TÜRKÇE VE DİL EĞİTİMİNDE İYİ UYGULAMALAR KONFERANSI

"Öğrencilerin Söz Varlığı"

Bildiri Kitabı 1

13-14-15 Mayıs 2026
İSTANBUL

TÜRKİYE CUMHURİYETİ MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

TAKDİM

Dil, insanın düşünce dünyasını şekillendiren en temel araç; bir milletin hafızasını, kültürünü ve kimliğini taşıyan en güçlü değerdir. Kelimeler anlamı aktardığı kadar geçmişten bugüne taşınan bir medeniyetin izlerini, duyuş biçimini ve hayata bakışını da içinde barındırır. Bu yönüyle söz varlığı, bireyin zihinsel gelişimi ile kültürel aidiyeti arasında kurulan canlı ve derin bir bağdır.

Asırlar önce Dîvânu Lugâti't-Türk ile Türkçenin zenginliğini kayıt altına alan Kaşgarlı Mahmud, eserinde milletin düşünüşünü, yaşayışını ve ruhunu da geleceğe taşımıştır. Bugün bizler de aynı sorumlulukla hareket ediyor; çocuklarımızın kelimelerle kurduğu dünyayı zenginleştirmeyi, onların dili hissetmelerini ve anlamlandırmalarını önemsiyoruz.

Millî Eğitim Bakanlığı olarak Türkçenin öğretimini bu bütüncül bakışla ele alıyor, öğrencilerimizin söz varlığını zenginleştirmeyi eğitim politikalarımızın merkezine yerleştiriyoruz. Çünkü biliyoruz ki kelime dağarcığı gelişen bir çocuk daha derin düşünür, daha güçlü anlar ve kendini daha etkili ifade eder. Söz varlığı genişleyen bireyin düşünce ufku genişler, anlam dünyası derinleşir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bu yaklaşımı merkeze alarak öğrencilerimizin dil gelişimini çok boyutlu bir biçimde desteklemektedir. Model; çağın gereklilikleri ile kültürel köklerimizi buluşturarak kelime dağarcığı güçlü, ifade becerileri gelişmiş ve anlam dünyası derin bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu yönüyle söz varlığı, toplumsal hafızanın ve medeniyet birikiminin sürekliliğini de doğrudan etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Bu doğrultuda Türkçe öğretiminde yalnızca dil bilgisi odaklı bir yaklaşımı yeterli görmüyor; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini söz varlığı gelişimiyle birlikte ele alıyoruz. Öğrencilerimizin farklı bağlamlarda, zengin ve doğru kelime kullanımıyla kendilerini ifade edebilmeleri; eleştirel düşünme, yorumlama ve anlam kurma becerilerinin gelişmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Eğitim anlayışımız, bilgiyi aktaran değil anlam üreten, dili yaşayan ve yaşatan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu çerçevede söz varlığı gelişimi, kültürel aktarımın, değer eğitiminin ve düşünce inşasının da temelini oluşturmaktadır. Türkçenin zengin imkânlarıyla buluşan her öğrenci, kendi kimliğini daha güçlü bir şekilde inşa etme imkânı bulmaktadır.

2026 yılı Türkçe ve Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar Konferansı'nın "Öğrencilerin Söz Varlığı" teması etrafında şekillenmesi; alandaki yenilikçi uygulamaların paylaşılması, etkili yöntemlerin yaygınlaştırılması ve öğretmenlerimizin mesleki gelişimine katkı sunulması açısından son derece kıymetlidir. Bu konferansın, öğrencilerimizin kelimelerle kurduğu dünyayı zenginleştiren güçlü bir ortak akla vesile olacağına inanıyoruz.

Kelimelerin bir milletin ruhunu taşıyan emanetler olduğu bilinciyle bu anlamlı çalışmada emeği geçen tüm akademisyenlere, eğitimcilere ve paydaşlara teşekkür ediyoruz. Geçmişten geleceğe uzanan bu dil yolculuğunda sunulan her katkının, çocuklarımızın anlam dünyasını derinleştiren kalıcı izler bırakmasını temenni ediyoruz.

Prof. Dr. Yusuf TEKİN
Millî Eğitim Bakanı

TÜRKİYE CUMHURİYETİ MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

SUNUŞ

İnsan, dünyayı bilmenin yanında hissederek, düşünerek ve anlamlandırarak kavrar. İzlenen süreçlerin her biri diğerini besler; insanın kendisiyle, çevresiyle ve hayatla kurduğu ilişkiye yön verir. Dil ise bu ilişkinin hem taşıyıcısıdır hem de kurucu unsurlarından biridir. Kelimeler aracılığıyla düşüncelerimizi ifade eder, duygularımıza anlam verir, tecrübelerimizi paylaşır ve ortak bir hafıza oluştururuz. Bu bakımdan söz varlığı, insanın anlam dünyasını inşa ederken başvurduğu temel imkânlardan biridir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, söz varlığı çalışmalarını eğitim sisteminin bütünlüğü içinde ele almaktadır. Modelin dil becerilerini, anlamlı öğrenmeyi, kültürel aktarımı ve öğrencinin çok yönlü gelişimini gözeten yaklaşımı, söz varlığının yalnızca kelime bilgisi olarak değerlendirilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığımız bünyesinde yürütülen "Öğrencilerin Söz Varlığının Tespiti, Geliştirilmesi ve İzlenmesi Projesi" ile buna bağlı "Türkçe ve Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar Konferansı" bu yaklaşımın ürünüdür.

Beşincisi gerçekleştirilen konferans serisinin bu yıl "Öğrencilerin Söz Varlığı" temasıyla düzenlenmesi, sözü edilen çalışmaların devamıdır. Konferanslar, eylem araştırmalarından Türkçenin farklı hedef kitlelere öğretimine, yenilikçi ve keşfedici yaklaşımlardan millî kültür ve değerlerin edinilmesine uzanan bir çizgide her yıl katlanan birikim ortaya koymuştur. Yapılan 600 başvuru, konunun eğitim camiasında gördüğü ilginin ve sahada bu alanda yürütülen çalışmaların zenginliğinin önemli bir göstergesi olmuş; bilimsel değerlendirme süreçleri neticesinde seçilen 100 bildiri, Başkanlığımızın 100. yılına atfen "100 İyi Uygulama Örneği" olarak konferansımızda sunulmuştur. Akademik bilgi ile sınıf tecrübesini aynı zeminde buluşturan çalışmalarda, öğrencilerin söz varlığının tespiti, geliştirilmesi ve izlenmesi farklı disiplinlerin imkânlarıyla ele alınmış; teorik yaklaşımların uygulama tecrübeleriyle birlikte değerlendirilebilmesi fırsatı doğmuştur.

Konferanslarımıza verdikleri kıymetli destekleri dolayısı ile Cumhurbaşkanımız Sayın Recep Tayyip ERDOĞAN'a şükranlarımı arz ediyorum. Konferansımızın gerçekleştirilmesine sağladıkları imkân ve katkılar için Onursal Başkanımız, Millî Eğitim Bakanımız Sayın Yusuf TEKİN'e teşekkürlerimi sunuyorum. Bilimsel değerlendirme süreçlerinde bilgi ve birikimlerini bizlerle paylaşan bilim ve değerlendirme kurullarımızın üyelerine, bildirileriyle konferansımızın akademik içeriğini zenginleştiren araştırmacılarımıza, sınıflarında geliştirdikleri iyi uygulamaları bilimsel bir zeminde sunan öğretmenlerimize ve organizasyonun her aşamasında emek veren çalışma arkadaşlarıma gönülden teşekkür ediyorum.

Söz varlığımızı tanımak, geliştirmek ve gelecek nesillere aktarmak; dilimizin zenginliğini, kültürümüzün birikimini ve eğitimimizin imkânlarını birlikte değerlendirmeyi gerektiren uzun soluklu bir çalışmadır. Çalışmanın bilimsel araştırmalarla desteklenmesi, uygulama tecrübeleriyle geliştirilmesi ve kurumsal bir süreklilik içinde yürütülmesi önemlidir. Bildiri Kitabı'nın yeni araştırmalara kapı aralamasını ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yürütülen eğitim çalışmalarını desteklemesini diliyorum.

Doç. Dr. Cem GENÇOĞLU
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı

KONFERANS ONURSAL BAŞKANI

Prof. Dr. Yusuf TEKİN
Millî Eğitim Bakanı

KONFERANS BAŞKANI

Doç. Dr. Cem GENÇOĞLU
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı

KONFERANS DANIŞMA KURULU

Dr. Ömer Faruk YELKENCİ, *Millî Eğitim Bakan Yardımcısı*
Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ, *Millî Eğitim Bakan Yardımcısı*
Dr. Ahmet İŞLEYEN, *Din Öğretimi Genel Müdürü*
Mehmet Nezir GÜL, *Talim ve Terbiye Kurulu Başkan Yardımcısı*
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, *Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi*

DÜZENLEME KURULU BAŞKANI

Ekrem CİNOĞLU, *Eğitim Araştırmaları Daire Başkanı*

BİLİMSEL YAYIN KURULU

Prof. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN, *Gazi Üniversitesi*
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN, *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi*
Prof. Dr. Erol DURAN, *Uşak Üniversitesi*
Prof. Dr. Fatih KANA, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*
Prof. Dr. Hatice GÜNEŞ, *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi*
Prof. Dr. Mustafa GÜNEŞ, *Kütahya Dumlupınar Üniversitesi*
Prof. Dr. Selçuk ATAY, *Karabük Üniversitesi*
Prof. Dr. Süleyman Kaan YALÇIN, *Fırat Üniversitesi*
Prof. Dr. Yalın Kılıç TÜREL, *Fırat Üniversitesi*
Doç. Dr. Canan OLPAK KOÇ, *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*
Doç. Dr. Gürbüz ÇALIŞKAN, *Necmettin Erbakan Üniversitesi*
Doç. Dr. Özgür SİREM, *Necmettin Erbakan Üniversitesi*
Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN, *Gazi Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DOYUMGAÇ, *Adıyaman Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Murat AYAR, *Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Tuğrul Gökmen ŞAHİN, *İnönü Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Cenk YOLDAŞ, *Manisa Celal Bayar Üniversitesi*

EDİTÖRLER

Özlem GÜNER, *TTKB Şube Müdürü*
Kadriye ÖĞÜT, *TTKB Başöğretmen*
Ayça KÖKSAL, *TTKB Uzman Öğretmen*

DİL OKUMA

Şebnem Betül AKALIN, *TTKB Başöğretmen*
Esra GÜMÜŞ, *TTKB Uzman Öğretmen*
Ezgi ÇELİK UZUN, *TTKB Uzman Öğretmen*

DİZGİ VE TASARIM

Esma Burcu KUŞ, *TTKB Başöğretmen*
Buket AKYÜREK, *Görsel İletişim Tasarım Uzmanı*

ISBN: 978-625-8913-02-6

BİLİM VE DEĞERLENDİRME KURULU

Prof. Dr. Ahmet KOÇAK, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Betül TİMUR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Cihat YAŞAROĞLU, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU, İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih KANA, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Filiz ELMALI, Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Güner KONEDRALI, Atatürk Öğretmen Akademisi Uluslararası Final Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU, Ordu Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan MEYDAN, Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice GÜNEŞ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati DEVELİ, İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN, İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. İdris Nebi UYSAL, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kürşad Çağrı BOZKIRLI, Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr. Levent BAYRAKTAR, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KARA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KATRANCI, Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GEDİZLİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Melih ERZEN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ŞENGÜL, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Murat KACIROĞLU, Erzurum Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa TAHİROĞLU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa GÜNEŞ, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Özcan BAYRAK, Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Selçuk ATAY, Karabük Üniversitesi

Prof. Dr. Serkan ŞENDAĞ, Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Seyfullah YILDIRIM, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman Kaan YALÇIN, Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ülker ŞEN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Veysel ÖZDEMİR, Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Yalın Kılıç TÜREL, Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yılmaz DAŞCIOĞLU, Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf UYAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf ALPAYDIN, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe AKSU, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Canan OLPAK KOÇ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Emrah BOYLU, Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan KAYIR, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Gürbüz ÇALIŞKAN, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Hasan EŞİCİ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet GÜRLEK, İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Özgür SİREM, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Sezen TOFUR, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Soner AKŞEHİRLİ, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Tarık DEMİR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Umut BAŞAR, İran Eğitim Müşaviri
Doç. Dr. Vahdettin IŞIK, İbn Haldun Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DOYUMGAÇ, Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kurtuluş ÖZTÜRK, Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kübra CEVHERLİ, Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat AYAR, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neşe UYGUN, Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem BAYRAK CÖMERT, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Tuğrul Gökmen ŞAHİN, İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah DEMİR, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Banu ALTINOVA, Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Öğr. Üyesi Cenk YOLDAŞ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Halil ÇOKÇALIŞAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Mehmet Önder KARACAOĞLU, Millî Eğitim Akademisi
Öğr. Gör. Dr. Ayşegül ALTINOVA ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Dr. Elif Sida KARAİSMAİLOĞLU, Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Esra ÖZTÜRK ÇALIK, Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Hatice HERDİLİ ŞAHİN, Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Murat DÖLEKER, Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Nazlınur GÖKTÜRK TÜNEY, Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Umut ARAT, Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Yasemin ÇİMEN, Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Nazıme ÖZGÜR TAMDOĞAN, Millî Eğitim Bakanlığı
Emine DEMİREL KAYA, Millî Eğitim Bakanlığı

İÇİNDEKİLER

TAKDİM **III**

SUNUŞ **V**

BİLİM VE DEĞERLENDİRME KURULU **VII**

BİLDİRİLER

Erken Çocukluk Döneminde Söz Varlığı Gelişimi **2**

Erken Çocukluk Döneminde Evde Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarına İlişkin Ebeveyn Görüşleri: Çocukların Dil Gelişimi ve Aile İçi Etkileşim **3**

Mikro Etkileşim Temelli Dil Gelişimi Modeli: Erken Çocukluk Döneminde Duyusal-Motor Davranışların Çocukların Söz Varlığına Nörofizyolojik Katkısı **15**

Erken Çocukluk Döneminde Dijital Araçlar ve Bilmecelerle Söz Varlığı Geliştirme Uygulaması: Bil-Gör-Öğren **23**

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Çekirdek Kitaplarında Duygu ve Değer Söz Varlığının İncelenmesi **33**

Karagöz'ün Kelime Sandığı: Okul Öncesi Dönemde Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Bir Uygulama Örneği **41**

Aile ve Çevrenin Söz Varlığına Katkısı **50**

6. Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığı Ediniminde Aile İçi İletişim ve Sosyal Etkinliklerin Rolü **51**

İlkokulda Söz Varlığı Gelişiminde Öğretmen-Aile İş Birliği **57**

Okuma Kültürü ve Söz Varlığı **68**

Kelimelerin İzinde: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Tematik Okuma ve Söz Varlığı Atölyesi **69**

Atölye Temelli Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Söz Varlığı Gelişimine Etkisi **81**

Okul Yayıncılığı Çalışmalarının Okuma Kültürüne ve Söz Varlığına Etkisi **89**

Velilerin Gözünden Dijital Okuma Kültürü **95**

Kitap Okuma Noktası Uygulamasının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kültürü ve Söz Varlığına Etkisi **105**

Okuma Kültüründe Aile Faktörü: Veli Görüşleri ve Politika Önerileri **115**

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinleriyle Steam Temelli Söz Varlığı Geliştirme Modeli **125**

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Varlığı: Aslı Hikâye Serisi **137**

Özel Gereksinimli Öğrencilerde Söz Varlığı Gelişimi **148**

Sinema Repliklerinden Uyarlanan Sahne Metinleriyle İşlevsel Söz Varlığının Desteklenmesi: Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Bir Öğrenciyle Uygulama Süreci **149**

Medya ve Popüler Kültürün Söz Varlığına Etkisi **164**

Dijital Kuşağın Dilinde Deyimler: Oyun Temelli Bir Öğrenme Uygulaması **165**

Söz Varlığını Geliştirmede Şarkıların Rolü **177**

SÖZCE: Popüler Kültürden Dijital Sözlüğe: Kuşaklar Arası Dil Etkileşimi ve Ebeveyn Rehberliğinde Dil Bilinci Modeli **183**

Söz Varlığı ve Eleştirel Düşünme İlişkisi 194

Oku-Yorum, Hediye Edi-Yorum **195**

Münazara Faaliyetlerine Katılan Lise Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi: Bursa İli Örneği **203**

İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Söz Varlığı ve Eleştirel Düşünme İlişkisi **213**

Kelimelerin Sosyobilişsel Dinamikleri: Eleştirel Söylem Çözümlemesi Temelli Bir Yöntem Önerisi **219**

Millî Kültür ve Değerler Edinimi Bağlamında Söz Varlığı 244

Kurgu Avcıları -Mirasın Peşindeki Kalemler- **245**

Söz Varlığından Millî Bilince: İstiklal Marşı Bağlamında Değerler Edinimi ve Eğitsel Oyunlaştırma Modeli **255**

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Sağlık Temalı Söz Varlığı ve Değer Aktarımının İncelemesi **265**

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayarsız Kodlama Yoluyla Kök Değerleri İçselleştirme Düzeyleri **283**

Değer Aktaran Kalıplaşmış Dil Yapılarıyla Söz Varlığının Geliştirilmesi **295**

Gölge Oyunu ve Akran Etkileşimiyle İngilizce Birleşik Kelime Öğretimi: Kültürel Bir Söz Varlığı Modeli **305**

Dilimizin Zenginlikleri Projesi'nin Öğrencilerin Söz Varlığı ve Değer Edinimine Etkisi **313**

Kaşgar'dan Yozgat'a: Yozgat Yöresi Konuşma Dilinde Türkistan İzleri **321**

Tematik Müzelerde Yapılan Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinde Öğrencilerin Söz Varlığının Gelişimi **333**

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Materyallerinde Millî Kültür ve Değer Aktarımı: Çit Seti Dinleme Metinleri Üzerine Bir Söz Varlığı Analizi **337**

Atasözleriyle Dil Edinimi ve Değer Aktarımı: Çizgi Roman Tasarımı Modeli **345**

Aile ve Akrabalık Kavramlarıyla İlgili Söz Varlığının Kültürel Hafıza Bağlamında Türküler Yoluyla Genç Nesillere Aktarımı **357**

Değerlerin Dili: İngilizce Hikâyelerle Duygudan Dile **367**

Sanat ve Edebiyat ile Dil ve Söz Varlığının Geliştirilmesi **372**

Edebî Söz Varlığımızın Geliştirilmesi İçin Bir Yöntem Önerisi: Sezai Karakoç'un "Metafizik-Soyutlama-Diriliş Somutlaması" Kuramı **373**

Sevinç Çokum'un Hikâyelerinin Öğrencilerin Temel Söz Varlığına Katkısı: Bitki, Meyve ve Sebzelerle İlgili Adlar **381**

Türkçe Öğrenen Uluslararası Öğrencilere Kelime Öğretiminde Türk Sanat Müziğinin Kullanımı **391**

Müzik Ders Kitaplarının Söz Varlığına Katkısı: Terimler, Kültürel Kavramlar ve Sözlü Kültür Unsurları Üzerine Bir İnceleme **399**

Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Edebî Metinlerde Söz Varlığı: Çorlulu Zarîfî Örneği **409**

Fen ve Matematik Yoluyla Söz Varlığı Gelişimi **418**

Dinamik Matematik Yazılımının Öğrencilerin Matematiksel Dil Becerilerine ve Söz Varlığına Etkisi **419**

Fen Lisesi Öğrencilerinin Kuantum Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi **429**

Özel Yetenekli Öğrencilerin Matematik Terimlerine Yönelik Söz Varlığını Geliştirme Çalışmalarında Dijital Öykülemenin Etkisi **441**

Hücreden Manşete: Dijital Medyada Biyolojik Metaforlar ve Disiplinler Arası Söz Varlığı **453**

Atasözü ve Deyimlerle Disiplinler Arası Bir Çalışma: Fen Bilimleri Yoluyla Söz Varlığı Gelişimi **463**

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Kavram Uyumu **477**

“Öğrencilerin Söz Varlığı”

"Öğrencilerin Söz Varlığı"

Erken Çocukluk Döneminde Söz Varlığı Gelişimi

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE EVDE ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN EBEVEYN GÖRÜŞLERİ: ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİ VE AİLE İÇİ ETKİLEŞİM

Betül DİNÇER, Bursa/Abdurrahman Vardar İlkokulu
b_askan@hotmail.com

Prof. Dr. İsmail SAĞLAM, Bursa Uludağ Üniversitesi
isaglam@uludag.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı erken çocukluk döneminde evde gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların söz varlığı gelişimine ve aile içi etkileşime katkılarını ebeveyn görüşleri doğrultusunda incelemektir. Erken çocukluk dönemi, dil gelişiminin hızlı ilerlediği ve çocukların kelime dağarcıklarının şekillenmeye başladığı önemli bir süreçtir. Bu dönemde çocukların karşılaştıkları dilsel uyaranlar ve yetişkinlerle kurdukları etkileşimler söz varlığı gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır. Ev ortamında gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma etkinlikleri çocukların yeni kelimelerle karşılaşmalarına, bu kelimeleri bağlam içinde anlamlandırmalarına ve günlük yaşamlarında etkin biçimde kullanmalarına katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu süreç ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişimi güçlendirmektedir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Bursa'da bulunan bir devlet ilkokulunun ana sınıfında öğrenim gören 10 çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma süreci yaklaşık dört ay sürmüş ve bu süreçte 18 nitelikli resimli çocuk kitabı her hafta düzenli olarak ailelere gönderilmiştir. Velilerden kitapları çocuklarıyla birlikte etkileşimli biçimde okumaları ve yönlendirmeler doğrultusunda etkinlikler gerçekleştirmeleri istenmiştir. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sürecinde MAXQDA 2024 programından yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, evde etkileşimli kitap okuma uygulamalarına düzenli katılan çocukların kelime dağarcıklarının geliştiğini göstermektedir. Çocukların günlük konuşmalarında yeni kelimeler kullandıkları, bu kelimeleri uygun bağlamlarda ifade edebildikleri ve yaşadıkları olayları anlatma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca çocukların kitap okuma sürecinde sorular sordukları, resimler üzerinden yorum yaptıkları ve hikâyeleri yeniden anlatmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, çocukların ifade becerilerinin ve iletişim kurma isteklerinin desteklendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, etkileşimli kitap okuma sürecinin aile içi iletişimi artırdığı ve ebeveyn ile çocuk arasında nitelikli zaman geçirme fırsatı sunduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak evde etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların söz varlığı gelişimini desteklediği ve aile içi etkileşimi güçlendirdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlere ve ailelere yönelik rehberlik çalışmalarının artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *erken çocukluk, etkileşimli kitap okuma, söz varlığı, aile içi etkileşim*

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, bireyin dil gelişiminin en hızlı gerçekleştiği ve temel iletişim becerilerinin şekillendiği önemli bir evredir. Bu dönemde çocukların karşılaştıkları dilsel uyaranlar, yetişkinlerle kurdukları etkileşim ve içinde bulundukları sosyal çevre, dil gelişimini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Çocuğun günlük yaşamında karşılaştığı sözcük çeşitliliği, yetişkinlerin çocukla kurduğu iletişimin niteliği ve çocuğun aktif katılım gösterdiği dilsel deneyimler, söz varlığının gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır (Oktay, 1999; Gardiner & Gander, 1998).

Dil gelişimini destekleyen önemli öğrenme ortamlarından biri de çocukların erken yaşlardan itibaren kitaplarla karşılaşmalarıdır. Özellikle resimli çocuk kitapları aracılığıyla aile bireyleri ile gerçekleştirilen okuma etkinlikleri çocukların yeni kelimelerle tanışmalarına, kavramları bağlam içinde öğrenmelerine ve ifade becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, aile desteği ile kitap okuma sürecinin çocukların yalnızca dil gelişimine değil aynı zamanda bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkı sunduğu belirtilmektedir. Nitekim ebeveyn ile gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamaları, çocukların hikâyeyi anlamlandırmalarını, soru sormalarını ve düşüncelerini ifade etmelerini destekleyen önemli bir öğrenme deneyimi olarak değerlendirilmektedir (Hargrave & Sénéchal, 2000 Whitehurst et al.).

Etkileşimli kitap okuma, yetişkin ile çocuk arasında karşılıklı iletişime dayalı bir okuma sürecini ifade etmektedir. Bu süreçte yetişkin yalnızca kitabı okumakla kalmaz; çocukla birlikte resimler üzerine konuşur, hikâye hakkında sorular sorar, çocuğun tahmin yürütmesini teşvik eder ve kitabın içeriğini çocuğun günlük yaşantısıyla ilişkilendirmesine yardımcı olur. Bu tür etkileşimler çocukların kelime dağarcığını zenginleştirmenin yanı sıra ifade becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini ve iletişim kurma isteğini de artırmaktadır. Araştırmalar etkileşimli kitap okuma uygulamalarının özellikle sınırlı kelime dağarcığına sahip çocukların dil gelişimini desteklemede etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Hargrave & Sénéchal, 2000).

Etkileşimli kitap okuma yalnızca çocukların bireysel gelişimlerini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda aile içi etkileşimi güçlendiren bir öğrenme ortamı da oluşturur (Aslan,2024). Ebeveyn ile çocuk arasında gerçekleştirilen kitap okuma etkinlikleri, ortak zaman geçirme fırsatı sunarak aile içi iletişimi artırmakta ve çocukların kendilerini ifade edebilecekleri güvenli bir iletişim ortamı oluşturmaktadır. Alan yazınında, ebeveyn katılımına dayalı okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu ve aile içinde daha nitelikli iletişim ortamları oluşturduğu belirtilmektedir (Gök & Yıldırım, 2023; Tepetaş & Bal, 2020).

Bununla birlikte, nitelikli çocuk edebiyatı eserleri çocukların dil gelişimini destekleyen önemli araçlardan biri olarak kabul edilmektedir. Dil ve anlatım bakımından zengin, görsel açıdan estetik ve çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanan kitaplar çocukların kelime dağarcığını geliştirmekte ve kitap okuma kültürünün erken yaşlarda oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocukların nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle buluşturulması, dil gelişimini destekleyen önemli bir eğitim uygulaması olarak değerlendirilmektedir (Bozkurt Yükçü ve ark., 2022; Sever, 2015; Teke ve ark., 2023).

Araştırma kapsamında ele alınan uygulama, araştırmacının mesleğe başladığı ilk yıldan itibaren düzenli olarak sürdürdüğü evde etkileşimli kitap okuma çalışmalarına dayanmaktadır. Eğitim öğretim yılı boyunca seçilen nitelikli resimli çocuk kitapları her hafta düzenli olarak çocuklara gönderilmiş ve aile katılımı kapsamında ebeveynlerin bu

kitapları çocuklarıyla birlikte etkileşimli biçimde okumaları sağlanmıştır. Kitaplarla birlikte ebeveynlere kısa yönlendirmeler ve etkinlik önerileri sunulmuş; okuma sırasında çocuklara sorular yöneltmeleri, hikâye hakkında sohbet etmeleri ve kitap sonrasında küçük etkinlikler gerçekleştirmeleri önerilmiştir.

Erken çocukluk döneminde etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların dil gelişimini desteklediğini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmasına karşın bu sürecin ev ortamında nasıl deneyimlendiğine ve ebeveynlerin çocuklarında gözlemledikleri değişimlere ilişkin nitel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin deneyimlerinin çocukların dil gelişimi ve aile içi etkileşim bağlamında incelenmesi uygulamaya yönelik önemli bilgiler sunabilir. Bu gereksinim doğrultusunda araştırmada ebeveyn görüşleri temel alınarak evde gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocuklar ve aile içi etkileşim üzerindeki yansımaları incelenmiştir.

Bu araştırmanın amacı erken çocukluk döneminde evde gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamalarına ilişkin ebeveyn görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda ebeveynlerin çocuklarının dil gelişimi, bilişsel gelişimi, sosyal davranışları ve aile içi etkileşimde gözlemledikleri değişimler belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada aşağıdaki araştırma problemine yanıt aranmıştır:

Ebeveyn görüşlerine göre evde gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamaları çocukların gelişimi ve aile içi etkileşim üzerinde nasıl yansımalar oluşturmaktadır?

Bu genel problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Ebeveyn görüşlerine göre etkileşimli kitap okuma uygulamaları çocukların dil gelişimine nasıl yansımaktadır?
2. Ebeveyn görüşlerine göre etkileşimli kitap okuma uygulamaları çocukların bilişsel gelişimine nasıl yansımaktadır?
3. Ebeveyn görüşlerine göre etkileşimli kitap okuma uygulamaları aile içi etkileşimi nasıl etkilemektedir?
4. Ebeveyn görüşlerine göre etkileşimli kitap okuma uygulamaları çocukların sosyal davranışlarına nasıl yansımaktadır?
5. Ebeveyn görüşlerine göre etkileşimli kitap okuma uygulamaları ebeveyn farkındalığını nasıl etkilemektedir?
6. Ebeveyn görüşlerine göre etkileşimli kitap okuma uygulamalarında edinilen kazanımlar günlük yaşama nasıl aktarılmaktadır?

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir olgu ya da sürecin kendi doğal bağlamı içerisinde derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada, evde gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamaları kapsamında ebeveynlerin yaşantı ve gözlemleri ele alınmış; uygulama sürecine ilişkin ebeveyn görüşleri

çocukların dil gelişimi, bilişsel gelişimi, sosyal davranışları ve aile içi etkileşim bağlamında incelenmiştir. Bu doğrultuda veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılında Bursa'da bulunan Abdurrahman Vardar İlkokulu ana sınıfında öğrenim gören 10 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen katılımcılar belirlenirken aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Çocuğun erken çocukluk döneminde olması,
- Ailelerin araştırma süresince evde etkileşimli kitap okuma etkinliklerine düzenli olarak katılması,
- Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmeleri.

Veri Toplama Süreci

Araştırma süreci yaklaşık dört ay sürmüştür. Bu süre boyunca seçilen 18 nitelikli resimli çocuk kitabı her hafta düzenli olarak ailelere gönderilmiştir. Velilerden kitapları çocuklarıyla birlikte etkileşimli biçimde okumaları ve kitapla birlikte gönderilen yönlendirmeler doğrultusunda küçük etkinlikler gerçekleştirmeleri istenmiştir.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış ebeveyn görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken etkileşimli kitap okuma, aile katılımı ve erken çocukluk dönemine ilişkin alan yazını incelenmiş; ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin deneyimlerini ve çocuklarında gözlemledikleri değişimleri ortaya koymaya yönelik sorular hazırlanmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, daha sonra yazılı metne dönüştürülerek analiz edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi sürecinde öncelikle görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş, ardından veriler kodlanmış ve benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizinde MAXQDA 2024 nitel veri analizi programından yararlanılmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı biçimde açıklanmış, elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve kodlama sürecinde alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur.

BULGULAR

Araştırma bulguları; ebeveyn görüşleri doğrultusunda dil ve söz varlığı gelişimi, bilişsel gelişim ve hayal gücü, aile içi etkileşim, sosyal davranış ve değer gelişimi, ebeveyn farkındalığı ile günlük yaşama aktarım olmak üzere altı ana tema altında incelenmiştir. Temalara ilişkin kodlar ve frekans değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Evde Etkileşimli Kitap Okuma Sürecine İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin Tematik Dağılımı

Tema	Kod	f
Dil ve söz varlığı gelişimi	Kelime dağarcığı artışı	10
	Yeni kelimeler öğrenme	9
	Kendini doğru ifade etme	5
	Akıcı konuşma	9
Bilişsel gelişim ve hayal gücü	Hikâye üretme	2
	Hayal gücü	8
	Merak ve sorgulama	4
	Yorumlama becerisi	3
Aile içi etkileşim	Ebeveyn etkileşimi	10
	Kitap üzerine sohbet	5
	Ailece nitelikli vakit geçirme	9
	Baba ile özel zaman	6
Sosyal davranış ve değer gelişimi	Sorumluluk	5
	Değer farkındalığı	6
	Paylaşma	3
	Kibar konuşma	2
	Saygılı davranma	3
Ebeveyn farkındalığı	Okuma alışkanlığı	5
	Nitelikli kitap seçimi	8
	Çocuk kitaplarını tanıma	6
Günlük yaşama aktarım	Dil bilgisini doğru kullanma	3
	Nezaket cümleleri kullanma	6
	Yeni kelimeler kullanma	5

Tablo 1 incelendiğinde ebeveyn görüşlerinin altı ana tema altında toplandığı görülmektedir. Kod frekansları değerlendirildiğinde özellikle ebeveyn etkileşimi (f=10), kelime dağarcığı artışı (f=10) ve yeni kelimeler öğrenme (f=9) kodlarının öne çıktığı dikkat çekmektedir. Bu bulgular etkileşimli kitap okuma uygulamalarının hem çocukların dil gelişimini hem de aile içi iletişimi destekleyen bir öğrenme deneyimi sunduğunu göstermektedir.

Dil ve Söz Varlığı Gelişimi

Dil ve söz varlığı gelişimi teması kapsamında ebeveynler kitap okuma sürecinin çocukların kelime dağarcığını geliştirdiğini ve konuşma becerilerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Tema 1: Dil ve Söz Varlığı Gelişimi

Kod	Örnek İfade	Açıklama
Kelime dağarcığında gözlenen gelişimi	"Mesela kızımın kelime dağarcığı gelişti, konuşması hızlandı." (K9)	Ebeveynler, etkileşimli kitap okuma sürecinde çocuklarının yeni kelimeler kullanmaya başladıklarını ve kelime dağarcıklarında gelişim gözlemlediklerini ifade etmiştir.
Yeni kelimeler öğrenme	"Değişik kelimeler öğrenmeye çalışması, anlaması ve onları kullanması bizim için güzel oldu." (K9)	Kitap okuma sürecinde çocukların daha önce karşılaşmadıkları yeni kelimeleri öğrenerek söz varlıklarını geliştirdikleri ifade edilmiştir.
Kendini ifade etme	"Oğlum kendisini daha iyi ifade edebildiği için ona daha iyi yardımcı olabiliyoruz." (K6)	Ebeveynler çocukların kelime dağarcığı gelişimine bağlı olarak kendilerini daha açık ve anlaşılır biçimde ifade edebildiklerini belirtmiştir.
Akıcı konuşma	"Diksiyonu düzeldi, kelimeleri daha doğru telaffuz etmeye başladı." (K2)	Kitap okuma sürecinin çocukların konuşma akıcılığı ve doğru telaffuz becerilerini desteklediği ifade edilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde ebeveynlerin, etkileşimli kitap okuma sürecinde çocuklarının yeni kelimeler kullanmaya başladıklarını, kendilerini daha rahat ifade ettiklerini ve konuşma becerilerinde olumlu değişimler gözlemlediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ebeveyn gözlemlerine dayalı olarak çocukların dil kullanımına ilişkin algılanan değişimleri yansıtmaktadır. Alan yazınında, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların söz varlığını geliştirdiğini ortaya koyan çalışmalarla da bulgular paralellik göstermektedir (Hargrave & Sénéchal, 2000; Whitehurst et al., 1994).

Bilişsel Gelişim ve Hayal Gücü

Ebeveyn görüşleri, etkileşimli kitap okuma sürecinin çocukların bilişsel gelişimi ve hayal gücü üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Bu temaya ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Tema 2: Bilişsel Gelişim ve Hayal Gücü

Kod	Örnek İfade	Açıklama
Hayal gücü	"Hayal dünyasında olan oyunları ya da düşünceleri bize aktarma oranı daha fazla arttı." (K7)	Ebeveynler kitap okuma sürecinin çocukların hayal gücünü geliştirdiğini ve çocukların düşüncelerini daha yaratıcı biçimde ifade etmelerine katkı sağladığını belirtmiştir.
Hikâye üretme	"Ben ona canlandırarak anlatıyorum, o da kendi kendine hikâye üretip bana anlatmaya başladı." (K8)	Kitap okuma sürecinin çocukların yeni hikâyeler kurgulamalarına ve anlatı becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir.
Yorumlama becerisi	"Fotoğrafa bakarak yorumlayabiliyor, yorumlama becerisi kazandı." (K2)	Kitaplarda yer alan görseller ve olayların çocukların düşünme ve yorumlama becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir.
Merak ve sorgulama	"Mesela bazı şeyleri daha fazla merak edip sormaya başladı." (K10)	Kitap okuma süreci çocukların çevrelerine ilişkin merak duygularını artırmış ve daha fazla soru sormalarını sağlamıştır.

Tablo 3 incelendiğinde ebeveyn görüşlerine göre, kitap okuma sürecinin çocukların hayal gücünü ve anlatı becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Ebeveynler çocukların hikâyeler üretmeye başladıklarını, resimler üzerinden yorum yapabildiklerini ve oyunlarında kitaplarda gördükleri olayları canlandırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların bilişsel gelişimini destekleyen önemli bir öğrenme deneyimi sunduğunu göstermektedir.

Aile İçi Etkileşim

Etkileşimli kitap okuma sürecinin aile içi iletişim üzerindeki etkileri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Tema 3: Aile İçi Etkileşim

Kod	Örnek İfade	Açıklama
Ebeveyn etkileşimi	"Olumlu etkiledi, babanın çocukla olan etkileşiminin artmasını sağladı." (K7)	Ebeveynler kitap okuma sürecinin anne ve baba ile çocuk arasındaki etkileşimi artırdığını ifade etmiştir.
Ailece nitelikli vakit geçirme	"Hep birlikte vakit geçirmiş olduk." (K9)	Kitap okuma etkinliklerinin aile bireylerinin birlikte zaman geçirmelerine katkı sağladığı görülmektedir.
Baba ile özel zaman	"Babasıyla vakit de geçirmiş oluyor aynı zamanda çocuk." (K2)	Kitap okuma süreci çocukların baba ile daha fazla zaman geçirmesine ve aile içi etkileşimin güçlenmesine katkı sağlamıştır.
Kitap üzerine sohbet	"Orada okuduğum bir kelimenin anlamını soruyor, onun üzerine sohbet ediyoruz." (K8)	Kitaplar üzerine yapılan konuşmaların aile içinde iletişimi ve paylaşımı artırdığı ifade edilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde etkileşimli kitap okuma sürecinin aile bireyleri arasındaki iletişimi güçlendirdiği görülmektedir. Ebeveynler çocuklarıyla daha fazla zaman geçirdiklerini ve kitaplar üzerinden sohbet ederek iletişimlerini zenginleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, aile katılımına dayalı okuma etkinliklerinin aile içi etkileşimi artırdığını ortaya koyan çalışmalarla da örtüşmektedir (Tepetaş & Bal, 2020; Gök & Yıldırım, 2023).

Sosyal Davranış ve Değer Gelişimi

Tablo 5'te çocukların sosyal davranışlarında gözlenen değişimlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 5

Tema 4: Sosyal Davranış ve Değer Gelişimi

Kod	Örnek İfade	Açıklama
Sorumluluk	"Kitabı aldığı ilk gün, ilk gece uyumadan önce mutlaka okuyor." (K1)	Ebeveynler kitap okuma sürecinin çocuklarda sorumluluk duygusunun gelişmesine katkı sağladığını ifade etmiştir.
Paylaşma	"Oyuncaklarımızı artık oradaki öğrencilere gönderiyor, paylaşıyor." (K2)	Kitaplarda yer alan içeriklerin çocukların paylaşma davranışlarını desteklediği görülmektedir.
Kibar konuşma	"Bir şey istediği zaman 'yapar mısın, verir misin' gibi daha kibar bir şekilde söylüyor." (K1)	Kitaplarda karşılaşılan ifadelerin çocukların daha nazik ve kibar bir dil kullanmalarına katkı sağladığı ifade edilmiştir.
Saygılı davranma	"Daha böyle saygılı davranma, daha sevecen ve kibar olma gibi." (K8)	Ebeveynler kitap okuma sürecinin çocukların sosyal davranışlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.
Değer farkındalığı	"İyilikle ilgili konularda hemen örnekler veriyoruz, mesela yardıma muhtaç komşularla ilgili." (K4)	Kitapların çocuklarda değerler ve toplumsal duyarlılık konusunda farkındalık oluşturduğu ifade edilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların sosyal davranışlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ebeveynler çocukların paylaşma, sorumluluk alma ve kibar konuşma gibi davranışları daha fazla sergilemeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, kitap okuma etkinliklerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

Ebeveyn Farkındalığı

Tablo 6'da, ebeveyn farkındalığında gözlenen değişimlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 6

Tema 5: Ebeveyn Farkındalığı

Kod	Örnek İfade	Açıklama
Okuma alışkanlığı	"Benim kitap okuma alışkanlığım yoktu ama kızım için ben de kitap okumaya başladım." (K2)	Bazı ebeveynler, etkileşimli kitap okuma sürecinin kendi kitap okuma alışkanlıkları üzerinde de olumlu etkiler oluşturduğunu ifade etmiştir.
Nitelikli kitap seçimi	"Seçilen kitapların içeriğine bakarak evde nasıl kitaplar olması gerektiğine dikkat etmeye başladık." (K1)	Kitap okuma süreci ebeveynlerin çocuk kitaplarının niteliği konusunda daha bilinçli davranmalarına katkı sağlamıştır.
Çocuk kitaplarını tanıma	"Kitapların çizimleri, renkleri ve puntolarının çocuklar için uygun olması üzerine eşimle konuşmalarımız oldu." (K7)	Ebeveynlerin çocuk kitaplarının özellikleri konusunda daha fazla farkındalık geliştirdikleri görülmektedir.

Ebeveyn farkındalığı teması kapsamında elde edilen bulgular, etkileşimli kitap okuma sürecinin yalnızca çocukları değil, ebeveynleri de etkilediğini göstermektedir. Ebeveynler bu süreçte kendi okuma alışkanlıklarının geliştiğini, çocuk kitaplarının niteliği konusunda daha bilinçli hâle geldiklerini ve kitap seçimi ile ilgili daha dikkatli davrandıklarını ifade etmiştir. Bu bulgular, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının ebeveynlerde de farkındalık oluşturduğunu ve aile içi öğrenme sürecini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Günlük Yaşama Aktarma

Ebeveyn görüşleri, etkileşimli kitap okuma sürecinde çocukların yalnızca dilsel kazanımlar elde etmekle kalmadığını aynı zamanda edindikleri bilgi ve deneyimleri günlük yaşamlarına aktardıklarını göstermektedir. Bu temaya ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Tema 6: Günlük Yaşama Aktarım

Kod	Örnek İfade	Açıklama
Nezaket ifadeleri kullanma	"Mesela 'rica ediyorum' demesi benim çok hoşuma gidiyor." (K5)	Kitaplarda karşılaşılan ifadelerin çocukların günlük konuşmalarında daha nazik ve kibar bir dil kullanmalarına katkı sağladığı görülmektedir.
Yeni ifadeleri günlük konuşmada kullanma	"Oyun oynarken 'Şimdi bir ipucuna ihtiyacım var.' " dedi. (K9)	Kitaplarda karşılaşılan kelime ve ifadelerin çocukların günlük konuşmalarına yansıdığı ifade edilmiştir.
Dil bilgisel ifadeleri kullanma	"Bir şey istediği zaman 'yapar mısın, verir misin' gibi daha kibar şekilde söylüyor." (K1)	Çocukların kitaplarda karşılaştıkları dil yapılarını günlük iletişimlerinde kullanmaya başladıkları görülmektedir.

Günlük yaşama aktarım teması kapsamında elde edilen bulgular; etkileşimli kitap okuma sürecinde çocukların kitaplarda karşılaştıkları kelime, ifade ve davranışları günlük yaşamlarına yansıttıklarını göstermektedir. Ebeveynler çocukların kitaplarda yer alan nezaket ifadelerini günlük konuşmalarında kullanmaya başladıklarını, isteklerini daha kibar bir dil ile ifade ettiklerini ve farklı kelime ve ifadeleri günlük iletişimlerinde kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra kitaplarda yer alan bazı davranış ve bilgilerin çocukların günlük yaşam davranışlarına da yansıdığı ifade edilmiştir. Bu bulgular, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların yalnızca dil gelişimine katkı sağlamakla kalmadığını, aynı zamanda öğrenilen bilgilerin günlük yaşam durumlarına aktarılmasına da destek olduğunu ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları, evde gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların dil gelişimi, bilişsel gelişimi ve sosyal davranışları üzerinde önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Özellikle kelime dağarcığının gelişmesi ve çocukların kendilerini daha rahat ifade edebilmesi, etkileşimli kitap okuma sürecinin dil gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, alan yazınında yer alan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların kelime dağarcığını geliştirdiğini ve dil gelişimini desteklediğini ortaya koyan pek çok çalışma bulunmaktadır (Hargrave & Sénéchal, 2000; Whitehurst ve ark.,1994).

Araştırmada elde edilen bulgular aynı zamanda etkileşimli kitap okuma sürecinin aile içi iletişimi güçlendirdiğini göstermektedir. Aile bireylerinin birlikte kitap okuması, çocukların ebeveynleriyle daha fazla zaman geçirmelerine ve ortak deneyimler paylaşmalarına olanak sağlamaktadır.

Ayrıca bulgular, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların kelime dağarcığını geliştirdiğini ve çocukların yeni öğrendikleri kelime ve ifadeleri günlük konuşmalarında kullanabildiklerini göstermektedir. Bu bulgu, etkileşimli kitap okuma süreçlerinin çocukların erken okuryazarlık becerileri ve söz varlığı gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Nitekim Whitehurst ve ark. (1994) ile Hargrave ve Sénéchal (2000) tarafından yürütülen çalışmalar, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların kelime öğrenme süreçlerini desteklediğini ve dil gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda etkileşimli kitap okuma sürecinin çocukların yalnızca yeni kelimeleri öğrenmelerinin yanında öğrendikleri kelimeleri farklı iletişim bağlamlarında kullanabilmelerini destekleyen önemli bir öğrenme deneyimi sunduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu, etkileşimli kitap okuma sürecinin aile içi iletişimi ve ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirmesidir. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kitap okumaları, aile içinde ortak bir öğrenme ortamı oluşturarak çocukların kendilerini daha rahat ifade edebildikleri bir iletişim sürecini desteklemektedir. Alan yazınında ebeveyn katılımına dayalı gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu ve aile içinde daha nitelikli etkileşim ortamları oluşturduğu belirtilmektedir (Tepetaş & Bal, 2020; Gök & Yıldırım, 2023). Bu araştırmada da benzer şekilde kitap okuma sürecinin aile bireylerinin birlikte zaman geçirmelerini desteklediği ve çocukların ebeveynleriyle daha fazla iletişim kurmalarına olanak sağladığı görülmüştür.

Bu durum, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının hem çocuk gelişimi hem de aile içi iletişim açısından önemli bir eğitim uygulaması olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak evde gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamalarının erken çocukluk döneminde çocukların dil gelişimini destekleyen ve aile içi etkileşimi güçlendiren önemli bir öğrenme deneyimi sunduğu söylenebilir.

Bu doğrultuda, ebeveynler tarafından gözlemlenen çocukların dil gelişimi, aile içi etkileşim ve sosyal davranışlarına ilişkin olumlu değişimler dikkate alındığında etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okul-aile iş birliğini destekleyen aile katılımı çalışmaları kapsamında planlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aslan, D. (2024). Etkileşimli kitap okuma programının ebeveyn davranışları ve ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12*(2), 254–275. https://doi.org/10.16916/aded.1302614

Bozkurt Yükçü, Ş., İzoğlu Tok, A., Bencik Kangal, S., Akıncı Coşgun, A., & Akkurt, S. (2022). Ebeveynlerin çocuklarına hikâye kitabı seçme ve okuma durumlarının incelenmesi. International Journal of Eurasia Social Sciences, 13(49), 1126–1144.

Bozkurt Yükçü, Ş., İzoğlu Tok, A., & Bencik Kangal, S. (2019). Çocuk edebiyatının geldiği son nokta: Okul öncesi dönem resimli e-kitaplara gelişimsel bir bakış. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(1), 139–164. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931122

Çiftçi, H. D., Ceylan, R., Elkonca, F., Sert, I. İ., Gök Çolak, F., Tan, B., & Turla, A. (2023). The development of book selection self-efficacy scale for preschool children: Student form. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, *56(3),* 961–1012. https://doi.org/10.30964/auebfd.1110812

Gardiner, H. W., & Gander, M. J. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi* (B. Onur, Çev.). İmge Kitabevi.

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.

Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*(1), 75–90. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayıncılık.

Pejovic, J., Severino, C., Vigário, M., & Frota, S. (2024). Prolonged COVID-19 related effects on early language development: A longitudinal study. *Early Human Development*, 195, 106081. https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2024.106081

Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.

Teke, N., Baş, T., & Çabuk, B. (2023). Okul öncesi dönem çocukları nitelikli kitaplarla buluşuyorlar mı? Ebeveynlerin ve öğretmenlerin okuma kültürü ve çocuklara kitap seçimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 483–508. https://doi.org/10.19171/uefad.1394452

Tepetaş, C. G., & Bal, M. (2020). Okul öncesi dönemde evde okuma süreci: Aile beklentilerine yönelik bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8(4),* 1311–1331.

Uslu, E. M. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *16*(2), 251–264. https://doi.org/10.17244/eku.822583

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, *30*(5), 679–689. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848–872. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

MİKRO ETKİLEŞİM TEMELLİ DİL GELİŞİMİ MODELİ: ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DUYUSAL-MOTOR DAVRANIŞLARIN ÇOCUKLARIN SÖZ VARLIĞINA NÖROFİZYOLOJİK KATKISI

Büşra SEYHAN, Bursa/Nilüfer/Ali Karasu Anadolu Lisesi
busraozberk@gmail.com

ÖZET

Erken çocukluk dönemi (0-6 yaş), sinaptik yoğunluğun ve nöroplastisitenin en yüksek olduğu, dil becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir evredir. Alan yazını dil gelişimini ağırlıklı olarak işitsel-bilişsel süreçler üzerinden açıklamış, duyusal-motor deneyimlerin rolü göreli olarak geri planda kalmıştır. Bu çalışmanın amacı, erken çocuklukta gözlemlenen duyusal-motor mikro etkileşimlerin (jest, taklit, ritmik hareket, nesne manipülasyonu, ortak dikkat) söz varlığı gelişimine katkısını nörofizyolojik bir çerçevede incelemek ve "Mikro Etkileşim Temelli Dil Gelişimi Modeli" adlı kuramsal bir model önermektir. Araştırma, nitel yaklaşımlı doküman/literatür analizi çalışmasıdır; erken çocukluk gelişimi, dil edinimi, nörobilim ve ergoterapi alanındaki güncel çalışmalar içerik analiziyle incelenmiştir. Bulgular motor, duyusal, sosyal etkileşim ve oyun temelli iletişim olmak üzere dört kategoride toplanmış; bu bulgular doğrultusunda mikro etkileşim-nörofizyolojik aktivasyon-dil gelişimi zincirinden oluşan üç aşamalı bir model önerilmiştir. Sonuç olarak alan yazını göstermektedir ki mikro düzeydeki günlük etkileşimlerin dil gelişiminin nörolojik temelini güçlendiren kritik bileşenler olduğu ve erken çocukluk eğitiminin hareket, oyun ve sosyal etkileşimi bütünleştirecek biçimde yeniden yapılandırılması gerekliliği ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *erken çocukluk, dil gelişimi, mikro etkileşim, nörofizyoloji, duyusal-motor gelişim*

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, beynin yapısal ve işlevsel gelişiminin hızlandığı, çevresel deneyimlere yüksek düzeyde duyarlı olunan bir evredir. Dil gelişimi bu süreçte en hızlı ilerleyen alanlardan biridir. Çocuklar yalnızca kelime öğrenmez, kavram oluşturma, sembolik düşünme ve sosyal iletişim becerilerini de geliştirir.

Dil gelişimi geleneksel olarak işitsel girdi ve kelime tekrarı üzerinden açıklanmıştır. Ancak gelişimsel nörobilim ve ergoterapi alanındaki güncel araştırmalar hareket, nesne etkileşimi, ritmik oyun ve sosyal iletişim gibi deneyimlerin beynin dil ile ilişkili bölgelerini dolaylı biçimde uyardığını göstermektedir. Bu davranışlar, günlük yaşamın doğal bir parçası sayıldığından dil gelişimiyle ilişkisi yeterince vurgulanmamakta, söz varlığı araştırmaları ise genellikle okul çağına odaklanmaktadır. Bu çalışma bu boşluktan hareketle erken çocuklukta gözlemlenen duyusal-motor mikro etkileşimlerin dil gelişimine etkisini incelemektedir.

Literatür Taraması

Bu derlemenin amacı, motor beceriler ile dil gelişimi arasındaki ilişkiye yönelik alan yazınını kapsamlı bir biçimde incelemektir.

Dâhil etme ölçütleri:

- Hakemli dergilerde yayımlanmış görgül (ampirik) çalışmalar,
- 0-6 yaş aralığındaki tipik/atipik gelişim gösteren çocuklarla yürütülen araştırmalar,
- Motor beceri ile dil/sözcük dağarcığı değişkenleri arasında doğrudan ilişki inceleyen çalışmalar,
- Türkçe veya İngilizce yayımlanmış çalışmalar.

Dışlama ölçütleri:

- Kuramsal derlemeler, görüş yazıları, konferans özetleri,
- Yetişkin örneklemiyle yürütülen çalışmalar,
- Motor-dil ilişkisini yalnızca dolaylı biçimde ele alan çalışmalar.

Analiz yöntemi: Dâhil edilen çalışmalar, ele aldıkları motor-dil ilişkisi türüne göre (ince motor becerileri, işaret etme/jest, ritmik-duyusal uyarım, ortak dikkat) tematik olarak kodlanmış ve senteze bu kategoriler üzerinden gidilmiştir.

Alan Yazınının Sentezi ve Sınırlılıkları

Taranan çalışmalar bütün olarak değerlendirildiğinde dil gelişimini yalnızca işitsel-bilişsel süreç sayan modellerin duyusal-motor ve sosyal boyutları yeterince kapsamadığı görülmektedir. Bununla birlikte incelenen çalışmaların çoğunlukla kesitsel desenli, küçük örneklemli ve batı kültürlerinde yürütülmüş olması bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır ayrıca motor-dil ilişkisinin nedensel yönü henüz net biçimde ortaya konulamamıştır.

Bu yaklaşım, bilişin beden ve çevre ile etkileşim içinde geliştiğini savunan bedensel biliş (embodied cognition) kuramıyla örtüşmektedir. Barsalou'ya (2008) göre bilişsel süreçler beden hareketleri ve çevresel etkileşimlerle birlikte şekillenir. Thelen ve Smith (1994) de

gelişimin beden-çevre etkileşiminden bağımsız düşünülemeyeceğini vurgular. Iverson (2010) motor becerilerdeki ilerlemenin dil gelişimini öngören güçlü bir gösterge olduğunu, Vygotsky (1978) ise dilin sosyal etkileşim yoluyla şekillendiğini ortaya koymuştur. Hart ve Risley (1995) dört yaşına kadar çocuklar arasında otuz milyon kelimelik bir fark bulunduğunu göstererek etkileşim niteliğinin belirleyiciliğine, Shonkoff ve Phillips (2000) ise erken dönem beyin gelişiminin çevresel uyaranlara duyarlılığına dikkat çekmiştir.

2023-2025 arası görgül çalışmalar bu ilişkiyi güçlendirmektedir. Winter, Stoeger ve Suggate (2024) ince motor becerilerin 3-6 yaş grubunda söz varlığını ve anlatı becerisini yordadığını bulmuştur. Salo, Debnath, Rowe ve Fox (2023) işaret etme jestine artan maruziyetin bebeklerin duyusal-motor beyin etkinliğini (EEG mu ritmi) güçlendirdiğini ve bunun söz varlığı büyümesine aracılık ettiğini deneysel olarak göstermiştir. Capelli, Grumi, Vercellino ve Provenzi (2025) ortak dikkat başlatmanın dikkat dağınıklığının olumsuz etkisine karşı koruyucu işlev gördüğünü, Fiveash ve arkadaşları (2023) düzenli ritmik uyarımların dil bozukluğu olan çocuklarda cümle işlemlemeyi geliştirdiğini bulmuştur. Manea ve Bocoş (2024) ise duyusal-motor uyaran temelli bir eğitim programının okul öncesi çocuklarda kelime öğrenimini geliştirdiğini göstermiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 0-3 ve 3-6 yaş aralığındaki çocuklarda gözlemlenen duyusal-motor mikro etkileşimlerin dil gelişimi ve söz varlığı üzerindeki etkilerini nörofizyolojik mekanizmalar çerçevesinde incelemek ve bu bulgular temelinde kuramsal bir model önermektir. Bu doğrultuda (1) ilgili davranışların nörofizyolojik etkileri ortaya konmuş, (2) ergoterapi alanındaki davranış temelli yaklaşımların dil gelişimiyle ilişkisi değerlendirilmiş, (3) yeni bir kuramsal model geliştirilmiştir.

Araştırmanın Önemi

Söz varlığı araştırmaları büyük ölçüde okul çağına odaklanmakta, erken çocukluktaki gündelik etkileşimlerin katkısı görece az sistematik biçimde ele alınmaktadır. Bu çalışma, dil gelişimini sözel girdiyle sınırlı görmeyip duyusal-motor deneyimleri de kapsayan bütüncül bir bakış açısı sunması bakımından önem taşımaktadır. Önerilen model, eğitimcilere ve ailelere günlük etkileşimlerin (jest, taklit, ortak dikkat, ritmik oyun) dil gelişimini nörofizyolojik düzeyde destekleyebileceğine dair kuramsal bir dayanak sunmaktadır.

Problem Durumu

Alan yazınında dil gelişimi çoğunlukla işitsel girdi ekseninde açıklanmakta, duyusal-motor davranışların dolaylı katkısı yeterince kuramsallaştırılmamaktadır. Bu durum aşağıdaki araştırma soruları etrafında ele alınmıştır:

1. Erken çocuklukta gözlemlenen motor ve duyusal davranışlar dil gelişimini hangi nörolojik süreçler aracılığıyla desteklemektedir?
2. Ergoterapi alanındaki davranış temelli yaklaşımlar kavram geliştirme ve kelime öğrenme süreçlerini nasıl etkilemektedir?
3. Günlük mikro etkileşimler söz varlığını destekleyen doğal öğrenme ortamlarına nasıl dönüştürülebilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş bir doküman/literatür analizi (kuramsal derleme) çalışmasıdır. Erken çocukluk gelişimi, dil edinimi, nörobilim ve ergoterapi alanındaki bilimsel çalışmalar taranmış, içerik analiziyle yorumlanmış ve bulgular temelinde kuramsal bir model geliştirilmiştir. Araştırma ampirik veri toplama içermemekte, var olan bilginin sentezine dayanmaktadır.

Örneklem/Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen ve erken çocuklukta dil-duyusal/motor ilişkisini konu alan hakemli kaynaklar oluşturmaktadır. Seçim ölçütleri: (a) 0–6 yaş grubuna ilişkin olma, (b) dil, motor ya da duyusal gelişimle doğrudan ilişkili olma, (c) hakemli/atıf alan kaynaklarda yayımlanmış olma. Bu ölçütlerle kapsanan başlıca kaynaklar arasında Barsalou (2008), Capelli ve arkadaşları (2025), Fiveash ve arkadaşları (2023), Hart ve Risley (1995), Iverson (2010) ve Salo ve arkadaşları (2023) yer almaktadır.

Literatür Tarama Süreci

Literatür taraması Web of Science, Scopus, ERIC, PsycINFO ve Google Scholar veri tabanlarında 1994-2025 yılları arasını kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Tarama, "motor development AND language development", "embodied cognition AND child language", "fine motor skills AND vocabulary" ve "joint attention AND language acquisition" gibi anahtar kelime birleşimleri kullanılarak yürütülmüştür.

İşlem Süreci ve Verilerin Analizi

Süreç üç aşamada yürütülmüştür: (1) belirlenen anahtar kelimelerle veri tabanlarında literatür taraması, (2) ölçütlere uyan kaynakların tam metin incelemesi, (3) bulguların kategorilere ayrılıp yorumlanarak kuramsal modelin oluşturulması.

İnsan katılımcılardan doğrudan veri toplanmamış, veri kaynağını hakemli makaleler ve akademik kitaplar oluşturmuştur. Bu nedenle çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir. Kaynaklar içerik analiziyle incelenmiş, dil gelişimiyle ilişkili davranışlar kodlanarak dört kategoriye ayrılmıştır: motor temelli deneyimler, duyusal deneyimler, sosyal etkileşim davranışları ve oyun temelli iletişim.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerliği güçlendirmek için kaynak seçim ölçütleri açıkça tanımlanmış, yalnızca hakemli kaynaklara başvurulmuş ve farklı disiplinlerden kaynaklar çapraz karşılaştırılmıştır. Güvenirlik için kodlama süreci tutarlı ölçütlerle yürütülmüş ve kategori sınırları açık biçimde tanımlanmıştır. Bununla birlikte kuramsal derleme deseninin doğası gereği bulgular birincil veriye değil ikincil kaynakların yorumuna dayanmaktadır. Bu durum araştırmacı yorumundan kaynaklanabilecek yanlılığı tümüyle dışlamamakta, bu nedenle kodlama sürecinde önceden tanımlanmış kategori sınırlarına bağlı kalınmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın en temel sınırlılığı, geliştirilen kuramsal modelin herhangi bir ampirik veri toplama süreciyle (gözlem, deney, ölçüm) sınanmamış olmasıdır. Model tamamen var olan literatürün sentezine dayanmaktadır. Dolayısıyla önerilen kategoriler birer kuramsal önerme niteliğindedir, doğrulanmış bulgular değildir. Bu nedenle modelin öngörü gücü ve genellenebilirliği hakkında kesin yargılara varılamaz. Modelin geçerliğinin ortaya konulabilmesi için ileride ampirik araştırmalarla (örneğin boylamsal izleme çalışmaları ve deneysel motor-dil müdahale programları) sınanması gerekmektedir.

BULGULAR VE YORUMLAR

İncelenen literatür dört kategori altında sunulmaktadır.

Motor Temelli Deneyimler

Serebellum ve bazal ganglionlar hem hareket planlamasında hem konuşma üretiminde rol almaktadır. Winter, Stoeger ve Suggate (2024) ince motor becerilerin hem alıcı hem ifade edici söz varlığını ve anlatı becerisini yordadığını bulmuştur. Fiveash ve arkadaşlarının (2023) bulguları, ritmik uyarımların dil bozukluğu olan çocuklarda dahi cümle işlemlemeyi geliştirdiğini göstererek ritim-dil bağlantısını desteklemektedir.

Duyusal Deneyimler

Nesnelerle etkileşim (tutma, döndürme, inceleme) kavram gelişimini desteklemekte, bu deneyimler sözel kavramlarla ilişkilendirilmektedir. Salo, Debnath, Rowe ve Fox (2023) jest maruziyetinin bebeklerin duyusal-motor beyin etkinliğini güçlendirdiğini ve bunun söz varlığı büyümesine aracılık ettiğini göstererek doğrudan nörofizyolojik kanıt sunmuştur.

Sosyal Etkileşim Davranışları

Ortak dikkat, erken kelime öğreniminin en güçlü belirleyicilerinden biridir. Capelli, Grumi, Vercellino ve Provenzi'nin (2025) bulguları, ortak dikkat başlatmanın dikkat dağınıklığının söz varlığı üzerindeki olumsuz etkisine karşı koruyucu işlev gördüğünü göstermiştir.

Oyun Temelli İletişim

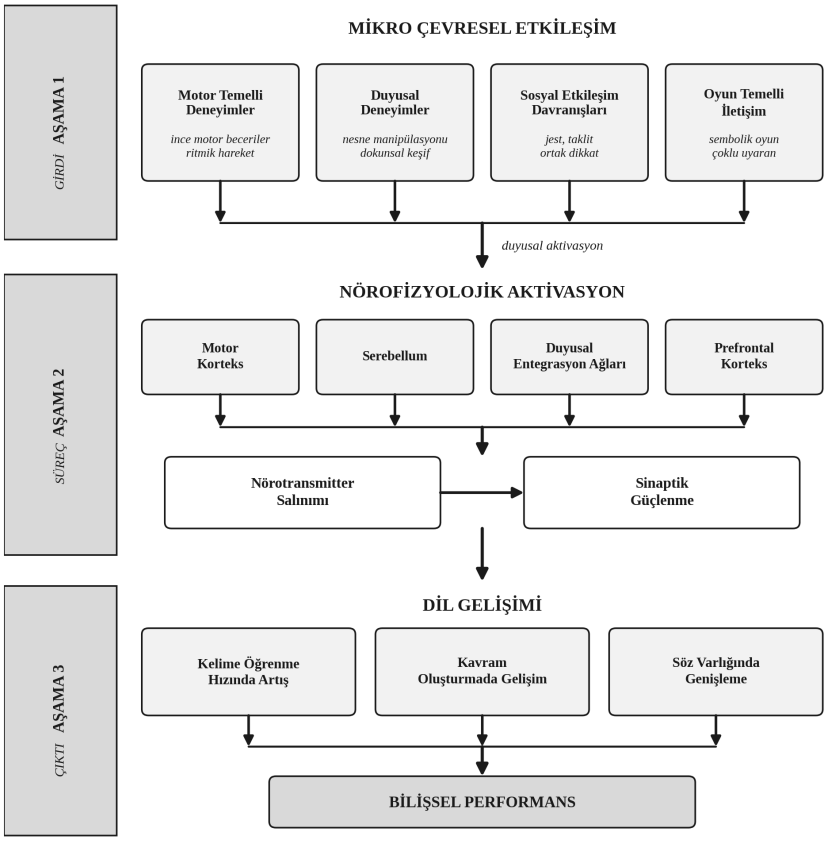
Oyun temelli etkileşimler jest, taklit ve nesne manipülasyonunu bir araya getirerek çoklu sistemleri eş zamanlı etkinleştirmektedir. Manea ve Bocoş'un (2024) 98 okul öncesi çocukla yürüttüğü çalışma, duyusal-motor uyaranları bütünleştiren bir programın kelime öğrenimini geliştirdiğini göstermiştir.

Önerilen Model: Mikro Etkileşim Temelli Dil Gelişimi Modeli

Bulgular doğrultusunda geliştirilen model Şekil 1'de şematik olarak sunulmaktadır. Model, gündelik yaşam içinde gerçekleşen mikro etkileşimlerden bilişsel performansa uzanan süreci birbirini izleyen üç aşama hâlinde ele almaktadır.

Şekil 1

Mikro Etkileşim Temelli Dil Gelişimi Modeli



Not. Şekil yazar tarafından oluşturulmuştur. Oklar aşamalar arasındaki yönelimi göstermektedir. Model kuramsal bir öneri niteliğinde olup ampirik olarak sınanmamıştır.

Modelin birinci aşamasını (girdi) çocuğun doğal ortamında kendiliğinden ortaya çıkan mikro çevresel etkileşimler oluşturmaktadır. Bu aşama, bulgular bölümünde tanımlanan dört kategoriyi kapsamaktadır: ince motor beceriler ve ritmik hareketi içeren motor temelli deneyimler, nesne manipülasyonu ile dokunsal keşfi kapsayan duyusal deneyimler, jest, taklit ve ortak dikkatten oluşan sosyal etkileşim davranışları ile sembolik oyun yoluyla çoklu uyaranı bir araya getiren oyun temelli iletişim. Bu dört bileşen gündelik etkileşim içinde iç içe geçmiş biçimde gerçekleşmektedir.

İkinci aşama (süreç), bu etkileşimlerin tetiklediği nörofizyolojik yanıtı tanımlamaktadır. Duyusal aktivasyonun ardından motor korteks, serebellum, duyusal entegrasyon ağları ve prefrontal korteks eş zamanlı olarak devreye girmekte, bu etkinlik nörotransmitter salınımı ve buna bağlı sinaptik güçlenme ile sürdürülmektedir. Modelin ayırt edici yanı, dil gelişimini duyusal-motor sistemler üzerinden dolaylı biçimde beslenen bir süreç olarak konumlandırmasıdır.

Üçüncü aşama (çıktı) ise dil gelişimine ilişkin gözlenebilir sonuçları içermektedir: kelime öğrenme hızında artış, kavram oluşturmada gelişim ve söz varlığında genişleme. Bu çıktıların dil becerileriyle sınırlı kalmayıp genel bilişsel performansa da katkı sağladığı öngörülmektedir.

TARTIŞMA

Bulgular, dil gelişiminin yalnızca işitsel-bilişsel değil duyusal-motor deneyimlerle iç içe bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu durum Barsalou (2008) ile Thelen ve Smith'in (1994) kuramsal çerçeveleriyle örtüşmektedir. Fiveash ve ark. (2023), Manea ve Bocoş (2024) ile Salo ve ark. (2023) tarafından gerçekleştirilen güncel deneysel çalışmalar, motor beceriler ile dil gelişimi arasındaki ilişkinin müdahaleler yoluyla desteklenebileceğini ortaya koyarak önerilen modeli desteklemektedir. Modelin sınırlılığı ampirik olarak sınanmamış olmasıdır. Önerilen ilişkilerin nörogörüntüleme ve boylamsal çalışmalarla test edilmesi gerekmektedir.

Bulguların söz varlığı tartışmalarına katkısı, kelime dağarcığının sözcüğün edinildiği bedensel ve sosyal bağlamın niteliğiyle de ilişkili olduğunu görünür kılmasıdır. Hart ve Risley'in (1995) nicel farka ilişkin bulguları bu açıdan yeniden okunduğunda belirleyici olanın sözcüklerin ortak dikkat, jest ve nesne etkileşimiyle birlikte sunulup sunulmadığı olabilir. Bu çerçevede okul öncesi dönemde yürütülen kelime öğretimi uygulamalarının sözcükleri hareket, nesne ve oyun bağlamına yerleştiren etkinliklerle desteklenmesi söz varlığının kavramsal derinlik açısından genişlemesine katkı sağlayabilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışma, erken çocuklukta gözlemlenen duyusal-motor mikro etkileşimlerin dil gelişimine katkısını nörofizyolojik bir çerçevede incelemiş ve bu bulgular temelinde Mikro Etkileşim Temelli Dil Gelişimi Modeli'ni önermiştir. Bulgular, mikro düzeydeki günlük etkileşimlerin dil gelişiminin nörolojik temelini güçlendiren kritik bileşenler olduğunu ve erken çocukluk eğitiminin hareket, oyun ve sosyal etkileşimi bütünleştiren bütüncül bir perspektifle yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Erken çocukluk eğitim programlarında hareket ve oyun temelli öğrenme etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.
2. Eğitim ortamlarında çocukların nesnelerle aktif etkileşim kurabileceği deneyim alanları oluşturulmalıdır.
3. Ailelere günlük etkileşimlerde ortak dikkat ve jest kullanımının önemi konusunda farkındalık kazandırılmalıdır.
4. Önerilen model, gelecekte gözlem, nörogörüntüleme veya boylamsal desenlerle ampirik olarak sınanmalıdır.
5. Söz varlığı araştırmalarında erken çocukluktaki çevresel etkileşimlerin rolü daha sistematik biçimde incelenmelidir.

KAYNAKÇA

Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology, 59*, 617-645. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639

Capelli, E., Grumi, S., Vercellino, L. ve Provenzi, L. (2025). Joint attention and exogenous attention allocation during mother-infant interaction at 12 months associate with 24-month vocabulary composition. *Frontiers in Psychology, 16*, 1516587.

Fiveash, A., Ladányi, E., Camici, J., Chidiac, K., Bush, C. T., Canette, L.-H., Bedoin, N., Gordon, R. L. ve Tillmann, B. (2023). Regular rhythmic primes improve sentence repetition in children with developmental language disorder. *npj Science of Learning, 8*(1), 23.

Hart, B. ve Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing.

Iverson, J. M. (2010). Developing language in a developing body. *Journal of Child Language, 37*(2), 229-261.

Manea, M.-C. ve Bocoş, M.-D. (2024). The influence of embodied cognition activities on early language education approaches for small preschoolers. *Educaţia 21,* (27), 150-157.

Salo, V. C., Debnath, R., Rowe, M. L. ve Fox, N. A. (2023). Experience with pointing gestures facilitates infant vocabulary growth through enhancement of sensorimotor brain activity. *Developmental Psychology, 59*(4), 676-690.

Shonkoff, J. P. ve Phillips, D. A. (Ed.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.

Thelen, E. ve Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT Press.

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

Winter, R. E., Stoeger, H. & Suggate, S. P. (2024). Fine motor skills and their link to receptive vocabulary, expressive vocabulary, and narrative language skills. *First Language, 44*(3), 244-263. https://doi.org/10.1177/01427237241233084

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DİJİTAL ARAÇLAR VE BİLMECELERLE SÖZ VARLIĞI GELİŞTİRME UYGULAMASI: BİL-GÖR-ÖĞREN

Dr. Mehmet Fatih ÇAVUŞ, Ankara/Kahramankazan Bilim ve Sanat Merkezi
fatihcavus@yahoo.com

Emine ÇAVUŞ, Şanlıurfa/Siverek Bediüzzaman Said Nursi İ.H.O.
eminecavus10@gmail.com

ÖZET

Bu bildiri, okul öncesi dönemde söz varlığı gelişiminin öneminden hareketle 5-6 yaş çocukların alıcı dil becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilen Bil-Gör-Öğren adlı yapay zekâ destekli etkileşimli bilmece uygulamasının etkisini incelemektedir. Çalışmanın kuramsal temeli, erken çocuklukta dil ediniminin bilişsel ve sosyal gelişimle ilişkisi, geleneksel kelime öğretim yöntemlerinin sınırlılıkları, bilmecenin pedagojik değeri ve yapay zekâ destekli öğretimin sunduğu çoklu duyusal, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş öğrenme olanakları üzerine kuruludur. Ayrıca MEB'in söz varlığını izleme ve geliştirme projesi ile ulusal ölçekte bu konuya verilen önem vurgulanmaktadır.

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış, okul öncesi seviyesinde 40 öğrenci deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Veri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi uygulanmış, deney grubunda 4 hafta boyunca bilmece temelli, sesli etkileşim ve anlık görsel üretim içeren yapay zekâ müdahalesi yürütülmüştür. Bulgular, deney grubunun son test puanlarında ve gelişim puanlarında kontrol grubuna kıyasla anlamlı ve yüksek düzeyde artış olduğunu göstermiştir. Özellikle soyut ve zor kavramlarda ilerleme dikkat çekicidir.

Sonuç olarak çalışma, yapay zekâ destekli bilmece temelli öğretimin okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı söz varlığını geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymakta; geleneksel yöntemlerin ötesine geçen, kültürel içerikle bütünleşmiş ve etkileşimli bir öğretim modeli önermektedir.

Anahtar Kelimeler: *okul öncesi, dil gelişimi, yapay zekâ, bilmece, söz varlığı*

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi; dil ediniminin en yoğun biçimde gerçekleştiği, bireyin söz varlığı kapasitesinin temellerinin atıldığı ve yaşam boyu öğrenme potansiyelinin şekillendiği kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde çocuğun kelime dağarcığına eklenen her yeni kavram, yalnızca iletişimsel bir unsur olmanın yanında onun dış dünyayı anlamlandırmasını sağlayan bilişsel bir araçtır. Alan yazınındaki araştırmalar, zengin söz varlığının okuma-anlama becerisi, kendini ifade etme yeterliği ve genel bilişsel performansla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu alana yönelik erken ve nitelikli müdahaleler, hem bireysel hem toplumsal düzeyde kalıcı kazanımlar üretmektedir.

Vygotsky'ye (1998) göre dil ve düşünce arasındaki ilişki, çocuğun gelişim sürecinde sürekli dönüşen dinamik bir yapıya sahiptir. Dile egemen olan çocuk, toplumun düşünsel araçlarına da erişmektedir. Bu kuramsal çerçevede söz varlığı gelişimi, bilişsel ve sosyal gelişimin temel taşıyıcısıdır. Nitekim dil; fonoloji, morfoloji, sentaks, semantik ve pragmatik olmak üzere birbiriyle ilişkili beş evrensel sistemden oluşmakta, bu sistemlerin bütüncül gelişimi söz varlığını doğrudan biçimlendirmektedir (Bayhan ve Artan, 2007; Pence Turnbull ve Justice, 2015).

Türk Dil Kurumu, söz varlığını bir dildeki sözlerin bütünü olarak tanımlamaktadır (TDK, 2005, s. 1807). Ancak söz varlığı yalnızca sözcük sayısından ibaret değildir, aynı zamanda toplumun kültürünü, düşünce dünyasını, tarihsel birikimini ve yaşam tarzını yansıtan canlı bir hafızadır. Aksan'ın (2006) belirttiği üzere, söz varlığı bir dilin tarihsel değişimini belgeleyen temel göstergelerden biridir. Bu nedenle erken yaşlarda söz varlığının desteklenmesi, bireysel gelişimin ötesinde kültürel sürekliliğin de güvencesidir.

Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında dil etkinliklerinin niteliği konusunda önemli sınırlılıklar bulunmaktadır. Gönen ve arkadaşlarının (2010) araştırmasına göre öğretmenler, dil etkinliklerinde çoğunlukla geleneksel yöntemlere yönelmekte, araç-gereç çeşitliliği sınırlı kalmakta ve çok uyaranlı öğrenme ortamları yeterince oluşturulamamaktadır. Sözcük öğretiminde ağırlıklı olarak hikâye kitaplarından yararlanılmakta; bilmece, tekerleme ve şiir gibi dilsel açıdan zengin türlere daha az yer verilmektedir. Erdoğan'ın (2013) bulguları da okul öncesi sözcük öğretiminin büyük ölçüde hikâye merkezli yürütüldüğünü ve aktif çıkarım gerektiren türlerin ihmal edildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, etkileşimli ve pedagojik çeşitlilik içeren yeni araç ve yöntemlerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Geleneksel kelime öğretim yöntemleri sıklıkla soyut tanımlara veya sınırlı görsellere dayansa da güncel araştırmalar "bağlam temelli" yaklaşımın üstünlüğüne dikkat çekmektedir. Sözcüklerin bir hikâye, oyun veya problem durumu içerisinde sunulması anlamın zihinsel şemalara çok daha hızlı ve kalıcı bir şekilde yerleşmesini sağlamaktadır. Bu noktada "bilmeceler", okul öncesi dönem çocukları için hem eğlenceli bir oyun hem de ipuçları arasından çıkarım yapmayı zorunlu kılan üst düzey bir zihinsel egzersiz işlevi görmektedir.

Öte yandan bölgesel koşullar, sosyoekonomik düzey ve ebeveyn eğitim durumu gibi değişkenler, çocukların söz varlığı gelişiminde belirgin eşitsizlikler yaratmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının 2024-2025 döneminde başlattığı "Öğrencilerin Söz Varlığının Tespiti, Geliştirilmesi ve İzlenmesi Projesi" (MEB, 2025), bu sorunun ulusal ölçekte kabul gördüğünü göstermektedir. Proje kapsamında okul öncesinden ortaöğretime kadar söz varlığının

bilimsel yöntemlerle ölçülmesi ve geliştirilmesi hedeflenmekte, yapay zekâ ile doğal dil işleme teknolojileri sürecin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır. Bu gelişme, dijital araç destekli müdahalelere ilişkin araştırma ihtiyacını daha görünür ve acil hâle getirmektedir.

Söz varlığı, alıcı (dinleyerek anlaşılan) ve ifade edici (konuşma-yazmada kullanılan) olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Beck, McKeown ve Kucan'a (2013) göre 5-6 yaş çocukları günde ortalama 5-10 yeni sözcük edinmektedir. Keskin ve arkadaşları (2015), 3 yaş çocuklarının yaklaşık 900-1000, 4 yaş çocuklarının 1.500-2.000 sözcüğe sahip olduğunu; 5-6 yaş döneminde ise ifade edici söz varlığının 2.000-3.000, alıcı söz varlığının 20.000'in üzerine çıktığını belirtmektedir. Gramer kurallarının büyük bölümünün bu yaşlarda tamamlandığı düşünüldüğünde bu dönem, söz varlığı müdahaleleri açısından stratejik önem taşımaktadır.

Türkiye'de yürütülen araştırmalar da benzer örüntüler ortaya koymaktadır. Baş ve Karadağ'ın (2012) derlemesine göre Türkçe konuşan çocuklarda sözcük edinimi uluslararası gelişim çizgisiyle büyük ölçüde uyumludur ancak sosyoekonomik dezavantaj anlamlı gecikmelere yol açmaktadır. Aydoğan ve Koçak (2003), zengin uyarımlı eğitim ortamları ile sözcük performansı arasında güçlü ilişki saptamış; Dağabakan (2007) ise oyun temelli, çok duyusal ve tekrar odaklı etkinliklerin önemini vurgulamıştır. Buna karşın Türkben'in (2018) incelemesi, Türkiye'deki söz varlığı çalışmalarının çoğunun ders kitapları veya ortaokul düzeyi üzerinde yoğunlaştığını, okul öncesi müdahale araştırmalarının ise sınırlı kaldığını göstermektedir.

Erken çocukluk dil öğretimi farklı pedagojik modellerle ele alınmaktadır. Öz'ün (2025), NAEYC ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni karşılaştırdığı çalışmada her iki yaklaşımın da dili bilişsel ve sosyal gelişimin merkezi unsuru olarak değerlendirdiği belirtilmektedir. NAEYC; oyun, etkileşim ve keşfi öne çıkarırken Maarif Modeli hikâye anlatımı, tekerleme, masal ve drama gibi kültürel içerikli uygulamalara ağırlık vermektedir. Yapay zekâ destekli etkileşimli bir bilmece uygulaması, çocuk merkezli aktif öğrenme ile kültürel dil mirasını bir araya getirme potansiyeline sahiptir.

Bilmeceler, dilin işlevsel ve oyunsal boyutunu bütünleştiren özgün bir türdür. Er'in (2008) araştırması, bilmecelerin dil gelişimiyle birlikte bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi de desteklediğini göstermektedir. Bilmece çözme süreci, çocuğu ipuçlarını analiz etmeye, anlamsal ilişkileri keşfetmeye ve bağlamsal çıkarım yapmaya yöneltmektedir (Honig, 2007). Buna rağmen okul öncesi uygulamalarda bilmecelerin potansiyelinden yeterince yararlanılmadığı anlaşılmaktadır.

Son yıllarda erken çocukluk eğitiminde dijital araç kullanımına ilgi artmış olsa da Türkiye'de öğretmenlerin teknolojiyi çoğunlukla pasif içerik sunumu amacıyla kullandıkları görülmektedir (Dal, 2015; Demir, 2015; Çankaya, 2012). Oysa uluslararası araştırmalar, yapay zekâ destekli sistemlerin erken çocuklukta dil öğrenimine önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Sundstedt ve arkadaşlarının (2024) TalBot sistemi, dil güçlüğü yaşayan çocuklarda morfosintaktik gelişimi desteklemiş; Tsang ve arkadaşlarının (2025) AnimAlte sistemi ise gerçek zamanlı etkileşim yoluyla sözcük kalıcılığını artırmıştır. Türkiye'de Çangal, Çelik ve Başar (2025) da eğitimcilerin yapay zekâ araçlarını dil öğretimi açısından yararlı bulduğunu ortaya koymuştur.

Teknolojinin eğitim süreçlerine dâhil olması bu geleneksel yaklaşımları dijital imkânlarla zenginleştirme fırsatı sunmaktadır. Yapay zekâ destekli uygulamaların, çoklu duyu organına hitap etme, anlık dönüt sağlama ve öğrenci motivasyonunu yüksek tutma noktasında

geleneksel materyallerin önüne geçtiği görülmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde görsel-kelime eşleşmesinin öğrenme hızı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde yapay zekâ aracılığıyla üretilen dinamik ve özgün görsellerin, kelimenin zihinsel temsilini somutlaştırmada kritik bir rol oynaması beklenmektedir.

Kenanoğlu ve Duran'ın (2021) okul öncesi çocuklarla yürüttükleri deneysel çalışmada, Geleneksel Oyun Eğitim Programı'na katılan çocukların Peabody Resim Kelime Testi son test puanlarının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar, yapılandırılmış oyun temelli dil etkinliklerinin çocukların dil gelişimini olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu, yapay zekâ destekli interaktif bilmece uygulamasının da oyunlaştırılmış ve etkileşimli yapısıyla söz varlığı gelişimine katkı sağlayabileceği yönündeki kuramsal temeli güçlendirmektedir.

Bununla birlikte Türkçe ana dili bağlamında okul öncesi çocukların söz varlığı gelişimine yönelik yapay zekâ destekli deneysel çalışmalar son derece sınırlıdır. Özellikle bilmece türünü yapay zekâ destekli etkileşimli bir uygulama aracılığıyla sistematik biçimde söz varlığı öğretimiyle bütünleştiren özgün bir araştırmaya henüz rastlanmamaktadır.

Bu çalışma, 5-6 yaş grubu çocukların söz varlığını geliştirmek amacıyla tasarlanan bilmecenin bilişsel gücünü, yapay zekânın sesli etkileşim ve anlık görsel üretim kabiliyetiyle birleştiren yenilikçi bir müdahale modelini sunmaktadır. Bu modelle hedef kelimelerin öğretilmesi yanında çocukların dili anlama, ipuçlarından sonuca varma ve görselleştirme yoluyla kalıcı öğrenme süreçlerinin desteklenmesi de hedeflenmektedir.

Bu araştırma, okul öncesi eğitim bağlamında bilmecenin pedagojik işlevini dijital ortamda yeniden yorumlamayı, dil ediniminde geleneksel yöntemlerle yapay zekâyı bütünleştiren uygulanabilir bir model önermeyi ve MEB'in ulusal söz varlığı projesine bilimsel veri sağlamayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda öğretmenlere, program geliştiricilere ve politika yapıcılara saha temelli katkılar sunmayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın temel araştırma sorusu şöyledir: "Yapay zekâ destekli interaktif bilmece uygulaması, 5-6 yaş grubu okul öncesi çocukların söz varlığını geliştirir mi?"

YÖNTEM

Bu araştırmada, Bil-Gör-Öğren isimli etkileşimli dijital uygulamanın 5-6 yaş grubu okul öncesi çocukların alıcı dil becerileri (kelime dağarcığı) üzerindeki etkisini incelemek amacıyla eylem araştırması kapsamında "ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen" kullanılmıştır. Deneysel desenler, eğitim ortamlarında belirli bir müdahalenin etkililiğini geleneksel yöntemlerle karşılaştırmalı olarak ölçmek için en güçlü kanıtları sunan yöntemlerdir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Siverek ilçesindeki Bediüzzaman Said Nursi İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören ve normal gelişim gösteren (5-6 yaş) okul öncesi öğrencilerin (40 öğrenci) katılımıyla oluşturulmuştur. Farklı sınıflardaki 20 öğrenci deney, 20 öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır. Uygulama öncesinde çocukların ailelerinden "Veli Gönüllü Onam Formu» alınmış olup etik kurallara titizlikle riayet edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların alıcı dil yaşını ve kelime dağarcığını ölçmek amacıyla alan yazınında geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış olan Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) kullanılmıştır. PRKT, her sayfada dört farklı resmin bulunduğu toplam 108 maddeden (kelimeden) oluşmaktadır. Çocuğa söylenen hedef kelimeyi, çocuğun dört resim arasından doğru göstermesi (1 puan) veya yanlış göstermesi/yanıtsız bırakması (0 puan) esasına dayanır.

Müdahale sürecinin teknik altyapısını, araştırmacı tarafından pedagojik ihtiyaçlar doğrultusunda tasarlanan ve yapılandırılan özgün bir interaktif dil asistanı (Bil-Gör-Öğren: Bilmece Destekli Etkileşimli Söz Varlığı Modeli) oluşturmaktadır. Literatürde vurgulanan teknoloji destekli öğretimin çoklu duyu organına hitap etme ve motivasyonu artırma avantajlarını temel alan bu dijital asistan; sesli etkileşim, dinamik bilmece kurgulama ve anlık görsel üretim süreçlerini tek bir platformda birleştirmektedir. Çocukların henüz okuma yazma bilmediği gerçeğinden hareketle uygulama tamamen sözlü diyaloglar ve görsel üretme stratejisi üzerine inşa edilmiştir. Bu uygulama, öğrencinin verdiği her sesli yanıtı doğal dil işleme algoritmalarıyla analiz ederek ona uygun rehberlik sunmakta ve doğru kavramın zihinde kalıcı, somut bir imgeye dönüşmesini sağlamaktadır. Böylece hedef kelimelerin bağlam içerisinde derinlemesine işlenmesi ve öğrenci performansının eş zamanlı olarak takip edilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın yürütülmesinde şu adımlar izlenmiştir:

1. Ön Testler: Müdahale öncesinde öğrencilerin mevcut alıcı dil kelime düzeylerini saptamak amacıyla standartlaştırılmış bir ölçme aracı olan "Peabody Resim-Kelime Testi" bireysel olarak deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır.

2. Müdahale Süreci: Uygulama aşamasında deney grubunu oluşturan sınıfta öğretmen rehberliğinde interaktif bir döngü işletilmiştir. Geliştirilen uygulama, hedef kelimeleri içeren pedagojik bilmeceler kurgulayarak çocuklara sesli olarak yöneltmiştir. Öğrencilerin verdiği sesli yanıtlar sistem tarafından "Konuşmadan Metne" teknolojisiyle işlenerek anlık dönüt verilmiş, daha sonra hedef kelimenin görseli üretken yapay zekâ aracılığıyla anında ekrana yansıtılmıştır.

3. Veri Analizi: Dört haftalık uygulama sonunda Peabody testi son test olarak her iki gruba da tekrarlanarak gelişim düzeyi nicel olarak saptanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca, müdahalenin gücünü saptamak amacıyla Cohen's d etki büyüklüğü analizi gerçekleştirilmiş; anlamlılık düzeyi ($p < 0.05$ ve $p < 0.001$) olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların müdahale öncesi ve sonrası Peabody Resim Kelime Testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklemler t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Kelime Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Ölçüm	n	x	SS	t	p
Deney grubu	Ön test	20	62.10	14.94	13.83	<0.001
	Son test	20	88.50	14.05		
Kontrol grubu	Ön test	20	66.30	10.51	1.74	>0.05
	Son test	20	68.80	10.43		

Tablo 1 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test kelime başarı puanı ortalamaları 62.10 iken Bil-Gör-Öğren uygulaması sonrasında bu puanın 88.50'ye yükseldiği görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda bu artışın istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır (t=-13.83, p<.001). Geleneksel kelime öğretimine devam eden kontrol grubunun ön test puanı ortalaması 66.30 iken son testte 68.80 olmuştur. Kontrol grubunun puanlarındaki bu küçük artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (t=-1.74, p>.05).

Grupların Gelişim Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının 8 haftalık süreçteki kelime kazanım (son test-ön test farkı) puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklemler t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Grupların Kelime Kazanım Puanlarına Yönelik Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları

Grup	n	Gelişim Puanı	SS	t	p
Deney grubu	20	26.40	8.85	11.89	<0.001
Kontrol grubu	20	2.50	3.20		

Not: Etki büyüklüğü Cohen's d = 0.82 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2'ye göre etkileşimli yapay zekâ uygulaması alan deney grubunun erişi puanı ortalaması 26.40 iken geleneksel yöntemle eğitim alan kontrol grubunun erişi puanı ortalaması 2.50'dir. Yapılan t-testi sonucunda iki grubun gelişim puanları arasındaki fark, deney grubu lehine istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur ($t=11.89$, $p<.001$). Ayrıca müdahalenin etki büyüklüğü Cohen's d analizi ile 0.82 olarak hesaplanmıştır. Alan yazınında 0.80 ve üzeri değerler "büyük etki" olarak kabul edildiğinden bu değer uygulamanın güçlü bir pratik karşılığı olduğunu göstermektedir.

Öte yandan Peabody testinin sonlarında yer alan ve çocukların somutlaştırmakta zorlandığı soyut kavramları içeren hedef kelimelerin (97, 100, 103, 104, 106. maddeler) analizinde, ön testte %0 olan başarı oranının deney grubunda %58›e çıktığı kontrol grubunda ise (%8) bir ilerleme olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde Bil-Gör-Öğren yapay zekâ modelinin okul öncesi dönem çocuklarının alıcı dil becerilerini geleneksel yöntemlere kıyasla çok daha etkili bir şekilde artırdığı görülmektedir. Kontrol grubunun geleneksel eğitim süreci sonunda istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim gösterememesi, okul öncesi dönemde sadece pasif kartlarla veya hikâye okumalarıyla yapılan kelime öğretiminin sınırlarına işaret etmektedir. Özellikle soyut ve zor kelimelerde kontrol grubunun hiçbir varlık gösterememesi, geleneksel yöntemin bu yaş grubundaki bilişsel bariyerleri aşamadığının bir göstergesidir.

Tüm bu olumlu sonuçlara rağmen bulgular belirli sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Bu araştırma, tek bir eğitim kurumunda öğrenim gören 40 çocukla ve 4 haftalık bir uygulama süresiyle sınırlıdır. Ayrıca ölçümler çocukların alıcı dil becerileri (Peabody Resim Kelime Testi) ile sınırlandırılmış olup ifade edici dil becerilerine yönelik bir değerlendirme yapılmamıştır. Bu nedenle ulaşılan sonuçların genellenebilirliği bu sınırlılıklar dâhilinde ele alınmalıdır. Gelecek araştırmalarda uygulamanın daha geniş örneklem gruplarında, daha uzun süreli boylamsal çalışmalarla ve ifade edici dil becerilerini de kapsayacak şekilde incelenmesi önerilmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesi dönem öğrencilerine yönelik geliştirilen "Bil-Gör-Öğren" yapay zekâ asistanının alıcı dil becerileri üzerindeki etkisi incelenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır. Geliştirilen bu etkileşimli uygulama, alıcı dil becerilerinde geleneksel yöntemlere göre üstündür. Nicel veri analizleri sonucunda, geleneksel kelime öğretimi yöntemlerine kıyasla sesli etkileşim ve anlık görsel üretim temelli yapay zekâ modelinin (Bil-Gör-Öğren) 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinde istatistiksel olarak çok daha anlamlı ve yüksek düzeyde bir artış ($p<0.001$) sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Dört haftalık uygulama sonucunda, deney grubunun kelime kazanım puanı 26.40 gibi bir seviyeye ulaşırken geleneksel eğitim alan kontrol grubunun gelişimi sadece 2.50 puanda kalmıştır.

Ön test aşamasında hiçbir çocuk tarafından bilinemeyen soyut ve nitelik bildiren zor kelimelerin müdahale sonrasında büyük oranda öğrenildiği tespit edilmiştir. Bu durum, işlem öncesi dönemdeki çocukların zihninde kavramsal şemalar oluşturabilmek için üretken yapay zekânın sunduğu anlık "görsel üretme" stratejisinin başarılı bir araç olduğunu kanıtlamaktadır.

Kelimelerin edebiyatımızın o zengin bilmece ve tekerleme geleneğiyle sunulması dijital asistanla kurulan etkileşimi mekanik bir süreçten çıkarıp pedagojik bir oyuna dönüştürmüştür. Bu bağlam temelli yaklaşımın, çocukların odaklanma sürelerini artırdığı ve pasif ekran tüketimini "aktif dijital üretime" çevirdiği sonucuna varılmıştır.

Okul öncesi kurumlarında tablet veya akıllı tahta kullanımları, çocukların sadece pasif birer izleyici olduğu formatlardan çıkarılmalıdır. Bunun yerine çocukların doğrudan sesli komutlarla sürece dâhil olduğu ve yapay zekânın onlara anında görsel dönütler sunduğu "etkileşimli/üretken" sistemlere geçiş yapılmalıdır.

Kelime öğretimi sürecinde, dilimizin eşsiz zenginlikleri olan "bilmeceler" ve "masal tekerlemeleri" gibi sözlü edebiyat türleri yapay zekâya entegre edilmelidir. Bu sayede çocuklara kültürel aktarım ile dijital çağın gerektirdiği beceriler eş zamanlı olarak kazandırılmalıdır.

Araştırma sonucunda ulaşılan yüksek başarı oranının uzun vadedeki "kalıcılık" etkisini daha net görebilmek için bu çalışmaya katılan öğrencilerin ilkokul 1. sınıfa (okuma yazma sürecine) başladıklarındaki söz varlığı durumları boylamsal bir çalışmayla takip edilebilir.

Bu çalışmaya benzer üretken yapay zekâ uygulamalarının diğer öğrencilerin ileri düzey söz varlığını desteklemek ve bireysel öğrenme hızını artırabilmek amacıyla nasıl kullanılabileceği konusu, yeni bir araştırma sorusu olarak derinlemesine incelenmelidir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2006). *Türkçenin sözvarlığı*. Engin Yayınevi.

Aydoğan, Y., & Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*, 231-246.

Baş, B., & Karadağ, Ö. (2012). Söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye'de yapılan temel araştırmalar. *Millî Eğitim, 42*(193), 81-105.

Bayhan, P. S., & Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.

Baysal Durmuş, R. (2026). Erken çocukluk döneminde pragmatik dil becerilerinin incelenmesi. *Van Sağlık Bilimlerinde Güncel Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 40-56.

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2nd ed.). Guilford Press.

Çangal, Ö., Çelik, M. E., & Başar, U. (2025). Yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi, 10*(1), 57-97.

Çarkıt, C., & Kurnaz, H. (Eds.). (2022). *Kuramdan uygulamaya kelime öğretimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Dağabakan, Ö., & Dağabakan, F. (2007). *Dil ve çocukta dil gelişim kuramları*. MEB Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü.

Dal, M. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına yönelik teknolojik pedagojik alan bilgilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.

Demir, O. (2015). Okul öncesi öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma durumları ve bunun öğretime etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 466-479.

Duran, E., & Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretim yönteminin kelime kazanımına katkısı. *INESJOURNAL Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(11), 70-94.

Duran, M., & Kenanoğlu, D. (2020). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi üzerine yapılan çalışmaların içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi, 8*(1), 15-35.

Er, T. (2008). Okul öncesi dönemde bilmecelerin kullanımı ve gelişim alanlarına katkısı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*.

Erdoğan, T. (2013). Okul öncesi dönemde Türkçe dil etkinlikleri ve sözcük dağarcığı geliştirme uygulamaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*.

Feyman Gök, N., Avcı Aşır, E., Özdemir, E., & Tercan, B. (2024). MEB 365 gün öykü serisi temelli kelime dağarcığı eğitim programının 5 yaş çocukların kelime dağarcığına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12*(4), 783-796.

Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G., & Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 6*(2), 145-154.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Brookes.

Honig, A. S. (2007). Play: Ten power boosts for children's early learning. *YC Young Children, 62*(5), 46-51.

Kenanoglu, D., & Duran, M. (2021). The effect of traditional games on the language development of pre-school children in pre-school education. *Asian Journal of Education and Training, 7*(1), 74-81.

Keskin, F., Ömeroğlu, E., & Okur, A. (2015). 0-6 yaş arasındaki çocuklara sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(1), 80-95.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Öğrencilerin söz varlığının tespiti, geliştirilmesi ve izlenmesi projesi*. https://sozvarligi.meb.gov.tr

Öz, K. (2025). NAEYC (National Association for the Education of Young Children) ile Maarif Modeli'nin erken çocukluk dönemi dil öğretimi yaklaşımlarının karşılaştırılması. *EKEV Akademi Dergisi, 103*, 346-358.

Özekes, M. (2013). Peabody resim kelime testi 3.01-3.12 yaş aralığı İzmir bölgesi standardizasyonu çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 14*(1), 90-107.

Pence Turnbull, K. L., & Justice, L. M. (2015). *Language development from theory to practice* (3rd ed.). Pearson.

Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat* (8. bs.). Tudem Yayınları.

Sundstedt, S., Wingren, M., Hägglund, S., & Ventus, D. (2024). Leveraging large language models for robot-assisted learning of morphological structures in preschool children with language vulnerabilities. *arXiv*.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkben, T. (2018). Söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik araştırmaların değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22*(3), 993-1032.

Tsang, S., Miao, R., Xiao, J., & Xiong, H. (2025). AnimAlte: Designing AI-infused cartoon videos to improve preschoolers' language learning with family engagement at home. *arXiv*.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ OKUL ÖNCESİ ÇEKİRDEK KİTAPLARINDA DUYGU VE DEĞER SÖZ VARLIĞININ İNCELENMESİ

Dr. Meliha TEKİN ÇATAL, Samsun/İlkadım/Kubilay İlkokulu
melihacatal82@gmail.com

ÖZET

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişiminin en hızlı gerçekleştiği yaşam evrelerinden biridir. Bu dönemde kazanılan deneyimler yalnızca okul öncesi yıllarıyla sınırlı kalmamakta; ilerleyen eğitim yaşamını, akademik başarıyı, sosyal ilişkileri ve öğrenme süreçlerini de önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle dil gelişimi, erken çocukluk dönemindeki diğer gelişim alanlarının desteklenmesinde temel bir rol üstlenmektedir. Çocuklar bu dönemde çevrelerini anlamlandırırken yalnızca yeni sözcükler öğrenmemekte; aynı zamanda düşüncelerini ifade etmeyi, duygularını adlandırmayı ve sosyal ilişkilerini dil aracılığıyla düzenlemeyi de öğrenmektedir. Erken yaşlarda sunulan nitelikli dil girdisinin çocukların sonraki yıllardaki akademik başarıları, iletişim becerileri ve sosyal uyumları üzerinde belirleyici etkileri olduğu birçok araştırmada ortaya konulmuştur (Hart & Risley, 1995; Denham, 2006). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların karşılaştıkları dilsel çevrenin niteliği, eğitim araştırmalarının temel inceleme alanlarından biri hâline gelmiştir.Son yıllarda Türkiye'de söz varlığının eğitim programları açısından sistematik biçimde ele alınmasına yönelik önemli çalışmalar yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Öğrencilerin Söz Varlığının Tespiti, Geliştirilmesi ve İzlenmesi Projesi, okul öncesinden başlayarak öğrencilerin yaş düzeylerine uygun kelime, kavram, deyim ve atasözü listelerinin oluşturulmasını; ders kitapları ile çocuk edebiyatı eserlerinin söz varlığı bakımından analiz edilmesini hedeflemektedir. Bu yaklaşım, eğitim materyallerindeki söz varlığının planlı biçimde incelenmesinin ve geliştirilmesinin eğitim politikaları açısından da önem taşıdığını vurgulamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, dili iletişim aracı olmasının yanında; düşünme, anlam kurma, değer geliştirme ve kültürel aktarım süreçlerinin merkezinde yer alan temel bir öğrenme alanı olarak ele almaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan okul öncesi çekirdek kitapları, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve kültürel gelişimlerini bütüncül biçimde desteklemeyi amaçlayan temel öğretim materyalleri arasında yer almaktadır. Buna karşın bu kitaplarda yer alan duygu ve değer söz varlığının nasıl yapılandığı, hangi kavramlara ağırlık verildiği ve kültürel söz varlığı unsurlarının nasıl temsil edildiği üzerine sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamakta; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan okul öncesi çekirdek kitaplarını duygu ve değer söz varlığı açısından inceleyerek alan yazınına katkı sunmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: *okul öncesi, söz varlığı, duygu kavramları, değer eğitimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*

GİRİŞ

Dil gelişiminin temel göstergelerinden biri bireyin sahip olduğu söz varlığıdır. Söz varlığı; bireyin bildiği, anladığı ve farklı bağlamlarda kullanabildiği sözcükler ile deyim, atasözü, kalıp söz ve kavramlardan oluşan dilsel birikimi ifade etmektedir. Bu birikim düşünme, kavram oluşturma ve anlamlandırma süreçlerinin de temel bileşenidir. Özellikle çocukluk döneminde kazanılan söz varlığı, okuduğunu anlama, kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme ve üst düzey bilişsel becerilerin gelişimi açısından kritik öneme sahiptir (Nation, 2001). Türkiye›de gerçekleştirilen çalışmalar da çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların söz varlığının gelişiminde önemli işlevler üstlendiğini göstermektedir. Baş (2010), çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların söz varlığının oluşumu ve gelişiminde önemli bir rol oynadığını; bu ürünlerin kelime dağarcığının derinlik, genişlik ve çağrışım boyutlarının gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir.

Dil iletişimin ve kültür aktarımının temel araçlarından biridir. Bir toplumun yaşam biçimi, ortak hafızası ve değer sistemi büyük ölçüde dil aracılığıyla sonraki kuşaklara aktarılmaktadır. Deyimler, atasözleri, kalıp sözler ve kültürel kavramlar bu aktarımın en önemli bileşenleri arasında yer almaktadır. Aksan (2015), söz varlığını yalnızca kelime sayısıyla açıklanabilecek bir yapı olarak değil, toplumun kültürel birikimini yansıtan geniş bir sistem olarak değerlendirmektedir. Benzer biçimde Türkiye'de çocuk edebiyatı üzerine yapılan çalışmalar, çocukların erken yaşlardan itibaren kültürel içerikli metinlerle karşılaşmalarının hem söz varlığının gelişimine hem de kültürel kimlik oluşumuna katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Çocuk edebiyatı ürünlerinin dil gelişimi yanında kültürel ve evrensel değerlerin kazandırılmasında da önemli eğitim materyalleri olduğu vurgulanmaktadır.

Söz varlığının önemli boyutlarından biri duygu söz varlığıdır. Çocukların mutlu, üzgün, korkmuş, şaşkın ya da heyecanlı gibi temel duyguları tanıyabilmeleri, bu duyguları sözel olarak ifade edebilmeleri ve başkalarının duygularını anlayabilmeleri sosyal-duygusal gelişimin önemli göstergeleri arasında kabul edilmektedir. Duygularını adlandırabilen çocukların akran ilişkilerinde daha başarılı oldukları, problem çözme süreçlerinde daha etkili stratejiler kullandıkları ve okul ortamına daha kolay uyum sağladıkları belirtilmektedir (Denham, 2006). Dolayısı ile okul öncesi dönemde kullanılan eğitim materyallerinde çocukların duygu farkındalıklarını destekleyecek kavramların sistemli biçimde yer alması beklenmektedir.

Söz varlığının ikinci önemli boyutunu değer kavramları oluşturmaktadır. Saygı, sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma, sabır ve adalet gibi değerler çocukların toplumsal yaşamı anlamlandırmalarına, kişiler arası ilişkilerini düzenlemelerine ve sosyal kuralları içselleştirmelerine katkı sağlamaktadır. Okul öncesi dönemde değerlerin çoğunlukla günlük yaşam deneyimleri, hikâyeler ve oyun temelli etkinlikler aracılığıyla kazandırıldığı bilinmektedir. Bu doğrultuda eğitim materyallerinde yer verilen değer söz varlığı, çocukların sosyal ve ahlaki gelişimlerini destekleyen önemli bir içerik alanı olarak değerlendirilmektedir (Balat & Dağal, 2009).

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan okul öncesi 5 yaş *Çekirdek 1, Çekirdek 2, Çekirdek 3 ve Çekirdek 4* kitaplarında yer alan duygu ve değer söz varlığını incelemektir.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kitaplarda yer alan duygu kavramları nelerdir?
2. Kitaplarda yer alan değer kavramları hangi temalarda toplanmaktadır?
3. Kitaplar arasında duygu ve değer söz varlığı açısından nasıl bir dağılım bulunmaktadır?
4. Kitaplarda kültürel söz varlığı unsurlarına yer verilmiş midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar; olgu ve olayların doğal bağlamı içinde anlamlandırılmasını, içeriklerinin derinlemesine incelenmesini ve yorumlanmasını amaçlayan araştırmalardır. Doküman incelemesi ise araştırılması hedeflenen konuya ilişkin yazılı materyallerin sistematik biçimde analiz edilmesini sağlayan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan okul öncesi çekirdek kitaplarında yer alan metinler, öyküler, etkinlik yönergeleri ve görsel içeriklerde kullanılan dil unsurları incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda söz konusu materyallerde yer alan duygu ve değer söz varlığının belirlenmesi, sınıflandırılması ve yorumlanması hedeflendiğinden doküman incelemesi yöntemi uygun görülmüştür. Veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş ve benzer anlam alanlarına göre temalar oluşturulmuştur.

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında okul öncesi eğitim 5 yaş düzeyi için hazırlanan *Çekirdek 1, Çekirdek 2, Çekirdek 3 ve Çekirdek 4* kitapları oluşturmaktadır. Söz konusu kitaplar, okul öncesi dönemde çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerini desteklemek amacıyla hazırlanmış temel öğretim materyalleri arasında yer almaktadır. Araştırma kapsamında bu kitaplarda yer alan metinler, kısa öyküler, etkinlik yönergeleri, görsellerde yer alan sözel ifadeler ve çocuklara sunulan dilsel içerikler incelenmiştir.

Veri kaynağı olarak bu kitapların seçilmesinin temel nedeni,Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanmış güncel ve resmî öğretim materyalleri olmalarıdır. Ayrıca bu materyallerin okul öncesi dönemde çocukların planlı biçimde karşılaştıkları önemli dil girdilerinden birini oluşturduğu değerlendirilmektedir. Buna bağlı olarak incelenen kitapların çocuklara sunulan duygu ve değer söz varlığını yansıtması açısından uygun bir veri kaynağı olduğu düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı materyallerde yer alan kavramların belirli kategoriler altında sistematik biçimde sınıflandırılmasını ve yorumlanmasını sağlayan bir analiz tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu yöntem aracılığıyla kitaplarda yer alan duygu ve değer söz varlığına ilişkin unsurlar belirlenmiş, benzer anlam özellikleri doğrultusunda temalar altında toplanmıştır.

Analiz süreci birkaç aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada kitaplarda yer alan metinler ve etkinlik içerikleri ayrıntılı biçimde okunmuş, duygu ve değer kavramlarını yansıtan kelimeler belirlenmiştir. İkinci aşamada belirlenen kelimeler anlam yakınlıklarına göre kodlanmış ve kategorilere ayrılmıştır. Bu doğrultuda duygu söz varlığı; temel duygular, duygu farkındalığı sosyal duygular ve duygu düzenlemeye ilişkin kavramlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Değer söz varlığı ise sosyal değerler, bireysel değerler ve nezaket ifadeleri başlıkları altında ele alınmıştır. Kategoriler alan uzmanı görüşü ile gözden geçirilmiştir.

Son aşamada elde edilen bulgular kitaplar arasında karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş; hangi kavramların öne çıktığı, temaların dağılımı ve kitaplar arasındaki benzerlik ile farklılıklar yorumlanmıştır. Böylece okul öncesi çekirdek kitaplarında yer alan duygu ve değer söz varlığının genel görünümü ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın tutarlılığını (dependability) artırmak amacıyla içerik analizi süreci sistematik biçimde yürütülmüştür. İlk aşamada araştırmacı tarafından tüm kitaplar ayrıntılı olarak incelenmiş, duygu ve değer söz varlığına ilişkin ifadeler bağımsız biçimde kodlanmıştır. Daha sonra oluşturulan kodlar ve temalar okul öncesi eğitimi ile Türkçe eğitimi alanlarında uzman bir akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda kategori adları, kapsamları ve bazı kodların yerleştirildiği temalar yeniden gözden geçirilmiş, gerekli görülen düzenlemeler yapılarak analiz şeması son hâline getirilmiştir. Araştırma sürecinde kodlama ölçütlerinin tüm kitaplarda aynı biçimde uygulanmasına özen gösterilmiş ve elde edilen bulgular doğrudan örnekler ile desteklenerek yorumlanmıştır. Bu süreçte nitel araştırmalarda önerilen inandırıcılık, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütleri dikkate alınmıştır (Lincoln & Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

BULGULAR

Bu bölümde bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 1: "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi çekirdek kitaplarında yer alan duygu kavramları nelerdir?"

Tablo 1

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Çekirdek Kitaplarında Belirlenen Duygu Kavramlarının Tematik Sınıflandırılması

Tema	Örnek Kelimeler
Temel duygular	mutluluk, üzüntü, heyecan, korku, şaşkınlık
Duygu farkındalığı	hissetmek, nasıl hissediyorsun, ne hissettin
Sosyal duygular	özlem, sevinç, gurur
Duygu düzenleme	sabretmek, sakinleşmek, beklemek

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi çekirdek kitaplarında yer alan duygu kavramlarının dört temel tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; temel duygular, duygu farkındalığı, sosyal duygular ve duygu düzenlemedir. Bulgular, kitaplarda yalnızca temel duygu adlarının yanında çocukların duygularını tanımalarını, ifade etmelerini ve düzenlemelerini destekleyen kavramlara da yer verildiğini ortaya koymaktadır.

Duygu kavramlarının kullanım sıklığı incelendiğinde en yüksek frekansın *mutlu/mutluluk* (f=21) kavramına ait olduğu belirlenmiştir. Bunu *hissetmek/his* (f=18), *üzgün* (f=14), *heyecan* (f=11) ve *korku* (f=9) kavramları izlemektedir. Bu bulgular, okul öncesi çekirdek kitaplarında temel duyguların yanı sıra çocukların duygularını fark etmelerine ve ifade etmelerine yönelik kavramlara da önemli ölçüde yer verildiğini göstermektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 2: "*Kitaplarda yer alan değer kavramları hangi temalarda toplanmaktadır?"*

Tablo 2

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Çekirdek Kitaplarında Belirlenen Değer Kavramlarının Tematik Sınıflandırılması

Tema	Örnek Kelimeler
Sosyal değerler	saygı, paylaşma, dostluk, birlikte, yardım, yardımlaşma, destek, merhamet
Bireysel değerler	sorumluluk, görev, sabır, düzen
Nezaket ifadeleri	lütfen, teşekkür ederim, rica ederim
Kültürel değerler	bayram, Atatürk, bayrak, vatan, millet

Tablo 2'de okul öncesi çekirdek kitaplarında yer alan değer kavramlarının sosyal değerler, bireysel değerler, nezaket ifadeleri ve kültürel değerler olmak üzere dört tema altında toplandığı görülmektedir. Sosyal değerler kapsamında saygı, paylaşma, dostluk ve yardımlaşma gibi kavramlara; bireysel değerler kapsamında sorumluluk, görev, sabır ve düzen kavramlarına yer verilmiştir. Ayrıca nezaket ifadeleri ile bayram, Atatürk, bayrak, vatan ve millet gibi kültürel değerlere ilişkin kavramların da kitaplarda yer aldığı belirlenmiştir.

Değer kavramlarının kullanım sıklığı incelendiğinde en yüksek frekansın *sorumluluk* (f=19) kavramına ait olduğu görülmektedir. Bunu *yardım/yardımlaşma* (f=17), *saygı* (f=16) ve *paylaşma* (f=15) kavramları izlemektedir. Nezaket ifadelerinin de (f=14) çeşitli metinlerde tekrarlandığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak kitaplarda çocukların sosyal yaşama uyumunu destekleyen sorumluluk, yardımlaşma ve karşılıklı saygı gibi değerlerin öne çıkarıldığı görülmektedir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 3: **"***Kitaplar arasında duygu ve değer söz varlığı açısından nasıl bir dağılım bulunmaktadır?"*

Tablo 3

Çekirdek Kitaplarda Duygu Söz Varlığının Alt Kategorilere Göre Dağılımı

Alt Kategori	Ç1	Ç2	Ç3	Ç4	Genel Değerlendirme
Temel duygular	+	+	+	-	İlk üç kitapta daha belirgin yer almakta
Duygu farkındalığı	+	++	++	+	Duygu tanıma ve adlandırmaya yönelik içerikler 2. ve 3. kitaplarda belirgin yer almakta
Sosyal duygular	-	+	++	++	Empati ile ilişkili içerikler 3. ve 4. kitapta belirgin yer almakta
Duygu düzenleme	+	+	+	+	Tüm kitaplarda süreklilik göstermektedir.

Not: (+) ilgili değerin sınırlı düzeyde temsil edildiğini, (++) ise yoğun biçimde temsil edildiğini göstermektedir. Gösterimler içerik analizi sonucunda elde edilen frekans dağılımları esas alınarak oluşturulmuştur.

Tablo 3'te yer alan veriler, duygu söz varlığının çekirdek kitaplar arasında gelişimsel bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Temel duyguların ilk üç kitapta daha belirgin olduğu, buna karşılık sosyal duyguların Çekirdek 3 ve Çekirdek 4'te daha yoğun temsil edildiği anlaşılmaktadır. Duygu farkındalığına ilişkin kavramların özellikle Çekirdek 2 ve Çekirdek 3'te öne çıktığı, duygu düzenlemeye ilişkin kavramların ise tüm kitaplarda süreklilik gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4

Çekirdek Kitaplarda Değer Söz Varlığının Alt Kategorilere Göre Dağılımı

Alt Kategori	Ç1	Ç2	Ç3	Ç4	Genel Değerlendirme
Sosyal değerler (saygı, paylaşma, dostluk, yardımlaşma, merhamet)	+	++	++	++	Tüm kitaplar
Bireysel değerler (sorumluluk, sabır, görev, düzen)	+	+	++	+	Çekirdek 3'te daha belirgin
Nezaket ifadeleri (lütfen, teşekkür ederim, rica ederim)	+	+	++	+	Tüm seride süreklilik
Kültürel değerler (bayram, Atatürk, bayrak, vatan, millet)	-	+	+	++	Kitap düzeyi arttıkça artış

Not: (+) ilgili değerin sınırlı düzeyde temsil edildiğini, (++) ise yoğun biçimde temsil edildiğini göstermektedir. Gösterimler içerik analizi sonucunda elde edilen frekans dağılımları esas alınarak oluşturulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde sosyal değerlerin tüm kitaplarda yer aldığı ve özellikle *Çekirdek 2, Çekirdek 3 ve Çekirdek 4*'te daha yoğun temsil edildiği görülmektedir. Bireysel değerlerin *Çekirdek 3*'te daha belirgin olduğu, nezaket ifadelerinin tüm seride süreklilik gösterdiği ve kültürel değerlere ilişkin kavramların ise kitap düzeyi arttıkça daha görünür hâle geldiği belirlenmiştir. Bu bulgular, değer söz varlığının kitaplar arasında gelişimsel bir sıra izlediğine dikkat çekmektedir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 4: "*Kitaplarda kültürel söz varlığı unsurlarına yer verilmiş midir?*"

İncelenen kitaplarda kültürel söz varlığı unsurlarına yer verilmekle birlikte bunların yoğunluğunun sınırlı olduğu belirlenmiştir. Özellikle atasözleri ve deyimlerin sistematik biçimde kullanılmadığı, buna karşılık günlük yaşam kalıp sözleri ile bazı kültürel kavramların metinlerde yer aldığı görülmektedir. Kültürel söz varlığının daha çok hikâye bağlamı içerisinde dolaylı biçimde sunulduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, kitapların duygu ve değer eğitimine ağırlık verdiğini; ancak kültürel söz varlığının zenginleştirilmesine yönelik yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu işaret etmektedir.

TARTIŞMA

Araştırma bulguları, duygu söz varlığının çekirdek kitaplarda gelişimsel bir sıra izlediğini ortaya koymaktadır. Temel duygulara ilişkin kavramların özellikle ilk kitaplarda daha belirgin olduğu, ilerleyen kitaplarda ise duygu farkındalığı ve duygu düzenlemeye yönelik kavramların daha görünür hâle geldiği belirlenmiştir. Bu durum, okul öncesi çekirdek kitaplarında duygu söz varlığının çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak kademeli biçimde yapılandırıldığını düşündürmektedir. Nitekim Denham (2006), çocukların duygularını tanıyabilme,

adlandırabilme ve düzenleyebilme becerilerinin sosyal uyum ve okul başarısının önemli bileşenlerinden biri olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmada ulaşılan bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan kitapların çocukların duygu farkındalığını geliştirmeyi amaçlayan bir yapı sergilediğini düşündürmektedir.

Özellikle *Çekirdek 2 ve Çekirdek 3* kitaplarında duygu tanıma ve adlandırmaya yönelik içeriklerin daha sistematik biçimde ele alınması dikkat çekmektedir. "Nasıl hissediyorsun?" ve "Ne hissettin?" gibi yönlendirici ifadeler aracılığıyla çocukların kendi yaşantılarını sözel olarak ifade etmeleri de desteklenmektedir. Hart ve Risley'in (1995) erken çocukluk döneminde sunulan nitelikli dil girdisinin çocukların dil gelişimi üzerindeki belirleyici etkisine ilişkin bulguları, araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu açıdan incelenen çekirdek kitapların çocukların duygu söz varlığını geliştiren planlı dil girdileri sunduğu söylenebilir.

Araştırmada değer söz varlığına ilişkin bulgular, sosyal değerler, bireysel değerler ve nezaket ifadelerine ilişkin kavramların tüm kitaplarda yer aldığını, kültürel değerlere ilişkin kavramların ise üst düzey kitaplarda daha görünür hâle geldiğini göstermiştir. Değer kavramlarının çoğunlukla günlük yaşam örnekleri ve çocukların deneyimleyebilecekleri durumlar içerisinde sunulması, okul öncesi dönemde değer eğitiminin yaşantı temelli yürütülmesi gerektiğini ifade eden Balat ve Dağal'ın (2009) görüşleriyle uyumludur. Bu durum, değer öğretiminin çocukların günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilen bütüncül bir öğrenme süreci olarak ele alındığına dikkat çekmektedir.

Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri de kültürel söz varlığı unsurlarının diğer kategorilere göre daha sınırlı temsil edilmesidir. Atasözü ve deyim gibi kültürel dil unsurlarının sistematik biçimde kullanılmaması okul öncesi materyallerinin bu yönünün geliştirilebileceğini düşündürmektedir. Aksan'ın (2015) söz varlığını toplumun kültürel belleğini yansıtan temel bir yapı olarak değerlendirmesi dikkate alındığında okul öncesi eğitim materyallerinde kültürel söz varlığı unsurlarına daha fazla yer verilmesi çocukların hem dil gelişimine hem de kültürel kimlik gelişimine katkı sağlayabilir.

Araştırmanın bulguları, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Öğrencilerin Söz Varlığının Tespiti, Geliştirilmesi ve İzlenmesi Projesi ile de örtüşmektedir. Söz konusu proje, eğitim materyallerinde yer alan kelime ve kavramların sistematik olarak belirlenmesini ve yaş düzeylerine uygun biçimde geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu araştırmada elde edilen duygu ve değer söz varlığına ilişkin bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan okul öncesi çekirdek kitaplarının söz varlığı bakımından mevcut durumunu ortaya koyarak bu tür ulusal çalışmalara veri sağlayabilecek niteliktedir. Aynı zamanda kültürel söz varlığı unsurlarının görece sınırlı temsil edilmesi gelecekte hazırlanacak eğitim materyallerinde geliştirilmesi gereken alanlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi çekirdek kitaplarında duygu ve değer söz varlığının gelişimsel bir anlayışla yapılandırıldığını göstermektedir. Bununla birlikte kültürel söz varlığı unsurlarının çeşitlendirilmesi ve duygu ile değer kavramlarının daha dengeli dağılımının sağlanması materyallerin çocukların dil, sosyal-duygusal gelişim ve kültürel aktarım işlevlerini daha güçlü biçimde desteklemesine katkı sağlayabilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan okul öncesi çekirdek kitaplarında yer alan duygu ve değer söz varlığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular ile kitaplarda duygu ve değer kavramlarının gelişimsel özellikler dikkate alınarak planlı bir yapı içinde sunulduğu belirlenmiştir. Duygu söz varlığının temel duygular, duygu farkındalığı, sosyal duygular ve duygu düzenleme temaları etrafında; değer söz varlığının ise sosyal değerler, bireysel değerler, nezaket ifadeleri ve kültürel değerler çerçevesinde yapılandırıldığı görülmüştür. Bununla birlikte kültürel söz varlığı unsurlarının ve bazı duygu kavramlarının sınırlı düzeyde temsil edilmesi, geliştirilmesi gereken yönler olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma bulguları, okul öncesi eğitim materyallerinde söz varlığının çocukların sosyal-duygusal gelişimi, değer kazanımı ve kültürel aktarımı açısından planlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilecek yeni okul öncesi materyallerine ve söz varlığı çalışmalarına veri sağlayabilecek niteliktedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda okul öncesi materyallerinde kültürel söz varlığı unsurlarına daha fazla yer verilmesi, duygu kavramlarının çeşitlendirilmesi ve değer kavramlarının gelişimsel sürekliliği destekleyecek biçimde dengeli dağıtılması önerilmektedir. Ayrıca farklı yaş gruplarına yönelik materyaller ile dijital eğitim içeriklerinin söz varlığı açısından karşılaştırıldığı ve bu materyallerin çocukların dil, duygu ve değer gelişimine etkisini inceleyen uygulamalı araştırmaların alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dil bilim* (7. bs.). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Balat, G. U., & Dağal, A. B. (2009). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi*. Kriter Yayınevi.

Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 137-159.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness. *Early Education and Development, 17*(1), 57-89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Öğrencilerin söz varlığının tespiti, geliştirilmesi ve izlenmesi projesi*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://sozvarligi.meb.gov.tr

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.

KARAGÖZ'ÜN KELİME SANDIĞI: OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR UYGULAMA ÖRNEĞİ*

Meral GÜNEY, Bursa/Yıldırım/Makbule Atadan Anaokulu
meraleris@hotmail.com

Tuğba ULCAY, Bursa/Yıldırım/Makbule Atadan Anaokulu
tugbaulcay@gmail.com

Ümit BİÇER, Bursa/Yıldırım/Makbule Atadan Anaokulu
umitbicer58@gmail.com

ÖZET

Okul öncesi dönemde dil gelişimi; iletişim becerileri, erken okuryazarlık, bilişsel süreçler ve sosyal-duygusal gelişimle yakından ilişkili önemli bir gelişim alanıdır. Bu süreçte söz varlığının zenginleştirilmesi, çocukların kendilerini sözel yollarla ifade etme, dinlediklerini anlamlandırma ve yeni öğrenmeleri yapılandırma becerilerinin desteklenmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde çocukların söz varlığını geliştirmek ve kültürel dil bilincini desteklemek amacıyla geleneksel Karagöz gölge oyunu aracılığıyla gerçekleştirilen "Karagöz'ün Kelime Sandığı" uygulamasını tanıtmak ve uygulama sürecine ilişkin bulguları ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunu bir devlet anaokulunda öğrenim gören 60-72 aralığındaki 20 çocuk oluşturmaktadır. Uygulama dört hafta boyunca sürdürülmüş, her hafta bir Karagöz oyunu çocuklara sunulmuş ve oyunlarda geçen hedef kelimeler "Karagöz'ün Kelime Sandığı" etkinliği aracılığıyla ele alınmıştır. Çocuklar belirlenen kelimeleri ailelerinin desteğiyle araştırmış; sınıfta açıklama, bilmece, resim ve dramatizasyon yoluyla arkadaşlarına sunmuşlardır. Veri toplama sürecinde öğretmen gözlem notları, çocukların kurdukları örnek cümleler ve sınıf içi etkileşimler dikkate alınmıştır. Araştırma bulguları, çocukların hedef kelimeleri bağlam içinde kullanabildiklerini, cümle kurma becerilerini geliştirebildiklerini ve akran etkileşimleri yoluyla yeni ifadeler öğrenebildiklerini göstermektedir. Ayrıca Karagöz oyunlarında yer alan mizahi diyaloglar ve çok anlamlı dil kullanımları çocukların dikkatini çekmiş, çocukların oyunlara aktif biçimde katıldıkları ve oyun sonrasında kendi dramatik anlatımlarını oluşturdukları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak Karagöz gölge oyunu temelli bu uygulamanın okul öncesi dönemde söz varlığını destekleyen, kültürel ögeleri içeren ve çocukların etkin katılımını artıran işlevsel bir öğrenme ortamı sunduğu değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *okul öncesi eğitim, söz varlığı, Karagöz gölge oyunu, dil gelişimi, kültürel aktarım*

*Bu çalışma, Bursa Uludağ Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SDK-2025-2124 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

GİRİŞ

Dil, bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etmesini, çevresiyle iletişim kurmasını ve kültürel birikimini gelecek kuşaklara aktarmasını sağlayan temel araçlardan biri olarak görülmektedir (Er & Karakuş, 2023). Okul öncesi dönemde dil gelişimi; iletişim becerileri, erken okuryazarlık, bilişsel süreçler ve sosyal-duygusal gelişimle yakından ilişkili önemli bir gelişim alanıdır. Bu süreçte söz varlığının zenginleştirilmesi, çocukların kendilerini sözel yollarla ifade etme, dinlediklerini anlamlandırma, düşüncelerini yapılandırma ve yeni öğrenmeler oluşturma becerilerinin desteklenmesinde önemli bir yere sahiptir. Çocukların sahip oldukları söz varlığı dil kullanım yeterliliklerinin yanında içinde yaşadıkları toplumun kültürel birikimini ve düşünme biçimlerini de yansıtmaktadır (Aksan, 2006).

Araştırmalar, erken çocukluk döneminde zengin dil kullanımı deneyimleri yaşayan çocukların kendilerini ifade etme, dinlediğini anlama ve iletişim kurma becerilerinin daha güçlü geliştiğini göstermektedir (Işıtan & Turan, 2014; Karatay, 2007a; Türkben, 2018). Söz varlığı gelişimi; dinleme, konuşma ve anlamlandırma süreçlerinin doğal yaşam deneyimleriyle bütünleştiği etkileşimli öğrenme ortamlarında desteklenmektedir. Özellikle çocukların kelimeleri yalnızca ezberlemeleri değil, onları farklı bağlamlarda kullanmaları, yeni cümleler içinde yapılandırmaları ve günlük yaşantılarıyla ilişkilendirmeleri anlamlı öğrenme açısından önem taşımaktadır (Yıldız & Okur, 2010). Dinleme ve izleme yoluyla edinilen kelimeler zamanla çocukların sözlü anlatımlarına yansımakta, alıcı ve üretici dil becerileri karşılıklı etkileşim içinde gelişmektedir (Gökçe, 2024).

Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2024), çocukların yaşına uygun söz varlığı geliştirmeleri, dinledikleri ve izledikleri içerikleri anlamlandırmaları, duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmeleri ve farklı iletişim durumlarında dili işlevsel biçimde kullanabilmeleri önemli kazanımlar arasında yer almaktadır. Programda ayrıca oyun temelli ve etkileşimli öğrenme süreçlerinin çocukların dil gelişimini destekleyen temel öğrenme ortamları olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda kültürel içerikli anlatılar, geleneksel oyunlar ve sözlü kültür unsurları çocuklara doğal ve zengin dil yaşantıları sunabilmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2024), çocukların Türkçeyi doğru ve işlevsel biçimde kullanmaları; dinleme/izleme, konuşma ve erken okuryazarlık becerilerinin bütüncül olarak desteklenmesi önemli hedefler arasında yer almaktadır. Programda öğrenme süreçlerinin çocukların yaşantılarıyla ilişkilendirilmesi, oyun temelli öğrenme ortamlarının oluşturulması ve becerilerin yaparak yaşayarak edinilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca çocukların dinledikleri ve izledikleri içeriklerle günlük yaşam arasında bağlantı kurmaları, kendi cümleleriyle ifade oluşturmaları ve anlamlandırma süreçlerine aktif katılım göstermeleri beklenmektedir. Bu bağlamda kültürel içerikli anlatılar, geleneksel oyunlar ve sözlü kültür unsurları çocuklara doğal, etkileşimli ve zengin dil yaşantıları sunabilmektedir.

Çocuk edebiyatı ürünleri, masallar, bilmeceler, maniler ve geleneksel anlatılar çocukların söz varlığını geliştiren önemli araçlar arasında yer almaktadır (Baş, 2010). Geleneksel Türk gölge oyunu olan Karagöz ise içerdiği mizahi diyaloglar, yanlış anlamaya dayalı dil oyunları, çok anlamlı ifadeler ve kültürel ögeler aracılığıyla çocukların dil gelişimini destekleyebilecek zengin bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Karagöz oyunlarında yer alan günlük yaşam unsurları, deyimler, kelime oyunları ve sözlü etkileşimler çocukların dikkatini çekmekte; mizah yoluyla öğrenme sürecini daha eğlenceli ve kalıcı hâle getirebilmektedir. Ayrıca

gölge oyununun dramatik yapısı çocukların hayal gücünü, sözel ifade becerilerini ve yaratıcı anlatım süreçlerini destekleyebilmektedir.

