448.
- Akyol, T., & Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125–141.
- Altundağ, Ş., & Kolsuz, S. (2023). İlkokulda okuma gücünün akran öğretimi aracılığıyla giderilmesi. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(60), 2630–6417.
- Ardhian, T., Ummah, I., Anafiah, S., & Rachmadtullah, R. (2020). Reading and critical thinking techniques on understanding reading skills for early grade students in elementary school. *International Journal of Instruction*, 13(2), 107–118.
- Ceran, E., Oğuzgiray Yıldız, M., & Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151–166. <https://doi.org/10.19126/suje.70062>
- Duke, N. K., & Block, M. K. (2012). Improving reading in the primary grades. *The Future of Children*, 22(2), 55–72.
- Edis, Ş., & Yılmaz, M. (2020). Kelime tekrar tekniğinin okuma güçlüklerini gidermedeki önemi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(35), 1594–1604.
- Güçlüer, S., & Baştuğ, M. (2022). İlkokulda derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 297–316.

- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırıcı, E., & Melekoğlu, M. (2022). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin OKA2DEP ile değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 51, 2831–2850.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 72–93.
- Moir, T., Boyle, J., & Woolfson, L. M. (2019). Developing higher-order reading skills in mainstream primary schools: A metacognitive and self-regulatory approach. *British Educational Research Journal*, 45(1), 1–20.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Perfetti, C. A. (2001). Reading skills. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 12800–12805). Oxford: Pergamon.
- Savaş, B. (2017). Yazma öğretiminin ilkökul öğrencilerinin okuma-anlama becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi: Dil bilimsel bir yaklaşım. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 120–140.
- Türkmenoğlu, M., & Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36–66. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s2m>
- Usta, M. (2019). *Sınıf öğretmenleri ve ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, M. (2022). Fernald yönteminin okuma güçlüğüünü gidermedeki önemi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(9), 868–874.

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE DİJİTAL EĞİTİCİ OYUNLARIN DEĞER EDİNİMİNDE KULLANIMI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Dr. Orhan ÖZEN

Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü

orhanozen25@gmail.com



ÖZET

Bu çalışma, dijital eğitici oyunların Türkçe eğitiminde değer edinimi sürecine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Değerler eğitimi, bireyin toplumsal hayata uyum sağlamasında ve etik bir bakış açısı geliştirmesinde önemli bir yere sahiptir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra, teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu, öğrenme motivasyonunu artıran ve kalıcılığı sağlayan yenilikçi yaklaşımlar sunmaktadır. Bu bağlamda, dijital eğitici oyunların değerler eğitimindeki rolü giderek daha fazla dikkat çekmektedir. Araştırma, eylem araştırması yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemi, 5. sınıf Türkçe dersi öğrencilerinden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde ön test-son test, gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle, nicel veriler ise ilişkili Örneklem T-Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, dijital eğitici oyunların öğrencilerin değer edinim süreçlerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılım sağladığı, motivasyonlarının arttığı ve değerleri içselleştirme düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir. Ayrıca dijital eğitici oyunların, dil becerilerini geliştirme sürecinde de etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışma, Türkçe eğitiminde dijital eğitici oyunların kullanımına yönelik yeni bakış açıları sunmayı hedeflemektedir. Elde edilen sonuçların, değerler eğitimi ve dil öğretimi alanlarında yapılacak gelecekteki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, değer edinimi, dijital oyunlar

GİRİŞ

Eğitim, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişimini destekleyen çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte, bireyin yalnızca akademik bilgi edinmesi değil aynı zamanda toplumsal değerleri içselleştirerek karakter gelişimini tamamlaması da önem arz etmektedir (Demirel, 2019). Değerler eğitimi, bireyin topluma uyum sağlamasında, etik bir bakış açısı kazanmasında ve sorumluluk bilinci geliştirmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Arslan ve Nas, 2024). Günümüzde eğitim kurumları, öğrencilerin değerleri etkin bir şekilde edinmelerini sağlamak amacıyla çeşitli yöntem ve araçlardan yararlanmaktadır. Bu

bağlamda dijital eğitici oyunlar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eden, etkileşimli ve motive edici bir öğrenme ortamı sunarak değerler eğitiminde önemli bir potansiyel barındırmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenci profili, beceri çerçevesi, erdem-değer-eylem çerçevesi, sistem okuryazarlığı ve alan bilgisi kümeleri gibi unsurlardan oluşan bütüncül bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır. Model kapsamında üç temel bileşen tanımlanmıştır: Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde millî ve manevi değerler ve öğretim programlarını zenginleştiren sistem okuryazarlığı.

İnsan, hem maddi hem de manevi yönleri olan bir varlıktır. Olgunlaşması ve kemale ermesi büyük ölçüde eğitim yoluyla mümkündür. İnsan hayatında iyi, doğru, faydalı ve güzel kavramları, eğitim sürecinin temel yapı taşlarını oluşturur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu anlayış çerçevesinde bireyleri sadece bilgiyle donatmakla kalmaz aynı zamanda topluma ve ülkesine katkı sunan şahsiyetler yetiştirmeyi de temel bir sorumluluk olarak görür. Değerler, sistemin doğal bir parçası olarak ele alınır ve programların özüne entegre edilir. Bu süreçte değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi ve bağlamına uygun şekilde desteklenmesi amaçlanmaktadır. Değerler, belirli bir hiyerarşik yapı içinde değil, öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak aşamalı ve birikimli bir şekilde programlara entegre edilmektedir (TYMM, 2024).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde yer alan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerleri benimsemelerini ve millî bilinçlerini geliştirmelerini hedeflemektedir (MEB, 1973).

Türkçe eğitimi, bireyin dil becerilerini geliştirmesinin yanı sıra kültürel ve ahlaki değerleri edinmesine de katkı sağlayan temel derslerden biridir. Öğrenciler; okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda dil aracılığıyla değerler dünyasına da adım atmaktadır. Bu nedenle Türkçe dersleri sadece dil öğretimiyle sınırlı kalmamalı aynı zamanda öğrencilerin bireysel ve toplumsal kimliklerini güçlendirecek içeriklerle desteklenmelidir. Geleneksel öğretim yöntemleri bu süreçte etkili olsa da çağın gereklilikleri doğrultusunda teknolojinin eğitimde kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Bu noktada dijital eğitici oyunlar, öğrencilerin hem Türkçe becerilerini geliştirmesine hem de değerleri eğlenceli ve etkileşimli bir ortamda öğrenmesine olanak tanımaktadır (OTDÖP, 2024).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, dijital eğitici oyunların eğitim süreçlerine entegre edilmesinin öğrenci motivasyonunu artırdığını, öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirdiğini ve derslere olan

ilgiyi yükselttiğini göstermektedir. Türkçe eğitiminde dijital eğitici oyunların kullanımı, öğrencilerin dili daha aktif ve bilinçli bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlarken aynı zamanda toplumsal değerleri kazanmalarına da yardımcı olmaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyinde oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve akademik başarılarını artırdığı belirtilmektedir. Bu doğrultuda oyun dünyası adlı tema aracılığıyla öğrencilerin kelime hazinelerini genişletmeleri, metinlerde yüzey anlamı belirleme becerilerini geliştirmeleri ve dinleme-okuma süreçlerinde materyal seçimlerini bilinçli yapabilmeleri gibi dil becerilerine odaklanılmaktadır. Aynı zamanda bu süreçte sorumluluk, saygı ve dürüstlük gibi temel değerlerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır (OTDÖP, 2024).

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 5. sınıf Türkçe dersi “Oyun Dünyası” temasında yer alan sorumluluk, saygı ve dürüstlük değerlerini öğrencilere kazandırmak için dijital eğitici oyunlar tasarlamak, tasarlanan oyunları uygulamak ve uygulanan eğitici oyunların değer edinimi bakımından etkinliğini belirlemektir.

Araştırma soruları:

1. Araştırmanın ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin dijital oyunların değer edinimine ve Türkçe dersine yönelik etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Dijital oyunların, öğrencilerin ve öğretmenlerin etkinliklerine ve motivasyonlarına etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma yöntemiyle ilgili detaylı bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın modeli, veri toplama araçları, katılımcı özellikleri, veri analizi, araştırmanın süreci ve çalışmalara yönelik geçerlik-güvenirlik adımları detaylı bir şekilde gösterilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması deseni tercih edilmiştir. Dil eğitimi alanında öğretmenlerin etkili uygulamaları sistematik bir şekilde ortaya koymalarına olanak tanıyan bilimsel araştırma yaklaşımlarından biri olan eylem araştırması, ilk olarak Lewin (1946) tarafından ortaya konulmuştur. Eylem araştırması, öğretmenleri sınıf ortamında birer araştırmacıya dönüştürerek araştırma ve uygulamayı bütünleştiren stratejik bir yaklaşım sunar. Uygulayıcılar tarafından tasarlanıp hayata geçirilen bu yöntem, özellikle öğretmenlere öğretim süreçlerini iyileştirme ve değerlendirme konusunda yeni fırsatlar sağlar (Mills, 2017).

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcı grubunu, Erzurum’da bir devlet okulunda ortaokul 5. sınıf düzeyindeki 3 şubede öğrenim gören 56 öğrenci ve derslerine giren Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın 2024-2025 eğitim öğretim yılında 5. sınıflarda uygulanmaya başlanan yeni OTDÖP’te yer alan tema, öğrenme çıktıları ve değerler doğrultusunda yürütülmesinden dolayı örneklem olarak 5. sınıflar tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında ön test-son test, öğrenme sürecine ilişkin gözlem formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ön test-son test bölümünde Dilmaç (2007) tarafından geliştirilen “İnsani Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte yer alan değerlerden sorumluluk, saygı ve dürüstlük değerlerine ait 21 madde araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme ve gözlem formlarında alan uzmanlarının desteği alınmıştır. Yine uzman görüşü doğrultusunda araştırma verilerinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Süreci

Araştırma sürecinde ilk olarak gerekli izinler doğrultusunda çalışma grubu ve gönüllü öğretmen belirlenmiştir. Belirlenen öğrenci çalışma grubuna yönelik ön test uygulanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen etkinlikler uygulanmıştır. Uygulama esnasında gözlemler gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sonunda son test uygulaması yapılmıştır. Son olarak süreçle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri toplanmıştır.

Veri Analizi

Veri analizi sürecinde, elde edilen nicel veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan normallik testinde sonuçlar normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden “İlişkili Örneklem T-Testi” kullanılmıştır. Ortaya çıkan betimsel istatistikler yorumlanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Veriler tema, kod ve kategoriler kullanılarak tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesini sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle çalışmada kullanılan İnsani Değerler Ölçeği daha önce farklı çalışmalarda kullanılmış ve geçerliği test edilmiş bir ölçektir. Ölçeğe ait nicel verilerin güvenirliği İlişkili Örneklem T-Testi kullanılarak analiz edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşme formları ise alan uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Elde edilen nitel verilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla veri çeşitliliği sağlanmış; gözlem, görüşme ve test sonuçları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel verilere ait bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle nicel veriler aktarılmıştır. Araştırma öncesinde geliştirilmesi hedeflenen değerlerle ilgili öğrencilerin mevcut durumlarına yönelik yapılan ön test sonuçları, son test sonuçları ve sonuçların karşılaştırılması araştırmanın nicel verilerini oluşturmaktadır. Öğrencilerle ve ders öğretmenleriyle eylem sonunda gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme ve uygulayıcı tarafından gözlemler sonucunda elde edilen veriler ise nitel verileri oluşturmaktadır.

1. Araştırma Öncesinde Geliştirilmesi Hedeflenen Değerlerle İlgili Öğrencilerin Mevcut Durumları

Tablo 1

Sorumluluk, Saygı ve Dürüstlük Değerlerine Ait Ön Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ön test	Ort.	n	S sapma	S hata
Sorumluluk	3,5520	54	,49119	,06684
Saygı	3,5714	54	,68988	,09388
Dürüstlük	3,2989	54	,59730	,08128
Toplam	3,5578	54	,67848	,09233

Sorumluluk, saygı ve dürüstlük değerlerine ait ön test ortalama ve standart sapma değerlerinin yer aldığı tablo incelendiğinde en yüksek ortalamanın saygı değerine, en düşük değer ise dürüstlük değerine ait olduğu görülmektedir. Ölçek geneline ait ortalama 3,55 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 2

Ön Test Sonuçlarına Ait Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Ön test	,076	54	,200	,984	54	,686

Ön test sonuçlarına ilişkin yapılan normallik testinde Shapiro-Wilk p-değeri: ,686 olarak belirlenmiştir. Bu değerle ilgili olarak $p > 0.05$ olduğundan ön test sonuçları normal dağılım varsayımı sağlanmıştır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden ilişkili Örneklem T-Testi kullanılmıştır.

2. Eğitsel Oyunların Kullanıldığı Eylem Süreci Sonunda Öğrencilerde Geliştirilmesi Hedeflenen Değerleri Kazanma Durumları

Tablo 3

Sorumluluk, Saygı ve Dürüstlük Değerlerine Ait Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Son test	Ort.	n	S sapma	S hata
Sorumluluk	3,8166	54	,47936	,06523
Saygı	3,8677	54	,64658	,08799
Dürüstlük	3,7116	54	,55119	,07501
Toplam	3,8104	54	,61446	,08362

Sorumluluk, saygı ve dürüstlük değerlerine ait son test ortalama ve standart sapma değerlerinin yer aldığı tablo incelendiğinde en yüksek ortalamanın saygı değerine, en düşük değer ise dürüstlük değerine ait olduğu görülmektedir. Ölçek geneline ait ortalama ise 3,81 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4

Son Test Sonuçlarına Ait Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Son test	,065	58	,200	,981	58	,496

Son test sonuçlarına ilişkin yapılan normallik testinde Shapiro-Wilk p-değeri: ,981 olarak belirlenmiştir. Bu değerle ilgili olarak $p > 0.05$ olduğundan son test sonuçları da normal dağılım varsayımı sağlanmıştır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden İlişkili Örneklem T-Testi kullanılmıştır.

Ön test-son test sonuçlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Tablo 5

Sorumluluk Değerine İlişkin İstatistikler

	Ort.	n	S sapma	S hata
Son test	3,8166	54	,47936	,06523
Ön test	3,5520	54	,49119	,06684

Tablo 6*Sorumluluk Değerine Ait Ön Test-Son Test İlişkili Örneklem T-Testi Testi Sonuçları*

Sorumluluk	Ort.	Ss	S hata	t	df	p
Ön test-Son test	,26466	,91491	,13811	2,013	53	,031

Sorumluluk değerine ilişkin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında aralarında son test lehine ,26 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. İlişkili örneklem testinde yer alan $p < ,05$ (,031) olduğu için aradaki fark anlamlılık göstermektedir.

Tablo 7*Saygı Değerine İlişkin İstatistikler*

	Ort.	n	S sapma	S hata
Son test	3,8677	54	,64658	,08799
Ön test	3,5714	54	,68988	,09388

Tablo 8*Saygı Değerine Ait Ön Test-Son Test İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları*

Saygı	Ort.	Ss	S hata	t	df	p
Ön test-Son test	,29630	,99396	,13526	2,191	53	,033

Saygı değerine ilişkin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında aralarında son test lehine ,29 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. İlişkili örneklem testinde yer alan $p < ,05$ (,033) olduğu için aradaki fark anlamlılık göstermektedir.

Tablo 9.*Dürüstlük Değerine İlişkin İstatistikler*

	Ort.	n	S sapma	S hata
Son test	3,7116	54	,55119	,07501
Ön test	3,2989	54	,59730	,08128

Tablo 10.*Dürüstlük Değerine Ait Ön Test-Son Test İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları*

Dürüstlük	Ort.	Ss	S hata	t	df	p
Ön test-Son test	,41270	,85474	,11632	3,548	53	,001

Dürüstlük değerine ilişkin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında aralarında son test lehine ,41 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. İlişkili örneklem testinde yer alan $p < ,05$ (,001) olduğu için aradaki fark anlamlılık göstermektedir.

Tablo 11

Ön Test-Son Geneline Ait İstatistikler

	Ort.	n	S sapma	S hata
Son test	3,8104	54	,61446	,08362
Ön test	3,5578	54	,67848	,09233

Tablo 12

Ön Test-Son Geneline Ait İlişkili Örneklem T-Testi Testi Sonuçları

	Ort.	Ss	S hata	t	df	p
Ön test-Son test	,26455	,74335	,10116	2,615	53	,012

Test geneline ilişkin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında aralarında son test lehine ,26 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. İlişkili örneklem testinde yer alan $p < ,05$ (,012) olduğu için test genelinde son test lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Görüşmelere İlişkin Bulgular

Tablo 13

Dijital Oyunlara Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Dijital Oyunlar	Oyunların derse ilgiyi artırması	18
	Eğlenceli oyunlar	12
	Beğenmek-keyif almak	9
	Tüm derslerde olması	6
	Değerlere yönelik farkındalık	17
	Katılma isteği	13
	Dersi sevme	8
	Kendine güven	11

Yapılan görüşmelere ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dijital oyunların derslere olan ilgilerini artırdığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda dijital oyunlar sayesinde değerlere olan farkındalıklarının yükseldiğini ifade etmişlerdir. Oyunların eğlenceli olmasının dersten keyif almalarını sağladığını belirten öğrenciler kendilerine güvenlerinin de arttığına vurgu yapmışlardır. Dijital oyunlarla birlikte derse katılma isteklerinde artış olduğunu, benzer etkinlikleri diğer derslerde de görmek istediklerini dile getirmişlerdir. Ders öğretmeniyle yapılan görüşmelerde de benzer ifadeler yer almaktadır. Dijital oyunlarla birlikte öğrencilerin derslere ilgilerinin ve katılım sürelerinin arttığı belirtilmiştir. Değerlere yönelik farkındalıklarında ve değerlerin uygulamaya yansımada olumlu yönde artış olduğu vurgulanmıştır.

Gözlemlere İlişkin Bulgular

Araştırmacı tarafından üç ayrı sınıfta ve ayrı etkinlik saatlerinde yapılan gözlemlerde aşağıdaki bulgular tespit edilmiştir.

- Derslerde öğrencilerin keyifli oldukları, eğlenerek öğrendikleri gözlemlenmiştir.
- Derse katılım isteklerinin oldukça yüksek olduğu, sınıfın geneline yakının etkinliklere katılım sağladığı görülmüştür.
- Değerlere yönelik ilginin ve farkındalığın arttığı, öğrencilerin değerlerle ilgili olumlu değerlendirmeler yaptıkları belirlenmiştir.
- Öğretmen ve öğrenci motivasyonunun etkinlikler süresince oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir.
- Etkinliklerin tüm öğrencilerin dikkatini çekmesi açısından oldukça verimli olduğu belirlenmiştir.
- Farklı dijital oyunların kullanılması hem Türkçe dersi öğrenme çıktıları hem de değer edinimini pekiştirdiği gözlenmiştir.
- Dijital oyunların öğrenme çıktıları ve değerlerle ilgili akılda kalma süresinin artmasını sağladığı belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada kullanılan etkinliklerle ilgili gözlem, görüşme ve testler aracılığıyla bulgular elde edilmiş ve veriler çok boyutlu bir şekilde değerlendirilmiştir. Öğrencilere üç farklı değerle ilgili uygulanan ön test sonuçlarıyla son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda etkinlikler gözlemlenmiş ve etkinliklerle ilgili öğretmen görüşleri incelenmiştir. Ön test-son test sonuçları arasında değerlerin edinimi yönünde olumlu fark tespit edilmiştir. Gözlem ve görüşme sonuçları da dijital eğitici oyunların etkinliğini göstermektedir. Araştırma sonunda, dijital eğitici oyunlarla yoğunlaştırılmış ve etkinliklerle desteklenmiş öğretimin, öğrenme ve öğretme sürecine olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Bu çerçevede yürütülen Türkçe derslerinin; sorumluluk, saygı ve dürüstlük değerlerinin kazandırılması ve geliştirmesi bakımından eğitim öğretim sürecine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Dijital eğitici oyunlarla hazırlanan derslerde öğrencilerin katılımlarının ve motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin farklı zihinsel becerilerine yönelik etkinliklerin öğrenme çıktılarının hedeflerine ulaşması açısından etkinliği ortaya konulmuştur.

Alan yazını incelendiğinde Bayraktar (2019), Çelik ve Keskin (2023), Küçük ve Göktaş (2020) çalışmalarında dijital oyunların öğrenci motivasyonuna ve başarısına olumlu etkileri olduğunu belirlemişlerdir. Demir ve Arıkan (2021), Yıldız ve Gündüz (2022) ise çalışmalarında dijital oyunların değer ediniminindeki rolüne vurgu yapmışlardır.

Bu çalışmada üç değer ediniminde dijital oyunların etkisi araştırılmıştır. Diğer hedefler ve değer edinimleri ile ilgili bu çalışmada kullanılan yöntemler veya farklı yöntemlerle benzer veya farklı çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Arslan, A., & Nas, F. Y. (2024). Değerler Nasıl Edinilir? How Are Values Acquired Or Acquired? *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 10(48), 169-180.
- Bayraktar, A. (2019). Dijital oyun tabanlı öğrenmenin öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(1), 1-18.
- Çelik, M., & Keskin, S. (2023). Dijital oyunların öğrenci motivasyonuna etkisi: Türkçe dersi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(1), 45-60.
- Demir, S., & Arıkan, A. (2021). Değer eğitimi sürecinde dijital oyunların rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(43), 201-219.
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Dılmaç, B. (2007). *Fen lisesi öğrencilerine insani değerler eğitimin verilmesi ve insani değerler ölçeği ile sınanması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçük, S., & Göktaş, Y. (2020). Dijital oyun destekli öğrenmenin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 25-42.
- Lewin, K. (1957) Action research and minority problems. In G. W. Lewin and G. Allport (eds) *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics* (New York : Harper & Brothers), 201-216.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 14574). Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. Ankara.
- Mills, G. (2017). *Action research: A guide for the teacher researcher* (6th ed.). NY: Pearson Education).
- Yıldız, A., & Gündüz, Ş. (2022). Dijital eğitici oyunlarla değer öğretimi: Nitel bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 334-352.

OKUMA KÜLTÜRÜ VE YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR UYGULAMA MODELİ İNCELEMESİ

Önder Ömer KILIÇARSLAN

Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü

o.onderkilicarslan@gmail.com



Okan TEKKALAN

Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü

okantekkkalan@gmail.com

Dr. Canan ŞENTÜRK BARIŞIK

Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü

canansenturkbarisik@gmail.com

ÖZET

Bireylerin ana dillerini etkin kullanmaları, akademik başarılarının yanı sıra yaşam boyu öğrenmede de kritik rol oynamaktadır. Türkçenin doğru ve etkili kullanımına ilişkin becerilerin kazandırılması, Millî Eğitim Bakanlığınca ortaya konulan Maarif Modeli ile eğitim politikaları arasına alınmış, bu becerilerin eğitimin her aşamasında tüm derslerin ortak hedefi olduğu belirtilmiştir. Okuma becerilerinin ölçülmesine yönelik Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS) 2021 Raporu, kitap okuma alışkanlığının öğrencilerin okuma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Proje kapsamında öğrencilerin aileleriyle birlikte okuma etkinlikleri yapmaları teşvik edilmiş, takvim doğrultusunda velilere bilgilendirmeler yapılmıştır. İlk aşamada öğrenciler, kitapçı ve kütüphane ziyaretleriyle ilgi alanlarına uygun kitapları belirlemiş, evlerinde kütüphane oluşturma bilinciyle sürece katılmışlardır. İkinci aşamada, yazma becerilerini geliştirmek amacıyla öğrenciler “Hikâye Kurgu Özel Defteri” ile yazmaya teşvik edilmiş, düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri sağlanmıştır. Seçilen yazılar “Hem Okudum Hem Yazdım” adıyla kitaplaştırılarak öğrencilere dağıtılmış, böylece yazma sürecine daha fazla motive olmaları hedeflenmiştir. Araştırma, nitel desenlerden doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, belirlenen kriterlere göre seçilen 90 öykü oluşturmuştur. Toplam 280 öykü, dil-teknik, konu-içerik ve değer kriterlerine göre nitel içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Seçimde frekans ve yüzde hesaplanmıştır. Bulgular öğrencilerin yapı, üslup ve yazım kurallarına dikkat ederek başarılı olduklarını; öykülerin açıklık, bütünlük ve ilgi çekicilik

düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Değer yönünden öykülerde millî ve ahlaki temaların başarıyla işlendiği belirlenmiştir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin, dil, içerik ve değer boyutlarını destekleyecek biçimde sürdürülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: okuma kültürü, hikâye yazma, aile katılımı

GİRİŞ

Türkiye’de okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, eğitim politikalarının öncelikli gündemini oluşturmaktadır. PIRLS 2021 sonuçlarına göre ülkemiz 57 ülke arasında 39. sırada yer almakta ve 496 puanla uluslararası ortalamanın (500) hemen altında kalmaktadır (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2022). 2001’de kaydedilen 449 puandan 2021’deki 496 puana ulaşan kayda değer artışa rağmen öğrencilerin metni anlama ve yorumlama becerilerindeki eksiklikler eleştirel düşünme ve yazılı ifade yetkinliklerinin gelişimini sınırlamaktadır. Bu durum, Türkçenin doğru ve etkili kullanımını tüm derslerin ortak hedefi hâline getirmeyi öngören Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin önemini daha da görünür kılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021).

Okuma ve yazma becerilerinin temeli çocukluk döneminde atılmakta ve ev ortamında sunulan zengin okuryazarlık fırsatlarıyla şekillenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının Türkçe öğretim programları, öğrencilerin dil gelişimini günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilmiş etkinlikler aracılığıyla desteklemeyi amaçlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021). Bununla birlikte teknolojik dönüşüm ve toplumsal dinamiklerdeki hızlı değişim müfredatların güncellenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda erken yaşta okuma sevgisini pekiştirecek, yazılı anlatım becerilerine katkı sunacak ve okul-aile iş birliğini güçlendirecek yenilikçi uygulamalara gereksinim duyulmaktadır.

Yaratıcı yazma; öğrencilerin duygu, düşünce ve deneyimlerini özgün biçimde ifade etmelerini sağlayan süreç odaklı bir yöntemdir. Araştırmalar bu tür etkinliklerin sözcük dağarcığını, dil bilgisini ve yazılı anlatım becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir (Graham & Perin, 2007). Ayrıca yaratıcı yazma duygusal zekâ ve eleştirel düşünme becerilerinin beslenmesine de imkân tanımaktadır.

Değerler eğitimi bağlamında öğrencilerin sevgi, saygı ve sorumluluk gibi evrensel değerleri öyküler aracılığıyla içselleştirebildikleri ortaya konmuştur (Bulut & Şimşek, 2020). Hikâye yazma atölyeleri, hem Türkçe becerilerinin hem de toplumsal ve ahlaki değerlerin eş zamanlı gelişimine katkı sunmaktadır.

Aile katılımı, okuryazarlık sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Ebeveynler, çocuklarının ilk dil modelleyicileri olarak evde sürekli iletişim ve rehberlik sağlayarak dil gelişimine destek

olmaktadır (Epstein, 2001). Okul-aile ortaklığı, öğrencilerin okuma motivasyonunu ve yazma performansını artırırken yalnızca okul ortamı tek başına bu etkiyi yaratamamaktadır. Tüm bu unsurlar doğrultusunda yeniden yapılandırılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrenci merkezli, değer odaklı ve iş birliğine dayalı bir eğitim vizyonu sunmaktadır. Model, “ahlaklı, merhametli, vatansever ve sorgulayıcı” bireyler yetiştirmeyi hedefleyerek müfredatlarda değerler eğitime özel vurgu yapmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021). Bu çerçevede, yaratıcı yazma temelli projeler için elverişli bir zemin hazırlanmaktadır.

Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü öncülüğünde yürütülen “Hem Okudum Hem Yazdım” projesi, 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini aile katılımıyla bütüncül bir yaklaşımla desteklemektedir. Öğrenciler, proje kapsamında seçtikleri kitapları okuduktan sonra “Öykü Yazma Defteri” aracılığıyla kendi öykülerini kaleme almakta aileleri ise bu sürece rehberlik ederek ev ortamında yazma pratiğini teşvik etmektedir. Ortaya çıkan öyküler, “Hem Okudum Hem Yazdım” adlı derlemede yayımlanmakta ve imza günlerinde öğrencilere sunulmaktadır. Böylelikle yazma motivasyonu artmakta ve okul-aile-toplum iş birliğiyle sürdürülebilir bir okuryazarlık kültürü oluşturulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, “Hem Okudum Hem Yazdım” projesi kapsamında öğrenciler tarafından yazılan öykülerin içeriklerinin doküman analizi yöntemiyle incelenerek öğrencilerin dil ve teknik yeterlilikleri, içerik yapılandırma becerileri ile değer aktarımı düzeylerini ortaya koymaktır. Bu nedenle aşağıdaki araştırma problemleri belirlenmiştir:

1. Öğrenciler tarafından yazılan öykülerde serim, düğüm ve çözüm yapısının varlığı, anlatım akıcılığı, özgünlük ve yazım kurallarına uygunluk gibi dil ve teknik unsurlar hangi sıklıkla ve nasıl bir dağılımla yer almaktadır?
2. Öykülerde konu açıklığı, ana düşüncenin belirginliği, başlık-metin uyumu ve mantıksal bütünlük gibi içerik özellikleri hangi temalar altında toplanmakta ve bu temaların dağılımı nasıldır?
3. Seçilen öykülerde değerler eğitime ilişkin temalar (aile, doğa, yardımseverlik, ahlaki hassasiyetler) hangi oranlarda yer almakta ve bu temaların metin içi dağılımı doküman analizi çerçevesinde nasıl sınıflandırılabilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesine dayanan bir yöntem olup araştırma verilerinin belirli temalar, kategoriler ve içerik kodları

aracılığıyla analiz edilmesini mümkün kılar. Bu yöntem özellikle yazılı metinlerin yapı, içerik ve anlam düzeyinde değerlendirilmesini sağlayarak, nitel verilerden anlamlı çıkarımlar elde etmeye imkân sunar (Bowen, 2009).

İncelenen Dokümanlar

Bu araştırmanın veri kaynağını, “Hem Okudum Hem Yazdım” projesi kapsamında öğrenciler tarafından yazılan ve önceden belirlenen değerlendirme ölçütlerine uygunluk gösteren 90 öykü oluşturmaktadır. Proje kapsamında toplam 280 öykü toplanmış; dil ve teknik yeterlilik, konu ve içerik bütünlüğü ile değerler eğitimi temsiliyeti kriterleri doğrultusunda incelenmiş; uygunluk gösteren 90 öykü analiz sürecine dâhil edilmiştir. Seçim süreci, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenen ölçütler esas alınarak yürütülmüş ve analiz için amaca uygun bir veri seti oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Hem Okudum Hem Yazdım” projesi kapsamında öğrenciler tarafından kaleme alınan öyküler kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak önceden belirlenen dil-teknik yeterlilik, konu ve içerik bütünlüğü ile değerler eğitimi temsiliyeti ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmek üzere, toplam 280 öykü taranmış ve ölçütlere uygunluk gösteren 90 öykü analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Öykülerin seçiminde, içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla alan uzmanları tarafından geliştirilen ve uzman görüşleriyle doğrulanan ölçütler esas alınmıştır. Ölçütlerin kapsam geçerliliği, iki Türkçe öğretim uzmanı ve bir eğitim programları ve öğretimi uzmanı tarafından incelenmiş; gerekli düzenlemeler yapılarak nihai hâline getirilmiştir. Son hâli uzmanlar tarafından onaylandıktan sonra veri toplama sürecine başlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci, “Hem Okudum Hem Yazdım” projesi kapsamında gerçekleştirilen uygulama temelli okuma ve yazma etkinliklerine dayanmaktadır. Süreç iki aşamalı olarak yapılandırılmıştır. İlk aşamada, öğrencilere okuma kültürü kazandırmak ve aile katılımını teşvik etmek amacıyla, ailelerle birlikte gerçekleştirilecek okuma etkinlikleri planlanmış ve bu doğrultuda velilere düzenli bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrenciler, ilgi alanlarına uygun kitapları seçmek amacıyla kitapçı ve kütüphane ziyaretleri gerçekleştirmiş; bu süreçte, ev ortamlarında kişisel kitaplık oluşturma bilinci kazandırılarak okuma sürecine aktif katılımları sağlanmıştır.

İkinci aşamada ise öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik olarak “Hikâye Kurgu Özel Defteri” kullanılmış ve öğrenciler, hayal güçlerini ve düşünce dünyalarını yazılı metinlerle ifade etmeye teşvik edilmiştir. Yazılan öyküler, il ve ilçe düzeyinde oluşturulan

komisyonlar tarafından belirli ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiş ve seçilen metinler “Hem Okudum Hem Yazdım” başlığı altında kitaplaştırılarak öğrencilere dağıtılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu kapsamda, öğrenciler tarafından yazılan öyküler önceden belirlenmiş dil ve teknik, konu ve içerik, değerler eğitimi gibi ana temalar çerçevesinde kodlanmıştır.

Her bir öykü, bu kriterlere göre sistematik biçimde analiz edilerek frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları yönünden hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, anlamlı örüntüler oluşturacak şekilde kategorilere ayrılmış ve tematik yapılar ortaya konmuştur. Böylece, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ve değer yönelimlerinin yapısal ve içeriksel düzeydeki dağılımı niteliksel veriler ışığında betimlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler uygulanmıştır. İlk olarak öyküleri değerlendirmede kullanılan ölçütlerin kapsam geçerliğini sağlamak üzere alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş; kriterlerin içerikle örtüşür biçimde yapılandırıldığı teyit edilmiştir.

Veri analiz sürecinde, kodlamalar iki bağımsız araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman’ın (1994) formülü doğrultusunda hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodlayıcılar arası güvenirlilik formülüne [Güvenirlilik Katsayısı = (Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) x 100] dayanarak güvenirlilik yüzdesi hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda güvenirlilik katsayısı %92 çıkmıştır. Bu oran, nitel araştırmalarda kabul edilen minimum eşik olan %70’in (Miles & Huberman, 1994) oldukça üzerindedir ve analiz sürecinin güvenirliliğini desteklemektedir.

BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, “Hem Okudum Hem Yazdım” projesi kapsamında öğrenciler tarafından kaleme alınan öykülerin içeriklerinin doküman analizi yöntemiyle incelenerek öğrencilerin dil ve teknik yeterlilikleri, içerik yapılandırma becerileri ve değer aktarımı düzeylerinin ortaya konulmasıdır. Araştırma kapsamında öğrenciler tarafından kaleme alınan toplam 280 öykü, önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda incelenmiş; dil ve teknik yeterlilik, konu ve içerik bütünlüğü ile değerler eğitimi temsiliyeti olmak üzere üç temel kriter setine göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda 90 öykü (%32) analiz sürecine dâhil edilerek nitel veriler üzerinden tematik inceleme gerçekleştirilmiştir.

Dil ve Teknik Yeterlilik Bulguları

Araştırma kapsamında değerlendirilen 90 öyküden 86'sında (%96) anlatının serim, düğüm ve çözüm bölümleri belirgin biçimde yapılandırılmıştır. Bu durum, öğrencilerin öykü planlamasında temel yapı unsurlarını doğru biçimde kullandıklarını göstermektedir. Olay örgüsünün tutarlılığı ise 82 öyküde (%91) sağlanmıştır. Üslup kriterleri incelendiğinde metinlerin 78'i (%87) akıcı; 74'ü (%82) özgün anlatı özellikleri taşımakta; 80'i (%89) yalın ve sade bir dil kullanmaktadır. Yazım ve noktalama kurallarına uygunluk açısından 84 metin (%93) hatasız veya minimal hata düzeyindedir. Öte yandan, 54 öyküde (%60) benzetme, teşbih ve kişileştirme gibi söz sanatlarına yer verilmiş olup dil estetiğine ilişkin farkındalığın temel düzeyde olduğu görülmektedir.

Konu ve İçerik Bütünlüğü Bulguları

Öykülerin temel fikri açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından değerlendirildiğinde 85'inde (%94) ana tema açık ve net ifade edilmiştir. Ana düşünce ile yardımcı düşüncelerin belirgin işlenmesi 79 öyküde (%88) gözlenmiş; başlık ile metin uyumu 81 öyküde (%90) sağlanmıştır. Merak unsurunu güçlü biçimde yansıtan 66 öykü (%73) ve mantıksal bütünlüğü koruyan, çelişki içermeyen 83 öykü (%92) tespit edilmiştir. Bu veriler, öğrencilerin içerik üretiminde tutarlılık ve ilgi çekme açısından yüksek düzeyde yeterlik sergilediklerine işaret etmektedir.

Değerler Eğitimi Temsiliyeti Bulguları

Değerler eğitimi boyutunda, 88 öykü (%98) millî, ahlaki ve sosyal duyarlılığı zedeleyici içerik barındırmamıştır. Öykü temalarında öne çıkan değer odaklı unsurlar şunlardır: aile, doğa, yurt ve millet sevgisi temalarını işleyen 76 öykü (%84); nezaket, hoşgörü, kahramanlık ve adalet erdemlerini yansıtan 69 öykü (%77); yardımseverlik, özveri ve doğruluk değerlerine yer veren 72 öykü (%80). Ayrıca 81 öykü (%90) okuyucuyu olumlu duygu durumuna yönlendirme potansiyeli taşımaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin hem edebi hem de toplumsal değerler bağlamında öykü üretiminde güçlü bir duyarlılık geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada, “Hem Okudum Hem Yazdım” projesi kapsamında öğrenciler tarafından yazılan öyküler doküman analizi yöntemiyle incelenmiş; dil-teknik yeterlilik, konu-içerik bütünlüğü ve değerler eğitimi temsiliyeti boyutlarında değerlendirilmiştir. Bulgular, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin planlama, içerik oluşturma ve toplumsal değerleri yansıtırma becerileri üzerinde önemli kazanımlar sağladığını göstermektedir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun serim, düğüm ve çözüm yapısını doğru biçimde kurguladıkları ve tutarlı bir olay örgüsü sundukları görülmüştür. Bu bulgu, Flower & Hayes'in (1981) yazma bilişsel süreç modelinde vurgulanan "planlama" ve "metin üretme" aşamalarındaki yeterliklerle örtüşmektedir. Benzer şekilde, Graham & Perin'in (2007) yazma stratejileri üzerine yürüttüğü meta-analiz, yapı ve organizasyona odaklanan uygulamaların metin bütünlüğünü güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Türkiye'den Gök & Yıldırım (2022) ise, aile katılımının bu süreci desteklediğini ifade ederek, mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir.

Bununla birlikte öğrencilerin akıcı anlatım, yalın ve sade dil kullanımı, yazım-noktalama kurallarına yüksek düzeyde dikkat etmelerine rağmen; söz sanatları, betimleme ve estetik anlatım unsurlarını kullanmada yeterince gelişim gösteremedikleri görülmüştür. Bu sonuç, Kellogg'un (2008) erken yaşta yapılan yazma programlarının temel kompozisyon becerilerini güçlendirdiği ancak ileri düzey sözel estetik öğelerin ancak sistemli çalışmalarla geliştirilebileceğine ilişkin bulgularıyla paralellik taşımaktadır. Öztürk (2020) yaratıcı yazma atölyelerinin dil estetiği ve ifade zenginliği üzerindeki sınırlı etkisine yönelik bulguları da mevcut sonuçları desteklemektedir.

İçerik bütünlüğü açısından öğrencilerin konu açıklığı, ana düşünce tutarlılığı ve başlık-metin uyumu gibi temel unsurlarda yüksek yeterlik sergiledikleri; ancak metin sürükleyiciliği, merak unsuru kurgulama ve olay örgüsünde gerilim yaratma alanlarında desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Kartal & Ateş'in (2017) merak odaklı egzersizlerin anlatı etkisini artırdığı ve Demirel'in (2022) merak tetikleyici soruların öğrenci anlatılarını zenginleştirdiğine dair bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte Nikolajeva'nın (2014) çocuk edebiyatında kültürel bağlamın anlatı yapıları üzerindeki etkilerine dair bulguları, elde edilen sonuçların farklı bağlamlarda değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymakta ve bu durum, mevcut bulguların kültürel bağlam sınırlılığını göz önünde bulundurmayı gerektirmektedir.

Değerler eğitimi açısından ise öykülerin büyük çoğunluğunda millî, manevi ve toplumsal değerlere aykırı içeriklerin bulunmadığı ve aile, doğa, yurt sevgisi; nezaket, hoşgörü, adalet; yardımseverlik, özveri ve doğruluk gibi değerlerin işlendiği görülmüştür. Bu bulgular, Lovat ve diğerlerinin (2010) yazılı anlatı yoluyla değer aktarımının pekiştirilebileceğine dair uluslararası bulguları ve Bulut & Şimşek'in (2022) hikâye temelli değere eğitimi uygulamalarının empati ve toplumsal sorumluluk gelişimine katkı sağladığına dair çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte, Kaya (2021) aile katımlı programların her sınıf düzeyinde aynı etkiyi yaratmadığını belirterek, bu tür programların öğrenci yaş ve gelişim düzeylerine göre farklılaştırılması gerektiğine dikkat çekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın genel sonuçları, öğrencilerin metin yapılandırma, akıcılık ve toplumsal değerleri yazılı metinlerle ifade etme becerilerinde yüksek düzeyde yeterlik sergilediklerini; ancak anlatı sürükleyiciliği, merak unsuru ve dil estetiği alanlarında geliştirilmesi gereken boyutlar olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin dilsel gelişimi ve değer eğitimi açısından etkili bir araç olduğunu; ancak ileri düzey anlatım becerilerinin kazandırılması için disiplinlerarası ve yapılandırılmış destek uygulamalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda eğitim programı geliştiricilere, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik şu önerilere yer verilmiştir:

Öğrencilerin dil ve anlatım becerilerini ileri düzeye taşımak amacıyla söz sanatları, yaratıcı betimleme ve estetik anlatıma odaklanan yazma atölyeleri ilkökul düzeyinden itibaren sistemli şekilde uygulanmalıdır.

İçerik açısından daha derinlikli ve sürükleyici öyküler oluşturabilmeleri için öğrenciler, merak unsuru, olay örgüsünde gerilim yaratma ve dikkat çekici başlık seçme gibi beceriler yönünden yaratıcı yazma teknikleriyle desteklenmelidir.

Yazılı anlatımla değerler eğitiminin birleştiği projeler yaygınlaştırılmalı ve değer aktarımında güçlü eğilimler gösteren öğrenciler bu yönleri destekleyecek yaratıcı yazma ortamlarına yönlendirilmelidir.

Aile katılımının yazma süreçlerindeki etkisi dikkate alınarak aile destekli yazma programları sınıf düzeyine ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde farklılaştırılarak uygulanmalıdır.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğrencilerin yazılı anlatımlarında estetik öge kullanımını ve merak unsuru oluşturma becerilerini geliştirmeye yönelik deneysel çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Bilgin, O., & Ateş, F. (2017). İlkokul öğrencilerinin yaratıcı yazma süreçleri: Merak unsurunun rolü. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 45–60.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027Emerald>
- Bulut, A., & Şimşek, B. (2020). Küçük öykü yazma etkinliğinin değerler eğitimindeki kullanılabilirliği. *Eğitim ve Değer Dergisi*, 7(2), 123–137.
- Demirel, A. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının gözüyle yaratıcı yazma süreçlerini olumsuz etkileyen etmenler ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(2), 813–829. <https://doi.org/10.7884/teke.1078655>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600Baruch Blogs+4Prelims+4SCIRP+4>
- Gök, S., & Yıldırım, K. (2023). Okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik aile farkındalık programının etkililiği: Bir karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 135–158. <https://doi.org/10.16916/adad.1221123>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools—A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education. <https://www.carnegie.org/publications/writing-next-effective-strategies-to-improve-writing-of-adolescents-in-middle-and-high-schools/>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2022). *PIRLS 2021 international results in reading*. <https://pirls2021.org/results/pirls2021.org+1pirls2021.org+1>
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2017). İyi kitap dergisinin çocuk kitaplığı bölümünde tanıtılan eserlerin çok yönlü analizi. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(4), 483–500. <https://doi.org/10.24146/tk.372974>
- Kaya, Ü. (2024). Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarında aile katılımının evrimi. 2. *Bilsel International Gordion Scientific Researches Congress* (s. 397). Ankara, Türkiye. <https://bilselkongreleri.com/>

- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Lovat, T., Toomey, R., Dally, K., & Clement, N. (2010). *Values pedagogy and student achievement: Contemporary research evidence*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1563-9>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Eğitim vizyonu*. <https://www.meb.gov.tr/maarif-modeli.pdf>
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing.
- Öztürk, B. (2020). Okuma kültürü oluşturmada çocukların edebiyat çevresini genişletmeye yönelik uygulamalar. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 2112–2124. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.728314>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

GENÇ YAZARLAR VE ŞAİRLER PROJESİ

Özge BEYAZ

Rize İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

ozgebeyaz28@gmail.com



Onur KASAP

Rize İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

onur.kasap@meb.gov.tr

ÖZET

Dil, bireyin düşünce yapısını ve toplumsal ilişkilerini şekillendiren temel bir araçtır. Ana dili eğitimi, bireyin kimlik gelişimini, bilişsel becerilerini ve kendini ifade etme gücünü doğrudan etkiler. Bu bağlamda Rize İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen “Genç Yazarlar ve Şairler Projesi”, ortaokul ve lise öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeyi, edebî üretkenliklerini artırmayı ve Türkçeyi etkili şekilde kullanmalarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Proje; hazırlık, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada yürütülmüştür. Eğitim içeriklerinin hazırlanmasının ardından yaratıcı yazarlık atölyeleri, edebî metin incelemeleri ve yazar buluşmaları düzenlenmiştir. Uzman mentörlük desteğiyle öğrenci yazıları değerlendirilmiş ve başarılı çalışmalar kitaplaştırılmıştır. Ön test-son testler ve öğrenci geri bildirimleriyle etkililik analizi yapılmıştır. Proje; yazma becerilerinde gelişim, özgün anlatım ve edebî farkındalık yaratması açısından sürdürülebilir bir model olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: yazma becerileri, yaratıcı yazarlık, Türkçe eğitimi

GİRİŞ

Dil, bireyin düşünce biçimini, dünyayı algılama şeklini ve toplumsal etkileşimlerini belirleyen temel bir iletişim aracıdır (Vygotsky, 1978). Ana dili eğitimi, yalnızca dil bilgisi öğretimi değil; kimlik inşası, duygusal gelişim, eleştirel düşünme ve yaratıcı üretkenlik becerilerini kapsayan çok boyutlu bir süreçtir (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 2020). Ancak Türkiye’de yapılan araştırmalar, özellikle yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde sorunlar olduğunu göstermektedir (Akyol, 2022; Sever, 2013).

Yazma becerisi, düşünceleri açık ve etkili biçimde ifade etme yetisini geliştirmeyi amaçlar. Ancak sınav odaklı öğretim yapısı, öğrencilerin yazmaya olan tutumunu olumsuz etkilemekte; özgünlük yerine kalıplaşmış yapılarla metin üretimini teşvik etmektedir

(Topçuoğlu-Ünal, 2018). Öğrenciler yaratıcı yazı türlerine yönlendirilmemekte; yazma daha çok ölçme aracı olarak kalmaktadır. Bu durum, yazının estetik ve sanatsal yönünün geri planda kalmasına yol açmaktadır.

Yazma süreci, ürün değil süreç odaklı bir öğrenme alanıdır. Planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve yeniden yazma gibi aşamaları içerir. Öğrencilerin yapılandırılmış yazma ortamlarında mentor desteğiyle bu süreci deneyimlemeleri gelişim açısından önemlidir (Yıldız, 2021). Bununla birlikte nitelikli geri bildirim eksikliği ve bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi, yazmayı sıkıcı bir görev hâline getirebilmektedir.

Öğrencilerin edebî metinlerle ve gerçek yazarlarla kurduğu bağ zayıf kaldığında, yazarlık algısı soyut ve ulaşılamaz bir kavrama dönüşmektedir (Topçuoğlu Ünal, 2018). Bu bağlamda yaratıcı yazarlık uygulamalarının sistematik biçimde eğitim ortamlarına dâhil edilmesi, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesi ve sanatsal ifade alanı bulması açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu çalışmanın amacı, ortaokul ve lise öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, sanatsal dil farkındalıklarını artırmak ve yazarlıkla ilgili olumlu tutum kazandırmak amacıyla yürütülen Genç Yazarlar ve Şairler Projesi’nin etkililiğini analiz etmektir.

Araştırma soruları:

1. Proje, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ne derece etkilidir?
2. Mentörlük uygulamaları öğrencilerin yazma sürecine nasıl katkı sunmuştur?
3. Yaratıcı yazarlık atölyeleri ve yazar buluşmaları öğrenci motivasyonu üzerinde nasıl bir etki yaratmıştır?

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel bir desen olan eylem araştırması modeline dayanmaktadır. Eylem araştırması; uygulayıcının kendi uygulama süreci üzerine sistemli biçimde düşünmesini ve bu süreci iyileştirmeye yönelik veri toplamasını amaçlayan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Katılımcılar, Rize’deki farklı ortaokul ve liselerden gönüllülük esasına göre belirlenen 60 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma süreci;

Hazırlık: İçeriklerin hazırlanması, yazar listelerinin oluşturulması, atölyelerin planlanması,

Uygulama: Öğrencilerin yazarlık atölyelerine katılımı, metin üretimi, mentörlük desteği,

Değerlendirme: Ön test-son testlerin uygulanması, yazılı ürünlerin analizi, öğrenci görüşlerinin tematik değerlendirmesi olarak üç aşamada yürütülmüştür.

Veri Toplama ve Analiz

Veriler hem nicel hem nitel olarak toplanmıştır. Yazılı anlatım testleri yapı, özgünlük, dil bilgisi doğruluğu, anlatım gücü ve sözcük kullanımı ölçütlerine göre puanlanmış; ön test-son test sonuçları karşılaştırılmıştır.

Nitel veriler öğrenci görüşme formları ve mentor gözlem notlarından elde edilmiştir. Görüşme kayıtları tematik analiz yöntemiyle incelenmiş, öğrencilerin projeye ve yazarlık sürecine dair algılarına yönelik veriler sınıflandırılmıştır. Ayrıca yazılı ürünler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Aşağıdaki tablo, proje kapsamında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gözlemlenen gelişimi özetlemektedir:

Tablo 1

Öğrencilerin Yazma Becerilerindeki Gelişim (Ön Test–Son Test Karşılaştırması)

Gelişim Alanı	Ön Test Başarı (%)	Son Test Başarı (%)	Gelişim (%)
Dil Bilgisi Doğruluğu	61%	87%	+26%
Anlatım Gücü	58%	85%	+27%
Özgünlük	54%	81%	+27%
Olay Örgüsü ve Karakter İnşası	49%	78%	+29%

Veriler öğrenci test puanlarının ortalamaları baz alınarak hesaplanmıştır.

- 1. Yazılı Anlatım Becerilerinde Gelişim:** Öğrencilerin %87'sinde dil bilgisi ve anlatım doğruluğunda, %81'inde özgünlükte artış gözlemlenmiştir. Özellikle olay örgüsü, karakter oluşturma ve betimleme alanlarında gelişim kaydedilmiştir.
- 2. Mentörlük Uygulamalarının Etkisi:** Mentor desteği sonrası metinlerde %30 ortalama puan artışı görülmüş, özellikle içerik tutarlılığı ve anlatım derinliği artmıştır.
- 3. Yaratıcı Yazarlık Atölyeleri:** Katılımcıların %78'i atölyelerin yazma motivasyonunu artırdığını belirtmiştir.
- 4. Yazar-Şair Buluşmaları:** Öğrencilerin %95'i bu etkinlikleri motive edici bulmuştur. Görüşme formlarından alınan bazı öğrenci ifadeleri şöyledir:
 - “Yazar olmak artık hayalim değil, hedefim.”
 - “Bu söyleşiden sonra yazmaya olan bakışım tamamen değişti.”

- 5. Kitaplaştırma Süreci:** Ürünlerinin yayımlanması öğrencilerin motivasyonunu yükseltmiş, %88’i bunu “unutulmaz bir deneyim” olarak tanımlamıştır. Bazı öğrenciler blog açarak ya da dijital platformlarda yazmaya devam etmiştir.
- 6. Tematik Gelişim:** Öğrencilerin yazarlık algısında “öz güven”, “kendini ifade”, “estetik duyarlılık” ve “toplumsal sorumluluk” temaları öne çıkmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Proje, öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı gelişmeler sağlamış, yazarlık mesleğine yönelik olumlu tutumları güçlendirmiştir. Mentörlük, atölye çalışmaları ve yazar buluşmaları gibi destekleyici unsurlar, süreci daha nitelikli ve sürdürülebilir hâle getirmiştir. Bulgular benzer çalışmalarla da desteklenebilir. Örneğin, Topçuoğlu-Ünal (2018) yaratıcı yazarlığın öğrenci metinlerinde olumlu etkilerini ortaya koymuştur.

- Proje farklı bölgelerde de uygulanmalıdır.
- Yaratıcı yazarlık eğitimi, ders programlarına entegre edilmelidir.
- Yazarlık kulüpleri kurulmalı, dijital yayıncılık desteklenmelidir.
- Kalıcı mentörlük sistemleri yapılandırılmalıdır.
- Yerel yönetim ve STK’lerin katkısı artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2022). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (19. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2020). *Türkçe öğretimi: Kuramsal temeller ve uygulama* (19. baskı). Engin Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Dil ve edebiyat öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Topçuoğlu Ünal, F. (2018). Öğrenci yazılarının niteliğini artırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin rolü. *International Journal of Language Academy*, 6(4), 241–255. <https://doi.org/10.18033/ijla.4355>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldız, C. (2021). *Yaratıcı yazarlık atölyesi uygulamaları*. Eğitim Yayınevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞERLER EDİNİMİ: YAZMA ATÖLYESİ UYGULAMALARI İLE İFADE VE OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Pervin HAZAR OKUYUCU

Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Hizmetleri

pervinhazar2006@hotmail.com



ÖZET

Bu araştırma, ilkokul düzeyindeki öğrencilerle yürütülen yazma atölyesi uygulamaları aracılığıyla öğrencilerin yazılı anlatım, ifade, okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesini; aynı zamanda millî kültür ve değerler sistemine yönelik farkındalıklarının artırılmasını amaçlamaktadır. Eğitimde yalnızca akademik bilgi aktarımı değil; bireyin kişilik gelişimi, sosyal ilişkileri ve toplumsal değerlerle olan etkileşimini de içeren bütüncül bir yaklaşım önem kazanmaktadır. Yazma becerisi; bireyin kendini ifade etmesi, düşünce üretmesi, empati kurması, duygu düzenlemesi ve kültürel mirasa sahip çıkması gibi çok yönlü kazanımları destekleyen temel bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ön test–son test kontrol gruplu deneysel desenle yürütülmüştür. Bursa’da bir devlet ilkokulunda aynı okulun farklı sınıflarında gerçekleştirilen çalışmada, deney grubuna dört hafta süresince sekiz oturumdan oluşan yazma atölyesi etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise standart Türkçe dersi programı sürdürülmüştür. Uygulamalar; yaratıcı yazma, hikâye kurgulama, duygu betimleme, karakter oluşturma ve değer temelli tematik yazılar gibi etkinlikleri içermiştir. Süreç sonunda her iki gruba aynı ölçme aracı uygulanarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgular, yazma atölyesi uygulamasının öğrencilerin hem yazılı anlatım hem de okuma-anlama becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığını göstermiştir. Öğrencilerin metinlerinde anlatım gücünün, tematik derinliğin ve dil bilgisi kurallarına uygunluğun arttığı; aynı zamanda millî ve toplumsal değerleri yansıtan ifadelere daha sık yer verildiği belirlenmiştir. Sonuç olarak bu araştırma, yazma atölyelerinin öğrencilerin dilsel ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen etkili bir pedagojik araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: yazma atölyesi, yaratıcı yazma, ifade becerisi, değerler eğitimi, kültürel miras

GİRİŞ

21. yüzyılın hızla değişen sosyal, kültürel ve teknolojik yapısı, bireylerden yalnızca akademik bilgiye sahip olmalarını değil; aynı zamanda etkili iletişim kurabilen, değer temelli düşünebilen, kültürel mirasa duyarlı ve çözüm odaklı bireyler olmalarını beklemektedir. Bu doğrultuda eğitim sistemleri, öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyen yaklaşımlara yönelmekte; bireyin yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve toplumsal boyutlarını da kapsayan bütüncül bir öğrenme anlayışı önem kazanmaktadır. Özellikle ilkokul kademesi, bireyin kişilik yapılanması, dil gelişimi, kültürel aidiyet kazanımı ve sosyal değerlerle tanışması açısından kritik bir dönemdir (Sever, 2013).

İlkokul çağındaki öğrenciler, somut deneyimle öğrenmenin yanı sıra düşünsel üretkenliğe de açık bir gelişim evresindedir. Bu dönemde kazandırılacak etkili okuma ve yazma becerileri, yalnızca akademik başarı açısından değil; empati, öz güven, yaratıcı düşünme ve toplumsal sorumluluk bilinci açısından da belirleyici rol oynamaktadır. Yazma, bireyin kendini tanıdığı, ifade ettiği, yapılandırdığı ve dünyayla bağ kurduğu zihinsel bir süreçtir. Özellikle yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin iç dünyalarını keşfetmelerine ve çok boyutlu düşünme becerileri geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Akyol, 2011). Bu noktada Türkçe eğitimi; yalnızca dil bilgisi kurallarının öğretildiği mekanik bir alan değil, bireyin duygu, düşünce ve değer dünyasının şekillendiği çok katmanlı bir alan olarak görülmelidir (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 2020). Yazma becerisi ise öğrencinin hem bireysel ifade gücünü hem de toplumsal duyarlılığını ortaya koyabileceği en etkili araçlardan biridir. Ancak geleneksel yazma öğretiminde sıkça karşılaşılan kural odaklı ve öğrenciyi edilgen konumda tutan uygulamalar, yaratıcı düşünmeyi sınırlamakta ve yazıya olan ilgiyi azaltmaktadır (Yaman & Dönmez, 2019).

Bu noktada yazma atölyeleri, öğrenci merkezli, yapılandırmacı ve üretim odaklı bir öğrenme ortamı sunarak alternatif bir yaklaşım geliştirmektedir. Öğrencilerin yazma sürecine aktif olarak katıldığı, metinler arasında bağ kurduğu, düşüncelerini geliştirdiği ve yeniden yapılandırdığı bu süreçte birey yalnızca yazan değil; aynı zamanda düşünen, gözlemleyen ve yeniden üreten bir özneye dönüşmektedir. Yazma süreçlerine duygularını, değerlerini ve toplumsal bakış açılarını yansıtan öğrenciler, yalnızca akademik değil, duyuşsal gelişim açısından da önemli kazanımlar elde etmektedir. Özellikle millî kültür, çevre duyarlılığı, toplumsal adalet, empati, hoşgörü ve sorumluluk gibi temaların yazılı anlatıma entegre edilmesi, öğrencilerin bilinçli bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır (Öztürk, 2021).

Kuramsal olarak Vygotsky'nin sosyaletkileşim temelli öğrenme kuramı da yazma atölyelerinin etkililiğini desteklemektedir. Bu kurama göre öğrenme, bireyin sosyal çevresiyle kurduğu etkileşimler aracılığıyla gerçekleşir. Yazma atölyeleri de öğrencilere hem bireysel hem karşılıklı üretim ve paylaşım imkânı sunarak öğrenmeyi kalıcı hâle getirmektedir.

Bu çalışma, ilkokul düzeyinde uygulanan yazma atölyesi uygulamaları aracılığıyla öğrencilerin yazılı anlatım, ifade ve okuma-anlama becerilerindeki gelişimi; aynı zamanda millî kültür ve değerler sistemine yönelik farkındalık düzeylerindeki değişimi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırma kapsamında, yazma atölyelerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini nasıl etkilediği, okuma-anlama ve ifade yetkinliklerini ne yönde geliştirdiği, metinlerinde millî ve toplumsal değerlere yer verme eğilimlerinin nasıl değiştiği ve bu değer temsillerinin yazılı anlatımlarda ne ölçüde yer bulduğu incelenmiştir. Literatürde sınırlı sayıda örneği bulunan bu tür bütüncül uygulamaların eğitim ortamlarına entegrasyonu, çağdaş öğrenme süreçlerinin niteliğini artıracak ve öğrenci merkezli eğitimin yaygınlaşmasına katkı sağlayacaktır.