Bu doğrultuda hazırlanan "Karagöz'ün Kelime Sandığı" uygulamasında, Karagöz gölge oyunlarında yer alan hedef kelimeler çocuklarla birlikte ele alınmış; çocukların bu kelimeleri araştırmaları, farklı yollarla açıklamaları ve kendi cümleleri içinde kullanmaları desteklenmiştir. Süreç boyunca çocukların kelimeleri bağlam içinde kullanma biçimleri, kurdukları örnek cümleler, mizahi ve çok anlamlı dil kullanımlarına verdikleri tepkiler ile oyun sonrasında geliştirdikleri dramatik anlatımlar dikkat çekmiştir.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde çocukların söz varlığını geliştirmek ve kültürel dil bilincini desteklemek amacıyla geleneksel Karagöz gölge oyunu aracılığıyla gerçekleştirilen "Karagöz'ün Kelime Sandığı" uygulamasını tanıtmak ve uygulama sürecine ilişkin bulguları ortaya koymaktır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Karagöz gölge oyunu temelli kelime öğretimi uygulaması, çocukların hedef kelimeleri bağlam içinde kullanmalarını nasıl etkilemiştir?
2. Uygulama sürecinde çocukların sözel ifade ve cümle üretim süreçlerinde ne tür değişimler gözlemlenmiştir?
3. Karagöz oyunlarında yer alan mizahi ve çok anlamlı dil kullanımları, çocukların söz varlığı gelişimine nasıl yansımıştır?
4. Oyun temelli ve etkileşimli öğrenme süreci, çocukların etkin katılımını nasıl etkilemiştir?
5. Aile katılımı, uygulama sürecine nasıl katkı sağlamıştır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, okul öncesi dönemde gerçekleştirilen Karagöz gölge oyunu temelli kelime öğretimi uygulamasını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışmaları; birey, olay, kurum ya da belirli bir uygulama sürecinin doğal ortamında derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan nitel araştırma desenleri arasında yer almaktadır (Paker, 2015). Bu araştırmalarda gözlem, görüşme ve doğal etkileşim süreçlerinden elde edilen veriler aracılığıyla ayrıntılı betimlemeler yapılmakta ve tematik örüntüler ortaya konulmaktadır. Bu doğrultuda "Karagöz'ün Kelime Sandığı" uygulama süreci doğal sınıf ortamı içerisinde ele alınmış; çocukların hedef kelimeleri kullanma biçimleri, sınıf içi etkileşimleri ve sözel ifade süreçleri bütüncül olarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet anaokulunda öğrenim gören 60-72 ay aralığındaki toplam 20 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çocuklar araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak dâhil edilmiş ve uygulama süreci sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür.

Uygulama Süreci

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen "Karagöz'ün Kelime Sandığı" uygulaması dört hafta boyunca yürütülmüştür. Süreçte her hafta çocuklara bir Karagöz gölge oyunu sunulmuş ve oyunlarda geçen hedef kelimeler "Kelime Sandığı" etkinliği aracılığıyla ele alınmıştır. Uygulama kapsamında toplam kırk kelime ile çalışılmıştır. Belirlenen kelimeler arasında "gölge", "hayal", "kayık", "pervane", "sahur", "iftar", "mani", "denge", "dalga", "yola çıkmak" ve "bağ" gibi günlük yaşam, kültürel ögeler ve çok anlamlı kullanımlarla ilişkili kelimeler yer almıştır.

Uygulama sürecinde hedef kelimeler çocuklara dağıtılmış ve çocuklardan bu kelimeleri ailelerinin desteğiyle araştırmaları istenmiştir. Çocuklar hazırladıkları kelimeleri sınıf ortamında arkadaşlarına açıklamış; bazı çocuklar kelimeleri resimlerle, bazıları bilmecelerle, bazıları ise dramatizasyon yoluyla tanıtmıştır. Süreç boyunca çocukların kelimeleri kendi yaşantılarıyla ilişkilendirerek örnek cümleler kurmaları desteklenmiştir.

Karagöz oyunlarına hazırlık amacıyla ritim etkinlikleri gerçekleştirilmiş, Ramazan davulcusu geleneği canlandırılmış ve mani söyleme etkinliklerine yer verilmiştir. Çocuklar uygulama sürecinde ritim araçları kullanmış, Karagöz ve Hacivat karakterlerine ilişkin dramatik canlandırmalar yapmış ve oyun sonrasında kuklalarla yeniden oyun kurmuşlardır. Süreç boyunca öğrenilen kelimeler sınıf panosunda biriktirilmiş ve uygulama sonunda hedef kelimelerden oluşan bir söz varlığı panosu oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen gözlem notları, çocukların uygulama sürecinde kurdukları örnek cümleler ve sınıf içi etkileşimlere ilişkin gözlemler kullanılmıştır. Süreç boyunca çocukların hedef kelimeleri kullanma biçimleri, kelimeleri günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmeleri, akran etkileşimleri sırasında geliştirdikleri yeni ifadeler ve dramatik oyun süreçleri dikkate alınmıştır. Ayrıca çocukların oyun sırasında verdikleri sözel tepkiler ve oyun sonrasında gerçekleştirdikleri yeniden canlandırmalar da gözlem notlarına yansıtılmıştır. Uygulama sürecinde uygulayıcı öğretmen dışında iki öğretmen daha gözlemci olarak sürece katılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle öğretmen gözlem notları, çocuk cümleleri ve sınıf içi etkileşim örnekleri düzenlenmiştir. Daha sonra veriler tekrar eden örüntüler doğrultusunda incelenmiş ve "bağlam içinde kelime kullanımı", "yaratıcı sözel ifade", "mizah ve çok anlamlı dil kullanımı", "akran etkileşimi" ve "aile katılımı" gibi temalar altında sınıflandırılmıştır. Bulgular bölümünde çocukların kurdukları örnek cümlelere doğrudan yer verilerek uygulama sürecine ilişkin dikkat çekici örnekler sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Uygulama sürecinde çocukların hedef kelimeleri bağlam içinde kullanabildikleri, cümlelerini genişletebildikleri, çok anlamlı kullanımlara tepki verdikleri ve akran etkileşimleri yoluyla yeni ifadeler geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Süreçte elde edilen dikkat çekici örneklerden bazıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çocukların Kelimeleri Kullanım Biçimlerine İlişkin Örnek Cümleler

Tema	Hedef Kelime	Çocuk İfadeleri	Yorum
Bağlam içinde kullanım	Kayık	"Kayıkla balık tuttum."/"Kayıkta dalgalar geldi."/"Köpek balığı gördüm."	Kelime günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilmiştir.
Cümle genişletme	Pide	"Pide yedik."/"Pidemin arasına tereyağı koyup mis gibi yedim."/ "Pidemin arasına domates doldurdum."	Çocukların cümlelerini aşamalı olarak genişlettikleri görülmüştür.
Fiil çeşitliliği	Gözyaşı	"Gözyaşı aktı."/"Gözyaşım fışkırdı."/"Gözyaşı damladı."	Aynı kavram farklı fiillerle ifade edilmiştir.
Çok anlamlı kullanım	Dalga	"Denize koşarken dalga geldi."/ "Bebe Ruhi Karagöz'le dalga geçti."	Kelimenin gerçek ve mecaz anlamlarda kullanıldığı görülmüştür.
Hayal gücü	Hayal	"Doktor olmayı hayal ediyorum."/ "Hazine bulduğumu hayal ettim."/ "Ressam olmak istiyorum, hayalim bu."	Çocukların yaratıcı ve soyut anlatımlar geliştirdikleri görülmüştür.
Akran etkileşimi	Pervane	"Pervane kırıldı."/"Pervane gide gide bozuldu."/"Pervaneyi timsah parçaladı."	Çocukların birbirlerinin ifadelerini geliştirerek yeni anlatımlar oluşturdukları görülmüştür.
Yeniden anlamlandırma	Gölge	"Korkunç bir gölge gördüm."/"Bir gölge gördüm meğer köpekmiş."/ "Bodrumda bir gölge gördüm, meğer abimmiş."	Çocukların bağlam yoluyla yeni anlamlar oluşturdukları gözlemlenmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere çocuklar hedef kelimeleri yalnızca tekrar etmekle kalmamış; bu kelimeleri bağlam içinde kullanmış, cümlelerini genişletmiş ve farklı anlam ilişkileri kurarak yaratıcı ifadeler geliştirmiştir. Ayrıca akran etkileşimlerinin çocukların sözel üretim süreçlerini desteklediği gözlemlenmiştir.

Bağlam İçinde Kelime Kullanımı ve Sözel İfade Süreçleri

Tablo 1'de yer alan örnekler incelendiğinde çocukların hedef kelimeleri yalnızca tekrar etmedikleri, bu kelimeleri kendi yaşantılarıyla ilişkilendirerek bağlam içinde kullandıkları görülmüştür. Özellikle "pide", "kayık", "taş fırın", "sahur" ve "gözyaşı" gibi kelimelerle kurulan cümlelerde çocukların günlük yaşam deneyimlerinden yararlandıkları dikkat çekmiştir. Süreç içerisinde bazı çocukların kısa cümlelerden daha ayrıntılı ifadelere yöneldikleri, cümlelerine yeni ayrıntılar ekledikleri ve farklı fiiller kullanarak anlatımlarını zenginleştirdikleri gözlemlenmiştir.

Mizah ve Çok Anlamlı Dil Kullanımları

Karagöz oyunlarında yer alan yanlış anlamaya dayalı mizahi durumların çocukların dikkatini çektiği ve yoğun biçimde gülme tepkileri verdikleri gözlemlenmiştir. Özellikle Karagöz karakterinin "düş yola" ifadesini gerçek anlamıyla yorumlayarak kendisini yere atması çocukların ilgisini çekmiştir. Benzer şekilde "ayakkabımın bağı" ifadesi ve ses benzerliğine dayalı yanlış anlamalar çocuklar tarafından eğlenceli bulunmuştur. Çocukların bazı

sahnelerde Karagöz karakterinin davranışlarını yorumladıkları ve Bebe Ruhi, Karagöz'ü havada kalmış görünce "havalı adam" demesine güldükleri görülmüştür. Bu durum çocukların çok anlamlı kullanımları, ses benzerliklerini ve bağlama dayalı mizahi anlatımları fark ettiklerini göstermektedir.

Etkileşim ve Aktif Katılım

Uygulama sürecinde çocukların pasif izleyici olarak kalmadıkları, oyun sırasında karakterlere sözlü olarak müdahale ettikleri ve oyunun akışına aktif biçimde katıldıkları gözlemlenmiştir. Özellikle Karagöz'ün zorlandığı durumlarda çocukların "Karagöz orada bak." gibi yönlendirmelerde bulundukları ve karaktere yardım etmeye çalıştıkları görülmüştür. Süreç sonunda çocukların Karagöz ve Hacivat kuklalarıyla kendi oyunlarını kurmaları, yeni diyaloglar oluşturmaları ve oyunları yeniden canlandırmaları dikkat çekmiştir. Bu durum uygulamanın çocukların dramatik oyun ve yaratıcı sözel ifade süreçlerini desteklediğini göstermektedir.

Kültürel Yaşantılar ve Aile Katılımı

Uygulama sürecinde ailelerin çocukların kelime araştırmalarına destek oldukları ve özellikle kültürel içerikli kelimelerde çocukların günlük yaşam deneyimlerinden örnekler verdikleri görülmüştür. "Sahur", "iftar", "davulcu", "pide" ve "bal kabağı" gibi kelimelerle ilgili çocukların aile yaşantılarından örnekler paylaşmaları dikkat çekmiştir. Ayrıca Karagöz oyunlarında yer alan bazı günlük yaşam sahnelerinin sınıf ortamına taşındığı görülmüştür. Örneğin bir oyunda Karagöz ve Hacivat'ın çay içmesinden esinlenilerek çocuklarla birlikte çay içilip sohbet edilmiş, bu etkinliğin çocuklar tarafından oldukça eğlenceli bulunduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak çocukların Karagöz oyunlarına istekle katıldıkları, oyun günlerini heyecanla bekledikleri ve etkinlik sürecini eğlenceli buldukları dikkat çekmiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi dönemde gerçekleştirilen Karagöz gölge oyunu temelli "Karagöz'ün Kelime Sandığı" uygulamasının çocukların söz varlığı kullanım süreçlerine etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, çocukların hedef kelimeleri bağlam içinde kullanabildiklerini, cümlelerini genişlettiklerini, akran etkileşimleri yoluyla yeni ifadeler geliştirdiklerini ve mizahi anlatımlara aktif biçimde tepki verdiklerini göstermektedir. Ayrıca süreç boyunca çocukların dramatik oyunlara katıldıkları, oyunları yeniden canlandırdıkları ve kültürel içerikli anlatılara istekle katıldıkları gözlemlenmiştir.

Araştırmada çocukların hedef kelimeleri günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirerek kullanmaları dikkat çekmiştir. Özellikle "kayık", "taş fırın", "sahur", "pide" ve "gözyaşı" gibi kelimelerle kurulan cümlelerde çocukların kendi yaşantılarından örnekler verdikleri görülmüştür. Bu durum bağlam temelli öğrenmenin çocukların kelimeleri anlamlandırma süreçlerini desteklediğini düşündürmektedir. Alan yazınında da kelimelerin doğal yaşam deneyimleri ve anlamlı bağlamlar içerisinde sunulmasının söz varlığı gelişimini desteklediği vurgulanmaktadır (Karatay, 2007b; Türkben, 2018). Ayrıca kültürel içerikli anlatıların çocuklara doğal ve zengin dil yaşantıları sunduğu belirtilmektedir. Kültürel unsurların dil öğretim süreçlerinde kullanılmasının kültürel aktarımı ve dil becerilerinin gelişimini desteklediği ifade edilmektedir (Karatay, 2007a).

Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri de çocukların cümlelerini aşamalı biçimde genişletmeleri ve yeni ayrıntılar ekleyerek anlatımlarını zenginleştirmeleridir. Özellikle "pide" kelimesiyle ilgili olarak kısa cümlelerden daha ayrıntılı ifadelere geçilmesi ve "gözyaşı" kelimesinin farklı fiillerle kullanılması çocukların üretici dil süreçlerinin desteklendiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra çocukların birbirlerinin ifadelerinden etkilenerek yeni cümleler üretmeleri ve anlatımları birlikte geliştirmeleri dikkat çekmiştir. Bir çocuğun "Pervane kırıldı." ifadesinin başka bir çocuk tarafından "Pervaneyi timsah parçaladı." şeklinde geliştirilmesi, akran etkileşimlerinin dil üretim süreçlerine katkısını ortaya koymaktadır. Bu durum etkileşimli öğrenme süreçlerinin çocukların sözel ifade becerilerini desteklediğini düşündürmektedir.

Araştırmada çocukların oyun sonrasında kuklalarla yeniden canlandırmalar yapmaları, kendi cümleleriyle yeni olaylar oluşturmaları ve karakterler arasında yeni diyaloglar geliştirmeleri dikkat çekmiştir. Bu bulgu, anlatı temelli ve dramatik etkinliklerin çocukların sözel ifade süreçlerini desteklediğini göstermektedir. Alan yazınında anlatı oluşturma ve öykü anlatma süreçlerinin çocukların dili kullanma, ayrıntıları hatırlama, yeniden yapılandırma ve sözel anlatım becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir. Çocukların Karagöz oyunlarını yeniden kurgulamaları ve kendi dramatik anlatımlarını oluşturmaları, uygulamanın yaratıcı dil üretimini desteklediğini düşündürmektedir.

Araştırmada mizah ve çok anlamlı dil kullanımlarının çocukların dikkatini çektiği görülmüştür. Özellikle Karagöz karakterinin "düş yola" ifadesini gerçek anlamıyla yorumlayarak yere düşmesi, ses benzerliklerine dayalı yanlış anlamalar ve "ayakkabımın bağı" gibi ifadeler çocukların yoğun biçimde gülme tepkisi vermelerine neden olmuştur. Ayrıca "dalga" kelimesinin hem gerçek hem mecaz anlamda kullanılması çocukların farklı anlam ilişkilerine dikkat ettiklerini göstermektedir. Mizahi anlatımların çocukların dikkatini çektiği ve öğrenme ortamını eğlenceli hâle getirdiği düşünülmektedir. Bu durum çocukların çok anlamlı dil yapılarına yönelik farkındalık geliştirmeye başladıklarını göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Araştırmada çocukların pasif izleyici olarak kalmadıkları, oyun sırasında karakterlere sözlü olarak müdahale ettikleri ve anlatı sürecine aktif biçimde katıldıkları gözlemlenmiştir. Çocukların "Karagöz orada bak." gibi yönlendirmelerde bulunmaları ve karaktere çözüm önerileri sunmaları dikkat çekmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde çocukların aktif katılım gösterdikleri, etkileşimli ve yaşantı temelli öğrenme süreçlerinin önemine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2024). Bu açıdan değerlendirildiğinde Karagöz gölge oyunu temelli uygulamanın çocukların etkin katılımını destekleyen doğal bir öğrenme ortamı sunduğu söylenebilir.

Araştırmada aile katılımının da uygulama sürecine katkı sağladığı görülmüştür. Çocukların hedef kelimeleri aileleriyle birlikte araştırmaları, bazı kelimeleri günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirerek sınıfa taşımaları ve sunum süreçlerine hazırlıklı gelmeleri dikkat çekmiştir. Özellikle "sahur", "iftar", "davulcu" ve "bal kabağı" gibi kültürel yaşamla ilişkili kelimelerde aile yaşantılarından örneklerin paylaşılması öğrenmenin okul dışına taşındığını göstermektedir. Bu durum aile katılımının çocukların kelimeleri anlamlandırma ve günlük yaşamla ilişkilendirme süreçlerini destekleyebileceğini düşündürmektedir.

Araştırma sürecinde çocukların Karagöz oyunlarına istekle katıldıkları, oyun günlerini heyecanla bekledikleri ve uygulamayı eğlenceli buldukları gözlemlenmiştir. Özellikle Karagöz ve Hacivat'ın çay içtiği sahneden esinlenilerek sınıfta gerçekleştirilen çay içme

ve sohbet etkinliği çocukların yoğun ilgisini çekmiştir. Bu durum kültürel içerikli dramatik yaşantıların çocukların öğrenme motivasyonlarını artırabileceğini düşündürmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde Karagöz gölge oyunu temelli bu uygulamanın bağlam temelli kelime öğretimi, anlatı oluşturma, dramatizasyon, mizah ve kültürel aktarımı bir araya getiren etkileşimli bir öğrenme ortamı sunduğu söylenebilir. Araştırma bulguları, kültürel içerikli ve oyun temelli dil etkinliklerinin okul öncesi dönemde söz varlığı gelişimini destekleyebileceğine ilişkin alan yazınıyla paralellik göstermektedir (Baş, 2010; Demir & Özdemir, 2013; Karakuş & Işık, 2024; Türkben, 2018).

Bu doğrultuda aşağıda çeşitli öneriler sunulmuştur:

- Okul öncesi eğitim ortamlarında söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmalarda Karagöz oyunları, masallar, maniler ve dramatizasyon gibi kültürel içerikli anlatılara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.
- Kelime öğretiminin bağlam, oyun, mizah ve etkileşim temelli süreçlerle desteklenmesi çocukların sözel ifade süreçlerine katkı sağlayabilir.
- Karagöz ve Hacivat kuklaları, gölge oyunu perdeleri ve ritim araçları gibi kültürel materyallerin okul ortamlarında artırılması önerilmektedir.
- Öğretmenlere yönelik geleneksel kültür unsurlarının Türkçe dil etkinliklerinde kullanımına ilişkin uygulama temelli mesleki gelişim çalışmaları planlanabilir.
- Söz varlığı çalışmalarında aile katılımına yer verilmesi çocukların öğrendikleri kelimeleri günlük yaşamla ilişkilendirmelerini destekleyebilir.
- Benzer uygulamaların farklı yaş gruplarında, daha uzun süreli süreçlerde ve farklı veri toplama araçlarıyla desteklenerek incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2006). *Türkçenin sözvarlığı*. Engin Yayınları.

Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, 137-159.

Demir, T., & Özdemir, B. (2013). Türkçe eğitiminde Karagöz/gölge oyunları ile değer öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11*(25), 57-89.

Er, Z., & Karakuş, N. (2023). Somut olmayan kültürel miras sözlü gelenek ve anlatımlar tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, 16*(41), 52-68.

Gökçe, B. E. (2024). Dinleme-söz varlığı ilişkisi. M. N. Kardaş (Ed.), *Dinleme eğitimi* içinde (ss. 91–127). Pegem Akademi.

Işıtan, S. & Turan, F. (2014). Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak öykü anlatımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 105-113.

Karatay, H. (2007a). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), 463-477.

Karakuş, N., & Işık, E. (2024). Erken çocukluk döneminde efsane, destan ve masal metinlerinin kullanımı. *The Journal of Academic Social Science, 41*(41), 118-133.

Karatay, H. (2007b). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(1), 141-153.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf

Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (ss. 119-134). Anı Yayıncılık.

Turanlı, E. (n.d.). *Karagöz oyunları* [YouTube kanalı]. YouTube. https://www.youtube.com/@emreturanl%C4%B1

Türkben, T. (2018). Söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik araştırmaların değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22*(4), 993-1032.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C., & Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, 753-773.

“Öğrencilerin Söz Varlığı”

Aile ve Çevrenin Söz Varlığına Katkısı

6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SÖZ VARLIĞI EDİNİMİNDE AİLE İÇİ İLETİŞİM VE SOSYAL ETKİNLİKLERİN ROLÜ

Burçin YILMAZ, Giresun/Güre Ortaokulu
burcinyilmaz52@gmail.com

Elif YILMAZ, Giresun/Giresun Bilim Sanat Merkezi
elifyilmaz168224@hotmail.com

ÖZET

Dil, bireyin düşünce dünyasını yapılandıran, duygu ve düşüncelerini ifade etmesine olanak tanıyan ve toplumla etkileşimini sağlayan temel iletişim aracıdır. Bireyin dili kullanmadaki başarısının en temel göstergesi olan söz varlığı ise toplumun maddi ve manevi kültürünü yansıtan bir bütündür. Özellikle ortaokul 6. sınıf düzeyi, öğrencilerin alıcı söz varlığından üretici söz varlığına geçişinin hızlandığı kritik bir evredir (Ömeroğlu, 2022). Buna rağmen, literatür öğrencilerin anlamını bildiği sözcükler ile etkin kullanabildiği sözcükler arasında büyük farklar olduğunu ve müfredatın üretici boyutu destekleyecek yöntem çeşitliliğine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Yıldız ve Okur, 2010). Bu araştırmanın temel amacı, 6. sınıf öğrencilerinin söz varlığı ediniminde aile içi iletişimin ve günlük sosyal etkinliklerin etkisini incelemektir. Karma model deseninde kurgulanan çalışmada, 27 kişilik deney ve 28 kişilik kontrol grubu olmak üzere toplam 55 öğrenci yer almıştır. Uygulama sürecinde, 6. sınıf öğretim programındaki metinlerden hareketle 75 hedef kelime belirlenmiş ve ön test uygulanmıştır. Deney grubundaki velilere, bu kelimelerin ev ortamında yaşantı odaklı öğrenilmesini sağlayan; bakraç ve cepken gibi kelimelerin eski eşyalar üzerine yapılan sohbetlerle somutlaştırıldığı, ziyafet ve ikram gibi kavramların günlük rutinlere dâhil edildiği bir "Veli Bilgilendirme Kılavuzu" sunulmuştur. Deney grubu velileri sürece aktif paydaş olarak katılarak haftalık dijital formlar aracılığıyla gözlemlerini aktarmış, kontrol grubunda ise sadece mevcut müfredat odaklı öğretim sürdürülmüştür. Dört haftalık uygulama sonunda yapılan analizlerde, ön testte %35 olan deney grubu başarı oranının son testte %87'ye ulaştığı, kontrol grubunda ise bu artışın %42'de kaldığı saptanmıştır. Deney grubundaki %52'lik anlamlı fark, aile içi iletişimin ve sosyal bağlamın söz varlığını pasif konumdan aktif konuma geçirmedeki gücünü kanıtlamıştır. Bu sonuçlar ışığında, Türkçe dersi öğretim programlarındaki kelime öğretiminin okul dışı sosyal yaşantıyla desteklenmesi, "Veli Kelime Etkinlik Çizelgeleri" oluşturulması ve somutlaştırma adına müze ziyaretleri ile "Sözlü Tarih" sohbetlerinin yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ayrıca bu modelin terim odaklı diğer branşlarda da uygulanabileceği ve uzun dönemli kalıcılık üzerindeki etkisinin boylamsal çalışmalarla incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, aile içi iletişim, sosyal etkinlik, kelime öğretimi, üretici dil becerileri*

GİRİŞ

Dil bireyin düşünce dünyasının temellerini oluşturan ve düşünce dünyasının oluşumunda etkili olan hayal, tasarı, duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlayan en gelişmiş iletişim sistemidir. Aynı zamanda kültürel bir birikimin taşıyıcısı olan dil, bir milletin kimliğini, tarihsel hafızasını ve değerler sistemini yansıtan dinamik bir yapıya sahiptir. Bu doğrultuda bireylerin dil yeterliliklerinin geliştirilmesi toplumsal bütünleşmenin ve kültürel sürekliliğin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır.

Dil yeterliliğinin temel bileşenlerinden biri olan söz varlığı, bireyin dili anlama ve kullanma kapasitesinin göstergesidir. Zengin bir söz varlığına sahip birey, duygu ve düşüncelerini daha doğru, açık ve etkili bir biçimde ifade edebilmekte; aynı zamanda çeşitli bağlamlarda dili daha işlevsel bir şekilde kullanabilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesi, dil öğretiminin öncelikli hedeflerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ilkokul ve ortaokul kademelerinde kullanılan ders kitapları, öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmede ve dili çok boyutlu bir şekilde kazanmalarında önemli bir rol üstlenmektedir. Bir dilin söz varlığı o dilin kapsadığı sözcükler, deyimler, atasözleri, kalıplaşmış ifadeler, terimler ve anlatım kalıpları oluşturur (Aksan, 2004). Bu nedenle, Türkçe dersinde en önemli kaynaklardan biri olan ders kitaplarında, söz varlığı öğretimi çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak etkili biçimde gerçekleştirilmelidir.

Bireyin dili etkin kullanımında en belirgin ölçüt olan söz varlığı; dilde yer alan atasözü, deyim, kalıplaşmış ifadeler, terimlerden oluşan o toplumun yüzlerce yıl biriktirdiği maddi ve manevi varlığını yansıtan bir birleşimdir. Bu nedenle bir dilin taşıdığı söz varlığının zenginliği o dili konuşan toplumların duygu ve düşünce dünyasını ifade etme becerisine de doğrudan etki etmektedir.

Söz varlığı; dinleme ve okuma süreçlerini kapsayan alıcı söz varlığı ile konuşma ve yazma becerilerini içeren üretici söz varlığı olmak üzere iki temel boyutta gelişir (Karadağ ve Maden, 2014). Yapılan çalışmalar bireylerin anlamını bildiği sözcükler (alıcı) ile etkin olarak kullanabildiği sözcükler (üretici) arasında her zaman belirgin bir fark olduğunu ve üretici söz varlığının hiçbir zaman alıcı söz varlığı düzeyine tam olarak ulaşamadığını göstermektedir (Yıldız ve Okur, 2010). Özellikle ortaokul 6. sınıf düzeyi, öğrencilerin bu pasif söz varlığından aktif/üretici söz varlığına geçişinin hızlandığı ve dilsel farkındalıklarının arttığı kritik bir evre olarak kabul edilmektedir. Eğitim kurumlarında söz varlığı gelişimi sistemli bir şekilde yürütülmeye çalışılsa da mevcut Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin çoğunlukla alıcı söz varlığına odaklandığı ve üretici boyutu destekleyecek yöntem çeşitliliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada öğrencinin okul dışı yaşam alanları, özellikle aile içi etkileşimi ve dâhil olduğu sosyal etkinlikler, yeni öğrenilen kelimelerin zihinde somutlaşmasında ve edilgen konumdan etkin konuma geçmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Ömeroğlu, 2022). Dilin ilk ediniminin aileden başladığı gerçeğinden hareket ederek gelişiminde de aile ve çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevre ve etkinliklerin etkisi büyüktür. Aile ve çevrenin sunduğu yaşantı odaklı öğrenme fırsatları, kelimelerin farklı bağlamlarda kullanımını teşvik ederek kalıcı öğrenmeyi de desteklemektedir.

Buradan yola çıkarak araştırmanın temel amacı, 6. sınıf öğrencilerinin söz varlığı ediniminde aile içi iletişimin ve günlük sosyal etkinliklerin etkisini incelemektir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi kelime ve kelime grubuna yönelik bilgi düzeyi nedir?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası kelime ve kelime grubuna yönelik bilgi düzeyi nedir?
3. Deney grubu öğrencilerinin kelime ve kelime grubu bilgi düzeylerinin artmasında yaşantı odaklı aile içi iletişim ve sosyal etkinlikler etkili olmuş mudur?

Geleneksel eğitim süreçlerinde ve ders kitaplarında genellikle kelimelerin anlam düzeyinde kalındığı ve "pasif" bir kelime hazinesi oluşturulduğu göz önüne alındığında; bu araştırma, okul dışı öğrenme alanlarının, özellikle de aile içi iletişimin ve sosyal etkinliklerin dil gelişimindeki dönüştürücü gücünü bilimsel bir temele oturtmaktadır. Çalışma, aile desteği ve sosyal yaşantı yoluyla kelimelerin farklı bağlamlarda "canlandırılmasının" öğrencinin kendini ifade etme becerisini ne ölçüde güçlendirdiğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Türkçe öğretimi literatürüne ve uygulama süreçlerine özgün bir katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, nicel ve nitel verilerin bir arada değerlendirildiği karma model deseninde kurgulanmıştır. Ortaokul 6. sınıf düzeyinde 27 kişilik deney ve 28 kişilik kontrol grubu olmak üzere toplam 55 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada verilerin toplanması için ön test ve son test, kaynak tarama, Veli Kelime Takip ve Gözlem Formları kullanılmıştır. Uygulama aşaması ise şu şekildedir:

- Uygulama öncesi 6. sınıf Türkçe ders kitabı 3. tema içerisinde yer alan dört metin incelenmiştir. Tema içerisindeki metinlerde yer alan 75 kelime hedeflenen aktif kelime hazinesi olarak belirlenmiştir.
- Belirlenen kelimelerin anlamını tahmin etme ve cümle içerisinde kullanımına yönelik ön test hazırlanmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarına hazırlanan ön test uygulanmıştır.
- Deney grubu öğrenci velilerine hedeflenen aktif kelime hazinesinde yer alan kelimelerin aile içi kullanımına yönelik veli bilgilendirme kılavuzu sunulmuştur. Böylece uygulama sürecine veli de dâhil edilmiştir. Veli bilgilendirme kılavuzunun içerisinde hedef kelimelerin (bakraç, bedesten, kağnı, muvaffak, cepken vb.) ev ortamında yaşantı odaklı öğrenimine yönelik aile içi etkinlikler (örneğin, bakraç ve cepken gibi kelimeler eski eşyalar üzerine yapılan sohbetlerle somutlaştırılmış; ziyafet ve ikram gibi kavramlar akşam çayı hazırlıklarıyla günlük hayata dâhil edilmiştir) ve sosyal yaşantı (komşu ziyareti, millî manevi değer taşıyan bir yapının ziyareti gibi) örnekleri yer almaktadır.
- Deney grubunda yer alan öğrenci velilerinden, araştırmacı tarafından her hafta Google Forms üzerinden paylaşılan Veli Kelime Takip ve Gözlem Formlarını doldurmaları istenmiştir.
- Kontrol grubu öğrencilerine yönelik ise müfredat çerçevesinde ders içi öğretim yöntem ve teknikleri uygulanmıştır.

- Uygulama 4 hafta sürmüştür.
- Uygulama sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test uygulanmıştır.

Verilerin Analizi: Nicel verilerin analizinde yüzde ve frekans değerlerinden yararlanılırken nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Velilerin süreç içerisinde kısa cevaplı geri dönütleri alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın temel amacı, 6. sınıf öğrencilerinin söz varlığı ediniminde aile içi iletişimin ve günlük sosyal etkinliklerin etkisini incelemektir. Bu amaca yönelik bulgular şunlardır:

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Kelime ve Kelime Grubu Bilgi Düzeyine Yönelik Bulgular

6.sınıf öğrencilerinin kelime ve kelime grubu bilgi düzeyine yönelik ön test bulguları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime ve Kelime Grubu Bilgisi Ön Test Bulguları

	Frekans	Başarı Yüzdesi
Deney Grubu	27	35
Kontrol Grubu	28	32

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi düzeyleri kelime ve kelime grubu bilgilerine yönelik başarı yüzde oranlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Haftalık Veli Gözlem ve Kayıt Formuna Yönelik Bulgular

"Çocuğunuz hedef kelimelerden herhangi birisini günlük hayatta ilişkilendirdi mi? Nasıl?" sorusu velilere yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular şu şekildedir:

Katılımcı 1: *"Babası evde avize takarken kontrol kalemini istediğinde 'alet edevat' çantası ile ilişkilendirdi bu durumu."* dedi. (alet edevat kelime grubu)

Katılımcı 2: *"Seğirtmek kelimesini bahçeye inmek ile ilişkilendirdi."* dedi. (seğirtmek kelimesi)

Katılımcı 3: *"Bahçeye maydanoz tohumu ekmeme yardım ederken toprağın çorak oluşuyla ilişkilendirdi."* dedi. (çorak kelimesi)

"Bu hafta çalışma doğrultusunda çocuğunuzla ne tür bir etkinlik yaptınız?" sorusu velilere yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular şu şekildedir:

Katılımcı 1: *"Giresun Kalesi'ne birlikte gezmeye gittik ve orada Millî Mücadele Dönemi kahramanlarımızdan Topal Osman Ağa'nın mezarını ziyaret ettik. Kahramanlıklarından bahsederken süngü, koşum takımı, eyer, sancak, süvari, istiklal gibi kelimeleri yerinde anlattığım hikâyeler içinde kullandım."* dedi.

Katılımcı 2: *"Boş vakitlerimizi değerlendirmek adına hem eğlenmek hem de çalışmaya katkı sağlamak için kelimelerden oluşan basit bir oyun tasarlayarak oynadık."* dedi.

Katılımcı 3: *"Millî Mücadele Dönemi'ni anlatan belgesel izledik."* dedi.

Katılımcı 4: *"Büyüklerimizi ziyaret ederek onların hayatlarında geçmişte yer tutan kıyafetler ve misafir ağırlama üzerine sohbet ettik."* dedi.

"Bu hafta çalışma doğrultusunda çocuğunuzla ne tür bir etkinlik yaptınız?" sorusu velilere yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular şu şekildedir:

Katılımcı 5: *"Dedesinin saz çaldığı konsere birlikte giderek dedesinin performansını izledik. Bu süreçte de dedesinin aslında bir 'ozan' olduğunu ve saz eşliğinde 'türkü' söylediğini söyledim."* dedi.

Veli görüşlerinden elde edilen bulgular, hedef kelimelerin teorik birer bilgi olmaktan çıkarak çocukların günlük yaşam pratiklerinde, aile içi etkileşimlerinde ve somut deneyimlerinde anlamlı birer karşılık bulduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bahçe işlerinden tarihî mekân gezilerine, tamirat süreçlerinden kültürel etkinliklere kadar geniş bir yelpazede kelimeleri yerinde ve bağlamına uygun şekilde kullanmaları, dil ediniminin kalıcı ve yaşantı temelli bir boyuta ulaştığını kanıtlamaktadır. Özellikle ebeveynlerin oyun tasarımı, belgesel izleme ve yerinde anlatı gibi yöntemlerle sürece aktif katılım sağlaması, okulda yürütülen dil geliştirme çalışmalarının ev ortamında da güçlü bir farkındalıkla desteklendiğini ve çocukların söz varlığının zihinsel şemalarla başarılı bir şekilde bütünleştiğini ortaya koymaktadır.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrası Kelime ve Kelime Grubu Bilgi Düzeyine Yönelik Bulgular

6. sınıf öğrencilerinin kelime ve kelime grubu bilgi düzeyine yönelik son test bulguları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime ve Kelime Grubu Bilgisi Son Test Bulguları

	Frekans	Başarı Yüzdesi
Deney Grubu	27	87
Kontrol Grubu	28	42

Tablo 2 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin kelime ve kelime grubu bilgilerinde %52'lik artış görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinde ise %10 oranında düşük bir artış sağlanmıştır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Uygulama öncesinde deney grubunun aktif kelime hazine düzeyi %35, kontrol grubunun ise %32 olarak saptanmıştır. Bu veriler, her iki grubun başlangıç seviyelerinin birbirine yakın ve düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Dört haftalık uygulama sonunda kontrol grubunun başarı oranı %42'ye yükselirken yaşantı odaklı aile içi iletişim ve sosyal etkinliklerin uygulandığı deney grubunda bu oran %87'ye ulaşmıştır. Deney grubundaki %52'lik artış, uygulamamızın etkililiğini kanıtlar niteliktedir. Sadece müfredat odaklı ders işleyen kontrol grubu ile aile içi iletişimi sürece dâhil eden deney grubu arasında son test

puanları açısından anlamlı bir fark oluşmuştur. Deney grubunun %87 başarıya ulaşması, söz varlığı ediniminde sosyal bağlamın önemini kanıtlamıştır. Veli bilgilendirme kılavuzu ve etkinlik takipleri, aileyi pasif bir gözlemci olmaktan çıkarıp aktif bir "öğretici paydaş" hâline getirmiştir. Somutlaştırma (bakraç, kağnı vb.) ve günlük rutinlere dâhil etme (ziyaret, ikram vb.) yöntemlerinin kelime öğrenimini hızlandırdığı görülmüştür. Öğrenciler, hedef kelimeleri sadece teorik olarak öğrenmemiş, aynı zamanda günlük sosyal yaşantılarında kullanarak bu kelimeleri pasif söz varlığından aktif söz varlığına başarılı bir şekilde aktarmışlardır.

Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan tematik kelimelerin sadece okul ortamıyla sınırlı kalmaması için Veli Kelime Etkinlik Çizelgeleri hazırlanmalı ve aileler sürecin aktif bir parçası hâline getirilmelidir. Soyut veya güncelliğini yitirmiş (bakraç, kağnı, bedesten vb.) kelimelerin öğretiminde, öğrencilerin bu nesneleri yerinde görebileceği müze ziyaretleri, sergiler veya eski eşya anlatıcılığı gibi sosyal etkinlikler yaygınlaştırılmalıdır. Millî ve manevi değerleri yansıtan kelimelerin (muvaffak, ikram, ziyafet vb.) öğretiminde büyükanne ve büyükbabaların dâhil olduğu "Sözlü Tarih" veya "Anı Sohbetleri" etkinlikleri düzenlenerek kelimelerin bağlam içerisinde doğal aktarımı sağlanmalıdır. Bu çalışmanın etkisi dört hafta ile sınırlıdır. Gelecekteki araştırmalarda, aile içi iletişimin söz varlığı üzerindeki kalıcı etkisini ölçmek adına 6 aylık veya 1 yıllık boylamsal izleme çalışmaları yapılabilir. Sosyal etkinlik ve aile katılımı modelinin sosyal bilgiler, fen bilimleri gibi terim odaklı diğer branşlardaki kavram öğretimine etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözvarlığı.* Engin Yay.

Göçen, G. & Okur, A. (2015). Ortaokula yönelik söz varlığı araştırmalarının incelenmesi: Tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *3*(1), 64-79.

Karadağ, Ö. & Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 265-301). Pegem Akademi.

Ömeroğlu, A. F. & Hakkoymaz, S. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10*(2), 347-362.

Sayın, H. & Doğan Y. (2024). İlköğretim ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12*(4), 835-875.

Usda, A. & Uluocak, M. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı unsurları açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 196-219.

Yıldız, C. & Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 753-773.

İLKOKULDA SÖZ VARLIĞI GELİŞİMİNDE ÖĞRETMEN-AİLE İŞ BİRLİĞİ*

Çağlar AVŞAR, Ankara/Kaşgarlı Mahmut İlkokulu
caglar.avsar@hotmail.com

ÖZET

Dil gelişiminin önemli bir boyutunu oluşturan söz varlığı, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerileri, okuduğunu anlama düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Özellikle ilkokul dönemi, çocukların temel kelime hazinelerinin geliştiği ve dil becerilerinin hızla ilerlediği önemli bir süreçtir. Söz varlığı gelişimi yalnızca okul ortamında gerçekleşen bir süreç değildir. Öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları dil ortamı, aile içi iletişim ve okuma alışkanlıkları da bu süreci önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları öğretim yöntemleri ile ailelerin çocuklarıyla kurdukları iletişim, öğrencilerin kelime hazinesinin gelişmesine katkı sağlayan temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin söz varlığının geliştirilmesine yönelik öğretmen ve aile görüşlerini inceleyerek bu süreçte etkili olan uygulamaları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada sınıf öğretmenlerine ve ailelere açık uçlu sorular yöneltilerek yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Çalışma grubu, Ankara ili Altındağ ilçesinde görev yapan 10 sınıf öğretmeni ile ilkokul öğrencisi bulunan 10 veliden oluşmaktadır. Araştırma bulguları, ilkokul öğrencilerinin söz varlığının gelişiminde hem öğretmenlerin hem de ailelerin önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenler; aileyle sohbet etme, sınıf içinde okuma etkinlikleri, hikâye anlatma, kelime çalışmaları, tekerleme, şiir okuma ve bulmaca çözme gibi etkinliklerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Aileler ise kitap okuma, araştırma yapma, kültürel aktiviteler, sosyal aktiviteler gibi uygulamaları söz varlığı gelişimi için faydalı bulmuşlardır. Ancak aile içi sözel iletişimin azlığı, çocukların zamanlarını dil gelişimini olumsuz etkileyen bilgisayar oyunlarıyla geçirmesi ve okul eğitiminin tek başına yetersiz kalması gibi olumsuz etmenler de ortaya çıkmıştır. Bulgular, öğretmen ve aile iş birliğinin öğrencilerin söz varlığını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, ilkokul öğrencileri, öğretmen görüşleri, aile görüşleri, öğretmen-aile iş birliği*

*Bu bildiri, Çağlar AVŞAR tarafından hazırlanan "İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığına Yönelik Öğretmen ve Aile Görüşleri" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Dil, bireyin düşünme, iletişim kurma ve öğrenme süreçlerinin temel araçlarından biridir. İnsanlar kendilerini yazılı veya sözlü olarak ifade ederken bildikleri kelime oranında bunu yaparlar. Kişinin kelime hazinesi ne kadar zengin olursa kendini ifade etmesi de o kadar kolaylaşır. Özellikle eğitim öğretim ortamlarında öğrencilerin kelime hazinesinin önemi büyüktür çünkü anlama ve anlatım becerileri büyük ölçüde bildikleri kelime sayısıyla sınırlıdır (Aykaç, 2016).

Söz varlığı, farklı kaynaklarda kelime serveti, kelime hazinesi, söz dağarcığı, sözcük serveti veya vokabüler gibi terimlerle adlandırılmaktadır (Aykaç, 2016). Bir dilin bütün kelimeleri, bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı söz varlığıdır (Korkmaz, 1992). Söz varlığı, bireyin öğrenme yaşantıları sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade eder (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Sözlü ve yazılı iletişim kurabilmenin temel koşulu kelime bilmektir. İnsan, sahip olduğu söz varlığı sayesinde anlar ve anlatır. Dili etkili kullanmanın, anlamanın ve anlatmanın birinci şartı zengin bir söz varlığına sahip olmaktır (Yemenici, 2021).

Dil gelişiminin önemli unsurlarından biri de kelime dağarcığındaki gelişimdir. Öğrenciler dinleme, konuşma, okuma, anlama ve yazma becerilerini kelimeler aracılığıyla gerçekleştirir (Avşar, 2022). Düşünceyi geliştirmenin en önemli yollarından biri kelime dağarcığını zenginleştirmektir. Kelime dağarcığı yetersiz olan bir öğrencinin yüksek düzeyde düşünme becerisine ulaşması beklenemez (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs, Efe, 2025). Bu nedenle ilkokul öğrencilerinin kendi yaş seviyelerine uygun bir söz varlığı edinmeleri büyük önem taşımaktadır.

Alan yazınında söz varlığı gelişimi üzerine yapılan çalışmalar genellikle öğretim yöntemleri ve okuma alışkanlıkları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak öğrencilerin söz varlığının gelişiminde öğretmen ve aile iş birliğinin rolünü birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen ve aile görüşlerinin birlikte değerlendirilmesi, Türkçe öğretiminde etkili uygulamaların belirlenmesi açısından önem arz etmektedir.

Dil, bireylerin fikirlerini paylaşmak, kendilerini ifade etmek ve çevreleriyle iletişim kurmak için kullandıkları temel bir araçtır (İpek, 2015). Etkili iletişim için söz varlığının zenginleştirilmesi gerekmektedir. Söz varlığının geliştirilmesi çocukluk döneminde başlamalıdır. İlkokul çağındaki çocuklar, okul ortamı, ders içerikleri ve günlük yaşam deneyimleri sayesinde söz varlıklarını sürekli genişletirler (Kurudayıoğlu, 2018; Maden, 2020). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) da okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirmenin temel amaçlardan biri olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2019).

İlkokul öğrencileri yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun kelime, kelime grubu ve ifadeleri kolayca söz varlıklarına katarlar. Günlük hayatta aktif kullanılan kelimeleri tercih ederken severek katıldıkları sanatsal, sportif veya kültürel etkinlikler sırasında da yeni terimleri doğal yolla öğrenirler (Duran ve Kırhallı Gök, 2021; Aydın, Aydın, 2020).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin söz varlıklarının öğretmenler ve ailelerin görüşleriyle değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin ve ailelerin ilkokul öğrencilerinin söz varlığına ilişkin genel görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenler ve aileler söz varlığının gelişmesine yönelik hangi etkinlikleri gerçekleştirmektedir?
3. Söz varlığının gelişimini etkileyen olumlu ve olumsuz etkinlikler nelerdir?
4. Öğretmenlerin ve ailelerin söz varlığını geliştirmeye yönelik önerileri nelerdir?

Dil, hem zihinsel gelişimin göstergesi hem de anlamanın temel aracıdır. Zengin bir söz varlığı, bireyin kendini ifade etmesini, başkalarını anlamasını ve etkili iletişim kurmasını sağlar (Özbay, Melanlıoğlu, 2008). İlkokul döneminde söz varlığının geliştirilmesi, öğrencilerin ilerleyen eğitim yılları ve akademik başarıları açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle öğretmen ve aile görüşlerinin incelenmesi, söz varlığı gelişimine yönelik etkili uygulamaların belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve ailelerin görüşme sorularına içtenlikle ve samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde görev yapan 10 sınıf öğretmeni ve 10 veliden elde edilen verilerle sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş olup nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, bir durumun derinlemesine incelenerek insan davranışları ve sosyal oluşumların anlaşılmasını amaçlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşme, katılımcıların bakış açılarını, öznel düşüncelerini ve deneyimlerini doğrudan ortaya çıkarmada en etkili yöntemlerden biridir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, verilerin araştırmanın kavramsal çerçevesine uygun şekilde özetlenmesini ve temalar altında sunulmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Altındağ ilçesinde görev yapan 10 sınıf öğretmeni ile ilkokul öğrencisi çocuğu bulunan 10 veli oluşturmaktadır. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından önceden belirlenen belirli kriterleri karşılayan bireyleri veya durumları bilinçli olarak seçildiği amaçlı örnekleme türlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmenlerin seçiminde gönüllülük ve lisans, yüksek lisans mezunu olma kriterleri esas alınmıştır. Velilerin seçiminde ise gönüllülük ve çocuklarının ilkokulun farklı sınıf seviyelerinde olması kriterleri dikkate alınmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		Frekans
Cinsiyet	Kadın	10
	Erkek	0
Yaş	25-35 yaş	8
	36-45 yaş	2
Medeni Durum	Evli	7
	Bekâr	3
Eğitim Seviyesi	Lisans	5
	Yüksek Lisans	5

Tablo 2

Öğrenci Ailelerinin Demografik Özellikleri

		Frekans
Cinsiyet	Kadın	10
	Erkek	0
Yaş	25-35 yaş	8
	36-45 yaş	2
Çocuğunun İlkokul Sınıf Seviyesi	1. Sınıf	3
	2. Sınıf	2
	3. Sınıf	2
	4. Sınıf	3

Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmanın amacına ve alt problemlerine uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formun hazırlanmasında herhangi bir uzmandan görüş alınmamıştır. Araştırmacı, alan yazını taraması (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlama ilkeleri doğrultusunda soruları kendisi oluşturmuştur.

Görüşme formunda öğretmenlere ve velilere toplam 5 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Sorular şu şekildedir:

1. İlkokul öğrencilerinin söz varlığı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Öğrencinizin/öğrencilerinizin söz varlığının gelişmesine yönelik neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
3. Öğrencinizin/öğrencilerinizin söz varlığının gelişmesine yönelik yaptıklarınızdan en etkili olduğunu düşündüğünüz hangisidir?

4. Öğrencinizin/öğrencilerinizin söz varlığının gelişimini etkileyen olumlu ve olumsuz etkinlikler nelerdir? Örnekler veriniz.

5. Öğrencinizin/öğrencilerinizin söz varlığını geliştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?

Görüşmeler 2022 yılı bahar döneminde Ankara Altındağ ilçesindeki devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiş, tüm görüşmelerden izin alınarak ses kaydı yapılmış ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Her görüşme ortalama 15-25 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinden önce öğretmenlere ve ailelere araştırmanın amacı ve gizlilik ilkesi hakkında bilgi verilmiştir. Ses kayıtları yazıya aktarılmış ve betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Analiz sırasında kavramsal bir çerçeve oluşturulmuş, görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenerek temalar altında birleştirilmiştir. Katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenerek araştırmanın güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analiz sonuçları ve elde edilen bulgular tablolarla sunulmuştur.

İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığına Yönelik Bulgular

Araştırmada öğretmenlere ve ailelere ilkokul öğrencilerinin söz varlığına ilişkin genel görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların bu konudaki görüşleri Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin ve Ailelerin Ilkokul Öğrencilerinin Söz Varlığına Yönelik Genel Görüşleri

İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığı Hakkındaki Genel Görüşler	Öğretmen	Aile
Öğrencilerin söz varlığı yeterlidir.	-	9
Öğrencilerin söz varlığı yetersizdir.	6	-
Öğrencilerin söz varlığı geliştirilmelidir.	2	1
Bazı öğrencilerin söz varlığı iyi düzeydedir, bazı öğrencilerin söz varlığı yetersizdir.	2	-

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerinin söz varlığını yetersiz bulduklarını, kelime hazinelerinin dar olduğunu ve kendilerini ifade ederken sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ailelerin büyük çoğunluğu ise çocuklarının söz varlığını yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda bazı doğrudan alıntılar yer almaktadır:

"Genelde söz varlıklarının yani kelime hazinelerinin dar olduğunu düşünüyorum, aynı kelimeleri kullanıyorlar."

"Öğrencilerimin genellikle yaşlarına göre kelime hazineleri çok zayıf.", "Kendini ifade edebiliyor."

"Yeterli buluyorum söz varlığını."

İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığının Gelişmesine Yönelik Yapılanlara İlişkin Bulgular

Öğretmen ve ailelere, öğrencilerin söz varlığının gelişmesine yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin ve Ailelerin İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığının Gelişmesine Yönelik Yapılan Etkinliklere Genel Görüşleri

Öğretmenlerin ve Ailelerin Öğrencilerinin Söz Varlıklarının Gelişmesine Yönelik Yaptıkları Etkinlikler	Öğretmen	Aile
Kitap okuma	10	10
Bulmaca çözme	5	6
Çizgi film izleme	5	1
Sözlük çalışması yapma	4	-
Tekerleme söyleme	4	1
Günlük tutma	3	4
Yazılı ifadeler, özet yazma	3	-
Şiir ezberleme	3	1
Sohbet etme	2	3
Kompozisyon yazma	2	-
Okuma anlama çalışması yapma	2	-
Gazete ve dergi okuma	1	-
Araştırma yapma	1	1

Hem öğretmenler hem de aileler en sık kitap okuma etkinliğini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca bulmaca çözme, sözlük çalışması yapma, tekerleme söyleme, şiir ezberleme, çizgi film izleme ve sohbet etme gibi etkinliklere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Aileler ise kitap okumanın yanı sıra sohbet etme, bulmaca çözme ve günlük tutma etkinliklerini ön plana çıkarmışlardır. Bazı öğretmen ve aile alıntıları şöyledir:

"Bol bol kitap okuyoruz. Bulmacalar çözüyorum. Hikâyeler okumalarını istiyorum."

"Kitap okuyoruz birlikte. Sohbet ediyoruz. Akşamları özellikle neler yaptığımızı konuşuyoruz."

İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığının Gelişmesine Yönelik Yapılanlardan En Etkili Bulunan Etkinliğe İlişkin Bulgular

Katılımcılara söz varlığı gelişimine yönelik yaptıkları etkinliklerden en etkili buldukları sorulmuştur. Bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin ve Ailelerin İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığının Gelişmesine Yönelik Yaptıklarından En Etkili Bulduğu Etkinlik

En Etkili Bulunan Etkinlik	Öğretmen	Aile
Kitap okuma	4	10
Konuşma esnasında farklı sözcükler kullanma	1	-
Sözcük çalışması yapma	3	-
Sohbet etme, anlatım	2	-

Öğretmenlerin bir kısmı kitap okuma ve sohbet etme etkinliklerini en etkili bulurken bazıları konuşma ve kelime etkinliklerini öne çıkarmıştır. Ailelerin tamamı ise kitap okumayı en etkili etkinlik olarak belirtmiştir.

"En etkili olduğunu düşündüğüm bol kitap okumalarıdır."

"Kitap okumak çünkü kendini daha güzel ifade edebiliyor."

İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığının Gelişimini Etkileyen Olumlu Etmenlere İlişkin Bulgular

Olumlu etmenlere ilişkin görüşler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin ve Ailelerin İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığının Gelişmesine Yönelik Olumlu Bulduğu Etkinlikler

Söz Varlığının Gelişimini Etkileyen Olumlu Etmenler	Öğretmen	Aile
Aileyle sohbet etmek	7	1
Kitap okumak	5	9
Tekerleme söylemek	4	-
Şiir okumak	2	-
Bulmaca çözmek	6	2
Sözcük çalışması yapmak	1	-
Araştırma yapmak	1	2
Fıkra anlatmak	1	-
Müzik dinlemek, şarkı söylemek	1	1
Kültürel aktivitelere katılmak	1	1
Sosyal aktivitelere katılmak	-	4
Çizgi film izlemek	1	-
Sayışma söyleme	1	-
Oyun oynamak	-	1
Günlük tutmak	1	1

Öğretmenler aileyle sohbet, kitap okuma, tekerleme söyleme ve bulmaca çözme etkinliklerini en önemli olumlu etmenler olarak görmüştür. Aileler ise ağırlıklı olarak kitap okuma ve sosyal/kültürel aktivitelere katılmayı vurgulamışlardır.

"Aileden gelen konuşma ve sohbet etme ortamlarının bol olması olumlu etkiliyor."

"Kitap okumak en etkilidir."

İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığının Gelişimini Etkileyen Olumsuz Etmenlere İlişkin Bulgular

Olumsuz etmenlere ilişkin bulgular Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin ve Ailelerin İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığının Gelişmesine Yönelik Olumsuz Bulduğu Etkinlikler

Söz Varlığının Gelişimini Etkileyen Olumsuz Etmenler	Öğretmen	Aile
Televizyon, bilgisayar, internet vb. teknolojiyle vakit geçirmek	6	10
Çocukla sohbet edilmemesi	7	-
Aynı tür çizgi film izlemek	1	1
Kitap okumamak	1	-
Ailenin maddi durumunun iyi olmaması	1	-
Sosyal ve kültürel aktivitelere katılmamak	1	-
Ses temelli okuma yazma öğrenmek	1	-

Hem öğretmenler hem de aileler televizyon, bilgisayar ve internet kullanımını en önemli olumsuz etmen olarak belirtmişlerdir. Ayrıca aile içi sohbetin azlığı da sıklıkla dile getirilmiştir.

"Televizyon, tablet ve internetin olumsuz kullanımı çocukların kelime varlığını çok fazla olumsuz yönde etkiliyor."

"Televizyon izlemesi, bilgisayar ve telefonda oyun oynaması olumsuzdur."

İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Görüşler

Öğretmen ve ailelerin önerileri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlerin ve Ailelerin İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığının Gelişmesine Yönelik Önerileri

Söz Varlığının Gelişimine Yönelik Öneriler	Öğretmen	Aile
Kitap okumak	6	10
Sohbet etmek	6	1
Televizyon, bilgisayar, internet vb. teknolojileri doğru kullanmak	5	1
Sözlük çalışması yapmak	3	-
Çizgi film izlemek	1	-
Gezi yapmak	2	-
Sosyal etkinliklere katılmak	2	3
Kültürel etkinliklere katılmak	1	-
Dergi, gazete okumak	1	1
Şiir okumak	2	-
Tekerleme, sayışma söylemek	2	1
Bulmaca çözmek	2	2
Oyun oynamak	1	-
Cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenmek	1	-
Araştırma yapmak	-	1
Şarkı söylemek	-	1
Günlük tutmak	1	1

Katılımcılar kitap okuma, sohbet etme, teknolojinin doğru kullanımı ve sosyal/kültürel etkinliklere katılmayı en sık önerdikleri etkinlikler olarak belirtmişlerdir.

"Kurslara gitmelerini, bol bol kitap okumalarını öneriyorum."

"Bol bol kitap okumasını öneririm."

Bulgular, ilkokul öğrencilerinin söz varlığı gelişiminde öğretmenlerin ve ailelerin önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Tek başına okul eğitiminin yetersiz kaldığı, aile ve yakın çevreyle kurulan sözel iletişimin ise daha verimli olduğu görülmüştür. Kitap okuma her iki grup tarafından da en etkili yöntem olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuç Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe'nin (2025) kitap okumanın kelime hazinesini zenginleştirmedeki önemine dair görüşleriyle uyumludur. Aşırı teknoloji kullanımı en önemli olumsuz etmen olarak öne çıkmıştır. Öğretmen ve aile görüşleri büyük ölçüde örtüşmekte olup, söz varlığı gelişiminde öğretmen-aile iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin söz varlığına yönelik öğretmen ve aile görüşlerini inceleyerek söz varlığı gelişim sürecini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bulgulara göre öğretmenler, öğrencilerinin söz varlığını genellikle yetersiz bulduklarını ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aileler ise çocuklarının söz varlığını büyük ölçüde yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen ve aileler, söz varlığı gelişiminde kitap okuma etkinliğini en etkili yöntem olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca bulmaca çözme, tekerleme söyleme, şiir okuma ve sohbet etme gibi etkinliklerin faydalı olduğunu vurgulamışlardır. Aileler de kitap okumanın yanı sıra sohbet etme ve bulmaca çözmeyi önemli etkinlikler arasında görmüşlerdir.

Araştırmada söz varlığını olumlu etkileyen etmenler olarak aile içi sohbet, kitap okuma ve kültürel aktiviteler öne çıkarken olumsuz etmenler olarak ise televizyon, bilgisayar, tablet ve internet gibi teknolojik araçların aşırı kullanımı ile aile içi sözel iletişimin azlığı belirlenmiştir. Sonuç olarak tek başına okul eğitiminin yetersiz kaldığı, aile ve yakın çevreyle kurulan nitelikli iletişimin ise söz varlığı gelişiminde daha verimli olduğu görülmüştür. Öğretmen ve aile görüşleri büyük ölçüde örtüşmekte olup etkili bir söz varlığı gelişimi için öğretmen-aile iş birliğinin önem taşıdığı anlaşılmıştır.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- İlkokul öğrencilerinin söz varlığının geliştirilmesine yönelik kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.
- Gün içerisinde aile ile çocuk arasında nitelikli sohbet ortamları oluşturulmalıdır.
- Televizyon, bilgisayar, tablet ve cep telefonu gibi teknolojik araçların bilinçli ve sınırlı kullanılması teşvik edilmelidir.
- Yaşlarına uygun çizgi film izleme, sosyal ve kültürel aktivitelere katılma, gezi yapma, gazete ve dergi okuma gibi etkinlikler desteklenmelidir.
- Şiir okuma, tekerleme söyleme, bulmaca çözme ve günlük tutma gibi etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

Bu çalışma, öğretmen ve aile görüşlerini birlikte ele alması açısından önem taşımaktadır. Bulgular, Türkçe öğretiminde öğretmen-aile iş birliğini güçlendiren uygulamaların yaygınlaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

Avşar, Ç. (2022). *İlkokul öğrencilerinin söz varlığına yönelik öğretmen ve aile görüşleri* [Yayımlanmamış dönem projesi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, İlkokulda Yenilikçi Eğitim Uzaktan Öğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programı.

Aydın, İ. & Aydın, G. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programı bağlamında 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığına yönelik etkinliklerin sözcük öğretimi açısından incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 10* (1), 1-23. https://izlik.org/JA37UX39KX

Aykaç, N. (2016). Kelime hazinesi, önemi ve 2015 Türkçe ders programında kelime hazinesinin yeri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(34), 519-527. http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.6589

Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., & Efe, P. (2025). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Pegem Akademi.

Duran, E. & Kırhallı Gök, B. (2021). Hasan Kallimci'nin ilkokul birinci sınıflar için yazmış olduğu eserlerdeki söz varlığı. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 51-67. https://doi.org/10.29065/usakead.937044

İpek, B. (2015). Bireyde dil bilinci. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, *1* (2), 33-44. https://doi.org/10.20322/lt.97852

Korkmaz, Z. (1992). Gramer terimleri sözlüğü. *Türk Dil Kurumu Yayınları.*

Kurudayıoğlu, M. (2018). Kelime hazinesinin zihinsel boyutu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(1),1-16. https://doi.org/10.16916/aded.316706

Maden, A. (2020). İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığını zenginleştirme açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(76),1631-1650.https://doi.org/10.17755/esosder.711074

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı.* https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf

Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5,* 1,30-45. https://izlik.org/JA34GF47HN

Yemenici, İ. A. (2021). Dinleme eğitimi, Temizyürek, F. ve Türkben, F. (Editörler) *Türkçe öğretimine genel bir bakış el kitabı* içinde bölüm (157-204). Pegem Akademi.

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

“Öğrencilerin Söz Varlığı”

Okuma Kültürü ve Söz Varlığı

KELİMELERİN İZİNDE: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ TEMATİK OKUMA VE SÖZ VARLIĞI ATÖLYESİ

Ayşenur ÖZTÜRK AKCİN, Kocaeli/Darıca Ressam Osman Hamdi Bey Ortaokulu
ozturkaysenur43@gmail.com

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
fulya.topcuoglu.unal@dpu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın her dönem için öngördüğü tematik iki eser okuma zorunluluğunu temel alarak okuma eylemini etkileşimli bir söz varlığı inşasına dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Kocaeli ilinde bir ortaokulda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileriyle nitel durum çalışması deseniyle yürütülen araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiş, çalışma 13 kişilik ana grupla başlatılmış, elde edilen verimli sonuçlar doğrultusunda 65 öğrenciye yaygınlaştırılmıştır. "Dilimizin Zenginliği" ve "Bağımsızlık Yolu" temaları kapsamında seçilen kurgu ve kurgu dışı iki eser incelenmiştir. 10 haftalık iki aşamadan oluşan uygulama sürecinde uzman görüşüyle tasarlanan beşli yaratıcı okuma atölyesi etkinlik modülü uygulanmış, süreç gerçek bir yazar buluşmasıyla desteklenmiştir. 104 öğrenci dokümanı ve 26 yarı-yapılandırılmış görüşme transkriptinin tematik içerik analizi, uygulamanın öğrencilerin söz varlığını anlamlı bağlamlar içinde artırdığını, dil öğrenimini kalıcı kıldığını ve meta-dilsel farkındalığı güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Yazar ile kurulan eleştirel diyalogların öğrencileri üst düzey bilişsel ve dilsel farkındalığa ulaştırdığı, okuma ve Türkçe dersine yönelik motivasyonlarını güçlendirdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, okuma atölyesi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, okuma kültürü, Türkçe eğitimi*

GİRİŞ

Okuma becerisi, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminde temel bir işlev üstlenen ve eğitim süreçlerinin odağında yer alan bir yetkinliktir. Alan yazını, bireyin söz varlığı ile okuduğunu anlama kapasitesi arasında doğrudan ve çift yönlü bir ilişki bulunduğunu tutarlı biçimde ortaya koymaktadır (Güzel, 2022). Bireyin okuma kültürünü derinleştirmesi ve okuduğu metinle bağ kurabilmesi ancak zengin bir söz varlığına sahip olmasıyla mümkündür.

Bu bağlamda TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, çağın gereksinimlerine uygun olarak öğrencilerin Türkçenin zenginliklerini keşfetmesini, bu kültürel zenginliği aktif söz varlığına dâhil etmesini ve dili bir düşünme aracı olarak kullanmasını temel bir hedef olarak belirlemiştir (MEB, 2024). Programın her dönem için öngördüğü tematik iki eser okuma zorunluluğu, okuma eylemini edilgen bir süreçten çıkararak etkileşimli ve üretken bir alana dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Öğretim programının "Okuma Atölyesi Uygulama Esasları"na göre her dönem öğrenci seviyesine uygun iki tematik eserin okutulması, okunan kitaplardan en az birinin sınıf içinde öğrenci tarafından çözümlenmesi ve eser seçimlerinin zümre öğretmenler kurulunca temalara uygun olarak yapılması esastır (MEB, 2024b).

Tasarlanan atölye modeli, TYMM'nin "yetkin ve erdemli öğrenci" profilini teoriden pratiğe taşımaktadır (MEB, 2024a). Beş aşamalı bu süreç, öğrencilere dilin estetik gücünü keşfettirir, vatanseverlik ve merhamet gibi kök değerleri içselleştirmelerini sağlar. Böylece karar verme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel beceriler ahlaki bir zeminle bütünleşir.

Okuma atölyelerine yönelik çalışmalar genellikle okuduğunu anlama (Güzel, 2022; Mete, 2020) ve motivasyon (Ünal & Sur, 2024) odaklıdır. Bilici ve Akın (2025), atölyelerin öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğini ve %92,3 oranında olumlu tutum sağladığını ortaya koymuştur ancak sahada pratik zorluklar mevcuttur. Yakışan ve Gürsoy (2025) atölyelerin kelime hazinesine katkısını vurgularken temel bir eksikliğe dikkat çeker: Okuma atölyelerinin sıradan bir okumaya dönüşmemesi için yaratıcı etkinlik materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır. Alan yazını da öğretmenlerin pedagojik yaratıcılığını destekleyecek bu tür yapılandırılmış rehber örneklerin eksikliğini doğrulamaktadır (Satterwhite, 2011).

Bu çalışma, literatürdeki boşluğu doldurmayı hedefleyerek öğrencilerin metinle aktif etkileşim kurduğu, yeni kelimeleri bağlamı içinde keşfettiği, yazar diliyle tanıştığı ve edindiği sözcükleri yaratıcı yazma ürünlerine dönüştürdüğü bütüncül bir okuma atölyesi modelini alana kazandırmaktadır. Modelin özgünlüğü şu niteliklerde somutlaşmaktadır: Her sınıf, tema ve kitap türüne uyarlanabilir esnek bir yapıya sahiptir, öğrenciler için özel atölye etkinlik talimatları hazırlanmıştır, 21. yüzyıl becerileriyle alandaki boşluğu doldurmaktadır, çoklu yazar buluşmaları ile yaparak yaşayarak öğrenme sağlanmıştır, TYMM'nin yetkin ve erdemli öğrenci profiline uygundur ve sahada kontrol grubuyla başlanıp kademeli olarak genişletilmiş, sürdürülebilir bir model hâline getirilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın amacı, alandaki materyal boşluğunu gidererek TYMM'nin yetkin ve erdemli öğrenci profiline uygun, sürece dayalı bir okuma atölyesi modeli geliştirmektir. 6. sınıf düzeyindeki eserlerle öğrencilerin söz varlığının, metinler arası bağ kurma ve bilişsel becerilerinin eş zamanlı geliştirilmesi hedeflenmiştir. Çalışmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

"Kelime Avcıları" etkinliği, öğrencilerin metin içi bağlamsal söz varlığı edinimini ve kelime keşif süreçlerini nasıl etkilemektedir?

"Yazara Soru Yağmuru" etkinliği ve yazar buluşması, öğrencilerin eleştirel okurluk düzeylerini nasıl dönüştürmektedir?

"Karakterime Tavsiye Mektubu" etkinliği, öğrencilerin karar verme becerilerine ve kök değerleri içselleştirmelerine nasıl katkı sağlamaktadır?

"Arka Kapak Yazısı" etkinliği, öğrencilerin metni sentezleme ve yaratıcı okur ürünü oluşturma becerilerini nasıl şekillendirmektedir?

"Akrostiş Şiir Atölyesi" etkinliği, öğrencilerin edindikleri kelimeleri estetik ve üretken biçimde kullanma becerilerini nasıl desteklemektedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, belirli bir bağlam içindeki bir olgunun derinlemesine anlaşılmasını sağlayan nitel araştırma paradigmasına dayalı bir durum çalışması (case study) olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, sınırları belirli bir sistem (durum) içerisindeki bir olguyu, kendi gerçek yaşam bağlamında, çoklu veri kaynakları kullanarak derinlemesine inceleyen ampirik bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2013; Yin, 2018). Başka bir deyişle "nasıl" ve "niçin" sorularının sorulduğu, olguların kendi gerçek yaşam bağlamlarından ayrılamayacağı durumlarda araştırmacıya zengin ve bütüncül veri sunan güçlü bir desendir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada incelenen "durum", Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne tabi bir 6. sınıf düzeyinde uygulanan ve öğrencilerin söz varlığını geliştirmeyi hedefleyen etkinlik temelli okuma atölyeleridir. Araştırmada ayrıca program dokümanları ve ilgili literatürün sistematik incelenmesi yoluyla belgesel tarama yönteminden de yararlanılmıştır. Bu yöntem, araştırmanın kuramsal çerçevesini güçlendirmiş ve tasarlanan etkinliklerin pedagojik dayanaklarını oluşturmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre eğitim gören 13 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, araştırmanın amacı doğrultusunda zengin ve derinlemesine bilgi sağlayabilecek bireylerin seçilmesini hedefleyen amaçlı örnekleme (purposive sampling) yöntemiyle belirlenmiştir (Patton, 2015). Bu seçimde araştırmacılardan birinin aynı zamanda bu öğrencilerin Türkçe öğretmeni olması ve süreci doğal sınıf ortamında yakından takip etme imkânı önemli bir rol oynamıştır.

Araştırmanın on haftalık her iki uygulama aşaması da bu 13 kişilik ana çalışma grubuyla titizlikle yürütülmüştür. Çalışma grubunun 6. sınıf düzeyinden seçilme nedeni, öğrencilerin hem yeni programın tematik yapısına aşinalık kazanmış olmaları hem de bilişsel ve dil gelişimi açısından tasarlanan etkinlik modülünü uygulayabilecek yeterlilikte bulunmalarıdır. Uygulama, Kocaeli iline bağlı bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verimli sonuçlar ve modülün işlevselliğinin görülmesi üzerine çalışma, okulun diğer şubelerine de taşınarak toplam 65 öğrenciyi kapsayacak şekilde yaygınlaştırılmıştır. Bu durum, hazırlanan okuma atölyesi etkinlik modülünün sürdürülebilirliğine ve meslektaşlar tarafından uygulanabilirliğine dair olumlu bir gösterge olarak değerlendirilmektedir.

Uygulama Süreci ve Etkinlikler

Araştırma müdahalesi, MEB izniyle on hafta süren ve iki farklı eseri merkeze alan ardışık iki atölye döngüsü şeklinde planlanmış ve yürütülmüştür. Süreçte Türkçe programının 6. sınıf düzeyindeki ilk iki teması olan "Dilimizin Zenginliği" ve "Bağımsızlık Yolu" doğrultusunda eserler seçilmiştir. Birinci tema için Ferhat Taştekin'in Sözcüklerin Kamera Arkası (kurgusal eser), ikinci tema için ise Ayşegül Çakır'ın Çocuklar için Türk Tarihi (kurgu dışı eser) kullanılmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "öğrenci merkezli, etkinlik temelli ve üretim odaklı öğrenme" anlayışına uygun olarak her iki eser için uzman görüşüyle geliştirilen şu beş özgün okuma atölyesi etkinliği uygulanmıştır:

Kelime Avcıları: Öğrencilerin kitapta geçen yeni sözcükleri belirleyip araştırdığı ve bağlamına uygun diyaloglar içinde kullandığı etkinliktir. Bu sayede söz varlığı edinimi ezberden çıkararak kalıcı hâle getirilmiştir.

Yazara Soru Yağmuru: Öğrencilerin metni eleştirel bir gözle okuyarak cevapsız kalan konular veya yazarın niyetini sorgulayan derinlemesine sorular hazırlamasıdır.

Karakterime Tavsiye Mektubu: Seçilen bir karakterin yaşadığı olayların değerlendirilerek ona yönelik tavsiyelerin mektup biçiminde ifade edilmesidir.

Merak Uyandıran Arka Kapak Yazısı: Okunan kitabın özünün olayların sonunu ele vermeden yeni öğrenilen kelimelerle merak uyandıracak şekilde sentezlenmesidir.

Akrostiş Şiir Atölyesi: Kitabın adını veya ana karakterini yansıtan bir kelime kullanılarak metnin duygusunun şiirsel bir estetikle yeniden yorumlanmasıdır.

Uygulama sürecinde iki aşama arasında planlı bir yöntem değişikliğine gidilmiştir. Birinci aşamada etkinlikler sınıf içiyle sınırlı kalırken ikinci aşamada gerçek bir yazar buluşmasıyla öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri sağlanmış, bu yüz yüze sürecin okuma serüvenine katkısı gözlemlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, veri çeşitlemesi sağlamak amacıyla üç temel araç kullanılarak toplanmıştır:

- Doküman Analizi (Öğrenci Ürünleri): Öğrencilerin iki atölye döngüsü boyunca ürettikleri tüm yazılı materyaller (kelime kartları, mektuplar, arka kapak yazıları ve şiirler) analiz edilmiştir. Süreç sonunda toplam 104 adet öğrenci ürünü elde edilmiştir.
- Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu: Her atölye döngüsünün ardından çalışma grubundaki öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılarak 26 adet görüşme transkripti elde edilmiştir. Görüşmelerde öğrencilerin metabilişsel farkındalıklarını ölçmek amacıyla üç açık uçlu soru yöneltilmiştir: Zaman Makinesiyle Değişiklik (Atölyenin başladığı zamana geri gidebilseydin okuma sürecini veya etkinliklere katılımını nasıl geliştirirdin?), En Parlak Fikir (En çok keyif aldığın veya en çok şey öğrendiğin etkinlik hangisiydi ve neden?), Yeni Sözcük Avı (Bu kitabı okumadan önce bilmediğin, atölyeden sonra öğrendiğin veya çok sevdiğin yeni bir kelime oldu mu? Bu kelimeyi bir cümlede kullan.)
- Araştırmacı-Öğretmen Günlüğü: Uygulayıcı öğretmen tarafından süreç boyunca tutulan gözlem ve pedagojik karar alma notları, diğer veri kaynaklarını desteklemek için kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan nitel veriler, içerik ve betimsel analiz yöntemleri bir arada kullanılarak sistematik biçimde çözümlenmiştir. Analiz sürecinde Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz yaklaşımı temel alınmıştır. Öncelikli olarak 104 öğrenci ürünü ve 26 görüşme transkripti araştırmacılar tarafından tekrar tekrar okunarak veriye aşinalık sağlanmış ve açık kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Ardından benzer kodlar bir araya getirilerek "yaratıcılık", "eleştirel düşünme", "empati kurma", "kelime edinimi", "öz değerlendirme" ve "motivasyon" gibi kapsamlı ana temalar oluşturulmuştur. Belirlenen temalar, öğrenci ifadelerinden alınan doğrudan alıntılarla (Ö1, Ö2 şeklinde kodlanarak) desteklenmiş ve betimlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), güvenirlik (dependability) ve doğrulanabilirlik (confirmability) kriterleri temel alınarak sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki stratejiler uygulanmıştır:

- Veri çeşitlemesi (triangulation): Araştırmada üç farklı veri kaynağı (öğrenci ürünleri, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı günlüğü) bir arada kullanılarak bulguların tutarlılığı ve derinliği artırılmıştır.
- Uzman incelemesi (peer debriefing): Kodlama süreci ve oluşturulan temalar, alanında uzman iki ayrı akademisyen tarafından bağımsız olarak gözden geçirilmiş, görüş farklılıkları üzerinde tartışılarak ortak bir mutabakat sağlanmıştır.
- Kodlama güvenirliği: Kodlama işlemi iki farklı zaman diliminde araştırmacılar tarafından tekrarlanmış, kodlamalar arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.
- Katılımcı teyidi (member checking): Görüşme transkriptleri ve elde edilen bazı temalar, katılımcı öğrencilere okutularak kendi düşüncelerini yansıtıp yansıtmadığına dair geri bildirim alınmıştır.
- Araştırmacı rolü ve yansıtma (reflexivity): Uygulayıcı öğretmenin aynı zamanda araştırmacı olması nedeniyle süreç boyunca tutulan araştırmacı günlüğü ile öznel yargıların farkında olunmaya çalışılmış ve bunların bulgulara etkisi minimize edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında toplanan 104 öğrenci ürünü ve 26 görüşme transkriptinin içerik analiziyle temel temalar belirlenmiştir. Kılavuz ilkeleri doğrultusunda bulgular ve yorumlar birbirinden ayrılmış, veriler önce alt problemler ekseninde nesnel olarak sunulmuştur.

"Kelime Avcıları" Etkinliği Bulguları

Öğrencilerin bağlamsal söz varlığı edinimi ve keşif süreçlerine ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Kelime Avcıları Etkinliği Sözcük Edinim Davranışları Dağılımı

Sözcük Edinim Davranışı	Sözcüklerin Kamera Arkası	Çocuklar için Türk Tarihi	Toplam (n=13)
Kitapta geçen yeni sözcükleri tespit etti.	13 (%100)	13 (%100)	13 (%100)
Sözcüğe özgün/bağlamsal tanım yazdı.	11 (%85)	12 (%92)	~12 (%89)
Sözcüğü özgün cümle/ diyalogda kullandı.	10 (%77)	11 (%85)	~11 (%81)
Etimoloji/köken merakı gösterdi.	7 (%54)	5 (%38)	~8 (%62)
Tarihsel/kültürel bağlamda sözcük yorumladı.	4 (%31)	10 (%77)	~10 (%77)

Her iki aşamada da öğrencilerin tamamının (%100) yeni sözcükleri başarıyla tespit ettiği saptanmıştır. Öğrenci dokümanları bağlamsal kullanımın derinliğini doğrulamaktadır. Örneğin Ö11, kurgusal eserdeki set ortamının zorluğunu "Film çekimi çok meşakkatliydi, çekimler uzayınca bazı çocukları hafakan bastı." biçiminde aktararak kelimeleri yaşantısal bir boyuta taşımıştır.

Özellikle ikinci aşamadaki kurgu dışı eserde, kelimeleri tarihsel ve kültürel bağlamda yorumlama oranının %31'den %77'ye yükselmesi dikkat çekicidir. Eser türünün söz varlığı inşasındaki bu belirleyici rolünün nitel yansımaları olarak; Ö7'nin "Alp" kelimesini "Savaşta yararlık gösteren yiğit" şeklinde anlamlandırması ve Ö1'in Orhun Yazıtları vurgusu, TYMM'nin dilsel ve kültürel hedefleriyle tam uyum sağlamaktadır.

"Yazara Soru Yağmuru" Etkinliği Bulguları

Öğrencilerin %84,6'sı (f=11) eleştirel düşünme becerisini üst düzeyde sergilemiştir. Soru kategorileri ve dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Yazara Soru Yağmuru Etkinliği Soru Kategorileri ve Dağılımı

Soru Kategorisi	Sözcüklerin Kamera Arkası	Çocuklar için Türk Tarihi	Toplam (n=13)
Olay/karakter odaklı soru	13 (%100)	13 (%100)	13 (%100)
Yazarın niyetini/tercihini sorgulayan soru	9 (%69)	11 (%85)	~11 (%81)
Dil/anlam felsefesini sorgulayan soru	6 (%46)	3 (%23)	~7 (%54)
Yazara tahmini cevap yazan öğrenci	5 (%38)	8 (%62)	~9 (%69)
Röportaj/gazete formatında sunan öğrenci	4 (%31)	7 (%54)	~8 (%62)

Öğrenciler, metnin inşasını ve yazarın karakter tercihlerini doğrudan sorgulamıştır. Ö3'ün "Kitapta Mete karakteri neden ailesinin tüm yükünü sırtlamış?" ve Ö6'nın "Neden ana karakter, arkadaşının hatasını söylemekte bu kadar tereddüt etti?" soruları ile Ö12'nin "Kelimeler tarafsız mıdır, yoksa her zaman bir bakış açısı taşır mı?" sorusu, öğrencilerin metni edilgen biçimde almak yerine anlamı sorgulayan etkin bir okur konumunda yorumladığını kanıtlamaktadır. Yazar buluşmasının gerçekleştiği ikinci aşamada yazarın niyet ve tercihlerini sorgulayan soru oranının belirgin biçimde artması (%69'dan %85'e), gerçek yazar etkileşiminin teorik sorgulama düzeyini üst dilsel farkındalığa taşıdığını göstermektedir.

"Karakterime Tavsiye Mektubu" Etkinliği Bulguları

Öğrencilerin %92,3›ü (f=12) metindeki karakterlere rasyonel çözümler sunmuş, karar verme ve değerleri içselleştirme süreçlerine ilişkin veriler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Karakterime Tavsiye Mektubu Etkinliği Katılım ve Beceri Dağılımı

Mektup İçerik Boyutu	Sözcüklerin Kamera Arkası	Çocuklar için Türk Tarihi	Toplam (n=13)
Karakterle empati kurarak yazdı.	13 (%100)	13 (%100)	13 (%100)
Kişisel gelişim/psikolojik destek odaklı tavsiye	10 (%77)	7 (%54)	~11 (%85)
Etik/ahlak/liderlik odaklı tavsiye	6 (%46)	11 (%85)	~12 (%92)
Mektup formatını (hitap, kapanış) doğru kullandı.	11 (%85)	12 (%92)	~12 (%92)
Birden fazla karaktere mektup yazdı.	5 (%38)	4 (%31)	~6 (%46)

Tüm öğrenciler karakterlerle empati kurarak yazı üretmiştir. Ö8'in Tomris Hatun'a yönelik "Düşmanına verdiğin ağır ceza yüzünden içten içe üzgünsün, bir insanın yaşam hakkını elinden almak doğru değildir." ifadesi, evrensel insan haklarının tarihsel bağlamın üzerinde tutulduğunu göstermektedir. Ö1'in Fatih Sultan Mehmet'e "Enderun okulunda sadece çocuklar olmamalıydı, büyükler de olsaydı Osmanlı daha da gelişirdi." önerisi ise dönemin eğitim politikasına yönelik stratejik bir eleştiri niteliği taşımaktadır. İkinci aşamada etik/ahlak/liderlik odaklı tavsiye oranının %46'dan %85'e yükselmesi, tarih temalı kurgu dışı eserin değer eğitimindeki dönüştürücü etkisini somutlaştırmaktadır.

"Arka Kapak Yazısı" Etkinliği Bulguları

Araştırmanın bu aşamasında, öğrencilerin tamamının (n=13) katılım gösterdiği "Arka Kapak Yazısı" etkinliğinden elde edilen veriler incelenmiştir. Sayısal bulgular, öğrencilerin %92'sinin okuru metne çekecek stratejik bir merak unsuru geliştirdiğini, %77'sinin ise bir önceki aşamada edindiği yeni söz varlığını ürettiği metne başarıyla entegre ettiğini ortaya koymaktadır. Etkinliğe ait beceri ve kelime kullanım dağılımı Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4

Arka Kapak Yazısı Etkinliği Başarı ve Kelime Kullanım Dağılımı

Arka Kapak Yazısı Özelliği	Sözcüklerin Kamera Arkası	Çocuklar için Türk Tarihi	Toplam (n=13)
Merak uyandıran soru/gerilim cümlesi kurdu.	12 (%92)	11 (%85)	~12 (%92)
Yeni öğrendiği sözcükleri metnine entegre etti.	10 (%77)	9 (%69)	~10 (%77)
Kitabın sonunu ele vermeden özetledi.	9 (%69)	10 (%77)	~10 (%77)
Görsel/tasarım unsuru ekledi.	6 (%46)	5 (%38)	~6 (%46)
Akrostiş şiir/slogan biçimi denedi.	4 (%31)	3 (%23)	~5 (%38)

Öğrenci dokümanlarının incelenmesiyle elde edilen nitel veriler, metni sentezleme becerisinin estetik bir boyuta ulaştığını doğrulamaktadır. Ö11'in *"Bu kitap, yüksek sesle anlatılanlardan çok fısıldananları duymak isteyenler için…"* ifadesi ile Ö10'un *"Tarih sadece öğrenmek değil, onu her nefeste yaşamaktır."* şeklindeki etkileyici cümlesi, öğrencilerin bilgiyi kâğıt üzerinde kalan sıkıcı bir metin değil, içine girilmesi gereken bir serüven olarak gördüklerini kanıtlamaktadır. Bu durum, atölye sürecinin üst düzey bilişsel becerileri yazılı ifadeye güçlü biçimde yansıttığını göstermektedir.

İkinci strateji olarak öğrencilerin %77'si "Kelime Avcıları" aşamasında keşfettikleri *"gizem, serencam, itina, meşakkat"* gibi kelimeleri metne ustalıkla entegre etmiştir. Bu durum, öğrencilerin edindikleri söz varlığını salt bir sözlük bilgisinden çıkarıp yazılı ifadede yaratıcı birer "ikna aracına" dönüştürebildiklerini somut olarak kanıtlamaktadır.

"Akrostiş Şiir Atölyesi" Etkinliği Bulguları

Öğrencilerin %84,6›sı (f=11) atölye sürecinde içselleştirdikleri değerleri akrostiş formunda yeniden inşa ederek Türkçenin estetik gücünü yansıtmıştır. Üretim özellikleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Akrostiş Şiir Atölyesi Etkinliği Üretim Özellikleri Dağılımı

Akrostiş Şiir Özelliği	Sözcüklerin Kamera Arkası	Çocuklar için Türk Tarihi	Toplam (n=13)
Kitabın ana temasını yansıtan sözcük seçti.	13 (%100)	13 (%100)	13 (%100)
Her dizeyi kitaptaki olay/karakterle ilişkilendirdi.	10 (%77)	11 (%85)	~11 (%85)
Duygusal/estetik ifade içeren dize yazdı.	11 (%85)	10 (%77)	~11 (%85)
Kitapta geçen sözcükleri şiire taşıdı.	8 (%62)	9 (%69)	~9 (%69)
Şiirini görselleştirdi/renklendirdi.	5 (%38)	4 (%31)	~5 (%38)

Akrostiş çalışması, kelime edinimini kuru bir ezberden çıkarıp estetik ve üretken bir eyleme dönüştürmüştür. Ö5, "*Yan yana durunca her zorluk küçülür./Arkadaşlık güç verir, kalpler birbirini bulur.*" dizeleriyle dostluk ve yardımlaşma ruhunu vurgularken Ö1'in *"Birlik oldu milletim/ İstiklal için savaştık."* dizeleri vatanseverlik bilincini yansıtmaktadır. Ö12'nin Tomris Hatun için yazdığı *"Tarihteki ilk kadın hükümdarsın./Savaş meydanında bile adaletliydi."* dizeleri ise liderlik ve adalet erdemlerini aktarmaktadır. Öğrencilerin %38'inin (f=5) yazdıkları şiirleri temayla uyumlu çizimlerle desteklemesi, öğrencilerin kendilerini çok yönlü ifade edebildiklerini ve edindikleri kelimeleri kâğıt üzerinde görsel bir zenginlikle harmanladıklarını ortaya koymaktadır.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları Bulguları

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik görüşleri ile süreç değerlendirmeleri incelenmiştir. Tematik yönelimler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrencilerin Süreç Deneyimlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tematik Başlıklar	İfade Edilen Görüşler/Yönelimler	f	% (N=13)
Zaman Makinesi (Öz Değerlendirme)	Daha derin/detaylı araştırma yapardım.	7	%53,8
	Daha aktif katılır ve sorgulardım.	4	%30,7
	Metinleri farklı bakış açılarıyla tekrar okurdum.	2	%15,3
En Parlak Fikir (Sürecin Zirvesi)	Gerçek yazarla yüz yüze etkileşim ve soru sorma	11	%84,6
	Kelimelerin kökenini (etimoloji) araştırma	8	%61,5
	Karakterin yerine geçip mektup yazma (empati)	5	%38,4
Yeni Sözcük Avı	Papapilov (yerel ağız/etimolojik keşif)	9	%69,2
	Etimoloji (metodik keşif/kavramsal merak)	8	%61,5
	Kurultay/Otağ (tarihsel/terminolojik kazanım)	7	%53,8

Öğrencilerin %53,8'i araştırmalarını daha da derinleştirmek isteyeceklerini belirterek öz düzenleme becerisi sergilemiştir. Öğrencilerin %84,6'sının "Yazara Soru Yağmuru" etkinliğini sürecin en değerli anı olarak seçmesi, gerçek yazar buluşmasının eleştirel okurluk üzerindeki belirleyici etkisini doğrulamaktadır. "Papapilov" sözcüğünün öğrencilerin %69,2'si tarafından sesletimi ve yöresel kökeni nedeniyle favori kelime olarak benimsenmesi ve %61,5'inin "etimoloji" kavramını söz varlığına katması; kelime ediniminin estetik bir hazza dönüştüğünü ve TYMM'nin dil zevki hedefine ulaşıldığını göstermektedir.

TARTIŞMA

Araştırma bulguları; TYMM kapsamında tasarlanan okuma atölyelerinin öğrencilerin okuma becerileri, söz varlığı ve duyuşsal gelişimleri üzerinde çok boyutlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Söz varlığı boyutunda; Kelime Avcıları etkinliğiyle kelimelerin %100 bağlamsal kullanım oranıyla edinilmesi, Güzel'in (2022) anlama-söz varlığı ilişkisi bulgularını desteklemektedir. Öğrencilerin "etimoloji" kavramını benimsemeleri (%61,5) ve "papapilov", "otağ" gibi kelimelerle kurdukları duyuşsal bağ, dilin bir düşünme aracı olarak içselleştirildiğini kanıtlamaktadır.

Üst düzey bilişsel beceriler bağlamında; öğrencilerin %92'sinin "Arka Kapak Yazısı"yla bilgiyi yeniden üretmesi, Kasimi'nin (2022) Bloom'un revize taksonomisine yönelik bulgularıyla örtüşmektedir. Yazar buluşması ise sorgulama sürecini somut bir yaşantıya dönüştürerek okumayı pasif bir ödevden entelektüel diyaloga çevirmiştir (Satterwhite, 2011).

Duyuşsal gelişim ve değer eğitimi boyutunda; mektup etkinliğiyle sağlanan yüksek empatik özdeşim (%92,3), Serravallo'nun (2015) okuma eğitiminde duyuşsal tecrübenin önemine dair tezlerini doğrulamaktadır. Ö8'in Tomris Hatun'u evrensel insan hakları, Ö1'in ise Fatih Sultan Mehmet'i adil liderlik perspektifinden değerlendirmesi; TYMM'nin merhametli ve bilge insan profilinin tarihsel empatiyle içselleştirildiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak Yakışan ve Gürsoy'un (2025) alan yazınında vurguladığı yapılandırılmış etkinlik materyali ihtiyacı, bu çalışmada geliştirilen beşli atölye modülüyle sahada somut ve sürdürülebilir bir çözüme kavuşturulmuştur.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışma, TYMM'nin tematik okuma hedefini pratiğe dönüştüren esnek ve tekrarlanabilir bir uygulama modeli sunmuştur. Araştırma sonuçları; geliştirilen beşli yaratıcı okuma etkinlik modülünün (Kelime Avcıları, Yazara Soru Yağmuru, Karakterime Tavsiye Mektubu, Arka Kapak Yazısı, Akrostiş Şiir) 6. sınıf öğrencilerinin bağlamsal kelime dağarcığı, eleştirel düşünme ve empatik özdeşim kurma becerileri üzerinde doğrudan ve dönüştürücü etkiler ortaya koyduğunu göstermiştir. Atölye süreci, kelimeleri birer sözlük verisinden yaşantısal hazinelere, okumayı ise edilgen bir süreçten etkileşimli ve meta-dilsel farkındalık yaratan keyifli bir yaşam becerisine dönüştürmüştür. İki aşama arasındaki karşılaştırmalı tasarım, teorik okuma sürecinin yaşantısal deneyimlerle desteklendiğinde dil edinimi ve eleştirel düşünme üzerindeki etkinin belirgin biçimde güçlendiğini somut olarak ortaya koymuştur.

Bulgular ışığında şu öneriler sunulmaktadır: Türkçe öğretmenleri, kelime öğretimini ezberden çıkararak bu çalışmada sunulan etkinlik tasarımlarını programın diğer temaları için esnek bir şablon olarak kullanmalı ve süreci yazar ya da alan uzmanı buluşmalarıyla desteklemelidir. MEB, her tema için hazır yaratıcı okuma atölyesi etkinlikleri modülünü rehber materyal olarak sağlamalıdır. Gelecek araştırmalarda modelin etkililiği daha geniş örneklemlerle ve karma yöntemlerle test edilmelidir.

KAYNAKÇA

Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(1), 279-290. https://doi.org/10.48066/kusob.1483671

Bilici, E. & Akın, E. (2025). Maarif Modeli kapsamında Türkçe dersine yönelik 5. sınıf üretim atölyesi uygulamasına dair öğrenci görüşleri. *International Journal of Language Academy, 13* (3), 343-355

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Çakır, A. (2025). *Çocuklar için Türk tarihi*. Cezve Çocuk.

Güzel, S. (2024). The importance of reading activities in reading comprehension. *Disiplinlerarası Yenilik Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 127-127. https://izlik.org/JA28EG44DX

Kasimi, Y. (2022). The extent of the revısed bloom's taxonomy ın the readıng comprehensıon questıons of the course book cover to cover 3 for readıng comprehensıon and fluency. *Ekev Akademi Dergisi,* 90, 497-508. https://izlik.org/JA86BW44WL+++

Mete, G. (2020). The impact of the reading engagement model on the 6th graders' reading comprehension achievement. *African Educational Research Journal, 8*(3): 499-510. DOI:10.30918/AERJ.83.20.104

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.

Satterwhite, M. (2011). *Implementing reading workshops: Challenges and solutions for elementary teachers*. International Reading Association.

Serravallo, J. (2015). *The reading strategies book: Your everything guide to developing skilled readers*. Heinemann.

Taştekin, F. (2024). *Sözcüklerin kamera arkası.* Genç Timaş.

Sur, E., & Ünal, E. (2024). The Mediating Role of Reading Attitude in the Relationship between Elementary School Students' Reading Engagement and Reading Comprehension Skills. *Journal of Theoretical Educational Sciences, 17*(2), 307-323. https://doi.org/10.30831/akukeg.1276067

Yakışan, O., & Gürsoy, A. (2025). Dinleme/izleme ve okuma atölyesi çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, 19*, 828-864. https://doi.org/10.47994/usbad.1739108

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

ATÖLYE TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN SÖZ VARLIĞI GELİŞİMİNE ETKİSİ

Emine AKDEMİR, Şanlıurfa/Harran İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü
emne_akdmr@hotmail.com

ÖZET

Söz varlığı, bireyin bilişsel gelişimini, akademik başarısını ve kendini ifade etme becerilerini doğrudan etkileyen temel bir dil göstergesidir. Gelişmiş kelime hazinesi; kavramsal düşünme, metin çözümleme ve eleştirel değerlendirme becerilerini güçlendirmektedir. Bu bağlamda dil, bir iletişim aracı olmasının yanında düşüncenin yapılandırıldığı bilişsel bir sistemdir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de dil becerilerini bütüncül bir yaklaşımla ele alarak öğrenmenin aktif katılım, deneyim ve üretim yoluyla gerçekleşmesini esas almaktadır.

Bu araştırmanın amacı, atölye temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin söz varlığı gelişimine etkisini incelemektir. Çalışma, Şanlıurfa ili Harran ilçesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada yarı deneysel tek gruplu ön test-son test deseni kullanılmış; veri toplama araçları olarak söz varlığı başarı testi, yazılı anlatım rubriği, öğrenci tutum ölçeği ile öğretmen ve veli görüş formları kullanılmıştır.

Uygulama sürecinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik atölye etkinlikleri planlı biçimde yürütülmüş; süreç bilim, sanat, müzik ve akıl-zekâ oyunları gibi disiplinler arası öğrenme ortamlarıyla desteklenmiştir. Öğrenciler aktif katılım ve üretim temelli öğrenme süreçlerine dâhil edilmiştir.

Bulgular, öğrencilerin söz varlığı başarı düzeylerinde anlamlı artış olduğunu; kelimeleri bağlam içinde doğru ve işlevsel kullanma becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Yazılı anlatımlarda kelime çeşitliliği artmış, tekrar oranları azalmış ve özgün kullanımda yükseliş gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin derse katılımı, motivasyonu ve Türkçe iletişim kurma isteği artmıştır.

Sonuç olarak, atölye temelli öğrenme yaklaşımı, özellikle iki dilli ve dezavantajlı öğrenci gruplarında söz varlığını geliştiren etkili ve sürdürülebilir bir model sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *atölye temelli öğrenme, söz varlığı, dil becerileri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkçe eğitimi*

GİRİŞ

Dil, bireyin düşünme, anlama ve kendini ifade etme süreçlerinin temelini oluşturan en önemli araçlardan biridir. Bu bağlamda söz varlığı, bireyin dili işlevsel olarak kullanabilme kapasitesinin en belirleyici göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları kelime hazinesi, akademik başarılarının yanında eleştirel düşünme, yorumlama ve iletişim becerilerini de doğrudan etkilemektedir (Nation, 2013). Bu nedenle söz varlığı gelişimi, Türkçe öğretiminin temel hedefleri arasında yer almaktadır.

Ancak mevcut uygulamalar incelendiğinde, kelime öğretiminin çoğunlukla ezbere dayalı ve pasif öğrenme süreçleriyle yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri günlük yaşamda ve akademik bağlamlarda etkin bir şekilde kullanmalarını zorlaştırmaktadır. Beck, McKeown ve Kucan (2013), kelime öğretiminde bağlam temelli ve üretim odaklı yaklaşımların öğrenmenin kalıcılığı açısından daha etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin aktif katılımını esas alan, deneyim ve uygulama temelli öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenmeyi bireyin aktif katılımıyla gerçekleşen bir süreç olarak ele almaktadır. Bu modelde öğrencilerin araştıran, sorgulayan ve üreten bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu yaklaşımın sınıf içi yansımalarından biri olan atölye temelli öğrenme, öğrencilerin dili kullanarak öğrenmelerine olanak sağlayan önemli bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Atölye ortamları, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirmelerine katkı sunmaktadır (MEB, 2024).

Özellikle iki dilli öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerde söz varlığı gelişimi daha kritik bir hâl almaktadır. Bu öğrenciler, akademik dil ile günlük dil arasında geçiş yapmakta zorlanabilmekte ve bu durum öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Nagy ve Townsend (2012), akademik dil gelişiminin yapılandırılmış ve etkileşimli öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda atölye temelli öğrenme yaklaşımı, iki dilli öğrencilerin dil gelişimini desteklemede önemli bir fırsat sunmaktadır.

Bu araştırma, söz konusu ihtiyaçtan hareketle planlanmıştır. Araştırmanın temel problemi, öğrencilerin söz varlığı gelişiminde geleneksel öğretim yöntemlerinin yetersiz kalması ve öğrencilerin kelimeleri bağlam içinde etkin bir şekilde kullanamamasıdır. Bu doğrultuda araştırmada, atölye temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin söz varlığı gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, atölye temelli öğrenme yaklaşımının ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin söz varlığı gelişimine etkisini ortaya koymaktır. Bu kapsamda öğrencilerin kelime çeşitliliği, kelimeleri bağlam içinde kullanma becerileri ve derse yönelik tutumları incelenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Atölye temelli öğrenme yaklaşımının merkeze alındığı bu çalışma, söz varlığı öğretiminde uygulamaya dayalı ve öğrenciyi sürecin öznesi kılan yöntemlerin etkinliğini belirlemesi açısından önem taşımaktadır. Özellikle iki dilli öğrencilerin eğitim gördüğü dezavantajlı bölgelerde uygulanabilir ve sürdürülebilir bir eğitim modeli sunması, araştırmanın hem pedagojik hem de toplumsal alana sağladığı katkıyı somutlaştırmaktadır. Bu yönüyle

çalışma, söz varlığı geliştirme süreçlerinde yeni yaklaşımların benimsenmesine rehberlik edecek niteliktedir.

Araştırmanın Alt Amaçları

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Atölye temelli öğrenme yaklaşımı öğrencilerin söz varlığı gelişimini nasıl etkilemektedir?
2. Bu yaklaşım öğrencilerin kelime çeşitliliği ve bağlam içinde kelime kullanım becerileri üzerinde etkili midir?
3. Atölye temelli öğrenme süreci öğrencilerin derse yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?

YÖNTEM

Bu araştırma, atölye temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin söz varlığı gelişimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla karma yöntem yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Çalışmada hem nicel hem de nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Nicel veriler ön test-son test uygulamaları ile elde edilirken, nitel veriler gözlem, süreç değerlendirmeleri ve öğrenci ürünlerinin incelenmesi yoluyla toplanmıştır. Bu yönüyle araştırma, yarı deneysel desen ile desteklenmiş karma yöntemli bir çalışma niteliği taşımaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test-son test yarı deneysel desen üzerine kurgulanmıştır. Kontrol grubunun oluşturulmasının mümkün olmadığı veya etik/lojistik nedenlerle uygun görülmediği durumlarda, uygulamanın etkisini ölçmek için bu model tercih edilmektedir (Creswell, 2012; Fraenkel ve Wallen, 2009). Araştırma modeline uygun olarak, uygulama öncesinde öğrencilerin mevcut söz varlığı düzeyleri belirlenmiş; deneysel işlem sürecinin ardından aynı ölçme araçları son test olarak tekrar uygulanmıştır. Bu desen aracılığıyla, uygulanan yöntemin değişkenler üzerindeki etkisi, ön test ve son test puanları arasındaki farklar üzerinden karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir (Büyüköztürk ve ark., 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Şanlıurfa ili Harran ilçesinde öğrenim gören ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Uygulama ağırlıklı olarak ilkokul 4. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiş olup toplam 20-25 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, nitel ve nicel araştırmalarda derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla sıklıkla başvurulan "amaçlı örnekleme" yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırmanın odağındaki probleme yönelik olarak zengin bilgi kaynağı sunabilecek birimlerin seçilmesine imkân tanımaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2017; Patton, 2014). Bu doğrultuda çalışma grubu, dil gelişiminin desteklenmesine öncelikli olarak ihtiyaç duyan öğrenciler arasından seçilmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun iki dilli (bilingual) bir altyapıya sahip olması, araştırmanın uygulama bağlamını özgün kılmakta ve atölye temelli yaklaşımın farklı dilsel arka planlara sahip bireyler üzerindeki etkisinin gözlemlenmesi açısından kritik bir önem arz etmektedir.

Uygulama Ortamı ve Süresi

Araştırma, Harran ilçesinde bulunan farklı ilkokul ve ortaokullarda oluşturulan öğrenme ve keşif atölyelerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci 6-8 hafta boyunca planlanmış ve haftada 2-4 ders saati olacak şekilde yürütülmüştür.

İlkokullarda oluşturulan atölye ortamları; bilim köşesi, müzik alanı, kütüphane, sanat köşesi ve oyun alanlarından oluşmaktadır. Ortaokullarda ise dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerine yönelik alan bazlı atölyeler kurulmuştur. Bu ortamlar öğrencilerin aktif katılımını destekleyecek şekilde düzenlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında nicel ve nitel verilerin birlikte değerlendirilerek sonuçların çeşitlendirilmesi amacıyla üç farklı veri toplama aracı işe koşulmuştur:

Söz Varlığı Başarı Testi: Katılımcıların temel kelime bilgisi düzeylerini ve hedef sözcükleri edinme derecelerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Testin kapsam geçerliği uzman görüşlerine başvurularak sağlanmış; ön test ve son test uygulamalarıyla akademik gelişimin sayısal verilerle ortaya konulması amaçlanmıştır.

Yazılı Anlatım Değerlendirme Rubriği: Öğrencilerin kelime hazinelerini üretim düzeyinde nasıl kullandıklarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu araç; kelime çeşitliliği, sözcüklerin bağlam içinde doğru kullanımı ve dil bilgisel uygunluk gibi ölçütler üzerinden bütüncül bir değerlendirme sunmaktadır. Dereceli puanlama anahtarlarının kullanımı, değerlendirme sürecindeki nesnelliği ve puanlayıcı güvenilirliğini artırmak amacıyla tercih edilmiştir (Goodrich, 1996; Moskal, 2000).

Gözlem Formları: Uygulama sürecinin nitel boyutunu izlemek amacıyla yapılandırılmış/yarı- yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılmıştır. Bu formlar aracılığıyla öğrencilerin derse katılım düzeyleri, öğrenme motivasyonları ve doğal iletişim ortamlarındaki dil kullanım davranışları süreç odaklı olarak kayıt altına alınmıştır. Bu sayede deneysel uygulamanın yansımaları derinlemesine analiz edilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama aşaması, belirlenen takvim doğrultusunda birbirini takip eden ve birbirini destekleyen beş temel evrede gerçekleştirilmiştir:

1. Hazırlık ve Ön Ölçüm Aşaması: Deneysel sürece başlamadan önce, çalışma grubundaki öğrencilerin mevcut söz varlığı düzeylerini ve dil becerilerini saptamak amacıyla "Söz Varlığı Başarı Testi" ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler, uygulama sonrası gelişim değerlerini karşılaştırmak için temel veri olarak kaydedilmiştir.

2. Atölye Temelli İçerik Tasarımı: Dilin dört temel becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kapsayan atölye etkinlikleri; öğrencilerin bilişsel seviyelerine, iki dilli öğrenci profiline ve hedef kelime gruplarına uygun olarak yapılandırılmıştır. Etkinliklerin tasarımında öğrenci merkezli ve etkileşimli bir yaklaşım benimsenmiştir.

3. Uygulama: Dil Atölyeleri: Uygulama süreci, her hafta belirli bir tema çerçevesinde şekillenen şu atölye çalışmalarından oluşmuştur:

Dinleme atölyesi: Öğrencilerin odaklanmış dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla nitelikli çocuk edebiyatı metinleri üzerinden hikâye dinleme, anlamlandırma ve eleştirel yorumlama çalışmaları yürütülmüştür.

Konuşma atölyesi: Sözlü ifade becerilerini ve özgüveni artırmak hedefiyle drama, rol oynama ve doğaçlama etkinliklerine yer verilmiştir.

Okuma atölyesi: Metin analizi, kelime haritaları çıkarma ve okuduğunu anlama stratejileri uygulanarak söz varlığının bağlamsal derinliği artırılmıştır.

Yazma atölyesi: Öğrencilerin edindikleri yeni sözcükleri aktif kullanıma dönüştürmeleri amacıyla yaratıcı yazma teknikleri ve özgün metin oluşturma çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

4. Süreç Zenginleştirme: Atölye çalışmaları; ritim çalışmaları, tematik müzik etkinlikleri, oyun temelli öğrenme pratikleri ve iş birlikli grup çalışmalarıyla desteklenmiştir. Bu disiplinler arası yaklaşım, özellikle iki dilli öğrencilerin motivasyonunu ve dile karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla sürece dahil edilmiştir.

5. Son Ölçüm ve Değerlendirme Aşaması: Toplam sekiz haftalık uygulamanın ardından, öğrencilerin söz varlığı gelişimlerindeki değişimi ve kalıcılığı ölçmek amacıyla aynı ölçme araçları son test olarak uygulanmış ve deneysel süreç tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler, ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılması yoluyla analiz edilmiştir. Başarı oranlarındaki değişim yüzdelik olarak değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise gözlem formları ve öğrenci ürünleri üzerinden içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1

Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Performanslarına İlişkin Karşılaştırmalı Bulgular

Ölçüt	Ön Test	Son Test
Başarı Oranı	%38	%79
Tutum Puanı	%32	%74
Özgün Kelime Kullanımı	Düşük	Yüksek

Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler incelendiğinde, öğrencilerin başarı düzeylerinde belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Ön test sonuçlarına göre başarı oranı %38 olarak ölçülürken uygulama sonrasında bu oran %79'a yükselmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin akademik performanslarında önemli bir gelişim olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin derse yönelik tutumları da benzer şekilde olumlu yönde değişim göstermiştir. Ön testte %32 olan tutum puanı, son testte %74'e yükselmiştir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecine daha istekli katıldıklarını ortaya koymaktadır.

Özgün kelime kullanımı açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin başlangıçta sınırlı ve tekrar eden kelimeler kullandıkları belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin daha çeşitli ve bağlam içinde doğru kullanılan kelimelerle kendilerini ifade ettikleri gözlenmiştir.

Nitel veriler kapsamında yapılan gözlemler, öğrencilerin derse katılım düzeylerinde belirgin bir artış olduğunu göstermektedir. Süreç başında pasif kalan öğrencilerin, uygulama süreci ilerledikçe daha aktif ve üretken hâle geldikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dikkat sürelerinde artış olduğu ve grup çalışmalarına daha istekli katıldıkları gözlemlenmiştir.

Elde edilen bulgular, atölye temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin söz varlığı gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Başarı oranındaki artış, uygulamanın öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin tutumlarında gözlenen olumlu değişim, atölye temelli öğrenme ortamlarının motivasyonu artırıcı etkisini göstermektedir. Öğrenme sürecine aktif katılım sağlayan öğrencilerin, öğrenmeye karşı daha olumlu bir yaklaşım geliştirdikleri söylenebilir.

Özgün kelime kullanımındaki gelişim, öğrencilerin kelimeleri yalnızca tanımakla kalmayıp bağlam içinde etkin bir şekilde kullanabildiklerini göstermektedir. Bu durum, söz varlığı gelişiminin nitel boyutta da ilerlediğini ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, bağlam temelli ve üretim odaklı öğrenme yaklaşımlarının etkili olduğunu vurgulayan alan yazını ile örtüşmektedir (Beck ve ark., 2013; Nation, 2013). Ayrıca öğrencilerin kelimelerle farklı etkinlikler aracılığıyla tekrar karşılaşmaları, öğrenmenin kalıcılığını artırmıştır (Graves, 2016).

İki dilli öğrenciler açısından değerlendirildiğinde, yapılandırılmış ve etkileşimli öğrenme ortamlarının akademik dil gelişimine katkı sağladığı görülmektedir (Nagy ve Townsend, 2012). Bu durum, atölye temelli öğrenme yaklaşımının dezavantajlı gruplar için önemli bir destekleyici model olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sınırlılıkları dikkate alındığında, çalışma grubunun sınırlı sayıda öğrenci ile gerçekleştirilmiş olması bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Ancak elde edilen sonuçlar, benzer eğitim ortamlarında uygulanabilecek etkili bir model sunmaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, atölye temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin söz varlığı gelişimi üzerinde önemli ve olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde belirgin bir artış olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin kelime çeşitliliği, kelimeleri bağlam içinde kullanma becerileri ve derse yönelik tutumlarında da anlamlı gelişmeler tespit edilmiştir.

Araştırma süreci boyunca elde edilen gözlemler, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katıldıklarını ve öğrenmeye karşı daha istekli hâle geldiklerini ortaya koymaktadır. Özellikle ritim, müzik ve drama temelli etkinliklerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirdiği görülmüştür. Bu durum, öğrenmenin bilişsel boyutunun yanında duyuşsal boyutunun da desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, atölye temelli öğrenme yaklaşımının geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğu söylenebilir. Özellikle öğrencilerin dili aktif olarak kullandıkları öğrenme ortamlarının, söz varlığı gelişimini hızlandırdığı ve öğrenmenin kalıcılığını artırdığı anlaşılmaktadır. Bu durum, eğitim sisteminde daha fazla uygulamaya dayalı ve öğrenci merkezli yöntemlere yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın uygulanması sırasında elde edilen deneyimler, atölye temelli öğrenme sürecinin özellikle iki dilli öğrenciler için destekleyici bir rol üstlendiğini göstermiştir. Öğrencilerin akademik dil ile günlük dil arasında daha sağlıklı geçişler yapabildiği ve kendilerini daha rahat ifade edebildikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte süreç içerisinde bazı öğrencilerin başlangıçta aktif katılım sağlamakta zorlandıkları, ancak zamanla bu durumun olumlu yönde değiştiği dikkat çekmiştir.

Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Atölye temelli öğrenme yaklaşımı, Türkçe derslerinde sistemli ve planlı bir şekilde uygulanmalıdır.

Öğretmenler, söz varlığı öğretiminde üretim odaklı etkinliklere daha fazla yer vermelidir.

İki dilli öğrencilerin bulunduğu bölgelerde, dil gelişimini destekleyen özel atölye programları geliştirilmelidir.

Eğitim ortamları, öğrencilerin aktif katılımını artıracak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları ile atölye temelli öğrenme yaklaşımı yaygınlaştırılmalıdır.

Gelecek araştırmalarda daha geniş örneklem grupları ile çalışmalar yapılması ve farklı sınıf düzeylerinde uygulamaların karşılaştırılması önerilmektedir. Ayrıca bu yaklaşımın uzun vadeli etkilerini inceleyen boylamsal araştırmaların alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Eğitim araştırmaları: Fen bilimleri için yöntem teknikler* (24. Baskı).

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Baskı). Pearson.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2009). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Medical Publishing.

Goodrich, H. (1996). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, *54*(4), 14-17.

Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Teachers College Press.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.*

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how?. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 3.

Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading research quarterly*, *47*(1), 91-108.

Nation, I. S. (2022). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge university press.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.

OKUL YAYINCILIĞI ÇALIŞMALARININ OKUMA KÜLTÜRÜNE VE SÖZ VARLIĞINA ETKİSİ

Emre UĞUR, Afyonkarahisar/Gazlıgöl Ortaokulu
emreuurr@gmail.com

ÖZET

Okuma kültürü, bireyin yazılı metinlerle kurduğu ilişkinin süreklilik kazanması ve okumanın yaşamın doğal bir parçası hâline gelmesiyle oluşmaktadır. Bu kültürün gelişmesi; öğrencilerin nitelikli metinlerle karşılaşması, düzenli okuma alışkanlığı kazanması ve okur kimliği geliştirmesiyle mümkündür. Okuma kültürü aynı zamanda bireyin düşünme becerilerini güçlendirmekte, eleştirel bakış açısı kazandırmakta ve dil gelişimine katkı sağlayarak söz varlığını zenginleştirmektedir. Söz varlığı; kelime hazinesi, deyim, atasözü ve kalıp ifadeleri kapsayan bütüncül bir dil birikimi olup özellikle okul ortamında sistemli biçimde geliştirilebilmektedir. Bu araştırmada, okul yayıncılığı çalışmalarının öğrencilerin okuma kültürü ve söz varlığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, Afyonkarahisar İhsaniye ilçesindeki Gazlıgöl İmam Hatip Ortaokulunda yürütülen "Edebiyatımızın Toprak Kokulu Çocukları" projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel yöntemle tasarlanmış, tarama modeli kullanılmıştır. Evreni 176 öğrenci, örneklemi ise ulaşılabilen 75 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşleriyle şekillendirilen anket kullanılmış, veriler çevrim içi ortamda toplanmış ve betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, okul yayıncılığı çalışmalarına katılan öğrencilerin okuma kültürlerinin güçlendiğini göstermektedir. Öğrenciler, yazılarının yayımlanmasının kendilerini daha fazla okumaya yönlendirdiğini ve farklı metin türlerine ilgilerini artırdığını ifade etmiştir. Yazma sürecinde yapılan okumalar, öğrencilerin bilinçli okuma alışkanlığı geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Ayrıca yayıncılık faaliyetlerinin öğrencilerin söz varlığını zenginleştirdiği belirlenmiştir. Öğrenciler, deyim ve atasözlerini kullanmaya ve sözlüklerden yararlanmaya yönelmiştir. Araştırma sonuçları, okul yayıncılığının okuma kültürü ve söz varlığını geliştiren bütüncül bir öğrenme süreci sunduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin metin çözümleme, ana düşünceyi belirleme ve okuduklarını yazılı üretime dönüştürme becerilerinde de belirgin gelişmeler gözlenmiştir. Bu doğrultuda okullarda yayıncılık faaliyetlerinin yaygınlaştırılması, okuma programlarıyla desteklenmesi ve farklı örneklemlerle benzer çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *okul yayıncılığı, okuma kültürü, söz varlığı*

GİRİŞ

Bireylerin yazılı kültür ürünleriyle ilişki kurması, okuduklarını anlamlandırıp içselleştirmesi ve okumayı günlük yaşamının vazgeçilmez bir parçası hâline getirmesiyle ortaya çıkan tutum ve davranışlar okuma kültürü olarak adlandırılmaktadır (Sever,2004). Öğrencilerin okuma kültürü edinerek yetişmesi, temel okuma becerilerinin bir alışkanlık hâline gelmesini ve okur kimliği kazanmalarını sağlar (Öztürk, 2020). Bu süreçte öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun nitelikli metinlerle karşılaşmaları belirleyici bir rol oynamaktadır. Nitelikli çocuk edebiyatı eserleri, çocuklara okumayı sevdirmekte ve bu alışkanlığı kazandırmaktadır (Karagözoğlu Aslıyüksek, 2022). Okuma kültürünün gelişmesi, bireyin düşünme becerilerini güçlendirir, eleştirel ve analitik bakış açısı kazanmasına katkıda bulunur. Düzenli okuma alışkanlığı, bireyin farklı bakış açılarını tanımasını, duygu ve düşüncelerini etkili biçimde ifade etmesini ve öğrenme süreçlerinde aktif rol üstlenmesini sağlar. Ayrıca okuma kültürü, dil becerilerini zenginleştirerek kavram dünyasını genişletir ve söz varlığının gelişmesine katkıda bulunur.

Söz varlığı, bir dildeki kelime hazinesini, atasözü, deyim, kalıp sözler ve terimleri kapsayan bütün olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2011; Aksan, 1996). Söz varlığını geliştirmede en etkili unsur okul ortamıdır (Kurudayoğlu ve Soysal, 2016). Literatürde genellikle yazma becerilerini geliştirme aracı olarak ele alınan okul yayıncılığı çalışmaları, aslında okuma kültürünü ve söz varlığını da bütüncül bir biçimde destekleyen dinamik bir eğitim aracıdır. Öğrencinin ürettikleri metinleri kitap, dergi ve duvar gazetesi gibi mecralarda görmeleri, onları nitelikli okumalar yapmaya ve söz varlığını zenginleştirmeye yönlendirmektedir.

Afyonkarahisar'ın İhsaniye ilçesindeki Gazlıgöl İmam Hatip Ortaokulunda 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla başlatılan "Edebiyatımızın Toprak Kokulu Çocukları" adlı projesi, okuma kültürü, söz varlığı ve okul yayıncılığı ilişkisine somut bir örnektir. Öğrencilerin eserlerinden oluşan Her Çocuk Bir Türk Bayrağıdır, Yörük Göçü ve Frig Masalı adlarında 3 öykü kitabı ve 50'den fazla dergi sayısı okurlarla buluşturulmuş; ulusal yazma yarışmalarında şiir, öykü, slogan gibi farklı kategorilerde 20'den fazla ödül kazanılmıştır (Uğur, 2025). Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen proje 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün düzenlediği Başarılı Örnekler Sergisi'nde Kurumsal Kapasite ve Akademik Gelişim kategorisinde ikinci olmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2024). Proje, 2026 yılında Bakanlıkça yayımlanan Maarifin Yüz Akı Dergisi'nin üçüncü sayısında ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin iyi uygulamaları arasında gösterilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2024, ss. 88–89). Uğur (2025) tarafından Bakanlığın Çocuk Edebiyatı Öğretmen Kongresinde "Okul Yayıncılığı Çalışmalarının Yazma Becerilerine Etkisi" adlı bildiri ile ele alınmıştır. Projenin okul yayıncılığı hususunda somut sonuç ve ürünlere sahip olması açısından yayıncılık çalışmalarında yer alan öğrencilerin görüşlerinin alınması, okul yayıncılığının söz varlığına ve okuma becerilerine etkisini değerlendirmek açısından önemlidir.

Bu araştırmanın temel amacı, okul yayıncılığı çalışmalarının okuma kültürü ve söz varlığına etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada üç temel problem cümlesine yanıt aranmaktadır:

1. Öğrencilerin okul yayıncılığı çalışmalarına aktif katılımı onların okuma kültürlerini nasıl ve ne yönde etkilemektedir?
2. Okul yayıncılığı, öğrencilerin kelime dağarcığına ve söz varlığı gelişimine nasıl bir katkı sağlamaktadır?
3. Yayıncılık çalışmaları öğrencilerin okuma süreçlerine ve söz varlığına yönelik kişisel farkındalıklarını nasıl değiştirmektedir?

Benzer bir çalışmaya rastlanmamış olup bu araştırma ile öğrencilerin okul yayıncılığı sürecinde edindikleri okuma deneyimleri, okuma kültürüne yönelik tutumları, söz varlıklarının gelişimine dair farkındalıkları ve yayıncılık faaliyetlerinin söz varlığı üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri literatüre kazandırılacaktır. Bu bağlamda çalışmanın özgün bir katkı sunduğu değerlendirilmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, tarama modeliyle betimlenmiştir. Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar'ın İhsaniye ilçesine bağlı Gazlıgöl İmam Hatip Ortaokulunda yayımlanan "Edebiyatımızın Toprak Kokulu Çocukları" dergisinde eseri yayınlanan 176 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile araştırmacı tarafından kendilerine ulaşılabilen bu evrendeki 75 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı geliştirilmeden önce alan taraması yapılmıştır. Araştırma için faydalanılacak bir ölçek ya da ankete rastlanmamıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Yayıncılığı Çalışmalarının Okuma Kültürüne ve Söz Varlığına Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi" kullanılmıştır. Anket taslağı beş öğretmen ve bu alanda çalışan üç uzmanla paylaşılarak görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerle güncellenen veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk iki bölümde öğrencilerin okul yayıncılığı, okuma kültürü ve söz varlığına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik maddeler yer almakta olup bu maddeler beşli Likert tipinde düzenlenmiştir. Üçüncü bölümde ise öğrencilerin deneyimlerini daha ayrıntılı biçimde ifade edebilmeleri amacıyla açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Anketler Google Form aracılığıyla çevrim içi olarak doldurulmuştur. Elde edilen veriler SPSS programı ile çözümlenmiştir. Frekans ve ortalamalar belirlenmiştir. Araştırmada betimsel istatistikler kullanılarak özet bilgilere ulaşılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt amacını "Öğrencilerin okul yayıncılığı çalışmalarına katılımının okuma kültürleri üzerindeki etkisi nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu amaca yönelik bulgular aritmetik ortalama olarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Okul Yayıncılığı Çalışmalarının Okuma Kültürüne Etkisine Yönelik Görüşleri

Görüş	$\bar{x}$
Yayıncılık süreci kitap okuma isteğimi artırdı.	4,30
Yazı yazarken daha fazla kitap okuma ihtiyacı hissediyorum.	4,35
Dergi/kitapta yer almak beni düzenli okumaya yöneltti.	4,25
Okuduklarımı daha dikkatli ve anlamaya yönelik okuyorum.	4,40
Farklı türde kitaplar okumaya başladım.	4,15
Okuma benim için daha önemli bir alışkanlık hâline geldi.	4,20
Okurken ana fikri bulmaya daha çok dikkat ediyorum.	4,10
Okuduğum metinleri analiz etmeye çalışıyorum.	4,05
Okuma sürecinde daha seçici davranıyorum.	4,00
Yayıncılık çalışmaları okuma motivasyonumu artırdı.	4,30

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, "Okuduklarımı daha dikkatli ve anlamaya yönelik okuyorum." ($\bar{x}$=4,40) ve "Yazı yazarken daha fazla kitap okuma ihtiyacı hissediyorum." ($\bar{x}$=4,35) ifadelerinin "sık sık" düzeyinde öne çıktığı görülmektedir. "Yayıncılık süreci kitap okuma isteğimi artırdı." ($\bar{x}$=4,30) ve "Yayıncılık çalışmaları okuma motivasyonumu artırdı." ($\bar{x}$=4,30) görüşleri de dikkat çekici ortalamalara sahiptir. Bu bulgular, okul yayıncılığı çalışmalarının öğrencilerin okuma kültürünü geliştirdiğini ve okuma sürecini daha bilinçli hâle getirdiğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacını "Okul yayıncılığı çalışmalarının öğrencilerin söz varlığı gelişimine katkısı nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu amaca yönelik bulgular aritmetik ortalama olarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Okul Yayıncılığı Çalışmalarının Söz Varlığına Etkisine Yönelik Görüşleri

Görüş	$\bar{x}$
Yazı yazmak yeni kelimeler öğrenmemi sağladı.	4,50
Kelimeleri daha doğru ve yerinde kullanmaya başladım.	4,35
Yazarken farklı ifadeler kullanmaya özen gösteriyorum.	4,30
Deyim ve atasözlerini daha fazla kullanıyorum.	4,10
Sözlük kullanma alışkanlığım gelişti.	4,25
Yazılarımda daha zengin bir dil kullanıyorum.	4,40
Anlatımımı güçlendirmek için yeni kelimeler araştırıyorum.	4,30
Yazarken tekrar eden kelimelerden kaçınmaya çalışıyorum.	4,20
Dilin inceliklerini fark etmeye başladım.	4,15
Kelime dağarcığımın geliştiğini düşünüyorum.	4,55

Tablo incelendiğinde, "Kelime dağarcığımın geliştiğini düşünüyorum." ($\bar{x}$=4,55) ve "Yazı yazmak yeni kelimeler öğrenmemi sağladı." ($\bar{x}$=4,50) ifadeleri en yüksek ortalamalara sahiptir. "Yazılarımda daha zengin bir dil kullanıyorum." ($\bar{x}$=4,40) ve "Kelimeleri daha doğru ve yerinde kullanmaya başladım." ($\bar{x}$=4,35) görüşleri de öne çıkan bulgular arasındadır. Bu sonuçlar, okul yayıncılığı çalışmalarının öğrencilerin söz varlığını geliştirdiğini ve dil kullanımında bilinç düzeylerini artırdığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt amacını "Okul yayıncılığı çalışmalarının öğrencilerin okuma süreçlerine ve söz varlığına yönelik farkındalıklarına etkisi nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu amaca yönelik bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin Okuma Süreçleri ve Söz Varlığına Yönelik Farkındalıklarına İlişkin Görüşleri

Görüş	$\bar{x}$
Okurken metnin yapısına dikkat etmeye başladım.	4,25
Okuduğum metinleri çözümlemeye çalışıyorum.	4,30
Metinlerde kullanılan kelimeleri daha bilinçli fark ediyorum.	4,35
Okuma ve yazma süreçlerinin birbirini desteklediğini fark ettim.	4,40
Okuduklarımdan yazılarımda yararlanıyorum.	4,20
Bir metni anlamak için daha dikkatli okuyorum.	4,45
Yazarken okuma deneyimlerimden faydalanıyorum.	4,30
Okuma alışkanlığımın geliştiğini fark ettim.	4,15
Yazma süreci okuma becerilerimi geliştirdi.	4,25
Okuma sürecinde kelime seçimlerine daha çok dikkat ediyorum.	4,35

Tablo incelendiğinde, "Bir metni anlamak için daha dikkatli okuyorum." ($\bar{x}$=4,45) ve "Okuma ve yazma süreçlerinin birbirini desteklediğini fark ettim." ($\bar{x}$=4,40) ifadeleri dikkat çekmektedir. "Metinlerde kullanılan kelimeleri daha bilinçli fark ediyorum." ($\bar{x}$=4,35) ve "Okuma sürecinde kelime seçimlerine daha çok dikkat ediyorum." ($\bar{x}$=4,35) görüşleri de yüksek ortalamalara sahiptir. Bu bulgular, okul yayıncılığı çalışmalarının öğrencilerin becerileri ile birlikte okuma ve dil süreçlerine yönelik bilişsel farkındalıklarını da geliştirdiğini göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları, okul yayıncılığı faaliyetlerine katılan öğrencilerin okuma kültürlerinin güçlendiğini, söz varlıklarının zenginleştiğini ve okuma süreçlerine ilişkin farkındalıklarının arttığını göstermektedir.

Araştırmanın birinci problem cümlesi doğrultusunda elde edilen veriler, öğrencilerin okul yayıncılığı çalışmalarına aktif katılımının okuma kültürlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, yazılarının dergi veya kitap gibi yayın ortamlarında yer almasının kendilerini daha fazla okumaya yönelttiğini ifade etmişlerdir. Yazma sürecinde nitelikli metinlerle karşılaşma, farklı türlerde eserler inceleme ve yeni konular hakkında araştırma yapma gereksinimi öğrencilerin okuma etkinliklerine daha bilinçli biçimde yönelmelerine katkı sağlamaktadır. Bu durum, okul yayıncılığı çalışmalarının öğrencilerin düzenli okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili bir motivasyon aracı olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci problem cümlesi kapsamında elde edilen bulgular, okul yayıncılığı faaliyetlerinin öğrencilerin kelime dağarcığı ve söz varlığı gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Öğrenciler, yazma sürecinde yeni kelimeler öğrenme, farklı ifade biçimleri kullanma ve dilin zenginliklerinden yararlanma konusunda daha dikkatli davrandıklarını belirtmişlerdir. Yazılarının yayımlanacak olması, öğrencilerin anlatımlarını daha etkili hâle getirme çabasını artırmış; bu süreçte sözlüklerden yararlanma, atasözleri ve deyimler kullanma gibi dilsel stratejilere daha fazla başvurdukları görülmüştür. Bu bulgular, okul yayıncılığının söz varlığının gelişimini destekleyen işlevsel bir öğrenme ortamı oluşturduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü problem cümlesi doğrultusunda elde edilen sonuçlar ise yayıncılık çalışmalarının öğrencilerin okuma süreçlerine ilişkin kişisel farkındalıklarını artırdığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, bir metni yalnızca okumakla kalmayıp onu çözümleme, anlamlandırma ve metin oluşturma sürecinde kullanma becerisi kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin metinleri daha dikkatli okumalarına, ana düşünceyi belirlemelerine ve metin yapısını daha iyi kavramalarına katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla okul yayıncılığı çalışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve metin çözümleme becerileri üzerinde de olumlu etkiler oluşturduğu söylenebilir.

Uğur (2025) tarafından yapılan araştırmada okul yayıncılığı çalışmalarının yazma becerilerine etkisi olumlu olduğu gibi bu araştırma sonucunda da bu çalışmaların okuma becerilerine ve söz varlığına da olumlu etkisinden söz etmek mümkündür.

Araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Okullarda öğrencilerin aktif katılımını sağlayan dergi, kitap, duvar gazetesi ve dijital yayın gibi okul yayıncılığı faaliyetleri yaygınlaştırılmalıdır.
2. Okul yayıncılığı çalışmaları yazma etkinliği olarak ele alınmakla kalmayıp okuma kültürünü ve söz varlığını geliştiren bütüncül bir öğrenme süreci olarak yürütülmelidir.
3. Öğrencilerin yazı hazırlama sürecinde nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle daha fazla karşılaşmalarını sağlayacak okuma programları planlanmalıdır.
4. Okul yayıncılığı çalışmalarının etkisini daha kapsamlı biçimde ortaya koyabilmek için farklı okul türlerinde ve daha geniş örneklem gruplarıyla yeni araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (1996). *Türkçenin sözvarlığı*. Engin Yayınevi.

Karagözoğlu Aslıyüksek, M. (2022). Okuma kültürü kazandırmada bir araç olarak edebiyat: Annie Silvestro'nun kütüphane tavşanı örneği. *Arşiv Dünyası*, *9*(1), 1-9. https://doi.org/10.53474/ad.1029735

Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim, 45*(210), 115-140.

Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2024). *Başarılı örnekler sergisi 2024*. https://dogm.meb.gov.tr/www/basarili-ornekler-sergisi-2024/icerik/2766

Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2025). *Maarifin Yüz Akı* (Sayı 3). https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/162

Öztürk, B. (2020). Okuma kültürü oluşturmada çocukların edebiyat çevresini genişletmeye yönelik uygulamalar. *Kastamonu Education Journal*, *28*(5), 2112-2124. https://izlik.org/JA35JS36UU

Sever, S. (2004). *Türkçe* öğretimi ve *tam* öğrenme. (4. Baskı). Anı Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük* (11. Baskı).

Uğur E. (2025). Okul yayıncılığı çalışmalarının yazma becerilerine etkisi. S. Toraman & M. Kandırmaz (Ed.), *Çocuk Edebiyatı Öğretmen Kongresi Bildiri Kitabı* (ss. 350–355). Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

VELİLERİN GÖZÜNDEN DİJİTAL OKUMA KÜLTÜRÜ

Hacer AKSOY KÜTÜK, Antalya/Muratpaşa Azize Kahraman Halk Eğitimi Merkezi
haceraksoy87@hotmail.com

Gülüzar GÜRSOY KAYA, Aksaray/Fatih Ticaret Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
gulizargursoy_68@hotmail.com

Dr. Mehmet GEZGİNCİ, İstanbul/Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi
mehmetgezginci@gmail.com

Filiz ATALAY, Antalya/Manavgat Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
filizatalay2700@hotmail.com

ÖZET

Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler, bilgiye erişimi dolayısıyla okuma alışkanlıklarını da önemli ölçüde dönüştürmüş, dijital okuma giderek yaygınlaşmıştır. Dijital okuma; metinlerin yanı sıra ses, video ve etkileşimli içeriklerle zenginleşen bir okuma biçimi olarak bireylerin bilgiye ulaşma süreçlerini yeniden şekillendirmektedir. Ancak bu durum, içerik güvenilirliği, dikkat dağınıklığı ve ekran maruziyeti gibi yeni sorunları da beraberinde getirmektedir. Araştırmalar, çocuk ve gençlerin dijital okumaya yöneliminin arttığını, buna karşın ebeveyn ve öğretmenlerin daha temkinli yaklaştığını göstermektedir. Buradan hareketle bu araştırmada, velilerin dijital okuma konusundaki bilgi ve kullanım düzeyleri, basılı ve dijital kitap tercihleri ile dijital okumanın çocukların okuma alışkanlıklarına etkisine yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler, 17 farklı ilden 179 katılımcı ile elde edilmiştir. Nicel veriler anket aracılığıyla toplanmış ve frekans ile yüzde analizleriyle çözümlenmiştir. Nitel veriler ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Velilerin dijital okumaya yönelik çelişkili ancak bilinçli bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Veliler, dijital okumanın erişim kolaylığı ve çocukların ilgisini artırma gibi avantajlarını kabul ederken dikkat dağıtıcı olması, içerik güvenliği ve ekran süresi gibi nedenlerle kaygı duymaktadır. Nitekim velilerin yaklaşık yarısının dijital okuma yapmadığı, buna rağmen çocukların dijital okumaya daha fazla yöneldiği görülmüştür. Bu durum, dijital okuma davranışının yalnızca aile içi rol modelle açıklanamayacağını göstermektedir. Basılı kitaplar, güvenilirlik, göz sağlığı ve fiziksel deneyim gibi nedenlerle daha çok tercih edilirken dijital kitaplar erişilebilirlik ve ekonomik avantajlarıyla öne çıkmaktadır. Veliler, dijital okuma kültürünün gelişmesi için güvenli içeriklerin oluşturulması, eğitimlerin artırılması ve okul temelli uygulamaların yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmiştir. Sonuç olarak dijital okuma kültürü gelişmekte olan ancak güven ve kabul açısından desteklenmesi gereken bir alandır. Bu süreçte aile, okul ve devlet iş birliği büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: *okuma kültürü, dijital okuma kültürü, dijital okuma, aile, veli görüşleri*

GİRİŞ

Bilişim teknolojilerindeki yaşanan gelişmeler bireysel ve toplumsal pek çok alanda değişime sebep olmuştur (Odabaş vd., 2018). Bilgiye erişim ve okuma pratikleri de dijitalleşmenin hızıyla birlikte büyük ölçüde dönüşmüş ve bireylerin okuma eylemi git gide dijital ortamlar aracılığıyla olmaya başlamıştır (OECD, 2021). Dijital okuma; içeriklerin ekran aracılığıyla okumanın dışında bağlantılar, ses, video, yazı vb. medya içerikleri ve etkileşimli yapılar aracılığıyla bireylerin bilgiye erişme süreçlerini baştan yapılandıran okuma şekli olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2023). Başka bir tanıma göre dijital okuma, metinlerin dijital araçlar aracılığıyla okunmasıdır. Dijital okumayı geleneksel okumadan ayıran en belirgin özellik, okuma eyleminin kâğıt yerine ekran üzerinden gerçekleştirilmesidir (Savaş ve Karadağ Yılmaz, 2024). Dijital metinler, birden fazla duyu organımızı çalıştıran, interaktif ve zenginleşebilen metinlerdir (Bulut, 2022). Dijital okuma ve geleneksel okuma farklı avantaj ve dezavantajlara sahiptir. Bu durum okuma türüne ve farklı yaş gruplarına göre değişmektedir. Dijital okuma basılı kitaba göre daha fazla imkân sunmaktadır. Bunlardan bazıları, dijital okumanın geniş erişim ve kolay taşınabilir olması, ücretsiz ya da abonelik şeklinde erişim imkânı sağlaması gibi avantajlarıdır. Ayrıca ses, video vb. okunan içeriğe zenginlik ve çeşitlilik katabilmektedir (Savaş ve Karadağ Yılmaz, 2024). Erkan ve Dağal (2018), günümüzde değişen teknolojik imkânlardan verimli şekilde yararlanılmadığında bu araçların olumsuz yanlarına maruz kalınacağını ve bu nedenle bunları eğitim hayatına ve günlük hayatımıza uyarlamamız gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte dijital okuma, gelişmiş özellikleri yanında bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Zhao vd.ne (2026) göre etkileşimli unsurlar çocukların ve ebeveynlerin dikkatini hikâye içeriğinden uzaklaştırarak metnin daha yüzeysel işlenmesine yol açabilecektir. Bunun yanında dijital araçların kullanımı ebeveyn-çocuk ilişkisinin değişmesine ve aralarındaki zengin diyalogların niteliğini ve sıklığını azaltabileceğine değinmişlerdir.

Dijital okumanın yaygınlaşması geleneksel okumayı dönüştürmeye başlamıştır. Yapılan çalışmalar ailelerin dijital okuma konusunda hem olumlu hem de olumsuz tutumlara sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle ebeveynlerin basılı kitaplara olan tercihi, dijital kitaplarla ilgili okuma davranışlarını ve bu kitapları kullanma stratejilerini etkilemektedir (Kucirkova ve Flewitt, 2022). Yapılan araştırmalar, dijital içeriklerin güvenilirlik ve etkinliği konusunda dikkatli olmaya çalışan ebeveynler ve öğretmenlerin aksine çocuk ve gençlerin dijital ortam okumalarının artmakta olduğunu ortaya koymuştur (OECD, 2021). Bu da sadece teknolojik imkânlara erişim dijital okuma için yeterli olmayıp güvenilirlik, içerik ve bilinçli olmak gibi unsurların olmazsa olmaz olduğu bir sistemin varlığını ortaya koymaktadır (UNESCO, 2023).

Ebeveynlerin çocukların dijital okuma süreçlerine yönelik tutumları ne tamamen olumsuz ne de tamamen olumludur, dalgalı ve çelişkili bir yapı göstermektedir (Kucirkova ve Flewitt, 2022). Bunun yanında birçok ebeveyn dijital kitapları çocuklarının okuma gelişimi açısından özgün bir değer taşıyan araçlar olarak gördükleri belirtmişlerdir (Mifsud vd., 2021). Ebeveynler, çocuklarıyla birlikte basılı materyalleri kullandıklarında çocuğun soru sorma ve içeriği yaşamıyla ilişkilendirme gibi daha sık etkileşimli ve destekleyici davranışlar sergilediklerini bildirmiştir (Strouse vd., 2019). Aynı şekilde hipermetinlerin (hypertext) neden okunmadığı ile ilgili yapılan çalışmada bireylerin bilişsel bilgi işleme süreçleriyle tam olarak örtüşmediğini ve bu nedenle dijital okuma biçimlerinin her zaman tercih edilmediğini ortaya koymaktadır (Mangen ve Van der Weel, 2017). Bu durum, velilerin dijital okumaya yönelik temkinli tutumlarını açıklayan önemli bir kuramsal dayanak sunmaktadır. Çin'de

yapılan bir çalışmada ebeveynlerin dijital okumaya karşı orta derecede olumlu bir tutum sergiledikleri ancak ankete katılanların %94,1'inin basılı kitapları tercih ettikleri belirtilmiştir. Bununla beraber aileler dijital okumanın çocukların ilgisini artırdığını ifade etmesine rağmen sağlık ve güvenlik gibi riskleri de vurgulamışlardır. Çalışmada özellikle bu risk ve sağlık konusunda şehirde yaşayan ailelerin kırsalda yaşayanlara göre daha bilinçli oldukları görülmüştür (Li ve Liu, 2025).

Dijitalleşmenin hayatın her alanını ele geçirdiği bu dünyada artık okuma eylemi de evrilmektedir. Günlük yaşamda pek çok işin teknolojik araçlarla yapılması gibi insanların okuma eyleminin de dijital okumaya kayması kaçınılmazdır. Odabaş vd.ne (2018) göre dijital okuma oranı zamanla daha artacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda çalışma dijitalleşen okuma kültürünü, aile temelli bir bakış açısıyla analiz etmektedir. Araştırmada şu soruların yanıtları aranmıştır:

- Velilerin dijital okuma ortamları hakkında bilgisi nasıldır?
- Veliler dijital okuma ortamlarını ne düzeyde kullanmaktadırlar?
- Veliler basılı kitap veya dijital kitap hangisini tercih etmektedirler?
- Velilerin çocukların okuma alışkanlıklarına etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
- Velilere göre dijital okuma, çocukların okuma becerilerini nasıl etkilemektedir?
- Velilerin dijital okuma kültürüne yönelik politika, öneri ve beklentileri nelerdir?

Bu araştırmanın amacı, velilerin dijital okuma ortamlarına ilişkin bilgi ve kullanım düzeylerini, basılı-dijital kitap tercihlerini ve dijital okumanın çocukların okuma alışkanlıklarına etkisine yönelik görüşlerini inceleyerek dijital çağda okuma kültürüne ilişkin algıları ortaya koymaktır.

Bu çalışma Millî eğitim Bakanlığınca "Öğrencilerin Söz Varlığının Tespiti Geliştirilmesi ve İzlenmesi Projesi" kapsamında gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem, farklı araştırma desenlerinin kullanılmasını, nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini kapsayan bir yaklaşımdır (Creswell, 2017). Araştırmanın nicel boyutu birincil kaynaktan veri toplamada en çok tercih edilen anket çalışmasıyla toplanmış ve frekans ile yüzde analizleriyle çözümlenmiştir. Nitel veriler ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşmeler yüz yüze ya da telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Nitel veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Çalışmada bulgular veli görüşlerinin içeriksel niteliği ve temaları temsil eden katılımcı ifadeleri üzerinden sunulmuştur. Veriler 17 farklı ilden ve 179 kişi ile elde edilmiştir. Araştırma gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüş olup katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme yaklaşımı benimsenmiştir. Veri toplamaya erişilebilir velilerden başlanmış (kolayda örnekleme), daha sonra bu katılımcıların yönlendirmeleri ile yeni katılımcılara ulaşılmış ve çalışmanın örneklemi kartopu örnekleme tekniği ile genişletilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	139	77,7
Erkek	40	22,3

Araştırmaya katılan bireylerin demografik özellikleri ile okuma alışkanlıklarına ilişkin bulgulara bakıldığında katılımcıların %77,7'si kadın, %22,3'ü erkektir.

Tablo 2

Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	n	%
İlkokul	14	7,8
Ortaokul	16	8,9
Lise	43	24,0
Lisans	73	40,8
Lisansüstü	29	16,2
Okuma yazma biliyor.	4	2,2

Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında, en yüksek oranın %40,8 lisans, bunu %24,0 ile lise mezununun izlediği görülmektedir. Bunu sırasıyla %16,2 ile lisansüstü, %8,9 ile ortaokul ve %7,8 ile ilkokul mezunları izlemektedir. En düşük katılım oranının ise %2,2 ile okuma yazma biliyorum diyen katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Dağılımı

Gelir Düzeyi	n	%
Asgari ücret altı	2	1,1
Asgari ücret düzeyi	39	21,8
Asgari ücretin iki katına kadar üzeri	40	22,3
Asgari ücretin iki katından fazla	98	54,7

Gelir düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların %54,7'si asgari ücretin iki katından fazla gelir düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir. Bunu %22,3 ile asgari ücretin iki katına kadar üzerinde gelire sahip olanlar ve %21,8 ile asgari ücret düzeyinde gelire sahip olanlar izlemektedir. Katılımcıların çok küçük bir kısmının ise %1,1 oranıyla asgari ücret altı gelir düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum katılımcıların çoğunlukla orta-üst gelir grubunda olduğunu göstermektedir.

Araştırmada velilerin dijital okumanın çocukların okuma düzeyine etkisine ilişkin görüşleri, basılı-dijital kitap tercihleri ve dijital okumaya yönelik önerileri birlikte ele alındığında, okuma kültürüne dair algıların tutarsız olmakla birlikte bilinçli bir yapı sergilediği görülmektedir. Nitel bulgulara göre veliler bir yandan erişimin kolay olması, çocukların okumaya ilgisini arttıran bir seçenek olması gibi nedenlerden dijital okumaya pozitif bakarken diğer yandan dikkat dağıtıcı bir unsur olması, içerik güvenliği ve ekrana maruz kalma gibi nedenlerden ihtiyatlı yaklaşmaktadırlar. Nicel bulgulara bakıldığında da bu durumun desteklendiği görülmektedir.

Tablo 4

Velilerin Dijital Okuma Konusundaki Bilgi Düzeylerine Göre Dağılımı

Dijital Okuma Bilgisi	n	%
Bilgisi var.	112	62,6
Kısmen bilgisi var.	59	33
Bilgisi yok.	8	4,4

Velilerin %62,6'sı dijital okuma konusunda bilgisi olduğunu söylerken %33'ü kısmen bilgisi olduğunu belirtmiş, bilgisi olmayanların oranı ise epey düşük kalmıştır. Bununla beraber velilerin neredeyse yarısı (%48,6) dijital okuma yapmamaktadır. Bu sonuç, velilerin dijital okumaya yönelik kaygılarının bilgisizlikten ziyade bilinçli bir koruyucu tutumdan kaynaklandığını göstermektedir. Dijital okuma hakkında bilgi düzeyinin yüksek olmasına rağmen kullanımın sınırlı kalması, velilerin dijital okuma konusunda bilinçli bir mesafe geliştirdiğini göstermektedir.

Tablo 5

Çocukların Dijital Okuma Durumlarına Göre Dağılımı

Dijital Okuma Durumu	n	%
Dijital okuma yapıyor.	47	26,4
Bazen dijital okuma yapıyor.	56	31,5
Hiç dijital okuma yapmıyor.	76	41,6

Çocukların dijital okuma durumuna bakıldığında ise %26,4'ünün dijital okuma yaptığı, %31,5'inin bazen yaptığı ve %41,6'sının hiç yapmadığı görülmektedir. Buna göre çocukların dijital okuma ile temas oranı (%57,9), velilerin dijital okuma yapma oranından daha yüksektir. Bu bulgu, dijital okuma davranışının aile içi rol modelden bağımsız biçimde gelişebildiğini çocuğun okul vb. sosyal alanından da etkilendiğini düşündürmektedir. Nitekim velinin dijital okuma yapma durumu ile çocuğun dijital okuma yapma durumu arasında yapılan ki-kare analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (χ^2=9.99, p>.05). Öte yandan çocukların dijital okuma ile velilere kıyasla daha fazla temas hâlinde olması, okuma kültürünün dijital bağlamda kuşaklar arası bir dönüşüm sürecinden geçtiğine işaret etmektedir. Bu durumu okuma kültürünün dönüşümü açısından ele almak gerekmektedir.

Basılı ve dijital kitap tercihlerine ilişkin bulgulara bakıldığında velilerin büyük bir kısmı dijitalleşmenin hayatın her alanında yer aldığını ve bu dönemde dijitalleşmenin bir gereklilik olduğunun farkında olduklarını belirtmelerine rağmen basılı kitabı daha güvenli bir okuma aracı olarak konumlandırdıkları görülmektedir. Basılı kitap tercihinin başlıca sebeplerine bakıldığında dokunsal ve deneyimsel okuma deneyimi, okuma sürecine aktif katılım ve göz sağlığına yönelik kaygılar ön plana çıkmaktadır. Çocukların ekran maruziyetini sınırlamak amacıyla da basılı kitap veliler tarafından bilinçli bir şekilde tercih edilmektedir. Dijital kitabı tercih eden veliler ise erişim kolaylığı, her yerde ulaşılabilir olması ve ekonomik avantajlar gibi sebeplere dikkat çekmektedirler. Ayrıca velilerin bir bölümü çocukların dijital ortamlara olan ilgilerinin çocukları okumaya yönlendirebileceğini de belirtmişlerdir.

Velilerin dijital okumanın çocukların okuma düzeyine etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde hem destekleyen hem de kaygı içeren bir değerlendirme görülmektedir. Velilerden bazıları dijital okumanın kitaba erişimi kolaylaştıran, çocukların ilgisini artırabilecek ve dijital eğilimin doğru yönlendirilme ile okuma alışkanlığını destekleyebilecek bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Bununla beraber önemli bir grup veli de dijital ortamlarda dikkat dağınıklığını artıracak unsurların oluşabileceğini, çocukların oyun vb. içeriklere yönelme riskinin bulunduğunu ve dijital içerik güvenliği konusunda kaygı yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum velilerin dijital okumaya yönelik çelişkili fakat bilinçli bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir.

Dijital okuma kültürüne yönelik öneriler incelendiğinde velilerin bakış açıları üç ana başlık altında incelenebilir. Velilerin bir kısmı dijital okumaya yönelik uygulamalara karşı olduklarını, diğer bir kısmı bu konu hakkında fikir sahibi olmadıklarını, geriye kalan veliler de basılı kitap okuma alışkanlığının önceliklendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bilgi ve deneyim eksikliği nedeniyle görüş bildiremeyen katılımcılar dijital okuma konusunda yeterli deneyime sahip olmadıklarını, bu sebeple de konu hakkında fikir üretemediklerini ifade etmiştir. Bu durum, dijital okuma kültürünün toplumun tamamının bilgi sahibi olmadığını göstermektedir. Dijital okumaya karşı olan veli grubu dijital okumayı kaygı verici bulduklarını, çocukların dikkatini dağıttığını, güvenli bulmadıklarını ve bu alana yönelik projelere mesafeli yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, dijital okumaya yönelik direnç

ve ön yargıların da var olduğunu göstermektedir. Dijital okumayı destekleyen fakat basılı kitap okuma alışkanlığının önceliklendirilmesini isteyen katılımcılar öncelikle geleneksel kitap okuma alışkanlığının üzerinde durulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu öneri dijital okumanın geleneksel okumanın yerine geçmemesi gerektiğini göstermektedir. Ücretsiz uygulamalar, güvenilir internet siteleri, dijital kütüphaneler gibi devlet destekli dijital okuma altyapısının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması önermişlerdir. Bu beklentiler dijital okumanın yaygınlaşmasının bireysel çabadan ziyade devlet desteğiyle oluşacağını göstermektedir. Katılımcılar öğretmen, veli ve öğrenciye yönelik bilinçlendirme eğitimleri verilmesini ifade etmişlerdir. Okullarda öğretmen rehberliğinde dijital okuma süreçlerinin yürütülmesi ve dijital okuma kültürüne yönelik eğitim ve farkındalık çalışmalarının artırılması gibi öneriler sunmuştur. Bu durum dijital okuma konusunda bilgi eksikliğinin varlığını güçlendirmekte, sadece teknolojik araçlarla desteklemek yerine bilinç oluşturmanın da önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bir diğer bulgu okul temelli dijital okuma öğretimidir. Katılımcılar okullarda dijital okuma dersleri ve ödevlerini içeren çalışmaların yapılmasını önermişlerdir. Bu durum dijital okumanın okullarda temeli atılacak bir durum olduğuna işaret etmektedir. Devlet ve öğretmen destekli dijital okuma sürecinin yürütülmesi bir diğer bulgudur. Katılımcılar teknolojik araç ve gerecin devlet tarafından sağlanarak öğretmen öncülüğünde dijital okumanın etkili olacağını belirtmişlerdir. Teşvik edici ödül sistemleri ve yarışma uygulamalarını içeren dışsal motivasyon uygulamaları da bir diğer öneridir. Katılımcılar çocuk ve gençleri motive etmek adına ödül mekanizmasının kullanılmasının dijital okumaya olan ilgiyi arttıracağı ve faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bunların yanında medya veliler tarafından önemli bir araç olarak görülmektedir. Dijital okuma kültürüne yönelik medya bilgilendirmelerinin farkındalık oluşturmak için önemli olduğu, medyada bilgilendirici içeriklerin yer almasının toplumsal algıyı olumlu anlamda etkileyeceği düşünülmektedir.

Bu bulgular dijital okumanın okuma kültürü içinde yer bulabilmesi için bunun yanında kültürel kabulün sağlanmasının da önemli olduğuna işaret etmektedir. Sonuç olarak dijital okuma kültürü, bilgiye erişimin arttığı bu çağda güven ve kültürel kabulün henüz aynı hızla gelişmediği bir dönüşüm alanı olarak ortaya çıkmakta ve aile temelli yaklaşımlarla desteklenmesi gereken bir politika ihtiyacının da gerekliliğini ortaya koymaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonuçları velilerin bilgi düzeylerinin yüksek olmasına rağmen dijital okumaya temkinli ve ihtiyatlı yaklaştıklarını göstermektedir. Bu eylemin bilinçli yapıldığı, içerik güvenliği, dikkat dağınıklığı gibi haklı kaygıların öne çıktığı görülmektedir. Bu anlamda dijital okuma kültürünün gelişimi için içeriği güvenli, reklam unsurlarından arındırılmış bir platform kurulması ve bunun ilgi çekici hâle getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca geleneksel okumanın alternatifi olmaktan ziyade günümüz koşullarının bir gerekliliği ve tamamlayıcı bir unsur olarak kabul edilmesi için çalışmalar yapılması gerektiği açıktır. Bununla birlikte dijital okumanın teknolojik alt yapı ve çalışmalar dışında toplumca tam kabul gören bir algı hâline gelmesi için ayrı bir sosyolojik çalışma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Günümüzde değişen teknolojik ihtiyaçlar doğrultusunda kitapların yeniden düzenlenmesi ve bu kitaplara uyum sağlamak zorunlu hâle gelmiştir. Katılımcı önerilerinde de belirtildiği üzere ve dünyada örneği bulunan dijital kütüphaneler buna örnek olmaktadır. Bunlardan birkaçı şu şekildedir:

- Uluslararası Çocuk Dijital Kütüphanesi (ICDL), (http://www.childrenslibrary.org/)
- Oxford Owl Books, (https://home.oxfordowl.co.uk/)
- Epic!, https://www.getepic.com/
- Storyplace, https://www.storyplace.org/
- Mighty Book, https://www.mightybook.com/

Bu tarz dijital kütüphanelerin kurulması ve her çocuğun erişimin sağlanması önemlidir. Kütüphane kullanımı artırılmalı ve kütüphaneler dijital erişim merkezleri hâline getirilmelidir. Ulusal düzeyde okuma kültürünü destekleyen projeler (QR kodlu kitap erişimi, mobil kütüphaneler, dijital abonelik sistemleri vb.) yaygınlaştırılmalıdır. Veliler dikkat dağıtıcı bir etkiye sahip olmasından kaynaklı dijital okuma araçlarına sıcak bakmadıklarını belirtmiş bu sebeple dijital okuma araçları kullanıcı dostu hâle getirilmesi için yenilikçi çözümler geliştirilmelidir. Özellikle, okuma hızını ve verimliliğini artıracak, dikkat dağınıklığını azaltacak teknolojiler üzerinde çalışılmalıdır. Velilere yönelik dijital okuma eğitimleri yapılarak güvenli ve bilinçli kullanım konusunda bilinç artırılmalıdır. Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Millî Eğitim Bakanlığı Bireysel Öğrenme Platformu (MEBİ) uygulamaları daha ilgi çeken, etkileşimli hâle getirilerek velilerin ve çocukların güvenle erişebileceği içerikler sunmaya devam etmelidir. Okullarda öğretmen rehberliğinde dijital okuma etkinlikleri yapılarak gerektiğinde velinin buna dâhil olması desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

Bulut, S. (2022). İlkokul 4. sınıflarda dijital okuma çalışmalarının dijital okuma *motivasyonuna, dijital okumaya ilişkin algılara ve okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.

Kucirkova, N., & Flewitt, R. (2022). Understanding parents' conflicting beliefs about children's digital book reading. *Journal of Early Childhood Literacy, 22*(2), 157–181. https://doi.org/10.1177/1468798420930361

Li, L., & Liu, M. (2025). Exploring parental attitudes, awareness and support for digital reading in preschoolers: A quantitative comparison of rural and urban contexts. *Journal of Chinese Writing Systems, 9*(3), 147–157. https://doi.org/10.1177/25138502251374189

Mangen, A., & van der Weel, A. (2017). *Why don't we read hypertext novels? Convergence, 23*(2), *166–181*. https://doi.org/10.1177/1354856516677536

Mifsud, C. L., Georgieva, R., & Kucirkova, N. (2021). Parent-child joint reading of digital books in bilingual families in Malta. *International Journal of Educational Research, 109*, 101844. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101844

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital/e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 58*(1), 139–171. https://izlik.org/JA44KL72BF

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *Readers of the 21st century: Developing literacy skills in a digital world.* https://www.oecd.org/education/readers-of-the-21st-century-a83d84cb-en.htm

Savaş, H., & Karadağ Yılmaz, R. (2024). Öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital okuma kültürleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 524–548. https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1540292

Strouse, G. A., Newland, L. A., & Mourlam, D. J. (2019). Educational and fun? Parent versus preschooler perceptions and co-use of digital and print media. *AERA Open, 5*(3). https://doi.org/10.1177/2332858419861085

Şahenk Erkan, S. S., & Balaban Dağal, A. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okuma, yazma ve sunum hazırlama becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 3*(1), 131–144. https://doi.org/10.21733/ibad.373767

TRT Haber. (2020). *Dijital kütüphaneler bir tık uzakta.* https://www.trthaber.com/haber/egitim/dijital-kutuphaneler-bir-tik-uzakta-468020.html

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report: Technology in education.* https://www.unesco.org/gem-report/en/technology

Zhao, L., Cai, X., & Qin, L. (2026). Exploring Chinese middle-class parents' challenges and coping strategies of dialogic reading in a digital EFL context. *Frontiers in Psychology, 16*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1714663

KİTAP OKUMA NOKTASI UYGULAMASININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KÜLTÜRÜ VE SÖZ VARLIĞINA ETKİSİ

Hüseyin DEMİR, Batman/İl Millî Eğitim Müdürlüğü
bydemir72@gmail.com

ÖZET

Batman İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen "Kitap Okuma Noktası Uygulaması" ortaokul öğrencilerinin düzenli okuma alışkanlığı kazanmalarını, okudukları eserler üzerine düşünmelerini, eleştirel değerlendirmeler yapmalarını ve söz varlıklarını geliştirmelerini amaçlayan bütüncül bir okuma modeli olarak uygulanmıştır. Bu çalışmada söz konusu uygulamanın öğrencilerin okuma kültürü ve söz varlığı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Okuma kültürü; öğrencinin kitapla sürekli ve anlamlı bir ilişki kurması, okuduklarını yorumlaması, değerlendirmesi ve okuma deneyimini paylaşılabilir bir öğrenme sürecine dönüştürmesi bakımından ele alınmıştır. Söz varlığı ise yeni kelimeleri fark etme, anlamlandırma, bağlama uygun biçimde kullanma ve bu kelimeleri sözlü ya da yazılı anlatıma yansıtma becerileri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırma, nitel ve uygulama temelli bir iyi uygulama incelemesi olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu Batman ilinde farklı okullardan 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinin her birinden onar öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama bir eğitim öğretim yılı boyunca sürdürülmüş, öğrenciler haftalık düzenli okuma programına alınmış, her okuma sonrasında kitap kritiği etkinlikleri gerçekleştirilmiş ve belirli dönemlerde okur-yazar buluşmaları düzenlenmiştir. Süreçte okuma günlükleri, kitap kritiği değerlendirme rubrikleri, okuduğunu anlama testleri, öğretmen gözlem formları, okuma tutum ölçekleri, kelime tanıma çalışmaları, bağlamdan anlam çıkarma etkinlikleri, kelime defteri kayıtları ve sözlü anlatım performansları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular; uygulamanın öğrencilerin kitaplara yönelik ilgilerini, okuma sürekliliklerini ve metinler üzerine düşünme isteklerini artırdığını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin ana fikir belirleme, karakter ve olay çözümlemesi yapma, yorum geliştirme, eleştirel düşünme, sözlü ifade ve kelimeleri uygun bağlamlarda kullanma becerilerinde gelişim gözlemlenmiştir. Bu yönüyle uygulama, okuma kültürü ile söz varlığı gelişimini birlikte destekleyen, süreç temelli ve uygulanabilir bir iyi örnek olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: *kitap kritiği, okuma kültürü, okur-yazar buluşmaları, söz varlığı, Türkçe eğitimi*

GİRİŞ

Dil; bireyin düşünme, anlama, yorumlama ve kendini ifade etme becerilerinin temel aracıdır. Bu nedenle dil eğitimi öğrencinin anlam dünyasını genişleten, düşünme biçimini geliştiren ve iletişim gücünü artıran bütüncül bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmelidir. Özellikle ortaokul döneminde öğrencilerin söz varlığının gelişmesi, okuduklarını daha iyi anlamaları, duygu ve düşüncelerini daha doğru ifade etmeleri ve farklı metin türleriyle nitelikli ilişkiler kurmaları bakımından büyük önem taşımaktadır. Söz varlığı, öğrencinin yalnızca bildiği kelime sayısını değil; kelimeleri anlamlandırma, bağlam içinde kullanma, kavramlar arasında ilişki kurma ve anlatımına yansıtma becerisini de kapsar. Bu yönüyle söz varlığı, Türkçe eğitiminin temel bileşenlerinden biridir.

Okuma, öğrencilerin söz varlığını geliştiren en önemli dil becerilerinden biridir. Düzenli okuma yoluyla öğrenciler yeni kelimelerle karşılaşmakta, bu kelimelerin farklı bağlamlardaki kullanımlarını görmekte ve zamanla onları kendi sözlü ya da yazılı anlatımlarına dâhil etmektedir. Ancak okumanın söz varlığına katkı sağlayabilmesi, yalnızca çok sayıda kitap okumaya bağlı değildir. Okunan metnin anlaşılması, yorumlanması, tartışılması ve öğrencinin kendi yaşamıyla ilişkilendirilmesi de bu süreçte belirleyici rol oynamaktadır. Bu nedenle okuma etkinliklerinin nicelikten ibaret görülmemesi; öğrenciyi metin üzerinde düşündüren, eleştirel değerlendirmeye yönelten ve dilsel farkındalığını artıran bir yapıda planlanması gerekmektedir.

Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen okuma çalışmaları çoğu zaman öğrencilerin belirli sayıda kitap bitirmelerine odaklanmakta; okunan metnin derinlemesine çözümlenmesi, yeni öğrenilen kelimelerin takip edilmesi, öğrencilerin metin üzerine konuşma ve değerlendirme yapma becerilerinin sistemli biçimde izlenmesi yeterince sağlanamamaktadır. Bu durum, okuma faaliyetlerinin öğrencilerin okuma kültürü ve söz varlığı gelişimi üzerindeki etkisini sınırlayabilmektedir. Oysa okuma kültürü; öğrencinin kitapla sürekli, bilinçli ve anlamlı bir ilişki kurmasını gerektirir. Öğrenci okuduğu metin üzerine düşünebildiğinde, metni yorumlayabildiğinde, karakterleri ve olayları değerlendirebildiğinde, yeni kelimeleri fark edip kullanabildiğinde okuma, yalnızca bireysel bir alışkanlık olmaktan çıkarak dil gelişimini destekleyen bir öğrenme sürecine dönüşür.

Bu bağlamda Batman İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen "Kitap Okuma Noktası Uygulaması" ortaokul öğrencilerinin düzenli okuma alışkanlığı kazanmalarını, kitaplarla daha nitelikli bir ilişki kurmalarını ve söz varlıklarını geliştirmelerini amaçlayan bütüncül bir iyi uygulama örneği olarak değerlendirilebilir. Uygulama kapsamında öğrenciler bir eğitim öğretim yılı boyunca haftalık düzenli okuma programına dâhil edilmiş; her okuma sonrasında kitap kritiği etkinlikleri yapılmış ve belirli dönemlerde okur-yazar buluşmaları gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrencilerin okudukları eserleri yalnızca bireysel olarak tamamlamaları değil; metinleri anlamaları, yorumlamaları, tartışmaları ve yeni kelimeleri bağlam içinde kullanmaları hedeflenmiştir.

Kitap kritiği etkinlikleri, öğrencilerin metni anlama, ana fikir ve yardımcı fikirleri ayırt etme, karakter ve olay çözümlemesi yapma, yorum geliştirme ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemektedir. Okur-yazar buluşmaları ise öğrencilerin okudukları eserleri doğrudan yazarlarıyla tartışabilmelerine imkân tanıyarak okuma sürecini daha canlı, etkileşimli

ve paylaşılabilir hâle getirmektedir. Bu yönüyle uygulama, okuma kültürü ile söz varlığı gelişimini birlikte ele almakta; öğrencilerin hem kitapla ilişkilerini hem de dilsel gelişimlerini süreç içinde izlenebilir kılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı "Kitap Okuma Noktası Uygulaması"nın ortaokul öğrencilerinin okuma kültürü ve söz varlığı üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin düzenli okuma alışkanlığı kazanma, okudukları eserler üzerine eleştirel değerlendirme yapma, yeni kelimeleri fark etme, anlamlandırma ve bağlama uygun biçimde kullanma süreçleri ele alınmıştır. Ayrıca uygulama kapsamında kullanılan okuma günlükleri, kitap kritiği değerlendirme rubrikleri, okuduğunu anlama testleri, öğretmen gözlem formları, okuma tutum ölçekleri, kelime defteri kayıtları ve sözlü anlatım performansları aracılığıyla öğrencilerin gelişimlerinin nasıl izlendiği ortaya konulmuştur.

Bu çalışma, okuma kültürü ile söz varlığı gelişimini birlikte ele alması, uygulama sürecini farklı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla izlemesi ve farklı eğitim ortamlarına uyarlanabilir bir model sunması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca çalışma, öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinliklerin yalnızca kelime öğretimiyle sınırlı kalmaması; okuma, anlama, yorumlama, tartışma ve ifade etme süreçleriyle birlikte yapılandırılması gerektiğini göstermesi bakımından Türkçe eğitimi alanına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma, Batman İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen "Kitap Okuma Noktası Uygulaması"nı esas alan nitel ve uygulama temelli bir iyi uygulama incelemesi olarak tasarlanmıştır. Çalışmada, uygulamanın ortaokul öğrencilerinin okuma kültürü ve söz varlığı gelişimine yansımaları süreç temelli olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin düzenli okuma alışkanlığı kazanma, okudukları metinleri anlama ve yorumlama, kitaplar üzerine eleştirel değerlendirme yapma, yeni kelimeleri fark etme ve bu kelimeleri bağlama uygun biçimde kullanma süreçleri incelenmiştir.

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı temelinde yürütülmüş; süreçte kullanılan test, ölçek, rubrik, gözlem formu ve öğrenci ürünlerinden elde edilen veriler betimsel olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin uygulama süreci boyunca okuma, anlama, yorumlama, değerlendirme ve kelime kullanımı bakımından gösterdikleri gelişim dikkate alınmıştır. Bu yönüyle araştırma "Kitap Okuma Noktası Uygulaması"nın yapısını, işleyişini ve öğrenci gelişimine sunduğu katkıları ortaya koymayı amaçlayan bir iyi uygulama incelemesi niteliği taşımaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Batman ilinde farklı okullardan belirlenen ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulamaya 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinin her birinden onar öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunun farklı sınıf düzeylerinden oluşturulması, uygulamanın ortaokul kademesindeki farklı yaş ve gelişim özelliklerine sahip öğrenciler üzerindeki yansımalarını gözlemleyebilmek açısından önem taşımaktadır. Böylece okuma kültürü ve söz varlığı gelişimi tek bir sınıf düzeyiyle sınırlı tutulmamış, ortaokulun farklı basamakları dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Uygulama Süreci

"Kitap Okuma Noktası Uygulaması" bir eğitim öğretim yılı boyunca sürdürülmüştür. Uygulama kapsamında öğrenciler haftalık düzenli okuma programına dâhil edilmiş ve ayda ortalama dört kitap okuyacak şekilde planlı bir okuma süreci yürütülmüştür. Öğrencilerin okuma süreci yalnızca kitap bitirme esasına dayandırılmamış; her okuma sonrasında kitap kritiği etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Kitap kritiği etkinliklerinde öğrencilerin okudukları metinleri anlama, ana fikir ve yardımcı fikirleri belirleme, karakterleri değerlendirme, olay örgüsünü çözümleme, metne ilişkin kişisel yorum geliştirme ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etme becerileri desteklenmiştir. Bu süreçte öğrencilerden metin üzerine düşünmeleri, değerlendirme yapmaları ve görüşlerini gerekçelendirmeleri beklenmiştir.

Uygulama, belirli dönemlerde gerçekleştirilen okur-yazar buluşmalarıyla da desteklenmiştir. Bu buluşmalarda öğrenciler, okudukları eserler üzerine yazarlarla doğrudan iletişim kurma, metne ilişkin sorular sorma ve kendi yorumlarını paylaşma imkânı bulmuştur. Böylece okuma süreci bireysel bir etkinlik olmaktan çıkarılarak tartışılabilir, paylaşılabilir ve etkileşimli bir öğrenme ortamına dönüştürülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin okuma kültürü ve söz varlığı gelişimlerini izlemek amacıyla birden fazla veri toplama aracından yararlanılmıştır. Okuma kültürünün izlenmesinde öğrencilerin her kitap sonrasında doldurdukları okuma günlükleri, kitap kritiği değerlendirme rubrikleri, okuduğunu anlama testleri, öğretmen gözlem formları ve okuma tutum ölçekleri kullanılmıştır.

Okuma günlüklerinde öğrencilerin okudukları kitaplara ilişkin değerlendirmeleri, dikkatlerini çeken bölümler, yeni öğrendikleri kelimeler ve metne yönelik kişisel yorumları yer almıştır. Kitap kritiği değerlendirme rubrikleri aracılığıyla öğrencilerin metni anlama, ana fikri belirleme, karakter ve olay çözümlemesi yapma, yorum geliştirme, düşüncelerini gerekçelendirme ve eleştirel değerlendirme becerileri izlenmiştir. Öğretmen gözlem formları ise öğrencilerin okuma sürecine katılımını, kitaplar üzerine konuşma isteğini, tartışmalardaki etkinliğini ve sözlü ifade becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Söz varlığı gelişiminin izlenmesinde kelime tanıma çalışmaları, kelimeyi cümlede kullanma etkinlikleri, bağlamdan anlam çıkarma çalışmaları, eş anlamlı ve zıt anlamlı kelime etkinlikleri, kavram alanı çalışmaları, kelime defteri kayıtları ve sözlü anlatım performanslarından yararlanılmıştır. Bu araçlar aracılığıyla öğrencilerin yeni kelimeleri fark etme, anlamlandırma, bağlama uygun kullanma ve bu kelimeleri sözlü ya da yazılı anlatımlarına yansıtma düzeyleri değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımıyla değerlendirilmiştir. Okuma günlükleri, öğretmen gözlem formları, kitap kritiği rubrikleri, kelime defteri kayıtları ve sözlü anlatım performanslarından elde edilen veriler; okuma kültürü, okuduğunu anlama, eleştirel değerlendirme, söz varlığı ve ifade becerisi temaları altında incelenmiştir.

Veriler, önceden belirlenen temalar doğrultusunda sınıflandırılmış; öğrencilerin süreç başındaki ve süreç sonundaki performansları okuma alışkanlığı, metni yorumlama, kelime farkındalığı ve ifade becerisi boyutlarında karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Okuduğunu anlama testleri, okuma tutum ölçekleri ve kelime temelli etkinliklerden elde edilen sonuçlar ise öğrencilerin süreç içindeki gelişimlerini destekleyici veriler olarak kullanılmıştır.

Analiz sürecinde özellikle öğrencilerin kitaplara yönelik ilgilerinde, okuma sürekliliklerinde, metinleri değerlendirme biçimlerinde, yeni kelimeleri kullanma becerilerinde ve sözlü ifade performanslarında gözlenen değişimler dikkate alınmıştır. Böylece uygulamanın öğrencilerin okuma kültürü ve söz varlığı gelişimine ilişkin yansımaları bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir.

Uygulama Basamakları

"Kitap Okuma Noktası Uygulaması" belirli aşamalar doğrultusunda yürütülmüştür. İlk aşamada uygulamaya katılacak öğrenciler belirlenmiş ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak çalışma grubu oluşturulmuştur. İkinci aşamada öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun kitaplardan oluşan düzenli bir okuma programı hazırlanmıştır. Üçüncü aşamada öğrenciler haftalık okuma sürecine dâhil edilmiş ve her okuma sonrasında okuma günlükleri aracılığıyla metne ilişkin düşüncelerini kaydetmeleri sağlanmıştır.

Dördüncü aşamada kitap kritiği etkinlikleri düzenlenerek öğrencilerin okudukları eserler üzerine sözlü değerlendirmeler yapmaları desteklenmiştir. Beşinci aşamada söz varlığına yönelik kelime tanıma, bağlamdan anlam çıkarma, kelimeyi cümlede kullanma ve kelime defteri oluşturma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Altıncı aşamada belirli dönemlerde okur-yazar buluşmaları yapılarak öğrencilerin okudukları eserleri yazarlarıyla tartışabilecekleri etkileşimli bir ortam oluşturulmuştur. Son aşamada ise uygulama sürecinden elde edilen veriler değerlendirilmiş ve öğrencilerin okuma kültürü ile söz varlığı gelişimlerine ilişkin bulgular ortaya konulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

"Kitap Okuma Noktası Uygulaması" kapsamında elde edilen bulgular; öğrencilerin okuma kültürü, okuduğunu anlama ve eleştirel değerlendirme becerileri, söz varlığı gelişimi ve okur-yazar buluşmalarına katılım durumları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bulgular; okuma günlükleri, kitap kritiği değerlendirme rubrikleri, öğretmen gözlem formları, okuduğunu anlama çalışmaları, okuma tutum ölçekleri, kelime defteri kayıtları, bağlamdan anlam çıkarma etkinlikleri ve sözlü anlatım performanslarından elde edilen veriler doğrultusunda betimsel olarak yorumlanmıştır. Bu bölümde sunulan değerlendirmeler, çalışma grubuyla ve uygulama sürecinde kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlı olarak ele alınmıştır.

Okuma Kültürüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uygulama sürecinin başlangıcında öğrencilerin bir kısmının okuma eylemini daha çok tamamlanması gereken bir görev olarak algıladıkları görülmüştür. Okuma günlükleri ve öğretmen gözlem formlarından elde edilen veriler, öğrencilerin ilk değerlendirmelerinde okudukları kitapları çoğunlukla olay, konu ve kahramanlar düzeyinde aktardıklarını göstermektedir. Bu süreçte öğrencilerin metne ilişkin yorumlarının genellikle kısa, genel ve yüzeysel ifadelerden oluştuğu belirlenmiştir.

Uygulama ilerledikçe öğrencilerin kitaplara yönelik ilgilerinde, okuma sürekliliklerinde ve okudukları metinler üzerine konuşma isteklerinde olumlu yönde değişim gözlemlenmiştir. Özellikle okuma günlükleri ve kitap kritiği etkinlikleri, öğrencilerin kitapla daha düzenli ve bilinçli bir ilişki kurmalarına katkı sağlamıştır. Öğrencilerin kitabı bitirmek dışında okudukları metin üzerine düşünmeye; dikkatlerini çeken bölümleri ifade etmeye ve metinden hareketle kişisel değerlendirmeler yapmaya yöneldikleri görülmüştür.

Bu bulgular, okuma kültürünün okunan kitap sayısının yanında öğrencinin metinle kurduğu nitelikli etkileşimle geliştiğini göstermektedir.

Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Değerlendirme Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kitap kritiği değerlendirme rubrikleri, okuduğunu anlama çalışmaları ve öğretmen gözlem formlarından elde edilen veriler, öğrencilerin metni anlama ve değerlendirme becerilerinde süreç içerisinde gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Uygulama başlangıcında öğrencilerin kitaplara ilişkin değerlendirmeleri daha çok "beğendim", "güzeldi", "heyecanlıydı" gibi genel yargılarla sınırlıyken, süreç sonunda bu değerlendirmelerin daha ayrıntılı ve gerekçeli hâle geldiği gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin ana fikir ve yardımcı fikirleri ayırt etme, karakterlerin davranışlarını değerlendirme, olay örgüsünü neden-sonuç ilişkisi içinde yorumlama ve metnin iletisini kendi yaşamlarıyla ilişkilendirme becerilerinde ilerleme kaydedilmiştir. Kitap kritiği etkinliklerinde öğrencilerden kitabın konusunu özetlemeleri, metindeki olayları yorumlamaları, karakterlerin tutumlarını sorgulamaları ve düşüncelerini gerekçelendirmeleri beklenmiştir. Bu durum, öğrencilerin metin karşısında daha etkin bir okur konumuna geçmelerini desteklemiştir.

Bu bulgular, kitap kritiği etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyen önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Öğrenci, okuduğu metin hakkında konuşmaya, soru üretmeye ve yorum yapmaya başladığında okuma süreci daha derinlikli bir öğrenme alanına dönüşmektedir.

Söz Varlığı Gelişimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kelime defteri kayıtları, bağlamdan anlam çıkarma etkinlikleri, kelimeyi cümlede kullanma çalışmaları ve sözlü anlatım performanslarından elde edilen veriler, öğrencilerin söz varlığı gelişiminde olumlu değişimler olduğunu göstermektedir. Uygulama sürecinin başında öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımlarında daha sınırlı, tekrar eden ve genel kelimelere yer verdikleri görülürken süreç sonunda daha çeşitli ve bağlama daha uygun kelimeler kullandıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin okudukları kitaplarda karşılaştıkları yeni kelimeleri fark etmeleri, bu kelimeleri kelime defterlerine kaydetmeleri, anlamlarını araştırmaları ve cümle içinde kullanmaya çalışmaları söz varlığı gelişimini destekleyen önemli uygulamalar arasında yer almıştır. Özellikle bağlamdan anlam çıkarma etkinlikleri, öğrencilerin kelimeleri sözlük anlamlarının ötesinde, metin içindeki kullanım değerleriyle kavramalarına katkı sağlamıştır. Böylece öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri anlam kurma ve ifade etme sürecinin doğal bir parçası olarak kullanmaya başlamışlardır.

Bu bulgular, söz varlığı gelişiminin yalnızca doğrudan kelime öğretimiyle sınırlı olmadığını göstermektedir. Düzenli okuma, metin üzerine konuşma, kelime defteri tutma, bağlam çalışmaları yapma ve sözlü anlatım etkinlikleri birlikte yürütüldüğünde öğrencilerin kelimelerle daha kalıcı ve işlevsel ilişkiler kurabildikleri anlaşılmaktadır.

Okur-Yazar Buluşmalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen okur-yazar buluşmaları, öğrencilerin okudukları eserlerle daha canlı ve etkileşimli bir ilişki kurmalarına katkı sağlamıştır. Öğretmen gözlem formları ve etkinlik süreci değerlendirmeleri, öğrencilerin bu buluşmalarda metne ilişkin sorular sorma, yazarın bakış açısını anlama ve kendi yorumlarını paylaşma konusunda daha istekli davrandıklarını göstermektedir.

Okur-yazar buluşmaları sonrasında öğrencilerin kitap değerlendirmelerinde daha ayrıntılı ifadelere yer verdikleri, okudukları eserlerin yazım süreci ve karakterleri hakkında daha fazla merak geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yazarlarla doğrudan iletişim kurmaları, kitabı arkasında düşünce, emek ve üretim süreci bulunan bir eser olarak değerlendirmelerine imkân sağlamıştır.

Bu bulgular, okur-yazar buluşmalarının öğrencilerin okuma motivasyonunu, soru sorma cesaretini ve düşüncelerini ifade etme becerilerini desteklediğini göstermektedir. Öğrencinin okuduğu metni yazarıyla tartışabilmesi, okuma sürecini daha anlamlı, kişisel ve paylaşılabilir hâle getirmiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Batman İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen "Kitap Okuma Noktası Uygulaması"nın ortaokul öğrencilerinin okuma kültürü ve söz varlığı gelişimine yansımaları incelenmiştir. Uygulama sürecinde elde edilen veriler, düzenli okuma, kitap kritiği, okur-yazar buluşmaları ve söz varlığına yönelik izleme çalışmalarının öğrencilerin okuma sürecine daha etkin katılmalarını desteklediğini göstermektedir. Çalışma grubuyla ve kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlı olmak üzere, uygulamanın öğrencilerin kitapla kurdukları ilişkiyi güçlendirdiği, okuma eylemini daha bilinçli, paylaşılabilir ve tartışılabilir bir öğrenme deneyimine dönüştürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama süreci sonunda öğrencilerin kitaplara yönelik ilgilerinde, okuma sürekliliklerinde ve okudukları metinler üzerine konuşma isteklerinde olumlu yönde gelişim gözlemlenmiştir. Süreç başında okuma eylemini daha çok tamamlanması gereken bir görev olarak algılayan öğrencilerin, uygulama ilerledikçe kitapları değerlendirmeye, metin üzerine düşünmeye ve okuma deneyimlerini paylaşmaya daha istekli hâle geldikleri görülmüştür.

Kitap kritiği etkinlikleri, öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel değerlendirme becerilerini destekleyen önemli bir unsur olmuştur. Öğrencilerin süreç başında daha kısa, genel ve yüzeysel ifadelerle yaptıkları değerlendirmelerin süreç sonunda daha gerekçeli, ayrıntılı ve metne dayalı hâle geldiği belirlenmiştir. Ana fikir ve yardımcı fikirleri ayırt etme, karakterlerin davranışlarını değerlendirme, olay örgüsünü neden-sonuç ilişkisi içinde yorumlama ve metnin iletisini kendi yaşamıyla ilişkilendirme gibi becerilerde olumlu gelişimler gözlemlenmiştir.

Söz varlığı açısından değerlendirildiğinde, uygulamanın öğrencilerin yeni kelimeleri fark etme, anlamlandırma, bağlama uygun kullanma ve bu kelimeleri sözlü ya da yazılı anlatımlarına yansıtma becerilerini desteklediği görülmüştür. Kelime defteri kayıtları, bağlamdan anlam çıkarma etkinlikleri ve sözlü anlatım performansları, öğrencilerin kelimelerle daha bilinçli ilişki kurmalarına katkı sağlamıştır.

Okur-yazar buluşmaları da uygulamanın dikkat çeken bileşenlerinden biri olmuştur. Öğrencilerin okudukları eserlerin yazarlarıyla doğrudan iletişim kurmaları, kitaplara yönelik ilgilerini artırmış; soru sorma, yorum geliştirme ve düşüncelerini ifade etme becerilerini desteklemiştir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda "Kitap Okuma Noktası Uygulaması"nın okuma kültürü ile söz varlığı gelişimini birlikte ele alan, süreç temelli, izlenebilir ve uygulanabilir bir iyi uygulama örneği sunduğu söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle benzer uygulamaların farklı okul türlerinde, sınıf düzeylerinde ve sosyoekonomik çevrelerde yaygınlaştırılması önerilmektedir. Okuma çalışmaları yalnızca okunan kitap sayısı üzerinden değerlendirilmemeli; öğrencilerin metni anlama, yorumlama, eleştirel değerlendirme yapma ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanma becerileri de süreç temelli araçlarla izlenmelidir.

Kitap kritiği etkinliklerinin Türkçe dersleriyle ilişkilendirilerek düzenli bir yapıya kavuşturulması da önem taşımaktadır. Öğrencilerin okudukları metinler üzerine konuşabilecekleri, soru sorabilecekleri, farklı yorumları dinleyebilecekleri ve kendi düşüncelerini gerekçelendirebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.

Okur-yazar buluşmalarının okul ve il düzeyinde sürdürülebilir bir yapıya dönüştürülmesi önerilmektedir. Bu buluşmalar, öğrencilerin kitaplara yönelik ilgisini artırmakta ve okuma sürecini daha anlamlı hâle getirmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda uygulamanın daha geniş örneklem gruplarıyla, farklı illerde ve farklı yaş düzeylerinde yürütülmesi; nitel verilerin yanında nicel verilerle de desteklenmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları.

Aksan, D. (2006). *Türkçenin sözvarlığı*. Engin Yayınevi.

Akyol, H., & Çoban Sural, Ü. (2021). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim, 46*(205), 69–92. DOI: 10.15390/EB.2020.8977

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Cooper, K. (1989). *Sözsüz iletişim ve iş hayatı*. İlgi Yayınları.

Eren, H. (2020). *Eren Türk dilinin etimolojik sözlüğü (ETDES)* (Ş. H. Akalın, Haz.). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies, 4*(4), 1025–1055.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(1), 141–153.

Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 293–307.

Memiş, M. R. (2018). Kelime hazinesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Turkish Studies, 13*(19), 1273–1289. DOI: 10.7827/TurkishStudies.13857

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Okur, A., & Dağtaş, A. (2014). Ortaokula yönelik kelime öğretimi çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(4), 66–84.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.

Tezel, N. (1985). *Türk masalları* (Cilt I–II). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe sözlük* (12. bs.). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Derleme sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Köken bilgisi sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

OKUMA KÜLTÜRÜNDE AİLE FAKTÖRÜ: VELİ GÖRÜŞLERİ VE POLİTİKA ÖNERİLERİ[1]

Dr. Sena ÖZCAN KALFA, Denizli/Osman Aydınlı İlkokulu
senaozcan88@gmail.com

Başak KUŞ, Tekirdağ/Çorlu Dr. Sadık Ahmet MTAL
ku.baak@hotmail.com

Filiz ÖZDEMİR, Malatya/Gevher Nesibe MTAL
flzzdmrr@gmail.com

Güneş KARĞI, Ankara/Yenimahalle Halk Eğitimi Merkezi
guneskargi.75@gmail.com

Mehmet ÇALGIÇ, İstanbul/ Şükrü Yemenicioğlu İlkokulu/
mcalgic52@gmail.com

ÖZET

Bir toplumun gelişmişlik düzeyi, toplumdaki bireylerin okuma kültürüyle doğrudan ilişkilidir. Okuma alışkanlığı akademik başarının yanında bireyin düşünme becerilerini ve toplumsal katılımını da güçlendirmektedir. Bu alışkanlığın temelleri erken yaşlarda atılmakta, bu süreçte aileler en güçlü rol model olarak öne çıkmaktadır. Ancak okuma kültürünün sürdürülebilir biçimde gelişmesi, bireysel çabaların yanı sıra bütüncül ve destekleyici politikaların hayata geçirilmesini gerektirmektedir. Bu araştırmanın amacı Türkiye'de yaşayan velilerin hem kendi okuma alışkanlıklarını hem de çocuklarının okuma süreçlerini desteklemeye yönelik teşvik ve politikalara ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Karma araştırma modeliyle yürütülen çalışmada 17 farklı ilden 179 veli ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ve tanımlayıcı istatistiklerle çözümlenmiştir. Bulgular, okullarda velilere yönelik düzenlenen okuma etkinliklerinin veli katılımını anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir. Etkinliklerin varlığı, katılımı doğrudan etkileyen belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, okuma kültürünün bireysel motivasyonlar dışında kurumsal teşviklerle de şekillendiğini ortaya koymaktadır. Etkinliklere katılımın önündeki temel engeller yetersiz bilgilendirme, zaman kısıtlılığı ve etkinliklerin tekdüze yapısıdır. Buna karşın veliler; kısa süreli, esnek zamanlı, farklı mekânlarda gerçekleştirilen ve etkileşimi artıran etkinliklerin katılımı güçlendireceğini ifade etmektedir. Kitap kulüpleri, yazar buluşmaları ve yarışmalar gibi uygulamalar veliler tarafından katılım yönünden daha cazip bulunmaktadır. Öğrenciler açısından ise düzenli okuma saatleri, yaratıcı etkinlikler ve etkileşimli öğrenme ortamları motivasyonu artıran temel unsurlar olarak veliler tarafından ifade edilmektedir. Ulusal düzeyde kitap erişiminin kolaylaştırılması, eş zamanlı okuma etkinliklerinin düzenlenmesi ve medya desteğinin sağlanması okuma kültürünün yaygınlaştırılmasında kritik rol oynamaktadır. Sonuç olarak okuma kültürünü geliştirmeye yönelik çalışmaların yalnızca öğrencilerle sınırlı kalmaması, velilerin de sürece aktif biçimde dâhil edildiği okul temelli uygulamaların yaygınlaştırılması önem arz etmektedir. Veliler okuma konusunda bilinçli ve istekli olsa da mevcut yapısal sınırlılıklar katılımı sınırlandırmaktadır. Bu doğrultuda okuma kültürünün sürdürülebilir biçimde güçlenebilmesi için okul uygulamaları, aile katılımı ve ulusal politikaları birlikte ele alan üç katmanlı bir okuma kültürü destekleme modelinin geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *okuma kültürü, veli görüşleri, eğitim politikası, okuma alışkanlığı*

[1]Bu çalışma "Öğrencilerin Söz Varlığı, Tespiti ve Geliştirilmesi Projesi" kapsamında gerçekleştirilmiştir.

GİRİŞ

Okuma, bireyin yaşam boyu bilişsel, duygusal ve psikolojik gelişimini destekleyen önemli becerilerin başında gelmektedir. Günümüz enformasyon toplumunda okuma becerisi kavramı akademik başarıyla ilişkilendirilmektedir. Ancak okuma kültürü; eleştirel düşünce, problem çözme, sorumluluk alma ve irade gibi pek çok bileşeni barındırmaktadır. Bu sebeple okuma, bireyin hayatını aktif olarak yapılandıran çok boyutlu ve etkileşimsel bir süreç olarak ele alınmaya başlanmıştır (Alderson, 2000; Snow, Burns ve Griffin, 1998). Bu dönüşüm, okuma becerisinin bireysel boyutunun yanı sıra kültürel ve toplumsal bir olgu olarak ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Okuma becerisinin kalıcı ve devamlı olabilmesi ise "okuma kültürü" ile açıklanabilmektedir. Okuma kültürü; bireyin düzenli okuma alışkanlığı geliştirmesi, farklı metin türleriyle etkileşim kurması ve okuma eylemini yaşamının doğal bir parçası hâline getirmesi olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz Hiğde ve Baştuğ, 2021). Bu kültürün oluşumunda aile, okul ve sosyal çevre bir bütün olarak etkili olmakla birlikte özellikle aile ortamı belirleyici bir başlangıç noktasıdır. Çocukların okuma ile ilk karşılaştıkları yer olan aile ortamı onların okuma tutumlarını, motivasyonlarını ve alışkanlıklarını şekillendirmektedir (OECD, 2021; Wu ve Hindman, 2024).

Erken çocukluk döneminde kazanılan okuma alışkanlığı bireyin yaşamı boyunca hem eğitim hem de sosyal hayatında önemli bir yer edinmektedir. Bu dönemde gerçekleştirilen aile temelli okuryazarlık uygulamaları çocukların dil gelişimi, bilişsel becerileri ve öğrenme motivasyonu üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (UNESCO, 2023; Nan ve Tian, 2025). Bu nedenle son yıllarda pek çok ülke, okuma kültürünün geliştirme sürecini yalnızca okul temelli ele almaktan ziyade aileyi de içine alan ve yaşam boyu devam etmesine yönelik uygulamalar geliştirmeye başlamışlardır.

Okuma kültürünün toplum içinde kalıcı hâle getirilmesi sürecinde sadece aile ve bireysel faktörler yetersiz kalmaktadır. Ulusal düzeyde geliştirilen teşvik uygulamaları ve eğitim politikaları büyük önem arz etmektedir. Dünya üzerinde diğer ülkelerde okuma kültürüne yönelik uygulamalar incelendiğinde destekleyen uygulamaların erişim, teşvik ve katılım boyutlarında şekillendiği görülmektedir. İzlanda'da uygulanan ve kitap hediye etme geleneğine dayanan "Jólabókaflóð" modeli, okuma kültürünü toplumsal bir ritüele dönüştürmektedir. Birleşik Krallık'ta yürütülen Bookstart programı, erken yaşta kitapla tanışmayı desteklerken Güney Kore'de iş yerlerinde okuma saatleri ve kitap teşvikleri yetişkin okuma alışkanlıklarını güçlendirmektedir. Avrupa ülkelerinde yaygın olan kültür kuponu uygulamaları ise bireylerin kitap ve kültürel materyallere erişimini ekonomik olarak desteklemektedir (OECD, 2021; UNESCO, 2019).

Ülkelerin teşvik mekanizmaları incelendiğinde okuma kültürünün geliştirilmesinde sürdürülebilir başarının ancak çok boyutlu ve politika temelli yaklaşımlarla mümkün olabileceği görülmektedir. Bu tarz uygulamaların gün geçtikçe daha çok önem kazanmasının sebebi ise okuma kültürünün toplumda yaygınlaşmasının sadece aile ve bireysel çabadan ziyade sistematik desteklerle, okuma alışkanlığının yerleşmesine yönelik eğitim politikalarıyla ve toplumsal farkındalığı güçlendirerek oluştuğunun anlaşılmasıdır. Bu noktada devlet tarafından uygulanan teşvik politikalarına ailelerin katılımının desteklenmesi, uygulamaların etkililiğini ve kalıcılığını arttıran en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Epstein, 2011).

Türkiye açısından okuma kültürünü geliştirmeye yönelik uygulamalar incelendiğinde son yıllarda hem ulusal hem de yerel düzeyde çeşitli teşvik ve farkındalık odaklı projelerin hayata geçirildiği görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı koordinasyonunda yürütülen çalışmalar kapsamında okullarda düzenli okuma saatleri, zenginleştirilmiş kütüphaneler ve öğrenci-veli katılımını esas alan etkinlikler yaygınlaştırılmaktadır (MEB, 2023). Bunun yanı sıra farklı illerde, okuma kültürünü yaygınlaştırılmaya yönelik farklı projeler yürütülmektedir. Konya'da uygulanan "Okuyan Nesiller Projesi", İstanbul'da gerçekleştirilen "İstanbul'u Okuyorum" gibi yerel girişimler bireylerin okuma alışkanlığı kazanmasını destekleyen önemli örnekler olarak öne çıkmaktadır (İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2020; Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2021). Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından yürütülen halk kütüphanelerinin yaygınlaştırılması, mobil kütüphane hizmetleri ve kitap erişimini artırmaya yönelik projeler de bu süreci desteklemektedir (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2022). Ayrıca "Kütüphanesiz Okul Kalmayacak" projesi ile okul kütüphanelerinin nicelik ve nitelik açısından geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2022).

Tüm bu uygulamalar birlikte değerlendirildiğinde Türkiye'de okuma kültürünü geliştirmeye yönelik çalışmaların çeşitlilik gösterdiği ancak bu girişimlerin çoğunlukla yerel ve proje temelli kaldığı, sürdürülebilirlik ve aile katılımını merkeze alan bütüncül politika yaklaşımlarına duyulan ihtiyacın devam ettiği görülmektedir. Özellikle velilere yönelik okuma alışkanlıklarını destekleyen teşvik mekanizmalarının sınırlı olması, okuma kültürünün toplumsal düzeyde yaygınlaşmasını güçleştiren faktörlerden biri olarak dikkat çekmektedir.

Bu bağlamda mevcut çalışma, Türkiye'de velilerin kendilerinin ve çocuklarının kitap okuma alışkanlığını desteklemeye yönelik teşvik ve politika yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, okuma kültürünün geliştirilmesini aile, okul ve ulusal politikalar bağlamında ele almakta; bu üç boyut arasında neler yapılabileceğini tespit etmeyi hedeflemektedir. Elde edilecek bulguların Türkiye'de okuma kültürünü güçlendirmeye yönelik politika geliştirme süreçlerine katkı sunması ve özellikle aile temelli okuma alışkanlıklarının desteklenmesine yönelik uygulanabilir öneriler geliştirilmesine zemin hazırlaması beklenmektedir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şunlardır:

- Velilerin kitap okuma alışkanlıklarını belirlemek,
- Okuma etkinliklerine katılım durumlarını ve karşılaşılan engelleri ortaya koymak,
- Okuma etkinliklerine katılımın artmasına yönelik görüş ve önerileri belirlemek,
- Okul temelli uygulamalara ilişkin veli görüşlerini belirlemek,
- Okuma kültürünü geliştirmeye yönelik proje önerileri ve politika beklentilerini ortaya koymak.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile geçerlik ve güvenirlik hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkiye'de velilerin kitap okuma alışkanlıklarını desteklemeye yönelik teşvik ve politika yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma karma yöntem araştırma deseninde yürütülmüştür. Çalışmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılmasıyla araştırmanın çok boyutlu bir biçimde ele alınması hedeflenmiştir. Karma yöntem yaklaşımı, araştırma bulgularının daha kapsamlı ve derinlemesine yorumlanmasına imkân sağlaması sebebiyle tercih edilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde yaşayan toplam 179 veli oluşturmaktadır. Katılımcılar, farklı sosyoekonomik ve kültürel özellikleri yansıtacak şekilde 17 farklı şehirden seçilmiştir. Bu kapsamda belirlenen 17 şehir seçilirken Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinin tamamından en az bir şehrin çalışma kapsamında yer almasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma probleminin derinlemesine incelenmesine olanak sağlayacak bilgi açısından zengin bireylerin seçilmesini amaçlamaktadır (Patton, 2015). Bu kapsamda çalışmaya, çocuk sahibi olan ve çocukları aktif olarak örgün eğitimde yer alan veliler dâhil edilmiştir. Araştırma sürecinde katılımcılara erişimi kolaylaştırmak ve örneklem çeşitliliğini artırmak amacıyla kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmaya katılan veliler aracılığıyla yeni katılımcılara ulaşılmış ve örneklem ağı genişletilmiştir (Noy, 2008). Böylece farklı bölgelerden ve demografik özelliklerden velilerin araştırmaya dâhil edilmesi sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, literatür taraması ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır.

Formda hem kapalı uçlu hem de açık uçlu sorulara yer verilerek nicel ve nitel verilerin birlikte elde edilmesi amaçlanmıştır. Sorular;

- Velilerin kitap okuma alışkanlıkları,
- Okuma etkinliklerine katılım durumları ve karşılaşılan engeller,
- Okuma etkinliklerine katılımın artmasına yönelik görüş ve öneriler,
- Okul temelli uygulamalara ilişkin görüşleri,
- Okuma kültürünü geliştirmeye yönelik proje önerileri ve politika beklentileri gibi tematik alanları kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır.

Araştırma verileri, katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların erişilebilirliğine bağlı olarak yüz yüze veya telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür.

Araştırma süreci gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüş, katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Veri toplama sürecinde etik ilkelere bağlı kalınmış, katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nicel ve nitel analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Nicel verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler kullanılmış, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla ki-kare (χ^2) testi uygulanmıştır. Ki-kare testi, kategorik değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılan uygun bir analiz yöntemidir (Field, 2013).

Nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu süreçte öncelikle veriler kodlanmış, ardından benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi, verilerin sistematik ve nesnel bir biçimde sınıflandırılmasına ve yorumlanmasına olanak sağlamaktadır (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014).

Araştırmada elde edilen nitel ve nicel bulgular, yorumlama aşamasında bir araya getirilerek bütüncül bir değerlendirme yapılmıştır. Bu yaklaşım, bulguların karşılıklı olarak desteklenmesini sağlamıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın nitel bir çalışma olması sebebiyle, nicel araştırmalarda kullanılan istatistiksel ölçütlerden farklı olarak geçerlik ve güvenirlik ölçümünde inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve teyit edilebilirlik kapsamı baz alınmıştır. Bu kapsamda araştırmada kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki soruların araştırmanın amacıyla uyumlu, anlaşılır ve araştırılan konuyu kapsayacak nitelikte olup olmadığını değerlendirmek amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hâli verilmiştir. Nitel araştırmalarda uzman incelemesi, araştırmacının değerlendirme esnasında subjektif etkisini azaltmaya ve veri toplama aracının kapsam uygunluğunu desteklemeye yönelik bir strateji olarak kullanılmaktadır. Ayrıca verilerin sistematik biçimde kodlanması, benzer kodların temalar altında bir araya getirilmesi ve analiz sürecinin ayrıntılı olarak açıklanması araştırmanın güvenilebilirliğini ve teyit edilebilirliğini desteklemektedir (Başkale, 2016; Creswell & Miller, 2000; Lincoln & Guba, 1985).

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda sırasıyla sunulmuştur.

Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan velilerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Toplam 179 katılımcının %77,7'si kadın, %22,3'ü erkek olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, çocukların eğitim süreçleri ve özellikle okuma alışkanlığına ilişkin uygulamalarda annelerin daha aktif rol üstlendiğini göstermektedir. Aynı zamanda veri toplama sürecinde annelerin bu tür araştırmalara katılım konusunda daha erişilebilir ve gönüllü olduğu da söylenebilir. Bu durum, elde edilen bulguların büyük ölçüde anne görüşlerini yansıttığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların eğitim düzeyleri incelendiğinde örneklemin ağırlıklı olarak orta ve yükseköğretim düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek oran %40,8 ile lisans düzeyinde yer alan gruba aitken bunu %24 ile lise düzeyi takip etmektedir. Katılımcıların %16,2'si lisansüstü eğitime sahip iken okuma yazma bilen ilkokul ve ortaokul mezunları ise çalışmanın %18,9'unu oluşturmaktadır. Bu dağılım, araştırmaya katılan velilerin önemli bir bölümünün belirli bir eğitim birikimine sahip olduğunu göstermektedir.

Velilerin Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Velilerin kitap okuma sıklığına ilişkin bulgular incelendiğinde dağılımın farklı kategorilere yayıldığı ve homojen bir yapı göstermediği dikkat çekmektedir. Katılımcıların %33,5'i yılda 1-2 kitap okuduğunu belirtirken %22,9'u 3-4 ayda 1 kitap okuduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %17,3'ü ise ayda 1 kitap okumaktadır. Bununla birlikte %14'lük bir kesim hiç kitap okumadığını belirtirken %12,3'lük bir grubun ise ayda 2 ve daha fazla kitap okuduğu görülmektedir.

Bu bulgular velilerin okuma alışkanlıklarının belirli bir düzeyde yoğunlaşmadığını, aksine geniş bir dağılım sergilediğini göstermektedir. Özellikle dikkat çeken nokta, düzenli ve yüksek düzeyde kitap okuyan veli oranının sınırlı kalmasıdır. Bu durum, velilerin okuma konusunda tamamen pasif olmadığını ancak bu alışkanlığın günlük yaşam içinde yeterince güçlü bir biçimde yerleşmediğini ortaya koymaktadır.

Velilerin Okuma Etkinliklerine Katılım Durumları ve Karşılaşılan Engellere İlişkin Bulgular

Ki-Kare Analizlerine İlişkin Bulgular

Velilerin kitap okuma sıklığı ile okuma etkinliklerine katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen ki-kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($\chi^2(8)=12.42$, $p>.05$) . Bununla birlikte betimsel eğilimler incelendiğinde kitap okuma sıklığı arttıkça etkinliklere katılımın da artma yönünde bir eğilim gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu bulgu, bireysel okuma alışkanlığının katılım üzerinde tek başına belirleyici olmadığını, katılım davranışının daha geniş bir bağlam içinde özellikle çevresel ve yapısal koşullar tarafından şekillendiğini göstermektedir.

Okulda velilere yönelik kitap okuma etkinliği düzenlenme durumu ile veli katılımı arasındaki ilişki incelendiğinde iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu

belirlenmiştir ($\chi^2(4)=47.29$, $p<.001$). Bu sonuç, etkinliklerin düzenlendiği ortamlarda velilerin katılım düzeylerinin belirgin biçimde arttığını, buna karşılık etkinliklerin bulunmadığı ya da yeterince görünür olmadığı durumlarda katılımın düşük kaldığını göstermektedir. Bu bulgu, okuma kültüründe etkinliklere katılım sorununun bireysel isteksizlik ile değil sistemsel uygulama boyutu ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

İçerik Analizine İlişkin Bulgular

Nitel verilerin içerik analizi sonucunda velilerin okuma etkinliklerine katılımını sınırlayan nedenlerin çok boyutlu bir yapı sergilediği görülmektedir. Bu yapı içerisinde zaman yetersizliği ve iş yükü en dikkat çekici engel olarak öne çıkarken okulda etkinliklerin düzenlenmemesi ya da etkinliklere ilişkin bilgilendirmenin yetersiz kalması da katılımı düşüren temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bunun yanında etkinlik saatlerinin velilerin çalışma düzeniyle uyumsuz olması, ulaşım ve mekânsal kısıtlar ile ev içi sorumlulukların yoğunluğu katılımı zorlaştıran diğer etkenler olarak ifade edilmektedir. Ayrıca bazı velilerin etkinlikleri yeterince ilgi çekici bulmaması ya da okuma ortamı ve biçimine ilişkin tercihlerinin karşılanmaması katılımın sürekliliğini olumsuz etkileyebilmektedir.

Velilerin Okuma Etkinliklerine Katılımını Artırmaya Yönelik Görüş ve Önerilere İlişkin Bulgular

Velilerin okuma etkinliklerine katılımını artırmaya yönelik önerileri incelendiğinde kısa süreli ve dikkat süresine uygun etkinliklerin daha sürdürülebilir olduğunu, özellikle hafta sonu ya da çalışma saatleriyle uyumlu zaman dilimlerinde planlanan etkinliklere katılımın daha kolay olacağını ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte etkinliklerin sosyal etkileşim içermesi, eğlenceli bir yapıya sahip olması ve farklı formatlarla çeşitlendirilmesi katılım isteğini artıran önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Kitap kulübü çalışmaları, yarışma temelli etkinlikler ve yazarlarla doğrudan etkileşim imkânı sunan buluşmaların motivasyonu yükselttiği belirtilmektedir. Ayrıca ödül ve teşvik mekanizmalarının katılımı destekleyici bir rol oynayabileceği ifade edilmekte, mevcut okul etkinlikleriyle entegrasyon sağlanmasının zaman yönetimi açısından kolaylaştırıcı olacağı vurgulanmaktadır. Tüm bu bulgular, velilerin katılıma kapalı olmadığını, uygun tasarım ve koşullar sağlandığında katılımın artabileceğini göstermektedir.

Okul Temelli Uygulamalara İlişkin Bulgular

Velilerin görüşlerine göre, çocukların okuma alışkanlığını geliştirmede okul temelli uygulamalar belirleyici unsurların başında gelmektedir. Bu kapsamda düzenli okuma saatleri ve program temelli uygulamalar okuma davranışını sistematik hâle getiren temel araçlar olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra drama, atölye çalışmaları ve kitaplardan hareketle gerçekleştirilen yaratıcı etkinlikler çocukların okuma sürecine aktif katılımını artıran yaklaşımlar olarak öne çıkmaktadır. Yarışma ve ödül sistemlerinin, yazar-öğrenci buluşmalarının, kitap sunumları ve okuma grupları gibi paylaşım temelli uygulamaların motivasyonu yükselttiği veliler tarafından ifade edilmiştir.

Okuma Kültürünü Geliştirmeye Yönelik Proje Önerileri ve Politika Beklentilerine İlişkin Bulgular

Velilerin okuma motivasyonunu artırmaya yönelik önerileri üç temel eksen etrafında toplanmaktadır. Birinci eksende okumanın düzenli ve sistematik hâle getirilmesine yönelik beklentiler; ikinci eksende okuma sürecinin sosyal, etkileşimli ve eğlenceli bir yapıya

kavuşturulması vurgulanmaktadır. Üçüncü eksen ise ödül ve teşvik mekanizmalarıyla desteklenen dışsal motivasyon araçlarını içermektedir. Bununla birlikte ulusal ölçekte eş zamanlı okuma etkinlikleri, medya aracılığıyla okuma kültürünün görünür kılınması, ekonomik erişim engellerini azaltan uygulamalar ve çalışma yaşamında ailelere zaman tanıyan düzenlemeler gibi öneriler dikkat çekmektedir. Bu çerçevede velilerin, okuma kültürünün geliştirilmesini bireysel çaba dışında kapsamlı ve sürdürülebilir politika müdahaleleriyle mümkün gördükleri anlaşılmaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde okuma kültürüne katılımın yalnızca bireysel alışkanlıklar üzerinden açıklanamayacağı açıkça görülmektedir. Özellikle kitap okuma sıklığı ile etkinliklere katılım arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması, buna karşılık okulda etkinlik düzenlenmesi ile katılım arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmesi, katılım davranışının temel belirleyicisinin bireysel eğilimlerden ziyade sistemsel düzenlemeler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, son yıllarda okuma kültürünün gelişimini birey merkezli yaklaşımlarla açıklayan geleneksel bakış açısının sınırlı kaldığını; bunun yerine okul, aile ve politika düzeyindeki etkileşimleri birlikte ele alan daha bütüncül bir çerçevenin gerekliliğini göstermektedir. Nitel bulgular da bu durumu desteklemekte; velilerin katılım konusunda isteksiz olmadıklarını ancak zaman, erişim ve etkinlik tasarımına ilişkin yapısal engeller nedeniyle sürece dâhil olamadıkları sonucunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda çalışmadan elde edilen öneriler; okul temelli uygulamalar, yerel/toplumsal uygulamalar ve ulusal politika önerileri olmak üzere üç temel düzeyde sınıflandırılmaktadır.

İlk düzey, okul temelli uygulamalar ekseninde şekillenmektedir. Araştırma bulguları, okulun okuma kültürünün gelişiminde temel belirleyicilerden biri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle aileyi sürece aktif biçimde dâhil eden sürdürülebilir okul uygulamalarının yaygınlaştırılması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda okullarda düzenli "aile katılımlı okuma saatleri" planlanabilir, öğrenci ve velilerin birlikte kitap okuyabilecekleri kısa süreli etkinlikler okul kültürünün bir parçası hâline getirilebilir. Ayrıca "okuma dostu okul modeli" benzeri uygulamalarla okuma kültürünü destekleyen okulların görünür hâle getirilmesi kurumsal motivasyonu artırabilir. Bununla birlikte okuma kulüpleri ve kitap paylaşım günleri gibi sosyal etkileşim odaklı uygulamalar, okuma davranışının sosyal bir deneyim olarak da algılanmasını sağlayabilecektir.

İkinci düzeyde ise yerel yönetim ve toplum temelli uygulamalar kapsamında belediyeler ile diğer yerel kurumların mahalle temelli okuma toplulukları oluşturması, kütüphane-okul iş birliklerini artırması ve kamusal alanları okuma dostu biçimde düzenlemesi önerilmektedir. Özellikle parklar, kültür merkezleri ve bekleme alanları gibi kamusal mekânların kitap erişimini destekleyen yapılarla zenginleştirilmesi okuma davranışını gündelik yaşamın doğal bir parçası hâline getirebilir. Araştırma bulguları, okuma kültürünün yalnızca okul sınırları içerisinde geliştirilemeyeceğini, sosyal çevre ve kamusal yaşamın da bu süreçte önemli rol oynadığını göstermektedir.

Bunun yanında sessiz saat uygulamaları, yerel kitap festivalleri, yazar buluşmaları ve gezici kütüphane projeleri gibi etkinlikler toplumda okuma farkındalığını artırabilecek uygulamalar arasında değerlendirilebilir. Ekonomik erişim sorunlarını azaltmak amacıyla belediye destekli kitap erişim noktaları, kitap değişim alanları ve "askıda kitap" uygulamaları da geliştirilebilir.

Son düzey ise ulusal politika önerileri olarak belirlenmiştir. Çalışma bulguları, okuma kültürünün sürdürülebilir biçimde gelişebilmesi için ulusal düzeyde teşvik edici ve kapsayıcı politika mekanizmalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu kapsamda kitap erişimini destekleyen kültür çeki sistemleri, ailelere yönelik kitap destek programları ve dijital okuma platformlarının yaygınlaştırılması önerilebilir. Özellikle bireysel ilerlemeyi görünür kılan dijital okuma takip sistemleri ve ödül temelli uygulamalar sürdürülebilir okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde etkili olabilir.

Çalışan velilerin çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerine zaman ayırabilmelerini destekleyen esnek çalışma uygulamaları ve "okuma molası" benzeri düzenlemeler de aile içi okuma kültürünü güçlendirebilir. Bunun yanı sıra medya kampanyaları, ulusal okuma hareketleri ve kamu spotları aracılığıyla okuma kültürünün toplumsal görünürlüğü artırılabilir.

Ayrıca Türkiye'de okuma kültürünün uluslararası düzeyde görünürlüğünü artırmak amacıyla UNESCO Dünya Kitap Başkenti benzeri kültürel vizyon projeleri de desteklenebilir. Bu tür uygulamalar, okuma kültürünü toplumsal ve kültürel kalkınmanın önemli bir bileşeni olarak konumlandırabilir.

Sonuç olarak bu çalışma, okuma kültürünün bireysel bir alışkanlık olmadığını okul, aile ve sistem etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle okuma kültürünü geliştirmeye yönelik politikaların bireysel farkındalık oluşturmanın ötesine geçerek erişim, teşvik, zaman ve ortam boyutlarını kapsayan bütüncül bir çerçevede ele alınması gerekmektedir. Bu yaklaşımın benimsenmesi, okuma alışkanlığının sürdürülebilir bir kültürel davranış hâline gelmesine katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları, okuma kültürünü açıklamaktan ziyade bu kültürün nasıl geliştirilebileceğine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır.

KAYNAKÇA

Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9*(1), 23–28.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice, 39*(3), 124–130.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage.

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2020). *İstanbul'u okuyorum projesi tanıtım ve uygulama raporu*.

Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2021). *Okuyan nesiller projesi uygulama raporu*.

Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2022). *Kütüphaneler ve Yayıncılık Genel Müdürlüğü faaliyet raporu*

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Kütüphanesiz okul kalmayacak projesi tanıtım dokümanı*.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.

Nan, X., & Tian, Y. (2025). Parent–child shared reading and early cognitive development outcomes. *Journal of Early Childhood Literacy Studies, 18*(2), 45–67.

Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling. *International Journal of Social Research Methodology, 11*(4), 327–344.

OECD. (2021). *Let's read them a story! The parent factor in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264320423-en

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press. https://doi.org/10.17226/6023

UNESCO. (2019). *Reading culture and public policy*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2023). *Early childhood care and education*. UNESCO Publishing.

Wu, X., & Hindman, A. H. (2024). Home literacy environment and early reading development:A meta-analytic review. *Early Childhood Research Quarterly, 67*, 1–15.

Yılmaz Hiğde, A., & Baştuğ, M. (2021). Aile okuryazarlığı kavramına kuramsal bir bakış. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 115–139.

5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI METİNLERİYLE STEAM TEMELLİ SÖZ VARLIĞI GELİŞTİRME MODELİ

Tugay ŞAHİN, Ankara/MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
tugayy.sahinn27@gmail.com

ÖZET

Dil, dünyayı anlamlandırmanın ve bireyin kendini ifade etmesinin en temel aracıdır. Bu süreçte söz varlığının zenginliği, öğrencilerin hem akademik başarılarında hem de günlük yaşamda etkili iletişim kurmalarında kritik bir rol oynamaktadır. Ancak çalışma kapsamında yapılan incelemelerde, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı etkinliklerinin çoğunlukla kelime ezberlemeye ve sözlükten anlam bulmaya dayalı, öğrencileri pasif konumda bırakan geleneksel yöntemlerle sınırlı kaldığı görülmüştür. Bağlamdan kopuk biçimde sunulan bu tür içerikler, kelimelerin kalıcı olarak öğrenilmesini ve gerçek yaşamda aktif biçimde kullanılmasını zorlaştırmaktadır.

Bu eksikliği gidermek ve öğrencilerin söz varlığı gelişimine daha etkili katkı sunmak amacıyla yürütülen bu çalışmada, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin incelenmesi ve bu etkinliklerin STEAM yaklaşımı doğrultusunda yeniden tasarlanarak alternatif bir söz varlığı geliştirme modelinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile tasarım temelli araştırma deseni kullanılmıştır. Mevcut etkinliklerin incelenmesi sonucunda bu etkinliklerin üretim odaklılık ve disiplinler arası bağlantılar kurma açısından yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık, teknoloji kullanımı ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini destekleyen, gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirilmiş beş yeni STEAM temelli etkinlik tasarlanmıştır.

Sonuç olarak söz varlığı öğretiminin mekanik bir süreç olmaktan çıkarılarak öğrenci merkezli, üretim odaklı ve disiplinler arası bir yapıya dönüştürülmesi gerektiği değerlendirilmektedir. Geliştirilen STEAM temelli modelin dil eğitimine yeni bir bakış açısı kazandırarak öğrencilerin kelimeleri ezberlemek yerine üreterek ve kullanarak yaşamlarına dâhil etmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı öğretimi, STEAM yaklaşımı, Türkçe eğitimi, disiplinler arası öğrenme, tasarım temelli araştırma*

GİRİŞ

Dil, bireyin düşünme, anlama, yorumlama ve kendini ifade etme süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda söz varlığı, bireyin dil becerilerinin gelişiminde merkezî bir konuma sahiptir. Söz varlığı; bireyin bildiği, anladığı ve farklı bağlamlarda kullanabildiği kelime, kavram ve dilsel yapılardan oluşmakta olup özellikle okuduğunu anlama ve yazılı-sözlü anlatım becerilerinin gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır (Maden, 2021). Söz varlığının zenginliği, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de günlük yaşamda etkili iletişim kurma becerilerini doğrudan etkilemektedir.

Türkçe öğretiminde söz varlığı geliştirme süreci, büyük ölçüde ders kitapları aracılığıyla yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ve bu metinlere bağlı etkinlikler, öğrencilerin yeni kelimelerle karşılaşmasını ve bu kelimeleri öğrenmesini amaçlamaktadır. Söz varlığı öğretiminde bağlamın önemi birçok araştırmada vurgulanmaktadır. Kelimelerin farklı bağlamlarda tekrar edilmesi, anlamlandırılması ve kullanılması, öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır (Biroğul & Bozkurt, 2024). Bağlamdan kopuk olarak öğretilen kelimelerin ise kısa sürede unutulduğu ve öğrencilerin aktif kullanımına geçemediği bilinmektedir. Bu nedenle söz varlığı öğretiminde bağlam temelli, öğrenci merkezli ve üretim odaklı yaklaşımların benimsenmesi gerekmektedir.

Günümüzde eğitim sistemleri, öğrencilerin bilgi edinmesinin yanı sıra bu bilgiyi kullanmasını, üretmesini ve farklı disiplinlerle ilişkilendirmesini hedeflemektedir.Bu bağlamda STEAM yaklaşımı (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), disiplinler arası öğrenmeyi teşvik eden önemli bir eğitim modeli olarak öne çıkmaktadır. STEAM yaklaşımı, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği becerilerini geliştirmeyi amaçlamakta; öğrenmeyi gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirerek daha anlamlı hâle getirmektedir (Creswell, 2014). STEM veya sanatın da eklenmesi ile STEAM yaklaşımı Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünce Scientix Projesi adı altında yürütülen çalışmalarla okullarda yer bulmuştur. Bu proje kapsamında öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeye başlanmış öğrencilerin günlük yaşam problemlerine çözüm bulabilmeleri amacıyla disiplinler arası etkinlikler yapacakları ortamlar sağlanmıştır. Genel olarak fen bilimleri derslerinde projenin etkinliklerinin yapıldığı gözlemlenmiştir. Proje temelli öğrenmenin önem kazandığı günümüzde anlama ve anlatma becerilerinin kazandırıldığı Türkçe dersinde de STEAM gibi yaklaşımlarla beceri kazandırılması öğrencilerin problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, teknoloji kullanımı, kendini ifade edebilme gibi becerilerinin gelişmesinde önemli görülmektedir.

Fen, matematik, mühendislik ve teknoloji alanlarında gerçekleştirilen araştırmalar, STEAM yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarını artırmasının yanında problem çözme, yaratıcılık, iş birliği ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Yakman & Lee, 2012; Quigley & Herro, 2019). Özellikle disiplinler arası öğrenme ortamlarının öğrencilerin gerçek yaşam problemleriyle bağlantı kurmalarını kolaylaştırdığı ve öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirdiği belirtilmektedir (Perignat & Katz-Buonincontro, 2019). Son yıllarda STEAM yaklaşımının yalnızca fen bilimleriyle sınırlı kalmadığı; sanat, sosyal bilimler ve dil öğretimi gibi alanlarda da kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Dil öğretimine yönelik çalışmalar, STEAM temelli uygulamaların öğrencilerin iletişim becerilerini, yaratıcı düşünmelerini ve aktif katılımlarını artırdığını göstermektedir (Herro vd., 2017). Ayrıca

teknoloji destekli ve üretim odaklı öğrenme ortamlarının öğrencilerin dil kullanımını daha işlevsel hâle getirdiği ifade edilmektedir (Henriksen, 2017).

Türkçe öğretiminde STEAM yaklaşımının kullanılması söz varlığı öğretimine yeni bir perspektif kazandırma potansiyeline sahiptir. Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler, kelimeleri yalnızca öğrenmekle kalmayıp onları farklı disiplinlerle ilişkilendirerek kullanma, üretme ve problem çözme süreçlerinde değerlendirme fırsatı bulabilmektedir. Böylece söz varlığı öğretimi, pasif bir öğrenme sürecinden aktif ve üretken bir öğrenme sürecine dönüşebilmektedir. Ancak alan yazını incelendiğinde ders kitaplarında yer alan söz varlığı etkinliklerinin çoğunlukla kelime anlamını tahmin etme, sözlükten kontrol etme ve cümle içinde kullanma gibi sınırlı uygulamalara dayandığı görülmektedir (Katı & Baş, 2023; Maden, 2021). Bu tür etkinlikler, kelimelerin yüzeysel öğrenilmesine neden olmakta ve öğrencilerin bu kelimeleri farklı bağlamlarda etkin biçimde kullanmalarını yeterince desteklememektedir.

Bu çalışmada, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler temel alınarak söz varlığı etkinliklerinin incelenmesi ve bu etkinliklerin STEAM yaklaşımına göre yeniden tasarlanması amaçlanmaktadır. Bu yönüyle çalışma, söz varlığı öğretimine yönelik alternatif bir model önerisi sunması bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlere bağlı söz varlığı etkinliklerini incelemek ve bu etkinlikleri STEAM yaklaşımına göre yeniden tasarlayarak söz varlığı geliştirmeye yönelik bir model ortaya koymaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Ders kitabında yer alan söz varlığı etkinliklerinin yapısal özellikleri nelerdir?
- Bu etkinlikler öğrencilerin kelimeleri bağlam içinde kullanmalarını ne ölçüde desteklemektedir?
- Mevcut etkinliklerin üretim ve kullanım boyutu ne düzeydedir?
- Mevcut etkinlikler STEAM yaklaşımı açısından ne ölçüde yeterlidir?
- STEAM temelli yeniden tasarlanan etkinlikler söz varlığı öğretimine nasıl katkı sağlayabilir?

YÖNTEM

Bu araştırmada, Türkçe ders kitabında yer alan söz varlığı etkinliklerinin STEAM yaklaşımı doğrultusunda incelenmesi ve yeniden tasarlanması amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde doküman incelemesi ve tasarım temelli araştırma deseni birlikte ele alınmıştır. Doküman incelemesi, yazılı materyallerin sistematik biçimde analiz edilmesini sağlayan ve eğitim araştırmalarında sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Tasarım temelli araştırma ise eğitim ortamlarında uygulanabilir öğretim modelleri geliştirmeyi ve geliştirilen tasarımların uygulama süreçlerini değerlendirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Anderson & Shattuck, 2012; McKenney & Reeves, 2019).

Araştırma Deseni

Araştırma, betimsel nitelikte olup mevcut söz varlığı etkinliklerinin STEAM yaklaşımı açısından değerlendirilmesini ve bu etkinliklere yönelik çözüm önerileri geliştirilmesini amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında aynı zamanda tasarım temelli bir süreç yürütülmüş ve mevcut etkinlikler yeniden yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda ders kitabındaki etkinlikler analiz edilmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda STEAM temelli yeni etkinlik tasarımları geliştirilmiştir.

Örneklem/Veri Kaynağı

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okutulan 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler ve bu metinlere bağlı söz varlığı etkinlikleri esas alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın veri kaynaklarını mevcut söz varlığı etkinlikleri ile araştırmacı tarafından geliştirilen STEAM temelli yeniden tasarlanmış etkinlikler oluşturmaktadır. Bu kapsamda ders kitabındaki etkinlikler ayrıntılı biçimde incelenmiş, belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda beş yeni etkinlik tasarımları hazırlanmıştır. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 6. tema kapsamındaki "Obezite" metnine ilişkin söz varlığı etkinliğinin STEAM yaklaşımı doğrultusunda yeniden tasarlanmış örneğine tam metinde yer verilmiştir. Bununla birlikte araştırma kapsamında geliştirilen diğer dört temaya ait STEAM temelli etkinlik tasarımları ise çalışmanın bütünlüğünü desteklemek ve okuyucuların ilgili materyallere erişimini kolaylaştırmak amacıyla "STEAM Yaklaşımı İle Tasarlanmış Etkinlikler. docx - google dokümanlar" bağlantısı üzerinden erişime açılmıştır.

Veri Analizi

Araştırma verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin belirli tema ve kategoriler çerçevesinde sistematik biçimde incelenmesini sağlayan bir analiz yöntemidir (Patton, 2015). Bu süreçte etkinlikler; bağlam temelli kullanım, öğrenci katılım düzeyi, üretim odaklılık ve disiplinler arası ilişki kurma ölçütleri doğrultusunda STEAM yaklaşımına uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde elde edilen veriler kategorilere ayrılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın güvenirliğini artırmak amacıyla değerlendirme sürecinde alanında uzman dört kişiden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda etkinliklerin STEAM yaklaşımına uygunluk düzeyleri yeniden değerlendirilmiş ve özellikle üretim odaklı öğrenme ile disiplinler arası ilişkilendirme boyutlarında geliştirilmesi gereken yönler belirlenmiştir. Uzmanlardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda etkinlik tasarımlarına son hâli verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada etkinlikler belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Söz Varlığı Etkinliklerinin STEAM Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi

Tema	Metin	Etkinlik	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli
1. Tema	Oyun Durdu	2. Etkinlik	X		
1. Tema	Öğretmenin Sevinci	1. Etkinlik	X		
2. Tema	Atatürk ve Çiftlik	4. Etkinlik	X		
3. Tema	Biraz Duygularımızdan Bahsedelim Mi?				
3. Tema	Türkiye	2. Etkinlik	X		
4. Tema	Nasreddin Hoca	6. Etkinlik	X		
4. Tema	Misafir Odası	1. Etkinlik	X		
4. Tema	Misafir Odası	3. Etkinlik	X		
5. Tema	Tatlı Günler	2. Etkinlik	X		
5. Tema	Gülü İncitme Gönül	1. Etkinlik	X		
6. Tema	Haydi Doğa Yürüyüşüne	1. Etkinlik	X		
6. Tema	Obezite	2. Etkinlik	X		

Tablo 1 incelendiğinde 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tüm söz varlığı etkinliklerinin STEAM yaklaşımının temel bileşenlerini yansıtma bakımından "yetersiz" düzeyde olduğu görülmektedir. İncelenen etkinliklerin büyük çoğunluğunun geleneksel kelime öğretimi anlayışıyla hazırlandığı; öğrenciyi aktif öğrenme sürecine dâhil etme, üretim ve tasarım odaklı çalışmalar sunma, gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirme ve disiplinler arası bağlantılar kurma açısından sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca etkinliklerin; problem çözme, yaratıcılık, iş birliği ve eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini destekleme bakımından yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Etkinliklerin çoğunlukla kelime anlamını tahmin etme, sözlükten kontrol etme ve cümle içinde kullanma gibi bilgi düzeyindeki uygulamalardan oluştuğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin kelimeleri farklı bağlamlarda kullanma, günlük yaşamla ilişkilendirme ve üretim sürecine aktarma becerilerini sınırlandırmaktadır. Bunun yanında mevcut etkinliklerde teknoloji uyumu, tasarım süreci ve uygulama temelli öğrenme boyutlarına yeterince yer verilmediği belirlenmiştir. Öğrencilerin iş birliği içinde çalışma, ürün ortaya koyma ve disiplinler arası düşünme süreçlerini destekleyen uygulamaların sınırlı olması etkinliklerin STEAM yaklaşımı açısından zayıf kalmasına neden olmaktadır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda söz varlığı öğretiminin daha etkili, kalıcı ve öğrenci merkezli hâle getirilebilmesi için STEAM temelli yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından STEAM yaklaşımına uygun olarak söz varlığı öğretimini güçlendirmek amacıyla 5 adet etkinlik tasarlanmıştır.

Tasarlanan etkinliklerde öğrencilerin aktif katılımını artırma, üretim odaklı öğrenmeyi destekleme, gerçek yaşam problemleri üzerinden çözüm geliştirme ve disiplinler arası ilişki kurma becerilerini geliştirme hedeflenmiştir. Geliştirilen etkinliklerden biri aşağıda örnek olarak sunulmuş, diğer etkinlikler ise ekler bölümünde verilmiştir.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 6. Tema "Obezite" Metni Söz Varlığı Etkinliğinin STEAM Temelli Yeniden Tasarımı

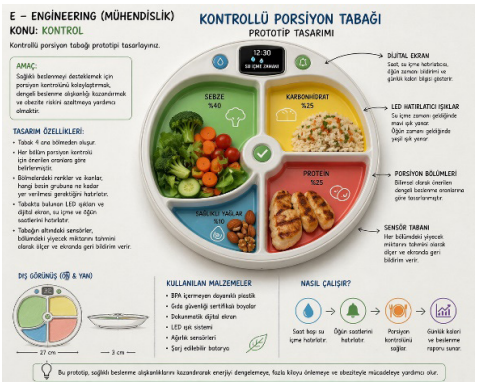
Şekil 1

Ders Kitabında Yer Alan Mevcut Etkinlik



Tablo 2

Etkinliğin STEAM Yaklaşımına Göre Tasarlanmış Hâli

	Obeziteye Dur De!
Giriş	Öğretmen "obezite" adlı okuma parçası ile derse giriş yapar. Bir öğrenci tarafından ilgili metin okunur. Ardından öğretmen öğrencilerin hangi kavramlara dikkat ettiklerini belirlemek amacıyla "Bu metinde en çok dikkatinizi çeken kelime ya da kelime grupları nelerdir?" ya da "Bu metinde en çok hangi kavram sizce önemli? Neden? Örnek vererek açıklayınız." Şeklinde soru sorabilir ya da görevler verebilir. Ardından "kontrol", "aktivite", "genetik", "fast food" ve "egzersiz" gibi kelimelere dikkat çekerek bugünkü ders içeriğinde bu kelimeleri yapılandıracaklarını belirtir. Ancak bunun için kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmelerini ister.
Görev 1	Öncelikle obezitenin ne olduğunu bilimsel kaynaklardan araştırınız. Daha sonra obezitenin genetik ve çevresel nedenlerini inceleyiniz. Son yıllarda obezitenin görülme sıklığındaki artışı araştırarak nedenlerini açıklayınız. Genetik yatkınlık, beslenme alışkanlıkları ve hareketsizlik gibi faktörleri karşılaştırınız. Elde ettiğiniz bilgileri tablo veya şema hâlinde sununuz.
Görev 2	Bilgisayar uygulaması, çevrim içi beden kitle indeksi (BKİ) hesaplama aracı veya hesap makinesi kullanarak önce kendi beden kitle indeksinizi hesaplayınız. Daha sonra sınıf arkadaşlarınızın boy ve kilo verilerinden yararlanarak onların beden kitle indekslerini hesaplayınız. Elde edilen verileri kullanarak hangi bireylerin normal kilolu, fazla kilolu veya obezite riski grubunda yer aldığını belirleyiniz ve sonuçları tablo hâlinde gösteriniz.
Görev 3	Bir gün boyunca tükettiğiniz besinleri karbonhidrat, protein, yağ, sebze-meyve ve içecekler şeklinde gruplandırarak not ediniz. Örneğin ekmek, pilav gibi besinleri karbonhidrat; tavuk, yumurta gibi besinleri protein grubunda sınıflandırınız. Daha sonra her besinin yaklaşık kalori miktarını araştırarak toplam günlük kalori alımınızı hesaplayınız. Elde ettiğiniz verileri günlük enerji ihtiyacınızla karşılaştırınız. Fazla alınan kaloriyi dengelemek amacıyla koşu, yürüyüş, yüzme, bisiklet sürme, ip atlama gibi egzersiz türlerini araştırınız. Bu etkinliklerin yaklaşık ne kadar sürede kaç kalori harcattığını inceleyiniz. Sonuç olarak obezite riskinden korunmak ve dengeli kilo kontrolü sağlamak amacıyla size uygun beslenme ve egzersiz planı önerisi hazırlayınız.
Görev 4	Porsiyon kontrolüne fırsat veren, farklı besin grupları için bölmelere ayrılmış bir tabak prototipi tasarlayınız. Tabağınızda karbonhidratlar, proteinler, sebze-meyveler ve sağlıklı yağlar için ayrı bölümler oluşturunuz. Her bölümün büyüklüğünü dengeli beslenmeye uygun şekilde planlayınız. Tasarımınızın amacı, tabak boyutunu küçülterek gereğinden fazla yemek tüketimini önlemek, bireyin ne kadar ve hangi besin grubundan yediğini fark etmesini sağlamak ve böylece kilo kontrolüne yardımcı olmaktır. Çiziminizin yanında tasarımınızın obeziteyi önlemede nasıl etkili olacağını açıklayınız. 

	Obeziteye Dur De!
Görev 5	Obeziteye sebep olabilecek besinler ile sağlıklı beslenmeyi destekleyen besinler hakkında kişileri bilgilendirmeye yönelik dikkat çekici bir poster tasarlayınız. Posterinizde hamburger, gazlı içecek, cips, şekerli atıştırmalıklar gibi obezite riskini artırabilecek besinlere; sebze, meyve, süt ürünleri, tam tahıllar ve su gibi sağlıklı besinlere yer veriniz. Görseller, renkler ve semboller kullanarak besinleri iki grupta gösteriniz. Ayrıca "Fast food değil, sağlıklı seçim!", "Rengârenk tabaklar sağlıklı yarınlar!" gibi özgün sloganlar oluşturarak mesajınızı güçlendiriniz. Örnek 

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan söz varlığı etkinliklerinin STEAM yaklaşımı açısından yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen etkinliklerin büyük ölçüde geleneksel anlayışla hazırlandığı; öğrenciyi aktif öğrenme sürecine dâhil etme, üretim odaklı düşünmeyi destekleme, gerçek yaşam problemleriyle ilişki kurma ve disiplinler arası bağlantılar oluşturma bakımından sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Etkinliklerin çoğunlukla kelime anlamı bulma, eşleştirme ve tekrar temelli uygulamalardan oluştuğu, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve uygulama becerilerini geliştirmeye yeterince katkı sunmadığı görülmüştür. Bu durum, Türkçe öğretiminde söz varlığı çalışmalarının hâlen geleneksel yöntemlerle sürdürüldüğünü göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, alan yazınındaki benzer çalışmalarla örtüşmektedir. Maden (2021), Türkçe ders kitaplarında yer alan söz varlığı etkinliklerinin öğrencilerin aktif kelime kullanımını desteklemede yetersiz kaldığını belirtirken Katı ve Baş (2023), etkinliklerin öğrencileri üretim sürecine dâhil etmek yerine daha çok bilgi düzeyinde kaldığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Göçer (2020), Türkçe öğretiminde kelime öğretiminin çoğu zaman ezbere dayalı yürütüldüğünü ve öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri günlük yaşamla ilişkilendirmede güçlük yaşadıklarını vurgulamaktadır. Bu araştırmada da mevcut etkinliklerin gerçek yaşam bağlamı oluşturma konusunda sınırlı kaldığı görülmüş ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Söz varlığı öğretiminde bağlam temelli öğrenmenin önemi birçok araştırmada vurgulanmaktadır. Biroğul ve Bozkurt (2024), kelimelerin bağlam içerisinde sunulmasının öğrencilerin anlamlandırma ve kalıcı öğrenme düzeylerini artırdığını belirtmektedir. Bu araştırmada incelenen etkinliklerde ise kelimelerin çoğunlukla bağlamdan kopuk biçimde ele alındığı görülmüştür. Öğrencilerin kelimeleri farklı disiplinlerle ilişkilendirebilecekleri, gerçek yaşam problemleri üzerinden kullanabilecekleri öğrenme ortamlarının yeterince oluşturulmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, söz varlığı öğretiminin işlevsel boyutunun zayıf kaldığını göstermektedir.

STEAM yaklaşımı ise öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol üstlenmesini sağlayan, disiplinler arası etkileşimi destekleyen ve üretim temelli öğrenmeyi merkeze alan bir yapı sunmaktadır. Yakman ve Lee'ye (2012) göre STEAM yaklaşımı; öğrencilerin yaratıcılık, iletişim, iş birliği ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Perignat ve Katz-Buonincontro (2019) ise STEAM uygulamalarının öğrencilerin farklı disiplinler arasında ilişki kurma becerilerini artırdığını ve öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirdiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada geliştirilen etkinlik tasarımlarının kelime öğrenimiyle birlikte üretim, çözüm geliştirme ve disiplinler arası düşünmeyi desteklediği görülmektedir.

Araştırma kapsamında yeniden tasarlanan STEAM temelli etkinliklerde öğrencilerin problem çözme, tasarım geliştirme, dijital araç kullanma ve iş birliği içinde çalışma süreçlerine aktif katılım sağlayabilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmuştur. Bu yönüyle çalışma, Türkçe öğretiminde STEAM yaklaşımının yalnızca fen ve teknoloji alanlarına özgü olmadığını; dil öğretiminde de etkili biçimde kullanılabileceğini göstermektedir. Nitekim son yıllarda yapılan çalışmalar, STEAM yaklaşımının dil becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve öğrenme süreçlerini daha etkileşimli hâle getirdiğini ortaya koymaktadır (Herro vd., 2017; Quigley & Herro, 2019).

Araştırmada dikkat çeken bir diğer nokta ise mevcut etkinliklerin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini destekleme açısından sınırlı olmasıdır. Günümüz eğitim anlayışı, öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, üretme ve farklı alanlarda kullanma becerilerini geliştirmeyi gerekli kılmaktadır. Ancak incelenen etkinliklerde eleştirel düşünme, yaratıcı üretim, dijital okuryazarlık ve iş birliği gibi becerilere yeterince yer verilmediği görülmüştür. Bu durum, Türkçe öğretiminde çağın gerektirdiği becerilere yönelik yeni öğretim tasarımlarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak söz varlığı öğretiminin geleneksel yöntemlerden uzaklaştırılarak daha üretim odaklı, disiplinler arası ve öğrenci merkezli bir yapıya dönüştürülmesi gerektiği düşünülmektedir. Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin STEAM yaklaşımı doğrultusunda yeniden yapılandırılması öğrencilerin yalnızca kelime dağarcığını geliştirmekle kalmayıp problem çözme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği ve dijital okuryazarlık gibi becerilerini de destekleyebilir. Bu doğrultuda gelecekte yapılacak araştırmalarda geliştirilen STEAM temelli etkinliklerin uygulama süreçlerinin deneysel çalışmalarla incelenmesi, öğrenci ve öğretmen görüşleriyle desteklenmesi ve farklı sınıf düzeylerinde uygulanabilirliğinin araştırılması önerilmektedir.

ÖNERİLER

- Türkçe ders kitaplarında yer alan söz varlığı etkinlikleri, bağlam temelli, üretim odaklı ve disiplinler arası bir yapıda yeniden düzenlenmelidir.
- Söz varlığı öğretimi, kelime tanıma ve anlam bulmanın yanı sıra kelimelerin farklı bağlamlarda etkin kullanımını ve üretimini destekleyecek biçimde yapılandırılmalıdır.
- Mevcut etkinlikler ile model olarak önerilen STEAM temelli etkinlikler deneysel bir çalışma kapsamında uygulanmalıdır.
- Uygulama sürecinde öğretmen ve öğrenci görüşleri alınarak süreç nitel verilerle desteklenmelidir.
- Elde edilen bulgular doğrultusunda iki uygulama arasındaki farklar karşılaştırmalı olarak ortaya konulmalıdır.
- Karşılaştırmalarda öğrencilerin söz varlığı gelişimi, bağlam içinde kelime kullanımı ve üretim becerileri dikkate alınmalıdır.

KAYNAKÇA

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher, 41*(1), 16-25. https://doi.org/10.3102/0013189X11428813

Biroğul, S., & Bozkurt, B. (2024). Söz varlığı öğretiminde bağlamın rolü üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 13*(1), 215-230.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.

Göçer, A. (2020). Türkçe öğretiminde kelime hazinesini geliştirme çalışmaları üzerine değerlendirmeler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 412-428.

Henriksen, D. (2017). Creating STEAM with design thinking: Beyond STEM and arts integration. *The STEAM Journal, 3*(1), 1-11. https://doi.org/10.5642/steam.20170301.11

Herro, D., Quigley, C., Andrews, J., & Delacruz, G. (2017). Co-measure: Developing an assessment for student collaboration in STEAM activities. *International Journal of STEM Education, 4*(26), 1-12. https://doi.org/10.1186/s40594-017-0094-z

Katı, A., & Baş, B. (2023). Ders kitaplarında söz varlığı öğretiminin kullanım ve üretim boyutları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 27*(3), 845-862.

Maden, S. (2021). Türkçe öğretiminde söz varlığı etkinliklerinin niteliği ve bağlam temelli öğrenme yaklaşımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 25*, 356-372. https://doi.org/10.29000/rumelide.1032512

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315105642

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5 ders kitabı*.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.

Perignat, E., & Katz-Buonincontro, J. (2019). STEAM in practice and research: An integrative literature review. *Thinking Skills and Creativity, 31*, 31-43. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.10.002

Quigley, C. F., & Herro, D. (2019). Finding the joy in the unknown: Implementation of STEAM teaching practices in middle school science and math classrooms. *Journal of Science Education and Technology, 28*(5), 410-426. https://doi.org/10.1007/s10956-019-09776-z

Yakman, G., & Lee, H. (2012). Exploring the exemplary STEAM education in the U.S. as a practical educational framework for Korea. *Journal of the Korean Association for Science Education, 32*(6), 1072-1086.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE SÖZ VARLIĞI: ASLI HİKÂYE SERİSİ*

Ümmü KORAL, Türkiye Maarif Vakfı
ukoral@turkiyemaarif.org

Prof. Dr. Mehmet CANBULAT, Akdeniz Üniversitesi
mcanbulat@akdeniz.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, PIKTES projesi kapsamında hazırlanmış olan Aslı Hikâye Serisi'nin söz varlığı unsurları ve kelime sıklığı açısından incelenmesidir. Araştırmada, geçici koruma altındaki öğrencilere yönelik Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yardımcı okuma materyallerinin söz varlığı bakımından yeterliliğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında 6-12 yaş grubundaki A1-A2 düzeyi öğreniciler için hazırlanmış olan 10 kitaplık Aslı Hikâye Serisi incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde hikâye kitapları dijital ortama aktarılmış, kelimeler çekim eklerinden ayrılarak kök ve gövde hâlinde değerlendirilmiştir. Bununla birlikte atasözü, deyim, ikileme, kalıp söz ve yansıma sözcükler tek bir söz varlığı unsuru olarak ele alınmıştır. Verilerin analizinde Cibakaya 2.3 programından yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda seride yer alan kelimelerin büyük ölçüde günlük yaşamda sık kullanılan sözcüklerden oluştuğu belirlenmiştir. Metinlerde özellikle temel iletişim becerilerini destekleyen kelimelere ağırlık verildiği görülmüştür. Ayrıca hikâye kitaplarında ikileme, kalıp söz ve yansıma sözcük kullanımının dikkat çekici düzeyde olduğu buna karşılık atasözü kullanımının sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, Aslı Hikâye Serisi'nin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik işlevsel bir materyal niteliği taşıdığını göstermektedir. Bununla birlikte materyallerin söz varlığı çeşitliliği açısından daha da zenginleştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, söz varlığı, kelime sıklığı, yardımcı okuma kitapları*

*Bu bildiri, Ümmü KORAL tarafından hazırlanan "Suriyeli Öğrencilere Yönelik Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İçin Hazırlanan Materyallerin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi: Aslı Hikâye Serisi Örneği" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Dil, insanın kendini ifade etmesini, başkalarıyla ilişki kurmasını ve içinde yaşadığı toplumla bağ geliştirmesini sağlayan temel araçlardan biridir. Ergin'e (2009) göre ise dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıtadır. Bu yönüyle dil hem iletişim aracı hem de kültürel birikimin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan önemli bir yapı olarak da değerlendirilmektedir. Nitekim Porzig'e (1985) göre toplum içinde kültürün aktarımı dil aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Son yıllarda Türkiye'de yaşanan göç hareketleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini daha önemli bir alan hâline getirmiştir. Özellikle geçici koruma altındaki çocukların eğitim süreçlerine dâhil olabilmeleri, Türkçe yeterliklerinin geliştirilmesiyle yakından ilişkilidir. Şahin'e (2020) göre göç yaşamış çocuklar, dil öğretimi sürecinde dezavantajlı gruplar arasında yer almakta ve bu nedenle özel bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen PIKTES projesi, geçici koruma altındaki çocukların Türk eğitim sistemine uyum sağlamalarını destekleyen önemli çalışmalardan biridir. Avrupa Birliği tarafından finanse edilen ve Türkiye'deki Sığınmacılara Mali Yardım Programı kapsamında desteklenen proje, 3 Ekim 2016 tarihinde başlamış ve 29 ilde uygulanmıştır (PIKTES, 2023).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenicilerin dil becerilerini geliştirebilmeleri için söz varlığı öğretimi merkezi bir yere sahiptir. Göçen'e (2016) göre kelimeler, yabancı dil öğrenenlerin iletişim kurmalarında temel yapı taşlarıdır. Bu nedenle öğretim sürecinde kullanılan materyallerin, özellikle de yardımcı okuma kitaplarının kelime öğretimi açısından dikkatle hazırlanması gerekmektedir. Güzel ve Barın'a (2020) göre yabancı dil öğretiminde öncelikle dilde en sık kullanılan kelimelerin öğretilmesi söz konusudur. Benzer biçimde Göçen ve Okur'a (2016) göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal oluştururken temel kelime seçimi önemli bir aşamadır.

Bu çerçevede PIKTES projesi kapsamında hazırlanan yardımcı okuma kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi söz konusu materyallerin hedef kitleye uygunluğunu değerlendirmek açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmada, geçici koruma altındaki öğrencilere yönelik Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanan *Aslı Hikâye Serisi*'nin kelime sıklığı ve söz varlığı unsurları açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. *Aslı Hikâye Serisi*'ndeki öykü ve etkinliklerin kelime sıklığı nedir?
2. *Aslı Hikâye Serisi*'ndeki öykü ve etkinliklerde atasözü kullanım durumu nedir?
3. *Aslı Hikâye Serisi*'ndeki öykü ve etkinliklerde deyim kullanım durumu nedir?
4. *Aslı Hikâye Serisi*'ndeki öykü ve etkinliklerde ikileme kullanım durumu nedir?
5. *Aslı Hikâye Serisi*'ndeki öykü ve etkinliklerde kalıp söz kullanım durumu nedir?
6. *Aslı Hikâye Serisi*'ndeki öykü ve etkinliklerde yansıma sözcüklerin kullanım durumu nedir?

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, bireyin içinde bulunduğu sosyal yapıyı, olayları ve olguları derinlemesine anlamayı amaçlayan araştırmalardır. Morgan'a (1996) göre nitel araştırmalarda temel amaç, incelenen durum ya da olguya ilişkin derin bir kavrayış geliştirmektir. Bu doğrultuda çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olguya ilişkin yazılı materyallerin sistemli biçimde incelenmesini kapsayan bir yöntemdir (Çepni, 2018).

Araştırmanın veri setini, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanmış olan "*Aslı Hikâye Serisi*" oluşturmaktadır. Seri içerisinde *Aslı'nın Yeni Arkadaşları, Aslı Uçurtma Şenliğine Gidiyor, Aslı'nın Hayvan Dostları, Aslı'nın Mevsimler Hayali*, *Aslı'nın Uzay Yolculuğu*, *Aslı'nın Sürprizi*, *Aslı Tiyatroya Gidiyor*, *Aslı Kütüphanede*, *Aslı Trafik Kurallarını Öğreniyor ve Aslı Yıl Sonu Gösterisinde* adlı toplam 10 kitap yer almaktadır.

Veri toplama sürecinde ilk olarak kitaplara PIKTES projesinin resmî internet sitesinden ulaşılmıştır. Elde edilen dokümanlar word dosyası hâline getirilmiş ve analiz sürecine uygun biçimde düzenlenmiştir. Çalışmada hikâye metinleri ile kitapların sonunda yer alan etkinlikler birlikte değerlendirilmiştir. Kelime sıklığı analizlerinde Pierce'in (1963) sıklık tablosu, söz varlığı incelemelerinde ise Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda (2020) yer alan A1-A2 düzeyi dinleme/izleme ve okuma kazanımları esas alınmıştır.

Araştırmanın veri analiz sürecinde Cibakaya 2.3 programı kullanılmıştır. Programın sağlıklı sonuç verebilmesi amacıyla metinler analiz öncesinde çeşitli düzenlemelerden geçirilmiştir. Bu doğrultuda kelimeler çekim eklerinden ayrılarak kök veya gövde hâlinde değerlendirilmiştir. Fiil kök ve gövdelerinin sonlarına "-" işareti eklenmiş, olumsuzluk ekleri analiz dışında bırakılmıştır. Yazıyla verilen sayılar kelime olarak kabul edilirken rakamla yazılan ifadeler değerlendirmeye alınmamıştır. Ayrıca ünlem ifadeleri metindeki kullanımlarıyla korunmuştur.

Çalışmada Kurudayıoğlu ve Karadağ'ın (2005) kelime tanımı esas alınmıştır. Buna göre kelime; anlam ya da görev taşıyan, çekim ekleriyle işlenmeye hazır taban biçiminde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda kök, gövde ve birleşik yapılar analiz sürecinde kelime olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada birleşik kelimeler, atasözleri, deyimler ve kalıp sözlerin tek bir yapı olarak değerlendirilebilmesi amacıyla ilgili ifadeler "+" işareti kullanılarak düzenlenmiştir. Kalıp sözler çekim eklerinden ayrıştırılmadan olduğu gibi değerlendirilmiştir. İsim-fiil yapıları kalıcı isim özelliği taşıdığı için çalışmaya dâhil edilmiş, diğer fiilimsiler ise fiil kök veya gövdesi şeklinde ele alınmıştır. Ayrıca eş sesli kelimeler anlam karışıklığını önlemek amacıyla bağlam içinde incelenmiş ve gerektiğinde parantez içinde anlamları belirtilmiştir. Kısaltmalar ise araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Tüm düzenlemeler tamamlandıktan sonra kelime sıklık tabloları oluşturulmuş; ardından atasözü, deyim, ikileme, kalıp söz ve yansıma sözcükler ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Böylece *Aslı Hikâye Serisi*'nin söz varlığı bakımından genel görünümü ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Analiz sürecinde elde edilen bulguların güvenirliğini artırmak amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve sonuçlar kontrol edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında incelenen *Aslı Hikâye Serisi*'nde yer alan 10 kitapta kullanılan kelimelerin büyük ölçüde günlük yaşamda sık karşılaşılan temel sözcüklerden oluştuğu belirlenmiştir. Kelime sıklığı tabloları incelendiğinde özellikle kişi adları, aile bireyleri, okul yaşamı, günlük etkinlikler ve sosyal iletişimle ilişkili kelimelerin ön plana çıktığı görülmüştür.

Seride en sık kullanılan kelimelerin genellikle isim, fiil ve bağlaç türlerinden oluştuğu tespit edilmiştir. "Aslı", "anne", "arkadaş", "okul", "kitap", "oyun", "uzay" gibi isimlerin yanı sıra "git-", "gel-", "oyna-", "oku-", "sev-" gibi günlük yaşamda sık kullanılan fiillerin yoğun biçimde tekrar ettiği görülmüştür. Bununla birlikte "ve", "bu", "çok" gibi temel bağlaç ve zamirlerin de sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir.

Örneğin *Aslı'nın Yeni Arkadaşları* kitabında toplam 968 kelime kullanıldığı, bunların 292'sinin farklı kelimelerden oluştuğu belirlenmiştir. Kitapta en sık kullanılan kelimelerin "Aslı", "ve", "öğretmen", "Roya" ve "çok" olduğu tespit edilmiştir. Bu kelimelerin çoğunlukla temel isimler ve bağlaçlardan oluşması, metnin A1-A2 düzeyindeki öğrenicilerin dil seviyesine uygun biçimde hazırlandığını göstermektedir.

Tablo 1

Aslı'nın Yeni Arkadaşları Kitabı Kelime Sıklık Listesi

Kelime	n	Kelime	N	Kelime	n
abi	1	birçok	2	derin	1
aç-	3	birlikte	5	ders	3
ad	4	biz	13	devam	2
aile	3	bol bol	1	diğer	1
akşam	3	bu	16	dinle-	3
al-	3	buçuk	1	diye	3
altı	1	bugün	6	doğru	3
an	1	bul-	4	dokuz	1
anlat-	11	buluşma	1	dokuztaş	1
bak-	2	bura	2	dolap	1
anne	3	bütün	1	dört	1
anneanne	2	cevap	4	duy-	1
arama	1	ver-	3	düşün-	2
arka	1	cevapla-	2	ebe	14
arkadaş	11	cıvıl cıvıl	1	çık-	1
Aslı	31	cik	3	eğlen-	1
aşağı	1	cuma	1	eğlence	1
aşçı	1	çal-	1	el	1
aynı	1	çalışmak	1	en	2
baba	3	çarşamba	1	eşya	6
bahçe	1	çek-	1	etkinlik	1

Kelime	n	Kelime	N	Kelime	n
bal	1	çıkar-	5	ev	8
basketbol	1	çocuk	10	bir (sayı)	1
başla-	11	çok	21	evet	7
bazı	1	çünkü	1	farklı	1
bekle-	1	daha	2	geç	3
ben	11	dakika	1	gel-	8
beraber	1	de	13	gibi	1
beş	1	de-	1	gir-	1
beşinci	1	defter	3	git-	8
bir (sıfat)	15	değil	1	gör-	2
biraz	1	değiş-	1	görev	1
görüşmek üzere	1	ilk	5	mahalle	2
göz	2	ise	2	masa	2
güç	1	İstanbul	1	masal	6
gün	7	iste-	4	memnun oldum	2
		istop	1	merak	6
günaydın	2	işaretle-	1	zil	1
güneş	1	iyi	2	merhaba	1
günlük	6	iyi çalışmalar	1	Mete	7
güzel	5	iyi dersler	1	mı	11
hala(akraba)	3	iyi günler dilerim	1	mutlu	2
halit	4	Kadir	3	ver-	1
hangi	3	kâğıt	3	nasıl	3
harika	1	kahvaltı	2	ne	8
hatırla-	1	kalem	2	neden	1
hava	1	kalemlik	3	nefes	1
haydi	7	kalk-	3	nerede	2
hazırla-	2	karar	1	o	18
hediye	1	kardeş	1	oda	2
hem	2	karşı	1	oku-	3
hemen	1	katla-	1	okul	13
hepimiz	1	kısa	1	okuma	3
her	4	kim	2	ol-	6
herkes	4	kişi	2	olay	1
heyecan	5	kitap	2	on	3
hikâye	5	konuş-	2	ora	1
hisset-	1	koy-	2	ortaokul	1
hoş bulduk	2	kulüp	2	otur-	3

Kelime	n	Kelime	N	Kelime	n
hoş geldiniz	2	kuş	3	oyna-	9
ışık	1	kutu	4	oyun	19
için	2	küçük	1	öğren-	4
iki	2	lokanta	3	öğrenci	13
ile	2	lütfen	1	öğret-	2
öğretmen	23	sofra	2	Türkiye	1
ön	1	et-	11	uçur-	1
önce	4	soğuk	1	uçurtma	2
öyle	2	sohbet	2	uzak	1
Özge	5	sokak	3	ücretsiz	1
özle-	3	son	1	üç	1
parmak	2	sonra	14	üçüncü	2
pazartesi	1	sor-	10	üst	1
pencere	2	spor	3	üzeri	1
perşembe	1	ziyaret	1	var	7
renk	1	süre	1	ve	31
Roya	21	sürekli	1	vedalaş-	1
saat	2	sürpriz	1	yağ	1
sabah	1	şekil	1	yakın	2
sakla-	2	şey	2	yan	1
saklambaç	1	tamam	1	yap-	5
salı	1	tamamla-	1	yardım	1
sat-	2	tanış-	2	yarın	2
sayış-	1	tanışmak	1	yaş	1
sayışma	1	memnun oldum	2	yaşa-	2
seç	5	taşın-	1	yatak	1
sekiz	1	tatil	11	yavaş yavaş	1
sen	3	tebrik ederim	1	yaz	9
ses	2	tekrar	1	yazı	1
sev-	2	telaş	1	yemek	2
sevgili günlük	2	temiz	1	yeni	7
sıcak	1	teneffüs	1	yer	2
sıcak-soğuk	6	tenis	1	yıl	1
sınıf	12	teşekkür ederim	3	yol	1
sıra(an)	3	top	1	yüksek	1
sıra (dizi)	2	torba	2	yürüme	3
silgi	2	tüm	3	zaman	3
siz	6	Türkçe	2		

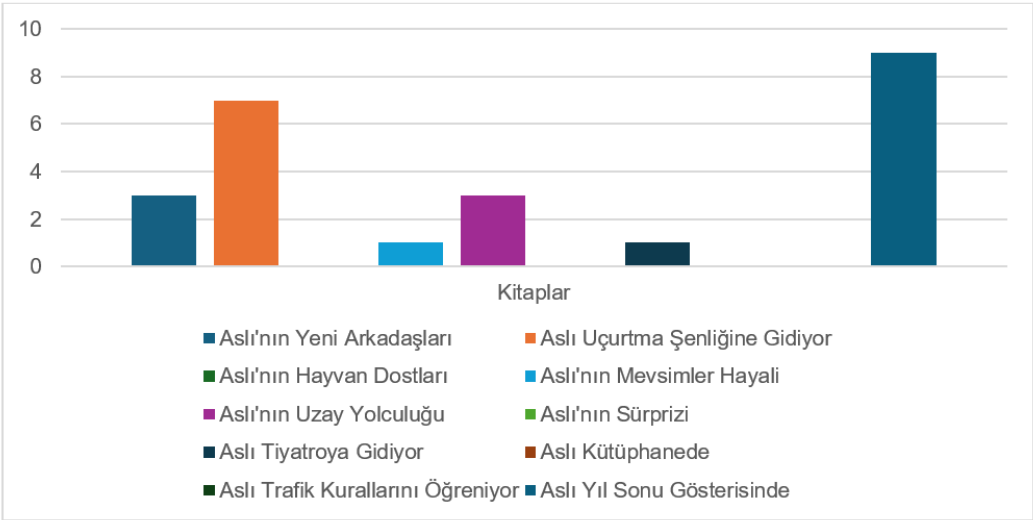
Kelime sıklığı bulguları genel olarak değerlendirildiğinde seride kullanılan sözcüklerin, Pierce'in (1963) Türkçedeki sıklık dizgesiyle büyük ölçüde uyumluluk gösterdiği görülmüştür. Özellikle bağlaç, zamir ve günlük kullanım fiillerinin yoğunluğu dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrenicilerin günlük iletişim becerilerini desteklemeye yönelik bir söz varlığı tercih edildiğini göstermektedir.

Aslı Hikâye Serisi'nde atasözü kullanılmadığı tespit edilmiştir. TYDOÖP (2020) incelendiğinde A1-A2 düzeyi dinleme/izleme ve okuma kazanımlarında atasözü kullanımı bulunmadığı için seride atasözü kullanılmamasının düzeye uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslı Hikâye Serisi'nde deyim kullanılmadığı tespit edilmiştir. TYDOÖP (2020) incelendiğinde A1-A2 düzeyi dinleme/izleme ve okuma kazanımlarında söz konusu deyimlerin öğretiminden ziyade bağlamdan yola çıkılarak anlamlandırılması öne çıkarıldığı için kitaplarda deyim kullanımının bir zorunluluk olmayıp konuya göre tercih edilebilir durumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şekil 1

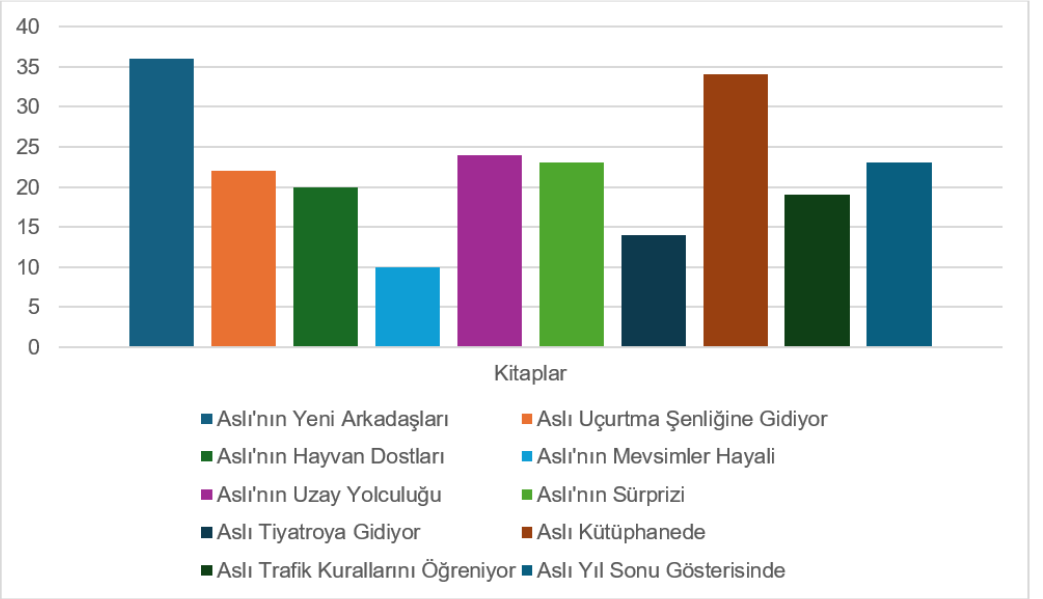
Aslı Hikâye Serisi'nde Kullanılan İkilemelerin Dağılımı



TYDOÖP (2020) incelendiğinde ikileme kullanımının A1-A2 düzeyinde yer alan kazanımları kapsadığı görülmektedir. Buradan hareketle *Aslı Hikâye Serisi*'nde ikilemelerin kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir. Kitaplarda bulunan ikileme sayısının grafiği incelendiğinde orantılı bir dağılım olmadığı görülmektedir. En fazla ikileme 7 adet kullanım ile *Aslı Uçurtma Şenliğine Gidiyor* kitabında kullanılırken *Aslı'nın Hayvan Dostları, Aslı'nın Sürprizi, Aslı Kütüphanede* ve *Aslı Trafik Kurallarını Öğreniyor* kitaplarında hiç ikileme kullanılmadığı görülmüştür.