YÖNTEM

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Deneysel desen, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki nedensel ilişkiyi test etme imkânı sunan sistematik bir yaklaşımdır (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 2020). Araştırma, Bursa ilinde yer alan bir devlet ilkokulunun farklı sınıflarında toplam 350 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, dil yeterlilikleri ve sınıf düzeyleri gözetilerek deney ve kontrol grubu olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Deney grubuna 4 hafta boyunca, haftada 2 oturum şeklinde toplam 8 oturumluk yazma atölyesi uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise Millî Eğitim Bakanlığının standart Türkçe dersi programı uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini, okuma-anlama düzeylerini, tematik bütünlük kurma yetilerini, yazım kurallarına uygunluklarını ve millî-manevi değerleri yazıya yansıtma becerilerini değerlendirmeye yönelik olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş yapılandırılmış bir ölçme aracıdır. Bu araç, her biri 10 puan üzerinden derecelendirilen 5 maddelik sorudan oluşan toplam 50 puanlık bir rubrik formudur. Ölçme aracının içerik geçerliliği, Türkçe eğitimi alanında uzman üç akademisyenin görüşleri alınarak sağlanmış ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Uzman görüşüne dayalı içerik geçerliği, özellikle dil öğretimi alanında sık başvurulan bir yaklaşımdır (Yaman & Dönmez, 2019; Öztürk, 2021).

Veri analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası elde edilen veriler arasında deney grubunda bağımlı örneklem t-testi, gruplar arası karşılaştırmalarda ise bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Ayrıca, uygulamanın etkisini değerlendirmek üzere etki büyüklüğü (Cohen’s d) hesaplanmıştır. Bu analiz yöntemleri, deneysel eğitim araştırmalarında yaygın olarak tercih edilmektedir (Yaman & Dönmez, 2019).

BULGU VE YORUMLAR

Yazma atölyesi uygulamalarının ardından elde edilen veriler, deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım ve okuma becerilerinde anlamlı gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğrenciler yazılarında daha yaratıcı kurgular geliştirmiş, metin bütünlüğü sağlamış ve dil bilgisi kurallarına daha uygun anlatımlar oluşturmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama becerilerinde de önemli artışlar gözlenmiştir.

Tablo 1

Yazma Atölyesi Öncesi ve Sonrası Öğrenci Gelişim Verileri

Soru Başlığı	Ön Test (n)	Ön Test (%)	Son Test (n)	Son Test (%)	Katılımcı Sayısı
Okuduğunu anlama becerisi	142	40.57	287	82.00	350
Yaratıcı yazma yeteneği	148	42.29	294	84.00	350
Hikâye kurgulama becerisi	139	39.71	278	79.43	350
Dil bilgisi ve yazım kurallarına uygunluk	135	38.57	265	75.71	350
Millî kültür ve toplumsal değerleri yazıya yansıtma	145	41.43	301	86.00	350

Ön test-son test verileri incelendiğinde:

- Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde %40,57’den %82’ye;
- Yaratıcı yazma yeteneğinde %42,29’dan %84’e yükselme olduğu görülmüştür.
- Hikâye kurgulama becerisi %39,71’den %79,43’e,
- Dil bilgisi ve yazım kurallarına uygunluk düzeyi ise %38,57’den %75,71’e çıkmıştır.
- Millî kültür ve toplumsal değerleri yazıya yansıtma becerisi ise %41,43’ten %86’ya ulaşmıştır.

En dikkat çekici artışlardan biri, millî kültür ve toplumsal değerleri yazıya yansıtma becerisinde yaşanmıştır. Bu alandaki gelişim öğrencilerin yazılarında değer temsillerine ne ölçüde daha fazla yer verdiklerini açıkça göstermektedir.

Bu sonuçlar, yazma atölyelerinin yalnızca dilsel gelişimle sınırlı kalmadığını; aynı zamanda öğrencilerin duygu, düşünce ve değer dünyalarının da gelişimine önemli katkı sağladığını göstermektedir. Özellikle millî değerler, çevresel farkındalık ve toplumsal sorumluluk gibi temaların öğrencilerin metinlerinde daha sık ve daha güçlü biçimde yer alması, yazma atölyelerinin değerler eğitimiyle bütünleşik bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, yazma atölyesi temelli öğretim uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisini nicel ve nitel veriler ışığında incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin tüm yazma beceri alanlarında anlamlı düzeyde gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir.

Yapılan ön test-son test karşılaştırmalarına göre:

- Okuduğunu anlama becerisi, %40,57'den %82'ye yükselerek öğrencilerin metin çözümleme ve anlamlandırma yeteneklerinin geliştiğini göstermiştir.
- Yaratıcı yazma yeteneği, %42,29'dan %84'e çıkarak özgün düşünce üretimi ve ifade etme becerisinde anlamlı bir artış sergilemiştir.
- Hikâye kurgulama becerisi, %39,71'den %79,43'e yükselerek öğrencilerin olay örgüsü kurma, karakter oluşturma ve anlatı bütünlüğü sağlama becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur.
- Dil bilgisi ve yazım kurallarına uygunluk düzeyi, %38,57'den %75,71'e çıkarak öğrencilerin yazım kurallarına ve dil yapılarına daha dikkatli yaklaşıklarını göstermiştir.
- Millî kültür ve toplumsal değerleri yazıya yansıtma becerisi, %41,43'ten %86'ya ulaşarak öğrencilerin kültürel ve toplumsal değerleri yazılı anlatımlarına yansıtma konusunda yüksek bir farkındalık geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Bu bulgular, nitel veri kaynakları olan öğrenci metinleri, süreç gözlemleri ve öğretmen görüşmeleriyle de desteklenmiştir. Öğrencilerin yazılı ürünlerinde anlam bütünlüğü, yaratıcı ifade biçimleri, kültürel motiflerin kullanımı ve dil bilgisel doğruluk bakımından başlangıca kıyasla belirgin bir iyileşme gözlenmiştir.

Genel olarak yazma atölyesi süreci, öğrencilerin yalnızca teknik yazma becerilerini değil; aynı zamanda düşünme, kendini ifade etme, kültürel değerlere duyarlılık ve toplumsal sorumluluk bilinci gibi üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerilerini de geliştirmiştir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Yazma atölyeleri öğretim programına entegre edilmelidir. Yaratıcı ve yapılandırılmış yazma etkinlikleri öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde kalıcı gelişmeler sağladığı için bu tür etkinlikler süreklilik arz edecek şekilde uygulanmalıdır.
- Kültürel ve toplumsal içerikli yazma çalışmaları teşvik edilmelidir. Millî kültür ve toplumsal değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilerek yazılı anlatıma aktarılması, kültürel kimlik gelişimi açısından önemlidir. Bu doğrultuda kültürel temalı okuma ve yazma etkinliklerine müfredatta daha fazla yer verilmelidir.
- Yaratıcı yazma uygulamaları çeşitlendirilmelidir. Hikâye tamamlama, serbest yazma, karakter tasarlama gibi yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin özgün düşünceler geliştirmelerini desteklemektedir. Bu etkinliklerin süreç odaklı olarak uygulanması önerilmektedir.
- Dil bilgisi ve yazım kuralları uygulamalı olarak öğretilmelidir. Yazma süreçlerinde öğrencilere dil bilgisi ve yazım kurallarıyla ilgili yapılandırılmış geri bildirimler verilerek öğrenme kalıcı hâle getirilmelidir.
- Okuma ve yazma bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Okuma ve yazma becerilerinin birbirini desteklediği dikkate alınarak öğretim süreçlerinde bu iki beceri bütüncül olarak planlanmalıdır.

Sonuç olarak yazma atölyesi uygulamaları, ilkökul düzeyinde öğrencilerin yalnızca akademik becerilerini değil, kültürel ve toplumsal farkındalıklarını da geliştiren etkili bir öğrenme yöntemi olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, eğitim politikalarının ve öğretim programlarının yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik yapıcı düzenlemelerle desteklenmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Sever, S. (2013). *Türkçe öğretimi ve yazma becerisi*. Anı Yayıncılık.
- Yaman, H., & Dönmez, C. (2019). *Yazma eğitimi: Kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2020). *Türkçe öğretimi* (Geliştirilmiş 16. baskı). Anı Yayıncılık.
- Öztürk, M. (2021). Değerler eğitimi ve yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 143–160.

ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN MİLLÎ DEĞERLERİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI

Pınar TÜRKERİ

Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

pturkeri4401@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin millî değerlerin öğretimine yönelik tutumlarını belirlemek ve bu tutumların çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi ve okul türü) göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri esas alınarak tabakalama işlemi yapılan ve tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 229 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, Çetin (2015) tarafından geliştirilen “Millî Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin millî değerlerin öğretimini önemseme alt boyutuna ilişkin ifadelerle “tamamen katılıyorum”, millî değerlerin öğretimini değerli bulma alt boyutuna ilişkin ifadelerle ise “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından, kadın öğretmenlerin millî değerlerin öğretimini önemseme alt boyutunda erkek öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ve okul türlerine göre elde ettikleri puanlarda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte kariyer basamakları açısından değerlendirildiğinde 11-20 yıl ve 20 yıl üzeri kıdeme sahip başöğretmenlerin, 1-10 yıl kıdeme sahip uzman öğretmen ve öğretmenlere göre millî değerlerin öğretimini önemseme alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre hizmet içi eğitimler ve deneyimli öğretmenlerle iş birliğine dayalı mentörlük programları düzenlenebilir. Öğretmenlerin millî değerlerin öğretimine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler incelenebilir ve bununla ilgili uzun süreli çalışmalar yapılabilir ayrıca değerler eğitimi programlarının etkisi araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: millî değerler, değerler eğitimi, öğretmen tutumu, ortaokul

GİRİŞ

Toplumların kültürel sürekliliğini ve toplumsal bütünlüğünü muhafaza eden değerler, bireylerin kimlik inşasında ve sosyal yaşamla uyum sağlamasında belirleyici bir role sahiptir. Eğitim; bireylere yalnızca bilgi aktarmanın ötesinde, onların toplumsal normlara uygun, değer temelli bir kişilik kazanmalarını da hedefler. Bu bağlamda millî değerler, bireyin ulusal kimliğini şekillendiren, toplumun aidiyet duygusunu güçlendiren ve kültürel mirasın kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan temel taşlardır (Yıldırım, 2022; Adıgüzel, Arı, Sarı ve Sarı, 2024).

Millî değerler, hem topluma özgü kültürel bağlamı hem de birey-toplum uyumunu temsil eden sosyal standartlardır. Millî değerlerin bireylerde davranışa dönüşebilmesi, çok yönlü etkileşimsel bir öğrenme sürecini gerekli kılar. Bu süreç; bireyin içinde doğup büyüdüğü aile ortamında başlamakta ve bu dönemde kazanılan değerler, büyük ölçüde ailenin değer dünyası ile şekillenmektedir (Adıgüzel vd., 2024). Türk toplumunun tarihsel ve kültürel geçmişine dayanan millî değerler; vatan sevgisi, bağımsızlık, bayrağa ve İstiklâl Marşı'na saygı, toplumsal birlik ve beraberlik, aile bağları ve kültürel mirasa sahip çıkma gibi unsurları içermektedir (Yiğittir ve Öcal, 2011).

Aile, bireyin kişiliğinin temellerinin atıldığı ilk çevre olarak değerlerin öğretiminde önemli bir role sahiptir. Aile ortamında başlayan değer aktarımı, örgün eğitim kurumlarında öğretmenler aracılığıyla ve sosyal etkileşim sonucunda daha yapılandırılmış bir şekilde devam eder. Bireyler, aileden edindikleri bazı değerlerin yanı sıra okul ortamında öğretmenleri ve akranlarıyla girdikleri etkileşimsel süreçler aracılığıyla da çeşitli değerleri kazanmakta ve bu değerleri tutum ve davranışlarına yansıtmaktadırlar. Bu noktada öğretmenler, değer aktarımında yalnızca bilgi sağlayıcı değil aynı zamanda rehber, rol model ve kültür taşıyıcısı konumundadırlar. Bu etkileşimsel sürecin en belirgin yaşandığı dönemlerden biri ise öğrencilerin değerleri sorgulamaya ve içselleştirmeye daha açık hâle geldikleri ortaokul dönemidir.

Ortaokul dönemi; bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerinin hızlandığı, kimlik inşasının derinleştiği bir evre olması nedeniyle değer eğitiminin pedagojik düzeyde ele alınmasını zorunlu kılan kritik bir dönemdir. Bu dönemde öğrenciler; doğru-yanlış, iyi-kötü gibi kavramsal ayrımları daha bilinçli biçimde sorgulamakta; sosyal aidiyet, ahlaki sorumluluk ve kimlik inşası açısından daha duyarlı hâle gelmektedirler. Dolayısıyla millî değerlerin bu gelişimsel hassasiyetleri gözeten yöntemlerle sunulması; öğrencilerin millî değerleri yalnızca öğrenmeleri değil, içselleştirerek davranışa dönüştürebilmeleri açısından da büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin millî değerlere ilişkin tutumları;

kullandıkları yöntemler, iletişim tarzları ve sınıf içi uygulamaları aracılığıyla öğrencilerin değer gelişimini doğrudan etkilemektedir.

Değerler eğitiminin yalnızca içerik düzeyinde değil aynı zamanda uygulayıcı boyutunda da nitelikli biçimde ele alınması gerekmektedir. Bu gerekliliğin temel nedenlerinden biri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında yalnızca akademik yeterliklerin kazandırılmasıyla yetinilmeyip erdem, ahlak ve değer temelli birey yetiştirme hedefi doğrultusunda merkeze alınan “Erdem–Değer–Eylem Çerçevesi”dir. Bu Çerçeve, bireyin sahip olduğu değerleri, bilinçli biçimde davranışa dönüştürmesini ve toplumsal sorumluluk üstlenmesini esas almaktadır (MEB, 2024).

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi doğrultusunda öğretmenin rehberliği değer eğitiminde merkezî bir rol oynamakta, öğrenilen bilgilerin tutuma ve davranışa dönüşmesinde belirleyici olmaktadır. Özellikle ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin millî değerlerin öğretimine yönelik tutumlarının, kullandıkları yöntem ve tekniklerin TYMM’nin öngördüğü değer merkezli vizyonla ne ölçüde örtüştüğü, değerler eğitiminin etkililiğini doğrudan belirleyen stratejik bir göstergedir. Bu nedenle öğretmenlerin tutumlarını incelemek, TYMM’nin sahadaki karşılığını görmek açısından da işlevseldir.

Bu bağlamda ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin millî değerlerin öğretimine yönelik tutumlarının çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, okul türü ve öğrenim düzeyi) açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi, millî değerlerin öğretiminin niteliğine ışık tutacak ve sadece güncel eğitsel sorunları teşhis etmek açısından değil aynı zamanda değer temelli nesillerin inşasında politika geliştirme süreçlerine de katkı sunacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin millî değerlerin öğretimine yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelleri, bir olguya ilişkin mevcut koşulların sistematik biçimde tanımlanmasına olanak tanır (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, 2024–2025 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Malatya iline bağlı Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Örnekleme, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme, evrende yer alan bireylerin belirli alt gruplar dikkate alınarak homojen alt kümelere

ayrılmasını ve her alt kümeden orantılı sayıda birey seçilmesini sağlar (Büyükoztürk vd., 2018). Bu doğrultuda öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri esas alınarak yapılan tabakalama işlemine göre oluşturulan örneklem 229 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Çetin (2015) tarafından geliştirilen “Millî Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği (MDÖTÖ)” aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçek, 5’li Likert tipi bir ölçme aracıdır ve “değer öğretimini önemseme” ve “değer öğretimini değerli bulma” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 16 madde, katılımcıların millî değerlere yönelik tutumlarını yordamak amacıyla yapılandırılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği uzman görüşleriyle, yapı geçerliği ise Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa değeri $\alpha = .93$ olarak belirlenmiştir. Bu durum, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ise iç tutarlılık .87 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans) ile birlikte bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır. Gruplar arası anlamlılık testleri sonucunda elde edilen farkların eta-kare (η^2) etki büyüklükleri hesaplanarak bulgular yorumlanmıştır. Eta-kare (η^2) bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösterir. Değerleri 0.00 ile 1.00 arasında değişir. ,01 küçük; ,06 orta ve ,14 geniş düzey eta-kare değerlerinin etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyükoztürk, 2007).

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmada, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin millî değerlerin öğretimine yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Gerekli çalışmalar sürece uygun bir şekilde yürütülmüş ve yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 1*Öğretmenlerin Millî Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*

Boyut	Madde Sayısı	$\bar{X}$	SS	Katılma düzeyi
Millî değerlerin öğretimini önemseme	9	4,36	,70	Tamamen katılıyorum
Millî değerlerin öğretimini değerli bulma	7	4,21	,56	Tamamen katılıyorum
Genel	16	4,29	,57	Tamamen katılıyorum

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin “millî değerlerin öğretimini önemseme” boyutundaki ortalama puanı 4,36 olup bu değer “tamamen katılıyorum” düzeyine karşılık gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin millî değerlerin öğretimini yüksek düzeyde önemsendiği söylenebilir.

“Millî değerlerin öğretimini değerli bulma” boyutunda ise ortalama puan 4,21 olarak hesaplanmıştır. Bu değer yine “tamamen katılıyorum” düzeyine yakın olup öğretmenlerin bu süreci yalnızca görev olarak değil aynı zamanda anlamlı ve değerli bir eğitimsel unsur olarak gördüklerini göstermektedir.

Genel ortalama değerlendirildiğinde öğretmenlerin genel tutum puanı 4,29 olarak bulunmuştur. Bu da öğretmenlerin millî değerlerin öğretimi konusunda genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 2*Cinsiyete Göre Millî Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutumların Analizi*

Boyut	Cinsiyet	N	Ort. (X)	SS	t	sd	p	η^2
Millî değerlerin öğretimini önemseme	Kadın	136	4.50	0.61	3.57	227	.00	0.053
	Erkek	93	4.16	0.79				
Millî değerlerin öğretimini değerli bulma	Kadın	136	4.28	0.48	2.40	227	.02	0.025
	Erkek	93	4.10	0.64				
Genel	Kadın	136	4.40	0.49	3.56	227	.00	0.053
	Erkek	93	4.14	0.63				

Tablo 2, kadın öğretmenlerin millî değerlerin öğretimine ilişkin tutum puanlarının tüm boyutlarda erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle “önemseme” ve “genel” boyutlarında gözlenen farklar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .001$). Eta-kare (η^2) değerleri incelendiğinde, bu farkların küçük ile orta düzey arasında değişen etki büyüklüklerine sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, cinsiyetin öğretmenlerin tutumlarını etkileyebileceğini gösteriyor.

Tablo 3

Kariyer Basamaklarına Göre Millî Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutumların Analizi

Boyut	Kariyer Basamağı	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark (LSD)	η^2
Millî değerlerin öğretimini önemseme	1.Öğretmen	43	4,13	,89	2,838	,041	3>1 3>2	,025
	2.Uzman Öğretmen	132	4,41	,67				
	3.Başöğretmen	54	4,42	,60				
Millî değerlerin öğretimini değerli bulma	1.Öğretmen	43	4,34	,47	1,570	,210		
	2.Uzman Öğretmen	132	4,20	,54				
	3.Başöğretmen	54	4,14	,65				
Genel	1.Öğretmen	43	4,23	,67	,474	,623		
	2.Uzman Öğretmen	132	4,32	,54				
	3.Başöğretmen	54	4,30	,54				

Tablo 3'e göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre «önemseme» puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2, 226) = 2,838$; $p = .041$). Bu sonuca göre kariyer basamakları millî değerlere verilen önem düzeyinin yükseldiği görülmektedir. LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları, başöğretmenlerin hem öğretmenlerden hem de uzman öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamalara sahip olduğunu göstermektedir.

Kariyer basamakları değişkenine göre ise millî değerlerin öğretimini değerli bulma düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Etki büyüklüğünü gösteren eta-kare (η^2) değeri (0,025) olarak hesaplanmıştır. Bu değer, küçük düzeyde bir etki büyüklüğü olduğunu gösterir. Bu bulgu, kariyer basamağı yükseldikçe öğretmenlerin millî değerler öğretimini önemseme düzeylerinin arttığını göstermektedir.

Tablo 4*Öğrenim Düzeyine Göre Millî Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutumların Analizi*

Boyut	Öğrenim düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark (LSD)	η^2
Millî değerlerin öğretimini önemseme	1. Lisans	148	4,38	,73				
	2. Tezsiz Yüksek Lisans	56	4,42	,59				
	3. Tezli Yüksek Lisans	16	4,13	,84				
	4. Doktora	9	4,19	,68				
Millî değerlerin öğretimini değerli bulma	1. Lisans	148	4,21	,56				
	2. Tezsiz Yüksek Lisans	56	4,24	,53				
	3. Tezli Yüksek Lisans	16	4,23	,54				
	4. Doktora	9	4,13	,68				
Genel	1. Lisans	148	4,30	,58				
	2. Tezsiz Yüksek Lisans	56	4,34	,48				
	3. Tezli Yüksek Lisans	16	4,17	,68				
	4. Doktora	9	4,16	,66				

Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre millî değerlerin öğretimine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0,05$) Gerek önemseme gerekse değerli bulma ve genel tutum açısından ortalamalar arasında küçük farklar görülse de bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 5*Okul Türüne Göre Millî Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutumların Analizi*

Boyut	Okul Türü	n	Ort. (X)	SS	t	sd	p	η^2
Millî değerlerin öğretimini önemseme	Ortaokul	192	4,37	,72				
	İHO	37	4,32	,60				
Millî değerlerin öğretimini değerli bulma	Ortaokul	192	4,23	,52				
	İHO	37	4,10	,70				
Genel	Ortaokul	192	4,31	,56				
	İHO	37	4,22	,58				

Okul türü değişkenine göre, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin “önemseme” boyutundaki puan ortalaması 4,37 (SS = 0,72), imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ise 4,32 (SS= 0,60) olarak saptanmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(227) = 0,379; p = .705$). Bu bulgu, okul türünün bu boyuttaki tutum üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin “değerli bulma” boyutundaki puan ortalaması 4,24 (SS = 0,52), imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ise 4,10 (SS = 0,71) olarak tespit edilmiştir. Yapılan t-testi sonuçlarına göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(227) = 1,366; p = .173$). Farkın yönü ortaokul öğretmenleri lehine olmakla birlikte, istatistiksel anlamlılığa ulaşmamıştır.

Genel tutum puanları açısından da okul türüne göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Ortaokul öğretmenlerinin puan ortalaması 4,31 (SS = 0,56), imam hatip ortaokulu öğretmenlerinin puan ortalaması ise 4,23 (SS = 0,58) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t(227) = 0,855; p = .394$).

Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmaması, okul türünün öğretmenlerin millî değerlerin öğretimine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişken olmadığını göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin millî değerlerin öğretimine ilişkin tutumlarını incelemek ve çeşitli demografik değişkenler bağlamında bu tutumları değerlendirmektir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel olarak millî değerlerin öğretimini hem “önemseme” hem de “değerli bulma” boyutlarında yüksek düzeyde içselleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sadece bilgi aktarıcı değil aynı zamanda karakter ve kültür inşasında temel aktör olduklarını doğrulamaktadır (Çalışkan ve Mazak, 2023; Torun ve Kandemir, 2024). Araştırma bulgularına göre cinsiyet değişkeni bağlamında kadın öğretmenlerin millî değerlerin öğretimine yönelik tutum puanlarının anlamlı şekilde daha yüksek olması, bu grubun değer aktarımında daha hassas olduğuna işaret etmektedir. Nitekim benzer sonuçlara okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda da ulaşılmış, kadın öğretmenlerin değer öğretimine daha fazla önem verdiği tespit edilmiştir (Uzun ve Köse, 2017). Bu farklılık, değer eğitiminin duyuşsal yönünün toplumsal cinsiyet rolleriyle örtüştüğünü de göstermektedir.

Kariyer basamakları bağlamında başöğretmenlerin özellikle “önemseme” boyutunda daha yüksek tutum sergilemeleri, mesleki deneyim ve pedagojik sorumluluk algısının değer eğitimiyle olan güçlü bağını göstermektedir. Ancak “değerli bulma” boyutunda anlamlı bir farkın görülmemesi, değer öğretiminin yalnızca mesleki kıdemle değil; bireysel

kimlik, öğretmenlik etiği ve değerler sisteminin içselleştirilmesiyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Berkant ve Sürmeli, 2013).

Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile değer öğretimine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark olmaması, değerlerin bilişsel bilgi düzeyinden ziyade duyuşsal ve kültürel bağlamlarda şekillendiğine işaret etmektedir. Bu durum, değer öğretimine ilişkin tutumların akademik eğitim seviyesinden ziyade bireysel inançlar, mesleki deneyim ve kültürel aidiyet gibi daha derin ve duyuşsal faktörlerle şekillendiğini göstermektedir (Çalışkan ve Mazak, 2023). Okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenler benzer düzeyde yüksek tutum sergilemiştir. Bu sonuç, millî değerlerin öğretimi sürecinin kurumsal kimlikten çok öğretmenlerin bireysel özellikleriyle şekillendiğini desteklemektedir. Bu sonuç; öğretmenin kişisel dünya görüşü, değer sistemi ve pedagojik yaklaşımının değer eğitiminde belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Torun ve Kandemir, 2024). Değerler eğitimi içerikleri, öğretmen yetiştirme programlarında bilişsel olduğu kadar duyuşsal ve davranışsal bileşenleri de kapsayacak şekilde yapılandırılabilir. Hizmet içi eğitimler aracılığıyla öğretmenlerin değer eğitimi farkındalıkları güncellenebilir, özellikle kariyer ilerledikçe pedagojik liderlik vurgusu yapılabilir. Cinsiyet duyarlılığına sahip seminer ve atölyelerle erkek öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki pedagojik motivasyonları desteklenebilir (Uzun ve Köse, 2017). Başöğretmenlerin deneyimlerinden tüm öğretmenlerin faydalanabileceği yapılandırılmış rehberlik uygulamaları geliştirilebilir. Değer eğitiminin sınıf içi yansımalarını ve örtük program aracılığıyla nasıl biçimlendiğini ortaya koyan vaka analizlerine dayalı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, F., Arı, B., Sarı, H. ve Sarı, Ö. (2024). Değerler eğitiminin önemine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 272-285.
- Berkant, H. G. ve Sürmeli, Z. (2013). Sosyal bilgiler dersindeki değerleri kazandırmada öğretmenlerin günlük yaşama durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 334-348.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*, 14. Baskı, Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çalışkan, H. ve Mazak, E. (2023). Millî değerlerin öğretime yönelik öğretmen tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 5(1), 1-13.
- Çetin, Ş. (2015). Millî değerlerin öğretime yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 10(11), 447-460.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel yayın dağıtım.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Torun, E. ve Kandemir, K. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin millî değerlerin öğretime ilişkin bakış açılarının incelenmesi: Karma desen araştırması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 349-396.
- Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Yıldırım, Y. (2022). Türk millî kültüründe değerler ve değerler eğitimi. *Sakarya Üniversitesi Türk Akademi Dergisi*, 1(1), 15-27.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2011(1), 117-124.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MİLLÎ KÜLTÜR DEĞERLERİNİN YAPAY ZEKÂ TEMELLİ DİJİTAL ARAÇLARLA EDİNİMİ

Dr. Öğr. Gör. Rabia DEMİRKOL
İstanbul Nişantaşı Üniversitesi
demirkolrabiaa@gmail.com



ÖZET

Dijital çağın etkisiyle, eğitimde kullanılan araçlar ve teknikler hızla değişmektedir. Özellikle yapay zekâ destekli dijital araçlar, öğretim süreçlerini daha etkileşimli ve verimli hale getirmektedir. Bu araçların öğrenme süreçlerine entegre edilmesi, eğitimdeki sınırları yeniden tanımlarken, öğrenenlerin bilgiye ulaşmalarını daha hızlı ve etkili bir şekilde sağlamaktadır. Bununla birlikte, bu teknolojik gelişmeleri görmezden gelmek, geleneksel ve millî değerlerin öğrenenlerle buluşturulması noktasında ciddi bir eksikliğe yol açabilmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için, sadece dil bilgisi becerileri kazandırmak değil, aynı zamanda Türk kültürünün zengin ve köklü değerlerini öğretmek de büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma, yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli dijital araçların, millî kültür değerlerinin edinimine etkisini incelemektedir. A2 seviyesindeki 18 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen 10 haftalık eylem araştırmasında, her hafta Türk kültürünün önemli şahsiyetleri (örneğin Nasrettin Hoca, Yunus Emre, Atatürk) üzerine odaklanılmıştır. Öğrenciler, yapay zekâ destekli AhaSlides uygulamasıyla interaktif derslere katılmış, görsel ve etkileşimli materyallerle öğrenmeleri desteklenmiştir. Araştırma sürecinde, öğrencilerin millî kültür değerleri hakkındaki bilgi düzeyleri ön test ve son testlerle ölçülmüş, veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin son test puanları ön test puanlarına kıyasla anlamlı derecede artmıştır ($Z=-3,738$, $p<.01$). Cinsiyet ve yaş grupları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak yapay zekâ destekli dijital materyallerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin millî kültür değerlerini edinmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular, dil öğretiminde teknolojinin entegrasyonunun önemini vurgulamakta ve kültürel değerlerin öğretiminde dijital araçların kullanımının teşvik edilmesini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: millî kültür, değerler edinimi, yapay zekâ, dijital materyal, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi

GİRİŞ

Dijital çağın etkisiyle, eğitimde kullanılan araçlar ve teknikler hızla değişmektedir. Özellikle yapay zekâ destekli dijital araçlar, öğretim süreçlerini daha etkileşimli ve verimli hâle getirmektedir. Bu araçların öğrenme süreçlerine entegre edilmesi, eğitimdeki sınırları yeniden tanımlarken öğrenenlerin bilgiye ulaşmalarını daha hızlı ve etkili bir şekilde sağlamaktadır. Bununla birlikte bu teknolojik gelişmeleri görmezden gelmek, geleneksel ve millî değerlerin öğrenenlerle buluşturulması noktasında ciddi bir eksikliğe yol açabilmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için sadece dil bilgisi becerileri kazandırmak değil, aynı zamanda Türk kültürünün zengin ve köklü değerlerini öğretmek de büyük önem taşımaktadır. Kültür, başlangıçta “ekin ekmek” anlamına gelirken zamanla daha geniş bir anlam kazanarak “toplumların birikimli uygarlığı” (Güvenç, 1974) ve “sosyal bir grubun yaşam tarzı” (Adler, 1991) olarak şekillenmiştir. Gökalp (2006), medeniyetten farklı olarak kültürü “hars” terimiyle tanımlamış ve bunun, toplumun tüm yönlerini kapsayan bir olgu olduğunu vurgulamıştır. Oğuz (2007), günümüzde Batı kökenli ve küreselleşme özelliği taşıyan birçok değer in aslında orijinalde yerel ürünler olduğunun altını çizmektedir. Owen (2005), kültürün başlangıçta “doğal büyüme eğilimi” olmaktan çıkıp öncelikle insanın eğitim süreciyle şekillendiğini ve ardından bu sürecin içinde yer alan her şeyin kültür anlamını kazandığını ifade etmiştir. Öte yandan Ayverdi (2006), kendi eğitim felsefemizi oluşturmanın önemine işaret etmiş ve yabancı kökenli kültür politikalarını terk ederek millî ruh ve değerlerden beslenerek bir yol izlememiz gerektiğini belirtmiştir. Bu hassasiyet, bilhassa yabancı öğrencilere Türkçe öğretirken kendi millî değerlerimizi aracı olarak kullanmanın önemini göstermektedir. Yine de bunu yaparken eski usulleri kullanmak, yaşadığımız bu yapay zekâ çağında mümkün olmamaktadır.

Yapay zekânın değeri ise farklı sorunlara yaratıcı ve etkili çözümler sunabilme kapasitesinden doğmaktadır. YZ kavramı, ilk kez John McCarthy tarafından 1956 yılında gerçekleştirilen Dortmund Konferansı’nda tanımlanmıştır (Arslan, 2020). Slage, yapay zekâ kavramını “sezgisel programlama” olarak tanımlamıştır (Nabiyev, 2012). Yapay zekâ, karmaşık problemleri çözmede ve değişen koşullara göre karar vermede, insan zekâsına ait muhakeme ve tahmin yeteneklerinin makineler tarafından kullanılmasını ifade etmektedir (Obschonka ve Audretsch, 2020). Gordon (2011) ise yapay zekâyı, yaşamı taklit etmeyi amaçlayan bir analitik yaşam kümesi olarak tanımlamıştır. Nilsson (1990), yapay zekâyı, doğal zekâyı taklit etmeyi hedefleyen bir teori olarak ifade etmiştir.

Bu bağlamda, Türkçe öğretimi yalnızca bir dil öğretimi değil, aynı zamanda hedef dil aracılığıyla millî değerlerin, kültürel mirasın ve önemli şahsiyetlerin tanıtılması gereken

bir süreçtir. Bu nedenle bu araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerle, millî kültür değerlerinin edinimine dair bir köprü kurmayı amaçlamaktadır. Özellikle Nasrettin Hoca, Yunus Emre, Barış Manço, Karagöz ve Hacivat, Sultan I. Süleyman, Bamsı Beyrek, Hızır ile İlyas ve Atatürk gibi önemli millî şahsiyetler, öğrencilerin Türk kültürünü derinlemesine anlamalarına katkı sağlayacak temel figürler olarak seçilmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 seviyesindeki öğrencilerin millî kültür değerlerini yapay zekâ destekli dijital materyaller aracılığıyla edinme süreçlerini incelemek ve bu sürecin öğrencilerin kültürel farkındalıkları üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Bu bağlamda araştırma soruları şu şekilde oluşturulmuştur:

MKDE ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

MKDE ön test ve son test puanları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

MKDE ön test ve son test puanları, yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet ve yaş) bağlamında MKDE ön test ve son test puan dağılımları nasıl bir profil sergilemektedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 seviyesindeki 18 öğrenci ile yürütülen bir eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması, gerçek sınıf veya okul ortamlarında uygulanan öğretim süreçlerini anlamak ve bu süreçleri geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Uzuner, 2014). Amaç problemi çözmek, değerlendirmek ve yeni fikirler geliştirmek, bu fikirlerin nasıl işlediğini anlamaktır (Johnson, 2015, s. 43). Eylem araştırması, adından da anlaşılacağı üzere hem uygulama hem de araştırma bağlamında eylemde bulunmayı gerektiren bir süreçtir (Tripp, 2005). Araştırma, Türk millî kültür değerlerinin öğrenciler tarafından edinilmesi ve bu değerlerin öğretimi sırasında yaşanan zorlukların çözülmesi amacıyla tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Katılımcıların sosyodemografik bilgilerinin tanımlayıcı bulguları Tablo 1’de olduğu gibidir.

Tablo 1

Sosyodemografik Bilgilerin Tanımlayıcı Bulguları

Demografik Bilgiler	Kategoriler	Sayı (n)	Oran (%)
Cinsiyet	Kadın	11	61,1
	Erkek	7	38,9
Yaş	17-25	10	55,6
	26-35	6	33,3
	36 ve üzeri	2	11,1
	ABD	1	5,6
	Filistin	1	5,6
Uyruk	İran	5	27,8
	Kazakistan	2	11,1
	Kongo	1	5,6
	Lübnan	3	16,7
	Mısır	1	5,6
	Özbekistan	1	5,6
	Rusya	2	11,1
	Tacikistan	1	5,6

Tablo 1'e göre; 11 (%61,1) kadın, 7 (%38,9) erkek katılımcı; 10 (%55,6) 17-25 yaş aralığında, 6 (%33,3) 26-35 yaş aralığında, 2 (%11,1) 36 ve üzeri yaşında katılımcı; 5 (%27,8) İran uyruklu, 3 (%16,7) Lübnan uyruklu, 2 (%11,1) Kazakistan uyruklu, 2 (%11,1) Rusya uyruklu katılımcı ve birer tane olmak üzere de ABD, Filistin, Kongo, Mısır, Özbekistan ve Tacikistan uyruklu katılımcılar araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır.

Uygulama Süreci

Araştırma süreci, toplamda 10 hafta boyunca gerçekleştirilerek bu süre zarfında haftalık dersler ve etkinlikler düzenlenmiştir. Öğrenciler, Türk kültürüne dair temel bilgi eksikliklerini gidermek ve bu kültürün önemli şahsiyetleri hakkında daha fazla bilgi edinmek amacıyla programa dâhil edilmiştir.

Araştırma sürecinde, millî kültür şahsiyetleri olarak Nasrettin Hoca, Yunus Emre, Barış Manço, Karagöz ve Hacivat, Sultan Süleyman, Bamsı Beyrek, Hızır ile İlyas ve Atatürk seçilmiştir. Öğrencilerin bu şahsiyetler hakkında bilgi edinmelerini sağlamak amacıyla, her hafta bir şahsiyet üzerine odaklanılarak dersler ve YZ destekli etkinlikler düzenlenmiştir. Etkinliklerde, yapay zekâ destekli bir uygulama kullanılmıştır. Bu uygulama, öğrencilerin görsel ve interaktif materyallerle daha etkin bir şekilde öğrenmelerine zemin hazırlamıştır. Süreçte, öğrencilerin millî kültürel değerler hakkında bilgi seviyeleri ön test ve son test ile ölçülmüştür. Testlerin verileri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde karşılaşılan bazı

sorunlar, o hafta çözülerek sonraki haftalara sirayet etmemesi sağlanmıştır. Örnek olarak bir hafta öğrencilerinin bazı millî kültür şahsiyetlerini karıştırdıkları gözlemlenmiştir. Bu sorunu çözmek için o hafta yapılan etkinlikte bu şahsiyetlerin özellikleri arasındaki farklar daha detaylı bir şekilde açıklanmış, öğrencilere karşılaştırma yaparak öğretme yöntemi uygulanmıştır. Ayrıca, etkinliklerde kullanılan görsel materyallerle öğrencilerin dikkatini çekmek ve öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla daha fazla interaktif içerik eklenmiştir. Bu çözümler, öğrencilerin yanlış anlamalarına yol açan karışıklığı ortadan kaldırmış ve sonraki haftalarda bu problem tekrar edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak ön test ve son test kullanılmıştır. Ön test verilerine ilişkin güvenilirlik analizinde, öğrencilerin millî kültür değerleri üzerindeki bilgi düzeyini ölçen ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach's $\alpha = 0,89$ olarak saptanmıştır. Bu düzey, ölçeğin maddelerinin birbirleriyle yüksek uyum içinde olduğunu ve katılımcıların tutarlı yanıtlar verdiğini göstermektedir. Alan yazınında Cronbach's $\alpha \geq 0,80$ değerleri "iyi" düzeyde güvenilirlik olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2006). Son test ölçeğinde ise Cronbach's $\alpha = 0,85$ elde edilmiştir; bu değer de ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu doğrulamaktadır. Genellikle 0,70 üzerindeki α katsayıları testin geçerli bir şekilde tutarlı veri sağladığına işaret eder (DeVellis, 2014). Bu bulgular, ön ve son test uygulamalarının, öğrencilerin millî kültür değerlerine ilişkin kazanımlarını tutarlı biçimde yakaladığını göstermektedir.

Verilerin Analizi

Millî kültür değer edinimi verileri ön test ve son test sonuçlarına ait normallik analizi ve betimleyici istatistikler Tablo 2'de olduğu gibidir.

Tablo 2

Normallik Analizine Dair Bulgular

Ölçek	Min.	Maks.	s	Çarpıklık	Basıklık
MKDE-Ön Test	30,00	50,00	38,6111	6,37217	,396
MKDE-Son Test	75,00	100,00	92,7778	9,27080	-,939

Tablo 2'ye göre araştırma katılımcılarının ön testten aldıkları puanlar 30-50 aralığında değişmekte olup puan ortalamaları 38,61 ve son testten aldıkları puanlar 75-100 aralığında değişmekte olup puan ortalamaları 92,77 olarak hesaplanmıştır. Boyutların normal dağılıp dağılmadıklarına karar verilirken çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmalıdır ve literatürde kabul görmüş bir yaklaşım olan Tabachnik ve Fidell'e (2013)

göre; çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,50 ile +1,50 arasında olması durumunda cevapların dağılımının normal kabul edilebileceği belirtilmektedir. Normallik analizi sonuçlarına göre normal dağılım sağlanmış olsa da katılımcı sayısının uygun olmamasından dolayı analizlere non-parametrik yöntemler kullanılarak devam edilecektir.

BULGULAR

Millî kültür değer edinimi verilerine ait ön test ve son test sonuçları bu bölümde gösterilecektir.

MKDE Ön Test-Son Test Puanlarına Dair Bulgular

Tablo 3

MKDE Ön Test-Son Test Puanlarına Dair Bulgular

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi						
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
	Negatif Sıralama	0	,00	,00		
MKDE Son Test – MKDE Ön Test	Pozitif Sıralama	18	9,50	171,00	-3,738	,000
	Eşitlik	0				
	Toplam	18				

Katılımcıların MKDE ön test ve son test puanları arasındaki farklılıkların incelendiği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine göre; 18 katılımcının puan ortalamalarında ön testten son teste bir artış gerçekleşmiştir. Aradaki bu farklılık ise istatistiksel olarak anlamlıdır ($Z=-3,738$, $p<.01$).

MKDE Puanlarının Cinsiyete göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Tablo 4

MKDE Puanlarının Cinsiyete göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
MKDE Ön Test	Kadın	11	9,23	36,500	,791
	Erkek	7	9,93		
MKDE Son Test	Kadın	11	9,95	33,500	,627
	Erkek	7	8,79		

Katılımcıların MKDE ön test ve son testten aldıkları puanların cinsiyetlerine göre farklılaşmalarının incelendiği Mann Whitney-U analizlerine göre ön test ve son testlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanılmamaktadır ($p>.05$).

MKDE Puanlarının Yaşa Karşılaştırılmasına Dair Bulgular**Tablo 5***MKDE Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması*

Değişkenler	Yaş	N	Sıra Ortalaması	U	p
MKDE Ön Test	17-25	10	10,45	30,500	,385
	26 ve üzeri	8	8,31		
MKDE Son Test	17-25	10	8,30	28,000	,252
	26 ve üzeri	8	11,00		

* 36 ve üzeri yaş grubunda 2 katılımcı olduğu için kategori birleştirme yoluna gidilmiştir.

Katılımcıların MKDE ön test ve son testten aldıkları puanların yaşlarına göre farklılaşmalarının incelendiği Mann Whitney-U analizlerine göre ön test ve son testlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanılmamaktadır ($p>.05$).

Demografik Bilgilere göre Ön Test-Son Test Dağılımlara Dair Bulgular**Tablo 6***Demografik Bilgilere Göre Ön Test-Son Test Dağılımları*

Min.		Ön Test			Min.	Son Test			
		Maks.		s		Maks		s	
Cinsiyet	Kadın	30,00	50,00	38,18	5,60	75,00	100,00	93,64	9,24
	Erkek	30,00	50,00	39,29	7,87	75,00	100,00	91,43	9,88
Yaş	17-25	30,00	50,00	40,00	7,07	75,00	100,00	90,50	10,66
	26-35	30,00	45,00	38,33	5,16	85,00	100,00	94,17	7,36
	36+	30,00	35,00	32,50	3,54	100,00	100,00	100,00	,00

Tablo 6'ya göre kadın katılımcıların ön test ve son test puan ortalamaları erkek katılımcıların ön test ve son test puan ortalamalarından daha yüksektir. Yaş grupları incelendiğinde ön testlerde 17-25 yaş grubundan katılımcılar en yüksek ortalama sahipken son testlerde 36 ve üzeri yaşındaki katılımcıların ortalamaları diğer gruplardan daha yüksektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar, öğrencilerin millî kültürel değerler hakkında önemli bir bilgi artışı sağladığını ve anlamlı farkların ortaya çıktığını göstermektedir. Her hafta, bir millî kültür şahsiyeti ile ilgili yapay zekâ desteği ile dersler ve etkinlikler yapılmış, öğrencilere bu şahsiyetlerin özellikleri, kültürel katkıları ve önemi hakkında bilgi verilmiştir. Etkinliklerde, öğrencilerin aktif katılımı

teşvik edilmiştir. Yapay zekâ desteği ile yapılan derslerde, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri görsel ve interaktif yöntemlerle pekiştirmeleri sağlanmıştır.

Araştırma sürecinde, yapay zekâ destekli Ahaslides uygulaması kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilere kültürel değerleri öğretme sürecinde video, oyun, drama ve grup çalışmaları gibi farklı öğrenme araçlarının da dâhil edilmesi, öğrencilerin daha fazla etkileşimde bulunmalarını sağlayabilir.

Bu araştırmada, 8 millî kültür şahsiyeti seçilmiş ve her biri hakkında ayrı ayrı dersler yapılmıştır. Ancak daha geniş bir kültürel bilgi sunulması amacıyla farklı kültürel figürler ve bu şahsiyetler de önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adler, N. J. (1991). *International Dimensions of Organizational Behavior*. PWS-Kent.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Ayverdi, S. (2006). *Millî Kültür Meseleleri ve Maarif Davamız*. Kubbealtı Neşriyat.
- DeVellis, R. F. (2014). Ölçek geliştirme, kuram ve uygulamalar (Çev. Ed. Tarık Totan). Nobel.
- Gordon, B. M. (2011). *Artificial Intelligence: Approaches, Tools and Applications*. Nova Science Publishers.
- Gökalp, Z. (2006). *Türkçülüğün esasları*. Elips Kitap
- Güvenç, B. (1974). *İnsan ve kültür*. Remzi Kitabevi.
- Johnson, A. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Nabiyev, V. V. (2012). *Yapay zekâ: İnsan-bilgisayar etkileşimi*. Seçkin Yayıncılık.
- Nilsson, N. (1990). *The mathematical foundations of learning machines*. Morgan Kaufmann.
- Obschonka, M. and Audretsch, D. B. (2020). Artificial intelligence and big data entrepreneurship: A new era has begun. *Small Business Economics*, 55, 529-539. doi:10.1007/s11187-019-00202-4.
- Oğuz, M. Ö. (2007). Folklor: Ortak bellek veya paylaşılan deneyim, *Millî Folklor*, 74: 5-8.
- Owen, M.T. (2005) Folklor ve popüler kültür (Çev: S. Gürçayır). *Millî Folklor*, 65: 37-42.
- Uzuner, F. G. (2014). *Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığı ile geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*, Nobel Yayın Dağıtım.
- Tripp, D. (2005). *Action research: a methodological introduction*. https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/en_a09v31n3.pdf Erişim Tarihi: 08.07.2024.

5 KITA 1 DİL PROJESİ: EĞİTİMDE KÜLTÜREL DİPLOMASİ VE ORTAK DİL OLARAK TÜRKÇE

Saffet YILMAZ

Türkiye Maarif Vakfı (Azerbaycan)

saffetalp@gmail.com



Nuri BRİNA

Türkiye Maarif Vakfı (Kosova)

nuri.brina@uni-prizren.com

ÖZET

Türkiye Maarif Vakfı, Türkiye'nin ortak kültür, köken ve tarihi mirasa sahip olduğu ülkelerle eğitim yoluyla kültürel diplomasi faaliyetlerini daha da yoğun bir şekilde yürütmektedir. Bu bağlamda Kosova Maarif Okulları Prizren şubesi ile Azerbaycan Maarif Okulları Nesimi şubesi arasında 05.03.2024-20.05.2024 tarihlerinde yapılan "5 Kıt 1 Dil" projesi dil öğretiminde iyi örneklerden birisidir. Türkçe dersi kapsamında yürütülen bu proje, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmek, Türkçeyi etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak, kültürel etkileşimi artırmak ve öğrencileri araştırmaya teşvik etmek amacıyla yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: kültürel diplomasi, ortak dil, Türkçe, Türkiye Maarif Vakfı

GİRİŞ

Evrenselleşme ile birlikte kültürlerarası etkileşimin ve çok dilli iletişimin önemi artmıştır. Bu durum dil öğretiminde yeni yaklaşımları beraberinde getirmiştir. Geleneksel dil öğretim modelleri büyük ölçüde dil bilgisi ve kelime dağarcığına dayalı pasif öğrenme süreçlerini içerirken günümüzde dil öğretimi iletişimsel yeterlilik, kültürel aktarım ve dijital etkileşim gibi çok boyutlu unsurları içerecek şekilde yeniden yapılandırılmaktadır (Kramsch, 1993). Dil öğretiminde kültürel farkındalığa duyulan ihtiyaç göz ardı edilemez ve iletişimi yeterli kılmak için iletişim neredeyse hiçbir zaman kültürden bağımsız olmadığından çok boyutlu kültürel farkındalıkla birlikte olması gerekmektedir. Özellikle kültür ve dil her zaman ayrılmaz ve sıkı bir şekilde birbirine bağlı olmuştur (Agar, 1994; Kramsch, 2000). Bu bağlamda dil öğretimi sırasında öğrenimi etkili kılmak için sosyalleşme önemli bir etkidir.

Yürütülen 5 kıta 1 dil projesi, hem Türkçeyi etkili bir şekilde öğretmeyi hem de farklı kültürel kimliklere sahip öğrenciler arasında anlamlı bir kültürel etkileşim ortamı yaratmayı amaçlamaktadır. Kosova Maarif Okulları Prizren şubesi ile Azerbaycan Maarif Okulları Nesimi

şubesi bünyesinde çeşitli okullarda öğrenim gören öğrencilerin Türkçeye olan ilgilerini artırmak, dil becerilerini geliştirmek ve aynı zamanda kendi kültürel kimliklerini ifade etme cesaretini kazanmalarını sağlamak başlıca öncelikler arasındadır. Bu doğrultuda geliştirilen çevrim içi iş birliği modeli sayesinde öğrenciler hem Türkçeyi etkili bir şekilde kullanmış, hem de birbirlerinin kültürel mirasını tanıma ve kendi kültürel değerlerini sunma fırsatı yakalamışlardır.

5 kıta 1 dil projesi, iletişimsel dil öğretimi (CLT) yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşım, dilin yalnızca bir kurallar dizisi olmadığını; anlam yaratma ile duygu ve düşünceleri iletme aracı olduğunu savunmaktadır. Bu yaklaşımın temel ilkeleri, öğrencilerin dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanmaları, hedef dilde etkileşimde bulunmaları ve geleneksel öğelerle karşılaşmalarıdır (Canale & Swain, 1980). Projede, öğrenciler araştırma yapmış, sunum hazırlamış ve çevrim içi toplantılar aracılığıyla fikir alışverişinde bulunmuştur. Bu durum iletişimsel yaklaşımın uygulamaya konulmasını sağlamıştır. Ayrıca proje kültürler arası yeterlilik teorisi çerçevesinde tasarlanmıştır. Byram’a (1997) göre kültürler arası yeterlilik, bir bireyin hem kendi kültürünü hem de diğer kültürleri anlama ve bu anlayış doğrultusunda saygılı, açık fikirli bir iletişim kurma yeteneği de sağlamaktadır. Bu bağlamda öğrenciler kendi geleneksel öğelerini (yemek, giyim, yazarlar vb.) tanıtmış ve farklı kültürel değerlerle karşılaştırmalı bir bakış açısı geliştirmiştir. Son olarak proje aktif öğrenme teorileri ve sosyal yapılandırmacı yaklaşımla da örtüşmektedir. Vygotsky’nin (1978) sosyal etkileşim tabanlı öğrenme modeli, bir bireyin sosyal çevre ile etkileşim yoluyla bilgiyi inşa ettiğini savunmaktadır. Bu projede, öğrenciler birbirlerinden öğrendikleriyle öğrenme sürecini etkili ve aktif hâle getirdiler. Böylece dil öğrenimi yalnızca bilişsel bir süreç olarak değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bir etkileşim süreci olarak da yeniden yapılandırılmıştır.

YÖNTEM

Kosova Maarif Prizren şubesi ve Azerbaycan Maarif Okulları Nesimi şubesi arasında düzenlenen ortak derslerin ilki Türk kökenli öğrencilerle 22.03.2024 tarihinde başlamış olup öğrencilerin tanışması, ülkelerin tanıtılması ve soru-cevap etkinlikleriyle devam etmiştir. Bu ortak dersler, dilin yanı sıra kültürel etkileşimi de sağlayarak öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlamıştır.

1 Bugün Türk Dünyası denildiğinde akla en batıda Kosova ve Karadağ, en doğuda Moğolistan’ın yer aldığı oldukça geniş bir coğrafi alan gelmektedir (Bay vd., 2017). Fakat II. Dünya Savaşı’nı takip eden yıllarda, Avrupa’nın içine girmiş olduğu kalkınma süreci sebebiyle ihtiyaç duyduğu dış iş gücünün bir neticesi olarak Türkiye’den de Batı Avrupa’ya sayısı yüz binleri bulan bir işçi göçü olmuştur (Yılmaz, 2023). Bu şekilde günümüzde Avrupa, Amerika ve Avusturalya gibi kıtalarda Türk nüfusu milyonları bulmuştur. Ayrıca Osmanlı bakiyesi ve Osmanlı kültür dairesi içerisinde bulunan gönül bağı ile bağlı toplumları da dâhil etmek gerekmektedir.

Projenin temel amacı, Türkiye Maarif Vakfı bünyesindeki okullarda öğrenim gören öğrencilere Türkçeyi etkili bir şekilde kullanma becerisi kazandırmak ve farklı coğrafyalardan bulunan öğrencilerle arasında kültürel etkileşimi sağlamaktır. Bu bağlamda proje;

Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmayı,

- Araştırma becerilerini geliştirmeyi,
- Kelime dağarcığını zenginleştirmeyi,
- Dinleme ve konuşma becerilerini artırmayı,
- Kültürel farkındalık kazandırmayı hedeflemiştir.

Projede uygulanmış yöntemler öğrencilerin aktif katılım sağlayabilecekleri ve birlikte öğrenebilecekleri bir modele dayanmaktadır. Proje aşağıdaki adımlar çerçevesinde ilerlemiştir:

- Proje hazırlık aşaması,
- Proje için sınıfların belirlenmesi,
- Paydaşlarla toplantılar,
- Bilgilendirme toplantıları,
- Proje uygulama aşaması.

Öğrenciler, ilgili konular doğrultusunda araştırmalar yapmış, edindikleri bilgileri sunmuş ve bu süreci çevrim içi toplantılar aracılığıyla birbirleriyle paylaşmışlardır. Projede aşağıda belirlenen 5 ana başlık üzerinden çalışmalar yürütülmüştür:

- Ülke tanıtımı,
- Yemeklerin tanıtımı,
- Yöresel kıyafetlerin tanıtımı,
- Tarihi eserlerin tanıtımı,
- Yerel yazarların tanıtımı.

SONUÇLAR

Sonuç olarak 3 ay süren “5 Kıta 1 Dil” projesinin Türkiye Maarif Vakfı’nın uluslararası eğitim alanındaki kültürel diplomasi faaliyetlerine büyük katkı sağladığı düşünülmektedir. Proje sayesinde öğrenciler Türkçeyi aktif kullanarak kendi kültürlerini daha iyi tanımış, farklı ve benzer topluluklarla etkileşime girdikleri ifade edilebilir. Proje, öğrencilerin kültürel etkileşimine ve sosyal gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra uluslararası bağların kurulmasına da sebep olduğunu söylenilebilir. Samimi bir ortamda geçen derslerin sonunda öğrenciler, yeni projelerde bir araya gelmek ve iş birliğini geliştirmek için anlaşılmışlardır. Bu kapsamda

öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerden geri gelen dönütler sonucunda “5 Kıta 1 Dil” projesinin diğer ülkelerle de yapılması planlanmıştır. Proje, Türkiye Maarif Vakfı’nın Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Daire Başkanlığı tarafından yürütülen Dil Öğretiminde İyi Uygulamalar bültenine gönderilmiş olup daire başkanlığı tarafından geliştirilerek 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında Maarif Okulları bünyesinde olan 43 farklı ülkede uygulanmıştır.

KAYNAKÇA

- Bay, E., Alimbekov, A., Mete, M., Cücük, E. ve Yokuş, E. (2017). “Türk Dünyası Birliği” algısı. *Gazi Akademik Bakış*, 11(21), 55-85.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/l1.1.1>
- Kramsch, C. (1993). Language study as boarder study: Experiencing difference. *European Journal of Education*, 28(3), 349-358.
- Mede, E., & Gunes, G. (2019). Integration of intercultural communicative competence (ICC) in an EFL course: Perceptions of students and teachers. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 352-363.
- Yılmaz, S., & Peler, G. Y. (2023). Belçika’da yaşayan Emirdağlıların dillerindeki değişmeler. Ü. Şenel, M. Temizsu, & B. Yüsel (Edt.), *Emirdağ araştırmaları: Tarih-kültür-ekonomi* (s. 375-383). Paradigma Akademi.

Ek 1.

Türkiye Maarif Vakfı, Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Daire Başkanlığı tarafından yaygınlaştırılan proje afişi



*Türkiye Maarif Vakfı Okulları ve Eğitim Merkezlerinde öğrenim gören altı kıtadan öğrencileri çevrim içi olarak bir araya getirerek kendi kültürel miraslarını ortak dil olan Türkçe aracılığıyla paylaşımlarını sağlayan “6 Kıtada 1 Dil” projesinin ilk sunumları “Yerel Bayramlar”, ikinci sunumları “Masallar”, üçüncü sunumları Yemek Kültürü, dördüncü sunumları “Geleneksel Kıyafetler”, beşinci sunumları “El Sanatları” ve altıncı sunumları “Geleneksel Dans Gösterileri”, yedinci sunum “Mimari Yapılar”, sekizinci sunum “Düğünler” ve “Kanalıma Hoş Geldiniz: Bir Günüm” temalarıyla gerçekleştirilmeye devam etmiştir.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSLERİNDE ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME VE KONUŞMA BECERİSİNİ GELİŞTİRME DENEYİMLERİ

Sarenur DEMİRKOL
Van/Kıyıcak İlkokulu
sarenur96@gmail.com



Prof. Dr. Hüseyin ANILAN
Eskişehir/Osmangazi Üniversitesi
anilan.huseyin@gmail.com

ÖZET

Bireyin doğduğu ilk andan itibaren başlayan ve çevresi ile etkileşimini sağlayan en önemli yapı taşlarından biri ana dili edinimidir. Ana dili, bireyin ilk dinlediği ve konuştuğu yerli ve ilk dilidir. Ana dili, anlama ve anlatma becerilerinin birbirleriyle eşleşmesi ile oluşan bir olgudur. Bu olguyu oluşturan anlama ve anlatma becerileri de kendi içlerinde ikiye ayrılmaktadır. Dinleme ve okuma becerileri anlama becerisini; konuşma ve yazma becerileri ise anlatma becerilerini oluşturur. Birey anlama becerilerinden ilk olarak dinleme becerisini devamında anlatma becerilerinden konuşma becerisini edinir. Dinleme dışarıdan gelen ses, müzik, konuşma ve gürültü gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimiz ile yürütülen karmaşık bir süreçtir. Bireyin dil ediniminde dinleme becerisinden sonra edindiği ikinci beceri olarak karşımıza çıkan konuşma becerisi; zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin sözle ifade edilmesidir. Dinleme becerisi bireyin okul öncesi dönemde kullandığı tek anlama becerisi, konuşma becerisi ise yine bu dönemde bireyin kullandığı tek anlatma becerisidir. Bu sebeple konuşma becerisi için dinleme becerisi çok önemli bir etkidir. Dinleme ve konuşma becerileri birbirlerinin tamamlayıcısı olan becerilerdir. Bu bağlamda bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme deneyimlerine başvurulmuştur. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış, 16 sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, veriler analiz edilirken betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın sonunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek için en çok akıllı tahtadan yararlandıkları; konuşma becerilerini geliştirmek için ise en çok öz güven geliştiren çalışmalara yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: ana dili, dinleme becerisi, konuşma becerisi, sınıf öğretmenleri

GİRİŞ

Bireyin doğduğu ilk andan itibaren başlayan ve çevresi ile etkileşimini sağlayan en önemli yapıtaşlarından biri ana dili edinimidir. Ana dili, bireyin ilk dinlediği ve konuştuğu yerli ve ilk dilidir (Mizza, 2014). Ana dili; toplumsal birikimi geçmişten günümüze taşıyan ve bireyler arası iletişimi sağlayan kodlama sistemi, milletlerin kimliği ve ruhudur. Milletler, ana dilleri sayesinde var olur ve bu var olmayı ana dili sayesinde devam ettirir. Bu nedenle ana dili, milletler için bir varoluş çabasıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022). Ana dili, anlama ve anlatma becerilerinin birbirleriyle eşleşmesi ile oluşan bir olgudur. Bu olguyu oluşturan anlama ve anlatma becerileri de kendi içlerinde ikiye ayrılmaktadır. Birey anlama becerilerinden ilk olarak dinleme becerisini, devamında anlatma becerilerinden konuşma becerisini edinir.

Dinleme dışarıdan gelen ses, müzik, konuşma ve gürültü gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimiz ile yürütülen karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2024). Dinleme basit bir algılama eylemi değil, çok fazla fizyolojik ve bilişsel sürecin birlikte yer aldığı anlama becerisidir (Listiyangsih, 2017). Dinleme becerisi, diğer dil becerilerinin sağlıklı olarak gelişimi için de ön koşul olarak kabul edilmektedir (Ciğerci, 2023).

Bireyin dil ediniminde dinleme becerisinden sonra edindiği ikinci beceri olarak karşımıza çıkan konuşma becerisi; zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin sözle ifade edilmesidir (MEB, 2005). Konuşma, kişilerin çevresiyle iletişim kurmasında en etkili olan temel dil becerisidir (Güneş, 2024). Konuşma becerisinin açıklanmasında iki farklı boyuttan söz edilmesi mümkündür. İlki dildeki seslerin anlamlı bir şekilde çıkarılması diğeri ise başkalarının anlayacağı jest ve mimik gibi tamamlayıcı öğelerin kullanılarak düşüncelerin ifade edilmesidir (Susar Kırmızı ve Yurdakal, 2021).