Şekil 2

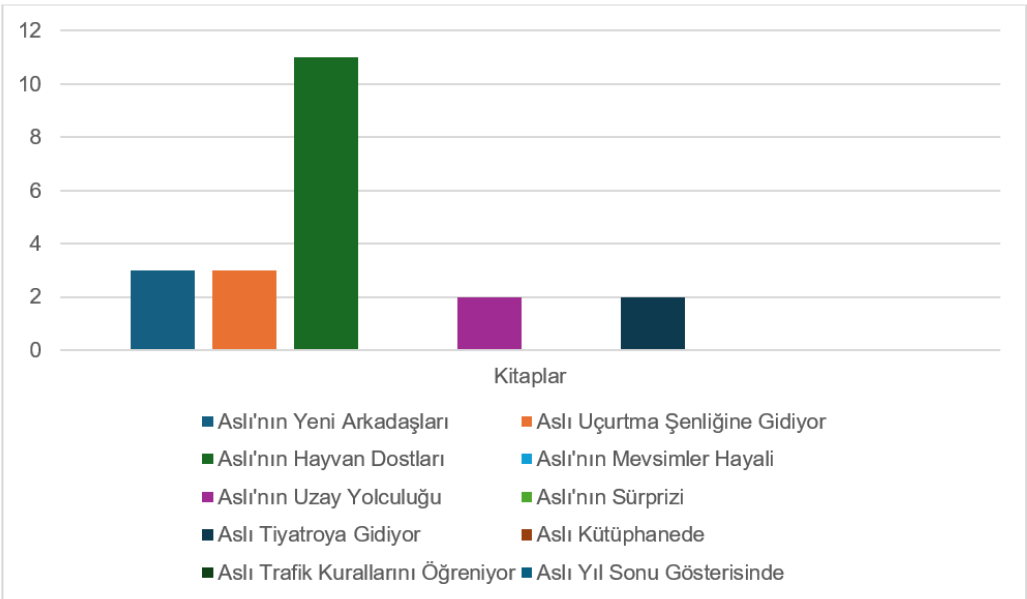
Aslı Hikâye Serisi'nde Kullanılan Kalıp Sözlerin Dağılımı



TYDOÖP (2020) incelendiğinde kalıp söz kullanımının A1-A2 düzeyinde yer alan kazanımları kapsadığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak *Aslı Hikâye Serisi*'nde kalıp sözlerin kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir. Kitaplarda bulunan kalıp söz sayısının grafiği incelendiğinde orantılı bir dağılım olmadığı görülmektedir. En fazla kalıp söz 36 adet kullanım ile *Aslı'nın Yeni Arkadaşları* kitabında kullanılırken en az kalıp söz 10 adet kullanım ile *Aslı'nın Mevsimler Hayali* kitabında olmuştur.

Şekil 3

Aslı Hikâye Serisi'nde Kullanılan Yansıma Sözcüklerin Dağılımı



TYDOÖP (2020) incelendiğinde yansıma sözcük kullanımının A1-A2 düzeyinde yer alan kazanımları kapsadığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak Aslı Hikâye Serisi'nde yansıma sözcüklerin kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir. Kitaplarda bulunan yansıma sözcük sayısının grafiği incelendiğinde orantılı bir dağılım olmadığı görülmektedir. En fazla yansıma sözcük 11 adet kullanım ile Aslı'nın Hayvan Dostları kitabında kullanılırken Aslı'nın Mevsimler Hayali, Aslı'nın Sürprizi, Aslı Kütüphanede, Aslı Trafik Kurallarını Öğreniyor, Aslı Yıl Sonu Gösterisinde kitaplarında hiç yansıma sözcük kullanılmadığı görülmüştür.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, PIKTES projesi kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanan Aslı Hikâye Serisi, kelime sıklığı ve söz varlığı unsurları açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda seride kullanılan kelimelerin büyük ölçüde günlük yaşamda sık karşılaşılan temel sözcüklerden oluştuğu belirlenmiştir. En çok kullanılan ilk beş kelimenin, Pierce'in (1963) Türkçedeki sıklık dizgesi ile uyumluluk gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum, materyallerin temel düzey öğrenicilerin iletişim ihtiyaçlarına uygun biçimde hazırlandığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında incelenen hikâye kitaplarında özellikle kalıp sözler ve ikilemelerin dikkat çekici düzeyde kullanıldığı görülmüştür. "Teşekkür ederim.", "Günaydın.", "Hoş geldiniz." gibi günlük iletişimde sık kullanılan ifadelerin metinlerde yoğun biçimde yer alması, öğrenicilerin sosyal iletişim becerilerini destekleyebilecek nitelikte değerlendirilmiştir. Bununla birlikte yansıma sözcüklerin çocuklara yönelik anlatımı güçlendirdiği ve metinlerin dikkat çekiciliğini artırdığı görülmüştür.

Atasözü ve deyim kullanımının ise sınırlı düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Bu durumun, araştırmanın hedef kitlesini oluşturan A1-A2 düzeyindeki öğrenicilerin dil seviyeleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Soyut anlam taşıyan söz varlığı unsurlarının başlangıç düzeyindeki öğreniciler için anlaşılmasının güç olabileceği göz önünde bulundurulduğunda bu tercihin işlevsel olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda (TYDOÖP, 2020) yer alan A1-A2 düzeyi dinleme/izleme ve okuma kazanımları ile uyumluluk gösterdiği tespit edilmiştir. Bu yönüyle Aslı Hikâye Serisi'nin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek işlevsel yardımcı okuma materyallerinden biri olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırma bulgularından hareketle şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanacak yardımcı okuma kitaplarına rehberlik etmesi açısından kelime sıklığı ve atasözü, deyim, ikileme, ünlem, kalıp söz ve yansıma sözcükler ile ilgili çalışmaların sayısının artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

2. Bu alanda çalışma yapacak araştırmacıların literatürde daha az çalışılmış olan yansıma sözcükler ve ünlemlere yönelik çalışma yapması önerilmektedir.

3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak üzere programa uygun olarak hazırlanan yardımcı okuma kitaplarında AOBM kazanımlarında yer alan ögelere daha fazla yer verilebilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Albayrak, N. (2009). *Türkiye Türkçesinde atasözleri*. Kapı Yayınları.

Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversiitesi

Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 29*, 27-61. 104

Baş, B., & Karadağ, Ö. (2012). Söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye'de yapılan temel araştırmalar. *Millî Eğitim, 193*, 81-105.

Bayrak Gökkaya T. (2022) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının söz varlığı açısından değerlendirilmesi: Salih hikâye serisi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

CEFR. (2001). *Common European framework of reference for language, learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık Basım Yayın ve Dağıtım.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme*. Strasbourg. 01.09.2023 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf adresinden erişilmiştir.

Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Yayınları.

Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Göçen, G., & Okur, A. (2016). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı ve yaygınlığı. *Millî Eğitim, 210*, 447-476.

Güzel, A., & Barın, E. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.

Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, (25)2,* 293-307.

Pierce, J. E. (1960). *Türkçe kelime sayımı*. MEB Yayım Müdürlüğü Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi.

Pierce, J. E. (1963). A statistical study of grammar and lexicon ın Turkish and Sahaptin

(Klikitat). *International Journal of American Linguistics, 2(29),* 99-106.

Şahin, F. (2020). Suriyeli ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki hataların incelenmesi.

Aydın TÖMER Dil Dergisi, 5(1), 39-68.

Piktes. (2023). 10.08.2023 tarihinde *Kitap ve materyal.* https://piktes.gov.tr/cms/Home/DersKitaplari adresinden erişilmiştir.

Piktes. (2023). *Türk eğitim sisteminde çocuklar için kapsayıcı eğitimin desteklenmesi projesi (PIKTES+).* 10.08.2023 tarihinde https://piktes.gov.tr/cms adresinden erişilmiştir.

Porzig, W. (1985). *Dil denen mucize.* (Ü. Vural, Çev.). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı.* 08.05.2023 tarihinde https://piktes.gov.tr/linkler/turkce_dil_programi.pdf adresinden erişilmiştir.

Türk Dil Kurumu (2023). *Güncel Türkçe s*özlük. 01.08.2023 tarihinde https://sozluk.gov.tr adresinden erişilmiştir.

“Öğrencilerin Söz Varlığı”

Özel Gereksinimli Öğrencilerde Söz Varlığı Gelişimi

SİNEMA REPLİKLERİNDEN UYARLANAN SAHNE METİNLERİYLE İŞLEVSEL SÖZ VARLIĞININ DESTEKLENMESİ: OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU TANILI BİR ÖĞRENCİYLE UYGULAMA SÜRECİ

Fatih GÜMÜŞ, Samsun/19Mayıs/Atatürk Ortaokulu
fatihgumus55@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmada, sinema repliklerinden uyarlanan dramatik sahne metinleriyle yapılandırılan bağlam temelli öğretim sürecinin, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı bir öğrencinin işlevsel söz varlığını desteklemedeki etkililiği incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu, bir devlet ortaokulunun özel eğitim sınıfında öğrenim gören OSB tanılı bir öğrenci oluşturmaktadır. Öğretim süreci sekiz hafta boyunca doğal sınıf ortamında uygulanmış; öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği hedef kelimeler Yeşilçam filmlerinden uyarlanan dramatik sahne metinleri aracılığıyla öğretilmiştir. Uygulamalar öğrencinin bireysel öğrenme özellikleri doğrultusunda aşamalı ve esnek biçimde planlanmış, telaffuzu güç kelimelerde parmakla heceleme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri yapılandırılmış gözlem formları, öğretmen gözlem notları ve öğrenci ürünleri aracılığıyla toplanmış; betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırma bulguları, öğrencinin süreç sonunda hedef kelimelerin önemli bir bölümünü uygun bağlamlarda kullanmaya başladığını, ilgi alanlarına dayalı olarak yapılandırılan dramatik etkinliklere yüksek motivasyon ve katılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencinin başlangıçta tekrar niteliğinde kullandığı bazı ifadeleri zamanla iletişim amacıyla uygun bağlamlarda kullanmaya başladığı; aşamalı kelime öğretimi ve parmakla heceleme tekniğinin ise hedef kelimelerin öğrenilmesini, doğru telaffuz edilmesini ve işlevsel kullanımını desteklediği belirlenmiştir.

Sonuç olarak, sinema repliklerinden uyarlanan dramatik sahne metinleriyle yürütülen bağlam temelli öğretim uygulamalarının, OSB tanılı öğrencilerde işlevsel söz varlığını ve iletişimsel dil kullanımını desteklemede uygulanabilir, öğrenci merkezli ve etkili bir öğretim yaklaşımı sunduğu değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *otizm spektrum bozukluğu, işlevsel söz varlığı, bağlam temelli öğretim, replik temelli öğretim, dramatik etkinlikler, parmakla heceleme, özel eğitim*

GİRİŞ

Dil, bireyin düşünme süreçlerini yapılandıran, iletişim kurmasını sağlayan ve toplumsal yaşama katılımını mümkün kılan temel araçlardan biridir. Özellikle özel gereksinimli bireylerde söz varlığının gelişimi yalnızca kelime sayısının artmasıyla sınırlı değildir; kelimelerin uygun bağlamlarda doğru, anlamlı ve işlevsel biçimde kullanılabilmesi de büyük önem taşımaktadır. Alan yazınında dil gelişimi, tekrar, taklit ve çalışma belleği süreçlerinin iletişim becerileriyle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Başaran, 2023; Özdemir, 2021). Bu durum, dil öğretiminde nicel kazanımların yanı sıra işlevsel dil kullanımının da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal iletişim ve etkileşim alanlarında yetersizlikler ile sınırlı ve tekrarlayıcı davranış örüntülerinin gözlendiği nörogelişimsel bir durum olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013; akt. Canpolat-Çığ, 2024). OSB tanılı bireylerde dil gelişiminde sıklıkla karşılaşılan özelliklerden biri olan ekolali davranışı, çoğu zaman duyulan ifadelerin tekrar edilmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır (Topuz, 2016). Bu durum çoğu zaman sınırlayıcı bir dil özelliği olarak değerlendirilse de, uygun öğretim yaklaşımlarıyla yapılandırıldığında öğrencinin dil gelişimini destekleyebilecek bir öğrenme potansiyeli taşıdığı belirtilmektedir (Krantz ve McClannahan, 1998; MacDuff ve ark., 2007).

Alan yazınında tekrar ve taklit temelli dil davranışlarının yalnızca yüzeysel bir dil üretimi olmadığı, aynı zamanda bilişsel ve öğrenme süreçleriyle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Başaran (2023), cümle tekrarlama becerilerinin çalışma belleği ile ilişkili olduğunu ortaya koyarken Özdemir (2021), taklit becerisinin dil gelişimi ve sosyal iletişim becerilerinin kazanılmasında temel bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu bulgular, OSB tanılı bireylerde gözlenen tekrar ve taklit davranışlarının uygun biçimde yapılandırıldığında işlevsel iletişim becerilerine destek sağlayabileceğini göstermektedir.

Bu bağlamda replik temelli öğretim yaklaşımları, OSB tanılı bireylerde iletişim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır. Replikli öğretim ve replik silikleştirme (script fading) tekniklerinin bireylerin iletişim başlatma, sürdürme ve sosyal etkileşim becerilerini desteklediği çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Topuz, 2016; Keskin, 2021; Koçaslan, 2019; Krantz ve McClannahan, 1998; MacDuff ve ark., 2007). Bu yöntemler, başlangıçta model alınan dil yapılarını zamanla bağımsız dil kullanımına dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle replik temelli öğretim, tekrar edilen ifadelerin iletişimsel işlev kazanmasını hedeflemektedir.Ayrıca replik temelli öğretimin iletişimde çeşitliliği artırdığı ve bireylerin farklı bağlamlarda uygun dil kullanımlarını geliştirmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Ledbetter-Cho ve ark., 2015; Lee ve Sturmey, 2014; Tanrıver, 2024; Sağdıç, 2024).

Dil öğretiminde bağlam sunmanın önemi de bu süreçte dikkat çeken bir diğer unsurdur. Özellikle görsel, sosyal ve bağlamsal uyaranların OSB tanılı bireylerin iletişimsel davranışlarını desteklediği bilinmektedir. Canpolat-Çığ (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada video temelli sahne gösterimlerinin iletişimsel sıra alma davranışları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde replik temelli öğretim süreçlerinde bağlam kullanımının iletişimsel işlevi desteklediği çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır (MacDuff ve ark., 2007; Ledbetter-Cho ve ark., 2015; Sağdıç, 2024). Bu bulgular, anlamlı bağlamlarla desteklenen öğretim süreçlerinin hedef kelimelerin işlevsel kullanımını desteklediğini göstermektedir.

Bu çalışmanın çıkış noktası, araştırmacı öğretmenin sınıf içi gözlemlerine dayanmaktadır. Ders sürecinde öğrencinin yeni öğrendiği bazı kavramları kısa sürede unutmasına karşın, sinema ve özellikle Yeşilçam filmlerinden duyduğu replikleri uzun süre hatırladığı ve uygun iletişim bağlamlarında kullanabildiği gözlemlenmiştir. Öğrencinin bu ifadeleri yalnızca tekrar etmediği; olay örgüsü, karakter yapısı ve iletişim bağlamına uygun biçimde kullandığı dikkat çekmiştir. Özellikle toplumsal hafızada yer edinmiş Yeşilçam repliklerinin öğrencinin dikkatini çektiği ve iletişim sürecine daha istekli katılım göstermesine katkı sağladığı gözlenmiştir. Bu gözlemler, öğrencinin anlamlı ve bağlam temelli dil girdilerine daha güçlü tepki verdiğini düşündürmüş ve öğretim sürecinin sinema temelli dramatik etkinlikler doğrultusunda yapılandırılmasına temel oluşturmuştur.

Bununla birlikte öğrencinin bireysel ilgi alanları da öğretim sürecinin planlanmasında belirleyici bir unsur olarak ele alınmıştır. Öğrencinin hayvancılığa yönelik yoğun ilgi duyduğu ve gelecekte bu alanda çalışmak istediğini ifade ettiği gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, hedef kelimelerin belirlenmesinde öğrencilerin mevcut iletişim ihtiyaçlarının yanı sıra gelecekte kullanabilecekleri işlevsel kavramlar da dikkate alınmıştır. "İşletme, tedarik, maliyet" ve "iş birliği" gibi kavramlar bu bağlamda seçilerek öğretim sürecine dâhil edilmiştir. Böylece hedef kelimelerin öğrencinin mevcut iletişim gereksinimleri ile gelecekteki yaşam becerileri arasında işlevsel bir köprü kurması amaçlanmıştır.

Araştırmada, Yeşilçam filmlerinin karakter atmosferinden esinlenilerek oluşturulan dramatik sahne metinleri aracılığıyla otizm spektrum bozukluğu tanılı bir öğrencinin işlevsel söz varlığını desteklemeye yönelik bağlam temelli bir öğretim süreci tasarlanmıştır. Öğrencinin ilgi duyduğu sinema içeriklerinden hareketle hazırlanan dramatik diyaloglar, hedef kelimelerin doğal iletişim bağlamlarında kullanılmasını destekleyecek biçimde yapılandırılmıştır. Öğretim süreci öğrencinin bireysel öğrenme hızına uyum sağlayacak şekilde esnek olarak planlanmış, başlangıçta belirlenen temel kelime seti üzerinden ilerlenmiş ve öğrencinin performansına göre aşamalı biçimde genişletilmiştir. Bu yönüyle çalışma, tekrar niteliğindeki dil davranışlarını işlevsel iletişim bağlamında değerlendiren, bağlam temelli, öğrenci merkezli ve uygulamaya dönük özgün bir öğretim modeli sunmayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türk sineması repliklerinden uyarlanarak oluşturulan dramatik sahne metinlerinin, OSB tanılı bir öğrencinin işlevsel söz varlığının gelişimini desteklemeye yönelik öğretim sürecinde nasıl kullanılabileceğini incelemektir. Bu kapsamda öğrencinin hedef kelimeleri bağlam içinde kullanma becerisi, tekrar niteliğindeki dil davranışlarının işlevsel iletişim bağlamında kullanımı, öğretim sürecine yönelik motivasyonu ve katılımı, telaffuz becerileri ile aşamalı kelime öğretimine verdiği tepkiler incelenmiştir.

Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Sinema repliklerinden uyarlanan dramatik sahne metinleri öğrencinin hedef kelimeleri bağlam içinde kullanmasını nasıl desteklemektedir?
2. Popüler kültür temelli öğretim etkinlikleri öğrencinin kelime kullanımına yönelik motivasyonunu ve katılımını nasıl etkilemektedir?
3. Replik temelli dramatik etkinlikler öğrencinin ekolali davranışının işlevsel iletişime dönüşümünü nasıl desteklemektedir?

4. Parmakla heceleme tekniği telaffuzu güç kelimelerin öğrenilmesi ve doğru telaffuz edilmesine nasıl katkı sağlamaktadır?

5. Aşamalı kelime öğretimi öğrencinin hedef kelimeleri öğrenme, bağımsız kullanma ve yeni kelimelere geçiş sürecini nasıl etkilemektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, sinema repliklerinden uyarlanan sahne metinleri aracılığıyla işlevsel söz varlığını desteklemeye yönelik öğretim sürecinin OSB tanılı bir öğrencinin dil kullanımı ve sosyal iletişim becerilerine yansımalarını ayrıntılı biçimde incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olgu ya da bireyin doğal ortamı içerisinde bütüncül olarak incelenmesine ve süreç boyunca ortaya çıkan değişimlerin ayrıntılı biçimde açıklanmasına olanak sağlayan bir araştırma desenidir (Merriam, 2018; Yin, 2018).

Araştırmada tek katılımcı üzerinden yürütülen öğretim süreci; öğrencinin hedef kelimeleri anlama, günlük yaşamda işlevsel olarak kullanma, dramatik etkinliklere katılım gösterme ve sosyal iletişim becerilerindeki değişimler açısından doğal sınıf ortamında izlenmiştir. Araştırma sürecinde araştırmacı aynı zamanda öğrencinin öğretmeni olduğundan, veriler yapılandırılmış gözlem formları, süreç boyunca tutulan öğretmen gözlem notları ve öğrenciye ait uygulama ürünleri birlikte değerlendirilmiş ve betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Samsun ilinde bir devlet ortaokulunun özel eğitim sınıfında öğrenim gören otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı bir öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme esas alınarak belirlenmiştir. Öğrencinin temel okuma-yazma becerilerine sahip olması, kısa cümlelerle iletişim kurabilmesi, drama etkinliklerine katılım gösterebilmesi ve sinema içeriklerine ilgi duyması araştırmaya dâhil edilmesinde temel ölçütler olarak belirlenmiştir.

Uygulama öncesinde öğrencinin konuşmalarında sınırlı sözcük çeşitliliği kullandığı, özellikle soyut kavramları günlük iletişimde kullanmakta güçlük yaşadığı ve tekrar eden ifade kalıplarını tercih ettiği gözlenmiştir. Buna karşın film sahnelerini, karakterleri ve diyalogları hatırlama konusunda yüksek performans göstermesi, sinema repliklerinden uyarlanan öğretim materyallerinin kullanılmasının temel gerekçesini oluşturmuştur.

Uygulama Süreci

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen öğretim uygulamaları sekiz hafta boyunca doğal sınıf ortamında yürütülmüştür. Uygulamalar, öğrencinin bireysel eğitim programını ve diğer derslerini aksatmayacak biçimde haftalık ders programına esnek olarak yerleştirilmiştir. Etkinlikler genel olarak haftada iki oturum şeklinde planlanmış; öğrencinin motivasyonu, okul etkinlikleri ve uygun zaman dilimleri doğrultusunda bazı haftalarda üç veya dört oturum olarak uygulanmıştır. Her oturum bir ders saati (40 dakika) sürmüştür.

Öğretim sürecinde toplam yirmi hedef kelime belirlenmiştir. Kelimeler; öğrencinin günlük yaşamda karşılaşabileceği iletişim durumlarında kullanılabilir olması, soyut anlam içermesi, Türkçe söz varlığını zenginleştirmesi ve seçilen film sahneleriyle doğal biçimde ilişkilendirilebilmesi ölçütleri dikkate alınarak seçilmiştir. Öğretimde kullanılan hedef kelimeler, uyarlanan film kaynakları, seçilme gerekçeleri ve işlevsel kullanım amaçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmada Öğretimi Gerçekleştirilen Hedef Kelimeler, Film Kaynakları ve Seçilme Gerekçeleri

No.	Hedef Kelime	Film Kaynağı	Seçilme Gerekçesi	İşlevsel Kullanım Amacı
1	Müsaade	Hababam Sınıfı	Günlük sosyal başlatıcı	İzin isteme
2	Hassasiyet	Çöpçüler Kralı	Duygu farkındalığı	Öz duygu ifadesi
3	Münasip	Tosun Paşa	Resmî dil kullanımı	Uygunluk bildirme
4	Zahmet	Züğürt Ağa	Empati dili	Minnet ifade etme
5	İtimat	Köyden İndim Şehire	Güven ilişkisi	Güven bildirme
6	Anatomi	Hababam Sınıfı	Akademik dil gelişimi	Bilimsel ifade
7	Bereket	Züğürt Ağa	Somut yaşam bağlantısı	Bolluk ifade etme
8	Sorumluluk	Kapıcılar Kralı	Davranış düzenleme	Görev bilinci
9	Muvaffakiyet	Sütoğlan	Başarı dili	Başarı dileği
10	Memnuniyet	Yüz Numaralı Adam	Sosyal iletişim	Tanışma / iletişim başlatma
11	Maalesef	Yeşilçam Dram	Olumsuzluk bildirimi	Üzüntü ifade etme
12	Maliyet	Şener Şen Pazarlık	Günlük yaşam becerisi	Ekonomi okuryazarlığı
13	Verim	Hans Şaban	Sebep-sonuç ilişkisi	Üretkenlik ifade etme
14	Tedarik	Hababam Sınıfı	Planlama becerisi	Hazırlık
15	İşletme	Neşeli Günler	Ekonomik farkındalık	Yönetim / sahiplik
16	Sabır	Selvi Boylum Al Yazmalım	Duygu kontrolü	Bekleme becerisi

Her hedef kelime, Yeşilçam filmlerinden uyarlanan kısa sahne metinleri aracılığıyla öğrenciye sunulmuş; drama, canlandırma, karşılıklı diyalog, soru-cevap, model olma ve tekrar etkinlikleriyle desteklenmiştir. Telaffuzu güç olan sözcüklerde öğrencinin bireysel öğrenme özellikleri dikkate alınarak parmakla heceleme stratejisinden yararlanılmış; öğretim sürecinde yalnızca doğru telaffuza değil, kelimelerin uygun bağlamlarda anlamlı ve işlevsel biçimde kullanılmasına da odaklanılmıştır. Öğrencinin ilgisini sürdürebilmek amacıyla etkinlikler farklı film karakterleri, sahne canlandırmaları ve günlük yaşam örnekleriyle çeşitlendirilmiştir. Öğretim sürecinde her oturumda öğrencinin dikkat süresi ve öğrenme hızı dikkate alınarak en fazla iki ya da üç hedef kelime üzerinde çalışılmıştır. Gerektiğinde önceki oturumlarda ele alınan kelimeler tekrar edilerek öğrencinin hedef kelimeleri farklı bağlamlarda kullanması desteklenmiştir. Böylece öğretim süreci, öğrencinin bireysel öğrenme özelliklerine uygun biçimde esnek ve kademeli olarak yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla birden fazla veri toplama aracından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı	Amaç	Toplanan Veri	Kullanım Zamanı
Sinematik kelime avı ön testi	Başlangıç düzeyini belirlemek	20 çoktan seçmeli soru	Uygulama öncesi
Yapılandırılmış gözlem formu	Kelime gelişimini izlemek	Kelimeyi anlama, cümlede kullanma, dramatik katılım, telaffuz, işlevsel kullanım	Uygulama süreci boyunca
Öğretmen gözlem notları	Süreç gözlemlerini kaydetmek	Davranış, motivasyon, iletişim örnekleri, jest-mimik, duygu geçişleri	Uygulama süreci boyunca
Öğrenci ürünleri	Öğrenme sürecini desteklemek	Drama etkinlikleri ve yazılı çalışmalar	Uygulama süreci boyunca

Sinematik kelime avı ön testi

Uygulama öncesinde öğrencinin hedef kelimelere ilişkin hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Sinematik Kelime Avı Ön Testi" uygulanmıştır. Ön test, hedef kelimelerin anlamlarını ve işlevsel kullanımlarını değerlendirmeye yönelik hazırlanan yirmi çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Sorular, öğrencinin günlük yaşamda karşılaşabileceği iletişim durumlarını temel alacak biçimde düzenlenmiş ve öğretim sürecinde kullanılacak hedef kelimelere ilişkin başlangıç düzeyini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Yapılandırılmış gözlem formları

Öğretim süreci boyunca öğrencinin hedef kelimelere ilişkin gelişimini sistematik biçimde izlemek amacıyla araştırmacı tarafından yapılandırılmış gözlem formları hazırlanmıştır. Her hedef kelime için ayrı değerlendirme alanlarının bulunduğu bu formlarda öğrencinin kelimeyi anlama, cümle içerisinde kullanma, dramatik etkinliklere katılım düzeyi, telaffuzu ve günlük yaşamda işlevsel kullanımı değerlendirilmiştir. Böylece öğretim süreci boyunca gözlenen değişimlerin belirli ölçütler doğrultusunda düzenli biçimde kayıt altına alınması amaçlanmıştır. Gözlem formları her hedef kelimenin öğretim sürecinin ardından doldurulmuş ve süreç boyunca güncellenmiştir.

Öğretmen gözlem notları

Yapılandırılmış gözlem formlarını desteklemek amacıyla uygulama süreci boyunca öğretmen gözlem notları tutulmuştur. Bu notlarda öğrencinin iletişim girişimleri, hedef kelimeleri kullanma biçimi, motivasyon düzeyi, jest ve mimik kullanımı, duygu geçişleri, model veya ipucuna ihtiyaç duyduğu durumlar ile dikkat çeken davranış örnekleri kaydedilmiştir. Öğretmen gözlem notları, gözlem formlarından elde edilen bulguların yorumlanmasını destekleyen nitel veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir.

Öğrenci ürünleri

Araştırmada öğrencinin öğretim sürecinde gerçekleştirdiği drama etkinlikleri, canlandırmalar ve yazılı çalışmalar destekleyici veri kaynakları olarak değerlendirilmiştir. Öğrenci ürünleri, yapılandırılmış gözlem formları ve öğretmen gözlem notlarıyla birlikte ele alınarak öğretim sürecine ilişkin bulguların bütüncül biçimde yorumlanmasına katkı sağlamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz sürecinde yapılandırılmış gözlem formlarından elde edilen veriler öncelikle hedef kelimeler temelinde incelenmiş, ardından öğretmen gözlem notları ve öğrenci ürünlerinden elde edilen bulgularla karşılaştırılarak ortak eğilimler belirlenmiştir. Elde edilen veriler araştırma soruları doğrultusunda düzenlenmiş; öğrencinin dil kullanımı, iletişim davranışları ve hedef kelimeleri işlevsel kullanımı doğrudan gözlem kayıtlarıyla desteklenerek yorumlanmıştır.

Analiz sürecinde yapılandırılmış gözlem formları ile öğretmen gözlem notları birlikte değerlendirilmiş; öğrencinin her hedef kelimeye ilişkin gelişimi önceden belirlenen değerlendirme ölçütleri doğrultusunda incelenmiştir.

Analiz sürecinde öğrencinin hedef kelimeyi anlaması, uygun bağlamda cümle içerisinde kullanması, dramatik etkinliklere katılım göstermesi, telaffuz etmesi ve günlük yaşamda işlevsel olarak kullanabilmesi temel değerlendirme ölçütleri olarak ele alınmıştır. Gözlem formlarından elde edilen bulgular öğretmen gözlem notlarıyla desteklenmiş; süreç boyunca dikkat çeken davranış örnekleri doğrudan gözlem kayıtlarıyla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular yalnızca araştırmacının genel izlenimlerine dayandırılmamış; yapılandırılmış gözlem formları, öğretmen gözlem notları ve öğrenci ürünlerinden elde edilen veriler karşılaştırılarak birlikte değerlendirilmiştir. Farklı veri kaynaklarının birlikte kullanılmasıyla bulguların tutarlılığının desteklenmesi ve yorumların tek bir veri kaynağına dayalı olmasının önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 3

Gözlem Formunda Kullanılan Değerlendirme Ölçütleri

Değerlendirme Boyutu	Ölçüt
Kelimeyi anlama	Var / Gelişiyor / Yok
Cümlede kullanma	Var / Gelişiyor / Yok
Dramatik etkinliğe katılım	Yüksek / Orta / Düşük
Telaffuz	Doğru / Gelişiyor / Zorlanıyor
İşlevsel kullanım	Günlük kullanır / Hatırlatmayla kullanır / Kullanamaz
Nitel veri	Öğretmen gözlem notları

Değerlendirme ölçütlerinin tanımlanması

Araştırmada öğrencinin gelişimini değerlendirmek amacıyla aşağıdaki ölçütler esas alınmıştır:

- **Kelimeyi anlama:** Öğrencinin hedef kelimenin anlamını doğru ifade edebilmesi veya uygun örnek verebilmesi.
- **Cümlede kullanma:** Hedef kelimeyi anlamına uygun biçimde sözlü cümle içerisinde kullanabilmesi.
- **Dramatik etkinliğe katılım:** Uyarlanan sahneyi gönüllü biçimde canlandırması ve role katılım düzeyi.
- **Telaffuz:** Kelimenin doğru ya da gelişmekte olan biçimde sesletilmesi, gerektiğinde parmakla heceleme stratejisinden yararlanılması.
- **İşlevsel kullanım:** Kelimenin günlük yaşamda kendiliğinden ya da hatırlatma sonrasında uygun bağlamda kullanılabilmesi.

Etik İlkeler

Araştırma, araştırmacının görev yaptığı okulun özel eğitim sınıfında yürütülen öğretim uygulamalarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde okul yönetimi aracılığıyla gerekli kurum içi izin süreci yürütülmüş ve araştırmaya katılan öğrencinin velisinden yazılı bilgilendirilmiş gönüllü onam alınmıştır. Araştırma sürecinde öğrencinin kimliğini ortaya çıkarabilecek herhangi bir kişisel bilgi kullanılmamış; tüm veriler gizlilik ilkesi doğrultusunda değerlendirilmiş ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır. Uygulamalar öğrencinin olağan eğitim süreci içerisinde yürütülmüş olup öğrenci açısından ek bir risk oluşturacak herhangi bir müdahaleye yer verilmemiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda yapılandırılmış gözlem formları, öğretmen gözlem notları ve öğrenci ürünlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular, her bir araştırma sorusu temel alınarak düzenlenmiş ve farklı veri kaynaklarından elde edilen bulgular birlikte değerlendirilmiştir.

Sinema Repliklerinden Uyarlanan Dramatik Sahne Metinlerinin Öğrencinin Hedef Kelimeleri Bağlam İçinde Kullanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu, sinema repliklerinden uyarlanan dramatik sahne metinlerinin öğrencinin hedef kelimeleri bağlam içinde kullanmasını nasıl desteklediğini belirlemeye yöneliktir.

Yapılandırılmış gözlem formlarının incelenmesi sonucunda öğrencinin uygulama süreci sonunda hedef kelimeleri yalnızca tekrar etmekle kalmadığı, önemli bir bölümünü uygun bağlamlarda kullanmaya başladığı belirlenmiştir. Günlük yaşamda sık karşılaşılan ve öğrencinin yaşantısıyla ilişkilendirebildiği kelimelerde daha hızlı gelişim gözlenirken soyut ve daha az kullanılan kelimelerde öğretmen desteğine ihtiyaç duyduğu görülmüştür.

Tablo 4

Hedef Kelimelerin Bağlam İçinde Kullanımına İlişkin Bulgular

Gözlenen Durum	Bulgular
Kelimeyi cümle içinde bağımsız kullanabildiği	sabır, bereket
Kelimeyi cümle içinde gelişim göstererek kullandığı	işletme, iş birliği, itimat, sorumluluk, memnuniyet, maalesef
Kelimeyi cümle içinde henüz kullanamadığı	verim, tedarik, anatomi, muvaffakiyet, maliyet

Öğretmen gözlem notlarında öğrencinin özellikle film sahnelerini hatırlayarak hedef kelimeleri açıklamaya çalıştığı, bazı kelimeleri ise günlük konuşmalarında kendiliğinden kullandığı kayıt altına alınmıştır. Öğrenci ürünleri de süreç ilerledikçe hedef kelimelerin daha doğru bağlamlarda kullanıldığını göstermektedir. Bulgular, öğrencinin günlük yaşamda sık karşılaştığı sabır ve bereket gibi kelimeleri daha kolay cümle içinde kullanabildiğini; daha soyut içerikli kelimelerde ise öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.

Popüler Kültür Temelli Öğretim Etkinliklerinin Öğrencinin Motivasyonuna ve Katılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu, popüler kültür temelli öğretim etkinliklerinin öğrencinin kelime kullanımına yönelik motivasyonu ve derse katılımı üzerindeki etkisini belirlemeye yöneliktir.

Gözlem formlarından elde edilen veriler, öğrencinin Yeşilçam filmlerinden uyarlanan dramatik etkinliklere yüksek ilgi gösterdiğini ve süreç boyunca etkinliklere istekli katıldığını göstermektedir. Özellikle tanıdığı karakterlerin repliklerini canlandırırken dikkat süresinin uzadığı, etkinliklere gönüllü katıldığı ve tekrar canlandırma isteği gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 5

Popüler Kültür Temelli Etkinliklere Katılım ve Motivasyona İlişkin Bulgular

Gözlenen Davranış	Bulgular
Dramatik etkinliğe yüksek katılım gösterdiği	işletme, sabır, iş birliği, itimat, sorumluluk, memnuniyet, maalesef
Dramatik etkinliğe orta düzeyde katılım gösterdiği	verim, tedarik, anatomi, bereket, muvaffakiyet, maliyet
Düşük katılım gözlenmediği	Hiçbir hedef kelimede gözlenmedi.

Öğretmen gözlem notlarına göre öğrenci özellikle "Hababam Sınıfı" ve Kemal Sunal filmlerinden uyarlanan etkinliklere karşı oldukça istekli davranmıştır. "Kazım Efendi" hitabını seslendirmesi dikkat çekmiş, sevdiği filmleri hatırlatan repliklerde dikkat süresi belirgin biçimde uzamış ve bazı sahneleri tekrar canlandırmak istemiştir. Bu bulgular, öğrencinin ilgi alanlarından yararlanılarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin motivasyonu ve derse aktif katılımı artırdığını göstermektedir.

Replik Temelli Dramatik Etkinliklerin Ekolali Davranışının İşlevsel İletişime Dönüşümüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu, replik temelli dramatik etkinliklerin öğrencinin ekolali davranışının işlevsel iletişime dönüşümünü nasıl desteklediğini belirlemeye yöneliktir.

Yapılandırılmış gözlem formları incelendiğinde öğrencinin uygulama süreci boyunca hedef kelimelerin büyük bölümünü günlük iletişimde kullanabildiği görülmüştür. Süreç ilerledikçe öğrencinin bazı film repliklerini yalnızca tekrar etmek yerine uygun iletişim bağlamlarında kullanmaya başladığı dikkat çekmiştir. Bu gelişim, öğretmen gözlem notlarında somut örneklerle de kayıt altına alınmıştır. Öğrenci bir rica bağlamında «Müsadenizle..." ifadesini kendiliğinden kullanmış, olumsuz bir durumu ifade ederken ise "Maalesef..." diyerek bağlama uygun bir başlangıç yapmıştır. Bu örnekler, öğrencinin film repliklerinden edindiği ifadeleri artık belirli bir sosyal amaca yönelik, bağlama duyarlı biçimde ürettiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Öğrencinin uygulama öncesinde de kullandığı «sabır» kelimesi, süreç boyunca en sık tekrarlanan kelime olmuş; öğretmen gözlem notları, kelimenin kullanım sıklığından çok anlamının derinleştiğini ortaya koymuştur. Öğrenci, önceden de bildiği bu kelimeyi süreç sonunda kendi duygu durumunu düzenlemeye yönelik bir öz ifade biçimi olarak kullanmaya başlamıştır. Bu bulgu, işlevsel söz varlığı gelişiminin yalnızca yeni kelime kazanımıyla sınırlı olmadığını; mevcut bir kelimenin anlam ve kullanım bağlamının zenginleşmesinin de aynı gelişim sürecinin bir parçası olabileceğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Bu bireysel örneklerin işaret ettiği eğilim, yapılandırılmış gözlem formu verileriyle de örtüşmektedir. Tablo 6'da görüldüğü üzere öğrenci hedef kelimelerin büyük çoğunluğunu günlük iletişimde bağımsız olarak kullanabilirken yalnızca iki kelimede (anatomi, memnuniyet) hatırlatmaya ihtiyaç duymuş; hiçbir kelimede kullanamama durumu gözlenmemiştir.

Tablo 6

Hedef Kelimelerin İşlevsel İletişimde Kullanımına İlişkin Bulgular

Gözlenen Durum	Bulgular
Kelimeyi günlük iletişimde bağımsız kullandığı	verim, tedarik, işletme, sabır, iş birliği, itimat, sorumluluk, bereket, muvaffakiyet, maalesef, maliyet
Hatırlatma ile kullandığı	anatomi, memnuniyet
Kullanamadığı	Gözlenmedi.

Öğretmen gözlem notları, bu tablodaki eğilimi destekleyen ek gözlemler de içermektedir. Öğrencinin bereket ve müsaade kelimeleriyle "Memnun oldum." ifadesini de benzer biçimde kendiliğinden kullanmaya başladığı, bazı film repliklerini ise arkadaşlarına hitap ederken ve sınıf içi iletişim sırasında bağlama uygun biçimde tercih ettiği kaydedilmiştir. Uygulamanın ilk haftalarında ağırlıklı olarak tekrar niteliğinde görülen bu tür söylemlerin, süreç ilerledikçe iletişim kurma amacına hizmet edecek biçimde dönüşmesi, sürecin en dikkat çekici gelişmelerinden biri olarak değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular bir arada değerlendirildiğinde, replik temelli dramatik etkinliklerin öğrencinin hedef kelimeleri işlevsel iletişim amacıyla kullanmasını desteklediğini ve tekrar niteliğindeki bazı söylemlerin zamanla iletişimsel işlev kazandığını göstermektedir.

Parmakla Heceleme Tekniğinin Telaffuzu Güç Kelimelerin Öğrenilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu, parmakla heceleme tekniğinin telaffuzu güç kelimelerin öğrenilmesi ve doğru telaffuz edilmesine katkısını belirlemeye yöneliktir.

Gözlem formlarına göre öğrenci özellikle çok heceli ve telaffuzu güç kelimelerde parmakla heceleme tekniğinden yararlanmıştır. Süreç ilerledikçe bazı kelimeleri bağımsız olarak doğru telaffuz edebildiği, bazı kelimelerde ise telaffuzunun gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 7

Parmakla Heceleme Tekniğine İlişkin Bulgular

Gözlenen Durum	Bulgular
Doğru telaffuz ettiği	verim, işletme, sabır, iş birliği, bereket, memnuniyet
Telaffuzunda gelişim gösterdiği	tedarik, itimat, anatomi, sorumluluk, muvaffakiyet, maalesef, maliyet
Belirgin telaffuz güçlüğü gözlenen kelime	Gözlem formunda bağımsız olarak işaretlenmemiştir.

Öğretmen gözlem notlarında öğrencinin "tedarik, anatomi, memnuniyet, muvaffakiyet" gibi kelimelerde parmakla heceleme tekniğini kullanarak doğru telaffuza ulaştığı belirtilmiştir. Özellikle "muvaffakiyet" kelimesinde yaşanan artikülasyon güçlüğüne rağmen zaman içerisinde belirgin ilerleme kaydedilmiştir. Bu bulgular, parmakla heceleme tekniğinin telaffuzu güç kelimelerin öğrenilmesini destekleyen etkili bir öğretim stratejisi olduğunu göstermektedir.

Aşamalı Kelime Öğretiminin Hedef Kelimelerin Öğrenilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu, aşamalı kelime öğretimi yaklaşımının öğrencinin hedef kelimeleri öğrenme, bağımsız kullanma ve yeni kelimelere geçiş sürecini nasıl etkilediğini belirlemeye yöneliktir.

Yapılandırılmış gözlem formlarından elde edilen bulgular, hedef kelimelerin aşamalı olarak öğretilmesinin öğrencinin önceki öğrenmelerini korumasını ve yeni kelimeleri daha kolay edinmesini desteklediğini göstermektedir. Her oturumda sınırlı sayıda kelime üzerinde çalışılması ve önceki kelimelerin düzenli olarak tekrar edilmesi öğrenmenin kalıcılığına katkı sağlamıştır.

Tablo 8

Aşamalı Kelime Öğretimine İlişkin Bulgular

Gözlenen Durum	Bulgular
Bağımsız öğrenme ve kullanıma ulaştığı kelimeler	sabır, bereket, işletme
Öğrenme süreci devam eden kelimeler	verim, tedarik, iş birliği, itimat, anatomi, sorumluluk, muvaffakiyet, memnuniyet, maalesef, maliyet
Önceki kelimeleri sonraki etkinliklerde kullanabildiği gözlenenler	sabır, bereket, memnuniyet, işletme

Öğretmen gözlem notları, öğrencinin önceki oturumlarda öğrendiği kelimeleri sonraki etkinliklerde de kullanabildiğini ve yeni kelimeleri öğrenirken önceki öğrenmelerinden yararlandığını göstermektedir. Özellikle "sabır, bereket, memnuniyet, işletme" kelimelerinde tekrar gereksiniminin azaldığı ve sonraki etkinliklerde kendiliğinden kullanımın arttığı gözlenmiştir. Bu bulgular, aşamalı kelime öğretimi yaklaşımının hedef kelimelerin kalıcı öğrenilmesini ve bağımsız kullanımını desteklediğini ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Bu araştırmada elde edilen bulgular, sinema repliklerinden uyarlanan dramatik sahne metinleriyle yapılandırılan bağlam temelli öğretim sürecinin, OSB tanılı bir öğrencinin işlevsel söz varlığını, iletişimsel dil kullanımını ve öğretim sürecine katılımını desteklediğini göstermektedir.

Süreç sonunda öğrencinin yalnızca kelime tekrarına dayalı bir dil kullanımından uzaklaşarak hedef kelimelerin önemli bir bölümünü uygun bağlamlarda kullanmaya başladığı belirlenmiştir. Bu bulgu, replik temelli öğretim ve replik silikleştirme yaklaşımlarının iletişim becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Krantz ve McClannahan, 1998; MacDuff ve ark., 2007; Koçaslan, 2019; Topuz, 2016). Bununla birlikte bu çalışma, söz konusu yaklaşımları sinema temelli dramatik bağlamlarla bütünleştirerek uygulamaya dayalı özgün bir öğretim modeli sunması bakımından alan yazınına katkı sağlamaktadır.

Araştırmada dikkat çeken önemli bulgulardan biri, öğrencinin ilgi duyduğu sinema içerikleriyle ilişkilendirilen öğretim etkinliklerinde daha yüksek motivasyon göstermesidir. Özellikle Yeşilçam filmleri, Kemal Sunal karakterleri ve daha önce izlediği sahnelerle ilişkilendirilen dramatik etkinliklerde öğrencinin derse daha istekli katıldığı, dikkat süresinin uzadığı ve etkinlikleri tekrar etmek istediği gözlenmiştir. Bu bulgu, öğretim sürecinin öğrencinin ilgi alanları doğrultusunda planlanmasının yalnızca motivasyonu artırmadığını aynı zamanda kelimelerin hatırlanmasını ve anlamlı bağlamlarda kullanılmasını da desteklediğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, bireysel ilgi alanlarına dayalı öğretim tasarımlarının öğrenme sürecini desteklediğini ortaya koyan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Ledbetter-Cho ve ark., 2015).

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, öğrencinin başlangıçta tekrar niteliğinde kullandığı bazı ifadeleri süreç ilerledikçe iletişim amacıyla ve uygun bağlamlarda kullanmaya başlamasıdır. Özellikle sosyal iletişim içeren hedef kelimelerde iletişim başlatma, uygun tepki verme ve duygu ifade etme davranışlarında gelişim gözlenmiştir. Öğrencinin bazı kelimeleri dramatik etkinliklerin yanı sıra günlük sınıf içi iletişimde de kullanmaya başlaması, bağlam temelli öğretimin kelimelerin işlevsel kullanımını desteklediğini göstermektedir. Bu bulgu, tekrar niteliğindeki bazı söylemlerin uygun öğretim süreçleriyle işlevsel iletişim becerilerini destekleyebileceğini ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Krantz ve McClannahan, 1998; MacDuff ve ark., 2007).

Araştırmada uygulanan aşamalı kelime öğretimi yaklaşımının öğrencinin bireysel öğrenme özelliklerine uyum sağladığı görülmüştür. Günlük yaşamla doğrudan ilişkilendirilebilen kelimelerde bağımsız kullanımın daha hızlı geliştiği; soyut, akademik ve çok heceli kelimelerde ise daha fazla tekrar, model olma ve bağlamsal desteğe ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Özellikle anatomi, tedarik, maliyet ve muvaffakiyet gibi kelimelerde öğrencinin

telaffuzu gerçekleştirebilmesine rağmen bu kelimeleri farklı bağlamlarda kullanmada zorlandığı gözlenmiştir. Bu sonuç, yapılandırılmış ve aşamalı öğretim süreçlerinin, özellikle soyut kavramların öğretiminde önemli bir destek sağladığını göstermektedir. Ayrıca öğretim sürecinin öğrencinin bireysel ilerleme hızına göre esnek biçimde planlanmasının öğrenmenin kalıcılığına ve bağımsız kullanıma katkı sağladığı değerlendirilmektedir.

Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri de parmakla heceleme tekniğinin öğretim sürecindeki işlevidir. Süreç ilerledikçe öğrencinin bu tekniği öğretmen yönlendirmesi olmaksızın kendiliğinden kullanmaya başladığı gözlenmiştir. Özellikle çok heceli kelimelerde parmakla heceleme davranışının, öğrencinin kelime üretim sürecini yapılandırmasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Bu durum, parmakla heceleme tekniğinin yalnızca telaffuzu destekleyen bir yöntem olmadığını aynı zamanda öğrencinin dil üretimini düzenlemesine yardımcı olan bir öz düzenleme stratejisine dönüşebileceğini göstermektedir. Bu bulgu, parmakla hecelemenin konuşma ve telaffuz becerilerini desteklediğini ortaya koyan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Gümüş, 2023).

Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, sinema repliklerinden uyarlanan dramatik sahne metinleriyle yürütülen bağlam temelli öğretim sürecinin öğrencinin işlevsel söz varlığını geliştirdiği, iletişimsel dil kullanımını desteklediği ve öğretim sürecine katılımını artırdığı söylenebilir. Öğrencinin ilgi alanlarının öğretim sürecine dâhil edilmesi, dramatik etkinliklerin kullanılması, hedef kelimelerin aşamalı olarak öğretilmesi ve gerektiğinde destekleyici stratejilerden yararlanılması, öğrenme sürecini daha doğal, anlamlı ve sürdürülebilir hâle getirmiştir. Bu yönüyle çalışma, özel eğitimde ilgi temelli ve bağlam odaklı öğretim tasarımlarının uygulanabilirliğine ilişkin özgün ve uygulamaya dayalı bir örnek sunmaktadır.

Araştırmanın tek bir OSB tanılı öğrenci ile yürütülmüş olması, bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Ayrıca araştırma nitel bir durum çalışması olduğundan elde edilen sonuçlar yalnızca bu uygulama süreci kapsamında değerlendirilmelidir. Buna karşın öğretim sürecinin yapılandırılmış gözlem formları, öğretmen gözlem notları ve öğrenci ürünleri kullanılarak sistematik biçimde izlenmesi, bulguların inandırıcılığını güçlendirmektedir.

Gelecek araştırmalarda farklı yaş grupları ve farklı yetersizlik türlerine sahip öğrencilerle benzer uygulamaların etkililiği incelenebilir. Ayrıca farklı film türleri, dijital medya içerikleri ve öğrencilerin bireysel ilgi alanlarından yararlanılarak geliştirilecek öğretim uygulamalarının işlevsel dil becerileri üzerindeki etkisi karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

Bu çalışma, öğrencilerin bireysel ilgi alanlarından yararlanılarak geliştirilen sinema temelli, bağlam odaklı ve dramatik öğretim uygulamalarının, OSB tanılı öğrencilerde işlevsel söz varlığını ve iletişimsel dil kullanımını desteklemede uygulanabilir ve etkili bir öğretim yaklaşımı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, özel eğitim alanında dil öğretimine yönelik uygulamalara katkı sağlamanın yanı sıra, öğrencilerin ilgi alanlarını merkeze alan öğretim tasarımlarının geliştirilmesine yönelik yeni araştırmalar için de yol gösterici niteliktedir.

ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen bulgu ve değerlendirmeler doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Özel eğitim ortamlarında öğretim süreçlerinin öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına dayalı olarak yapılandırılması, öğrenme motivasyonunu artırmakla birlikte dil kullanımının bağlam içerisinde daha anlamlı ve işlevsel hâle gelmesini destekleyebilir.
- Replik temelli ve dramatik etkinliklerden, öğrencilerin iletişimsel dil kullanımını destekleyen doğal öğretim ortamları oluşturulmasında yararlanılabilir. Özellikle öğrencinin ilgi duyduğu içeriklerden hareketle oluşturulan bağlamların, dil öğretimine katılımı ve hedef kelimelerin işlevsel kullanımını desteklediği değerlendirilmektedir.
- Tekrar niteliğindeki dil davranışları, yalnızca yineleme olarak değerlendirilmek yerine uygun öğretim düzenlemeleri içerisinde iletişim başlatma, sürdürme ve bağlama uygun dil kullanımını destekleyebilecek bir öğrenme fırsatı olarak ele alınabilir.
- Öğretim süreçlerinin öğrencinin bireysel öğrenme hızı, hazırbulunuşluğu ve iletişimsel tepkileri doğrultusunda aşamalı ve esnek biçimde yapılandırılması; temel becerilerden daha üst düzey kavramlara geçiş sürecini destekleyebilir.
- Soyut ve çok heceli kelimelerin öğretiminde öğrencinin dil üretim sürecini destekleyen yapılandırıcı uygulamalardan yararlanılabilir. Bu kapsamda parmakla heceleme gibi stratejilerin telaffuz becerilerinin yanında öğrencinin dil üretimini yapılandırma ve kendini düzenleme süreçlerini de destekleyebileceği düşünülmektedir.
- Öğretim materyalleri ve etkinliklerin öğrencilerin günlük yaşam deneyimleri, bireysel ilgi alanları ve gelecekteki yaşam becerileri dikkate alınarak planlanması; öğrenilen kelimelerin işlevsel kullanımını ve kalıcılığını destekleyebilir.
- Öğrencilerin bireysel ilgi alanlarını merkeze alan bağlam temelli öğretim uygulamalarının planlanması ve uygulanmasına yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitimler ve uygulama örnekleri sunulması yararlı olabilir.
- Benzer uygulamaların farklı yaş gruplarında, farklı özel gereksinim alanlarında ve farklı eğitim ortamlarında uygulanarak etkililiğinin incelenmesi; ayrıca çoklu durum çalışmaları ve farklı araştırma desenleriyle desteklenmesi, elde edilen bulguların çeşitlenmesine ve alan yazınına daha güçlü katkılar sunulmasına yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

Başaran, M. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dil becerilerinin değerlendirilmesinde cümle tekrarlama işleminin çalışma belleği ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Canpolat-Çığ, N. (2024). *Video görsel sahne gösteriminin otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocukların sembolik iletişimsel sıra alma davranışları üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırma, araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.; 3. baskı). EDAM.

Gümüş, F. (2023). Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesinde parmakla hecelemenin telaffuz ve konuşma becerisine katkısı. *Türkçe Öğretiminde İyi Uygulamalar Konferansı Bildiri Kitabı* içinde (ss. 213–219). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Keskin, S. (2021). *Replikli öğretimin otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin karşılıklı konuşma becerileri kazanmalarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1998). Otizmli çocuklar için sosyal etkileşim becerileri: Yeni okumaya başlayan çocuklar için replik silikleştirme uygulaması. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31*(2), 191–202. https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-191

Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Davenport, K., Moore, M., Lee, A., Howell, A., Drew, C., Dawson, D., Charlop, M. H., & O'Reilly, M. (2015). Replik öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların akranlar arası iletişim becerileri üzerindeki etkileri. *Journal of Applied Behavior Analysis, 48*(4), 785–799. https://doi.org/10.1002/jaba.240

Lee, R., & Sturmey, P. (2014). Replik silikleştirme ve gecikmeli pekiştirme programının otizmli çocuklarda çeşitli sosyal tepki davranışları üzerindeki etkileri. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(4), 440–448. http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2014.01.003

MacDuff, J. L., Ledo, R., McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (2007). Replikler ve replik silikleştirme uygulamalarının küçük yaş grubu otizmli çocuklarda ortak dikkat başlatma davranışlarını desteklemede kullanımı. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*(4), 281–290. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.11.003

Özdemir, A. Y. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde taklit beceri öğretimi: Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sağdıç, Z. A. (2024). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sohbet becerisinin öğretiminde robot ve öğretmen tarafından sunulan replikli öğretimin karşılaştırılması: Karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Tanrıver, O. (2024). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara "kim", "ne" ve "nerede" soru kalıplarını kullanarak soru sorma becerilerinin öğretiminde replikli öğretimin etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Topuz, Ç. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sözel iletişim becerilerini artırmada işitsel replik ve replik silikleştirme uygulamasının etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uçar-Rasmussen, M., & Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğilim Fakültesi Dergisi, 17* (4), 2180-2201. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-364006

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (İ. Günbayı, Çev.; 3. baskıdan çeviri). Nobel Akademik Yayıncılık.

"Öğrencilerin Söz Varlığı"

Medya ve Popüler Kültürün Söz Varlığına Etkisi

DİJİTAL KUŞAĞIN DİLİNDE DEYİMLER: OYUN TEMELLİ BİR ÖĞRENME UYGULAMASI

Ezgi YALÇINKAYA SARI, Giresun/Giresun Bilim ve Sanat Merkezi
ezgisari04@gmail.com

Samed SARI, Giresun/Giresun Sosyal Bilimler Lisesi
samedsari52@hotmail.com

ÖZET

Erken yaşlarda teknolojik cihazlarla tanışan ve bunları aktif biçimde kullanan z kuşağının dili, teknolojinin getirdiği hız ve iletişim biçimlerine bağlı olarak önemli değişimler göstermektedir. Dijital çağın beraberinde getirdiği bu dönüşüm, dilde yeni kullanımların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda ergen jargonu, z kuşağının bu yeni iletişim ortamlarına uyum sağlama sürecinde geliştirdiği özgün bir dil kullanımı olarak dikkat çekmektedir. Jargon, dilin doğal gelişim sürecinin bir parçası olmakla birlikte belirli bir grup tarafından anlaşılabilen, zamanla standart dil kullanımından uzaklaşabilen bir yapı sergileyebilmekte; özellikle gençler arasında yaygınlaşan bazı ifadelerin dilin zenginliğini gölgede bırakmasına, iletişimde sınırlılıklar oluşturmasına neden olabilmektedir.

Çalışmamız, "Bir Jargon Bir Deyim" adlı eğitsel oyunun öğrenciler üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırma bulguları, öğrencilerin günlük yaşamlarında sıkça kullandıkları ergen jargonu ifadeleri arasında "birisine yürümek", "artistlik yapmak", "gider yapmak", "eziklemek" gibi kelime gruplarının öne çıktığını göstermektedir. Bu ifadeler, çoğunlukla okul ve arkadaş çevresinde kullanılan, grup dışındaki bireyler tarafından kolayca anlaşılmayan dilsel yapılardır. Araştırmanın başlangıcında öğrencilerin büyük bir kısmının ergen jargonu kullanmayı tercih ettiği belirlenmiştir.

Eğitsel oyun uygulamalarından sonra elde edilen veriler, öğrencilerin yeni deyimler öğrendiklerini ve deyim kullanımına yönelik farkındalık kazandıklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler oyunu eğlenceli ve öğretici bulduklarını ifade etmiş, uygulama sonrasında deyim kullanımına yönelik belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Nitekim öğrencilerin %70'i ergen jargonu yerine deyim kullanmayı tercih ettiklerini belirtirken %90'ı oyunun deyim öğrenmelerine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Elde edilen bulgular, eğitsel oyunların dil öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Oyunlaştırma yaklaşımı, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta, soyut dil kavramlarının somutlaştırılmasını, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını desteklemektedir. Bu nedenle Türkçe derslerinde deyim, atasözü ve dil bilgisi öğretiminde eğitsel oyunlardan yararlanılması, öğrencilerin dil becerilerini geliştirecek ve Türkçenin zengin söz varlığını daha etkin biçimde kullanmalarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu tür uygulamalar, dilin kültürel boyutunun aktarılmasına da önemli ölçüde katkı sunarak öğrencilerin ana dillerine yönelik bilinç düzeylerini artırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *deyim, ergen jargonu, oyunlaştırma, dil yozlaşması*

GİRİŞ

Ergen Jargonu

2000 yılı ve sonrasında doğanlar için kullanılan z kuşağı kavramı literatürde kristal nesil, internet çocukları, dijital kuşak olarak da adlandırılır (Altunbay ve Bıçak, 2018). Bu kuşağın en önemli özelliği dijital bir çağa doğmuş olmasıdır. İnternet yoluyla sosyalleşmeyi seçen z kuşağı, bu sanal dünyaya fazlasıyla maruz kaldığından ve her şeye daha kolay ulaştığından hız odaklı ve her şeyi çabuk tüketen bir nesil olmuştur.

Erken yaşlarda teknolojik cihazlarla tanışan ve onları aktif bir şekilde kullanan z kuşağının dili de teknolojinin getirmiş olduğu hız ile beraber birtakım değişimler göstermektedir. Vardar (2001), bu çağı "sözcük patlaması çağı" olarak nitelendirir. Dijitalleşme süreciyle paralel olarak gelişen sözlüksel ve bilişsel dönüşüm, dilsel göstergeler düzleminde yeni birimlerin temsiliyet kazanmasına yol açmıştır. Akata (2016), internet ağlarının genişlemesine bağlı olarak bu yeni dilsel unsurların hem niceliksel hem de sıklık bakımından yukarı yönlü bir ivme kazandığına dikkat çekmiştir.

Dijital çağın beraberinde getirdiği bu çeşitlilik ve hız, dilde de yeni kullanımların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Ergen jargonu, z kuşağının bu teknolojik çağa ayak uydurmada ortaya çıkardığı yeni bir kullanımdır. Aynı meslek veya topluluktaki insanların ortak dilden ayrı olarak kullandıkları özel dil veya söz dağarcığına jargon denir. Jargon, dilin doğal sürecinde olan bir oluşum olsa da asıl anlamından uzaklaşarak ergen jargonu olarak türeyen ve belli bir grup dışında kimsenin anlamadığı bu kullanımların dili yozlaştırdığı görülmektedir.

Oyunlaştırma ve Öğrenme

Oyun insan yaşamının her döneminde olduğu çocukluk döneminde çok önemli bir yere sahiptir. Toplumsal değerlerin, geleneğin, sanatın, dilin ve kültürün kazanıldığı bir ortamdır (Tek, 2000). Çocuğun bedensel ve ruhsal gelişimine, kişilik oluşumunda doğrudan etkilidir (Aytekin, 2001). Eğitim hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu sebeple de oyun en önemli eğitim araçlarından biridir (Varışoğlu, Şeref, Gedik, Yılmaz, 2013). Özellikle de dil öğreniminde eğitsel oyunlardan sıkça yararlanılmalıdır. Çünkü eğitsel oyunlar, oyun formatını kullanarak öğrencilerin ders konularını daha kolay öğrenmesini ve ders içindeki etkinliklerin daha kavranabilir olmasını sağlayan ya da öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştiren etkinliklerdir (Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 2003). Eğitsel oyunlar motivasyon, yaratıcılık, iş birliği, iletişim, paylaşma, oyun yapısındaki karmaşıklık ve oyun sonucundaki belirsizlik gibi özelliklerinden dolayı farklı yaş gruplarına her zaman çekici gelmekte ve sürekli oynanabilmektedir. Eğitsel oyunların eğitim sürecine en önemli katkısı ise oyun esnasında kazanılan bilgilerin daha kalıcı olmasıdır. Bundan dolayı çocuğa her şey oyun ortamında öğretilmelidir (Aytekin, 2001).

Ders içeriklerine uygun olarak hazırlanan oyunlar sayesinde öğrenilmesi güç olan soyut kavramlar ve karmaşık olaylar somutlaştırılır ve böylece öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılabilir hâle getirilebilir. Oyunların ders içeriklerine uygun olmasının yanı sıra uygulama süreci de oldukça önemlidir. Araç ve gereçler, ortamın yanında oyunun kuralları öğrenciler için anlaşılır olmalı ve öğretmen tarafından en ince ayrıntılarına kadar dikkatle anlatılmalıdır (Gedik, Şeref, Varışoğlu, Yılmaz, 2013). Eğitsel oyunların öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği de araştırmacılar tarafından ele alınan bir başka yönüdür (Çoban, Göktaş ve Yıldırım, 2011). Ayrıca pek çok araştırmacı eğitsel oyunların

öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Garris, Ahlers ve Driskell, 2002; Amory ve Seagram, 2003; Christakis, Ebel, Rivara ve Zimmerman, 2004; Şaşmaz Ören ve Erduran Avcı, 2004; Dondlinger, 2007; Pivec ve Kearney, 2007; Yiğit, 2007; Polat ve Varol, 2012; Coşkun, Akarsu ve Kariper, 2012).

Eğitsel oyunların eğitim öğretime olan yukarıda bahsettiğimiz katkılarını göz önüne alarak projemizde ergen jargonu dediğimiz kelime ve kelime gruplarını tespit ederek bu kullanımlar yerine Türkçemizin söz varlığında önemli bir yeri olan ve dilin zenginliklerinden sayılan deyimlerimizin kullanımını özendirmek amacıyla tasarladığımız eğitici oyunun etkili olması ve deyim kullanımı konusunda farkındalık kazandırması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma soruları şöyledir:

1. Öğrencilerin günlük hayatta kendi aralarında kullandıkları kelime grupları nelerdir?
2. Öğrenciler bu kelime gruplarını ne sıklıkta ve hangi ortamlarda kullanmayı tercih etmektedir?
3. Öğrenciler eğitici oyun sonrası deyim kullanımı konusunda değişim yaşamışlar mıdır?
4. Öğrenciler çalışma sonunda deyim kullanımı konusunda farkındalık kazanmışlar mıdır?

Çalışmanın Farklılığı

Deyim öğretiminde oyunlaştırma ve deyimlerin çeşitli yöntemlerle öğretimi üzerine bazı çalışmalara rastlanmıştır. Mete (2014), çalışmasında yedinci sınıf öğrencilerine deyim öğretiminde üç farklı uygulamanın (hikâyelerle, karikatür kullanılarak ve geleneksel yöntemle) etkilerini araştırmıştır. Sevim (2019), çalışmasında eğitsel oyunlar aracılığıyla kelime öğretimi etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine etkisinin incelemiştir. Çayır (2021), oyunlaştırmanın Türkçe dersi okuma ve yazma becerilerine yönelik tutum ve akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Özçelik ve Özçakmak (2025), 7. sınıf öğrencilerinin deyim ve atasözlerini bir web 2.0 aracı olan Plickers ile öğretimini ele alan bir çalışma hazırlamıştır. Öztürk, Uysal ve Özkaya (2025), çalışmalarında yabancılara Türkçe öğretiminde atasözü öğrenimine yönelik dijital ve yapay zekâ destekli araçlardan yararlanılarak oyunlaştırma temelli bir ders modülünün etkisini araştırmışlardır.

Yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde çeşitli uygulamalar (geleneksel yöntem, hikâyeler, karikatürler, web 2.0 araçları, yapay zekâ destekli uygulamalar) ve eğitsel oyunlardan yararlanılarak deyim öğrenmeyi destekleyen ve artırmayı amaçlayan çalışmalar görülmüştür.

Çalışmamız, ergen jargonu ile deyimlerin kullanımını bütüncül bir yaklaşımla ele alarak tasarladığımız eğitsel oyun aracılığıyla öğrencilerin dili kullanma eğilimlerindeki değişimi uygulamaya dayalı ve ölçülebilir verilerle incelemesi yönüyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırmanın yöntemi olarak yarı deneysel desen benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Giresun'da bulundan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 30 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Ergen Jargonu Belirleme Ön Görüşme Formu ve Bir Jargon Bir Deyim Oyunu Uygulama Sonrası Görüşme Formu kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Çalışmanın başlangıcında Giresun'da bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 30 ortaokul öğrencisine Ergen Jargonu Belirleme Ön Görüşme Formu uygulanmıştır. Bu form ile öğrencilere:

1. Arkadaşlarınızla kendi aranızda kullandığınız kelime gruplarından aklınıza gelenleri yazar mısınız?
2. Bu ifadeleri ne sıklıkta ve hangi ortamlarda kullanırsınız?
3. Bu ifadeleri mi Türkçe deyimleri mi kullanmayı tercih edersiniz?

soruları yöneltilmiş ve günlük hayatlarında kullandıkları ergen jargonu olarak isimlendirdiğimiz kullanımlar tespit edilmiştir. Bunlardan en sık kullanılanlar ve Türkçenin deyimler haznesinde bir karşılığı bulunanları seçilmiş ve bu ifadelere karşılık olabilecek deyimler tespit edilmiştir. Bütün bu verilerin toplanmasından sonra "Bir Jargon Bir Deyim" olarak isimlendirdiğimiz kutu oyunu tasarlanmış ve bu oyun ön görüşme formunu cevaplayan 30 öğrenciye dört hafta süreyle oynatılmıştır. Toplam dört hafta süren oyun uygulamasından sonra aynı öğrencilere son test olarak Bir Jargon Bir Deyim Oyunu Uygulama Sonrası Görüşme Formu uygulanmıştır. Bu form ile öğrencilere:

1. Oynadığımız "Bir Jargon, Bir Deyim" oyunu hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Oyun sonrası öğrendiğiniz yeni deyimler nelerdir?
3. Oyun sonrası ergen jargonuna ait kullanımları mı yoksa bu kullanımların karşılığı olan deyimleri kullanmayı mı tercih edersiniz?
4. Oyunun, deyimleri öğrenmenize ve kullanmanıza katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

soruları yöneltilmiş ve verilen cevaplardan yola çıkarak oyun uygulamaları sonrası ergen jargonu yerine deyimleri kullanma eğilimlerinde artış olup olmadığı tespit edilmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada betimsel istatistik yapılmıştır. Verilerin analizinde Excel programından yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç sorudan oluşan Ergen Jargonu Belirleme Ön Görüşme Formu Giresun'da bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 30 ortaokul öğrencisine ön test olarak uygulanmıştır. Uygulanan formun sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 1

Ergen Jargonu Olarak Tespit Edilen Kelime Grupları

Ergen Jargonu Kelime /Kelime Grupları	f (%)
Aga be	%30,00
Boş yapmak	%36,66
Cringe olmak	%10,00
Birisine yürümek	%43,33
Dis atmak	%10,00
Artislik yapmak	%43,33
Ghostlamak	%10,00
Eziklemek	%40,00
Mimik yapmak	%16,66
Shiplemek	%23,33
Duyar kasmak	%20,00
Gider yapmak	%40,00
Gömmek	%23,33
Yargı dağıtmak	%16,66
Kasmak	%30,00
Ayar olmak	%13,33
Ayar vermek	%13,33

Tablo 1'de ön görüşme formunun ilk sorusu olan *"Arkadaşlarınızla kendi aranızda kullandığınız kelime gruplarından aklınıza gelenleri yazar mısınız?"* sorusu ile uygulama yapacağımız gruptan gelen cevaplar değerlendirilerek belirlenen toplam 18 adet jargon listelenmiştir. Bunlardan en çok söylenenler %43,33'lük oran ile *birisine yürümek, artistlik yapmak,* %40 oran ile *eziklemek* ve *gider yapmak*'tır. En az söylenen ifadeler ise %10'luk oran ile *diss atmak, cringe olmak* ve *ghostlamak*'tır.

Tablo 2

Ergen Jargonu Olarak Tespit Edilen Kelime Gruplarının Kullanım Yerleri

Kullanım Yerleri	f (%)
Okul	%50,00
Arkadaş ortamı	%66,66
Ev	%23,33

Tablo 2'de ön görüşme formunun 2. sorusu olan "*Bu ifadeleri ne sıklıkta ve hangi ortamlarda kullanırsınız?"* sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde bu ifadeleri daha çok *arkadaş ortamı (%66,66)* ve *okulda (%50)* cevapları verilmiştir.

Tablo 3

Ergen Jargonu Olarak Tespit Edilen Kelime Gruplarının Kullanım Sıklığı

Kullanım Sıklığı	f (%)
Her zaman	%26,66
Sık sık	%40,00
Ara sıra	%13,33
Nadiren	%6,66
Hiçbir zaman	%13,33

Tablo 3'te ergen jargonu olarak tespit edilen kelime gruplarının kullanım sıklığı görülmektedir. Buna göre katılımcılar bu ifadeleri sık sık (%40) kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4

Ergen Jargonunu veya Türkçe Deyimleri Kullanma Eğilimi

Sözcük Grubu	f (%)
Ergen jargonu	%80,00
Deyimler	%20,00

Tablo 4'te ön görüşme formunun son sorusu olan "*Bu ifadeleri mi Türkçe deyimleri mi kullanmayı tercih edersiniz?"* sorusuna ise *%80'lik* yanıt oranı ile *ergen jargonu* olarak cevap verdikleri görülmektedir.

Oyun uygulamaları sonrasında uygulanan Bir Jargon Bir Deyim Oyunu Uygulama Sonrası Görüşme Formu'nun sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 5

Oyun Hakkındaki Düşünceler

Oyun Hakkındaki Düşünceler	f (%)
Eğlenceli ve zevkliydi.	%86,66
Eğitici ve öğreticiydi.	%83,33
Tekrar oynamak isterim.	%93,33
Sıkıcı ve basitti.	%6,66
Tekrar oynamak istemem.	%6,66

Katılımcılar Tablo 5'te oyun uygulamaları sonrası oyunu *tekrar oynamak istediklerini (%93,33)*, oyunu *eğlenceli ve zevkli* bulduklarını *(86,66)*, *oyunun eğitici ve öğretici (%83,33)* olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 6

Oyun Sonrası Öğrenilen Yeni Deyimler

Ergen Jargonu Kelime/Kelime Grupları	f (%)
İçi cız etmek	%73,33
Boş konuşmak	%83,33
Yerin dibine girmek	%66,66
Kur yapmak	%73,33
Seyirci kalmak	%76,66
Laf atmak	%90,00
Tavır almak	%86,66
Görmezden gelmek	%80,00
Hor görmek	%90,00
Göz etmek	%70,00
Baş göz etmek	%50,00
Tepeden bakmak	%83,33
Rest çekmek	%86,66
Yerin dibine geçirmek	%90,00
Haddini bildirmek	%90,00
Üzerinde durmak	%70,00
Tahammülü kalmamak	%86,66
Ağzının payını vermek	%93,33

Tablo 6'da son görüşme formunun 2. sorusu olan *"Oyun sonrası öğrendiğiniz yeni deyimler nelerdir?"* sorusuna verilen cevaplar listelenmiştir. En çok *ağzının payını vermek (%93,33)* cevabı verilmiştir. Daha sonra en sık söylenenler *%90'lık* oranla *haddini bildirmek, yerin dibine geçirmek, hor görmek* ve *laf atmak* olmuştur. En sık söylenen diğer deyimler ise *tahammülü kalmamak, rest çekmek, tavır almak (%86,66), tepeden bakmak, boş konuşmak (%83,33), görmezden gelmek (%80), seyirci kalmak (%76,66), içi cız etmek, kur yapmak (%73,33), göz etmek, üzerinde durmak (%70), yerin dibine girmek (%66,66), baş göz etmek (%50)'tir.*

Tablo 7

Oyun Sonrası Ergen Jargonu/Türkçe Deyimleri Kullanma Eğilimi

Sözcük Grubu	f (%)
Ergen jargonu	%30,00
Deyimler	%70,00

Tablo 7'de son görüşme formunun 3. sorusu olan "Oyun sonrası ergen jargonuna ait kullanımları mı yoksa bu kullanımların karşılığı olan deyimleri kullanmayı mı tercih edersiniz?" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında %70 oranında Türkçe deyimler; %30 oranında ise ergen jargonu cevabı verildiği görülmektedir.

Tablo 8

Oyunun Deyim Öğrenimi Konusunda Katkısı

Cevaplar	f (%)
Katkı sağladı.	%90,00
Katkı sağlamadı.	%10,00

Tablo 8'de son görüşme formunun 4. sorusu olan "Oyunun, deyimleri öğrenmenize ve kullanmanıza katkı sağladığını düşünüyor musunuz?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin %90'ı katkı sağladı; %10'u ise katkı sağlamadı cevabını vermişlerdir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Erken yaşlarda teknolojik cihazlarla tanışan ve onları aktif bir şekilde kullanan z kuşağının dili de teknolojinin getirmiş olduğu hız ile beraber birtakım değişimler göstermektedir. Dijital çağın beraberinde getirdiği bu değişim, dilde de yeni kullanımların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Ergen jargonu, z kuşağının bu teknolojik çağa ayak uydurmada ortaya çıkardığı yeni bir kullanımdır. Jargon, dilin doğal sürecinde olan bir oluşum olsa da asıl anlamından uzaklaşarak ergen jargonu olarak türeyen ve belli bir grup dışında kimsenin anlamadığı bu kullanımların dili yozlaştırdığı görülmektedir.

Çalışmamız, "Bir Jargon Bir Deyim" adlı eğitsel oyun uygulamasının öğrencilerin dil kullanımını etkileyerek ergen jargonu yerine deyimlerin daha sık kullanılmasına olanak tanıdığını göstermektedir. Sonuçlar, eğitsel oyunların dil öğreniminde önemli bir araç olduğunu ve öğrencilerin deyim kullanımı konusunda farkındalık kazandıklarını ortaya koymaktadır.

Çalışmamızın bulguları, ön testte öğrencilere yöneltilen "Arkadaşlarınızla kullandığınız kelime gruplarından aklınıza gelenleri yazınız?" sorusuna verilen yanıtlardan, z kuşağının en çok tercih ettiği ergen jargonu ifadelerinin başında "birisine yürümek", "artistlik yapmak", "gider yapmak" ve "eziklemek" gibi kelime gruplarının geldiğini göstermektedir. Bu ifadeler, genellikle okul ve arkadaş ortamında sıkça kullanılan, grup dışındaki bireyler tarafından genellikle anlaşılmayan jargonlar arasında yer almaktadır (Akata, 2016). Araştırmanın başlangıcında, öğrencilerin büyük bir kısmı (%80) ergen jargonu kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Eğitsel oyunun uygulanmasının ardından yapılan son test sonuçları, öğrencilerin oyun sürecinde yeni deyimler öğrendiklerini ve deyim kullanımı konusunda farkındalık kazandıklarını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, "Bir Jargon Bir Deyim" oyununu eğlenceli ve öğretici bulmuş ve tekrar oynama isteği göstermiştir. Oyun sonrası deyim kullanımı konusunda anlamlı bir artış gözlemlenmiş, öğrencilerin %70'i ergen jargonunu yerine deyim kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca oyunun öğrencilerin deyim öğrenmesine ve kullanmasına önemli ölçüde katkı sağladığı vurgulanmıştır. %90'lık bir oran bu katkıyı teyit etmiştir. Bu bulgular, eğitsel oyunların dil öğrenimindeki etkisini bir kez daha ortaya koymaktadır. Öğrencilerin deyimleri öğrenmede oyunlaştırmanın olumlu etkileri olduğu, dil becerilerini geliştirirken öğrencilerin motivasyonlarını artırabileceği literatürde de desteklenmektedir (Çoban, Yıldırım ve Göktaş, 2011). Oyunlar, soyut dil kavramlarını somut hâle getirerek öğrencilerin kavrayışını kolaylaştırır ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını sağlar (Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 2003). Bu bağlamda "Bir Jargon Bir Deyim" oyununun öğrenciler üzerinde farkındalık oluşturduğuna ve deyimlerin günlük dilde kullanımını teşvik ettiğine dair bulgular literatürle örtüşmektedir (Varışoğlu vd., 2013).

Teknoloji ile iç içe büyüyen Z kuşağının kullandığı bu tür jargonlar, dilin doğru kullanımını olumsuz etkileyebilir (Vardar, 2001). Ancak çalışmamız, eğitsel oyunların bu tür dilsel yozlaşmayı önleyebileceğini ve deyimlerin kullanımını artırabileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle oyunlaştırma yöntemleri, öğrencilerin dildeki zenginlikleri daha iyi kavrayarak dil becerilerini doğru bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmaktadır (Aytekin, 2001).

Çalışmamızın bulguları, Türkçe derslerinde eğitsel oyunların dil öğretimi ve kültürel değerlerin aktarımı açısından önemli bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Deyim öğretimi, sadece dilin doğru kullanımını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin toplumsal ve kültürel bağlamdaki dilsel farkındalıklarını artırır (Akata, 2016). Bu durum, dilin iletişim aracı olmanın yanı sıra kültür taşıyıcısı işlevi de üstlendiğini göstermektedir. Buradan yola çıkarak eğitsel oyunların, öğrencilerin Türkçenin zengin deyim hazinesini öğrenmelerine katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Eğitsel oyunların dil öğreniminde sağladığı katkılar yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple Türkçe derslerinde pek çok konuda eğitsel oyunlardan yararlanmak faydalı olacaktır. Özellikle atasözleri öğretiminde de projemizde tasarladığımız oyun uyarlanıp kullanılabilir. Yine dil bilgisi konularının öğretiminde de benzer eğitsel oyunlar hazırlanıp kullanılabilir. Böylece Türkçe öğrenimi hem eğlenceli bir hâle gelecek hem de öğrenmeler kalıcı olacaktır.

KAYNAKÇA

Akata, Z. H. (2016). *Genel ağ (internet) dili kullanımında yeni ögeler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ardahan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altunbay, M., & Bıçak, N. (2018). Türkçe eğitimi derslerinde "z kuşağı" bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, *10*(1).

Amory, A. & Seagram, R. (2003). Educational game models: Conceptualization and evaluation. *South African Journal of Higher Education*, *17*(2), 206-217.

Aytekin, H. (2001). *Okul öncesi eğitimi programları içinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Christakis, D. A., Ebel, B. E., Rivara, F. P., & Zimmerman, F. J. (2004). Television, video, and computer game usage in children under 11 years of age. *The Journal of pediatrics*, *145*(5), 652-656.

Coşkun, H., Akarsu, B. & Kariper, İ. A.(2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *13*(1), 93-109.

Çayır, M. (2021). *Oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe dersi okuma ve yazma becerilerine yönelik tutum ve akademik başarıya etkisi* [Unpublished master's thesis]. Amasya University.

Demirel, Ö. Seferoğlu, S. & Yağcı, E. (2003). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. (4. Basım). Pegem A Yayıncılık.

Dondlinger, M. J. (2007). Educational video game design: A review of the literature. *Journal of applied educational technology*, *4*(1), 21-31.

Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & gaming*, *33*(4), 441-467.

Güzel, E. (2021). Tween/eşikergen jargonu "mean girls" ve güzellik zorbalığı. *Folklor/Edebiyat*, *27*(106 Özel Ek), 229-248.

Mete, F. (2014). Kültürel ortaklığın göstergesi deyimlerin öğretimi. *Türkoloji Dergisi*, *21*(2), 113-128.

Karadavut, A. (2022). Z kuşağının Türkçeye kazandırdığı yeni bir tabir: "Boş yapmak" üzerine. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (37), 259-271.

Ören Şaşmaz, F., & Avcı Erduran, D. (2004). Eğitimsel oyunla öğretimin fen bilgisi dersi "güneş sistemi ve gezegenler" konusunda akademik başarı üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 67-76.

Özçelik, B., & Özçakmak, H. (2025). Plickers ile 7. sınıf öğrencilerine atasözü ve deyim öğretimi. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Egitim Dergisi*, *13*(2).

Öztürk, I., Uysal, Z. E., & Özkaya, P. G. (2025). Yabancılara Türkçe öğretiminde atasözlerine yönelik oyunlaştırma temelli yaklaşım: Bir ders modülü tasarımı. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, (Advanced Online Publication), 282-303.

Pivec, M., & Kearney, P. (2007). Games for learning and learning from games. *Organizacija*.

Tek, Ö. (2000). National playing fields association, values and principles, best play. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 13, 25.

Polat, E. & Varol, A. (2012). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının akademik başarıya etkisi: Sosyal bilgiler dersi örneği.* 1-3 Şubat 2012, Akademik Bilişim Konferansı, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Sevim, S. (2019). *Eğitsel oyunlar aracılığıyla kelime öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, *Eği*tim Bilimleri Enstitüsü.

Vardar, B. (2001). *Açıklamalı dil bilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yayınları.

Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 1059-1081.

Yiğit, A. (2007). *İlköğretim 2. sınıf seviyesinde bilgisayar destekli eğitici matematik oyunlarının başarıya ve kalıcılığa etkisi [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRMEDE ŞARKILARIN ROLÜ

Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU, Erzurum/Yakutiye/Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi
hdoglu@atauni.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma, şarkı sözlerinin bireylerin söz varlığının gelişimine olan katkısını incelemeyi amaçlamaktadır. Dil, bireyin düşünme, anlama ve kendini ifade etme becerilerinin temelini oluştururken söz varlığı, bu sürecin en önemli bileşenlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, geleneksel öğretim materyallerine ek olarak öğrencilerin günlük yaşamlarında sıklıkla karşılaştıkları şarkıların dil öğretiminde nasıl bir rol üstlenebileceği araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında farklı türlerden seçilen şarkı sözleri, içerdiği söz varlığı unsurları bakımından incelenmiştir. Bu inceleme sürecinde özellikle mecazlı ifadeler, deyimler, kalıp sözler, günlük konuşma diline ait unsurlar, tekrar sözler ve ritmik unsurlar dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiş ve şarkı sözlerinin söz varlığını geliştirme potansiyeli ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma bulguları, şarkı sözlerinin dilin doğal ve zengin kullanımını yansıttığını göstermektedir. İncelenen şarkılarda yer alan dilsel unsurların, bireylerin yeni kelimeler öğrenmesine ve mevcut kelimeleri farklı bağlamlarda tanımasına katkı sağladığı belirlenmiştir. Özellikle şarkıların ritmik yapısı ve tekrar eden bölümleri, kelime ve ifadelerin zihinde daha kalıcı hâle gelmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca müzikle birlikte sunulan sözlerin duygusal bir bağ kurması, öğrenme sürecini destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, şarkıların yalnızca bir eğlence aracı olmadığı; aynı zamanda söz varlığının geliştirilmesinde etkili bir öğretim materyali olarak kullanılabileceği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, dil öğretiminde şarkı sözlerinden yararlanılmasının öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirebileceği ve öğrenme sürecini daha etkili hâle getirebileceği söylenebilir. Bu çalışma, şarkıların dil öğretiminde daha sistemli ve bilinçli bir şekilde kullanılmasına yönelik bir farkındalık oluşturmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, kelime öğretimi, şarkı sözleri, dil öğretimi, Türkçe eğitimi*

GİRİŞ

Dil, bireyin düşünce dünyasını kuran ve toplumsal iletişimi sağlayan en önemli araçlardan biridir. Bu nedenle bireyin sahip olduğu söz varlığı, dil becerilerinin gelişiminde belirleyici bir role sahiptir. Zengin bir söz varlığı; bireyin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini daha etkili kullanmasına katkı sağlar. Özellikle ana dili öğretiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik farklı yöntem ve materyallerden yararlanılması önem taşımaktadır.

Geleneksel dil öğretimi çoğu zaman ders kitapları ve metinler üzerinden yürütülse de günümüzde öğrencilerin günlük hayatında önemli bir yer tutan kültürel ürünler de dil öğretiminde işlevsel bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda şarkılar, hem ritmik yapıları hem de tekrar edilebilir özellikleri sayesinde dil öğrenimini destekleyen önemli materyallerden biri olarak öne çıkmaktadır. Şarkı sözlerinde yer alan deyimler, mecazlar, günlük konuşma kalıpları ve farklı duygu durumlarını ifade eden sözcükler; dinleyicinin farkında olmadan yeni kelimeler öğrenmesine ve mevcut söz varlığını genişletmesine katkı sağlayabilmektedir.

Şarkılar, eğlence işleviyle birlikte toplumun kültürel değerlerini, duygusal dünyasını ve dilsel zenginliğini yansıtan metinlerdir. Bu yönüyle şarkı sözleri, dil öğretiminde kullanılabilecek özgün ve doğal dil örnekleri sunmaktadır. Özellikle popüler müzikte sıkça karşılaşılan tekrarlar, kafiyeler ve melodik yapı, sözcüklerin zihinde daha kalıcı hâle gelmesine yardımcı olmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, şarkıların söz varlığının gelişimine nasıl katkı sağladığını ortaya koymak ve şarkı sözlerinde yer alan dilsel unsurların söz varlığı öğretimi açısından nasıl değerlendirilebileceğini incelemektir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında belirli şarkı sözleri incelenmiş ve söz varlığını geliştirme potansiyeli taşıyan dil unsurları tespit edilmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını belirli bir dönem veya tema doğrultusunda seçilmiş şarkı sözleri oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen şarkı sözleri; söz varlığı unsurları bakımından değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde şu dilsel unsurlar dikkate alınmıştır:

- Mecazlı ifadeler
- Deyimler ve kalıp sözler
- Günlük konuşma diline ait ifadeler
- Duygusal ifade çeşitliliği
- Tekrar sözler ve ritmik unsurlar

Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde şarkı sözlerinde yer alan söz varlığı unsurları belirli temalar altında sınıflandırılmış ve her bir tema, örneklerle açıklanmıştır. Bu sayede şarkıların söz varlığının gelişimine nasıl katkı sağladığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, incelenen şarkı sözlerinden elde edilen veriler doğrultusunda söz varlığının gelişimine katkı sağlayan dilsel unsurlar tematik olarak ele alınmıştır. Veriler, farklı dönem ve türlerden seçilen Türkçe şarkılar üzerinden doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Analiz sonucunda şarkı sözlerinin mecazlı anlatım, deyim ve kalıp söz kullanımı, günlük dil unsurları, duygusal ifade çeşitliliği ve tekrar–ritim özellikleri bakımından zengin bir dilsel yapı sunduğu belirlenmiştir.

1. Mecazlı İfadeler

Mecazlı ifadeler açısından Türkçe şarkılar oldukça zengin bir kaynak sunar. İncelenen şarkı sözlerinde mecazlı anlatımın yoğun olarak kullanıldığı görülmüştür. Örneğin Barış Manço'nun "Gülpembe" şarkısındaki "Gülpembe, gülpembe / Gül kokan bahçemde" ifadeleri hem bir isim hem de geçmişe, çocukluğa ve özleme dair duyguların sembolü olarak mecazi bir anlam taşımaktadır.

2. Deyim ve Kalıp Sözlerin Varlığı

Şarkı sözlerinde deyim ve kalıp sözlerin sıkça yer aldığı belirlenmiştir. Özellikle popüler şarkılar, deyim ve kalıp sözler bakımından oldukça zengin bir kaynak sunar. Örneğin Ajda Pekkan'ın "Arada Sırada" isimli şarkısında geçen, "Aklım başımdan gidiyor" ifadesi, Türkçede yaygın olarak kullanılan bir deyimdir.

Bu tür ifadeler, öğrenicilerin deyimleri doğal bağlamları içinde öğrenmelerine olanak tanımaktadır.

3. Günlük Konuşma Diline Ait Unsurlar

Günlük konuşma diline ait unsurlar şarkı sözlerinde oldukça doğal ve yoğun biçimde yer alır. Bu tür ifadeler genellikle kısa, doğrudan, samimi ve konuşma diline yakın yapılardır. İncelenen şarkı sözlerinde günlük konuşma diline ait samimi ve doğrudan ifadelerin yaygın olduğu görülmüştür. Örneğin Yalın'ın "Küçücüğüm" isimli şarkısında geçen sözlerin ekseriyeti konuşma diliyle aynılık ya da yakınlığıyla dikkat çekmektedir."Küçücüğüm, her şeyim, N'olur çok uzaklara gitme!" gibi örnekler, konuşma dilinin birebir yansımasıdır.

Bu tür kullanımlar, öğrenicilerin doğal ve işlevsel dil yapılarını tanımalarına katkı sağlamaktadır.

4. Duygusal İfadeler

Şarkı sözlerinde farklı duygu durumlarını ifade eden çok zengin bir söz varlığı bulunmaktadır. "Duygusal ifadeler" teması için şarkılar oldukça güçlü ve zengin örnekler sunar. Bu çeşitlilik, öğrenicilerin duygu ifade eden kelime ve kalıpları tanımalarına katkı sağlamaktadır. Örneğin Funda Arar'ın "Yak Gel" adlı eserinde, sevgi ve arzu temaları yoğun olarak işlenmektedir.

5. Tekrar Sözler ve Ritmik Unsurlar

Şarkıların yapısal özellikleri incelendiğinde tekrar ve ritmin söz öğrenimini destekleyen önemli unsurlar olduğu görülmüştür. Şarkılarda ritmik yapı ve tekrar, öğrenme sürecini destekleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Tekrar ve ritim unsuru, özellikle popüler şarkılarda çok belirgindir ve sözlerin akılda kalıcılığını ciddi biçimde artırır.

Bu temayı destekleyen şarkılardan bazı örnekler:

Tek kelimenin ritmik biçimde tekrarı, ifadenin zihinde kolayca yer etmesini sağlar. Bu tür tekrarlar özellikle kelime pekiştirme açısından etkilidir. Örneğin Mustafa Sandal'ın "Aya Benzer" şarkısındaki "Aya benzer yüreğim" nakaratının sürekli tekrarlanması, hem kelime grubunun hem de kalıp ifadenin öğrenilmesini kolaylaştırır.

Ses taklidi içeren ve tekrar edilen yapı, hem ritmik hem de fonetik açıdan dikkat çekicidir.

Basit bir tekrar, vurgu ve pekiştirme işlevi görerek kelimenin kalıcılığını artırır.

Şarkılarda tekrar ve ritim unsurlarının söz öğrenimini desteklediği görülmektedir. Bu unsurlar, bazı şarkılarda kelimenin ritmik tekrar yoluyla pekişmesini sağlanırken bazılarında öğrenicilerin fonolojik farkındalığını artırmasına, bazılarında ise dilin biçimsel yapılarının fark edilmesine katkı sağlamaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada şarkı sözlerinin söz varlığının gelişimine olan katkısı incelenmiş ve şarkıların dil öğretimi açısından taşıdığı potansiyel ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda, şarkı sözlerinin yalnızca estetik bir ifade biçimi olmadığı; aynı zamanda dilin söz varlığını yansıtan ve zenginleştiren önemli metinler arasında yer aldığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında incelenen şarkı sözlerinde özellikle mecazlı ifadeler, deyimler, kalıp sözler ve günlük konuşma diline ait unsurların dikkat çekici bir yoğunlukta kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum, şarkıların dilin doğal kullanım biçimlerini yansıttığını ve dinleyicilerin farkında olmadan yeni sözcüklerle karşılaşmasına imkân sağladığını göstermektedir. Özellikle tekrar eden nakaratlar ve ritmik yapı, kelime ve ifadelerin zihinde daha kolay yer edinmesine katkıda bulunmaktadır.

Şarkılar aynı zamanda dil ile duygu arasında güçlü bir bağ kurmaktadır. Bir kelime ya da ifadenin müzikle birlikte sunulması, sözcüğün anlamıyla birlikte duygusal boyutunun da algılanmasını sağlamaktadır. Bu durum öğrenilen kelimelerin kalıcılığını artıran önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla şarkıların, özellikle gençler ve öğrenciler arasında söz varlığının gelişmesine dolaylı fakat etkili bir katkı sunduğu söylenebilir.

Şarkı sözlerinin söz varlığına katkısı, yeni kelimelerin kazandırılması ve mevcut kelimelerin farklı bağlamlarda kullanımını göstermesi açısından önem taşımaktadır. Dinleyiciler bir kelimenin farklı anlam katmanlarını, mecazi kullanımlarını ve duygusal çağrışımlarını şarkı sözleri aracılığıyla daha somut biçimde deneyimleyebilmektedir. Bu yönüyle şarkılar, dil öğretiminde kullanılabilecek doğal ve zengin metin örnekleri sunmaktadır.

Araştırma bulguları doğrultusunda şarkıların dil öğretiminde yardımcı materyal olarak kullanılmasının söz varlığının geliştirilmesine katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir. Ancak bu kullanımın bilinçli ve planlı bir şekilde yapılması önem taşımaktadır. Şarkıların içerik, dil düzeyi ve öğrencilerin yaş özellikleri dikkate alınarak seçilmesi, elde edilecek pedagojik faydayı artıracaktır.

Bu sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinliklerde şarkı sözlerinden yararlanılabilir.

Öğrencilerin yaş ve dil düzeyine uygun şarkılar seçilerek kelime öğretimi desteklenebilir.

Şarkı sözleri üzerinden deyim, mecaz ve kalıp sözleri öğretmeye yönelik sınıf içi etkinlikler hazırlanabilir.

Ders kitaplarında veya yardımcı materyallerde şarkı sözlerine dayalı söz varlığı çalışmaları yer alabilir.

Farklı müzik türlerine ait şarkı sözleri söz varlığı açısından karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda şarkıların öğrencilerin kelime öğrenme sürecine etkisi deneysel çalışmalarla da test edilebilir.

Sonuç olarak şarkılar, dil öğretiminde motivasyonu artıran ve söz varlığını zenginleştiren önemli bir dilsel kaynak olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle şarkı sözlerinin dil öğretiminde daha sistemli ve bilinçli bir şekilde kullanılması, söz varlığının geliştirilmesine katkı sağlayabilecek etkili bir yaklaşım olarak görülmektedir.

KAYNAKÇA

TDK (2011). *Türkçe s*özlük. TDK Yayınları.

https://www.sozluk.gov.tr

https://www.sarkisozleri.bbs.tr

SÖZCE: POPÜLER KÜLTÜRDEN DİJİTAL SÖZLÜĞE: KUŞAKLAR ARASI DİL ETKİLEŞİMİ VE EBEVEYN REHBERLİĞİNDE DİL BİLİNCİ MODELİ

Nasiye YAMAÇ ŞAHİN, Antalya/Antalya Bilim ve Sanat Merkezi
ruyayamac@gmail.com

ÖZET

Bu araştırma, Antalya Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) öğrenim gören lise öğrencilerinin sosyal medya ve popüler kültürün dijital kuşatması altında şekillenen dil kullanım alışkanlıklarını ve bu süreçte Türkçenin söz varlığında meydana gelen yapısal deformasyonları kapsamaktadır. Çalışmanın temel amacı, dijital mecralardaki dilsel erozyona karşı teknolojik bir savunma hattı olarak geliştirilen yapay zekâ destekli "SÖZCE" platformunun öğrencilerin dil bilinci, söz varlığı kapasitesi ve dijital duyarlılıkları üzerindeki dönüştürücü etkisini bilimsel verilerle analiz etmektir.Araştırmanın örneklemi, hedef öğrenci grubunun ebeveynlerinden oluşan 30 gönüllü veli ile sınırlandırılmış, çalışma süreci nicel verilerin toplandığı ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir desen üzerine kurgulanmıştır. Uygulama safhasında, araştırmacı tarafından özgün olarak tasarlanan SÖZCE adlı oyunlaştırılmış web platformu merkeze alınarak yapay zekâ tabanlı hata tespit algoritmaları ve gerçek zamanlı geri bildirim mekanizmaları eğitim sürecine entegre edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, öğrencilerin sosyal mecralardaki yazılı işaret dili kullanımları ile platformdaki etkileşimli modüllerden elde edilen bilişsel raporlama çıktıları karşılaştırmalı ve istatistiksel yöntemlerle incelenmiştir.Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin dijital platformlardaki "hız tutkusu" ve "en az çaba" ilkesi gereğince standart Türkçenin imlâ ve telaffuz kurallarından %80'in üzerinde bir oranda uzaklaştıkları ve bunun yerine yabancı karakterlerle örülü kuralsız bir iletişim biçimini benimsedikleri saptanmıştır. Deney süreci sonunda ise SÖZCE platformunun sunduğu oyunlaştırılmış modüllerin ve anlık puanlama sisteminin, öğrencilerin dil duyarlılıklarında ve doğru yapıları aktif söz varlıklarına aktarma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim sağladığı görülmüştür. Ayrıca yapay zekâ destekli bu yöntemin dilin doğal yapısını bozan yabancı kelime istilası ve karma dil kullanımı (İngilizce-Türkçe karışımı) gibi sorunları gidermede, geleneksel yöntemlere göre çok daha hızlı ve etkili sonuçlar verme potansiyeline sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışma, teknolojinin neden olduğu dilsel tahribatın yine ileri teknolojik bir modelle onarılabileceğini kanıtlaması bakımından alan yazınına özgün ve stratejik bir çözüm önerisi sunmaktadır. Sonuç olarak dil farkındalığının dijital bir "kalite göstergesine" dönüştürülmesinin, üstün yetenekli öğrencilerin millî kimliklerini ve ana dil hassasiyetlerini dijital çağın risklerine karşı koruma noktasında kritik bir pedagojik araç olduğu doğrulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, dijital dil deformasyonu, dil bilinci*

GİRİŞ

Günümüz toplumlarında medya, sadece bilgi aktaran pasif bir kanal olmanın ötesine geçerek bireylerin gerçeklik algısını inşa eden ve kültürel kodlarını yeniden programlayan en etkili sosyal kurumlardan biri hâline gelmiştir. (Marangoz & Marangoz, 2021, s. 1770). Modern kitle iletişim araçlarının kurguladığı bu sanal gerçeklik, bireyleri geleneksel kültürel bağlarından koparak "popüler kültür" olarak tanımlanan yapay bir dünya ile tanıştırmaktadır. Popüler kültürün temel niteliği olan yüzeysellik, eğlence odaklılık ve hızla tüketilme özelliği, bireylerin derinlemesine düşünme yetisini zayıflatmakta ve mevcut toplumsal düzeni sürekli tekrarlayarak bireyleri pasifleştirmektedir (Bulut & Kırbaş, 2021). Özellikle dijitalleşmenin zirvesi olan sosyal medya mecraları (Instagram, X, TikTok, WhatsApp vb.), bu kültürel dönüşümün en dinamik ve dönüştürücü sahası hâline gelmiştir. Küreselleşmenin yarattığı sınır ötesi etkileşim, iletişim biçimlerini kökten değiştirirken bu değişimin en somut yansımaları dil üzerinde gözlemlenmektedir (Kara & Üz, 2025). Dil, bir milletin hafızası ve kültürel kimliğinin omurgasıdır ancak Türkçenin bu yapısal gücü, dijitalleşmenin getirdiği "hız ve pratiklik" tutkusu ile popüler kültürün "haz odaklı" dili arasında ciddi bir aşınma tehlikesiyle karşı karşıyadır (Hithit, 2020). Bu problem, özellikle gelişim çağındaki lise düzeyi öğrencilerde en yüksek seviyeye ulaşmaktadır. Yazılı anlatım becerilerinde, imlâ kurallarında ve kelime hazinesinde gözlemlenen bu deformasyon, öğrencinin akademik başarısını ve kendini ifade etme yetisini doğrudan tehdit eden güncel bir krizdir.

Alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde, küreselleşmeyle birlikte İngilizcenin artan etkisinin Türkçe dışındaki diğer diller üzerinde de olumsuz sonuçlar doğurduğu görülmektedir.(Temur & Vuruş, 2009, 233). Saussure'ün (2001, 56-57) belirttiği üzere zihinde görsel izlenimler işitsel olanlardan daha kalıcıdır. Bu durum sosyal medyadaki yanlış yazım alışkanlıklarının kalıcı hâle gelmesine neden olmaktadır. Yılmaz (2012, s. 182) tarafından vurgulanan "az çaba kuralı", internet ortamındaki yazılı dile yansıyarak kelimelerin yapısal olarak bozulmasını tetiklemiştir. Gürel ve Yakın (2007, 214) ile Yaman ve Erdoğan (2007, 239) gibi araştırmacıların çalışmaları, özellikle forumlar ve dijital mecraların kendi argosunu yaratarak Türkçe karakterleri (ç, ğ, ö, ü, ş) devre dışı bıraktığını kanıtlamaktadır. Araştırmanın temel problemi, dijitalleşme ve popüler kültürün yarattığı dilsel tahribatı yapay zekâ destekli interaktif bir modelle önleme yollarını kapsamaktadır. Çalışma, öğrencilerin söz varlığını geliştirme stratejileri üzerine odaklanmaktadır. Bu ana problem durumu, çalışmanın merkezini oluşturmaktadır.

Bu çalışma, sadece sorunu tespit etmekle kalmayıp teknolojinin neden olduğu tahribatı yine teknolojiyle onarmayı hedeflemesi bakımından stratejik bir öneme sahiptir. Peter Drucker'ın "bilgi toplumu" ve Castells'in "ağ toplumu" olarak tanımladığı bu yeni düzende (Dolgun, 2005, 103), Z kuşağının sabırsız ve hızlı tüketim alışkanlıklarını olumlu bir öğrenme çıktısına dönüştürmek çalışmanın temel çıkış noktasıdır. Tablo 1 incelendiğinde, en sık rastlanan hatanın konuşma dilinin yazılı metne yansıtılması olduğu görülmektedir.

Tablo 1

Sosyal Medyada Dil Deformasyonları ve Tipolojik Örnekler

Hata Kategorisi	Örnek Kullanımlar	Kaynakça/Atıf
Konuşma dilinin yansıtılması	istiyosa, gidiom, gelces, nassın, şimdik	Karahisar, 2013
Sözün etkisini artırma	offf, ahhh, selammm, hayırrrrr, hımmmm	Yaman & Erdoğan, 2007
Fonetik benzetmeler (SH/CH)	sheker, chark, sherbet, chilekesh, shekil	Temur & Vuruş, 2009
Harf yazım değişiklikleri	yüsünden, tikat, bis, güsel	Yaman & Erdoğan, 2007
Hibrit dil (Türkçe-İngilizce)	free takılalım, hafızamdan delete olmuş	Karahisar, 2013
Rakamlarla yazım	kahve6, ömrümü 7, 2leme, telef10	Temur & Vuruş, 2009
Bağlaç ve ek hataları	dinleyemesekte, bisde, sisde, bizdede	Karahisar, 2013
Soru eki (mi) yazımı	dimi, yokmu, sordumu, doğrumu	Yaman & Erdoğan, 2007
İngilizce kökenli kelimeler	byes, bradır, 4 u, hand, pls, tnx	Karahisar, 2013
Kısaltmalar	a.e.o. , cvp, i.a. , s.s. , s.a.	Karahisar, 2013
Birleşik fiil deformasyonu	nblım, ne dicem, noldu, npyn	Karahisar, 2013
Karışık harf kullanımı	sağolBEN KAÇIOM, ben meHmeT	Yaman & Erdoğan, 2007
Teknik terim özentisi	attachment, domain name, firewall, nick name	Karahisar, 2013
Eklerle Türkçeleştirme	chatleşmek, download etmek, kliklemek	Kabadayı, 2006

SÖZCE platformu, yapay zekâ destekli oyunlaştırılmış bir ekosistem sunmaktadır. Uygulama, dil bilincini didaktik zorunluluktan çıkarıp anlık bir "başarı göstergesine" dönüştürür. Sosyal medyadaki hibrit dil ve yazım hatalarını gerçek zamanlı geri bildirimlerle iyileştirir. Model, "yaparak yaşayarak öğrenme" prensibiyle doğru yapıları aktif söz varlığına aktarmayı hedefler. Dil bilincini teknolojik bir refleks hâline getirmeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, dijitalleşme ve popüler kültürün lise öğrencilerinin dil kullanımında yarattığı deformasyonları saptamak ve ebeveynlerin bu sürece yönelik farkındalıklarını SÖZCE platformu (https://gemini.google.com/share/a17a9dd8b7a9) aracılığıyla artırmak amacıyla karma yöntem deseni benimsenmiştir. Karma yöntem, nicel ve nitel veri türlerinin tek bir çalışmada birleştirilerek araştırma probleminin daha kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasını sağlayan bütüncül bir yaklaşımdır (Creswell & Creswell, 2018).

Araştırmanın nicel boyutunda, denetim altına alınmış bir ortamda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini saptamak amacıyla "Tek Gruplu Ön Test-Son Test" yarı deneysel modeli kullanılmıştır. Bu model, kontrol gruplerinin tam olarak oluşturulamadığı veya seçkisiz atamanın mümkün olmadığı durumlarda tercih edilen güçlü bir deneysel araştırma desenidir (Karasar, 2012). Araştırmanın nitel boyutunda ise katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve dijital okuryazarlık süreçlerindeki dönüşümlerini derinlemesine incelemek amacıyla yarı-yapılandırılmış "Görüşme" tekniği ile toplanan verilerin sistematik olarak tasnif edildiği "İçerik Analizi" yönteminden yararlanılmıştır (Miles & Huberman, 1994).

Araştırma Yöntemi

Araştırmada mevcut durumu betimlemek için "Tarama Modeli" (Karasar, 2012) ve müdahale sürecinin etkisini ölçmek için "Yarı Deneysel Desen" birlikte kullanılmıştır.

Tarama Modeli: Ebeveynlerin ve öğrencilerin mevcut dijital jargon farkındalıklarını ve dilsel deformasyon seviyelerini herhangi bir müdahale olmaksızın tanımlamak için kullanılmıştır.

Yarı Deneysel Desen: Bağımsız değişken olan SÖZCE platformunun bağımlı değişken olan ebeveynlerin "dijital dil duyarlılığı ve rehberlik becerisi" üzerindeki etkisini test etmek amacıyla kurgulanmıştır.

Katılımcılar/Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Antalya Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) öğrenim gören lise öğrencilerinin ebeveynlerinden oluşan 30 gönüllü veli oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde "ölçüt örnekleme" yöntemi kullanılmış; dijital iletişim araçlarını aktif kullanma, çocuklarının dilsel gelişimini takip etme motivasyonu ve çalışmaya gönüllü katılım temel kriterler olarak belirlenmiştir. Tek gruplu desen gereği, evrenin niteliklerini yansıtan bu 30 veli, hem deney sürecine tabi tutulmuş hem de verilerin ana kaynağını teşkil etmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci toplam 4 haftalık bir zaman dilimine yayılmış ve şu basamaklarla gerçekleştirilmiştir:

1. Hazırlık ve Ön Test: Sürecin başında velilere, BRUSO modeli standartlarında hazırlanan "Dil Farkındalık ve Beceri Ölçeği" uygulanarak mevcut bilinç düzeyleri ölçülmüştür.

2. Müdahale (SÖZCE Uygulaması): Katılımcılar 2 hafta boyunca yapay zekâ destekli SÖZCE platformundaki dört ana modülü (Kısaltma Avcısı, Yabancı İstilası, Klavye Savaşçısı, Dijital Nezaket) kullanmıştır. Bu süreçte veliler tarafından çocuklarından gelen anonim mesaj örnekleri platformda analiz edilerek doğru Türkçe formlarına dönüştürülmüştür.

SÖZCE platformu dijital ekosistemi ve erişilebilirlik altyapısı

Proje kapsamında geliştirilen oyunlaştırılmış eğitim modüllerinin (Kısaltma Avcısı, Yabancı İstilası, Klavye Savaşçısı, Dijital Nezaket) kullanıcı deneyimi süreçlerinde sürdürülebilirliği ve erişilebilirliği sağlamak amacıyla bütüncül bir dijital ekosistem inşa edilmiştir. Bu doğrultuda, Google Gemini Canvas tabanlı etkileşimli çalışma alanları, tüm kullanıcılar için açık erişimli bir web platformuna dönüştürülerek "SÖZCE-Dijital Türkçe Yolculuğu" adı altında Gamma uygulaması üzerinden dinamik bir arayüzle yapılandırılmıştır. İlgili platforma https://gamma.app/docs/Dijital-Turkce-Yolculugu-djznqlsvmq972ga bağlantısı üzerinden senkronize bir şekilde erişim sağlanmaktadır.

Söz konusu web mimarisi, arka planda yapay zekâ motorunun Canvas eklentisiyle entegre bir şekilde çalışacak biçimde kodlanmıştır. Bu teknik entegrasyon sayesinde tarayıcılarında veya cihazlarında ilgili yapay zekâ modülü tanımlı olan tüm kullanıcıların, platforma herhangi bir erişim engeli yaşamadan doğrudan dâhil olmaları ve modülleri interaktif olarak deneyimlemelerini mümkün kılınmıştır.

Geliştirilen yapay zekâ tabanlı modüllerin teknik arayüz tasarımları, kullanıcı etkileşim süreçleri ve hata tespit-puanlama algoritmasının işleyiş aşamaları, araştırmanın doğrulanabilirlik ve şeffaflık ilkeleri gereğince dijital ortama aktarılmıştır. Uygulama esnasında platform üzerinden elde edilen anlık arayüz ekran görüntüleri ve sistemsel işleyiş katmanları, yüksek çözünürlüklü bir veri kataloğu hâline getirilerek PDF formatında arşivlenmiştir. Çalışmanın metodolojik geçerliliğine somut kanıt teşkil eden bu teknik dokümantasyon dosyasına, açık erişim ilkeleri doğrultusunda https://drive.google.com/file/d/1TwaGHTqUsdi4l_1b-56l-qv6YOii0BsM/view?usp=sharing bulut depolama (Google Drive) bağlantısı aracılığıyla ulaşılabilmektedir.

3. Son Test: Uygulama bitiminde ön testin paralel formu uygulanarak beceri artışı ölçülmüştür.

4. Nitel Veri Toplama: Süreç sonunda gönüllü velilerle "Yarı-Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu" aracılığıyla birebir görüşmeler yapılmış ve çocuklarının dijital diyaloglarından derlenen metinler üzerinden "belge incelemesi" gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, karma araştırma desenine uygun olarak nicel ve nitel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir.

Nicel verilerin analizi

Araştırmanın nicel verileri; ebeveynlerin dijital mecraları kullanım alışkanlıklarını, tutum dönüşümlerini ve SÖZCE platformu üzerinden edindikleri beceri gelişimlerini kapsamaktadır. Bu verilerin istatistiksel analiz süreçlerinde şu yöntemlerden yararlanılmıştır:

- Betimsel İstatistikler: Katılımcı ebeveynlerin internet kullanım süreleri, platformları tercih etme amaçları ve kelimeleri kısaltarak yazma eğilimleri gibi demografik özellikleri ile dijital okuryazarlık profilleri frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları yapılarak tablolaştırılmıştır.

- Aritmetik Ortalama ve Parametrik Fark Analizleri: "Dijital Dil Farkındalığı ve Ebeveyn Tutum Ölçeği" kapsamında yer alan 8 maddenin ön test ve son test süreçlerinden elde edilen veriler SPSS 26.0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını ve nicel ölçme aracının bilimsel güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. 5'li Likert tipi tutum maddeleri üzerinden elde edilen ön test ve son test aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$) arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gösterip göstermediği ise ilişkili ölçümler için parametrik bir teknik olan Bağımlı Gruplar T-Testi (Paired-Samples T-Test) ile incelenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında katılımcılarda meydana gelen paradigma değişimi, ortalamalar arasındaki farklar üzerinden akademik ölçütlerle yorumlanmıştır.

- Başarı ve Gelişim Yüzdeleri: SÖZCE platformu bünyesinde yer alan dört ana pedagojik modülden (Kısaltma Avcısı, Yabancı İstilası, Klavye Savaşçısı, Dijital Nezaket) elde edilen anlık "Hata Tespit ve Düzeltme" performans verileri yüzde bazında hesaplanarak ebeveynlerin rehberlik becerilerindeki gelişim süreçleri nicelleştirilmiştir.

Nitel verilerin analizi

Nitel veriler, veli görüşme formları ve çocukların anonimleştirilmiş mesaj kayıtlarından oluşan belge incelemeleri üzerinden elde edilmiştir:

- Tematik Analiz: Veli Görüşme Formu'ndan elde edilen veriler; "Dijital Farkındalık, Kültürel Yabancılaşma, Akademik Deformasyon ve Teknolojik Müdahale" olmak üzere dört ana tema altında kategorize edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak temalar desteklenmiştir.
- İçerik Analizi ve Belge İncelemesi: Veliler tarafından SÖZCE platformuna girilen dijital metinler üzerinde içerik analizi yürütülmüştür. Bu analizde dildeki bozulmalar; kelime kısaltmaları, yazım hataları, karma ifadeler ve kelime yerine simge kullanımı şeklinde dört ana grupta toplanarak bir "Dilsel Bozulma Tablosu" oluşturulmuştur.
- Bilişsel Raporlama: SÖZCE platformunun hata tespit algoritmasından elde edilen veriler, dil bilimsel çıkarımlarla birleştirilerek ebeveynlerin rehberlik rollerindeki değişim betimsel olarak sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma soruları çerçevesinde toplanan veriler, herhangi bir yorum katılmaksızın, elde edildiği hâliyle istatistiksel ve betimsel olarak sunulmuştur.

Katılımcıların Dijital Profiline İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 30 velinin dijital kullanım alışkanlıklarına dair veriler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 2

Katılımcıların Dijital Alışkanlık Dağılımı (N=30)

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
İnternet kullanım süresi	5 saat ve üzeri	18	60,0
	3-5 saat	8	26,7
	1-3 saat	4	13,3
Kısaltma kullanma eğilimi	her zaman / sık sık	21	70,0
Temel kullanım amacı	mesajlaşma / sosyal etkileşim	24	80,0

Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Bulguları

Katılımcıların SÖZCE platformu öncesi ve sonrası tutum puanlarının aritmetik ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farklar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Tutum Ölçeği Karşılaştırmalı Puan Dağılımı

Madde No.	Tutum İfadesi	Ön Test ($\bar{X}$)	Son Test ($\bar{X}$)	Fark (Δ)
M1	İnternette hızlı yazmak kurallı yazmaktan önemlidir.	3,85	1,65	-2,20
M3	Türkçe karakter kullanımına azami özen gösteririm.	2,25	4,75	+2,50
M4	Yabancı kelime kullanmayı modernlik olarak görürüm.	3,60	1,40	-2,20
M7	Çocuğuma dil konusunda aktif rehberlik yapabilirim.	2,10	4,60	+2,50

Beceri Gelişimine İlişkin Modüler Bulgular

Velilerin SÖZCE platformundaki modüller üzerinden gerçekleştirdikleri hata tespit ve düzeltme başarı oranları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

SÖZCE Modülleri Başarı Oranları

Uygulama Modülü	Hedeflenen Beceri	Ön Test Başarı (%)	Son Test Başarı (%)	Fark (%)
Modül 1	Kısaltma Avcısı	30	94	+64
Modül 2	Yabancı İstilası	25	90	+65
Modül 3	Klavye Savaşçısı	20	98	+78
Modül 4	Dijital Nezaket	75	100	+25

Metin İncelemesi ve Görüşme Bulguları

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve öğrencilerin dijital yazışmalarından derlenen mesaj kayıtları, karma yöntemin nitel boyutunu derinleştirmek amacıyla analiz edilmiştir. Belge incelemesi yoluyla saptanan dijital dil deformasyonları ile ebeveynlerin bu pratikleri anlamlandırma düzeyleri yapılandırılarak bir matris hâline getirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen ham veriler; katılımcı gizliliği ve bilimsel etik ilkeleri gereğince Veli 1 (V1), Veli 2 (V2) ve Veli 3 (V3) şeklinde kodlanarak tasnif edilmiştir.

Tablo 5

Nitel Veri Örneklem Matrisi ve Dil Bilimsel Analizi

Kategori	Belge İncelemesi (Örnek Metinler)	Katılımcı Kodu ve Doğrudan Alıntı	Akademik / Dil Bilimsel Çıkarım
Morfolojik sapma	slm, nbr, tşk, snraknşlm, bnkçr.	V1: "Çocuğumun mesajlarında sürekli ‹slm, nbr, tşk› gibi ifadeler gördüğümde, bunu sadece dijital ortamda mesajı hızlı yazmak için yaptıklarını sanıyordum. Ancak eğitimin ardından bunun kelimelerin yapısını nasıl bozduğunu ve kalıcı bir iletişim kusuruna dönüştüğünü anladım."	Dil bilimsel "az çaba" ilkesi ve hız tutkusu, ünlü harflerin tasfiyesine ve kelime birleşmelerine yol açarak standart dili kuralsız bir "yazılı işaret dili" formuna dönüştürmektedir.
Ortografik yabancılaşma	qeyif, sheker, wtf, cnm.	V2: "Başlarda 'qeyif, sheker' gibi yazımları gençlerin kendi aralarındaki bir şifre veya eğlence gibi düşünüyordum. Türkçe karakter kullanmamanın aslında zamanla kültürel bir kimlik kaybına yol açabileceğini uygulamanız sayesinde anladım."	Türkçe karakterlerin (ç, ş, ğ vb.) terk edilerek global klavye karakterlerinin (q, w, x, sh) ikame edilmesi, dilin ortografik kimliğini aşındırmakta ve millî alfabeyi hibrit bir sembolizme itmektedir.
Hibrit yapı	Set etmek, updatelemek, kliklemek, check etmek.	V3: "Açıkçası eskiden çocukların cümle içinde 'set etmek, updatelemek' gibi İngilizce kelimeleri kullanması bana onların modern ve yabancı dile hâkim olduğunu düşündürüyordu. Şimdi ise İngilizce-Türkçe karışımı bu dilin ne kadar kuralsız ve yozlaşmış bir yapı olduğunu görebiliyorum."	İngilizce fiil köklerine Türkçe yardımcı eylemler getirilerek üretilen ham yapılar, Türkçenin kelime türetme mantığını bozarak dili bir "yama dil" görünümüne sokmaktadır.

Tablo 5'te yer alan nitel bulgular ve ebeveyn kodlamaları detaylı olarak incelendiğinde SÖZCE müdahalesinin ebeveynlerin dilsel farkındalıkları ile pedagojik tutumları üzerinde belirgin bir "farkındalık sıçraması" yarattığı saptanmıştır. Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı üzere, başlangıçta "hız kültürü" veya "modernleşme göstergesi" olarak kanıksanan ve normalleştirilen yapısal deformasyonlar, eğitim süreci sonrasında anadilin öz değerlerine yönelik birer tehdit ve aşınma unsuru olarak kodlanmaya başlanmıştır. SÖZCE platformunun sunduğu bilişsel raporlama ve puanlama mekanizması, ebeveynleri geleneksel birer "eleştiren" rolden çıkararak çocuklarının dijital dünyasına eşlik edebilecek yetkin birer "dil koçu" konumuna taşımıştır.

TARTIŞMA VE YORUM

Yoğun internet kullanımı ve kısaltma eğilimi, "en az çaba" ilkesinin dili yapısal dönüşüme zorladığını yansıtmaktadır. Bu tablo, hız tutkusunun dilin estetik değerlerini ikinci plana ittiğini göstermektedir. Ebeveynlerin rehberlik öz güvenindeki artış, isteksizlikten ziyade SÖZCE gibi metodolojik araç eksikliğine işaret etmektedir. Yabancı kelime kullanımındaki düşüş, platformun dil bilincini kültürel bir direnç mekanizması olarak inşa ettiğini kanıtlamaktadır. Türkçe karakter hassasiyetindeki sıçrama, bu alanın en kolay fark edilen ancak hızla kanıksanan mecra olduğunu doğrulamaktadır. Yüksek eğitimli profildeki hibrit dil eğilimi, dilsel erozyonun küresel bir kültür sorunu olduğunu göstermektedir. Neticede SÖZCE, ebeveynleri "yasaklayıcı" rolden çıkarıp "teknolojik rehber" konumuna taşımıştır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma, dijital tahribatın ileri teknolojik modellerle onarılabileceğini kanıtlamıştır. SÖZCE platformu, hem bilişsel hem tutumsal düzeyde anlamlı dönüşüm yaratmıştır. Bulgular, literatürdeki "az çaba" ve "hız" ilkeleriyle tam paralellik sergilemektedir.

"Klavye Savaşçısı" modülündeki %78'lik gelişim, Türkçe karakter ihmalinin eğitimle en hızlı onarılabilecek alan olduğunu teyit etmektedir. Platform, dil bilincini didaktik zorunluluktan çıkarıp kalite göstergesine dönüştürmüştür. Yapay zekâ destekli müdahale, yabancı kelime istilasını onarmada geleneksel yöntemlerden hızlı sonuç vermiştir. Araştırma süreci, ebeveyn öz güvenini artırarak metodolojik araç desteğinin önemini kanıtlamıştır.

Gelecek çalışmalarda bu model, yabancı dil öğretimindeki ortografik hatalar için uyarlanabilir. Eğitimcilerin süreci puan tabanlı başarı göstergelerine dönüştürmeleri önerilmektedir. Velilerin "dil koçu" olarak sisteme dâhil edilmesi, dil bilincinin okul dışı mecralarda korunmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Bulut, M. & Kırbaş, A. (2021). Sosyal medya kullanımı bağlamında popüler kültürün Türkçeye etkilerine ilişkin Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (88), 311-348.

Dolgun, U. (2005). *Enformasyon toplumundan gözetim toplumuna*. Ekin Yayınları.

Erdoğan, M. (2012). Yeni medyada dil kullanımı. *Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve Etik Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde. Karınca Yayıncılık.

Gürel, E. & Yakın, M. (2007). Ekşi sözlük: Postmodern elektronik kültür. *Selçuk Üniversitesi İletişim Dergisi*, (4).

Hithit, M. (2020). Teknolojinin gideri: Sanalizasyon! Sanal dil ve yansımaları. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 57-73.

Kara, B. & Üz, K. (2025). Dijital ve sosyal medyanın yaygınlaşması, iletişim biçimlerini ve dil konuşmasının kökten değişmesi. *Uluslararası Kültürel Araştırmalar Dergisi*, *2*(1).

Karahisar, T. (2013). Dijital nesil, dijital iletişim ve dijitalleşen (!) Türkçe. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, *4*(12), 71-83.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Marangoz, G. & Marangoz, M. (2021). Sosyal medya kullanımının Türkçe üzerindeki etkileri. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, *7*(81), 1770-1773.

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.

Saussure, F. (2001). *Genel dil bilim dersleri*. Multilingual Yayınları.

Temur, T. & Vuruş, N. (2009). İnternet (genel ağ) ortamında Türkçenin kullanımına ilişkin bir çözümleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(22).

Yaman, H. & Erdoğan, Y. (2007). İnternet kullanımının Türkçeye etkileri: Nitel bir araştırma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *3*(2).

Yılmaz, M. F. (2012). İnternet ortamında şekillenen söyleşi dili üzerine toplum dil bilimsel bir inceleme. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 179-188.

“Öğrencilerin Söz Varlığı”

"Öğrencilerin Söz Varlığı"

Söz Varlığı ve Eleştirel Düşünme İlişkisi

OKU-YORUM, HEDİYE EDİ-YORUM

Muhammet KARASU
Azerbaycan/Bakü/Azerbaycan Uluslararası Maarif Okulları Gençlik Kampüsü
mkarasu@turkiyemaarif.org

Solmaz MİKAYILZADE
Azerbaycan/Bakü/Azerbaycan Uluslararası Maarif Okulları Gençlik Kampüsü
solmazmikayilzade@gmail.com

ÖZET

Türkçe öğretiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirmek onların düşüncelerini doğru ve etkili biçimde ifade edebilmeleri açısından önemli bir yere sahiptir. Söz varlığının gelişimi, ders materyallerinin yanı sıra öğrencilerin okuma, yorumlama ve paylaşım süreçlerine etkin biçimde katıldığı öğrenme ortamlarıyla desteklenmelidir. (Göker & Göçen, 2021). Okumanın etkili sonuçlar doğurması ve kelimeleri ve sesleri doğru çıkarmak olmadığını en net ifade eden kavramlardan biri, işlevsel okur-yazarlık kavramıdır. İşlevsel okuryazarlık tahlil yeteneğini geliştirir, yeni öğrenilen kelimelerin daha işlevsel kullanılmasına yardımcı olur. Bu bağlamda okuma ve yazma temelli yaratıcı etkinlikler, öğrencilerin dil gelişimini destekleyen etkinliklerdendir.

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını ve söz varlıklarını geliştirmelerini desteklemek amacıyla "Oku-Yorum, Hediye Edi-Yorum" adlı bir proje gerçekleştirilmiştir. Proje kapsamında okulumuzdaki "Aziz Sancar Kütüphanesi"nin girişine öğretmenler rehberliğinde öğrenciler tarafından maketten büyük bir kitap modeli hazırlanmış ve bu kitabın içinden ipler sarkıtılmıştır. Okulumuzdaki öğrencilerle önceden belirlenen zamanlarda okudukları kitaplar üzerine konuşulmakta, kitaplar yorumlanmaktadır. Öğrenciler yorumlarını, düşüncelerini, dikkatlerini çeken ifadeleri kitap tahlilinin ardından kısa notlar hâlinde yazarak bu iplerin uçlarına bağlamışlardır. Böylece öğrenciler okudukları kitaplar hakkında düşünme ve yorum yapma fırsatı bulmuş ve arkadaşlarının değerlendirmelerini okuyarak farklı bakış açılarıyla karşılaşmıştır.

Ayrıca bu yorumları okuyan okuldaki diğer öğrenciler, yine kütüphane girişinde bulunan "Hediye Edi-Yorum" köşesinden yorumunu beğendiği kitabı alabilmektedir.

Bu uygulama sayesinde kitaplar, öğrenciler arasında dolaşıma girmiş ve okuma etkinliği bireysel bir faaliyet olmaktan çıkarak paylaşım temelli bir öğrenme ortamına dönüşmüştür. Sürecin bütün aşamalarında öğrenciler aktiftir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, okuma kültürü, kitap tahlili, Türkçe öğretimi, okuma etkinliği*

GİRİŞ

Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen Türkçe öğretiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme, okuduğunu anlama ve kendini yazılı olarak ifade etme becerilerinde bazı eksiklikler gözlemlenmektedir. Özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde söz varlığının istenilen düzeyde olmaması, okuma etkinliklerinin yüzeysel kalması ve yazılı ifade becerilerinin gelişmemesi önemli bir problem alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktaş, 2022). Bununla birlikte öğrencilerin okuma alışkanlıklarını sınıf içi bir etkinlik ve zorunluluk olarak görmesi okuma alışkanlığının gelişmesine olumsuz etki göstermektedir.

Literatürde okuma becerisinin yalnızca metni seslendirme ile sınırlı olmadığı; anlama, yorumlama ve üretme süreçlerini de içerdiği belirtilmektedir (Hayati, 2010). Buna karşın mevcut uygulamalarda bu becerilerin bütüncül bir şekilde yeterince karşılamadığı gözlemlenmektedir. Öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri günlük yaşamda kullanma ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme fırsatlarının sınırlı olması dil gelişimini olumsuz anlamda etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir.

Hazırlanan "Oku-Yorum, Hediye Edi-Yorum" adlı çalışmada okuma ve yazma becerileri sosyal bir etkileşimle öğrencilere sunulmuştur. Bu beceriler sınıf dışına taşınarak çalışma kapsamında öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik fikirlerini yazılı olarak ifade etmeleri ve bu düşünceleri akranlarıyla paylaşmaları sağlanmaktadır. Bu şekilde okuma süreci sınırlı bir çerçeveden çıkarılıp sosyal etkileşimli bir sürece çevrilmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, öğrencilerin söz varlığı gelişimine ve okuma alışkanlıklarına olan etkisini incelemektir. Aynı zamanda öğrencilerin yazılı ifade becerilerindeki gelişimi ortaya koymak ve sosyal etkileşimle işlevsel okur yazarlık becerilerinin gelişimini gözlemlemektir.

Hedef öğrenci kitlemizin Türkiye Türkçesini okulda öğrenen Azerbaycanlı öğrencilerden oluşması Yabancılara Türkçe öğretim alanına da özgün bir çalışma sunması nedeniyle özgün ve uygulanabilir çalışma örneği sunmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Soruları

Araştırma soruları aşağıda özetlenmiştir:

- "Oku-Yorum, Hediye Edi-Yorum" çalışması öğrencilerin söz varlığına olumlu katkı sağlamış mıdır?
- Akran etkileşimine dayalı bu model, öğrencilerin okuma kültürü kazanımlarına nasıl katkı sağlamaktadır?
- Öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde ne tür değişimler gözlemlenmektedir?
- Okuma, yazma ve paylaşım süreçlerinin birlikte yürütülmesi öğrenmeye nasıl katkı sağlamaktadır?
- Çalışma diğer dillerdeki kitap okuma ve kitap tahliline de katkı sağlamış mıdır?

Araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okuma ile söz varlıklarının gelişimi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada durum çalışma deseninden faydalanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Azerbaycan Uluslararası Maarif Okulları Gençlik Kampüsünde öğrenim gören ortaokul düzeyindeki Azerbaycan'dan ve Türkiye'den 30 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ile ana dili Türkçe olan öğrencilerden seçilmiştir. Farklı dil yeterliliğine sahip öğrenciler çalışmanın öğrenciler üzerindeki etkisini net şekilde görülmesi amaçlanmıştır (Erdemir & Brutt-Griffler, 2020).

Uygulama Süreci

Öğrencilerin seviyelerine uygun, ilgilerini çekecek metinsel anlamda zengin kitaplar seçilmiştir. Bu seçim aşamasında Anadolu Mektebi okuma grubunda belirlenen kitaplardan da faydalanılmıştır. Öğrencilerimizden de öğretmenlerimizin rehberliğinde kitap tavsiyeleri alınarak okulda bir duyuru gerçekleştirilmiş ve gönüllük esasıyla öğrenciler etkinliğe dâhil edilmiştir. Öğrencilerin dikkatini çekmesi ve projenin mantığını ortaya koyması için öğretmenler rehberliğinde "Oku-Yorum" köşesi ve "Hediye Edi-Yorum" köşesi hazırlanmıştır. Yaklaşık 3 ay önce başlayan etkinlik hâlen devam etmektedir. Bu süreçte belli aralıklarla öğrencilerle okul kütüphanesinde bir araya gelinmekte ve okudukları kitaplarla alakalı görüşmeler gerçekleştirilmektedir. Ayrıca öğrenciler, okudukları kitaplara dair yorumlarını hazırlanan maket kitaba bir not olarak iple asmıştır. Hediye etmek veya tavsiye etmek istedikleri kitabı ise "Hediye Edi-Yorum" köşesine bırakmaktadır. "Oku-Yorum" köşesindeki kitap tavsiyeleri ile "Hediye Edi-Yorum" kısmındaki kitap hediyeleri sosyal etkileşimle projeye ilgiyi ve katılımı artırmıştır.

Veri Analizi

Veri Kaynakları

Bu çalışmada veriler üç başlıkta yapılandırılmıştır. Birincil veri kaynakları: Öğrencilerin "Oku-Yorum" köşesine astığı notlar, "Hediye Edi-Yorum" köşesine bıraktıkları kitap önerileri ve kütüphanedeki istişare toplantılarındaki sözlü ifadeleri doğrudan veri olarak kullanılmıştır. İkincil veri kaynakları: Öğretmen gözlem notları ve Türkçe dersi sözlü katılım kayıtları destekleyici veri kaynağı olarak ele alınmıştır.

Nicel destekleyici veri: Haftalık etkinliğe katılım sayıları süreç boyunca düzenli olarak kaydedilmiş, bu veriler katılım eğilimini göstermek amacıyla tablo hâlinde sunulmuştur.

Analiz Süreci

Öğrencilerden toplanan veriler öncelikle ilk hâliyle bir araya getirilmiş; ardından tekrar eden ifadeler, kavramsal dönüşümler ve gözlemlenen davranış değişiklikleri belirlenmiştir. Öğrenci notlarından dil gelişimini yansıtan örnek ifadeler seçilerek doğrudan alıntı biçiminde sunulmuştur. Örnek olarak 2. haftada etkinliğe katılan öğrencimiz ilk notunda ''Kitap çok güzeldi." ifadesini kullanırken ilerleyen haftalarda kahramanı eleştiren olay ve mekân üzerine detaylı bir dil kullandığı görülmüştür. Bu tarz değişimler kelime varlığındaki gelişimi somut olarak göstermektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Öğrencilerin "Oku-Yorum" köşesine astığı notlar, kütüphane istişarelerindeki sözlü ifadeleri ve öğretmen gözlemleri birlikte değerlendirilerek tek bir veri kaynağına bağlı olarak süreç yürütülmemiştir. Araştırma bulgularının dış geçerliği açısından ise sürecin tüm aşamalarına ilişkin ayrıntılı betimlemeler sunulmuş, böylece benzer bağlamlarda çalışan araştırmacıların karşılaştırma yapabilmesine olanak tanınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmada okuma etkinliklerinin sınıf dışına taşınmasının ve sürecin sosyal etkileşim yoluyla yürütülmesinin öğrencilerin katılımını desteklediği görülmüştür. Haftalara göre değişen katılım miktarları ve sosyal etkileşim düzeyleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Oku-Yorum Hediye Edi-Yorum Çalışmasına Katılım Oranı

Hafta	Etkinliğe Katılan Öğrenci Sayısı	Katılım Oranı (%)	Sosyal Etkileşim Düzeyi
2. Hafta	12	%40	Düşük
4. Hafta	16	%53	Düşük-Orta
6. Hafta	20	%66	Orta
8. Hafta	24	%80	Orta
10. Hafta	26	%86	Orta-Yüksek
12. Hafta	28	%93	Yüksek
14. Hafta	29	%96	Yüksek
16. Hafta	30	%100	Çok Yüksek

Tablo 1'de verilerden çıkan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

- Etkinliğe katılan öğrenci sayısı etkinliğin sosyal etkileşimiyle artmıştır.
- Öğrencilerin kitap tavsiyelerini kitaplarla ilgili yorumlarını öğretmenlerinden veyahut internetten almak yerine akranlarından almaları, kitaplara ilgilerini artmıştır.
- Öğrencilerin kitapları sözlü değerlendirmelerinin ders içi aktifliklerini, derste gönüllü söz alma oranlarını arttığı gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin etkili yazma ve okuma becerilerinin gelişmesinin sınav puanlarındaki yükselişe katkısı olduğu gözlemlenmiştir.
- Çalışmanın sosyal etkileşimli olması sayesinde ailelerin de sürecin içinde aktif şekilde katılımı gözlemlenmiştir.

Çalışma sürecinde elde edilen bulgular; "Oku-Yorum, Hediye Edi-Yorum" projesinin öğrencilerin okuma alışkanlıkları, söz varlıkları ve etkili okuma düzeyleri üzerinde olumlu bir gelişim sağladığını ortaya koymaktadır. Sınıf dışına çıkıldığında yapılan çalışmalar öğrenciler üzerinde teşvik edici bir etki bırakmaktadır. Bu çalışmada en çok üzerinde durulan hususlardan biri bu nokta olmuştur. Çalışma, gönüllülük esasına dayalı okul içi bir etkinlik olarak başlamıştır. Tüm sınıflarda duyuru yapılmasının ardından 12 öğrenciyle süreç başlamıştır. Ardından hazırlanan "Oku-Yorum" köşesine öğrencilerin okudukları kitaplardan tavsiyelerini, yorumlarını yazmaları, "Hediye Edi-Yorum" köşesine arkadaşlarına kitap hediye etmeleri çalışmanın sosyal etkileşim yönünü ortaya koymuştur. Bu şekilde etkinliğe katılan öğrencilerin sayısında haftalar ilerledikçe artış olmuştur (Karatay, 2007). Okuma kültürünün sosyal etkileşimle, akran paylaşımıyla desteklenmesinin okuma motivasyonunu artırdığı alan yazınında da vurgulanmaktadır (Aküzüm ve Bars, 2022).

Öğrencilerin bazılarının kitap okuma becerileri, bazılarının da yazı becerileri daha iyi durumdaydı. Sürecin ilerlemesiyle birlikte tüm öğrenciler hem yazma hem okuma etkinliklerinde aktif olmaya başlamıştır. Öğrencilerin süreç içinde okuma ve yazma etkinliklerinin yanı sıra sözlü bir şekilde kendilerini ifade ettikleri bölümler de bulunmaktadır. Burada sözlü bir şekilde kendilerini ifade edebilen öğrencilerin Türkçe dersindeki sözlü katılımlarında da artış olmuştur (Sever, 2004).

Öğrenci grubunun yaklaşık %70'ini Azerbaycan Türkü öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenciler, okuma sürecinde söz varlıklarını artırmış ve bunu gerek ders içi gerekse ders dışı etkinliklerde kullanmışlardır. Bu durum, düzenli okuma çalışmalarının kelime hazinesi gelişimine katkı sağladığını ifade eden araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Kurudayıoğlu, 2005).

Öğrencilerin okudukları kitaplar üzerine yaptıkları istişarelerin onların eleştirel becerilerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler, okudukları kitaplardaki kahramanların davranışlarını eleştirerek olayın farklı şekilde gerçekleşebileceği veya bitebileceği üzerine yorumlarla katkı sağlamıştır.

Etkinliği dışarıdan takip eden öğrencilerin ve etkinliğe katılan öğrencilerin aileleri de Hediye Edi-Yorum çalışmasının etkisiyle okuma projesindeki bazı kitapları okumuştur.

Bu çalışma, Azerbaycan Maarif Okulları Gençlik Kampüsündeki ortaokul öğrencilerine yönelik yürütüldüğünden elde edilen bulgular farklı okul bağlamlarına doğrudan genellenememektedir. Bununla birlikte çalışmada araştırma kontrol grubu bulunmadığından gözlemlenen gelişimlerin sadece etkinlikten kaynaklandığını net bir şekilde iddia etmek mümkün değildir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, aşağıda sıralanmıştır:

- Oku-Yorum, Hediye Edi-Yorum çalışmasının başlangıç aşamasından ilerleyen sürece kadar öğrencilerin katılımında artış olduğu görülmüştür. Sosyal etkileşimin okuma üzerinde etkisi bu artışla net bir şekilde gözlemlenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin okuma, yazma ve konuşma becerilerinde artış gözlenmiştir.
- Rehber öğrencilerin daha aktif olduğu bir etkinliğin öğrencilerin ilgisini olumlu anlamda çektiği görülmüştür. Süreçte öğrencilerin kitap okuma ve yaratıcı yazmayı dersin bir parçası olarak görmekten ziyade bir ilgi alanı hâline getirdikleri gözlemlenmiştir.
- Etkinliğin Hediye Edi-Yorum bölümü öğrenciler arasında arkadaşlık bağlarını da güçlendirmiştir. Okulun yetkin bir kütüphaneye sahip olması bu süreçte öğrencilerin etkinlik vakitleri dışında da kütüphanede zaman geçirmeye başlamasını sağlamıştır.
- Öğrencilerin aynı zamanda söz varlıklarının da geliştiği Türkçe derslerinde gözlemlenmiştir.
- Eleştirel okuryazarlık becerilerini geliştiren öğrenciler diğer dillerde okudukları kitaplarda da verimli okuma gerçekleştirmiştir.
- Öğrencilerin hediye edecekleri kitapları kendilerinin seçmesi ve süreçte aktif yer almaları sorumluluk duygularını artırmıştır.
- Süreç içerisinde velilerle yapılan istişareler neticesinde teknoloji kullanımının azaldığı gözlemlenmiştir.
- Hediye Edi-Yorum köşesinde kitapların hediye edilmesi ailelerde farkındalık yaratmış ailelerin de Türkçeye ilgisini artırmıştır.
- Materyal tasarımı da süreci öğrenciler açısından somut hâle getirmiştir.
- Neticede yazma, okuma ve sosyal paylaşımı bir araya getiren etkinliklerin öğrencilerin dil gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Ahmed vd., 2023).

Çalışma sonundaki öneriler aşağıda verilmiştir:

- Çalışmamızda en çok üzerinde durulan hususların başında bölge ve ekonomik farklılıklar göz önüne alınarak tüm okullarda kullanılmaya müsait bir etkinliğin olmasıdır. Bu etkinlik tüm okullarda kullanılmaya uygun bir etkinlik olup uygulanması önerilmektedir.
- Okuma, yazma ve konuşma etkinliği Türkçe dersiyle sınırlandırılmamalıdır. Tüm derslerde okuma saati vs. gibi etkinliklerle uygulanmalıdır.
- Uygulama sadece ders saatlerinde ve sınıflarda da sınırlandırılmamalı, ders saati ve sınıf dışına çıkarılmalıdır. Bu durum öğrencilerin ilgisini de artıracaktır.
- Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak ve okuma alışkanlığı olan öğrencilerin bu alışkanlığını canlı tutmak için okullarda okudukları kitaplarla ilgili yorumlarını, tavsiyelerini paylaşabilecekleri bölümler olmalıdır. Bu durum öğrencilerin okumaya teşvik edilen bireyler değil okumayı teşvik eden bireyler olmasına katkı sağlayacaktır.

- Kitap hediye etme, kitap paylaşımı gibi etkinlikler belirli gün ve haftalarla sınırlandırmamalı, yılın tamamında uygulanmalıdır. Bu etkinliklerde de öncü öğrenciler olmalıdır. Bu şekilde kitaplara karşı öğrencilerin ilgisinin artacağı düşünülmektedir.
- Bu etkinlikte öğrencilerin okudukları kitaplarla alakalı sözlü bir şekilde anlatımları ve bu anlatımlara bağlı olarak sözlü ifade becerilerinde artış görülmüştür. Kitap okuma etkinlikleri okuma çalışmalarıyla sınırlandırılmamalıdır. Sözlü anlatımla da desteklenmelidir. Bu ders içi çalışmalara da olumlu etki gösterecektir.
- Okuma etkinliğine aileler de dâhil edilmelidir. Ailelerin dâhil edilmesi okumayı okulla sınırlamayıp evde de aynı şekilde devam etmesine vesile olacaktır.
- Okuma etkinlikleri materyal tasarımıyla da desteklenmelidir. Bu öğrencilerin etkinliğe ilgisini artıracaktır.
- Bu tarz çalışmalar farklı yaş veya sınıf kategorisine göre yapılmalıdır. Bu durum okunacak kitapların seçilmesi ve önerilmesinde verimi artıracaktır.
- Bu ve benzeri çalışmaların daha uzun süre uygulaması önerilmektedir. Bu şekilde öğrenciler söz varlığı gelişimlerini daha iyi gözlemleyebilecektir ve okuma alışkanlıkları daha sağlıklı bir zemine oturacaktır.
- Bu tarz etkinliklerde disiplinler arası etkileşim kapsamında geliştirilmelidir. Bilgisayar dersinde okudukları kitaplarla alakalı broşür ve afiş tasarlama, müzik dersinde okudukları kitaplarla alakalı şarkılar yazıp söyleme, resim dersinde kitaplardaki karakterleri yeniden kendileri çizerek farklı beceri alanlarını da sürece dâhil edilmesi önerilmelidir. Bu şekilde kendilerini farklı disiplinlerle de ifade edebilme becerileri kazanacaktırlar.
- Yapılacak gelecek etkinliklerde öğrencilerden geri bildirimler almak için anket öğrenci günlükleri gibi veri toplama araçlarından da faydalanabilirler.

KAYNAKÇA

Ahmed, Y., Kent, S. C., & Keller-Margulis, M. (2023). Reading-to-writing mediation model of higher-order literacy. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1033970. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1033970

Aktaş, E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *10*(4), 46-61.

Aküzüm, L., & Bars, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *27*, 97-122. https://doi.org/10.29000/rumelide.1104146

Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(1), 141-153.

Kurudayıoğlu, M. (2005). Kelime hazinesi ve kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(2), 293-307.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.

Erdemir, E., & Brutt-Griffler, J. (2020). Vocabulary development through peer interactions in early childhood: A case study of an emergent bilingual child in preschool. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(3), 834-865. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1722058

Göker, M., & Göçen, G. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan okuma kitaplarındaki söz varlığı ögelerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 407-446. https://doi.org/10.29000/rumelide.1011968

MÜNAZARA FAALİYETLERİNE KATILAN LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ: BURSA İLİ ÖRNEĞİ

Seval ARAS, Bursa/İl MEM Strateji Geliştirme Hizmetleri AR-GE Birimi
sevalars20@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Bursa ilinde gerçekleştirilen münazara faaliyetlerine katılan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışmanın evrenini Bursa ilinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında düzenlenen münazara faaliyetlerine katılan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini bu faaliyetlere katılan, araştırmaya gönüllü olarak dâhil olan ve farklı lise türlerinde öğrenim gören 203 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek ortalamanın açık fikirlilik boyutunda, en düşük ortalamanın ise yargıya ulaşma boyutunda olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, münazara faaliyetlerine katılan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğunu ve bu eğilimlerin demografik değişkenlere göre değişmediğini göstermektedir. Bu doğrultuda münazara temelli etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini destekleyen öğrenme ortamları sunduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *eleştirel düşünme, münazara, tartışma temelli öğrenme, lise öğrencileri, düşünme becerileri*

GİRİŞ

Bilginin doğasına ilişkin yeni kabuller, öğrenme ve öğretme süreçlerinde köklü değişimlere yol açmaktadır. Günümüz eğitim sistemlerinin temel amacı bireylerin yalnızca bilgi edinmesini sağlamakla sınırlı kalmayıp onların düşünen bireyler olarak gelişimini desteklemektir (Çiftçi, Sağlam ve Yayla, 2021). Düşünme; bireylerin bilgi, deneyim ve duygularını kullanarak problemleri analiz ettiği, anlamlandırdığı ve yenilikçi çözümler ürettiği karmaşık bir bilişsel süreçtir. Bu süreç; bireylere olaylara farklı bakış açıları geliştirme, mantıklı ve yapılandırılmış çıkarımlar yapma ve yenilikçi fikirler oluşturma imkânı sunar (Lucas & Spencer, 2017; Runco, 2014). Eleştirel düşünme; bireylerin bilgiyi analiz etme, doğruluk ve tutarlılık açısından değerlendirme, farklı perspektiflerden ele alma ve mantıklı kararlar verme becerisi olarak tanımlanır (Halpern, 2014). Eleştirel düşünme, bireylerin doğru bilgiye ulaşma, bilgiyi yapılandırma, anlamlı sonuçlar çıkarma ve bilinçli kararlar alma süreçlerini destekler. Özellikle bireylerin karmaşık problemleri çözme, karar verme ve toplumsal gelişime katkı sağlama süreçlerinde büyük bir öneme sahiptir (Arı & Poyraz, 2023).

Eleştirel düşünmenin gelişmesi, öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecine katıldıkları öğrenme ortamlarıyla yakından ilişkilidir. Öğrencilerin düşüncelerini ifade edebildikleri, farklı görüşlerle karşılaşabildikleri ve görüşlerini gerekçelendirebildikleri öğrenme ortamları eleştirel düşünmenin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Eğilim ise "bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2002). Tishman vd. (1992), eğilimlerin davranışlarımıza ve becerileri kullanmamıza kılavuzluk ettiğini belirtmişlerdir. Siegel'e (1999) göre ise düşünme eğilimleri bireyin özelliğidir. Bu bağlamda tartışma temelli öğrenme yöntemleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek önemli öğretim yaklaşımlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Dewey, 1933). Tartışma temelli öğrenme süreçleri, öğrencilerin farklı görüşleri değerlendirmelerine ve düşüncelerini kanıtlara dayalı biçimde ifade etmelerine olanak tanımaktadır.

Tartışma temelli öğrenme yöntemlerinden biri olan parlamenter münazara, öğrencilerin belirli roller çerçevesinde bir önerge üzerine argüman geliştirdiği, karşı argümanları değerlendirdiği ve kanıta dayalı düşünme süreçlerini kullandığı yapılandırılmış bir tartışma modelidir. Münazara etkinlikleri sırasında öğrenciler bir görüşü savunma, karşı görüşleri analiz etme ve kanıta dayalı gerekçeler sunma gibi bilişsel süreçleri aktif biçimde kullanmaktadır. Bu süreç, öğrencilerin analiz etme, değerlendirme ve çıkarım yapma gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Harefe, 2024). Ayrıca parlamenter münazara gibi yapılandırılmış tartışma ortamlarının öğrencilerin argümantasyon becerilerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirdiği de vurgulanmaktadır (Jodoi, 2025).

Ortaöğretim dönemi, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin hız kazandığı ve düşünme becerilerinin önemli ölçüde geliştiği bir dönemdir. Bu dönemde öğrencilerin farklı görüşlerle karşılaşmaları, düşüncelerini temellendirmeleri ve alternatif bakış açılarını değerlendirmeleri eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Özmen & Karamustafaoğlu, 2023). Ancak geleneksel öğretim uygulamalarında öğrencilerin çoğu zaman pasif öğrenen konumunda kaldıkları ve düşüncelerini ifade edebilecekleri tartışma ortamlarının sınırlı olduğu belirtilmektedir. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek öğrenme ortamlarının eğitim süreçlerinde daha fazla yer alması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda münazara faaliyetlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme

eğilimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi önemli görülmektedir. Münazara etkinliklerinin öğrencilerin düşüncelerini yapılandırmalarına, farklı bakış açılarını değerlendirmelerine ve kanıta dayalı argümanlar geliştirmelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı Bursa ilinde gerçekleştirilen münazara faaliyetlerine katılan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemektir. Araştırma kapsamında öğrencilerin analiz etme, sorgulama, kanıta dayalı düşünme ve farklı bakış açılarını değerlendirme gibi eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulguların tartışma temelli öğrenme yöntemlerinin eğitim ortamlarında daha etkin kullanılmasına katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Münazara faaliyetlerine katılan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet, okul türü ve sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada münazara faaliyetlerine katılan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarından biridir. Bu modelde araştırmacı, değişkenler üzerinde herhangi bir müdahalede bulunmadan mevcut durumu ortaya koymayı hedefler (Karasar, 2012). Bu doğrultuda araştırmada, münazara faaliyetlerine katılan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri mevcut durumları çerçevesinde incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bursa ilinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında gerçekleştirilen münazara faaliyetlerine katılan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise söz konusu faaliyetlere katılan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının erişebildiği katılımcılardan veri toplamasına imkân tanıyan bir yöntem olup eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). Katılımcıların okul türlerine göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %54,2'sinin Anadolu lisesi (n=110), %21,2'sinin Anadolu imam hatip lisesi (n=43), %11,8'inin mesleki ve teknik lise (n=24), %9,4'ünün fen lisesi (n=19) ve %3,4'ünün sosyal bilimler lisesi (n=7) öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunu Anadolu lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %77,3'ünün kadın (n=157), %22,7'sinin erkek (n=46) olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunu kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %49,3'ünün 10. sınıf (n=100), %41,4'ünün 9. sınıf (n=84), %7,9'unun 11. sınıf (n=16) ve %1,5'inin 12. sınıf (n=3) öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunu 9 ve 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 11 ve 12. sınıf düzeyindeki öğrenci sayısının ise daha düşük olduğu dikkat çekmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği 6 alt boyut ve toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; "Akıl Yürütme, Yargıya Ulaşma, Kanıt Arama, Gerçeği Arama, Açık Fikirlilik ve Sistematiklik" olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Mevcut çalışmada Akıl Yürütme alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı ,844; "Yargıya Ulaşma" alt boyutu için ,840; "Kanıt Arama" alt boyutu için ,858; "Gerçeği Arama" alt boyutu için ,796; "Açık Fikirlilik" alt boyutu için ,820; "Sistematiklik" alt boyutu için ,809; toplam ölçek puanı için ise .960 olarak bulunmuştur. Genel olarak Cronbach Alfa katsayısının ,70 ve üzeri olması ölçeğin güvenilir olduğunu, ,90 ve üzeri olması ise çok yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu bulguya göre araştırmada kullanılan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırma verileri münazara faaliyetlerinin eğitim ve uygulama aşamalarını tamamlayan lise öğrencilerinden çevrim içi ortamda toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış ve katılımın gönüllülük esasına dayandığı ifade edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve anonimlik ilkesine uygun olarak değerlendirileceği belirtilmiştir.

Toplanan veriler istatistiksel analizler yapılmak üzere SPSS paket programına aktarılmıştır. Veri analizi sürecinde öncelikle veri seti incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmada kullanılacak analiz yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Normallik testi sonuçlarına göre, eleştirel düşünme eğilimi toplam puanı ve tüm alt boyutlar için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde anlamlılık değerleri $p<,05$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, veri setinin normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle analizlerde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla ölçekten aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	En Az	En Fazla	$\bar{x}$	*SS*
Akıl yürütme	1,17	5,00	4,10	,66
Yargıya ulaşma	1,00	5,00	3,92	,74
Kanıt arama	1,00	5,00	4,11	,79
Gerçeği arama	1,00	5,00	3,98	,76
Açık fikirlilik	1,00	5,00	4,17	,79
Sistematiklik	1,00	5,00	4,11	,78
Toplam Puan	1,04	5,00	4,06	,66

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puan ortalaması $\bar{x} = 4{,}06$ olarak bulunmuştur. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek ortalamanın "Açık Fikirlilik" boyutunda ($\bar{x} = 4{,}17$) olduğu, bunu "Kanıt Arama" ($\bar{x} = 4{,}11$), "Sistematiklik" ($\bar{x} = 4{,}11$) ve "Akıl Yürütme" ($\bar{x} = 4{,}10$) boyutlarının izlediği görülmektedir. "Gerçeği Arama" boyutunun ortalaması iken en düşük ortalamanın "Yargıya Ulaşma" boyutunda ($\bar{x} = 3{,}92$) olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular, münazara faaliyetlerine katılan öğrencilerin özellikle açık fikirlilik, kanıt arama ve sistematik düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu, buna karşın yargıya ulaşma boyutunun diğer boyutlara göre görece daha düşük kaldığını göstermektedir.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Eleştirel düşünme Toplam	Kadın	157	101,39	15919,00	3516,00	-0,271	,786
	Erkek	46	104,07	4787,00			

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (U=3516,00; p>,05). Erkek öğrencilerin sıra ortalaması (104,07), kadın öğrencilerin sıra ortalamasından (101,39) biraz daha yüksek olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Okul Türüne Göre İncelenmesi

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Okul Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	H	sd	P
Eleştirel düşünme	AİHL	43	93,31	1,799	4	,773
	FL	19	96,61			
	AL	110	104,44			
	MATL	24	106,85			
	SBL	7	115,00			
	Toplam	203				

Not: AİHL: Anadolu İmam Hatip Lisesi, FL: Fen Lisesi, AL: Anadolu Lisesi, MATL: Mesleki Anadolu Teknik Lisesi, SBL: Sosyal Bilimler Lisesi

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (H(4)=1,799; p>,05). Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın sosyal bilimler lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	H	sd	P
Eleştirel düşünme	9. sınıf	84	98,33	5,015	3	,171
	10. sınıf	100	102,09			
	11. sınıf	16	128,41			
	12. sınıf	3	61,17			
	Toplam	203				

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (H(3)=5,015; p>,05). Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın 11. sınıf öğrencilerine (128,41), en düşük ortalamanın ise 12. sınıf öğrencilerine (61,17) ait olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 10. sınıf öğrencilerinin sıra ortalaması 102,09, 9. sınıf öğrencilerinin ise 98,33 olarak belirlenmiştir. Ancak gruplar arasındaki bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Bursa ilinde gerçekleştirilen münazara faaliyetlerine katılan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiş ve elde edilen bulgular öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Ölçekten elde edilen toplam puan ortalamasının yüksek olması; münazara faaliyetlerine katılan öğrencilerin açık fikirli olma, kanıt arama, sistematik düşünme ve akıl yürütme gibi eleştirel düşünmenin temel bileşenlerinde olumlu eğilimler sergilediklerini ortaya koymaktadır. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek ortalamanın açık fikirlilik boyutunda elde edilmesi, münazara etkinliklerinin öğrencilerin farklı görüşlere açık olma ve alternatif düşünceleri değerlendirme becerilerini desteklediğini göstermektedir. Türkiye'de farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerle yürütülen araştırmaların sonuçları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır (Ocak & Kutlu-Kalender, 2017; Yetgin & Katrancı, 2020). Bununla birlikte öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin (Köksal & Çöğmen, 2018) ya da eleştirel düşünme eğilimlerinin (Bakır & Eğmir, 2022; Uyar, 2023) yüksek düzeyde olduğunu belirten araştırmalar da bulunmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet temelli bir özellikten çok öğrenme deneyimleri ve eğitim ortamlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Alan yazınında da eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Giancarlo ve Facione (2001), eleştirel düşünmenin cinsiyetten bağımsız bir bilişsel eğilim olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde üniversite öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada eleştirel düşünme eğilimi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Buna karşın Döner ve Demir (2024), eleştirel düşünme eğilimlerinin erkek öğrenciler lehine farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okul türüne göre de anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Farklı okul türlerinden gelen öğrencilerin benzer eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olmaları, münazara faaliyetlerinin farklı eğitim ortamlarından gelen öğrenciler üzerinde benzer etkiler oluşturabileceğini düşündürmektedir. Tartışma, argümantasyon ve kanıt temelli düşünme süreçlerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini desteklediği bilinmektedir. Abrami vd. (2015) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında, tartışma temelli öğretim etkinliklerinin farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde benzer şekilde eleştirel düşünmeyi geliştirdiği belirtilmektedir. Bu durum mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaması, eleştirel düşünme eğiliminin yalnızca yaş veya sınıf düzeyi arttıkça kendiliğinden gelişen bir özellik olmadığını göstermektedir. Ennis (2011); eleştirel düşünmenin doğrudan yaşa bağlı bir gelişim göstermediğini, yapılandırılmış öğrenme ortamları, tartışma fırsatları ve aktif katılım gerektiren etkinliklerle geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda münazara faaliyetlerinin farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler için benzer öğrenme fırsatları sunduğu ve eleştirel düşünme eğilimlerini benzer düzeyde desteklediği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 85*(2), 275–314.

Arı, S., & Boyraz, C. (2023). K-12 beceri eğitiminde üst düzey düşünme becerileri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Millî Eğitim, 52*(Özel Sayı), 601–626. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309163

Bakır, T., & Eğmir, E. (2022). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(5), 21–40. https://doi.org/10.19160/e-ijer.1105032

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Baskı). Pegem Akademi.

Çiftçi, S., Sağlam, A., & Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718–734. https://doi.org/10.29000/rumelide.995863

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company.

Döner, S. Y., & Demir, S. (2024). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Millî Eğitim, 53*(242), 1023–1058. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1218134

Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. University of Illinois.

Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press.

Harefa, I. S. (2024). The effect of Asian parliamentary debate to hone students' critical thinking. *Journal of English Teaching, 10*(1), 38–50. http://ejournal.uki.ac.id/index.php/jet

Jodoi, K. (2025). The effects of parliamentary debate as a pedagogy for argumentation in L1 and L2 contexts. *Argumentation, 39*(1), 147–163. https://doi.org/10.1007/s10503-024-09645-w

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Köksal, N., & Çöğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*(44), 278–296. https://doi.org/10.9779/pauefd.422244

Lucas, B., & Spencer, E. (2017). *Teaching creative thinking: Developing learners who generate ideas and can think critically*. Crown House Publishing.

Ocak, İ., & Kutlu-Kalender, M. D. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kütahya ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(4), 1587–1600. https://doi.org/10.24106/kefdergi.332515

Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (Eds.). (2023). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Pegem Akademi.

Siegel, H. (1999). What good are thinking dispositions? *Educational Theory, 49*(2), 207–221.

Taşkın, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler eğitimi yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi, 2*, 160–180. https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1640604

Tishman, S., Jay, E., & Perkins, D. N. (1992). *Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation*. Harvard University. Retrieved June 2005 from http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/article2.html

Türk Dil Kurumu. (2002). *Türk Dil Kurumu güncel sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uyar, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(1), 62–82. https://doi.org/10.46762/mamulebd.1309228

Yetgin, A., & Katrancı, M. (2020). İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET), 8*(4), 81–91. http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.46576

İLKOKUL 2. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA SÖZ VARLIĞI VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME İLİŞKİSİ

Sevim Elif ÖZDEMİR, Sakarya/Sakarya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
elifozdemir.es@gmail.com

ÖZET

Söz varlığı, öğrencilerin okuduğunu anlama, kendini ifade etme ve düşünme süreçlerinde temel bir yere sahiptir. İlkokul döneminde karşılaşılan sözcükler, dil becerilerini desteklerken öğrencinin olaylar, durumlar ve kavramlar arasında ilişki kurmasına da zemin hazırlar. Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2025 yılında yayımlanan ilkokul 2. sınıf Türkçe ders kitapları söz varlığı etkinlikleri ile eleştirel düşünmeyi destekleyen görevler arasındaki ilişki açısından incelenmiştir. Araştırma, nitel içerik analizi yaklaşımıyla yürütülmüştür. Veri kaynağını Türkçe 2. Sınıf Ders Kitabı 1. Kitap ve 2. Kitap oluşturmaktadır. İncelemede, söz varlığı etkinliklerinin yapısı, hedef sözcüklerin kullanım biçimi, metin sonrası soruların bilişsel düzeyi ve söz varlığı çalışmaları ile düşünme görevleri arasındaki bütünleşme dikkate alınmıştır. İnceleme, ders kitaplarında söz varlığı çalışmalarının düzenli, işlevsel ve öğrenci katılımını destekleyen bir yapıda sunulduğunu göstermektedir. Bununla birlikte eleştirel düşünmeyi destekleyen görevlerin söz varlığı etkinlikleriyle her zaman doğrudan ilişkilendirilmediği görülmüştür. Çalışma, yeni öğrenilen sözcüklerin gerekçelendirme, karşılaştırma, değerlendirme ve üretim görevlerinde daha görünür biçimde kullanılmasının Türkçe öğretiminde söz varlığı ile eleştirel düşünme ilişkisini destekleyebileceğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, eleştirel düşünme, Türkçe ders kitabı, ilkokul, içerik analizi*

GİRİŞ

Söz varlığı, öğrencinin dili anlama ve kullanma becerisinde önemli bir yere sahiptir. Bir sözcüğün öğrenilmesi; sözlük anlamının yanında kullanım bağlamını, benzer ya da karşıt anlamlı sözcüklerle ilişkisini ve düşünce üretimindeki işlevini kavramayı da içerir (Nation, 2001; Schmitt, 2010). İlkokul yıllarında edinilen sözcükler, öğrencinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini destekler; kavramsal düşünmenin gelişimine de katkı sunar. Eleştirel düşünme; bilgiyi sorgulama, karşılaştırma, gerekçelendirme ve değerlendirme süreçleriyle ilişkilidir (Paul ve Elder, 2006). Anderson ve Krathwohl'un (2001) güncellenmiş taksonomisinde hatırlama ve anlama temel düzey bilişsel süreçler arasında yer alırken analiz, değerlendirme ve yaratma daha üst düzey bilişsel süreçler olarak ele alınır. Türkçe derslerinde öğrencilerin metindeki bilgiyi bulmaları kadar metinle ilgili görüş oluşturmaları, neden sonuç ilişkisi kurmaları ve düşüncelerini uygun sözcüklerle ifade etmeleri beklenir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrencilerin bilgiyle birlikte anlam, değer ve estetik duyarlılık kazanması vurgulanmaktadır (MEB, 2024a). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise söz varlığının geliştirilmesi, öğrencilerin sözlük kullanma becerisi edinmesi ve dili farklı bağlamlarda etkili kullanması hedeflenmektedir (MEB, 2024b). Ders kitapları, bu hedeflerin sınıf içi öğrenme ortamına taşınmasında temel materyaller arasındadır. Söz varlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki, özellikle ders kitabı etkinlikleri üzerinden izlenebilir. Öğrenci yeni öğrendiği bir sözcüğü bir davranışı değerlendirmek, bir durumu karşılaştırmak ya da kendi görüşünü gerekçelendirmek için kullandığında sözcük bilgisi düşünme becerisiyle birleşir. İlkokul Türkçe ders kitaplarında söz varlığı etkinliklerinin düşünme görevleriyle ilişkilendirilmesi bu bakımdan önem taşır.

Problem Durumu

Çalışmanın amacı, ilkokul 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı etkinlikleri ile eleştirel düşünmeyi destekleyen görevler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda iki temel soruya yanıt aranmıştır:

Ders kitaplarında söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlikler nasıl yapılandırılmıştır?

Söz varlığı etkinlikleri, eleştirel düşünmeyi destekleyen soru ve görevlerle nasıl ilişkilendirilmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesine dayalı olarak yürütülmüştür. Döküman analizi, yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesine, belirli kategoriler altında çözümlenmesine ve anlam örüntülerinin yorumlanmasına imkân sağlayan bir yöntemdir (Mayring, 2000). Kodlama sürecinde ise iki yol izlenmiştir. Eleştirel düşünme görevlerinin sınıflandırılmasında Anderson ve Krathwohl'un (2001) güncellenmiş Bloom taksonomisi temel alınmıştır. Söz varlığı etkinlikleri ise kitaplarda tekrar eden etkinlik türlerinden hareketle değerlendirilmiştir.

Veri Kaynakları

Veri kaynağını MEB Yayınları tarafından 2025 yılında yayımlanan Türkçe 2. Sınıf Ders Kitabı 1. Kitap ve Türkçe 2. Sınıf Ders Kitabı 2. Kitap oluşturmaktadır. Her iki kitap da Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 05.05.2025 tarih ve 131715185 sayılı yazısıyla eğitim aracı olarak kabul edilmiştir.

Veri Analizi

Analiz sürecinde önce söz varlığı etkinlikleri incelenmiştir. Bu etkinliklerde bağlamdan anlam tahmini, sözlük anlamı araştırma, cümle içinde kullanma, eş ve zıt anlamlı sözcük çalışmaları, görsel ipucuyla eşleştirme ve sözcük oyunları dikkate alınmıştır. Ardından metin sonrası sorular bilişsel düzeyleri açısından değerlendirilmiştir. Hatırlama ve anlama düzeyindeki sorular temel düzey, uygulama ve analiz gerektiren görevler orta düzey, değerlendirme ve yaratma gerektiren görevler ise üst düzey bilişsel görevler olarak ele alınmıştır. Son aşamada söz varlığı çalışmalarında ele alınan sözcüklerin konuşma, yazma, karşılaştırma ve değerlendirme görevlerinde kullanılıp kullanılmadığı incelenmiştir.

BULGULAR VE ANALİZ

Söz Varlığı Etkinliklerinin Yapısı

İncelenen ders kitaplarında söz varlığı çalışmalarının düzenli bir yapı içinde sunulduğu görülmektedir. "Sözlük Özgürlüktür" başlıklı bölümler, öğrenciyi metinde karşılaştığı yeni sözcükler üzerinde düşünmeye yönlendirmektedir. Bu bölümlerde kimi zaman sözcüğün anlamı cümle bağlamından tahmin ettirilmekte, kimi zaman görsel ipuçlarıyla eşleştirme yapılmakta, ardından sözlük anlamı ve cümle içinde kullanım aşamalarına geçilmektedir. Birinci kitapta "merhamet", "saadet", "kibar", "kaba", "ahlak", "huzur", "egemenlik" ve "külliye" gibi değerler, toplumsal yaşam ve kültürle ilişkili sözcükler öne çıkmaktadır. İkinci kitapta "maket", "hayâl", "tokaç", "efsane", "atölye", "batarya", "insansız hava aracı", "söyleşi", "çardak", "sözleşme" ve "başkanlık" gibi farklı kavram alanlarından sözcükler yer almaktadır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin günlük yaşam, kültür, bilim, teknoloji ve haklar alanına ait sözcüklerle karşılaşmasına olanak sağlamaktadır. Etkinliklerin önemli bir yönü, sözcüğü yalnızca tanımlama düzeyinde bırakmamasıdır. Öğrencinin önce tahmin yapması, sonra sözlük anlamıyla karşılaştırması ve yeni sözcüğü cümlede kullanması, sözcük öğrenimini destekleyebilecek bir yapı sunmaktadır. Bununla birlikte her metinde aynı aşamaların birebir tekrarlandığı söylenemez. Bazı metinlerde cümle kurma öne çıkarken bazı metinlerde metin yazma, eşleştirme ya da bulmaca yoluyla sözcük çalışması yapılmaktadır.

Metin Sonrası Soruların Bilişsel Düzeyi

İncelenen örneklerde, metindeki açık bilgiyi bulmaya yönelen hatırlama ve anlama düzeyindeki soruların belirgin olduğu görülmektedir. "Mete'nin yeni oyuncağı neydi?", "Neşet Ertaş nerede dünyaya gelmiş?", "Horozun görevi neydi?" gibi sorular, öğrencinin metindeki açık bilgiyi bulmasını gerektirir. Bu tür sorular metni temel düzeyde kavrama açısından işlevlidir. Karşılaştırma, sınıflama ve ilişki kurma gerektiren görevler öğrenciyi daha fazla zihinsel işlem yapmaya yöneltmektedir. "Güvercin Tini ile küçük serçenin özelliklerini karşılaştırınız.", "Neşet Ertaş ve babasının benzer ve farklı özelliklerini belirleyiniz." ve "Robot ve insanların benzer ve farklı özellikleri nelerdir?" gibi görevler, metindeki bilgiyi yeniden düzenlemeyi gerektirir. Bu tür etkinlikler, söz varlığı ile düşünme becerileri arasında ilişki

kurmaya elverişli bir yapı sunmaktadır. Üst düzey düşünmeye daha açık görevler; görüş belirtme, gerekçelendirme, varsayım kurma ve üretim yapma biçiminde görülmektedir. "Katılıyor musunuz? Neden?", "Siz olsaydınız ne yapardınız?", "Nasıl bir dünyada yaşamak isterdiniz?" ya da bir kuruma e-posta yazma gibi yönergeler öğrenciden kişisel görüşünü yapılandırmasını ister. Bu görevler, eleştirel düşünmeyi destekleyebilecek niteliktedir; ancak kitapların genel akışı içinde her söz varlığı çalışmasıyla doğrudan ilişkilendirilmemiştir.

Söz Varlığı ve Eleştirel Düşünme Bütünleşmesi

İncelemede, söz varlığı etkinlikleri ile eleştirel düşünme görevlerinin genellikle ayrı etkinlik yapıları içinde sunulduğu görülmektedir. Öğrenci önce hedef sözcüklerin anlamı üzerinde çalışmakta, sonraki sayfalarda metinle ilgili soruları cevaplamakta ya da yazma-konuşma görevi yapmaktadır. Ancak sözlük bölümünde öğrenilen sözcüklerin bu görevlerde kullanılmasına yönelik açık yönergeler her zaman yer almamaktadır. Bazı örneklerde bütünleşme daha güçlüdür. "Güvercin Tini" metninde "kibar" ve "kaba" sözcükleriyle nezaket davranışları arasında ilişki kurulabilmektedir. "Sıfır Atık Günlüğü" metninde "atık" sözcüğü, çevre duyarlılığı ve e-posta yazma göreviyle ilişkilendirilebilecek bir bağlamda yer almaktadır. "Haklarımızı Biliyoruz" temasındaki bazı etkinliklerde çocuk hakları, sorumluluk ve kuruma yazma gibi gerçek yaşamla bağlantılı görevler, söz varlığının kullanımına uygun bağlamlar sunmaktadır. Buna karşılık bazı metinlerde hedef sözcükler çalışıldıktan sonra gelen sorular daha çok metnin içeriğini anlamaya yöneliktir. Örneğin "efsane" sözcüğü çalışıldıktan sonra öğrenciden bir sanatçının hangi özellikleriyle efsane olarak görülebileceğini gerekçelendirmesi istenseydi söz varlığı ile değerlendirme becerisi daha güçlü biçimde ilişkilendirilebilirdi. Benzer biçimde "ahlak" ve "huzur" gibi kavramların geçtiği metinlerde, öğrencinin bu sözcükleri kullanarak bir davranışı değerlendirmesine yönelik yönergeler bütünleşmeyi güçlendirebilirdi.

Tema ve Metin Türlerine Göre Görünüm

Metin türleri, söz varlığı ve düşünme becerileri açısından farklı olanaklar sunmaktadır. Öyküleyici metinlerde duygu, davranış ve karakter özellikleriyle ilgili sözcüklerin öne çıktığı, bu sözcüklerin karşılaştırma ve değerlendirme görevleriyle ilişkilendirilebileceği görülmektedir. Bilgilendirici metinlerde çevre, sağlık, bilim, teknoloji ve haklar gibi alanlara ait kavramlara yer verilmekte; bu kavramlar öğrencilerin akademik ve alana özgü sözcüklerle karşılaşmasına olanak sağlamaktadır. Şiir metinleri, imge ve çağrışım yoluyla sözcüklerin anlam derinliğini fark ettirme açısından değerlidir. Günlük, e-posta, davetiye ve tebrik kartı gibi üretime dayalı türlerde öğrencinin yeni öğrendiği sözcükleri kendi anlatımında kullanması daha mümkün hâle gelmektedir. Bu yönüyle üretim odaklı görevler, söz varlığı ile eleştirel düşünme arasında ilişki kurulması için elverişli bir alan sunmaktadır.

TARTIŞMA

Bulgular, incelenen ders kitaplarında söz varlığı öğretiminin belirli bir düzen içinde ele alındığını göstermektedir. "Sözlük Özgürlüktür" bölümleri, öğrencinin yeni sözcükle karşılaşmasına, anlam üzerinde düşünmesine ve sözcüğü kullanmasına yönelik etkinlikler içermektedir. Bu yapı, sözcük bilgisinin biçim, anlam ve kullanım boyutlarıyla ele alınması gerektiğini vurgulayan yaklaşımlarla uyumludur (Nation, 2001; Schmitt, 2010). Eleştirel düşünme açısından bakıldığında metin sonrası soruların bir bölümü öğrenciyi doğrudan bilgiye yöneltirken bazı görevler karşılaştırma, gerekçelendirme ve üretim yoluyla daha derin düşünmeye kapı aralamaktadır. Ancak söz varlığı çalışmalarında ele alınan hedef sözcüklerin üst düzey düşünme görevlerinde açıkça kullandırılması daha sistematik hâle getirilebilir. Böyle bir düzenleme, sözcük öğrenimini yalnızca anlam bulma etkinliği olmaktan çıkarıp öğrencinin düşüncesini yapılandırdığı bir dil kullanımına dönüştürebilir. Ders kitaplarında yer alan bazı örnekler, söz varlığı ile eleştirel düşünmenin aynı etkinlik bağlamında ilişkilendirilebildiğini göstermektedir. Özellikle gerçek yaşam bağlamı taşıyan yazma görevleri, öğrencinin sözcükleri anlamlı biçimde kullanmasına olanak sağlar. Bu tür görevlerin sayıca ve nitelik bakımından geliştirilmesi Türkçe öğretiminde söz varlığı ile düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi güçlendirebilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İncelenen 2. sınıf Türkçe ders kitaplarında söz varlığı etkinliklerinin düzenli bir yapı içinde sunulduğu görülmektedir. Hedef sözcüklerin bağlam içinde verilmesi, sözlük anlamıyla karşılaştırılması ve cümle ya da metin içinde kullandırılması bu yapının güçlü yönleri arasındadır. Kitaplarda değerler, kültür, doğa, teknoloji, sanat ve haklar gibi farklı alanlara ait sözcüklere yer verilmesi öğrencilerin çeşitli kavram alanlarıyla karşılaşmasına olanak sağlamaktadır. Metin sonrası sorularda temel anlama becerisini destekleyen etkinlikler belirgindir. Bunun yanında karşılaştırma, görüş belirtme, gerekçelendirme ve üretim gerektiren görevler de bulunmaktadır. Söz varlığı etkinlikleri ile eleştirel düşünme görevleri arasındaki bağ ise bazı metinlerde güçlü, bazı metinlerde daha zayıf görünmektedir. Bu nedenle hedef sözcüklerin düşünme görevlerinde daha görünür hâle getirilmesi önerilmektedir. Ders kitabı yazım süreçlerinde söz varlığı çalışmalarının sonuna kısa ama yönlendirici görevler eklenebilir. "Bu sözcüğü kullanarak görüşünü açıkla.", "Bu kavramla ilgili bir örnek ver ve nedenini belirt.", "Metindeki davranışı öğrendiğin sözcüklerden yararlanarak değerlendir." gibi yönergeler öğrencinin sözcükleri düşünme aracı olarak kullanmasını sağlayabilir. Öğretmenler de mevcut etkinlikleri sınıf içi tartışma, kısa yazma ve karşılaştırma çalışmalarıyla zenginleştirebilir.

KAYNAKÇA

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's educational objectives*. Longman.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research, 1*(2), Madde 20. https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli* öğretim programları ortak metni. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar).* MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025a). *Türkçe 2. sınıf ders kitabı 1. kitap*. MEB Yayınları. (ISBN: 978-975-11-8778-9)

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025b). *Türkçe 2. sınıf ders kitabı 2. kitap*. MEB Yayınları. (ISBN: 978-975-11-8778-9)

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Paul, R. & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (2. Baskı). Pearson Prentice Hall.

Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan.

KELİMELERİN SOSYOBİLİŞSEL DİNAMİKLERİ: ELEŞTİREL SÖYLEM ÇÖZÜMLEMESİ TEMELLİ BİR YÖNTEM ÖNERİSİ*

Dr. Tuğba DEMİRCAN, Bilecik/Bozüyük Kumral Abdal Anadolu Lisesi
tugbainci2012@gmail.com

ÖZET

Günümüzün bilgi evreninde kelimeler; zihinsel modellerin, algı biçimlerinin ve değer sistemlerinin inşa edildiği temel araçlar hâline gelmiştir. Bu durum, söz varlığı edinimini sosyobilişsel bir süreç olarak ele almayı gerekli kılmaktadır. Teun A. van Dijk'ın eleştirel söylem çözümleme yaklaşımında söz varlığı, metnin toplumsal bağlamla buluştuğu bir kesişim noktasıdır. Bu bağlamda kelime seçimleri, metnin inşa ettiği gerçekliği görünür kılan temel göstergeler olarak işlev kazanır (van Dijk, 1988:81). Bu araştırma; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül yaklaşımından hareketle öğrencilerin söz varlığı ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki bağı, sosyobilişsel yaklaşımla ele almayı amaçlamaktadır. Araştırmada; durum tipi, toplumsal kimlik ve stereotipleme, bölgesel-diyalektik çeşitlilikler gibi bağlamsal kategorilerin Türk dili ve edebiyatı öğretiminde nasıl işlevselleştirilebileceği ve eleştirel okuma becerisine katkısı irdelenmektedir. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği çalışmada, söylem çözümlemesi ile doküman incelemesini birleştiren betimleyici-yorumlayıcı bir desen kullanılmıştır. Araştırmanın kuramsal ve yöntemsel dayanağını, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Söylem Çözümlemesinin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi adlı doktora tezi (Demircan, 2025) oluşturmaktadır. Tanpınar'ın Bir Yol hikâyesi üzerinden yürütülen biçimlendirici değerlendirmeler, bu yaklaşımın öğrencileri dil ve toplum ilişkisini sorgulayan eleştirel öznelere dönüştüreceğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda, I. Okuma/Söz Varlığı Farkındalığı, II. Bağlamsal Kategorilerle Eşleştirme ve III. Eleştirel Yeniden İnşa aşamalarından oluşan bir model ortaya koyulmuştur. Bu doğrultuda, söz varlığı çalışmalarında bağlamsal kategorilerin bir çözümleme aracı olarak kullanılması ve ders kitaplarındaki etkinlik tasarımlarının eleştirel söylem çözümlemesi ilkeleriyle uyumlu şekilde yapılandırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, eleştirel söylem çözümlemesi, sosyobilişsel yaklaşım, bağlamsal kategoriler, kelime seçimi*

*Bu bildiri, Dr. Tuğba DEMİRCAN tarafından hazırlanan "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Söylem Çözümlemesinin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

İnsan zihni, çevresel uyaranları anlamlandırmak ve gerçeği yapılandırmak için dilsel araçlara başvurur. Bu noktada kavramlar; dünyayı nasıl deneyimlediğimizi, başkalarıyla nasıl etkileşime girdiğimizi ve gerçekliği nasıl tanımladığımızı belirleyerek düşünce ve eylemlerimizin mimarı hâline gelir (Lakoff ve Jahnson, 2022:31). Dolayısıyla kelimeler sosyobilişsel bir süreçlerle doğrudan ilişkilidir. van Dijk'ın Eleştirel Söylem Çözümleme (ESÇ) yaklaşımında söz varlığı, metnin toplumsal bağlamla buluştuğu bir kesişim noktasıdır. Bu bağlamda kelime seçimleri, metnin inşa ettiği gerçekliği görünür kılan temel göstergeler olarak işlev kazanır (van Dijk, 1988:81). ESÇ yaklaşımına göre söylemler, toplumsal yapıların zihinsel modeller aracılığıyla yeniden üretilmesinin bir sonucudur. Söylem, biliş ve toplum arasındaki bu ilişki, bireylerin zihinsel modelleri ve deneyimleriyle toplumsal norm ve değerler arasındaki karşılıklı etkileşimden doğar. Bu diyalektik bağlamda metinlerin sosyobilişsel bağlamla etkileşimini çözümlemek gerekir (van Dijk, 1988:95).

Edebiyat, toplumsal bir fenomen olarak toplumun dili kullanma sanatına dayanır. Sanatçı, duygu ve düşüncelerini deneyim ve kültür süzgecinden geçirerek özgün bir dünya kurar. Bu dünya toplumsal olduğu kadar ruhsal, söz bilimsel ve kişisel niteliklere sahiptir (Özünlü, 2001:9-10). Edebî metinlerin taşıdığı bu "potansiyel anlam ufukları" dikkate alındığında çözümleme sürecinin daha bütüncül ve sistematik bir yaklaşım gerektirdiği açıktır. Metaforik ve sembolik anlamların ağırlık kazandığı bu metinlerde, okuyucu "anlam talimatlarını" izleyerek metni "muhtelif okumalara" açar (Ricoeur, 2007:101-102). van Dijk'ın ESÇ yaklaşımında, anlamsal yönlendirmelerin temel bileşenlerinden biri de "kelime seçimleri" aracılığıyla görünürlük kazanır. van Dijk'e göre kelime seçimleri; durum tipi, bölgesel-diyalektik çeşitlilikler, sosyal kimlik ve stereotipleme, uzmanlaşmış ve uzmanlaşılmamış kullanımlar, sosyal konum, sosyal ilişkiler, değerlendirme ve takdirler, konuşmacılar ve dinleyici tasarımı, ideoloji, bilgi, etkinlik türü ve hedefler" gibi çok boyutlu bağlamsal kategoriler üzerinden şekillenmektedir (van Dijk, 2008, s. 172-173). Bu kategoriler kelime seçimlerinin sosyobilişsel bağlamda nasıl belirlendiğini ortaya koyarak Türkçe ve dil öğretiminde derinlikli bir analiz imkânı sunmaktadır. Edebî metinlerin hem estetik hem de sosyobilişsel anlam üretimi içerdiği varsayımından hareketle bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmaktadır: "Bağlamsal kategorilerin (van Dijk, 2008) TYMM'nin bütüncül eğitim yaklaşımı çerçevesinde öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ve söz varlığı gelişimi üzerindeki etkisi nedir? Bağlamsal kategoriler, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde nasıl işlevselleştirilebilir?" Bu doğrultuda çalışma, söz varlığı ile eleştirel düşünme arasındaki etkileşimi bağlam temelli bir düzlemde yeniden kurgulayarak sınıf içi uygulamalara aktarılabilir bir model önerisinin kuramsal ve uygulamalı zeminini oluşturmaktadır.

Söylem ve Bağlam: van Dijk Sosyobilişsel Söylem Çözümlemesi

Söylem çözümlemesi, dilin kullanım bağlamındaki işleyişini inceleyen bir yaklaşımdır. Odak noktası dilin biçimsel özelliklerinden ziyade hangi amaçlarla kullanıldığı ve hangi bağlamsal işlevleri üstlendiğidir (Brown&Yule, 1983:1). Bu doğrultuda çözümlemeler; dil aracılığıyla ne yapıldığı, dilin nasıl işlev kazandığı, dil kullanıcılarının kimler olduğu ve etkileşimi nasıl gerçekleştirdikleri konularına yönelir (Sözen, 2017:13). Dolayısıyla söylemler, bağlam içindeki dil kullanımında anlam kazanan ve ancak bağlamsal temelde çözümlenebilen dinamik süreçler olarak tanımlanabilir.

Günümüzde söylem çözümlemesi; dil bilimsel ve toplumsal yapıların diyalektik ilişkisi içerisinde incelendiği eleştirel bir boyuta evrilmiş ve bu süreçte disiplinler arası niteliği güçlenerek farklı söylem çözümleme yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. van Dijk'in sosyobilişsel yaklaşımını özgün kılan temel özellik söylem-biliş-toplum üçgenine dayanmasıdır. Söylem; yazılı ve sözlü biçimlerin yanı sıra görsel, fonolojik, söz dizimsel, anlamsal, retorik, pragmatik ve etkileşimsel nitelikteki, bağlama duyarlı tüm anlam pratiklerini kapsar (van Dijk, 2001b, s. 97-98). van Dijk (2015) söylem ile toplum arasındaki bu ilişkinin bilişsel aracılık yoluyla kurulduğunu ileri sürmektedir. Bu çerçevede toplumsal yapı, metinleri bireylerin zihinsel temsilleri üzerinden şekillendirir. Diğer taraftan bir söylemin toplumsal yapıyı etkilemesi de ancak bireylerin zihninde karşılık bulmasıyla mümkündür. Dolayısıyla söylem, bireysel ve toplumsal bilişin karşılıklı etkileşimi içinde üretilir ve anlamlandırılır. Bireysel biliş; kişinin deneyim, duygu ve gözlemlerini kapsar; bu deneyimler, zihinde zaman, mekân, kişi ve eylem boyutlarıyla "zihinsel modeller" olarak yapılandırılır ve söylemin bireysel yönünü oluşturur. Toplumsal biliş ise ortak bilgi, değer, tutum ve ideolojileri içererek zihinsel modellerin oluşumunu etkiler. Eleştirel boyut; bu noktada dil kullanımının toplumsal yapılarla bağlantılı dinamik süreçler olarak ele alınmasıyla ortaya çıkar. Bu çerçevede söylemler hem günlük etkileşimler gibi mikro düzeyde hem de kurumsal yapılar gibi makro düzeydeki bütüncül düzlemde değerlendirilir. Böylece söylemler sosyobilişsel süreçlerin etkileşimi içinde işleyen bir ESÇ alanı olarak değer kazanır (van Dijk, 2015: 66-70). Bu etkileşimin dildeki en somut tezahürlerinden biri kelimelerdir. Nitekim her kelime toplumsal yapıların zihinsel modeller aracılığıyla işlenmesi sonucunda ortaya çıkan bir tercihi yansıtır. Bu yaklaşımdan hareketle söylem çözümlemesini "kelime seçimleri" odağında temellendiren bu çalışma; kelimelerin bilişsel ve toplumsal boyutlarını ilişkilendiren bağlamsal kategoriler aracılığıyla çözümlenmesinin eğitimsel yansımalarını ele almaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Söz Varlığı ve Eleştirel Düşünme: Bağlamsal Kategoriler Çerçevesi

van Dijk'a göre kelime seçimleri; eğitim, kimlik, iletişim bağlamı gibi pek çok değişkenin zihinde eş zamanlı olarak örgütlenmesiyle oluşan bir bağlam modeline dayanır ve bir metni anlamak, onu şekillendiren sosyobilişsel unsurların birlikte ele alınmasını gerektirir. van Dijk (2018) bu karmaşık süreci somutlaştırmak için kelime seçimlerini yöneten, güncellemeye açık temel bağlamsal kategorileri şu şekilde sınıflandırmaktadır:

Toplumsal kimlik ve stereotipleme

Dili, toplumla etkileşimde çift yönlü bir süreç olarak ele alan toplum dil bilimi incelemelerini makro ve mikro düzeylerde sürdürür. Mikro toplum dil bilimi, toplumsal yapı ile bireysel dil kullanımı arasındaki ilişkileri incelerken makro toplum dil bilimi toplumların dili nasıl işlevselleştirdiğine odaklanır. Bu iki yaklaşım dilin toplumsal niteliğini anlamada birbirini tamamlayan özellikler taşır (Coulmas, 1998:1-2). Toplumsal kimlik ve stereotipleme kategorisi dilsel pratiklerin bu iki düzeyde anlam kazandığı temel zeminlerden biridir.

Dil kullanımı mikro düzeyde; cinsiyet, sınıf, etnik köken ve yaş gibi toplumsal değişkenlere bağlı olarak farklılaşmakta ve bu farklılaşma bireyin toplumsal kimliğinin inşasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Bazı kelimeler beğeni ya da tanım bildirmekte kalmayıp toplumsal cinsiyet, grup kimliği, kültürel aidiyet ya da ideolojik duruşu yansıtır. Örneğin İngilizcede "cool" kelimesi gençlik kültüründe kabul gören bir beğeni ifadesi, "punk" kelimesi ise otoriteye karşı ideolojik duruşun simgesi hâline gelmiştir. (van Dijk, 2018:172). Bu örnekler kelime seçimlerinin ideolojik sınırlarını ve toplumsal hassasiyetlerle ilişkisini görünür

kılmaktadır. Toplumsal kimlikler ve bunlara eşlik eden stereotiplemeler ise bireylerin toplumsal yapı içindeki konumunu belirlemekte, söz konusu konum da kişiler arası ilişkilerin biçimlenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Toplumsal konum

Dilsel tercihler, bireylerin toplum içindeki güç, statü ve saygınlık düzeylerinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Kişiler arası yakınlık, mesafe ve güç dengeleri; genellikle hitap biçimleri, selamlaşma ifadeleri ve güç-dayanışma zamirleri üzerinden somutlaşır (van Dijk, 2018: 173).

Dil kullanıcılarının ünvan, ad, soyadı ya da lakap kullanımı konusundaki tercihleri, kişiler arası ilişkilerin simetrik ya da asimetrik niteliğini yansıtan temel dilsel göstergelerdir. Sosyal mesafe, statü ve resmiyet düzeyi gibi değişkenlere göre bağlı olarak aynı kişiler, bağlama göre farklı adlandırmalarla muhatap alınabilmektedir. Bu yönüyle adlandırma ve hitap biçimleri; güç dengeleriyle şekillenen ve kültürden kültüre değişkenlik gösterebilen dinamik bir yapıya sahiptir (Wardhaugh ve Fuller, 2015: 266-168). Netice itibarıyla toplumsal ilişkiler, bu konumsal adlandırma ve hitap seçenekleri aracılığıyla sürekli bir müzakere süreci içerisinde inşa edilmektedir.

Toplumsal ilişkiler

Kişiler arası ilişkiler dilsel çeşitliliğin temel belirleyicilerinden birini oluşturur. Dostluğa karşı düşmanlık, yakınlığa karşı mesafe gibi duygusal konumlanmalar; kelime seçimlerini doğrudan etkileyerek toplumsal gerçekliği inşa eder. Toplumsal ilişkilerin dilde nasıl kodlandığı; özellikle hitap biçimlerinde ve selamlaşma ifadelerinde, saygıdan samimiyete uzanan geniş bir yelpazede kendini gösterir. Örneğin "Sayın, Sevgili, Canım" gibi hitaplar arasındaki geçişler, toplumsal etkileşimin derecesini ve tarafların birbirine atfettiği değeri yansıtan somut göstergelerdir (van Dijk, 2018: 172).

Brown ve Levinson (1987), dil kullanıcılarının birbirlerine ilişkin konumlarını üç temel değişkene dayandırmaktadır: i. Konuşmacı ve dinleyici arasındaki sosyal mesafe (simetrik ilişki) ii. Konuşmacı ve dinleyici arasındaki göreli hiyerarşik denge (asimetrik ilişki) iii. Belirli bir kültürdeki toplumsal norm ve dayatmaların mutlak derecelendirilmesi. Dil kullanıcılarının karşılıklı paylaşımlarına dayanan bu ölçütler; muhatabın saygınlığına, özgürlük alanına veya sosyal imajına yönelik kelime seçimlerinde doğrudan etkili olmaktadır (Brown ve Levinson, 1987:74-76). Buna bağlı olarak bireylerin birbirlerine ilişkin sosyal algıları iletişim esnasında muhatabın özerkliğini koruyan ya da bu alanı ihlal eden dilsel stratejilerin belirlenmesinde merkezî bir rol oynamaktadır.

Toplumsal kimlik, konum ve ilişkisel ağların birlikteliği anlam üretimini biçimlendiren bütüncül bir yapı arz eder. Bu yapının dilsel göstergeler üzerinden birbirini tamamlayan düzlemler hâlinde çözümlenmesi öğrencileri sosyobilişsel inşa süreçlerini keşfeden bir dil çözümleyicisine dönüştürür. Sonuç olarak bu farkındalık, öğrencinin iletişim süreçlerini toplumsal bağlam ve etik sorumluluk ekseninde kavrayarak daha gelişmiş bir toplumsal bilinç geliştirmesine imkân tanır.

Durum tipi

Metnin üretildiği sosyal bağlam; dilin resmiyet düzeyini, kimlik inşasını ve toplumsal konumun metne yansıyan göstergelerini doğrudan etkilemektedir. Bağlamsal farklılıklar;

resmî, gündelik ve kaba dil kullanımına bağlı üslup ve kelime seçimlerinde somutlaşır. Bu doğrultuda söylem; kamusala karşı özel, kurumsala karşı kurumsal olmayan gibi bağlamlara göre belirlenir. Örneğin; "adam" yerine "herif", "lavabo" yerine "tuvalet" gibi seçimler, dil kullanıcılarının toplumsal konumu, niyeti, iletişim biçimi ve içinde bulundukları bağlam hakkında önemli işaretler taşır. Bu noktada kelime seçimleri, söylemlerin bağlamsal ve toplumsal boyutlarının yansıtan temel göstergeler hâline gelir (van Dijk, 2008: 172).

van Dijk'ın "durum tipi" Halliday' in sistemik işlevsel dil bilimi kuramında bağlamın üç bileşeninden (alan, katılımcılar, araç) biri olan alan (field) kavramı ile örtüşür. Toplumsal eylemin konusunu ve doğasını karşılayan bu bileşen; iletişimin hangi bağlamda gerçekleştiğini yansıtır. Türk dili ve edebiyatı derslerinde durum tipi odağı, çözümlemeleri dil bilgisel doğruluktan bağlamsal uygunluk eksenine taşır. Nitekim durum tipi aynı zamanda eylemlerin niteliği ile bu eylemlerin hangi amaca yönlendirildiğini belirleyen dilsel çerçeveyle yakından ilişkilidir.

Etkinlik türü

Bağlama işaret eden kişi, zaman, mekân göstericileri bir söylemin hangi toplumsal eylem içinde kurulduğunu yansıtır. Ders vermek, açıklama yapmak ya da ilan etmek gibi işlevleri açığa çıkaran bu kullanımlara, "Sizi karı koca ilan ediyorum." ya da "Bu derste…" gibi cümleler örnek gösterilebilir (van Dijk, 2018: 174). Bu edimsel ifadelerin işlevi bilgi vermenin yanı sıra hangi eylemin gerçekleştiğini göstermektir. Austin'e göre düz söz, yalnızca bir anlam aktarımıdır; edim söz, bir şeyi söylerken eş zamanlı olarak o eylemi icra etmeyi de tanımlamaktadır. Etki söz ise muhatabın duygu, düşünce ve eylemleri üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkiler oluşturma niteliğine sahiptir (Austin, 1962). Dil ile bağlam arasındaki ilişkiyi güçlendiren bu kullanımlar, iletişimsel etkinliğin hangi amaca yöneldiğini de görünür kılmaktadır.

Amaçlar

Amaç bileşeni dil kullanıcılarının iletişimsel hedeflerini ve niyetlerini ortaya koyar ve kelime seçimleriyle görünürlük kazanır. "Bu derste şunu amaçlıyorum." veya "Bu kitabın amacı…" gibi ifadeler, söylemin hangi hedef doğrultusunda kurulduğuna ve hedeflenen eyleme doğrudan işaret etmektedir (van Dijk, 2018: 174).

Metin tahlilinde etkinlik türü ve amaç odaklı çözümlemeler, öğrencinin dili bir iletişim aracı olmanın ötesinde toplumsal gerçekliği kuran ve dönüştüren bir eylem alanı olarak görmesini sağlar. Öğrenciler kişi, zaman ve mekân göstericileri üzerinden metni çözümlerken; edimsel ifadelerle dilin eylem gücünü fark eder. Düz sözden etki söze uzanan bu düzlemde öğrenciler, kelimelerin retorik ve ikna stratejileri doğrultusunda şekillenen tercihler olduğunu keşfeder.

Bilgi

Dil kullanıcıları; söylem üretiminde hangi bilginin paylaşılacağını düzenleyen "K-Aygıtı" (Bilgi Yönetim Mekanizması) aracılığıyla muhatabın bilgi düzeyini, yetkisini ve bilginin güvenirliği ile bağlamsal gereklilikleri eş zamanlı olarak değerlendirir (van Dijk, 2014:227). Bu süreçte, kelime seçimleri bilginin bağlama uygun biçimde yapılandırılmasının temel araçları hâline gelir. Böylece bilgi ile söylem arasında çift yönlü ve dinamik bir etkileşim meydana gelir. Söylem, bilgiyi üretip biçimlendirirken bilgi de söylemin üretim ve anlamlandırılma süreçleri için gerekli olan bilişsel temeli oluşturur (van Dijk, 2014:5). Örneğin gündelik dilde "karın ağrısı" olarak tanımlanan bir rahatsızlığın tıbbî bağlamda "abdominal ağrı" gibi uzmanlaşmış

bir terimle karşılanması K-Aygıtı'nın bağlamsal değişkenlere göre ürettiği stratejik kararların bir yansımasıdır (van Dijk, 2018: 173). Bu durum söz varlığının eğitim düzeyi, uzmanlık alanı ve iletişim bağlamına paralel olarak gündelik dilden teknik ve uzmanlaşmış terminolojiye doğru genişlediğini göstermektedir.

Uzmanlaşmış/uzmanlaşmamış kullanımlar

Kelime seçimleri; dil kullanıcılarının toplumsal rolleri, eğitim düzeyleri, bilgi birikimleri ve kurumsal aidiyetleri doğrultusunda biçimlenerek metnin uzmanlık derecesini belirler (van Dijk, 2018: 173). Bu seçimler, iletişimsel bağlamın gerekliliklerine uygun olarak genel veya uzmanlaşmış yapılar sergiler. Günlük konuşma dili, dil kullanımının en kapsayıcı evrenini oluşturmakla birlikte telefon görüşmeleri veya aile içi iletişim gibi daha özelleşmiş bir alt türlerde farklılaşır. Benzer şekilde vaazlar, siyasi konuşmalar veya akademik dersler de genel dil kullanımlarının daha uzmanlaşmış biçimlerine örnek teşkil eder. Bu türler; özgül amaçlar ve hedef kitle değişkenlerine göre yapılandırılmış ve daha özelleşmiş bir söz varlığıyla inşa edilir. Disiplinler arası alanda ortaya çıkan bu terminolojik farklılaşmalar, dilsel çeşitliliğin bağlamın işlevsel ve durumsal koşullarıyla doğrudan ilişkili olduğunu kanıtlamaktadır (Biber ve Conrad, 2009: 32-33). Bu bağlamda metin yapısı, genel dil kullanımından disiplinler arası teknik terminolojiye uzanan çok boyutlu bir söz varlığı sergiler. Bir metinde teknik bir terimin seçilmiş olması, dili salt bir bilgi aktarım aracı olmanın ötesine taşırken metnin üreticisini de o alanın yetkin bir üyesi olarak konumlandırır. Dolayısıyla yazarın veya konuşmacının toplumsal statüsünü, eğitim düzeyini ve kurumsal aidiyetinin açığa çıkaran sembolik bir gösterge işlevi üstlenir.

Uzmanlaşmış/uzmanlaşmamış kullanımların incelenmesi, TYMM'nin (2025) öngördüğü öğrenci profiline temel teşkil eden "epistemik bütünlük" çerçevesinde önemli kazanımlar sunar. Bu süreçte öğrenci, farklı metin türlerinde kullanılan kelimelerin bilgi düzeyi, uzmanlık alanı ve bağlamsal değişkenliğini fark ederek eleştirel düşünme becerisini geliştirir. Aynı zamanda bilgiyi bağlama uygun biçimde seçme, yapılandırma ve kullanma yetkinliğine ulaşır. Bu farkındalık; öğrencinin karmaşık metinleri çözümleme ve bilgi temelli çözümler üretmesini destekler. Böylece bilgi; etik kararlar alma, anlamlandırma ve uygulama süreçleri ile bütünleşerek öğrencilerin üst düzey bilişsel bir yetkinliğe ulaşmasına katkı sağlar (s.5).

İdeoloji

İdeoloji kavramı, sosyal bilimler literatüründe farklı kuramsal anlayışlara göre değişen anlam yükleriyle tartışmalı bir yapı arz eder. Bu kavramın anlaşılma biçimleri temel olarak iki eksende toplanmaktadır: Bir tarafta ideolojiyi egemen sınıfların çıkarlarını koruyan bir "maske" veya "yanlış bilinç" olarak gören eleştirel yaklaşım diğer tarafta ise onu bir toplumsal grubun dünyayı anlamlandırmak için kullandığı inançlar bütünü olarak ele alan nötr ve betimleyici yaklaşım yer alır (Thompson, 1990:53-56). van Dijk, Thompson'ın işaret ettiği kavramsal belirsizliği aşan ve ideolojiyi sosyal psikolojiyle ve dil bilimi arasında konumlandıran yeni bir zemin inşa eder. Ona göre, ideoloji kavramı geleneksel "iyi" ya da "kötü" olarak etiketlemelerden bağımsız olarak toplumsal grupların kimliğini, amaçlarını ve normlarını organize eden işlevsel bir sosyal biliş biçimidir. Bu çerçevede ideoloji, grubun "kendisini" ve "ötekini" konumlandırdığı hiyerarşik bir şema olarak yapılanırken toplumsal düzeyde grup çıkarlarını koruyan ve kolektif eylemleri meşrulaştıran bilişsel bir temel sağlar. Dolayısıyla ideolojiler, toplumsal pratiklerin uygulama biçimlerine ve sonuçlarına göre nitelik kazanır. Toplumun kültürel ortak temeli, ayrışmaların ötesinde paylaşılan "doğruları" ifade ederken ideoloji grup bilgisi ve tutumlarını yöneten dinamik bir toplumsal mekanizma

olarak işlev görür (2001a:12-16). Dil kullanıcılarının bakış açısını, inanç sistemlerini ve dinleyici tasarımını doğrudan etkileyen bu mekanizma, kelime seçimleri aracılığıyla olgu ve kişilerin hangi perspektiften sunulduğunu açığa çıkarır. Örneğin aynı kişiye yönelik "militan, özgürlük savaşçısı, isyancı ya da radikal" gibi adlandırmalar, anlamı farklı ideolojik çerçevelere yerleştirir. Dildeki bu çeşitlilikler "biz ve onlar" karşıtlığı üzerinden toplumsal yapıdaki stratejik konumlanmaları açıkça yansıtmaktadır (van Dijk, 2018: 173).

Türk eğitim sistemi; ahlaklı, erdemli, topluma ve insanlığa yararlı nesiller yetiştirme hedefiyle, tüm ideolojik kalıpların ötesinde millî kimlik ve bilince sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Bu doğrultuda; eleştirel düşünebilen, problem çözen, sorumluluk üstlenebilen ve medeniyet algısını ileriye taşıyabilen şahsiyetlerin yetiştirilmesini ilke edinir (TYMM,2025:4). Metinlerdeki kelime seçimlerinin ideolojik çerçevesini ve toplumsal inşa süreçlerini yansıtması, eğitimde "millî şahsiyet" ve "bilge nesil" idealine hizmet eden bir analiz alanı sunar. İdeolojilerin toplumsal grupları organize eden sosyal biliş biçimi olduğunun kavranması; öğrencilerin dilin yönlendirici ve yapılandırıcı gücünü fark etmelerini sağlayarak onların her türlü ideolojik kalıbın üzerinde hakikati arayan bağımsız bir zihin yapısına kavuşturulmasını destekler.

Değerlendirmeler ve yargılar

Dil kullanıcılarının kendi tutumlarına ve dinleyici tasarımına dayanarak geliştirdiği değerlendirmeler ve yargılar, ideolojik yönelimlerle ilişkili olarak farklı anlam değerleri üretir. Bu süreçte kelime seçimleri olumlu, olumsuz ve nötr ifadeler arasında geçiş yaparken örtmece (eupheism) ve abarma (hyperbole) gibi retorik stratejiler de devreye girer. Örneğin medya metinlerinde sivil ölümlerinin bağlama ve bakış açısına göre "ikincil hasar, sivil kayıp" ya da "katliam" olarak adlandırılması, dinleyici ya da okuyucu üzerinde farklı duygusal etkiler ortaya çıkarır (van Dijk, 2018: 173).

Martin ve White (2005) tarafından geliştirilen Değerleme Kuramı; kişiler arası anlamı üç temel bileşenle açıklar: Tutum, konumlanma ve derecelendirme. Tutumlar; bireylerin duygu, yargı ve takdirlerini içerir. Konumlanma; dil kullanıcılarının alternatif görüşler karşısında nasıl bir duruş sergilediğini ifade eder; farklı görüşlere kapalı, tek sesli ya da farklı bakış açılarına alan açan çok sesli bir yapıda da kurgulanabilir. Derecelendirme ise değerlendirmelerin şiddetini ve odak noktasını yönetir. "Çok, son derece" veya "biraz" gibi belirleyicilerle duygunun yoğunluğu ayarlanırken "tamamıyla, kesinlikle, neredeyse" gibi ifadelerle kategoriler keskinleştirilir ya da esnetilerek iletişimsel süreç yönetilir (s. 34-37). Kelimelerin bu değerlendirme ve yargılama işlevlerini çözümlemek, öğrencinin iletişim süreçlerini adaletli ve bilinçli bir tutumla yönetmesine yardımcı olur.

Konuşmacıların duyguları

Duyguları dilsel düzlemde somutlaştıran duygu bileşeni, van Dijk'ın kelime seçiminin bağlamsal kategorileri arasında özel bir konuma sahiptir. Nitekim duygu odaklı adlandırmalar, konuşmacının ya da yazarın sosyobilişsel bağlamına uygun olarak geliştirdiği stratejik tercihlerdir. Martin ve White (2005); duyguların fiiller (sevmek, nefret etmek, korkmak), sıfatlar (mutlu, üzgün, kendinden emin) ve isimler (korku, sevinç, kaygı) gibi farklı kelime türleriyle somutlaştırılabileceğini vurgular. Bunun yanı sıra davranışsal tepkiler (ağlamak, gülmek, ürpermek) ve içsel durumlar (üzgün hissetmek, hoşlanmak, kendini kaptırmak) üzerinden de ifade edilebilir. Bu kurama göre duygular olumlu/olumsuz (mutlu/mutsuz), güven/güvensizlik (kaygılı/rahat) ve tatmin/tatminsizlik (memnun/sıkılmış) gibi temel karşılıklar ekseninde sınıflandırılır. Ayrıca her duygu, yoğunluk bakımından derecelendirilerek (biraz

üzgün, çok üzgün, perişan) ruh hâlinin şiddetine ve kaynağına işaret eder (s. 45-51). Bu çerçeve; duyguların nasıl adlandırıldığı, derecelendirdiğini ve bağlamsal değişkenlere göre nasıl biçimlendirdiği gösteren sistematik bir çözümleme alanı sunar.

Bölgesel-diyalektik çeşitlilikler

Bölgesel-diyalektik çeşitlilikler, aynı dilin farklı coğrafî ve kültürel bağlamlarda kazandığı değişimleri ifade eder. Lehçeler, tarihsel ve coğrafî açıdan belirgin farklılaşmalara dayanan dil kollarını; ağız ise daha sınırlı yerleşim alanlarına özgü söyleyiş özellikleri, ses farklılıkları ve yerel söz varlığıyla belirlenen konuşma biçimlerini ifade eder. Anadolu'da "çocuk" kavramının "uşak, bebe, bala, balak, balaca, cağa, çarga" gibi karşılıklarının bulunması bu duruma örnek teşkil eder Benzer biçimde, İngiliz ve Amerikan İngilizcesi arasındaki "flat/apartment" bu çeşitliliğin örnekleri arasında yer alır (Aksan, 141-143; Van Dijk, 2018: 172). Dilin değişken ve canlı yapısının doğal sonucu olan bu çeşitlilikler, öncelikle coğrafî farklılıkları akla getirse de dil kullanıcılarının sosyal kimlik inşasına ve algı yönetimine bağlı bilinçli tercihlerinin bir ürünü de olabilmektedir (van Dijk, 2008: 172).

Labov'a (1972) göre dilsel çeşitlilik; toplumsal motivasyonla ve sosyolojik değişkenlerle yakından ilişkilidir. "Toplumsal yükselme arzusu, hareketlilik, güvensizlik, tabakalaşma ve ayrışma" gibi etkenler kelime seçimleri ve telaffuzda farklılıklar oluşturarak gruplar arası sembolik işlevler üstlenir. Dolayısıyla bölgesel-diyalektik çeşitlilikler; toplumsal yapı, sınıf ve kimlik gibi değişkenlerin işlevsel göstergeleri olarak değerlendirilebilir. Bu çeşitliliklerin incelenmesi öğrencilerin dilin tarihî ve coğrafî açıdan değişen dinamik yapısını ve toplumsal anlamlarını eleştirel biçimde çözümlemelerine katkıda bulunur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Söylem Çözümlemesinin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi" başlıklı doktora tezi kapsamında yürütülen eylem araştırmasının verilerine dayanmaktadır (Demircan, 2025). Bu yönüyle mevcut veri seti üzerinde gerçekleştirilen ikincil analiz niteliği taşımaktadır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı içinde söylem çözümlemesi ve doküman incelemesini bütünleştiren bir desen çerçevesinde yapılandırılmıştır (Taşdemir & Dereli, 2023:48). İnceleme odağını, van Dijk'ın sosyobilişsel söylem çözümleme yaklaşımının alt bileşenlerinden biri olan "kelime seçimleri" oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışma, söz varlığının sosyobilişsel bağlamlarını ve pedagojik ilkeler çerçevesinde eğitim öğretim sürecine aktarılabilir yönünü araştıran yorumlayıcı bir nitelik taşımaktadır.

Araştırma Grubu ve Örnekleme

Araştırma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Bilecik ili Bozüyük ilçesinde bulunan Kumral Abdal Anadolu Lisesinde öğrenim gören ve "Söylem Çözümlemesi ve Eleştirel Okuma İzlencesi" temelli öğretim sürecine katılan 11. sınıf düzeyindeki 20 öğrenciden (15 kız, 5 erkek) oluşmaktadır (Demircan, 2025). Katılımcılara kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle erişilmiştir. Araştırmanın veri kaynağını, eylem araştırması sürecine katılan deney grubu öğrencilerine ait ürün dosyaları oluşturmaktadır. Ürün dosyaları içinden "tipik durum örneklemesi" (Yıldırım & Şimşek, 2011:110–113) ile Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *Bir Yol* adlı hikâyesi, inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, *Bir Yol* adlı hikâyeye yönelik hazırlanmış 11 maddeden oluşan açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Sorular, bağlamsal kategoriler arasındaki ilişkileri ve söylem çözümlemesinin bütüncül yapısını yansıtan ilişkisel bir sorgulama çerçevesinde yapılandırılmıştır.

1. Metinde geçen cümlelerdeki koyu renkle yazılan kelimelerin anlamlarını metnin bağlamından hareketle tahmin ediniz. Tahminlerinizin doğruluğunu Güncel Türkçe Sözlük'ten kontrol ediniz.

2. Metinde hangi kelimeler gündelik dilin herkesçe paylaşılan anlamları dışında kullanılmıştır?

3. Metinde başka hangi kelimelerin aynı, eş, yakın anlamlılarıyla etkin bir şekilde devamlılık gösterdiği söylenebilir? Bu yinelemelerin metnin anlam bütünlüğüne katkısı nedir?

4. Metinde kullanılan şahıs zamirleri nelerdir? Yazarın kendisini, hikâye kişilerine ve okuyucusuna karşı nasıl konumlandırdığını bu zamirler aracılığıyla yorumlayınız.

5. Metinde kişiler, nesneler, olay/durum, süreç ve eylemlere nasıl nitelikler atfedilmektedir? Bu nitelendirmelerin hangi bakış açısından sunulduğunu düşünüyorsunuz?

6. *"Oh, size bu yağmurlu günlerin bende yaptığı aksülameli nasıl anlatmalı? Böyle günlerde ben değişir, büsbütün başka adam olurum. Başka bir adam, tam kelimesi değil."* Yazarın bu kelime grubuna nasıl bir anlam yüklediğini metnin bağlamından hareketle açıklayınız.

7. a) *"Bu aile ve ev dediğimiz acayip kuruluşun o cins anlarından biriydi ki dışarıdan aydınlık ve buğulu penceremize, odanın içinde ara sıra gidip gelen gölgelerimize bakan herhangi bir yolcuya ufak bir kıskançlık hissi verebilir ve boş geçmiş ömrü için onu acı acı düşüncelere daldırabilirdi."* Yazarın "*ev ve aile*" kavramlarını bu şekilde nitelendirmesinde hangi sebeplerin *(yaşam deneyimi, arzuları, korkuları, idealleri, düşünce dünyası vb.)* rol oynadığı düşünülebilir? Açıklayınız.

   b) Yazarın aile ve ev kavramlarına yüklediği anlamlar, sizdeki anlamlarıyla uzlaşıyor mu?

8. *"Hayat dediğimiz o girift oyunun, aktörlerini bu kadar kuvvetle benimseyeceğini, onların her hâl ve tavrına kendi akışının damgasını bu kadar kuvvetle vuracağını hiç düşünmemiştim."* Altı çizili adlandırmalar aracılığıyla yazarın nasıl bir mesaj iletmek istediği söylenebilir?

9. *"Herhangi bir kalabalıkta kendimden başka herkes olmağa razıyım. Ah, bir elbise değişir gibi hüviyetini değiştirebilmek, lalettayinin içinde kaybolmak, bir avuç kum içinde bir kum tanesi olmak ve böyle olduğunu dahi bilmemek. Ne bileyim, bir maske, bir numara, bir sicil varakası, bir manivela, bir çark, bir düğme, her şey olmak, yalnız ..."* Metinde art arda sıralanan altı çizili kelimelerin temel anlamlarını ve sahip oldukları çağrışımsal alanı düşününüz. Sizce bu kelimeler bilinçli bir sürecin ürünü mü yoksa şuuraltının aracısız bir aktarımı mıdır? Açıklayınız.

10. *"Hayat oyununu en büyük ciddiyetle oynamaya hazırlandığım bir anda geçmiş yıllar, karşıma dikiliyor ve benden hesabını soruyordu. O günden sonra artık bir an bile yalnız değildim, soframda, yatağımda, çalışma masamda bir misafir, dişleri hiddet ve kinden kısık, gözlerinde boşa gitmiş bir ömrün bütün bıkkınlığı toplanan bir zavallı vardı ve bana pişmanlığın şuuruyla kısılmış sesi durmadan fısıldıyordu: "Ömrünü, ömrünü ne yaptın?" Ve ben bütün*

uzviyetimde bir yılan gibi gezen bu zehirli sesin tembihi altında yapacağımı unutuyor, anı ve mekânı unutuyor, başta kendim olmak üzere her şeyden, yaşanmış ömrümden, gelecek senelerimden, bütün etrafımdan nefret ediyor, kaçmak, kaybolmak, kurtulmak istiyordum." Metinden alınan parçadaki anlam yönünden birbiriyle ilgili kelimeleri gruplandırınız. Bu kelimeler, anlatıcının içinde bulunduğu ruh durumuna dair zihninizde nasıl çağrışımlar uyandırmaktadır?

11. Metinde hangi durumlar karşısında ret, kabul ya da teşvik bildiren kelime ve kelime gruplarına başvurulmuştur?

Veri Analizi

Elde edilen veriler, van Dijk'ın sosyobilişsel yaklaşımı temel alınarak kelime seçimleri odağında incelenmiştir. Bu süreçte bağlamsal kategoriler, söylemin üretim ve anlamlandırma koşullarını ve anlam boyutlarını ortaya koymaya hizmet eden bir çözümleme çerçevesi olarak kullanılmıştır. Veriler, "betimleyici-yorumlayıcı" analiz yaklaşımı doğrultusunda çözümlenmiş ve araştırma amaçlarını temsil gücü yüksek örnekler üzerinden sistematik biçimde sunulmuştur (Sönmez & Alacapınar, 2016:173). 1. sorunun ön bilgileri yoklamak amacıyla hazırlanması sebebiyle değerlendirme kapsamı dışında bırakılması uygun görülmüştür. Elde edilen bulgular, kuramsal çerçeve ile ilişkilendirilmiş ve TYMM'nin içerik çerçevesi ile programlar arası beceriler dikkate alınarak pedagojik bir bağlamda değerlendirilmiştir. Bu kapsamda bulgular biçimlendirici eğitim yaklaşımı temelinde sınıf içi uygulamalara aktarılabilir çıkarımlara dönüştürülmüştür.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular, van Dijk'ın sosyobilişsel yaklaşımı temelinde, kelime seçimlerinde bağlamsal kategoriler esas alınarak elde edilmiştir (van Dijk, 2018:172–173). Bu süreçte bağlamsal kategoriler, verilerin anlamlandırılmasını kolaylaştıran düzenleyici ve esnek bir analitik çerçeve olarak kullanılmış; öğrenci yanıtları, kategoriler arası geçişkenlik esas alınarak bütüncül bir yaklaşımla çözümlenmiştir. Bağlamsal kategoriler, metne özgü söylemsel dinamikler içinde anlam kazandığından bulgular, *Bir Yol* metninin özgül bağlamı içinde değerlendirilmelidir. Öğrencilerin yanıtlarından elde edilen bulgular arasından seçilen örnekler aşağıda sunulmuştur; "Ö" öğrenci kodunu, "S" soru maddesini ifade etmektedir.

Toplumsal Kimlik ve Stereotipleme

S-5, S-6, S-7 ve S-8 verileri "toplumsal kimlik ve stereotipleme" en somut sonuçlarını sunan alanlardır; bu sorular aracılığıyla bireyin kendisini ve başkalarını konumlandırma, toplumsal rolleri içselleştirilme ve öteki kavramını üretme süreçleri tartışmaya açılmıştır. Öğrenciler, "yabancılaşma" ve "aile kurumu" ekseninde, toplumsal roller ile öz benlik algısı arasındaki gerilimi temel izlek olarak ele almışlardır. "Adamcağız, zavallı, cehennem" gibi kelimeler üzerinden ise anlatıcının toplumun diğer üyeleriyle arasına koyduğu mesafeyi tespit etmişlerdir. Bu seçimlerin ötekileştirme pratiği olarak görülmesi, stereotipleme bağlamında analitik bir farkındalığa; kimliğin ise toplumsal beklentilerle şekillenen, zaman zaman ise bu kalıplara karşı direnç üreten çatışmalı yapısına dair eleştirel bir bilince işaret etmektedir.

S-5/Ö-20: *"Tanımadığım bir takım adamlar tütün ve nefes kokan bulanık hava içinde…" insanları ötekileştirerek nitelendirmiştir. "Karşımda bana arkasını dönmüş tavla oynayan bir adamcağız vardı." daha zavallı olarak nitelendirmiş.*

S-6/Ö-19: *Alışılmış toplumsal rollerin dışında, maskelerin ardında yer alan bir kimliktir. Bu kimlik gerçek benliğin izlerini taşır. Kendine bile yabancı geldiği anlamı taşımaktadır. Tanımadığı, sahiplenmediği bir kişiliktir bu kimlik.*

S-7/Ö-1: *Ahmet Hamdi Tanpınar kendi hiç evlenmemiş biri olarak aile ve ev kavramını tecrübe etmediği için acayip nitelendirmesi yapmış olabilir. Evliliği sıradan insanların yaşam tercihi olarak görüyor ve aile kavramının da özgürlük alanını daraltacağından korkuyor olabilir.*

S-7/Ö-19: *Aile kurumunu genel olarak hayatı anlamlandıran, huzur bulduran bir kurum olarak tarif ederiz. Ancak bu kurum beraberinde bir sürü sorumluluk, "eş" "ebeveyn" gibi toplumsal roller getirir. Yazar hiç evlenmemiş biri olarak, bu durumdan korkmuş, kendini bulma çabası için bir engel atfetmiş olabilir. Metindeki kahramanımız, sıradan insanların gıpta ettiği, hayatın anlamı olarak gördüğü bu kurum içerisinde kendini kapana kısılmış bir yabancı olarak görmekte, kendini ve hayatın anlamını aramaktadır. Aile kurumunu sıradan insanlar için gerekli, anlamlı görmektedir.*

S-8/Ö-3: *"Karmaşık oyunun aktörleri" ifadesi toplum tarafından uygun görülen, dayatılan rollerin varlığını vurgular. Bu roller gereği hayatı bir tiyatro misali ele alır ve insanları oyunun parçası olan oyunculara/aktörlere benzetir.*

Toplumsal Konum ve İlişkiler

S-4 verileri, öğrencilerin "toplumsal konum ve ilişkiler" kategorisini özellikle zamir kullanımı üzerinden anlamlandırdıklarını göstermektedir. Yanıtlarda bu kategorinin yakınlık/mesafe, ortak deneyimler, diyolojik ilişkiler kuran göstergeler üzerinden çözümlendiği görülmektedir. Bu bağlamda öğrenciler ben/biz ve siz zamirlerini; anlatıcı, okuyucu ve kolektif özneyle ilişkilendirerek "toplumsal kimlik ve stereotipleme" süreçleriyle iç içe geçen bir anlam üretimi olarak değerlendirmişlerdir.

S-4/Ö-19: *"Yolculuk benim üzerimde...", "Size nasıl anlatmalı" "Ben" zamirini kendisi için kullanmış ve metnin tamamı bu kişiye -kendisine ve ruh hâline- dayandırılmıştır. "Siz" zamirini okuyucu için kullanmış böylece kendisi ile okuyucuyu ayrı tutmuş, sınır çizmiştir. Kendisinin farklı olduğunu ifade etmiştir. Bu ifade biraz da beni asla tamamen anlayamazsınız, beni "ben" olarak yaşarsanız tanıyabilirsiniz anlamı çıkmaktadır. "Sen" yerine "siz" demesi arada ele almaya değer bir mesafe olduğunu da gösteriyor olabilir (Biz zamiri sorgulayan kimlik arayışında olan insanlar için kullanılmıştır.).*

S-4/Ö-1: *Ben zamirini kahraman anlatıcı için kullanmış. Ben anlatıcı söz konusu olduğunda anlatıcının yazarın temsilcisi olduğu düşünülebilir yani yazarın kendi duygu ve düşüncelerini anlatıcı yoluyla aktardığını düşünüyorum. "Siz" diye ise okuyucuya yani hedef kitleye sesleniyor. "Burası bizim arafımız olsa gerek…" cümlesinde biz zamiri ile kastedilen anlatıcı gibi iç çatışma yaşayan insanlar olabilir.*

Durum Tipi

S-2, S-5, S-6, S-8 verileri, öğrencilerin "durum tipi" kategorisini "toplumsal konum ve ilişkiler" bağlamıyla eş güdümlü çözümledikleri alanlar olarak öne çıkmakta; değerlendirmelerin üslup ve dil düzeyi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrenciler, metindeki dili günlük konuşmadan uzaklaşan edebî ve felsefî söylemler olarak değerlendirmişler ve söz varlığını bağlama göre yorumlayarak bu alanların amaç ve işlevleriyle ilişkilendirmişlerdir. Bu bağlamda "hayat/oyun" ve "insan/aktör" metaforlarını, yaşamın toplumsal ve alegorik

bir sahne olarak kurgulanışı; "kendini bulmak"ve "hakikat" gibi kelimeleri ise varoluşsal problemler şeklinde yorumlamışlardır.

S-2/Ö-4: *Örneğin "ürperen tepesini gördüğüm ağaç" cümlesinde ürperen; "Bütün bir mazi en kötü, en karanlık, en tamir edilemez tarafıyla içimde canlanır." cümlesinde "tamir edilemez", "Kül rengi üzüntü ağlarının içinden uzanıyordu cümlesinde üzüntü ağları ve "renksiz hayalet manzaraları" cümlesinde "hayalet manzaralar" gündelik anlamının dışında kullanılarak daha iyi mekân ve ruh tasvirleri yapılmıştır.*

S-5/Ö-2: *Genellikle felsefî derinlikleri vardır. Mesela "kendi kendini bulmak, bu hakikat en korkunç bir şeydi." derken bunun hem kaçınılmaz bir hakikat oluşu hem de korkunç oluşu vurgulanmış.*

S-6/Ö-9: *Başka bir adam demesinden anlaşılabileceği gibi kahraman iç dünyasında ikilem yaşamaktadır; çatışmasında iki kişi ile gerçek kişilik arasında gidip gelmektedir.*

S-8/Ö-7*: Yazar hayatı oyuna benzeterek insanları da aktör yapmış. Buradan insanların özgür olmadıkları, kendileri olmadıkları ve hayatlarını yönlendiremedikleri çıkarılabilir.*

Etkinlik Tipi ve Amaçlar

Etkinlik tipi ve amaçlar kategorisine ilişkin veriler, ağırlıklı olarak S-11'den elde edilmiştir. Yanıtlar, kelimelerin hangi amaçla ve ne tür etkiler oluşturmak için söylendiği ile ilgili tespitlerden oluşmaktadır. Öğrenciler metinde uzlaşma bildiren onaylama edimleri ile karşıtlık bildiren reddetme, düzeltme ve karşı çıkma edimleri hakkında çıkarımlar yapmış; eleştirel bakış açısıyla ilgili kelimelerin okuyucuyu sorgulamaya yönelttiğine dair amaç kategorisine ilişkin yorumlarda bulunmuşlardır. Bulgular, öğrencilerin metnin sosyal etkileşimin inşa edildiği edimsel bir zemin olarak değer kazandığını saptadıklarını göstermektedir.

S-11/Ö-10: *"Evet, pekâlâ biliyorum ki, bir gün ben her şeyi bırakıp bu küçük yola dalarsam..." Burada kullanılan "Evet ve pekâlâ" sözcükleri bir kabullenişi nitelendirmiştir.*

S-11/Ö-1*: "Bu uyanış şüphesiz ancak bir dakika veya bir saniye için olabilir... cümlesinde "şüphesiz" sözcüğü cümlede söylediği sözleri onayladığını belirtiyor.*

S-11/Ö-19*: Ruh hâlini betimlerken etkiyi arttırmak için ret cümlelerine başvurulmuştur. Örneğin "Başka bir adam tam kelimesi değil." Okuyucuyu düşünmeye teşvik etmek için sözde soru cümleleri kullanılmış, "…tasavvur ediniz." gibi düşünmeye yönelik ifadeler kullanılmıştır. Gerçekleşmeyecek hayallerin ve bu hayallerin gerçekleşmeyeceğini ifade ederken onay kelimeleri kullanılmıştır. "Evet, pekâlâ, biliyorum ki, bir gün ben(…) mesut bir adam olacağım. Bunu biliyorum fakat yapamayacağımı da biliyorum." "Hâlbuki bir ömür yaşamağa değer bir şeydir." cümlesi de okuyucuyu ömrünü yaşamaya teşvik ediyor.*

Bilgi ve Uzmanlaşmış/Uzmanlaşmamış Kullanımlar

Bilgi ve uzmanlaşmış/uzmanlaşmış kullanıma yönelik yanıtlarda, öğrencilerin genel dil kullanımından disiplinler arası terminolojiye doğru genişleyen bir dikkate sahip oldukları görülmektedir. S-2 ve S-3 verileri öğrencilerin dilin edebî bağlamda kazandığı anlam katmanlarına yönelirken S-5, S-6, S-8, S-9 verilerinde metni, "benlik, yabancılaşma" gibi kelimeler aracılığıyla felsefi, psikolojik ve sosyolojik çerçevelerle ilşkilendirdikleri görülmektedir. Bu durum, metnin yarı uzmanlaşmış bir kavramsal düzeyde kurulduğunun öğrencilerce keşfedildiğine işaret etmekte aynı zamanda bilgi ile söylem arasındaki çift yönlü etkileşimi kavradıklarını ortaya koymaktadır. Benzer biçimde "kendini bulmak, şuur,

hakikat ve felaket" kelimelerinin varoluşsal ve bilinç dışı süreçlerle ilişkilendirmeleri, yazarın bilgi düzeyi ve otoritesine dair örtük bir farkındalık geliştirdiklerine işaret etmektedir. "Çark, manivela ve düğme" ile "oyun ve aktör" gibi kelimelerine yönelik dikkatleri ise öğrencilerin metnin teknik söz varlığını sosyopsikolojik olguları açıklayan yarı uzmanlaşmış araçlar olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

S-2/Ö-16*: "Bütün bir mazi, en kötü, en karanlık, en tamir edilemez taraflarıyla... içimde canlanır." Tamir etmek gündelik dilde onarmak anlamı kullanılırken burada telafi edilemeyen anlamında kullanılır.*

S-5/Ö-3*: "Felaketim şu ki ben zaman zaman kendini bulan adamım" ifadesinde kendini keşfetmenin, kimliğini bulmanın kahramanın bakış açısından "felaket" kelimesiyle betimlenmiş, onun için kötü, zor ve felaketle eşdeğer olduğu vurgulanmış.*

S-8/Ö-7: *Oyunlar kurgudur. Hayatı oyuna benzeterek insanları da oyundaki aktörler yapmış. Aktörler işi gereği kendilerine biçilen rolleri oynar buradan hayatın bir kurgu olduğunu hayatın içindeki insanların ise özgür olmadıkları kendileri olmadıkları hayatlarını yönlendiremedikleri çıkarılabilir.*

S-9/Ö-11: *Manivela, çark, düğme insanın bu hayatta bir robotlaşmışcasına yaşadığını gösteriyor olabilir. Çünkü bunlar birer makineleşme terimi.*

İdeoloji, Değerlendirme ve Yargılar

Metnin ideolojik ve değerlendirici yapısına dair tespitler, özellikle S-3, S-4, S-5 ve S-7 verilerinede ortaya çıkmaktadır. Bu çözümlemeler "kendini bulma","toplum", "aile" ve "öteki" kavramları ekseninde şekillenmektedir. Anlatıcının kendisini hakikate erişim ayrıcalığına sahip bir özne olarak konumlandırması ve toplumu bu zihinsel süreçlerin dışında bırakması, öğrenciler tarafından belirgin bir ideolojik konumlanma biçimi olarak değerlendirilmiştir. Özellikle "ben/biz" ve "siz" zamirlerinin kullanımı; grup kimliği ve ötekileştirme bağlamında ele alınmıştır. "Biz" zamiri aracılığıyla anlatıcıyla ortak düşünsel ve entelektüel zemini paylaşan üst grubun temsil edildiği; "siz" zamiriyle ise çevrenin dışında kalan ötekilerin işaret edildiği belirtilmiştir. Buna ek olarak "yol, yabancı, hakikat" gibi yinelenen kelimelerin metnin anlam alanını belirli bir düşünceye yönlendirdiği fark edilmiştir. Öğrenciler, aile kurumuna atfedilen kelimeleri toplumsal rollere yabancılaşmanın göstergesi olarak yorumlamış; alternatif bir bakış açısı geliştirerek metne eleştirel bir mesafeyle yaklaşmışlardır.

S-3/Ö-19: *Yol, yolculuk, kendi, rüya, hakikat, bir başkası, yabancı, başka adam kelimeleri sık sık tekrarlanmıştır. Böylece ana düşünceye dair ipuçları verilmiş, okuyucu bu düşünce etrafında sorgulamaya, verilen mesaja ikna olmaya yönlendirilmiştir. Ayrıca korkunç, zalim, cehennem gibi benzer anlam çerçevesindeki olumsuzluk hissiyatı veren kelimeler sıkça tekrar edilerek kahramanın ruh hâli çok iyi yansıtılmıştır.*

S-4/Ö-4*: Metinde ben, siz ve biz şahıs zamirleri kullanılmıştır. Ben zamiri ile yazar okuyucuya yaşananları bizzat yaşamış gibi aktarmak istemiş, siz zamiri ile okuyucuyusuna sorular yönelterek metnin içine dâhil etmek istemiştir. "Burası bizim arafımız olsa gerek…"cümlesinde biz zamiriyle okuyucununda kendiyle aynı fikirde ve toplulukta olduğunu göstermek istemiştir.*

S-7a/Ö-3*: "Acayip kuruluş" denmesinin sebebi belli zorunluluk ve roller üzerine kurulup bunların sınırları içinde sıkışmasından dolayıdır. Dışarıdan görülen daha doğrusu gösterilen görüntü ile aile içinde yaşanılanların farklılık göstermesi kahramanın aile müessesini garipsemesine sebep olmuş olabilir.*

S-7b/Ö-9: *Hayır uyuşmuyor, bana göre aile kavramı özgürlüğün kısıtlandığı değil, bir ve birden fazla özgürlüğün uyum içerisinde pekiştiği bir ortamdır.*

Konuşmacının Duyguları

Anlatıcının duygu dünyasına yönelik yanıtlar en açık biçimde S-2, S-5 ve S-10 verilerine dayanmaktadır. Öğrenciler; mecazlar, imgesel yoğunluk ve duygu yüklü kelimeler aracılığıyla iç çatışma ve varoluşsal gerilimin vurgulandığına; "öfke, bıkkınlık, kaçış isteği" gibi kelimelerin metnin duygusal atmosferini kurduğuna dair tespitlerde bulunmuşlardır.

S-2/Ö-3: *Oğlunun acısından bahsederken yaptığı «... kül rengi üzüntü ağları» benzetmesi içinde üzüntü hem örümcek ağına benzetilmiş hem de üzüntüye renk vererek «kül rengi üzüntü» ifadesini kullanmıştır. Bunlar gündelik konuşmada daha farklı anlamlar için kullanılır.*

S-5/ Ö-2*: Kendini bulmak felakettir çünkü kendini bulmadan önce sahip olduğu her şeye artık yabancıdır.*

S-10/Ö-8*: Kendini bulmaktaki cesareti yakaladığını sandığında geçmiş yaşantısı onu yine tepetaklak ediyor. Ve bunun kendisinde bıraktığı izle tekrar tekrar yüzleşiyor. Ayrıca metinde aynı şekilde çizdiğim kelime ve kelime grupları (bıkkınlık, zavallı, kaçmak, kaybolmak, kurtulmak vd.) ortak bir düşünce taşıyor.*

Bölgesel-Diyalektik Çeşitlilikler

Tanpınar'ın *Bir Yol* metni, dilin yoğun biçimde edebîleştiği bir söylem alanı sunmaktadır. Metinde ağız ve lehçe farklılıklarına yönelik doğrudan bir veri bulunmamakla birlikte öğrenciler yazarın kelime seçimlerinim bağlama göre farklı anlam boyutları kazandırdığını değerlendirmişlerdir. Bu doğrultuda "tamir edilemez" ifadesini maziye ait bir telafi imkânsızlığıyla, "çeşme" metaforunu ise hayatî olanakların tükenişiyle ilişkilendirmişlerdir. Benzer biçimde "muvazene", "cürmümeşhut", "girift", "lalettayin" gibi kelime seçimlerin metnin entelektüel mesafeyi güçlendirdiğini ve kelime seçimlerinin durum tipine bağlı işlevler kazandığına dair değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

S-2/Ö-9: *"Böyle zamanlarda hayat sanki bütün çeşmeleri kapatır." Halk dilinde çeşme kapanması suyun kesilmesi anlamına gelir. Burada ise imkân, olanak anlamında kullanılmıştır.*

S-2/Ö-11: *Ürpermek kelimesi normal hayatta korkudur ama metinde ağacın yapraklarıyla bütünleşmiştir ve soyut bir kelime somutlaştırılmıştır. Metinde buna daha çok örnekler bulunmaktadır.*

SONUÇLAR

Elde edilen bulgular ESÇ temelli söz varlığı odaklı okumaların öğrencilerin edebî metinleri sosyobilişsel süzgeçten geçirerek eleştirel okuma pratiği içerisinde çözümlendiğini göstermektedir. Bu durum, bağlamsal değişkenlerin Türk dili ve edebiyatı öğretiminde eleştirel okuma ve söz varlığının gelişimi açısından işlevsel bir potansiyel taşıdığını ortaya koymaktadır. Bağlamsal kategorilere dayalı çözümleme süreci, TYMM'nin bütüncül yaklaşımı çerçevesinde söz varlığı ile eleştirel düşünme ve okuma temelinde aşağıdaki öğrenme çıktılarına ulaştırmaktadır:

TDE 2.1. Okumayı yönetebilme sürecinde, öğrencilerin okuma sürecini seçici ve stratejik biçimde yönetebildikleri gözlemlenmektedir. Öğrencilerin anahtar kelimeleri izlemeleri, yinelemeleri fark etmeleri ve metnin kavramsal alanına odaklanmaları düzenleyici becerilerle okumalarını sürdürdüklerini göstermektedir. Okumanın bu ilk aşamasında öğrenciler, kelimeler üzerinden geliştirdikleri öngörüleriyle metni sorgulamış ve eleştirel düşünmenin problem durumunu fark etme ve sorgulama boyutlarına yönelik çıkarımlar geliştirmiştir.

TDE 2.2. Anlam oluşturabilme sürecinde, öğrencilerin ön bilgileriyle metin arasında bağlantılar kurdukları, bağlamdan hareketle tahminlerde bulundukları ve metin içi ipuçlarını değerlendirdikleri görülmektedir. Ayrıca dilsel kullanımları karşılaştırmaları, işlevlerine göre sınıflandırmaları ve metne yönelik değerlendirmeleri, anlam kurma süreçlerinin eleştirel bir bilişsel işleyişe dayandığını göstermektedir.

TDE 2.3. Çözümleme sürecinde öğrenciler, metnin anlamsal birimlerini ayrıştırarak bu bileşenler arasındaki işlevsel bağları tespit etmede dikkate değer bir yetkinlik sergilemişlerdir. Kelime seçimlerini bağlamsal değişkenlere göre yorumlamış; kelimeleri kullanım alanları ve işlevleri doğrultusunda sınıflandırarak farklı dil düzeyleri arasında karşılaştırmalar yapmışlardır. Metnin sunduğu verileri sentezleyerek örtük anlamlara dair tutarlı çıkarımlar geliştirerek metnin tematik yapısına ulaşmış; yüzey yapıdan derin yapıya doğru bir çözümleme gerçekleştirmişlerdir. Süreç boyunca sergiledikleri sorgulayıcı yaklaşım, eleştirel düşünmenin akıl yürütme ve çıkarımları temellendirme boyutlarını etkin biçimde kullandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin anlamsal birimleri çözümlemeye yönelik bu yaklaşımları, metnin yapısal birimlerine yönelik rehber sorularla desteklendiklerinde daha bütüncül bir çözümleme yapabileceklerine işaret etmektedir.

TDE 2.4. Değerlendirmelerini yansıtabilme sürecinde, öğrencilerin metni öznel deneyimleri, beğeni ölçütleri ve kendi dünya bilgileriyle karşılaştırarak değerlendirdikleri; aynı zamanda metnin gerçeklikle uyumu ve estetik değeri gibi ölçütleri de aktif bir şekilde kullanarak gerekçelendirilmiş eleştirilerini ortaya koydukları görülmektedir. Bu süreç, öğrencilerin metinle kurdukları ilişkinin aktif bir anlam üretimi boyutu kazandığını da ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin kavramsal becerilerilerinin üst düzey bilişsel süreçlerde geliştiği görülmektedir. Metni sorgulayıcı bir yaklaşımla ele almaları ve alternatif anlamlar üretmeleri, KB3.3 Eleştirel Düşünme ve süreç bileşenleriyle paralellik arz etmesi araştırmanın amaçları açısından olumlu bir göstergedir. Metaforik yapıları anlamlandırmaları KB2.14 Yorumlama, örtük anlamları açığa çıkarmaları KB2.10 "Çıkarım Yapma", kelime seçimleri üzerinden akıl yürütmeleri KB2.16 "Muhakeme", metni yapılandırılmış bir bütün olarak incelemeleri KB2.4 Çözümleme ve üslup tercihlerini sorgulamaları KB2.17 Değerlendirme becerilerinin işlevsel kullanıldığını göstermektedir.

Eğilimler düzeyinde öğrencilerin söz varlığını sorgulamaları E3.10 "Eleştirel Bakma", çözümleyici yaklaşımları E3.6 "Analitik Düşünme", alternatif yorumlar geliştirmeleri E3.9 "Şüphe Duyma" ve özgün anlamlara ulaşmaları E3.11 "Özgün Düşünme" gibi entelektüel eğilimlerin somut göstergeleri olarak değerlendirilebilir.

Programlar arası bileşenler açısından öğrencilerin metni kültürel bağlamı içinde anlamlandırmaları OB5. Kültür okuryazarlığı, farklı bilgi alanlarıyla ilişkilendirmeleri OB1. Bilgi okuryazarlığı, birey-toplum ilişkisine yönelik çıkarımlarda bulunmaları OB6. Vatandaşlık okuryazarlığı becerilerinin işlevsel biçimde kullanıldığını göstermektedir. Sosyal duygusal beceriler açısından öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yeniden değerlendirmeleri SDB1.1 "Öz Farkındalık" ve SDB1.3 "Öz Yansıtma" farklı bakış açılarını dikkate almaları SDB2.3 "Sosyal Farkındalık", görüşlerini ifade etmeleri SDB2.1. "İletişim Becerisi" ve metne yönelik tutum geliştirmeleri SDB3.3 "Karar Verme" becerilerini yansıtmaktadır. Erdem-Değer-Erdem Çerçevesi'nde ise bireysel özgürlük ile toplumsal roller arasındaki gerilimi sorgulamaları D11. "Özgürlük", anlatıcının duygu dünyasına yönelik farkındalıkları D5. "Duyarlılık", metnin estetik yönelik dikkatler D7. "Estetik" değerleriyle ilişkilendirilmektedir.

Eleştirel söylem çözümlemesinin kelime seçimi ekseninde özelleştirilmesiyle elde edilen bulgular; söz varlığı odaklı okuma stratejisinin TYMM'nin temel ilkeleriyle uyumlu olduğunu ve öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme potansiyeli taşıdığını göstermektedir. Bu temel bulgu, araştırmanın pedagojik zeminini oluşturan biçimlendirici değerlendirme yaklaşımıyla sentezlenerek "Söz Varlığı Temelli Eleştirel Okuma Modeli" geliştirilmiş ve model, Tanpınar'ın Bir Yol metni üzerinden örneklendirilmiştir.

I. Aşama: Söz Varlığı Farkındalığı

TDE2.1. Metinlerde okumayı yönetebilme

Bu aşama, okuma sürecinin amaçlı ve stratejik biçimde başlatıldığı; okuyucunun ön bilgilerinin, dikkat ve beklentilerinin harekete geçirilerek zihinsel çerçevesinin yapılandırmaya başlandığı hazırlık evresidir.

TDE 2.1.1 Tanpınar'ın Bir Yol başlıklı metnine yönelik okuma amacı belirlenir. Başlık, metin türü, yazar bilgisi ve yan metinsellikten hareketle metnin içeriğine ilişkin tahminler geliştirilir (E1.1, E3.8, KB3.3.SB.1, OB4). Başlıktaki "yol" kavramı üzerinden "kendi olma" ve "yabancılaşma" temalarına yönelik öngörüler oluşturulur (KB2.11). TDE2.1.2 Öngörüler doğrultusunda öğrenciler uygun okuma stratejilerini seçer; not alma, işaretleme ve tarama ile söz varlığına odaklanılır. Anahtar kelimeler, eş dizimsel örüntüler, yinelemeler ve anlam ilişkileri (eş anlamlılık, karşıtlık, üst-alt anlam vb.) belirlenerek metnin kavram alanı ortaya çıkarılır (SDB1.2, E3.6) ve dikkat bilinçli bir biçimde metne yönlendirilir (E3.2). Belirlenen kelimeler; çağrışımları ve gerekçeleriyle birlikte sınıfta paylaşılır; öğretmen rehberliğinde yürütülen tartışmalarla metnin temasını en iyi yansıtan kelimeler üzerinde ortak değerlendirme yapılır (SDB2.1, SDB2.2). Böylece bireysel anlamlandırma süreçleri sosyal etkileşim içinde geliştirilir ve öğrencilerin söz varlığı farkındalıkları derinleştirilir. Sorgulayıcı yaklaşım desteklenerek kelime seçimlerinin rastlantısal olmadığı fark ettirilir; öğrenciler, bu seçimlerin anlam oluşumundaki işlevini çözümlemeye yönlendirilir (D7, E3.10, KB3.3.SB.1).

II. Aşama: Bağlamsal Kategorilerle Eşleştirme

Bu aşama, söz varlığı aracılığıyla soyal etkileşim ve bağlamsal ipuçları kullanılarak metnin yapısal ve anlamsal çözümlemesinin gerçekleştirildiği evredir.

TDE2.2. Anlam oluşturabilme

TDE 2.2.1 Öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelime ve kelime grupları üzerinden tahminler yapmaları istenir ve sözlük karşılıkları belirlenir. "Yol" imgesini harekete geçirmek için "Bir yol sadece bir yere ulaşma aracı mıdır, yoksa insanın iç dünyasına açılan bir kapı olabilir mi? sorusu yöneltilir. Günlük yaşam deneyimleri ile metnin sembolik dünyası arasında bağ kurmaları sağlanır (KB3.3.SB1, KB2.16).

TDE 2.2.2 Metnin giriş paragrafında yer alan "Fevkalade hiçbir tarafı yok.", " alelade bir şey", "tozlu parça" gibi sıradanlık bildiren kelimeler ile "sergüzeşt", "şiirini duymak", "ürpermek" gibi derinlikli kavramlar karşılaştırılır. Bu karşıtlıklardan hareketle yol kelimesine dair örtük anlamlara ilişkin tahminler yürütülür; kelime gruplarının üslup üzerindeki etkisi yorumlanır (KB2.14, E3.4).

TDE 2.2.3 "Kendini bulan adam", "pişmanlığın şuuru" ve "kısılmış ses" gibi kelime gruplarından anlatıcının iç çatışmasına dair çıkarımlar yapılır (KB2.10, SDB1.1); karakterin davranışları üzerinden metnin tematik yapısı belirlenir (KB1.7, D5).

TDE 2.2.4 Okuma öncesindeki "sıradan bir yol" tahmini ile metindeki "sembolik yol" anlatısını karşılaştırılır: Kelimelerin sözlük anlamları ile kelimelerin bağlamsal anlamları arasındaki farklar değerlendirilir (KB2.19, KB2.17).

TDE 2.2.5 Metindeki öznel ve nesnel ifadeler ayırt edilir; nesnel gerçeklik ile kurgusal düzlem arasındaki sınırlar belirlenir(KB2.5, KB3.3). İstasyon tekniğini uygulamak üzere sınıf, bağlamsal kategorilere göre gruplandırılır, metnin temasını en iyi yansıtmada uzlaşılan kelimeler üzerinden örnek sorularla sınıflandırma ve çözümleme yapılır (KB1.6, KB3.2., OB5) TDE 2.2.6 Grupların ulaştığı sonuçlar paylaşılır ve kelime seçimlerinin anlam üretimine etkisine dair geri bildirimler sunulur (KB2.3, KB2.15).

Tablo 1

Kelime ve Kelime Grupları ile Örnek Sorular/Etkinlikler

İstasyonlar/ Bağlamsal Kategoriler	Kelime ve Kelime Grupları	Örnek Sorular/Etkinlikler
Toplumsal Konum ve İlişkiler	*Bu kaçınma ihtiyacına bakıp da beni, her an talihin yeni bir gadrine uğrayan, hayatı felaketlerle dolu biçarelerden sanmayınız. Herkes gibi ben de zaman zaman kaderin iyi veya kötü yüzüyle karşılaştım. Fakat düşünülürse ondan şikâyete büyük hakkım yok. İyi bir kadınla evlendim, epeyce kazanıyorum, hayatım kendi çizilmiş yolunda düzgün ve rahat gidiyor."*	I.Metinde anlatıcı "kaçınma ihtiyacı"nı samimi bir itirafla dile getirdikten sonra "kazanç, düzgün, rahat" gibi kelimelerle kendisini toplum içinde nasıl konumlandırıyor?
	Bu kadar senelik karımı, kendi çocuklarımı, evimi, odanın her biri vaktinde hayatımın bir hadisesi olmuş eşyasını, velhasıl elimdeki işe ve üstümdeki elbiseye kadar hiçbir şeyi tanımıyordum. O anda bir aynada kendi yüzümü görsem belki onu da tanıyamazdım. O kadar kendi hakikatimde, rüyalarımın hakikatinde uyanmıştım."	II. Metinde anlatıcının kendine ve çevresine yabancılaştığı görülmektedir. Sizce bu iki durum arasında nasıl bir ilişki vardır? Metinde kimlik algısını ve toplumsal konumunu yansıtan diğer ifadeleri de dikkate alarak değerlendiriniz.
Durum Tipi	*Odamız sıcak ve sakindi. Bu aile ve ev dediğimiz acayip kuruluşun o cins anlarından biriydi ki dışarıdan aydınlık ve buğulu penceremize, odanın içinde ara sıra gidip gelen gölgelerimize bakan herhangi bir yolcuya ufak bir kıskançlık hissi verebilir ve boş geçmiş ömrü için onu acı düşüncelere daldırabilirdi.*	Anlatıcının "acayip kuruluş" olarak tanımladığı "ev ve aile" kurumunu, herhangi bir yolcunun veya kahvedeki adamların hangi kelimelerle anlatabileceğini düşününüz.
	Bir müddet sonra yoruldum, küçük bir kahveye girdim. Tanımadığım birtakım adamlar tütün ve nefes kokan bulanık hava içinde gülerek, bağırarak konuşuyorlar, oyun oynuyorlardı. Ben de bir köşeye çekildim.O zamana kadar gece vakti evimden dışarıya ancak sinema, tiyatro gibi şeyler için çıkardım. Zaten böyle bir itiyadı bir türlü anlayamamıştım.	Metinde farklı durumlar (ev içi, yolcunun gözlemi, kahve ortamı vs.) söz konusu olduğunda kullanılan kelimeler nasıl değişmektedir? Sizce bu değişim dil düzeyini(resmî, gündelik, kaba dil vd.) ve metnin söz varlığını nasıl etkiler?

İstasyonlar/ Bağlamsal Kategoriler	Kelime ve Kelime Grupları	Örnek Sorular/Etkinlikler
Etkinlik Türü ve Amaçlar	*"Ömrünü, ömrünü ne yaptın?" Ve ben bütün uzviyetimde bir yılan gibi gezen bu zehirli sesin tembihi altında yapacağımı unutuyor, anı ve mekânı unutuyor, başta kendim olmak üzere her şeyden, yaşanmış ömrümden, gelecek senelerimden, bütün etrafımdan nefret ediyor, kaçmak, kaybolmak, kurtulmak istiyordum.* *Daha samimi olayım ister misiniz? Bu yaşadığım hayat, o kadar benim değil ki herhangi bir saatinde birisi gelip de bana "Haydi kalk, sıran geldi, kendi kendin ol!" diye bağırsa sanki böyle bir şey mümkünmüş gibi inanıp koşacağım.*	İç sesinin altı çizili kelime ve kelime gruplarıyla ortaya çıkardığı huzursuzluk, anlatıcıyı hangi davranışlara yönlendirmekte ve bu davranışları zorunlu hedefler hâline getirmektedir? Metindeki eylem ve niyet bildiren diğer kelime ve kelime gruplarını belirleyerek anlatıcının genel tutumunun bir kaçış mı yoksa kendini arayış mı olduğunu değerlendiriniz.
Bilgi ve Uzmanlaşmış / Uzmanlaşmamış Kullanımlar	*O anda bir aynada kendi yüzümü görsem belki onu da tanıyamazdım. O kadar kendi hakikatimde, rüyalarımın hakikatinde uyanmıştım.* *Herhangi bir kalabalıkta kendimden başka herkes olmağa razıyım. Ah, bir elbise değişir gibi hüviyetini değiştirebilmek, lalettayinin içinde kaybolmak, bir avuç kum içinde bir kum tanesi olmak ve böyle olduğunu dahi bilmemek. Ne bileyim, bir maske, bir numara, bir sicil varakası, bir manivela, bir çark, bir düğme, her şey olmak, yalnız ...*	Metindeki kelime ve kavramların hangi bağlamlara (gündelik hayat, felsefe-psikoloji, estetik/edebiyat) ait olduğunu belirleyiniz. Bu kullanımlar anlatıcının düşünce yapısı ve bilgi düzeyi hakkında ne tür ipuçları sunmaktadır? Anlatıcının "manivela, çark, düğme, sicil numarası" kelimelere başvurmasının özgürlük arayışıyla ilişkisini değerlendiriniz.

İstasyonlar/ Bağlamsal Kategoriler	Kelime ve Kelime Grupları	Örnek Sorular/Etkinlikler
İdeoloji Değerlendirme ve Yargılar	*Fakat düşünülürse ondan şikâyete büyük hakkım yok. İyi bir kadınla evlendim, epeyce kazanıyorum, hayatım kendi çizilmiş yolunda düzgün ve rahat gidiyor. Bununla beraber ondan memnun değilim. İçimde kendi hayatımı yaşamadığım kanaati var.*	Anlatıcının "iyi bir evlilik "ve "maddî kazanç" gibi kavramları, toplumsal öğretiler doğrultusunda mutluluğun temeli ölçütleri olarak sunmasına rağmen neden hayatından memnun değildir? Metindeki "çizilmiş yol" ifadesi üzerinden sorgulayınız.
	Hakikatın, bütün bunların benim içimle, günlerin sefaleti altında haberim olmadan için için kaynayan asıl benliğimle ne alakası olabilirdi? Bu siyah, uzun saçları geçmiş güzelliğinden muhteşem bir yadigar gibi duran, bitkin yüzlü kadın kimdi? Bununla beraber onun kendi karım olduğunu, bu çocukların kendi çocuklarım olduğunu biliyordum.	"Hakikat, sefalet, benlik, yadigar" kelimelerini anlatıcının aile, kimlik ve gerçeklik algısını nasıl bir bakış açısı yansıtmaktadır?
	I.Bilmem sizde de böyle midir; yolculuk benim üzerimde daima iyi ve unutturucu bir tesir yapar. Istıraplarımızın, üzüntülerimizin mekânla yahut hayatımızın tabii muhitiyle sıkı bir alakası olsa gerek.	Anlatıcının I. cümlede okuyucuya soru yönelterek kendi deneyimine davet ederken II. cümlede kesin yargılarla konuşmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
	II. Bu gülüşünüzden sizin, bu azabı tanımadığınız anlaşılıyor. Kendi kendini bulmak... Bu hakikat en korkunç bir şeydir, fakat aynı zamanda güzel ve dikkate değer bir eğlence de olabilir.	Metindeki diğer olumlu, olumsuz ya da nötr değer taşıyan kelime ve kelime gruplarını belirleyerek metnin anlamını nasıl etkilediğini değerlendiriniz.
Konuşmacının Duyguları	*Haydarpaşa Garı bana bu sefer büyük ve karanlık bir lahit gibi geldi. Trene aynı ruh hâleti içinde bindim. İzmit' e kadar hep aynı ıslak ve rutubetli hava içinde, tıpkı bir olukta seyahat eder gibi geldik. Hiçbir şey düşünmedim, hiç kimseyi görmedim, sadece vagonların üstüne ve pencerelerin camlarına değdikçe yağmurun çıkardığı sesi dinledim. Bir tabutta uyananlar, yeraltının mutlak sessizliğinde kendi nabızlarını ancak böyle dinlerler. Zaman zaman içimdeki boşluğu kısa bir şimşek gibi oğlumun hatırası deliyor, bir an için onun küçük ve mustarip yüzü, bir büyük örümcek gibi yağmurun dört bir tarafıma gerdiği kül rengi üzüntü ağlarının içinden uzanıyordu.*	Metindeki "lahit, tabut, oluk" gibi isimlerin çağrıştırdığı anlamları ve "ıslak, rutubetli, kül rengi" gibi sıfatların oluşturduğu atmosferi açıklayınız. Bu atmosferi destekleyen eylemleri belirleyerek anlatıcının duygu durumu ve mekân algısını değerlendiriniz.

İstasyonlar/ Bağlamsal Kategoriler	Kelime ve Kelime Grupları	Örnek Sorular/Etkinlikler
Bölgesel/Diyalektik Çeşitlilik	*İstanbul'dan soğuk ve yağmurlu bir günde ayrılmıştım (…) Herhangi bir kalabalıkta kendimden başka herkes olmağa razıyım. Ah, bir elbise değişir gibi hüviyetini değiştirebilmek, lalettayinin içinde kaybolmak, bir avuç kum içinde bir kum tanesi olmak ve böyle olduğunu dahi bilmemek. Ne bileyim, bir maske, bir numara, bir sicil varakası, bir manivela, bir çark, bir düğme, her şey olmak, yalnız ...* *…fakat yıllar var ki bu küçük yol parçasını, yol bile diyemeyeceğimiz bu dövülmüş kırmızı toprak genişliğini daima yeni, yepyeni bir şey gibi seyrettim. Onu her defasında görür görmez ürperdim, onda saadetlerin, hasretlerin, beklenilen şeylerin bütün güzelliğini ve şiirini duydum.*	Anlatıcının şehir hayatındaki kimliğinden ayrılıp kendi hakikatine ulaşma arzusunu yansıtan hangi kelimeler metinde öne çıkıyor? Kelime seçimindeki bu çeşitliliği etkileyen sebepleri tartışınız.

TDE 2.3. Çözümleme

TDE 2.3.1 Öğrenciler, metnin söz varlığından hareketle parçadan bütüne giden bir çözümleme sürecine yönlendirilir. Bağlamsal kategoriler üzerinden değerlendirilen kelimeler; olay,zaman, mekân, kişi ve anlatıcı ile ilişkilendirilir (KB3.3.SB2, KB2.16). Anlatıcının "kurtulmak", "kaybolmak" ve "kendim olmak" kelimelerini aynı bağlamda kullanması üzerinden onun yaşam amacı ve düşünce dünyasına dair çıkarımlar yapılır. Bu doğrultuda kimlik arayışı ve yabancılaşma teması görünür hâle getirilir (KB2.8, SDB1.1) Ardından "tren yolculuğu", "yol/patika" "geçmiş yıllar ve gelecek seneler ve an" kelimeleri ile şehir-doğa karşıtlığını çağrıştıran kelimeler üzerinden metnin biçim ve içerik özelliklerine dair tespitler yapılır (KB2.4, E3.7). TDE2.3.2 Çözümleme derinleştirilerek "geçmişin hesap sorması", "anı unutma" ve "gelecek senelerden kaçma" gibi ifadeler üzerinden doğrusal zamanın döngüsel ve psikolojik bir deneyime dönüşmesi tartışılır (KB3.3, KB2.14). "Yol, patika, ev, tren, gar" kelimeleriyle mekân-insan ilişkisi incelenir; "benlik", "yabancı", "kendini bulma", "hakikate uyanma" söylemleri ekseninde karakterin kimlik algısı yorumlanır (KB2.18, D5). Olay örgüsünün fiziksel bir yolculuktan çok "kaçış ve arayış" gerilimi üzerine kurulduğu fark ettirilir; bu bağlamda "yol" kelimesinin metinde bir mekânı mı bir arayışı mı temsil ettiği sorgulanır (KB2.10, E3.10). Ayrıca "acayip kuruluş" "sicil varakası" ,"manivela" ve "maske" gibi kelimelerden hareketle yazarın üslubunun modern yaşamın parçalanmışlık hissini ve dönemin birey-toplum çatışmasını nasıl yansıttığı tartışılır ((KB3.3.SB3, E3.6, OB1.).

TDE 2.3.3 Son aşamada; kaçış/arayış, aidiyet/yabancılaşma ve düzen/çözülme karşıtlıklarının metnin anlamını nasıl inşa ettiği tartışılır (KB2.18, KB2.1). Mekân tasvirleri ile iç monologlar arasındaki geçişlerin anlamı derinleştirdiği ve dil anlatım özelliklerinin anlatıcının kimlik krizini görünür kıldığı vurgulanır (SDB1., (KB2.20, E3.2). Psikoloji, sosyoloji ve felsefe alanlarıyla ilişkili söz varlığı (benlik, şuur, hakikat, kader, muvazene) aracılığıyla açık ve örtük iletiler değerlendirilerek metnin çok boyutlu anlam çerçevesi sentezlenir. (KB2.20, OB5, OB9).

TDE 2.4. Değerlendirmelerini yansıtabilme

TDE 2.4.1-2.4.2 Bu aşamada öğrencilerin, bağlamsal kategoriler doğrultusunda belirledikleri kelime ve kelime gruplarını doğrultusunda metni kendi ölçüleriyle değerlendirmeleri sağlanır. Anlatıcının düzenli ve rahat bir hayatı anlatırken aynı zamanda uzaklaşma ve kaçış isteği dile getirmesi üzerinden toplumsal ve bireysel kimlik üzerine düşünülür. Kaçma isteği ile kendi olma arzusu birlikte ele alınarak öğrencilerin benzer bir durumda nasıl bir tutum geliştirecekleri tartılır. (E2.1, SDB1.1, D.11). Anlatıcının şehirdeki resmî dil ve yoğun anlatımı ile yoldaki sade ve içten anlatımı karşılaştırılarak bireyin kendine yönelme çabası değerlendirilir (KB2.16, KB2.7). Süreç sonunda öğrenciler metnin uyandırdığı duygu ve düşünceleri gerekçeleriyle ifade eder, yazarın niyetine ulaşma düzeyini kendi bakış açılarıyla değerlendirir (KB2.15, KB3.3).

III.Aşama:Eleştirel Yeniden İnşa

Söz varlığı ve bağlamsal kategorilerden hareketle oluşturduğu anlamları yeniden düzenleyerek metnin eleştirel bakış açısıyla yeniden üretilmesi sürecidir.

Edebiyat atölyesi/yazma

TDE4.1 Bu aşamada öğrenciler, metindeki anlatıcının deneyimini; sosyal konum, bakış açısı, duygusal ifade, dil düzeyi gibi farklı bağlamsal kategorilerle yeniden üretmek üzere gruplara ayrılır. Her grup yazma amacı, metin türü ve hedef kitleyi belirleyerek yeniden kurgulama için planlama yapar (SDB2.2, E2.2, E1.1, E3.3).

TDE 4.2- TDE 4.3 Gruplar seçtikleri bağlamsal kategoriye uygun söz varlığıyla metnin yönünü belirler. Örneğin; duygusal ifade odaklı grup "lahit" ve "tabut" gibi olumsuz çağrışımlı kelimeler yerine aynı yolculuğu "umut" "eşik" veya "arınma" gibi kelimelerle metnin tonunu değiştebilir (KB2.13, E3.11). Durum tipi odaklı grup olayları farklı bir dil düzeyinde yeniden betimleyebilir. Yazma sürecinde ana düşünceyi destekleyen açık ve örtük iletiler, hedef kitleye uygun şekilde yapılandırılır; bağdaşıklık ve tutarlılıkla metinsel bütünlük sağlanır (E3.6).