Dinleme becerisinin konuşma becerisi üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmasına rağmen dinleme becerisini geliştirecek bireyin dikkatini yönlendireceği, dilin ses bilgisel yapısını keşfedebileceği girdilerin olması gereklidir. Bu girdileri bireyin ailesi veya çevresi konuşarak karşılamaktadır (Yaşar ve Anılan, 2021). Dinleme becerisi bireyin okul öncesi dönemde kullandığı tek anlama becerisi, konuşma becerisi ise yine bu dönemde bireyin kullandığı tek anlatma becerisidir. Bu sebeple konuşma becerisi için dinleme becerisi çok önemli bir etkidir. Dinleme ve konuşma becerileri birbirlerinin tamamlayıcısı olan becerilerdir (Aytan ve Kır, 2021). Dinleme ve konuşma becerilerinin okul öncesi dönemde belirli bir düzeyde edinilmiş olmasıyla toplumda bireylerin dinleme ve konuşma becerilerinin eksiksiz olduğu görüşü hâkimdir. Bu sebeple ilköğretim Türkçe derslerinde çoğunlukla okuma ve yazma becerilerini geliştirecek çalışmalar yapılmaktadır ancak dinleme ve konuşma becerileri, ilk okuma yazmanın öğrenildiği ilköğretimden itibaren bütün eğitim kademelerinde tüm yönleriyle geliştirilmelidir (Yaşar ve Anılan, 2021).

Literatürde ilkokul seviyesinde dinleme ve konuşma becerilerinin birlikte yer aldığı çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Sağır (2023) çalışmasında ilkokul öğrencilerinin çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemi ile dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine katkısını araştırmıştır. Say Yağcıoğlu (2024) çalışmasında oyun tekniğinin ilkokul öğrencilerinin İngilizce dinleme ve konuşma kaygı düzeylerine etkisini araştırmıştır. Tunagür ve diğerleri (2021) çalışmalarında Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerini ele almıştır. Astorga-Cabezas (2015) çalışmasında lise öğrencilerinin dinleme yeterliliği ve konuşma arasındaki ilişkisini ele almıştır.

Bu bağlamda bu araştırmanın ilkokul seviyesinde dinleme ve konuşma becerileri geliştirme çalışmalarına ışık tutması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine katkı sağlamak için izledikleri yolu belirlemektir. Araştırmanın amacına göre aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmek için hangi yollara başvurmaktadır?

Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmek için hangi yollara başvurmaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 69).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 112). Bu çalışmada ölçüt olarak en az 5 yıllık hizmet görevi olan sınıf öğretmenleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmada 16 sınıf öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler Eylül 2024-Ekim 2024 tarihleri arasında yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerine ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenleri

		Frekans
Cinsiyeti	Kadın	10
	Erkek	6
Mesleki Deneyim	0-10 yıl	4
	11-20 yıl	5
	21- 30 yıl	5
	31 yıl ve üstü	2
	1.sınıf	4
Mevcut Okuttuğu Sınıf	2.sınıf	4
	3.sınıf	4
	4.sınıf	4
	4.sınıf	4
Görev Yeri	Merkez	13
	Kırsal	3
Toplam		16

Tablo incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin; cinsiyetlerine göre dağılımına bakıldığında 16 sınıf öğretmenin 10'u kadın, 6'sı erkek; mesleki deneyimlerine göre dağılımına bakıldığında 16 sınıf öğretmenin 4'ü 0-10 yıl arasında, 5'i 11-20 yıl arasında, yine 5'i 21-30 yıl arasında, 2'si ise 31 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip; mevcut okuttuğu sınıf seviyesine göre dağılıma bakıldığında 1,2,3 ve 4.sınıf öğretmenlerinin eşit sayıda (4) ayrıldığı; görev yerine göre dağılımına bakıldığında ise 16 sınıf öğretmenin 13'ünün merkez okullarda görev aldığı, geriye kalan 3 sınıf öğretmenin ise kırsal okullarda görev aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme soruları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme, görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanarak birlikte konuşma sürecidir (DeMarrais, 2004, s. 55; Akt. Merriam, 2018, s. 85). Yarı-yapılandırılmış görüşmeler farklı sorularla konunun açılmasına, farklı çeşitli ortaya çıkmasına ve konu hakkında yeni fikirlere ulaşılmasına yardım eder (Merriam, 2018, s. 88).

Bu çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken sınıf eğitimi alanında iki (akademisyen) uzmanın görüşünden yararlanılmıştır. Uzmanlardan alınan geri dönütlerle yarı-yapılandırılmış görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan

sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler yüz yüze ya da çevrim içi ortamda yapılmıştır. Görüşmeleri gerçekleştiren araştırmacı, sınıf öğretmenlerine “Öğretmen 1,2,3...” şeklinde takma isim vermiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Esas amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 239).

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda elde edilen sonuçların inandırıcılığı açısından geçerlik ve güvenilirlik nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 269). Bu araştırmacının inandırıcılığını arttırmak amacıyla, yarı-yapılandırılmış görüşme soruları sınıf eğitimi alanında iki (akademisyen) uzmanın görüşüne sunulmuş, uzmanlardan gelen dönütlere göre yarı-yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuş, çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan katılımcı teyidi alınmış ve okuyucuya sunulmuştur. Oluşturulan temalar okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenmiş, yarı-yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca araştırmacının yazımında oldukça sade bir dil kullanılmıştır.

Araştırmacının Etik İzinleri

Bu araştırma için Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 27.08.2024 tarihinde kabul alınmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmacının amacına bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerini tasarlama süreçleri, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmek için yaptığı çalışmalar ve sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmek için yaptığı çalışmalar olmak üzere üç tema oluşturulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerini Tasarlama Süreçleri

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerini tasarlama süreçlerine ait kodlar aşağıdaki tabloda

verilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerini Tasarlama Süreçleri

	f
Metinlerden yararlanarak	6
Ders kitabına bağlı kalarak	4
Dört temel dil becerisi üzerinden	3
Ön hazırlık yaparak	2
Kitaba bağlı kalmadan	2
Drama-tiyatro çalışmaları ile	1
Toplam	18

Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenleri Türkçe derslerini tasarlarken çoğunlukla metinlerden yararlanmakta daha sonra ise ders kitabına bağlı kalarak Türkçe derslerini yönetmektedir. Öğretmen 15 metinlerden yararlanmasını şu sözlerle ifade etmiştir. *“Türkçe dersimi tasarlarken haftayı ikiye bölüyorum. Kitaptan işleyeceğim metin ve o metnin dil bilgisi konusu olarak eğer dil bilgisi konusu yoğun bir konuya içerik olarak üç günü ona, iki günü kitaptaki metne ayırıyorum. Eğer değilse tam tersi şekilde işliyorum.”* Yine öğretmen 7 ders kitaplarına bağlı kalarak süreci yönetmesini şu sözlerle ifade etmiştir. *“Türkçe derslerini genellikle ders kitaplarından işliyoruz. Okuma parçaları, örnek okuma parçalarından yola çıkarak...”*

Öğretmen 6 ise Türkçe derslerini dört temel dil becerisi üzerinden tasarlamasını şu sözlerle ifade etmiştir. *“Türkçe derslerini dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik dört aşamada tasarlıyorum.”*

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmek İçin Yaptığı Çalışmalar

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek için yaptığı çalışmalara ait kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmek İçin Yaptığı Çalışmalar

	f
Akıllı tahtadan yararlanma	4
Tahminde bulundurma	4
Öğrencinin ilgi alanına hitap etme	4
Ders kitabından yararlanma	4
Masal çalışmalarından yararlanma	4
Oyunlaştırma çalışmaları	3
Dinleme kurallarını hatırlatma	3
Kendi sesini kullanma	2
Etraftaki seslere odaklanma	2
Tekerlemelerden yararlanma	2
İşaret dilinden yararlanma	1
Ritim çalışması yapma	1
Ortam ve çocuğun uygunluğuna dikkat etme	1
Dijital hikâyeler	1
Şaka/espriden yararlanma	1
Ekrandan yararlanma	1
Toplam	38

Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek için çoğunlukla akıllı tahtadan yararlanmaktadır. Öğretmen 10 akıllı tahta kullanımını şu sözlerle ifade etmiştir. *“Özellikle dinlemede dikkat geliştirmek için ya da herhangi bir parçayı akıllı tahtadan da açabiliyorum. Akıllı tahtada kesiyorum, ‘Ne anlattı buraya kadar, neyi hatırladınız? Size ııı ilginç gelen neydi?’ Bu şekilde...”*

Öğretmen 14 ise tahminde bulundurma çalışmalarını şu sözlerle ifade etmiştir. *“Birisi konuşurken özellikle kendi konuşmam esnasında bundan sonra ne olmuştur sizce ya da akıllı tahtadan dinlerken durdurup bundan sonra ne olmuştur? Sonrasını tahmin etme sorularını çok kullanırım, dinleme becerilerinde.”*

Ayrıca sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek için ilgi alanının çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen 8 bu konuya ilişkin şu sözleri kullanmıştır. *“Öğrencilerin okudukları metnin ilgi çekici olması çok önemli. İlgi çekmediği zaman ne yaparsan yap, dinleme zor oluyor.”* Öğretmen 15 de çocukların ilgi alanını önemli olduğunu vurgulayarak şu sözleri kullanmıştır. *“Dikkatleri dağıldığı an yöresel ağız kullanıyorum. Şive, yöresel ağız çocukların dikkatini toparlıyor. Bu onlarda oldukça etkili*

oluyor, çalıştığım bütün yörelerde yöresel ağız çocukların dikkatini çekmek için etkili bir yöntem olarak kullandım şimdiye kadar.” Öğretmen 1 de öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek için ilgi alanına hitap etmek gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir. “Dinlediğini anlamak için çocukların ilgi alanını kullanıyorum. Hoparlör kullanıyorum mesela.”

Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmek için oyunlaştırma çalışmalarından da yararlanmaktadır. Öğretmen 6 öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmek için oyundan yararlandığını şu sözlerle ifade etmiştir. “Öğrencilerle söylediğimiyanidinlediğiniyapoyununu oynuyoruz. Bu oyunda çokeyleniyoruz. Dinlediklerinden hareketle arkadaşının neler yaptığını söyle oyunu ile öğrencilerin birbirlerini etkili bir şekilde dinleyip dinlemediğini görüyorum. Bu oyunda ikişerli gruplar hâlinde arkadaşlarına belirli sorular yöneltiliyorlar. Aldıkları cevapları da hızlı bir şekilde tahtaya yazıyorlar. Doğru yazanlar bu oyunu kazanıyor.”

Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmek için bilinen yöntemler dışında farklı yöntemlere de başvurmaktadır. Öğretmen 15 şöyle bir yöntem izlemektedir. “Sınıfta çocuklar birbirini dinlemediği zaman sınıf hakimiyetinde sorun yaşadığımı hissettiğim anda işaret diliyle konuşmaya başlıyorum. Ailemde işitme engelli bireyler var, çocuklar özel durumu bildikleri için bir anda dikkat kesilip arkadaşlarının konuştuğunu işaret diline çevirdiğim için arkadaşlarını dinlemeye başlıyorlar dolayısıyla.” Yine öğretmen 6 öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmek için dijital öykülerden yararlandığını şu sözlerle dile getirmiştir. “Metin haricinde dijital hikâyelerden faydalaniyorum. Bu hikâyedeki seslendirmelerden bahsediyoruz. Daha sonra kendimiz seslendirerek okuyoruz.”

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerinin Konuşma Becerisini Geliştirmek İçin Yaptığı Çalışmalar

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmek için yaptığı çalışmalara ait kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmek İçin Yaptığı Çalışmalar

	f
Öğrencilerin öz güvenini geliştirme	4
Öğrencilerin kitap okumasını sağlama	4
Öğrencilerin şiir okumasını sağlama	3
Öğrencileri ödüllendirme	3
Tartışma ortamı oluşturma	2
Öğrencilerin ilgi alanına hitap etme	2
Geleneksel oyunlardan faydalanma	1
Şarkı, türkü, bilmece ve tekerlemeden yararlanma	1
Drama çalışmalarına başvurma	1
Konuşma kartları hazırlama	1
Hazırlıklı konuşma çalışmaları tasarlama	1
Taklit çalışmaları	1
Öğrencilere masal anlattırma	1
Toplam	24

Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmek için çoğunlukla öğrencilerin öz güvenini geliştirecek çalışmalardan yararlanmaktadır. Öğretmen 15 bu konuya ilişkin şu sözleri dile getirmiştir. *“Benim bölgede çalıştığım çocuklar öz güven açısından, topluluk önünde konuşma açısından biraz sıkıntılı olabiliyorlar bazen. Onu geliştirmeye çalışıyorum, kendilerini geliştirmeye olanak sağlamaya çalışıyorum. Konuşurken, çocuklar bir şey anlatırken eş anlamlı kelimeleri ya da deyimleri, atasözlerini kullandırmaya çalışıyorum. ‘Şöyle demek yerine acaba şöyle desen acaba daha etkili bir anlatım olur mu?’ diye çocukların bu konudaki düşünce yapısını genişletmeye çalışıyorum.”*

Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmek için çoğunlukla kitap okuma çalışmalarından yararlanmaktadır. Öğretmen 7 bu konuya ilişkin şu sözleri dile getirmiştir. *“Konuşmaktan daha çok okumaya özendirmeye çalışıyorum. Haftada birkaç gün 15-20 dakikalık periyotlarla okuma saatimiz oluyor bizim. Okudukça çocukların konuşmaları, diksiyonları daha düzgün hâle geliyor ve öz güvenleri geliştirme bu anlamda çok önemli.”*

Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmek için tartışma ortamından yararlanmaktadır. Öğretmen 10 bu konuya ilişkin şu sözleri dile

getirmiştir. *“Ortaya tartışma konusu atıyorum. Özellikle yazılı bir şekilde sözlü bir şekilde de... Düşünün diyorum hadi beraber konuşalım. Herkesin tek tek fikirlerini alıyorum.”*

Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmek için öğrencilerinin ilgi alanlarına hitap etmek gerektiği görüşündedir. Öğretmen 13 bu konuya ilişkin şu sözleri dile getirmiştir. *“Öğrenciyi çok iyi tanımak lazım. Eğer ilgi alanına göre sohbet ederseniz çok, o konuda açılıyor. Atıyorum işte hayvanlar konusunda ilgisi olan bir çocuk, onu iyi gözlemlemek lazım. Ona hayvanlarla ilgili ödev verebilirsiniz. Onu size anlatırken keyifle anlatıyor ama bilmediği ilgilenmediği bir konu olduğunda çok zorlanıyor ama işte konuşmaya başlamak için ne yapmak lazım? İlgisinin olduğu şeyleri ona vermelisin ki o sohbet edebilmeyi öğrenmeli ya da duygusunu düşüncesini aktarabilmeyi öğrenmeli.”*

Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmek için öğrencilerine konuşma kartı hazırlamaktadır. Öğretmen 4 bu konuya ilişkin şu sözleri dile getirmiştir. *“Bir öğrenci seçiyorum. Daha önceden hazırladığım kelimelerden oluşan desteden kâğıtlar seçen öğrenci, istediği bir konu hakkında konuşurken kendi seçtiği kelimeleri konuşmasında kullanmasını sağlıyorum. Eğlenceli bir etkinlik oluyor.”*

Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmek için hazırlıklı konuşma çalışmaları tasarlamaktadır. Öğretmen 6 bu konuya ilişkin şu sözleri dile getirmiştir. *“Birkaç gün önceden bir konu belirleyerek o konu hakkında çalışmalar ve hazırlıklar yapılmasını söylüyorum. Daha sonra sınıfta bu hazırlık ve çalışmalarını sunmalarını istiyorum. Böylelikle hem bir konu hakkında yeterlilikleri artıyor hem de topluluk önünde açık konuşmalara hazırlanıyorlar. Konuşma çalışmaları esnasında diğer öğrencilere tahtada konuşan arkadaşlarının hatası var ise bunlar nelerdir? Sorusu sorularak diğer öğrencilerden bu hataları belirlemelerini istiyorum. Böylelikle öğrencilerin de konuşma hatalarını bulma yetenekleri gelişmiş oluyor.”*

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerinin anlama ve anlatma becerilerinin gelişime katkı sağlamak için izledikleri yolları araştıran bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerini çoğunlukla metinlerden yararlanarak ve ders kitaplarına bağlı kalarak işlediği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dersi için metinler ve ders kitapları mihenk taşı görevindedir. Türkçe derslerinin metinler üzerinden işlenmesi, öğrencinin metinle amaçlı ve farkındalığı yüksek bir şekilde etkileşim kurması ve görsel algının zihnine yönlendirdiği akış ile neticelenir (Karacaoğlu ve Karakuş, 2022). Öte yandan ders kitapları da öğretim programlarının amaçlarını, kazanımlarını, içeriklerini sınıf ortamına taşıma konusunda en etkili öğretim materyalleridir. Ders kitapları, içerdikleri metinler ve etkinlikler aracılığıyla

öğrencilere doğrudan hitap eder (MEB, 2022). Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğretim materyali olarak en fazla ders kitaplarından yararlandığı sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Babayiğit, 2019; Demirkol ve Çemrek, 2023; Şahin, 2014). Bu yönüyle araştırmanın sonucu literatür ile benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın alt amaçlarından biri sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek için izledikleri yolları belirlemektir. Araştırmanın sonunda sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek için çoğunlukla; akıllı tahtadan yararlandıkları, öğrencilerinin tahminde bulunmalarına katkı sağladıkları, öğrencilerinin ilgil alanlarına hitap etmeye özen gösterdikleri, öğrencilerin masal anlattıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Tahminde bulundurmak dinleme öncesi aşamadır ve öğrencilerin dinleme becerisinin gelişimine katkı sağlar (Yaşar ve Anılan, 2021; Ünal, vd., 2023; Güneş, 2024). Literatür incelendiğinde Gürbüz (2023) çalışmasında etkileşimli dinleme etkinliklerini tasarlarken akıllı tahtadan da yararlanmış, etkileşimli dinleme eğitiminin 4.sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Göçer ve Çaylı (2019) ise çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmek için öğrencilerinin ilgi alanına hitap etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Duran ve Öztürk (2018) tarafından yapılan çalışmada da etkileşimli masal anlatımının ortaokul öğrencilerin dinleme becerisini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmek için dijital hikâyelerden yararlandığını sonucuna da ulaşılmıştır. Dijital hikâye kullanımı öğrencilerin dinleme becerisini olumlu yönde etkiler (Tabieh, vd., 2020). Bu yönüyle araştırmanın sonucu literatür ile benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın diğer alt amacı ise sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmek için izledikleri yolları belirlemektir. Araştırmanın sonunda sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için çoğunlukla; öğrencilerinin konuşmaya yönelik öz güvenlerini geliştirmeye önem verdiği ve öğrencilerin kitap okumalarını sağladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. İlkokul öğrencilerinde sınıf seviyesi arttıkça konuşma kaygısı yaşanmaktadır (Kuru ve Akoğlu, 2024). Bu sebeple sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde öğrencilerinin konuşmaya yönelik öz güvenlerini geliştirmeye çalışmaktadır, ifadesi literatür ile paralellik gösterecektir. Demir (2023) de çalışmasında öğretmen adaylarının kitap okuma sayısı arttıkça konuşmaya yönelik kaygı düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Okuma becerisi konuşma becerisini besleyen bir beceridir ve iyi bir okur olan öğrencinin iyi bir konuşmacı olma durumu da yüksektir. Bu nedenle öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmek isteyen öğretmenler mutlaka okuma eğitimi üzerinde de durması gerektiğini bilmeli, öğrenciye okul dışı zamanlarda da

kitap okuma alışkanlığı kazandırabilme konusunda çaba sarf etmelidir (Demirkol, 2023). Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmek için Türkçe derslerinde tartışma etkinliklerinden yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Tartışmalar, etkileşimsel konuşma etkinliklerini kapsamındadır ve bu etkinlikler öğrencilerin konuşma becerisinin gelişmesinde çok fazla kullanılmaktadır. Etkileşimsel konuşma etkinlikleri için çok ayrıntılı olmayan hazırlık yapılmaktadır (Güneş, 2024). Ayrıca bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmek için drama etkinliklerinden yararlandığı sonucuna da ulaşılmıştır. Drama etkinlikleri konuşma becerisinin gelişiminde en çok kullanılan tekniktir (Kesici, 2023). Lise öğrencilerinin de konuşma becerisini geliştirmede drama tekniği kullanılmaktadır (Iamsaard ve Kerdpol, 2015). Bu yönüyle araştırmanın sonucu literatür ile benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için istasyon tekniği, akvaryum tekniği gibi daha farklı türe/yönteme/teknığe başvurması gerekmektedir.

Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için dijital oyunlar, podcastler kullanarak öğretim sürecinde teknolojiye yararlanabilir.

Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için mikrofon, hoparlör gibi farklı materyallerden yararlanabilir.

Bu araştırmada fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır, bu konuyla ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılar farklı yöntem ve desenlerden yararlanarak konuyla ilgili araştırma yapabilir.

KAYNAKÇA

- Astorga Cabezas, E. D. (2015). The relationship between listening proficiency and speaking improvement in higher education: Considerations in assessing speaking and listening. *Higher Learning Research Communications*, 5(2), 34-56. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i2.236>
- Aytan, T., Kır, D. B. (2021). Sorularla dinleme eğitimi. Ö. T. Kara içinde, Sorularla Türkçe Eğitimi. (s.79-114). Asos Yayınları
- Babayiğit, Ö. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğretim materyali kullanma amaçlarının ve durumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (51), 42-59.
- Ciğerci, F. M. (2023). Dinleme eğitiminde animasyon kullanımı. S. Aslan içinde, *Teknolojik Yaklaşımlara Dayalı Türkçe Öğretimi* (s. 101-137). Pegem Akademi Yayınları.

- Demir, S. (2023). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 131-150.
- Demirkol, S. (2023). *Konuşma eğitimi etkileyen boyutların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demirkol, S. & Çemrek, F. (2024). İlkokul Türkçe derslerinde sınıf öğretmenlerinin öğretim materyali kullanma durumlarının belirlenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 48-64. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1438665>
- Duran, E., ve Öztürk, E. (2018). Etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(5), 85-103.
- Göçer, A., ve Çaylı, C. (2019). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), s. 456-476. doi:10.24315/tred.456694
- Güneş, F. (2024). *Türkçe öğretiminde yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürbüz, E. (2023). *Etkileşimli dinleme eğitiminin 4.sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Imsaard, P., & Kerdpol, S. (2015). A study of effect of dramatic activities on improving English communicative speaking skill of grade 11th students. *English Language Teaching*, 8(11). doi:10.5539/elt.v8n11p69
- Karacoğlu, M. Ö. ve Karakuş, N. (2022). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde metin kullanımı: Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö11), 50-78. doi: 10.29000/rumelide.1146803.
- Kesici, S. (2023). Konuşma becerisini geliştirmede kullanılan yöntem ve teknikler: Bir alan yazını taraması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), s. 88-105. doi:10.54979/turkegitimdergisi.1265865
- Kuru, O., ve Akoğlu, F. (2024). İlkokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 525-539. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1375452>
- Listiyaningsih, T. (2017). The influence of listening English song to improve listening skill in listening class. *Academica: Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(1), 35-49. <https://doi.org/10.22515/academica.v1i1.601>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *2005 ilköğretim Türkçe programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Türkiye’de ve dünyada Türkçenin öğretimi çalıştay sonuç raporu*.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Yayınları.
- Mizza, D. (2014). The first language (L1) or mother tongue model vs. the second language (L2) model of literacy instruction. *Journal of Education and Human Development*, 3(3), s. 101-109. doi:http://dx.doi.org/10.15640/jehd.v3n3a8
- Sağır, S. (2023). *İlkokul öğrencilerinin çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemi ile dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Say Yağcıoğlu, S. (2024). *İngilizce öğrenmede oyunun dinleme ve konuşma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Susar Kırmızı, F., ve Yurdakal, İ. H. (2021). Konuşma becerisi ve öğretimi. E. Ünal içinde, *Kapsayıcı Dil Öğretimi* (s. 73-113). Vizetek Yayınları.
- Şahin, M. (2014). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), s. 995-1012.
- Tabieh, A. A., Al-Hileh, M. M., Afifa, H. M., & Abuzagha, H. Y. (2020). The effect of using digital storytelling on developing active listening and creative thinking skills. *European Journal of Educational Research Dergisi*, 10(1), 13-21. https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.13
- Tunagür, M., Kardaş, N., ve Kardaş, M. N. (2021). The effect of student centered listening/speaking activities on Turkish listening speaking skills of bilingual students. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(1), s. 136-149. doi:http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.1p.136
- Ünal, E., Anılan, H., Yaşar, E., Çelik, İ., Demirkol, S., ve Çarıkçı, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim becerilerinin geliştirilmesi eğitici eğitimi kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Yağcıoğlu, S. S. (2024). *İngilizce öğrenmede oyunun dinleme ve konuşma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yaşar, E., ve Anılan, H. (2021). Dinleme becerisi ve öğretimi. E. Ünal içinde, *Kapsayıcı Dil Öğretimi* (s. 15-71). Vizetek Yayınları.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE DEĞERLER EĞİTİMİ İKLİMİ VE MİLLÎ KÜLTÜR AKTARIMI

Sefa SEZER

Malatya/Elif Nur Şeyma Dalhançer Ortaokulu

sefasezer44@gmail.com



Büşra SEZER

Malatya/Suluköy İlkokulu

busrakeles622@gmail.com

ÖZET

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde İngilizce öğretiminde değerler eğitimi ve milli kültürlerin aktarımının entegrasyonu incelenmiştir. Model, dört temel dil becerisinin ötesine geçerek öğrencilere sosyal, kültürel ve etik değerler kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin hem kendi kültürel kimliklerini tanımaları hem de farklı kültürleri anlayarak küresel bir bakış açısı geliştirmeleri teşvik edilmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, İngilizce öğretimini yalnızca dil öğretimi olarak değil, aynı zamanda değerler eğitimi için bir araç olarak kullanmakta hoşgör, empati, sorumluluk gibi evrensel değerlerin kazandırılmasını hedeflemektedir. Dil, bu süreçte kültürler arası anlayışın gelişmesine katkı sağlayan önemli bir araç olarak işlev görmektedir. Bu yaklaşımın öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırdığını ve onların daha duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Öğretmenlerin kültürel öğeleri derslere dâhil etmesi, öğrencilerin hem dilsel hem de kültürel anlamda gelişimini desteklemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin değerler eğitimi ve kültürel aktarım konularında daha fazla desteklenmesi gerektiği de ortaya konmuştur. Bu doğrultuda, ders içeriklerinin kültürel öğelerle zenginleştirilmesi, görsel ve dijital materyallerle desteklenmesi ve öğrencilerin günlük yaşamda değerleri somutlaştırmalarına imkân tanıyan uygulamalı etkinliklerin yaygınlaştırılması önerilmektedir. Sonuç ve öneriler arasında öğretim materyallerinin kültürel içeriklerle zenginleştirilmesi, uygulamalı etkinliklerle desteklenmesi ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim fırsatlarının artırılması yer almaktadır. Ayrıca, modelin farklı bölgelerdeki uygulamalarının incelenmesi ve kültürel aktarımın dil öğrenme başarısına etkisinin araştırılması, alana katkı sağlayacak önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değerler eğitimi, kültürel aktarım, İngilizce öğretimi, kültürel farkındalık

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada, dil öğretimi yalnızca iletişimsel yetkinlik kazandırmakla sınırlı kalmayıp bireyin kültürel kimliğini ve değer sistemini de inşa eden çok boyutlu bir sürece dönüşmüştür. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu çok katmanlı bakış açısını benimseyerek İngilizce öğretimini kültürel aktarım ve değerler eğitimiyle bütünleştirmiştir (MEB, 2023). Bu yaklaşım, öğrencilerin hem kendi kültürlerini tanımasını hem de farklı kültürlerle karşı saygı ve hoşgörü geliştirmesini hedefler. Literatürde, bu yönüyle İngilizce derslerinin millî kimliğin korunmasında stratejik bir araç olduğu vurgulanmaktadır (Byram, 1997; Banks, 2008).

Değerler eğitimi iklimi, sadece içerikten ibaret olmayıp öğretmenin tutumları, materyaller ve sınıf içi etkileşimle şekillenen bir yapıdır (Halstead & Taylor, 2000). Bu araştırma, söz konusu iklimin İngilizce derslerindeki yansımalarını ve öğrenci gelişimine katkılarını inceleyerek literatüre özgün bir katkı sunmayı hedeflemiştir.

İngilizce Öğretiminde Kültür ve Değer Aktarımı

İngilizce öğretimi yalnızca dil becerileri değil, hedef ve ana kültür arasında köprü kuran sosyokültürel bir etkileşim sürecidir (Byram, 1997). Bu süreçte kültürel içerik ve millî değerlerin aktarımı, öğrencilerin küresel farkındalık kazanırken kimliklerini korumalarını sağlar (MEB, 2023). Dil eğitimi ile değer aktarımı arasındaki bağ, öğrencilerin karakter gelişimini destekler (Nucci, Narvaez & Krettenauer, 2014) ve çokkültürlü ortamlarda değer temelli iletişim kurma becerilerini güçlendirir (Kumaravadivelu, 2003). Etkili aktarım için ders materyallerinin hem hedef kültürü hem de öğrencilerin kendi değerlerini yansıtması gerekir (Risager, 2006); ancak Türkiye’de bazı kitaplarda bu aktarım dolaylı kalmaktadır (Yaman & Güven, 2022). Öğretmenlerin kültürel duyarlılığı ve öğrencilerin düzeyine uygun değer kazandırmaları da kritiktir (Sercu et al., 2005).

Sonuç olarak kültürel ve değer temelli içeriklerin güçlendirilmesi, toplumsal bütünleşme ve kültürel sürekliliğe katkı sunan stratejik bir adımdır. “Değerler eğitimi iklimi” ve “millî kültür aktarımı” ise gelecekteki yabancı dil politikalarında önemli rol oynamaktadır.

İngilizce Öğretiminde Değerler Eğitimi

21. yüzyıl becerilerinin önemli bir parçası olan değerler eğitimi, sadece vatandaşlık ve ahlaki gelişimi değil; öğrencilerin sosyal etkileşimde etik duruş geliştirmesini de destekler (Lickona, 1991). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yabancı dil öğretiminde de bir “değerler eğitimi iklimi” oluşturmayı hedeflemiştir. Bu iklim, yalnızca içerik aktarımıyla sınırlı kalmayıp sınıf ortamı, öğretmen tutumu ve materyal kullanımıyla desteklenen çok boyutlu bir yapıdır (Halstead & Taylor, 2000). Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler, adalet, empati, sorumluluk gibi değerleri

ders içeriklerinde karşılaşarak tanır, öğretmenin rehberliği bu değerleri içselleştirmede belirleyici olur (Thornberg, 2008). Değer temelli öğrenme ortamları, akademik başarı ve sosyal-duygusal gelişimi de olumlu etkiler (Berkowitz & Bier, 2005).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değer temelli kazanımları öğretim programlarına dâhil ederek öğrencilerin çokkültürlü ortamlarda kimliklerini koruyarak iletişim kurmalarını amaçlamaktadır (MEB, 2023). Böylece değerler eğitimi, dil öğretiminin tamamlayıcı değil, kurucu bir unsuru hâline gelmiştir. Sonuçta İngilizce öğretiminde değerler eğitimi iklimi, dil yeterliğini kültürel kimlikle birleştiren, sürdürülebilir ve bütüncül bir öğrenme ortamı sunar. Bu yaklaşımın yaygınlaştırılması, eğitimde hem akademik hem de etik temelleri güçlendirecektir.

YÖNTEM

Araştırma, karma yöntem desende yürütülmüş, nicel veriler ölçek ve anketlerden, nitel veriler ise öğrenci ve öğretmen görüşlerinden elde edilmiştir. Toplamda 130 katılımcı (120 öğrenci ve 10 öğretmen) ve ayrıca iki okuldan seçilen 30 öğrenci ve 5 öğretmen yer almıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış; katılımcıların 5., 6. ve 7. sınıflarda, farklı sosyoekonomik geçmişlerden geldikleri belirtilmiştir.

Araştırma Soruları ve Hipotezler:

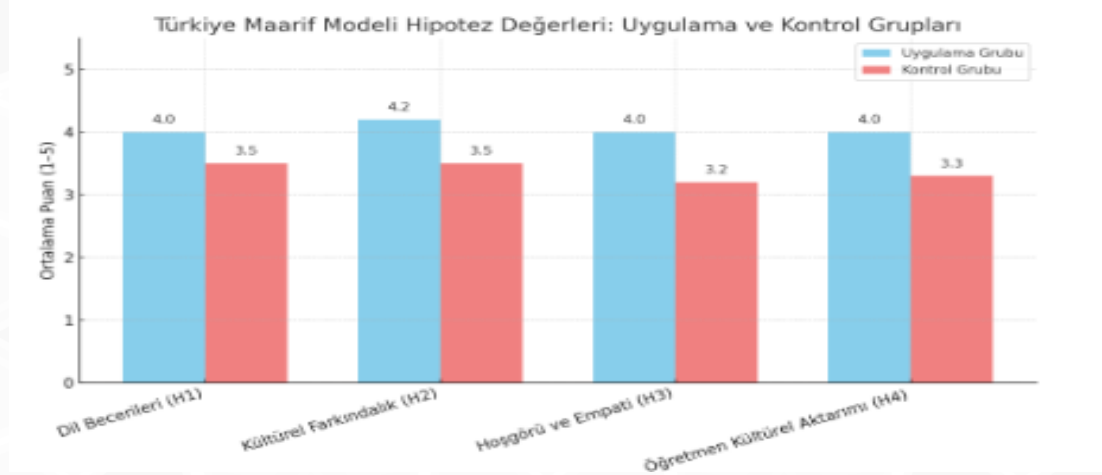
Tablo 1

Araştırma Soruları ve Hipotezler

Araştırma Soruları	Hipotezler
1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, İngilizce derslerinde değerler eğitimi ve millî kültür aktarımını nasıl desteklemektedir?	H1: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulanan grupta dil becerileri ortalaması (1–5 ölçeğinde) $\geq 4,0$ olacaktır.
2. Öğrencilerin dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) değerler eğitimi ile nasıl gelişmektedir?	(H1 kapsamında değerlendirilmiştir.)
3. Öğrencilerin kültürel farkındalık ve hoşgörü düzeyleri, bu öğretim modeliyle nasıl etkilenmektedir?	H2: Kültürel farkındalık düzeyi uygulama grubunda $\geq 4,2$; kontrol grubunda $\leq 3,5$ olacaktır. H3: Hoşgörü ve empati düzeyi uygulama grubunda $\geq 4,0$ olacaktır.
4. Öğretmenlerin kültürel aktarım sürecindeki rolü nedir?	H4: Öğretmenlerin kültürel aktarım yeterliliği (1–5 ölçeğinde) $\geq 4,0$ olarak ölçülecektir.

Grafik 1

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hipotez Değerleri: Uygulama ve Kontrol Grupları



Grafik 1’de, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin uygulandığı ve kontrol gruplarının İngilizce dil becerileri, kültürel farkındalık, hoşgörü-empati ve öğretmenlerin kültürel aktarım yeterliliği ortalamaları karşılaştırılmış, hipotezler doğrultusunda uygulama grubunun tüm alanlarda daha yüksek puan aldığı görülmüştür.

Araştırma Modeli/Desen

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin İngilizce öğretiminde değerler eğitimi ve kültürel aktarım etkisini hem nicel hem de nitel verilerle incelemek amacıyla karma yöntem deseniyle yürütülmüştür. Böylece sayısal bulgular ve katılımcı görüşleri birlikte değerlendirilerek kapsamlı bir analiz sağlanmıştır.

Tablo 2

Örneklem ve Araştırma Grubu-1

Öge	Açıklama
Örneklem Yöntemi	Amaçlı örneklem yöntemi
Katılımcı Sayısı (Toplam)	130 kişi
Öğrenci Grubu	120 öğrenci (60 deney grubu, 60 kontrol grubu)
Öğretmen Grubu	10 İngilizce öğretmeni
Sınıf Düzeyleri	5, 6 ve 7. sınıflar
Uygulama Okulları	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulayan 4 farklı okul
Sosyoekonomik Durum	Katılımcılar farklı sosyoekonomik arka planlardan gelmektedir.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulayan 4 farklı okuldan seçilen toplam 120 öğrenci (60 deney, 60 kontrol grubu) ve 10 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar 5., 6. ve 7. sınıf düzeyindedir ve farklı sosyoekonomik arka planlara sahiptir.

Araştırma Modeli ve Desen

Araştırmada durum çalışması deseni de kullanılmıştır çünkü belirli okul ve sınıf ortamlarında değerler eğitimi ve kültürel aktarım süreçleri derinlemesine incelenmiştir.

Tablo 3

Örneklem ve Araştırma Grubu-2

Öge	Açıklama
Örnekleme Yöntemi	Amaçlı örnekleme yöntemi
Katılımcı Sayısı (Toplam)	35 kişi
Öğrenci Grubu	30 öğrenci
Öğretmen Grubu	5 İngilizce öğretmeni
Sınıf Düzeyi	6. sınıf
Uygulama Okulları	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulandığı 2 farklı okul
Sosyoekonomik Durum	Katılımcılar farklı sosyoekonomik geçmişlere sahiptir.

Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar, İngilizce derslerinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulayan 2 okuldan seçilen 30 öğrenci ve 5 İngilizce öğretmenidir. Öğrenciler 6. sınıf düzeyinde olup farklı sosyoekonomik geçmişlere sahiptir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada öğrencilerin kültürel farkındalık düzeylerinde %35'lik artış, değerler eğitimi algısında %40'lık olumlu değişim ve öğretmenlerin %80'inin kültürel aktarımı desteklediği belirlendi. Bu sonuçlar, Balcı (2021), Yıldız ve Kılıç (2022) gibi araştırmalarla uyumludur.

Öğrencilerin %70'i farklı kültürlerle karşı daha hoşgörülü olduklarını, %65'i kültürel içeriklerin motivasyonlarını artırdığını, öğretmenlerin %75'i ise materyallerin kültürel aktarımı desteklemede yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Bu durum, öğretim materyallerinin güncellenmesi gerektiğini göstermektedir.

Kendi kültürlerini içeren içeriklerin öğrencilerin özgüvenini %80 oranında artırdığı, kültürel etkinliklerin %68 oranında iletişimi güçlendirdiği ve %60'ının farklı kültürleri tanımanın öğrenme sürecini zenginleştirdiğini düşündüğü belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinde kültürel içeriklerin kritik rol oynadığını göstermektedir.

Kültürel değerlerin dil becerileriyle entegrasyonu %75 oranında öğrenmeyi anlamlı kılmış, değerler eğitiminin sosyal becerilere katkısı %70, kültürel öğelerin derslerde etkin kullanımı ise %50 seviyesinde kalmıştır. Bu da modelin güçlü yanlarının yanı sıra geliştirilmesi gereken alanları işaret etmektedir.

Tablo 4

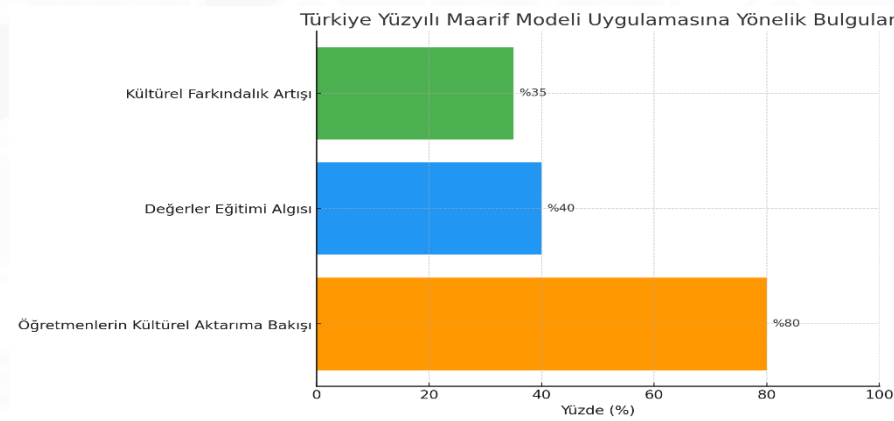
Birinci Bulgular ve Açıklamalar

Bulgular	Açıklama
Öğrencilerin kültürel farkındalık düzeyi	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulanan gruplarda %35 artış
Değerler eğitimi algısı	Deney grubu öğrencilerinde %40 oranında olumlu algı
İngilizce öğretmenlerinin kültürel aktarım sürecine yaklaşımı	%80'i süreci olumlu buldu

Tablo 4'teki bulgular, Yıldız ve Kılıç (2022) ve Balcı (2021) ile uyumludur. Dil öğretiminde kültürel duyarlılık ve değerler eğitiminin, öğrencilerde hoşgörü, empati ve sorumluluğu desteklediği; modelin sadece dil becerisi değil, aynı zamanda değer temelli bireyler yetiştirme amacını da taşıdığı görülmektedir.

Grafik 2

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Uygulamasına Yönelik Bulgular

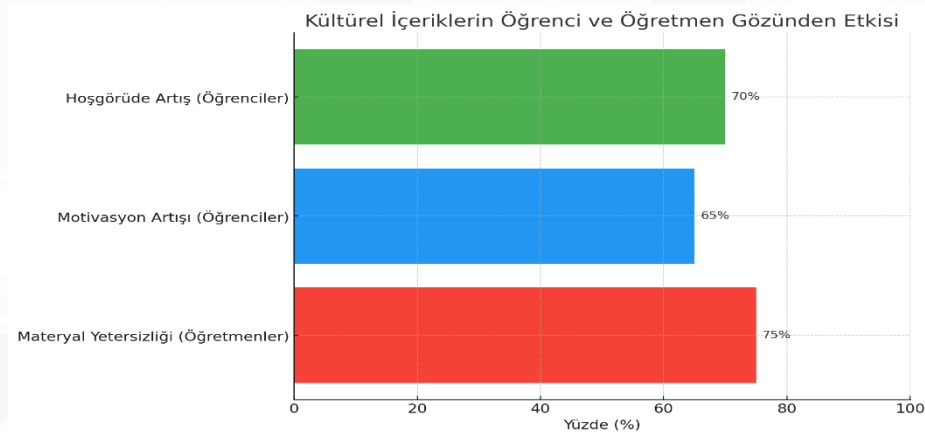


Grafik 2'de, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne dair %35 kültürel farkındalık artışı, %40 olumlu değerler algısı ve öğretmenlerin %80'inin olumlu görüşü sunulmuştur. Öğrencilerin %65'i kültürel içeriklerin motivasyonu artırdığını belirtmiş; bu, dil öğrenimini derinleştirmektedir (Yıldız ve Kılıç, 2022). Ancak öğretmenlerin %75'i materyallerin yetersizliğine dikkat çekmiş, bu da daha kapsayıcı içeriklerin gerekliliğini göstermektedir.

Tablo 5*İkinci Bulgular ve Açıklamalar*

Bulgular	Açıklama
Öğrencilerin hoşgörü düzeyi	%70'i farklı kültürlere karşı hoşgörülerinin arttığını belirtti
Kültürel içeriklerin motivasyona etkisi	%65'i İngilizce derslerinde kültürel içeriklerin motivasyonlarını artırdığını ifade etti
Öğretim materyalleri hakkında öğretmen görüşü	%75'i materyallerin kültürel aktarımı desteklemede yetersiz olduğunu vurguladı

Tablo 5'te, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kültürel içeriklerinin öğrencilerde %70 oranında hoşgörüyü artırdığı, bunun bilgi düzeyinin ötesinde tutumsal etki yarattığı görülmektedir. Bu bulgu, Banks'ın (2016) çokkültürlü eğitimin hoşgörü ve empatiyi güçlendirdiği görüşüyle örtüşmektedir.

Grafik 3*Kültürel İçeriklerin Öğrenci ve Öğretmen Gözünden Etkisi*

Grafik 3'e göre, öğrencilerin %70'i farklı kültürlere karşı hoşgörülerinin arttığını, %65'i ise kültürel içeriklerin İngilizce derslerine motivasyon sağladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %75'i ise mevcut materyallerin kültürel aktarımı yeterince desteklemediğini vurgulamıştır. Bu durum, kültürel boyutu güçlendiren materyallerin gerekliliğini göstermektedir. Tablo 6'da, öğrencilerin %80'i kültürel içeriklerin özgüvenlerini artırdığını belirtirken %68'i kültürel etkinliklerin sosyal etkileşimi desteklediğini ifade etmiştir. Bu bulgular, Freire'nin (1970) eleştirel pedagojik yaklaşımı ve Balcı'nın (2021) sosyal öğrenme vurgusuyla uyumludur. Ayrıca, %60'lık kesim farklı kültürleri tanımanın dil öğrenimini zenginleştirdiğini belirtmiş; bu da Chen ve Starosta'nın (2000) kültürlerarası duyarlılık kuramıyla paralellik taşımaktadır. Kültürel içerikler, dil öğreniminin yanı sıra öğrencilerin bütüncül gelişimine de katkı sağlamaktadır.

Tablo 6

Üçüncü Bulgular ve Açıklamalar

Bulgular	Açıklama
Kültürel içeriklerin özgüvene etkisi	%80’i İngilizce derslerinde kendi kültürlerine dair içeriklerin özgüvenlerini artırdığını belirtti.
Kültürel etkinliklerin sosyal etkileşime katkısı	%68’i kültürel etkinliklerin öğrenciler arası iletişimi güçlendirdiğini ifade etti.
Kültürlerarası öğrenmenin dil öğrenimine etkisi	%60’ı farklı kültürleri tanımanın dil öğrenme sürecini zenginleştirdiğini söyledi..

Tablo 6’daki bulgular, Balcı (2021) ve Chen ve Starosta (2000) çalışmalarını destekleyerek kültürel içeriğin öz kimlik ve iletişim becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin kültürel çeşitlilikle karşılaşması öğrenme sürecine olumlu katkı sağlamaktadır. Tablo 7’de ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında kültürel ve değer temelli içeriklerin entegrasyonunun, dil eğitiminin anlamlılığını ve sosyal becerileri artırdığı ortaya konmuştur. Öğrencilerin %75’i kültürel değerlerin dil öğrenimini daha anlamlı kıldığını, %70’i ise değerler eğitiminin sosyal becerileri geliştirdiğini belirtmiştir (Vygotsky, 1978; Bandura, 1986). Ancak, kültürel öğelerin İngilizce derslerinde yalnızca %50 oranında etkin işlendiği görülmekte bu da pedagojik materyal ve içerik geliştirmede desteğe ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Kültürel bağlamların planlı entegrasyonu, öğrencilerin dilsel ve sosyal gelişimine daha fazla katkı sağlayacaktır.

Tablo 7

Dördüncü Bulgular ve Açıklamalar

Bulgular	Açıklama
Kültürel değerlerin dil becerileri ile entegrasyonu	%75’i kültürel değerlerin dil becerileri ile entegre edilmesinin süreci daha anlamlı hale getirdiğini belirtti.
Değerler eğitiminin sosyal becerilere etkisi	%70’i, değerler eğitimi ile kültürel aktarımın öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiğini ifade etti.
Kültürel öğelerin İngilizce derslerindeki kullanım oranı	%50’sinin etkin bir şekilde işlendiği gözlemlendi.

Bu bulgular, Yıldız ve Kılıç (2022) ve Banks (2016) gibi çalışmalarda da gözlemlenen, kültürel değerlerin dil öğretiminde yalnızca dilsel becerileri değil, öğrencilerin sosyal ve etik gelişimlerini de desteklediğini ortaya koymaktadır. Ancak kültürel öğelerin yalnızca yarısının etkin biçimde derse entegre edilmesi, bu entegrasyonun daha kapsamlı ve

sistematiik hâle getirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu da öğretim materyallerinin ve öğretmen eğitimlerinin bu yönde güçlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin İngilizce öğretiminde yalnızca dil becerilerini değil, kültürel farkındalık, değerler eğitimi ve sosyal-duygusal gelişimi de desteklediğini ortaya koymuştur. Bulgular, kültürel içeriklerin öğrencilerin öğrenme sürecini daha anlamlı kıldığını, öğretmenlerin de bu sürece büyük ölçüde olumlu yaklaştığını göstermektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulanan gruplarda kültürel farkındalık %35 artarken, değerler eğitimi algısı %40 oranında daha olumlu görülmüş, öğretmenlerin %80'i kültürel aktarımı destekleyici bulmuştur. Öğrencilerin %70'i farklı kültürlerle hoşgörülerinin arttığını, %65'i ise kültürel içeriklerin motivasyonlarını yükselttiğini belirtmiştir. Öte yandan öğretmenlerin %75'i materyallerin yetersiz kaldığına dikkat çekmiştir.

Ayrıca öğrencilerin %80'i kendi kültürlerini yansıtan içeriklerin özgüven kazandırdığını, %68'i kültürel etkinliklerin iletişimi artırdığını, %60'ı ise farklı kültürlerin tanıtılmasının öğrenme sürecini zenginleştirdiğini ifade etmiştir. %75'i kültürel değerlerin dil becerileriyle ilişkilendirilmesinin öğrenmeyi daha anlamlı kıldığını, %70'i değerler eğitiminin sosyal becerileri geliştirdiğini söylemiştir; ancak kültürel öğeler derslerde %50 oranında etkin işlenmektedir. Bu durum, içeriklerin daha planlı ve sürdürülebilir biçimde entegre edilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Genel olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İngilizce öğretiminde çok boyutlu bir yaklaşım sunarak öğrencilerin hem dilsel hem kültürel yeterliliklerini güçlendirmektedir. Öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini koruyarak yabancı dil öğrenmeleri hoşgörü, empati ve açık fikirli bireyler yetişmesine katkı sağlamaktadır.

Bu kapsamda, öğretim programlarının kültürel ve değer temelli içeriklerle zenginleştirilmesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, ders materyallerinin yerel ve evrensel unsurları birleştiren içeriklerle güncellenmesi önerilmektedir. Ayrıca kültürel etkinliklerin artırılması, öğretmenlerin süreçteki etkileri izleyip raporlaması ve benzer araştırmaların farklı bölgelerde tekrarlanması, modelin sürdürülebilirliğine katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kültür temelli ve değer odaklı yaklaşımı, çağdaş dil öğretimi anlayışıyla uyumlu, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir model olarak öğrenci başarısını ve kültürel duyarlılığı desteklemektedir.

KAYNAKÇA

- Akın, F. (2020). *Eğitimde kültürel çeşitlilik ve öğretmen rolleri*. Eğitim Yayınevi.
- Balcı, A. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (15. baskı). Pegem Akademi.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Pearson.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Pegem Akademi.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). Communication competence and cross-cultural adaptation: An integrative theory. *Routledge Communication Series*, 58–72.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Demirel, Ö. (2018). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (29. baskı). Pegem Akademi.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Pearson.
- 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. <https://doi.org/10.1080/03057640050075161>
- Karasar, N. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (36. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kırkgöz, Y. (2019). Language education policy in Turkey and its effects on classroom practice. *Language Policy*, 18(1), 117–138. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9485-3>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak metin*. MEB Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., & Kılıç, D. (2022). İngilizce öğretiminde kültürel içeriklerin öğrencilerin hoşgörü düzeylerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 95–112. <https://doi.org/10.47616/uiead.2022.45>

KÜLTÜREL İÇERİKLERLE İLKOKULDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Selda KUL BAŞTÜRK

İstanbul/Ataşehir İlkokulu

burseldabstrk@gmail.com



ÖZET

Bu çalışma, yabancı dil öğretiminde yaşanan ezbere dayalı yaklaşımların ötesine geçerek öğrencilerin kendi içeriklerini ürettikleri, kültürel değerleri temel alan, dijital ve disiplinler arası bir dil öğrenme deneyimi sunmayı amaçlamaktadır. İstanbul Ataşehir’de bir devlet okulunda 4. sınıf öğrencileriyle yürütülen bu eylem araştırmasında öğrenciler, kendi içeriklerini geliştirebilecekleri web 2.0 araçlarını kullanarak içerik temelli bir dijital dergi hazırlamış, kendi çizimleri ve yapay zekâ destekli görsellerle çalışmalarını zenginleştirmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarında olumlu bir değişim yaşandığı, Türk kültürüne ait kavramlara ilişkin farkındalıklarının arttığı ve dijital içerik üretme becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonunda eğitimde kültürel değerlerin entegrasyonunun ve dijitalleşmenin etkili bir dil öğretimi için nasıl bir fırsat sunduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: *içerik temelli dil öğretimi, kültürel farkındalık, dijital dergi, disiplinler arası öğrenme, web 2.0 araçları*

GİRİŞ

Gelişen teknolojiler ve küreselleşme süreci, bireylerin birden fazla dili etkili şekilde kullanabilmelerini gerekli kılmıştır. Bu durum, erken yaşlarda yabancı dil öğretiminin önemini artırmakta ve özellikle ilkokul düzeyindeki öğretim uygulamalarının niteliğini sorgulanabilir kılmaktadır (Başar & Tosuncuk, 2016). Ancak ilkokul İngilizce öğretiminde sıklıkla karşılaşılan ezbere dayalı yaklaşımlar, öğrenmenin kalıcılığını engellemekte derslerin yaşamla ilişkilendirilmemesi ise öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Dilin sadece gramer kurallarından ibaret olmayan, sosyal bir iletişim aracı ve kültür taşıyıcısı olduğu düşünüldüğünde öğretim sürecinde anlam yüklü, kültürel öğelerle zenginleştirilmiş uygulamaların gerekliliği daha da belirginleşmektedir.

Bu bağlamda, bu çalışma öğrencilerin kendi kültürel değerlerinden hareketle İngilizce içerik ürettikleri ve bu içerikleri dijital ortamda bir dergiye dönüştürdükleri bir uygulamayı incelemektedir. Süreç, yalnızca dil öğretimini değil, disiplinler arası öğrenme, dijital okuryazarlık, yaratıcı düşünme ve kültürel farkındalık becerilerinin de gelişimini hedefleyen kapsamlı bir yaklaşımı içermektedir.

Araştırmanın kuramsal çerçevesi, şu temel yaklaşımlara dayanmaktadır:

İçerik Temelli Dil Öğretimi (CBLT)¹: Öğrencilerin dil becerilerini, gerçek yaşamla bağlantılı içerikler aracılığıyla geliştirmeyi amaçlayan bu yaklaşım, bilginin içerikle birlikte sunulmasını ve öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını esas alır (Met,1991).

Disiplinler Arası Öğrenme: Duman ve Aybek (2003), disiplinler arası öğretimi bir temanın, kavramın, problemin incelenmesi için birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisinden yararlanan program anlayışı olarak tanımlar. İngilizce öğretimi süreci, fen, müzik, sanat gibi farklı alanlarla ilişkilendirilerek çok yönlü düşünme ve ilişki kurma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Proje Tabanlı Öğrenme: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinin merkezine alan, gerçek yaşamın konularına ve uygulamalarına yer veren bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği için uygulama, analiz ve sentez düzeyindeki hedeflerin gerçekleşmesinde daha çok kullanılır. Öğrenciler belirli bir ürün (dijital dergi) ortaya koyarken problem çözme, iş birliği, planlama ve sunum becerileri kazanmakta öğrenme süreci yapılandırılmış fakat esnek bir çerçevede ilerlemektedir.

Web 2.0 ve Yapay Zekâ Destekli Öğrenme: Padlet, Canva gibi araçlarla dijital içerik üreten öğrenciler, teknolojiyi yaratıcı biçimde kullanmayı öğrenmekte ve dijital üretkenlik becerilerini geliştirmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Çalışma, bu modelin özellikle Birleşik Beceriler (SDB3²), Erdem Değer Eylem Çerçevesi, sistem düşüncesi ve kültür okuryazarlığı başlıklarıyla örtüşmektedir. Öğrencilerin hem bireysel hem toplumsal sorumluluk bilinci kazanması, kültürel mirasa sahip çıkarken küresel düzeyde etkili iletişim kurma yeteneği geliştirmesi hedeflenmektedir.

Bu kapsamda, araştırmanın temel sorusu şu şekilde belirlenmiştir: “İngilizce dergi çalışması, öğrencilerde hangi becerileri geliştirir?” Bu soruya yanıt aranırken yalnızca dilsel kazanımlar değil, aynı zamanda kültürel, sosyal-duygusal ve dijital gelişim alanları da dikkate alınmıştır.

1 Content Based Language Teaching

2 Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma desenine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı, bireylerin yaşantılarına ilişkin anlamların derinlemesine incelenmesini sağlayan esnek ve bağlamsal bir yöntem olarak bu çalışmada benimsenmiştir. Eylem araştırması ise öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirerek öğretim süreçlerine doğrudan katkı sağlama amacı taşıyan, katılımcıların aktif roller üstlendiği bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu yönüyle araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı olarak sürecin bir parçası olmuş, gözlem, değerlendirme ve düzenleme döngülerini sistematik şekilde yönetmiştir.

Araştırmanın temel amacı, öğrencilerin kültürel içerikli dijital İngilizce dergi üretimi sürecindeki deneyimlerini çok boyutlu bir bakış açısıyla analiz etmektir. Bu süreçte öğrencilerin öğrenme motivasyonları, İngilizceye karşı geliştirdikleri tutumlar, dijital okuryazarlık düzeyleri ve kültürel farkındalıkları gibi değişkenler, yapılandırılmış uygulama adımları eşliğinde gözlemlenmiş ve veriye dönüştürülmüştür. Aynı zamanda bu model, öğretmenlerin yenilikçi öğretim yaklaşımlarını sınıf ortamında deneyimlemesi ve iyileştirme süreçlerine dair veri elde etmesi bakımından etkili bir araştırma zeminidir.

Araştırmanın katılımcılarını, 2024–2025 eğitim öğretim yılında İstanbul’un Ataşehir ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunun 4. sınıfında öğrenim gören toplam 18 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve velilerden yazılı onam alınarak etik kurallar çerçevesinde sürece dâhil edilmiştir. Öğrencilerin yaşları 9 ila 10 arasında değişmekte olup büyük çoğunluğu daha önce benzer bir dijital içerik üretim süreci yaşamamıştır.

Uygulama süreci yaklaşık iki ay boyunca yürütülmüş, etkinlikler haftalık İngilizce ders saatleri içerisinde planlanmıştır. Sürecin başında öğrenciler ve veliler bilgilendirilmiş; gönüllülük esasına göre araştırmaya katılacak öğrenciler belirlenmiş ve yazılı onam formları alınmıştır. Araştırmaya dâhil edilen 18 öğrenciyle birlikte bir çalışma grubu oluşturulmuştur. İlk aşamada, öğrencilerle beyin fırtınası yapılarak dijital dergide yer alacak temalar belirlenmiştir. Katılımcı öğrencilerle yapılan ortak karar doğrultusunda derginin sayfa başlıkları şu şekilde yapılandırılmıştır: Önemli Türk insanları, Türk yemekleri ve tarifleri, Türk çalgıları, ünlü Türk müzisyenler, klasik Türk halk kahramanları, Türk sembolleri, Türk misafirperverliği ve değerleri, Türkiye’nin turistik yerleri, ünlü Türk sporcular ve geleneksel Türk çocuk oyunları. Her öğrenciye bir tema atanmış, öğrencilerden belirledikleri konularla ilgili araştırma yapmaları, içerik üretmeleri ve bu içerikleri özgün görsellerle desteklemeleri istenmiştir. Görsellerin öğrenciler tarafından çizilmesi veya yapay zekâ araçlarıyla oluşturulması teşvik edilmiştir. Hazırlanan içerikler, öğrenciler tarafından Padlet platformuna

yüklenmiş, araştırmacı bu içerikleri tek tek inceleyerek her öğrenciye bireysel olarak geri bildirimlerde bulunmuştur. Yorumlar doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış, son hâline gelen içerikler öğretmen tarafından Canva uygulamasına aktararak sayfa tasarımı gerçekleştirilmiştir. Sayfalar, öğrencilerin içeriklerine sadık kalınarak kişiselleştirilmiş bölümler hâlinde düzenlenmiştir. Derginin başında öğrencilerin hazırladığı sayfalarda sıkça kullanılan kelimelerden oluşturulan İngilizce–Türkçe bir sözlük bölümü yer almıştır. Ayrıca her öğrencinin sayfasına, kendi sesinden yaptığı İngilizce seslendirme bir karekod aracılığıyla eklenmiş, bu sayede öğrencilerin dinleme ve telaffuz becerileri desteklenmiştir. Baskı öncesinde, derginin içeriklerini pekiştirmek amacıyla öğrencilerin ürettiği konulara dayalı bir dijital oyun Wordwall platformunda hazırlanmıştır. Bu oyunun karekodu, derginin arka kapağına eklenerek okurların kolayca erişimi sağlanmıştır. Dergi basıldıktan sonra öğrenciler, kütüphanede düzenlenen özel bir tanıtım etkinliğinde hazırladıkları sayfaları okulda öğretmenlere ve diğer öğrencilere sunmuş böylece hem sunum hem de ifade becerilerini pekiştirmişlerdir. Bu süreç, yalnızca dil öğretimi değil öğrencilerin kültürel farkındalık, dijital üretkenlik, iş birliği ve özgüven becerilerini geliştirmeyi de mümkün kılmıştır.