TDE 4.4 Metinler dil bilgisi yazım ve noktalama açısından düzenlenir ve söz varlığının bağlama uygunluğu değerlendirilir. Kelime seçimlerinin anlam üzerindeki etkisi tartışır ve metin son hâline getirilir (SDB1.2, E3.10). Üretilen yeni metinler sınıfta paylaşılır; farklı bağlamsal kategorilerin anlamı nasıl dönüştürdüğü karşılaştırılır ve aynı içeriğin farklı dil seçimleriyle geçirdiği anlamsal dönüşümler tartışılır (KB3.3.SB3, E3.5).

ÖNERİLER

ESÇ'nin sosyobilişsel süreçlerini temel alan bu araştırma, söz varlığı ile eleştirel düşünme arasındaki etkileşimi bağlam temelli bir düzlemde ele alarak kuramsal ve yöntemsel açıdan temellendirilmiş bir okuma pratiği önermektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda Türkçe ve dil araştırmaları ile öğretim süreçlerinin derinliğini artırmaya yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Dil öğretiminde, öğrencilerin dilsel seçimlerini bağlamsal düzlemde gerçekleştirebilmesi ve kendi yorumlama pratiklerine yönelik meta-eleştirel bir tutum geliştirmeleri sağlanarak eleştirel düşünme kültürü desteklenmelidir.

Söz varlığı gelişiminin dil, toplum ve kültür ilişkilerini esas alan ESÇ yaklaşımlarıyla pedagojik ilkeler doğrultusunda öğretim programlarıyla bütünleştirilmesi teşvik edilmelidir. Türkçe ve dil öğretiminde, söz varlığının kullanımdaki işlevlerini görünür kılan ESÇ'nin farklı yaklaşımlarıyla (toplum dil bilimi, iletişimsel, edim bilim, işlevsel dil bilim, söyleşi çözümlemesi) disiplinler arası araştırmalar sürdürülmelidir.

Bağlamsal kategorilerin görünürlüğü; metnin türü, konusu ve dil anlatım özellikleri doğrultusunda değişkenlik göstermektedir. Söz varlığı temelli okuma modeli edebî olan ve olmayan metin türlerinde karşılaştırmalı analizlerle geliştirilmeye açıktır. Bu çalışmalar, farklı metin türlerine göre bağlamsal kategorilerin geliştirilmesine imkân sağlayacaktır.

Eğitimcilerin ve araştırmacıların, metin tahlillerinde ESÇ'ye dayanan işlevsel analiz araçlarını kullanmaları teşvik edilmelidir. Bu doğrultuda TYMM'nin bütüncül eğitim felsefesi ile Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı temel alınarak yapılandırılan modelin, ders planları ve etkinlik tasarımlarıyla somutlaştırarak öğretim süreçlerine aktarılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (2. bs.). Ankara Üniversitesi Basımevi.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.

Biber, D., & Conrad, S. (2009). *Register, genre, and style*. Cambridge University Press.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.

Coulmas, F. (Ed.). (1998). *The handbook of sociolinguistics*. Blackwell Publishers.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Demircan, T. (2024). Türk dili ve edebiyatı eğitiminde söylem çözümlemesine dayalı eleştirel okuma: Öğrencilerin görüş, beklenti ve deneyimleri. *5. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri* içinde (ss. 140-153). Türk Eğitim-Sen Yayınları.

Demircan, T. (2025). *Türk dili ve edebiyatı öğretiminde söylem çözümlemesinin eleştirel okuma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Demircan, T., & Yücel Çetin, A. (2024). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde söylem çözümlemesinin eleştirel okuma öz yeterlik algısına etkisi. *The Journal of Social Sciences*, *69*, 400-414.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2022). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (G. Y. Demir, Çev.). Paradigma Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025b). *Türkçe ve dil eğitiminde iyi uygulamalar konferansı başvuru kılavuzu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://dilegitimindeiyiuygulamalar.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/05/2026-kilavuz-15-Aralik2-2.pdf

Özünlü, Ü. (2001). *Edebiyatta dil kullanımları*. Multilingual.

Ricoeur, P. (2007). *Yorum teorisi: Söylem ve artı anlam* (G. Y. Demir, Çev.). Paradigma Yayıncılık.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (4. bs.). Anı Yayıncılık.

Sözen, E. (2017). *Söylem: Belirsizlik, mübadele, bilgi/güç ve refleksivite*. Profil Yayınları.

Taşdemir, E., & Dereli, A. B. (Ed.). (2023). *İletişimsel bağlamda nitel araştırma: Desenler ve veri analizi*. Palet Yayınları.

van Dijk, T. A. (1988). *News as discourse*. Lawrence Erlbaum Associates.

van Dijk, T. A. (2001a). Discourse, ideology and context. *Folia Linguistica*, *35*(1-2), 11-40.

van Dijk, T. A. (2001b). Multidisciplinarity CDA: A plea for diversity. R. Wodak & M. Meyer (Ed.), *Methods of critical discourse analysis* içinde (ss. 95-120). Sage.

van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge University Press.

van Dijk, T. A. (2014). *Discourse and knowledge: A sociocognitive approach*. Cambridge University Press.

van Dijk, T. A. (2015). Critical discourse studies: A socio-cognitive approach. R. Wodak & M. Meyer (Ed.), *Methods of critical discourse studies* içinde (3. bs., ss. 62-85). Sage.

Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2015). *An introduction to sociolinguistics* (7th ed.). John Wiley & Sons.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Seçkin Yayıncılık.

“Öğrencilerin Söz Varlığı”

Millî Kültür ve Değerler Edinimi Bağlamında Söz Varlığı

KURGU AVCILARI -MİRASIN PEŞİNDEKİ KALEMLER-

Ayşegül ULU, Trabzon/Akçaabat Bilim ve Sanat Merkezi
aysegulblu@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı yaratıcı yazma odaklı olarak geliştirilen Kurgu Avcıları-Mirasın Peşindeki Kalemler- adlı oyunlaştırılmış öğretim materyalinin, ortaokul öğrencilerinin Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) farkındalıkları ile yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, gerçek sınıf ortamında yenilikçi bir öğretim tasarımının geliştirilmesi ve iyileştirilmesini esas alan Tasarım Tabanlı Araştırma (DBR) yaklaşımıyla yürütülmüştür. Çalışma grubu 5-7. sınıf düzeyinde gönüllü 20 öğrenciden oluşturulmuş, öğrenciler 3-4 kişilik gruplar hâlinde sürece dâhil edilmiştir. Uygulama, 2025 eğitim öğretim yılı içinde 4 hafta boyunca ders içi etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Model kapsamında SOKÜM unsurları kişi-yer-zaman-olay kartlarına dönüştürülmüş, kartlar hem fiziksel oyun sürecinde hem de görsel-isim eşleştirmeye dayalı dijital modülde etkileşimli biçimde kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği (ön test-son test), yarı-yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri, gözlem formu ve dijital oyun kullanım verileri kullanılmıştır. Nicel veriler bağımlı örneklemler t-testi ile analiz edilmiş, nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Dijital oyun kullanımına ilişkin veriler ise "dijital etkileşim", "eşleştirme doğruluk oranı" ve "dijital motivasyon göstergeleri" temaları kapsamında incelenerek değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin kültürel mirasa ilişkin tanıma-ayırt etme-konumlandırma ve kültürel değer olarak benimseme düzeylerinde gelişim gösterdiğini ve hikâyelerde kültürel unsurların işlevsel kullanıldığını ortaya koymuştur. Yaratıcı yazmada anlatı bütünlüğü, mekân betimleme, olay örgüsü tutarlılığı ve özgünlük göstergelerinde artış gözlenmiştir. Ayrıca oyunlaştırma bileşenlerinin motivasyon ve katılımı desteklediği, dijital modülün kültürel ögelerin tanınması, hatırlanması ve yazılı üretime aktarımını güçlendirdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak Kurgu Avcıları modelinin, kültürel miras öğrenimini pasif bilgi aktarımından üretim odaklı bir öğrenme sürecine dönüştürdüğü ve yaratıcı yazma becerileri ile kültürel miras farkındalığını bütüncül biçimde desteklediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *yaratıcı yazma, oyunlaştırma, somut olmayan kültürel miras, kültürel miras farkındalığı, tasarım tabanlı araştırma*

GİRİŞ

Yazılı anlatım; bireyin duygu, düşünce ve deneyimlerini belirli bir plan doğrultusunda dil kurallarına uygun biçimde yazıya aktarma sürecidir (Kavcar, 1986; Demirel, 1999). Yaratıcı yazma ise bireyin hayal gücünü kullanarak özgün metinler üretmesine dayanan bir yazma yaklaşımıdır (Aşılıoğlu, 1993). Bu doğrultuda yaratıcı yazma; öğrencilerin düşünme, hayal kurma, duygu ve deneyimlerini özgün biçimde ifade etme becerilerini geliştiren temel bir dil öğrenme alanıdır ve Türkçe eğitiminin merkezinde yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, 21. yüzyıl becerilerinin önemi vurgulanmış özellikle okuma yazma ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesine dikkat çekilmiştir. Yaratıcılığın toplumsal düzeyde geliştirilmesinde eğitim sisteminin yadsınamaz bir rolü olduğu açıktır (Ülger, 2025). Öte yandan günümüzde yaratıcılığın öneminden ziyade öğrencilerde yaratıcılığın nasıl geliştirilebileceği konusu üzerinde durulmaktadır (Karakuş, 2001). Yaratıcı yazma etkinliklerinin bireyin düşünme becerilerini harekete geçirerek yaratıcı düşünceyi desteklediği çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Aşılıoğlu, 1993; Kırmızı ve Çağ Adıgüzel, 2023; MEB, 2018; San, 1985; Sever, 2013; Temizkan, 2010). Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmede etkili bir öğrenme alanı olan yaratıcı yazma etkinlikleri, bireylerin tekrar eden ve tekdüze metinler üretmek yerine duygu ve düşüncelerini özgün, akıcı ve ilgi çekici biçimde ifade edebilmelerini amaçlamaktadır (Temizkan, 2010).

Yaratıcı yazma sürecinin etkili biçimde yürütülebilmesi için öğrenciyi merkeze alan, aktif katılımı sağlayan ve motivasyonu artıran öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada oyunlaştırma önemli bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Oyunlaştırma, oyun dinamiklerinin eğitim ortamlarına aktarılması yoluyla öğrenme sürecinin daha motive edici ve etkileşimli hâle getirilmesini ifade etmektedir. Karataş (2014), oyunlaştırmanın öğrencilerin dikkatini artırdığını ve öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerine katkı sağladığını belirtmektedir. Bal'a (2018) göre ise oyunlaştırma Türkçe eğitiminde öğrenmeyi kalıcı hâle getiren etkili bir yöntemdir. Oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarında öğrenciler problem çözme, iş birliği kurma ve hikâye oluşturma gibi üst düzey bilişsel süreçlere daha etkin katılım göstermektedir. Bu nedenle yaratıcı yazma süreçlerinin oyunlaştırma ile bütünleştirilmesi öğrencilerin hem yazma motivasyonunu artırmakta hem de üretim süreçlerini desteklemektedir.

Kültürel miras, bireylerin geçmişle bağ kurmasını sağlayan ve toplumların kimliğini şekillendiren değerler bütünüdür. Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) ise sözlü anlatımlar, toplumsal ritüeller, gösteri sanatları, doğa ve evrenle ilgili bilgi sistemleri ve geleneksel el sanatları gibi kültürel aktarımı sağlayan unsurları kapsamaktadır (UNESCO Türkiye Millî Komisyonu, 2003). Ancak küreselleşme ve teknolojik dönüşüm, toplumsal değerlerin hızlı biçimde değişmesine neden olmakta ve birçok kültürel unsurun unutulma riskiyle karşı karşıya kalmasına yol açmaktadır (Oğuz, 2009). Türkiye'nin tarih boyunca birçok uygarlığa ev sahipliği yapmış olması zengin bir kültürel mirasa sahip olmasını sağlamıştır. Bununla birlikte bu mirasın korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması bireylerde kültürel farkındalık oluşturulmasıyla doğrudan ilişkilidir (Selanik Fidan & Kurtdede Ay, 2013). Gümüşçü'ye (2018) göre kültürel miras geçmişi koruyan bir yapı olmasının dışında bireylerin kimlik gelişimine, aidiyet duygusuna ve öğrenme süreçlerine katkı sağlayan önemli bir unsurdur.Bu nedenle kültürel miras bilincinin eğitim yoluyla kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Eğitim kurumları, bireylerin kültürel değerlerle etkileşim kurduğu temel öğrenme ortamları arasında yer almaktadır (Akdemir, 2023). Ancak alan yazınında kültürel

miras çalışmalarının çoğunlukla bilgi aktarma ve tanıtım düzeyinde kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin kültürel unsurları öğrenmelerinin yanında bu unsurları yeniden yorumlayarak üretim süreçlerine aktarmaları da gerekmektedir.

Bu araştırmada geliştirilen Kurgu Avcıları -Mirasın Peşindeki Kalemler- modeli; yaratıcı yazma, oyunlaştırma ve Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) unsurlarını bütünleştiren özgün bir öğretim tasarımı sunmaktadır. Model kapsamında öğrenciler kişi, yer, zaman ve olay kartları aracılığıyla kültürel ögeleri kullanarak özgün hikâyeler oluşturmakta; böylece kültürel unsurları yalnızca öğrenmekle kalmayıp onları yeniden anlamlandırarak kendi anlatılarının bir parçası hâline getirmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı yaratıcı yazma odaklı olarak geliştirilen Kurgu Avcıları -Mirasın Peşindeki Kalemler- adlı oyunlaştırılmış öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) farkındalıkları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada öğrencilerin kişi-yer-zaman-olay ilişkisi kurabilmeleri, kültürel unsurları hikâye yapısı içinde kullanabilmeleri, anlatı bütünlüğü oluşturabilmeleri ve özgün metinler üretebilmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca oyunlaştırılmış öğrenme ortamının öğrencilerin yazma motivasyonu, derse katılımı ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Önemi

Araştırma; yaratıcı yazma, oyunlaştırma ve kültürel miras eğitimini bütünleştiren özgün bir öğretim modeli sunması açısından önem taşımaktadır. Alan yazınında kültürel miras çalışmalarının çoğunlukla tanıtıcı ve bilgi aktarımına dayalı olduğu görülürken bu model, öğrencileri aktif üretim sürecine dâhil ederek kültürel unsurları yeniden yorumlamalarına olanak sağlamaktadır. Araştırma aynı zamanda öğrencilerin kültürel mirası öğrenen ve hikâyelerinde yeniden üreten bireyler hâline gelmelerini desteklemektedir. Oyunlaştırma dinamiklerinin yaratıcı yazma sürecine entegre edilmesiyle öğrencilerin motivasyon, katılım ve anlatı becerilerinde gelişim sağlanması da çalışmanın pedagojik önemini artırmaktadır. Bunun yanında modelin fiziksel oyun ve dijital modülü birlikte kullanması, kültürel miras eğitimine teknoloji destekli ve etkileşim temelli bir yaklaşım kazandırmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2025 eğitim öğretim yılı içerisinde Trabzon ilinde bir ortaokulda öğrenim gören gönüllü 20 öğrenci ile sınırlıdır. Uygulama süreci dört haftalık ders içi etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular; kullanılan veri toplama araçları, öğrencilerin oluşturduğu hikâyeler, gözlem verileri ve dijital oyun kullanım verileriyle sınırlıdır. Çalışma yalnızca Kurgu Avcıları -Mirasın Peşindeki Kalemler- modelinin uygulandığı sınıf ortamını kapsamaktadır. Ayrıca araştırmada kullanılan kültürel miras ögeleri, oyun kartlarında yer verilen Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) unsurlarıyla sınırlı tutulmuştur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Kurgu Avcıları -Mirasın Peşindeki Kalemler- modelinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi amacıyla Tasarım Tabanlı Araştırma (Design-Based Research-DBR) yaklaşımı kullanılmıştır. Tasarım tabanlı araştırma, gerçek öğrenme ortamlarında uygulanabilir ve yenilikçi öğretim modellerinin geliştirilmesini, uygulama sürecinde elde edilen geri bildirimler doğrultusunda tasarımın iyileştirilmesini ve nihai ürünün ortaya konulmasını amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Wang & Hannafin, 2005; Reeves, 2006).

Bu doğrultuda oyun materyali öncelikle kuramsal ve pedagojik temeller dikkate alınarak tasarlanmış, ardından doğal sınıf ortamında uygulanmış ve uygulama sürecinde elde edilen nicel ve nitel veriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Tasarım tabanlı araştırmanın döngüsel yapısı sayesinde uygulama boyunca model sürekli gözden geçirilmiş, öğretim materyalinin işlevselliği ve pedagojik etkililiği artırılmıştır (McKenney & Reeves, 2012).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin kültürel mirasa yönelik farkındalıkları, oyun sürecinde sergiledikleri davranışlar ve modele ilişkin görüşleri hakkında veri toplamak amacıyla birden fazla veri toplama aracından yararlanılmıştır. Böylece araştırmada veri çeşitliliği sağlanarak bulguların güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) unsurlarına ilişkin bilgi düzeyi, farkındalıkları ve bu değerlere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında ise son test olarak uygulanmış böylece öğrencilerin farkındalık düzeylerinde meydana gelen değişim karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Modelin uygulanabilirliği ve öğrencilerin oyun deneyimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda öğrencilerin oyun sürecine ilişkin değerlendirmeleri, hikâye oluşturma deneyimleri, kültürel miras ögelerine yönelik düşünceleri ve modelin öğrenme sürecine katkısına ilişkin açık uçlu sorular yer almıştır. Dijital oyun sürümünü deneyimleyen öğrencilere ayrıca dijital kullanım deneyimlerini değerlendirmeye yönelik ek sorular yöneltilmiştir.

Gözlem Formu

Araştırmada öğrencilerin oyun sürecindeki davranışlarını sistematik biçimde incelemek amacıyla yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem sürecinde öğrencilerin grup içi etkileşimleri, kart seçim stratejileri, görev tamamlama davranışları, hikâye oluşturma sürecine katılımları ve problem çözme yaklaşımları araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Bu gözlemler, görüşme verileriyle birlikte değerlendirilerek araştırmanın nitel bulgularını desteklemiştir.

Dijital Oyun Kullanım Verileri

Kurgu Avcıları modelinin dijital sürümünü kullanan öğrencilerden elde edilen kullanım verileri ve deneyim aktarımları da araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Dijital uygulama sürecinde öğrencilerin oyunla etkileşimleri, eşleştirme doğrulukları ve dijital ortamın motivasyona etkisine ilişkin görüşleri görüşme formuna eklenen sorular aracılığıyla toplanmış ve içerik analizine dâhil edilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırma kapsamında öğrenciler 3-4 kişilik gruplar hâlinde Kurgu Avcıları oyununu oynamışlardır. Oyun sırasında kişi, yer, zaman ve olay ögeleri içerisine yerleştirilen Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) unsurlarını kullanarak özgün hikâyeler oluşturmuşlardır. Süreç boyunca öğrencilerin grup etkileşimleri, kart seçimleri, görev tamamlama davranışları ve hikâye oluşturma basamakları araştırmacı tarafından sistematik olarak gözlemlenmiştir.

Modelin dijital versiyonu ise öğrencilerin bireysel oyun deneyimi yaşamalarına olanak sağlamıştır. Bu uygulama sayesinde grup baskısı azaltılmış, özellikle yazmaya karşı isteksiz öğrencilerin sürece daha aktif katılım göstermeleri desteklenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği'nden elde edilen ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi durumunda bağımlı örneklemler t-testi, normal dağılım göstermemesi durumunda ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğrenci görüşleri ve gözlem verileri belirli temalar altında kodlanmış; dijital sürüme ilişkin veriler ise "dijital etkileşim", "eşleştirme doğruluk oranı" ve "dijital motivasyon göstergeleri" temaları çerçevesinde analiz edilmiştir.

Tablo 1

Kurgu Avcıları -Mirasın Peşindeki Kalemler- Modelinin Tasarım Tabanlı Araştırma Yaklaşımının Genel Özellikleri

Bileşen	Açıklama
Araştırma yaklaşımı	Araştırma, Tasarım Tabanlı Araştırma (Design-Based Research) yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüş; model geliştirme, uygulama, değerlendirme ve iyileştirme döngüsü izlenmiştir.
Çalışma grubu	Araştırma, 5-7. sınıf düzeyinde öğrenim gören gönüllü 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar 3-4 kişilik gruplar hâlinde yürütülmüştür.
Uygulama süresi	Uygulama, 2025 eğitim öğretim yılı içerisinde dört hafta boyunca ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir.
Oyun ve uygulama düzeni	Öğrenciler, Kurgu Avcıları oyun kartlarını kullanarak grup temelli hikâyeler oluşturmuştur. Süreç boyunca gözlem yapılmış ve tasarım geliştirilmiştir.
Dijital oyun bileşeni	Görsel-isim eşleştirmeye dayalı bireysel dijital oyun uygulanmış, öğrencilerin Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) ögelerini tanıma ve eşleştirme becerileri desteklenmiştir.

Tablo 2

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Bileşen	Açıklama
Veri toplama araçları	Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği, yarı-yapılandırılmış öğrenci görüşme formu, gözlem formu ve dijital oyun kullanım verileri
Gözlem formu boyutları	Oyuna katılım, kurallara uyma, ekip çalışması, hikâye unsurlarını kullanma, yaratıcı düşünme ve yazma motivasyonu
Nitel veri kaynakları	Öğrenci görüşmeleri ve gözlem notları
Nitel analiz yöntemi	İçerik analizi

Tablo 3

Tasarım Tabanlı Araştırma Sürecinin Aşamaları

Aşama	Uygulama Süreci	Çıktı
Tasarım	Kurgu Avcıları oyun kartları, oyun kuralları, görevler ve yazma süreci planlanmış; Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) unsurları oyun tasarımına entegre edilmiştir.	Öğretim tasarımı dokümanı ve ilk prototip oyun seti
Uygulama	Model dört hafta boyunca sınıf ortamında uygulanmış, öğrenciler grup çalışmalarıyla kart seçimi yapmış, hikâyeler oluşturmuş ve yazılı ürünler ortaya koymuştur.	Öğrenci hikâyeleri ve süreç gözlemleri
Gözlem ve veri toplama	Ön test-son test uygulamaları gerçekleştirilmiş; gözlem formu, öğrenci görüşmeleri ve yazılı ürünler aracılığıyla nicel ve nitel veriler toplanmıştır.	Ölçek puanları, gözlem notları, öğrenci görüşleri ve yazılı metinler
Değerlendirme ve iyileştirme	Araştırmacı gözlemleri, öğrenci geri bildirimleri ve veri analizleri doğrultusunda oyun kartları, görevler ve yönergeler yeniden düzenlenmiştir.	Geliştirilmiş Kurgu Avcıları oyun modeli

1. Tasarım ve Geliştirme Aşaması

Bu aşamada UNESCO'nun Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) kategorileri temel alınarak kişi, yer, zaman ve olay kartları hazırlanmış; oyunun fiziksel ve dijital yapısı tasarlanmıştır. Dijital modülde kültürel miras görselleriyle kavram eşleştirme etkinlikleri kullanılmış ve öğrencilerin görsel tanıma ile hızlı geri bildirim süreçlerini destekleyen çocuk dostu bir arayüz geliştirilmiştir.

2. Uygulama Aşaması

Uygulama sürecinde oyun doğal sınıf ortamında uygulanmış, öğrenciler rastlantısal olarak seçtikleri kartlarla kültürel ögeleri kullanarak hikâyeler oluşturmuştur. Dijital modülde öğrenciler kültürel miras görsellerini doğru kavramlarla eşleştirmiş ve sistem tarafından anında geri bildirim verilmiştir. Hikâye oluşturma hakkı elde eden öğrenciler sözlü anlatımlarını sınıfla paylaşmış, ardından bu anlatımları yazılı metinlere dönüştürmüştür. Oyunlaştırma sürecinde ödül, motivasyon ve ilerleme dinamikleri aktif biçimde kullanılmıştır. Dijital modülden elde edilen görsel ipuçlarının öğrencilerin betimlemelerini zenginleştirdiği gözlenmiştir.

3. Ürün Oluşturma Aşaması

Bu aşamada öğrenciler oyun sırasında geliştirdikleri taslakları tamamlanmış hikâye metinlerine dönüştürmüştür. Öğrenci ürünleri, kültürel miras unsurlarının yaratıcı yazma sürecine nasıl aktarıldığını gösteren temel veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Dijital oyunda başarılı biçimde eşleştirilen kültürel unsurların hikâyelerde daha sık ve işlevsel biçimde kullanıldığı belirlenmiştir.

4. Nitel Analiz ve Değerlendirme Aşaması

Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Kültürel miras teması kapsamında öğrencilerin kültürel ögeleri olay örgüsüne nasıl yerleştirdiği incelenmiş; yaratıcı yazma teması altında özgünlük, karakter gelişimi ve anlatı yapısı değerlendirilmiştir. Oyunlaştırma teması ise katılım, iş birliği, motivasyon ve yaratıcı düşünme boyutları açısından analiz edilmiştir. Dijital oyun verileri de "dijital etkileşim", "görsel tanıma ve kavram eşleştirme" ve "dijital motivasyon" temaları altında değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada, Kurgu Avcıları -Mirasın Peşindeki Kalemler- modelinin öğrencilerin kültürel miras farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği Ön Test ve Son Test Betimsel İstatistikleri

Ölçüm	n	Minimum	Maksimum	Ort.	SS
Ön test	20	50	88	64,55	11,77
Son test	20	84	108	101,30	8,80

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesindeki kültürel miras farkındalık puan ortalamasının 64,55, uygulama sonrasındaki puan ortalamasının ise 101,30 olduğu görülmektedir. Son test puan ortalamasındaki artış, uygulama sonrasında öğrencilerin kültürel miras farkındalık düzeylerinde önemli bir gelişme olduğunu göstermektedir.

Ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklemler t-testi uygulanmış, sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklemler T-Testi Sonuçları

Ölçümler	Ortalama Fark	t	sd	p	Cohen's d
Ön test-Son test	-36,75	-12,54	19	<.001	2,80

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(19)=-12,54$, $p<.001$). Hesaplanan Cohen's $d=2,80$ değeri, uygulamanın öğrencilerin kültürel miras farkındalıkları üzerinde çok büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Kurgu

Avcıları -Mirasın Peşindeki Kalemler- modelinin öğrencilerin kültürel mirası tanıma, anlamlandırma ve değerlendirme düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Nicel bulguları desteklemek amacıyla elde edilen nitel veriler incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesinde kültürel unsurları tanıma ve anlamlandırma konusunda daha sınırlı açıklamalar yaptıkları, uygulama sonrasında ise kültürel ögeleri tanıma, ayırt etme ve kültürel değer olarak değerlendirme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Özellikle halk oyunları, geleneksel sanatlar ve yerel kültürel unsurlara ilişkin farkındalık düzeylerinde belirgin gelişmeler gözlenmiştir.

Öğrenci görüşleri, oyunun yaratıcı yazma sürecini desteklediğini göstermektedir. Öğrenciler, kartların hikâye planlamayı kolaylaştırdığını, görsellerin hayal güçlerini geliştirdiğini ve daha özgün hikâyeler oluşturmalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrenci ürünleri incelendiğinde olay örgüsü bütünlüğü, mekân betimleme ve karakter geliştirme becerilerinde gelişim olduğu belirlenmiştir. Özellikle kültürel ögelerin hikâyeye işlevsel biçimde dâhil edilmesi öğrencilerin özgün anlatılar oluşturmalarını desteklemiştir.

Oyunlaştırma unsurlarının öğrencilerin motivasyonunu artırdığı görülmüştür. Kart seçimi, görev temelli ilerleme ve grup içi etkileşim öğrencilerin sürece daha aktif katılım göstermelerini sağlamıştır. Grup içi tartışmalar öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini desteklemiş, anında geri bildirim mekanizmaları ise öğrencilerin oyuna yönelik ilgisini ve katılımını artırmıştır. Gözlem bulguları, öğrencilerin süreç boyunca yüksek katılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğrenciler grup içinde iş birliği yapmış, kültürel unsurları yeniden yorumlamış ve olay örgülerini giderek daha ayrıntılı hâle getirmiştir. Dijital modülü aktif kullanan öğrencilerin hikâyelerinde kültürel nesne-karakter ilişkilerinin daha güçlü kurulduğu belirlenmiştir.

Tablo 6

Kurgu Avcıları -Mirasın Peşindeki Kalemler- Modeline İlişkin Bütüncül Bulgular

Bulguların Boyutu	Veri Kaynağı	Temel Bulgular	Pedagojik Yorum
Kültürel miras farkındalığı (nicel)	Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği (Ön Test–Son Test)	Ön test ortalaması 64,55'ten son testte 101,30'a yükselmiş, ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($t(19)=-12,54$, $p<.001$; $d=2,80$). Öğrencilerin kültürel mirası tanıma, ayırt etme ve konumlandırma düzeyleri yükselmiştir.	Model, kültürel mirası bilgi düzeyinden çıkararak bilişsel farkındalık ve değer atfetme boyutuna taşımıştır.
Yaşayan kültürel miras	Ölçek maddeleri, öğrenci görüşleri	Ritüeller, el sanatları, müzik ve gelenekler bilinçli biçimde değerlendirilmiştir.	Öğrenciler kültürel mirası yaşayan ve aktarılabilir bir değer olarak algılamaya başlamıştır.

Bulguların Boyutu	Veri Kaynağı	Temel Bulgular	Pedagojik Yorum
Kültürel unsurların metne yansıtılması	Öğrenci hikâyeleri (nitel ürünler)	Kültürel ögeler olay örgüsünde işlevsel ve anlamlı biçimde kullanılmıştır.	Kültürel miras pasif içerik olmaktan çıkarak anlatının yapı taşı hâline gelmiştir.
Yaratıcı yazma becerileri	Yazılı ürünler, öğrenci görüşleri	Anlatı bütünlüğü, mekân betimleme, olay örgüsü tutarlılığı ve özgünlük artmıştır.	Oyun temelli yapı, yaratıcı yazmayı planlı ve sürdürülebilir hâle getirmiştir.
Oyunlaştırma etkisi	Gözlem formu, görüşmeler	Motivasyon, katılım ve iş birliği düzeyi yükselmiştir.	Oyun dinamikleri yazma sürecini destekleyen güçlü bir öğrenme bağlamı oluşturmuştur.
Dijital modül etkisi	Dijital oyun kullanım verileri, görüşmeler	Kültürel görsellerin tanınması ve hatırlanması güçlenmiştir.	Dijital destek, görsel hafıza ve bağlam kurma becerilerini pekiştirmiştir.
Bilişsel işlemleme süreçleri	Dijital veriler + fiziksel oyun gözlemleri	Tepki süreleri, doğruluk oranları ve sembol–anlam eşleştirme davranışları gelişmiştir.	Çoklu veri kaynağı, öğrencilerin bilişsel işlemleme süreçlerinin daha bütüncül değerlendirilmesini sağlamıştır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda Kurgu Avcıları -Mirasın Peşindeki Kalemler- modelinin öğrencilerin kültürel miras farkındalıklarını geliştirdiği, yaratıcı yazma becerilerini desteklediği ve yazma motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir. Model, öğrencilerin kültürel ögeleri öğrenip yeniden yorumlayarak kendi hikâyelerinde kullanmalarını sağlamıştır. Böylece kültürel miras öğrenimi ezber temelli bir süreç olmaktan çıkıp üretim odaklı bir öğrenme deneyimine dönüşmüştür.

Araştırma bulguları, yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin ifade gücü ve özgün düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan alan yazınıyla paralellik göstermektedir (Kırmızı & Çağ Adıgüzel, 2023; Temizkan, 2010). Ancak bu araştırmayı özgün kılan temel unsur, yaratıcı yazma sürecinin oyunlaştırılmış bir bağlamda kültürel miras unsurlarıyla bütünleştirilmiş olmasıdır.

Oyunlaştırma dinamikleri öğrencilerin sürece aktif biçimde katılmalarını sağlamış, özellikle yazmaya karşı isteksiz öğrencilerin etkinliklere gönüllü biçimde dâhil olduğu gözlenmiştir. Dijital modül ise öğrencilerin kültürel unsurları tanıma ve hatırlama süreçlerini desteklemiş, görsel destekler öğrencilerin hikâye üretim sürecinde daha ayrıntılı betimlemeler yapmalarına katkı sağlamıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda modelin farklı sınıf düzeylerine uyarlanarak Türkçe derslerinde yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ayrıca dijital modül geliştirilerek kişiselleştirilmiş geri bildirim ve seviye sistemi eklenebilir. Modelin sosyal bilgiler ve görsel sanatlar gibi derslerle disiplinler arası biçimde uygulanması da kültürel miras öğreniminin daha etkili hâle gelmesine katkı sağlayabilir. Gelecek araştırmalarda daha geniş örneklemlerle çalışmalar yürütülmesi ve öğrenmenin kalıcılığının incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akdemir, A. (2023). Kültürel miras eğitiminde okulun rolü ve öğrenci farkındalığı. *Millî Eğitim, 52*(238), 121–138.

Aşılıoğlu, B. (1993). Yaratıcı yazma öğretimi. *Türk Dili, 492,* 145–150.

Bal, M. (2018). Çok katmanlı okuryazarlık bağlamında oyunlaştırmanın Türkçe öğretim sürecine katkısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(1), 183–201. https://doi.org/10.16916/aded.363776

Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.

Gümüşçü, O. (2018). Tarihi coğrafya ve kültürel miras. *Erdem, 75*, 99–120. https://doi.org/10.32704/erdem.496740

Karakuş, F. (2001). Yaratıcılık ve eğitim. *Eğitim ve Bilim, 26*(121), 3–9.

Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: Kavramsal bir çerçeve. *Akademik Bakış Dergisi, 43,* 1–12.

Kavcar, C. (1986). Yazılı anlatım öğretimi. *Türk Dili, 407*, 79–85.

Kırmızı, F. S., & Çağ Adıgüzel, O. (2023). Yaratıcı yazma etkinliklerinin anlatı becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11*(2), 421–438.

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*.

Oğuz, M. Ö. (2009). *Somut olmayan kültürel miras ve kültürel çeşitlilik*. UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.

Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 52–66). Routledge.

San, İ. (1985). Sanat eğitimi ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim, 10*(56), 3–8.

Selanik Fidan, N., & Kurtdede Ay, S. (2013). Kültürel miras eğitimi ve okul. *İlköğretim Online, 12*(3), 722–736.

Sever, S. (2013). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.

Temizkan, M. (2010). Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(14), 621–646.

UNESCO Türkiye Millî Komisyonu. (2003). *Somut olmayan kültürel miras*. UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.

Ülger, K. (2025). Eğitimde yaratıcı düşünmenin rolü ve önemi açısından gerekliliği üzerine bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(1), 48–66.

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development, 53*(4), 5–23. https://doi.org/10.1007/BF02504682

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

SÖZ VARLIĞINDAN MİLLÎ BİLİNCE: İSTİKLAL MARŞI BAĞLAMINDA DEĞERLER EDİNİMİ VE EĞİTSEL OYUNLAŞTIRMA MODELİ

Beyhan ZAMBAK, Kocaeli/Kartepe/Türk Fransız Kardeşlik İlkokulu
beyhanzambak27@gmail.com

ÖZET

İnsanoğlunun dış dünyayı anlamlandırma ve içsel yaşantısını dışa vurma çabasının merkezinde, düşüncenin temel taşıyıcısı olan dil yer almaktadır. Dil, toplumsal bir uzlaşıyla belirlenmiş kurallar sistemi olarak tanımlanmaktadır. Bu sistemin yapı taşlarını oluşturan sözcükler, düşüncenin hem bireysel hem de toplumsal düzlemde paylaşılmasını sağlayan asli unsurlardır. Zengin bir kelime dağarcığına sahip olmak temel dil becerilerini niteliksel olarak iyileştirerek bireyin kendini ifade etme kapasitesini doğrudan artırmaktadır. Dilin bu inşa edici gücü, eğitim süreçlerinde öğrencilerin söz varlığını sistemli bir şekilde zenginleştirme gerekliliğini doğurmaktadır. Türkçe öğretiminde kelime hazinesini geliştirmek sözcük anlamlarını salt ezberlemekten ziyade bu birimlerin iletişim süreçlerinde doğru ve bağlamına uygun kullanımını kapsayan bütüncül bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile tam uyumlu kurgulanan bu bilimsel çalışma, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin İstiklal Marşı'ndaki yabancı kökenli sözcükleri kavrama düzeylerini tespit etmeyi ve millî mirası oyunlaştırma stratejileriyle somutlaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada, eğitim tasarımının teorik ve pratik boyutlarını bütünleştiren tasarım tabanlı araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırma deseni; nicel verilerin ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen, nitel verilerin ise durum çalışması yöntemiyle toplandığı iç içe karma desen üzerine kurgulanmıştır. Veri toplama sürecinde Kelime Başarı Testi ile yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. İstiklal Marşı'nın söz varlığı, kültürel ve tarihsel derinliği inceleyen göstergebilimsel analiz yöntemiyle çözümlenerek derin kodlar deşifre edilmiştir. Materyal geliştirme sürecinde ADDIE modeli rehber edinilmiş; fiziksel tasarımda profesyonel grafik yazılımlar, dijital aşamada ise Unity3D motoru ve C# dili kullanılmıştır. 2025-2026 eğitim öğretim yılında 64 öğrenciyle yürütülen sekiz haftalık uygulama sonucunda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuç, oyun temelli öğrenmenin geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğunu kanıtlamaktadır. Nitel veriler ise materyalin öğrenci kaygısını düşürerek motivasyonu artırdığını ve tarihi mirasla duygusal bir köprü kurduğunu göstermiştir. Sonuç olarak oyun aracılığıyla gerçekleştirilen aktif keşfin kalıcılığı sağlamada kritik rol oynadığı doğrulanmıştır. Bu doğrultuda benzer modellerin diğer değer yüklü metinler için de tasarlanması ve uzun vadeli izleme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *millî değer, İstiklal Marşı, oyun, kelime öğretimi*

GİRİŞ

Bireyin zihinsel dünyası ile içinde yaşadığı toplum arasındaki en güçlü bağ, hiç şüphesiz dildir. Dil, insanoğlunun dünyayı anlamlandırma ve içsel yaşantısını dışa vurma çabasının merkezinde yer alan toplumsal uzlaşıya dayalı bir kurallar sistemidir (Aksan, 2009). Bu sistemin yapı taşlarını oluşturan sözcükler, düşüncenin hem bireysel hem de toplumsal düzlemde paylaşılmasını sağlayan asli unsurlardır (Uğur, 2014). Zengin bir kelime dağarcığı, bireyin kendini ifade etme kapasitesini doğrudan artırırken (Başkan, 2019) dil, kültürel ve tarihsel birikimi gelecek kuşaklara taşıyan bir ayna görevi görmektedir (Uyar, 2007). Türkçe öğretiminde kelime hazinesini geliştirmek salt ezberin ötesinde sözcüklerin bağlama uygun kullanımını kapsayan bütüncül bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır (Yangın, 2002). Sürecin başarısı, öğrencinin gelişimsel özelliklerine uygun, planlı bir öğretim modeline bağlıdır (Kara, 2018). Nitelikli yöntemlerle desteklenen bu modeller, öğrencilerin zihinsel kapasitesini ve akademik başarısını yükseltmektedir (Özbay & Melanlıoğlu, 2008). Bu noktada, çocukların doğal eğilimlerine hitap eden oyunlaştırma stratejileri, öğrenme sürecinde stratejik bir avantaj sunmaktadır (Gülsoy, 2013). Eğitsel oyunlar sınıf atmosferine dinamizm katarak bilişsel merakı canlı tutarken (Doğanay, 2007) teknolojinin entegrasyonuyla gelişen dijital oyunlar, soyut kavramları somutlaştırarak motivasyonu artırmaktadır (Sykes, 2018; Li & ark., 2024). Bu etkileşimli süreçler, öğrencileri pasif alıcı konumundan çıkararak problem çözme odaklı aktif öğrenenler hâline getirmektedir (Önkaş Açık, 2008; Turner vd., 2018). Oyunlaştırmanın sunduğu bu avantajlar, millî değerlerin aktarımında stratejik bir uygulama alanı bulmaktadır. Toplumları bir arada tutan bu değerler, geçmiş birikimi bugüne taşıyan stratejik bir köprü işlevi görmektedir (İşci, 2000). Türk milleti için İstiklal Marşı, aidiyet bilincini yansıtan en temel manevi değerdir (İşcan & Şimşek, 2012). Mehmet Âkif Ersoy'un mısralarına nakşettiği kültürel hafızanın aktarılabilmesi marşta kullanılan kelimelerin bağlamsal derinliğinin doğru kavranmasıyla mümkündür (Gültekin, 2011). Bu anahtar kavramların tarihsel yüküyle özümsenmesi millî mirasın canlı bir bilinç olarak yaşatılması adına kritik bir önem arz etmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Türkçeyi bireysel ve toplumsal gelişimin odağına yerleştirerek dil eğitimini öğrenme süreçlerinin temel taşıyıcı sütunu kabul eder. Bu modelle yapılandırılan ortaokul Türkçe programı, dört temel dil becerisinin yanı sıra öğrencilerin söz varlığını bağlamsal ipuçlarıyla zenginleştirmesini stratejik bir hedef olarak belirlemiştir (MEB, 2024). Ancak geleneksel metin çözümleme yöntemlerinin bilginin kalıcı belleğe aktarılmasında kavramsal derinlik açısından yetersiz kalabildiği görülmektedir. Bu sınırlılıkları aşmak amacıyla öğrenme sürecini çok boyutlu etkileşim alanına dönüştüren eğitsel oyunlar, dil edinimini kalıcılaştıran etkili araçlar olarak devreye girmektedir. TYMM'nin 5. sınıf "Oyun Dünyası" temasıyla uyumlu kurgulanan bu çalışma, öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki yabancı kökenli sözcükleri kavrama düzeylerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında kelimelerin hem sözlük hem de tarihsel bağlamsal yükünü destekleyecek özgün kutu ve dijital oyun materyalleri tasarlanmıştır. Geliştirilen materyallerin etkililiğine dair paydaş görüşlerinin değerlendirildiği bu süreç, millî mirasımızın oyunlaştırma stratejileriyle somutlaştırılarak kalıcı bir edinim hâline getirilmesini ve eğitim pratiğine yenilikçi, kanıta dayalı bir katkı sunulmasını hedeflemektedir. Araştırmanın temel amacına yönelik hazırlanan problem cümleleri şunlardır:

1. İstiklal Marşı Oyunu'nun 5. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme başarıları üzerindeki etkisi nedir?

2. Öğrenci, öğretmen ve velilerin geliştirilen materyallerin işlevselliği ve eğitimsel katkıları hakkındaki görüşleri nelerdir?

3. Oyun tabanlı stratejilerin öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki tarihi ve kültürel değerleri içselleştirmesindeki rolü nedir?

Bu problem cümleleri, araştırmanın temel amacına ulaşmak için yanıtlanması gereken temel soruları ortaya koymaktadır. Araştırma süreci boyunca bu problemlere odaklanarak elde edilen bulgular, dört temel dil becerisinden biri olan kelime öğretimine yönelik çalışmalara katkı sağlaması ve ilgili tüm paydaşlara bu alanda destek olması öngörülmektedir

YÖNTEM

Bu araştırmada, teori ve pratiği bütünleştiren tasarım tabanlı araştırma yöntemi benimsenmiştir (Kuzu vd., 2011). Araştırma deseni, nicel verilerin "ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen", nitel verilerin ise "durum çalışması" ile toplandığı iç içe karma desen üzerine kurgulanmıştır. Bu yaklaşım, nicel başarı verilerinin nitel görüşlerle derinlemesine desteklenerek sonuçların kapsamlı bir bütünlük içinde yorumlanmasını sağlamıştır (Creswell & Plano Clark, 2017). Materyal geliştirme sürecinde ADDIE tasarımı modeli rehhber edinilmiştir. ADDIE modeli, öğretim tasarımının temel bileşenlerini sistematik ve adım adım sunan bir yaklaşımdır. Model; "Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme" olmak üzere beş ana aşamadan oluşur (Özerbaş ve Kaya, 2017). Tasarım aşamasında materyalin görsel tasarımı, yüksek çözünürlüklü çıktıya olanak tanıyan vektörel tabanlı grafik tasarım yazılımı CorelDRAW kullanılarak üç boyutlu formda yapılandırılmıştır. Grafik tasarım disiplininde kurumsal kimlik, logo ve afiş çalışmaları için yaygın olarak tercih edilen bu yazılıma ek olarak görüntü işleme, renk kalibrasyonu ve dijital rötuş işlemlerinde Adobe Photoshop programından yararlanılmıştır. Ayrıca dijital oyun için Unity3D ve C# dili kullanılmıştır. Autodesk Fusion 360 aracılığıyla özgün piyon ve fırıldak prototipleri 3D baskı teknolojisiyle üretilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında bir devlet ortaokulunun 5. sınıfında öğrenim gören 64 öğrenci ile Türkçe öğretmenleri ve velileri oluşturmaktadır. Seçkisiz atamayla belirlenen grupların denkliğini sağlamak için öğrencilerin karne notları, cinsiyet dağılımları ve şube sayıları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda benzer özelliklere sahip 5/A sınıfı deney (n=33), 5/D sınıfı ise kontrol grubu (n=31) olarak çalışmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kelime Başarı Testi

Araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin söz varlığı gelişimini ölçmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına ön test-son test olarak "Kelime Başarı Testi (KBT)" uygulanmıştır. İki bölümden oluşan testin ilk kısmında öğrencinin öz değerlendirmesi, ikinci kısmında ise kelimelere yönelik performansının objektif puanlaması yer almaktadır.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formları

Araştırmanın nitel boyutunda materyallerin etkisini değerlendirmek amacıyla uzman onaylı ve yarı-yapılandırılmış üç farklı görüşme formu kullanılmıştır:

Öğrenci Görüşme Formu: Öğrencilerin oyun deneyimlerini ölçmek için 2 akademisyen görüşüyle hazırlanan 4 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Her öğrenciyle yaklaşık 10 dakikalık bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Öğretmen Görüşme Formu: Materyallerin sınıf içi yansımalarını ve akademik etkilerini 4 temel soru üzerinden analiz etmektedir.

Veli Görüşme Formu: Oyunun evdeki devamlılığını ve bilişsel/davranışsal etkilerini ölçmeyi hedefleyen 4 soruyu kapsamaktadır.

Tüm araçlar, kapsam geçerliliği için uzman incelemesinden geçirilerek nihai formuna kavuşturulmuştur.

Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntem

Araştırmanın nicel verileri SPSS 22.0 programında bağımsız örneklemler t-testi ile analiz edilerek grupların hazırbulunuşluk ve başarı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Nitel boyutta ise bütüncül bir yaklaşımla (Altunışık, 2005) görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuş, geçerliği artırmak amacıyla doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Gösterge Bilimsel (Semiyotik) Analiz Yöntemi

Araştırmada, İstiklal Marşı'ndaki karmaşık söz varlığını çözümlemek için göstergebilimsel (semiyotik) analiz yöntemi benimsenmiştir. Bu disiplin, yazılı ve görsel kodları toplumsal ve kültürel dinamiklerle yorumlayarak yüzey yapının altındaki derin anlam katmanlarını deşifre etmektedir (Geray, 2014; Oruç & Türkay, 2018). Çözümleme süreci gösterge, gösteren ve gösterilen ilişkisi üzerine kurgulanmıştır (Çakı vd., 2017). Marştaki bilinmeyen kelimeler birer "gösterge" olarak ele alınmış, tarihsel ve kültürel sembolizmleriyle çözümlenmiştir. Bu analizlerle tasarlanan oyun kartları, kelimeleri sözlük anlamlarının ötesinde kültürel bağlamlarıyla öğreten pedagojik bir materyal olarak yapılandırılmıştır. Böylece millî değerlerin bilimsel bir süzgeçten geçirilerek kalıcı edinime dönüşmesi amaçlanmıştır.

Problemin Tanımlanması

Araştırmanın ilk aşamasında öğrencilerin İstiklal Marşı metninde anlamını bilmediği kelimeler belirlenmiş, bu veriler literatür ve güncel sözlüklerle desteklenerek kapsamlı bir liste oluşturulmuştur. Listenin 5. sınıf düzeyine uygunluğu, uzman akademisyenler ve öğretmenler tarafından bilimsel kriterlerle incelenerek kesinleştirilmiştir. Okulun Türkçe zümresiyle iş birliği ve ders gözlemleriyle desteklenen bu hazırlık süreci sonunda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine uygun, kelime öğretimini somutlaştıran etkileşimli bir eğitsel oyunun tasarlanması hedeflenmiştir.

Kutu Oyun Eğitim Materyalinin Yapılması

Eğitsel oyun materyalinin tasarım süreci oyun tabanı, bilgi kartları ve uygulama kılavuzunun hazırlanmasıyla başlatılmıştır. Materyalin görsel tasarımı, yüksek çözünürlüklü çıktıya olanak tanıyan vektörel tabanlı grafik tasarım yazılımı CorelDRAW kullanılarak üç boyutlu formda yapılandırılmıştır. Tasarım aşamasının veri yönetimi ve metin düzenleme süreçlerinde Microsoft Word ve Excel yazılımları aktif olarak kullanılmıştır. CorelDRAW üzerinde tamamlanan görsel taslaklar, değerlendirilmek üzere Türkçe zümre öğretmenlerinin görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda gerekli teknik iyileştirmeler yapılmıştır. Bu sistematik tasarım sürecinin sonucunda, eğitsel oyun materyalinin prototipi üretilmiştir.

Hilal Piyon ve Fırıldak Prototip Üretimi

Oyunun piyon ve fırıldak mekanizmaları, Autodesk Fusion 360 ortamında tasarlanarak hassas parametrik modellere dönüştürülmüş ve bizzat 3D baskı teknolojisiyle üretilmiştir. Dijital tasarımlar, dilimleme (slicing) işleminden geçirilip G-kodu formatına aktarılarak katmanlı üretim yöntemiyle fiziksel hâle getirilmiştir. Üretim sonrası parçaları estetik ve dayanıklı kılmak adına önce zemin astarı, ardından iki kat akrilik boya uygulanmıştır. Son aşamada ise yüzeyler, aşınmalara karşı su bazlı şeffaf cila ile korunarak prototipler tamamlanmıştır.

Kutu Oyun Eğitim Materyalinin Yapılması

Oyunun fiziksel üretim sürecinde ana oyun tabanı 0,5 mm dekota malzeme kullanılarak hazırlanmış, parçaların kesim ve montajı homojen bir birleşme sağlayacak şekilde tamamlanmıştır. Bilgi kartlarının boyutlandırılmasının ardından tüm materyaller özel koruma kutusuna yerleştirilmiştir. Materyal setine, geleneksel zar işlevini üstlenen özgün fırıldak mekanizması ve iki farklı renk grubuna ayrılmış dört adet piyon dâhil edilmiştir. Bu yardımcı ögelerin entegrasyonuyla oyun hem fiziksel hem de fonksiyonel açıdan son şeklini almıştır.

Dijital Oyun Eğitim Materyalinin Yapılması

Modelleme ve Grafik Tasarım: Kullanıcı deneyimi odaklı tüm çevre objeleri Autodesk Maya'da düşük poligonlu (low-poly) tekniklerle modellenmiştir. Arayüz ve doku tasarımları Adobe Photoshop ile hazırlanmış, Unity bileşenleriyle görsel bütünlük sağlanmıştır.

Programlama ve Mekanikler: Oyunun tüm etkileşimleri C# dili ile kodlanmış, kelime analiz süreçleri özel algoritmalarla anlık geri bildirim veren dijital görevlere dönüştürülmüştür. Adaptasyonu hızlandırmak amacıyla etkileşimli bilgilendirme ekranları entegre edilmiştir.

Test ve Optimizasyon: Sahneler arası geçişler ve kod yapısı kapsamlı testlerden geçirilmiştir. Oyunun standart okul bilgisayarlarında akıcı çalışabilmesi için gerekli donanım optimizasyonları yapılarak nihai sürüme ulaşılmıştır.

Oyun Eğitim Materyalinin Uygulanması

Tasarladığımız materyalin sahadaki uygulama sürecini üç temel adımda gerçekleşmiştir:

1. Hazırlık: Yasal izinler ve veli onamları tamamlanarak 5/A sınıfı deney, 5/D sınıfı kontrol grubu olarak atanmıştır. İç geçerliliği sağlamak amacıyla paydaşlara süreç boyunca müdahale edilmemesi belirtilmiştir.

2. Uygulama: Oryantasyon ve KBT ön testinin ardından 8 haftalık (40 ders saati) deneysel işleme geçilmiştir. Deney grubunda " İstiklal Marşı Oyunu " ile aktif öğretim, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem yürütülmüştür. Süreç, sistematik gözlem ve anlık geri bildirimlerle denetlenmiştir.

3. Değerlendirme: Öğrenme süreci haftalık materyal rotasyonlarıyla aile katılımına açılmıştır. Uygulama sonunda KBT son testi ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nicel ve nitel veriler sentezlenerek sonuçlar kayıt altına alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Kelime Başarı Testi (KBT) Analizi

Bu bölümde, deney ve kontrol gruplarından elde ettiğimiz KBT ön test puanları karşılaştırılmıştır. İstatistiksel açıdan gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları ise Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Kelime Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney	33	4.21	0.36	54	0.33	0.834
Kontrol	31	4.32	0.45			

Tablo 1'deki verileri incelediğimizde deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t(54) = 0.33$, $p > 0.05$). Bu sonuçlar, çalışmaya başlarken her iki gruptaki öğrencilerin kelime bilgisi ve hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirine oldukça yakın ve denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Kelime Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney	33	4.78	0.63	54	2.71	0.002
Kontrol	31	4.24	0.71			

Tablo 2 verilerine göre son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($t(54) = 2.71$, $p < 0.05$). Uygulama sonunda deney grubunun başarı ortalaması 4.78'e yükselirken kontrol grubu 4.24 seviyesinde kalmıştır. Bu sonuçlar, "İstiklal Marşı Oyunu" nun kelime dağarcığını geliştirmede geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu ve akademik başarıyı belirgin şekilde artırdığını kanıtlamaktadır.

Öğrencilerin Oyun Eğitim Materyali Hakkındaki Görüşlerinin Analizi

Görüşme verileri değerlendirildiğinde katılımcıların büyük bir kısmının eğitsel oyun yöntemini dersin durağan yapısını kıran ve motivasyonu tetikleyen bir unsur olarak gördüğü saptanmıştır. Özellikle öğrencilerin kelimeleri kuru birer ezber nesnesi olarak değil, marşın tarihsel ve duygusal derinliğini kavratan birer anlam anahtarı olarak tanımlamaları dikkat çekicidir. Materyalin teknik altyapısı "anlaşılır ve basit" bulunurken öğrencilerin daha fazla görsel-işitsel uyaran ve kişiselleştirilmiş zorluk seviyeleri talep etmesi gelecekteki tasarımlar için önemli birer veri sağlamıştır. Sonuç olarak uygulama, İstiklal Marşı'nı okunması gereken bir metin olmaktan çıkarıp üzerinde derinlemesine düşünülmesi gereken bir değerler bütünü hâline getirmiştir.

Velilerin Oyun Eğitim Materyali Hakkındaki Görüşlerinin Analizi

Veli görüşlerinden elde edilen bulgular, "İstiklal Marşı Oyunu"nun öğrencilerin söz varlığında hem niceliksel hem de niteliksel bir gelişim sağladığını kanıtlamaktadır. Veliler, çocuklarının

marştaki günümüzde kullanılmayan kelimeleri sadece öğrenmekle kalmayıp bu kavramları günlük konuşma dillerine transfer etmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, oyunun statik bir ezber aracı olmanın ötesine geçerek okul ile sosyal hayat arasında yaşayan bir dil köprüsü kurduğunu göstermektedir. Teknik açıdan "kullanım kolaylığı" materyalin güçlü yönü olarak vurgulanırken motivasyonun sürekliliği için multimedya ögelerinin (ses, görsel efekt) zenginleştirilmesi ve görev çeşitliliğinin artırılması önerilmiştir. Sonuç olarak veli görüşleri, oyunun bilişsel kazanımların yanı sıra öğrencilerin millî metinlerle kurduğu bağı güçlendiren ve bu bağı gündelik yaşama taşıyan etkili bir pedagojik araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin Oyun Eğitim Materyali Hakkındaki Görüşlerinin Analizi

Öğretmenlerin nitel değerlendirmeleri, İstiklal Marşı öğretimindeki temel sorunun günümüzde kullanılmayan kelimelerin varlığı ve geleneksel yöntemlerin monotonluğu olduğunu teyit etmektedir. Geliştirilen materyalin, kelimeleri statik tanımlardan kurtarıp tarihsel ve kültürel bir bağlama oturtması projenin en özgün değeri olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, dijital entegrasyonu günümüz sınıflarının teknolojik ihtiyaçlarına yönelik işlevsel bir çözüm olarak nitelendirmektedir. Müfredat yoğunluğu ve zaman kısıtlılığı gibi saha gerçeklerine rağmen uzmanlar, materyalin sesli telaffuz desteğiyle zenginleştirilmesinin öğrenme kalitesini artıracağı noktasında birleşmektedir. Sonuç olarak öğretmen görüşleri, oyunun bilişsel bir araç olmanın ötesinde millî değerleri kalıcı birer edinime dönüştüren yüksek motivasyonlu bir pedagojik materyal olduğunu doğrulamaktadır.

Kelimelerin Gösterge Bilimsel (Semiyotik) Analizi

Gösterge bilimsel analiz ile İstiklal Marşı'ndaki kelimelerin sözlük anlamlarının ötesine geçerek kültürel ve tarihsel bağlamda taşıdıkları anlamları da ortaya koymaktadır. İstiklal Marşı'ndaki kelimelerin bu şekilde analiz edilmesi marşın derinlemesine anlaşılmasına ve millî değerlerin daha iyi kavranmasına katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak analiz sayesinde kelimelerin ardındaki kültürel kodlar, değerler ve inançlar ortaya çıkarılmış ve millî kimliğin inşasında İstiklal Marşı'nın rolü vurgulanmıştır.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmamızın hem nicel hem de nitel verileri, "İstiklal Marşı Oyunu"nun kelime öğretiminde geleneksel yöntemlere göre çok daha yüksek bir başarı sergilediğini ortaya koymuştur. Grupların başlangıçtaki denkliğine rağmen, son test sonuçlarında deney grubunun (4.78) kontrol grubuna (4.24) göre sergilediği anlamlı üstünlük ($t(54) = 2.73$, $p < 0.05$), oyunun bilişsel etkisini kanıtlamaktadır. Bu bulgu, Özcan (2001) ve Gülsoy (2013) gibi yerel literatürün yanı sıra Prensky'nin (2001) "dijital yerliler" kuramı ve Bolatbek ve Aliakbarova'nın (2026) oyunlaştırma bileşenlerine dair güncel çalışmalarıyla tam bir paralellik içindedir. Elde edilen en kritik sonuç, oyunun İstiklal Marşı gibi ağır bir dil yapısına sahip metinlerde öğrencilere sunduğu "güvenli hata yapma alanı"dır. Nadeem vd. (2023) ve Wang'ın (2025) vurguladığı üzere dijital oyunlar, öğrenme kaygısını en aza indirerek deneme-yanılma yoluyla bilginin kalıcılığını sağlamaktadır. Öğrencilerimiz, hata yapma korkusundan kurtulduklarında marşın ruhuna ve kelimelerine çok daha aktif bir şekilde nüfuz etmişlerdir. Nitel verilerimiz, oyunun kelimeleri sadece birer ezber nesnesi olmaktan çıkarıp onları İstiklal Marşı'nın tarihsel ve duygusal yaşantısına dönüştürdüğünü doğrulamaktadır. Oyun, geçmişle bugün arasında bir "duygusal köprü" kurmaktadır (Rosser & Soler, 2024). Öğretmen ve öğrenci

görüşleri, materyalin teknik başarısını onaylarken daha fazla interaktif öge ve sesli anlatım gibi geliştirme alanlarına da ışık tutmuştur. Bazı öğretmenlerimizin müfredat yoğunluğu nedeniyle materyale karşı mesafeli duruşu, dijital araçların eğitime entegrasyonu için materyal tasarımına ek olarakesnek zaman yönetiminin de şart olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak "İstiklal Marşı Oyunu", öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden teorik bilgiyi deneyime dönüştüren ve millî değerleri bilişsel bir merakla içselleştiren işlevsel bir araç olduğunu teyit etmiştir. Hem nicel hem de nitel verilerin birbirini bu denli güçlü desteklemesi oyun tabanlı öğrenmenin İstiklal Marşı gibi değer yüklü metinlerin öğretiminde en etkili yollardan biri olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

- Oyunlaştırmanın dil öğrenimi üzerindeki kalıcılığını belirlemek amacıyla uzun vadeli izleme (boylamsal) çalışmaları yapılabilir.
- Materyal, farklı yaş gruplarının bilişsel seviyelerine göre çeşitlendirilmeli ve interaktif ögelerle zenginleştirilebilir.
- İstiklal Marşı dışındaki diğer değer yüklü ve dili ağır metinlerin öğretimi için de benzer oyunlaştırma modelleri tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Kitabevi.

Başkan, Ö. (2019). *Bildirişim ve dil*. Multilingual Yayınları.

Bolatbek, A., & Aliakbarova, D. (2026). Gamification and vocabulary recall: Beyond rote memorization. *Journal of Educational Technology*, *15*(2), 45-60.

Çakı, C., Zorlu, Y., & Karaca, M. (2017). Türk sinemasında nazizm ideolojisi: "Kırımlı" filmi ve göstergebilimsel analizi. *Sosyoloji Konferansları-İstanbul Journal of Sociological Studies*, (56), 65-93. https://doi.org/10.18368/iusoskon.328523

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.

Doğanay, A. (2007). *Eğitimde oyun ve oyunlaştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Geray, H. (2014). *İletişim alanından örneklerle toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş*. Umuttepe Yayınları.

Gülsoy, M. (2013). *İlköğretim Türkçe derslerinde eğitsel oyunların sözcük öğretimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Gültekin, M. (2011). İstiklal Marşı'nın dil ve anlam dünyası. *Millî Eğitim*, *40*(190), 55-70.

İşcan, A., & Şimşek, A. (2012). Millî bilincin inşasında İstiklal Marşı'nın yeri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(2), 90-105.

İşci, M. (2000). *Millî değerler ve toplumun geleceği*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Kara, M. (2018). *Türkçe öğretiminde söz varlığı geliştirme çalışmaları*. Anı Yayıncılık.

Kuzu, A., Çankaya, S., & Mısırlı, Z. A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *1*(1), 19-35.

Li, Y., Chen, D., & Deng, X. (2024). The impact of digital educational games on student's motivation for learning: The mediating effect of learning engagement and the moderating effect of the digital environment. *PLoS ONE*, *19*(1), https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294350

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*.

Nadeem, M., vd. (2023). Digital game-based learning: Impact on student engagement and academic achievement. *Educational Research Review*, *12*(9), 177-195.

Oruç, C. O. C., & Türkay, O. (2018). Türkiye tanıtım afişlerinin göstergebilimsel bir analizi: Home of Turkey afişleri örneği. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, *8*(2), 312-328.

Önkaş Açık, N. (2008, 24-26 Kasım). *Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı ve kalıcı öğrenme* [Bildiri sunumu]. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı (IETC), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(2), 1-18.

Özcan, A. (2001). *Oyunla öğretim yöntemi ve başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Özerbaş, M. A. & Kaya, A.B. (2017). Öğretim tasarımı çalışmalarının içerik analizi: ADDIE modeli örneklemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *15*(1), 26-42.

Rosser, P., & Soler, S. (2024). Miras eğitimi ve hafıza: Savaşın kültürel mirasına ilişkin farkındalığı artırmak için oyunlaştırma. *Heritage*, *7* (8), 3960-3996. https://doi.org/10.3390/heritage7080187

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.

Sykes, J. M. (2018). *Digital games and language learning*. Routledge.

Turner, S., vd. (2018). *Problem-based learning and digital games*. Cambridge University Press.

Uğur, F. (2014). *Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Uyar, Y. (2007). *Türkçe öğretiminde kültür aktarımı ve kültürel kimlik geliştirme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Wang, L. (2025). Interest and motivation in game-based language learning. *Journal of Applied Linguistics*, *20*(4), 101-118.

Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Dersal Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA SAĞLIK TEMALI SÖZ VARLIĞI VE DEĞER AKTARIMININ İNCELEMESİ

Fatih KURT, Mersin/Rıfat Argün Ortaokulu
fnkurt33@hotmail.com

Nesrin KURT, Mersin/Mezitli Bilim ve Sanat Merkezi
nfkurt33@hotmail.com

ÖZET

Dil; bireyin düşünme, öğrenme ve toplumsal değerleri içselleştirme süreçlerinde önemli bir araçtır. Eğitim sisteminde kullanılan ders kitapları ise bu sürecin temel öğretim materyallerinden biridir. Türkçe ders kitapları yalnızca dil becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen metinler içermekle kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, kültürel ve ahlaki gelişimlerini destekleyen değerlerin kazandırılmasına da katkı sağlar. Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının incelenmesi, hem dil öğretimi hem de değer eğitimi açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yayımlanan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının belirlenmesi ve bu unsurların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan değerlerle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sağlık temalı metinler ve bu metinlere ilişkin etkinlikler oluşturmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış; öncelikle sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurları belirlenmiş, ardından bu unsurlar tematik kategorilere, kitaplara, temalara ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlerine göre sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda iki ders kitabında toplam 49 sağlıkla ilişkili söz varlığı unsuruna ulaşılmıştır. Bu unsurların en yoğun olarak sağlıklı yaşam alışkanlıkları ve fiziksel aktivite kategorilerinde toplandığı belirlenmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ise sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının en çok D13: Sağlıklı Yaşam değeriyle ilişkilendirildiği, bunu sorumluluk, temizlik, duyarlılık ve çalışkanlık değerlerinin izlediği görülmüştür. Ayrıca sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının ikinci ders kitabında daha yoğun biçimde yer aldığı ve özellikle Sağlıklı Yaşıyorum teması etrafında yapılandırıldığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları, Türkçe ders kitaplarının sağlıkla ilgili söz varlığını öğrencilerin dil gelişimini destekleyecek biçimde sunduğunu ve bu süreçte Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yer alan değerlerin kazandırılmasına katkı sağlayabilecek bir içerik yapısına sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte araştırma yalnızca ders kitabı içeriklerinin incelenmesiyle sınırlı olduğundan, öğrencilerin sağlık davranışları veya değer kazanımları hakkında doğrudan çıkarım yapılmamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe ders kitabı, sağlık söz varlığı, değer aktarımı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, doküman incelemesi*

GİRİŞ

Dil; bireyin düşünme, anlama, anlatma, öğrenme ve toplumsal yaşama katılma süreçlerinde temel bir araçtır. İnsan, çevresiyle kurduğu iletişimi büyük ölçüde dil aracılığıyla gerçekleştirir ve bu süreçte sahip olduğu söz varlığı, iletişimin niteliğini doğrudan etkiler. Söz varlığı bireyin bildiği kelimelerin toplamı olarak değil aynı zamanda kavramları tanıma, anlamlandırma, ilişkilendirme ve farklı bağlamlarda kullanabilme yeterliği olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle söz varlığı, öğrencilerin hem dil becerilerinin gelişiminde hem de düşünme süreçlerinin zenginleşmesinde önemli bir yere sahiptir (Demir, 2016).

Türkçe öğretiminde söz varlığının geliştirilmesi, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin niteliğini artıran temel unsurlardan biridir. Öğrencilerin okuduklarını doğru anlayabilmeleri, düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak etkili biçimde ifade edebilmeleri, metinler arasında anlam ilişkileri kurabilmeleri ve yeni kavramları öğrenebilmeleri sahip oldukları kelime dağarcığıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle Türkçe derslerinde söz varlığının sistemli biçimde geliştirilmesi, öğrencinin bilişsel ve akademik gelişiminin önemli bir parçasıdır (Karagöl ve Tarakcı, 2019).

Söz varlığı çalışmalarında yazılı metinler önemli veri kaynakları arasında yer almaktadır. Konuşma diline ilişkin veri toplamak daha güç ve sınırlı bir süreç olduğundan, ders kitapları gibi yazılı öğretim materyalleri söz varlığı incelemeleri açısından kullanılabilir ve düzenli veri kaynakları sunmaktadır. Ders kitaplarında yer alan metinler, öğrencilerin karşılaştıkları kelime ve kavramları belirli temalar içinde öğrenmelerine imkân sağlar. Bu nedenle ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından incelenmesi, öğrencilerin hangi kavramlarla, hangi bağlamlarda ve ne düzeyde karşılaştığını ortaya koymak bakımından önem taşımaktadır (Baş, 2011).

Ders kitapları, öğretim programlarının sınıf ortamına yansıyan temel araçlarından biridir. Türkçe ders kitapları ise öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik metin, etkinlik ve yönergeler içermesinin yanında, kültürel ve toplumsal değerlerin aktarılmasına da aracılık etmektedir. Metinlerde yer alan olaylar, kişiler, kavramlar ve temalar, öğrencilerin sosyal, ahlaki ve kültürel farkındalıklarını da destekleyebilecek bir içerik sunmaktadır. Bu nedenle Türkçe ders kitapları, dil öğretimi ile değerler eğitiminin birlikte ele alınabildiği önemli materyaller arasında yer almaktadır (Belet ve Deveci, 2008).

Değerler eğitimi, bireyin toplumsal yaşamda benimsemesi beklenen tutum, davranış ve duyarlılıkların eğitim süreci içinde kazandırılmasını amaçlayan önemli bir alandır. Değerler; bireyin davranışlarını yönlendiren, karar verme süreçlerini etkileyen ve toplumsal yaşamın düzenlenmesinde rol oynayan temel ölçütlerdir. Eğitim kurumları, değerlerin öğrencilere aktarılmasında aile ve sosyal çevreyle birlikte etkili kurumlardan biridir. Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi, öğretim materyallerinin öğrencilerin tutum ve farkındalık gelişimine katkısı bakımından değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Akbaba Altun, 2003).

Türkçe ders kitaplarında değer aktarımı; çoğu zaman doğrudan öğüt verici ifadeler dışında metinlerde kullanılan kavramlar, olay örgüleri, karakter davranışları ve tematik içerikler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle bir metinde hangi değerlerin yer aldığını belirlemek için yalnızca kelime sayımı yapmak yeterli değildir. Kelime ve kavramların metin içindeki bağlamı, hangi anlam ilişkisi içinde kullanıldığı ve hangi değer alanıyla ilişkilendirildiği dikkate alınmalıdır. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer

iletimi açısından incelendiği çalışmalar, bu kitapların öğrencilerin değer farkındalıklarının gelişiminde önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir (Çelikpazu ve Aktaş, 2011).

Ders kitaplarının değerler eğitimi bakımından incelenmesi, özellikle Türkçe öğretimi alanında uzun süredir ele alınan konulardan biridir. Yapılan çalışmalarda Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin sevgi, saygı, sorumluluk, çalışkanlık, duyarlılık, yardımseverlik ve vatanseverlik gibi değerleri farklı düzeylerde içerdiği belirtilmektedir. Bununla birlikte değerlerin metinlerde yer alma biçimi, açık veya örtük olarak sunulması ve temalara göre dağılımı kitaplar arasında farklılık gösterebilmektedir. Bu durum, ders kitaplarının değer aktarımı bakımından sistematik biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır (Gül, 2017).

Söz varlığı ile değer aktarımı arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü değerler çoğu zaman belirli kelime ve kavramlar aracılığıyla metinlerde görünür hâle gelmektedir. Örneğin sorumluluk, temizlik, sağlıklı yaşam, duyarlılık, çalışkanlık ve saygı gibi değerler; metinlerde kullanılan kavramlar, eylemler ve bağlamsal anlatımlar üzerinden öğrenciye sunulmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurlarının hangi değer alanlarını desteklediği bakımından incelenmesi önemlidir. Ancak bu tür bir incelemede kavramların değerlerle ilişkilendirilmesi araştırmacı yorumuna bırakılmamalı; açık kodlama ölçütleri, kuramsal dayanaklar ve geçerlik-güvenirlik süreçleriyle desteklenmelidir (Büyüköztürk vd., 2009).

Sağlık teması, öğrencilerin günlük yaşamlarıyla doğrudan ilişkili olması nedeniyle Türkçe ders kitaplarında önemli bir yer tutmaktadır. Beslenme, temizlik, fiziksel etkinlik, hastalıklardan korunma, kişisel bakım, beden sağlığı ve ruhsal denge gibi konular aynı zamanda yaşam alışkanlıkları ve değerler açısından önem taşımaktadır. Sağlıkla ilgili kavramlar, öğrencilerin hem sağlık alanına ilişkin temel söz varlığını tanımalarına hem de sağlıklı yaşam, sorumluluk, temizlik ve duyarlılık gibi değerlerle karşılaşmalarına imkân sağlamaktadır. Bu nedenle sağlık temalı metinlerin söz varlığı ve değer unsurları bakımından incelenmesi, Türkçe eğitimi açısından anlamlı bir araştırma alanı oluşturmaktadır.

Sağlık temalı söz varlığı, yalnızca tıbbi terimlerden oluşmamaktadır. Ders kitabı bağlamında sağlıkla ilişkili söz varlığı; beden, beslenme, temizlik, hareket, hastalık, korunma, sağlıklı yaşam ve ruhsal iyi oluş gibi farklı alt alanlarda yer alan kelime ve kavramları kapsamaktadır. Ancak bu kavramların sağlıkla ilişkili kabul edilebilmesi için metin bağlamında sağlık, beden, yaşam alışkanlığı, kişisel bakım veya iyi oluşla bağlantılı biçimde kullanılması gerekir. Bu nedenle sağlık söz varlığı belirlenirken doğrudan sağlık kavramları ile dolaylı sağlık ilişkisi kurulan kavramların birbirinden ayrılması önemlidir. Böylece çalışmanın bulguları daha nesnel, izlenebilir ve tekrarlanabilir hâle getirilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 5. sınıf Türkçe ders kitapları, öğrencilerin ortaokul düzeyindeki ilk Türkçe öğretim materyalleri arasında yer almaktadır. Bu sınıf düzeyi, öğrencilerin ilkokuldan ortaokula geçiş sürecinde hem dil becerilerinin hem de kavramsal farkındalıklarının geliştiği önemli bir dönemdir. Bu nedenle 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sağlık temalı metinlerin incelenmesi, öğrencilerin hangi sağlık kavramlarıyla karşılaştığını ve bu kavramların hangi değer unsurlarıyla ilişkilendirildiğini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan değerler çerçevesi, ders kitaplarındaki içeriklerin değer boyutuyla değerlendirilmesine imkân sağlayan güncel bir dayanak sunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2025).

Alan yazınında Türkçe ders kitaplarının söz varlığı, metin türleri ve değer aktarımı açısından incelendiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ancak sağlık temalı metinlerdeki söz varlığı ile değer unsurlarını birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmalar daha çok genel söz varlığı, kalıplaşmış ifadeler, metin türleri veya genel değer aktarımı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu durum, sağlık temalı içeriklerde kullanılan kelime ve kavramların hangi değer alanlarıyla ilişkilendirildiğinin ayrıca incelenmesini gerekli kılmaktadır (Geçgel vd., 2022).

Bu araştırmanın temel problemi, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sağlık temalı metinlerde sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının hangi düzeyde ve hangi bağlamlarda yer aldığını, bu unsurların hangi tematik kategoriler altında toplanabileceğini ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan değerlerle nasıl ilişkilendirilebileceğini belirlemektir. Bu doğrultuda araştırma, ders kitaplarında yer alan sağlık temalı metinleri bağlam, tema ve değer ilişkisi bakımından ele almayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sağlık temalı metinlerdeki sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarını belirlemek ve bu unsurların hangi değer unsurlarıyla ilişkilendirildiğini ortaya koymaktır. Araştırmada sağlıkla ilişkili kelime ve kavramların doğrudan veya dolaylı kullanım biçimleri dikkate alınarak tematik kategoriler oluşturulmuş; bu kategoriler sağlıklı yaşam, sorumluluk, temizlik, duyarlılık ve çalışkanlık gibi değer alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu yönüyle çalışma, Türkçe ders kitaplarında sağlık temalı içeriklerin dil öğretimi ve değerler eğitimi açısından nasıl yapılandırıldığını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Araştırmanın, Türkçe ders kitabı yazarlarına, öğretmenlere, program geliştiricilere ve alan araştırmacılarına katkı sağlaması beklenmektedir. Ders kitaplarında yer alan sağlık temalı söz varlığının belirlenmesi, öğrencilerin karşılaştıkları kavram dünyasının görünür hâle getirilmesine katkı sunacaktır. Bunun yanında söz konusu kavramların değer unsurlarıyla ilişkisinin ortaya konulması, ders kitaplarının dil öğretimi ve değerler eğitimi bakımından daha bilinçli hazırlanmasına yönelik öneriler geliştirilmesine imkân sağlayacaktır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sağlık temalı metinlerdeki sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurları nelerdir?
2. Belirlenen sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurları hangi tematik kategoriler altında toplanmaktadır?
3. Sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurları Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan hangi değerlerle ilişkilendirilmektedir?
4. Sağlık temalı metinlerde yer alan söz varlığı unsurları kitaplara ve temalara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş doküman incelemesine dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sağlık temalı metinler, sağlıkla ilişkili söz varlığı ve değer unsurları bakımından incelenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik biçimde analiz edilmesine dayanan bir nitel araştırma yöntemidir. Bu nedenle ders kitapları gibi yazılı öğretim materyallerinin incelenmesinde uygun bir araştırma yaklaşımı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmada doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, yazılı materyallerde yer alan kavram, tema ve anlam birimlerinin belirli kategoriler altında sistematik biçimde sınıflandırılmasını sağlar. Bu doğrultuda çalışmada önce sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurları belirlenmiş, daha sonra bu unsurlar tematik kategoriler altında toplanmış ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan değerlerle ilişkilendirilmiştir.

Araştırma, herhangi bir deneysel uygulama, öğrenci görüşü veya davranış ölçümü içermemektedir. Bu nedenle çalışmada sağlıkla ilişkili kavramların öğrencilerde davranış değişikliği oluşturduğu yönünde bir çıkarım yapılmamış, yalnızca ders kitaplarında yer alan yazılı içerikler söz varlığı ve değer unsurları açısından betimlenmiştir.

İncelenen Dokümanlar

Araştırmanın veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yayımlanan 5. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında iki ders kitabı incelenmiştir:

1. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5 Ders Kitabı 1. Kitap
2. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5 Ders Kitabı 2. Kitap

Araştırmada bu kitaplarda yer alan tüm temalar ön incelemeye alınmış ancak ayrıntılı analiz yalnızca sağlıkla ilişkili içerik barındıran metinlerle sınırlandırılmıştır. Dinleme metinleri ve yalnızca dijital/işitsel materyal olarak sunulan içerikler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bunun nedeni, çalışmanın yazılı metinlere dayalı doküman incelemesi olarak tasarlanması ve dinleme içeriklerinin kitapta tam metin hâlinde yer almamasıdır.

Çalışma Materyalinin Belirlenmesi

Araştırmada çalışma materyali amaçlı örnekleme anlayışıyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına uygun bilgi açısından zengin materyallerin seçilmesine imkân sağlar. Bu doğrultuda 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler sağlık temasıyla ilişkili olma durumlarına göre incelenmiştir.

Bir metnin araştırma kapsamına alınabilmesi için şu ölçütler dikkate alınmıştır:

1. Metinde sağlık, beslenme, temizlik, fiziksel aktivite, beden sağlığı, hastalık, korunma, kişisel bakım veya iyi oluşla ilgili kelime ve kavramların yer alması,
2. Metnin sağlıkla ilişkili kavramları açık veya dolaylı biçimde içermesi,

3. Metnin yazılı olarak ders kitabında bulunması,
4. Metnin öğrenciye yönelik okuma, konuşma veya yazma etkinlikleriyle ilişkili olması,
5. Metindeki kavramların değer unsurlarıyla ilişkilendirilebilecek bağlamsal kullanıma sahip olması.

Bu ölçütler doğrultusunda sağlıkla ilişkili söz varlığı içeren metinler belirlenmiş ve analiz kapsamına alınmıştır. Sağlıkla doğrudan ilişkili olmayan, yalnızca genel duygu, ahlak veya sosyal ilişki bildiren kavramlar ise sağlık bağlamı açık biçimde kurulmadıkça sağlık söz varlığına dâhil edilmemiştir. Böylece araştırmacı yorumuna dayalı genişletilmiş sınıflandırmaların önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada 5. sınıf Türkçe ders kitapları bütüncül olarak incelenmiş ve sağlıkla ilişkili içerik barındıran metinler belirlenmiştir. İkinci aşamada belirlenen metinlerde geçen sağlıkla ilişkili kelime ve kavramlar listelenmiştir. Üçüncü aşamada listelenen kelime ve kavramlar tekrar gözden geçirilerek doğrudan sağlık söz varlığı ve dolaylı sağlık söz varlığı olarak iki düzeyde sınıflandırılmıştır. Dördüncü aşamada ise söz varlığı unsurları tematik kategoriler ve değer alanları bakımından değerlendirilmiştir.

Doğrudan sağlık söz varlığı; beslenme, hastalık, beden, temizlik, spor, egzersiz, sağlık ve korunma gibi sağlık alanıyla açık ilişkisi bulunan kelime ve kavramlardan oluşturulmuştur. Dolaylı sağlık söz varlığı ise metin bağlamında sağlıklı yaşam, kişisel bakım, iyi oluş, düzenli yaşam veya beden hareketiyle bağlantılı olarak kullanılan kavramlarla sınırlandırılmıştır. Örneğin "spor", "egzersiz", "beslenme", "obezite", "hastalık", "temizlik" ve "vitamin" gibi kavramlar doğrudan sağlık söz varlığı kapsamında değerlendirilirken; "düzenli yaşam" ve "aktif yaşam" gibi kavramlar ancak metindeki bağlamı sağlıkla ilişkilendirildiğinde dolaylı sağlık söz varlığı olarak ele alınmıştır.

Kodlama Süreci

Araştırmada kodlama süreci üç basamakta yürütülmüştür. İlk basamakta metinlerde yer alan sağlıkla ilişkili kelime ve kavramlar belirlenmiştir. İkinci basamakta bu kelime ve kavramlar anlam yakınlıklarına göre tematik kategoriler altında toplanmıştır. Üçüncü basamakta ise belirlenen kategoriler Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan değerlerle ilişkilendirilmiştir.

Söz varlığı unsurlarının sınıflandırılmasında şu tematik kategoriler esas alınmıştır:

1. **Fiziksel aktivite:** spor, yürüyüş, koşmak, egzersiz, hareket gibi bedensel etkinlik bildiren kavramlar.
2. **Beslenme:** beslenme, sağlıklı beslenme, su, vitamin, protein, karbonhidrat, yağ, kalori gibi beslenme içeriğiyle ilgili kavramlar.
3. **Sağlık sorunları ve korunma:** hastalık, obezite, tansiyon, şeker hastalığı, kilo, risk ve korunma ile ilişkili kavramlar.
4. **Temizlik ve kişisel bakım:** temizlik, hijyen, kişisel bakım ve beden temizliğiyle ilişkili kavramlar.
5. **Sağlıklı yaşam ve iyi oluş:** aktif yaşam, düzenli yaşam, doğal yaşam, yaşam tarzı ve psikolojik denge gibi sağlıklı yaşamı destekleyen bağlamsal kavramlar.

Değer kodlamasında ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan değerler temel alınmıştır. Bu doğrultuda sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurları başta sağlıklı yaşam, sorumluluk, temizlik, duyarlılık ve çalışkanlık değerleriyle ilişkilendirilmiştir. Ancak bu ilişkilendirme yapılırken kelimenin tek başına anlamı değil, metin içindeki bağlamı dikkate alınmıştır. Örneğin "temizlik" kavramı doğrudan temizlik değeriyle ilişkilendirilirken "beslenme" kavramı sağlıklı yaşam değeriyle; "düzenli yaşam" kavramı ise bağlama göre sorumluluk veya sağlıklı yaşam değeriyle ilişkilendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla kodlama süreci açık ölçütlere dayandırılmıştır. Öncelikle sağlıkla ilişkili söz varlığına dâhil edilecek kelime ve kavramlar için kapsam ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda sağlık alanıyla doğrudan ilişkisi bulunmayan kavramlar, yalnızca araştırmacı yorumu ile sağlık söz varlığına dâhil edilmemiştir.

İç geçerliği sağlamak amacıyla bulgular, ders kitaplarında yer alan metin bağlamlarıyla ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir. Kategoriler oluşturulurken söz varlığı, değer eğitimi ve ders kitabı incelemelerine ilişkin alan yazınından yararlanılmıştır. Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan değerler, değer kodlaması için temel başvuru çerçevesi olarak kullanılmıştır.

Güvenirliği artırmak amacıyla kodlama formu oluşturulmuş ve her söz varlığı unsuru için "kelime/kavram", "geçtiği kitap", "tema", "bağlam", "tematik kategori" ve "ilişkili değer" başlıkları altında kayıt tutulmuştur. Kodlama sürecinde aynı kelimenin farklı bağlamlarda farklı anlam ilişkileri kurabileceği dikkate alınmış; bu nedenle kelimeler metindeki kullanım bağlamına göre değerlendirilmiştir.

Çalışmada ikinci kodlayıcı veya uzman görüşü kullanılacaksa, sağlıkla ilişkili söz varlığı listesi ve değer kodlamaları alan uzmanlarının görüşüne sunulabilir. Uzman görüşleri doğrultusunda kodlama tablosu yeniden düzenlenerek görüş birliği ve görüş ayrılığı durumları belirlenebilir. Bu işlem sonucunda Miles ve Huberman güvenirlik formülü kullanılarak kodlayıcılar arası uyum hesaplanabilir. Bu aşamanın uygulanması, çalışmanın yöntemsel güvenirliğini güçlendirecektir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle sağlıkla ilişkili kelime ve kavramlar belirlenmiş, ardından bu kavramlar tematik kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra her kategori, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan değerlerle ilişkilendirilmiştir.

Verilerin sunumunda frekans ve yüzde değerlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın temel amacı, nicel genellemeden ziyade ders kitaplarında yer alan sağlıkla ilişkili söz varlığı ve değer unsurlarını betimlemektir. Bu nedenle frekans ve yüzde değerleri yalnızca bulguların dağılımını göstermek amacıyla kullanılmıştır. Metin uzunlukları ve toplam kelime sayıları dikkate alınmadan kitaplar arasında doğrudan üstünlük veya etkililik karşılaştırması yapılmamıştır.

Analiz sonucunda elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuş, tabloların yorumlanmasında kesin yargılardan kaçınılmış ve bulgular yalnızca incelenen ders kitaplarıyla sınırlı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2024 tarihli 5. sınıf Türkçe ders kitaplarıyla sınırlıdır. Çalışma yalnızca kitaplarda yazılı olarak yer alan metin ve etkinlikleri kapsamaktadır. Dinleme metinleri, dijital içerikler ve öğretmen kılavuzunda yer alabilecek ek açıklamalar araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırma, ders kitaplarında yer alan söz varlığı ve değer unsurlarını incelemektedir. Öğrencilerin bu kavramları nasıl algıladıkları, bu kavramların davranışa dönüşüp dönüşmediği veya değer kazanımı sağlayıp sağlamadığı bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Bu nedenle araştırmada yalnızca ders kitabı içeriklerine ilişkin betimsel sonuçlara ulaşılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

1. Sağlıkla İlişkili Söz Varlığı Unsurlarının Kitaplara Göre Dağılımı

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının kitaplara göre dağılımı incelenmiştir. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sağlıkla ilişkili kelime ve kavramlar belirlenmiş ve kitaplara göre sınıflandırılmıştır.

İnceleme sonucunda iki kitapta toplam 49 sağlıkla ilişkili söz varlığı unsuruna ulaşılmıştır. Bu unsurların 19'u birinci kitapta, 30'u ise ikinci kitapta yer almaktadır. Buna göre sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının %38,8'i birinci kitapta, %61,2'si ikinci kitapta bulunmaktadır.

Tablo 1

Sağlıkla İlişkili Söz Varlığı Unsurlarının Kitaplara Göre Dağılımı

Kitap	f	%
1. Kitap	19	38,8
2. Kitap	30	61,2
Toplam	49	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının ikinci kitapta daha fazla yer aldığı görülmektedir. Birinci kitapta 19 sağlıkla ilişkili unsur belirlenirken, ikinci kitapta bu sayı 30 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu, incelenen ders kitapları içinde sağlıkla ilişkili kavramların ikinci kitapta daha yoğun biçimde yer aldığını göstermektedir.

Ancak bu sonuç, ikinci kitabın öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu ya da sağlık davranışlarını daha fazla kazandırdığı anlamına gelmemektedir. Araştırma yalnızca ders kitaplarında yer alan yazılı içerikleri incelemektedir. Bu nedenle bulgu, sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının kitaplara göre dağılımını göstermekte; öğrencilerin bu kavramları edinme, kullanma veya davranışa dönüştürme düzeylerine ilişkin bir sonuç ortaya koymamaktadır.

Bu dağılım, sağlıkla ilişkili söz varlığının her iki kitapta da bulunduğunu; ancak ikinci kitapta daha belirgin bir yoğunlaşma gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durumun, ikinci kitapta sağlıkla ilişkili temaların ve metinlerin daha fazla yer almasıyla bağlantılı olabileceği değerlendirilmektedir.

2. Sağlıkla İlişkili Söz Varlığı Unsurlarının Tematik Kategorilere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında belirlenen sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının hangi tematik kategoriler altında toplandığı incelenmiştir. Bu doğrultuda sağlıkla ilişkili kelime ve kavramlar içerik analizi sonucunda benzer özellikleri dikkate alınarak fiziksel aktivite, beslenme, sağlık sorunları ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları olmak üzere dört tematik kategori altında değerlendirilmiştir.

Tablo 2

Sağlıkla İlişkili Söz Varlığı Unsurlarının Tematik Kategorilere Göre Dağılımı

Tematik Kategori	f	%
Fiziksel aktivite	14	28,6
Beslenme	8	16,3
Sağlık sorunları	6	12,2
Sağlıklı yaşam alışkanlıkları	21	42,9
Toplam	49	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının en fazla sağlıklı yaşam alışkanlıkları kategorisinde toplandığı görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin 21 söz varlığı unsuru belirlenmiş olup toplam sağlıkla ilişkili söz varlığının %42,9'unu oluşturmaktadır.

İkinci sırada fiziksel aktivite kategorisi yer almaktadır. Bu kategoride 14 söz varlığı unsuru tespit edilmiş olup toplam dağılımın %28,6'sını oluşturmaktadır. Bu bulgu, ders kitaplarında hareket, spor ve bedensel etkinliklerle ilişkili kavramlara önemli ölçüde yer verildiğini göstermektedir.

Beslenme kategorisinde 8 söz varlığı unsuru belirlenmiş olup bu kategori toplam dağılımın %16,3'ünü oluşturmaktadır. Beslenmeye ilişkin kavramların ders kitaplarında yer alması, öğrencilerin sağlıklı beslenmeye ilişkin temel kavramlarla karşılaşmalarına olanak sağlamaktadır.

En düşük frekansa sahip kategori ise sağlık sorunları olmuştur. Bu kategoride 6 söz varlığı unsuru belirlenmiş olup toplam sağlıkla ilişkili söz varlığının %12,2'sini oluşturmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının dört temel tema etrafında toplandığı görülmektedir. Bulgular, incelenen ders kitaplarında sağlık temasının yalnızca hastalık kavramlarıyla sınırlandırılmadığını; fiziksel aktivite, beslenme ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarını kapsayan daha geniş bir içerik çerçevesinde ele alındığını göstermektedir. Bununla birlikte bu değerlendirme yalnızca incelenen ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurlarına dayanmaktadır ve öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin bir çıkarım içermemektedir.

3. Sağlıkla İlişkili Söz Varlığı Unsurlarının Değerlerle İlişkilendirilmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında belirlenen sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan hangi değerlerle ilişkilendirildiği incelenmiştir. Bu doğrultuda sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurları, metin içindeki bağlamları dikkate alınarak değer kategorileriyle ilişkilendirilmiştir.

İnceleme sonucunda sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının en çok D13: "Sağlıklı Yaşam" değeriyle ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Bunun yanında D16: "Sorumluluk", D18: "Temizlik", D5: "Duyarlılık" ve D3: "Çalışkanlık" değerleriyle de bağlantılı söz varlığı unsurlarına rastlanmıştır.

Tablo 3

Sağlıkla İlişkili Söz Varlığı Unsurlarının Değer Kategorilerine Göre Dağılımı

Değer Kategorisi	f	%
D13: Sağlıklı yaşam	32	65,3
D16: Sorumluluk	7	14,3
D18: Temizlik	5	10,2
D5: Duyarlılık	3	6,1
D3: Çalışkanlık	2	4,1
Toplam	49	100,0

Tablo 3 incelendiğinde sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının büyük bölümünün D13: "Sağlıklı Yaşam" değeriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu değer kategorisinde 32 söz varlığı unsuru yer almakta ve toplam dağılımın %65,3'ünü oluşturmaktadır. Bu bulgu, incelenen metinlerde sağlıkla ilişkili kavramların ağırlıklı olarak sağlıklı yaşam değeri etrafında yapılandığını göstermektedir.

İkinci sırada D16: "Sorumluluk" değeri yer almaktadır. Bu değerle ilişkilendirilen 7 söz varlığı unsuru toplam dağılımın %14,3'ünü oluşturmaktadır. Sorumluluk değeriyle ilişkilendirilen kavramların, bireyin kendi sağlığını koruma, düzenli yaşam alışkanlıkları geliştirme ve kişisel bakımına dikkat etme bağlamında değerlendirildiği söylenebilir.

D18: "Temizlik" değeriyle ilişkilendirilen 5 söz varlığı unsuru toplam dağılımın %10,2'sini oluşturmaktadır. Bu bulgu, sağlıkla ilişkili söz varlığı içerisinde temizlik ve hijyenle bağlantılı kavramlara da yer verildiğini göstermektedir.

D5: "Duyarlılık" değeriyle ilişkilendirilen 3 söz varlığı unsuru toplam dağılımın %6,1'ini; D3: "Çalışkanlık" değeriyle ilişkilendirilen 2 söz varlığı unsuru ise toplam dağılımın %4,1'ini oluşturmaktadır. Bu değerlerin oranının daha düşük olması, sağlıkla ilişkili söz varlığının esas olarak sağlıklı yaşam değeri çevresinde yoğunlaştığını, diğer değerlerin ise destekleyici düzeyde yer aldığını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının en yoğun biçimde sağlıklı yaşam değeriyle ilişkilendirildiği; sorumluluk, temizlik, duyarlılık ve çalışkanlık değerlerinin ise daha sınırlı düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Bu bulgu, incelenen ders kitaplarında sağlık temasının değer boyutunun ağırlıklı olarak sağlıklı yaşam çerçevesinde ele alındığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bu sonuç, öğrencilerin bu değerleri kazandığı anlamına gelmemekte; yalnızca ders kitabı metinlerinde yer alan söz varlığı unsurlarının değer kategorileriyle ilişkisini göstermektedir.

4. Sağlıkla İlişkili Söz Varlığı Unsurlarının Kitaplarda Yer Alan Temalara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın devamında, sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının kitapların yanı sıra kitaplarda yer alan temalara göre dağılımı da incelenmiştir. Bu kapsamda birinci kitapta "Oyun Dünyası", "Atatürk'ü Tanıyorum" ve "Duygularımı Tanıyorum" temaları; ikinci kitapta ise "Geleneklerimiz", "İletişim ve Sosyal İlişkiler" ve "Sağlıklı Yaşıyorum" temaları değerlendirilmiştir.

Tablo 4

Sağlıkla İlişkili Söz Varlığı Unsurlarının Temalara Göre Dağılımı

Kitap	Tema	f	%
1. Kitap	Oyun Dünyası	8	42,1
1. Kitap	Atatürk'ü Tanıyorum	5	26,3
1. Kitap	Duygularımı Tanıyorum	6	31,6
1. Kitap Toplam		19	100,0
2. Kitap	Geleneklerimiz	4	13,3
2. Kitap	İletişim ve Sosyal İlişkiler	5	16,7
2. Kitap	Sağlıklı Yaşıyorum	21	70,0
2. Kitap Toplam		30	100,0

Tablo 4 incelendiğinde, birinci kitapta sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının en fazla "Oyun Dünyası" temasında yer aldığı görülmektedir. Bu temada 8 söz varlığı unsuru belirlenmiş ve bu sayı birinci kitaptaki toplam sağlıkla ilişkili söz varlığının %42,1'ini oluşturmuştur. Bu bulgu, birinci kitapta sağlıkla ilişkili kavramların daha çok oyun, hareket ve fiziksel etkinlik bağlamında yer aldığını göstermektedir.

Birinci kitapta ikinci sırada "Duygularımı Tanıyorum" teması bulunmaktadır. Bu temada 6 sağlıkla ilişkili söz varlığı unsuru tespit edilmiş ve oran %31,6 olarak belirlenmiştir. Bu durum, birinci kitapta sağlıkla ilişkili bazı kavramların bedensel sağlığın yanı sıra duygu durumu ve psikolojik dengeyle de ilişkilendirildiğini göstermektedir. Ancak bu değerlendirme, ilgili kavramların metin bağlamındaki kullanımıyla sınırlıdır.

Birinci kitapta en düşük oran "Atatürk'ü Tanıyorum" temasında görülmektedir. Bu temada 5 söz varlığı unsuru belirlenmiş ve oran %26,3 olarak hesaplanmıştır. Bu temadaki kavramların sağlıkla ilişkisi daha çok düzen, çalışma, kararlılık ve planlı yaşam gibi dolaylı yaşam alışkanlığı bağlamında değerlendirilmektedir.

İkinci kitapta ise sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının belirgin biçimde "Sağlıklı Yaşıyorum" temasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu temada 21 söz varlığı unsuru belirlenmiş ve bu sayı ikinci kitaptaki toplam sağlıkla ilişkili söz varlığının %70,0'ini oluşturmuştur. Bu bulgu, ikinci kitapta sağlık temasının daha doğrudan ve yoğun biçimde işlendiğini göstermektedir.

İkinci kitapta "İletişim ve Sosyal İlişkiler" temasında 5 söz varlığı unsuru belirlenmiş ve oran %16,7 olarak hesaplanmıştır. Bu temadaki sağlıkla ilişkili kavramların daha çok sosyal uyum, empati ve ruhsal denge gibi dolaylı sağlık bağlamlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

İkinci kitapta en düşük oran "Geleneklerimiz" temasında görülmektedir. Bu temada 4 sağlıkla ilişkili söz varlığı unsuru belirlenmiş ve oran %13,3 olarak tespit edilmiştir. Bu temada yer alan kavramlar daha çok doğal yaşam, geleneksel beslenme, temizlik ve yaşam tarzı gibi dolaylı sağlık ilişkileri üzerinden değerlendirilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının birinci kitapta farklı temalara daha dengeli dağıldığı, ikinci kitapta ise büyük ölçüde "Sağlıklı Yaşıyorum" teması altında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, birinci kitapta sağlıkla ilişkili kavramların daha çok dolaylı ve bağlamsal biçimde yer aldığını; ikinci kitapta ise sağlık temasının daha açık ve tema merkezli biçimde sunulduğunu göstermektedir.

Bu bulgu, sağlık söz varlığının ders kitaplarında sağlık temaları dışında oyun, duygu, gelenek, iletişim ve yaşam alışkanlıkları gibi farklı temalar içinde de yer alabildiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte ikinci kitapta "Sağlıklı Yaşıyorum" temasında görülen yoğunlaşma, sağlıkla ilişkili söz varlığının belirli bir tema etrafında daha sistematik biçimde toplandığını göstermektedir.

5. Sağlık Söz Varlığına Dâhil Edilme Ölçütlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının belirlenmesinde kelimelerin sözlük anlamları ve metin içinde kazandıkları bağlam birlikte değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda sağlık söz varlığına dâhil edilen kavramlar doğrudan sağlık ilişkisi ve dolaylı sağlık ilişkisi olmak üzere iki düzeyde değerlendirilmiştir.

Tablo 5

Sağlık Söz Varlığına Dâhil Edilme Ölçütleri

Ölçüt	Açıklama	Örnek Kavramlar
Doğrudan sağlık ilişkisi	Sağlık, hastalık, beslenme, beden, temizlik veya fiziksel aktiviteyle açık biçimde ilişkili kavramlar	hastalık, obezite, tansiyon, şeker hastalığı, vitamin, protein, kalori, spor, egzersiz
Dolaylı sağlık ilişkisi	Metin bağlamında sağlıklı yaşam, yaşam alışkanlığı, fiziksel hareket, kişisel bakım veya iyi oluşla ilişkilendirilen kavramlar	hareket, aktif yaşam, doğal yaşam, yaşam tarzı, düzen, psikolojik denge
Kapsam dışı bırakma ölçütü	Sağlık bağlamı açık biçimde kurulmadığında yalnızca genel duygu, sosyal ilişki veya kişilik özelliği bildiren kavramlar sağlık söz varlığına dâhil edilmemiştir.	duygu, mutluluk, empati, kararlılık gibi kavramlar ancak sağlık/iyi oluş bağlamı varsa değerlendirilmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere, sağlık söz varlığına dâhil etme sürecinde kavramların sağlık alanıyla ilişkisi açık ölçütlere bağlanmıştır. "Hastalık", "obezite", "tansiyon", "vitamin", "protein", "spor" ve "egzersiz" gibi kavramlar doğrudan sağlık alanıyla ilişkili oldukları için sağlık söz varlığı kapsamında değerlendirilmiştir. Buna karşılık "düzen", "yaşam tarzı", "aktif yaşam" ve "psikolojik denge" gibi kavramlar yalnızca metindeki kullanım bağlamı sağlıkla ilişkili olduğunda dolaylı sağlık söz varlığı kapsamında ele alınmıştır.

Bu sınıflandırma, sağlıkla ilişkisi açık olmayan kavramların araştırmacı yorumu ile geniş biçimde sağlık söz varlığına dâhil edilmesini önlemeye yöneliktir. Bu nedenle bulgular yorumlanırken kavramların metindeki bağlamı esas alınıp genel anlam taşıyan kelimeler sağlıkla ilişkili bir bağlam oluşturmadıkça analiz kapsamına alınmamıştır.

6. Sağlık Söz Varlığı Unsurlarının Değerlerle İlişkilendirilme Gerekçelerine İlişkin Bulgular

Araştırmada sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan değerler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Değer eşleştirmesi yapılırken kelimelerin tek başına anlamından çok, metin içindeki kullanımı ve ilgili tematik kategori dikkate alınmıştır. Böylece söz varlığı unsurlarının değerlerle ilişkilendirilmesi belirli gerekçelere dayandırılmıştır.

Tablo 6

Sağlık Söz Varlığı Unsurlarının Değerlerle İlişkilendirilme Gerekçeleri

İlişkili Değer	İlişkilendirme Gerekçesi	Örnek Kavramlar
D13: Sağlıklı yaşam	Beden sağlığı, beslenme, fiziksel aktivite, hastalıklardan korunma ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarıyla ilişkili kavramlar bu değer kapsamında değerlendirilmiştir.	spor, egzersiz, yürüyüş, beslenme, sağlıklı beslenme, obezite, hastalık
D16: Sorumluluk	Bireyin kendi sağlığını koruma, düzenli yaşama dikkat etme ve kişisel bakımını sürdürme anlamı taşıyan kavramlar bu değerle ilişkilendirilmiştir.	düzen, planlı yaşam, yaşam tarzı
D18: Temizlik	Kişisel bakım, hijyen ve temiz yaşam alanı ile ilişkili kavramlar bu değer kapsamında değerlendirilmiştir.	temizlik, hijyen
D5: Duyarlılık	Ruhsal iyi oluş, başkalarının durumunu fark etme ve sosyal/duygusal farkındalık bağlamı taşıyan kavramlar bu değerle ilişkilendirilmiştir.	empati, ruhsal denge, psikolojik denge
D3: Çalışkanlık	Düzenli çaba, aktif olma ve bedensel etkinliği sürdürme bağlamında kullanılan kavramlar bu değerle ilişkilendirilmiştir.	çalışma, kararlılık, aktif yaşam

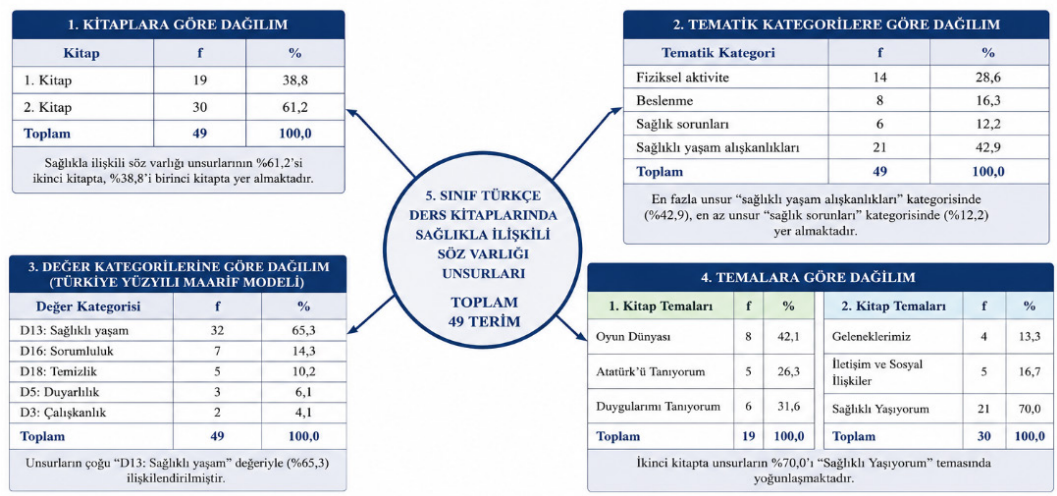
Tablo 6 incelendiğinde, sağlık söz varlığı unsurlarının değerlerle ilişkilendirilmesinde doğrudan ve dolaylı bağlamların dikkate alındığı görülmektedir. Örneğin "spor", "egzersiz", "beslenme" ve "hastalık" gibi kavramlar doğrudan sağlıklı yaşam değeriyle ilişkilendirilmiştir. "Temizlik" ve "hijyen" gibi kavramlar ise kişisel bakım ve sağlığı koruma bağlamında D18: "Temizlik" değeriyle eşleştirilmiştir.

"Empati", "ruhsal denge" ve "psikolojik denge" gibi kavramlar, metin bağlamında ruhsal iyi oluş ve sosyal-duygusal farkındalıkla ilişkileri doğrultusunda D5: "Duyarlılık" değeriyle ilişkilendirilmiştir. Benzer biçimde "çalışma", "kararlılık" ve "aktif yaşam" gibi kavramlar da ancak düzenli çaba, sağlıklı yaşamı sürdürme veya yaşam alışkanlığı bağlamı taşıdığında D3: "Çalışkanlık" değeri kapsamında değerlendirilmiştir.

Bu bulgu, değer eşleştirmelerinin araştırmacı varsayımının yanı sıra kavramların metindeki bağlamı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan değer çerçevesi temel alınarak yapıldığını göstermektedir. Bununla birlikte bu ilişkilendirme, öğrencilerin söz konusu değerleri kazandığı anlamına gelmemektedir. Araştırmanın bulguları yalnızca ders kitabı metinlerinde yer alan söz varlığı unsurlarının hangi değer alanlarıyla ilişkilendirilebileceğini göstermektedir.

Şekil 1

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Sağlıkla İlişkili Söz Varlığı Unsurlarına İlişkin Bulguların Genel Dağılımı



1. KİTAPLARA GÖRE DAĞILIM

Kitap	f	%
1. Kitap	19	38,8
2. Kitap	30	61,2
Toplam	**49**	**100,0**

Sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının %61,2'si ikinci kitapta, %38,8'i birinci kitapta yer almaktadır.

2. TEMATİK KATEGORİLERE GÖRE DAĞILIM

Tematik Kategori	f	%
Fiziksel aktivite	14	28,6
Beslenme	8	16,3
Sağlık sorunları	6	12,2
Sağlıklı yaşam alışkanlıkları	21	42,9
Toplam	**49**	**100,0**

En fazla unsur "sağlıklı yaşam alışkanlıkları" kategorisinde (%42,9), en az unsur "sağlık sorunları" kategorisinde (%12,2) yer almaktadır.

3. DEĞER KATEGORİLERİNE GÖRE DAĞILIM (TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ)

Değer Kategorisi	f	%
D13: Sağlıklı yaşam	32	65,3
D16: Sorumluluk	7	14,3
D18: Temizlik	5	10,2
D5: Duyarlılık	3	6,1
D3: Çalışkanlık	2	4,1
Toplam	**49**	**100,0**

Unsurların çoğu "D13: Sağlıklı yaşam" değeriyle (%65,3) ilişkilendirilmiştir.

4. TEMALARA GÖRE DAĞILIM

1. Kitap Temaları	f	%	2. Kitap Temaları	f	%
Oyun Dünyası	8	42,1	Geleneklerimiz	4	13,3
Atatürk'ü Tanıyorum	5	26,3	İletişim ve Sosyal İlişkiler	5	16,7
Duygularımı Tanıyorum	6	31,6	Sağlıklı Yaşıyorum	21	70,0
Toplam	**19**	**100,0**	**Toplam**	**30**	**100,0**

İkinci kitapta unsurların %70,0'ı "Sağlıklı Yaşıyorum" temasında yoğunlaşmaktadır.

Şekil 1'de, araştırma kapsamında incelenen 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında belirlenen sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarına ilişkin temel bulgular bütüncül olarak sunulmaktadır. İnceleme sonucunda iki ders kitabında toplam 49 sağlıkla ilişkili söz varlığı unsuru tespit edilmiştir. Bu unsurların 19'u (%38,8) birinci kitapta, 30'u (%61,2) ise ikinci kitapta yer almaktadır. Bu durum, sağlıkla ilişkili söz varlığının ikinci kitapta daha yoğun biçimde yer aldığını göstermektedir.

Tematik kategoriler açısından değerlendirildiğinde sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının en fazla sağlıklı yaşam alışkanlıkları kategorisinde (f=21; %42,9) toplandığı görülmektedir. Bunu sırasıyla fiziksel aktivite (f=14; %28,6), beslenme (f=8; %16,3) ve sağlık sorunları (f=6; %12,2) kategorileri izlemektedir. Bu bulgu, incelenen metinlerde sağlıkla ilgili kavramların ağırlıklı olarak koruyucu sağlık ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları çerçevesinde ele alındığını göstermektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yapılan değerlendirmede ise sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının büyük bölümünün D13: "Sağlıklı Yaşam" değeri (f=32; %65,3) ile ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Bunu D16: "Sorumluluk" (f=7; %14,3), D18: "Temizlik" (f=5; %10,2), D5: "Duyarlılık" (f=3; %6,1) ve D3: "Çalışkanlık" (f=2; %4,1) değerleri takip etmektedir. Bu dağılım, sağlıkla ilişkili söz varlığının değer aktarımı bakımından öncelikle sağlıklı yaşam değerini destekleyen bir içerik yapısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Kitaplarda yer alan temalar bakımından değerlendirildiğinde, birinci kitapta sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının "Oyun Dünyası" temasında (%42,1) daha yoğun olduğu; ikinci kitapta ise söz varlığı unsurlarının büyük bölümünün "Sağlıklı Yaşıyorum" temasında (%70,0) toplandığı görülmektedir. Bu bulgu, ikinci kitapta sağlık temasının diğer temalara göre daha sistematik ve kapsamlı biçimde işlendiğini göstermektedir.

Genel olarak şekil, sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının kitaplar, tematik kategoriler, değer kategorileri ve tema dağılımları bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte şekil, özellikle incelenen ders kitaplarında yer alan yazılı içeriklerden elde edilen bulguları yansıtmakta olup öğrencilerin sağlık davranışları veya değer kazanımlarına ilişkin doğrudan bir değerlendirme içermemektedir. Böylece elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda ders kitaplarında yer alan sağlıkla ilişkili söz varlığının mevcut durumunu betimlemektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurları ve bu unsurların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan değerlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında iki ders kitabında toplam 49 sağlıkla ilişkili söz varlığı unsuru belirlenmiştir. Bu unsurların 19'u (%38,8) birinci kitapta, 30'u (%61,2) ise ikinci kitapta yer almaktadır. Bu sonuç, sağlıkla ilişkili söz varlığının ikinci kitapta daha yoğun biçimde bulunduğunu göstermektedir.

Tematik kategoriler açısından değerlendirildiğinde, sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının en fazla sağlıklı yaşam alışkanlıkları kategorisinde toplandığı belirlenmiştir. Bu kategoride 21 unsur yer almakta ve toplam dağılımın %42,9'unu oluşturmaktadır. Bunu fiziksel aktivite kategorisi 14 unsur (%28,6), beslenme kategorisi 8 unsur (%16,3) ve sağlık sorunları kategorisi 6 unsur (%12,2) ile izlemektedir. Bu sonuç, incelenen ders kitaplarında sağlık temasının yalnızca hastalık kavramlarıyla sınırlı kalmadığını; sağlıklı yaşam alışkanlıkları, hareket ve beslenme gibi farklı boyutlarda ele alındığını göstermektedir.

Değer kategorileri bakımından yapılan incelemede, sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının büyük bölümünün D13: "Sağlıklı Yaşam" değeriyle ilişkilendirildiği görülmüştür. Bu değer kapsamında 32 unsur (%65,3) yer almaktadır. Bunu D16: "Sorumluluk" 7 unsur (%14,3), D18: "Temizlik" 5 unsur (%10,2), D5: "Duyarlılık" 3 unsur (%6,1) ve D3: "Çalışkanlık" 2 unsur (%4,1) ile takip etmektedir. Bu sonuç, sağlıkla ilişkili söz varlığının değer boyutunda en çok sağlıklı yaşam değeri etrafında yapılandığını ortaya koymaktadır.

Temalara göre dağılım incelendiğinde, birinci kitapta sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının en fazla "Oyun Dünyası" temasında 8 unsur (%42,1) ile yer aldığı belirlenmiştir. Bunu "Duygularımı Tanıyorum" teması 6 unsur (%31,6) ve "Atatürk'ü Tanıyorum" teması 5 unsur (%26,3) ile izlemektedir. İkinci kitapta ise sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının büyük bölümü "Sağlıklı Yaşıyorum" temasında toplanmıştır. Bu temada 21 unsur (%70,0) belirlenmiştir. "İletişim ve Sosyal İlişkiler" temasında 5 unsur (%16,7), "Geleneklerimiz" temasında ise 4 unsur (%13,3) yer almaktadır. Bu sonuç, ikinci kitapta sağlık temasının daha belirgin ve tema merkezli biçimde ele alındığını göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının belirli temalar ve değerler etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Sağlıkla ilişkili söz varlığı en çok ikinci kitapta, "Sağlıklı Yaşıyorum" temasında, "Sağlıklı Yaşam Alışkanlıkları" kategorisinde ve D13: "Sağlıklı Yaşam" değeri kapsamında yer almaktadır. Bununla birlikte dağılımın kitaplar, temalar ve değer kategorileri arasında dengeli olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, sağlıkla ilişkili kavramların ders kitaplarında daha planlı, dengeli ve sistematik biçimde yer almasının önemli olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın kapsamı ders kitaplarında yer alan yazılı metin ve etkinliklerle sınırlıdır. Araştırmada öğrenci görüşü alınmamış, davranış değişimi ölçülmemiş ve deneysel bir uygulama yapılmamıştır. Bu nedenle ulaşılan sonuçlar, öğrencilerin sağlık davranışları veya değer kazanımları hakkında doğrudan bir yargı içermemektedir. Bulgular yalnızca incelenen ders kitaplarında yer alan sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının dağılımını ve değerlerle ilişkilendirilebilecek yönlerini ortaya koymaktadır.

Öneriler

1. Türkçe ders kitaplarında sağlıkla ilişkili söz varlığı unsurlarının kitaplar arasında daha dengeli dağıtılmasına dikkat edilebilir.
2. Sağlık temalı içerikler yalnızca belirli bir tema ile sınırlandırılmayıp farklı temalar içinde de planlı biçimde yer alabilir.
3. Sağlıkla ilişkili söz varlığı, sağlıklı yaşam alışkanlıkları yanında beslenme, temizlik, fiziksel aktivite ve sağlık sorunları gibi farklı alt boyutları dengeli biçimde kapsayabilir.
4. Ders kitaplarında sağlıkla ilişkili kavramların değerlerle bağlantısı daha açık ve tutarlı biçimde kurulabilir.
5. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan sağlıklı yaşam, sorumluluk, temizlik, duyarlılık ve çalışkanlık değerleriyle ilişkili içerikler ders kitabı metinlerinde daha sistematik biçimde ele alınabilir.
6. Sağlıkla ilişkili kavramlar yalnızca kelime düzeyinde verilmeyip metin bağlamı içinde anlamlı ve öğrencinin günlük yaşamıyla ilişkili biçimde sunulabilir.
7. Ders kitabı yazarları, sağlık temalı metinleri hazırlarken söz varlığı, tema ve değer ilişkisini birlikte planlanabilir.
8. Gelecek araştırmalarda farklı sınıf düzeylerindeki Türkçe ders kitapları sağlıkla ilişkili söz varlığı bakımından karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
9. Dinleme metinleri, dijital içerikler ve öğretmen kılavuzları da araştırma kapsamına alınarak daha geniş veri setleriyle çalışmalar yapılabilir.
10. Öğrencilerin sağlıkla ilişkili söz varlığını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla görüşme, gözlem veya anket gibi farklı veri toplama tekniklerinin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(1), 7-17.

Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 29*, 27-61.

Belet, D., & Deveci, H. (2008). Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Pegem Akademi.

Çelikpazu, E. E., & Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 6*(2), 413-424.

Demir, C. (2016). Eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim, 45*(210), 141-161.

Geçgel, H., Kana, F., & Öncü, B. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kalıplaşmış söz varlığı unsurları bakımından incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 12*(4), 2214-2230.

Gül, M. (2017). Türkçe ders kitabındaki metinlerin (5. sınıf) değerler eğitimi yaklaşımıyla incelenmesi. *Erciyes Journal of Education, 1*(1), 59-78.

Karagöl, E., & Tarakcı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Millî Eğitim, 48*(222), 149-171.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni*.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYARSIZ KODLAMA YOLUYLA KÖK DEĞERLERİ İÇSELLEŞTİRME DÜZEYLERİ[1]

Gülizar IŞIK, Elâzığ/Elâzığ Bilim ve Sanat Merkezi
gulizarfelsefe@gmail.com

Fırat AKPUNAR, Elâzığ/Elâzığ Bilim ve Sanat Merkezi
firatakpunar23@gmail.com

Gülce Sena KÖSEN, Elâzığ/Elâzığ Bilim ve Sanat Merkezi
gsenakosen@gmail.com

ÖZET

Toplumların kültürünü gelecek kuşaklara aktaran en temel ögeler değerleridir. Öğrencilerde toplumsal değerlerin eğitim öğretim süreçlerinde aktif olarak kullanılarak kök değerlerimizin içselleştirilmesi ve söz varlığımız konusunda farkındalık oluşturulması araştırmada temel amaçtır. "Öğrencilerde bilgisayarsız kodlama yoluyla kök değerlerimize yönelik farkındalık oluşturulabilir mi?" ana problemi ile araştırma yapılandırılmıştır. Çalışma temel nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın hedef kitlesini Elâzığ Bilim ve Sanat Merkezinde "Düşünme Eğitimi" dersini almış olan 4. sınıf düzeyinde 30 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin, kök değerlerle ilgili bilgisayarsız kodlama etkinliklerinden piksel kodlama ile her bir birim karenin sayılarla oluşturduğu ilişkiyi kavramaları sağlanmıştır. Kök değerler için farklı kodlama kâğıtları hazırlanmıştır. Uygulama aşamasında öğrenciler rakamlarla birim kareleri kodlayarak değerin kelimesine ulaşmışlardır. Süreçte öğrencilerin etkinliklere katılımı ve kök değerleri öğrenme düzeyleri aktif bir şekilde gözlemlenmiştir. Uygulamalar öncesinde ve sonrasında uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı-yapılandırılmış formla veriler elde edilmiş ve elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenerek kod ve kategoriler oluşturulmuş ana temalara ulaşılmıştır. Uygulamalar sonrasında sürdürülebilirlik ve yaygınlaştırma faaliyetleri kapsamında alan uzmanları ve akademisyenler tarafından öğrencilere yönelik küçük grup söyleşileri ve seminerler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, özellikle küçük yaş gruplarında bilgisayarsız kodlama etkinliklerinin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Sonuç olarak kodlama etkinliklerinin öğrencilere kök değerler konusunda daha aktif bir öğrenme deneyimi sunduğu, değerlerin içselleştirilmesine katkı sağladığı ve söz varlığı ile millî kültür bağlamında farkındalık oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *bilgisayarsız kodlama, değerler eğitimi, içselleştirme, kök değer, özel yetenekli öğrenci*

GİRİŞ

Tarihsel süreçte toplumlar hızla değişmekle birlikte toplumların değer yapılarına göre önceliklerine aldıkları ve gelecek kuşaklarına aktarma gayretinde oldukları değer kalıpları her zaman var olmuştur. Toplumun kültürünü gelecek kuşaklara aktaran en temel ögeler değerleridir. Değerler, bireylerin onları koruması veya göz ardı etmesiyle ya zamanla yok olabilir ya da nesilden nesile aktarılarak varlığını sürdürebilir (Topal, 2019). Eğitim kurumları, görevlerini yerine getirirken çeşitli yöntemler kullanır ve öğrencilerin olumlu değerler kazanmalarını sağlamayı hedefler. Eğitim öğretim sürecinin en önemli materyallerinden biri olan ders kitapları da bu amaç doğrultusunda kullanılabilecek kaynaklar arasında yer almaktadır (Kemiksiz, 2021). Öğretim programlarının temel amacı; öğrencilere bilgi, beceri, değer ve tutum kazandırmanın yanı sıra evrensel ve toplumsal değerleri içselleştirmelerini sağlamaktır.

Bu bağlamda Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün belirlediği ve eğitim programlarına koyduğu on kök değer öğrencilerin içselleştirebilmeleri oldukça önemli görülmektedir. Programda yer alan kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir (OGM, 2022).

Bu süreçte yeni uygulanmaya başlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel amacı ise erdemli birey yetiştirebilmektir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, millî ve manevi değerleri temel alarak maddi ve manevi gelişimi bir arada hedefleyen bütüncül bir eğitim modelidir. Bu model, öğrencilerin akademik bilgiye sahip olmalarının yanında erdemli bireyler olarak yetişmelerini amaçlamaktadır. Yetkinlik ve erdemi merkeze alan öğrenci profilinde, adalet, sorumluluk, azim, vatanseverlik, empati ve millî değerlere bağlılık gibi özellikler ön planda tutulmaktadır. Öğrencilerin bilgiyi edinmelerinin yanı sıra, günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözmek, ahlaki kararlar almak ve karmaşık durumları anlamlandırmak amacıyla bilgiyi etkin biçimde kullanabilmeleri hedeflenmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin bayrak ve millî sembollere saygı göstermesi, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilerek hareket etmesi ve ülkesinin kültürel ve manevi değerlerine bağlı bireyler olarak yetişmesi önemsenmektedir (MEB, 2025).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Şekil 1'de görüldüğü gibi öğretim programları, erdemli bireyler yetiştirmek amacıyla erdemleri, değerleri ve eylemleri programın temel bileşenleri olarak ele almaktadır.

Şekil 1

On Kök Değer (OGM, 2022).



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler; beceriler ve alan içeriğiyle bütünleşik bir şekilde işlenerek eğitim sürecine kaynaştırılmaktadır (MEB, 2024). Görüldüğü gibi onurlu, adil, cesur, görev bilinci yüksek, vatansever, yardımsever ve ahlaki karakteri güçlü bireyler yetiştirmek ve ülkemizi bu niteliklere sahip insanlara emanet etmek geleceğimiz açısından en önemli konulardan biridir. Eğitim sistemimizin böyle bireyler yetiştirebilmesi ise değerler eğitiminin doğru ve etkili bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Bu nedenle millî kültür bağlamında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalar büyük bir önem arz etmektedir. Aileden sonra öğrenciler için en önemli sosyalleşme ortamı olan okullar, onları toplumun değerleri ve davranış kalıpları konusunda sistemli bir plan doğrultusunda yetiştirerek hayata hazırlamaktadır. Bu yönüyle okullar; yeni neslin değerlerini, tutumlarını ve davranışlarını şekillendirme konusunda etkili bir rol oynayabilmektedir (Emiroğlu, 2017).

Değerler eğitiminin amacı; karakter sahibi, ahlaklı ve kişilikli bireyler yetiştirerek mutlu ve sağlıklı bir toplumun sürekliliğini sağlamaktır. Toplum içinde aile ve yakın çevreden dolaylı yoldan yeni nesillere aktarılan değerler, örgün eğitim sürecinde planlı bir şekilde sunulur. Öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması gereken temel değerler belirlenmiştir (Tarakcı ve Kalenderoğlu, 2022). Hedef kitlemiz olan özel yetenekli öğrencilere değerlerin öğretimi büyük önem taşımaktadır çünkü bu öğrenciler, ileri düzeyde bilişsel yeteneklere ve analitik düşünme becerilerine sahip olmalarına rağmen, sosyal-duygusal gelişim açısından özel desteğe ihtiyaç duyabilirler. Yüksek bilişsel kapasiteleri nedeniyle bazı özel yetenekli öğrenciler, kuralların ve etik ilkelerin sorgulanabilir veya esnetilebilir olduğunu düşünebilirler. Değerler eğitimi; onların adalet, dürüstlük ve etik sorumluluk gibi kavramları içselleştirmelerine yardımcı olarak kararlarını daha bilinçli ve ahlaki temellere dayalı bir şekilde almalarını sağlar.

Özel yetenekli öğrenciler; akranlarına göre yüksek oranda performans gösterdiği alan uzmanları tarafından tespit edilmiş bireylerdir. Bu nedenle üstün yetenekli öğrenciler için eğitim programlarının farklılaştırılması büyük önem taşımaktadır. Farklılaştırmanın etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin özelliklerinin doğru belirlenmesi ve eğitim uygulamalarının bu özellikler ile ihtiyaçlar doğrultusunda planlanması gerekmektedir (Doğan ve Tamul, 2024). Bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM) bu bağlamda öğrencilere akademik olarak fırsatlar sunmakla birlikte bu öğrencilerin toplum için değer bağlamında da desteklenerek eğitilmesi son derece önemlidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada bu öğrencilerin en çok sevdikleri kodlama etkinlikleri ile değerlerimiz verilmeye çalışılmıştır.

Kodlama eğitimi, bireye algoritma tasarlama, problem çözme ve üretim becerileri kazandırarak onu geleceğe hazırlamaktadır. Özellikle 21. yüzyıl becerilerinden biri olarak kabul edilen bilgi işlemsel düşünme becerisinin bireylere kazandırılmasının kodlama eğitimine küçük yaşlarda başlanmasıyla mümkün olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle daha kolay kullanıma sahip, eğlenceli ve anlaşılır birçok kodlama platformu ortaya çıkmıştır (Karataş, 2021). Bilgisayarsız kodlama, kodlama becerilerinin herhangi bir elektronik cihaz kullanılmadan öğretilmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. Özellikle okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki çocuklara, makas, ip, kâğıt gibi materyallerle bilgisayarların gerçekleştirdiği işlemleri kavratmayı hedefler (TÜBİTAK, 2025). Dolayısıyla kodlama eğitiminin öğrencilere analitik düşünme, yaratıcılık, eleştirel düşünme, mantıksal ve algoritmik düşünme, problem çözme gibi birçok zihinsel beceri kazandırması, bu tür etkinliklerin veya uygulamaların ilkokuldan itibaren öğretim programlarına entegre edilerek öğrencilere kazandırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Çakıcı ve Özdemir, 2022).

Kodlama öğretim süreçlerinde kullanılabilecek yöntemlerden kâğıt-kalem etkinlikleri (Sim ve Erkoç, 2023) araştırmada tercih edilmiştir. Bu şekilde öğrenciler kodlama yaparak var olan problemlere çözümler geliştirir, bu süreçte problem çözme becerilerini pekiştirir ve bunu teknolojiyle birleştirerek benzer durumlara transfer ederek bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirebilirler (Atabay ve Albayrak, 2020).

Araştırmanın Amacı

Değerler, bireylerin onları koruması veya göz ardı etmesiyle ya zamanla yok olabilir ya da nesilden nesile aktarılarak varlığını sürdürebilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Öğretim Programları, erdemli bireyler yetiştirmek amacıyla erdemleri, değerleri ve eylemleri programın temel bileşenleri olarak ele almaktadır. Bu kapsamda değerler, beceriler ve alan içeriğiyle bütünleşik bir şekilde işlenerek eğitim sürecine kaynaştırılmaktadır (MEB, 2024). Toplumsal değerlerin eğitim öğretim süreçlerinde aktif olarak kullanılarak kök değerlerimizin içselleştirilmesi ve söz varlığımız konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturulması temel amaçtır. Bilgisayarsız kodlama, teknolojik imkânların sınırlı olduğu eğitim ortamlarında önemli katkı sunabilir (Sade, 2020). Bu bağlamda araştırmada öğrencilerde algoritmik düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın Önemi

Toplumların değerlerinin aktarımı görevi sistemli bir biçimde eğitim kurumlarının değerler eğitimi faaliyetleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Köksal vd., 2022). MEB değerler eğitimi sürecinde temel alınması gereken "on kök değer" belirlemiştir (Topal, 2019). Araştırma ile geleceğin bilim insanları olarak hayal edilen yeryüzü cevherleri özel yetenekli öğrencilerin ilgisini çeken bilgisayarsız kodlama etkinlikleri ile söz varlığının ve millî kültür bağlamında değerlerin öğretilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine bilgisayarsız kodlama etkinlikleri aracılığıyla öğretim programlarında yer alan on kök değerin (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) etkin ve eğlenceli bir şekilde öğretilmesi ve farkındalık oluşturulması nasıl sağlanabilir?

Alt Problemler

1. Bilgisayarsız kodlama etkinlikleri, öğrencilerin on kök değeri öğrenmelerine nasıl katkı sağlar, öğrenciler hangi kök değerleri öğrenebilirler?
2. Bilgisayarsız kodlama etkinlikleri sırasında öğrenciler duyuşsal olarak neler hissederler?
3. Bilgisayarsız kodlama etkinliklerini başka öğrencilere tavsiye ederler mi?

YÖNTEM

Araştırma Basamakları

Bu araştırma temel nitel araştırma desenindedir. Öğrencilere bilgisayarsız kodlama ile kök değerlerle yapılacak etkinlikler öncesinde "On kök değer denince aklınıza ne geliyor?" açık uçlu sorusu yönlendirilmiştir. Öğrencilerin, kök değerlerle ilgili bilgisayarsız kodlama etkinliklerinden piksel kodlama ile her bir birim karenin sayılarla oluşturduğu ilişkiyi kavramaları sağlanmıştır. Öğrenciler rakamlarla birim kareleri kodlayarak değerin kelimesine ulaşmışlardır.

Katılımcı Grup

Araştırma hedef kitlesi BİLSEM'e devam eden 4. sınıf düzeyinde "Düşünme Eğitimi" dersinde öğrenim gören 30 öğrenciden oluşmuştur. Öğrenciler amaçsal örnekleme yöntemi ile katılmaya gönüllü olanlar arasından seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin bilgisayarsız kodlama etkinlikleri öncesinde ve sonrasında düşüncelerini yazmak araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı-yapılandırılmış formlar kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme, belirli bir hipotezi test etmek amacıyla veri toplama sürecinde kullanılabilecek etkili bir yöntemdir (Şahin, 2015).

Veri Toplama Süreci

Veri Toplama: Kodlama etkinlikleri sonrasında Türkçe eğitimi alan uzmanından görüş alınarak yarı-yapılandırılmış form oluşturulmuştur. Uygulama izinleri alınarak oluşturulan form ile veriler toplanmıştır.