Bu araştırmada veri toplama süreci, hem uygulama sırasında yapılan gözlemler hem de öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmeler aracılığıyla yapılandırılmıştır. Süreç boyunca öğrencilerin kültürel içerik üretimi deneyimlerini, yaşadıkları zorlukları, öğrendikleri kavramları ve genel tutumlarını ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmada veri toplama süreci, hem uygulama sırasında yapılan gözlemler hem de öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmeler aracılığıyla yapılandırılmıştır. Süreç boyunca öğrencilerin kültürel içerik üretimi deneyimlerini, yaşadıkları zorlukları, öğrendikleri kavramları ve genel tutumlarını ortaya koymak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme formu, araştırma sorularına dayalı olarak McMillan ve Schumacher’in (2010) nitel veri toplama ilkeleri dikkate alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. İçerik geçerliliğini sağlamak üzere iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş, uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak son hâline getirilmiştir.

Form, öğrencilerin bilişsel (ne öğrendiler), duyuşsal (ne hissettiler) ve sosyal (nasıl etkileşim kurdular) boyutlarda yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkarmaya yönelik toplam sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu süreçte, araştırmacı tarafından veriler defalarca okunarak anlamlı ifadeler kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında toplanan nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin belirli temalar altında sistematik biçimde sınıflandırılmasını ve yorumlanmasını sağlayan bir analiz tekniğidir. Görüşme formlarından elde edilen veriler araştırmacı tarafından defalarca okunarak anlamlı ifadeler kodlanmış, benzer ifadeler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur.

Veri analiz sürecinde etik kurallara azami dikkat gösterilmiş, öğrenci kimliklerinin gizliliğini korumak amacıyla her katılımcıya Ö-1, Ö-2, Ö-3...Ö-32 olarak kod isimler verilmiştir. Elde edilen veriler ışığında dört ana tema belirlenmiştir:

İngilizceye Karşı Tutum: Öğrencilerin içerik üretme süreci boyunca İngilizceye karşı ilgilerinin arttığı, dergi hazırlarken öğrendikleri kelimeleri günlük hayatta da kullanma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. “Eskiden İngilizce sıkıcıydı ama şimdi dergiye yazarken eğleniyorum.” (Ö-3) gibi ifadeler bu tema kapsamında değerlendirilmiştir.

Kültürel Farkındalık: Öğrenciler, geleneksel kültür öğelerini tanıma ve İngilizce ifade etme süreçlerinde farkındalık geliştirmiştir. “Mevlana, baklava, saz gibi kelimeleri İngilizce öğrenince daha anlamlı geldi.” (Ö-2) gibi ifadeler öğrencilerin kültürel bilgi ile dil becerilerini birleştirdiklerini göstermektedir.

İçerik Üretimi Süreci: Dijital araçların kullanımıyla öğrencilerin yaratıcı düşünme, tasarım ve teknolojik okuryazarlık gibi becerileri gelişmiştir. Canva’yı ilk kez kullanan öğrencilerin kısa sürede görsel ve metin dengesi kurarak sayfa tasarladıkları ve özgün içerikler ortaya koydukları anlaşılmıştır. “Canva kullanarak dergi yapmak çok hoşuma gitti. Kendi fikrimle bir sayfa yaptım.” (Ö-6)

Karşılaşılan Zorluklar: Öğrencilerin çoğu, sürecin başında İngilizce kelime bulma, cümle kurma ve zaman yönetimi konusunda zorlandıklarını ancak öğretmen ve arkadaş desteğiyle bu zorlukların üstesinden geldiklerini ifade etmiştir. “İngilizce cümle kurmakta zorlandım ama öğretmenimle birlikte yazdık.” (Ö-4) örneği bu durumu yansıtmaktadır.

Bu araştırma kapsamında toplanan veriler, öğrencilerin dijital ve kültürel içerik üretimi sürecinde yaşadıkları deneyimlerin çok boyutlu bir şekilde analiz edilmesine olanak sağlamıştır. İçerik analizi sonucunda dört ana tema altında gruplanan öğrenci görüşleri aşağıda açıklanmıştır:

İngilizceye karşı tutumun gelişimi

Öğrenciler, içerik üretme süreciyle birlikte İngilizceye yönelik algılarında önemli bir değişim yaşadıklarını belirtmiştir. Bu süreçte dersler daha anlamlı ve ilgi çekici hâle gelmiş, İngilizce günlük yaşamla bağ kurabilen bir beceri olarak görülmeye başlanmıştır. Öğrenciler, eğlenerek öğrendiklerini ifade etmiş, İngilizce derslerinin yalnızca sözcük ezberlemekten ibaret olmadığını fark etmişlerdir.

“İngilizce artık sadece ders değil, eğlenceli bir araç gibi geliyor.” (Ö-3)

Bu ifade, öğrencilerin öğrenme motivasyonunun arttığını, dil öğrenimini keyifli bir süreç olarak deneyimlediklerini ortaya koymaktadır.

Kültürel farkındalık ve değerler eğitimi

Kültürel içerik üretimi sayesinde öğrenciler, kendi kültürel değerlerini tanıma ve bu değerleri İngilizce aracılığıyla aktarma fırsatı bulmuştur. Bu süreçte öğrenciler sadece yeni sözcükler öğrenmekle kalmamış, aynı zamanda kendi kimliklerine dair farkındalık da geliştirmiştir.

“Lokum, ‘halı’, ‘misafirperverlik’ gibi kelimeleri İngilizceye çevirmeyi öğrendim.” (Ö-6)

Bu görüş, öğrencilerin kültür-dil bağlantısını kavrayabildiğini ve kültürel öğelerin yabancı dil öğretiminde anlamlı içerik sunduğunu göstermektedir.

Dijital içerik üretimi ve öğrenme süreci

Öğrenciler, dijital araçları ilk kez bu kapsamda kullanma şansı bulmuş ve içerik üretim sürecinde yaratıcılıklarını sergilemişlerdir. Canva, Padlet ve yapay zekâ destekli araçlar, öğrencilerin hem teknolojik becerilerini geliştirmiş hem de öğrenmeye karşı özgüvenlerini artırmıştır.

“İlk başta zor geldi ama şimdi kendi posterimi bile yapabiliyorum.” (Ö-2)

Öğrenciler dijital üretim sürecinde iş birliği yapmış, akran öğrenmesi yoluyla birbirlerinden destek almış ve etkileşimli bir öğrenme ortamında aktif katılım göstermiştir.

Karşılaşılan zorluklar

Bazı öğrenciler içerik üretimi sırasında yabancı dilde kelime bulma, doğru cümle kurma ve zaman yönetimi gibi alanlarda zorlandıklarını belirtmiştir. Ancak bu zorluklar, öğretmen yönlendirmesi ve grup içi dayanışmayla aşılmıştır.

“Bazı kelimeleri çevirmekte zorlandım ama öğretmenim yardımcı oldu.” (Ö-4)

“Sunum yaparken heyecanlandım ama sonra çok eğlenceliydi.” (Ö-8)

Bu ifadeler, sürecin sadece akademik değil aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişim açısından da zengin bir öğrenme deneyimi sunduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları, kültürel içeriklerle zenginleştirilmiş dijital uygulamaların ilkökul öğrencilerinin yabancı dil öğrenim sürecine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Öğrenciler yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda kültürel farkındalık, dijital üretkenlik, iş birliği ve özgüven gibi 21. yüzyıl becerilerini de geliştirmiştir. Bu süreç, öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik etmiş ve öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirmiştir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

Kültürel içerikler derslere entegre edilmelidir. Öğrenciler, kendi kültürel değerlerini keşfederken bu içerikleri yabancı dilde ifade etmeyi öğrenmekte bu da hem dil öğrenimini kalıcı kılmakta hem de değerler eğitimi ile bütünleştirmektedir.

Öğrencilere dijital içerik üretimi fırsatları sunulmalıdır. Poster hazırlama, dijital hikâye yazma, seslendirme gibi etkinlikler öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlar, motivasyonlarını ve yaratıcılıklarını artırır.

Web 2.0 araçlarının kullanımı desteklenmelidir. Canva, Padlet gibi araçlar, öğrencilerin iş birliği içinde üretim yapmalarını sağlar, teknolojik becerilerini geliştirir ve sınıf içinde eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratır. Öğretmenlerin bu araçları etkili kullanabilmesi için hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önemlidir.

Akademik Alana ve Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler:

Kültürel temelli yabancı dil öğretimini inceleyen uzun soluklu araştırmalar artırılmalıdır. Farklı yaş ve dil seviyelerinde yapılacak uygulamalı çalışmalar, kültür-dil ilişkisinin öğretime entegrasyonu açısından yol gösterici olabilir.

Eylem araştırmaları ile öğretmenlerin sınıf içi deneyimleri sistemli şekilde belgelenmeli ve paylaşılmalıdır. Bu sayede iyi uygulama örnekleri çoğaltılabilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun öğretim örnekleri geliştirilmelidir. Bu modelde yer alan birleşik becerilerin (SDB3), özellikle İngilizce öğretimi gibi disiplinlerde nasıl uygulanabileceğine dair rehber materyaller hazırlanmalı modelin sınıf içi yansımaları güçlendirilmelidir.

Sonuç olarak bu çalışma, kültürel ve dijital bütünleşik bir yaklaşımın, ilkökul düzeyinde yabancı dil öğretimini zenginleştirdiğini ve çok yönlü gelişimi desteklediğini göstermektedir. Bu tür uygulamaların yaygınlaştırılması, eğitimde yenilikçi ve değer temelli bir yaklaşım için önemli bir adım olacaktır.

KAYNAKÇA

- Başar, M., & Tosuncuk, Ö. (2016). Examining English teaching at the primary school according to teacher views. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 100–115.
- Duman, B., & Aybek, B. (2003). Süreç-temelli ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1–17.
- Gülden, B., Demirel, O., & Demirer, E. (2023). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının somut olmayan kültürel miras unsurları açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 2016–2031. <https://doi.org/10.24315/tred.1322283>
- Kozikoğlu, İ., & Arkalı, Y. (2024). İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Science and Education / Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 7(1), 17–39. <https://doi.org/10.47477/ubed.1263440>
- Kul Baştürk, S. (2025). *Magazine 2 Canva*. <https://meb.ai/RxfflY>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson.
- Met, M. (1991). Learning language through content: Learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24, 281–295.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak metin*. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeli>
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 8(37), 709–718. <http://www.sosyalarastirmalar.com>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.

KARAMAN'IN KÜLTÜR VE DEĞER TAŞIYICISI

Serap BAŞTUĞ

Karaman Lisesi

serapp_s@hotmail.com



ÖZET

Çalışmayla İbrahim Şaşma'nın hayatı, dili, edebî kişiliği, eserlerinde bulunan Karaman'a ait ifadelerle ilgili bilgi verilmek istenmiştir. Şaşma'nın sosyal medyasındaki şiirlerinin tespiti, belgelenmesi, araştırılması, koruma altına alınması gibi işlevleri yerine getirmek amaçlanmıştır. Eserlerindeki yerel unsurlar, kültürel öğeler oluşturulan *Karamanlı İbrahim Şaşma Şiirleri Sözlüğü* ile gün yüzüne çıkarılmak istenmiştir. Şaşma, ulusal ve uluslararası platformlarda eserleriyle Karaman'ı ve Türkiye'yi temsil etmektedir. Şiir, öykü, naat, şehrengiz gibi türlerde eserleri vardır. *Aç Gözlerini Anne*, *Hicran Yağar Karaman'a*, *Beni Kalbimden Tanı*, *Nâr-ı Muhabbet* gibi şiir kitapları; *Asmalar Üzüm Vermeyecek* adında öykü kitabı basılı ortamda bulunmaktadır. Eserleri adeta Karaman'ın yerel ifadelerinin ve değerlerinin kültür hafızasıdır. Yemekle ilgili paluze, arabaşı, tandır, mayalı; mekânla ilgili Hecceler, Aktekke, Balkusan; Karaman'ın tarihine mal olmuş isimlerle ilgili Yunus Emre, Mehmet Bey Şaşma'nın şiirlerinde bulunmaktadır. Uzman görüşü, görüşme, doküman analizi, tematik analiz, ön test ve son test yöntemlerinden yararlanılmıştır. Karamanlı şairin şiirlerinde geçen Karaman kültürüne, mekânlarına, tarihine mal olmuş kişilerine ait kelimelerin olduğu bir kelime kartı oyunu oluşturulmuş; oyun QR koda yüklenmiş, QR kod öğrencilerle paylaşılmış ve bu oyun oynanmıştır. Kahoot'la şairin şiirlerinden alınan kelimelerle ilgili bir oyun oynatılmıştır. Etkinliklerin, oyunların öğrenci üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi'ne akademisyen Onur Aykaç'ın uzman görüşüne başvurulmuştur. Şaşma'yla iş yerinde görüşme gerçekleştirilmiştir, görüşme soruları oluşturulurken Aykaç (2021)'in halk ozanı Nufal Ufacık araştırmasından hareket edilmiştir. İstanbul Teknik Üniversitesi'nden akademisyen Fatih Bektaş'ın oluşturulacak oyunla ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırma modeli/deseni tek grup ön test-son test yöntemi kullanılmıştır. 2024-2025 eğitim öğretim senesinde Karaman Lisesinde okuyan, araştırmanın ön ve son testini yanıtlayan 133 öğrenci evren birimi oluşturmaktadır. Son testin doğru cevap oranının artışı tespit edilmiştir. Yapılan etkinliklerin Şaşma'ya dair bilgilerin öğrenilmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Yapılan araştırma neticesinde Karamanlı şairin akademik olarak yeterince çalışılmadığı tespit edilmiştir, akademik çalışmalar artırılabilir. Şaşma'nın şiirlerindeki imge ve metaforlar, Karaman'a dair ifadeler, TRT repertuarına girmiş

şairleri nota-şekil bilgisi-ahenk unsurları üzerine tematik analizler yapılabilir. Türkiye’nin farklı şehirlerinde benzer uygulamalar gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Karamanlı şair, İbrahim Şaşıma, kültür

GİRİŞ

Karaman’a ait kültürel, tarihî ve edebî değerleri şiirlerinde imgeleştiren şair İbrahim Şaşıma” yı ve eserlerini tanıtmak amaçlanmıştır. Somut olmayan kültürel mirasın korunmasında için tespit etme, belgeleme, araştırma, koruma altına alma, yok olmasını önleme, üretim, değerlendirme, nesilden nesile aktarımını sağlama, özellikle formel olan ve olmayan eğitim süreçlerinde kültürel mirasın farklı görünümünün canlandırılmasıyla mümkündür. Çalışma aracılığıyla İbrahim Şaşıma”nın belleğindeki, sosyal medyasındaki şiirlerin tespiti, belgelenmesi, araştırılması, koruma altına alınması, yok olmasının önlenmesi, kuşaktan kuşağa aktarımının sağlanması gibi işlevleri yerine getirmek amaçlanmıştır. İbrahim Şaşıma’ ve eserlerindeki yerel unsurlar, kültürel öğeler oluşturulan *Karamanlı İbrahim Şaşıma Şiirleri Sözlüğü* ile gün yüzüne çıkarılmak ve koruma altına alınmak istenmektedir. Şiirleri Karaman’ın kültür hafızası niteliğindedir (Baştuğ, 2025: 72). Çalışma aracılığıyla Karaman Lisesi öğrencilerinin Karamanlı şair İbrahim Şaşıma’ ve eserleri hakkındaki ön bilgisi ve uygulanan etkinlikler, oyunlar, sunum ve şairle yapılan görüşme neticesinde son bilgisi araştırılmak istenmektedir. İbrahim Şaşıma’ ulusal ve uluslararası platformlarda eserleriyle Karaman’ı ve Türkiye’yi temsil etmektedir. Şiir, öykü, naat, şehrengiz gibi türlerde eserleri vardır. Karaman’a ait yerel unsurları eserlerinde imgeleştirmiştir. Araştırma aracılığıyla hem kültürel bir farkındalık hem de hazırlıklı bir sunum ve oturum neticesinde ön ve son bilgi arasındaki fark tespit edilmeye çalışılmak istenmektedir.

Halk edebiyatı toplumu oluşturan sosyal, siyasi, kültürel, ekonomik özellikleri gelecek nesillere taşınmasında bir bellek görevi görmektedir. Halk edebiyatı ve sosyoloji iç içe olan alanlardır, halkın içinde yetişmiş olan İbrahim Şaşıma’ halkın kültürünü eserlerine yansıtmıştır. Halk edebiyatı halkı farklı yönleriyle yansıtmaktadır (Kafkasyalı, 2005). Halk şairlerinin şiirlerini ifade ortamları sözlü ortam, yazılı ortam, basılı ortam, elektronik ortam, sesli ortam, görüntülü ortam, bilgisayar internet ortamı olarak tasniflenmiştir (Düzgün, 2012: 338). İbrahim Şaşıma”nın şiirlerinin genellikle yazılı ortamda, sosyal medya aracılığıyla paylaşılanların da internet ortamında olduğu görülmektedir. İbrahim Şaşıma’ süreli dergilere düzenli olarak eserlerini göndermektedir. *Gergef*, *Kayseri Çıngı*, *Erciyes*, *Kardelen* gibi dergilerde İbrahim Şaşıma’ şiirleri yayımlanmaktadır. *Aç Gözlerini Anne*, *Hicran Yağar Karaman’a*, *Beni Kalbimden Tanı*, *Nâr-ı Muhabbet* gibi şiir kitaplarının yanı sıra *Asmalar Üzüm Vermeyecek* adında öykü kitabı da basılı ortamda bulunmaktadır. Aşk edebiyatında halk

şairleriyle ilgili birçok isimlendirme mevcuttur. Sakaoğlu aşık, ozan, halk ozanı, şaire, halk şairi, hak şairi, sazlı ozan, meydan şairi, kalem şair vb. (Sakaoğlu, 2014: 99). Fuat Köprülü'de halk şairlerin kalem şairleri ve meydan şairleri olarak hikâye ayırmıştır (Köprülü, 1980: 171). Oğuz da ister irtica halen söylesin ister yazarak söylesin halkın kültürel unsurlarını eserleri ile gelecek kuşaklara taşıdığı için bu ürünleri veren şairlere halk şairi denilmesini uygun bulmuştur (Oğuz, 1994: 200). İbrahim Şaşma' Sakaoğlu'nun ifadesine göre halk şairi, Köprülü'nün görüşüne göre kalem şairi, Oğuz'un görüşüne göre de halk şairi olarak düşünülebilir.

YÖNTEM

Uzman görüşü, görüşme, doküman analizi, tematik analiz, ön test ve son test yöntemlerinden yararlanılmıştır. Sözlük oluşturma ve sözlüğün kelimelerini oyunlaştırma yapılmıştır. Şairle iş yeri görüşmesinin ardından gerekli izin işlemleri (okul idaresi, Karaman MEM, öğrenci veli izin) tamamlanınca Google Form üzerinden oluşturulan sorular okul konferans salonunda şairle olan röportajı dinleyecek olan öğrencilere uygulanmıştır. Okul konferans salonu 150 kişilik olduğu ve öğretmen ve başka konuk katılımları da mevcut olduğu için araştırmaya 133 öğrenci katılmıştır. Bilgiler doğrultusunda araştırma modeli/deseni tek grup ön test son test yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma Problemleri

Kültürel değerlerin aktarımında sanatçıların rolü, İbrahim Şaşma şiirlerinde tema incelemesi, yerel ifadelerin tespiti, şiir nasıl yazılmalıdır, kaliteli eserler verilmek için neler yapılmalıdır, şehre ait şehirle ilgili imgeler kullanan şair ile ilgili nasıl farkındalık oluşturulabilir gibi sorulara yanıt bulunmak istenmektedir.

Değişen hayat koşulları ve modernleşmeyle birlikte çoğu kültürel unsur yok olmaya yüz tutmuştur. Karaman'a ait kültürel unsurları eserine işleyen şair İbrahim Şaşma ve edebî kişiliği araştırma aracılığıyla literatüre aktarılacak istenmektedir. Yazar ve şairlerin hayattayken araştırılması birincil kaynak olarak onların bilgisinin onlardan temin edilmesi araştırmanın seyrine ve bilimselliğine pozitif yönde katkı sağlamaktadır. Sanatçı şiir, öykü kitapları olan bazı şiirleri TRT repertuarına geçmiş bir değerdir.

Sınırlılık

Bu araştırma 2024-2025 yılında Karaman Lisesi ön test ve son testi yanıtlayan 133 öğrenci ile sınırlıdır.

Sayıltı

1. Araştırmada yer alan öğrencilerin sorulan soruların yer aldığı ifadeleri doğru ve eksiksiz anlamıştır.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler anket sorularını içtenlikle yanıtlamıştır.

Araştırmanın/Projenin Çalışma Grubu

2024-2025 eğitim-öğretim senesinde Karaman Lisesinde okumakta olan veli izin belgeleri ve gerekli izinleri alınan, araştırmanın ön test ve son testini yanıtlayan 133 öğrenci araştırmanın evren birimi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Google Form üzerinden oluşturulan ön test ve son test veri toplama araçlarıdır.

Veri Analizi

Ön test ve son test verileri Google Form kullanılarak pasta grafikler üzerinden analiz edilmeye çalışılmıştır.

Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesinde halk edebiyatı alanında uzman olan Doç. Dr. Onur Aykaç'ın uzman görüşüne başvurulmuştur.

İstanbul Teknik Üniversitesi Bilgisayar ve Bilişim Fakültesi Yapay Zekâ ve Veri Mühendisliği Bölümü araştırma görevlisi Fatih Bektaş'ın oluşturulacak oyunla ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur.

İbrahim Şaşma ile 10.12.2024 tarihinde iş yerinde görüşme gerçekleştirilmiştir, görüşme soruları oluşturulurken Onur Aykaç (2021)'in halk ozanı Nufal Ufacık araştırmasındaki adımlar takip edilmiştir ve görüşmede yer alan sorular bu doğrultuda oluşturulmuştur, gerçekleştirilen görüşme kaydının soru ve yanıtları şu şekildedir:

Araştırmacı: Şiirlerinizi yazarken bir ortam seçer misiniz?

İbrahim Şaşma: Otobüste seyahat hâlindeyken ilham geliveriyor, mesai saatinde ansızın, gecenin yarısı, sabahın seyri, zamanı yeri olmuyor şiirde. Bazen bir peçetenin arkasına bazen otobüs biletinin, uçak biletinin üzerine işte ne bileyim elimde kalem ve yazabileceğim bir kâğıt parçası varsa aklıma gelenleri yazıyorum.

Araştırmacı: Şiirlerinizdeki ilham kaynağı nedir?

İbrahim Şaşma: İlk başta annem. İlham kaynağım rahmetli annem, ardından oğlum benim ilham kaynağım, ardından memleketim, memleketime olan sevdalığım ilham kaynağım. Millî ve manevi değerlerim ilham kaynağım bu temeller çerçevesinde yazmaya çalışıyorum.

Araştırmacı: Peki şair olmak nasıl bir duygu? Bunu bizimle paylaşabilir misiniz?

İbrahim Şaşma: Bambaşka bir duygu bir ırmağın coşkun hâli bendeki bu hâl hani

insanlardan farklı olduğumu biliyorum. Üzülme tarzımız coşma tarzımız, sevmeye tarzımız, insanları anlama tarzımız, bakış açımız, her şeyimiz farklı ama güzel yani ben seviyorum. Sokakta sahipsiz bir hayvanın araç altında kalıp ölmesini bile dert ediniyorsun. Keşke bu kadar hassas olmasaydım dediğim zamanlar oluyor. Şiir yazmazsam yüreğim çatlayacak gibi oluyor. Benim bu hâlimi gören yakınlarım da bazen bırak bu işi bile diyor.

Araştırmacı: Başka dillerde şiir yazdınız mı?

İbrahim Şaşma: Yazmadım çünkü öz Türkçe sevdalıyım. Ama bazı şiirlerim çevrildi. Azerbaycan ve Kırgız dillerine çevrildi. Ama öz Türkçe şiirimi yazmak benim için çok kıymetlidir. (...)

Araştırmacı: Karaman'ı ve Karaman'ın yerel unsurlarını sıklıkla şiirlerinize yansıtmamızın nedenleri nelerdir?

İbrahim Şaşma: Ben Karaman çocuğuyum. Karaman kültürü ile büyüdüm. Karaman'ın rüzgârın da dolaştım, saçlarım Karaman'ın rüzgârında dalgalandı. Yüzümü Karaman'ın güneşi yaktı. Bu Karaman'ın ayazında üşüdüm. Ateşinde yandım. Belki de beni şiire sevgiden meyilli kılan Karaman'a olan sevdam. Ben çok memleket gezdim. Denizi olan, kumu olan, yeşili olan türlü memleket gezdim ama memleketim gibi memleket görmedim. Hep gurbette Karaman şiirleri yazdım, Karaman'a olan özlemimi dile getirdim. Karaman da bile Karaman'a hasretim. Bekir Sıtkı Erdoğan'ın Karaman'a olan hasretini çok iyi anlıyorum. Yani şair olmamda daha doğrusu şiire meyilli olmamda memleketimin katkısı büyük. (...)

Şaşma Şiirleri Kart Oyunu Sözlüğünden Bir Bölüm

Aktekke: İçerisinde türbe ve Mevlevihane olan 1370'de Karamanoğlu Alaaddin Bey zamanında yapılmıştır.

Aşhane: Karaman'ın köylerinde ve mahallelerinde müstakil evlerin bahçesinde ekmek yapılan, salça kaynatılan içerisinde ocak bulunan tek odadan oluşan yer, ardiyedir.

Bastırık: Eskiden tuluk peynirlerin, tereyağının, yoğurdun bozulmasını önlemek için toprağın kazılarak içine bozulmasını önlemek istenilen ürünlerin koyulması ve üzerine kalın örtüler serilmesidir.

Batırık: Karaman'da ince bulgur, domates kurusu, ceviz, tahinle yapılan bir çeşit salata.

Calla: Karaman'da özellikle davet yemeklerinde ana yemek olarak ikram edilen patlıcan, kırmızı et, soğan, sarımsak, domates, biber, baharatlar bulunan genelde fırına götürülerek pişirtilen bir güveç yemeğidir.

Dolaman: Karaman'da genellikle Karadağ'ın eteklerinde ilkbaharla birlikte toplanan, şifa deposu olan bir mantar çeşididir.

Kasnak: Yer sofralarında tepsileri yükseltmek için altına koyulan yuvarlak ahşap düzenleyici.

Kavurga: Buğday, bulgur gibi tahılların saç ya da tavada kavrulup menengiç, kenevir, kuru üzümle birlikte tüketildiği bir kuruyemiştir.

Okuntu: Konya ve Karaman’da düğün sahibinin düğüne katılmasını istediği kişileri davetiye eşliğinde küçük bir hediye sunmasıdır.

Ongun Kuşu: Karaman’da yüzyıllardır bolluğu, refahı, zenginliği, gücü simgeler.

Kahoot Karaman’ın Kültür Taşıyıcısı oyunu ve Karamanlı Şair İbrahim Şaşma Kelime Kartı Oyunu İbrahim Şaşma’nın şiirlerinde geçen Karaman’a dair sözcüklerden oluşmaktadır. Yapay zekâdan da yardım alınarak oluşturulan kelime oyunu açıklaması ve kuralları:

Karamanlı Şair İbrahim Şaşma Kelime Kartı Oyunu

Oyun Adı: “Şaşma Şiirlerindeki Karaman’ın Şifreleri”

Oyunun Amaçları

1. Karaman’ın kültürel, tarihi ve edebî unsurlarını öğrenmek ve öğretmek.
2. Şair İbrahim Şaşma’nın şiirlerinde geçen ifadeleri eğlenceli bir şekilde tanıtmak.
3. Katılımcılarda kültürel farkındalık oluşturmak ve Karaman tarihine dair ilgiyi artırmak.

Oyuncu Sayısı: 2-8 kişi

Oyun İçeriği

Oyunda Kullanılacak Malzemeler

1. Kelime Kartları:

- Her bir kartta bir kelime yazılı olacak. Örneğin: Arabaşı, Batırık.
- Kartın arka yüzünde kelimenin tanımı veya açıklaması olacak. (Kartların tasarımında QR koda yer verilir, oyuncular bu QR kodu tarayarak daha detaylı bilgiye ulaşır.)

Örneğin: 1. Ön yüz: “Arabaşı”. Arka yüz: “Karaman’da kış aylarında pişirilen tavuk çorbası, yanında hamurla servis edilir.”

Oyun Kuralları

Hazırlık

1. Kelime kartları, bir deste halinde karıştırılarak masaya yerleştirilir.
2. Oyuncular sırasıyla kart çeker.

Şu şekilde oynanır:

1. Bir oyuncu kart çeker. Kartın sadece ön yüzü okunur (kelime). Oyuncu, bu kelimenin anlamını tahmin etmeye çalışır.

2. Eğer oyuncu kelimenin anlamını doğru tahmin ederse, 2 puan kazanır. Eğer oyuncu tahmin edemezse, diğer oyuncular sırayla tahminde bulunabilir. Doğru tahmin eden diğer oyuncu 1 puan kazanır.
3. Oyuncu, kelimenin ne anlama geldiğinden emin değilse QR kodu tarayıp ipucu alabilir. Ancak bu durumda alacağı puan 1 puana düşer.
4. Eğer oyuncu bir kelimeyi doğru tahmin ederse oyunun zorluk seviyesine göre bir “başka soru” yöneltilebilir. Örneğin: “Arabaşı hangi mevsimde pişirilir?” Bu sorular doğru yanıtlandığında fazladan 1 puan kazandırır.

Örneğin: Şiir Kartı, “Bu kelimeyi İbrahim Şaşma’nın bir şiirinde nasıl kullandığını tahmin et.”
Eylem Kartı, “Bu kelimeyi kullanarak kısa bir cümle kur.”

Oyun Bitişi

Deste bittiğinde oyun sona erer. En yüksek puanı kazanan oyuncu, “Karaman’ın Bilgesi” ünvanını alır.

Örnek Kartlar

Kart 1: Ön yüz: “Arabaşı”, arka yüz: “Kış aylarında tavuk çorbasıyla servis edilen, hamurla yapılan bir yemek.”

Dijital Özellikler (QR Kodlar): Her karta bir QR kod eklenmiştir, bazı şiirleri QR koda yüklenmiştir.

Sonuç

Bu oyun, Karaman’ın zengin kültürünü ve şair İbrahim Şaşma’nın dil anlayışını eğlenceli bir şekilde öğrenmeyi sağlar. Hem bireysel oyunlarda hem de grup etkinliklerinde kullanılabilir.

Kelime Oyununa ait örnek QR kodlar



Kavur Beni şiiri



Yüreğim Gergef Gergef şiiri



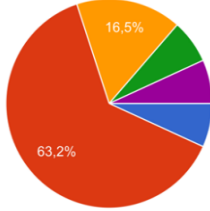
Kelime Oyunu Kartlar

Kahoot Karaman’ın Kültür Taşıyıcısı oyunu ve linki <https://create.kahoot.it/share/karaman-n-kultur-tasyics-oyunu/beda7d97-7a03-4a32-9f46-429c0bc9f156>

BULGULAR

Ön Test

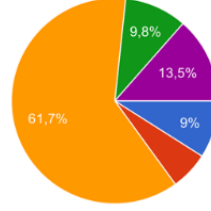
1. İbrahim Şaşma mesleği nedir?
133 yanıt



Avukat
Öğretmen
Memur
Doktor
Polis

Son Test

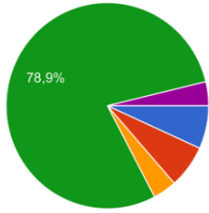
1. İbrahim Şaşma mesleği nedir?
133 yanıt



Avukat
Öğretmen
Memur
Doktor
Polis

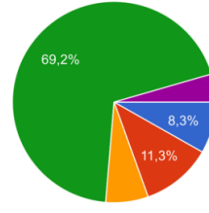
Birinci soru olan “İbrahim Şaşma’nın mesleği nedir?”, sorusuna ön teste %62,2 öğretmen, %16,5 memur yanıtını vermiştir. Son teste ise %61,7 memur yanıtını vermiştir. Verilen yanıtlar yapılan çalışmanın şairin mesleğini öğrencilerin öğrenmesi açısından etkili olduğunu göstermektedir.

2. İbrahim Şaşma nerelidir?
133 yanıt



Konya
Antalya
Eskişehir
Karaman
Afyon

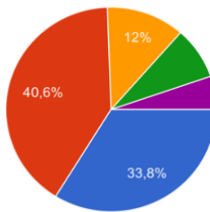
2. İbrahim Şaşma nerelidir?
133 yanıt



Konya
Antalya
Eskişehir
Karaman
Afyon

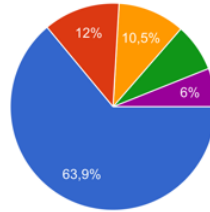
İkinci soru olan “İbrahim Şaşma nerelidir?”, sorusuna ön testte öğrencilerin %69,2’si Karamanlı, %11,3’ü Antalyalı, %8,3’ü Konyalı kalan kısmı da Afyonlu olarak işaretlemiştir. Son testi ise öğrencilerin %78,9’u şairin Karamanlı olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmanın şairin memleketinin öğretilmesinde etkili olduğunu verilen yanıtlar göstermektedir.

3. İbrahim Şaşma ne zaman yazmaya başlamıştır?
133 yanıt



İlkokulda
Lisede
Üniversitede
Çalışmaya başladığında
Emekli olduğunda

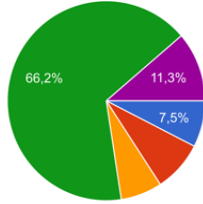
3. İbrahim Şaşma ne zaman yazmaya başlamıştır?
133 yanıt



İlkokulda
Lisede
Üniversitede
Çalışmaya başladığında
Emekli olduğunda

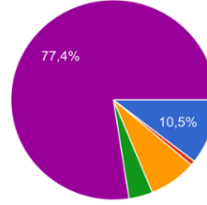
Üçüncü soru olan “İbrahim Şaşma ne zaman yazmaya başlamıştır?” sorusuna ön testi %40 lisede, %33 ilkokulda, %12 üniversitede yanıtı verilmiştir. Son testi ise %63 ilkokulda, %12 lisede, %10 üniversitede yanıtı verilmiştir. İbrahim Şaşma ilkokulda yazmaya başlamıştır ve bu soruda da yüzde otuzluk bir ilkokul yanıtındaki artış olmuştur.

4. İbrahim Şaşma yazmaya kimin teşvikiyle başlamıştır?
133 yanıt



● Annesi
● Babası
● Abisi
● Öğretmeni
● Ablası

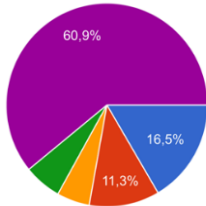
4. İbrahim Şaşma yazmaya kimin teşvikiyle başlamıştır?
133 yanıt



● Annesi
● Babası
● Abisi
● Ablası
● Öğretmeni

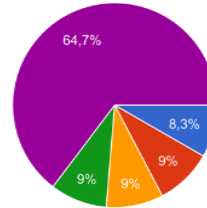
Dördüncü soru “İbrahim Şaşma yazmaya kimin teşviki ile başlamıştır?” sorusudur. Ön testi %66 öğretmeni, %11 ablası, %7 annesi yanıtı verilirken son testi %77 öğretmeni, %10 annesi yanıtı verilmiştir. Bu soruda öğrenciler şiir ve okulu öğretmeni bağdaştırdıkları için İbrahim Şaşma’nın da öğretmeni teşviki ile şiire yöneldiği yorumunu yaparak yüksek oranda ön testi öğretmeni yanıtını vermişlerdir program sonrasında da bu yanıtla %13’lük bir artış olmuştur.

5. İbrahim Şaşma en çok hangi türde eser vermiştir?
133 yanıt



● Hikâye
● Roman
● Masal
● Naat
● Şiir

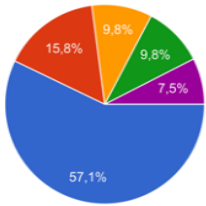
5. İbrahim Şaşma en çok hangi türde eser vermiştir?
133 yanıt



● Hikâye
● Roman
● Makale
● Naat
● Şiir

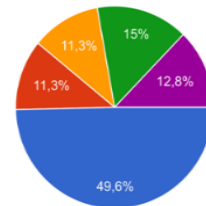
Beşinci soruya verilen yanıtlarda anlamlı bir farkııık gözlenmemiştir.

6. Aşağıdakilerden hangisi İbrahim Şaşma’nın eseridir?
133 yanıt



● Nar-ı Muhabbet
● Gülnihal
● Araf
● Simya
● Ömür Bir Su Misali

6. Aşağıdakilerden hangisi İbrahim Şaşma’nın eseridir?
133 yanıt

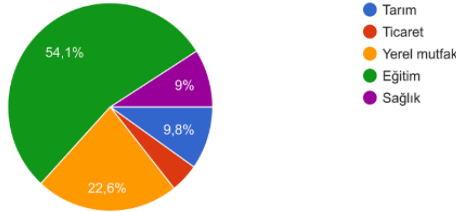


● Nar-ı Muhabbet
● Gülnihal
● Araf
● Simya
● Ömür Bir Su Misali

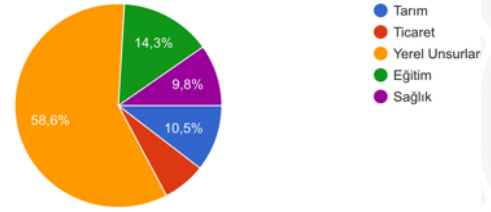
Beşinci soru “İbrahim Şaşma en çok hangi türde eser vermiştir?” sorusudur. Ön teste %60 şiir, %16 hikâye, %11 roman yanıtı verilmiştir. Son testi %64 şiir, %8 hikâye, %9 roman, %9 makale, %9 naat yanıtı verilmiştir. İbrahim Şaşma en çok şiir türünde eser vermiştir bu soruda %4’lük bir artış vardır.

Altıncı soru “İbrahim Şaşıma’nın eseri ile ilgilidir?” %46 *Nar-ı Muhabbet*, %12 *Ömür Bir Su Misali*, %11 *Gülnehal*, %11 *Araf*, %15 *Simya* yanıtı verilmiştir. Son teste %57 *Nar-ı Muhabbet* %15 *Gülnehal*, %9 *Araf*, %9 *Simya*, %7 *Ömür Bir Su Misali* verilmiştir. Verilen yanıtlardan hareketle şairin eserini bilen öğrenci sayısında %8’lik bir artış yapıldığı gözlenmiştir.

7. İbrahim Şaşıma eserlerinde hangi alandaki kelimeleri sıklıkla imgeleştirir?
133 yanıt

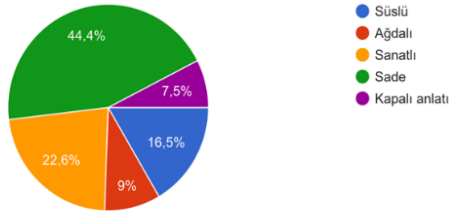


8. İbrahim Şaşıma eserlerinde hangi alandaki kelimeleri sıklıkla imgeleştirir?
33 yanıt

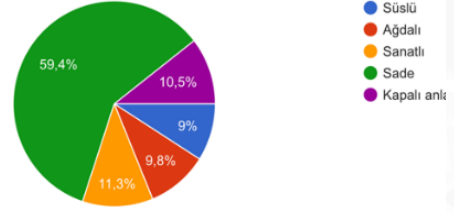


Yedinci soru olan “İbrahim Şaşıma eserlerinde hangi alanlarda kelimeleri sıklıkla imgeleştirir?” sorusuna ön testte %54 eğitim, %27 yerel ifadeler, %9 tarım cevabı verilmiştir. Son testi ise %58 yerel unsurlar, %14 eğitim, %10 tarım yanıtı verilmiştir. Beğenilen bu yanıtlar İbrahim Şaşıma’nın Karaman’a ait yerel ifadeleri sıklıkla kullandığını öğrenciler tarafından anlaşıldığını göstermektedir.

İbrahim Şaşıma’nın eserlerinde kullandığı dil nasıldır?
133 yanıt

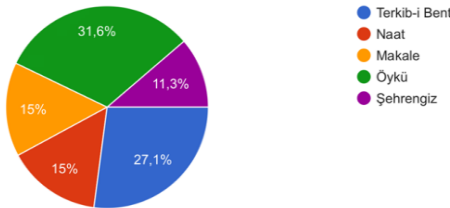


8. İbrahim Şaşıma eserlerinde nasıl bir dil kullanır?
133 yanıt

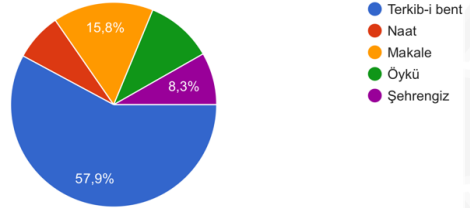


Sekizinci soru “Şaşıma’nın eserlerinde kullandığı dil nasıldır?” ön testte %44’ü sade, %22 sanatlı, %16 süslü, %9 ağdalı, %7 kapalı anlatımlı; son testte %59 sade, %11 sanatlı, %10 kapalı anlatımlı, %9 ağdalı %9 süslü yanıtı verilmiştir. Yapılan etkinlik ve sunumların İbrahim Şaşıma’nın dili ile ilgili %15 oranında farkındalığın oluştuğunu göstermektedir.

9. İbrahim Şaşıma hangi türde eser vermemiştir?
133 yanıt

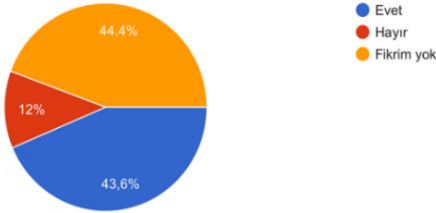


9. İbrahim Şaşıma hangi türde eser vermemiştir?
133 yanıt

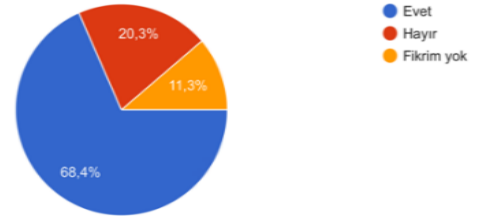


Dokuzuncu soru “Şaşma hangi türde eser vermemiştir?” ön testi %31 öykü, %15 makale, %27 terrib-i bent, %15 naat, %11 şehrengiz; son testi %15 makale, %8 şehrengiz, %57 terrib-i bent şeklinde yanıtlanmıştır. Son teste yüzde otuzluk farkla İbrahim Şaşma’nın terrib-i bent türünde eserinin olmadığı bilgisi öğrenciler tarafından doğru yanıt olarak işaretlenmiştir.

10. İbrahim Şaşma uluslararası platformda ülkemizi temsil etmiş midir?
133 yanıt



10. İbrahim Şaşma uluslararası platformda ülkemizi temsil etmiş midir?
133 yanıt



Onuncu soru “İbrahim Şaşma uluslararası platformda ülkemizi temsil etmiş midir?” sorusunun ön testinde %44 fikrim yok, %43 evet, %12 hayır yanıtı verilmiş; son testte %64 evet, %20 hayır, %11 fikrim yok yanıtı verilmiştir. Yapılan etkinlikler neticesinde İbrahim Şaşma’nın uluslararası platformda ülkemizi temsil ettiği bilgisi %21 oranında artışta doğru işaretlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma Karaman Lisesinde okumakta olan 133 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma öncesinde oluşturulan ön test öğrencilerle paylaşılmış ve aynı anda tüm öğrencilere paylaşılan testin yanıtlanması sağlanmıştır. Sonra, farklı etkinlikler ve sunumlar aracılığıyla öğrencilerin Karamanlı şairi ve şiirlerini tanıması sağlanmıştır. Karaman Lisesi konferans salonunda Karamanlı şair İbrahim Şaşma’ya dair bildiri sunumu gerçekleşmiş, projede yer alan araştırmacı öğrenciler ve şair İbrahim Şaşma, araştırma grubu karşısında soru ve yanıtlardan oluşan bir sunum gerçekleştirmiştir. Bu sunumun araştırma grubu, şaire sorularını yöneltmiş ve yanıtlar alınmıştır. Sonrasında şairin şiirlerinde yer alan kelimelerin olduğu kelime kartları oyunu, QR kod paylaşımı ile öğrencilere ulaştırılmış ve öğrencilerin bu oyunu oynaması sağlanmıştır. Şairin şiirlerinde geçen kelimelerle ilgili oluşturulan Kahoot oyunu öğrencilerle oynanmıştır. Son test uygulanmış, Google Form üzerinden oluşturulan pasta grafikleri aracılığıyla ön test ve son test sonuçları analiz edilmeye çalışılmıştır. Ön test ve son teste sorulan sorular aynı sorulardır. Son teste verilen doğru cevap oranının artışı tespit edilmiş ve bu durumda yapılan etkinliklerin Karamanlı şair İbrahim Şaşma’ya dair bilgilerin öğrenmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Çalışma yöntemi olarak uzman görüşüne başvurma KMÜ’de halk edebiyatı alanında uzmanlığı bulunan Doç. Dr. Onur Aykaç ile görüşme sağlanmıştır. Karamanlı şair İbrahim Şaşma ile iş yerinde görüşme sağlanmıştır. İbrahim Şaşma’nın şiirleri doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Çalışmada tek grup ön test ve son test yöntemiyle veri analizi yapılmaya çalışılmıştır. Tüm bu çalışmalar yürütülürken etik kurallara ve gerekli izinlerin alınmasına dikkat edilmeye çalışılmıştır.

Karaman’da yaşamakta olan ve hem yurt içinde hem yurt dışında farklı şehirlerde eserlerini ve sesini duyurmayı başaran İbrahim Şaşma ile ilgili akademik çalışmalar artırılabilir. Yapılan literatür taramasında Karamanlı şairin akademik anlamda yeterince çalışılmadığı tespit edilmiştir. Şaşma’nın şiirlerinde kullanılan imge ve metaforlar, Karaman’a dair ifadeler yer verilişi, TRT repertuarına girmiş şiirleriyle ilgili nota, biçim ve ahenk unsurları bağlamında tematik analizler yapılabilir. Şair çok yönlüdür; makale, deneme, naat, hikâye gibi türlerde de eserleri mevcuttur. Bu eserler üzerinden de farklı akademik çalışmalar yapılabilir. Süre kısıtı nedeniyle şairin bazı şiirleri incelenebilmiştir eğer tüm şiirleri incelenir ve Karaman yerel ifadeleri sözlüğü oluşturulursa alana katkı sağlanacaktır. Sadece Karaman’da değil farklı şehirlerde de benzer uygulamalar gerçekleştirilebilir. Şairin yer aldığı sempozyumlar, paneller, şiir dinletileri düzenlenebilir. Bu etkinlikler öncesi ve sonrasında testler, anketler aracılığıyla bilimsel veriler elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Aykaç, O. (2021). *Ozan Nufal Ufacık hayatı-sanatı-şiirleri*, Astana Yayınları.
- Baştuğ, S. (2025). Karamanlı Şair: İbrahim Şaşma. Ş. Pekküçüksen (Ed.), *I. Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı* (72). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Düzgün, D. (2012). *Türk halk edebiyatı el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Kafkasyalı, A. (2005). Türk halk edebiyatının öğretmeninin önemi ve lise öğretim programlarındaki yeri üzerine bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 61-76.
- Köksoy, H. (Hazırlayan), & Köksoy, B. (Derleyen). (2024). *Kazancı şiirleri ve manileri (Memleket şiirleri)*. Tunç Yayıncılık.
- Köprülü, M.F. (1980). *Türk edebiyatı tarihi*. Ötüken Yayınları.
- Oğuz, M.Ö. (1994). *Yozgat’ta halk şairlerinin dünü ve bugünü*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (2014). *Türk saz şairleri tarihini yazmak niçin zordur? Âşık Edebiyatı Araştırmaları*. Kömen Yayınları.
- Se-Ka-Sar Vakfı. (2021). Kültür yayınları serisi (1. baskı). Ceylan Ofset.
- Turan, F.A., Ünalın Ö. (2011). *Sazın ve sözün sultanları yaşayan halk şairleri*, Gazi Kitabevi.

POSTA SANATIYLA DEĞERLERİMİ YAŞIYORUM

Sevcan GÜL

Uşak/Turhan Akçay Bilim ve Sanat Merkezi

sevcan_art11@hotmail.com



Ecrin Beyza KAYMAK

Uşak/Turhan Akçay Bilim ve Sanat Merkezi

kaymakecrinb@gmail.com

Zeynep Berra AKBULUT

Uşak/Turhan Akçay Bilim ve Sanat Merkezi

zeynepberraakbulut@gmail.com

ÖZET

Dil, iletişimin temel taşıdır. İnsanlar, dil aracılığıyla duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarırken aynı zamanda toplumun ortak değerlerini ve kültürel mirasını da korurlar. Dil aracılığıyla düşüncelerini, duygularını ve kültürel mirasını paylaşmaya fırsat veren mektup arkadaşlığı, bireyler arasında yazılı iletişimi esas alan bir iletişim biçimidir. Unutulan bir değer olan mektup yazma geleneğini sürdürmek, duygularımızı daha derinlemesine ifade etmemize, anılarımızı paylaşmamıza ve karşımızdaki kişiye olan düşkünlüğümüzü belirtmemize yardımcı olur. Mektup arkadaşlığıyla öğrencilerde iletişim becerilerini geliştirmek, yeni arkadaşlar edinmelerine ve sosyal bağlar kurmalarına yardımcı olmak, kişiler arasında bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik etmek, öğrenciler arasında duygusal destek sağlamak, anlamlı ilişkilerin kurulması, dil öğrenimine ve kültürel anlayışın artmasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Posta sanatı aracılığıyla, öğrencilere sanatın gücünü ve ifade özgürlüğünü keşfetme fırsatı tanıyarak değerler eğitime katkı sağlamak, öğrencilerde yaratıcı düşünce, empati ve kültürel anlayış gibi değerleri geliştirmelerine yardımcı olmak, Millî Eğitim Bakanlığının değerler eğitime değinilen kazanımları kazandırmak ve kazanımlarda verilmek istenen kök değerleri öğretmek hedeflenmiştir. Araştırma, niceldir. Araştırmada tek gruplu zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, belirli araştırma sorularına yönelik en uygun verileri sağlayabilecek bireylerin seçilmesini esas alan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubundaki okuldan 20 ortaokul öğrencisi gönüllü olarak araştırmanın atölye katılımcıları olmuşlardır. Bu 20 öğrenci ile 7 haftalık Mektup Arkadaşlığı ve Posta Sanatı

Atölyesi’nde çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin mektup arkadaşlığı ve değerler eğitimi konusundaki farkındalıklarını ve tutumlarını ölçmek için Mektup Arkadaşlığı ve Posta Sanatı ön test-son test anketleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, mektup arkadaşlığı ve posta sanatı yöntemiyle gerçekleştirilen etkinliklerin değerler eğitimi üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, mektup arkadaşlığı ve posta sanatı yöntemi ile gerçekleştirilen değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin empati, saygı, hoşgörü, duyarlılık ve iş birliği gibi değerleri geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca mektup arkadaşlığıyla öğrencilerde iletişim becerileri gelişmiş, yeni arkadaşlar edinilmiştir. Sosyal bağlar kurulmuş, kişiler arasında bilgi ve deneyim paylaşılmıştır. Öğrenciler arasında duygusal destek sağlanmış, anlamlı ilişkiler kurulmuştur.

Anahtar Kelimeler: posta sanatı, mektup, değerler, dil, arkadaş

GİRİŞ

Dil, iletişimin temel taşıdır. İnsanlar, dil aracılığıyla duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarırken, aynı zamanda toplumun ortak değerlerini ve kültürel mirasını da korurlar. Dil aracılığıyla düşüncelerini, duygularını ve kültürel mirasını paylaşmaya fırsat veren mektup arkadaşlığı, bireyler arasında yazılı iletişimi esas alan bir iletişim biçimidir. Mektup arkadaşlığı, bireylerin farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurmasını, düşüncelerini yazılı olarak ifade etmelerini ve empati geliştirmelerini sağlar. Ayrıca bireylerin yazılı anlatım becerilerini güçlendirir, kelime dağarcıklarını zenginleştirir ve dil bilgisi kurallarını daha bilinçli bir şekilde uygulamalarına olanak tanır. Mektup arkadaşlığı, bireylerin yalnızca dil becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda değerler eğitimi açısından da önemli katkılar sunar.

İnsanlar yüz yüze iletişim kuramadıkları kişilere çeşitli haberleri, duygularını ve düşüncelerini aktarmak için farklı yollar denemişlerdir. Mektup ise bu deneme çabalarından belki de en gelişmişidir (Karataş, 2020). Fakat günümüzde mektup yazma alışkanlığının büyük ölçüde kaybolmuş olması, öğrencilerin bu sanata yabancılaşmasına yol açmaktadır. Dijital iletişim yöntemlerinin hâkimiyeti, mektubu bir ifade aracı olarak kullanmayı zorlaştırmaktadır. Bu da, dil becerilerinin gelişimi ve yazılı anlatım yeteneğinin desteklenmesi açısından önemli bir eksiklik yaratmaktadır. Ancak bilinmelidir ki mektup hâlâ bazı insanlar için pek az gerçek heyecandan bir tanesidir (Aktaş ve Kuruçay, 2022). Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte her ne kadar mektup dijital bir özelliğe kavuşmuş olsa da değerinden ve öneminden bir şey kaybetmiş değildir (Çerçi, 2019).

Toplumların kültürlerinde meydana gelen ahlaki bozulmalar nedeni ile insanlar olumsuz davranışlar sergilemektedir. Bu sebeple insanlar arasında, birbirlerine saygı göstermeyen, empati yeteneğinden yoksun, adaletsiz nesiller yetişmektedir (Akdoğan, 2019). Sadece

bilginin yeterli olmadığı, bilginin yanı sıra ahlaklı, insani ve millî değerlere sahip karakterli bireylerin yetiştirilmesi görüşü giderek önem kazanmıştır. Bu sebeptendir ki eğitimde değerler boyutu öğretim programlarında yeniden tasarlanarak vurgulanmıştır (Genç, 2018). Önde gelen eğitim filozoflarından John Dewey'in bir zamanlar belirttiği gibi, "Eğitim hayata hazırlık değil, eğitim hayatın kendisidir." Bu bakış açısı, eğitimin, bireylere yaşamları boyunca rehberlik eden değerlerin geliştirilmesini kapsayacak şekilde salt bilgi ve beceri ediniminin ötesine geçmesi gerektiği fikrinin altını çizmektedir (Dewey, 1938). Gerekli bilgi, beceriye sahip, duyarlı, öz-millî değerlerine sahip çıkan, değerlere uygun davranmayı içselleştirmiş, toplum düzenine önem veren karakterli insanların yetişmesi bu sebeple çok önemlidir (Genç, 2018).

Değerlerin bireye kazandırılmasında özellikle duyuşsal alana yönelik olan sanat eğitiminin önemi büyüktür. Birey, duygusal ve ruhsal deneyim ihtiyaçlarını matematik, kimya ve yabancı dil vb. gibi derslerle elde edemez. Yani duyarlılığın kazandırılmasının en ekonomik ve kestirme yolu ve duyguların hızla beslenmesi sanat eğitimiyle olabilir (Dilmaç ve Topuz, 2017). Görsel sanatlar, değerler eğitiminde önemli bir rol oynayabilir çünkü sanat, duygusal ifade, düşünsel keşif ve sosyal iletişim yoluyla insanların değerleri anlamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olabilir. Görsel sanatlar, değerler eğitiminde teorik öğrenmeyi pratiğe dönüştürerek öğrencilere somut deneyimler sunabilir. Bu da öğrencilerin değerlerini içselleştirmelerine ve günlük yaşamlarında bu değerleri benimsemelerine yardımcı olabilir. Değerler eğitimi ile harmanlanan görsel sanatlar dersinin, kültürel mirasa sahip çıkan, saygılı, özgün, eleştirel, yaratıcı, görsel okuryazarlığı yüksek bireylerin yetiştirilmesi konusunda eğitsel sürece katkı sağladığı söylenebilir (Gülüm, 2023).

Değerler eğitimi, öğrencilere ahlaki, kültürel, sosyal ve kişisel değerleri anlamaları ve benimsemeleri için çeşitli öğrenme araçlarına ve metotlara dayanır. Posta sanatı bu bağlamda değerler eğitimi için kullanılabilecek ilginç bir araç olabilir. Posta Sanatı Fluxusun bu yenilikçi bakış açısını merkezinde bulunduran ve tatbiklerini kolektif biçimde gerçekleştiren bir sanattır (Gül ve Boyraz, 2021). Sanat eserlerinin posta sistemi aracılığıyla değiş tokuş edildiği, geleneksel galeri ve müze sınırlarını aşan benzersiz bir sanat hareketi olan Posta sanatı, öğrencilere kendi düşüncelerini, duygularını ve dünyaya bakış açılarını ifade etme özgürlüğü, başkalarının duygularını anlamalarını ve empati geliştirmelerini sağlar.

Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin kendilerini doğru bir şekilde yazılı olarak ifade edebilmeleri için sözcük, cümle, paragraf ve metin meydana getirme bilgilerine sahip olması ve yazma becerisinin geliştirilmesi gereklidir. Dil becerilerine daha çok vakit ayrılarak bu becerilerin daha çok kullanılması, konuların yetiştirilmesi ya da yazmaya hazırlık yapılmaması gibi nedenlerle yazma becerisine yeterli vakit ayrılmaması, yeterli dönüt verilmemesi, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmaması, yazma becerisinin gelişimine engel oluşturmaktadır (Özsoy ve Baş, 2024). Bu durum dil becerilerinin gelişimi ve yazılı anlatım yeteneğinin desteklenmesi açısından önemli bir eksiklik yaratmaktadır.

Görsel sanatlar dersinde de konuların ve etkinliklerin değerler üzerindeki etkililiğini deneysel yöntemlerle ölçmeyi amaçlayan 4 yüksek lisans tezi ve 3 doktora tezi bulunmaktadır. Görsel sanatlar eğitimiyle kazandırılması gereken değerlerin deneysel çalışmalarla ortaya konulması alan yazın için gereklidir. Ancak araştırmalara bakıldığında görsel sanatlar dersinde değer eğitimiye yönelik deneysel akademik çalışmalar çok azdır. Ders programlarında görsel sanatlar derslerine ayrılan zamanın diğer derslere göre daha az olması, öğrencilerin bu alanda yeterince bilgi edinmelerini engellemektedir. Görsel Sanatlar Öğretim Programı'nda yer alan 5.1.1, 5.2.2, 5.2.3, 5.3.7, 6.1.7, 6.1.9, 6.2.4, 6.3.1, 7.1.7, 7.3.6, 8.1.4, 8.2.4 kazanımlarda sevgi, saygı, yardımseverlik, adalet, sorumluluk, dostluk, öz-denetim, dürüstlük, vatanseverlik, sabır kök değerlerin verilmesi beklenmektedir. Ayrıca yerli literatürde posta sanatı ile ilgili bir tez çalışması mevcuttur. Literatürde Türkçe ve İngilizce olmak üzere 16 çalışma bulunmaktadır. Ülkemizde posta sanatı üzerine yazılmış 2 kitap vardır. Görsel sanatlar dersinde değerler eğitiminin etkililiğini ölçmeye yönelik deneysel akademik çalışmaların azlığı, literatürde önemli bir boşluk oluşturmaktadır. Araştırmamız değerler eğitiminde kök değerlerin posta sanatıyla kazandırılmak istenmesi bakımından daha önce hiç denenmemiş deneysel bir çalışmadır yani özgündür. Araştırma, görsel sanatlar dersi kapsamında değerlerin kazandırılmasına yönelik alternatif ve yenilikçi bir uygulama modeli sunarak hem uygulayıcılara hem de akademik çevrelere katkı sağlayacak niteliktedir.

Son olarak posta sanatı ve mektup yazma gibi tekniklerin eğitim ortamına entegrasyonu konusunda literatürde sınırlı sayıda uygulamalı araştırma ve örnek bulunmaktadır. Bu eksiklik, uygulayıcıların yaratıcı yöntemlere yönelmesini engellemekte ve değerlerin duygusal yolla aktarımı için yeni araçların kullanımını sınırlamaktadır. Bu araştırma, değerler eğitimi ile sanat eğitimi alanlarını birleştiren ve yaratıcı bir iletişim yöntemi olan mektup yazma ile değerlerin kazandırılmasını hedefleyen yapılandırmacı bir yaklaşıma dayanmaktadır.