Veri Analizi: Veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bir araştırmada verileri açıklayan temalara ulaşılması gerektiğinde verilerin derinlemesine incelenmesi açısından içerik analizi tercih edilmektedir (Alanka, 2024).

Etkinlik Uygulamaları: Bilgisayarsız kodlama etkinlikleri ile oluşturulan kök değerlere ve uygulama süreçlerine ait görseller Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

Bilgisayarsız Kodlama Etkinlik Görselleri



BULGULAR VE YORUMLAR

Öğrencilerin bilgisayarsız kodlama etkinliklerinden önce ve sonrasında doldurdukları formlar ile kök değerler hakkındaki bilgi seviyeleri ölçülmeye çalışılmıştır. Uygulamalar sonrasında analizler yapılmış ve üç ana temaya ulaşılmıştır. Tema, kategori ve kodlar öğrenci görüşleri ile birlikte tablolar hâlinde verilmiştir.

Tablo 1

Uygulama Öncesi On Kök Değer Denince Aklınıza Ne Geliyor Sorusuna Verilen Cevaplar

Anlam	Frekans	Frekans Toplamı
Ağaç geliyor.	1, 3,8,11,15,16,19,20,21,24,25,28,29	13
Saygı, sevgi, mutluluk geliyor.	2,4,5,7,9,12	6
Türkçedeki kök geliyor.	1,3,6,11,14,21,23,24,25,26,27,29,30	13
Matematikteki 10'un kök değeri geliyor.	1,3,6,8,10,11,13,15,17,18,19,21,22,28,29,30	16

Tablo 1'e göre öğrencilerin akıllarına on kök değer dendiğinde ağaç, saygı, sevgi, mutluluk ve en çok matematik kök değeri gelmektedir.

Tablo 2

Tema: Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Boyutlarıyla Değer Eğitimi

Kategori	Kodlar	Frekans Toplamı
Değer Kazanımı	Vatanseverlik, adalet, dostluk, sevgi, öz denetim, saygı dürüstlük, sorumluluk yardımseverlik sabır vb.	30 öğrenci
Farkındalık	Değerleri günlük hayatta kullanma	20 öğrenci
Öz Değerlendirme	Kendi öğrenmesini fark etme	13 öğrenci

Tablo 2'ye göre "Bilgisayarsız Kodlama etkinlikleri kök değeri öğrenmenize nasıl katkı sağladı, bu sayede hangi kök değerleri öğrendiğinizi söyleyebilir misiniz?" sorularına verilen cevaplara baktığımızda değer kazanımı, farkındalık, öz değerlendirme kategorilerinin oluştuğunu; vatanseverlik, adalet, dostluk, sevgi, özdenetim, saygı dürüstlük, sorumluluk yardımseverlik sabır, vb. değerleri günlük hayatta kullanma, kendi öğrenmesini fark etme kodlarının yer aldığı görülmüştür. Öğrenci 2'nin cevabına bakıldığında "Bütün değerleri fark ettim, beni en çok vatanseverlik kelimesi etkiledi çünkü sırf vatanı için canını verenler var." cevabı oldukça anlamlı olmuştur.

Tablo 3

2. Tema: Öğrenci Motivasyonu ve Katılım

Kategori	Kodlar	Frekans Toplamı
Duygusal Tepkiler	Mutlu, heyecanlı, şaşkın	15 öğrenci
İçsel Motivasyon	Merak, keşfetme isteği	13 öğrenci
Katılım	Aktif, ilgiyle katılım	19 öğrenci

Tablo 3'e göre "Bilgisayarsız Kodlama etkinlikleri sırasında nasıl hissettiniz?" sorusunda duygusal tepkiler, içsel motivasyon, katılım kategorileri oluşurken, mutlu, heyecanlı, şaşkın, merak, keşfetme isteği, aktif, ilgiyle katılım şeklinde kodlar çözümlenmiştir. Öğrenci 19'un cevabına bakıldığında "Kodlama şeklinde oluşu çok ilgimi çekti ve çok eğlendim, insanları bir arada tutan değerleri öğrenmek beni motive etti, şaşırttı. Rakamların birim karelerle kelimelere dönüşeceği hiç aklıma gelmemişti, bu beni çok mutlu etti." şeklindeki cevabının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4

3. Tema: Sürdürülebilirlik ve Yaygınlaştırma

Kategori	Kodlar	Frekans Toplamı
Genelleme	Herkesin öğrenmesi gerektiği	13 öğrenci
Etkili Öğrenme	Kalıcı ve eğlenceli öğrenme	14 öğrenci
Öneri	Başkalarına tavsiye etme	18 öğrenci
Kalıcı ve zorlayıcı	Akılda kalıcı	14 öğrenci
	Zihin zorlayıcı	

Tablo 4'e göre "Bilgisayarsız Kodlama etkinliklerini başka öğrencilere tavsiye eder misiniz? Neden?" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında "genelleme, etkili öğrenme, öneri, kalıcı ve zorlayıcı" kategorilerine ulaşılırken kodlar, "herkesin öğrenmesi gerektiği, kalıcı ve eğlenceli öğrenme, başkalarına tavsiye etme, akılda kalıcı, zihin zorlayıcı" şeklinde çözümlenmiştir. Öğrenci 7'nin cevabına bakıldığında "On kök değeri ilk sorulduğunda bilememiştim, kodlarken öğrendiğim şeylerin, önemini ve bu köklerle ilgili içimdeki duygularımı… Yaparken dostluğun önemini düşündüm ve çok önemli olduğunu fark ettim ayrıca vatanseverlik ve öz denetim çok önemliymiş, en mutluluk hissettiğim ise vatanseverlik. Çalışırken daha çok düşünmemi artırdı, kodlama ile oluşu zihin zorlayıcı ama kalıcıydı, herkes bu etkinliği yapabilmeli çünkü eğlendiriyor ama öğretiyor." cevabı oldukça önemli görülmüştür.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bulgular bölümünde tablolar hâlinde detayları verilen analizler sonucunda araştırma problemleri bu bölümde tartışılmıştır.

1. Tema: Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla değer eğitimi temasına ulaşılmıştır. "Bilgisayarsız kodlama etkinlikleri, on kök değeri öğrenmenize nasıl katkı sağladı, bu sayede hangi kök değerleri öğrendiğinizi söyleyebilir misiniz?" sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında kalıcı eğlenceli ve anlamlı öğrenme gerçekleştiği uygulamalı öğrenmenin kalıcı olduğu görülmüştür. Öğrenci 16'nın cevabı bunu doğrular niteliktedir diyebiliriz. "Etkinliği yaparken çok heyecanlandım, çok güzeldi, kodlarken neyin çıkacağını merak etmek çok eğlenceliydi, şu ana kadar yaptığım en eğlenceli ve heyecanlı etkinlikti. Kodlama yaparken bir taraftan kelimelerin anlamları üzerine düşündüm. Bu güne kadar bu kelimelerin üzerine hiç bu kadar düşünmemiştim." Bu cevap çalışmanın etkililiğini doğrular niteliktedir diyebiliriz. Elde edilen bulgulara göre kodlama ve programlama eğitimlerinin her ülkenin geleceği açısından önemli bir yere sahip olduğu, bu eğitimlere erken yaşlarda başlanması gerektiği, çocuklarda problem çözme yeteneğini geliştirdiği, olaylara farklı bir bakış açısı kazandırdığı, akademik başarıyı artırdığı ve derslere yönelik motivasyon ile ilgiyi yükselttiği görülmüştür (Kahraman vd., 2024). Araştırma problemimize yönelik hangi değeri ne kadar öğrenebildiklerine bakıldığında değer kazanımı, farkındalık, öz değerlendirme kategorilerinin oluştuğunu vatanseverlik, adalet, dostluk, sevgi, öz denetim, saygı dürüstlük, sorumluluk yardımseverlik sabır, vb. değerleri günlük hayatta kullanma, kendi öğrenmesini fark etme kodlarının yer aldığı görülmüştür. Öğrenci 13'ün cevabına bakıldığında "Bu çalışma benim değerleri öğrenmemi sağladı. Sabır kelimesini uygulamalı öğrendim. Neden önceden bilemediğimi düşündüm ama çok eğlenceliydi, beni bıraksalar akşama kadar

yapardım. Kodlama yaparken hangi kelime çıkacak heyecanla bekledim." cevabı çalışmanın etkililiğini ve çalışmaya olan ihtiyacı doğrular niteliktedir, diyebiliriz. Bir araştırmanın verilerine baktığımızda ebeveynler; vatanseverlik, dürüstlük, sorumluluk, çalışkanlık aile birliğine önem verme değerlerini öncelikli görmektedirler (Tay ve Yıldırım, 2009). Bu verilerle araştırma verilerimizin desteklendiği düşünülmektedir.

2. Tema: Öğrenci motivasyonu ve katılım temasına ulaşılmıştır. "Bilgisayarsız Kodlama etkinlikleri sırasında nasıl hissettiniz?" sorusunda duygusal tepkiler, içsel motivasyon, katılım kategorileri oluşurken mutlu, heyecanlı, şaşkın, merak, keşfetme isteği, aktif, ilgiyle katılım şeklinde kodlar çözümlenmiştir. Öğrenci 10'nun cevabı bunu doğrular niteliktedir diyebiliriz. "Etkinlik çok güzeldi, şaşırdım gerçekten ama yorulmadım yaparken. Hep ne çıkacak bana hangi kelime düştü acaba diye bekledim. Bu değer kavramları üzerinde hiç bu kadar düşünmemiştim, hiç bıkmadan kodlamayı yaptım. Bu kelimeleri daha önce hiç bir arada bu kadar görmemiştim." Öğrencilerin süreç yorucu olmasına rağmen vazgeçmeden etkinlikleri tamamlamaları oldukça anlamlı bulunmuştur. Teknolojideki hızlı değişimlerden faydalanabilmeleri için öğrencilerin bilgi işlemsel düşünmeyi yeni bir beceri olarak öğrenmeleri ve uygulamaları önemli görülmektedir (Karataş, 2021).

3. Tema: Sürdürülebilirlik ve yaygınlaştırma temasına ulaşılmıştır. "Bilgisayarsız kodlama etkinliklerini başka öğrencilere tavsiye eder misiniz? Neden?" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında genelleme, etkili öğrenme, öneri, kalıcı ve zorlayıcı kategorilerine ulaşılırken kodlar, herkesin öğrenmesi gerektiği, kalıcı ve eğlenceli öğrenme, başkalarına tavsiye etme, akılda kalıcı, zihin zorlayıcı şeklinde çözümlenmiştir. Öğrenci 12'nin cevabına bakıldığında "Bu çalışmada önce rakamlar vardı, sonra rakamlar kelimelere dönüştü. Bu çok eğlenceliydi, kaç ileri kaç boş diye dikkatimi toplarken zorlanıyordum ama eğleniyordum. Hepimiz kelimelerin anlamlarını düşündük. Bu kelimeler aslında bütün hayatımızda var, her arkadaşım bu etkinlikleri görebilseydi keşke." Şeklinde yanıtladığı görülmüştür. Öğrenci cevabı çalışmaların öğrenciler üzerindeki etkisini doğrular niteliktedir diyebiliriz. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin zorlayıcı etkinliklerle zaman geçirmeyi sevdiklerini söyleyebiliriz. Bu nedenle kurumların öğrencileri doğru yönlendirebilmeleri için farklı davranış seçenekleri sunması ve onların kendileri için yeni alternatifler belirleyebilecek hedefler ve stratejiler oluşturmalarına yardımcı olması gerekmektedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2016).

Araştırmanın temel problemi şu şekilde ifade edilmiştir: "İlkokul 4. sınıf öğrencilerine bilgisayarsız kodlama etkinlikleri aracılığıyla öğretim programlarında yer alan on kök değerin (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik) etkili ve eğlenceli bir biçimde kazandırılması ve bu değerlere yönelik farkındalık oluşturulması nasıl sağlanabilir?" Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular, bilgisayarsız kodlama etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerine kök değerlerin kazandırılması ve bu değerlere yönelik farkındalık oluşturulmasında olumlu etkiler sağladığını göstermektedir. Bu sonuçlar, özellikle erken yaşlarda uygulanan bilgisayarsız kodlama temelli etkinliklerin değerler eğitimine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle öğrenciler vatanseverlik, adalet, dostluk, sevgi, öz denetim kavramları üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu bulgular, öğrencilere uygun öğrenme fırsatları sunulduğunda değer kavramlarını içselleştirebildiklerini göstermektedir.

Sezer'in araştırmasında, ebeveynlerin öğrencilerine kazandırılmasını istediği millî değerler öncelikli olarak vatan ve millet sevgisi, millî ve manevi değerlere saygı ve bağlılık (Sezer, 2016) olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırmamızın sonuçlarının alandaki araştırma verileri ile örtüştüğü ve öğrencilerimizin gelecek yönelimlerine ilişkin önemli ipuçları sunduğu söylenebilir.

Bu çalışma ile kodlama yöntemi ve süreçte yapılan küçük grup söyleşileri ile akademisyenler tarafından verilen seminerler öğrencilerin kök değerler konusunda daha derinlemesine bir anlayış kazanmalarını ve bu değerleri günlük yaşamlarına uygulamalarını desteklemiştir. Araştırmada kodlama etkinliklerinin, öğrencilere kök değerler konusunda daha aktif bir öğrenme deneyimi sunarak millî kültür ve değer edinimi bağlamında söz varlığımızın ve değerlerimizin içselleştirilmesine yardımcı olduğu anlaşılmaktadır.

Öneriler

Araştırma problemlerimiz doğrultusunda geliştirilen öneriler:

1. Bilgisayarsız kodlama etkinliklerinin yaygınlaştırılması

İlkokul düzeyinde değerler eğitimini desteklemek için bilgisayarsız kodlama etkinliklerinin programlara entegre edilmesi önerilmektedir.

2. Öğrenci motivasyonunu artırıcı çeşitlendirilmiş etkinlikler

Öğrencilerin duyusal, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla farklı materyal ve oyun temelli yaklaşımlar etkinliklere eklenebilir. Özel yetenekli öğrencilere uygulanacak etkinliklerde farklılaştırmalara gidilebilir.

KAYNAKÇA

Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, *1*(1), 64-84.

Atabay, E., & Albayrak, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarına oyunlaştırma ile algoritma eğitimi verilmesi. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, *8*(3), 856-868.

Çakıcı, Y., & Özdemir, S. M. (2022). Bilgisayarsız kodlama eğitiminin ilkokul öğrencilerinin dikkatini toplama, problem çözme ve algoritmik düşünme becerileri üzerine etkisi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, *5*(3), 235-254.

Doğan, G. A., & Tamul, Ö. F. (2024). Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin tanılanması ve eğitimi. *Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 12-34. https://dergipark.org.tr/en/pub/ojef/article/1500864

Emiroğlu, B. (2017). Değerler eğitiminin gençlerin sağlıklı sosyalleşmelerine etkisi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, *2*(3), 115- 126.

Kahraman, O., Yılmaz, Ş., Erdal, Ş., Ay, C., Yüksel, M., Özkan, O., ... & Yaman, S. (2024).Eğitim öğretim sistemlerinde kodlama eğitimleri ve robotik progralama. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, *11*(104), 503-514.

Karataş, H. (2021). 21. yy. becerilerinden robotik ve kodlama eğitiminin Türkiye ve dünyadaki yeri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, *10*(30), 693-729.

Kemiksiz, Ö. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki "erdemler" temasında yer alan metinlerde "kök değerler". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(3), 1602-1627.

Köksal, K., Yaylacı, Z., Yel, Ü., Erbaş, S., & Kılcan, B. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, *5*(2), 74-87.

MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi* (21 Ekim 2025 tarihinde meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.)https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi

MEB. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

OGM. (2022). *Değerler eğitimi öğretim programlarında yer alan kök değerler temalı etkinlik kitabı* https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/degerler-egitimi/Degerler-Egitimi.pdf

Sade, A. (2020). *Kodlama öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin bilgisayarca düşünme becerilerine, matematik kaygı algılarına ve problem çözme algılarına etkisi* [Unpublished master's thesis]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sezer, Ş. (2016). Velilerin üstün yetenekli öğrencilerin değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, *4*(2).

Sim, A. H., & Erkoç, Ö. Ü. M. F. (2023). Bilgi işlemsel düşünme becerisinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçme araçları: Sistematik bir derleme. In *The 16th International Scientific Research Congress*.

Şahin, Ç. (2015). Gelişimsel araştırma. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma* (ss. 313–336). Pegem Akademi.

Tarakcı, R., & Kalenderoğlu, İ. (2022). Kök değerler açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler. *Journal of Education and New Approaches*, *5*(1), 139-157.

Tay, B., & Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, *9*(3),1499-1542.

Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, *7*(1), 245-254

TÜBİTAK, (2025). *Ortaokul öğrencileri araştırma projeleri yarışması proje rehberi*.https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/2024-10/ortaokul_proje_rehberi_2024-2025.pdf

Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2016). *Değerler e*ğitimi. Pegem Yayınları.

DEĞER AKTARAN KALIPLAŞMIŞ DİL YAPILARIYLA SÖZ VARLIĞININ GELİŞTİRİLMESİ[1]

Dr. Hatice ÇELİK, Erzurum/Palandöken Remzi Sakaoğlu Bilim ve Sanat Merkezi
haticecelik1942@gmail.com

ÖZET

Türkçenin zengin anlam dünyasında yer bulan ve nezaket değeri taşıyan kalıplaşmış söz varlıkları, bireyin sosyal çevresiyle kurduğu ilişkide ona duygusal, sosyal ve kültürel bir bağ kurmasını sağlayarak kültürel aktarım, değer inşası ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde toplumsal hayata önemli katkılar sunmaktadır. Kalıplaşmış söz varlıklarının içerdiği nezaket değerleri, yeni nesil tarafından yeterince bilinmemekte ve gündelik yaşamda etkin biçimde kullanılmamaktadır. Bu durum, dilin değer aktarımı işlevinin zayıflamasına ve toplumsal iletişimde sevgi, saygı, empati, hoşgörü gibi temel insani değerlerin görünürlüğünün azalmasına ve de iletişim engellerine neden olmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı; nezaket değeri taşıyan kalıplaşmış söz varlığımızı tespit ederek içeriklerine göre tematik olarak sınıflandırmak, değerlerimizi ve hissiyatımızı yansıtan bu sözlerin yaşamımızda iyilik ve de nezaket anlayışının geliştirilmesine yönelik rollerini ortaya koymak, dilin bir değer aktarım aracı olarak kullanılmasını teşvik etmek ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli, tasarım temelli araştırma modeli ve eylem araştırmasının birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında, Erzurum ilinin Yakutiye ve Palandöken ilçelerindeki farklı lise türlerinde öğrenim gören 20 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde öğrencilerin söz tercihleri, empati düzeyleri ve sosyal etkileşim becerilerini değerlendirecek ölçme araçları kullanılmıştır. Verilerin analizinde nicel veriler için frekans dağılımı, yüzde hesaplamaları kullanılmış; nitel verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle değerlendirilerek tematik olarak kodlanmıştır. Çalışmada, nezaket değeri taşıyan kalıplaşmış sözlerimizin kültürel aktarım ve değer inşasındaki söylem temelli işlevinin söz varlığını geliştirmedeki etkisi gösterilmiştir. Lise düzeyindeki öğrencilerle yürütülen "Değerli Sözler" adlı atölye sürecinde kalıplaşmış söz varlıklarının değerler eğitimi ve aktarımında nasıl kullanılabileceği uygulamalı etkinliklerle incelenmiştir. Öğrencilerin dil becerileri ve değerler eğitimine ilişkin farkındalıkları geliştirilerek kalıplaşmış sözlerin anlamları ile kullanılabilirliği görünür kılınmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalara yöntem ve içerik açısından katkı sağlayabilecek nitelikte olan bu çalışma, dil öğretimi ile değerler eğitimi arasında köprü kurarak dilin değer aktarım aracı olarak kullanımı yönüyle özgün bir yaklaşım ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *kalıplaşmış söz varlıkları, değerli sözler, değer aktarımı, iletişim, kültürel miras*

[1]Araştırmacının danışmanlığını yaptığı bu çalışma, 57. TÜBİTAK Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması Erzurum bölgesinde değerler eğitimi alanında birinci seçilmiştir.

GİRİŞ

Ait olduğu toplumun kültürel belleği ve dilin işlevselliği ile şekillenen, bireyler arası ilişkilerde sosyal uyumu pekiştiren, genellikle değişmeden aktarılan nezaket değeri taşıyan kalıplaşmış söz varlıkları; bireylerin sosyal etkileşimlerinde empati, saygı, hoşgörü ve yardımseverlik gibi insani değerleri aktarmada işlevsel bir rol üstlenmektedir (Aksan, 2009). Değer aktarımında sahip oldukları güçlü ve dönüştürücü işlevleriyle Türkçenin zengin anlam dünyasında yer bulan "hoşça kal, başınız sağ olsun, sözüm meclisten dışarı, sürçülisan ettiysek affola, şifa niyetine, zahmet olmazsa…" gibi nezaket değeri taşıyan kalıplaşmış söz varlıkları, bireyin sosyal çevresiyle kurduğu ilişkide duygusal, sosyal ve kültürel bir bağ kurmasını sağlayarak kültürel aktarım, değer inşası ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde toplumsal hayata önemli katkılar sunmaktadır. Selam, dua, temenni, özür, takdir ve kutlama gibi sosyal eylemleri dil aracılığıyla gerçekleştirmeye olanak tanıyan kalıplaşmış sözler, bireyler arası etkileşimde değer aktarımını sağlamaktadır. Gündelik yaşamda karşılıklı saygı ve anlayış temelinde iletişim kurmayı kolaylaştıran bu ifadeler, toplumun ortak değerlerini kuşaktan kuşağa aktaran temel bir yapı taşıdır. Kalıplaşmış sözlerden atasözü, deyim ve ikilemeler hakkında çok çalışma yapılmasına rağmen kalıp sözlerle ilgili ayrıntılı çalışmalar yapılmadığına dikkat çeken Gökdayı (2019), kalıplaşmış sözlerin sistematik biçimde derlenip sözlükleştirilmesiyle Türkçenin söz varlığının bütüncül biçimde belgelenmesine ve bu sözlerin edim bilimsel ve sosyokültürel işlevlerinin görünür kılınmasına hizmet edeceğini belirtmektedir.

Kelime öğretimi ile ilgili alan yazını incelendiğinde, farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda eşleştirme yoluyla kelime öğretimi (Dilidüzgün, 2014), Türkçe ders kitaplarında yer alan kelime ve kavram havuzundan seçim yapılarak gerçekleştirilen konuşma ve yazma tekniği (Şimşek ve Demirel, 2020), yabancı kökenli kelimelerin Türkçe karşılıklarının öğretilmesi (Uğur, 2014), kelime oyunları (Dilekçi, 2021; İzgören, 2003; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008), bağlamdan hareketle kelime öğretimi (Ediger, 2002), venn şeması (Akyol, 2008), soru-cevap yöntemi (Karadağ, 2021), küçük yaş gruplarındaki çocuklara yönelik Montessori yöntemi (Kurudayıoğlu ve Dölek, 2018) ve şarkı ve şiirlerden yararlanılarak gerçekleştirilen kelime öğretimi (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008) gibi farklı uygulamalara başvurulduğu tespit edilmiştir. Farklı yöntem ve tekniklerin ötesinde bu çalışma dil öğretimi ile değerler eğitimi arasında köprü kurarak dilin değer aktarım aracı olarak kullanımı ile söz varlığının geliştirilmesi bakımından özgün bir yaklaşım ortaya koymaktadır.

Türkçede yer alan kalıplaşmış söz varlıklarının içerdiği nezaket değerleri, yeni nesil tarafından yeterince bilinmemekte ve gündelik yaşamda etkin biçimde kullanılmamaktadır. Bu durum, dilin değer aktarımı işlevinin zayıflamasına ve toplumsal iletişimde sevgi, saygı, empati ve hoşgörü gibi temel insani değerlerin görünürlüğünün azalmasına dolayısıyla iletişim engellerine neden olmaktadır.

Nezaket değeri taşıyan kalıplaşmış söz varlıklarımızı tespit ederek içeriklerine göre tematik olarak sınıflandırmak; nezaket değeri taşıyan bu sözlerin aktardıkları değerlerle bu değerli sözlerin yaşamımızdaki iyilik, nezaket ve anlayışı geliştirici rollerini belirtmek ve dilin değer aktarım aracı olarak kullanılmasını teşvik etmek bu çalışmanın en temel amacıdır. Bu doğrultuda çalışmanın ana problem cümlesi "Türkçede yer alan nezaket değeri taşıyan kalıplaşmış söz varlıkları, bireylerin iletişim becerilerinin gelişimine, empati kurma yetilerinin güçlenmesine, sosyal farkındalık düzeylerinin artırılmasına katkı sağlar mı?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu temel problem dâhilindeki çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Türkçede yer alan, nezaket değeri taşıyan kalıplaşmış sözler nelerdir ve bu sözler hangi tematik alanlarda kullanılmaktadır?
2. Bu sözlerin anlamları, kullanım durumları ve aktardıkları değerler bireyler tarafından ne düzeyde bilinmektedir?
3. Nezaket değeri taşıyan sözlerin görsel, dijital ve sanatsal ürünlerle sunulması bireylerin bu sözlere yönelik farkındalık ve kullanım düzeyini nasıl etkiler?

YÖNTEM

Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli, tasarım temelli araştırma modeli ve eylem araştırmasının birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Betimsel tarama modeli, mevcut söz varlıklarının sistematik biçimde incelenmesini ve tematik olarak sınıflandırılmasını sağlamıştır. Çalışmanın öğrencilerle yürütülen uygulama sürecinde elde edilen geri bildirimlerin değerlendirilmesi ve sürecin sürekli iyileştirilmesi amacıyla eylem araştırması modeli kullanılmıştır (Yıldırım, Şimşek, 2018). Çalışma sürecinde kullanılan tasarım temelli yaklaşım; nezaket değeri taşıyan söz varlıklarının değer aktarımında kullanımını sağlayacak "Değerli Sözler Sözlüğü", "Nezaket Takvimi", "Nezaketle Yaşadım Kitapçığı" ve "Değerli Söz Kartları" gibi öğretim materyalleri ile ölçme aracının geliştirilmesi, tasarlanması ve uygulanması aşamalarında kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinin Yakutiye ve Palandöken ilçelerinde farklı lise türlerinde öğrenim gören 20 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların farklı sosyokültürel arka planlara sahip olmaları ve çalışmalara gönüllü katılım sağlamaları dikkate alınmıştır (Büyüköztürk vd., 2020). Katılımcılar arasında cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü açısından çeşitlilik sağlanmıştır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde öğrencilerin söz tercihleri, empati düzeyleri ve sosyal etkileşim becerilerini değerlendirecek ön test ve son test olarak kullanılan Sözlü Durum Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde nicel veriler için frekans dağılımı, yüzde hesaplamaları kullanılmış; nitel verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle değerlendirilerek tematik olarak kodlanmıştır. Çalışma yaklaşık on altı hafta süren "Değerli Sözler" atölyesi ile yapılandırılmıştır. Atölye planının ilk aşamasında, Türkçede yer alan nezaket değeri taşıyan kalıplaşmış sözlerin tespiti için literatür taraması yapılmış, yaşlılara değerli olduklarını hissettiren ve onların dil hazinelerini genç nesle aktaracak olan *Büyüklerin Nezaket Dili Projesi* düzenlenmiş, gönüllülük esasına göre yaşlı bireylerle röportajlar gerçekleştirilmiş ve halk söylemlerinden de yararlanarak *değerli sözler* derlenmiştir. Bu sözler içeriklerine göre tematik olarak (selamlaşma, teşekkür etme, yatıştırma, onaylama, şifa dileme, taziye sunma, özür dileme, yolculuğa uğurlama, edinilen giysi, eşya ve mal mülk için iyi dilekte bulunma, şans dileme, muhtaç olunmamasını ve olumsuz durumların yaşanmamasını dileme, vedalaşma, alışverişte nezaket içeren kalıp sözler kullanma, misafir karşılama ve uğurlama, hâl hatır sorma, yatmaya gidene iyi dilekte bulunma, iyi bir durumun başkası için de gerçekleşmesini dileme, sağlık dileme, yemek yapana, yiyene ve verene iyi dilekte bulunma, iyi bir durumun devamını dileme, kötü bir durum karşısında daha kötüsünün yaşanmamasını dileme, iltifat etme, gönül okşama, doğum tebriğinde bulunma, kutlama, evlilik tebriğinde bulunma ve hitap etme) sınıflandırılmıştır. Nezaket değeri taşıyan bu sözlerden görsel, karekodla erişilebilen basılı ve dijital *Değerli Sözler Sözlüğü* adlı bir e-kitap hazırlanmış ve tasarlanmıştır.

Araştırmada kullanılan *Sözlü Durum Testi,* öğrencilerin gerçek yaşam senaryolarına uygun söz seçme becerilerini değerlendirmek amacıyla günlük sosyal durumlar göz önüne alınarak geliştirilmiş, uygulama öncesi ve sonrası ön test-son test uygulaması yapılmıştır. Güvenirlik çalışmasında öğrenci yanıtları iki bağımsız değerlendirici tarafından doğru/yanlış olarak kodlanmış, kodlayıcılar arası uyum oranı %92 olarak bulunmuştur. Analiz sürecinde her öğrenci için doğru yanıt sayısı üzerinden karşılaştırmalı değerlendirme yapılmıştır. Atölye planının ikinci aşamasında öğrencilerin kalıplaşmış nezaket sözlerine yönelik bilgi düzeylerini belirlemek için Söz Durum Testi'nin ön testi uygulanmıştır. Üçüncü aşamada, her söz için tasarlanan görsellerle desteklenen nezaket değeri taşıyan değerli sözler okulda düzenlenen *Değerli Sözler Sergisi* ile sergilenmiş, sergi alanına içinde tematik söz kartları ve empati mesajları bulunan *Nezaket Söz Kutusu* yerleştirilmiştir.

Sergi süresince 30 gün boyunca öğrencilerden *Nezaket Söz Kutusu*'ndan her gün bir tane değerli söz kartı almaları ve gün içinde o sözü kullanmaları istenmiştir.

Atölye planının sonunda, katılımcı öğrencilerin her birine ve ulaşılabilen diğer kişilere yaklaşan yeni yıl dolayısıyla yılbaşı hediyesi olarak sunulmak üzere, her aya değerli sözlerin yerleştirildiği ve söz önerilerinin sunulduğu *Nezaket Takvim*i adlı dijital ve basılı, erişilebilir bir takvim hazırlanmıştır. Ayrıca *Nezakete Davet* (nezakete_davet81) adlı sosyal medya hesabı açılarak her gün yeni bir söz, çeşitli işlevleriyle tanıtılarak paylaşılmış bu sayede öğrencilerin nezaket konusundaki farkındalık düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmalar sürdürülmüştür.

Atölyenin sanatsal veri oluşturma sürecinde katılımcı öğrencilere, sunumu yapılan *Değerli Sözler E-Kitabı* tanıtılmış, sunumu yapılmış, nezaket kutusunda olup öğrencilerin her gün kullandıkları değerli söz kartları ile de "Bu söz de ne! Bu söz ne zaman kullanılır? Bu sözün yerine başka hangi değerli söz kullanılır? Bu sözü kullanırım/kullanmam çünkü… Bu söz bana göre… Bu sözü duysam… Bu sözle nezaketle yaşadım/yaşarım, durun anlatayım." gibi çeşitli ifadelerin kullanıldığı aktif katılımlı oyun tabanlı öğrenme, drama yönteminin de kullanıldığı farklı sınıf içi etkinlikleri yapılmıştır. Öğrenciler, sergi boyunca günlük hayatlarında kullandıkları sözlerle ilgili gerçek olaylara dayalı küçürek öyküler yazmış ve bu öyküler öğrenciler tarafından görsellerle de desteklenerek *Değerli Sözlerle Nezaketle Yaşadım* adıyla e-kitap tasarlanmış, sözlerden oluşan hikâye metinleri kitap sayfalarının paylaşımıyla sosyal medya hesabında da kamu ile paylaşılmıştır. *Bir Söz Bırak* adlı başlatılan kampanya ile de *Nezaket Kahramanı* sıfatıyla katılımcı öğrencilerin her biri değerli bir söz seçmiş, seçtikleri sözleri dijital görsel içeriklerle zenginleştirerek çeşitli etiketler tasarlamıştır.

Tasarlanan bu etiketler kamuya açık alanlardan kütüphanelerde kitapların arasına, duraklara, otobüslere, hastanedeki/parklardaki banklara, belediye taziye evlerindeki uygun alanlara, müzelere, kafelerdeki masalara, okul panolarına yapıştırılmış; değerli sözlerin kullanımını teşvik etmek, sözlere farkındalık kazandırmak amacıyla halk nezakete davet edilmiştir.

Değerli Sözler Atölyesi'nin son aşamasında, öğrencilerin atölye planı kapsamında sunulan görsel ve dijital içerikler ile gerçekleştirdikleri çalışmalar aracılığıyla nezaket sözlerine ilişkin duygusal ve sosyal algılarını belirlemek, bağlam bilgilerini ve uygulama becerilerini değerlendirmek amacıyla Sözlü Durum Testi son test olarak uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, atölye planı öncesinde ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen Sözlü Durum Testi'nin ön ve son test verilerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Öğrencilerin seçtikleri nezaket sözleri, bu sözlere ilişkin doğru ve yanlış seçim oranları ile durumları ifade etmek amacıyla kurdukları cümlelerden örneklere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Günlük Sosyal Durumlarda Nezaket Sözü Kullanım Düzeylerinin Ön Test ve Son Test Karşılaştırması (n = 20)

Durum	Ön Test Doğru (n/%)	Ön Test Kalıplaşmış (n/%)	Son Test Doğru (n/%)	Son Test Kalıplaşmış (n/%)	Ön Test Örnek Cümleler	Son Test Örnek Cümleler
Arkadaşın sınavdan düşük not aldığında…	6 (30%)	3 (15%)	15 (75%)	14 (70%)	Takma kafana. Üzülme.	Üzülme, bir dahaki sefere daha iyi olur.
Birisi sana yardım ettiğinde…	8 (40%)	5 (25%)	16 (80%)	15 (75%)	Sağ ol! Merci! Thank you.	Teşekkür ederim. Allah razı olsun. Eyvallah.
Misafiriniz geldiğinde…	12 (60%)	9 (45%)	18 (90%)	17 (85%)	Merhaba! Buyur.	Hoş geldiniz. Sefalar getirdiniz.
Yakınınız hastalandığında…	7 (35%)	4 (20%)	14 (70%)	13 (65%)	Kendine dikkat et. Çabuk iyileş.	Geçmiş olsun. Bu da geçer ya hu! Acil şifalar.
Bebek doğduğunda…	9 (45%)	6 (30%)	15 (75%)	14 (70%)	Tebrikler. Ne tatlı!	Gözünüz aydın. Allah analı babalı büyütsün. Mürüvvetini görün. Adıyla yaşasın. Güle güle büyüsün/ büyütün.
Vefat eden bir yakınınızın ailesiyle karşılaştığınızda…	5 (25%)	2 (10%)	13 (65%)	12 (60%)	Üzgünüm. Çok kötü olmuş. Işıklar içinde uyusun.	Başınız sağ olsun. Allah taksiratını affetsin.

Durum	Ön Test Doğru (n/%)	Ön Test Kalıplaşmış (n/%)	Son Test Doğru (n/%)	Son Test Kalıplaşmış (n/%)	Ön Test Örnek Cümleler	Son Test Örnek Cümleler
Yolculuğa çıkan birisine…	10 (50%)	7 (35%)	16 (80%)	15 (75%)	Bay bay. Görüşürüz.	Yolunuz açık olsun. Allah selamet versin. Uğurlar olsun. Rast gele!
Hatanızı anladığınızda…	6 (30%)	3 (15%)	14 (70%)	13 (65%)	Pardon. Kusura bakma.	Özür dilerim. Sürçü lisan ettiysek affola. Affedersiniz.
Sofradan kalktığınızda…	7 (35%)	4 (20%)	15 (75%)	14 (70%)	Ben kalkıyorum. Doydum.	Ziyade olsun. Afiyet olsun. Ellerinize sağlık.
Merdivenlerde/ asansörde komşunuzla karşılaştığınızda…	8 (40%)	5 (25%)	16 (80%)	15 (75%)	Selam. N'aber.	Günaydın. İyi/Hayırlı günler. Sabah şerifleriniz hayrolsun.

Tablo 1'de görüldüğü üzere öğrencilerin ön testte kalıplaşmış nezaket sözlerini doğru biçimde kullanma oranları düşük olmasına rağmen çalışmanın uygulama aşamasından sonra yapılan son testte ise kullanım oranlarında belirgin bir artış gözlenmiştir. Ön test örnek cümleleri incelendiğinde öğrencilerin geleneksel dil kalıpları yerine daha kısa ve gündelik ifadeleri tercih ettikleri görülmektedir. Bu bulgular, gençlerin nezaket sözlerini yeterince bilmediklerini ve kullanım düzeylerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Son test örneklerinde ise Türkçenin zengin anlam dünyasından seçilen kalıplaşmış nezaket sözlerini öğrenip kullanabildikleri görülmektedir.

SONUÇLAR

Nezaket değeri taşıyan kalıplaşmış sözlerin kültürel aktarım ve değer inşasındaki söylem temelli işlevinin söz varlığını geliştirmedeki etkisinin gösterildiği bu çalışmada, lise düzeyindeki öğrencilerle yürütülen *Değerli Sözler* adlı atölye sürecinde kalıplaşmış söz varlıklarının değerler eğitimi ve aktarımında nasıl kullanılabileceği uygulamalı etkinliklerle incelenmiştir. Çalışmayla söz varlığına yönelik öğrencilerin farkındalıkları artırılmış; kalıplaşmış nezaket sözleri, anlamları ile kullanımlarıyla yeniden görünür kılınmıştır.

Çalışma süresince nezaket değeri taşıyan kalıplaşmış sözlerimizin tespiti için literatür taraması yapılmış, yaşlılara değerli olduklarını hissettiren ve onların dil hazinelerini genç nesle aktaracak olan *Büyüklerin Nezaket Dili Projesi* düzenlenmiş, gönüllülük esasına göre yaşlı kişilerle röportajlar gerçekleştirilmiş ve halk söylemlerinden de yararlanarak değerli sözler derlenmiştir. Bu sözler içeriklerine göre tematik olarak sınıflandırılmıştır. Nezaket değeri

taşıyan bu sözlerden hareketle görsel materyaller ile karekod aracılığıyla erişilebilen basılı ve dijital "Değerli Sözler Sözlüğü", "Nezaket Takvimi", "Değerli Sözlerle Nezaketle Yaşadım Küçürek Öykü Kitapçığı", "Değerli Söz Kartları/Etiketleri" gibi okul içi ve okul dışı ortamlarda kullanılabilecek çeşitli öğretim materyalleri tasarlanmış; sergi düzenlenmiş; "Büyüklerin Nezaket Dili", "Bir Söz de Sen Bırak" ve "Her Gün Değerli Sözlerle Hayata Değer Kat" adlı sosyal sorumluluk projeleri gerçekleştirilmiş; sosyal medya hesabı aracılığıyla çalışmanın bilinirlik ve görünürlüğü artırılmıştır. Ayrıca çok amaçlı farkındalık ölçeklerinden yararlanılmıştır.

Çalışma, söz varlığının tespit edilmesinin yanı sıra bu sözlerin değer aktarımındaki işlevini sistemli bir atölye planı aracılığıyla uygulamaya dönüştürmesi bakımından benzer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Atölye planı kapsamında elde edilen bulgular, kalıplaşmış sözlerin günlük yaşamda kullanılabilirliğini ve işlevselliğini ortaya koymaktadır. Bulgular ayrıca bu sözlerin kullanımının öğrencilerin dil becerilerini ve değerler eğitimine ilişkin farkındalıklarını desteklediğini; iletişim becerilerinin gelişmesine, empati kurma becerilerinin güçlenmesine ve sosyal farkındalık düzeylerinin artmasına katkı sağladığını göstermektedir. Bunun yanı sıra kalıplaşmış söz varlığının değer aktarımı süreçlerinde işlevsel bir araç olarak kullanılabileceği ve kültürel yaşamın zengin anlam dünyasını yansıtan dil hazinesinin gelecek nesillere aktarılmasının toplumsal birlikteliğin güçlendirilmesine katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

ÖNERİLER

Değerli söz varlıklarımızın öğrencilerin iletişim becerileri, empati kurma yetileri, sosyal farkındalık düzeyleri ve değer aktarım süreçlerine sunduğu katkıları gösteren bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Nezaket değeri taşıyan kalıplaşmış sözler, dil öğretimi ve değerler eğitimi kapsamında müfredat içeriklerine sistemli biçimde dâhil edilebilir
- "Değerli Sözler Atölyesi" gibi benzer uygulamalar farklı yaş gruplarında ve daha geniş örneklemlerle eğitim kademelerinde uygulanarak söz varlığının bireyler arası iletişimdeki işlevleri ve kültürel aktarım gücü güçlendirilebilir.
- Az bilinen ve unutulmaya yüz tutmuş değerli sözlerin görünür hâle getirilmesi için okul içi ve okul dışı etkinlikler yapılabilir.
- Öğrencilerin sözleri içselleştirmesi için aileler ve sosyal çevrelerde sürece dâhil edilerek sözlerin gündelik yaşamda daha doğal biçimde kullanılması sağlanabilir.
- Farklı bölgelerde yapılacak benzer çalışmalarla, nezaket sözlerinin kullanımındaki çeşitlilik ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dil bilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.

Alan, S. (2021). *Doğu sahası tarihî Türk yazı dillerinde nezaket ve saygı bildiren söz varlığı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Atalay, B. (2000). *Dîvânu Lugâti't-Türk* (Çeviri ve açıklamalı baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 3*(1), 1-15.

Bars, M. E. (2017). Kültürel değerlerin aktarımında halk edebiyatı ürünlerinden yararlanma. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(2), 217-228.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research-based character education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 72-85.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.

Demirel, Ö. (2019). *Dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler* (10. Baskı). Pegem Yayınları.

Dilekçi, A. (2021). *21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(17), 233-258. https://doi.org/10.14520/adyusbd.771

Ediger, M. (2002). *Vocabulary development and the curriculum* (ERIC Document No. ED473483). ERIC. https://eric.ed.gov/?id=ED473483

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research, 12*(1), Article 10. https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589

Gökdayı, H. (2019). *T*ürkiye Türkçesinde kalıp sözler, bu sözleri içeren bir sözlük ihtiyacı ve hazırlama yöntemi. *TÜRÜK,* 7(19), 18-35.

Hirik, S. (2022). Soru tümceleri üzerinden nezaket stratejisi kurma. *Karadeniz Araştırmaları, 19*(76), 1143-1178.

Hirik, S. (2023). Türkçede nezaket ve yüz tehdit eden eylemler. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi, 7*(1), 601-627.

Işık, U. (2022). *Eski Uygur Türkçesinde nezaket ifadeleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İmamova, H. (2016). Türkçe ve Özbekçede nezaket anlatan paralinguistik (dil ötesi) olayların mukayeseli çözümlemesi. *Turkish Studies (Elektronik), 11*(10), 333-342.

İzgören, M. K. (2003). *Oyunlarla dil öğretimi*. Academyplus Yayınevi.

Karasu, K. (2014). *Türkçe ve Arapça nezaket ifadeleri: Karşılaştırmalı bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karadağ, Ö. (2021). *Kelime öğretimi* (3. Baskı). Pegem Akademi.

Kayan, M. F. (2022). Yükselen bir değer: Karakter eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 40*, 256–280. https://doi.org/10.14520/adyusbd.1053334

Keser, B. M. (2018). Nezaket, nezaket teorileri ve Türkçede kullanılan nezaket kavramları. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 6*(15), 127-138.

Kurudayıoğlu, M., Dölek, O. (2018). Kelime öğretimi. In B. Onan, M. O. Kan (Eds.), *İlkokuma yazma ve Türkçe öğretimi* (pp. 273-326). Nobel Yayınevi.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility.* Bantam.

Lickona, T. (2003). *T*he content of our character: Ten essential virtues. *The Fourth and Fifth Rs: Respect and Responsibility, 10*(1), 1-3.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994*). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022, Kasım 19). *Değerler eğitimi etkinlik kitabı*. https://www.meb.gov.tr/degerler-egitimi-etkinlik-kitabi-yayimlandi/haber/28204/tr

Onursal Ayırır, İ. (2020). Türkiye Türkçesinde kalıp sözler: Nezaket kuramı açısından edimbilimsel bir değerlendirme. *Millî Folklor, 32*(126), 86-98.

Öner, Ö. (2019). *Türkiye Türkçesi tiyatro metinlerinde nezaket dili* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 30-45.

Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research* (pp. 52-66). Routledge.

Seraj, A. (2018). *Toplumsal cinsiyetin nezaket stratejilerindeki görünümü: Farsça ve Türkçe konu*şucuları üzerinde bir inceleme [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şimşek, Ş., & Demirel, İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 11*, 317–330.

Uğur, F. (2014). *Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleri üzerine bir araştırma (Afyonkarahisar ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk Dil Kurumu. (2025). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. https://sozluk.gov.tr

Türk Dil Kurumu. (2025). *Etimoloji sözlüğü*. https://etimolojisozluk.com

Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe sözlük*. https://sozluk.gov.tr

Tröndle, A. (2007). *Alman ve Türk ticari yazışmalarının kültürlerarası farklılığı ve nezaket açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yaman, H. (2023). Türkçe deyimlerde nezaket ifadeleri. *Gazi Türkiyat, 33*, 131–151. https://doi.org/10.34189/gtd.33.007

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

GÖLGE OYUNU VE AKRAN ETKİLEŞİMİYLE İNGİLİZCE BİRLEŞİK KELİME ÖĞRETİMİ: KÜLTÜREL BİR SÖZ VARLIĞI MODELİ

Hümeyra YENER, Sinop/Toki Şehit Fatih Erer Ortaokulu
hs.yener@gmail.com

Nefize GÜL, Sinop/Toki Şehit Fatih Erer Ortaokulu
nefize.isil57@gmail.com

Abdullah YURTSEVEN, Sinop/Toki Şehit Fatih Erer Ortaokulu
ayurtseven57@gmail.com

Zafer AÇIKSÖZ, Sinop/Toki Şehit Fatih Erer Ortaokulu
aciksoz.zafer@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin İngilizce birleşik kelimeleri öğrenme sürecinde geleneksel gölge oyununun, dijital materyal tasarımının ve akran öğretiminin bir arada kullanılmasına dayalı bir söz varlığı öğretim modelinin uygulanabilirliğini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Çalışma, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Sinop ili Toki Şehit Fatih Erer Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen 4 sekizinci sınıf öğrencisi (mentör) ile 24 beşinci sınıf öğrencisi (menti) oluşturmaktadır. Uygulama süreci "Planla-Uygula-Gözlemle-Değerlendir" döngüsüne uygun biçimde üç aşamada yürütülmüştür: (i) dijital atölye ve materyal tasarımı, (ii) İngilizce gölge oyunu performansı ve (iii) akran liderliğinde masaüstü oyun turnuvası. Veriler öğretmen gözlem notları, öğrenci ürünleri (dijital kelime kartları, oyun tahtası tasarımları) ve yarı-yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış, geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla veri kaynağı çeşitlemesi (triangulation) yapılmış ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin dijital içerik üretim süreçlerine katılımının derse yönelik motivasyon ve aidiyet ifadelerinde belirgin bir artışla ilişkilendirildiğini, farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler arasındaki akran etkileşiminin sınıf içi iletişimi kolaylaştırdığını ve öğrencilerin gölge oyunu aracılığıyla birleşik kelimelerin yapısal özelliklerini daha rahat ifade edebildiklerini göstermektedir. Sonuç olarak geleneksel kültürel unsurların dijital tasarım ve akran öğretimi ile birleştirildiği bu modelin, İngilizce söz varlığı öğretiminde alternatif ve uygulanabilir bir pedagojik çerçeve sunabileceği değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, dijital tasarım, oyunlaştırma, akran öğretimi, gölge oyunu*

GİRİŞ

Yabancı dilde söz varlığı gelişimi, dil öğrenme sürecinin merkezinde yer alan, hem alıcı hem de üretici becerileri doğrudan etkileyen temel bir alandır. Nation (2013), kelime öğretiminin yalnızca anlam eşleştirmeye indirgenemeyeceğini; kelimelerin biçim, anlam ve kullanım boyutlarının bir arada ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle İngilizcede sık karşılaşılan birleşik kelimeler (compound words), parçalarının toplam anlamından farklı ve çoğu zaman şeffaf olmayan yeni anlamlar taşımaktadır. Bu durum, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin bu yapıları çözümlemede güçlük yaşamasına neden olmaktadır.

Alan yazınında, yabancı dilde söz varlığı öğretimini destekleyen çeşitli yaklaşımlar üzerinde çalışılmıştır. Cook (2000), dil oyunlarının ve mizahi kullanımların hedef dile yönelik farkındalığı artırdığını ve öğrencilerin dile ilişkin biçim-anlam ilişkilerini daha esnek biçimde kurmasına yardımcı olduğunu ileri sürmektedir. Deterding ve arkadaşları (2011), oyunlaştırmanın öğrenme ortamlarında motivasyonu ve katılımı artırmada işlevsel bir strateji olduğunu ortaya koymuştur. San (1990), yaratıcı drama etkinliklerinin bilginin yeniden yapılandırılmasına olanak sağladığını ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını desteklediğini belirtmektedir. Topping (2005) ise akran öğretiminin hem öğreten hem de öğrenen konumundaki öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirdiğini, sınıf içi iletişim kaygısını azalttığını ifade etmektedir.

Bu araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde oyunlaştırma, drama, dil oyunları ve akran öğretiminin yabancı dilde söz varlığı gelişimine katkı sunan uygulamalar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, geleneksel kültürel unsurların (özellikle gölge oyunu gibi yerel sanat biçimlerinin) dijital materyal tasarımı ve akran öğretimi ile birlikte, aynı pedagojik model içinde ele alındığı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (2024) tarafından yürürlüğe konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrencinin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimini bütüncül biçimde ele alan; kültürel değerleri hedef dille bir arada işleyen esnek öğrenme ortamlarını öne çıkarmaktadır. Bu çerçevede, geleneksel Hacivat-Karagöz gölge oyununun İngilizce birleşik kelime öğretimine kültürel bir bağlam olarak taşınması ve dijital tasarım ve akran öğretimi ile birleştirilmesi, alan yazınındaki söz konusu boşluğu kapatmaya yönelik bir katkı sunma potansiyeli taşımaktadır.

Bu doğrultuda mevcut araştırma; gölge oyunu, dijital materyal üretimi ve akran öğretimini tek bir pedagojik model içinde birleştirerek İngilizce birleşik kelime öğretiminin uygulanabilirliğini incelemeyi amaçlamaktadır.

AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı gölge oyunu, dijital materyal tasarımı ve akran öğretimine dayalı bir söz varlığı öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin İngilizce birleşik kelimelere ilişkin öğrenme sürecine nasıl yansıdığını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Mentör konumundaki 8. sınıf öğrencilerinin web 2.0 araçlarıyla eğitsel materyal üretme sürecine ilişkin gözlem ve görüşme verileri nasıl bir örüntü ortaya koymaktadır?
2. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler arasında yürütülen akran etkileşimi sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen bildirimleri nasıl bir çerçeve sunmaktadır?
3. Hacivat-Karagöz karakterlerinin İngilizce gölge oyunu aracılığıyla söz varlığı öğretimine dâhil edilmesi öğrencilerin kültürel bağlam ve hedef dil arasındaki ilişkiyi kurma biçimlerine nasıl yansımaktadır?

YÖNTEM

Bu çalışma, eğitim ortamındaki somut bir soruna, İngilizce birleşik kelime öğretimindeki karmaşa ve konuşma kaygısına yenilikçi bir çözüm üretmeyi ve uygulama sürecini iyileştirmeyi amaçlayan bir eylem araştırmasıdır.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması; uygulayıcının kendi öğrenme ortamındaki bir sorunu tanımlamasını, bu soruna yönelik bir müdahale planlamasını, uygulamasını, süreci sistematik biçimde gözlemlemesini ve elde edilen verilere göre uygulamayı yeniden düzenlemesini içeren döngüsel bir süreçtir. Araştırma; planlama, uygulama, gözlem ve değerlendirme (yansıtma) olmak üzere dört aşamalı döngü şeklinde yürütülmüştür.

- **Planlama:** İngilizce birleşik kelimelerin öğretiminde öğrencilerin yaşadığı güçlükler öğretmen gözlemleri ve sınıf içi görüşmeler yoluyla belirlenmiş; buna yönelik olarak gölge oyunu, dijital materyal tasarımı ve akran öğretimini bir arada içeren üç aşamalı bir uygulama planı hazırlanmıştır.
- **Uygulama:** Planlanan üç aşamalı süreç sınıf ortamında yürütülmüştür.
- **Gözlem:** Uygulama boyunca öğretmen gözlem notları tutulmuş, öğrenci ürünleri arşivlenmiş, uygulama sonunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
- **Değerlendirme (yansıtma):** Elde edilen veriler ışığında sürecin güçlü olan ve geliştirilmesi gereken yönleri tartışılmış, sonraki uygulamalar için öneriler oluşturulmuştur.

Çalışma Grubu ve Ortam

Araştırma, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Sinop ili Toki Şehit Fatih Erer Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Akran öğretimi modeline uygun olarak grup iki katmandan oluşmaktadır:

- **Mentörler:** Materyal tasarlama ve uygulama sürecinde rehberlik eden 4 sekizinci sınıf öğrencisi.
- **Mentiler:** Uygulama ve oyun turnuvasına katılan 24 beşinci sınıf öğrencisi.

Uygulama Süreci

Uygulama, Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi (2024/41) kapsamında etik izinler alınarak üç aşamada yürütülmüştür:

Dijital atölye ve materyal tasarımı: İlk aşamada mentör öğrencilerle "Compound Words" konusu ele alınmış, öğrenciler Canva dijital tasarım aracını kullanarak birleşik kelime kartları hazırlamıştır. Kartlarda kelimelerin bütünsel anlamları ile parçalarına ayrılmış hâlleri (ör. Rainbow için ıslak bir papyon görseli) mizahi bir bağlamda bir araya getirilmiştir. Aynı aşamada "Karagöz's Path" adlı masaüstü kutu oyununun zemini dijital olarak tasarlanmış ve baskısı alınmıştır.

İngilizce gölge oyunu performansı: İkinci aşamada dijital olarak tasarlanan görseller karton kuklalara dönüştürülmüştür. Mentör öğrencilerin hazırladığı, Hacivat-Karagöz atışmalarını içeren İngilizce senaryolar 5. sınıf öğrencilerine gölge oyunu formatında sunulmuştur. Bu aşamada odak nokta, birleşik kelimelerin biçimsel yapısının (ör. Butter + Fly = Butterfly) sahnelenerek somutlaştırılmasıdır.

Akran liderliğinde masaüstü oyun turnuvası: Son aşamada 8. sınıf mentörleri, liderlik ettikleri 5. sınıf gruplarına tasarladıkları "Karagöz's Path" oyununu sergilemişlerdir. Oyunlaştırma stratejisine dayalı bu turnuvada öğrenciler piyonlarıyla ilerlerken hedef kelimelerin anlamlarını söylemiş, yanlış bildiklerinde veya Karagöz'ün "tuzak karelerine" düştüklerinde stratejik hamleler yapmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri üç farklı kaynaktan toplanmıştır:

Öğretmen gözlem notları: Uygulama süresince öğrencilerin derse katılımı, akran etkileşimi ve İngilizce kullanım örnekleri sistematik olarak kayıt altına alınmıştır.

Öğrenci ürünleri: Öğrencilerin Canva ortamında ürettikleri kelime kartları ve oyun tahtası tasarımları veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler: Uygulama sonunda mentör ve menti öğrencilerle sürece ilişkin deneyimlerini paylaşmaya yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda önceden belirlenmiş tematik kategoriler (dijital üretim süreci, akran etkileşimi, kültürel bağlamla ilişki kurma) kullanılmıştır. Veriler bu kategoriler altında düzenlenmiş, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla aşağıdaki önlemler alınmıştır:

Veri kaynağı çeşitlemesi (triangulation): Gözlem, ürün incelemesi ve görüşme olmak üzere üç farklı veri kaynağı kullanılmıştır.

Doğrudan alıntı: Bulgular öğrenci ifadeleriyle doğrudan desteklenmiştir.

Süreç kayıtları: Uygulama görselleri ve öğrenci ürünleri arşivlenerek denetlenebilirlik sağlanmıştır.

Katılımcı teyidi: Görüşme özetleri katılımcı öğrencilerle paylaşılarak ifadelerin doğruluğu teyit edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmen gözlem notları, öğrenci ürünleri ve mentör-menti görüşmelerinden elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla dört tema altında çözümlenmiştir: dijital üretkenlik ve aidiyet, çok modlu öğrenme ve birleşik kelime farkındalığı, akran etkileşimi ve sosyal gelişim, duyuşsal alan ve kültürel okuryazarlık. Her tema, veri kaynağına atıfta bulunularak sunulmuştur.

Dijital Üretkenlik ve Aidiyet Duygusuna İlişkin Bulgular

Bu temaya ilişkin veriler öncelikle öğrenci ürünleri (Canva ile hazırlanan kelime kartları, "Karagöz's Path" oyun tahtası) ve mentör öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Öğrenci ürünleri incelendiğinde mentör öğrencilerin hem görsel tasarım ögelerini (renk, tipografi, kompozisyon) hem de İngilizce birleşik kelimelerin morfolojik yapısını (egg + plant, star + fish, butter + fly) tutarlı biçimde bir araya getirdikleri görülmektedir. Mentör öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler, kendi tasarladıkları materyallerle ders anlatmanın kendilerini "öğrenci"den çok "öğretici" konumunda hissettirdiğini ifade etmiştir. Öğretmen gözlem notlarında ise mentör öğrencilerin materyal tanıtımı sırasında hazırlık aşamasına kıyasla daha uzun süreli göz teması kurdukları ve İngilizce açıklamalarda daha az duraksadıkları kaydedilmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin tasarım sürecine katılmalarının derse yönelik sahiplenme algısını olumlu yönde desteklediğine işaret etmektedir. Nation'ın (2013) kelime öğretiminde bağlam ve üretim vurgusuyla değerlendirildiğinde öğrencilerin materyali kendilerinin üretmesinin hedef kelimelerle daha yoğun etkileşim kurmalarına olanak sağladığı söylenebilir.

Çok Modlu Öğrenme ve Birleşik Kelime Farkındalığına İlişkin Bulgular

Bu temaya ait bulgular ağırlıklı olarak öğretmen gözlem notlarından ve masaüstü oyun turnuvası sırasında toplanan verilerden elde edilmiştir. Gözlem notlarına göre 5. sınıf öğrencileri, gölge oyunu gösterimi öncesinde eggplant, starfish, butterfly, rainbow, watermelon gibi birleşik kelimeleri parçalayarak (ör. "egg" ve "plant" ayrı anlamlarıyla) yorumlama eğilimindeyken; gösterim sonrasında masaüstü oyununda aynı kelimeleri bütünsel olarak kullandıkları not edilmiştir. Karagöz karakterinin senaryoda bilinçli olarak yaptığı yanlış anlamalar (ör. butterfly'ı "uçan tereyağı" olarak yorumlaması), öğrencilerde gülme tepkisiyle birlikte doğru anlamı sözlü olarak düzeltme davranışını tetiklemiştir. Öğrenci ürünleri incelendiğinde ise oyun tahtasındaki görevlerin (ör. "Watermelon kelimesini harf harf söyle", "Butterfly kelimesini harf harf söyle") birleşik kelimenin hem bütünsel anlamına hem de yazımına odaklanacak biçimde tasarlandığı görülmektedir. Bu bulgular görsel, işitsel ve kinestetik girdilerin bir arada sunulmasının birleşik kelimelere ilişkin farkındalığı desteklediğine dair Cook'un (2000) dil oyunu yaklaşımıyla uyumlu bir çerçeve sunmaktadır.

Akran Etkileşimi ve Sosyal Gelişime İlişkin Bulgular

Bu temaya ait veriler öğretmen gözlem notları ve menti öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Gözlem notlarında, masaüstü oyun turnuvası sırasında mentör öğrencilerin menti öğrencilere yalnızca doğru cevabı söylemek yerine ipucu verme, kelimeyi hecelere ayırarak tekrarlatma ve olumlu geri bildirim sunma gibi öğretici davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Menti öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler, "abla/abi" olarak nitelendirdikleri mentör öğrencilerle çalışmanın öğretmenle konuşmaya kıyasla daha rahat bir ortam sunduğunu belirtmişlerdir. Mentör öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise öğrenciler, küçük sınıflara bir konuyu anlatabilmenin kendi öğrenmelerini de pekiştirdiğini ifade etmiştir. Bu bulgular Topping'in (2005) akran öğrenimi yaklaşımıyla örtüşmekte, farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerin bir araya geldiği yapılandırılmış etkileşim ortamlarının her iki grup için de öğrenme fırsatı yarattığına işaret etmektedir.

Duyuşsal Filtrenin Azalması ve Kültürel Okuryazarlığa İlişkin Bulgular

Bu temaya ait veriler büyük ölçüde menti öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve öğretmen gözlem notlarından elde edilmiştir. Bir menti öğrenci görüşmede "Ablalarımla oyun oynarken İngilizce konuştuğumu unuttum." ifadesini kullanmıştır. Benzer biçimde başka bir menti öğrenci, gölge oyunu perdesinin arkasında konuşurken "yüzünün görünmemesinin" kendisini daha rahat hissettirdiğini belirtmiştir. Gözlem notlarında da perde arkasında konuşan öğrencilerin sınıf önünde İngilizce konuşmaya kıyasla daha uzun cümleler kurdukları ve tekrar isteme sıklığının azaldığı kaydedilmiştir. Kültürel okuryazarlık boyutunda ise öğrenci ürünleri incelendiğinde oyun tahtası ve kelime kartlarında geleneksel Karagöz–Hacivat figürlerinin dijital tasarım ögeleriyle birlikte kullanıldığı, senaryolarda Karagöz'ün İngilizce kelimeleri kendi Türkçe fonetik algısıyla yorumlaması yoluyla iki dilin ve iki kültürün karşılaştırıldığı görülmektedir. Bu bulgular, deneyimlenen ortamın öğrenciler için görece daha az kaygı uyandıran bir ortam olarak algılandığına ilişkin gözlemsel ve öz bildirime dayalı işaretler sunmakla birlikte, bu değişimin kalıcılığına dair kesin bir yargıya ulaşmak için daha uzun süreli izleme çalışmalarına gereksinim vardır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu eylem araştırması, İngilizce birleşik kelime öğretiminde gölge oyunu, dijital materyal tasarımı ve akran öğretiminin bir arada kullanıldığı bir uygulama sürecinin nitel verilerle betimlenmesine dayanmaktadır. Elde edilen bulgular, ulaşılan sonuçların bu çalışmanın bağlamı ve katılımcı grubuyla sınırlı olduğu göz önünde bulundurularak aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Birincisi, öğrencilerin dijital araçları üretim odaklı kullanmalarının, öğretmen gözlemleri ve öğrenci görüşmelerine yansıdığı üzere derse yönelik sahiplenme algısını desteklediği görülmüştür. Mentör öğrencilerin hazırladıkları materyalleri sınıfta kullanmaları, sürece ilişkin katılım düzeyleriyle örtüşen olumlu ifadeler ortaya çıkarmıştır.

İkincisi, gölge oyunu gösterimi ve masaüstü oyun turnuvası aracılığıyla sunulan çok modlu öğrenme ortamının birleşik kelimelerin bütünsel biçimde kullanımı konusunda gözlemlenebilir bir değişime katkı sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin uygulama sürecinde eggplant, starfish ve butterfly gibi kelimeleri bütün olarak kullanma eğilimi göstermeleri, Nation'ın (2013) öbekleşme yaklaşımıyla uyumlu bir örüntü olarak yorumlanabilir.

Üçüncüsü, 8. sınıf mentörleri ile 5. sınıf mentileri arasındaki yapılandırılmış etkileşim, Topping'in (2005) akran öğrenimi çerçevesiyle tutarlı biçimde her iki grup için de öğretici ve destekleyici bir ortam oluşturmuştur. Mentör öğrenciler açıklama ve rehberlik davranışları sergilerken menti öğrenciler daha rahat bir iletişim ortamı deneyimlediklerini ifade etmişlerdir.

Dördüncüsü, perde arkasında konuşma ve oyun temelli etkileşim ortamının öğrencilerin öz bildirimlerine göre daha rahat bir konuşma deneyimi sunduğu görülmüştür. Ayrıca Karagöz-Hacivat gibi geleneksel figürlerin dijital tasarım ögeleriyle harmanlanması, San'ın (1990) yaratıcı drama yaklaşımıyla örtüşür biçimde kültürel ögelerin hedef dil öğretimine dâhil edilebileceğine ilişkin uygulamalı bir örnek sunmuştur.

Bu sonuçlar, önerilen modelin İngilizce birleşik kelime öğretiminde uygulanabilir bir pedagojik seçenek olabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, nedensel iddialar ileri sürmekten kaçınılmış ve bulgular çalışmanın nitel araştırma ve eylem araştırması boyutlarıyla sınırlı biçimde değerlendirilmiştir.

Araştırma tek bir okulda, sınırlı sayıda katılımcıyla ve tek bir uygulama döngüsünde yürütülmüştür. Bulgular, öğretmen gözlemi ve öğrenci öz bildirimlerine dayanmakta olup öğrenme kalıcılığına ilişkin standartlaştırılmış bir ölçme aracı kullanılmamıştır. Bu nedenle sonuçların genellenmesi mümkün değildir.

Elde edilen bulgular ve saha deneyimi ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

- Yabancı dil derslerinde öğrencilerin materyal tasarımı süreçlerine dâhil edilmesi ve üst sınıf öğrencilerine alt sınıflar için materyal geliştirme sorumluluğu verilmesi hem üretim hem de akran öğretimi süreçlerini birlikte destekleyebilir (Topping, 2005).
- Geleneksel gölge oyunu gibi kültürel ögelerin dijital tasarım araçlarıyla yeniden düzenlenerek dil öğretimine entegre edilmesi, San'ın (1990) yaratıcı drama yaklaşımıyla uyumlu biçimde öğrencilere bağlamsal ve kültürel açıdan zengin öğrenme ortamları sunabilir.

- Oyunlaştırma temelli etkinliklerin (Deterding, Dixon, Khaled ve Nacke, 2011), birleşik kelimeler gibi morfolojik açıdan karmaşık yapıların öğretiminde ek uygulama fırsatı olarak değerlendirilebileceği görülmüştür; bu yaklaşımın farklı dil bilgisi konularına uyarlanması sınanabilir.
- Dil temelli mizahın (Cook, 2000) sınıf içi kullanımı, öğrencilerin hedef dile ilişkin duyarlılığını destekleyebilir ancak mizahın öğrenme çıktısı üzerindeki etkisinin ölçme araçlarıyla desteklenmesi önerilir.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (MEB, 2024) bütüncül eğitim vurgusuyla uyumlu biçimde, benzer uygulamaların farklı sınıf düzeylerinde ve farklı okullarda tekrarlanarak model üzerinde yeni eylem araştırması döngülerinin yürütülmesi önerilebilir.
- Gelecekteki çalışmalarda, nitel verilere ek olarak ön test-son test uygulamaları ve gecikmeli hatırlama ölçümleri gibi nicel araçların kullanılması kalıcılık iddialarının daha güçlü biçimde desteklenmesine olanak sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford University Press.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9-15.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *23*(2), 573-582.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, *25*(6), 631-645.

DİLİMİZİN ZENGİNLİKLERİ PROJESİ'NİN ÖĞRENCİLERİN SÖZ VARLIĞI VE DEĞER EDİNİMİNE ETKİSİ

İbrahim ALPTEKİN, Batman/Batman İl Millî Eğitim Müdürlüğü
ibrahimalptekin35@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında hayata geçirilen "Dilimizin Zenginlikleri Projesi" kapsamında ortaokul kademesinde yürütülen atasözü ve deyimler temalı etkinliklerin, 7. sınıf öğrencilerinin değer edinimi ve söz varlığı gelişimlerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden "tek grup ön test -son test deneysel desen" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Batman il merkezindeki bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 32 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde zaman ve maliyet açısından işlevsellik sağlaması nedeniyle kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilgin (2023) tarafından geliştirilen ve öğrencilerin akranlarına yönelik değer eğilimlerini ölçmeyi amaçlayan üç farklı ölçek (saygı, sorumluluk, adalet) ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Atasözü ve Deyimler Söz Varlığı Testi" kullanılmıştır. Araştırma, 2025-2026 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde gerekli uygulama izinleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin gelişimlerini incelemek amacıyla son testler uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Veri analizi istatistik paket programı (SPSS) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin varyans homojenliği ve normallik varsayımlarını karşılaması üzerine ön test ve son test verilerinin kıyaslanmasında parametrik testlerden ilişkili örneklem t-testi uygulanmıştır. Araştırmada Dilimizin Zenginlikleri Projesi kapsamında gerçekleştirilen atasözü ve deyimler temalı etkinliklerin, öğrencilerin söz varlığı düzeylerini geliştirmede ve çatı değerleri içselleştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin söz varlığı gelişimlerinin en yüksek, adalet değeri gelişimlerinin ise en düşük etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Dilimizin Zenginlikleri Projesi'nin ilerleyen dönemlerde de sürdürülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *dilimizin zenginlikleri projesi, çatı değerler, söz varlığı, atasözü ve deyimler, ortaokul*

GİRİŞ

İnsanın düşünce dünyasını biçimlendiren ve kendisini ifade etme sınırlarını belirleyen temel unsurlardan biri sahip olduğu dilsel birikimdir. İletişimin temelini oluşturan ve kelime hazinesi, sözcük dağarcığı gibi kavramları ifade eden söz varlığı (Onan, 2016), sadece sözcüklerle sınırlı kalmayıp atasözleri ve deyimler gibi kalıplaşmış birimleri de kapsayan geniş bir yapıya sahiptir (Karadağ, 2013). Bu birimler dilin anlatım gücünü arttırmakta ve düşünsel zenginliği sağlamaktadır (Gülerer ve Kıvanç, 2025). Atasözleri ve deyimler, toplumların uzun yıllar boyunca edindikleri deneyimlerden beslenen toplumun ortak düşünce, tutum ve değer yargılarını yansıtan özlü anlatımlardır (Aksoy, 2022; Altaylı, 2010; Ceylan, 2021). Mecazi anlatım özellikleri sayesinde iletilmek istenen anlamı güçlendirirken aynı zamanda bireylerin davranışlarını yönlendiren ve sosyal ilişkilerin düzenlenmesine katkı sağlayan bir işlev üstlenmektedirler (Dik, 2010). Bu doğrultuda atasözü ve deyimler ile desteklenen Türkçe öğretiminin öğrencilerin söz varlığı gelişimlerine ve değer edinimi süreçlerine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Eğitim ortamlarında yürütülen söz varlığını geliştirme çalışmalarından biri de öğrencilerin dilin özgün ve nitelikli eserleriyle karşılaşmalarını sağlayarak söz varlığı çerçevesinde kültürel birikimi yeniden yorumlamalarını amaçlayan Dilimizin Zenginlikleri Projesi'dir (MEB, 2025). Proje kapsamında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri için ayrı ayrı eylem planları hazırlanmış; Yunus Emre, Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, Mehmet Âkif Ersoy ile Türkçe, Dîvânü Lügâti't-Türk, mısra ve türküler gibi alanlarda "Bilen Oturur", "Türkçesini Söyleyelim", "Yeni Adını Sen Bul", "Sözlük Tasarımı" ve "Kelime Türetme" etkinliklerinin yapılması öngörülmüştür.

Ortaokul eylem planında yer alan temalardan biri de "Deyimler ve Atasözleri Okumaları" olarak belirlenmiştir (MEB, 2025). Bu araştırma kapsamına deyimler ve atasözleri teması içinde yer alan drama ile atasözü/deyim anlatma ve atasözü/deyim resimleme etkinlikleri dâhil edilmiştir.

Araştırma Sorusu

Araştırma sorusu "Dilimizin Zenginlikleri Projesi kapsamındaki etkinlikler öğrencilerin değer edinimi ve söz varlığı düzeylerini etkilemekte midir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu araştırma sorusu doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Dilimizin Zenginlikleri Projesi kapsamındaki etkinlikler öğrencilerin saygı, sorumluluk ve adalet değerleri edinimlerini etkilemekte midir?
2. Dilimizin Zenginlikleri Projesi kapsamındaki etkinlikler öğrencilerin söz varlığı düzeylerini etkilemekte midir?

Amaç ve Önem

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında hayata geçirilen Dilimizin Zenginlikleri Projesi kapsamında ortaokul kademesinde yürütülen atasözü ve deyimler temalı etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin değer edinimi ve söz varlığı gelişimlerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Alan yazını incelendiğinde projenin uygulama süreçlerini ve bu süreçlerin öğrenci çıktıları üzerindeki yansımalarını akademik düzeyde ele alan deneysel araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde çatı değerler

olarak belirtilen saygı, sorumluluk ve adalet değerlerinin edinimi ve söz varlığı gelişimini deneysel olarak ele alan bu araştırmanın Dilimizin Zenginlikleri Projesi'nin etkililiğine yönelik veriye dayalı dönütler sunması bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir. Ayrıca ilgili alan yazınına katkı sağlayarak gelecekte yapılacak benzer nitelikteki çalışmalara öncülük etmesi beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nicel yöntemlerden "tek grup ön test-son test deneysel desen" kullanılmıştır. Bu desen grubun uygulama öncesi ve sonrası durumlarını kıyaslamaya olanak tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). Dilimizin Zenginlikleri Projesi etkinliklerinin tüm sınıf seviyelerinde eş zamanlı olarak yürütülmesi nedeniyle araştırmaya kontrol grubu dâhil edilmemiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Batman il merkezindeki bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 32 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde zaman ve maliyet açısından işlevsellik sağlaması nedeniyle kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi benimsenmiştir (Büyüköztürk vd., 2019).

Veri Toplama Araçları ve Süreç

Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Öğrencilerin Eğitim Ortamındaki Akranlarına Yönelik Saygı Eğilimleri Ölçeği

Ölçek, Bilgin (2023) tarafından ortaokul öğrencilerinin saygı eğilimlerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. 75 soruluk madde havuzu, uzman görüşü ve istatistiksel işlemler sonucunda 24 maddeden oluşan nihai hâline getirilmiştir. 5'li Likert tipinde yapılandırılan ölçekte maddeler; (1) "hiçbir zaman", (2) "nadiren", (3) "ara sıra", (4) "çoğu zaman" ve (5) "her zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .77 olan öğrencilerin eğitim ortamındaki akranlarına yönelik saygı eğilimleri ölçeğinin güvenilir olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2010).

Öğrencilerin Eğitim Ortamındaki Akranlarına Yönelik Sorumluluk Eğilimleri Ölçeği

Ölçek, Bilgin (2023) tarafından ortaokul öğrencilerinin sorumluluk eğilimlerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. 64 soruluk madde havuzu, uzman görüşü ve istatistiksel işlemler sonucunda 20 maddeden oluşan nihai hâline getirilmiştir. 5'li Likert tipinde yapılandırılan ölçekte maddeler; (1) "hiçbir zaman", (2) "nadiren", (3) "ara sıra", (4) "çoğu zaman" ve (5) "her zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .88 olan öğrencilerin eğitim ortamındaki akranlarına yönelik sorumluluk eğilimleri ölçeğinin güvenilir olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2010).

Öğrencilerin Eğitim Ortamındaki Akranlarına Yönelik Adalet Eğilimleri Ölçeği

Ölçek, Bilgin (2023) tarafından ortaokul öğrencilerinin adalet eğilimlerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. 42 soruluk madde havuzu, uzman görüşü ve istatistiksel işlemler sonucunda 26 maddeden oluşan nihai hâline getirilmiştir. 5'li Likert tipinde yapılandırılan ölçekte maddeler; (1) "hiçbir zaman", (2) "nadiren", (3) "ara sıra", (4) "çoğu zaman" ve (5)

"her zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .76 olan öğrencilerin eğitim ortamındaki akranlarına yönelik adalet eğilimleri ölçeğinin güvenilir olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2010).

Atasözü ve Deyimler Söz Varlığı Testi

20 sorudan oluşan madde havuzu için uzman görüşüne başvurulmuş ve dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen testin madde istatistiklerinin hesaplanması amacıyla pilot uygulama icra edilmiştir. Pilot uygulama sonucunda geçerlik ve güvenirlik, madde istatistiklerinden madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri ve KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Madde analizleri sonucunda kapsam geçerliğini etkilemeyen 5 sorunun çıkartılmasıyla oluşan 15 maddelik atasözü ve deyimler söz varlığı testinin ortalama güçlük indeksi .61, ortalama ayırt edicilik indeksi .42 ve KR-20 güvenirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma, 2025-2026 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde gerekli uygulama izinleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci, deneysel uygulama öncesinde ölçme araçlarının ön test olarak uygulanmasıyla başlatılmıştır. Üç haftalık uygulama sürecinde öğrencilerle drama yöntemiyle atasözü ve deyim anlatma ile atasözü ve deyim resimleme etkinlikleri yürütülmüştür. Uygulama sonunda öğrencilerin gelişim düzeylerini incelemek amacıyla son testler uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın deneysel uygulama süreci Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Deneysel Uygulama Süreci

Grup	Ön Test	Deneysel Uygulama (3 hafta)	Son Test
Deney	$SAEÖ_1$	"Atasözü/Deyim Resimleme" ve "Drama ile Atasözü/ Deyim Anlatma" etkinlikleri	$SAEÖ_2$
	$SOEÖ_1$		$SOEÖ_2$
	$AEÖ_1$		$AEÖ_2$
	$ASVT_1$		$ASVT_2$

*SAEÖ: Saygı eğilimleri ölçeği, SOEÖ: Sorumluluk eğilimleri ölçeği, AEÖ: Adalet eğilimleri ölçeği,

ASVT: Atasözü ve deyimler söz varlığı testi

Veri Analizi

Veri analizi istatistik paket programı SPSS 22 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin varyans homojenliği ve normallik varsayımlarını karşılaması üzerine ön test ve son test verilerinin kıyaslanmasında parametrik testlerden ilişkili örneklem t-testi uygulanmıştır. İstatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca araştırmada uygulanan yöntemin eskisine kıyasla oluşturduğu farkı incelemek amacıyla (Kılıç, 2014) Cohen d etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde Cohen'in kıstasları (.2= küçük etki, .5 =orta etki, .8= büyük etki) esas alınmıştır (Pallant, 2017).

BULGULAR VE YORUMLAR

"Dilimizin Zenginlikleri Projesi kapsamındaki etkinlikler öğrencilerin değer edinimi düzeylerini etkilemekte midir?" sorusunun yanıtı için uygulanan ilişkili örneklem t-testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin Çatı Değerlere İlişkin Düzeylerinin Kıyaslanması

Değer	Test	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	d
Saygı	Ön test	32	2.26	1.45	31	- 4.56	.00	.58
	Son test	32	3.12	1.51				
Sorumluluk	Ön test	32	2.44	1.42	31	- 5.12	.00	.66
	Son test	32	3.39	1.46				
Adalet	Ön test	32	2.33	1.76	31	- 3.05	.00	.38
	Son test	32	3.01	1.82				

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin eğitim ortamındaki akranlarına yönelik saygı eğilimleri ölçeği ön test puan ortalamalarının da ($\bar{x}$= 2.26) son test puan ortalamalarından ($\bar{x}$= 3.12) düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (t= - 4.56; p< .05). Bu anlamlı farkın orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir (d= .58).

Öğrencilerin eğitim ortamındaki akranlarına yönelik sorumluluk eğilimleri ölçeği ön test puan ortalamalarının ($\bar{x}$= 2.44), son test puan ortalamalarından ($\bar{x}$= 3.39) düşük olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (t= - 5.12; p< .05). Bu anlamlı farkın orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (d= .66).

Benzer şekilde öğrencilerin eğitim ortamındaki akranlarına yönelik adalet eğilimleri ölçeği ön test puan ortalamalarının ($\bar{x}$= 2.33) son test puan ortalamalarından ($\bar{x}$= 3.01) düşük olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (t= - 3.05; p< .05). Bu anlamlı fark küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir (d= .38).

Sorumluluk (d=.66) ve saygı (d=.58) değerlerinde orta düzeyde, adalet değerinde (d=.38) ise küçük düzeyde bir etki büyüklüğü saptanmıştır.

"Dilimizin Zenginlikleri Projesi kapsamındaki etkinlikler öğrencilerin söz varlığı düzeylerini etkilemekte midir?" sorusunun yanıtı için uygulanan ilişkili örneklem t-testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin Söz Varlığı Düzeylerinin Kıyaslanması

Değişken	Test	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	d
Söz Varlığı	Ön test	32	8.72	2.98	31	- 5.48	.00	.69
	Son test	32	11.94	3.11				

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerinin atasözü ve deyimler söz varlığı testi ön test puan ortalamalarının ($\bar{x}$= 8.72) son test puan ortalamalarından ($\bar{x}$= 11.94) düşük olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak da anlamlıdır (t= - 5.48; p< .05). Bu anlamlı farkın orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (d= .69).

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Dilimizin Zenginlikleri Projesi kapsamında gerçekleştirilen atasözü ve deyimler temalı atasözü/deyim resimleme ve drama yöntemiyle atasözü/deyim anlatma etkinliklerinin öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca proje etkinliklerinin öğrencilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde çatı değerler olarak nitelendirilen saygı, sorumluluk ve adalet değerlerini içselleştirmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Nitekim Dilimizin Zenginlikleri Projesi kapsamında sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinin analiz edildiği araştırma sonuçları da atasözleri, deyimler ve Türk Dil Kurumu sözlükleri gibi zengin içeriklerin öğrencilerin hem ana dil yetkinliklerini artırdığını hem de millî kültür unsurlarını içselleştirmelerine olanak tanıdığını ortaya koymaktadır (Deniz ve Duban, 2025).

Araştırma sonuçları öğrencilerin söz varlığı gelişimlerinin en yüksek düzeyde, adalet değeri gelişimlerinin ise en düşük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Adalet değeri gelişiminin etki büyüklüğünün sınırlı kalması projenin doğası gereği dil gelişimi odaklı etkinliklere ağırlık vermesinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Nitekim Dilimizin Zenginlikleri Projesi, okullarda yürütülen söz varlığını geliştirme odaklı faaliyetlerle öğrencilerin Türkçenin zenginliğini kavramalarını ve kültürel değer taşıyan kavramlarla doğrudan etkileşim kurmalarını amaçlamaktadır (MEB, 2025). Bu doğrultuda proje etkinliklerinin araştırma sonuçlarında da görüldüğü üzere öğrencilerin söz varlığını geliştirmede daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırma, Dilimizin Zenginlikleri Projesi kapsamında yürütülen faaliyetlerin sahadaki etkililiğini somut verilerle ortaya koymaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılandırılan uygulama kılavuzları ve ayrıntılı eylem planları, bu projenin kurumsal bir standart dâhilinde okul öncesinden lise kademesine kadar tüm eğitim basamaklarında ve ülke genelindeki farklı sosyo-ekonomik dinamiklerde sürdürülebilir bir şekilde uygulanabilirliğine imkân tanımaktadır. Bu bağlamda projenin söz varlığı gelişimi, kültürel aktarım ve değerler eğitimi ekseninde ulusal ölçekte uygulanabilir ve yüksek adaptasyon kabiliyetine sahip bir eğitim politikası modeli teşkil ettiği söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin söz varlığı ve değer gelişimlerini desteklediği sonucundan hareketle Dilimizin Zenginlikleri Projesi'nin ilerleyen dönemlerde de sürdürülmesi önerilmektedir.
- Atasözü ve deyimlerin hem söz varlığını geliştirme hem de değerlerin içselleştirilmesini destekleme açısından kullanılması önerilmektedir.
- Araştırma kapsamında geliştirilen atasözü ve deyimler söz varlığı testinin 7. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk seviyeleri ve söz varlığı düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir.
- Mevcut araştırma ortaokul 7. sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Dilimizin Zenginlikleri Projesi'nin tüm kademe ve sınıflarda uygulandığı göz önüne alındığında okul öncesi, ilkokul ve lise öğrencilerinin söz varlığı ve değer edinimine etkisini belirlemeye yönelik benzer araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aksoy, Ö. A. (2022). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü I*. İnkılâp Kitabevi.

Altaylı, S. (2010). Atasözü ve deyimler arasındaki farklar. *Karadeniz Araştırmaları*, *25*, 125-134.

Bilgin, D. (2023). *Türkçe derslerinde bibliyoterapi ile değer eğitimi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Ceylan, F. (2021). Türk kültüründe iknanın atasözleri bağlamında incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *45*, 347-362.

Deniz, M. & Duban, N. (2025). İlkokullarda dilimizin zenginlikleri projesine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Genç Mütefekkirler Dergisi*, *6*(1), 88-115.

Dik, T. (2010). Atasözlerinde adil dünya inancı. *Millî Folklor*, *22*(88), 28-32.

Gülerer, S., & Kıvanç, İ. C. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde beden dili ile kullanılan deyimler. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *9*(2), 64-91.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.

Karadağ. Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. Kriter Yayınevi.

Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, *4*(1), 44-46.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025). *Dilimizin zenginlikleri projesi uygulama kılavuzu*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim Söz Varlığı Özel Sayısı*, *45*(210). 11-29.

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.).

KAŞGAR'DAN YOZGAT'A: YOZGAT YÖRESİ KONUŞMA DİLİNDE TÜRKİSTAN İZLERİ

Mehmet DOĞAN, Yozgat/Fatma Temel Turhan Bilim ve Sanat Merkezi
mehmet.dogan8666@gmail.com

ÖZET

Çalışmada Yozgat yöresi konuşma dilinde kullanılan söz varlığı unsurları ile Kaşgarlı Mahmud'un Divanü Lügati't-Türk eserinde yer alan söz varlığı unsurları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmanın amacı Yozgat yöresinde kullanılan söz varlığı unsurları ile Divanü Lügati't-Türk'te geçen söz varlığı unsurları arasındaki benzerlikleri ortaya çıkarmak ve öğrencilerin kadim dilimiz Türkçenin, Türk kültürünün ve Türk kimliğinin devamlılığını sağlayan en önemli taşıyıcı unsur olduğunu fark etmelerini sağlamaktır.Orta Anadolu genelinde ve Yozgat yöresi özelinde kullanılan konuşma dili doğru diksiyon referansı olarak kabul edilen İstanbul Türkçesinden farklı özellikler göstermekle birlikte yakından incelendiğinde içerisinde öz Türkçe söz varlığı unsurlarını barındırdığı görülmektedir. Ağız yapısı ve kelimelerin seslendirilişi bakımından da eski Türkçe ile benzerliği dikkat çekmektedir. Türk lehçelerini bir kitapta derleyen Kaşgarlı Mahmud'un Türk dilinin zenginliğini ve önemini ortaya koymayı amaçladığı Divanü Lügati't-Türk adlı eseri incelendiğinde ve Yozgat yöresi konuşma dili ile karşılaştırıldığında birçok Türkçe söz varlığı unsurunun Türkistan'dan Anadolu'ya taşındığı görülmektedir.Çalışmada nitel araştırma yöntemi kapsamında doküman incelemesi, gözlem ve görüşme teknikleri uygulanmıştır. Uygulama bir bilim ve sanat merkezinde Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) ve Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) programlarında öğrenim gören ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında öncelikle uygulanan anketle öğrencilerin aileleri ve yakın çevrelerinde kullanılan yöreye özgü kelimeler ve deyişler tespit edilerek Yozgat yöresi kelimeleri ve deyişleri sözlüğü oluşturulmuştur. Uygulamanın ikinci aşamasında öğrenciler ile Divanü Lügati't-Türk eseri üzerine okuma ve inceleme yapılarak öğrencilerin hazırladıkları Yozgat yöresi kelimeleri ve deyişleri sözlüğünde yer alan kelime ve deyişlerle Divanü Lügati't-Türk'te yer alan söz varlığı unsurları arasındaki benzerlikleri fark etmeleri sağlanmıştır. Daha sonra Yozgat kelimeleri ve deyişleri sözlüğünde yer alan kelimeler sırasıyla Divanü Lügati't-Türk'te taranmıştır. Benzerliği tespit edilen kelimelerin hem Yozgat konuşma dilindeki anlamları hem de Divanü Lügati't-Türk'te geçen anlamlarını içeren bir sözlük hazırlanmıştır. Çalışma sonucunda Yozgat yöresi konuşma dilinde kullanılan ve Divanü Lügati't-Türk'te benzer anlamlarda yer alan 58 söz varlığı unsuru tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Türkistan, Yozgat, Divanü Lugâti't-Türk, Kaşgarlı Mahmud*

GİRİŞ

Günümüzde öğrencilerin birçoğunun bazı kültürel ögelerde olduğu gibi konuşma dilinde kullanılan birtakım söz varlığı unsurlarını kullanmaktan kaçındığı, reddettiği veya küçümsediği görülmektedir. Problem durumu olarak görülen bu duruma yönelik uygulanan çalışmada öğrenciler ile Türkçe söz varlığına dair önemli bir kaynak olan Divanü Lügati't-Türk okumaları yapılarak öğrencilerin aile büyüklerinin konuşma dilinde kullandıkları kelimelerle sözlükte yer alan kelimeler arasındaki benzerlikleri fark etmeleri sağlanmıştır.

Çalışmanın amacı Yozgat yöresinde kullanılan kelime, söz, deyiş vb. söz varlığı unsurları ile Divanü Lügati't-Türk'te geçen söz varlığı unsurları arasındaki benzerlikleri ortaya koymak ve öğrencilerin kadim dilimiz Türkçenin, Türk kültürünün ve Türk kimliğinin devamlılığını sağlayan en önemli taşıyıcı unsur olduğunu fark etmelerini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Günlük konuşma dilinde kullanılan kelimeler ve deyişlerin Divanü Lügati't-Türk'te yer alan söz varlığı unsurları ile benzerliği var mıdır?

2. Yöremizde kullanılan hangi kelime ve deyişler Divanü Lügati't-Türk'te yer alan anlamıyla veya yakın anlamlarda kullanılmaktadır?

Anadolu'nun eski yerleşim yerlerinden olan Yozgat yöresi, Kayseri, Sivas, Kırşehir, Kırıkkale Nevşehir, Amasya, Çorum ve Tokat illeri ile çevrilidir. Tarihte Hitit, Frig, Lidya, Makedonya ve Roma hâkimiyetlerinde bulunan Yozgat yöresi 1071 Malazgirt Savaşı'ndan sonra Türk hâkimiyetine girmiştir. Bölgeye Oğuzların Bozok koluna mensup Türkmenler yerleşmiştir. Bu tarihten itibaren bölge Türkçe konuşulan önemli bir Türk yurdu hâline gelmiştir. Yozgat dil özellikleri bakımından genel olarak İç Anadolu Bölgesi dil özelliklerini yansıtmaktadır (İncetaş; Kurtaslan, 2024). Orta Anadolu genelinde ve Yozgat yöresi özelinde kullanılan konuşma dili İstanbul Türkçesinden farklı özellikler göstermektedir. Bu yönüyle zaman zaman alay konusu olan bu konuşma dili yakından incelendiğinde içerisinde öz Türkçe söz varlığı unsurlarını barındırdığı görülmektedir. Ağız yapısı ve kelimelerin seslendirilişi bakımından da eski Türkçe ile benzerliği dikkat çekmektedir.

Türk lehçelerinin hepsini bir kitapta derleyen Kaşgarlı Mahmud'un Türk dilinin zenginliğini ve önemini ortaya koymayı amaçladığı Divanü Lügati't-Türk eseri incelendiğinde ve Yozgat yöresi konuşma dili ile karşılaştırıldığında Türkçe birçok söz varlığı unsurunun Türkistan'dan Anadolu'ya taşındığı görülmektedir. Türk yazı dillerinin, lehçelerinin ve ağızlarının dil özelliklerini belirleyen, söz varlığını derleyerek bir araya getirerek eserinde toplayan Kaşgarlı Mahmud, Türk topluluklarının ağız özelliklerini ayrıntılı biçimde ele almıştır. Divanü Lügati't-Türk, Türk soylu halkların dil özelliklerini ve o dönemin söz varlığını olabildiğince ayrıntısıyla ortaya koyan eşsiz bir divandır (Türk Dil Kurumu, 2019).

Kaşgarlı Mahmud'un ilmi şahsiyetinin oluşumunda ve kaleme aldığı Divanü Lügati't-Türk eserinde Kaşgar şehrinin etkisi büyüktür. Hunlar, Göktürkler, Uygur Kağanlığı, Karahanlı Devleti ve Turfan Uygurları dönemlerinde, Türklerin yaşadığı, tarihi ipek yolu üzerinde bulunan Kaşgar, sosyoekonomik ve kültürel açıdan zengin stratejik öneme sahip bir bölgedir (Hidayet, 2016). Kaşgar günümüzde Doğu Türkistan diye bilmektedir. Çin hâkimiyetinde olan bölge Çin tarafından Şincan Uygur Özerk Bölgesi diye adlandırılmaktadır (Tuğ, 2020).

Türk kültürünün ve medeniyetinin günümüze ulaşmasında öncü olan Ahmet Yesevi, Kaşgarlı Mahmud, Yusuf Has Hâcib, İbn-i Sina ve Farabî gibi önemli ilim adamları Karahanlılar döneminde yetişmiştir. Divanü Lügati't-Türk ve Kutadgu Bilig'in yazarları, Karahanlı döneminin önemli bilginleri Kaşgarlı Mahmut ve Yûsuf Has Hâcib Türk tarihi, dili ve edebiyatının en önde gelen bilim adamlarıdır. Bu bilim adamlarının ortak özelliği Karahanlıların başkenti Kaşgar'da yetişmiş olmalarıdır.

Türklük biliminin (Türkoloji) temel eseri Divanü Lügati't-Türk'ün yazarı Kaşgarlı Mahmut, Kaşgarlıdır. Kaşgar'da yetişmiş, farklı şehirlerde bulunmuş, tekrar Kaşgar'a dönmüş ömrünün sonuna kadar orada dersler vermiştir. Türk dili ve edebiyatının vazgeçilmez başvuru kaynağı, temel eseri Kutadgu Bilig yine Karahanlılar döneminde Yûsuf Has Hâcib tarafından Kaşgar'da yazılmıştır (Hidayet, 2016).

Araştırma kapsamında yapılan literatür taramasında Divanü Lügati't-Türk'ü konu alan çok sayıda çalışmanın bulunduğu görülmüştür. Bu kapsamda öne çıkan çalışmalardan ilki "Divanü Lügati't-Türk'ten Türkiye Türkçesine" adlı çalışmadır. Çalışmayla Divanü Lügati't-Türk ile Türkiye Türkçesinde sanılandan daha fazla benzer söz varlığının bulunduğu ve kelimelerin çok az değişikliğe uğradığı sonucuna varılmıştır (Kabataş, 2001).

"Divanü Lügati't-Türk'ten Ordu Ağzı Söz Varlığına" isimli çalışma ile Ordu ağzı ile Divanü Lügati't-Türk de geçen söz varlığı karşılaştırmalı olarak incelenmiş, Divanü Lügati't-Türk'te geçen birçok kelimenin Ordu ağzı söz varlığında aynı anlamsal işlevleriyle yaşadıkları tespit edilmiştir. (Akdi, 2023)

Aydın (2005), tarafından yapılan çalışmada Aybastı ağzındaki Cay- fiili ve türevleriyle donrö ve hire kelimeleri Divanü Lügati't-Türk ile karşılaştırılmıştır.

"Trabzon ve Yöresi Ağızlarına Divanü Lügati't-Türk ve Kutadgu Bilig'den Tanıklamalar" isimli çalışmada Trabzon yöresi ağzından 150 kelime incelenmiş ve Divanü Lügati't-Türk'te geçen benzer 29 kelime tespit edilmiştir (Dinç,2023).

Yakupoğlu (2020), tarafından Kastamonu ili örnekleminde yapılan çalışmada Divanü Lügati't-Türk ile yörede kullanılan benzer 50 kelime incelenmiştir.

Kirik (2025), yaptığı çalışma ile Divanü Lügati't-Türk'ten günümüze kullanılan deyimlerin süreç içerisinde nasıl anlam değişikliğine uğradığını ortaya koymuştur.

"Divanü Lügati't-Türk'teki Sosyal Belleğin Türkiye Türkçesi ve Ağızlarına Yansıması" isimli çalışmada; evlilik, doğum, falcılık, hastalık ve tedavi, miras ölüm, misafirperverlik ve eğlence gibi başlıklar altında 45 söz varlığı ögesi değerlendirilmiştir (Güvenen, 2024).

Divanü Lügati't-Türk ile ilgili incelenen çalışmaların iki kısma ayrıldığı görülmektedir. Birincisi Divanü Lügati't-Türk'te yer alan söz varlığı unsurlarının araç gereç isimleri, hayvan isimleri vb. şekilde tematik olarak incelendiği çalışmalardır. İkinci kısım ise Divanü Lügati't-Türk'te yer alan söz varlığı unsurlarını başka bir eser ya da bölge-yöre ağzı ile karşılaştırma şeklinde hazırlanan çalışmalardır. Yapılan çalışma ikinci kısım çalışmalara benzemekle birlikte Yozgat yöresi konuşma dilini konu alması bakımından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin aktif olarak sürece dâhil olması, okul dışı öğrenme ortamlarının işe koşulması, öğrencilerde köklerden geleceğe Türkçe söz varlığına dair farkındalık oluşturmayı amaçlayan bir uygulama olması bakımından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kapsamında doküman incelemesi, gözlem ve görüşme teknikleri uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre nitel araştırma; "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır." Yazarlar doküman incelemesini ise "Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar." şeklinde tanımlamaktadır.

Çalışmanın örneklemini bir bilim ve sanat merkezinin Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) ve Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) programlarında öğrenim gören farklı sınıflarda yer alan 32 özel yetenekli ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak dört sorudan oluşan "Söz Varlığı Farkındalık Anketi" kullanılmıştır. Anket iki aşamada uygulanmıştır. İlk aşamada anket sorularından ilk ikisi uygulanmış, ikinci aşamada ise son iki soru uygulanmıştır.

Tablo 1

Söz Varlığı Farkındalık Anketi Soruları

Sayı	Sorular
1.	Günlük konuşma dilinde kullanılan dikkat çekici ya da anlamını bilmediğiniz kelimeleri yazınız.
2.	Günlük konuşma dilinde kullanılan dikkat çekici ya da anlamını bilmediğiniz deyim, atasözü ve özdeyişleri yazınız.
3.	Günlük konuşma dilinde kullanılan kelimeler ile Divanü Lügati't-Türk'te yer alan benzer kelimeleri yazınız.
4.	Günlük konuşma dilinde kullanılan deyim, atasözü ve özdeyişleri ile Divanü Lügati't-Türk'te yer alan benzer deyim, atasözü ve özdeyişleri yazınız.

Veri toplama süreci ve verilerin analizine dair iki aşamadan oluşan ve toplamda 12 hafta süren uygulama basamakları sırasıyla şu şekildedir:

Uygulamanın İlk Aşaması

Öğrencilere dil, yazı dili ve konuşma dili hakkında bilgilendirme yapıldı.

Öğrencilerden üç hafta süresince aile bireyleri ve yakın çevrelerinde konuşulan konuşma diline dikkat etmeleri ve gözlem yapmaları istendi. Gözlem sonucunda dikkatlerini çeken ve/veya anlamlarını bilmedikleri kelime ve deyişleri not almaları ve aile büyükleriyle görüşme yaparak kelime ve deyişlerin anlamlarını sormaları ve aldıkları cevapları kaydetmeleri istendi.

Üç haftalık süre sonunda öğrencilere söz varlığı farkındalık anketinde yer alan birinci ve ikinci sorular soruldu. Anketin amacına yönelik gerekli bilgilendirme yapıldı.

Öğrencilerin anket sorularına verdiği cevaplar ve aile büyükleriyle yaptıkları görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edildi. Okunamayan cevaplar ve anlamsız içerikler ayıklandı. Analiz sonunda elde edilen kelime ve deyişler ile *Yozgat Yöresi Kelime ve Deyişler Sözlüğü* oluşturuldu.

İki haftalık süreçte Yozgat yöresi konuşma diline dair farkındalık oluşturmak amacıyla öğrencilere yörenin konuşma dilini yansıtan "Yılkı Atı" ve "Bozkırda 66" kitapları dağıtılarak okumaları sağlandı.

Uygulamanın İkinci Aşaması

Öğrencilere Türkistan, Kaşgar, Kaşgarlı Mahmud ve Divanü Lügati't-Türk hakkında bilgilendirme yapıldı.

Öğrenciler dörder kişilik gruplara ayrıldı ve her bir gruba Bozkurt'un (2016) yayına hazırladığı Kaşgarlı Mahmud'un "Divanü Lügati't-Türk" eseri dağıtılarak öğrencilerin eseri incelemeleri sağlandı.

Ön inceleme sonrası dört hafta eserin okuma ve incelemesi yapıldı. Bu süreçte öğrencilerin daha önceden hazırladıkları Yozgat deyişleri sözlüğünde yer alan kelime ve deyişler ile Divanü Lügati't-Türk'te yer alan benzerlikleri fark etmeleri sağlandı.

Dört haftalık okuma ve inceleme sonunda öğrencilere söz varlığı farkındalık anketinde yer alan üçüncü ve dördüncü sorular soruldu. Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda Yozgat deyişleri sözlüğünde yer alan kelimeler ve deyişler öğrenciler tarafından sırasıyla Divanü Lügati't-Türk'te tarandı. Benzer kelime ve deyişler not alınarak ses ve anlam yönünden benzerlikleri kaydedildi.

Uygulama sürecinde benzerlik tespit edilen sözcükler poster hâline getirilerek sınıf ve okul panolarında sergilendi.

Çalışma sonunda benzerliği tespit edilen kelimelerin hem Yozgat yöresindeki konuşma dilindeki anlamları hem de Divanü Lügati't-Türk'te geçen anlamlarını içeren ikinci bir sözlük hazırlanmıştır.

BULGULAR

Çalışma kapsamında yapılan uygulamanın birinci aşamasında öğrenciler tarafından yapılan gözlem ve görüşmelerden ve "Söz Varlığı Farkındalık Anketi"nden elde edilen veriler doğrultusunda Yozgat yöresi konuşma dilinde kullanılan 126 kelime ve deyiş tespit edilmiştir. Bu kelime ve deyişler anlamları ile birlikte Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2

Yozgat Yöresi Konuşma Dilinde Kullanılan Kelimeler

Kelime	Anlamı	Kelime	Anlamı
aba	abla, yaşça büyük bayan	mayışmak	uyuşmak
ağnanmak	yerde yuvarlanmak	mehasimek	önemsemek
bellemek	ezberlemek, öğrenmek	nörüyon	n'apıyon
bıçmak	kesmek-biçmek	oklağaç	oklava
bıkın	bel-kalça	omaç	yemek
bıldır	geçen yıl	peşkir	havlu
buruşmak	kırışmak	sındı	makas
buymak	üşümek	sıracalı	hastalıklı
cascavlak	eli boş kalmak	soyha	işe yaramaz
cücük	civciv	sumsuk	yumruk
çapıt	kumaş parçası	şikarlanmak	nazlanmak
dinelmek	ayakta durmak	tepik	tekme
döş	göğüs kemiği	tepişmek	tekmeleşmek
dulda	kuytu	tezek	gübre
ecik	birazcık	tiken	diken
eke	olgun-yaşlı	tokaç	yıkama sopası
elleham	galiba	toklu	genç koyun
enik	köpek/kedi yavrusu	toplu	pencere
erinmek	üşenmek	tuluk	deri
gidişmek	kaşınmak	tutmaç	yemek
gişi	koca-eş	tülemek	tüy dökmek
golük	eşek	oluk	hayvan yemliği - yalak
gopmak	koşmak	uğunmak	kıvranmak
gölermek	su birikmek	umacı	ummak
gunülemek	kıskanmak	yamalık	yama
horanta	aile efradı	yılışmak	gülmek - yumuşamak
ışmar	işaret	yırak	uzak
kamaşmak	ışık ya ekşi tat hassasiyeti	yitirmek	kaybetmek
karamuk	yabani bitki	yontmak	inceltmek
kayın	kayın birader	yumak	yıkamak
kele	üzüntü bildirir ünlem	yumuş	görev
kertmek	çentik açmak	yülümek	kazımak - saçları kazımak
kırkmak	koyunların yününü kesmek	zahir	görünen – belli olan

Tablo 3

Yozgat Yöresi Konuşma Dilinde Kullanılan Deyiş, Deyim ve Atasözleri

Deyiş	Anlamı
Bağrı geçmek	İçi geçmek-uyuklamak
Başa/başına kakmak	Yapılan iyiliği ya da kusuru yüze vurmak
Başı bağlanmak	Nişanlanmak, sözlenmek
Belim bıkınım ağrıdı/kırıldı.	Çok iş yapmaktan yorulmak, beli ağrımak
Çal-çapıt	Eski elbise ve kumaş için kullanılır.
Çar-çur etmek	Boşa harcamak
Çıngar çıkarmak	Kargaşa çıkarmak
Dek dur (mak)	Uslu dur(mak)
Dek duranın devesi ölmez.	Uslu duranın başına bela gelmez.
Dölek-ol (mak)/dur (mak)	Akıllı ve uslu ol(mak), dur(mak)
İşmar etmek	El ya da göz ile birisini çağırmak, işaret vermek
Kafa kekmek	Başını eğmek ya da kaldırmak
Kara yerin karnına giresice!	Beddua olarak "ölesice" anlamında söylenir.
Yavuz itin yarası eksik olmaz.	Yaramazlık yapanın sıkıntısı bitmez anlamında kullanılır.

Divanü Lügati't-Türk ve Yozgat Yöresi Konuşma Dili Karşılaştırmalı Söz Varlığı Unsurları

Uygulama kapsamında öğrencilerle yapılan Divanü Lügati't-Türk okuma ve incelenmesi ve Yozgat yöresi kelime ve deyişler sözlüğü ile Divanü Lügati't-Türk'te yer alan söz varlığı unsurlarının karşılaştırılması sonucunda benzer anlamda kullanılan 50 kelime ve 8 deyiş ve deyim tespit edilmiştir. Bu kelime ve deyişler hem Divanü Lügati't-Türk'te yer alan yazımı ve anlamlarıyla hem de Yozgat yöresi konuşma dilindeki anlam ve teleffuzlarıyla birlikte Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4

Divanü Lügati't-Türk'te Geçen ve Yozgat Yöresi Konuşma Dilinde Kullanılan Benzer Kelimeler

Divanü Lügati't-Türk	Yozgat Yöresi Konuşma Dili	Divanü Lügati't-Türk	Yozgat Yöresi Konuşma Dili
aba: baba (tibet lehçesi)	aba: abla, yaşça büyük kadın	qaramuq: karamuk	karamuk: kırmızı küçük meyveli bitki
belgü: işaret, gösterge, öğrenmek	bellemek: öğrenmek bel etmek: işaretlemek	qara quş: kartal	kara-uş: akbaba, kartal (karuuş şeklinde söylenir)
bıçdı: kesmek "Er et bıçdı": Adam eti kesti.	bıçmak: kesmek- biçmek	qadın: kayın; evlilik sonucu edinilen akrabalar	kayın: kayın birader
bıqın: kalça	bıkın: Kalça veya bel için kullanılır. "Belim bıkınım."	kertildi: "Yıgaç kertildi": Tahtanın üzerine çentikler açıldı.	kertmek: tahta, taş vb. bir şey üzerine çentik açmak
bıldur: bir önceki yıl	bıldır: geçen yıl	qırkdı, qırqmak: "O koyunu kırkdı."	kırkmak: koyunların yününü kesmek
burış: deride ya da kumaştaki kırışıklık	buruşmak: kırışmak	oluq: küçük kayık. Bunun kök anlamı ağaç kütüğünün içi oyularak yapılmış herhangi bir şey	oluk: hayvanların yem yemesi için ağaçtan yapılmış oyma kap
budtı-budmak: "Er tumlugqa büdtı": Adam donarak öldü.	buymak: aşırı üşümek. "Buydum, dondum"	sındu: kırkı, kırkma makası (oğuz lehçesi)	sındı: makas
çapgut: çaput, şilte.	çapıt: kumaş parçası. "çal-çapıt": işe yaramaz kıyafet	tepiq: "Ol qulın tepik tepti": O kölesine tekme vurdu.	tepik: tekme
çar çur: "Ol çar çur yedi.": Geriye hiçbir şey bırakmadı.	çar çur: harcamak, çabuk tüketmek, boşa harcamak	tepişdi, tepişür, tepişmek: "Ol menig birle tepişdi.": O benimle tekmeleşti.	tepişmek: tekmeleşmek
tayaq: asa baston dayanak	dayak: ağaçtan vb. dayanak	tiken: diken	tiken: diken
tek tur: "Sessiz ol!" (oğuz lehçesi)	Dek dur: Uslu dur.	toqaç: yassı ekmek, pide	tokaç: kilim vb. yıkarken kullanılan ahşap araç
tön-ton: giysi	don: hayvanın ya da insan bedeni	toqlı: altı aylık koyun	toklu: altı aylık koyun
tölek: sessiz, rahat sakin	dölek: Dölek dur: Uslu dur.	toqlı: altı aylık koyun	toklu: genç dişi koyun

Divanü Lügati't-Türk	Yozgat Yöresi Konuşma Dili	Divanü Lügati't-Türk	Yozgat Yöresi Konuşma Dili
töş: göğüs kemiği	döş: göğüs	tutmaç: iyi bilinen bir Türk yemeği	tutmaç: erişte ve mercimekli çorba
eke: yaşça büyük kız kardeş	eke: yaşlı, olgun. "ekemiş ekemiş konuşmak"	tüledi, tüler, tülemek: at (Başka hayvan da olabilir.) kışlık tüyünü döküp ve yeni tüy çıkarmak	tülemek: eski tüyü döküp yeni tüy çıkarmak
enük: aslan yavrusu. Kurt köpek yavrularına da enük denir.	enik: kedi, köpek yavrusu	umunç: umut. "Umunç tenrike tut.": Umudun Allah'tan olsun.	umacı-umuç: ummak, umut etmek
erindi-erinmek: "Er işqa erindi.": Er işi yapmaya üşendi.	erinmek: üşenmek	yüzerlik: sedefotu (oğuz lehçesi)	üzerlik: nazar için yakılan bir bitki
Kı-qı: seslenme bildiren bir ilgeç. "qı beri kel."	gı: kadınların kullandığı seslenme bildiren kelime	yamaglıg: "yamaglıg tön": yamalı giysi	yamalık: yama
kişi: eş (zevce)	gişi: eş, koca	yawuz: herhangi bir şeyin kötü, olanı	yavız: sert, kavgacı.
kölerdi - kölermek: "Kölerdi suw.": Su bir gölette birikti.	golermek: su içinde kalmak	yabçan: pelinotu. (yawçan)	yavşan: şifalı bir bitki
kölük: (at, eşek ya da katır gibi) yük hayvanı	golük: eşek.	yılışdı-yılışmaq: "Suwlar qamug yılışdı.": Bütün sular ılıdı.	yılışmak: gülmek, yumuşamak
küni: kuma	gunü-gunülemek: kısmanma, kıskanmak	yıraq: yırak yer: uzak bir yer	yırak: uzak
it: köpek. adi serseri kimse	it: köpek	yitürdi-yitürmek: "Er yarmaq yitürdi.": Adam para kaybetti.	yitirmek: kaybetmek.
qaqıldı: "Başra qaqıldı.": Onun başına vuruldu.	kakıç kakmak: yapılan bir iyiliği yüzüne vurmak	yudı-yumaq: "Ol tön yudı.": O, giysiyi yıkadı.	yumak: yıkamak
qamaşdı-qamaşmak: Ekşi bir şey yediği için dişi kamaştı.	kamaşmak: ekşiden dişlerin, güneşten gözlerin sızlaması	Yülidi-yülimek: "Saç yülildi.": Saç tıraş edildi.	yülümek: kazımak saçların kazınması

Tablo 5

Divanü Lügati't-Türk'te Geçen ve Yozgat Yöresi Konuşma Dilinde Kullanılan Benzer Deyiş, Deyim ve Atasözleri

Yozgat Yöresi Konuşma Dili-Deyim, Deyiş ve Atasözleri	Divanü Lügati't-Türk ile Benzer Yönü
Başına kakmak	"Başra qaqıldı: Başına vuruldu." şeklinde yer alıyor.
Belim bıkınım ağrıdı./Kırıldı.	Bıkın kelimesi kalça anlamında yer almaktadır.
Çal-çapıt	Çapıt kelimesi kumaş anlamında yer almaktadır.
Çar-çur etmek	Çabuk bitirmek anlamında yer almaktadır.
Dek duranın devesi ölmez.	Tek durmak, sesiz ol anlamında yer almaktadır.
Dölek durmak	Tölek, sessiz rahat sakin anlamında yer almaktadır.
Kara yerin karnına giresice!	Kara yer, cehennem anlamında yer almaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma neticesinde, Yozgat yöresi konuşma dilinde yer alan ve ağız farklılığı ile öne çıkan Divanü Lügati't-Türk'teki söz varlığı unsurlarıyla anlam ve telaffuz bakımından benzer olan 50 kelime ve 8 deyiş tespit edilmiştir. Yörede kullanılan benzerliği tespit edilen kelimelerin çoğunluğunun Divanü Lügati't-Türk'te Oğuz lehçesi olarak belirtilen kelime ve deyişler olduğu görülmüştür. Oğuz lehçesinden olup yörede kullanılan kelimelerin küçük ses değişimlerinin dışında yaklaşık bin yıl önceki anlamı ve telaffuzu ile aynı şekilde kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte diğer lehçelerle de benzerliği bulunan birçok kelime tespit edilmiştir. Bu durum bin yıl önce Türkistan'da kullanılan Türkçe söz varlığı unsurlarının Türkistan'dan Anadolu'ya taşındığını ve halk dilinde hâlâ kullanılmakta olduğunu göstermektedir. Ayrıca Yozgat yöresi konuşma dilinde "k" ile başlayan sözcüklerde "g" sesinin kullanılması, "kara" yerine "gara" örneğinde olduğu gibi Divanü Lügati't-Türk'ün referans alınan nüshasında "q" ile başlayan sözcüklerden benzerlik gösteren sözcüklerin Yozgat yöresi konuşma diliyle benzer olarak "g" sesi ile telaffuz edildiği görülmektedir. Bu durum Yozgat yöresi konuşma dili ile Divanü Lügati't-Türk'te yer alan kelimelerin telaffuzunda ses yönünden de benzerlik olduğunu göstermektedir.

Türkler Türkistan'dan dünyanın dört bir yanına göç etmişler ve birçok farklı bölgede birden çok devlet kurmuşlardır. Gittikleri bölgelere kendi dil ve kültürlerini taşıdıkları gibi o bölgelerin dil ve kültürlerinden de etkilenmişlerdir. Örneğin dil olarak Selçuklu Devleti'nin Farsçanın, Osmanlı Devleti'nin de Arapçanın etkisinde kaldığı bilinmektedir. Yapılan çalışma, genel olarak resmî yazışma dili ve edebiyatta kendini gösteren bu etkileşimin Türk halkının konuşma diline daha az yansıdığını göstermektedir. Yozgat yöresi konuşma dilinde binlerce yıllık Türkçe kelime ve deyişlerin hâlâ kullanılıyor olması bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Çalışma kapsamında yapılan uygulama ile katılımcı öğrenciler Yozgat yöresi konuşma dilinde kullanılan öz Türkçe söz varlığı unsurlarının farkına varmış ve bu söz varlığı unsurlarını kullanmaktan kaçınmak yerine daha ziyade kullanılmasının Türk dilinin ve Türk kültürünün devamlılığına katkı sağlayacağına dair bilinç kazanmışlardır. Bu anlamda çalışmanın öğrencilerin millî kültür ve değerler edinimi bağlamında söz varlıklarının gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Çalışmanın yaygınlaştırılması açısından Divanü Lügati't-Türk üzerine bütün okullarda okuma yapılması önerilmektedir. Benzer çalışmalar Anadolu'nun geneli veya başka yöreler için de hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

Akdi, V. (2023). Divanü Lügati't-Türk'ten Ordu ağzı söz varlığına. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 331-349.

Aydın, M. (2005). Derleme sözlüğüne birkaç katkı Divanü Lügati't-Türk 'le Aybastı ağzındaki bazı ortak ögeler. *İlmi Araştırmalar*, (19), 17-22.

Dinç, A. (2023). Trabzon ve yöresi ağızlarına Divanü Lügâti't Türk ve Kutadgu Bilig'den tanıklamalar. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, *15*(3).

Güvenen, E. (2024). Divanü Lügati't-Türk'teki sosyal belleğin Türkiye Türkçesi ve ağızlarına yansıması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(Divanu Lügati't Türk'ün 950. Yıl Dönümü), 148-164.

Hidayet, E. N. (2016). Yûsuf Has Hâcib devrinde Kaşgar: Kutadgu Bilig'in yazıldığı çevresel ve bilimsel arka plan. *Journal of Modern Turkish Studies*, *13*(4), 17.

İncetaş, Ç., & Kurtaslan, H. (2024). Yozgat yöresi kadın ağzı türkülerinde sözlü anlatımlar ve müzikal yapıların incelenmesi. *Rast Musicology Journal*, *12*(1), 79-101.

Kabataş, O. (2002). Divanü Lügati't-Türk'ten Türkiye Türkçesine. *Türk Dili*, *609*, 642-657.

Kirik, E. (2025). Divanü Lûgat-it Türk'ten Çağdaş Türkiye Türkçesine deyimlerde anlam değişmeleri. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi*, *11*(23), 517-554.

Mahmud, K. (2016). (Yay. hz.Fuat Bozkurt). *Divanü Lügati't-Türk*. Salon Yayınları.

Tuğ, K. (2020). Doğu Türkistan şehirlerinden tarihi Kaşgar şehri. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, *10*(20), 401-416.

Türk Dil Kurumu. (Ekim 2019). *Divanü Lügati't-Türk*. https://tdk.gov.tr/divanu-lugatit-turk/kasgarli-mahmud-ve-divanu-lugatit-turk/

Yakupoğlu, C. (2020). Divanü Lügati't-Türk'ün Anadolu Türk dil varlığı açısından önemi: Kastamonu örneği II. *Türkoloji Dergisi*, *24*(2), 285-313.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

TEMATİK MÜZELERDE YAPILAN OKUL DIŞI ÖĞRENME ETKİNLİKLERİNDE ÖĞRENCİLERİN SÖZ VARLIĞININ GELİŞİMİ

Müge YURD, Ankara/Millî Eğitim Bakanlığı
muge.yurd@meb.gov.tr

ÖZET

Dili öğretirken kültürü öğretmenin önemi büyüktür. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarının genelinde dilimizle düşünmek, üretmek, dünyayı anlamak ve anlatmanın önemine vurgu yapılmış ve bunu yaparken okul dışı ortamların aktif kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Müzeler, eğitimin ayrılmaz bir parçası konumundaki okul dışı öğrenme ortamlarının başında gelen mekânlardır. Öğrenciler, sanal ve gerçek ortam müze atölye çalışmalarında edindikleri deneyimleri yazılı ve sözlü olarak ifade ederek kelime dağarcıklarını zenginleştirmekte, iletişim becerilerini ilerletmektedir. Bütüncül eğitim yaklaşımı esas alınarak oluşturulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli incelendiğinde öğrencilerin dil bilincini güçlendirmek ve millî, manevi, kültürel değerlere bağlı nesiller yetiştirmek amacının öne çıktığı görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarından müzeler merkeze alınarak uygulanan bu çalışmanın amacı, öğrencilerin kültürel miras kavramlarına yönelik sahip oldukları söz varlığının uygulama öncesi ve sonrasındaki gelişimini belirlemektir. Veri toplama aracı olarak Kelime İlişkilendirme Testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin ön testte kullandıkları kelime sayısı ile son testte kullandıkları kelime sayısı arasında anlamlı bir fark olduğu; müze etkinlikleri sırasında kullanılan ve kültürel mirası vurgulayan birçok yeni kelimenin öğrenciler tarafından son testte kullanıldığı tespit edilmiştir. Bir diğer tespit de öğrencilerin bu kelimeleri cümle içerisindeki kullanımlarının ön testteki kullanıma göre daha anlamlı ve doğru yapıda olduğudur. Etkinlikler sırasında kullanılan kültürel mirasa yönelik kelimelerin son test çalışmalarında yer edinmesi, okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan eğitim etkinliklerinin öğrencilerin söz varlığındaki değişim ve gelişimine önemli ve olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir. Çalışma sonuçlarına dayanarak okul dışı öğrenme ortamlarının en etkili olanlarından biri olan tematik müzelerin, disiplinler arası yaklaşımla her derse uyarlanabilecek etkinlikler yoluyla öğrencilerin millî kültür ve değerler bağlamında söz varlıklarının geliştirilmesine yönelik birer eğitim ortamı olarak sıklıkla kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *okul dışı öğrenme, müze eğitimi, söz varlığı, kültürel miras*

GİRİŞ

Dili öğretirken kültürü öğretmenin önemi büyüktür. Kaşgarlı Mahmut Türkçeyi öğretirken Türk kültürünü de tanıtma, öğretme amacını gütmüş; bu konuya özel bir önem vermiştir (Adıgüzel, 2010). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarının genelinde dilimizle düşünmek, üretmek, dünyayı anlamak ve anlatmanın önemine vurgu yapılmış ve bunu yaparken okul dışı ortamların aktif kullanılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2024).

Öğrenme sınıflarla sınırlı değildir. Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerde kalıcı öğrenmenin sağlanmasına yönelik uygulamaların yapılabileceği yerlerdir. Eğitim, doğası gereği okulla sınırlandırılamayacak bir kavramdır. Eğitimin büyük bir kısmının okul dışında gerçekleştiği bilinmektedir (Taylor & Neill, 2008). Kuruldukları zamandan beri eğitim amacına da sahip olan müzeler, kültürel mirası koruyan, bir toplumdaki en önemli mekânlardan biridir (Yurd & Varnacı Uzun, 2024). Müzeler, eğitimin ayrılmaz bir parçası konumundadır (Hein, 2004). Müzeler, öğrenmelerin okul dışında gerçekleştirilebileceği ortamların başında gelmekte ve eğitimde etkili kullanımları, çok yönlü öğrenmeye, eleştirel düşünmenin geliştirilmesine ve 21. yüzyıl hayat boyu öğrenme becerilerinin edinilmesine katkı sağlayabilmektedir (Karadeniz & Okvuran, 2014).

Problem Durumu

Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan gözlem, rapor yazma, hikâye anlatma ve deneyim paylaşma etkinlikleri öğrencilerin dil becerilerini geliştirmektedir. Öğrenciler, sanal ve gerçek ortam gezilerinde ya da söyleşi ve atölye çalışmalarında edindikleri deneyimleri yazılı ve sözlü olarak ifade ederek kelime dağarcıklarını zenginleştirmekte, iletişim becerilerini ilerletmektedir. Bu bağlamda, dil derslerinin hedefleri olan "anlatım, yorumlama ve eleştirel düşünme" çıktıları somut öğrenme deneyimleriyle desteklenmelidir (Alexandre vd., 2022; Garcia vd., 2023).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarında Türkçe alan becerileri, tüm beceri alanlarının, eğilimlerin ve değerlerin temel bileşeni olarak ele alınmış; dil becerileri, kültür aktarımı ve söz varlığının geliştirilmesini merkeze alarak öğrencilerin kelime hazinelerini arttırıcı etkinliklerin kullanıldığı uygulamalara yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2024).

Bütüncül eğitim yaklaşımı esas alınarak oluşturulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli incelendiğinde öğrencilerin dil bilincini güçlendirmek ve millî, manevi, kültürel değerlere bağlı nesiller yetiştirmek amacının öne çıktığı görülmektedir. Bu amaçla eğitimin her kademesinde yürütülen çalışmalarda dili koruma ve zenginleştirme sorumluluğu, bir öğretim alanının ötesinde kültürel varoluşun temel unsuru olarak ele alınmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Okul dışı öğrenme ortamlarından müzeler merkeze alınarak uygulanan bu çalışmanın amacı öğrencilerin millî kültür ve değerlere yönelik kavramlar edinimi bağlamında sahip oldukları söz varlığının uygulama öncesi ve sonrasındaki gelişimini ortaya çıkarmak ve etkinliklerle meydana gelen değişimi belirlemektir.

YÖNTEM

Veri toplama aracı olarak Bahar vd. (1999) tarafından geliştirilen ve Kesme Noktası tekniği kullanılarak analiz edilen Kelime İlişkilendirme Testi kullanılmıştır. Çalışma, ön test-son test desene dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu, TÜBİTAK Bilim Toplum Projeleri tarafından desteklenen müze eğitimi projesine katılan ve farklı okullarda öğrenim gören 24 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Testin uygulama aşamasında, her öğrencinin teste aynı zamanda başlaması, 8 dakikalık sürede kültürel miras kavramı ile ilişkili olarak bildiği kelimeleri yazması ve yazdığı kelimeleri anlamlı cümleler içerisinde kullanması istenmiştir. Tüm öğrencilerin teste aynı zamanda başlayıp testi aynı zamanda sonlandırmaları sağlanmıştır. Test uygulandıktan sonra ön test-son test sonuçlarını değerlendirmek amacı ile her öğrencinin kültürel miras kavramı için verdiği cevaplar tek tek tespit edilerek kaç çeşit cevap kavram verildiği ve bunların hangi anahtar kavramlar için kaçar defa tekrar edildiğini gösteren frekans tablosu hazırlanmıştır. Frekans tabloları ön uygulama ve son uygulama için ayrı ayrı hazırlanmış, öğrencilerin müzede yapılan etkinlikler sonrasında kelime hazinelerindeki ilerleme ve bu kelimeleri kullandıkları cümlelerin yapı ve anlam bakımından değişimleri incelenmiştir. Kaç farklı sözcük kullanıldığı ve bunların hangi anahtar sözcükler için kaçar defa tekrar edildiğini gösteren bir frekans tablosu hazırlanmıştır.

Ön uygulama ve son uygulama frekans tablosuna bakarak her iki sonuç için iki ayrı kavram haritası hazırlanmıştır. Bu teknikte, frekans tablosunda kelime ilişkilendirme testindeki herhangi bir anahtar kavram için en fazla verilen cevap kelimenin 3-5 sayı aşağısı kesme noktası olarak kullanılır ve bu cevap frekansının üstünde bulunan cevaplar haritanın ilk kısmındaki bölüme yazılır. Daha sonra kesme noktası belirli aralıklarla aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler haritada ortaya çıkıncaya kadar işlem devam eder.

BULGULAR VE YORUMLAR

Projeye katılan öğrencilerin millî kültür ve değerler ile ilişkili olarak belirttikleri kavramlar incelendiğinde ön çalışmada 28 farklı kavramı 79 defa kullandıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin etkinliklerin bitiminde millî kültür ve değerler ile ilişkili olarak belirledikleri kavram sayısı 45'e çıkmıştır. Öğrenciler son uygulamada 45 kavramı 171 defa kullanmışlardır.

Ön uygulama ve son uygulamada kullandıkları kavramlar incelendiğinde mozaik, lahit, bal mumu heykeller, cam yapımı, Şuppiluliuma, gastronomi, Kentaur, katremis gibi proje sürecinde sıklıkla vurgulanan unsurların öğrencilerin zihinsel kavramları arasına girdiği görülmektedir. Kelimelerin tekrarlanma sıklıklarına göre kesme noktaları kullanılarak değerlendirme yapıldığında, 17-20 ve 13-16 kesme noktalarında ön uygulamada kelime bulunmamaktadır. Buna karşılık son uygulamada, müze (f:20), arkeoloji (f:18), tarihî eser/yapı (f:17) kavramları 17-20 kesme noktasında yer almaktadır. 13-16 kesme noktasında ise son uygulamada mozaik (f:15) ve tarih (f:15) kavramları yer almaktadır. 9-12 kesme noktası incelendiğinde ön uygulamada, tarih (f:12) ve müze (f:11) kavramları; son uygulamada heykel (f:10) ve gelenekler (f:9) kavramları görülmektedir. 1-4 kesme noktası incelendiğinde ise ön uygulamada 25 kavram bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle, toplam kavram sayısının tamamına yakını 1-4 defa sıklığında tekrar edilmiştir. Son uygulamada ise 1-4 kesme noktasında 35 kavram bulunmaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerin kültür ve değerlere yönelik söz varlıklarında ilerleme kaydedildiği, ön çalışmada kullandıkları kelime sayısı ile son çalışmada kullandıkları kelime sayısı arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer tespit de öğrencilerin bu kelimeleri cümle içerisindeki kullanımlarının anlamlı ve doğru yapıda olduğudur. Etkinlikler sırasında kullanılan millî kültür ve değerlere yönelik kelimelerin son test çalışmalarında yer edinmesi, okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan eğitim etkinliklerinin öğrencilerin söz varlığındaki değişim ve gelişimine, önemli ve olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir.

Çalışma sonuçlarına dayanarak okul dışı öğrenme ortamlarının en etkili olanlarından biri olan tematik müzelerin, disiplinler arası yaklaşımla her derse uyarlanabilecek etkinlikler yoluyla öğrencilerin millî kültür ve değerler bağlamında söz varlıklarının geliştirilmesine yönelik birer eğitim ortamı olarak sıklıkla kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, M. S. (2010). Kaşgarlı Mahmut'un Türkçe öğretim yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, 27-35. https://izlik.org/JA63YS48BF

Alexandre, S., Xu, Y., Washington-Nortey, M., & Chen, C. (2022). Informal STEM learning for young children: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(14), 8299. https://doi.org/10.3390/ijerph19148299

Bahar, M., Johnstone, AH & Sutcliffe, RG (1999). İlköğretim genetiğinde öğrencilerin bilişsel yapısının kelime çağrışım testleri yoluyla incelenmesi. *Biyolojik Eğitim Dergisi* , 33 (3), 134–141. https://doi.org/10.1080/00219266.1999.9655653

Hein, G. E. (2004). John Dewey and museum education. *Curator: The Museum Journal*, *47*(4), 413-427. https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2004.tb00136.x

Garcia, M. B., Nadelson, L. S., & Yeh, A. (2023). "We're going on a virtual trip!": A switching-replications experiment of 360-degree videos as a physical field trip alternative in primary education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *17*(4), https://doi.org/10.1186/s40723-023-00110-x

Karadeniz, C., & Okvuran, A. (2014). A Night at the Museum: Museum Education with Ankara University Students at Çorum Museum of Archeology. *Elementary Education Online*,*13*(3), 865-879.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni.* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Taylor, E. W., & Neill, A. C. (2008). Museum Education: A Nonformal Education Perspective. *Journal of Museum Education, 33*(1), 23-32. https://doi.org/10.1080/10598650.2008.11510584

Yurd, M., & Varnacı Uzun, F. (2024). Müze eğitimi projesine katılan öğrencilerin müze eğitimine ilişkin farkındalık düzeylerinin ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *60*, 913-930. https://doi.org/10.53444/deubefd.1335657

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ MATERYALLERİNDE MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞER AKTARIMI: ÇİT SETİ DİNLEME METİNLERİ ÜZERİNE BİR SÖZ VARLIĞI ANALİZİ

Nurcan Ada ÇETİNKAYA, Adana/Abbas Sıdıka ÇALIK Anadolu Lisesi
n.adacetinkaya@gmail.com

Kamuran SUNGUR, Adana/Mehmet ÖZÖNCEL Anadolu Lisesi
kamuransungur@gmail.com

Nurşen KAYA, Antalya/Kepez Mahmut Celalettin ÖKTEN Anadolu İmam Hatip Lisesi
idolnursen@gmail.com

ÖZET

Dil; bir toplumun dünyayı algılama biçimini, değer yargılarını ve millî hafızasını taşıyan canlı bir organizma olarak sadece bir semboller dizgesi değildir. Bu bağlamda yabancı dil öğretimi süreci, gramer ve sözcük aktarımının ötesinde, hedef dilin içinde yeşerdiği kültürün ve değerler sisteminin de öğretilmesini kapsamaktadır. Özellikle 3-6 yaş arası erken çocukluk döneminde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ), çocuğun hem bilişsel gelişimini destekleyen hem de Türk kültürüne dair ilk izlenimlerini edindiği kritik bir süreçtir. Bu süreçte millî kültür ve değerlerin öğretim materyallerine entegrasyonu, öğrencinin hedef dille kurduğu bağın niteliğini belirlemekte olup bu aktarımın en dinamik araçlarından biri de söz varlığıdır.Bu çalışmada, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Çocuklar İçin Türkçe (ÇİT) setindeki dinleme metinleri, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseniyle incelenmiştir. Araştırmada içerik analizi tekniği kullanılarak dinleme metinleri transkript edilmiş ve buradaki söz varlığı ögeleri "Millî Kültür Unsurları" ile "Evrensel/Millî Değerler" temaları altında kategorize edilmiştir. İnceleme sonucunda, dinleme metinlerinde Türk kültürünün nezaket ve misafirperverlik değerlerini yansıtan selamlaşma, teşekkür ve temenni gibi ilişki sözlerine geniş yer verildiği görülmüştür. Bu durum öğrencinin dili toplumsal bağlama uygun şekilde edinmesini sağlamaktadır. Bulgular ayrıca aile bireylerine yönelik hitap şekillerinin Türk aile yapısındaki sevgi ve saygı hiyerarşisini yansıttığını göstermektedir. Sonuç olarak ÇİT seti dinleme etkinliklerinin, söz varlığını salt sözcük listeleri yerine Türk kültürünün yaşam biçimini yansıtan bağlamsal yapılar olarak sunduğu ve materyalin bir karakter ve değer eğitimi işlevi gördüğü saptanmıştır. Bu veriler ışığında, dinleme metinlerindeki zengin söz varlığının dijital etkileşimli oyunlar ve sınıf içi dramalarla desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ), ÇİT seti, söz varlığı, kültür aktarımı, değerler eğitimi, dinleme metinleri*

GİRİŞ

Dil, ait olduğu toplumun dünyayı algılama biçimini, değer yargılarını ve millî hafızasını taşıyan canlı bir organizmadır (Sapir, 1921; Whorf, 1956). Yabancı dil öğretimi süreci, dil bilgisel yapılar ve sözcüklerle birlikte hedef dilin içinde yeşerdiği kültürün ve bu kültürü ayakta tutan değerler sisteminin de öğretilmesini kapsar.