Kuramsal arka plan, değerler eğitimi kuramları, sanat eğitimi yaklaşımları, yapılandırmacı öğrenme kuramı ve iletişim kuramları çerçevesinde şekillendirilmiştir. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı, bireylerin değer yargılarını zamanla geliştirdiklerini, bu sürecin toplumsal yaşantı ve deneyimlerle şekillendiğini savunur. Bu araştırmada da öğrencilerin toplumsal ve bireysel değerleri içselleştirmeleri, yapılandırılmış sanatsal etkinlikler ve doğrudan duyuşsal iletişim yoluyla desteklenmektedir. Elliot Eisner'in sanat eğitimi anlayışı, sanatın çoklu düşünme biçimlerini desteklediğini ve öğrencilerin etik meseleleri keşfetmesinde etkili bir araç olduğunu vurgular. Görsel sanatlar dersi, duygu temelli öğrenmenin önemli bir parçası olarak, öğrencilerin değerleri görselleştirme ve içselleştirme süreçlerini destekler. Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımı, öğrenmenin sosyal etkileşimle ve deneyimle oluştuğunu savunur. Posta sanatı ve mektup yazma etkinlikleri, öğrencinin aktif katılımını, duygusal etkileşim kurmasını ve değerleri deneyimleyerek öğrenmesini mümkün kılar. İletişim kuramları bağlamında değerlendirildiğinde, mektup; gönderici ve alıcı arasında sembolik anlamlar taşıyan yazılı bir mesaj olarak, bireyin duygu ve düşüncelerini empatik, etik ve özgün bir biçimde ifade etmesine olanak tanır. Mektup yazmak aynı zamanda öğrencinin duyuşsal gelişimini ve düşünceyi organize etme becerisini güçlendirir. Posta sanatı kapsamında ele alındığında, mektup yazımı yalnızca yazınsal değil, aynı zamanda sanatsal bir ifade biçimidir. Bu araştırma, değerler eğitiminin görsel sanatlar dersi aracılığıyla ve yaratıcı bir iletişim yöntemi olan posta sanatı kapsamında uygulanabilirliğini incelemesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Unutulan bir değer olan mektup yazma geleneği sürdürmek, duygularımızı daha derinlemesine ifade etmemize, anılarımızı paylaşmamıza ve karşımızdaki kişiye olan düşkünlüğümüzü belirtmemize yardımcı olur. Mektup arkadaşlığıyla öğrencilerde iletişim becerilerini geliştirmek, yeni arkadaşlar edinmelerine ve sosyal bağlar kurmalarına yardımcı olmak, kişiler arasında bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik etmek, öğrenciler arasında duygusal destek sağlamak, anlamlı ilişkilerin kurulması, dil öğrenimine ve kültürel anlayışın artmasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Posta sanatı aracılığıyla öğrencilere sanatın gücünü ve ifade özgürlüğünü keşfetme fırsatı tanıyarak değerler eğitime katkı sağlamak, öğrencilerde yaratıcı düşünce, empati ve kültürel anlayış gibi değerleri geliştirmelerine yardımcı olmak, Millî Eğitim Bakanlığının değerler eğitime değinilen kazanımları kazandırmak ve kazanımlarda verilmek istenen kök değerleri öğretmek hedeflenmiştir. Bu araştırmanın en nihai amacı, mektup arkadaşlığı ve posta sanatı etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin değerler eğitimi bağlamındaki farkındalık ve tutumları üzerindeki etkisini incelemektir.

1. Mektup arkadaşlığı ve posta sanatı etkinlikleri, öğrencilerin değerler eğitimine ilişkin tutum ve farkındalıklarını arttırmada etkili midir?
2. Mektup arkadaşlığı ve posta sanatı temelli etkinlikler, ortaokul öğrencilerinin yazılı iletişim becerileri, empati düzeyleri, kültürel farkındalıkları ve kök değerlere ilişkin tutumlarını nasıl etkilemektedir?
3. Posta Sanatı etkinlikleri, öğrencilerin sanat yoluyla kendilerini ifade etme ve toplumsal konulara duyarlılık geliştirme düzeylerini artırmakta mıdır?
4. Mektup arkadaşlığı, öğrencilerin farklı görüşlere saygılı olma ve anlayış geliştirme tutumlarını etkilemekte midir?

YÖNTEM

Araştırma niceldir. Araştırmada tek gruplu zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Zayıf deneysel desenden tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Kontrol grubu olmaksızın etki değişkeninin tek gruba uygulanmasından sonra bağımlı değişken üzerinde bu uygulamanın etkisini ölçmeyi amaçlanmıştır. Mektup arkadaşlığı ve posta sanatıyla değerler eğitimi verilirken kök değerler, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nda değerler eğitimi verilmesi istenen kazanımlarla ilişkilendirilerek öğretilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, belirli araştırma sorularına yönelik en uygun verileri sağlayabilecek bireylerin seçilmesini esas alan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubundaki Uşak Turhan Akçay Bilim ve Sanat Merkezindeki mektup yazma deneyimi olmayan 7. sınıf 20 ortaokul öğrencisi gönüllü olarak araştırmanın atölye katılımcıları olmuşlardır. Bu 20 öğrenci ile 7 haftalık Mektup Arkadaşlığı ve Posta Sanatı Atölyesi’nde çalışmalar yapılmıştır.

Veri toplama aracı: Öğrencilerin mektup arkadaşlığı ve değerler eğitimi konusundaki farkındalıklarını ve tutumlarını ölçmek için Mektup Arkadaşlığı ve Posta Sanatı ön test ve son test anketleri uygulanmıştır.

Verilerin analizi: Anket, toplam 18 kapalı uçlu maddeden oluşmakta ve her maddeye verilen “Evet” yanıtı 1 puan, “Hayır” yanıtı ise 0 puan olarak kodlanmıştır. Her öğrencinin toplam puanı, verdiği “Evet” cevaplarının sayısı ile belirlenmiştir. Toplanan veriler, SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle öğrencilerin ön test ve son test puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Ardından uygulamanın etkisini istatistiksel olarak değerlendirebilmek amacıyla bağımlı örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik: Anket maddeleri yazılı ifade ve değer eğitimi temalarıyla ilişkilidir. Maddeler, üç uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Uzmanlar, maddelerin içerik ve dil açısından uygunluğunu 1–4 arası puanlamıştır. I-CVI değerleri 0.80–1.00 aralığında, S-CVI

değeri 0.92 olarak bulunmuştur. 18 maddelik yapı, araştırma kapsamını temsil etmektedir. Her madde “Evet/Hayır” olarak açık ve doğrudan ölçüm sağlamaktadır. Her bir öğrencinin toplam puanı üzerinden yapılan t-testi, ölçeğin gruplar arası farkları ölçebildiğini ortaya koymuştur. $p < .001$ düzeyindeki anlamlı fark, öğrencilerin yazılı iletişim ve empati gibi değer alanlarında ölçülebilir gelişim gösterdiğini ve anketin yapı geçerliğine sahip olduğunu desteklemektedir.

Çalışma kapsamında Malatya Yeşilyurt Zübeyde Hanım İmam Hatip Ortaokulundan bir öğretmenle iletişime geçilmiştir. Okulumuzdan 20 ortaokul öğrencisi ile başka bir ilden 20 ortaokul öğrencisi arasında mektup arkadaşlığı başlatılmıştır. Çalışma grubunun duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmesi, mektuplaşma yoluyla etkinliklerini paylaşabilmesi ve karşılıklı bağ kurabilmesi hedeflenmiştir.

Tablo 1

Mektup Arkadaşlığı ve Posta Sanatı Uygulama Etkinlikleri

Hafta	Etkinlikler
1. hafta	Posta Sanatımda Kültürel Mirasım
2. hafta	Posta Sanatımda Doğa Sevgisi Kolajım
3. hafta	Posta Sanatımda Sinerjim
4. hafta	Posta Sanatımda Hayvan Dostlarım
5. hafta	Posta Sanatımda Atasözlerim ve Deyimlerim
6. hafta	Posta Sanatımda Adalet Sembolüm
7. hafta	Posta Sanatımda Millî Mücadele Kahramanlarım

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 2

Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Ön Test Puanı	20	11.40	2.21	7	15
Son Test Puanı	20	14.25	1.44	11	16

Öğrencilere uygulanan 18 maddelik anket sonuçlarına göre, ön testte öğrencilerin ortalama puanı 11.40 ($SS = 2.21$) iken son testte bu ortalama 14.25'e ($SS = 1.44$) yükselmiştir. Minimum ve maksimum puan aralıkları sırasıyla ön testte 7–15, son testte 11–16 arasında değişmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin değerler eğitimiyle ilgili tutum ve farkındalık düzeylerinde genel bir artış olduğunu göstermektedir.

Tablo 3

Bağımlı Örneklem T-Testi

	Ortalama Farkı	Standart Sapma	Standart Hata	t	sd	p
Son Test - Ön Test	2.85	1.42	0.32	8.91	19	.000 (**p<.001**)

Öğrencilerin son test puanları, ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artmıştır ($t(19) = 8.91, p < .001$). Elde edilen p değeri, %1 anlamlılık düzeyinin oldukça altında olduğundan öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, atölye sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenciler üzerinde pozitif bir etki yarattığını göstermektedir. Anket maddeleri değerlendirildiğinde öğrencilerin yazma becerileriyle ilişkili sorulara (örneğin, 1. madde: Yazılarınızda noktalama işaretlerine ve dil bilgisi kurallarına dikkat eder misiniz? ve 3. madde: Mektup yazarken anlam bütünlüğüne ve akıcılığa özen gösterir misiniz?) verdikleri olumlu yanıtların artması, dilsel özenin ve yazılı anlatım becerilerinin geliştiğine işaret etmektedir. Empati ve farklılıklara saygı gibi sosyal-duygusal alanlara yönelik maddelere (örneğin 5. madde: Fikirleri sizden farklı olan bir mektup arkadaşıyla yazışırken saygılı davranır mısınız?, 6. madde: Mektup arkadaşınızın hissettiklerini anlamaya çalışır mısınız?, 9. madde: Farklılıkları anlayıp empati kurar mısınız?) verilen yanıtların anlamlı düzeyde olumluya dönmesi, atölye çalışmasının öğrenciler arasında karşılıklı anlayış, hoşgörü ve empatik iletişim gibi temel değerleri güçlendirdiğini göstermektedir. Sanat yoluyla ifade becerilerine dair maddeler (11. ve 12. maddeler) öğrencilerin sanatı bir farkındalık aracı olarak görme kapasitelerinde gelişim olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle “Sanatı, toplumsal konular hakkında farkındalık oluşturmak için kullanabileceğinizi düşünür müsünüz?” sorusuna verilen olumlu yanıtların artışı, sanatsal etkinliklerin sadece estetik değil, aynı zamanda etik bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Çevresel ve kültürel değerlere yönelik farkındalık da artmıştır. 13. madde (Geleneklerimizi, sanatımızı ve kültürel mirasımızı korumanın önemli olduğunu düşünür müsünüz?) ve 15. madde (Çevre bilinci konularında duyarlı mısınız?) gibi sorulara verilen olumlu yanıtlar, mektuplaşma ve posta sanatı etkinliklerinin kültürel aidiyet ve çevresel duyarlılık üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca; dürüstlük, kararlılık, azim gibi karakter eğitimiyle ilgili değerlere ilişkin maddelerde de artış gözlemlenmiştir (17. ve 18. maddeler). Bu da gösteriyor ki öğrenciler yalnızca iletişim kurmakla kalmamış, aynı zamanda kendi iç dünyalarını ve değer sistemlerini de sorgulama ve ifade etme fırsatı bulmuşlardır. Bu bulgular, (Kaya, 2015) ve (Yılmaz Gül & Turan, 2019) gibi önceki araştırmalarda elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmalar da değerler eğitiminin, öğrenci merkezli, yaratıcı ve etkileşimli yöntemlerle yürütülmesinin daha kalıcı ve anlamlı sonuçlar doğurduğunu vurgulamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin son test puanları, ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artmıştır ($t(19) = 8.91, p < .001$). Anketin içerdiği maddeler üzerinden yapılan değerlendirme, bu gelişimin yalnızca akademik bir dil becerisi artışı olmadığını; aynı zamanda empati, hoşgörü, iş birliği, kültürel farkındalık, çevre duyarlılığı ve etik değerlere yönelik farkındalıkta da ilerlemeyi kapsadığını ortaya koymuştur. Mektup arkadaşlığı süreci öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirirken posta sanatı etkinlikleri, öğrencilerin estetik duyarlılık ve yaratıcılık gibi yönlerini desteklemiştir. Bu bağlamda, söz konusu uygulamaların, geleneksel değerler eğitimi yaklaşımlarına yaratıcı ve etkili bir alternatif sunduğu sonucuna varılabilir. Mektup arkadaşlığıyla öğrencilerde iletişim becerileri gelişmiş, yeni arkadaşlar edinilmiştir. Sosyal bağlar kurulmuş, kişiler arasında bilgi ve deneyim paylaşılmıştır. Öğrenciler arasında duygusal destek sağlanmış, anlamlı ilişkiler kurulmuştur. Mektup arkadaşlığı sürecinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade ettikleri ve yazılı anlatım becerilerinde gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Mektup arkadaşlığı, Malatya'da depresi yaşamış öğrenciler için önemli bir destek kaynağı olmuştur. Yazılı iletişim yoluyla bağlantı kurularak birliktelik duygusu verilmiş ve destek sağlanmıştır. Karşılıklı posta sanatı etkinlikleriyle sanatın gücünü ve iyileştirici etkisini deneyimleme fırsatı sunulmuştur. Posta sanatıyla çalışma grubuna kendi düşüncelerini, duygularını ve dünyaya bakış açılarını ifade etme özgürlüğü, başkalarının duygularını anlamaları ve empati geliştirmeleri sağlanmıştır. Toplumun geçmişini, geleneklerini, sanatını, dilini, mimarisini ve diğer kültürel öğelerini korumanın, sürdürmenin bir vatanseverlik görevi olduğunun farkına varmışlardır. İlimize ait somut olan ve somut olmayan kültürel mirasımızı resimleyerek ilimizin tarihini, sanat ve kültürünü, toplumsal ahlak kurallarını, dilini, geleneklerini vb. içselleştirmişlerdir. Posta sanatıyla toplumsal sorunlara dikkat çekilmiş ve çalışma grubu bu sorunlar hakkında düşünmeye teşvik edilmiştir. Sanatı kullanarak toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirilmiştir. Sanat aracılığı ile farklılıklarımıza saygılı, hoşgörülü ve yardımsever davranarak toplumsal sorumluluk bilinci kazanmışlardır. Sanat aracılığı ile atık malzeme kullanarak çevre duyarlılığı, geri dönüşüm, yaratıcılık ve sürdürülebilirlik gibi değerleri öğrenmişlerdir. Sanatın çevresel etkileri konusunda duyarlılık kazanmışlardır. Sanat aracılığı ile doğal yaşam, orman koruma, su kaynakları gibi çevresel konularla çevre bilinci kazanmışlardır. Sanat aracılığı ile yaratıcı bir şekilde kendilerini ifade etmişler ve sokak hayvanlarına karşı duyarlı olmaları gerektiğini öğrenmişlerdir. Posta sanatıyla atasözleri ve deyimleri somut bir şekilde ifade ederek yaratıcılıklarını kullanmışlardır. Atasözleri ve deyimler kullanarak doğruluk ve dürüstlikle mesaj verebilmişlerdir. Sanat aracılığı ile semboller tasarlayarak insanları düşündürmüşlerdir. Hedeflere ulaşırken azimli, sabırlı ve kararlı olması gerektiğini anlamışlardır. Sonuç olarak sanat ve yazın temelli yöntemlerin, öğrencilerin değerleri

içselleştirme sürecini desteklediği gözlemlenmiştir. Posta sanatı, hem görsel sanatlar hem de Türkçe derslerinde disiplinler arası bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Gelecekteki araştırmalarda, farklı yaş gruplarıyla ve daha geniş örneklem gruplarıyla uzun vadeli çalışmalar yapılabilir. Farklı illerdeki veya ülkelerdeki öğrenciler arasında mektup arkadaşlığı projeleri başlatılarak kültürel etkileşim ve empati becerileri geliştirilebilir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek amacıyla mektup yazma, günlük tutma ve yaratıcı yazarlık gibi etkinliklerin müfredata entegre edilmesi ve değerler eğitiminde sanatsal ve yazınsal yöntemlerin daha fazla kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akdoğan, Y. (2019). İlkokul görsel sanatlar dersinde değerler eğitiminin öğrenci çalışmalarına yansımaları üzerine durum çalışması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Aktaş-Kuruçay, K. (2022). Bir iletişim aracı olarak posta sanatı (Mail Art). *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 12(3), 764–780.
- Çerçi, A. (2019). Çocuk ve mektup. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(1), 15–24. <https://doi.org/10.35233/oyea.544713>
- Dilmaç, O., & Topuz, B. (2017). Erken çocukluk döneminde değerlerin öğretilmesinde sanat eğitiminin rolü. *Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 63, 39–49.
- Genç, S. (2018). Görsel sanatlar eğitiminde kök değerler. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 13(11), 543–560.
- Gül, M. İ., & Boyraz, B. (2021). Posta sanatı ve gelişim evreleri üzerine güncel bir değerlendirme. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 94–103.
- Gülüm, B. (2023). Görsel sanatlar dersi ekseninde değerler eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 350–365.
- Karataş, E. (2020). Çocuk edebiyatında bir anlatı türü olarak mektup. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 1028–1040. <https://doi.org/10.16916/aded.706728>
- Kaya, A. (2015). *Değerler eğitimi ve uygulama örnekleri*. Pegem Akademi.
- Özsoy, E. İ., & Baş, B. (2024). “Mektup arkadaşlığı” uygulamasıyla yazma becerisinin geliştirilmesi: 6. sınıftaki yabancı öğrenciler üzerine bir eylem araştırması. *Çukurova Üniversitesi Türkojji Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 838–866. <https://doi.org/10.32321/cutad.1515217>
- Yılmaz, M., & Turan, F. (2019). Ortaokul öğrencilerine yönelik değerler eğitimi uygulamalarının etkisi: DeneySEL bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 45–62.

GELENEKSEL EKOLOJİK BİLGİ VE DİL EĞİTİMİ: KÜLTÜREL MİRASIN BİLİMSEL BİLGİYLE BÜTÜNLEŞMESİ

Suat ŞAHİN

Kayseri/Osman Ulubaş Kayseri Fen Lisesi

suat8sahin@gmail.com



ÖZET

Geleneksel Ekolojik Bilgi (GEB), canlıların çevreleriyle olan ilişkilerine dair kuşaktan kuşağa aktarılan gözlem, deneyim ve inançlara dayalı çok boyutlu bir bilgi sistemidir. Yerel halkın doğayla kurduğu etkileşimleri içeren bu bilgiler, çevresel sürdürülebilirlik açısından önemli bir miras niteliği taşımaktadır. Atasözleri, deyimler, hikâyeler ve türküler gibi sözlü kültür unsurları, bu bilgi birikimini kültürel hafıza aracılığıyla geleceğe taşır. Ancak modernleşmeyle birlikte bu anlatıların görünürlüğü azalmış, eğitim ortamlarında yeniden anlamlandırılma ihtiyacı doğmuştur. Bu bağlamda, Kayseri’de bir fen lisesinde gerçekleştirilen eylem araştırmasında, 10. sınıf düzeyindeki 32 öğrenci, çevrelerinde yaşayan yaşlı bireylerle görüşerek GEB’yi yansıtan sözlü kültür örneklerini toplamış, bu verileri biyoloji dersindeki ekosistem ve sürdürülebilirlik konularıyla ilişkilendirmiştir. Süreç boyunca öğrenciler, bilimsel kavramları halk anlatılarıyla bağdaştırarak bilgiyi bağlam içinde yorumlamış, kültürel kimliklerine dair farkındalık geliştirmiştir. Araştırmanın bulguları, GEB’nin dil aracılığıyla eğitim sürecine entegre edilmesinin, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini göstermektedir. Dilin kültürel aktarım ve anlam kurma işlevi, öğrenmeyi sadece bilişsel değil, toplumsal ve ahlaki bir sürece dönüştürmektedir. Bu çalışma, disiplinler arası yaklaşımla geliştirilen dil ve biyoloji temelli bütüncül bir modelin, öğrencilerin hem bilimsel bilgiye hem de kültürel mirasa duyarlılıklarını artırdığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: geleneksel ekolojik bilgi, sözlü kültür, disiplinler arası eğitim

GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca, doğa ile iç içe yaşayan toplumlar, çevrelerini dikkatle gözlemleyerek bilgi üretmiş ve ürettikleri bu bilgileri sözlü ya da yazılı kültür yoluyla nesiller boyunca aktarmıştır. Bu süreçte edinilen bilgiler yalnızca günlük yaşam pratiklerini değil, aynı zamanda toplulukların çevreyle kurduğu ilişki biçimlerini ve kültürel değerlerini de şekillendirmiştir. Doğa ile sürdürülen olumlu ilişkiler sonucunda, tecrübeye dayalı olarak meydana getirilen bu bilgiler; yerel coğrafyanın özelliklerinden su kaynaklarının kullanımına, hayvanların göç yolları ve davranış biçimlerinden, bitki türlerinin yetiştirilme dönemlerine ve

iklim değişikliklerinin yorumlanmasına kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Harari, 2015). Bu bilgi, yalnızca hayatta kalmayı mümkün kılan bir akıl yürütmeden ibaret değil, doğayla karşılıklı ilişki içinde sürdürülebilir bir yaşamı kurma çabasıdır (Büyüksahin & Güneş, 2017). Bu bilgi birikimi, zamanla “geleneksel ekolojik bilgi” olarak adlandırılan kavramsal bir çerçeve içinde ele alınmaya başlanmıştır.

GEB, belirli bir topluluğun doğa ile uzun yıllar süren etkileşimi sonucu oluşan; canlılar ve çevre arasındaki ilişkileri kapsayan, kuşaktan kuşağa aktarılan bilgi, inanç ve uygulama bütünüdür (Berkes, 1993). Yerel halkların deneyimlerine dayanan bu bilgiler, doğanın okunması, doğal kaynakların dengeli kullanımı ve çevresel sürdürülebilirliğin sağlanması açısından günümüzde de önemli bir bilgi kaynağı olarak değerlendirilmektedir.

Yerel topluluklarda zamanla oluşan bu bilgi birikimi, genellikle yavaş ve deneyim temelli süreçler sonucunda şekillenir. Topluluğun günlük yaşamında uygulandıkça tekrar edilen bu bilgiler, zamanla gelişerek yerleşik bir kültürel mirasa dönüşür. Bu kültürel miras, genç kuşaklara aktarım yoluyla canlı tutulur ve nesilden nesile taşınır. Geleneksel bilgilerin sürdürülebilirliği ise ancak bu kültürel aktarımın devamlılığı ile mümkün olabilmektedir (Menzies, 2006). GEB’nin en önemli unsurlarından biri, dil aracılığıyla nesilden nesile aktarılmasıdır. Atasözleri, deyimler, hikâyeler, türküler ve ağıtlar gibi anlatılar, geçmişten günümüze ekolojik bilgi aktarımında temel rol oynamıştır (Yolcu ve Aça, 2019). Bu çerçevede dil, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, kültürel kimliğin ve çevresel belleğin önemli bir taşıyıcısıdır.

Benzer biçimde, biyoloji eğitimi de bireyin doğayla olan ilişkisini bilimsel temellere oturtturarak çevreye karşı daha bilinçli, etik ve sorumlu bir tutum geliştirmesini sağlar. Canlıların yapısı, yaşam alanları ve çevreyle etkileşimleri gibi temel biyoloji konuları, ekosistem dengesi ve sürdürülebilir yaşam gibi kapsamlı temaların anlaşılmasında büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, dil ve biyoloji disiplinleri arasında kurulacak pedagojik bir köprü, öğrencilerin hem doğayı anlama hem de doğayla ilgili bilgileri anlamlandırarak kültürel değerlerle bütünleştirme becerilerini geliştirebilir (Kimmerer, 2002). Bu noktada, GEB’nin sunduğu yerel bilgi ile bilimsel bilgi arasında kurulan bütüncül ilişki, disiplinler arası yaklaşımın temelini oluşturmaktadır.

Disiplinler arası yaklaşım, çağdaş eğitim anlayışının önemli bir bileşeni olarak farklı alanlarda edinilen bilgilerin ilişkilendirilerek kullanılmasını hedefler. Özellikle çevre, sağlık, kültür ve teknoloji gibi disiplinler arası nitelik taşıyan alanlarda, yalnızca belirli bir disiplinin sınırları içinde kalmak, konuların bütüncül bir anlayışla kavranmasını zorlaştırmaktadır (Yıldırım, 1996). Bu nedenle, biyoloji ve dil gibi iki farklı disiplinin entegre edildiği eğitim ortamları,

öğrencilerin çok yönlü düşünme, eleştirel sorgulama ve toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket etme becerilerini geliştirme açısından önem taşır.

Küreselleşmenin etkisiyle kültürel mirasların korunması ve tanıtılması, yerel topluluklar açısından stratejik bir gereklilik hâline gelmiştir. Kültürel miras, bireylerin kimliğini belirleyen ve toplumsal bütünlüğü sağlayan temel unsurlar arasında yer alır. Bu kültürel miras, somut kültürel miras (SKM) ve somut olmayan kültürel miras (SOKÜM) olmak üzere iki temel kategoriye ayrılmaktadır. SKM tarihi yapılar, arkeolojik alanlar ve kültürel bölgeler gibi fiziksel unsurları içerirken SOKÜM ise sesler, ritüeller, sözlü anlatım gelenekleri, el sanatları ve sahne sanatları gibi maddi olmayan kültürel değerleri kapsamaktadır. (Gerçek, 1999; Bülbül, 2016). Bu değerlerin korunması, yalnızca geçmişi muhafaza etmek değil, aynı zamanda kültürel sürekliliği sağlamak ve gelecek kuşaklara güçlü bir kimlik aktarmak anlamına gelir.

Eğitim, kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılmasında hayati bir rol oynamaktadır. Özellikle bireyin kendi kültürel çevresiyle uyum içinde yetişmesini sağlayan eğitim modelleri, hem kültürün hem de doğa ile kurulan ilişkinin sağlıklı biçimde sürdürülmesini destekler (Sülün & Balki, 2008; Akyüz, 2016). Bu noktada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireylerde çevresel, kültürel ve etik duyarlılığı eğitim aracılığıyla bütüncül bir yaklaşımla geliştirmeyi amaçlamaktadır. Modelde, öğrencilerden; müzeler, koruma alanları, el işleri, geleneksel yemekler gibi SKM öğelerini tanımaları; ninniler, türküler, bilmeceler, destanlar gibi SOKÜM öğelerine yönelik farkındalık geliştirmeleri ve tüm bu değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması için sorumluluk almaları beklenmektedir (MEB, 2024).

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin öngördüğü bütüncül eğitim anlayışı doğrultusunda; biyoloji ve dil disiplinleri arasında kurulan disiplinler arası bir yaklaşımla, öğrencilerin geleneksel ekolojik bilgi temelli ekosistem ve sürdürülebilirlik konularında farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır. Araştırmanın temel varsayımı, dil eğitimi aracılığıyla kültürel aktarımın güçlendirilmesinin, GEB'nin sürdürülebilirlik anlayışıyla bütünleştirilmesine katkı sağlayacağıdır. Böylece öğrencilerin çevreye duyarlı, kültürel kimliğini tanıyan ve doğayla etik bir ilişki kurabilen bireyler olarak yetişmelerine yönelik bir eğitim modeli önerilmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, eğitimde iyileştirme ve geliştirme süreçlerine odaklanan eylem araştırması modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Eylem araştırması; öğretmenlerin ya da araştırmacıların, kendi eğitim uygulamalarını sorgulayarak, belirli bir problem alanında sistematik veri toplayarak ve bu verileri analiz ederek uygulamada dönüşüm sağlamayı amaçladığı döngüsel bir araştırma yaklaşımıdır (Kemmis & McTaggart, 2000).

Çalışma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Kayseri ilinde bir fen lisesinde öğrenim gören 10. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak toplam 32 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmış; araştırmaya, ekosistem ve sürdürülebilirlik konularının işlendiği öğrenme sürecine aktif olarak katılım gösteren öğrenciler dâhil edilmiştir.

Araştırmanın uygulama süreci dört ana aşamada yapılandırılmıştır. İlk aşamada, öğrencilere GEB kavramı tanıtılmış; doğayla ilişkili kültürel bilgiler ve bu bilgilerin halk anlatılarındaki yansımaları üzerine örnekler sunulmuştur. Ardından öğrencilerden, çevrelerinde yaşayan özellikle yaşlı bireylerle görüşmeler yapmaları ve yerel sözlü kültür öğelerini (hikâyeler, atasözleri, deyimler, türküler, ağıtlar vb.) belgelemeleri istenmiştir. Öğrenciler, bu süreçte kendi kültürel çevrelerine ait geleneksel ekolojik bilgi unsurlarını tespit ederek kayıt altına almışlardır. Bu aşama, hem öğrencilerin kültürel bağlamla etkileşimini güçlendirmiş hem de geleneksel bilgi birikimini sahadan derleme fırsatı sunmuştur.

İkinci aşamada, öğrenciler biyoloji dersinde ekosistem ve sürdürülebilirlik konularını işlerken topladıkları kültürel anlatıları bu bilimsel içeriklerle ilişkilendirme çalışmaları gerçekleştirmiştir. Öğretmen rehberliğinde yürütülen sınıf içi tartışmalar ve grup çalışmaları yoluyla, GEB’nin bilimsel bilgiyle nasıl örtüştüğü, nasıl farklılaştığı ve hangi açılardan tamamlayıcı nitelik taşıdığı üzerine düşünceler teşvik edilmiştir. Öğrenciler, örneğin yerel bir türkünün hangi çevresel öğeyi yansıttığını ya da bir atasözünün doğa döngüleriyle hangi ilişkiyi kurduğunu tartışarak disiplinler arası bir düşünme pratiği geliştirmişlerdir.

Üçüncü aşamada, öğrencilerden GEB’ye dayalı içerikleri kullanarak özgün ürünler (posterler, kısa sunumlar, hikâyeleştirmeler) hazırlamaları istenmiştir. Bu ürünler aracılığıyla öğrencilerin hem biyolojik bilgileri hem de kültürel öğeleri içselleştirme ve bütünleştirme düzeyleri değerlendirilmiştir.

Araştırmada nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Nitel veriler, öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf içi gözlemler ve öğrenci ürünleri aracılığıyla elde edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, öğrencilerin disiplinler

arası öğrenmeye, kültürel mirasla etkileşime ve doğaya yönelik farkındalık düzeylerine ilişkin düşünceleri belirlenmiştir. Gözlem formları, sınıf içi etkileşimler, grup çalışmaları ve tartışmalar öğrencilerin aktif katılım düzeyini ve disiplinler arası bağlantı kurma becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Toplanan tüm veriler nitel içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizi ile öğrenci görüşleri tematik kodlamalar yoluyla çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin güvenilirliği için kodlayıcılar arası uyum oranı dikkate alınmış ve temaların tutarlılığı uzman görüşüyle desteklenmiştir.

Bu yöntemsel yapı aracılığıyla, disiplinler arası öğrenmenin öğrencilerin bilişsel ve kültürel farkındalık düzeylerine etkisi derinlemesine analiz edilmiş; geleneksel ekolojik bilginin (GEB) eğitsel bir araç olarak nasıl işlevselleştirilebileceğine ilişkin veriye dayalı bulgular elde edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmada elde edilen nitel veriler, öğrencilerin Geleneksel Ekolojik Bilgi ile biyoloji konularını disiplinler arası bir anlayışla bütünleştirme süreçlerinde yaşadıkları deneyimleri ve gelişimleri çeşitli yönleriyle ortaya koymuştur. Öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, gözlem formları, öğrenci ürünlerinin içerik analizi ve öz değerlendirme anketlerinin açık uçlu yanıtları aşağıdaki temalar altında sınıflandırılmıştır:

Doğaya ve Çevreye Yönelik Duyarlılık

Görüşmelerde öğrenciler, yerel anlatıların doğanın korunması gerektiğine dair yeni farkındalıklar kazandırdığını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler, kendi aile büyüklerinden duydukları hikâyelerle çevreye karşı sorumluluk duygularının pekiştiğini belirtmiştir. Özellikle doğaya zarar vermemeye yönelik geleneksel öğütlerin hafızalarında yer ettiğini dile getirmişlerdir. Gözlem formlarında ise öğrencilerin çevre temalı konulara karşı ilgilerinde gözle görülür bir artış olduğu kaydedilmiştir. Grup tartışmalarında öğrencilerin daha aktif katılım sağladığı ve ekosistemle ilgili konulara kültürel bir mercekten yaklaşımaya başladıkları gözlemlenmiştir.

Millî ve Manevî Değerlere Yönelik Farkındalık Düzeyi

Öğrenciler, doğa ile ilgili atasözleri, deyimler ve yerel hikâyeler sayesinde kültürel değerlerle bilimsel bilgileri birlikte düşünme becerisi geliştirdiklerini vurgulamışlardır. Görüşmelerde, bu tür kültürel anlatıların derslere farklı bir anlam kazandırdığı ve geçmişle bağ kurma imkânı sunduğu sıkça dile getirilmiştir. Bazı öğrenciler, ders sırasında edindikleri bilgileri aile büyükleriyle paylaştıklarında, geçmişe dair yeni bilgiler edindiklerini ve aile bireyleriyle

daha derin sohbetler gerçekleştirdiklerini aktarmışlardır. Bu durumun hem öğrenmeyi pekiştirdiği hem de aile içi iletişimi güçlendirdiği belirtilmiştir. Öğrenci ürünlerinin incelenmesinde; poster, sunum ve görsel materyallerin önemli bir kısmında kültürel mirasa, kimlik öğelerine ve değer aktarımına doğrudan atıflar yer aldığı görülmüştür. Öğrenciler, ekolojik kavramları anlatırken kültürel simgeler ve geleneksel deyimlerle ilişkilendirme yoluna gitmiştir.

Disiplinler Arası Düşünme Becerileri

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, farklı disiplinleri bir araya getirerek ders işlemenin öğrenmelerini daha anlamlı ve kalıcı hâle getirdiği yönünde ortak görüşler ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, özellikle biyoloji konularını yerel halk bilgisiyle harmanlayarak daha kolay kavradıklarını ve bu bilgilerin günlük yaşamla ilişkisini kurabildiklerini dile getirmiştir. Gözlem formlarında ise öğrencilerin derste kullandıkları analogiler dikkat çekicidir. Öğrenciler ekosistem kavramını toplumsal yapılarla, çevre döngülerini yaşam felsefesiyle ilişkilendirmiş; bu da onların soyut bilimsel kavramları kültürel bağlamlar içinde somutlaştırma eğiliminde olduklarını göstermiştir.

Öğrenciler Arası İletişim ve Toplumsal Etkileşim

Görüşmelerde, öğrencilerin GEB’yi öğrenme sürecinde aile büyükleriyle gerçekleştirdikleri etkileşimlerin duygusal olarak etkileyici bir deneyim olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bazı öğrenciler, daha önce hiç bu tür sohbetlere girmemiş olduklarını ve bu süreçte öğrendiklerinin sadece dersle değil, hayatla ilgili olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğrenci anlatımlarında, geleneksel bilgilerin unutulmaması gerektiğine dair güçlü bir inanç ve bu bilgilerin gelecek kuşaklara aktarılmasına yönelik sorumluluk duygusu dikkat çekmiştir. Bu bağlamda öğrenciler, sözlü kültür unsurlarının yalnızca bilgi kaynağı değil, aynı zamanda sosyal bağ kurma ve aidiyet geliştirme aracı olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, disiplinler arası yaklaşımların yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda kültürel, toplumsal ve bireysel farkındalığı da artırdığını göstermektedir. Özellikle GEB’nin eğitim sürecine entegre edilmesi, öğrencilerin hem biyolojik kavramlara hem de kültürel değerlere karşı daha derin bir bakış geliştirmelerine olanak tanımıştır.

Uygulama öncesi ve sonrası arasında öğrencilerin doğaya yönelik tutumlarında önemli artış gözlenmiştir. Bu durum, kültürel anlatılarla doğanın anlatım biçiminin, öğrencilere daha tanıdık, anlamlı ve değer yüklü bir bağlam sunduğunu göstermektedir. Anlatılarla kurulan bu bağ, yalnızca doğaya yönelik duyarlılık değil; kültürel mirasla bağ kurma, kimlik inşası ve değerler eğitimi gibi alanlarda da olumlu etkiler yaratmıştır.

Görüşme ve gözlemler, öğrencilerin büyükleriyle kurduğu etkileşimlerin onları duygusal anlamda da beslediğini ortaya koymuştur. Bu süreç, yalnızca veri toplama değil, aynı zamanda kültürel aktarıma dayalı bir sosyal bağ kurma deneyimine dönüşmüştür. Böylece öğrenme, yalnızca sınıfla sınırlı kalmayıp öğrencinin yaşadığı sosyal çevreyle bütünleşmiştir. Bu yönüyle araştırma, toplum temelli öğrenme ve aile katılımı ilkeleriyle de örtüşmektedir. Öğrencilerin disiplinler arası düşünme becerilerinde gözlenen artış, bilginin parçalı değil, bütüncül olarak kavranmasının öğrenmeyi daha kalıcı ve anlamlı kıldığını göstermektedir. Ekosistem gibi kompleks konular, kültürel kavramlar üzerinden somutlaştırılarak öğrenciler için daha erişilebilir hâle gelmiştir. Bu da sadece bilgi aktarımı değil, kavramlar arası ilişki kurabilme, analogik düşünme ve çok yönlü sorgulama becerilerinin gelişmesini desteklemiştir.

Ancak yorumlar, araştırmanın sınırlılıkları dâhilinde ele alınmalıdır. Araştırma, yalnızca bir fen lisesi düzeyinde ve belirli bir öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların akademik motivasyonunun yüksek olması, elde edilen olumlu etkileri güçlendirmiş olabilir. Ayrıca, sözlü kültür unsurlarının etkinliğinde bölgesel farklılıkların etkisi göz önünde bulundurulmalıdır; farklı coğrafyalarda yürütülecek benzer çalışmalarla genellenebilirlik güçlendirilmelidir.

Sonuç olarak araştırmada ulaşılan bulgular; bilimsel bilgi ile kültürel değerlerin birlikte işlendiği öğrenme ortamlarının, öğrencilerde doğaya, dile ve kültüre karşı çok boyutlu bir farkındalık geliştirdiğini göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bulguları, dil eğitimi ile biyoloji derslerinin disiplinler arası bir yaklaşımla bütünleştirilmesinin öğrencilere çok yönlü kazanımlar sunduğunu ortaya koymuştur. Geleneksel Ekolojik Bilgi'nin öğrenilmesi ve biyolojik bilgilerle harmanlanması, öğrencilerin doğa ve çevreye karşı duyarlılıklarını artırırken millî ve manevi değerlerin korunmasına, kültürel kimlik bilincinin gelişmesine ve dilin kültürel bir taşıyıcı olarak yeniden keşfedilmesine katkı sağlamıştır. Araştırmada, dil ve biyoloji disiplinlerinin entegrasyonu öğrencilerin çevresel farkındalıklarını artırmıştır. Bu bulgu, Kimmerer (2002)'nin disiplinler arası öğretim yöntemlerinin önemine dair görüşlerini desteklemektedir. Bu tür yaklaşımlar, öğrencilere farklı bilgi alanlarını birleştirerek anlamlı öğrenme deneyimleri kazandırmaktadır. Öğrencilerin aile büyükleri ve yaşlı bireylerle gerçekleştirdikleri görüşmeler, sadece bilgi edinimiyle sınırlı kalmamış; aynı zamanda saygı, vefa ve empati gibi değerlerin içselleştirilmesine imkân tanımıştır. Bu süreçte kullanılan atasözleri, deyimler, ağıtlar ve türküler; geçmişin bilgi, birikim ve deneyimlerinin akademik içerikler kadar ahlaki ve

toplumsal değerler açısından da eğitimde yer alması gerektiğini göstermiştir. Geleneksel anlatıların (atasözleri, deyimler, türküler) kullanılması, öğrencilerin çevreyle ilgili bilgilerini derinleştirirken kültürel mirasla bağlarını da güçlendirmiştir. Bu bulgular, Reis ve Ng-A-Fook (2010) ile Kimmerer (2002)'nin doğa ve kültür arasındaki bağın eğitimde korunmasına yönelik vurgularıyla örtüşmektedir.

GEB'nin eğitim süreçlerine dâhil edilmesi, öğrencilerin kendi kültürel miraslarına sahip çıkmalarını, dilin taşıyıcı gücünü fark etmelerini ve öğrenmeyi bireysel deneyimlerle içselleştirmelerini sağlamıştır. Bu bağlamda, dilsel ve bilimsel bilgilerin bütüncül bir yapıda sunulması, eğitimi yalnızca bilişsel bir süreç olmaktan çıkarıp kültürel, toplumsal ve ahlaki bir boyuta taşımaktadır. Çalışmada, geleneksel ekolojik bilgilerin biyolojik kavramlarla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin ekosistem ve sürdürülebilirlik anlayışlarını güçlendirmiştir. Bu bulgu, çevresel sürdürülebilirlik ile geleneksel bilgi arasındaki ilişkiyi vurgulayan Berkes (1993) ile McCarter & Gavin (2011)'in çalışmalarına paralellik göstermektedir. Sözlü kültür unsurlarının ders içi etkinliklerde aktif biçimde kullanılması, öğrencilerin dilin estetik, kültürel ve düşünsel yönleriyle tanışmalarına olanak tanımıştır; böylece dilin anlam dünyasında derinleşmeleri sağlanmıştır. Disiplinler arası yaklaşım sayesinde, öğrenciler yalnızca bilgi öğrenmemiş; aynı zamanda öğrendiklerini anlamlandırma, yaşantılarıyla ilişkilendirme ve çok yönlü düşünme becerileri kazanmışlardır. Farklı disiplinlerin entegrasyonu, öğrenmeyi hem kalıcı hem de anlamlı hâle getirmiştir. Sonuç olarak bu çalışma; eğitimde millî ve manevi değerlerin, kültürel mirasın ve bilimsel bilginin birlikte ele alınmasının öğrenci gelişimine sağladığı katkıları somut biçimde ortaya koymaktadır. Disiplinler arası öğrenme ortamları, öğrencilerin doğaya, kültüre ve dile karşı duyarlılıklarını artırmakta; kimlik bilinci gelişmiş, sorumluluk sahibi bireylerin yetişmesine zemin hazırlamaktadır. Bu tür yaklaşımlar, eğitim politikalarının sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda kültürel sürekliliği ve toplumsal bilinci destekleyecek şekilde yapılandırılmasının önemini göstermektedir.

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda, eğitim süreçlerinde Geleneksel Ekolojik Bilgi'nin sistemli biçimde entegre edilmesi önerilmektedir. Sözlü kültür unsurlarının -özellikle atasözleri, deyimler, türküler ve ağıtlar gibi anlatıların- ekolojik bilgilerle ilişkilendirilerek öğretim programlarına dâhil edilmesi, öğrencilerin hem çevresel farkındalıklarını hem de kültürel mirasa olan bağlılıklarını artıracaktır. Disiplinler arası öğretim yaklaşımlarının yaygınlaştırılması, farklı bilgi alanlarının bir arada ele alınmasına olanak sağlayarak öğrenmenin kalıcılığını destekleyecektir. Bu doğrultuda, öğretim programlarında yerel kültürden beslenen ve öğrencilerin kendi yaşam çevrelerindeki kültürel zenginliklerden hareketle bilgi üretebilecekleri etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Ayrıca sözlü kültür unsurlarının yalnızca edebiyat dersleriyle sınırlı kalmaksızın; fen, sosyal bilgiler ve değerler

eğitimi gibi farklı derslerde de aktif şekilde kullanılması, çok boyutlu ve bağlam temelli öğrenme ortamlarının oluşmasına katkı sağlayacaktır. Son olarak eğitim politikalarının kültürel sürekliliği gözetilen bir yaklaşımla yapılandırılması, yalnızca evrensel bilgi aktarımını değil, aynı zamanda ulusal ve yerel kültürün korunmasını da esas almalıdır. Bu bütüncül yaklaşım, öğrencilerin hem bilimsel hem de kültürel anlamda donanımlı bireyler olarak yetiştirmelerine katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2016). Eğitimin kültür ve uygarlıkları geliştirme ve yeni nesillere aktarma işlevi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 1–18. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1133657>
- Berkes, F. (1993). Traditional ecological knowledge in perspective. In J. T. Inglis (Ed.), *Traditional ecological knowledge: Concepts and cases* (pp. 1–9). International Development Research Centre Press.
- Bülbül, H. (2016). Müze ile eğitim yoluyla ortaokul öğrencilerinde kültürel miras bilinci oluşturma. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 681–694. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/261499>
- Büyükşahin, F. (2017). *Çevre-kültür bağlamında geleneksel ekolojik bilginin korunmasının önemi: Sarıkeçili Yörükler örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükşahin, F., & Güneş, G. (2017). Pastoral göçebe toplumlar ve kültürel peyzaj korumanın önemi. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 4(1), 36–48. <https://www.researchgate.net/publication/318762359>
- Çetinkaya, G. (2009). Challenges for the maintenance of traditional knowledge in the Satoyama and Satoumi ecosystems, Noto Peninsula, Japan. *Human Ecology Review*, 16(1), 27–40. <https://trangwww.humanecologyreview.org/pastissues/her161/cetinkaya.pdf>
- Gerçek, F. (1999). *Türk müzeciliği*. T.C. Kültür Bakanlığı.
- Gül, S. (2020). Kızılırmak Deltasında yazılmamış kanunlar: Bir sulak alanın korunmasında geleneksel ekolojik bilginin rolü. *International Journal of Geography and Geography Education*, 42, 303–327. <https://doi.org/10.32003/igge.725686>
- Gül, S. (2023). Kültürel bir miras olarak geleneksel ekolojik bilgi (GEB) ve bitki koruma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, İhtisaslaşma Özel Sayısı*, 62–77. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1294987>

- Harari, Y. N. (2015). *Hayvanlardan tanrılara: Sapiens* (Ç. İrtem, Çev.). Kolektif Kitap. (Orijinal çalışma 2011’de yayımlanmıştır)
- Huntington, H. P. (2000). Using traditional ecological knowledge in science: Methods and applications. *Ecological Applications*, 10(5), 1270–1274. [https://doi.org/10.1890/1051-0761\(2000\)010\[1270:UTEKIS\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1890/1051-0761(2000)010[1270:UTEKIS]2.0.CO;2)
- Kim, E. J. A., Asghar, A., & Jordan, S. (2017). A critical review of traditional ecological knowledge (TEK) in science education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 17(4), 258–270. <https://doi.org/10.1007/s42330-017-0020-3>
- Kimmerer, R. W. (2002). Weaving traditional ecological knowledge into biological education: A call to action. *BioScience*, 52(5), 432–438. [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2002\)052\[0432:WTEKIB\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2002)052[0432:WTEKIB]2.0.CO;2)
- Kimmerer, R. W. (2012). Searching for synergy: Integrating traditional and scientific ecological knowledge in environmental science education. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2, 317–323. <https://doi.org/10.1007/s13412-012-0091-y>
- McCarter, J., & Gavin, M. C. (2011). Perceptions of the value of traditional ecological knowledge to formal school curricula: Opportunities and challenges from Malekula Island, Vanuatu. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 7, 1–14. <https://doi.org/10.1186/1746-4269-7-38>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> adresinden edinilmiştir.
- Reis, G., & Ng-A-Fook, N. (2010). TEK talk: So what? Language and the decolonization of narrative gatekeepers of science education curriculum. *Cultural Studies of Science Education*, 5, 1009–1026. <https://doi.org/10.1007/s11422-010-9299-x> adresinden edinilmiştir.
- Ruddle, K. (1993). The transmission of traditional ecological knowledge. In J. T. Inglis (Ed.), *Traditional ecological knowledge: Concepts and cases* (pp. 1–10). International Development Research Centre Press. <https://lib.icimod.org/records/8jy1g-n5865#page=17>
- Sülün, A., & Balkı, N. (2008). Türkiye’de fen ve teknoloji eğitimi ve kültür. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 85–98. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/68351>

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ DİL ANALİZİ: TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE FIRSATLAR VE ZORLUKLAR

Şeyda HARMANCI

Mersin/Yenişehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

seyda5.cagan5@gmail.com



ÖZET

Bu çalışma, yapay zekâ destekli dil analizi uygulamalarının Türkçe öğretiminde sunduğu fırsatları ve karşılaşılan zorlukları incelemeyi amaçlamaktadır. Dijitalleşmenin hızla yaygınlaştığı günümüzde, eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin etkin kullanımı giderek önem kazanmaktadır. Özellikle doğal dil işleme temelli araçlar, öğrencilerin dilsel yeterliliklerinin değerlendirilmesi, bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerinin tasarlanması ve öğretmenlerin geri bildirim mekanizmalarının geliştirilmesi açısından önemli olanaklar sunmaktadır. Ancak Türkçenin morfolojik karmaşıklığı ve bağlamsal anlam çeşitliliği, mevcut yapay zekâ sistemlerinin etkinliğini sınırlayabilmektedir. Araştırmada karma yöntem deseni benimsenmiş hem nitel hem de nicel veriler aracılığıyla öğretmen ve öğrencilerin deneyimleri analiz edilmiştir. Bulgular, yapay zekâ destekli dil analizinin öğrencilerin yazma ve dil bilgisi becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ancak teknik uyumsuzluklar, veri eksiklikleri ve pedagojik entegrasyon yetersizliklerinin öğretim sürecini sınırladığını ortaya koymuştur. Ayrıca yapay zekânın sunduğu kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarının öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırdığı gözlemlenmiştir. Çalışma, yapay zekâ teknolojilerinin Türkçe öğretimine entegrasyonunda hem teknik hem pedagojik düzeyde yapılması gereken düzenlemelere dikkat çekmektedir. Sonuçlar, Türkçe öğretiminde dijital araçların etkili kullanımına yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlamayı ve bu alanda yapılacak gelecekteki araştırmalara teorik ve pratik bir zemin sunmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, dil analizi, Türkçe öğretimi, doğal dil işleme, eğitim teknolojileri

GİRİŞ

Dijitalleşmenin hızla yaygınlaşmasıyla birlikte eğitimde yapay zekâ (YZ) uygulamaları giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Özellikle dil öğretimi alanında YZ destekli sistemler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek güçlü araçlar sunmaktadır. Türkçe öğretimi bağlamında, yapay zekâ destekli dil analizi hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemli avantajlar sağlarken çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Yapay zekânın eğitimdeki potansiyeli, yenilikçi öğretim yöntemleri sunarken zorluklar da

yaratmaktadır. Türkçe öğretiminde yapay zekâ sistemleri, dilin karmaşıklığını yeterince yansıtmakta zorlanabilir. Türkçenin morfolojik özellikleri ve bağlamdaki değişiklikler, otomatik sistemlerin öğrenme sürecini sınırlandırabilir.

Yapay zekâ destekli dil analizi uygulamaları, dil eğitiminde sorunlar yaratmanın yanı sıra etkinliği artırma fırsatları sunmaktadır. Bu bildiride, yapay zekâ destekli dil analizi ve Türkçe öğretimi arasındaki etkileşim ile yenilikçi dil eğitim fırsatları ve zorluklar incelenecektir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yapay zekâ sistemlerinden faydalanma şekilleri, dil öğrenme süreçlerine katkıları ve eğitsel uygulamadaki değişimler araştırılacaktır. Yapay zekâ uygulamaları, dil öğreniminde fırsatlar sunarken mevcut zorluklara çözümler geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır. Bu çalışmada, Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli dil analizinin sunduğu fırsatlar ve karşılaşılan zorluklar ele alınacaktır.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli dil analizi uygulamalarının sunduğu fırsatları ve karşılaşılan zorlukları analiz etmektir. Özellikle, doğal dil işleme (NLP) tekniklerinin Türkçe dil öğretiminde nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceği ve bu süreçte ortaya çıkan sorunların nasıl aşılabileceği tartışılacaktır. Çalışma, hem eğitimcilerin hem de araştırmacıların bu alandaki gelişmeleri anlamalarına ve gelecekteki çalışmalara yön vermelerine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Bu çalışma, yapay zekâ destekli dil analizi yöntemlerinin Türkçe öğretimindeki zorlukları aşma potansiyelini incelemektedir. Bu zorluklar arasında Türkçenin yapısal karmaşıklığı, öğretim materyallerinin çeşitliliği ve heterojen öğrenci profilleri bulunmaktadır. Yapay zekâ ile dil analizleri, öğretmenlere öğrenci performansını izleme, geri bildirim süreçlerini hızlandırma ve motivasyonu artırma stratejileri sunarak bu zorlukları aşmayı hedeflemektedir.

Araştırma, yapay zekâ ile dil pedagojisi arasındaki bağı güçlendirerek, bu alanların sinerjisini incelemeyi amaçlamaktadır. Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli dil analizi, öğretim kalitesini artırma ve gelecek nesillerin dil becerilerini geliştirme potansiyeline sahiptir. Geliştirilecek yöntemler ve bulgular, eğitim politikalarına yön vermek ve Türkçe öğretimine dair gelecekteki araştırmalara ışık tutmak hedefindedir.

YÖNTEM

Araştırma Tasarımı

Araştırma tasarımı, yapay zekâ destekli dil analizi uygulamalarının Türkçe öğretimindeki etkilerini incelemek için kritik bir aşamadır. Çalışmanın temel hedefleri belirlenerek başlanacaktır. Türkçe dil eğitimi süreçlerinde yapay zekânın rolünü anlamak için nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılacaktır. Araştırma belirli bir örneklem grubuna yönelik

yapılacak ve katılımcıların eğitim düzeyleri, yaşları ve dil becerileri dikkate alınacaktır. Bu seçim, verilerin çeşitliliğini ve geçerliliğini artırmayı amaçlamaktadır.

Verilerin analizi aşamasında nitel ve nicel verilerin birlikte değerlendirilmesi, araştırma bulgularının derinlemesine incelenmesine olanak tanır. Elde edilen bulgularla, yapay zekâ destekli dil analizi uygulamalarının Türkçe öğretimine entegrasyonunun avantajları ve potansiyel engelleri belirlenecektir. Bu çerçevede, eğitim bilimlerinde yenilikçi uygulamaların geliştirilmesi için önemli bir adımdır.

Veri Toplama Yöntemleri

Veri toplama yöntemleri, yapay zekâ destekli dil analizi uygulamalarında kritik bir rol oynamaktadır. Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanırken hangi verilerin toplanacağı, nasıl elde edileceği ve hangi araçların kullanılacağı önemlidir. Sözlük ile dilsel veri toplama süreçleri arasında seçim yapılmalıdır.

Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli dil analizi için veri toplama yöntemlerinin dikkatlice seçilmesi, eğitim süreçlerinin etkinliğini artırır. Farklı yöntemlerin uygulanması, veri analiziyle daha hedefe yönelik stratejiler geliştirilmesine olanak tanır.

Analiz Yöntemleri

Yapay zekâ destekli dil analizi, Türkçe öğretiminde farklı yöntemlerle zenginleşen bir alandır. Veri analizi süreçleri nitel ve nicel yaklaşımlarla yürütülür. Nicel analiz, büyük veri setlerinde dil kullanımı ve öğrencilerin performanslarını ölçmek için istatistiksel yöntemler içerir. Bu yöntemler, doğal dil işleme algoritmaları ve kelime sıklığı analizi gibi istatistiksel ölçümleri kapsar. Öğrencilerin dil becerileri hakkında somut veriler sağlanır. Yanlış kelime kullanımı durumunda öğretim programları güncellenebilir.

Nitel analiz ise dilin anlam bütünlüğü ve bağlamsal kullanımını derinlemesine incelemeyi amaçlar. Bu noktada, yapay zekâ tabanlı uygulamalar, metinlerin içerik analizi yapılmasına olanak tanır; bu bağlamda, öğrencilerin yazılı ve sözlü ifadeleri üzerine tematik analizler gerçekleştirilebilir.

Literatür Taraması

Yapay zeka destekli dil analizi, son yıllarda dil öğretiminde devrim niteliğinde fırsatlar sunduğu gibi çeşitli zorluklar da ortaya koymuştur. Bu kapsamda yapılan literatür taramaları, dil pedagojisi ve bilişsel bilimlerin alanlarındaki yenilikleri, özellikle Türkçe öğretiminde uygulama alanlarını gözler önüne sermektedir.

Yapay Zekâ ve Dil Analizi

Yapay zekâ, dil analizi alanında devrim niteliğinde fırsatlar sunarken aynı zamanda bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Dil analizi, bireylerin dil kullanımlarını ve dilsel yapıları anlamak için yapılan sistematik çalışmalardır. Günümüzde YZ’ nin yapısal dil bilimi, doğal dil işleme ve makine öğrenimi yöntemleriyle entegrasyonu, geniş veri setlerinden anlam hareketleri çıkarmayı ve karmaşık dil yapıları üzerinde analiz yapmayı mümkün kılmaktadır (Göde, 2024).

Türkçe Öğretim Yöntemleri

Türkçe öğretim yöntemleri, dilin etkili bir şekilde öğretilmesini sağlayan çeşitli strateji ve teknikleri içerir. Bu yöntemler, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrencilere en uygun öğrenme ortamını sunmak için geliştirilmiştir.

Gelişen teknolojiyle Türkçe öğretiminde yenilikçi yöntemler ön plana çıkmaktadır. Yapay zekâ destekli uygulamalar, dil öğretimini dönüştüren önemli unsurlardan biri hâline gelmiştir. Bu uygulamalar, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak dil becerilerini geliştirmelerine fırsat tanımaktadır. Örneğin, dil analizi ile öğrencilerin hatalarını belirlemek ve onlara özelleştirilmiş geri bildirimler sağlamak mümkün hâle gelmiştir. Konuşma tanıma ve otomatik düzeltme araçları ise öğrencilerin telaffuz ve dil bilgisi hatalarını anında düzeltmelerini sağlar (Tanır, 2025).

Veri ve analizle desteklenen Türkçe eğitimi, öğrencilerin dil yeterliliklerini artırarak iletişim kabiliyetlerini güçlendirebilir. Bu nedenle Türkçe öğretim yöntemlerinin gözden geçirilmesi ve yenilikçi stratejilerle desteklenmesi, etkili bir öğrenme deneyimi sağlamak için gereklidir (Öztürk, 2021).

Yapay Zekâ Uygulamaları

Yapay zekâ uygulamaları, özellikle doğal dil işleme ve makine öğrenimi ile Türkçe öğretiminde önemli fırsatlar sunmaktadır. Doğal dil işleme, dillerin bilgisayarla anlaşılmasını ve işlenmesini içerir. Türkçenin zengin morfolojik yapısı, dilin analiz edilebilmesi için algoritmaların geliştirilmesini gerektirir. Dil bilgisi kontrolü ve otomatik çeviri gibi uygulamalar, eğitimde öğretmenler ve öğrenciler için dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Yapay zekâ tabanlı araçlar, dil kullanımındaki doğallığı artırırken öğrenme sürelerini kısaltma potansiyeline sahiptir (Uyar & Tekin, 2024).

Doğal Dil İşleme

NLP, kelime öbekleri ve cümle yapıları gibi dil bileşenlerini ele alarak anlam ve tutarlılık keşfetmeye odaklanır. Kelime gömme ve morfolojik analiz gibi yöntemlerle desteklenir (Deveci, 2022).

Türkçe öğretiminde NLP, dilin otomatik analizi ve öğrenciler için geri bildirim sunma fırsatları sağlar. Otomatik düzeltme sistemleri, yazılı ifadelerdeki dil bilgisi hatalarını tespit ederek anlık geri bildirim sunar, öğrenmeyi hızlandırır. Metin sınıflandırma ve duygu analizi uygulamaları ise öğrencilerin metinleri anlama becerilerini geliştirebilir. Ancak Türk dilinin morfolojik zenginliği ve bağlamdaki değişim gibi özellikler, NLP sistemlerinin etkinliğini etkileyebilir.

Zorluklar

Yapay zekâ destekli dil analizi, Türkçe öğretiminde fırsatlar sunarken bazı zorluklar da barındırmaktadır. Bu zorluklar teknik ve pedagojik olarak iki başlıkta incelenir. Teknik zorluklar, yapay zekâ ile dil işleme entegrasyonunda yaşanan güçlüklerden kaynaklanmaktadır. Türkçenin dil bilgisi ve sözdizimi, Avrupa dillerinden farklılıklar gösterir. Bu durum, doğru dil analizi yapmayı zorlaştırmakta ve sistemlerin öğrenme süreçlerini etkileyebilmektedir. Türkçenin eklemeli yapısı nedeniyle oluşturulan modeller, dilin kurallarını etkili anlayamayabilmektedir bu da hatalı analizlere yol açmaktadır.

Teknik Zorluklar

Yapay zekâ destekli dil analizi, Türkçe eğitiminde önemli fırsatlar sunarken çeşitli teknik zorluklarla karşılaşmaktadır. Türkçenin zengin ve karmaşık yapısı, dil işleme algoritmalarının etkili çalışabilmesi için geniş veri setlerine ihtiyaç duyurur. Özellikle, ek kombinasyonları ve dil bilgisel yapıların doğru modellenmesi, yapay zekâ sistemleri için büyük bir zorluktur. Sonuç olarak, mevcut dil modellerinin Türkçe üzerindeki verimliliği genellikle daha sınırlıdır (Genç & Yağcı, 2024).

Doğal dil işleme tekniklerinin Türkçeye uyarlanması veri setlerinin yetersizliği büyük bir sorundur. Eğitim verisinin çeşitliliği ve hacmi, modelin öğrenmesi için kritik öneme sahiptir. Yeterince etiketlenmiş veri bulmak, özel alan uygulamalarında zorluğu artırmaktadır. Ayrıca, dil bilgisel kuralların belirlenmesi de önemli bir noktadır; Türkçede çok sayıda kural ve istisna bulunur, bu nedenle genel bir dil kural seti oluşturmak, modelin genelleme yeteneğini olumsuz etkileyebilir.

Fırsatlar

Yapay zekâ destekli dil analizi, Türkçe öğretiminde önemli fırsatlar sunar. Bu teknoloji, dil öğrenme süreçlerini etkinleştirir ve öğrencilere kişiselleştirilmiş bir deneyim sağlar. Doğal dil işleme algoritmaları kullanarak öğrencilerin dil yeterliliklerini daha iyi değerlendirebilir. Gerçek zamanlı geri bildirimler ve özelleştirilmiş içeriklerle bireylerin güçlü ve zayıf yönleri tespit edilebilir; bu durum daha etkili bir öğrenme sürecinin kapısını aralar. Dil bilgisi, kelime dağarcığı ve telaffuz konularında detaylı analizler sunarak öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun uygulamalar geliştirir.

Öğrenme Sürecine Katkı

Yapay zekâ destekli dil analizi, öğrenme sürecine önemli katkılar sağlayarak Türkçe öğretiminde yenilikçi yöntemlerin ortaya çıkmasına olanak tanır. Özellikle doğal dil işleme teknolojileri sayesinde öğretmenler, öğrencilerin dil becerilerini daha derinlemesine analiz edebilir ve bireysel ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirebilir.

Dijital platformlarda sunulan yapay zekâ destekli araçlar, öğrenme sürecini zenginleştiren etkileşimli içerikler sunmanın yanı sıra, öğrenci katılımını artırmayı da hedefler. Örneğin, otomatik geri bildirim sistemleri, öğrencilerin yazılı metinlerindeki hataları anında tespit ederek bu hatalar üzerinde düşüncelerini ve öğrenmelerini sağlar. Böylelikle, öğrenciler kendi öğrenme hızlarına uygun şekilde, eksik oldukları konularda materyallere erişim sağlayarak derinlemesine öğrenme imkânına kavuşurlar.

Bireyselleştirilmiş Öğretim

Bireyselleştirilmiş öğretim, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak tasarlanan eğitim stratejilerini ifade eder. Bu yaklaşım, her öğrencinin farklı hızda öğrenme, çeşitli öğrenme tercihleri ve değişken bilgi düzeyine sahip olduğu gerçeğinden yola çıkarak eğitimde daha etkili bir sonuç elde etmeyi amaçlar. Yapay zekâ destekli dil analizi, bireyselleştirilmiş öğrenmenin temelini oluşturacak araçları ve platformları sunarak öğretim sürecine önemli katkılarda bulunmaktadır.

Yapay zeka, dil analizinde derin öğrenme, doğal dil işleme ve veri madenciliği gibi teknikleri kullanarak bireyselleştirilmiş öğretim için entegre çözümler sunar. Bu sayede, öğretmenler öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit edebilir; böylelikle, her bireye göre uyarlanmış öğrenme materyalleri ve aktiviteleri oluşturabilirler.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapay zekâ destekli dil analizi, Türkçe öğretiminde hem öğretmenler hem de öğrenciler için değerli bir kaynak olmayı sürdürmektedir. Ancak, bu araçların etkili bir şekilde benimsenmesi, eğitim sistemini bütünüyle dönüştürme kapasitesine sahip olabilirken aynı zamanda eğitim pratiğinde önemli zorlukları da göz önünde bulundurmalıdır. Böylece, Türkçe öğrenme süreçlerinin daha verimli bir hâle getirilmesi sağlanacaktır.

Yapay zekâ destekli dil analizi, Türkçe öğretiminde çeşitli fırsatlar sunmakla birlikte aynı zamanda bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, eğitim uygulamalarının geliştirilmesi ve gelecekteki araştırmaların yönlendirilmesi açısından belirli önerilerde bulunmak önem taşımaktadır. İlk olarak öğretmenlerin yapay zekâ araçları konusunda eğitim alması gerektiği vurgulanmalıdır. Öğretmenlerin, bu teknolojileri etkin

bir şekilde kullanabilmesi için yazılım ve uygulamaların işleyişine dair derinlemesine bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Gelecek araştırmalar, yapay zekâ destekli dil analizinin Türkçe öğretiminde daha etkin kullanımı için gerekli verilerin toplanması ve analizinin yapılmasına odaklanmalıdır. Bu bağlamda, dil öğrenim sürecinde yapay zeka sistemlerinin etkilerinin incelendiği uzun dönemli çalışmalar, öğrenci başarısı ile kullanılan teknolojik araçlar arasındaki ilişkiyi netleştirebilir. Araştırmalar, aynı zamanda dil öğretiminde bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin artırılmasına yönelik yöntemlerin geliştirilmesine ışık tutmalıdır. Ayrıca Türk dilinin zenginliğini ve çeşitliliğini korurken öğretim yöntemlerinin de güncel teknolojilerle entegre edilmesi sağlanmalıdır (Yalçın2024).

Yapay zekâ destekli dil analizi, Türkçe öğretiminde etkili eğitim uygulamaları geliştirmek için önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu sistemlerin temeli, doğal dil işleme teknikleri üzerine kurulmuştur ve bu teknikler, öğrencilerin dil becerilerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle, öğrencilerin yazılı ve sözlü ifadelerinin analiz edilmesi yoluyla, dil bilgisi, sözcük dağarcığı ve telaffuz gibi alanlarda eksiklikler tespit edilebilmekte; bu eksiklikler üzerine hedeflenmiş müdahaleler gerçekleştirilebilmektedir. Yapay zekâ sistemleri, öğretmenlere, her bireyin uyum sağlayabileceği, özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma imkanı tanımaktadır (Uğur & Usta, 2025).

Eğitim uygulamalarının başarısı için interaktif ve öğrenci merkezli yaklaşımlar kritik bir öneme sahiptir. Yapay zekâ tabanlı uygulamalar, oyunlaştırma teknikleriyle desteklenerek öğrencilerin dil öğrenimini daha eğlenceli hâle getirebilir. Örneğin, dil bilgisi kurallarını pekiştirmek için tasarlanmış oyunlar, kullanıcıların aktif katılımlarını teşvik ederek öğrenme motivasyonunu artırabilir.

KAYNAKÇA

- Karaca, M. (2024). Yapay zekânın iç denetime etkileri fırsatların yakalanması ve tehditlerin yönetilmesi. *Denetişim*. dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.
- Göde, A. (2024). Halk sağlığında yapay zekâ (YZ) kullanımı ve geleceği. *TOGÜ Erbaa Sağlık ve Yönetim Dergisi*. dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.
- Tanır, E. (2025). Arapça konuşma pratiği için sanal bir partner önerisi: ChatGPT. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.
- Öztürk, H. (2021). Arşivler ve yapay zekâ. *Bilgi Yönetimi*. dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.
- Uyar, M. C. & Tekin, E. (2024). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.
- Deveci, M. (2022). Yapay zekâ uygulamalarının sanat ve tasarım alanlarına yansıması. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*. dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.
- Genç, A., & Yağcı, Ş. Ç. (2024). Özel isimler bağlamında erken Cumhuriyet Dönemi çevirileri ile yapay zekâ çevirilerinin karşılaştırılması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Uluslararası Filoloji ve Çeviribilim Dergisi*, 6(2), 207-228. dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.
- Dolmaci, M., & Balkul, H. İ. (2023). Yabancı dil öğretiminde makine çevirisi kullanımı: Yabancı dil öğretmenlerinin görüşleri üzerine görgül bir çalışma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Uluslararası Filoloji ve Çeviribilim Dergisi*, 5(2), 85-101. dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.
- Yalçın, A. (2024). Yapay zekâ destekli dil işleme modeli olan ChatGPT'nin sosyal bilgiler dersi ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 136-152. dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.
- Uğur, S. & Usta, İ (2025). Yapay zekânın eğitimde kullanımı ile ilgili türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin bibliyografik analizi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*. dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.

DRAMA TEMELLİ FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRENME YAKLAŞIMIYLA TÜRK-İSLÂM BİLİM İNSANLARINI TANIMAK VE ANLAMAK

Şebnem GÜRLER

Tekirdağ/Çorlu Bilim ve Sanat Merkezi

sbnmkyl@gmail.com



ÖZET

Bu araştırma, drama temelli farklılaştırılmış öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin Türk-İslâm bilim insanları hakkındaki bilgi düzeylerini artırma ve empati, sorumluluk, bilim sevgisi gibi değerleri kazandırmadaki etkisini incelemektedir. 2024-2025 eğitim öğretim yılında ülkemizdeki bir bilim ve sanat merkezinde yürütülen uygulama, Bireysel Yetenekleri Fark Etme Programı'na katılan 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem deseninin benimsendiği çalışmada, nicel boyutta yarı deneysel tek grup ön test-son test modeli; nitel boyutta ise fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Öğrenciler, bireysel farklılıklarına göre bilim insanlarını seçmiş, "uzman rolü" yaklaşımı çerçevesinde onların karşılaştıkları problemleri dramatik yollarla deneyimlemeye ve çözümlemeye çalışmıştır. Bu süreçte, öğrenme hem içerik hem süreç hem de ürün bakımından farklılaştırılmıştır. Öğrencilerin bilgiyi yalnızca edinmekle kalmayıp kendi ilgi ve yeteneklerine göre yapılandırmaları desteklenmiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları, bilgi düzeylerinde anlamlı artış olduğunu göstermiştir ($p < 0.001$). Ön testte 4.55 olan ortalama doğru yanıt sayısı, son testte 17.25'e yükselmiş; etki büyüklüğü ($r = 0.87$) yöntemin güçlü etkisini ortaya koymuştur. Nitel veriler, öğrencilerin empati (%85), sorumluluk (%70), bilim sevgisi (%90) ve ileri dönüşüm farkındalığı (%80) geliştirdiklerini göstermiştir. Drama sürecine dâhil edilen yansıtıcı günlükler ve temiz atıklarla yapılan kukla etkinlikleri, duygu temelli öğrenmeyi, sürdürülebilirlik bilincini desteklemiştir. Sonuç olarak drama temelli farklılaştırılmış öğretim yöntemi, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen pedagojik bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: drama temelli öğrenme, farklılaştırılmış öğretim, değerler eğitimi, bilim iletişimi, Türk-İslâm bilim tarihi

GİRİŞ

Değerler Eğitimi Bağlamında Drama Temelli Farklılaştırılmış Öğrenme ve Türk-İslâm Bilim İnsanları

Eğitim bireylere bilgi, beceri, değer ve istendik davranışlar kazandırmayı amaçlayan, kişisel ve toplumsal gelişimi hedefleyen çok yönlü bir süreçtir. Türkiye’de bu amaçlar, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli bireyler yetiştirme hedefiyle açıkça ifade edilmiştir. Kanun, bireyin özgür ve bilimsel düşünme yetisine sahip, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve üretken bir birey olarak gelişmesini esas alır.

Bu çerçevede değerler eğitimi, bireyin toplumsal ve etik sorumlulukları benimsemesinde okulların belirleyici rolünü vurgulamaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar, değerler eğitiminin öğrencilerde olumlu davranış artışına ve olumsuz davranışların azalmasına katkı sunduğunu göstermektedir (Alpaslan, 2019).

Eğitimin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal ve etik yönlerinin de ön plana çıkarılması gerektiği çağdaş eğitim anlayışıyla uyumludur. Bilim sevgisi, empati ve sorumluluk gibi insani değerlerin kazandırılması, bu bütünsel eğitimin temel taşlarıdır. Bu bağlamda, drama temelli öğrenme, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimini destekleyerek bu değerlerin kazandırılmasında etkili bir yöntem olarak öne çıkar.

Drama öğrencilerin düşünce, tutum ve duygularını, başkalarının perspektifleriyle karşılaştırarak yapılandırmalarına olanak tanır. Bu yöntem, öğrencinin kendisini bir başkasının yerine koyarak aktif katılımı öğrenmesini, olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurmasını ve duygusal olarak derinleşmesini sağlar (Özdemir, 2021). Tüm bu yönleriyle drama, öğrencilerin bireysel ihtiyaç, ilgi ve öğrenme stillerine göre farklı yollarla öğrenmesine olanak tanıyarak farklılaştırılmış öğretimin etkili bir aracı olarak işlev görür. Öğrenmenin sadece içerikte değil, süreçte ve üründe de bireyselleştirilmesi, farklılaştırılmış öğretimin temelidir. Drama ise hem öğrenme sürecini hem de çıktıyı kişiselleştirerek bu ilkeye hizmet eder.

Türk eğitim sistemi bağlamında, drama temelli farklılaştırılmış öğrenme yöntemleri özellikle millî ve manevî değerlerin kazandırılması, tarihsel ve bilimsel farkındalığın artırılması açısından önem taşımaktadır (Bakan, 2022; Demirci, 2018). Drama yönteminde öne çıkan yaklaşımlar arasında yer alan “Süreçsel Drama” ve “Uzman Rolü Yaklaşımı”, öğrencilerin aktif öğrenmesini destekleyen yapılar sunar. Dorothy Heathcote, Gavin Bolton ve Brian Way’in geliştirdiği süreçsel drama; zamana yayılan, probleme dayalı ve öğretim odaklı bir yapıya sahiptir (Heathcote & Bolton, 1995; Akar Vural & Somers, 2015). Bu bağlamda

kullanılan “Uzman Rolü” yaklaşımı ise öğrencilerin gerçek yaşamdan türetilmiş bir problem durumuna, bir meslek grubu ya da bilimsel kimlik üzerinden çözümlemesini sağlar. Öğrenci bu süreçte yalnızca bir öğrenci değil, aynı zamanda bir doktor, mühendis, bilim insanı ya da sanatçı rolünde, yetki ve sorumluluk sahibi bir birey olarak konumlanır. Bu araştırmada da öğrencilerin Türk-İslâm bilim insanlarının yerine geçerek uzman rolünü üstlenmeleri temel strateji olarak kullanılmıştır.

Drama temelli öğrenmenin bilişsel, sosyal ve duygusal kazanımlara katkı sunduğunu gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin Hostettler Scharer (2017), Vygotsky’nin oyun temelli öğrenme yaklaşımından esinlenerek oluşturduğu eğitim programında, sosyodramatik uygulamaların öğrencilerin hayal gücü, iş birliği, empati ve öz düzenleme becerilerini artırdığını tespit etmiştir. Mehmet Ali Er ve A. Halim Ulaş’ın (2020) çalışmasında ise ilkokul düzeyinde yapılan drama etkinliklerinin öğrencilerde yardımlaşma ve saygı gibi değerlerin kazandırılmasında etkili olduğu ortaya konmuştur.

Türk-İslâm bilim insanları, yalnızca tarihsel bir bilgi konusu değil bilimsel düşüncenin, araştırma yöntemlerinin ve etik sorumlulukların somut örnekleri olarak ele alınmalıdır. İbn Sînâ’nın tıpta ve felsefede, Birûnî’nin astronomide, Farabî’nin siyaset felsefesi ve müzikte sunduğu katkılar; yalnızca birer başarı değil, aynı zamanda bir değer, mücadele ve adanmışlık hikâyesidir. Bu bağlamda bilim insanlarının yaşam öyküleri, öğrencilerde empati, bilimsel merak ve rol model geliştirme açısından büyük potansiyele sahiptir. Ancak geleneksel tek yönlü öğretim yöntemleri, bu bilim insanlarını yalnızca isim, tarih ve buluş bilgisine indirger. Bu yaklaşım, öğrencinin bilim insanlarıyla duygusal bağ kuramamasına, bilgiyi yüzeysel biçimde öğrenmesine ve bilim sevgisinin gelişmemesine neden olabilir. İşte bu noktada, drama temelli farklılaştırılmış öğrenme yaklaşımı; öğrenciyi öğrenmenin öznesi hâline getirerek bu figürlerle özdeşim kurmasına, bilimsel düşüncüyü içselleştirmesine ve anlamlı öğrenme yaşantıları geliştirmesine imkân tanımaktadır. Bu araştırmada da öğrencilerin seçtikleri bilim insanının yaşamını derinlemesine inceleyip drama metni oluşturarak sahnede canlandırmalarıyla bilim insanlarının yaşamlarına empatik bir bakış geliştirmeleri ve bilimle duygusal bir bağ kurmaları hedeflenmektedir. Bu yönüyle çalışma, değer temelli farklılaştırılmış öğretim için model olabilecek bir uygulama örneği sunmaktadır.

Bilim İletişiminde Drama Temelli Farklılaştırılmış Öğrenmenin Rolü

Bilim iletişimi, bireylerin bilimsel okuryazarlık düzeylerini geliştirmeyi, bilimsel farkındalık oluşturarak toplumu bilimsel kültüre yaklaştırmayı amaçlayan çok boyutlu bir süreçtir. Burns, O’Connor ve Stocklmayer (2003), bu süreci “dağ analojisi” ile açıklamış; bilimsel bilgi ve farkındalık düzeylerini bir dağın eteklerinden zirvesine doğru gerçekleşen bir tırmanış olarak ifade etmişlerdir. Bu modelde, bireylerin bilimsel bilgiye erişimini kolaylaştıran

unsurlar, eğitim, medya ve etkileşimli yöntemler aracılığıyla desteklenen “merdivenler” olarak tanımlanmıştır. Dağın zirvesi, yüksek düzeyde bilimsel bilgi ve anlayışı temsil eden bilimsel kültür ile eşleştirilirken eteklerdeki düzeyler bilim okuryazarlığı gibi temel bilgi alanlarına karşılık gelir. Bilim iletişimi ise bu süreçte bireylerin yukarıya tırmanmasını sağlayan bir köprü ve katalizör görevi görür. Bu bağlamda farklı okuryazarlık türleri -örneğin fen, matematik veya medya okuryazarlığı- da bilimsel kültürün gelişimine eşlik eden çevresel unsurlar olarak konumlanmaktadır. Burns ve arkadaşlarının bu modeline göre eğitim, bilimsel bilginin erişilebilir ve anlamlı hâle getirilmesinde kilit bir rol üstlenir. Ancak bu etkileşimin sürdürülebilir ve dönüştürücü olabilmesi için kullanılan öğretim yöntemlerinin de birey odaklı ve etkileşimli olması gerekir. İşte bu noktada, drama temelli öğrenme, bilim iletişiminin “merdiven” işlevini üstlenen, bilimsel düşüncenin içselleştirilmesini kolaylaştıran güçlü bir araç olarak devreye girer.

Drama temelli öğrenme, öğrencilerin bilgi edinmesini, bu bilgiyi anlamlı bir deneyime dönüştürmesini sağlar. Öğrenci, drama yoluyla bir bilim insanının yerine geçer, onun yaşadığı çelişkileri, zorlukları ve karar anlarını dramatik bir yapıyla yeniden kurgular. Bu süreç, bireysel ilgi, öğrenme hızı, hazır bulunuşluk düzeyi ve ifade biçimlerine göre şekillendiği için aynı zamanda bir farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı olarak işlev görür.

Araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin temel ilkeleriyle de örtüşmektedir. Model, bilgi, değer ve eylem ekseninde yapılandırılmış; bireyin zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve ahlaki yönlerini bütüncül olarak geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024). Millî, manevi ve evrensel değerlere sahip, yapıcı ve üretken bireyler yetiştirme hedefi doğrultusunda drama temelli öğrenme hem değerler eğitimi hem de bilimsel okuryazarlık kazanımlarına doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin bir bilim insanının rolüne bürünerek bilimsel düşünceyle duygusal bağ kurmaları, onları sadece bilgi tüketicisi olmaktan çıkarıp anlam üreten, değer taşıyan ve ifade eden bireyler hâline getirir.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın temel amacı, drama temelli farklılaştırılmış öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerin Türk-İslâm bilim insanlarına dair bilgi düzeylerini ve bilimle duygusal bağ kurma becerilerini geliştirmektir. Aynı zamanda öğrencilerin empati, sorumluluk, bilim sevgisi gibi temel değerleri edinmeleri ve yaratıcı düşünceyle bilimsel içeriği bütünleştirmeleri teşvik edilmektedir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Drama temelli öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin Türk-İslâm bilim insanları hakkındaki bilgi düzeylerini nasıl etkilemektedir?

Drama temelli öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin empati, sorumluluk, bilim sevgisi ve ileri dönüşüm gibi değerleri kazanmalarına ne ölçüde katkı sağlamaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, karma yöntem desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Nicel boyutta ön test-son test kontrolsüz yarı deneysel desen uygulanmıştır. Araştırma sürecinde, drama temelli farklılaştırılmış öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin Türk-İslâm bilim insanlarına dair bilgi düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla başarı testi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi gözlem ve ölçmelerin tekrarlanabildiği ve objektif yapıldığı, nicel, sayısal araştırma yöntemidir. Bu model kolay durum örnekleme yoluyla tek bir gruba uygulanır. Aynı deneklere aynı ölçme aracı uygulanır (Karasar, 1991). Son testte elde edilen verilerin ön test ile karşılaştırılması, uygulamanın etkililiği hakkında çıkarımlar yapılmasına olanak tanımıştır. IBM SPSS 25.0 programı ile temel istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Öğrenciler uygulama sürecinde yansıtıcı günlükler aracılığıyla duygu, düşünce ve deneyimlerini ifade etmiş bu veriler içerik analizi yöntemi ile kodlanmış ve tematik olarak sınıflandırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma, Türkiye genelindeki bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) yürütülen Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) programları temel alınarak yapılandırılmış; ancak uygulama, Tekirdağ ili Çorlu ilçesinde bulunan bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören 20 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın örneklemini, 2024-2025 eğitim **öğretim yılı** içerisinde BYF programına devam eden 9 erkek ve 11 kız öğrenciden oluşan toplam 20 kişilik çalışma grubu oluşturmaktadır. Örneklem, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, erişilebilir ve uygulama sürecine uygun bir grup seçerek araştırmanın uygulanabilirliğini ve etkililiğini artırmayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Sınırlılık

Uygulama kapsamında yalnızca 20 Türk-İslâm bilim insanı (El-Kindî, İbn-i Sina, İbn-i Haldun, El Harezmi, El-Cezerî, İbn'ül Heysem, Piri Reis, Katip Çelebi, El-Birûnî, Câbir bin Hayyân, Farabi, El-Hâzinî, Feza Gürsey, Aziz Sancar, Cahit Arf, Canan Dağdeviren, Hulusi Behçet, Mahmut Gazi Yaşargil, İbrahim Çeçen, Halil İnalçık) incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Başarı Testi 20 sorudan oluşmaktadır. Testte, 12 klasik dönem, 8 modern dönem Türk-İslâm bilim insanlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Sorular çoktan seçmeli olup her biri dört şıklı olarak yapılandırılmıştır. İçerik hem temel bilgi hem de kavrayış ve yorum düzeyi gerektiren durum sorularını içermektedir. Testin kapsam geçerliliği için beş tarih öğretmeninden, dil

ve anlatım geçerliliği için ise iki edebiyat öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır.

Yansıtıcı Günlük: Öğrenciler, ilginç konular üzerine düşünmek, hayal güçlerini geliştirmek ve mevcut bilgi birikimleri ile yeni edindikleri bilgileri ilişkilendirmek amacıyla çeşitli amaçlarla günlük yazma etkinliğinde bulunurlar. Yansıtıcı günlük, öğrencinin öğrenme sürecine yönelik düşünmesini sağlayan ve öğrenmeyi pekiştiren etkili bir teknik olarak kabul edilmektedir (Farrah, 2012). Bu araştırma kapsamında kullanılan yansıtıcı günlükler, öğrencilerin drama temelli farklılaştırılmış öğrenme süreci boyunca edindikleri bilgi, deneyim ve değerlere ilişkin kişisel yansımalarını yazılı olarak ifade etmeleri amacıyla yapılandırılmıştır. Yansıtıcı günlükler, her hafta iki sorudan oluşmaktadır. Soruların içeriği, yaratıcı drama, değerler eğitimi ve bilim tarihi disiplinleri temel alınarak oluşturulmuş; ayrıca içerik geçerliliğini artırmak amacıyla alanında uzman bir akademisyenin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Nitel veri toplama aracı olarak kullanılan bu günlüklerde haftalık olarak “Ne öğrendik?” ve “Nasıl hissettik?” içeriğine hizmet eden sorular yer almaktadır.

Eğitim Uygulaması

Araştırma kapsamında planlanan drama temelli farklılaştırılmış öğretim uygulaması, toplam 5 hafta boyunca, haftada 3 saat olmak üzere 15 saatlik bir uygulama sürecinde yürütülmüştür. Uygulamalar, bilim ve sanat merkezi bünyesindeki Türkçe Sınıfı ve Ahşap Atölyesi gibi çeşitli öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, bilim insanları hakkında ön bilgi edindikten sonra bireysel tercihleri doğrultusunda gruplara ayrılmış ve rollerini belirlemişlerdir. Bazı öğrenciler süreci bireysel performansla sürdürürken bazıları etkileşimli grup sahneleri yoluyla öğrenmeye katkıda bulunmuştur.

BULGULAR

Nicel Bulgular

Drama temelli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin Türk-İslâm bilim insanları hakkında bilgi seviyelerine etkisini değerlendirmek için uygulanan ön test ve son test veri setinin normal dağılıma uygun olup olmadığının belirlenmesi için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk testinin sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Shapiro-Wilk Testi

Test Türü	p-Değerleri	Karar
Ön Test	0,0197	Normal dağılıma uygun değil ($p < 0,05$)
Son Test	0,0447	Normal dağılıma uygun değil ($p < 0,05$)

Sonuç olarak her iki ölçüm için de p-değeri 0,05’ten küçük olduğu için verilerin normal dağılıma uymadığı tespit edilmiştir. Bu durum, parametrik testlerden alternatif parametrik olmayan yöntemlerin tercih edilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Normal dağılım sağlanmadığı için parametrik olmayan bir yöntem olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Tablo 2’de sonuçlar gösterilmiştir. Sıralamalara dair sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 2

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Test Türü	Test İstatistikleri	p-Değerleri	Karar
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	0.0	0,0000019 ($p < 0,001$)	İstatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Tablo 3

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sıralamalar Sonuçları

Ölçüm	Ort. Sıra (Ortalama Sıra)	Toplam Sıra (Sıralamaların Toplamı)
Pozitif Sıra	10.5	210
Olumsuz Sıra	0	0
Bağlantılar	0	

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sıralama sonuçları, tüm katılımcıların son test sonuçlarının ön test sonuçlarından yüksek olduğunu göstermektedir. Pozitif sıraların (ortalama sıra: sıra: 10.5, toplam: 210) tüm sıralamalar içerisinde baskın olduğu ortaya çıkıyor. Olumsuz sıraların (ortalama ve toplam sıralama: 0) bulunması, son test sonuçlarının hiçbir durumda ön test sonuçlarının altında olmadığını göstermektedir. Ayrıca, bağlantıların (0) olması, ön test ve son test puanlarının tümü için birbirinden farklı olduğunu ifade etmektedir.

Son tahlilde Tablo 4’te belirtilen betimsel istatistiklere göre ön testte öğrencilerin ortalama 4.55 soruya doğru cevap verdiğini görülmektedir. Öğrenciler drama temelli öğrenmeye başlamadan önce sınava girdiklerinde, ortalama olarak 20 sorunun yalnızca 4 veya 5 tanesini doğru cevaplayabilmiştir. Öğrencilerin süreç başında Türk- İslâm bilim insanları hakkında çok az bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Son testte ise öğrencilerin ortalama 17.25 soruya doğru cevap verdiği görülmektedir. Drama temelli öğrenme süreci tamamlandıktan sonra yapılan sınavda, öğrenciler ortalama olarak 20 sorunun 17 veya 18 tanesine doğru cevap verebilmiştir.

Tablo 4

Betimsel İstatistikler ve Analizler Sonuçları

Ölçüm	Ortalama(M)	Standart ma(SD)	Sap- Wilcoxon p-Değeri	Etki (r)	Büyüklüğü
Ön Test	4.55	2.22	< 0.001	0.87	
Son Test	17.25	2.58	-	-	

Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel boyutu fenomenolojik bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji, bireylerin bir deneyimi nasıl algıladığını ve bu deneyime nasıl anlam verdiğini incelemeye odaklanır. Creswell’e (2013) göre fenomenolojik araştırmalar, bireylerin bir olay ya da durumla ilgili yaşamış oldukları deneyimlerin özünü anlamayı hedefler. Bu bağlamda yansıtıcı günlükler, öğrencilerin drama temelli öğrenme sürecindeki duygu, düşünce ve deneyimlerini kayıt altına almak amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerden her hafta yansıtıcı günlük sorularına sırasıyla yanıt vermeleri istenmiştir. Elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle kodlanmış ve temalara ayrılmıştır. Analiz sürecinde dört ana tema belirlenmiştir: Empati, sorumluluk, bilim sevgisi, ileri dönüşüm farkındalığı. Öğrencilerin günlüklerinde hangi değerlerin öne çıktığını belirlemek amacıyla frekans dağılımı kullanılarak her temanın kaç öğrenci tarafından vurgulandığı Tablo 5’te gösterilmiştir:

Tablo 5

İçerik Analizi Sonuçları

Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
Empati	17	%85
Sorumluluk	14	%70
Bilim Sevgisi	18	%90
İleri Dönüşüm	16	%80

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada, drama temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin Türk-İslâm bilim insanları hakkındaki bilgi seviyelerinin artırılması ve empati, sorumluluk, bilim sevgisi, ileri dönüşüm gibi temel değerlerin kazandırılması üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler kullanılarak öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri çok yönlü bir perspektifle ele alınmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu olan “Drama temelli öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin Türk-İslâm bilim insanları hakkında bilgi seviyelerine etkisi nedir?” sorusuna yönelik olarak elde edilen veriler anlamlı bir etki oluşturduğu yönündedir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları, son test puanlarının ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir ($p < 0.001$). Bunun yanı sıra betimsel istatistikler incelendiğinde, öğrencilerin ön testte ortalama 4.55 doğru cevap verirken son testte bu sayının 17.25’e yükseldiği görülmüştür. Etki büyüklüğü hesaplandığında $r=0.87$ bulunmuş olup bu sonuç drama temelli öğrenme sürecinin anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Türk-İslâm bilim insanlarının hayatlarını dramatize etmek, öğrencilerin bu bilim insanlarının toplumsal katkılarını ve bilimsel başarılarını anlamalarını kolaylaştırmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Drama temelli öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin empati, sorumluluk ve bilim sevgisi, ileri dönüşüm gibi temel değerleri kazanmalarına etkisi nedir?” sorusuna yönelik araştırma bulguları, drama temelli öğrenme sürecinin öğrencilerin empati, sorumluluk, bilim sevgisi ve ileri dönüşüm farkındalığı gibi değerleri geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Drama etkinlikleriyle öğrencilerin bilim insanlarının karşılaştıkları zorlukları deneyimlemesi, bu bireylere duydukları empatiyi artırdığı, bilim sevgisini geliştirdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın bulguları, Hostettler Scharer (2017) ve Er & Ulaş (2020) çalışmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Hostettler Scharer’in (2017) sosyodramatik oyunların öğrencilerin hayal gücünü ve yaratıcılığını desteklediğini ortaya koyması gibi bu araştırmada

da drama sürecinin öğrencilerin bilim insanlarının yaşamlarını anlamalarına ve bilim sevgisi geliştirmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Benzer şekilde, Er & Ulaş (2020) çalışmasında olduğu gibi drama etkinliklerinin öğrencilerde sorumluluk ve değerler eğitimi açısından etkili olduğu saptanmış, öğrenmeyi eğlenceli hâle getirdiği belirlenmiştir.

Süreçte bazı zorluklar da yaşanmıştır: Sahne korkusu, zaman yönetimi sorunları ve grup içi dengesizlikler gözlemlenmiştir. Bu sorunlar aşamalı ısınma çalışmaları, görev dağılımı ve öğretmen rehberliğiyle giderilmiştir.

Sonuç olarak drama temelli farklılaştırılmış öğrenme yöntemi sadece bilgi aktaran değil, duygu, değer ve eylem bütünlüğü kuran bir öğrenme ortamı sunmuş; öğrencilerin hem akademik hem de duyuşsal gelişimlerine önemli katkılar sağlamıştır. Bu yaklaşım, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin erdem-değer-eylem eksenine uygun, sürdürülebilir ve model alınabilir bir öğretim stratejisi olarak değerlendirilebilir.

Drama temelli öğrenme yönteminin, özellikle değerler eğitimi ve bilim tarihi konularında daha yaygın bir şekilde kullanılması önerilmektedir.

Drama temelli öğrenmenin öğrenciler üzerindeki uzun vadeli etkilerini değerlendiren boylamsal araştırmalar yapılabilir.

Bu yöntemin daha büyük örneklem gruplarıyla farklı yaş gruplarında ve farklı disiplinlerde uygulanarak etkilerinin karşılaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akar Vural, R., & Somers, J. W. (2015). *hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: Kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Alpaslan, S. E. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimi ile ilgili yeterlilikleri ve sahip oldukları metaforlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bakan, S. (2022). Drama temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 47(2), 1-15.
- Burns, T. W., O'Connor, D. J., & Stocklmayer, S. M. (2003). Science communication: A contemporary definition. *Public Understanding of Science*, 12(2), 183–202. <https://doi.org/10.1177/09636625030122004>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Demirci, İ. (2018). Değerler eğitiminde alternatif yöntemler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(3), 55-74.
- Er, M. A., & Ulaş, A. H. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerine yardımlaşma ve saygı değerlerinin kazandırılmasında drama etkinliklerinin etkililiği. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(81), 209-225.
- Farrah, M. (2012). Reflective journal writing as an effective technique In the writing process, An- Najah Univ. J. Res. (Humanities). 26 (4).
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: NH: Heinemann.
- Hostettler Scharer, J. (2017). Dramatik oyun ortamında küçük çocukların öğrenmesini destekleme. *Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 42 (3), 62-69. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i3.17895>
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Sanem Matbaacılık San ve Tic. A.Ş.
- Özdemir, T. (2021). *Okul öncesi çocuklar boyutuyla değerler eğitimi*. hiperyayın

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Temel Eğitim Müdürlüğü. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim adresi: [https ://tymm .meb .gov .tr/](https://tymm.meb.gov.tr/)

Yıldırım A. & Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

ÖRNEK MASAL UNSURLARININ YAPAY ZEKÂ İLLÜSTRASYONU İLE ÖĞRENCİLERİN HAYAL GÜCÜ ARASINDAKİ ETKİLEŞİMİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Tuğba KARAOĞLU

İzmir/Gaziemir Salih İşgören Anadolu Lisesi

tugbakaraoglu@yandex.com



Cemre GÜL

İzmir/Gaziemir Salih İşgören Anadolu Lisesi

cemreg2009@gmail.com

Sedef ÇETİN

İzmir/Gaziemir Salih İşgören Anadolu Lisesi

sedefcetin2009@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, farklı eğitim düzeylerindeki öğrencilerin kültürel anlatılara ilişkin zihinsel temsillerinin yapay zekâ destekli illüstrasyonlarla ölçüde örtüştüğünü ve bu illüstrasyonların öğrencilerin okuma ilgisine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinden toplam 180 öğrencinin katılımıyla karma yöntemle yürütülmüştür. Birinci aşamada öğrencilere görsel destek sunulmadan bir masal okutulmuş, masalda yer alan altı temel unsura ilişkin zihinsel temsilleri yarı-yapılandırılmış sorular aracılığıyla toplanmıştır. İkinci aşamada aynı masal, yapay zekâ illüstrasyonlarıyla desteklenerek tekrar okutulmuş, öğrencilerden yazılı geri bildirim alınmış ve her iki aşamadaki okuma süreci gözlem formlarıyla izlenmiştir. Son aşamada, birinci aşamada elde edilen nitel veriler yapay zekâ illüstrasyonlarıyla karşılaştırılarak 0-1 ikili kodlama yöntemiyle sayısallaştırılmıştır. Öğrencilerin zihinsel temsilleri ile yapay zekâ illüstrasyonları arasındaki uyum düzeyleri ilkökulda %21, ortaokulda %34 ve lisede %45 olarak belirlenmiş, ANOVA testi ile bu düzeyler arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Tukey testi bulguları, bu farklılığın lise grubu lehine anlamlı olduğunu ve eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin zihinsel temsilleri ile yapay zekâ görselleri arasındaki uyumun belirgin biçimde yükseldiğini ortaya koymuştur. Nitel bulgular, yapay zekâ destekli illüstrasyonların öğrencilerin okuma ilgisini artırdığını ve okuma sürecini daha etkili ve etkileşimli hâle getirdiğini göstermektedir. Sonuç olarak yapay zekâ ile oluşturulan illüstrasyonların, kültürel anlatıların genç kuşaklara aktarımında yenilikçi ve etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: kültürel anlatılar, yapay zekâ illüstrasyonu, yaratıcı düşünme, düşünce esnekliği

GİRİŞ

Sözlü kültürün ürünü olan masallar, zengin içeriğinin, renkli anlatımı her türden kahramanları ile hemen her yaştan insanın ilgisini çeken yazınsal bir türdür. Masallar içinde bulunduğu toplumun yaşam biçimini, dünya görüşünü, gelenek ve göreneklerini yansıtmaları bakımından da ayrıca önem taşımaktadır. Başka bir deyişle masallar, toplumların önemli kültürel varlıklarından biridir (Saltık ve Sever, 2019). Bir topluluğu, milleti ve hatta dünyayı sarıp sarmalayan bu sihirli anlatı türü insanları çocukluk dönemlerinden başlayarak etkisi altına almaktadır (Gülmez, 2006). Masallar sadece içerikleriyle değil, aynı zamanda sunulma biçimleriyle de okuyucular üzerinde etki bırakır. Bu etkiyi artıran önemli unsurlardan biri de görsel öğelerdir.

Çizimler çocukların yaşamında önemli bir yer kaplar ve çevresi ile ilgili bilgileri görsellerle desteklemek, çocuklarda güven duygusunu geliştirmektedir (Gönen, 1989). Çocukların görsel dünyaya olan ilgisi ve çizimlerle kurduğu ilişki, onların kitaplarla etkileşiminde de kendini gösterir. Özellikle erken yaşlardaki çocuk kitaplarında, görseller metni destekleyici değil, çoğu zaman anlamı kurucu bir rol üstlenir.

Masal kitaplarında hem tasarım hem içerik açısından en önemli öge yapılan illüstrasyonlardır. Çünkü masal kitaplarındaki illüstrasyonlara bakarak metnin kurgusunu hafıza tamamlamaktadır. Yani anlamın oluşmasında illüstrasyonun etkisi çok daha fazladır (Göktaş, 2018). Bir disiplin olarak illüstrasyon, sanat ve grafik tasarım arasında bir yerde bulunmaktadır (İpek, 2023). İllüstrasyon, görselleştirme gücünden yararlanarak masalları, düşünceleri ve duyguları ifade etmede etkili bir araçtır. Tarihsel süreçte sürekli gelişim gösteren bu sanat dalı; bilim, edebiyat, reklam ve tasarım gibi pek çok disiplinde yaygın biçimde kullanılmaktadır. Şekil ve renkler aracılığıyla insan düşüncelerini ifade etme olanağı sunması, illüstrasyonu özgün bir anlatım biçimi hâline getirmektedir (Polat, 2023).

Günümüzde illüstrasyon insan üretimden çıkmaya hazırlanarak yapay zekânın da çalışma alanına girmeye başlamıştır (Şen, 2022). Metin tabanlı görüntü üretme sistemleri, makine öğrenmesine dayalı algoritmalar yardımıyla çeşitli internet kaynaklarından elde edilen görsel ve yazınsal veri kümelerini kullanarak, belirtilen komuta özgü görüntüler oluşturabilmektedir (Aydın, 2024). Bu gelişme, sanat ve tasarım alanında yeni ifade biçimlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlarken aynı zamanda insan yaratıcılığı ile yapay zekâ arasındaki etkileşimi de yeniden tanımlamaktadır. Bu bağlamda, yapay zekâ destekli illüstrasyonlar hem estetik üretimde hem de eğitim, medya ve iletişim gibi alanlarda önemli bir potansiyel taşımaktadır.

Teknolojik gelişmeler ile birlikte zaman içerisinde sanat üretiminde farklı alanlar ortaya

çıkmiştir. 21. yüzyılda dijitalleşmenin etkisini artırması; bilgisayarların ve yazılımların hızla gelişmesini, yeni sanat alanlarını, yeni teknikleri, farklı yetenek ihtiyaçlarını da beraberinde getirmiştir (Sivri, 2024). İnsan-makine arasındaki sınırların giderek erimesi göz önüne alındığında insana ait bir başka özellik olan sanat üretimlerinin de makinelere yüklenmesi durumu dikkat çekmektedir (Aslan ve Aydın, 2023).

Günümüzde yaratıcılık ve hayal gücü, eğitimde kazandırılması gereken temel beceriler arasındadır. Masal ve hikâye anlatımı, çocukların hayal gücünü geliştirmede geleneksel ve etkili bir yöntemdir. Dijitalleşen dünyada öğrenciler görsel içeriklere daha kolay erişmekte, bu da yapay zekâ destekli illüstrasyonları estetik ve teknolojik açıdan önemli bir alternatif hâline getirmektedir. Bu teknolojiler, masalların görselleştirilmesine katkı sağlarken yapay zekânın insana özgü bilişsel yetileri taklit etme kapasitesine ilişkin soruları da gündeme getirmektedir. Bu bağlamda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1-Farklı eğitim düzeylerindeki (ilkokul, ortaokul ve lise) öğrencilerin okudukları örnek masaldan yola çıkarak hafızalarında oluşturdukları zihinsel temsiller, yapay zekâ illüstrasyonu ile ne düzeyde uyumlu ve uyumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mı?

2-Yapay zekâ destekli illüstrasyonların kültürel anlatılarda kullanımı, öğrencilerin okuma ilgisini arttırır mı?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem benimsenmiştir. Karma yöntem, bir çalışmada her iki yaklaşımın bir arada kullanılmasını ifade eder (Creswell, 2003; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Karma yöntem desenlerinden biri olan keşfedici sıralı desen, nitel bulguların rehberliğinde nicel veri toplama araçlarının geliştirildiği bir yapı sunar (Creswell & Plano Clark, 2018). Bu araştırmada ise keşfedici sıralı desenin geleneksel yapısından farklı olarak bir varyasyonu uygulanmıştır. Araştırma sürecinde öncelikle nitel veriler toplanmış ve içerik analiziyle temalara ayrılmıştır. Elde edilen bu temalar, herhangi bir nicel veri toplama aracı geliştirmeksizin doğrudan sayısallaştırılmış ve bu sayısal veriler üzerinden nicel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle çalışma, nitel bulguların yorumlayıcı kodlamalar yoluyla nicel verilere dönüştürülmesi esasına dayanmaktadır.

Tablo 1

Araştırmada Kullanılan Keşfedici Sıralı Desen Varyasyonu

Aşama	Yöntem Türü	Amaç	Veri Toplama Aracı	Katılımcılar	Veri Analizi Yöntemi
1. Aşama	Nitel	Öğrencilerin masaldaki unsurları nasıl hayal ettiklerini belirlemek ve okuma sürecindeki davranışlarını gözlemlemek	Örnek Masal Unsurlarına Dair Öğrencilerin Hayali Temsilleri Formu ve Gözlem Formu (davranış gözlem listesi)	180 öğrenci (ilkokul, ortaokul, lise)	İçerik analizi ve betimsel analiz
2. Aşama	Nitel	Yapay zekâ destekli illüstrasyonlarla zenginleştirilmiş okuma sürecindeki davranışları gözlemlemek ve öğrenci düşüncelerini almak	Gözlem formu (davranış gözlem listesi) Öğrenci görüşleri yazılı olarak serbest şekilde alınmıştır (yönlendirici form kullanılmamıştır)	Aynı Öğrenci grubu	İçerik analizi ve betimsel analiz
3. Aşama	Nicel	Zihinsel temsiller ile yapay zekâ illüstrasyonları arasındaki uyum düzeyini belirlemek	Araştırmacı tarafından yapılan 0–1 kodlama ile verilerin sayısallaştırılması	Aynı Öğrenci Grubu	Betimsel analiz, ANOVA ile gruplar arası fark analizi

Araştırma konusunun doğası gereği, öncelikle öğrencilerin zihinsel temsillerine ilişkin derinlemesine ve betimleyici verilerin elde edilmesi gerekmektedir. Geleneksel kültürel anlatıların öğrenciler tarafından nasıl hayal edildiğini anlamak, görsel destek sunulmadan önce mevcut algı düzeylerini ortaya koymayı sağlamış; bu veriler ışığında nicel aşama yapılandırılmıştır. İlk aşamada elde edilen nitel veriler, öğrencilerin soyut düşünme ve hayal gücü temelli zihinsel temsillerini açığa çıkarmış; ikinci aşamada ise bu temsillerin yapay zekâ ile oluşturulan illüstrasyonlarla ne derece örtüştüğü nicel olarak ölçülmüştür. Bu doğrultuda, keşfedici sıralı desenin varyasyonu; araştırmacının hem keşif boyutunu hem de karşılaştırmalı değerlendirme sürecini bütüncül bir yaklaşımla ele alabilmesine imkân tanıdığı için uygun görülmüştür.

Araştırmacının nitel boyutunda, öğrencilerin masal metninde geçen unsurları nasıl hayal ettiklerini belirlemek amacıyla durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olgunun katılımcıların bakış açısıyla derinlemesine incelenmesini sağlayan bir nitel araştırma desendir. Bu bağlamda, öğrencilerin görsel destek olmadan okudukları masal metnindeki öğelere yönelik zihinsel temsilleri, yarı-yapılandırılmış form olan ve Ek-1’de sunulan Örnek Masal Unsurlarına Dair Öğrencilerin Hayali Temsilleri Formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Araştırmacının nicel boyutunda, öğrencilerin hayal ettikleri unsurlar ile yapay zekâ destekli görseller arasındaki uyum düzeyi değerlendirilmiştir. Her bir unsur için uyum varsa “1”, yoksa

“0” puanı verilerek ikili kodlama yöntemi kullanılmıştır. Bu verilerden elde edilen toplam puanlar üzerinden, farklı eğitim düzeylerindeki (ilkokul, ortaokul, lise) öğrencilerin zihinsel temsilleri ile yapay zekâ illüstrasyonları arasındaki uyum düzeylerinin betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Ayrıca, bu üç grup arasındaki uyum düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Bu analizler doğrultusunda, görsellerin öğrencilerin zihinsel temsilleriyle ne derece örtüştüğü, eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve görsellerin okuma ilgisini artırmadaki etkisi ortaya konmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir ili Gaziemir ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki üç farklı kurum türünde öğrenim gören, her kademedен 60’ar olmak üzere toplam 180 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma, 2024-2025 eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, kültürel anlatılar ve yapay zekâ destekli illüstrasyonların öğrencilerin zihinsel temsilleri ile okuma ilgisi üzerindeki etkisini kapsamlı biçimde inceleyebilmek amacıyla amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemle, farklı eğitim düzeylerini temsil eden ve araştırmanın amaçlarına uygun, belirli özelliklere sahip öğrenciler bilinçli olarak seçilmiştir. Örneklem seçiminde gönüllülük ve erişilebilirlik de göz önünde bulundurulmuş; ilgili okul yönetimleri ve velilerden izin alınarak katılım sağlanmıştır. Amaçlı örneklem yöntemi, araştırmanın hem derinlemesine veri toplayabilmesini hem de eğitim kademelerine göre anlamlı karşılaştırmalar yapabilmesini mümkün kılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Nitel Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin masal metnindeki unsurları nasıl hayal ettiklerini derinlemesine anlamak amacıyla yarı-yapılandırılmış form kullanılmıştır. Kullanılan form, Ek-1: Örnek Masal Unsurlarına Dair Öğrencilerin Hayali Temsilleri Formu adıyla sunulmuştur. Formda, araştırma kapsamında seçilen “Ay Işığının Peşimdeki Prens” adlı örnek masal yer almakta ve masalda geçen altı farklı unsur üzerinde yoğunlaşmaktadır: kahraman, mekân, yan karakter, olay, zaman ve nesne. Bu unsurlara ilişkin açık uçlu yarı-yapılandırılmış sorular aracılığıyla öğrencilerden, kendi zihinsel temsillerini özgürce ifade etmeleri istenmiştir. Böylece, öğrencilerin metni nasıl algıladıkları ve hangi imgeleri zihninde canlandırdıkları nitel veriler aracılığıyla ortaya konmuştur. Formun yarı-yapılandırılmış yapısı, katılımcılara hem belirli unsurlar üzerinde odaklanma hem de kendi yorumlarını açıklama imkânı tanımıştır.

Form ve Formun Geliştirilme Süreci

Araştırmada kullanılan yarı-yapılandırılmış form, ilgili literatür taraması ve kültürel anlatılarla ilgili önceki çalışmalardan yararlanılarak geliştirilmiştir. Formun içeriği, masal metninde yer alan temel unsurların (kahraman, mekân, yan karakter, olay, zaman, nesne) öğrencilerin zihinsel temsillerini detaylıca ortaya koyabilecek şekilde yapılandırılmıştır. İlk olarak alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler ve pilot uygulamalarla soruların anlaşılabilirliği ve kapsamı test edilmiştir. Bu süreçte elde edilen geri bildirimler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiş ve formun hem öğrenci düzeyine uygun hem de araştırma amaçlarına hizmet edecek nitelikte olması sağlanmıştır. Böylece form, hem geçerlilik hem de güvenilirlik açısından desteklenmiş bir araç hâline getirilmiştir.

Formun Kapsam Geçerliliği

Formun kapsam geçerliliği, alanında uzman öğretim üyeleri ve kültürel anlatılar konusunda deneyimli araştırmacıların görüşleri alınarak sağlanmıştır. Uzmanlar, formda yer alan soruların masalın temel unsurlarını ve öğrencilerin zihinsel temsillerini yeterince yansıtmayı yansıtmadığını değerlendirmiştir. Alınan geri bildirimler doğrultusunda, soruların dil ve içerik açısından uygunluğu gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Pilot Uygulaması

Formun geçerliliğini ve kullanılabilirliğini test etmek amacıyla araştırmanın hedef kitlesine benzer özelliklere sahip küçük bir öğrenci grubuyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada, öğrencilerin formu anlama düzeyi, sorulara verdikleri yanıtların açıklığı ve formun tamamlanma süresi gözlemlenmiştir. Elde edilen geri bildirimler ve gözlemler doğrultusunda, formdaki tüm maddelerin kabul edilebilirlik düzeyinde olduğulanlaşılmaktadır. Bununla birlikte herhangi bir maddeden çıkarılmadan bütün maddeler olduğu gibi bırakılmıştır.

Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda, öğrencilerin yapay zekâ destekli illüstrasyonlarla hayal ettikleri unsurlar arasındaki uyumu değerlendirmek amacıyla ikili puanlama sistemi kullanılmıştır. Öğrencilerin zihinsel temsilleri ile yapay zekâ görselleri arasındaki benzerlik, uyum varsa “1”, uyum yoksa “0” olarak puanlanmıştır. Toplanan nicel veriler, istatistiksel analizler için uygun hale getirilmiştir.

Uygulama Süreci

Uygulama, tüm eğitim kademelerindeki öğrencilere iki ders saati süresince gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında, öğrencilere herhangi bir görsel destek olmadan “Ay Işığının Peşindeki Prens” adlı masal okutulmuş; ardından masalda geçen altı

farklı unsur hakkında hayal güçlerini yansıtmalarını sağlayan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan form doldurtulmuştur. İkinci aşamada ise aynı masal, yapay zekâ aracılığıyla oluşturulan illüstrasyonlarla desteklenerek öğrencilere yeniden okutulmuştur. Bu süreçte öğrencilerin okuma davranışları gözlemlenmiştir. Süreç sonunda, öğrencilerin yapay zekâ ile oluşturulan illüstrasyonlara ilişkin düşüncelerini serbest ve açık bir biçimde ifade etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerden, okudukları metne ve görsellere dair görüşlerini doğrudan yazılı olarak paylaşmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nitel veriler, öğrencilerin yarı-yapılandırılmış form ile elde edilen yanıtları içerdiğinden dolayı, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Öğrencilerin metindeki altı unsurla ilgili zihinsel temsilleri kodlanmış, temalar ve kategoriler oluşturularak analiz edilmiştir. Öğrenci yanıtlarında tekrar eden temalar belirlenerek yapay zekâ destekli illüstrasyonların okuma ilgisi ve motivasyonu üzerindeki etkileri kapsamlı biçimde değerlendirilmiştir.

Nicel veriler ise, öğrencilerin zihinsel temsilleri ile yapay zekâ illüstrasyonları arasındaki uyumun ikili kodlama sistemiyle puanlanması sonucunda elde edilmiştir. Bu puanlar üzerinden, eğitim düzeylerine göre uyum oranlarının karşılaştırılması için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca, farklı eğitim kademeleri arasındaki uyum düzeylerinin anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla tekyönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma ilgisi ve görsellere yönelik algılarını ölçmek için kullanılan anket verileri de betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Tüm analizler, SPSS 25.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında ele alınan “*Farklı eğitim düzeylerindeki (ilkokul, ortaokul ve lise) öğrencilerin okudukları örnek masaldan yola çıkarak hafızalarında oluşturdukları zihinsel temsiller, yapay zekâ illüstrasyonu ile ne düzeyde uyumlu?*” birinci alt problemine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Hayal Gücü-Yapay Zekâ Uyumluluk Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

Seviye	X̄	N	ss	%
İlkokul	3,63	60	1,551	21,0%
Ortaokul	5,87	60	2,665	33,9%
Lise	7,78	60	2,051	45,1%
Toplam	5,76	180	2,722	100,0%

Tablo 2’ e göre, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin hayal ettikleri unsurlar ile yapay zekâ illüstrasyonları arasındaki uyumluluk puan ortalamaları sırasıyla 3,63; 5,87 ve 7,78’ dir. Uyumluluk düzeyleri ilkokulda %21, ortaokulda %33,9 ve lisede %45,1 olarak bulunmuş; eğitim düzeyi arttıkça yapay zekâ ile zihinsel temsil uyumunun da arttığı gözlemlenmiştir. Standart sapma değerleri ilkokul grubunda 1,551 ile en düşük seviyede olmuştur, ortaokulda 2,665 ve lisede 2,051 olarak ölçülmüştür. Bu durum, ilkokul öğrencilerinin daha homojen, ortaokul öğrencilerinin ise daha heterojen bir dağılım sergilediğini göstermektedir. Lise öğrencileri ise en yüksek uyumluluk düzeyine sahiptir.

Bu çalışmada ele alınan “*Farklı eğitim düzeylerindeki (ilkokul, ortaokul ve lise) öğrencilerin okudukları örnek masaldan yola çıkarak hafızalarında oluşturdukları zihinsel temsiller, yapay zekâ illüstrasyonu ile uyumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mı?*” birinci alt problemin devamına ilişkin bulgular Tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Hayal Gücü-Yapay Zekâ Uyum Düzeylerinin Analizi, ANOVA Sonuçları

Seviye	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p
Gruplar Arası	517,678	2	258,839	56,628	,000
Grup İçi	809,050	177	4,571		
Levene=(p=.48>.05**)					

Not: **Homojen dağılım $p > .05$ elde edilmiştir. *İstatistiksel olarak anlamlı fark vardır * $p < .05$.

Tablo 3’ te 3 bağımsız grup arasında öğrencilerin zihinsel temsillerinin yapay zekâ ile uyumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($\text{sig.} < 0,05$) tespit edilmiştir. Hangi bağımsız gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey testi kullanılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3’ te gösterilmiştir.

Tablo 4

Bağımsız Öğrenci Grupları Arasındaki Farklılık Analizi, Tukey Testi Sonuçları

Güven Aralığı						
Seviye	Seviye	Ort. Farkı	ss	p	En Düşük	En Yüksek
İlkokul	Ortaokul	-2,233*	,398	<,001	-3,20	-1,27
	Lise	-4,150*	,332	,000	-4,95	-3,35
Ortaokul	İlkokul	2,233*	,398	<,001	1,27	3,20
	Lise	-1,917*	,434	<,001	-2,97	-,86
Lise	İlkokul	4,150*	,332	,000	3,35	4,95
	Ortaokul	1,917*	,434	<,001	,86	2,97

Not: *İstatistiksel olarak anlamlı fark vardır * $p < .05$.

Tablo 4'te elde edilen bulgulara göre, ilkokul-ortaokul arasındaki ortalama fark -2,233 olup ilkokul ve ortaokul grupları arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$) ve ilkokul grubunun puan ortalaması ortaokuldan daha düşüktür. İlkokul-lise arasında ortalama fark -4,150 olup ilkokul ve lise grupları arasında da anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$) ve ilkokul grubunun puan ortalaması lise grubundan daha düşüktür. Ortaokul-lise arasındaki ortalama fark -1,917 olmuştur, ortaokul ve lise grupları arasında anlamlı bir fark vardır ve ortaokul grubunun puan ortalaması lise grubundan daha düşüktür.

“Yapay zekâ destekli illüstrasyonların kültürel anlatılarda kullanımı, öğrencilerin okuma ilgisini artırır mı?” şeklindeki araştırmanın ikinci alt probleme ilişkin veriler, öğrencilerden elde edilen yazılı dönütlerin içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmesiyle analiz edilmiştir. Öğrenci yanıtlarında öne çıkan tekrar eden ifadeler, anlamlı bütünler oluşturacak şekilde temalar altında gruplanmıştır. Elde edilen veriler beş ana tema etrafında toplanmıştır: ilgi ve merak artışı, odaklanma ve dikkat, anlama kolaylığı, okuma motivasyonu ve duygusal bağ. Aşağıda her tema kapsamında ilgili öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

İlgi ve Merak Artışı

Öğrencilerin büyük bir bölümü, yapay zekâ illüstrasyonlarının masalı daha ilgi çekici hâle getirdiğini belirtmiştir. Özellikle masal türüne önceden ilgi duymayan bazı öğrencilerde bile olumlu bir değişim gözlemlenmiştir. *“Normalde masalları okumam, sıkıcı gelir ama bu sefer resimler çok ilgimi çekti, merakla sonuna kadar okudum.”* (Lise öğrencisi) *“Her sayfada yeni bir resim beklemek heyecanlıydı, bu yüzden masalı bırakmak istemedim.”* (Ortaokul öğrencisi), *“Kahramanı ve ortamı resimlerde görmek çok hoşuma gitti. Bu yüzden okumaya devam etmek istedim.”* (İlkokul öğrencisi).

Odaklanma ve Dikkat

Yapay zekâ ile üretilen görsellerin, öğrencilerin dikkatini metne yönlendirdiği ve okuma sürecine daha fazla odaklanmalarını sağladığı görüşleri öne çıkmıştır. *“Masalın ortasında dikkatim dağılmazdı, çünkü resimler beni hikâyenin içinde tutuyordu.”* (Lise öğrencisi), *“Görseller sayesinde hikâyeye daha çok odaklandım, anlatılanları daha net anladım.”* (Ortaokul öğrencisi), *“Resimler olmasaydı kafam başka şeylere kayardı. Onlar sayesinde dikkatimi toparladım.”* (İlkokul öğrencisi).

Anlama Kolaylığı ve Zihinsel Temsiller

Özellikle küçük yaş gruplarındaki öğrenciler, görsellerin metni anlamalarına yardımcı olduğunu ve soyut öğeleri daha kolay hayal edebildiklerini ifade etmiştir. *“Resimler, masadaki olayları kafamda canlandırmamı kolaylaştırdı.”* (İlkokul öğrencisi), *“Bazı şeyleri okumakla tam anlayamıyorum ama resimleri görünce ne olduğunu hemen anladım.”* (Ortaokul öğrencisi), *“Görseller, hayalimdeki sahnelerle örtüştüğü için okuduğum şey daha anlamlı geldi.”* (Lise öğrencisi).

Okuma Motivasyonu

Öğrenciler, görsellerin sadece anlamaya değil, aynı zamanda okuma sürecine devam etme isteğine de katkı sağladığını belirtmiştir. *“Görseller sayesinde okumak daha eğlenceliydi, devam etmek istedim.”* (Ortaokul öğrencisi), *“Sıkılmadan okumamı sağladı. Beni okumaya teşvik etti.”* (İlkokul öğrencisi), *“Resimler hikâyeye hareket kattı, yazıyı sade görmektense görselle birlikte okumak çok daha güzeldi.”* (Lise öğrencisi).

Duygusal Bağ ve Estetik Beğeni

Bazı öğrenciler, illüstrasyonların onlarda duygusal bir bağ kurma hissi yarattığını ve estetik olarak metni daha “güzel” hâle getirdiğini belirtmiştir. *“Masalın ruhunu görsellerden hissettim. Özellikle renkler ve yüz ifadeleri çok etkileyiciydi.”* (Lise öğrencisi), *“Resimlerdeki karakterlere çok ısındım, okurken onlarla bağ kurmuş gibi oldum.”* (Ortaokul öğrencisi), *“Çizimler çok güzeldi, en çok da prensi beğendim. Kitap gibi değildi, film gibiydi.”* (İlkokul öğrencisi).

Yapay zekâ destekli illüstrasyonların kültürel anlatılarda kullanımı sonucunda elde edilen nitel verilerin içerik analizine dayalı bulgular, öğrencilerin okuma sürecine yönelik ilgilerinin arttığını ve dikkatlerinin metin üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Öğrencilerin verdiği yanıtlar, görsellerin özellikle soyut ve karmaşık kavramların daha kolay anlaşılmasına olanak tanıdığını, böylece zihinsel temsillerin güçlenmesini sağladığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin okuma motivasyonunu olumlu yönde etkileyerek metni daha uzun süre ve daha yoğun bir şekilde takip etmelerine katkı sağlamıştır. Görsellerin metinle etkileşim içinde kullanılması, bilişsel süreçlerde destekleyici bir rol üstlenmiş ve öğrencilerin metni anlamlandırma becerilerini artırmıştır.

Ayrıca, elde edilen bulgular, yapay zekâ tarafından oluşturulan illüstrasyonların öğrencilerde metne karşı duygusal bağ kurulmasına ve estetik beğenin yükselmesine katkı sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda, görsel materyallerin kullanımı yalnızca bilişsel kazanımlarla sınırlı kalmayıp öğrencilerin metinle duyuşsal düzeyde de ilişki kurmalarına imkân vermiştir. Dolayısıyla, yapay zekâ destekli görselleştirmenin kültürel anlatıların eğitiminde kullanılmasının, öğrenme süreçlerini hem bilişsel hem de duyuşsal

boyutlarda zenginleştirdiği ve öğrencilerin metne yönelik genel tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, eğitim teknolojilerinde yapay zekâ tabanlı görsel desteklerin potansiyel faydalarına ilişkin önemli bulgular sunmaktadır.

Tablo 6

Gözlem Formu Analizi

Sorular	Görsel Destek Olmadan		Yapay Zekâ İllüstrasyonu	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
1.Öğrenci dikkatini masalın tamamına verebildi mi?	%87	%13	%98	%2
2.Masalı okumaya yönelik istekli, meraklı bir tavır sergilendi mi?	%78	%22	%84	%16
3.Masaldaki unsurları hayal etmeye yönelik davranış sergilendi mi?	%77	%23	%93	%7
4.İllüstrasyonlarla içerik arasında bağ kurma çabası gözlemlendi mi?	%84	%16	%94	%6
5.Okuma süresince dikkatli ve ilgili bir duruş sergilendi mi?	%91	%9	%97	%3

Gözlem verileri, yapay zekâ destekli illüstrasyonların okuma sürecinde öğrencilerin dikkat, ilgi ve metinle etkileşimini artırdığını göstermiştir. İlk aşamada daha düşük seviyede olan bu davranışlar, görsel destekle belirgin şekilde yükselmiştir. Bulgular, yapay zekâ görsellerinin okuma motivasyonunu olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin hayal ettikleri masal unsurları ile yapay zekâ destekli illüstrasyonlar arasındaki uyum düzeyi analiz edilmiş; ayrıca, yapay zekâ illüstrasyonlarının ile desteklenmiş örnek bir masalın öğrencilerin okuma ilgisine etkisi incelenmiştir.

Elde edilen nicel bulgular, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerindeki öğrencilerin zihinsel temsillerinin yapay zekâ tarafından oluşturulan illüstrasyonlarla örtüşme oranlarının sırasıyla %21, %34 ve %45 olduğunu göstermektedir. Bu oranlar arasında yapılan istatistiksel analizler eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur. Özellikle lise öğrencilerinin, yapay zekâ destekli görsel temsiller ile kendi zihinsel temsilleri arasındaki uyumun diğer gruplara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin bilişsel gelişim seviyesinin ilerlemesiyle birlikte, yapay zekâ tarafından sunulan görsel içerikleri anlama ve yorumlama becerilerinin de arttığını göstermektedir.

Nitel bulgular, öğrencilerin okuma ilgisi, odaklanma ve anlama süreçleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Öğrenciler, özellikle görsel destek sayesinde metne karşı merak ve motivasyonlarını artırmış, masalın soyut unsurlarını daha kolay zihinsel temsillerle ilişkilendirebilmişlerdir. Bu durum, yapay zekâ tarafından üretilen görsellerin, geleneksel metinlerin bilişsel yükünü azaltarak öğrencilerin dikkatini metne odaklamasını kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca farklı yaş gruplarındaki öğrencilerden alınan geri bildirimler, illüstrasyonların sadece bilişsel değil, aynı zamanda duygusal bağ kurma ve estetik beğeni gibi duyuşsal kazanımları da desteklediğini göstermektedir.

Bu bulgular, kültürel anlatıların çağdaş eğitim ortamlarında yapay zekâ destekli görsellerle zenginleştirilmesinin, öğrencilerin okuma süreçlerine çok boyutlu katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Görsel zenginlik, yalnızca metni desteklemekle kalmayıp öğrencilerin metne karşı ilgisini ve motivasyonunu yükselterek öğrenme deneyimini derinleştirmekte; bu da kültürel değerlerin genç nesillere aktarımında yenilikçi ve etkili bir araç olarak yapay zekâ illüstrasyonlarının potansiyelini doğrulamaktadır. Gelecek çalışmalarda, bu yaklaşımın farklı metin türleri ve yaş gruplarında nasıl işlediğinin incelenmesi, eğitim teknolojilerinde yapay zekâ uygulamalarının genişletilmesine ışık tutacaktır. Ayrıca, yapay zekâ destekli görsellerin bireysel farklılıklar ve öğrenme stilleri üzerindeki etkilerinin araştırılması, eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, eğitim politikaları ve müfredat tasarımlarında yapay zekâ teknolojilerinin entegrasyonu önemli bir alan olarak ön plana çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aslan, T., & Aydın, K. (2023). Metinden görüntü üretme potansiyeli olan yapay zekâ sistemleri sanat ve tasarım performanslarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 42(2), 1049-1198.
- Aydın, K. (2024). Sanat ve Tasarım Bağlamında Yapay Zekâ Tabanlı Görsel Üretimlerde Biçim Ve İçerik İlişkisi. *Erkin (Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Uluslararası Sanat ve Tasarım Araştırmaları Dergisi)*, 2(1), 97-117.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Göktaş, P. (2018). *Charles Perrault masal kitaplarında illüstrasyon*.
- Gülmez, G. (2006). Toplu masallar I-II. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 6(1), 292-293.
- İpek, S. E. (2023). Sözlü ve yazılı dile eşlik eden illüstrasyonun geleceği ve yapay zekâ. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 168-185.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Polat, B. (2023). Yapay zekânın masal görselleştirme pratiğinin göstergebilimsel okuması: "Bana bir masal anlat yapay zekâ". *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(38), 92-107.
- Saltık, O. (2019). Masalların Eğitimdeki Yeri. Prof. Dr. Sedat Sever'e Armağan-Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı İçinde (s. 461-466). Anadolu Üniversitesi.
- Sivri, O. (2024). Yapay zekâ çerçevesinde görsel sanatların geleceği. *Sanat Tasarım ve Mimarlık Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 322-344.
- Şen, E. (2022). İllüstrasyon alanında yapay zekâ uygulamaları. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(3), 1320-1332.

Ek-1

Örnek Masal Unsurlarına Dair Öğrencilerin Hayali Temsilleri Formu

AY IŞIĞININ PEŞİNDEKİ PRENS

Bir zamanlar, uzak bir krallıkta Ayaz adında cesur bir prens yaşıyordu. Bu krallık, her gece ay ışığıyla aydınlanır ve halk bu büyümlü ışık altında mutluluk içinde yaşıyordu. Ancak bir gün, ay ışığı aniden kayboldu. Krallık karanlığa gömüldü ve insanlar mutsuz bir hale geldi. Ayaz, krallığa yeniden ışığı getirmek için yola çıkmaya karar verdi.

Prens Ayaz, eski bir bilgeden öğrendiğine göre, ay ışığını geri getirebilmek için Uçsuz Dağ’a tırmanması ve oradaki Ay Taşı’nı bulması gerekiyordu. Bu taş, ay ışığının kaynağıydı ve ancak cesur biri taşı yerine koyarsa, ışık yeniden dünyaya dönebilirdi.

Yolculuk zorlu ve tehlikeli geçti. Ayaz, derin vadilerden geçti, karanlık ormanlarda yolunu bulmaya çalıştı. Yolda karşısına çeşitli yaratıklar çıktı; ancak her bir engeli cesareti ve zekasıyla aşmayı başardı. Ayaz’ın yanında sadık atı Bulut da vardı. Bulut, her tehlikede Ayaz’a destek oldu ve birlikte ilerlediler.

Sonunda Uçsuz Dağ’ın zirvesine ulaştılar. Zirvede, ay ışığını temsil eden dev bir Ay Taşı duruyordu. Ancak taşın çevresinde, taşın gücünü koruyan büyük bir ejderha bekliyordu. Ejderha, Ayaz’a seslendi: “Bu taş sadece saf bir kalbe sahip olan biri tarafından alınabilir. Eğer cesaretin ve kalbin safsa, taşı alabilirsin.”

Ayaz, korkusuzca ejderhanın önüne geçti ve elini Ay Taşı’na uzattı. Taşı eline aldığı anda, aniden etrafını parlak bir ışık sardı. Ejderha, gülümsedi ve “Sen, gerçek bir kahramansın. Ay ışığını krallığına geri getirdin,” dedi.

Ayaz, Ay Taşı’nı yerine yerleştirdiğinde, ay ışığı tüm dünyaya geri döndü. Krallık yeniden aydınlandı ve halk mutlu bir şekilde kutlama yaptı. Ayaz, ışığı geri getiren cesur prens olarak anıldı. Artık krallık, karanlığa gömülmeyecekti; çünkü Ayaz, halkının her zaman yanında olduğunu göstermişti.

Sınıf Seviyeniz () İlkokul () Ortaokul () Lise

Masaldaki ay taşını nasıl hayal ettiğinizi betimleyiniz.

- a) Renk
- b) Doku.....
- c) Şekil

Masaldaki ejderhayı nasıl hayal ettiğinizi betimleyiniz.

- a) Renk
- b) Doku.....
- c) Büyüklük
- d) Olağanüstü_Özellikleri
- e) Kişisel_Özellikleri

Masaldaki krallığı nasıl hayal ettiğinizi betimleyiniz.

- a)Yeri
- b)Büyüklük

Masaldaki Prens Ayaz'ı nasıl hayal ettiğinizi betimleyiniz.

- Kişisel özellikleri
- Fiziksel özellikleri
- c) Boy.....
- d) Kilo
- e) Göz_rengi_ve_şekli.....
- f) Saç rengi ve şekli.....
- g) Kıyafet

Masaldaki Prens Ayaz’ın atı Bulut’u nasıl hayal ettiğinizi betimleyiniz.

a)Renk.....

b)Doku

Masaldaki kutlama sahnesini nasıl hayal ettiğinizi betimleyiniz.

a) Mekan

b) Zaman

TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENEN GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ KALIP SÖZ ETKİNLİKLERİ

Yasemin ERTÜRK ŞENDEN

Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

y.senden87@gmail.com



ÖZET

Son yıllarda ekonomik, sosyal veya siyasal sebepler başta olmak üzere Türkiye'ye gelen göçmen sayısında belirgin artış yaşanmıştır. Bu durum Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine olan isteğin ve ihtiyacın önemini daha da artırarak ön plana çıkarmıştır. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin toplumumuza adapte olabilmeleri hedef dilde etkili ve sağlıklı bir iletişim kurabilmelerine bağlıdır. Bu ise dil öğretimi sürecinde hedef dilin kültürel unsurlarına yeterince yer verilmesiyle mümkündür. Bu bağlamda Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan kalıp sözler doğum, ölüm, selamlaşma, tebrik etme, ayrılık vb. çeşitli günlük yaşam durumlarında iletişimi kolaylaştırması yönüyle karşımıza çıkmaktadır. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin günlük iletişimlerinde sıklıkla karşılaşılabilecekleri kalıp sözleri işlevlerine uygun kullanabilmeleri toplumumuza karşı aidiyet duygusu, kültürel ve iletişimsel yeterlilik kazanmaları bakımından son derece önemlidir. Göçmen öğrencilerin gün içindeki zamanlarının çoğunu okulda geçirdikleri düşünüldüğünde ders kitapları bu süreçte en temel materyal olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda çalışma kalıp sözlerin ders kitaplarındaki etkinlikler aracılığıyla öğretilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024-2025 eğitim öğretim yılında okutulan ilkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarında yer alan kalıp söz etkinlikleri nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile tespit edilerek betimlenmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki kalıp söz etkinliklerinin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen göçmen öğrencilere kültürümüze özgü farklı kalıp sözleri kazandırma becerisi yönüyle seviyeler arasında nicelik ve nitelik bakımından oransal bir uyumluluğa ve yeterliliğe sahip olmadığı görülmüştür. Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-4) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) incelendiğinde kalıp sözlere yönelik kazanımların doğrudan yer almadığı görülmüştür. Tıpkı deyim ve atasözü gibi kalıp sözlere yönelik kazanımlara da programda direkt yer verilebilir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen göçmen öğrencilerin kalıp sözleri bağlamlarına ve işlevlerine uygun kullanabilmeleri, hedef dilde iletişim kurarken mahcup olmamaları ve hedef topluma karşı kendilerini yabancı hissetmemeleri için yaparak yaşayarak katılabilecekleri ders kitaplarındaki kalıp söz etkinlikleri nitelik ve nicelik yönünden oransal olarak tasarlanıp arttırılabilir.

Anahtar Kelimeler: kalıp sözler, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, iki dillilik, göçmen, Türkçe ders kitapları

GİRİŞ

Son on yılda Türkiye’ye farklı ülkelerden gelen göçmen bireylerin sayısındaki artış, bu bireylerin toplumumuza uyum sağlayabilmeleri adına resmi dilimizi öğrenmelerini kaçınılmaz kılmıştır. Göçmen; ekonomik ve sosyal konumunu daha iyi bir duruma getirmek amacıyla herhangi bir baskıya maruz kalmadan gönüllü olarak kendi yaşam alanından başka bir yerleşim merkezine göç eden bireydir (IOM, 2009). Göçmenler siyasi, dini, ekonomik veya kültürel gibi çeşitli sebeplerden göç etmektedirler. Millî Eğitim Bakanı Yusuf Tekin de, 2023-2024 eğitim öğretim yılında kayıt yaptıran yabancı uyruklu öğrenci sayısının 188 bin 960 olduğunu açıkladı. Bakan Yusuf Tekin, bu yıl kayıt yaptıran yabancı uyruklu öğrencilerden 163 bin 73’ünün Suriye, 7 bin 197’sinin ise Afganistan uyruklu öğrenciler olduğunu belirtti.

Bir toplumdaki bütünlüğü sağlamak için göçmenlerin hedef dili öğrenmeleri şarttır. Alan yazınında bireyin ana dilinden farklı olarak çevre şartlarına ayak uydurabilmesi için öğrenmek durumunda kaldığı bu sürece “ikinci dil öğrenimi” denmektedir (Şengül, 2016: 14). Burada karşımıza çıkan iki dillilik kavramı bireylerin aynı zamanda iki ayrı dili doğru kullanabilmeleri anlamına gelmektedir. İki dillilik, bireyin farklı sebepler ve değişik şartlara bağlı olarak birden fazla dili edinmesi, edindiği bu dili kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın bir seviyede öğrenmesidir (Aksan, 2009, s.26). “İkinci dil” geniş anlamda, kişinin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dildir (Durmuş, 2018: 183). İkinci dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin toplumumuzda yaşamlarını sürdürebilmeleri, iletişim ihtiyaçlarını karşılayıp sosyal yaşama uyum sağlayabilmeleri için hedef dil Türkçeyi zorlanmadan ve sıkılmadan algılamaları gerekmektedir. Bu bağlamda dil öğretiminin sorunsuz gerçekleşebilmesi ise ancak kültür aktarımı ile mümkündür. Dil öğrenimi beraberinde hedef kültürü tanımayı da gerektirir.

Dil, yalnızca belirli yapılardan oluşan bir iletişim aracı değildir. Dil; bir toplumun duygu ve düşüncelerinin ses ve görsel simgelere yansımalarının kültürle yoğrularak mayalanmış hâli, toplumların geçmişten geleceğe uzanan kültür köprüsüdür. Dil öğretiminde kültürü dilden ayrı ele almak mümkün değildir. Farklı kültürlerle ait bireylerin aynı ortamda sadece hedef dili konuşarak başarılı bir iletişim kurmaları söz konusu değildir. Kültür bize dili nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağımız konusunda yer gösterici bir rol üstlenmektedir. Demircan konuyla ilgili fikirlerini şöyle belirtmiştir:

Yanıtlanması gereken soru, bir dili konuşan bireyin o dil toplumu ile iletişim kurabilmesi için neler bilmesi gerektiği ve bunları nasıl öğrendiğidir. İletişim için gerekli olan kurallar yalnızca dil bilimsel ve toplum bilimsel iletişim ve etkileşim kurallarını değil, aynı zamanda

iletişim olayları ve etkileşim işlemlerinin bağlam ve içeriğinin temelini oluşturan kültürel kuralları ve bilgileri de içermektedir. Yalnızca dil örgüsünü bilmek yetmez; belli bir durumda kime ne söyleneceğini ve onun uygun olarak nasıl söyleneceğini de bilmek gerekir (2013, s. 90).

Dil ve kültür arasındaki bu ilişki bağlamında önemli bir yere sahip olan kalıp sözler dilsel bir kültür yansıtıcısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ifadeler İngilizcedeki “speech act” kelimesine karşılık Türkçede ilişki sözleri, kültür birim ve kalıp sözler gibi adlandırmalarla yer almaktadır. “Kalıp sözler Türkçenin bir başka zenginliğini yansıtan; kültürümüze, olaylar karşısındaki tutumumuza ışık tutan dil ögeleridir.” (Bulut, 2012: 1118). Kalıp sözler selamlaşma-vedalaşma esnasında; yemekten önce ve sonra; doğum, ölüm, hastalık, yardım, evlenme gibi duygu ve düşünceleri belirten çeşitli durum ve olaylar karşısında duyulan zaruri bir ihtiyaçtan ötürü kullanılmaktadır. Kişiler arası etkili iletişim için her dilde öğrenilmesi gerekli ve faydalı olan kalıp sözler, toplumların hayata sosyokültürel pencereden bakış açılarını yansıtır. Kalıp sözler sayesinde o toplumda yaşayan insanlar, içinde bulundukları zor durumlarda kendilerini etkili bir biçimde ifade ederler (Aksan, 2011: 163). Kalıp sözleri Hürriyet Gökdayı kapsamlı bir şekilde tanımlamıştır.

Önceden belirli bir biçime girip öylece hafızada saklanan, söyleneceği sırada yeniden üretilmeyip olduğu gibi hatırlanarak ve eğer gerekiyorsa bazı ekleme ve çıkarmalar yapılarak kullanılan, tek bir sözcükten, ardışık veya aralı sözcüklerden oluşabilen, belirli durumlarda toplumun benimsendiği sözleri sunarak iletişimin kurulmasına veya devamına yardım eden ve kullanım yerleri çok sınırlı olan kalıplaşmış dil birimleridir (Gökdayı, 2008, s. 106).

Kalıp sözler selamlaşma-vedalaşma (Merhaba-Hoşça kal), doğum-ölüm (Allah analı babalı büyütsün-Başınız sağ olsun), hapşırma (Çok yaşa), hastalık (Geçmiş olsun), evlenme (Allah bir yastıkta kocatsın) vb. birçok özel durumda ne söyleyeceğimizi belirleyerek yazılı ve sözlü iletişimi kolaylaştırmaktadır. Aksan (2011b, s. 169-172), bir iş üstündeki kimse için *kolay gelsin*; susayana su ikram eden kimseye *su verenlerin çok olsun, su gibi aziz ol*; yakın bir zamanda doğum yapacak kadınlara ve cezaevine yeni giren kimseye *Allah kurtarsın*; çocuğu doğan kişilere *Analı babalı büyütsün, Allah bağışlasın, güle güle büyütün, Allah dört gözden ayırmasin*; yeni giysi giyen kimseye *güle güle giyin*; banyodan çıkan kimseye *güle güle kirlenin*; yeni bir şey alan kimseye *güle güle kullanın*; yeni bir ev alan veya yeni bir eve taşınan kimseye *güle güle oturun*; ölen bir kimsenin yakınlarına *başın(ız) sağ olsun, Allah ecir sabır versin, Allah sizlere ömür versin, Allah acısını unutturmasın, Allah kuvvet versin*; ölen bir kimseye *Allah taksiratını affetsin, Allah rahmet eylesin, nur içinde yatsın, mekânı cennet olsun, ışıklar içinde yatsın*; başka bir dinden olan kimseye *toprağı bol olsun, dinince dinlensin*; orada

bulunmayan bir başkası övölmek istendiğinde bunu dinleyene *sizden iyi olmasın*; kendisine hastalıktan söz edilen kimseye *üzerinize sağlık (ya da afiyet)*; iğrenilecek bir şey anıldığında orada bulunan kimseye *yüzünüze güller*; kaba bir söz söylenmesi gerektiğine ve söyleyenin kaba konuştuğu izlenimi vermemesi için kendisini dinleyene *sözüm meclisten dışarı* ya da *sözüm yabana, hâşâ huzurdan*; konuşması kesilerek bir şey söylenmek istenen kimseye *sözünüzü balla kestim* ya da *sözünüzü unutmayın*; bir şey armağan edilen kimseye *size layık değil ama kusura bakmayın*; yeni evlenen çiftlere *Allah mesut etsin, bir yastıkta kocayın/ kocasınlar*; kendisine yardım eden ve masaj yapan kimseye *ellerin(iz) dert görmesin*; berber koltuğundan kalkan veya banyodan çıkan kimseye *sıhhatler olsun*; yemek yiyen kimseye yanına gidildiğinde *afiyet olsun, bereketli olsun*; kendisini yemeğe çağıran veya kendisine yemek yediren kimseye *ziyade olsun, kesenize bereket, Allah artırsın* denildiğini belirterek kalıp sözlerin Türk kültürünü yansıtırma yönüne değinmiştir.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin kalıp sözleri işlevine uygun kullanabilme becerilerine sahip olmaları bireylerin Türkçeye ne kadar hâkim olduklarının bir göstergesidir. Özellikle Türkçeyi yeni öğrenmeye başlayan göçmen çocukların iletişim kurarken hedef dilde hâkimiyet kurabilmesi ve hedef kültürü benimseyerek değerlerimizle tanışabilmesi sürecinde kalıp sözleri kullanmadan geçirecekleri tek bir gün olmayacaktır. Bu öğrenciler günlük iletişim dilinde anlamını bilmedikleri bir kalıp sözle karşılaştıklarında sosyal ortamlarda zorlanma, mahcup olma ve topluma kendilerini yabancı hissetme gibi olumsuz duygularla baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Göçmen öğrencilerin gün içindeki zamanlarının çoğunu okulda geçirdikleri düşünöldüğünde ders kitapları en temel ve sık kullanılan ders içi materyal olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte kalıp sözlerin ders kitapları aracılığıyla öğretilmesi büyük önem taşımaktadır. Gelişen teknoloji ve farklı öğretim materyallerine rağmen ders kitapları her zaman en çok başvuru alan temel kaynaklardan bir tanesi olmuştur. Kılıç ve Seven (2011, s. 26), öğretim ortamlarında ders kitaplarının en yaygın kullanılan araçlar olduklarını belirtmişlerdir. Bundan ötürü ders kitaplarında öğrencilerin günlük sözlü iletişim dilinde sıklıkla karşılaşabilecekleri kalıp sözlere yer verilerek öğrencilerin kalıp sözlere aşinalık kazandırılması amaçlanmalıdır. Ayrıca ders kitapları, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerle Türk kültürü arasında bir köprü vazifesi görerek kültür aktarımı sürecine de katkı sağlamaktadır.

Bu doğrultuda çalışmada ilkökul (1-4) Türkçe ders kitaplarında yer alan kalıp söz etkinlikleri ve etkinliklerde geçen kalıp sözler tespit edilmiştir. Aynı zamanda etkinliklerdeki kalıp sözler anlam ve işlevlerine göre sınıflandırılarak geçiş sıklıkları da belirlenmiştir. Bu çalışma ile ilkökul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki kalıp söz etkinliklerine dikkat çekilmek istenmiştir.

Bu çalışma, daha önce ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki kalıp söz sorunları ile ilgili literatürde bilindiği kadarıyla herhangi bir araştırma yapılmadığından önem taşımaktadır. Ayrıca ders kitaplarında kalıp söz etkinliklerine gerektiği ölçüde yer verilmesi noktasında bir farkındalık oluşturması beklenmektedir.

Problem Durumu

2024-2025 eğitim öğretim yılı ilkökul (1-4) Türkçe ders kitaplarında yer alan kalıp söz etkinlikleri nasıl değerlendirilir?

Alt Problemler

Bu çalışmada şu alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. 2024-2025 eğitim öğretim yılı ilkökul (1-4) Türkçe ders kitaplarında kalıp sözlerin öğretilmesine yönelik hangi etkinlikler yer almaktadır?
2. 2024-2025 eğitim öğretim yılı ilkökul (1-4) Türkçe ders kitaplarında sınıf düzeylerine göre kalıp söz etkinliklerinde geçen kalıp sözler ve geçiş sıklıkları nedir?
3. 2024-2025 eğitim öğretim yılı ilkökul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki kalıp söz etkinliklerinde geçen kalıp sözlerin anlamına ve işlevine göre tasnifi nasıl yapılabilir?

Araştırmanın Amacı

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen göçmen çocukların hedef toplumla kaynaşabilmelerinin koşullarından biri günlük iletişim dilinde bir söz varlığı ögesi olarak sıkça kullanılan kalıp sözlere hâkim olabilmeleridir. Bu doğrultuda ders kitapları ikinci dil edinimi sürecinde önemli bir materyal olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmanın amacı; 2024-2025 eğitim öğretim yılında okutulan ilkökul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki kalıp söz etkinliklerini ve etkinliklerde geçen kalıp sözleri tespit ederek kalıp sözleri işlevine, geçiş sıklığına ve öğrencilerin sınıf düzeyine göre değerlendirmektir.

Araştırmanın Önemi

Türkçede kalıp sözler toplumumuzun yaşayış, düşünüş ve kültürel tarzını yansıtır. Bundan ötürü Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen ilkökul çağındaki göçmen öğrenciler için kalıp sözlerin önemi yadsınamaz. Bir söz varlığı unsuru olarak deyim ve atasözlerine yönelik literatürde birçok araştırma mevcutken kalıp sözlere yönelik araştırmalar henüz son yıllarda ortaya konulmaya başlanmıştır. Ana dil eğitiminde önemli bir ders içi materyal olarak kabul gören ilkökul Türkçe ders kitaplarında kalıp sözlere ve kalıp söz etkinliklerine yönelik literatürde bir çalışma yapılmamış olması bakımından önem arz etmektedir. Çalışmanın Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde göçmen çocuklara yönelik ileride yapılacak araştırmalara öneri niteliğinde fikir vermesi beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen göçmen ilkökul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki kalıp söz etkinliklerini tespit etme, etkinliklerdeki kalıp sözlerin geçiş sıklıklarını analiz etme, işlevsel ve sınıf düzeyi bazında tasnifini yapma amacını taşıyan bu araştırma nitel araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Nitel araştırma gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleriyle oluşturulan bir araştırma türüdür (İİENSTITU, 2025). Nitel araştırmalar; durumların, ilişkilerin, etkilerin ve materyallerin niteliğinin incelendiği çalışmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2006; akt. Büyüköztürk vd., 2021).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında MEB tarafından tavsiye edilen ilkökul Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise MEB Yayınları tarafından 2024 yılında basılan *Türkçe 1. sınıf ders kitabı*, İlke Basım Yayım Turizm ve Ticaret Limitet Şirketi tarafından 2024 yılında basılmış *Türkçe 2.sınıf ders kitabı*, İlke Basım Yayım Turizm ve Ticaret Limitet Şirketi tarafından 2024 yılında basılmış *Türkçe 3. sınıf ders kitabı* ve Tuna Matbaacılık tarafından 2024 yılında basılmış *Türkçe 4. sınıf ders kitabı* oluşturmaktadır. Bu kaynaklar 2024-2025 eğitim öğretim yılında okullarda okutuluyor olmasından dolayı seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitapları, araştırmada nitel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ders kitaplarına Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli resmî web sitesinden ulaşılmıştır. Ders kitapları kalıp söz etkinlikleri açısından incelenerek etkinliklerde yer alan kalıp sözler ise işlev, geçiş sıklığı ve sınıf düzeyi başlıklarına göre tasnif edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada dokümanların analiziyle elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. “İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır.” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, s.246).

Bu çalışmada ilkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki kalıp söz etkinliklerinin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilere hedef dilde kalıp sözleri işlevlerine uygun kullanabilme becerisini kazandırmada ne kadar yeterli olduğu sınıf düzeylerine göre incelenmiştir. Bu bağlamda tespit edilen kalıp söz etkinlikleri Dilekçi (2013), Gökdayı (2011) ve Okuyan'ın (2006) çalışmalarındaki tasnifler esas alınarak sınıflandırılmıştır.

Bu doğrultuda çalışma, selamlaşma; karşılama; hatır sorma; vedalaşma; teşekkür etme; tebrik etme; özür dileme; istek; hayır-dua; yeme-içme; doğum-ölüm; sağlık; kültür-gelenek olmak üzere 13 başlık altında sınıflandırılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde kullanılan frekans değerlerine tabloda yer verilmiştir. Çalışmada ilkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarında yer alan kalıp söz etkinliklerine ders kitaplarından yapılan doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bu verilerden yola çıkılarak varılmış olup aynı zamanda araştırmanın geçerlik çalışması da sağlanmıştır. Araştırmada imkânlar dâhilinde ulaşılan makale, bildiri, tez gibi akademik kaynaklardan elde edilen verilerle araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

1. 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı İlkokul (1-4) Türkçe Ders Kitaplarında Kalıp Sözlerin Öğretilmesine Yönelik Hangi Etkinlikler Yer Almaktadır?

1. sınıf 1. Türkçe ders kitabındaki kalıp söz etkinlikleri

İncelenen 1. sınıf 1. Türkçe ders kitabında kalıp sözlerin öğretimine yönelik herhangi bir etkinlik tespit edilmemiştir.

1. sınıf 2. Türkçe ders kitabındaki kalıp söz etkinlikleri

İncelenen 1. sınıf 2. Türkçe ders kitabında kalıp sözlerin öğretimine yönelik 2 farklı etkinlik tespit edilmiştir.

“Atalarımızın İzleri” temasında yer verilen “Bayramlaşma” adlı metnin sayfa 52’deki “Tamamlayalım” ve sayfa 55’teki “Konuşalım Yazalım” başlıklı etkinliklerinde öğrencilerden karşılıklı konuşma metnindeki boşlukları kalıp sözlerden uygun olanlarla tamamlamaları beklenmektedir. Tespit edilen kalıp söz etkinlikleri aşağıda Şekil 1 ve Şekil 2’de gösterilmiştir. Şekil 1’de öğrencilerden karşılıklı konuşmada boş bırakılan yerlere uygun kalıp sözleri yazmaları istenmiştir.

Şekil 1

1. Sınıf 2. Türkçe Ders Kitabı “Tamamlayalım” Etkinliği

Tamamlayalım

● Rabia'nın dayısıyla yaptığı konuşmayı tamamlayalım.

Bayramın kutlu olsun, dayıcığım.

Teşekkür ederim, Rabia.

.....

dayıcığım?

İyiyim. Sen nasılsın, Rabiacığım?

.....

Windows'
Windows'u e

Şekil 2'deki etkinlikte öğrencilerden kutucuklarda verilen kalıp sözleri kullanarak bayramda akrabalarla telefonda yapılan bir konuşmayı canlandırmaları istenmiştir. Aynı sayfada yer alan bir diğer etkinlikte ise öğrencilerden bir konuşmaya başlarken ve konuşmayı bitirirken kullanılan kalıp sözleri yazmaları beklenmiştir.

Şekil 2

1. Sınıf 2. Türkçe Ders Kitabı “Konuşalım Yazalım” Etkinliği

● Bayramda bir akrabamızla telefonda konuştuğumuzu düşünelim. Konuşmamızda aşağıdaki ifadelerle yer verelim. Hazırladığımız konuşmayı bir arkadaşımızla canlandıralım.

Bayramın kutlu olsun.	Teşekkür ederim.	Ellerinden öperim.
Rica ederim.	Hoşça kal.	Nasılsın?
Merhaba!	Alo!..	İyi günler.

● Konuşmaya başlarken ve konuşmayı bitirirken hangi ifadeleri kullandığımızı yazalım.

Konuşmaya başlarken:	Konuşmayı bitirirken:

Windc
Window

55

2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Kalıp Söz Etkinlikleri

İncelenen 2.sınıf Türkçe ders kitabında kalıp sözlerin öğretimine yönelik 5 farklı etkinlik tespit edilmiştir.

Etkinliklerde öğrencilerden nezaket ifadelerine yönelik boşluk doldurma, diyalog yazma, cümletamamlamavegünlükyaşantıdanörnekkalıpsöz durumları yazmaları beklenmektedir. Tespit edilen kalıp söz etkinlikleri aşağıda Şekil 3, 4, 5, 6 ve 7’de gösterilmiştir.

Şekil 3’te verilen 4. etkinlikte öğrencilerden hasta bir kişiye söylenebilecek uygun kalıp sözleri işaretlemeleri istenmiştir.

Şekil 3

2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Hastalık” Temalı Kalıp Söz Öğretimi Etkinliği



4. ETKİNLİK

a. Hasta olan birine söyleyebileceğiniz nezaket ifadelerinin başındaki kutucuğu “✓” ile işaretleyiniz.

☐ Tebrik ederim.	☐ Ellerine sağlık.	☐ Ziyade olsun.
☐ Afiyet olsun.	☐ Hayırlı olsun.	☐ Geçmiş olsun.
☐ Özür dilerim.	☐ Önemli değil.	☐ Başın sağ olsun.
☐ Kolay gelsin.	☐ Rica ederim.	☐ Acil şifalar dilerim.

Windows'u etkinleştirin

Şekil 4’teki etkinlikte öğrencilerden boşlukları nezaket anlamı içeren kalıp sözlerden uygun olanları seçerek doldurmaları istenmiştir.

Şekil 4

2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Boşluk Doldurma” Etkinliği

Ç. Aşağıdaki cümleleri, verilen nezaket ifadelerinden uygun olanı yazarak tamamlayınız.

Geçmiş olsun.

Rica ederim.

Tebrik ederim.

Ellerine sağlık.

Kolay gelsin.

1. Yemekten sonra yemeği yapan kişiye “.....” demeliyiz.
2. Oyunu kazanan arkadaşlarımızı “.....” diyerek kutlamalıyız.
3. Temizlik yapan aile bireylerimize “.....” diyerek yardım teklifinde bulunmalıyız.
4. Hastalanan tanıdıklarımıza “.....” demeliyiz.

127

Windows'u Etkinle
Windows'u etkinleştirin

Şekil 5'teki etkinlikte öğrencilerden görseli verilen karşılıklı konuşmalarda boş bırakılan yerleri kendilerine verilen kalıp sözlerle doldurmaları istenmiştir.

Şekil 5

2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Diyalog Yazma” Etkinliği

3. ETKİNLİK

Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Konuşma balonlarına, verilen ifadelerden uygun olanların numaralarını yazınız.



1. Teşekkür ederim.

2. Hoşça kal.

3. Elbette kullanabilirsin.



4. İyi uykular.

5. Hoş bulduk.

6. Geçmiş olsun.



7. Silgini kullanabilir miyim?

8. Hoş geldiniz.

9. İyi dersler.

Wind
Window

Şekil 6'daki etkinlikte öğrencilerden kutucuklarda verilen kalıp sözleri kullanarak cümlelerdeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir.

Şekil 6

2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı "Cümle Tamamlama" Etkinliği

Şekil 7'deki etkinlikte öğrencilerden günlük yaşantılarında "Lütfen" kalıp sözünü kullandıkları durumları yazmaları istenmiştir.

Şekil 7

2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı "Yazma" Etkinliği

2. 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı İlkokul (1-4) Türkçe Ders Kitaplarında Sınıf Düzeylerine Göre Kalıp Söz Etkinliklerinde Geçen Kalıp Sözler ve Geçiş Sıklıkları Nedir?

Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde tespit edilen kalıp sözler belirtilerek kalıp sözlerin geçiş sıklıkları tabloda sunulmuştur.

Tablo 1

Kalıp Sözlerin Türkçe Ders Kitaplarındaki Geçiş Sıklığı

Kalıp Söz	1. Sınıf	2. Sınıf	Toplam F (sıklık)
Alo	1	-	1
Acil şifalar dilerim	-	1	1
Afiyet olsun	-	1	1
Başın sağ olsun	-	1	1
Bayramın kutlu olsun	2	-	2
Ellerinden öperim	1	-	1
Ellerine sağlık	-	2	2
Geçmiş olsun	-	3	3
Günaydın	-	1	1
Hayırlı olsun	-	1	1
Hoş bulduk	-	1	1
Hoş geldiniz	-	2	2
Hoşça kal	1	2	3
İyi akşamlar	-	1	1
İyi dersler	-	1	1
İyi günler	1	-	1
İyi uykular	-	1	1
Kolay gelsin	-	2	2
Lütfen	-	1	1
Merhaba	1	-	1
Nasılsın	2	-	2
Önemli değil	-	1	1
Özür dilerim	-	1	1
Rica ederim	-	2	2
Tebrik ederim	-	2	2
Teşekkür ederim	2	2	4
Ziyade olsun	-	1	1

3. İlkokul (1-4) Türkçe Ders Kitaplarındaki Kalıp Söz Etkinliklerinde Geçen Kalıp Sözlerin Anlamına ve İşlevine Göre Tasnifi Nasıl Yapılabilir?

Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde geçen kalıp sözler sınıflandırılmadan önce literatürde daha önceden yapılmış çalışmalar incelenerek kalıp sözlerin tasnifi hususunda bir çerçeve oluşturulmuştur. Buna göre ders kitaplarındaki etkinliklerde tespit edilen kalıp sözler 13 başlıkta sınıflandırılmıştır.

Tablo 2

Kalıp Sözlerin Türkçe Ders Kitaplarındaki Geçiş Sıklığı

Dilekçi (2013), Gökdayı (2011) ve Okuyan (2006) Kalıp Söz Tasnifi	Kalıp Sözler
1. Selamlaşma	İyi akşamlar, iyi günler, merhaba, günaydın
2. Karşılama	Hoş geldiniz, hoş bulduk
3. Hatır Sorma	Nasılsın
4. Vedalaşma	Hoşça kal
5. Teşekkür Etme	Teşekkür ederim
6. Tebrik Etme	Tebrik ederim, bayramın kutlu olsun
7. Özür Dileme	Özür dilerim
8. İstek	Lütfen
9. Hayır-Dua	Kolay gelsin, geçmiş olsun, hayırlı olsun, acil şifalar dilerim
10. Yeme-İçme	Ziyade olsun, afiyet olsun, ellerine sağlık
11. Doğum-Ölüm	Başın sağ olsun
12. Sağlık	Geçmiş olsun, acil şifalar dilerim
13. Kültür-Gelenek	Ellerinden öperim

Kalıp sözler, kültür aktarımının en önemli vasıtalarından biri olarak Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde önemli bir görev üstlenmektedir. Bu süreçte en temel ve mühim materyallerden biri ise şüphesiz ders kitaplarıdır.

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-4) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (2024) söz varlığı öğelerimizden deyim ve atasözlerinin anlamına uygun kullanılması gerektiği vurgulanmasına karşın kalıp sözlerin öğretimine yönelik doğrudan bir kazanım bulunmaması program kazanımlarındaki önemli bir eksikliği ortaya koymaktadır.

1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarında kalıp sözlerin doğrudan öğretimine yönelik hazırlanan etkinlikler öğrencilerin sınıf düzeyi ve kalıp sözlerin tematik dağılımı bağlamında orantısız ve zayıf kalmıştır. 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında kalıp sözlerin öğretimine yönelik hiçbir etkinliğe yer verilmemesi yine programdaki önemli bir eksiklik olarak nitelendirilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi özellikle son yıllarda önemli bir konu hâline gelmiştir. Günlük sözlü ve yazılı dilde iletişim kolaylığı sağlamanın yanında kültürümüze ait birçok ögeyi de içinde barındıran kalıp sözlerle sıklıkla karşılaşan göçmen öğrenciler için Türkçe ders kitapları temel bir materyal olarak önem arz etmektedir.

Bu çalışmada ilkokul (1-4) Türkçe ders kitapları; kalıp söz etkinlikleri, etkinliklerin seviyelere göre dağılımları, etkinliklerde geçen kalıp sözler ile bu kalıp sözlerin tasnifi ve sıklığı bağlamında betimlenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sonuçlar

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-4) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (2024) kalıp sözlerin öğretime yönelik doğrudan bir kazanım yer almamaktadır.

1. sınıf Türkçe ders kitabında 2, 2. sınıf Türkçe ders kitabında 6 olmak üzere birbirinden farklı toplam 8 kalıp söz etkinliği tespit edilmiştir.

İlkokul 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında kalıp sözlere yönelik hiçbir etkinliğe rastlanılmamıştır.

Ders kitaplarındaki etkinliklerde tespit edilen kalıp sözler Dilekçi (2013), Gökdayı (2011) ve Okuyan'ın (2006) tasnifleri dikkate alınarak 13 başlıkta sınıflandırılmıştır.

1. sınıf Türkçe ders kitabındaki kalıp söz etkinliklerinde birbirinden farklı 8, 2. sınıf Türkçe ders kitabında ise 21 kalıp söz tespit edilmiştir.

1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kalıp söz etkinliklerinde toplamda birbirinden farklı 27 kalıp söz tespit edilmiştir.

Kalıp söz etkinliklerinde en fazla tekrar edilen kalıp sözler; teşekkür ederim (4), hoşça kal (3) ve geçmiş olsun (3) kalıp sözleridir. İki ders kitabındaki etkinliklerde kullanılan kalıp sözler ise “teşekkür ederim” ve “hoşça kal” olmuştur.

İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki kalıp söz etkinlikleri Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen göçmen öğrencilere kültürümüze özgü farklı kalıp sözleri kazandırma becerisi yönüyle seviyeler arasında nicelik ve nitelik bakımından oransal bir uyumluluğa ve yeterliliğe sahip değildir.

Türkçe kalıp sözler açısından zengin bir söz varlığına sahip bir dil olmasına rağmen etkinliklerde sınırlı bir kalıp söz varlığı kullanılarak bu zenginliğe yer verilmediği görülmektedir.

Kalıp söz etkinliklerinin dört temel dil becerisinin (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) tamamında yer almadığı görülmüştür.

Öneriler

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) incelendiğinde kalıp sözlere yönelik kazanımların doğrudan yer almadığı görülmüştür. Programda kalıp söz kazanımları için “konuşmaya başlarken, konuşmayı bitirirken” ve “nezaket ifadeleri” gibi adlandırmalarla kullanılmıştır. Tıpkı deyim ve atasözü gibi kalıp sözlere yönelik kazanımlara da programda doğrudan yer verilmedi.

İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin dört temel dil becerilerinin tamamını geliştirmeye yönelik kalıp söz etkinliklerine yer verilmelidir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan kalıp söz etkinlikleri öğrencilerin yaş ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak nitelik ve nicelik yönünden oransal olarak düzenlenmelidir.

İlerleyen sınıf seviyelerinde üst düzey kalıp söz becerisi kazandırma açısından Türk kültürüne özgü zengin içerikli kalıp sözler halk edebiyatı ürünleri başta olmak üzere diyalog ve çeşitli metinler aracılığıyla ders kitaplarında yer almalıdır.

İlkokul 1. sınıf seviyesindeki göçmen öğrenciler için resimli kalıp söz etkinlikleri geliştirilerek ders kitaplarında yer almalıdır.

Kalıp sözlerin öğretiminde ses, video, animasyon ile zenginleştirilmiş etkinlikler aracılığıyla daha ilgi çekici, etkili ve verimli bir öğrenme süreci gerçekleştirilebilir.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen göçmen öğrencilerin kalıp sözleri bağlamlarına ve işlevlerine uygun kullanabilmeleri, hedef dilde iletişim kurarken mahcup olmamaları ve hedef topluma kendilerini yabancı hissetmemeleri için gerçek yaşam durumlarına katılabilecekleri kalıp söz etkinliklerine ders kitaplarında yer verilmelidir.

İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığına (kalıp söz vb.) ve etkinliklerine yönelik araştırmalar arttırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2006a). *Ana dilimizin söz denizinde*. Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (2011). *Türkçenin gücü*. Bilgi Yayınevi.

Altan, A. (2024). *Türkçe 4. sınıf ders kitabı*. Tuna Matbaacılık.

Beşler, D., Demir, F. M. ve Alkan, S.(2024). *3. sınıf Türkçe ders kitabı*. İlke Basım Yayım Turizm ve Ticaret Limitet Şirketi.

Beşler, D., Demir, F. M. ve Alkan, S.(2024). *2. sınıf Türkçe ders kitabı*. İlke Basım Yayım Turizm ve Ticaret Limitet Şirketi.

- Bulut, S. (2012). Anadolu ağızlarında kullanılan kalıp sözler ve bu kalıp sözlerin kullanım özellikleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/4: 1117-1155.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (30. Baskı). Pegem A.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Der Yayınları.
- Dilekçi, A. (2013). *Türkçe ders kitaplarındaki kalıp sözler ve öğrencilerin kalıp sözleri kullanma düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılar Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi. *Bilig*, 35, 181-190.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig*, 44, 89-110.
- IOM. (2009). *Göç terimleri sözlüğü*. (P. R,Ed.). IOM Yayınları.
- İstanbul İşletme Enstitüsü (2025), Şubat 2025 tarihinde <https://www.iienstitu.com/blog/nitel-arastirma-nedir> adresinden alındı.
- Kılıç, A. ve Seven S. (2011). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Şengül, K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024), Şubat 2025 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024), Şubat 2025 tarihinde <https://tymm.meb.gov.tr/ders-kitaplari> adresinden erişilmiştir.
- Türkoğlu, A. vd., (2024). *Türkçe 1. sınıf ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yazıcı Okuyan, H. (2006). *Türkçenin söz varlığı açısından Fakir Baykurt'un romanları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

TÜBİTAK 2204-A LİSE ÖĞRENCİLERİ ARAŞTIRMA PROJELERİ YARIŞMASI TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ALANI FİNAL PROJELERİNİN ANALİZİ

Yuşa YILDIZ

Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü
yildiz.yusa@gmail.com



Elif ACAR

Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü
elifeacarr@gmail.com

ÖZET

TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı tarafından lise öğrenimine devam etmekte olan öğrencileri temel, sosyal ve uygulamalı bilim alanlarında çalışmalar yapmaya teşvik etmek, çalışmalarını yönlendirmek ve mevcut bilimsel çalışmalarının gelişimine katkı sağlamak amacıyla 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması düzenlenmektedir. Bu araştırmanın amacı 2020-2021-2022-2023 yıllarında düzenlenmiş olan Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması'nda Türkiye finaline kalan Türk dili ve edebiyatı alanı proje istatistiksel; proje tematik alanı, katılım bölgesi, okul türü ve resmi/özel olma durumu ve bilimsel araştırma basamakları; amaç, kullanılan araştırma yöntemi, araştırma modeli, örneklem/çalışma grubu özellikleri, veri toplama araçları, bulgular/sonuçlar ile önerilerin projelerde yer alma durumu açısından incelemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Durum çalışması incelemesi yöntemi ile toplanan veriler karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve çıkarımlara varılmıştır. Çalışmanın veri kaynaklarını 2020-2023 yılları arasında Türk dili ve edebiyatı alanında finale kalmaya hak kazanan toplam 76 proje oluşturmaktadır. Veri kaynaklarını oluşturan Türk dili ve edebiyatı alanı final projeleri betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Çalışmaya dâhil edilen projeler tematik açıdan yapılan analize göre incelendiğinde en fazla "kültürel miras" tematik alanının tercih edildiği, okul türü açısından verilen yıllar içerisinde en fazla Anadolu liseleri ile fen lisesinden projelerin yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırma yöntemi açısından projeler incelendiğinde en fazla tasarım yöntemin tercih edildiği, araştırma modeli açısından bakıldığında ise çalışma yöntemine uygun olarak içerik/materyal/oyun/uygulama geliştirme modellerinin kullanıldığı söylenebilir. Çalışma kapsamında alınan projelerde örneklem/çalışma grubunda daha çok öğrenci ve öğretmenlerle çalışıldığı, veri

toplama araçlarının genellikle belirtilmediği belirlenmiştir. Bulgular ve sonuçların büyük oranda belirtilmiş olmakla birlikte bazı projelerde bulguların eksik olduğu söylenebilir. İncelenen projelerde önerilere yer verilmemiştir. Bu araştırmaya benzer diğer çalışmalar ışığında öğrenci, öğretmen ve eğitim kurumları ile mevcut eğitim modellerinde proje tabanlı öğrenme ve bilimsel araştırma basamaklarının kazanımına ilişkin çalışmalar (seminer, eğitim, atölye çalışmaları gibi) gerçekleştirilebilir. Ayrıca TÜBİTAK dışında diğer kurum/kuruluşlarca düzenlenen ulusal ve uluslararası proje yarışmaları kapsamında hazırlanan projeleri inceleyen çalışmalar kurgulanabilir.

Anahtar Kelimeler: TÜBİTAK, Türk dili ve edebiyatı, öğrenci araştırma projesi, betimsel analiz

GİRİŞ

Bilimsel araştırma süreçlerinin erken yaşlarda teşvik edilmesi, öğrencilerin akademik yetkinliklerini geliştirmeleri ve bilimsel araştırma yapmayı özümsemeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından düzenlenen 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması, lise öğrenimine devam etmekte olan öğrencileri temel, sosyal ve uygulamalı bilim alanlarında çalışmaları yapmaya teşvik etmek, çalışmalarını yönlendirmek ve mevcut bilimsel çalışmaların gelişimine katkı sağlamayı amaçlayan önemli bir etkinliktir (TÜBİTAK, 2024). 1969 yılından bu yana sürdürülen bu yarışma, fen bilimlerinden sosyal bilimlere kadar geniş bir yelpazede projelere ev sahipliği yapmaktadır (Can, 2019). TÜBİTAK tarafından düzenlenen araştırma projeleri, öğrencilere kendi araştırma sorularını oluşturma, hipotez geliştirme, veri toplama ve analiz etme gibi beceriler kazandırmaktadır (Aksoy & Bozpolat, 2023).

Türkiye ve KKTC’de öğrenim gören lise öğrencilerinin katılabildiği TÜBİTAK 2204-A Lise Öğrencileri Projeleri Yarışması 12 farklı alanda düzenlenmektedir. Bu alanlardan biri olan Türk dili ve edebiyatı alanı, öğrencilere dilbilim, edebiyat teorileri, edebî eleştiri, metin analizi gibi konularda bilimsel araştırma yapma fırsatı sunmaktadır (TÜBİTAK, 2024). Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin edindikleri bilgi, beceri ve tutumlar doğrultusunda bireysel yeteneklerini tanımlarını; bu yetenekleri hem disiplinler arası bağlamda hem de gündelik yaşam pratiklerinde etkili biçimde kullanmalarını hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Özellikle lise çağındaki öğrenciler için, edebiyat ve dil üzerine yapılan araştırmalar hem kültürel hem de akademik açıdan önemli kazanımlar sağlamaktadır. Alan yazınında gerçekleştirilen çalışmalar, TÜBİTAK tarafından düzenlenen proje yarışmalarına katılan öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin geliştirdiğini ve edebî metinleri daha bilinçli bir şekilde incelemelerine yardımcı olduğunu (Sözer, 2017) öğrencilerin akademik süreçlerinde daha başarılı oldukları ve proje geliştirme süreçlerinde edindikleri kazanımların

uzun vadede etkili olduğu ifade edilmektedir (Dilekçi, 2022).

Alan yazını incelendiğinde matematik (Turan, 2020), coğrafya (Sakallı, Artvinli, & Dönmez, 2022) ve kimya (Acar, Afacan, Temel, & Ayverdi, 2025) araştırma projelerinin bilimsel araştırma basamaklarına uygunluğu açısından incelendiği çalışmalarla karşılaşılmıştır. Ancak dil ve edebiyat alanındaki projelerin bilimsel araştırma basamaklarına uygunluğunu inceleyen bir çalışma ile karşılaşılmamış olması araştırmanın bu alandaki boşluğu doldurmasını sağlayacaktır. Ayrıca ilgili literatürde incelenen diğer çalışmalar Türkiye finaline kalan projeleri daha çok bilimsel araştırma basamakları açısından incelemektedir. Bu açıdan çalışmanın özgün yanı, projeleri bilimsel araştırma basamakları ve istatistiksel açıdan incelemesidir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İstatistiksel; proje tematik alanı, katılım bölgesi, okul türü ve resmî/özel olma durumu açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Bilimsel araştırma basamakları; amaç ifadesine yer verilme durumu, kullanılan araştırma yöntemi, araştırma modeli, çalışılan örneklem/çalışma gurubu özellikleri, kullanılan veri toplama araçları, bulgular/sonuçlar ile önerilerin projelerde yer alma durumu açısından nasıldır, sorularına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin kapsamlı biçimde tanımlanması ve analiz edilmesini amaçlar (Merriam, 2013). Creswell'e (2015) göre, durum çalışması; araştırmacının gerçek hayattaki, zamansal ve mekânsal olarak sınırlanmış bir olguya veya birden fazla sınırlandırılmış duruma ilişkin çoklu veri kaynaklarından ayrıntılı ve derinlemesine bilgi topladığı, elde edilen bulgular ışığında durumun kapsamlı bir biçimde betimlendiği ya da tema ve kategoriler oluşturulduğu nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını 2020-2023 yılları arasında finale katılmaya hak kazanan toplam 76 Türk dili ve edebiyatı projesi oluşturmaktadır. TÜBİTAK bilimsel araştırma projelerinde projelerde tematik alanlar 2020 yılından itibaren verilmeye başlanmıştır. Bu yıldan önceki yıllarda tematik alanlar yer almadığı için araştırma kapsamına 2020 yılı sonrası projeler dâhil edilmiştir. 2024 yılına ait veriler TÜBİTAK tarafından yayınlanmadığı için çalışmaya dâhil edilmemiştir. TÜBİTAK tarafından yayınlanan 2020, 2021, 2022 ve 2023

yıllarında Türkiye finaline kalan Türk dili ve edebiyatı alanı projelerinin yıllara göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Veri Kaynakları

Yıllar	Proje Sayısı
2020	16
2021	22
2022	17
2023	21
Toplam	76

Tablo 1 incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı alanında 2020 yılında 16, 2021 yılında 22, 2022 yılında 17 ve 2023 yılında 21 olmak üzere toplam 76 projenin Türkiye finaline kaldığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, 2020 yılında (Turan, 2020) tarafından geliştirilmiş olan inceleme formu kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda mevcut form veri toplama aracı kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından istatistiksel verileri ortaya koymak amacıyla proje tematik alanı, katılım bölgesi, okul türü ve resmî/özel olma durumu, bilimsel araştırma basamaklarını ortaya koymak amacıyla; amaç, yöntem, örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları, bulgular, sonuçlar ve öneriler kısımlarını içerecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen form iki alan uzmanına gösterilerek görüş alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen dönütler sonucunda forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma kapsamında 2020, 2021, 2022 ve 2023 yıllarında TÜBİTAK 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması Türkiye finaline kalan Türk dili ve edebiyatı alanı final projeleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılacak projelere ait kitapçıklar TÜBİTAK genel ağ adresinden (<http://2204a.tubitak.gov.tr>) 2024 yılı Kasım ayında bilgisayarlara indirilerek saklanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen verilerin çözümlemesi, betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz, önceki araştırmalarla açık ve net bir şekilde belirlendiği durumlarda önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda verilerin analiz edilmesini amaçlar (Gürbüz & Şahin, 2018). Araştırmada elde edilen veriler Turan (2020) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından yeniden düzenlenen inceleme formu ile incelenmiştir.

Projeler, formda belirtilen kriterlere göre çalışmayı gerçekleştiren iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Nitel araştırmalarda değerlendiriciler arası güvenilirlik, Miles ve

Huberman (1994) tarafından geliştirilen Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenilirlik katsayısının bu araştırma için 0.85 olduğu belirlenmiştir. Bu değer 0.70'in üzerinde olduğu için yeterli olduğu söylenebilir (Miles & Huberman, 1994).

BULGULAR

Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, 2020-2021-2022 ve 2023 yıllarında TÜBİTAK 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmasında Türkiye finaline kalan Türk dili ve edebiyatı projelerinin tematik alan, okul türü, katılım bölgesi ve devlet/özel eğitim kurumu olma açısından dağılımlarının incelenmesidir. Bu dağılımlara ilişkin bulgular Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 2

Tematik Alanlara Göre Dağılım

	2020	2021	2022	2023	
Tematik Alan	n	n	n	n	Toplam
Arttırılmış, Sanal ve Karma Gerçeklik	-	1	-	-	1
Çevre ve Çevreyi Koruma	-	-	-	1	1
Değerler Eğitimi	1	-	-	-	1
Dijital Dönüşüm	2	2	3	4	11
Dijital Oyun Tasarımı	-	-	-	1	1
Dil ve Edebiyat	-	12	9	8	29
Görsel ve İşitsel Sanatlar	3	-	-	1	4
Kültürel Miras	7	3	4	4	18
Metaverse	-	-	-	1	1
Oyun ve Oyunlaştırma	-	-	-	1	1
Robotik Kodlama	1	-	-	-	1
STEAM	1	1	-	-	2
Uzaktan Eğitim	-	2	-	-	2
Yapay Zeka	1	1	1	-	3

Tablo 2 incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı alanında incelenen tüm yıllar içerisinde 29 projenin "Dil ve Edebiyat", 18 projenin "Kültürel Miras" tematik alanında finallerde yer aldığı görülmektedir. 2020 yılında en 7 projenin "Kültürel Miras" tematik alanında, 2021 yılında 12 projenin, 2022 yılında 9 projenin ve 2023 yıllarında ise 8 projenin "Dil ve Edebiyat" tematik alanında finallerde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3

Okul Türlerine Göre Dağılım

Okul Türü	2020	2021	2022	2023	Toplam
	n	n	n	n	
Anadolu Lisesi	3	4	3	9	19
Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)	5	4	4	-	13
Mesleki Eğitim (MTAL/ÇPAL)	1	4	1	3	9
Fen Lisesi	3	7	4	5	19
Güzel Sanatlar Lisesi	1	-	-	-	1
İmam Hatip Lisesi	2	3	4	2	11
Sosyal Bilimler Lisesi	1	-	1	2	4

Tablo 3'e göre incelenen yıllar içerisinde Anadolu lisesi türünden 19 ve fen lisesi türünden 19 olmak üzere toplam 38 projenin finallerde yer aldığı görülmektedir. Bilim ve sanat merkezi (BİLSEM) okul türünden 13 proje, imam hatip lisesi türünden 11 proje, mesleki eğitim (MTAL/ÇPAL) türünden 9 proje, sosyal bilimler okul türünden 4 proje ve güzel sanatlar lisesi türünden 1 proje finallerde yer almıştır.

Tablo 4

Katılım Bölgesine Göre Dağılım

Katılım Bölgesi	2020	2021	2022	2023	Genel Toplam
	n	n	n	n	
Adana	1	2	1	2	6
Ankara	1	2	1	2	6
Bursa	1	2	2	2	7
Erzurum	1	2	1	1	5
İstanbul (Asya)	1	2	1	1	5
İstanbul (Avrupa)	1	1	2	2	6
İzmir	1	1	1	1	4
Kayseri	2	2	1	2	7
Konya	1	2	1	2	6
Malatya	2	2	2	2	8
Samsun	2	2	2	2	8
Van	2	2	2	2	8

Tablo 4 incelendiğinde verilen tüm yıllar içerisinde Malatya, Samsun ve Van bölgelerinden 8 proje finallerde yer almıştır. Adana, Ankara, İstanbul (Avrupa) ve Konya bölgelerinden 6 proje, Bursa ve Kayseri bölgelerinden 7 proje, Erzurum ve İstanbul (Asya) bölgelerinden 5 proje ve İzmir bölgesinde 5 proje Türk dili ve edebiyatı alanında finallerde yer almıştır.

Tablo 5*Devlet/Özel Eğitim Kurumu Olma Durumuna Göre Dağılım*

Devlet/Özel	2020	2021	2022	2023	Genel Toplam
	n	n	n	n	
Devlet	13	16	13	17	59
Özel	3	6	4	4	17

Tablo 5 incelendiğinde tüm yıllar içinde Türk Dili ve Edebiyatı alanında devlet okullarından 59 proje, özel eğitim kurumlarından ise 17 proje finallerde yer almıştır. Devlet okullarından 2020 ve 2022 yıllarında 13, 2021 yılında 16 ve 2023 yılında 17 proje finallere kalmıştır. Özel eğitim kurumlarından 2020 yılında 3, 2021 yılında 6, 2022 ve 2023 yıllarında 4 olmak üzere 17 proje finallerde yer almıştır.

Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, TÜBİTAK 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmasında Türkiye finaline kalan Türk dili ve edebiyatı projelerinin amaç ifadesine yer verilme durumu, kullanılan araştırma yöntemi, araştırma modeli, çalışılan örneklem/çalışma grubu özellikleri, kullanılan veri toplama araçları, bulgular/sonuçlar ile önerilerin projelerde yer alma durumu açısından dağılımlarının incelenmesidir. Bu dağılımlara ilişkin bulgular Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 6*Amaç İfadesine Yer Verilme Durumu*

Amaç	2020	2021	2022	2023	Genel Toplam
	n	n	n	n	
Belirtilmiş	15	18	10	20	63
Belirtilmemiş	1	4	7	1	13

Tablo 6 incelendiğinde finale kalan toplam 76 projenin 63’ünde amaç ifadelerine yer verildiği, 13 projede ise amaç ifadesine yer verilmemiştir.

Tablo 7*Projelerde Yer Verilen Yönteme Göre Durumu*

Yöntem	2020	2021	2022	2023	Toplam
	n	n	n	n	
Belirtilmemiş	4	1	-	2	7
Karma Araştırma	3	4	1	1	9
Nitel Araştırma	1	2	3	3	9
Nicel Araştırma	3	5	2	3	13
Mühendislik/Tasarım	5	10	11	12	38

Tablo 7 incelendiğine finale kalan toplam Türk dili ve edebiyatı projelerinden 38’inde mühendislik/tasarım, 13’ünde nicel, 9’unda nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılmıştır. 7 projede ise projede kullanılan araştırma yöntemi belirtilmemiştir.

Tablo 8

Araştırma Modeline Göre Durumu

Araştırma Modeli	2020	2021	2022	2023	Toplam
	n	n	n	n	
Belirtilmemiş	4	1	-	2	7
Betimsel Tarama	2	1	2	-	5
Deneysel	1	4		3	8
Doküman İnceleme	-	1	3	3	7
İçerik Analizi	1	1	-	-	2
İçerik-Materyal-Model Uygulama-Oyun Geliştirme	5	10	11	12	38
Deney/Doküman Analizi	1	3	-	1	5
Betimsel Tarama/Doküman Analizi	2	1	1	-	4

Tablo 8 incelendiğine 38 final projesinde içerik-materyal-model uygulama-oyun geliştirme araştırma modellerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Finale kalan 7 projede araştırma modeli belirtilmemiş, 5 projede betimsel tarama ve deney/doküman analizi, 8 projede deneysel, 2 projede içerik analizi, 4 projede ise betimsel tarama/doküman analizi kullanıldığı belirtilmiştir.

Tablo 9

Örneklem/Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem/Çalışma Grubu	2020	2021	2022	2023	Toplam
	n	n	n	n	
Belirtilmemiş	6	8	5	5	24
Doküman	1	-	4	2	7
Öğrenci/Öğretmen/Veli	9	14	8	14	45

Tablo 9 incelendiğinde finale kalan 45 projede öğrenci/öğretmen/velilerin örneklem grubu olarak kullanıldığı, 7 projede ise dokümanların çalışma veri kaynağı olarak alındığı belirlenmiştir. Finale kalan 24 projede ise örneklem grubunun belirtilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 10*Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı*

Veri Toplama Araçları	2020	2021	2022	2023	Toplam
	n	n	n	n	
Belirtilmemiş	6	5	8	7	26
Anket	5	3	3	7	18
Başarı Testi	-	-	-	3	3
Doküman/Metinler	-	5	4	2	11
Görüşme Formu	3	2	1	-	6
Ölçek	2	7	2	1	12

Tablo 10 incelendiğinde tüm yıllar içerisinde 26 final projesinde çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının belirtilmediği belirlenmiştir. Bunun yanında 18 projede anket, 12 projede ölçek, 11 proje de doküman/metinler, 6 projede görüşme formu ve 3 projede başarı testi veri toplama aracı olarak kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 11*Bulguların Yer Verilme Durumuna Göre Dağılımı*

Bulgular	2020	2021	2022	2023	Toplam
	n	n	n	n	
Belirtilmiş	13	20	13	16	62
Belirtilmemiş	3	2	4	5	14

Tablo 11 incelendiğinde incelemeye alınan tüm yıllar içerisinde Türk dili ve edebiyatı alanında finale kalan 62 projede bulgulara yer verildiği belirlenmiştir. Finalde yer alan 14 projede ise bulgulara yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 12*Öneri İfadelerine Yer Verilme Durumuna Göre Dağılımı*

Öneriler	2020	2021	2022	2023	Toplam
	n	n	n	n	
Verilmiş	5	5	3	5	18
Verilmemiş	11	17	14	16	58

Tablo 12 incelendiğinde incelenen tüm yıllar içerisinde finale kalan 58 projede öneri ifadelerine yer verilmediği, 18 projede ise öneri ifadelerine yer verildiği görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı 2020, 2021, 2022 ve 2023 yılları arasında TÜBİTAK Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması Türkiye finaline kalan Türk dili ve edebiyatı alanı projelerinin istatistiksel ve bilimsel araştırma basamakları açısından incelenmektir. Finale kalan projeler tematik alan yönünden incelendiğinde projelerin 14 farklı tematik alanda hazırlandığı ve en fazla “Dil ve Edebiyat” tematik alanı ile “Kültürel Miras” tematik alanlarının tercih edildiği sonucuna varılmıştır. Final projeleri katılım bölgesi açısından incelendiğinde Van, Samsun ve Malatya bölgelerinden projelerin finallerde daha fazla yer aldığı görülmüştür. Okul türü açısından verilen yıllar içerisinde en fazla Anadolu liseleri ile fen lisesi öğrencileri tarafından hazırlanan projelerin finallerde katıldığı görülmüştür. Final projelerinin başvuru kurumun devlet okulu veya özel olma durumları açısından bakıldığında ise en fazla devlet okullarınca hazırlanan projelerin finallerde yer aldığı tespit edilmiştir.

Türk dili ve edebiyatı alanı final proje özetleri bilimsel araştırma basamakları açısından incelendiğinde az da olsa bazı yıllarda final projelerinde proje amaçlarına yer verilmemesine rağmen proje özetlerinin büyük bir kısmında proje amaçlarına yer verildiği belirlenmiştir. Araştırma yöntemi açısından projeler incelendiğinde en fazla mühendislik/tasarım yöntemin tercih edildiği, modeli açısından bakıldığında ise çalışma yöntemine uygun olarak içerik/ materyal/oyun/uygulama geliştirme modellerinin kullanıldığı görülmüştür. Çalışma kapsamında alınan projelerde örneklem/çalışma grubunda daha çok öğrenci/öğretmen/ veliler ile çalışıldığı belirlenmiştir. Veri toplama araçları açısından Türk dili ve edebiyatı alanı projeleri incelendiğinde veri toplama araçlarının genellikle belirtilmediği, kullanılan ölçme araçları olarak daha çok anket ve ölçeklerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Final projelerinin büyük bir kısmında bulgular ve sonuçlar belirtilmiştir. Öneriler kısmında lise projelerinde önerilere çoğunlukla yer verilmemiştir.

Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması’nda finale kalan matematik projelerinin çeşitli kriterler kapsamında incelendiği araştırmada (Turan, 2020), finale kalan coğrafya projelerinin bilimsel araştırma basamaklarına uygunluğu konusundaki araştırmada (Sakallı, Artvinli, & Dönmez, 2022) ve kimya araştırma projelerini bilimsel araştırma basamaklarına göre inceleyen araştırma (Acar, Afacan, Temel, & Ayverdi, 2025) bulgularının bu araştırma kapsamında elde edilen bulgularla benzer sonuçları göstermesi, lise öğrencilerinin bilimsel proje hazırlama eksikliklerinin bulunduğunu göstermektedir.

Bu araştırma TÜBİTAK 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması’nın 2020-2023 yılları arasında ait final yarışmaları proje özetleri incelenerek yapılmıştır. Benzer çalışmaların TÜBİTAK Araştırma Projeleri kapsamına giren diğer alanlarda da yapılması önerilebilir. Bu ve

buna benzer diğer çalışmalar ışığında öğretmen ve eğitim kurumlarına yönelik proje tabanlı öğrenme derslerde aktif kullanımına yönelik çalışmalar (seminer, eğitim, atölye çalışmaları gibi) gerçekleştirilebilir. Ayrıca TÜBİTAK dışında diğer kurum/kuruluşlarca düzenlenen ulusal ve uluslararası proje yarışmaları kapsamında hazırlanan projeleri inceleyen çalışmalar kurgulanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, S., Afacan, C., Temel, Y., & Ayverdi, L. (2025). TÜBİTAK Ortaokul ve lise öğrencileri kimya alanı araştırma projelerinin farklı değişkenliklere göre incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 27(1), s. 188-206.
- Aksoy, N., & Bozpolat, E. (2023). TÜBİTAK 2204-A Lise öğrencileri araştırma projesi yarışması'na ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), s. 1720-1756.
- Can, Ş. (2019). Ortaöğretim öğrencilerini sosyal bilimlere hazırlamak: TÜBİTAK liseler arası proje yarışması. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(22), s. 36-48.
- Dilekçi, A. (2022). TÜBİTAK 4006 bilim fuarlarındaki dil projelerinin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), s. 892-909.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif modeli ortaöğretim türk dili ve edebiyatı öğretim programı (Hazırlık, 9,10,11 ve 12. sınıflar)*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programturh9101112Onayli.pdf> adresinden alındı
- Sakallı, M., Artvinli, E., & Dönmez, L. (2022). TÜBİTAK ortaokul öğrencileri (2204-b) coğrafya araştırma projelerinin bilimsel araştırma basamakları açısından analizi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 47, s. 1-19.
- Sözer, Y. (2017). TÜBİTAK ortaöğretim öğrencileri araştırma projeleri yarışmasına katılan öğrencilerin edindikleri kazanımların değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), s. 49-77.

Turan, Ö. (2020). *TÜBİTAK lise öğrencileri araştırma projeleri yarışmalarında finalekalan matematik projelerine ait proje özetlerinin çeşitli kriterlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

TÜBİTAK. (2024). *Lise öğrencileri araştırma projeleri yarışması proje rehberi*. https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/2024-10/lise_proje_rehberi_09.10.2024.pdf adresinden edinilmiştir.

Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/> adresinden edinilmiştir.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

ANADOLU MASALLARININ TÜRKÇE KONUŞMA BECERİSİ GELİŞİMİNE ETKİSİ

Yaşar DEMİR

Şanlıurfa/Şehit Mustafa Çiftçi İlkokulu

yademir1971@gmail.com



Hikmet Buse KARAGÖZ

Ağrı/Doğubayazıt Ahmed-i Hani İlkokulu

karagozbuse09@gmail.com

ÖZET

Kültür, bireylere kimlik kazandıran ve toplumu bir arada tutan temel öğelerin bütünüdür; bu yönüyle sadece geçmişin değil, eğitimin de vazgeçilmez bir kaynağı olarak ifade edilebilmektedir. Aynı zamanda kültür; toplumların ortak belleğini oluşturan diliyle, diniyle, gelenekleriyle bireylerin kimliğini şekillendiren ve toplumsal dokuyu bir arada tutan yaşayan bir yapıdır. Bu bağlamda kültürel unsurların kuşaktan kuşağa aktarılmasında en etkili araçlardan biri sözlü halk edebiyatı ürünleri olmuştur. Masallar, bu ürünlerin en dikkat çekici örneklerindendir. Masallar; olağanüstü olayları, hayal ürünü karakterleri ve evrensel temaları konu edinen, sözlü gelenek içerisinde oluşup yaşatılan ve genellikle eğitici, öğretici işlevler üstlenen anlatılardır. Masalların içinde barındırdığı değerler, semboller, anlatım biçimleri ve karakterler aracılığıyla toplumsal normlar bireylere aktarılmakta, bireylerin düşünsel ve duygusal gelişimlerine katkı sağlanmaktadır. Bu yönüyle masallar, sadece birer eğlence aracı değil; aynı zamanda eğitimsel ve kültürel işlevlere sahip metinlerdir. Anadolu masalları ise Türkiye'nin zengin kültürel geçmişini yansıtan; farklı etnik, dini ve bölgesel unsurları harmanlayan sözlü edebiyat ürünlerindendir. Yüzyıllar boyunca ağızdan ağıza aktarılan bu anlatılar, Anadolu'nun toplumsal yapısını, inanç sistemini, yaşam tarzını ve dünya görüşünü yansıtan eşsiz birer kültürel miras niteliğindedir. Anadolu masalları, yalnızca geçmişin izlerini taşımaz, aynı zamanda bugünün bireylerinin değer yargılarının şekillenmesine ve kültürel aidiyet duygusunun gelişmesine katkıda bulunur.

Masalların eğitimdeki yeri ve önemi özellikle çocuk gelişimi açısından son yıllarda daha çok araştırılmaya başlanmıştır. Masalların çocukların dil gelişimi, hayal gücü, empati kurma becerisi ve problem çözme yetenekleri üzerinde olumlu etkileri olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Erken yaşta dinletilen masallar, çocukların dil gelişimini çok yönlü olarak destekler. Kelime hazinesini zenginleştirir, dinleme ve anlama becerilerini geliştirir; aynı

zamanda anlatım yetkinliğini güçlendirir. Masal kahramanlarının davranışları aracılığıyla çocuklar, toplumsal normları, doğru-yanlış ayrımını ve erdemli tutumları fark etmeyi öğrenirler.

Bu çalışmada, Anadolu masallarının Türkçe konuşma becerilerine olan etkisi ele alınmış; özellikle öğrencilerin ilgi düzeyleri, motivasyonları ve dilsel gelişimleri açısından nasıl bir katkı sunduğu incelenmiştir. Masalların eğitsel potansiyeli değerlendirilerek öğretmenlerin bu geleneksel anlatılardan nasıl yararlanabilecekleri, okul ortamlarında masal kullanımının nasıl planlanabileceği ve Millî Eğitim Bakanlığının bu konuda atabileceği adımlar üzerinde durulmuştur. Böylece, geleneksel kültür ögesi olan masallar ile çağdaş eğitim arasında bir köprü kurularak dil becerileriyle kültürel aktarımın eşzamanlı desteklenmesi hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: kültürel miras, Anadolu masalları, Türkçe eğitimi, konuşma becerisi

GİRİŞ

Kültür kavramı, insanlık tarihi kadar eski ve bir o kadar da kapsamlı bir olgudur. Latince kökenli “colere” (işlemek, bakmak, yetiştirmek) veya “cultura” (tarım, yetiştirme) sözcüklerinden türetilen kültür, zamanla insan topluluklarının bir arada yaşarken oluşturduğu maddi ve manevi birikimleri ifade eden geniş bir anlam kazanmıştır (Bayık, 2014). Anadolu masalları, Türkiye’nin kültürel zenginliğini ve tarihsel birikimini yansıtan sözlü halk edebiyatı ürünleri arasında yer almaktadır. Yüzyıllar boyunca kuşaktan kuşağa aktarılan bu masallar, sadece birer anlatı olmaktan öte; millî kimliğin oluşumu, toplumsal değerlerin korunması ve kültürel sürekliliğin sağlanmasında işlevsel bir araç olarak görülmektedir (Arabacı ve diğerleri, 2023). Masallar; içerdiği karakterler, olay örgüsü, temalar ve anlatım biçimiyle çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlarken aynı zamanda dil gelişimlerini de destekleyen önemli eğitim materyalleri niteliğindedir. Sözlü anlatı biçimiyle sunulan masallar, zengin sözcük hazinesi ve anlatı çeşitliliğiyle çocukların kelime dağarcığını genişletmekte, anlatım yeteneklerini artırmakta ve etkili iletişim kurma becerilerini desteklemektedir (Gedik, 2020; Yılmaz, 2012). Masallar, çocuklara ahlaki değerlerin kazandırılmasında etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir. Klasik masallarda sıkça karşılaşılan iyilik, dürüstlük, cesaret, yardımseverlik gibi değerler, masal kahramanlarının davranışları aracılığıyla çocuklara model olarak sunulmakta, dolayısıyla çocukların olumlu davranış örüntüleri geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, masallar aynı zamanda çocukların dil becerilerini, özellikle dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede etkin rol oynamaktadır.

Masalların dil eğitimi sürecinde nasıl kullanılabileceği, özellikle de konuşma becerisi üzerindeki etkileri, bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Araştırmanın temel amacı, “Anadolu masallarının Türkçe konuşma becerileri üzerinde nasıl bir etkisi vardır?” sorusuna

yanıt aramaktır. Araştırma kapsamında, masalların Türkçe dersinin alt becerilerinden biri olan konuşma becerisine etkisi ele alınmış; sözlü anlatı geleneğinin modern eğitimle nasıl buluşturulabileceği değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında, millî kültür öğelerinden biri olan Anadolu masalları incelenmiş ve bu masalların Türkçe eğitimi ile olan ilişkisi teorik bağlamda ele alınmıştır. İkinci aşamada ise, Haliliye İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen “TRC2/18/EĞİTİM/0015” kodlu “Dedeler Torunlara Masal Anlatıyor” adlı projede yer alan üç Anadolu masalı (Dudumutçuk, Yiğit Ali ile Dev Anası ve Sitimercan) multimedya materyalleri aracılığıyla öğrencilere dinletilmiş ve bu süreçte konuşma becerilerindeki gelişim gözlemlenmiştir. Araştırma, 2024–2025 eğitim öğretim yılında bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 52 öğrenci ile yürütülmüş ve 22 iş günü süresince uygulanmıştır.

Araştırma ile elde edilmesi amaçlanan bir diğer sonuç, masalların okuma, yazma, dinleme ve görsel okuryazarlık becerileri üzerindeki dolaylı etkilerini ortaya koymak ve bu kapsamda öğretmenlerin masal temelli öğretim materyalleriyle daha etkili bir Türkçe dersi planlamasına yardımcı olmaktır. Alan yazınında yapılan araştırmalar, masalların öğrencilerin sözcük bilgisi, anlatım gücü ve dil bilgisel yapı farkındalıklarını artırdığını göstermektedir (Karatay, 2007; Gedik, 2020). Bu doğrultuda, Anadolu masallarının Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik katkılarının ortaya konulması, hem teorik hem de uygulamalı eğitim alanına önemli katkılar sunacaktır.

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların, özellikle sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerine somut örnekler sunarak masalların eğitsel değerini daha bilinçli şekilde kullanmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışma, geleneksel halk anlatıları ile çağdaş eğitim uygulamaları arasında köprü kurarak kültürel sürdürülebilirliğe de hizmet etmeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma, çok denekli deneysel desen kapsamında yapılandırılmış ve nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemi, olayları ve olguları sistematik bir şekilde ele alarak, nesnel ve ölçülebilir verilere dayanarak analiz eden bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntemde, veriler sayısal olarak ifade edilerek istatistiksel analizlere tabi tutulmakta böylece belirli eğilimler ve ilişkiler ortaya çıkarılabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Nicel araştırmanın en büyük avantajlarından biri, objektif veriler sunması ve tekrar edilebilir sonuçlar sağlamasıdır. Bu bağlamda, çalışmanın temel amacı olan Anadolu masallarının Türkçe konuşma becerileri üzerindeki etkisinin ölçülmesi doğrultusunda, kontrol ve deney grupları arasında yapılan karşılaştırmalar istatistiksel

analizlere dayandırılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Millî Eğitim Bakanlığının 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan konuşma kazanımları doğrultusunda geliştirilen on maddelik, 5’li Likert tipi bir konuşma becerileri değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Ayrıca, 2005 tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu”ndan da yararlanılmıştır. Rubrik, alanında uzman kişilerin görüşleri alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış, öğrencilerin sözlü performanslarını yapılandırılmış biçimde değerlendirmeye olanak sağlamıştır. Bu araç aracılığıyla öğrencilerin konuşma süresi yönetimi, anlatım bütünlüğü, ses tonu, telaffuz, jest-mimik kullanımı gibi çok boyutlu konuşma becerileri gözlemlenerek ölçülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim öğretim yılı içerisinde Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir devlet ilkokulunun 4. sınıf seviyesindeki iki şubesinden oluşmaktadır. Toplamda 52 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Bu iki şubeden benzer akademik başarı düzeyine ve sınıf mevcuduna sahip olan 4-C sınıfı kontrol grubu, 4-D sınıfı ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Seçim sürecinde gruplar arasında eşitlik sağlanmasına özen gösterilmiştir. Kontrol grubunda Türkçe dersi, mevcut müfredata uygun biçimde yürütülürken deney grubunda dersler, Anadolu masalları dinletilerek yapılandırılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama aşamasında, “Dedeler Torunlara Masal Anlatıyor” adlı projede yer alan üç geleneksel Anadolu masalı (Dudumutçuk, Yiğit Ali ile Dev Anası ve Sitimercan) seçilmiştir. Bu masallar, deney grubundaki öğrencilere çoklu ortam araçları kullanılarak sunulmuştur. Masal anlatımları sırasında görseller, arka plan müzikleri ve seslendirme efektleri içeren multimedya materyalleri kullanılmıştır. Uygulamalar haftanın pazartesi, çarşamba ve cuma günleri olmak üzere üç hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Masal dinleme süreci toplamda üç ders saatini kapsamıştır.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Tablo 1

Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Ölçütler		Konuşma öncesinde hazırlık yapar.	Dinleyicilerle göz teması kurar.	Açık, anlaşılır ve yalın bir dil kullanır.	Sözcükleri doğru telaffuz eder.	Jest ve mimiklerini doğru kullanır.	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşur.	Konuşmasını bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürür.	Gereksiz seslerden ve tekrardan kaçınır.	Gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.	Konuşmasını belirtilen sürede tamamlar.
Yüzdelik Ortalama		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Deney Grubu	Ön Test	66	56	44	52	60	68	56	48	60	60
	Son Test	78	76	84	82	76	80	86	78	80	90
Kontrol Grubu	Ön Test	64	54	46	50	58	66	54	46	58	58
	Son Test	68	58	52	55	62	70	58	50	60	62

Masal dinleme sürecinin tamamlanmasının ardından bir hafta sonraki pazartesi günü her iki gruba da konuşma becerilerini ölçmeye yönelik değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme aracı olarak Millî Eğitim Bakanlığının 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuşma kazanımları esas alınarak hazırlanan on maddelik, 5'li Likert tipi rubrik kullanılmıştır. Ayrıca, 2005 tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki "Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu"ndan da faydalanılmıştır. Rubrik, uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Değerlendirme süreci, toplamda dört hafta boyunca sekiz ders saati süresince gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin konuşma performansları ilgili rubrik aracılığıyla sınıf ortamında doğrudan gözlenerek ölçülmüştür. Tüm veriler, SPSS 20.00 istatistiksel analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde, ön test-son test sonuçları karşılaştırılarak deney grubunun konuşma becerilerindeki gelişimi kontrol grubuna kıyasla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, masal anlatımı sonrasında öğrencilerin konuşma becerilerinde anlamlı düzeyde gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle öğrencilerin daha zengin ve çeşitli kelimeler kullandıkları, cümle yapılarını daha doğru biçimde kurdukları ve anlatım sırasında düşüncelerini daha açık ve tutarlı biçimde ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Tablo 1'de yer alan "Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği"

incelendiğinde ölçüm sonuçlarına göre öğrencilerin en yüksek başarı gösterdiği alanların, “Konuşmasını bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürür.” (%86) ve “Konuşmasını belirtilen sürede tamamlar.” (%90) maddeleri oluşturduğu görülmektedir. Bunu yanı sıra “İşitilebilir bir ses tonu ile konuşur.” (Madde VI): deney grubunda %68’den %80’e (+12 puan), kontrol grubunda %66’dan %70’e (+4 puan) artışı görece en az artış gösteren ölçüt olarak dikkat çekicidir. Deney grubunun tüm maddelerde çift haneli, çoğu durumda ise +30 puanın üzerinde gelişim göstermesi; masal anlatımının, özellikle “anlatım bütünlüğü” ve “süre yönetimi” gibi üst düzey iletişim becerilerinde bile etkili olduğunu işaret etmektedir.

Araştırmanın uygulanması sürecinde, ilgili il millî eğitim müdürlüğünden ve okul yönetiminden gerekli etik izinler alınmış, uygulama boyunca öğrencilerin hakları gözetilerek süreç şeffaf bir şekilde yürütülmüştür.

BULGULAR

Araştırmada, Anadolu masallarının ilkokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına ön test-son test uygulanmıştır. Elde edilen veriler, masal temelli öğretim uygulamalarının konuşma becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin, Konuşma Becerileri Değerlendirme Rubriği’nde yer alan her bir ölçüt açısından belirgin bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Özellikle

“Konuşmasını bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürür.” ölçütü %56’dan %86’ya yükselmiş,

“Konuşmasını belirtilen sürede tamamlar.” ölçütü ise %60’tan %90’a çıkmıştır.

Bu artışlar, öğrencilerin sözlü anlatımlarını daha düzenli, planlı ve etkin biçimde sürdürebildiklerini göstermektedir. Ayrıca

“Açık ve anlaşılır konuşma”,

“Doğru telaffuz”,

“Jest ve mimik kullanımı” gibi alanlarda da çift haneli oranlarda gelişim kaydedilmiştir. Bu gelişmeler, öğrencilerin sadece içerik üretmede değil; aynı zamanda iletişimsel ifadenin beden dili ve artikülasyon boyutlarında da ilerleme kaydettiklerine işaret etmektedir.

Öte yandan kontrol grubunda sınırlı düzeyde artışlar gözlemlenmiş; ancak bu artışların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Her iki grupta da en düşük gelişim oranı, “İşitilebilir ses tonu kullanımı” ölçütünde görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin ses kontrolü alanında doğal bir zorluk yaşadığını düşündürmektedir ve ayrı bir çalışma alanı olarak değerlendirilebilir.

Genel bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrenciler, masal dinletileri sonrası daha zengin bir sözcük dağarcığına, daha yapılandırılmış anlatım becerisine ve etkili iletişim stratejilerine sahip olmuşlardır. Bu sonuç, Anadolu masallarının dilsel gelişimi destekleyici gücünü açıkça ortaya koymakta ve sözlü anlatı geleneğinin eğitim süreçlerine entegre edilmesinin öğrencilerin konuşma becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini göstermektedir.

TARTIŞMA

Araştırma bulguları, Anadolu masallarının öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Deney grubunda kaydedilen anlamlı gelişim, özellikle öğrencilerin konuşma bütünlüğü, süre yönetimi, telaffuz doğruluğu, anlatım netliği ve jest-mimik kullanımı gibi temel konuşma bileşenlerinde gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, sözlü anlatı geleneğinin çocukların dilsel yeterliklerini geliştirmede doğrudan ve yapıcı bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, literatürde yer alan benzer çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin Gedik (2020), masalların zengin sözcük hazinesi sunarak çocukların anlatım gücünü artırdığını ve etkili iletişim kurma becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır. Aynı şekilde Karatay (2007) da masalların öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin yanı sıra dinleme ve kavrama becerilerini desteklediğini belirtmiştir. Bu çalışmada da deney grubundaki öğrencilerde özellikle “Konuşmasını bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürür.” ve “Konuşmasını belirtilen sürede tamamlar.” gibi ölçütlerde gözlenen gelişim, Karatay’ın bulgularını destekler niteliktedir.

Benzer şekilde, Yılmaz (2012) çalışmasında masalların özellikle okul öncesi ve ilköğretim dönemi çocuklarının sözcük dağarcığına katkı sağladığını ve çocukların duygu, düşünce ve hayal güçlerini sözlü anlatımla ifade etmelerine yardımcı olduğunu savunmuştur. Bu çalışmada da masal dinletileri sonrası deney grubundaki öğrencilerde hem sözcük kullanımında çeşitlilik hem de anlatımda yapılandırılmışlık gözlemlenmiştir.

Ayrıca Bayık (2014) tarafından yapılan çalışmada kültürel öğelerin dil eğitimiyle entegre edilmesinin, öğrencilerin hem ana dillerine hem de kültürel kimliklerine olan bağlılıklarını artırdığı ifade edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, bu araştırma Anadolu masallarını sadece dil gelişimi aracı olarak değil, aynı zamanda kültürel aktarım ve kimlik inşası bağlamında da işlevsel bir araç olarak değerlendirmektedir.

Kontrol grubunda gözlemlenen sınırlı gelişim, yalnızca ders kitaplarına dayalı geleneksel dil öğretiminin, öğrencilerin konuşma becerilerini yeterince geliştiremediğini göstermektedir. Bu durum, anlatı temelli öğrenmenin öğrenci merkezli ve anlamlı öğrenme ortamları sunduğunu ve bu nedenle geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu desteklemektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, Anadolu masallarının öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyarken aynı zamanda sözlü halk edebiyatı ürünlerinin çağdaş eğitim ortamlarında aktif olarak kullanılabileceğini de göstermektedir. Bu bulgular, masalların yalnızca kültürel miras unsuru değil; aynı zamanda etkin ve işlevsel bir öğretim materyali olarak değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Halk bilimi ürünleri; toplumların kültürel hafızasını taşıyan, kuşaktan kuşağa aktarılan ve bireylerin kimlik gelişiminde önemli bir rol üstlenen değerli kaynaklardır. Bu ürünlerin başında gelen masallar, çocukların hem bilişsel hem de dilsel gelişimlerine katkı sağlayan eğitici ve eğlendirici yönleriyle ön plana çıkan anlatı türlerindendir. Bu çalışmada, Anadolu masallarının özellikle Türkçe konuşma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiş ve elde edilen veriler doğrultusunda önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Anadolu masallarını dinleyen deney grubundaki öğrenciler, Türkçe dersine yönelik daha yüksek düzeyde ilgi göstermiş ve konuşma becerilerinde anlamlı gelişmeler sergilemiştir. Özellikle kelime dağarcığında artış, anlatımda bütünlük ve tutarlılık, uygun cümle yapıları kurma gibi becerilerde deney grubunun performansının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin %90'ı konuşmalarını süresi içinde tamamlayabilmiş ve %86'sı anlatı bütünlüğünü koruyabilmiştir. Bu sonuçlar masal dinletilerinin, çocukların dil becerilerinin gelişiminde etkili bir araç olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Masalların etkisi yalnızca dil gelişimi ile sınırlı kalmamaktadır. Aynı zamanda çocukların kültürel değerleri tanınması, ahlaki tutum geliştirmesi, duygudaşlık kurması ve hayal gücünü geliştirmesi gibi çok yönlü faydalar sağladığı da araştırma sürecinde gözlemlenmiştir. Anadolu masallarında sıkça karşılaşılan iyilik, doğruluk, sabır, cesaret gibi evrensel değerlerin çocukların karakter gelişimine olumlu yansıdığı değerlendirilmiştir. Bu bulgular, halk bilimi ürünlerinin modern eğitim sistemleriyle bütünleştirilmesinin gerekliliğini desteklemektedir.

Öneriler

1. Eğitim programlarında masallara daha fazla yer verilmelidir. Türkçe dersi başta olmak üzere sosyal bilgiler, değerler eğitimi ve hayat bilgisi gibi derslerde, Anadolu masallarının içerikleriyle entegre etkinlikler hazırlanabilir. Bu sayede hem dilsel beceriler hem de kültürel aktarım süreçleri eş zamanlı desteklenmiş olur.

2. Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında masal anlatımı tekniklerine yer verilmelidir. Eğitimciler masalları yalnızca bir metin değil, etkili anlatım ve dramatizasyon aracılığıyla öğrencilere sunabilecekleri dinamik materyaller olarak görmelidir. Bu doğrultuda hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin bu yöndeki yeterlilikleri artırılabilir.
3. EBA ve benzeri dijital eğitim platformları üzerinden masal içerikleri zenginleştirilmelidir. Sesli masal anlatımları, dijital kitaplar, animasyonlu hikâye videoları gibi çeşitli multimedya materyalleri aracılığıyla masallar öğrencilerle daha etkili bir şekilde buluşturulabilir. Bu uygulamalar, öğrencilerin hem işitsel hem de görsel öğrenme kanallarını harekete geçirerek daha kalıcı öğrenme sağlar.
4. Veliler masallar konusunda bilinçlendirilmelidir. Ebeveynler, çocuklarına evde masal okumaya ve anlatmaya teşvik edilmelidir. Bu konuda rehber kitapçıklar, seminerler ya da dijital bilgilendirme içerikleri hazırlanarak veli desteği sağlanabilir.
5. İlgili kurum ve kuruluşlar iş birliği yapmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı, üniversiteler, kültür müdürlükleri ve sivil toplum kuruluşları iş birliği içinde masal temelli eğitim projeleri geliştirebilir. Masalların arşivlenmesi, yaşatılması ve eğitim ortamlarına entegre edilmesi konusunda ortak çalışmalar yürütülmelidir.

Sonuç olarak Anadolu masallarının yalnızca kültürel birer miras değil, aynı zamanda çağdaş eğitim süreçlerinde aktif biçimde kullanılabilecek pedagojik araçlar olduğu ortaya konmuştur. Bu nedenle bu değerli halk anlatılarının günümüz çocuklarının eğitimine katkı sağlayacak biçimde güncellenerek kullanılması ve eğitsel içeriklere dahil edilmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitim sisteminde masalın işlevsel bir araç olarak değerlendirilmesi, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde olumlu sonuçlar doğuracaktır. Anadolu masallarının çağdaş eğitim süreçlerinde işlevsel bir araç olarak kullanılmasının, öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişimi önemli ölçüde hızlandırdığını göstermektedir. Böylece hem kültürel mirasın yaşatılmasına hem de dil eğitiminin niteliğinin artırılmasına katkı sağlanabilecektir.

KAYNAKÇA

- Arabacı, İ., Öztürk, F., & Kaya, N. (2023). *Sözlü kültür unsurları ve eğitimde yeri*. Eğitim Bilimleri Yayıncılık.
- Arabacı, M., Çiftçi, K., Türkmen, Ç., & Aydoğan, Y. (2024). Çocukların gözünden Anadolu masalları. *Folklor Akademi Dergisi*, 7(3), 1140–1168.
- Arıcı, A. F. (2022). *Masalın sesi: Eğitimde masalın yeri üzerine bir deneme*. Büyüyenay Yayınları.

- Bayık, B. (2014). Kültürel unsurların dil öğretimindeki yeri ve önemi. *Millî Folklor Dergisi*, 26(104), 34–42.
- Bayık, F. (2014). Kültür kavramının tarihsel ve felsefi yönlerden incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3), 25–36.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. bs.). Pegem Akademi.
- Gedik, A. (2020). Masalların çocukların dil gelişimine etkisi: Bir uygulama örneği. *Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Dergisi*, 10(3), 569–589. <https://doi.org/10.34007/tdee.778877>
- Gedik, S. (2018). Masalların eğitimsel işlevleri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 356–367.
- Hanavcı, İ. (2024). *Kültürel yoksunlaşma alanı olarak dijital medya* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Helimoğlu, Y. M. (1997). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. Ürün Yayınları.
- Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe dersinde masalların kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123–135.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463–475.
- Kılıç, B. S., & Yılmaz, O. (2018). Fakir Baykurt’un masallarında değer eğitimi ve masalların Türkçe eğitimine katkısı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1104–1125. <https://doi.org/10.7884/teke.4072>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). *Türkçe öğretiminde iyi uygulamalar konferansı bildiri kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Yılmaz, A. (2012). Çocuk eğitiminde masalın yeri (Binbir Gece Masalları örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 299–306.
- Yılmaz, E. (2012). Masalların çocukların dil gelişimi üzerindeki etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 89–104.

ANİMASYONLA KÜLLÜ FATMA MASALININ TANINIRLIĞININ ARTTIRILMASI

Serkan GEZMEN

Balıkesir/Burhaniye Bilim ve Sanat Merkezi

serkangezmen@gmail.com



ÖZET

Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi kültürel erozyonun önlenmesi ihtiyacıyla oluşturulmuştur. Teknolojinin eğitim içerisinde kullanımı şüphesiz kültürel mirasın korunmasında gereklidir ve desteklenmelidir. Kültürel mirasımız olan masallar, kültürel değerlerimizin taşıyıcısıdır. Bu değerlerin dijital kuşak tarafından unutulmasını önlemek ve farkındalık yaratmak için dijital kuşağa uygun içerikler geliştirilmelidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı proje kapsamında hazırlanan dijital içeriğin ortaokul öğrencilerinin Kül Kedisi masalının Anadolu varyantında yer alan Küllü Fatma masalını tanımasına etkisini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için öncelikle Küllü Fatma masalının stop-motion (duraklı çekim) animasyonla canlandırılması için özel yetenek resim bölümüne devam eden 7 öğrenciye Küllü Fatma masalı anlatılmış ve öğrencilerden Küllü Fatma masalını canlandırmak için masalla ilgili ürün tasarımları istenmiştir. Oluşturulan tasarımlar animasyona dönüştürülmüştür. Oluşturulan animasyon Küllü Fatma masalını tanımadığını ifade eden, rastgele seçilmiş 63 ortaokul öğrencisine izletilmiştir. Öğrencilerden animasyonu izlemeden önce ve sonra sorulmuş görüşme soruları aracılığı ile alınan verilerin analizleri yapılmış ve animasyonun etkisi incelenmiştir. Anket verileri basit istatistik ile çözümlenirken, görüşme formları aracılığıyla katılımcı öğrencilerden animasyon hakkındaki duygu ve düşünceleri alınıp gruplandırılmıştır. Araştırma öncesinde Kül Kedisi masalını çok iyi tanıyan öğrencilerin, araştırma sonrasında Küllü Fatma masalını içerisindeki kültürel öğeler ve motiflerle birlikte tanıdığı gözlemlenmiştir. Buradan hareketle ortaya çıkarılan dijital içeriğin öğrencilerin Küllü Fatma masalını tanımasına katkı sağladığı söylenebilir. Bu çalışmanın, öğrencilerimize Batı kökenli değil de kültürel unsurlarımızı yansıtan Anadolu masallarımızın anlatılmasında ve kültürel mirası nesilden nesile aktarma konusunda katkı sağlaması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: masal, Küllü Fatma, kültürel miras, animasyon

GİRİŞ

Bir milletin masalları aynı zamanda o milletin hayat anlatılarını da içerir. Masallar insanlara dilin inceliklerini en etkili şekilde öğretir (Yavuz, 1999). Bu bakımdan masallar dil ve kültürle ilişkilidir. Dilin yanı sıra, bu kültür, bir milletin farklı olarak tanımlanmasına katkıda bulunan gelenekleri, görenekleri ve inançları da içerir (Günay, 1998). “Çocuklarımızın ruhunu, iyi örneklerle göre inşa ederek onları inandıkları yolda güçlükleri yenecek, şahsiyetli birer insan yapmak gereklidir. Dünya milletleri bu inanışla, çocuklarının ruhunu masallarla besliyor.” (Güney, 1966). Nasıl ki Batılı milletler masalları önemli ve gerekli bir eğitim kaynağı olarak görüyorsa Türkler için de masallar eğitimin vazgeçilmez bir bileşeni olarak benimsenmelidir (Güneş, 2007). Bir ülkede içerisinde üretimi yapılan çizgi filmlere bakarak o ülkede kültürel öğelerin ne ölçüde işlendiği anlamak mümkündür. Çizgi filmler isimlerden olaylara, mekândan önemli günlere uzanan bir çeşitlilikte o ülkenin kültürünü yaşatma potansiyeline sahip içeriklerdir (Ünver, 2002). Bu yüzdendir ki günümüz çocukları Keloğlan, Çilbik, Nardaniye Hanım, Küllü Fatma, Yartı Kulak ile Şirince Şeşen’den değil, Superman, Prens, Prenses, Harry Potter, Kül Kedisi, Pamuk Prenses’ten özdeşim kuruyorlar (Feyzioğlu, 2007).

2008 yılında yapılan bir çalışmadan elde edilen bulgulara göre günümüz çocuklarının masalları tanımada Batı kökenli masalların etkisinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla kendi masallarını özümsemeden ve benimsemeden farklı kültürlerin değerleriyle karşılaşan çocuklardan geleceğe kültürel mirasını taşımasını beklemek boşunadır (Çevik, 2008).

Teknolojinin eğitim alanındaki önemi, 2003 yılında onaylanan ve Türkiye’nin 2006 yılında imzaladığı Somut Olmayan Miras Sözleşmesi’nin Eğitim Maddesi’nde (Madde 14) gösterilmiştir. Bu sayede küreselleşmenin ortadan kaldırmaya çalıştığı kültürel çeşitliliğin korunmasıyla birlikte tek tipleşmenin de önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Muhakkak ki dijital kuşağa ulaşabilmek adına eğitim teknolojilerinden yararlanıp eğitim materyalleri oluşturmak Somut Olmayan Kültürel Miras eğitime katkı sağlayacaktır (Akyol, 2016).

Geleneksel anlatılar içinde Türk çizgi film senaryolarında en sık kullanılan başlıklar Keloğlan, Dede Korkut Hikâyeleri, Hacivat-Karagöz, Nasrettin Hoca fıkraları olarak sıralanabilir. Günümüzdeyse TRT Çocuk tarafından Yörüklerin yaşayışını ele alan “Maysa ve Bulut”, Türk misket oyununun konu edildiği “Cille”; Evliya Çelebi’nin maceralarına merkeze alan “Çelebi ve Laklak”; Keloğlan masallarının günümüze uyarlanmış hâli olan “Keloğlan” kültürel birikimimizi dijital kuşakla buluşturmaktadır. Kültürel mirasımız olan masalları dijital kuşaklara dijital içeriklerle ulaştırırsak Pamuk Prenses ve 7 Cüceler yerine Nardaniye Hanım’ı,

Parmak Çocuk yerine Nohut Oğlan'ı, Rapunzel yerine Sabır Taşı'nı ve Kül Kedisi yerine de Küllü Fatma'yı günümüz çocuklarının, diğer adıyla dijital kuşağın tanımasını sağlayabiliriz (Taş Alicenap, 2015).

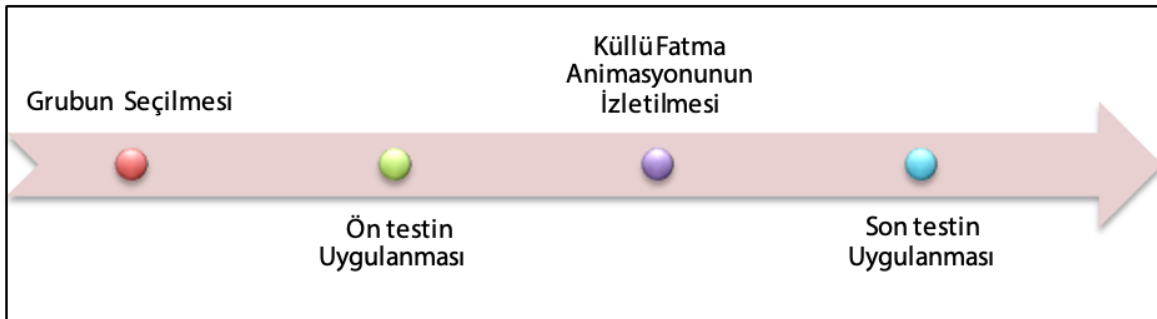
Araştırmanın amacı çalışma kapsamında oluşturulan dijital içeriğin ortaokul öğrencilerinin Kül Kedisi masalının Anadolu varyantında yer alan Küllü Fatma masalını tanımasına etkisini incelemektir. Batı varyantında yer alan Kül Kedisi masalının çizgi filmi/animasyonu varken Anadolu'daki karşılığı olan Küllü Fatma masalının henüz bir çizgi filmi/animasyonu yoktur. Her ne kadar TRT Çocuk kanalında yayınlanan Çelebi ve Laklak, Keloğlan, Nasrettin Hoca, Cille, Maysa ve Bulut gibi filmler somut olmayan kültürel mirasın aktarımında animasyondan yararlansa da henüz masallarımız için yeterli düzeyde dijital içerik üretilmemiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada çalışma kapsamında hazırlanan "Küllü Fatma" animasyonunun öğrencilerin söz konusu masalı tanımasına etkisini incelemek için nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test-son test karşılaştırmalı deneysel modelden yararlanılmıştır. Bu modelde öncelikle öğrenciler seçilmiş, ön testler uygulanmış; daha sonra da öğrencilere animasyon izletilerek son testlere geçilmiştir. Araştırma sonucunda da iyileştirme uygulamasının işe yarayıp yaramadığı yorumlanmıştır. Dolayısıyla çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırmasına da yer verilmiştir. Eylem araştırması yaparak yaşayarak öğrenmeye dayanan, bir grup insanın bir problemi tanımlayarak çözmek için bir şeyler yapması ve gösterilen çabanın ne derece başarılı olduğunu görmesi, sonuçtan memnun kalınmazsa tekrar denemesidir (O'Brien, 2003; akt., Aksoy, 2003).

Şekil 1

Araştırma Süreci



Projenin araştırma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Balıkesir ilinde yer alan resmî bir okula devam etmekte olan **63** ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi ve sayıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Seviyesi ve Sayıları

Sınıf	n	%
5. Sınıf	14	22.2
6. Sınıf	14	22.2
7. Sınıf	23	36.6
8. Sınıf	12	19
Toplam	63	100

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde 5. sınıf düzeyinde 14 (%22.2) öğrenci, 6. sınıf düzeyinde 14 (%22.2) öğrenci, 7. sınıf düzeyinde 23 (%36.6) öğrenci ve 8. sınıf düzeyinde 12 (%19) öğrencinin çalışmaya katıldığı görülmektedir. Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin cinsiyet dağılımına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı Tablosu

Cinsiyet	n	%
Kız	30	47.6
Erkek	33	52.4
Toplam	63	100

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde 30 kız (%47.6) öğrenci ve 33 erkek (%52.4) öğrencinin çalışmaya katıldığı görülmektedir.

Araştırmada proje sürecinde hazırlanan “Küllü Fatma Canlanıyor” animasyonun etkisini gözlemlemek amacıyla ön test ve son test olarak proje öğrencileri tarafından uzman desteği alınarak hazırlanan “Bilgi Anketi” kullanılmıştır. Bilgi anketinde aşağıdaki sorular yer almıştır. Ayrıca güvenilirlik için katılımcı öğrencilere Küllü Fatma ve Kül Kedisi masallarının içeriklerine dair ikişer soru sorulmuştur.

Sınıfınız? (5-6-7-8)

Cinsiyetiniz? (Kız - Erkek)

Külkedisi masalını biliyor musunuz? (Evet - Hayır)

Kül Kedisi masalını nereden biliyorsunuz? (Açık Uçlu)

Çizgi film izliyor musunuz? (Evet - Hayır)

Küllü Fatma masalını biliyor musunuz? (Evet – Hayır)

İzlediğiniz Küllü Fatma masalının animasyonu hakkında ne düşünüyorsunuz? (Açık Uçlu)

Ankete katılan 63 öğrenciden %90,2'si Kül Kedisi masalını biliyorken bu oran Küllü Fatma masalı için %4,8 çıkmıştır. Bu durum araştırmanın problem durumu olarak tespit edilmiştir. Araştırma verileri toplanırken öğrencilere öncelikle ön test uygulanmış ardından analizleri yapılmış, bir süre sonra aynı öğrencilere hazırlanan Küllü Fatma animasyonu izletilmiş ve son test sürecine geçilmiştir.

Animasyonu hazırlanmadan önce bilim ve sanat merkezi resim yetenek alanına devam eden 7 öğrenciye Küllü Fatma masalı okunmuş ve öğrencilerin masal içerisindeki karakterler, mekânlar ve eşyaların resim çizimlerini ve ürün tasarımlarını yapmaları istenmiştir. Ortaya çıkan resim çizimleri ve tasarımlarla Küllü Fatma masalının canlandırması stop-motion animasyon tekniğiyle hazırlanmıştır. Öğrencilerin hazırladıkları görsel çalışmalar, motifler ve ürün tasarımları içerik analiziyle çözümlenmiş, elde edilen bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Öğrenci Ürünlerinin Analizi

Kategoriler	Kodlar	f	%
Küllü Fatma masalında yer alan unsurlar	Küllü Fatma	2	15.38
	Şehzade	1	7.69
	Küllü Fatma'nın 1. Kardeşi	1	7.69
	Küllü Fatma'nın 2. Kardeşi	1	7.69
	Küllü Fatma'nın annesi	1	7.69
	Köy	1	7.69
	Kuyu	1	7.69
	Kuş	1	7.69
	Hamam	1	7.69
	Çıkırk	1	7.69
	Gül ağacı	1	7.69
	Nalın	1	7.69

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin ortaya çıkardığı resim çizimleri ve tasarımlar; Küllü Fatma, şehzade, Küllü Fatma'nın 1. ve 2. kardeşi, Küllü Fatma'nın annesi, köy, kuyu, kuş, hamam, çıkırk, gül ağacı ve nalındır.

Katılımcı öğrencilere "Küllü Fatma" isimli bir animasyon oluşturulacağı ve bu animasyonun ortaokul öğrencilerine izletileceği söylenmiştir. Katılımcı öğrenciler Küllü Fatma masalının animasyonlaştırılması için Küllü Fatma, 2 kardeş, anne, şehzade, nalın, gül ağacı, kuş, çıkırk tasarlamış; resim çizimleriyle de köy, hamam, saray, kuyu görselleri oluşturmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Ankete katılan katılımcı öğrencilere Küllü Fatma masalını bilip bilmedikleri sorulmuştur. Katılımcıların hiçbiri “evet” seçeneğini işaretlememiştir. Aynı katılımcı öğrencilere “Kül Kedisi masalını biliyor musunuz” sorusu sorulduğunda katılımcı öğrencilerin %90.2’si “evet” cevabını vermiştir. Küllü Fatma masalının hiçbir öğrenci tarafından bilinmemesi problem durumu olarak belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı öğrencilere çizgi film izleyip izlemedikleri sorulmuştur. Katılımcıların %82’si izliyorum, %18’i izlemiyorum şeklinde cevap vermiştir. Bilgi Anketi her öğrencinin birden çok seçeneği işaretleyebileceği şekilde sorulardan oluşturulmuştur ve “diğer” seçeneği de cevaplar bölümüne eklenmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

“Külkedisi Masalını Nereden Biliyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

Kaynak	Aile	Çizgi Film	Kitap	Çeşitli Eşyalar	Dergi	Youtube	Radyo
n	12	35	32	7	2	1	1
%	%13	%39	%36	%8	%2	%1	%1

Külkedisi masalını nereden biliyorsunuz, sorusuna verilen yanıtların yer aldığı tablo 4 incelendiğinde çocukların masalı öğrendikleri ilk kaynağın çizgi filmler (n=35, %39) olduğu diğer kaynakların ise sırasıyla kitaplar (n=32, %36), aile (n=12, %13), oyuncak, kalemlik, poster vb. çeşitli eşyalar (n=7, %8), dergiler (n=2, %2), YouTube yayınları (n=1, %1) ve radyo (n=1, %1) olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin çizgi film (animasyon) izleme durumlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin “Çizgi Film İzliyor musunuz?” Sorusuna Verdiği Cevaplar

Cevap	n	%
Evet	52	82.5
Hayır	11	17.5
Toplam	63	100

Tablo 5’teki veriler incelendiğinde 52 öğrenci (%82.5) çizgi film izlediğini belirtirken 11 öğrenci (%17.5) çizgi film izlemediğini belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin Kül Kedisi (Sindirella) masalını bilme durumları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrencilerin “Kül Kedisi (Sindirella) Masalını Biliyor musunuz?” Sorusuna Verdiği

Cevaplar		
Cevap	n	%
Evet	57	90.5
Hayır	6	9.5
Toplam	63	100

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde 57 öğrenci (%90.5) Kül Kedisi (Sindirella) masalını bildiğini belirtirken 6 öğrenci (%9.5) Kül Kedisi (Sindirella) masalını bilmediğini belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin Küllü Fatma masalını bilme durumlarının ön test ve son test cevaplarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin “Küllü Fatma Masalını Biliyor musunuz?” Sorusuna Verdiği Cevaplar

	Ön Test		Son Test	
Cevap	N	%	n	%
Evet	3	4.8	63	100
Hayır	60	95.2	0	0
Toplam	63	100	63	100

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde yapılan ön testte Küllü Fatma masalını bilen 3 öğrenci (%4.8) varken bilmeyen 60 öğrenci (%95.2) vardır. Uygulama sonrası yapılan son testte öğrencilerin tamamının (n=60, %100) Küllü Fatma masalını öğrendikleri görülmektedir.

Çalışma kapsamında hazırlanan Küllü Fatma animasyonunun öğrencilere izletilmesi sonrası “İzlediğiniz Küllü Fatma masalının animasyonu hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtların analizi sonucu birimlerin görülme sıklığı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

“İzlediğiniz Küllü Fatma Masalının Animasyonu Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

Yanıt	F	%
Güzel	39	61.90
Kül Kedisi masalına benziyordu	10	15.87
Geliştirilebilir	9	14.28
Eğlenceli	4	6.34
Beğendim	3	4.76
Ders verici	2	3.17

Öğrenci yanıtlarının içerik analizi sonucu elde edilen bulgulara göre öğrenciler, Küllü Fatma masalı animasyonu güzel bulduklarını (%61.90) ifade etmişlerdir. Ö11 masalı güzel bulduğunu, “Çok güzeldi, severek izledim.” şeklinde dile getirmiştir. Masalın, Kül Kedisi masalına benzer olduğunu ifade eden (%15.87) öğrenciler ayrıca animasyonun geliştirilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Ö23 bu konuda “Daha önce duymamıştım ama kırmızı başlıklı kız ile kül kedisinin birleşimi gibi bir şeydi.” derken Ö9’da düşüncesini “Kül Kedisi masalının Anadolu kültüründen uyarlanmış hâliyle karşılaşmak şaşırtıcı geldi ve mutlu etti.” şeklinde ifade etmiştir. Ö33 ise “Külkedisine çok benziyordu, külkedisinden daha iyiydi, kitabı olsa okurdum.” şeklinde belirtmiştir. Ö12 “Güzel bir masal anne sözü dinlemeliyiz. Her zaman iyi insanlar kazanır.” sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Kül Kedisi masalının Anadolu varyantında yer alan Küllü Fatma masalının dijital içerik kullanılarak Ortaokul öğrencilerine tanıtılmasının etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde; araştırma öncesinde öğrencilerin hiçbirinin Küllü Fatma masalını bilmediği diğer yandan Kül Kedisi masalının öğrencilerin büyük çoğunluğunca bilindiği tespit edilmiştir. Türkiye’de çocuklar ve gençler tarafından en çok bilinen on masalın belirlendiği çalışmada (Çevik 2008) masallar en çok bilinenden en az bilinene doğru “Kırmızı Başlıklı Kız, Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Hansel ve Gretel, Keloğlan, Rapunzel, Kül Kedisi, Bremen Mızıkacıları, Kibritçi Kız, Pinokyo ve Alaattin’in Sihirli Lambası” şeklinde sıralanmaktadır. En çok bilinen 10 masal incelendiğinde Kül Kedisi masalının buliste içerisinde de yer aldığı ayrıca listede sadece bir Türk masalı (Keloğlan) olduğu görülmektedir. Ülkemizde animasyon film sektörünün desteklenerek film sayısının artmasının kültürel öğelerimizin tanınması sürecinde özellikle dijital kuşak açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çocuklar Külkedisi masalını öğrendikleri ilk kaynağın çizgi filmler olduğu diğer kaynakların ise sırasıyla kitaplar, aile, oyuncak, kalemlik, poster gibi çeşitli eşyalar, dergiler, YouTube yayınları ve radyo olduğunu belirtmişlerdir. Bu kaynaklar içinde çizgi filmlerin önemli bir ağırlığı bulunmaktadır. Son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle büyük küçük herkesi sinema salonlarına toplayan animasyon filmlerin kültürel mirasın aktarılmasında önemli birer araç hâline geldiğini ifade eden Alicenap (2015) bir ulusa ait kültürel değerlerin yaşatılması ve nesilden nesile aktarılması için o kodların tekrarlanması ve yeniden üretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Güler (1989) ise çizgi filmin genellikle simgesel anlatım yoluyla iletinin oluşturulduğu toplumsal işleve sahip bir iletişim aracı olduğunu ifade etmektedir. Kaynaklar bütün olarak incelendiğinde de birbirleri ile bağlantılı oldukları ifade edilebilir. Yaşar Ekici (2015) de çizgi filmlerin sadece çizgi film olarak kalmadığını farklı sektörlerde de kendine

yer bulduğunu, pek çok çizgi karakterin kırtasiyeden tekstile, müzikten mobilyaya kadar çocukların hayatına girdiğini söylemektedir. Alan yazını incelendiğinde çizgi filmlerin etkili ve kalıcı bir öğretim aracı olduğu görülmektedir.

Küllü Fatma animasyon gösteriminin masalın sadece bilinirliğini artırmadığı aynı zamanda içeriğinin de tüm katılımcılar tarafından anlaşılmasını sağladığı görülmüştür. Alicenap'a (2015) göre kültürel mirasımız olan masalların dijital içerikler hâline getirilmesiyle günümüz çocuklarına yani dijital kuşaklara ulaşması sağlanabilir. Çizgi filmlerin, toplumsal eğitim açısından faydalarına bakıldığında çoketkin bir rol üstlendiği ifade eden Kaba (1992) değerler eğitimi de dâhil olmak üzere pek çok konu, bilgi, olay ve kavram çocuk programları içinde animasyon kullanılarak sunulduğunu söylemektedir. Atan (1995) ise özenle hazırlanmış illüstrasyonların ve çizgi filmlerin toplumun yeni yetişen kuşaklarında kültürene sahip çıkmada ve kültürünü geliştirmede önemli görevler üstlenebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda belirli bir amaca yönelik hazırlanan animasyonların çocukların kültür öğelerinin tanıma sürecinde etkili bir araç olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin animasyonun içeriğine yönelik görüşleri incelendiğinde güzel, eğlenceli ve ders verici bulduklarına yönelik ifadeler öne çıkmaktadır. Diğer taraftan öğrenciler Küllü Fatma masalının Kül Kedisi masalına benzediğini belirtmişlerdir. Çocukların ilk kaynaktan aldıkları bilginin etkililiği göz ardı edilmemelidir. Nitekim çizgi filmlerin aktardığı kültürel kodların her millet için farklı olduğunu ifade eden Türkmen (2013) çizgi filmi izleyen her milletten çocuğun bu kodları tanıdığına ve özümsemiğine değinmektedir. Çok az sayıda Türk yapımı çizgi film de mevcuttur ancak bunların televizyon kanallarında Batı kültürüne ait çizgi filmler kadar sıklıkla yer almaması ve Türk kültürüne ait unsurları bünyesinde barındıran benzer yapımların yetersiz olması çocukların kendi kültürleriyle beslenmesinin önünde bir engel olarak bulunmaktadır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde problem durumu iyileştirmeye yönelik hazırlanan animasyon çalışmasının istenilen sonuçları verdiği anlaşılmaktadır. Benzer çalışmaların daha geniş gruplara ve teknik açıdan daha güçlü araçlar kullanılarak uygulanması hâlinde etkinliğinin artacağına inanılmaktadır.

Küreselleşmeyle beraber kültürel erozyon kaçınılmaz bir hâle gelmiştir. Şüphesiz bu durum küreselleşmenin olumsuz etkilerinden biridir fakat Akyol'a (2016) göre küreselleşmenin olumsuz etkilerine odaklanmak yerine, farklı bir bakış açısıyla küreselleşmeyi kültürleri korumaya yardımcı bir süreç olarak görmek gereklidir. Genç kuşaklara ulaşabilmek için eğitim teknolojilerini kullanarak yeni eğitim materyalleri oluşturmak SOKÜM eğitimine yardımcı olacak çözüm önerilerinden biri olabilir.

Nasıl ki günümüzde Pinokyo (2022) filmi stop-motion animasyonla ekranlara her ülkeden izleyici topluyorsa Küllü Fatma masalı da daha profesyonel bir yöntemle dijital içeriğe dönüştürülmeli, dijital kuşağa sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Alicenap, Ç. T. (2015). Kültürel mirasın çizgi film senaryolarında kullanılması. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (37), 11-26.
- Atan, U. (1995). Animasyonun kültür aktarımındaki yeri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Çevik, M. (2008). Türkiye’de batı masalları ve çocuklarımız, *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 115-131.
- Feyzioğlu, Y. (2007). Masallar çocuklar için neden gereklidir? II. UÇGES, s.831-844.
- Güler, D. (1989). Çocuk, televizyon ve çizgi film. *Kurgu*, 5(1), 144-158.
- Günay, U. (1998). Masal. *Türk dünyası el kitabı* içinde. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, C. 3, s. 425-435.
- Güneş, Z. (2007). *İlköğretimde çocuk edebiyatı*. Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Güney, E. C. (1966). *Folklor ve eğitim*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kaba, F. (1992). Animasyonun eğitim amaçlı kullanımı [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kasapoğlu, P. (2016). Somut olmayan kültürel mirasın örgün eğitime uygulanması: Ağ araştırması (WEBQUEST) örneği. *Millî Folklor*, (111).
- Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi, Paris, 17 Ekim 2003. <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-TR-PDF.pdf> (Erişim tarihi: 13.10.2022)
- Türkmen, N. (2013). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 139-158.
- Ünver, T. (2002). Bir popüler kültür ürünü: Çizgi film pokemon [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, M. H. (1999). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. Ürün Yayınları.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin çok boyutlu bir değerlendirme. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 70-84.