Erken çocukluk döneminde (3-6 yaş) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ), çocuğun bilişsel gelişimiyle iç içe geçen, aynı zamanda Türk kültürüne dair ilk izlenimlerinin şekillendiği kritik bir süreci kapsar. Vygotsky'nin (1978) toplumsal-kültürel kuramı, dili iletişim aracı olmanın yanı sıra zihinsel gelişimin taşıyıcısı olarak ele alır. Çocuk bir dili öğrenirken o dilin taşıdığı kültürel kodları da öğrenir. Bu süreç yalnızca bireysel bir bilişsel etkinlik olmaktan öte, toplumsal bir katılım biçimidir. Duranti, Ochs ve Schieffelin'in (2012) dil sosyalleşmesi yaklaşımı, çocukların dili öğrenirken aynı zamanda o dilin konuşulduğu topluluğun normlarına, değerlerine ve etkileşim biçimlerine de sosyalleştiğini göstermektedir. Nitekim Burdelski (2022), erken çocukluk eğitim ortamlarındaki dil sosyalleşmesinin, dil öğrenimini ve kültürel-etkileşimsel yeterliliğin kazanımını eş zamanlı ve birbirinden ayrılamaz iki süreç olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, erken yaşta başlayan dil öğretiminin "kritik dönem" (Lenneberg, 1967) avantajından yararlanmayı mümkün kıldığı yönündeki görüş literatürde hâlâ tartışmalı bir konudur; bazı araştırmacılar kritik dönem hipotezinin ikinci dil ediniminde birebir geçerli olmadığını, yaşa bağlı avantajların çok boyutlu etkenlerle şekillendiğini öne sürmektedir.

Millî kültür ve değerlerin dil öğretim materyallerine entegrasyonu, öğrencinin hedef dille kurduğu bağın niteliğini belirlemektedir. Bu aktarımın en dinamik araçlarından biri ise söz varlığıdır. Aksan'a (2009, s. 12) göre söz varlığı; deyimler, atasözleri, ilişki sözleri ve kültürel kavramlar aracılığıyla bir toplumun "nasıl yaşadığını" ve "nelere önem verdiğini" somutlaştıran temel unsurdur. Nation (2001), söz varlığı öğretiminin sözcüklerin biçimiyle birlikte kültürel ve bağlamsal kullanımını da kapsaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Erken çocukluk dönemi materyallerinde söz varlığının sunumu; görsellerle desteklenmiş dinleme etkinlikleri aracılığıyla gerçekleştirildiğinde, öğrencinin işitsel girdi yoluyla dili doğal bağlamında ve kültürel kodlarıyla edinmesi mümkün olmaktadır. Krashen'ın (1985) girdi hipotezi, öğrencinin mevcut dil düzeyinin biraz üzerinde anlaşılır girdiye maruz kaldığında dil ediniminin gerçekleştiğini öne sürmektedir. Bu çerçevede ÇİT setindeki dinleme metinleri, hem dilsel hem de kültürel girdi sağlayan çok katmanlı bir araç olarak değerlendirilebilir.

Yunus Emre Enstitüsü tarafından çocukların dilsel ve kültürel ihtiyaçları gözetilerek hazırlanan Çocuklar İçin Türkçe (ÇİT) seti, bu alandaki temel boşluklardan birini doldurmaktadır. Setin içerisinde yer alan dinleme metinleri; tekerlemeler, oyunlar, diyaloglar ve şarkılar aracılığıyla zengin bir kültürel içerik sunmaktadır. Bu çalışmada, ÇİT setinde yer alan dinleme etkinliklerinin söz varlığı kapasitesi; "millî kültür" ve "değerler eğitimi" odağında doküman analizi yöntemiyle incelenerek işitsel girdilerin değer aktarımındaki rolü ortaya konulmaya çalışılacaktır.

2.1. Dil Öğretimi ve Kültür İlişkisi

Dil bilimi ve dil öğretimi araştırmalarında dil-kültür ilişkisi uzun süredir merkezî bir tartışma konusudur. Kramsch (1993), kültürel boyutu göz ardı eden bir dil öğretiminin ancak yüzeysel bir yetkinlikle sonuçlanacağını ileri sürer. Ona göre dil sınıfı, öğrenenin kendi anlam

dünyasıyla hedef kültürün anlam dünyası arasında bir müzakere alanıdır. Byram (1997) ise bu tartışmayı "kültürler arası iletişimsel yeti" kavramıyla somutlaştırmış; dil öğrenenin dil bilgisel doğruluğun yanı sıra hedef kültürü yorumlama ve onunla ilişki kurma becerisine de ihtiyaç duyduğunu göstermiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özelinde Barın (2004), bu öğretimin yalnızca dil bilgisel yapıların aktarımıyla sınırlı kalamayacağını, Türk toplumunun değer sistemini de kapsaması gerektiğini vurgular.

Materyal analizlerinde kültürel ögelerin sınıflandırılması için sıkça başvurulan çerçevelerden biri Yuen'in (2011) önerisidir. Yuen, kültürü dört kategoride ele alır: ürünler (products)- somut veya soyut, bir kültürün ürettiği nesneler ve kurumlar; uygulamalar (practices)- bireylerin gündelik davranış kalıpları; bakış açıları (perspectives)- davranışların ve ürünlerin arkasındaki inanç ve değerler; ve kişiler (persons)- o kültürü temsil eden bireyler. Bu dört kategori özellikle ders kitabı ve materyal analizi çalışmalarında yaygın biçimde kullanılmaktadır. ÇİT setindeki dinleme metinleri bu çerçeve üzerinden değerlendirildiğinde, kategorilerin büyük bölümüne dair içerik barındırdığı ve bu hâliyle kapsamlı bir kültür aktarımı sunduğu söylenebilir.

2.2. Erken Çocukluk Döneminde Yabancı Dil Edinimi

Erken çocukluk döneminde dil edinimi, hem nörobilim hem de gelişimsel psikoloji açısından uzun süredir araştırma konusu olmuştur. Lenneberg (1967), beyin plastisitesinin en yüksek olduğu bu dönemi bir "kritik dönem" olarak tanımlamış ve dil ediniminin bu pencereyle sınırlı, biyolojik temelli bir süreç olduğunu öne sürmüştür. Ne var ki Lenneberg'in özgün önerisi ana dil edinimine dairdi; hipotezin ikinci dil öğrenimine doğrudan uygulanabilirliği literatürde hâlâ tartışmalıdır. Muñoz ve Singleton'ın (2010) kapsamlı derlemesi, erken başlangıcın yalnızca doğal daldırma (immersion) ortamlarında ve uzun vadeli maruziyet koşullarında tutarlı bir avantaj sağladığını, sınıf ortamındaki erken yabancı dil öğretiminin bu avantajı otomatik olarak garanti etmediğini göstermektedir.

Bilişsel gelişim tarafında Bialystok (2001), erken iki dillilik deneyiminin yalnızca dilsel kazanımla sınırlı kalmadığını, çocuklarda dikkat kontrolü ve yürütücü işlevler bakımından da avantaj yarattığını ileri sürmüştür. Bu bulgu, iki dilli çocukların çelişkili bilgiyi bastırma ve dikkatini esnek biçimde yönlendirme görevlerinde monolingual akranlarına kıyasla daha başarılı performans göstermesiyle desteklenmiştir. Ancak bu "iki dillilik avantajı" da son yıllarda tartışma konusu olmuştur; bazı yakın tarihli tekrarlama çalışmaları, özellikle okul öncesi örneklemlerde bu avantajın her koşulda gözlenmediğini rapor etmektedir (Shokrkon ve Nicoladis, 2021). Bu durum, erken dil öğretiminin etkilerinin bağlama, maruziyet süresine ve ölçüm yöntemine göre değişen çok boyutlu bir olgu olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Türkiye bağlamında, yabancı uyruklu çocuklara yönelik Türkçe öğretimi araştırmaları nispeten sınırlı kalmaktadır. Göç ve uluslararası hareketliliğin artmasıyla birlikte bu alandaki materyallere olan ihtiyaç da artmıştır. ÇİT seti bu boşluğu kapatma iddiasındaki öncü materyaller arasında değerlendirilebilir.

2.3. Söz Varlığı ve Kültürel Aktarım

Bir dilin söz varlığı, o dilin kültürel kimliğini en somut biçimde yansıtan katmandır. Aksan'a (2009) göre bir toplumun söz varlığı, o toplumun geçmişini, yaşam biçimini ve dünya görüşünü yansıtan bir kaynaktır. Sözcükler, deyimler, atasözleri birer dil bilgisel birim olmanın ötesinde, konuşucu topluluğun neye değer verdiğinin izini taşır. Atasözleri, kalıp ifadeler ve hitap sözleri, dilsel yapılarıyla birlikte kültürel ve ideolojik bir yük taşır; bir dili öğrenmek, bu yükü de bir ölçüde edinmeyi gerektirir.

Hitap biçimleri ve nezaket formülleri bu alanda özellikle dikkat çekicidir çünkü toplumlar arasındaki farkları en görünür kılan söz varlığı unsurlarından biridir. Sifianou (1992), İngiliz ve Yunan toplumlarını karşılaştırdığı çalışmasında nezaketin evrensel bir kavram olmadığını, her toplumun kendi etkileşim normlarına göre farklı biçimler aldığını gösterir. Kerbrat-Orecchioni (2005) de benzer bir noktaya, söylem-etkileşim düzleminde nezaketin kültüre özgü biçimlenişine değinir. Bu iki çalışma birlikte değerlendirildiğinde, bir dilin hitap sistemini öğrenmenin doğru sözcük seçiminin yanı sıra o toplumun sosyal mesafe ve saygı algısını kavramayı da gerektirdiği görülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseniyle tasarlanmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma paradigması çerçevesinde anlam, bağlam ve derinlik ön plana çıkmakta; nicel ölçümler yerine yorumlayıcı bir bakış açısı benimsenmektedir (Creswell, 2014). Çalışma, kamuya açık ve basılı bir eğitim materyali (ÇİT Seti) üzerinden yürütüldüğü için etik kurul izni muafiyeti kapsamındadır.

3.1. Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan ve okul öncesi/ilkokul seviyesindeki yabancı çocuklara hitap eden Çocuklar İçin Türkçe (ÇİT) ders kitabında yer alan dinleme metinleri oluşturmaktadır. ÇİT seti, 2020 yılında Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayımlanmış olup erken çocukluk dönemine yönelik hazırlanan kapsamlı Türkçe öğretim materyalleri arasında yer almaktadır. Set; ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kılavuzu ve dijital ses dosyalarından oluşmaktadır. Dinleme metinleri, ders kitabının her ünitesinde sistematik olarak yer almaktadır.

3.2. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Mayring, 2000). Bu yaklaşımda araştırmacı, metinlerdeki örüntüleri, temaları ve kategorileri sistematik biçimde tespit eder. Analiz süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) Dinleme metinlerinin transkript hâline getirilmesi, (2) söz varlığı ögelerinin listelenmesi ve frekans analizi yapılması, (3) söz varlığı ögelerinin "Millî Kültür Unsurları" ve "Evrensel/Millî Değerler" temaları altında kategorize edilmesidir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Yapılan inceleme sonucunda ÇİT dinleme metinlerinde söz varlığının belirli izlekler üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bulgular şu başlıklar altında sınıflandırılabilir:

4.1. İlişki Sözleri ve Nezaket Dili

Dinleme metinlerinde, Türk kültürünün nezaket ve misafirperverlik değerlerini yansıtan kalıp ifadelere geniş yer verildiği görülmüştür; bunların başında selamlaşma ifadeleri (Merhaba, İyi günler) ve teşekkür kalıpları (Teşekkür ederim, Sağ ol) gelmektedir. Bu tür kalıp ifadelerin ders materyallerinde sık tekrarlanması tesadüfi değildir. Nordlund ve Norberg'in (2025) İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten materyaller üzerine yaptığı yakın tarihli çalışması, kalıp

dil unsurlarının metinlerdeki kullanım sıklığı ile alıştırmalardaki pekiştirilme düzeyi arasında belirgin bir fark bulunduğunu; materyal geliştiricilerin bu unsurları çoğu zaman sistematik bir yaklaşımdan uzak biçimde seçtiğini ortaya koymaktadır. ÇİT setinin bu noktada nezaket kalıplarına tutarlı biçimde yer vermesi, materyalin bu genel eğilimin bir istisnası olabileceğine işaret etmektedir.

Bu durum, öğrencinin dili mekanik kurallar bütünü yerine toplumsal bağlama uygun bir yeti olarak edinmesine katkı sağlar (Bardovi-Harlig ve Dörnyei, 1998). Nitekim edim bilim araştırmaları, nezaket formüllerinin çocuklar tarafından çok erken yaşlarda -çoğu zaman anlamını tam kavramadan önce- kullanım bağlamıyla birlikte öğrenildiğini göstermektedir. Gleason ve Weintraub'un (1976) klasikleşmiş çalışması, çocukların "Teşekkür ederim." gibi ifadeleri ebeveyn yönlendirmesiyle, önce taklit yoluyla, anlamını kavramaları çok sonra gelecek biçimde edindiğini ortaya koymuştur. Bu da nezaket ediniminin bilişsel bir süreç kadar sosyal bir süreç olduğunu, dolayısıyla kültürel sosyalleşmeyle iç içe geçtiğini göstermektedir.

4.2. Değerler Eğitimi Bağlamında Söz Varlığı

Dinleme metinlerindeki diyaloglarda aile üyelerine (anne, baba, dede, nine), arkadaşlığa, paylaşmaya ve dürüstlüğe atıfta bulunan sözcüklerin özenle seçildiği dikkat çekmektedir. Aile bireyleri arasındaki hitap biçimleri de bu noktada anlamlıdır. Kişilerin birbirine nasıl seslendiği, aslında Türk aile yapısındaki sevgi-saygı hiyerarşisinin küçük bir haritasını çizmektedir. Büyüğe kullanılan saygı ifadeleri ile yaşıta veya küçüğe kullanılan samimi hitaplar arasındaki fark, öğrenciye örtük biçimde bu hiyerarşiyi öğretir.

Bu tür bulgular, dil öğretimi ile değerler eğitiminin birbirinden ayrı ele alınamayacağını savunan görüşlerle örtüşmektedir. Lickona (1991), okul ortamlarında değer aktarımının müfredatın doğal bir parçası olması gerektiğini, değerlerin bağımsız bir ders kapsamında ele alınmak yerine günlük öğrenme materyallerine gömülü biçimde aktarılmasının daha kalıcı olduğunu savunur. Halstead ve Taylor (2000) da benzer bir çizgide, değer ediniminin müfredat tasarımı, okul iklimi ve öğretim materyallerinin bütününe yayılmış bir süreç olduğunu öne sürer. ÇİT setindeki aile içi diyalogların bu çerçeveden okunması, materyalin dil bilgisel boyutuyla birlikte örtük bir değerler müfredatı da taşıdığını göstermektedir.

Tablo 1

ÇİT Dinleme Metinlerinde Söz Varlığı Kategorileri ve Kültürel Değerleri

Tematik Kategori	Söz Varlığı Örnekleri	İlgili Millî Değer / Kültürel Öge	Pedagojik İşlevi
İlişki Sözleri ve Kalıplar	Teşekkür ederim, hoş geldin, güle güle.	Misafirperverlik, nezaket, iş birliğine saygı	Sosyal etkileşim becerisi ve kültürel adaptasyon
Aile ve Sosyal Yapı	Anne, baba, dede, nine, kardeş	Aile bağları, büyüklere saygı, akrabalık kültürü	Güvenli sosyal çevre inşası ve aidiyet hissi
Enstrümanlar	Bağlama, davul	Geleneksel Türk çalgıları	Türk geleneklerinin farkındalığı

4.3. Bulguların Detaylandırılması

4.3.1. Kalıp İfadelerin Pragmatik Etkisi: Dinleme metinlerinde en yüksek frekansa sahip olan söz varlığı ögeleri "ilişki sözleri"dir. Bu durum, dil öğretiminde edim bilimsel (pragmatik) yetinin erken yaşta temellendiğini göstermektedir. Searle'e (1969) göre dil eylemleri, sözcüklerin denotasyonel anlamının ötesinde toplumsal işlevler üstlenmektedir. Dolayısıyla bu tür kalıp ifadelerin bağlamsal sunumu, çocuğun hem dili hem de toplumu anlamasına katkı sağlamaktadır.

4.3.2. Akrabalık Adları ve Hiyerarşik Nezaket: Metinlerde geçen "dede, nine" gibi ifadelerin sunulması, Türk kültüründeki "toplumsal aile" yapısının söz varlığına yansımasıdır (Ervin-Tripp, 1972). Dinleme etkinliklerinde bu kelimelerin sevgi dolu bir tonda (prosodik özellikler) sunulması, değer aktarımını pekiştirmektedir. Nitekim Brown ve Levinson (1987) da nezaket stratejilerinin toplumsallaşma süreci içinde edinildiğini ve bu sürecin en erken dönemde başladığını vurgulamaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Bu çalışmada, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Çocuklar İçin Türkçe (ÇİT) setinin dinleme metinleri; millî kültür ve değerler aktarımı bağlamında söz varlığı açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular, materyalin dilsel boyutunun ötesinde kültürel bir sosyalleşme aracı olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Bütüncül Kültür Aktarımı: ÇİT seti dinleme etkinliklerinin söz varlığını Türk kültürünün yaşam biçimini yansıtan bağlamsal yapılar (ilişki sözleri, kalıplar) olarak sunduğu görülmüştür. Bu bulgu, kültürel içerik bakımından zengin materyallerin dil öğretim süreçlerine entegrasyonunun vazgeçilmez olduğuna işaret eden Byram (1997) ve Kramsch (1998) ile örtüşmektedir.

İşitsel Girdinin Gücü: Erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin, tekerlemeler ve oyun temelli dinleme metinleri sayesinde Türkçenin fonolojik yapısını ve kültürel ritmini doğal bir süreçle içselleştirdikleri saptanmıştır. Bu durum Krashen'ın (1985) anlaşılır girdi hipoteziyle tutarlıdır.

Değerler Odaklı Söz Varlığı: Metinlerde seçilen söz varlığının aile, saygı, nezaket ve paylaşma gibi millî değerleri doğrudan temsil ettiği; bu yönüyle materyalin dil öğretiminin yanı sıra karakter ve değer eğitimi işlevi de gördüğü belirlenmiştir (Lickona, 1991). Bu sonuç, YDTÖ materyallerinin hazırlanmasında kültürel ve ahlaki boyutların ihmal edilemeyeceğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

ÖNERİLER

Dijital Entegrasyon: Dinleme metinlerindeki zengin söz varlığı, artırılmış gerçeklik (AR) veya interaktif oyunlarla desteklenerek çocukların görsel-işitsel öğrenme süreçleri pekiştirilmelidir. Dijital ortamlarda sunulan içeriklerin çocuklar üzerindeki motivasyon artırıcı etkisi pek çok araştırmayla desteklenmiştir (Mayer, 2009).

Düzeye Uygunluk: Söz varlığı seçimi yapılırken, kültürel ögelerin somuttan soyuta geçiş ilkesine göre daha keskin çizgilerle kategorize edilmesi, öğrencinin bilişsel yükünü hafifletecektir (Sweller, 1988). Bu bağlamda Nation (2001) tarafından önerilen söz varlığı seviyelendirme yaklaşımının YDTÖ materyallerine uyarlanması faydalı olacaktır.

Öğretmen Rehberliği: Öğretmenlerin, dinleme metinlerinde geçen "ilişki sözlerini" sınıf içi dramalarla (rol oynama) desteklemesi, kültürel söz varlığının kalıcı hâle gelmesini sağlayacaktır. Dil öğretmenlerinin kültürler arası yetkinliğinin güçlendirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi de bu bağlamda önem taşımaktadır (Sercu, 2005).

Araştırma Alanı: Gelecekteki çalışmalarda, farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin bu materyallere verdiği tepkilerin incelenmesi alan yazınına önemli katkılar sunabilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2009). *Türkçenin söz varlığı*. Bilgi Yayınevi.

Bardovi-Harlig, K. & Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly, 32*(2), 233-259. https://doi.org/10.2307/3587583

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 1*, 19-30.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963

Brown, P. ve Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.

Burdelski, M. (2022). Socialization. A. Church ve A. Bateman (Ed.), *Talking with children: A handbook of interaction in early childhood education* içinde (s. 120–141). Cambridge University Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4. bs.). SAGE.

Duranti, A., Ochs, E. ve Schieffelin, B. B. (Ed.). (2012). *The handbook of language socialization*. Wiley-Blackwell.

Ervin-Tripp, S. (1972). On sociolinguistic rules: Alternation and co-occurrence. J. Gumperz & D. Hymes (Ed.), *Directions in sociolinguistics* içinde (s. 213-250). Holt, Rinehart and Winston.

Gleason, J. B. ve Weintraub, S. (1976). The acquisition of routines in child language. *Language in Society, 5*(2), 129-136. https://doi.org/10.1017/S0047404500006977

Halstead, J. M. ve 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/10.1080/713657146

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.

Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford University Press.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2. bs.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research, 1*(2), Makale 20. https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089

Muñoz, C. & Singleton, D. (2010). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching, 44*(1), 1–35. https://doi.org/10.1017/S0261444810000327

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759

Nordlund, M. & Norberg, C. (2025). Formulaic language in EFL teaching materials. *Education Inquiry*. https://doi.org/10.1080/20004508.2025.2593701

Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. Harcourt, Brace and World.

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.

Sercu, L. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. Multilingual Matters.

Shokrkon, A. & Nicoladis, E. (2021). Absence of a bilingual cognitive flexibility advantage: A replication study in preschoolers. *PLOS ONE, 16*(8), e0255157. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255157

Sifianou, M. (1992). *Politeness phenomena in England and Greece*. Clarendon Press.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

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

Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (J. B. Carroll, Ed.). MIT Press.

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

Yuen, K. M. (2011). The dimension of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal, 65*(4), 458–466. https://doi.org/10.1093/elt/ccq089

Yunus Emre Enstitüsü. (2020). *Çocuklar için Türkçe (ÇİT) 1 öğretim seti*. Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.

ATASÖZLERİYLE DİL EDİNİMİ VE DEĞER AKTARIMI: ÇİZGİ ROMAN TASARIMI MODELİ

Süleyman TEMUR, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
temursuleyman19@gmail.com

Prof. Dr. Salih USLU, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
salihuslu@ohu.edu.tr

ÖZET

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi" doğrultusunda değerlerin somut davranışlara dönüşmesini hedefleyen bu çalışma, kültürel mirasın köklü unsuru olan atasözlerini çizgi roman tasarımıyla sentezleyerek özgün bir model ortaya koymaktadır. Dilsel yaratıcılığı somutlaştıran stratejik birer öğretim materyali olan atasözleri, çizgi romanın sunduğu görsel-dilsel etkileşim ve senaryo derinliğiyle yeniden yorumlanarak, hem bir "iyi uygulama" örneği teşkil etmekte hem de kültürel kodların dinamik birer yaşantı formuna dönüşmesine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı; atasözlerini çizgi roman tasarımıyla sentezleyerek öğrencilerin söz varlığını geliştirmek, soyut değerleri somutlaştırmak ve "Erdem-Değer-Eylem" ekseninde bağlamsal bir dil edinimi modeli sunmaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Hatay ilindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 18 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Çizgi Roman Tasarım Kartı" ve "Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, çizgi roman tasarım sürecinin atasözü öğretimi ve değer aktarımında geleneksel yöntemlere kıyasla daha somutlaştırıcı ve bütüncül bir işlev üstlenebileceğine işaret etmektedir. Öğrenci görüşleri, bu metodun soyut kavramları zihinsel imgelere dönüştürerek kalıcı öğrenmeyi desteklediği ve süreci duyuşsal açıdan "eğlenceli bir keşfe" yaklaştırdığı yönünde birleşmektedir. Tasarımların tematik analizi ise öğrencilerin dayanışma dilini içselleştirdiklerini, karakterler üzerinden empati kurarak değerleri kendi yaşam dünyalarına transfer ettiklerini ve soyut erdemleri somut eylem senaryoları içerisinde yeniden üretebildiklerini göstermektedir. Bu bulgular çerçevesinde çizgi roman metodolojisinin görsel ve dilsel kodları eş zamanlı işlemesi yönüyle, kalıcı öğrenme süreçlerine katkı sağlayabileceği ve etik muhakeme becerilerinin gelişimini destekleyebileceği söylenebilir. Dahası, atasözlerinin statik yapılarından sıyrılarak bağlamsal birer yaşayan dil birimine dönüşmesi geliştirilen modelin işlevselliğine dair önemli işaretler sunmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin soyut veya mecazlı kavramların öğretiminde çizgi roman tekniğini alternatif bir yöntem olarak değerlendirmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ders kitaplarına öğrencilerin kendi kurgularını oluşturabileceği interaktif tasarım alanlarının entegre edilmesinin, dil öğretimi ve değerler eğitimi süreçlerini daha verimli kılabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *millî ve kültürel miras aktarımı, atasözleri ve değerler eğitimi, bağlamsal dil edinimi, çizgi roman tasarımı*

GİRİŞ

21. yüzyılın getirdiği dinamik toplumsal ve kültürel dönüşümler, bireylerin akademik donanımlarının yanı sıra etik, ahlaki ve toplumsal değerlerle donatılmasını zorunlu kılmıştır (Demirbaş & Yorulmaz, 2025). Bu süreç, değerler eğitimini modern eğitim sistemlerinin temel taşı hâline getirmiştir. Literatürde, değerler eğitiminde uygulanan geleneksel anlatım yöntemlerinin soyut kavramları içselleştirmedeki sınırlılıkları (Kan, 2022) ve Dere ile Ateş (2025) tarafından vurgulanan öğrenci merkezli pedagojik stratejilerin gerekliliği; değerler eğitimini daha işlevsel bir zemine taşıyacak alternatif pedagojik arayışlara (Gupta, 2025) olan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Bu gereksinimler doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024 yılında "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli"ni (TYMM) yürürlüğe koyarak eğitim programlarında köklü bir revizyona gitmiştir (MEB, 2024). Yeni müfredatın özgün tarafını teşkil eden "Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi" (EDE) (Arslan & Çelikel, 2025), değerlerin teorik bilgi düzeyinden çıkarılarak somut davranışsal göstergelerle ve pratik uygulamalarla bütünleşmesini hedeflemektedir (Temur, 2025). "Yerelden Evrensele" paradigmasıyla kültürel kodları evrensel değerlerle harmanlayan bu çerçeve, değer öğretiminde yenilikçi metotların kullanılmasını temel bir öncelik hâline getirmiştir (Güler, 2025). Bu çerçevede atasözleri hem kültürel bir miras hem de işlevsel bir öğretim materyali olarak öne çıkmaktadır. Bir ulusun dünyayı algılama biçimini yansıtan atasözleri (Gerekten & Gülmez, 2019), kısa ve özlü yapılarıyla değerler eğitiminde işlevsel bir rol oynamaktadır (Pala, 2022). Akkuş (2020), bu yapıları kültürel aktarımın temel söz varlığı unsuru olarak tanımlarken güncel araştırmalar atasözlerinin dilsel yaratıcılık, sosyopragmatik normlar ve kültürel değerleri somutlaştırma gücüne dikkat çekmektedir (Mansyur vd., 2021; Mukhammadiyeva, 2025; Putri & Setyowati, 2025).

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın çıkış noktasını köklü bir kültürel hazine olan atasözlerinin, çizgi roman tekniği ile sentezlenerek bağlamsal bir dil edinimi sürecine dönüştürülmesi oluşturmaktadır. Nitekim çizgi romanlar; karakter kurgusu, senaryo derinliği ve görsel-dilsel etkileşimi sayesinde, soyut anlam birimlerini somutlaştırarak söz varlığının kalıcı bir şekilde edinilmesinde yüksek bir potansiyele sahiptir (Lanyi, 1979). İlgili literatür incelendiğinde çizgi romanların anlam odaklı dil edinimindeki işlevselliğini vurgulayan çeşitli çalışmalar (Akgül, 2019; Çavdar-Paksoy, 2025; Schmidt, 2022; Tekin & İlhan, 2021) bulunmasına karşın, bu türün "Erdem-Değer-Eylem" ekseninde doğrudan atasözleriyle bütünleştirilerek özgün bir dil edinim stratejisine dönüştürülmesine yönelik araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Mevcut çalışma; çizgi roman tasarımı aracılığıyla atasözlerini öğretmeyi, bu yolla öğrencilerin sözcüksel yetkinliklerini artırmayı, seçilen değerleri eylem boyutunda içselleştirmelerini sağlamayı ve bu bütüncül süreci dil ediniminde yenilikçi bir iyi uygulama modeli olarak literatüre kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel sorusu şu şekilde yapılandırılmıştır:

- Atasözleri öğretimine yönelik kurgulanan çizgi roman tasarımı sürecinin öğrencilerin sözcüksel yetkinlikleri ve değerleri eylem boyutunda içselleştirmeleri üzerindeki etkisi ile dil ediniminde yenilikçi bir "iyi uygulama modeli" olarak literatürdeki işlevselliği nedir?

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) deseniyle kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, Hatay ilindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 18 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve bilişsel-kurgusal süreçleri destekleyen "Çizgi Roman Tasarım Kartı" ile sürecin yansımalarını ölçen "Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler; dilsel, görsel ve eylemsel boyutları kapsayacak şekilde içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiş; kodlama güvenilirliği Miles ve Huberman formülüyle (%90 üzeri) teyit edilerek bulgular frekans ve yüzde değerleriyle tablolaştırılmıştır.

BULGULAR

Araştırma verileri, nitel analiz teknikleriyle iki boyutta yapılandırılmıştır: İlk aşamada öğrencilerin deneyimlerini yansıtan "Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formuna İlişkin Bulgular", ikinci aşamada ise içeriklerin derinlemesine incelendiği "Çizgi Roman Tasarımlarının Tematik Analizi" sunulmuştur.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formuna İlişkin Bulgular

Araştırma sürecinde uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler, nitel analiz teknikleriyle çözümlenmiş; elde edilen tematik bulgular ve katılımcı görüşlerine ilişkin ayrıntılı dökümler aşağıda yer alan tablolarda sistemli bir biçimde sunulmuştur.

Tablo 1

Değer Temelli Atasözü Seçimleri ve Öğrenci Görüşleri

Kategori/ Tema	Kod	Değer/Atasözü	(f)	(%)	Öğrenci Görüşleri
Toplumsal Değerler	İş Birliği ve Dayanışma	Yardımlaşma (Bir elin nesi var...)	6	33,33	Ö1: "Ağır bir kutuyu tek başıma kaldıramazdım, arkadaşım tutunca hemen bitti." Ö10: "Sokak hayvanlarına hep beraber mama verirsek daha çok kedi doyar diye düşündüm." Ö9: "Okul bahçesini temizlerken herkes bir çöp alınca bahçemiz hemen tertemiz oldu."
	Sadakat ve Zor Gün Desteği	Dostluk (Dost kara günde...)	3	16,66	Ö7: "Sınavda kalemim bitince arkadaşım bana yedeğini verdi, o an dostluğu anladım." Ö8: "Üzgün olduğumda beni kimin teselli edeceğini düşünerek bu karakteri çizdim."
	Kural ve Hakkaniyete Razı Olma	Adalet (Adaletin kestiği parmak...)	1	5,55	Ö16: "Maçta kural hatası yapınca hakemin verdiği cezaya razı olan birini hayal ettim."
Bireysel Erdemler	Öz Denetim ve Kaynak Yönetimi	Tasarruf (Ayağını yorganına göre...)	2	11,11	Ö11: "Harçlığımı hemen bitirince babam bu sözü söylemişti, şimdi değerini anladım." Ö13: "İstediğim oyuncağı almak için para biriktiren tutumlu bir çocuğu çizdim."
	Azim ve Hedefe Odaklanma	Sabır (Sabır acıdır, meyvesi...)	1	5,55	Ö13: "Zor bir şarkıyı çalmak için günlerce çalışan ve sonunda başaran birini çizdim."
	Alçakgönüllülük ve Bilgelik	Mütevazılık (Ağaç meyve verdikçe...)	1	5,55	Ö12: "Sınıf birincisi olan ama arkadaşlarına asla hava atmayan bir şampiyonu anlattım."
Millî ve Manevi Değerler	Vatan Sevgisi ve Aidiyet	Vatanseverlik (Bülbül altın kafese...)	2	11,11	Ö14: "Seyit Onbaşı'nın kahramanlığını ve vatan özlemini bu sözle birleştirmek istedim." Ö3: "Dünyanın en güzel yerinde de olsak kendi ülkemizin huzurunu arayacağımızı çizdim."
	Aile İçi Emek ve Huzur	Aile Bütünlüğü (Yuvayı yapan dişi kuştur)	2	11,11	Ö4: "Ailece sofrada toplandığımız o sıcak anı çizerek aile bağlarını anlattım."
Toplam			18	100	

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin on atasözü arasından yaptıkları seçimlerin ağırlıklı olarak "Toplumsal Değerler" (%55,54) üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir. Bu kategoride özellikle "Yardımlaşma" değerinin (%33,33), öğrencilerin yaşantılarında veya hayal dünyalarında en çok karşılık bulan unsur olarak ön plana çıktığı görülmektedir. "Bireysel Erdemler" ile "Millî ve Manevi Değerler" kategorilerinin eşit oranlarda (%22,22) temsil edilmesi; "Tasarruf, Vatanseverlik, Aile Bütünlüğü" gibi değerlerin de öğrencilerin kişisel dünyalarında anlamlı bir yer tuttuğuna işaret etmektedir. Sonuç olarak veriler, öğrencilerin seçim yaparken yalnızca bireysel kazanımlara odaklanmadıklarını; aksine toplumsal dayanışma, dostluk ve aile gibi birleştirici kavramlara duygusal veya yaşamsal bir anlam yükleme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Tablo 2

Yöntem Karşılaştırmasına İlişkin Görüşler

Kategori/ Tema	Kod	(f)	(%)	Öğrenci Görüşleri
Bilişsel	Somutlaştırma	11	61,11	Ö16: "Kafamda bir televizyon açılmış gibi oluyor, sahneleri görüyorum." Ö5: "Yazmak sıkıcıydı ama çizmek hikâyeyi gerçek yaptı." Ö2: "Kelimelerin resme dönüşmesi çok havalı." Ö9: "Yazarken kelimeleri karıştırıyordum, çizince her şey netleşti."
Kalıcılık	Unutmayı önleme	4	22,22	Ö13: "Ezberleyince siliniyor ama bu resim beynimde hep kalacak." Ö10: "Karakterimin adını bile hatırlıyorum, sözü de unutmam." Ö4: "Bu çalışmayı yapmak oyun oynamak gibi o yüzden akılda kalıyor."
Anlamsal	Derinlemesine anlama	3	16,66	Ö11: "Tasarruf kelimesini sadece biliyordum, şimdi ne olduğunu gördüm." Ö17: "Adalet sözünü maç yaparak çizince tam oturdu." Ö3: "Sözün hikâyesini ben kurduğum için daha iyi kavradım."
Toplam		18	100	

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin atasözlerini deftere yazıp ezberlemek yerine hikâye ve çizgi roman tasarlayarak öğrenmeye yönelik görüşlerinin büyük bir çoğunlukla "Somutlaştırma" (%61,11) odaklı olduğu görülmektedir. Katılımcılar, tasarım sürecinin soyut anlamları görsel bir forma dönüştürerek sözü daha anlaşılır kıldığını belirtmişlerdir. Yöntemin sağladığı "Unutmayı Önleme" (%22,22) ve "Derinlemesine Anlama" (%16,66) kodları ise çizgi roman tasarlamanın basit bir yazma eyleminin ötesinde, bilgiyi kalıcı hâle getirmeye ve anlamı zenginleştirmeye yardımcı bilişsel bir süreç olma potansiyeli taşıdığına işaret etmektedir.

Tablo 3

Söz Varlığı ve Görsel Bellek İlişkisine İlişkin Görüşler

Kategori/ Tema	Kod	(f)	(%)	Örnek Görüşler
Dilsel	Bağlamsal kelime kullanımı	9	50	Ö6: "Karakterlere 'merhamet' ve 'yardım' dedirtirken kelimeleri sevdim."
				Ö12: "Sözleri balonlara sığdırmak için en doğru kelimeyi seçtim."
				Ö11: "Hata itirafı yaparken 'dürüstlük' kelimesini ilk defa böyle kullandım."
				Ö16: "Adaleti anlatırken 'kural' ve 'eşitlik' kelimelerini kullandım."
Görsel	Zihinsel resmetme	6	33,33	Ö14: "Vatan deyince artık bayrağımın yanındaki bülbülü görüyorum."
				Ö5: "Zihnimde bu söz artık bir fotoğraf gibi duruyor."
				Ö8: "Kelimeler resme dönüştüğü için hatırlaması çok hızlı oluyor."
				Ö2: "Karakterimin yüzündeki gülümseme bile bir resim gibi."
Duygusal	Kelime-duygu eşleşmesi	3	16,66	Ö10: "Pişmanlık çizerken 'keşke' kelimesinin ağırlığını hissettim."
				Ö15: "Kelimeleri seçerken karakterimin ne hissettiğini düşündüm."
Toplam		18	100	

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin söz varlığı ve görsel bellek ilişkisine yönelik görüşlerinde "Bağlamsal Kelime Kullanımı" kodunun (f=9, %50) en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunu "Zihinsel Resmetme" (f=6, %33) ve "Kelime-Duygu Eşleşmesi" (f=3, %17) kodları izlemektedir. "Dilsel" veriler; öğrencilerin dürüstlük ve merhamet gibi değerleri senaryolaştırırken aktif bir bilişsel çaba göstererek kelimeleri işlevsel kıldığını kanıtlamaktadır. "Görsel" ve "duygusal" temalı görüşler ise kelimelerin zihinde birer fotoğraf veya duyguyla eşleştiğini göstermektedir. Bu durum, çizgi roman metodolojisinin kelime hazinesini teorik sınırların ötesine taşıyarak görsel ve duyuşsal bellek kanallarıyla bütünleşik bir şekilde güçlendirdiğine işaret etmektedir.

Tablo 4

Değer Aktarımı ve Empatiye İlişkin Görüşler

Kategori/ Tema	Kod	(f)	(%)	Örnek Görüşler
Psikolojik	Empati kurma	10	55,55	Ö12: "Yükü taşıyamayan adamın yerine kendimi koyup üzüldüm."
				Ö5: "Arkadaşı olmayan çocuğun yalnızlığını çizerken hissettim."
				Ö6: "Sınavda heyecanlanan çocuk bendim sanki."
				Ö15: "Tasarruf yapamayınca üzülen karakterin yerinde olsaydım ağlardım."
				Ö11: "Bekleyen tohumun heyecanını kendim yaşamış gibi oldum."
Davranışsal	Karakterle özdeşim	5	27,77	Ö11: "Ben de artık arkadaşlarıma o karakter gibi yardım edeceğim."
				Ö7: "Hakem olup karar verince kendime güvenim arttı."
				Ö13: "Kumbarama para atarken artık bu hikâye aklıma gelecek."
Etik	Doğruyu seçme	3	16,66	Ö2: "İyilik mi yapsam kötülük mü diye düşünürken iyiliği seçtim."
				Ö10: "Hata yapınca itiraf etmenin en büyük erdem olduğunu anladım."
Toplam		18	100	

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin değer aktarımı ve empati kurma becerilerine yönelik görüşlerinde "Empati Kurma" kodunun (f=10, %56) en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu bulguyu "Karakterle Özdeşim" (f=5, %28) ve "Doğruyu Seçme" (f=3, %16) kodları takip etmektedir. "Psikolojik" boyuttaki öğrenci ifadeleri analiz edildiğinde katılımcıların kendilerini kurguladıkları karakterlerin yerine koyarak "yalnızlık", "gurur", "utanç" ve "özlem" gibi derin duyguları bizzat deneyimledikleri saptanmıştır. Özellikle "Karakterle Özdeşim" kategorisindeki görüşler, çizgi roman tasarımının değerleri teorik bir bilgi olmaktan çıkarıp öğrencinin kendi kimliğiyle bütünleştirdiği davranışsal bir yönelime dönüştürdüğüne işaret etmektedir. Etik kategorisindeki veriler ise öğrencilerin kurgu esnasında yaptıkları ahlaki seçimlerin, gerçek yaşamdaki doğru karar verme süreçlerini destekleyen bilişsel bir prova niteliği taşıdığını göstermektedir.

Tablo 5

Motivasyon ve Yöntem Transferine İlişkin Görüşler

Kategori/ Tema	Kod	(f)	(%)	Örnek Görüşler
Duyuşsal	Eğlenerek öğrenme	12	66,66	Ö17: "Ders olduğunu bile anlamadım, resim dersi gibiydi."
				Ö12: "En sevdiğim atasözü dersi bu oldu, hep böyle yapalım."
				Ö14: "Karakter tasarlamak dünyadaki en eğlenceli şey."
				Ö5: "Atasözlerini artık çok seviyorum çünkü onları ben çizdim."
				Ö7: "Zilin ne zaman çaldığını bile duymadım."
Transfer	Disiplinler arası geçiş	6	33,33	Ö10: "Fen dersindeki hücreleri de böyle çizerek öğrenebiliriz."
				Ö11: "Sosyal bilgilerdeki savaşları böyle karakterlerle anlatsak harika olur."
				Ö4: "Matematik problemlerini de çizgi romanla çözmek isterim."
				Ö6: "İngilizce kelimeleri de bu yöntemle daha çabuk ezberlerim."
Toplam		18	100	

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin motivasyon ve yöntem transferine yönelik görüşlerinde "Eğlenerek Öğrenme" kodunun (f=12, %67) en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu bulguyu, yöntemin diğer derslere uyarlanabilirliğini ifade eden "Disiplinler Arası Geçiş" (f=6, %33) kodu takip etmektedir. "Duyuşsal" boyuttaki veriler, öğrencilerin süreci eğlenceli bulmalarının öğrenme stresini azaltabileceğine ve derse yönelik pozitif tutum geliştirmelerine katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir. Özellikle "Transfer" kategorisindeki bulgular, bu metodolojinin fen bilimleri, matematik ve tarih gibi farklı disiplinlere uyarlanabileceğine dair bir farkındalık oluştuğunu düşündürmektedir. Bu sonuçlar, çizgi roman tasarımının dil öğretiminin yanı sıra genel bir öğrenme stratejisi olarak öğrenci motivasyonunu ve bütüncül öğrenme becerilerini destekleme potansiyeli taşıdığını göstermektedir.

Çizgi Roman Tasarımlarının Tematik Analizi

Öğrenci çizimlerinden elde edilen verilerin tematik analizi; konuşma balonlarındaki dilsel tercihler, karakter yapıları ve kurgulanan eylem senaryoları üzerinden üç ana başlıkta tablolaştırılmıştır.

Diyalog Teması ve Söz Varlığı Analizi

Öğrencilerin çizgi romanlarındaki konuşma balonlarında kullandıkları kavramlar, atasözündeki temel değeri destekleyen yardımcı kelimelerin ve söz varlığının gelişimini göstermektedir. Bu sürece dair tematik analiz sonuçları aşağıda Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Diyalog Teması ve Söz Varlığı Analizine İlişkin Bulgular

Kategori/Tema	Kullanılan Anahtar Kelimeler / Kavramlar	(f)	Örnek Görüşler
Dayanışma Dili	"Paylaşmak", "teşekkür ederim", "birlikte", "el birliği"	8	"Seninle birlikte yapınca çok kolay oldu."
Duygu İfadesi	"Pişmanlık", "keşke", "üzülme", "huzur"	5	"Keşke paramı hemen bitirmeseydim."
Etik ve Erdem	"Söz vermek", "dürüstlük", "adalet", "haklı"	3	"Hata yaptım ama dürüstçe söylüyorum."
Millî Aidiyet	"Vatanım", "özlem", "bayrağım", "feda olsun"	2	"Altın kafes olsa da vatanım gibisi yok."
Toplam		18	

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin diyaloglarda nezaket ifadeleri ve duygu belirten kavramlara yoğunlaşması, atasözü öğretiminin dilsel gelişimin yanı sıra sosyal-duygusal farkındalığı da destekleme potansiyeli taşıdığını düşündürmektedir.

Karakter Seçimi ve Görsel Temsil Biçimleri

Öğrencilerin hikâyelerini kimin üzerinden kurguladığı, değeri kendileriyle ne ölçüde özdeşleştirdiklerini yansıtmaktadır. Bu sürece dair görsel temsil tercihleri aşağıda Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Karakter Seçimi ve Görsel Temsil Biçimlerine İlişkin Bulgular

Kategori/Tema	Kullanılan Anahtar Kelimeler / Kavramlar	(f)	Kullanılan Değerler
Çocuk	Akran, arkadaş, öğrenci	11	Dostluk, yardımlaşma, tasarruf
Hayvan / Doğa	Bülbül, ağaç, meyve	3	Vatanseverlik, mütevazılık
Yetişkin	Anne, baba, hakem	3	Aile, adalet, sabır
Tarihî Figür	Seyit Onbaşı	1	Vatanseverlik
Toplam		18	

Tablo 7 incelendiğinde karakter seçiminde çocuk figürlerinin ağırlıklı olması, öğrencilerin ilgili değerleri kendi yaşam alanlarına transfer ederek kendileriyle özdeşleştirme eğiliminde olduklarına işaret etmektedir.

Eylem Biçimi ve Kurgusal Senaryolar

Değerlerin hangi somut olaylarla eyleme dönüştürüldüğüne dair analiz bulguları, öğrencilerin kurgusal senaryo geliştirme yetkinliklerini yansıtmakta olup bu veriler aşağıda Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Eylem Biçimi ve Kurgusal Senaryolara İlişkin Bulgular

Kategori/Tema	Kurgulanan Temel Eylem / Olay	(f)	Eylemin Somutlaşmış Hâli
Akran Desteği	Fiziksel yardım veya malzeme paylaşımı	7	"Ağır kutuyu taşıma, sınavda silgi verme."
Hatalı Davranış	Yanlış karar sonrası ders çıkarma	5	"Harçlığı bitirme, maçta kural ihlali yapma."
Duygusal Eylem	Teselli etme ve yanında olma	4	"Ağlayan arkadaşına sarılma, vatanı hayal etme."
Doğa Olayı	Gelişim ve olgunlaşma süreci	2	"Tohumun büyümesini bekleme, meyve verme."
Toplam		18	

Tablo 8 incelendiğinde eylem biçimlerinin büyük oranda akran desteği ve hatalardan ders çıkarma üzerine kurgulanması, çizgi roman tasarımının soyut erdemleri somut çözüm yollarına dönüştürmede işlevsel bir araç olabileceğini göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları, atasözlerinin çizgi roman tasarım süreciyle öğretilmesinin, soyut kültürel kodları somut yaşantılara dönüştürerek kalıcı bir bağlamsal dil edinimi sağlama potansiyeli taşıdığına işaret etmektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmının bu yöntemi bir "somutlaştırma" aracı olarak tanımlaması ve bilişsel süreçlerini "zihinde televizyon açılması" gibi metaforlarla ifade etmesi, görsel ve dilsel kodların eş zamanlı işlendiği bu modelin söz varlığı kapasitesini artırabileceği izlenimini vermektedir. Özellikle diyaloglarda kullanılan "paylaşmak", "merhamet" ve "dürüstlük" gibi anahtar kavramların, kurgulanan eylem senaryoları içerisinde bağlamsal birer karşılık bulması, dil ediniminde görselliğin semantik (anlamsal) derinliği yapılandırdığına dair literatürle (Lanyi, 1979; Çavdar-Paksoy, 2025) paralellik göstermektedir. Bu durum, atasözlerinin sadece ezberlenen statik metinler olmaktan çıkıp öğrencinin aktif bilişsel çabasıyla yeniden üretilen yaşayan dil birimlerine dönüşebileceğini düşündürmektedir.

Diğer taraftan, "Erdem-Değer-Eylem" ekseninde yapılan analizler, öğrencilerin değerleri kendi yaşam alanlarına transfer ederek karakterlerle yüksek düzeyde psikolojik özdeşim kurduklarını göstermektedir. Bulgularda öne çıkan "akran desteği" ve "hatalı davranıştan ders çıkarma" temalı eylem biçimleri, değerlerin teorik birer bilgi olmanın ötesine geçerek somut davranışsal provalara dönüşebileceğine işaret etmektedir. Bu durumda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (MEB, 2024) hedeflediği değerlerin zihinsel kabulle birlikte toplumsal pratikle bütünleşmesi gerekliliğinin (Arslan & Çelikel, 2025; Temur vd., 2025) söz konusu yaklaşımlarla önemli ölçüde örtüştüğü söylenebilir. Öğrencilerin %67 gibi yüksek bir oranla süreci "eğlenerek öğrenme" olarak tanımlaması ve disiplinler arası geçiş farkındalığı sergilemesi, çizgi roman metodolojisinin dil ediniminde motivasyonel bir kaldıraç görevi gördüğünü ve literatürde vurgulanan öğrenci merkezli pedagojik strateji ihtiyacına (Dere & Ateş, 2025; Gupta, 2025) katkı sunabileceğini desteklemektedir. Sonuç olarak bu çalışmanın; atasözlerinin barındırdığı sosyopragmatik normları ve kültürel değerleri somutlaştıran (Mukhammadiyeva, 2025) yapısını merkeze alan, görsel okuryazarlık ile dilsel gelişimi bütünleştiren yenilikçi bir "iyi uygulama" modeli olarak literatüre özgün bir bakış açısı sunma potansiyeli taşıdığı söylenebilir.

Öneriler

1. **Dil Ediniminde Çizgi Roman Metodolojisinin Kullanımı:** Araştırmada elde edilen "somutlaştırma" ve "bağlamsal kullanım" bulguları ışığında; atasözü ve deyim gibi soyut ve mecazlı ifadelerin öğretiminde çizgi roman tekniğinin bir öğretim stratejisi olarak sürece entegre edilmesi önerilmektedir.
2. **Ders Kitapları ve Materyal Tasarımı:** Elde edilen "kalıcılık" ve "eğlenerek öğrenme" verileri temelinde; ders kitaplarına öğrencilerin kendi kurgularını oluşturabileceği "çizgi roman tasarım kartları" ve "senaryo taslakları" gibi etkileşimli materyallerin entegre edilmesinin, dil öğretimi ile değerler eğitimi süreçlerini daha verimli kılabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akgül, F. (2019). *Karikatür (çizgi roman) yoluyla yabancı dil öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Akkuş, M. (2020). *Atasözleri ve deyimler üzerine incelemeler*. Akçağ Yayınları.

Arslan, A., & Çelikel, S. (2025). Okul öncesinden hayat bilgisi dersine erdem-değer-eylem. *Asya Studies*, *9*(31), 89-106. https://doi.org/10.31455/asya.1609975

Çavdar-Paksoy, H. G. (2025). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmede deyimleri çizgi romanlarla öğretme: "Martin Eden" örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (*9*), 57-70.

Demirbaş, Y. E., & Yorulmaz, B. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ilkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *23*(50), 311-357 https://doi.org/10.34234/ded.1654849

Dere, İ., & Ateş, Y. (2025). Türkiye'de değerler eğitiminde sorunlar: Bir meta sentez çalışması (2012-2025). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(4), 621-632. https://doi.org/10.17556/erziefd.1757279

Gerekten, H., & Gülmez, M. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki atasözlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *7*(4), 182-194. https://doi.org/10.29228/ijlet.38819

Gupta, C. (2025), Innovative approaches to value-based education in a global context: Insights from international perspectives. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, (Special Issue, RISEM-2025) 63-68. https://doi.org/10.38124/ijisrt/25jun170

Güler, O. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin hermeneutik analizi. *Temel Eğitim*, *7*(27), 49-68. https://doi.org/10.52105/temelegitim.1728391

Kan, Ç. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerler eğitiminde yaşanan sorunlar: Bir meta-sentez çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(2), 47-60. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1034553

Lanyi, R. L. (1979). Trina, queen of the underground cortoonists; An interview. *Journal of Popular Culture*, *12*(4), 737.

Mansyur, F. A., Nuryadin, C., Muchtar, M., Sahril, S., & Amayliya, W. O. A. (2021). Character education values in Indonesian proverbs. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, *4*(3), 346-354. https://doi.org/10.34050/elsjish.v4i3.18017

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.

Mukhammadiyeva, M. (2025). Linguodidactic role of proverbs in language teaching process. *Foreign Languages in Uzbekistan*, *11*(5), 137-150. https://doi.org/10.36078/1762326227

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

Putri, K. D., & Setyowati, E. (2025). Analysis of the meaning and function of character education values in Javanese proverbs: Semantic study. *Journey: Journal of English Language and Pedagogy*, *7*(3), 350-363. https://doi.org/10.33503/journey.v7i3.281

Schmidt, I. (2022). *Yabancı dil olarak Almanca derslerinde görsel tasarlanmış eğitim materyali olarak dijital karikatür ve çizgi roman kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Tekin, E., & İlhan, G. O. (2021). Çizgi romanların yabancı dil öğretiminde kullanımı üzerine bir inceleme. *Anasay*, *17*, 105-124. https://doi.org/10.33404/anasay.961190

Temur, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programında değerler eğitimi: Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde bir analiz. *Temel Eğitim*, *7*(30), 63-87. https://doi.org/10.52105/temelegitim.1795161

Temur, S., Uslu, S., & Yazıcı, K. (2025). Erdem-değer-eylem anlayışına yönelik sosyal sorumluluk projesi: Huzurevi ziyareti ve öğrenci görüşlerinin analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *62*(62), 183-205. https://doi.org/10.15285/maruaebd.1624243

AİLE VE AKRABALIK KAVRAMLARIYLA İLGİLİ SÖZ VARLIĞININ KÜLTÜREL HAFIZA BAĞLAMINDA TÜRKÜLER YOLUYLA GENÇ NESİLLERE AKTARIMI

Dr. Yasemin YAVUZ, Ankara/Ahmet Andiçen Ticaret Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
yaseminerdemelif@gmail.com

ÖZET

Sözlü geleneğin en güçlü kültür aktarıcılarından olan türküler, Türk kültür ve yaşayışına ait unsurlardan Türk aile yapısı ve töresiyle ilgili pek çok ögeyi geçmişten günümüze taşımaktadır. Türk toplumunun kolektif hafızasını içeren bu ezgili metinler birer güzel sanat eseri olmanın yanında toplumsal değerlerin ve akrabalık kavramlarının kodlandığı sözlü belgelerdir. Türküler, Türk toplumunun aileye bakışını, aile bireyleri arasındaki bağı ve bu bağın mekânsal iz düşümlerini muhafaza edegelmiştir. Modern hayatın doğal bir sonucu olarak sanayileşme ve kentleşme süreçleriyle birlikte Türk geniş aile yapısından çekirdek aile yapısına bir dönüşüm gerçekleşmiştir. Bu dönüşümle hem ailedeki kişi sayısı azalmış hem de aile bireylerine yüklenen anlamlarda birtakım daralmalar olmuştur. Bu bildiride temel amaç, türkülerin zengin söz varlığında yer alan aile ile ilgili kavramları tespit ederek bu kavramların ardındaki derin anlamları ortaya koymaktır. Çalışma kapsamında öncelikle "mekân" ve "aidiyet" olguları üzerinde durulmuştur. Türk ailesinin kutsiyetini ve sürekliliğini temsil eden "ocak", huzurun ve mahremiyetin simgesi olan "yuva", hasretin ve kökenin ifadesi olan "sıla" ve bu birimlerden kopuşu simgeleyen "gurbet" gibi mekânsal kavramlar tahlil edilmiştir. Ardından bu mekânları canlandıran ve toplumsal dokuyu ören aile ve akrabalık ilişkileri incelenmiştir. Merhametin ve fedakârlığın timsali "ana", otorite ve güvenin temsilcisi "baba", kader birliğinin simgesi "kardaş" ve "bacı" başta olmak üzere aile, hısım ve akrabalık ilişkileri analiz edilmiştir. Sonuç olarak türkülerin barındırdığı bu derin anlamsal bütünlüğün, dijitalleşen ve yabancılaşan dünyada genç nesillere aktarılmasının hayati bir önem taşıdığı öngörülmüştür. Bu çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sınırlarını "TRT Türk Halk Müziği Repertuvarı" oluşturmuştur. İnceleme sürecinde metinlerin içeriğinde aile yapısına, akrabalık hiyerarşisine, mekânsal aidiyete ve toplumsal cinsiyet rollerini içeren türküler; dilsel, sosyolojik ve kültürel göstergeler ışığında tahlil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda türkülerin eğitim müfredatına disiplinler arası bir yaklaşımla dâhil edilmesi, ilgili derslerde değer aktarımı için temel materyal olarak kullanılması ve sosyal medya ile dijital platformlar aracılığıyla gençlerin ilgisini çekecek modern içeriklere dönüştürülmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *türküler, aile, akrabalık, söz varlığı, kültür aktarımı*

GİRİŞ

Sözlü geleneğin en güçlü kültür aktarıcılarından olan türküler, Türk kültür ve yaşayışına ait pek çok unsurun yanında Türk aile yapısı ve töresiyle ilgili çeşitli ögeleri de geçmişten günümüze taşımaktadır. Türk toplumunun kolektif hafızasını oluşturan bu ezgili metinler, sanat eseri olmanın yanında toplumsal değerleri, ahlak anlayışını ve akrabalık hiyerarşisini yansıtan önemli kültürel unsurlardır. Yüzyıllar boyunca dilden dile süzülerek gelen bu veriler, Türk insanının aileye bakış açısını, aile bireyleri arasındaki bağı ve bu bağın mekânsal iz düşümlerini en saf hâliyle muhafaza etmiştir.

Türklere özgü bir besteyle söylenen halk şiirleri olan türküler (Köprülü, 1987:246; Onay, 1996:63), çoğunlukla hecenin 8'li ve 11'li ölçüsüyle saz eşliğinde icra edilir (Kunos, 1994:158). Müellifi belli olan türküler de bulunmakla birlikte çoğunlukla anonim özellik gösteren türküler (Dilçin, 1983:289), daha geniş bir bakışla geleneksel ezgilerle söylenen her nazım parçasıdır (Çobanoğlu, 2010:46). Toplumun duygu ve düşünce dünyası ile kültür birikimini müziğin gücünü de arkasına alarak yansıtan türküler; zamanın ve coğrafyanın sınırlarını aşar ve kuşaktan kuşağa halkın ortak sesi hâline gelir. Geçmişten bugüne her dönemde güncelliğini koruyan türküler, geniş kitleler tarafından benimsenen köklü bir folklor mirasıdır (Mirzaoğlu, 2005:34).

Sanayileşeme hareketleri köyden kente göçe zemin hazırlarken teknolojik ve kültürel gelişmeler ise kentleri birer yaşam alanına dönüştürür. Bu yaşam alanları etnik köken ve kültür bakımından kırsal mekândan farklıdır. Kent yaşamında, kırsal kesimde gözlenen samimi ve içli dışlı ilişkiler yerini köken ve kültür bakımından farklılaşmış geniş ve heterojen toplulukların samimiyetten uzak resmî ilişkilerine bırakır (Bakan, 1981:6). Türkiye'de 1950'li yıllardan itibaren kentleşme oranı artış gösterir. Kentleşme, aile yapısında ve ailedeki rollerde birtakım değişikliklere zemin hazırlar; babayı ev içi süreçlerden uzaklaştırır ve kadını çocuk odaklı yeni bir toplumsal sorumluluk alanına iter. Her iki cinsiyet için farklı statü kazanma yolları yaratır. Kentteki eğitim olanakları, ev içindeki sorumluluk paylaşımını değiştirir. Ailenin devamlılığı ve çocuk yetiştirme süreçlerinde babanın rolü azalırken kadın daha fazla sorumluluk üstlenmeye başlar (Sadıkoğlu, 2021:327).

Kent yaşamında geniş aile yapısından çekirdek aile yapısına geçiş yaşanır. Bu dönüşüm, sadece hane halkının sayısında bir azalma meydana getirmez; aynı zamanda aile bireylerine yüklenen anlamlarda, sorumluluklarda ve duygusal karşılıklarda da birtakım daralmalara neden olur. Eskiden bir "çınar" gibi tüm aileyi gölgesinde toplayan büyüklerin veya dayanışmanın simgesi olan akrabalık bağlarının yerini, modern insanın bireyselliği ve yalnızlığı alır (Gökçe, 2019:402). Bu bağlamda türküler, modernizmin yarattığı bu anlamsal boşluğu doldurabilecek bir potansiyele sahiptir. Türküler, teknoloji çağının soğuk yüzüne karşı samimiyetin, sadakatin ve karşılıksız sevginin sanatsal ifadeleridir. Modernleşmenin aşındırdığı aile ve akrabalık kurumlarına ait değerleri hatırlatan ve onları yeniden inşa eden birer köprü vazifesi görür.

Bu bildiride temel amaç, türkülerin zengin söz varlığında yer alan aile ile ilgili kavramları tespit ederek bu kavramların ardındaki derin anlam arayışına kapı aralamak ve bu değerleri genç kuşaklara aktarmaktır. Çalışma kapsamında öncelikle "mekân" ve "aidiyet" olguları üzerinde durulmuştur. Türk ailesinin kutsiyetini ve sürekliliğini temsil eden ocak, huzurun ve mahremiyetin simgesi olan yuva, hasretin ve kökenin ifadesi olan sıla ve bu birimlerden kopuşu simgeleyen gurbet gibi mekânsal kavramlar tahlil edilmiştir. Ardından bu mekânları

canlandıran ve toplumsal dokuyu ören aile bireyleri ile akrabalık ilişkileri mercek altına alınmıştır. Merhametin ve fedakârlığın sarsılmaz kalesi olan ana, otorite ve güvenin temsilcisi baba, kader birliğinin simgesi olan kardaş ve bacı gibi çekirdek aile üyelerinin yanı sıra emmi, dayı, kaynana ve gelin gibi geniş aile ve hısım akrabalık ilişkileri analiz edilmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın tasarlanmasında ve yürütülmesinde, sosyal bilimlerin temel araştırma teknikerinden biri olan nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesi ve kuramsal bir çerçeveye oturtulması sürecinde ise nitel veri toplama tekniklerinden biri olan doküman incelemesi (belge analizi) yöntemi kullanılmıştır (Kıral, 2020:170-189). Araştırmanın sınırlarını, türkülerin en geniş arşivi niteliğindeki "TRT Türk Halk Müziği Repertuvarı" oluşturmaktadır. Çalışmanın evrenini temsil eden toplam 5.259 türkü metni, aile ve akrabalık bağlamında taranarak titizlikle ayıklanmıştır. İnceleme sürecinde metinlerin içeriğinde aile yapısına, akrabalık hiyerarşisine, mekânsal aidiyete (ocak, yuva, sıla vb.) ve toplumsal cinsiyet rollerine dair doğrudan veya dolaylı atıfta bulunan eserler ele alınmıştır.

İncelenen türküler; dilsel, sosyolojik ve kültürel göstergeler ışığında derinlemesine tahlil edilmiştir. Analiz aşamasında her bir kavramın türkü içerisindeki bağlamı, hangi duygusal yükleri taşıdığı ve geleneksel Türk aile yapısındaki karşılığı yorumlanarak elde edilen bulgular üzerinden nitel bir senteze gidilmiştir.

Kültür Aktarımında Türkülerin Rolü

Halkın ortak duyuşuyla şekillen türküler; kendi kurgusal gerçekliği çerçevesinde, gelenek, kültür ve halk yasalarını sebep-sonuç ilişkisi içerisinde yalın ve anlaşılır bir dil ve üslupla yansıtır. Adeta birer "toplumsal anayasa" olma niteliği taşıyan türküler; toplumsal cinsiyet rollerini tanımlayan, bireylere özgün haklar veren ve sorumluluklar yükleyen, toplumsal yaşamın sınırlarını ve yaptırımlarını belirleyen dinamik kültürel değerlerdir. Maziden atiye uzanan birer köprü görevi gören türküler, günümüze ulaştırdığı kültürel ve töresel mirası, yarınlara aktarma gücüne de sahiptir. Canlılığını ve güncelliğini koruyan türküler, toplumdaki her bir bireyin varoluşsal kimliği ve aidiyet duygusu üzerinde etkili olabilecek potansiyel bir güce maliktir (Yavuz, 2025).

Kökleri Türkistan'a dayanan türküler, Türklere özgü birleştirici değerleri içerir. Tarihî ve kültürel değerler üzerine bir millî kültür inşa edilmesine katkı sağlar (Mirzaoğlu, 2016). Müzik, kültürün istikrarı ile devamlılığını ve toplumun bütünleşmesini sağlama işlevlerine sahiptir (Merriam & Merriam, 1964:223-226). Bir folklor ürünü olan türkülerim temel işlevlerinden biri ise kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasıdır (Bascom, 1954-349). Bu bağlamda Türk kültüründe mekâna bağlı aidiyet kavramlarının takibi türküler aracılığıyla yapılabilir, aile ve akrabalık ilişkileri ile ilgili söz varlığının nesiller arası anlam aktarımı türküler yoluyla gerçekleştirilebilir.

1. Türkülerde Mekân ve Aidiyet Kavramları

Mekân, insanın yaşamsal ihtiyaçlarını giderdiği ve manevi huzur bulduğu bir yer, bireyin sosyokültürel değerlerini biçimlendiren ontolojik bir zemindir. Bireyin içsel dünyasını bütünleyen bu yapı, varoluş süreciyle birlikte nesneleri kalıcı imajlara dönüştürerek insan ve mekân arasında karşılıklı bir etkileşim kurar. Edebî eserlerde mekân, ya olayların yaşandığı

dışsal bir çevre ya da karakterin iç dünyasını ve eşyayla olan ilişkisini saklayan algısal bir boyut olarak işlenir (Korkmaz & Şahin, 2017:7-8). Türkü metinlerinde de mekânlar, tabiatın insan eliyle şekillenmesiyle yalnızca birer yaşam alanı olmanın ötesinde güçlü birer mekânsal imaj olarak hayat bulur. Bu imajlar ise toplumsal hafızada kökleşmiş toplumsal cinsiyet rolleriyle doğrudan bir etkileşim hâlindedir. Türkülerin yüzyıllar süren yolculuğunu, konakladığı coğrafyaları ve aktarıldığı nesilleri izleyerek mitolojik kökenlerden modern dünyaya kadar uzanan hem mekânın hem de insanın özündeki o değişmez hakikate ulaşmak mümkündür (Yavuz, 2024:508).

Türkülerde mekân, toplumun "aidiyet" duygusunu karşılayan niteliğiyle incelemeye değer, önemli bir yapı unsurudur. Bu çalışmada türkülerde büyük bir hacme sahip olan mekânsal kavramlardan, "ocak", "yuva", "sıla" ve "gurbet" kavramlarını içeren türkü metinleri üzerinde durulmuştur.

1.1 Ocak

Ocak sözcüğü, od (ateş) kökünden gelmekte ve buna bağlı mitolojik anlamlar içermektedir (Yavuz, 2025:154-155). Türk mitolojisinde ateşin ruhu olduğuna ve kutsiyetine inanılır. İnsanları kötülüklerden ve hastalıklardan koruduğuna inanılan ateşin ruhuna hayranlık ve minnet duyulur (Çoruhlu, 2000:48). Her sene 21 Mart günü yakılan Nevruz ateşleri ve İstiklal Marşı şairi Mehmet Âkif Ersoy'un yurdun üstünde tüten en son ocak sönmeden şafaklarda yüzen al sancağın sönmeyeceğini söylediği dizeler, mitolojik dönemden günümüze taşınan ateş ve ocak çevresinde gerçekleşen kutsal inançların bugün hâlen yaşatıldığının göstergelerindendir (Yavuz, 2025:155). Bu bağlamda "ocak" kavramını içeren türkülerin eğitim müfredatına entegre edilmesi kültürün sürekliliğine katkı sağlamak ve öğrencilerdeki aidiyet duygusunu geliştirmek gibi yararlar sağlayacaktır.

Örnek Metin 1

"Tamey gümenliydi oğlum olacak
Oğlum olup ocağımı yakacak oy
Gardaşlarım yok ki hayfım alacak
Benim yaram balta hançer yarası oy" (Repertuar No: 327, Sivas yöresi)

Bu türkü, TRT Müzik Daire başkanlığı THM Müdürlüğü tarafından kaynak kişi Abbas Sütçü'den derlenmiştir.

Türklerde ocak, ailenin ve soyun sembolüdür. Türkudeki "Oğlum olup ocağımı yakacak." ifadesi, mekânın fiziksel olarak ısıtılmasından ziyade o evde yaşamın sürmesi, soyun devam etmesi ve aile zincirinin korunması anlamını taşır. Türk düşüncesinde bir evin ocağının tütmesi, o ailenin hayatta olduğunun kanıtıdır. Evlat (özellikle erkek çocuk), bu ateşin sönmemesini sağlayan "ateşleyici" ve "koruyucu" rolündedir. Türk kültüründe ev ve ocak, dış dünyaya karşı korunaklı, kutsal bir "iç mekân"dır. "Gardaşlarım yok ki hayfım alacak" feryadı, ocağın dışarıya karşı savunmasız kaldığını gösterir. Mekânsal aidiyet burada bir güvenlik çemberidir. Kişi, ocağını koruyacak bir "erk" (evlat veya kardeş) bulamadığında, o mekân huzur veren bir yuvadan acının katmerlendiği bir yere dönüşür. Mekân (ev/ocak), onu sahiplenecek bir varis olmadığında "ıssız" ve "sahipsiz" kalır. Türklerde "ocağı sönmek" deyiminin taşıdığı o derin metafiziksel korku, bu türküde vücut bulmuştur. Türkülerde "ocağın tütmesi", ateşin yanmasıyla birlikte soyun ve geleneğin devamlılığını ifade eder. Mekânın bu denli kutsallaştırılması, Türk ailesinin toprağa ve köklere verdiği önemin açık bir göstergesidir.

1.2. Yuva

Türk mitolojisinde "hayat ağacı" inanışı vardır. Buna göre ağacın dalları aileyi ve soyu temsil eder, yuvanın bu dallar üzerinde kurulması ise yuvanın kutsallığı ile ilgilidir (Ergun, 2004:215-218). Kuşun yuvaya (mekâna) bağlılığı ile insanın eşine ve evine duyduğu sadakat arasında sembolik bir paralellik mevcuttur (Ergun, 2004:342-346).

Türklerin yerleşik hayata geçiş sancılarıyla birlikte "ev" ve "yuva" kavramları, dış dünyaya karşı bir savunma ve kimlik alanı olmak gibi psikolojik anlamlar da kazanır (Ergun, 1993: 64-68). Kuş ve dal metaforları ise halk edebiyatı metinlerinde çokça görülen ve aile ve evi simgeleyen motiflerdir. Bu bağlamda yuva motifi; sığınma, korunma ve mahremiyet işlevlerini karşılar (Karadağ, 1995:88-92). Türkülerde de "yuva" motifi, bu anlamları içerecek biçimde yer alır.

Örnek Metin 2

"Gel yar senin ile bir kavl edelim
Kaviliden karardan dönmemesine
İkimiz bir dala yuva yapalım
Başka daldan dala konmamasına (aman)
Aman aman sürmelim aman" (Repertuvar No: 136, Sivas yöresi)

Bu türkü, Nida Tüfekçi tarafından kaynak kişi Hamdi Tüfekçi ve Fevzi Akyol'dan derlenmiştir.

Bu türküde "yuva" kavramı, fiziksel bir barınak olmanın yanında sadakat, mahremiyet ve mekânsal aidiyet simgesidir. "Dal" ve "yuva" metaforları üzerinden kurulan bu aidiyet, yerleşik hayata geçilmiş olsa bile Türklerin göçebe geçmişinden izler taşır. Metindeki "Kaviliden karardan dönmemesine" ifadesi, yuvanın temelindeki mekânsal bağın öncelikle zihinde ve kalpte oluştuğunu gösterir. Bir yere ait olmak oraya dair verilen söze sadık kalmakla başlar. Yuva, iki kişinin birbirine ve o mekâna "bağlanma" iradesidir.

1.3. Sıla

Türkülerde sıla kavramı, kişinin doğduğu; kendini ruhsal, sosyal ve kültürel olarak tamamlanmış hissettiği yer "asıl merkez" olarak kabul edilen mekânı ifade eder. Mekânsal aidiyet bağlamında sıla, gurbetin zıddı olarak "özlenen güvenli alan" ve "kök" simgesidir. Sıla, kişinin kozmik bir merkez arayışıdır; türkülerdeki sıla özlemi, aslında kişinin kendi özüne ve güvenli mekânına dönme arzusudur (Ayvazoğlu, 1993:145-148). Sıla, bireyin toplumsal kimliğini bulduğu "birincil grup" (aile ve köken) ile olan mekânsal bağı, yabancılaşmanın (gurbetin) sona erdiği, aidiyetin tam olduğu mekândır (Ergun, 1993:82-85).

Örnek Metin 3

"Bizim elin koyunları kuzular
Derdim artar yarelerim sızılar oy oy
Anaya babayı gönül arzular
Kara gözlüm ne haldayım gör beni

Bizim elin laleleri top biter
Bülbüller gözyaşın firkatli döker oy oy
Sılada nazı yar burnumda tüter
Kara gözlüm ne haldayım gör beni" (Repertuvar No: 109, Sivas yöresi)

Bu türkü, TRT Müzik Daire Başkanlığı THM Müdürlüğü tarafından kaynak kişi Sırrı Sarısözen'den derlenmiştir. Kişinin "mekânsal hafızası"nın merkezi olan "sıla", bu dizelerde koyunlar, kuzular, top laleler ile birlikte betimlenir. Bu da mekânsal aidiyetin dört duvarın ötesinde, yaşanılan toprağın bitki örtüsü, hayvanları ve kokusuyla da şekillendiğini gösterir. Ayrıca mekânsal aidiyet, o mekânın içindeki sosyal ağlarla (aile, eş, dost) pekişir. Türkünün bu kısmında sıla, bireyin varoluşsal kökenidir. "Kara gözlüm ne haldayım gör beni." feryadı, kişinin bulunduğu yabancı mekânda "görülmediğini" ve "anlaşılmadığını" hissettiğini, asıl kimliğinin ancak sıladaki sevdiklerinin yanında anlam kazandığını vurgular. Bülbüllerin "firkatli" (ayrılık acısıyla) yaş dökmesi, doğanın bile türkü söyleyicisinin ruh hâline eşlik ettiği bir aidiyet biçimidir. Burada mekân, türkü söyleyicisinin acısını paylaşan canlı bir organizmadır.

1.4. Gurbet

Gurbet sözcüğü, "kimsesiz, zavallı kimse" anlamını taşıyan "garip" sözcüğüyle aynı etimolojik kökten gelmektedir. Gurbete giden kişi ailesinden, eşinden, dostlarından, alışık olduğu düzenden ve mekândan uzakta, kimsesizdir. Gurbette yalnız ve yabancı olan kişi sılasını büyük bir özlemle arzular (Yavuz, 2025:397). Türkülerin genelinde ana tema yalnızlık ve yabancılık duygusu üzerine kurulu gariplik, garibanlık ve gurbettir. Türkülerde en derin ve ince bir söyleyişle gurbetin insan ve toplum üzerinde bıraktığı etkiler dile getirilir (Başgöz, 2008:34). Türkülerde gurbet, bireyin doğup büyüdüğü ve kültürel kodlarını edindiği coğrafyadan kopuşunun yarattığı ontolojik bir boşluk ve "öteki" mekânda yaşanan köksüzlük hâli olarak işlenir (Doğan, 2014:124-135)

Örnek Metin 4

"Gurbet elde baş yastığa gelende
Gayet yaman olur işi garibin
Gelen olmaz giden olmaz yanına
Sızılar toprağı daşı garibin

Anan yok ki yaka yaka yaş döke
Bacım yok ki saçlarından saç söke
Gardaş yok ki mezerime daş dike
Bir çalıdır mezer daşı garibin" (Repertuvar No: 2145, Erzurum yöresi)

Bu türkü, Muzaffer Yönde tarafından kaynak kişi İlhami Uslu ve Ağa Dede Keskin'den derlenmiştir.

Bu türküde "gurbet" kavramı, mekânsal aidiyetin yitirildiği, bireyin sosyal çevresinden ve varlığını anlamlandıran fiziksel ve ruhsal destek unsurlarından uzak kaldığı bir "boşluk" alanıdır. Aidiyetin en temel unsurları olan aile bağlarının (ana, bacı, gardaş) yokluğu, mekânı kişi için yabancılaştırır ve onu "gayet yaman" bir yalnızlığa tutsak eder. Bu bağlamda sıla, üzerine taş dikilecek bir mezarın dahi önem kazandığı "tanıdık toprak" iken gurbet, ölünün arkasından yas tutacak kimsenin bulunmadığı, mezar taşının bile sıradan bir "çalı"dan ibaret kaldığı soğuk bir mekândır. Mekânsal aidiyetin bu denli zayıf olması, bireyin yaşamı ve ölümünden sonra da o toprağa kök salamamasına, "garip" kalmasına ve fiziksel mekânın (taşın, toprağın) dahi bu derin köksüzlüğün sızısını yansıtmasına neden olur.

2. Türkülerde Aile ve Akrabalık İlişkilerinin Temsili

Türkülerle ilgili yapılan araştırmalarda, Türkçede var olan pek çok akrabalık teriminin türkülerde hayatın doğal bir yansıması olarak yer aldığı açıkça görülür. Bu terimlerin başlıcaları; anne, ana, baba, ata, bacı, abla, gardaş, koca, hanım, dede, nine, efendi/ağa (koca anlamında), kız, oğul, kaynana, kaynata, gelin, güvey, dayı, amca, hala, bibi, görümce, elti, baldız, yenge, enişte, kayın, emmi, amca kızı, teyze kızı, emmi kızı, yavuklu, torun, teyze, dünür, hısım, yeğen, gibi akrabalık isimleridir (Özcan, 2017:246). Bu kavramların türkülerdeki işleniş biçimi, Türk töresindeki saygı, sevgi ve hiyerarşi düzenini günümüze taşımaktadır.

Türk kültüründe aile ve akrabalık hiyerarşisi, bireyin hayatındaki varoluşsal güveni sağlayan temel unsurlardandır. Türk toplumsal yapısında akrabalık bağları, biyolojik yakınlığın yanında hastalıkta, ölümde ve darda kalındığında devreye giren sadakat ve sorumluluk ağını da ifade eder.

Örnek Metin 5

"Ben ölürsem kimler çalar sazımı
Kime emanet edem benim bir tek kuzumu
Düve düve de göm gök aman aman aman ettim dizimi
Gözüm açtım canım annem ağlar başımda

Babam yok ki de başucumda otura
Gardaşim yok ısmarlayam getüre
Bacım yok ki hizmetimi yetire
Gözüm açtım annem canım canım ağlar başımda

Bacılarım da duydu yanıma gelmez
Hele eniştelerim de aman aman aman heç adam olmaz
Emmiden dayıdan beni beni beni bir vefa olmaz
Gözüm açtım annem canım canım ağlar başımda" (Repertuvar No: 82, Çorum yöresi)

Bu türkü, TRT Müzik Daire başkanlığı THM Müdürlüğü tarafından kaynak kişi Yusuf Akkanat'tan derlenmiştir.

Bu türküde anne kavramı sonsuz bir şefkat kaynağı olmasıyla dikkat çeker. Türkü boyunca baba, kardeş ve diğer akrabaların yokluğu ya da vefasızlığı işlenirken vefası ve bağlılığı değişmeyen tek figür annedir. "Gözüm açtım canım annem ağlar başımda." nakaratı, Türk kültüründeki "Ana gibi yar olmaz." anlayışının bir yansımasıdır.

Türküde, baba ve erkek kardeş (gardaş) koruyucu roldedir. "Babam yok ki başucumda otura." ve "Gardaşım yok ısmarlayam getüre." dizeleri, geleneksel aile yapısında babanın otorite ve sığınak, erkek kardeşin ise dış dünya ile bağ kuran, tedarik eden ve koruyan güç olduğunu vurgular. Onların yokluğu, bireyin toplumsal hayatta savunmasız kalması anlamına gelir.

Türküde kız kardeş (bacı) toplumsal cinsiyet bağlamında hizmet ve şefkat rolünü üstlenir. Bacı figürünün "hizmetimi yetire" ifadesiyle anılması Türk kültüründe kız kardeşlerin aile içindeki toparlayıcı, duygusal emeği üstlenen rollerine işaret eder. Bacının eksikliği, evin ve ocağın sıcaklığının kaybolmasıyla eş değerdir.

Türkünün son bendindeki emmi (amca), dayı ve enişte gibi geniş aile üyelerine yönelik sitem, bu bağların "vefa" beklentisi üzerine kurulduğunun göstergesidir. Eniştelerin "adam olmaması" ve amca/dayıdan "vefa gelmemesi", bireyin en zor anında bu geniş sosyal ağın işlevini yitirmesinden duyulan hayal kırıklığını ifade eder. Çekirdek ailenin dışında olsalar dahi emmi, dayı, enişte gibi akrabalardan da zorluklar karşısında sosyal destek umulur. Türküde, umulanın gerçekleşmemiş olması sitemle karşılanır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırma neticesinde elde edilen bulgular, türkülerin müzikal icralarının yanı sıra Türk aile yapısının ve akrabalık hukukunun kodlarını taşıyan önemli kültürel kaynaklar olduğunu ortaya koymuştur. Türküler aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılan aile ve akrabalıkla ilgili zengin söz varlığı, sosyokültürel ve sosyopsikolojik bağlamlarda toplumun olumlu yönde gelişimine katkı sunma potansiyeline maliktir. Bu bağlamda türküler, modernleşmenin getirdiği bireyselleşme ve yabancılaşma kıskacındaki genç bireylerin; ailevi değerlere, akrabalık bağlarına ve ait oldukları topluma dair aidiyet duygularına tekrar aşinalık kazanmasında kilit rol üstlenebilir. Türküler, bireyin toplumsal kimliğini inşa ederken ona köklerinden gelen sarsılmaz bir dayanak sunar ve "biz" olma bilincini sanatsal bir biçimde tekrar üretir.

Özellikle "ocak", "ana", "bacı" ve "gardaş" gibi kavramların türkü metinleri üzerinden yeniden okunması, genç zihinlerde köklü bir kimlik bilincinin inşasına hizmet edecektir. Bu kavramların taşıdığı değerler, geçmişe yönelik bir özlemin yanında geleceğin sağlıklı toplum yapısını inşa etmek için ihtiyaç duyulan ahlaki normlara da kaynaklık etmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Türkülerde yer alan mekânsal aidiyet ve akrabalık kavramlarıyla ilgili söz varlığının genç nesillere aktarılması dijitalleşen ve yabancılaşan dünyada hayati bir önem taşımaktadır. Bu çalışma, türkülerin geleneksel kültürel unsurlar olarak toplumsal kimliği yaşatan ve aktaran dinamik eğitim materyalleri olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonuçları ışığında şu temel öneriler getirilmiştir:

1. İlköğretim ve ortaöğretim seviyelerindeki örgün eğitim müfredatlarında; Türkçe, sosyal bilgiler ve değerler eğitimi gibi derslerin kazanımlarıyla paralel olacak şekilde türkü metinlerine daha geniş yer verilmelidir. Özellikle edebî metin analizlerinde türküler, değerler aktarımı bağlamında temel materyal olarak değerlendirilebilir.

2. Türküler, müzik eğitiminin bir unsuru olmanın yanında toplumsal yapıyı ve aile ahlakını somutlaştıran edebî ve sosyolojik metinler olarak ders kitaplarında yer almalıdır. Müziğin hafıza üzerindeki kalıcılığı, toplumsal değerlerin içselleştirilmesini kolaylaştıracak pedagojik bir olanak olarak görülmelidir.

3. Gençlerin ilgisini çekebilecek dijital içerikler, kısa videolar ve interaktif projeler aracılığıyla türkülerin içindeki aile temalı söz varlığının modern iletişim kanalları üzerinden sunulması, kültürel mirasın güncellenerek yaşatılmasını sağlayabilir. Sosyal medya platformları ve dijital kütüphaneler aracılığıyla oluşturulacak tematik türkü seçkileri, bu mirasın genç kuşaklar tarafından yeniden keşfedilmesini ve kültürel yaşama dâhil edilmesini sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Ayvazoğlu, B. (1993). *Aşk estetiği*. Ötüken Neşriyat.

Bakan, K. (1981). *Türkiye'de kentsel dış mekânların düzenlenmesi*. Tübitak Yayınları.

Bascom, W. R. (1954). Four functions of folklore. *The Journal of American Folklore*, *67*(266), 333-349.

Başgöz, İ. (2008). *Türkü*. Pan Yayıncılık.

Boratav, P. N. (2019). *100 soruda Türk halk edebiyatı.* BilgeSu Yayıncılık.

Çobanoğlu, Ö. (2010). Türkü olgusu bağlamında türkü ve şarkı terimlerinin etimolojisini yeniden tanımlama denemesi. *Türk Yurdu Dergisi*, *269*, 46-49.

Çoruhlu, Y. (2000). *Türk mitolojisinin anahatları*. Kabalcı Yayınevi.

Dilçin, C. (1983). *Örneklerle Türk şiir bilgisi: Ölçüler, uyak, nazım biçimleri, söz sanatları* (Vol. 517). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Doğan, A. (2014). Türk halk müziği metinlerinde mekânsal aidiyet ve gurbet algısı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(31), 124-135.

Ergun, D. (1993). *Türk kültürü üzerine psikososyal gözlemler*. Bilgi Yayınevi.

Ergun, P. (2004). *Türk kültüründe ağaç kültü*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Gökçe, Y. (2019). "Rafadan Tayfa" çizgi filmindeki geleneksel Türk çocuk oyunları ve bunların medya kültürü yoluyla yeni kuşaklara aktarımı. *Motif Uluslararası Genç Halk Bilimciler ve Türk Dünyası Kongresi*, Eskişehir.

Karadağ, M. (1995). *Türk halk edebiyatı anlatı türlerinde mekân*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 170-189.

Korkmaz, R., & Şahin, V. (2017). *Romanda mekân: Romanda mekân poetiği ve çözümlemeler*. Akçağ Yayınevi.

Köprülü, M. F. (1987). *Türk edebiyatında ilk mutasavvıflar*. Diyanet İşleri Başkanlığı.

Kunos, I. (1994). *Türk halk edebiyatı*. Bizim Gençlik Yayınları.

Merriam, A. P., & Merriam, V. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.

Mirzaoğlu, F. G. (2005). Türkülerde mitolojik unsurlar. *Türkbilig* (10), 34-53.

Mirzaoğlu, F. G. (2016). *Béla Bartók's Turkish folk music research: Text, music, performance.* The International Bartok Music Festival and Symposium, Commemorating the 70th Anniversary.

Onay, A. T. (1996). *Türk halk şiirlerinin şekil ve Nev'i*. Akçağ Yayınevi.

Özcan, L. (2017, August 11–13, 2017). *Aile yapısı, akrabalık anlayışı ve aile içi ilişkiler açısından türküler üzerine bir değerlendirme.* 2nd International Conference On Studies in Turkology ICOSTURK'2017, Rome, ITALY.

Sadıkoğlu, Z. Z. (2021). Modern Türk aile yapısında ve kadınların uğraşlarında değişme. *TESAM Akademi Dergisi*, *9*(1), 317–347.

Yavuz, Y. (2024). Türkülerin dünyasında mekânsal yaratımlar bağlamında ırmaklar ve kadınlar. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, *8*(1), 506–535.

Yavuz, Y. (2025). *Türkülerde mekân ve cinsiyet algısı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

DEĞERLERİN DİLİ: İNGİLİZCE HİKÂYELERLE DUYGUDAN DİLE

Zehra GÜDER, Bursa/Alirızabey İmam Hatip Ortaokulu
yataganbaba.zg@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme süreçlerinde değer temelli söz varlıklarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin merhamet, adalet, sabır, yardımlaşma ve empati gibi temel değerlere ilişkin İngilizce kelime ve kavramları anlamlı bağlamlarda kullanabilmeleri hedeflenmiştir. Araştırma, Bursa'da bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileriyle yürütülerek nitel eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerden belirlenen değerler üzerine aileleriyle birlikte düşünmeleri, fikir alışverişinde bulunmaları ve İngilizce hikâyeler oluşturmaları istenmiştir. Hazırlanan hikâyeler dijital araçlar kullanılarak görsellerle desteklenmiş ve sınıf ortamında paylaşılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin değer temelli söz varlıklarında ve bu kavramları İngilizce ifade etme becerilerinde gelişim olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin derse katılım düzeylerinde artış olduğu ve aile içi iletişimin olumlu yönde desteklendiği gözlemlenmiştir. Bu çalışma, yabancı dil öğretiminde değerler eğitimi ve aile katılımının birlikte ele alınmasının öğrencilerin dil gelişimine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *değerler eğitimi, İngilizce öğretimi, hikâye temelli öğrenme, karakter eğitimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*

GİRİŞ

Dil, bireyin düşünme, anlama ve kendini ifade etme süreçlerinin temel yapı taşlarından biridir. Bireyin sahip olduğu söz varlığı ise dil gelişiminin niteliğini doğrudan belirlemektedir. Öğrencilerin kelime hazinesinin zenginleşmesi, akademik başarılarının yanında sosyal ilişkilerini, iletişim becerilerini ve değer algılarını geliştirmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de dil gelişimi; kültürel aktarım, değer eğitimi ve bütüncül gelişim anlayışıyla ilişkilendirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023).

Yabancı dil öğretiminde erken yaşlardan itibaren anlamlı ve bağlamsal öğrenme ortamlarının oluşturulması öğrencilerin dili daha etkili kullanmalarını sağlamaktadır (Cameron, 2001). Ancak uygulamada İngilizce öğretiminin çoğu zaman kelime ezberi ve dil bilgisi kalıplarıyla sınırlandığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin dili gerçek yaşamla ilişkilendirmelerini zorlaştırmaktadır. Oysa dil, iletişim işleviyle birlikte kültürün ve değerlerin taşıyıcılığını da üstlenmektedir.

Değerler eğitiminin etkili olabilmesi için öğrencilerin bu değerleri aktif biçimde deneyimlemeleri ve ifade etmeleri gerekmektedir (Berkowitz & Bier, 2005). Özellikle hikâye temelli öğrenme ortamları, öğrencilerin empati kurmalarına, olayları farklı bakış açılarıyla değerlendirmelerine ve dili doğal bağlamlar içinde kullanmalarına katkı sağlamaktadır (Wright, 2010). Bu nedenle söz varlığının geliştirilmesi sürecinin değerler eğitimi ve aile katılımı ile birlikte ele alınması öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı hâle getirebilir.

Araştırmanın çıkış noktası, öğrencilerin İngilizce derslerinde öğrendikleri kelimeleri günlük yaşamla ilişkilendirmekte zorlanmaları ve özellikle soyut değer kavramlarını ifade ederken sınırlı söz varlığına sahip olmalarıdır. Ayrıca gözlem sürecinde bazı öğrencilerin aile içi iletişimlerinin sınırlı olduğu fark edilmiştir. Bu durum, öğrenme sürecine ailelerin de dâhil edilmesini gerekli kılmıştır.

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Değer temelli hikâye oluşturma etkinlikleri öğrencilerin İngilizce söz varlığını geliştirmekte midir?
2. Öğrenciler değer kavramlarını İngilizce olarak anlamlı biçimde ifade edebilmekte midir?
3. Aile katılımı öğrencilerin öğrenme sürecine nasıl katkı sağlamaktadır?
4. Dijital araçlarla desteklenen hikâye üretim süreci öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu artırmakta mıdır?

Araştırmanın yabancı dil öğretiminde değerler eğitimi ve aile katılımını bütünleştiren uygulamalara örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür. Eylem araştırmaları, uygulama sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik geliştirme ve iyileştirme çalışmalarına odaklanan araştırmalardır. Araştırmada öğretmen aynı zamanda uygulayıcı araştırmacı rolünü üstlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bursa'da bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya toplam 24 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dil seviyeleri orta düzeydedir.

Uygulama Süreci

Araştırma süreci yaklaşık altı hafta sürmüştür. Uygulama öncesinde öğrencilerin aileleriyle iletişim durumları gözlemlenmiş ve bazı öğrencilerin aile içi etkileşimlerinin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda velilerle bir bilgilendirme toplantısı gerçekleştirilmiş ve süreç hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Uygulama kapsamında her öğrenciye bir değer teması verilmiştir. Bu temalar arasında merhamet, adalet, sabır, empati ve yardımlaşma gibi temel değerler yer almaktadır. Öğrencilerden aileleriyle birlikte bu değerler üzerine düşünmeleri, örnek olaylar paylaşmaları ve İngilizce kısa hikâyeler oluşturmaları istenmiştir.

Hazırlanan hikâyeler dijital araçlar kullanılarak görsellerle desteklenmiştir. Öğrenciler, yapay zekâ destekli görsel oluşturma araçlarından yararlanarak hikâyelerini dijital ortama aktarmıştır. Daha sonra tüm hikâyeler sınıf ortamında paylaşılmış ve akran geri bildirimi etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak aşağıdaki kaynaklardan yararlanılmıştır:

- Değerler Farkındalığı Anketi (ön test-son test)
- Öğrenci ürünleri
- Araştırmacı gözlem notları
- Öğrenci geri bildirimleri

Veri Analizi

Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları değer kavramlarına ilişkin kelime sıklıkları karşılaştırılmış, gözlem notları temalar hâlinde değerlendirilmiştir. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırılarak öğrencilerin gelişim düzeyleri incelenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma bulguları, öğrencilerin değer temelli söz varlıklarında belirgin gelişmeler yaşandığını göstermektedir. Özellikle öğrencilerin soyut kavramları İngilizce olarak ifade etme konusunda daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin Değer Temelli Kelime Kullanımındaki Gelişim

Araştırma sürecinin başlangıcında öğrencilerin "justice", "empathy", "kindness" ve "patience" gibi kavramları sınırlı düzeyde kullandıkları görülmüştür. Süreç sonunda ise bu kelimeleri hikâyelerinde daha doğru ve anlamlı bağlamlarda kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Değer Temelli Kelime Kullanımındaki Değişim

Kavram	Ön Test Kullanım Sayısı	Son Test Kullanım Sayısı	Artış Oranı
Empathy	17	23	%35
Justice	14	19	%35
Kindness	16	22	%37
Patience	15	20	%33

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin değer kavramlarını kullanma sıklıklarında belirgin artış olduğu görülmektedir. Özellikle "empati" ve "adalet" kavramlarında yaklaşık %35 oranında gelişim kaydedilmiştir. Bu durum, anlamlı bağlamlarda gerçekleştirilen öğrenmenin daha kalıcı olduğunu göstermektedir (Slavin, 2018).

Öğrenci Katılımına İlişkin Bulgular

Gözlem notları incelendiğinde öğrencilerin süreç boyunca İngilizce derslerine daha istekli katıldıkları belirlenmiştir. Özellikle hikâye paylaşımı etkinliklerinde öğrencilerin sözlü ifade becerilerinin geliştiği ve daha öz güvenli davrandıkları gözlemlenmiştir.

Bazı öğrencilerin kendi yaşam deneyimlerinden örnekler vererek hikâyelerini oluşturdukları dikkat çekmiştir. Özellikle "adalet" ve "yardımlaşma" temalarında öğrencilerin günlük yaşamdan olayları hikâyelerine taşıdıkları görülmüştür.

Aile Katılımına İlişkin Bulgular

Velilerden alınan geri bildirimler, sürecin aile içi iletişimi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin aileleriyle birlikte hikâye oluşturma sürecinde daha fazla sohbet ettikleri ve ortak üretim gerçekleştirdikleri ifade edilmiştir.

Bu durum, öğrenmenin yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı kalmadığını, ev ortamında da desteklendiğini ortaya koymaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları, değer temelli hikâye oluşturma etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce söz varlığını geliştirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin özellikle soyut değer kavramlarını anlamlı bağlamlarda kullanabilme becerilerinde gelişim olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin derse katılım düzeylerinin arttığı, sözlü ifade becerilerinde ve özgüvenlerinde olumlu gelişmeler yaşandığı gözlemlenmiştir.

Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri de aile katılımının öğrenme sürecine sağladığı katkıdır. Öğrencilerin aileleriyle birlikte düşünmeleri, sohbet etmeleri ve ortak ürün oluşturmaları hem öğrenmenin kalıcılığını artırmış hem de aile içi iletişimi desteklemiştir.

Dijital araçların kullanımı ise öğrencilerin sürece yönelik motivasyonlarını artırmış ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemiştir.

Öğrenciler dil öğrenmemiş aynı zamanda dijital üretim becerilerini de geliştirme fırsatı bulmuştur.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Yabancı dil öğretiminde değerler eğitimiyle bütünleştirilmiş etkinliklere daha fazla yer verilebilir.
2. Hikâye temelli öğrenme ortamları yaygınlaştırılabilir.
3. Öğrenme süreçlerine aile katılımı desteklenebilir.
4. Dijital araçlarla desteklenen üretim odaklı etkinlikler artırılabilir.
5. Benzer çalışmalar farklı yaş gruplarında ve farklı yabancı dil düzeylerinde uygulanabilir.

Sonuç olarak değer temelli hikâye oluşturma etkinliklerinin öğrencilerin hem dil gelişimlerine hem de sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir. Bu tür uygulamaların yabancı dil öğretiminde etkili ve sürdürülebilir bir yaklaşım sunabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Character Education Partnership.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice* (12th ed.). Pearson Education.

Wright, A. (2010). *Storytelling with children* (2nd ed.). Oxford University Press.

“Öğrencilerin Söz Varlığı”

Sanat ve Edebiyat ile Dil ve Söz Varlığının Geliştirilmesi

EDEBÎ SÖZ VARLIĞIMIZIN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN BİR YÖNTEM ÖNERİSİ: SEZAİ KARAKOÇ'UN "METAFİZİK-SOYUTLAMA-DİRİLİŞ SOMUTLAMASI" KURAMI

Fatıma AKSAKAL, Erzurum/Pasinler/TOBB Efkan Ala İmam Hatip Ortaokulu
aksakalfatima@ogr.iu.edu.tr

ÖZET

Türkçenin bilim, sanat, din, felsefe dili olmadığını iddia edip yabancı dillere müracaat edilmesi gerektiğini söyleyenler, dilimize birçok yabancı terim girmesine yol açmışlardır. Her çocuk, doğduğu yerin dilini anne ve babasından, ailenin diğer bireylerinden işiterek öğrenir ve konuşur. Bu nedenle büyük şairimiz Yahya Kemal, Türkçe için "Bu dil ağzımda annemin sütü gibidir!" demiştir. Türkçemiz hem sanat ve edebiyat hem din ve bilim dilidir. Ziya Gökalp'ın de dediği gibi "Başka dile uymaz annenin sesi, Her sözün ararsan vardır Türkçesi". Çağdaş şair ve yazarımız Sezai Karakoç'a göre çağımızda uygarlıkların gerçek özlerinin tersyüz edilmesi sebebiyle metafizik kavramının felsefede ve genel olarak düşüncede maruz kaldığı yok sayılışın bir benzeri de daha çok sanat alanında olmak üzere "soyut" kavramının başına gelmiştir. Karakoç, kavramların devamlılığı ve geliştirilmesi için "Metafizik-Soyutlama-Diriliş Somutlaması" şeklinde bir kuram ortaya koyar. Sezai Karakoç, bize klasik İslam edebiyatında "mum ve pervane" örneğini verir. Burada doğa-insan-Tanrı ilişkisinin en soyut ve en somut canlandırmasına kavuştuğunu söyler. Karakoç bu şekilde kuramın bir nevi sağlamasını yaptığını dile getirir. Ona göre bu çarpıcı örnekte olduğu gibi gelenek aslında sanatın öz ilkelerinin derinlerde sürmesi ve zamanın hükmünü yürütmesidir. Sonuç olarak sanat ve edebiyat ile asırlardır var olan dil ve söz varlığımızın toplumsal hayatımızda geçmişte nasıl diri ve etkin bir şekilde kullanıldığını, Sezai Karakoç'un "Metafizik-Soyutlama-Diriliş Somutlaması" kuramı uygulayarak şairlerimizin şiirlerinde kullandıkları kelimelerin anlamlarının taşıdığı ruh ve gelenek gelecek nesillerimize aktarıldığı söylenebilir. Karakoç'un kavramlara yönelik tespit ettiği bu çözümleme kuramı günümüz yazınlarında öğrencilerimizin kendi söz varlığımızın derinlikleri ile daha çok buluşmalarını ve kendi yazınlarında bu soyutlama ve somutlama tekniklerini kullanmalarını sağlayabilir. Bu çalışmada sanat ve edebiyat ile asırlardır var olan dil ve söz varlığımızın toplumsal hayatımızda geçmişte nasıl diri ve etkin bir şekilde kullanıldığı; Sezai Karakoç'un bu kuramı özelinde "Edebiyat Yazıları"ndaki tespitleri, kaleme aldığı "Yunus Emre, Mehmet Âkif, Mevlâna" adlı eserleri üzerinden örneklerle ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *sanat, edebiyat, dil, söz varlığı, Sezai Karakoç*

GİRİŞ

"Gelin gülle başlayalım atalara uyarak / Baharı koklayarak girelim kelimeler ülkesine"

(Ahmet Sezai KARAKOÇ)

Türkçenin bilim, sanat, din, felsefe dili olmadığını iddia edip yabancı dillere müracaat edilmesi gerektiğini söyleyenler, dilimize birçok yabancı terim girmesine yol açmışlardır. Oysaki Türkçemiz, bütün sosyal, fen ve tıp bilimlerinin terimlerini karşılayabilecek yapıya sahiptir. Türkçe, Türk diliyle konuşup yazmak, derdini Türk'e ait dille anlatmak anlamındadır. Her çocuk, doğduğu yerin dilini anne ve babasından, ailenin diğer bireylerinden işiterek öğrenir ve konuşur. Bu nedenle büyük şairimiz Yahya Kemal, Türkçe için "Bu dil ağzımda annemin sütü gibidir!" demiştir. Anne sütü bebek için ne kadar lezzetliyse, Türk vatanında doğanlar da konuşmayı öğrenip geliştirdikçe milletinin dilini aynı lezzette kullanabilmelidir. Felsefe bile Türkçe terimlerle anlatılabiliyorsa Türkçemiz, hem sanat ve edebiyat hem din ve bilim dilidir. Yani her sözün bir Türkçesi mutlaka vardır. Ziya Gökalp'ın de dediği gibi "Başka dile uymaz annenin sesi, Her sözün ararsan vardır Türkçesi". Özellikle daha eski tarihlerde yazılan "Orhun Yazıtları"ndaki dil özellikleri, Türkçenin çok eski çağlardan itibaren kullanılan ve yüzyıllar içinde gelişimini tamamlayıp olgunlaşmış bir dil olduğunu göstermektedir. Divanü Lügati't-Türk'te geçen atasözleri, destanlar, deyimler; Türk tarihinden, Türk coğrafyasından verilen örnekler, Türkçenin ne kadar zengin bir dil olduğunu anlamak için yeterlidir. Üstelik Kaşgarlı Mahmud, bu sözlüğe henüz Müslüman olmamış Türk boylarının kullandığı sözcükleri ve artık kullanılmayan ölü kelimeleri almamıştır. Kutadgu Bilig'de bilgi, ahlak, siyaset, Türk toplumunda uyulan görgü kurallarının anlatımı Türkçenin daha o çağlarda her tür konuya yeten bir sözcük yapısına ve dil özelliklerine sahip olduğunu göstermektedir.

Çağdaş şair ve yazarımız Sezai Karakoç'a göre çağımızda uygarlıkların gerçek özlerinin tersyüz edilmesi sebebiyle metafizik kavramının felsefede ve genel olarak düşüncede maruz kaldığı yok sayılışın bir benzeri de, daha çok sanat alanında olmak üzere "soyut" kavramının başına gelmiştir. Karakoç, kavramların devamlılığı ve geliştirilmesi için "Metafizik-Soyutlama-Diriliş Somutlaması" şeklinde bir kuram ortaya koyar. Karakoç'un yakındığı konu sanat, edebiyat ve dil alanındaki söz varlığımızın bir bütün itibariyle çok canlı bir varlık olması ve bu söz varlığımızın ruhunun geleneğimizden ve inancımızdan uzak bırakılmaması gerektiğidir. Çünkü geleneğimiz ve medeniyetimiz sözün varlığıyla gelecek nesillere aktarılır ve yaşar. Öğrencilerin kadim eserlerimizi ve kaynaklarımızı metafizikle bağlantılı biçimde sanatsal ve edebî açıdan değerlendirmelerinde gözlenen eksiklikler, kadim söz varlığımıza yönelik yabancılaşma ve kadim edebî eserlerde yer alan şiirsel ve sanatsal metinleri okumaya ve anlamaya yönelik ilgilerinin yetersizliği, çalışmanın temel sorunu olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın Amacı

Sezai Karakoç'un "Metafizik-Soyutlama-Diriliş Somutlaması" kuramını uygulayarak şairlerimizin şiirlerinde kullandıkları kelimelerin anlamlarının taşıdığı ruh ve gelenek gelecek nesillerimize aktarılmasının sağlanmasıdır.

- Kadim söz kavramlarımız ve ilkelerimiz şairlerimiz ve yazarlarımız tarafından Karakoç'un tespitiyle bin bir orijinal ele alışla aynı leitmotif ve mazmun, aynı temayla eserlerini, genel edebiyat ve geleneğimiz içerisine yerleştirilmiş midir?

- Geleneğimiz, değerlerimiz, kavramlarımız aracılığıyla doğanın somutundan soyutlamaya, soyuttan da sanat somutlamasına çıkışında doğrudan ve dolaylı olarak sözle görünür hâlde midir?
- Karakoç'un somutlama-soyutlama tekniği edebî ve sanatsal söz varlığımızın geliştirilmesi için bir çözüm sunabilir mi?
- Öğrencilerimize sözlü ve yazılı kültürel ve sanatsal geleneğimizin hakiki anlamsal aktarımı bu kavram ve ilkelerimizin analiziyle mümkün müdür?

Bu çalışmanın daha önce yapılan çalışmalardan ayıran en özgün yönü söz varlığımızı anlamlandırmada kavramların hem doğrudan hem de dolaylı anlamlarını somutlama ve soyutlama tekniklerinin aktif olarak kullanılması ve kavramların değer, ruh ve doğa ile bağlantılarının sorgulanmasıdır.

YÖNTEM

Sezai Karakoç, klasik İslam edebiyatında "mum ve pervane" örneğini verir. Burada doğa-insan-Tanrı ilişkisinin en soyut ve en somut canlandırmasına kavuştuğunu söyler. Ona göre bu çarpıcı örnekte olduğu gibi gelenek aslında sanatın öz ilkelerinin derinlerde sürmesi ve zamanın hükmünü yürütmesidir. Böylece öz kavramlarımız ve ilkelerimizin özellikle şairde görünüşüne bakarsak şair de has bir sanat adamı olarak dilden kullanılabilir kütleler koparır, onda soyutlama yapar. Klasik şairler ve yazarlar, doğadan aldıkları mum ve pervane motiflerinden bir soyutlama ile psikolojiye ve onun en yüce hâli olan "aşk" kavramına ulaşıyor; oradan da metafizik âleme, Tanrı'ya, vücud birliği görüşüne, Tanrı aşkında yok olmaya ve o sevgide yeniden ve ebedî olarak dirilmeye çıkıyorlar. Görüldüğü gibi doğa-soyutlama-metafizik ve mutlak âlem-yeniden somutlanış: diriliş zincirlemesi bu örnekte mükemmel bir şekilde izlenmiştir. Karakoç bu şekilde kuramın bir nevi sağlamasını yaptığını dile getirir. Bu çalışmada sanat ve edebiyat ile asırlardır var olan dil ve söz varlığımızın toplumsal hayatımızda geçmişte nasıl diri ve etkin bir şekilde kullanıldığı; Sezai Karakoç'un bu kuramı özelinde "Edebiyat Yazıları"ndaki tespitleri ve kaleme aldığı "Yunus Emre, Mehmet Âkif, Mevlâna" adlı eserleri üzerinden örneklerle ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

Sezai Karakoç'a göre bizim anlayışımızda metafizik, temel bir kavram, bir ilkedir, anlayış ve görüştür:"Bizim metafiziğimiz Tanrı ve ahiret inançlarıyla şah damarında gürül gürül canlı bir kan akan bir metafiziktir; İslam uygarlığının temel ilkesi olan mutlaklık âleminin bu dünya penceresinden görülen manzarasıdır. Soyutlama, sanatın bir yandan biçime, bir yandan da kalıcılığı bütünüyle aramaya yönelen ilkesidir. Diriliş aşamasında ise oluşumun son ve somut aşamasının baştan bu tarafa soyutlamayla iç içe yürüyüp geliştiği sanat yaratımları vardır. Sanatçı, soyutlama ile diriliş somutlaması ilkelerini, şu ya bu etkinlikte, birini öbürüne baskın kılarak ya da ikisini altın oranda birleştirerek ama mutlaka bu iki ilkeyi de çalıştırarak sonuca, zafere yani esere ulaşmıştır." Karakoç, geleneğimizdeki kadim edebî ve sanatsal yazınlardaki metafiziksel ve soyut kavramların daha iyi anlaşılması ve anlamsal zenginlik ve derinliklerinin gelecek kuşaklara aktarılması açısından bu ilkelerin kullanımının önemine dikkat çeker.

Sezai Karakoç'a göre söz varlığımızda "metafizik anlatı, soyuttur" ithamını savunanlar, bu ilk aşamaya, dirilişi başlamamış malzeme hâline bakıp son durum gibi değerlendirip genelleme yaparak bütün bir sanatı inkâr etmektedirler. Dil üzerine çalışmalarıyla bilinen ünlü dil filozofu Ludwig Wittgenstein tarafından geliştirilen "Dil Oyunları Teorisi" (Sprachspiel), dilin kullanımını, hayatın içine örülmüş eylemler bütünü (yaşam biçimleri) olarak tanımlayan

felsefi bir kavramdır. Kelimelerin anlamı, sabit tanımlarından çok sosyal bağlam ve kullanım kuralları içinde kazandıkları işlevle belirlenir. Wittgenstein'ın kuramına göre gösterge ve imgenin tek başına yeterli gelmediği bunun yanı sıra anlamın göstergesel mantığa da yerleşmesidir. Göstergelerin tanımlanması, onların kullanım içinde ortaya çıkan, işaret etme yolunun belirlenmesidir Bu belirlemede, adların gönderimde bulunduğu nesnelerin tanımlanmasından çok, bu nesnelere karşılık dilde kullanılan göstergelerin tanımlanması söz konusudur.

Günlük dilde göstergeler kuralına uygun olarak kurulmuş olsa bile, açık seçik olarak tanımlanmadıkları, simgesel yönleri olmadıkları için anlamı açık seçik olarak ifade edemezler. Anlam, mantık dil oyunlarının yapı taşıdır. Anlamın içinde birden fazla anlam bulunduğunda zihin bunu çözmek ister. Wittgenstein'ın çalışmasındaki mantığa göre dil duyguları yansıtmaz, dünyayı mantıksal olarak resimler. Fakat Wittgenstein dil oyunları teorisinde metafiziğin ya da anlatılmak istenenin soyutlama ile anlatılamayacağı ancak hece ve dil mecazları gibi matematiksel vezinlerle anlamın ortaya konulabileceğini savunur.

Sezai Karakoç ise bu anlamda Immanuel Kant'ın felsefede görünür ve görünmeyen âlem olarak tanımladığı numen ve fenomeni "diriliş somutlaması" tekniği ile aynı düzlemde ele alır. Böylece soyut dil varlığının anlamlandırılmasına farklı bir bakış açışı sunar. Sahip olunan söz varlığımız ile dil ve edebiyat aracılığıyla özellikle geleneğin aktarımında soyut olarak kabul edilen manevi değerler ve metafizik öğretilerin anlatımı için oldukça elverişli olduğunu "Metafizik-Soyutlama-Diriliş Somutlaması" kuramı ile ortaya koymaya çalışır.

BULGULAR

Sezai Karakoç'a göre şairin bir misyonu vardır; bir millet içinde ya da insanlık içinde, insanın ya da insanlığın din kaynaklı törenlerinde, ilahî musikiye, onun sesi karışmalıdır. Şairler ve düşünürler de tarihin arka yüzünü yazmışlardır. Edebiyatı kale almayan tarih eksik kalmıştır. Mevlitler, naatlar, kasideler, mersiyeler bize tarihin iç yapısı manevi kişiliği konusunda fikir verirler. Ediplerin her an olağanüstü duyarlı olmak ve kelimelere bu duyarlığı bütün şiddeti ve elektrikliliği ile yüklemek sorumlulukları vardır.

Öğrencilerimiz Sezai Karakoç'un bu kuramı ile geleneğimizin söz mirasının taşıyıcıları olan şairlerimizin düşünce dünyalarını kavramlara nasıl aktardıklarını öğrenecekler ve kavramlara yüklenen anlamların hem bireysel ve toplumsal yönlerini hem de sanatsal ve edebî yönlerini analiz edebilecektir. Öğrencilerimiz, inanç ve manevi değerlerimizin Türkçemizin sahip olduğu söz varlığı üzerinden Yunus Emre'nin eserlerinde nasıl öz ve duru bir biçimde ifade edildiğini; Mehmet Âkif Ersoy'un ise millî heyecan ve duygularımızı sözün gücünden yararlanarak şiir sanatı aracılığıyla nasıl somutlaştırdığını daha iyi anlayacaklardır. Mevlâna'nın dil ve üslup özelliklerinin bir insanın ahlak gelişimi ve eğitimi üzerindeki etkilerini fark edeceklerdir. Aşağıdaki örneklerle doğa-insan-Tanrı diyalektiği kurulmaya çalışılacaktır. Bu üçlü diyalektik; insanın doğayı nasıl algıladığı, bu doğanın içinde kendine nasıl bir yer bulduğu ve bu düzenin arkasındaki yaratıcı gücü Tanrı'yı nasıl anlamlandırdığı üzerine kuruludur. Böylece burada verilen söz varlığımız üzerinden Karakoç'un "Metafizik-Soyutlama-Diriliş Somutlaması" kuramının evrelerinin sağlaması görülecektir.

- **Edebiyat Yazıları Adlı Eseri**

"Her şey, ölümü tadacaktır."

Karakoç'a göre burada ölüm duygusu hem numenle yani metafizik âlemle ilişik hem de somut bir duygudur. Burada tatma duyusu ile ölüm somutlaştırılarak bu duygunun aslında bedensel olarak hissedileceği ama ruhun devamlı surette kalacağı bilgisi verilir.

- **Yunus Emre Adlı Eseri**

"Yunus ne hoş demişsin

Bal ü şeker yemişsin

Ballar balını buldum,

Kovanım yağma olsun."

Sezai Karakoç, burada Yunus Emre'nin anlattıklarının manevi olarak yüceliğinin insan üzerindeki etkisini doğadan somut bir örnek olan balın tatlılığı ile anlatmaya çalışır. Sonraki aşamada ise "balllar balı" kavramıyla ilahi ve en yüce olan Yaratıcı'ya ulaştığını dile getirerek aslına ulaşmanın verdiği huzurla sebeplerin yok olmasını umursamaz. Burada da doğa-insan-Tanrı diyalektiği kurulduğu görülmektedir.

"Çıktım erik dalına, anda yedim üzümü"

Karakoç burada da görünen âlem olarak ifade edilen fenomenal alanda var olan bir erik ağacına çıkıp erik yerine üzüm görmesini ve üzüm yemesini, doğal akıştan farklı bir yöntemle karşılaşılan imkânsız bir durum olarak ifade eder. Erik yerine üzüme erişilmesi, metafizik düşünce aşamasında ise yöntem ve metot farklılıklarının insanı farklı sonuçlara ulaştırabileceği şeklinde yorumlanabilir. Mecazi açıdan değerlendirildiğinde, erik her ne kadar ekşi bir meyve olsa da insanı tatlı bir meyve olan üzüme ulaştırabilir. Bu bağlamda insanın karşılaştığı ekşi veya hoş görülmeyen her durumun, zamanla tatlı ve hoş karşılanan bir duruma dönüşebileceği düşünülmektedir. Bu durum, ancak numene ait kabul edilen metafizik öğretiler çerçevesinde anlamlandırılabilecek bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

- **Mehmet Âkif Ersoy Adlı Eseri**

"Ne büyüksün ki kanın kurtarıyor Tevhîd'i…"

"Dinle: Şehîd sesleridir rüzgârı!"

Karakoç, Mehmet Âkif adlı eserinde onun düşünceleri ve şiirlerinin gün geçtikçe içimizde yeni ve canlı bir mantık gibi geliştiğini vurgulayarak Âkif'in yazınının canlı bir organizma gibi ruhumuzda ve zihnimizde nefes aldığını belirtir. Bu anlamda somut bir olgu olan insan kanının, bir dinin en biricik değeri olan ilkesi uğrunda döküldüğünde nasıl bir soyut aşama ile kutsallaştığını ve yüceleştiğine vurgu yapar. Öyle ki biyolojik bir kavram kan, bir din olan İslâm ve yaratan uğrunda döküldüğünde metafizik âlemde ayrı bir değere taşınır.

Bir diğer mısrada Âkif, şehitlerin seslerini rüzgâra benzetir. Burada, dinî bir öğreti olan şehitlik makamının yüceliğine ve şehitlerin ruhen diri oldukları kabulüne işaret edilmektedir. Şehitlerin seslerinin, biyolojik bir vasıta olan dil aracılığıyla değil, tabiattan bir vasıta olarak rüzgâr aracılığıyla duyulduğu kabul edilerek fenomenal âlemde yaşayan insan, bu sesi dinlemeye davet edilmektedir. Bu bağlamda, şehitlerin ruhen yaşamaya devam ettikleri

düşüncesi, tabiat üzerinden somutlaştırılmaktadır. Dolayısıyla burada da felsefi bir ilke olarak doğa-insan-Tanrı diyalektiği üzerinden Karakoç'un "Diriliş Somutlaması" kuramının bir sağlamasının yapılabileceği görülmektedir.

- **Mevlâna Adlı Eseri**

  "Can vücuttan saklısız, vücut candan/Ama izin yok ki ruhu görsün insan"

  " Ağzı yalnız kulaktır dinleyen sayan/Aklı yalnız sarhoşlardır arayan"

Sezai Karakoç'a göre geçmişte yüce ruhlu, ahlâklı ve zarif aydınlarımızın yetişmesinde Mevlâna'nın etkisi göz ardı edilemez. Karakoç, Mevlâna'nın Mesnevi'sinin temelde bir eğitim kitabı olduğunu vurgular. Yukarıdaki örnekler analiz edildiğinde, fizikî âlem ile metafizik âlemin iç içe olduğu, numen ile fenomenin birbirinden bütünüyle ayrılamayacağı; bununla birlikte beden ve ruh birlikteliğinin bir can ile mümkün olduğu, bu birlikteliğin sona ermesinin ise ancak "Yaratan"ın izniyle gerçekleşebileceği görülmektedir. Diğer örnekte ise somut olgular olarak kabul edilebilecek ağız ve kulak organları arasındaki ilişki, teşhis sanatı aracılığıyla sebep-sonuç bağlamında ele alınmaktadır. Ağızdan çıkan sözü anlayacak ve onu anlamlandıracak olan, onu gerçekten dinleyen ve kavrayan kulaktır. Bu yönüyle söz konusu örnekte, metafizik olguların açıklanmasına yönelik açık bir temsil söz konusudur.

Görüldüğü üzere somutlama ve soyutlama ilkeleri farklı kelimeler üzerinde belirli oranlarda çalıştırıldığında değerlerimiz ve öğretilerimizin verilmek istenen metafizik anlamı söz varlığımız üzerinden aktarılabilmektedir. Bu örnekler doğa-insan-Tanrı diyalektiği felsefesi açısından da Karakoç'un "Metafizik-Soyutlama-Diriliş Somutlaması" kuramını destekler niteliktedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuç olarak sanat ve edebiyat ile asırlardır var olan dil ve söz varlığımızın toplumsal hayatımızda geçmişte nasıl diri ve etkin bir şekilde kullanıldığını, Sezai Karakoç'un "Metafizik-Soyutlama-Diriliş Somutlaması" kuramını uygulayarak şairlerimizin şiirlerinde kullandıkları kelimelerin anlamlarının taşıdığı ruh ve geleneğin gelecek nesillerimize aktarıldığı söylenebilir. Karakoç'un kavramlara yönelik tespit ettiği bu çözümleme kuramı günümüz yazınlarında öğrencilerimizin kendi söz varlığımızın derinlikleri ile daha çok buluşmalarını ve kendi eserlerinde bu soyutlama ve somutlama tekniklerini kullanmalarını sağlayabilir.

Sezai Karakoç'a göre şair ve yazarlarımız, kadim kavram ve ilkelerimizi özgün yaklaşımlarla geleneksel edebiyatımıza yerleştirmişlerdir. Kültürel değerlerimiz; doğadaki somut unsurları soyut bir manaya dönüştürerek, ardından bu soyutluğu sanat yoluyla yeniden somutlaştırarak dilde görünür kılar. Karakoç'un bu tekniği, edebî söz varlığımızı zenginleştirmek için güçlü bir çözümdür. Öğrencilere kültürel ve sanatsal geleneğimizin doğru aktarılması, ancak bu kavram ve ilkelerin derinlemesine analiz edilmesiyle mümkündür.

Sezai Karakoç'un bu kuramı ile öğrencilerimiz geleneğimizin söz mirasının taşıyıcıları olan şairlerimizin düşünce dünyalarını kavramlara nasıl aktardıklarını öğrenecekler ve kavramlara yüklenen anlamların hem bireysel ve toplumsal yönlerini hem de sanatsal ve edebî yönlerini analiz edebilecektir.

Öğrencilerimiz inanç ve manevi değerlerimizi Türkçemizin sahip olduğu söz varlığı üzerinden Yunus Emre özelinde öz ve duru hâliyle nasıl ifade edildiğini, Mehmet Âkif Ersoy'un millî heyecan ve duygularımızı, sözün gücünü kullanarak şiir sanatı ile nasıl somutlaştırılabildiğini daha iyi anlayacaklardır. Mevlâna'nın dil ve üslup özelliklerinin bir insanın ahlak gelişimi ve eğitimi üzerindeki etkilerini fark edeceklerdir.

Önerimiz; özellikle Türk-İslam edebiyatı yazarlarının eserlerindeki zengin söz varlığının yeniden gündeme getirilmesidir. Bu kapsamda öğrencilerin bu eserler üzerinden özgün sözlükler oluşturmaları ve kelimelerin derin anlamları üzerine uzman öğretmenlerle birlikte ilmî etütler yapmaları, kadim dil mirasımızın öğrenilmesi, geleceğe taşınması ve geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Nitekim Sezai Karakoç' a göre Ali Şir Nevai, Nesimi, Necati Fuzuli, Baki, Hayali, Yahya, Nev'i, Nef'i, Nedim, Nabi, Şeyh Galip Türk şiirinin dünya ölçüleriyle adeta ölümsüzleşmiş abidelerini edebî sanat ve şiir sitesinde yükseltmişlerdir. Ona göre günümüzde ise İslam uygarlığı, düşüncesi ve sanatıyla şiiriyle en geniş anlamda dirilişini yapmak için ilk bilinç filizlerini vermiştir. Şairler hep yüce olanı ararken metafizikle bağlantı içerisinde o âleme yaklaşan bir ahlakın da peşindedir. Karakoç, bir milletin ihtişamını, duyarlılığını, öfkesini, mutluluğunu ve inceliğini anlamak için şairlerine, özellikle de şiirlerine bakmamızı öğütler. Bu anlamda çalışmamız kapsamı açısından sadece Yunus Emre, Mehmet Âkif ve Mevlâna özelinde örnekler verilmiştir. Son sözler sadedinde Sezai Karakoç, "Edebiyat Yazıları"nda bize edebiyatımızla kendiliğimize, benliğimize dair şunları söyler: "Bizim şiirimizde içliliğiyle Fuzuli, ihtişam ve tantanasıyla Baki, şa'şaa, mübalağa ve öfkesiyle Nef'i, incelik ve sevecenliğiyle Nedim, bilgeliğiyle Nabi, ruh musikisiyle Şeyh Galip, bizzat milletimizin mizaç ve karakteri, milletimizin ta kendisidir." Nitekim ona göre şairlerini görmeyen millet, kendini görmüyor; şairlerini yaşamayan millet, yaşamıyor demektir.

KAYNAKÇA

Çakmak, C. (2013). Wittgenstein'da dil ve felsefe ilişkisi. *Felsefe Arkivi, 30*.

Kant, I. (2022). *Saf aklın eleştirisi* (N. Pektaş, Çev.). Gece Kitaplığı.

Karakoç, S. (2007). *Edebiyat yazıları-I: Medeniyetin rüyası rüyanın medeniyeti şiir*. Diriliş Yayınları.

Karakoç, S. (2010). *Yunus Emre*. Diriliş Yayınları.

Karakoç, S. (2022a). *Edebiyat yazıları-II: Dişimizin zarı*. Diriliş Yayınları.

Karakoç, S. (2022b). *Edebiyat yazıları-III: Eğik ehramlar*. Diriliş Yayınları.

Karakoç, S. (2022c). *Mehmed Âkif*. Diriliş Yayınları.

Karakoç, S. (2022d). *Mevlâna*. Diriliş Yayınları.

Diyanet İşleri Başkanlığı. (2011). *Kur'an-ı Kerim meali* (H. Karaman, A. Özek, İ. K. Dönmez, M. Çağrıcı, S. Gümüş & A. T. Koçyiğit, Çev.). Diyanet İşleri Başkanlığı.

Özden, H. Ö. (2024a). Her sözün vardır bir Türkçesi. *Milat Gazetesi*. https://www.milatgazetesi.com/her-sozun-vardir-turkcesi-3827

Özden, H. Ö. (2024b). Her sözün vardır bir Türkçesi. *Türkiye Yazarlar Birliği*. https://www.tyb.org.tr/h-omer-ozden-her-sozun-vardir-turkcesi-65974h.htm

Wittgenstein, L. (2013). *Tractatus logico-philosophicus*. Metis Yayınları.

SEVİNÇ ÇOKUM'UN HİKÂYELERİNİN ÖĞRENCİLERİN TEMEL SÖZ VARLIĞINA KATKISI: BİTKİ, MEYVE VE SEBZELERLE İLGİLİ ADLAR[1]

Dr. Kadir GÜZEL, Kırşehir/Yunus Emre Ortaokulu
kdrgzl40@gmail.com

ÖZET

Söz varlığı bir toplumun ve o toplumun mensubu olan insanın dünyayla, birbiriyle kurduğu ilişkinin temelinde yer alır. İnsan söz varlığıyla düşünür, algılar ve üretir. Bu bakımdan insan yetiştirmede söz varlığının önemi yadsınamaz. Eğitim kurumlarının öncelikli görevi bahse konu bu söz varlığını geliştirmek ve zenginleştirmek olmalıdır. Söz varlığını zenginleştirmede faydalanılan en temel araç Türk dilinin zengin ve zarif örnekleriyle donanmış olan edebî eserlerdir. Ders kitaplarında bu edebî eserlerden örnekler bulunmaktadır. Her ne kadar öğrenci bu eserlerle okul ortamında tanışsa da söz varlığını istenilen seviyeye çıkarmada bu durum tek başına yeterli olmamaktadır. Bundan dolayı öğrencilere erken dönmeden itibaren kitap okuma alışkanlığı kazandırmak hem ailelerin hem de örgün eğitim kurumlarının âdeta temel görevi hâline gelmiştir. Mensur ya da manzum edebî verimlerin içerdikleri söz varlığıyla üzerine düşen görevi ne kadar yerine getirdiği araştırmacıların dikkatini çeken konular arasındadır. Bu çalışmada, Sevinç Çokum'un hikâyelerinin okurların ve öğrencilerin temel söz varlığına katkısı, özellikle bitki, meyve ve sebze adları üzerinden araştırılmaktadır. İnceleme sonucunda, yazarın hikâyelerinin bitki dünyasına dair son derece zengin bir söz varlığı barındırdığı; meyve, sebze ve bilhassa çiçek adları bağlamında geniş bir derlem sunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Sevinç Çokum, söz varlığı, hikâye, bitki adları, temel söz varlığı*

[1]Bu çalışma Kadir Güzel'in "Seviç Çokum'un Hikâyelerinde Söz Varlığı ve Kelime Grupları" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Sevinç Çokum, Türk hikâyeciliğinin son dönemde yetişmiş önemli isimlerinden biridir. Çokum, hikâye alanında kullandığı dil ve üslupla dikkati üzerine çekmiş bir yazardır. Yazarın hikâyelerinde geleneklere bağlılık görülmekte ve bu bağlılık kuşaklar arasında bir aktarımla diri tutulmaya çalışılmaktadır. Ali İhsan Kolcu (2015) Çokum'un hikâyelerinde yitip giden bir zamanın kaybolan güzellikleri, İstanbul ve onun yarattığı ince kültürü bulmanın mümkün olduğunu kaydetmiştir (s. 344). Yazar, şiirsel bir üsluba sahiptir. Hikâyelerinde deneme benzeri kendi değerlendirmelerine de yer vermekte ve kültürel ögeleri ön plana çıkarmaktadır. Sevinç Çokum'un eserleri incelendiğinde dili ustalıkla kullanan bir duruş sergilediği görülmektedir. Türkçeyi titizlikle kullanan yazar, eserlerinde söz varlığına önem vermiştir.

Söz varlığı TDK "Güncel Türkçe Sözlük"te "Bir dildeki sözlerin bütünü söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler." ifadeleriyle tanımlanmaktadır (https://www.sozluk.gov.tr). Çokum'un hikâyelerinde atasözlerine, deyimlere ve kalıp sözlere sıklıkla yer verdiği görülmektedir. Çokum'un hikâyelerinde yoğunlukla yer tutan unsur ise temel söz varlığıdır.

Doğan Aksan'a (2004) göre "Bir dilin sözvarlığının hangi ögelerden oluştuğu üzerinde durulurken ilk anılması gerekenler, temel söz varlığı ya da çekirdek sözcükler adını verdiğimiz ögelerdir. Bunun sınırı çizilirken de insanın odak olarak alınması doğru olur: İnsanın organları başta olmak üzere onun en doğal gereksinimlerini karşılayan yemek, içmek, uyumak, gitmek, gelmek, almak, vermek gibi kavramlar, ona en yakın kişileri gösteren akrabalık adları, sayılar ve insanın maddi ve manevi kültürü içine giren çeşitli kavramlar sayılabilir (s. 26)." Tanımda insanın merkeze alındığı vurgulanmakla birlikte yaşam içerisinde insanın en çok gereksinim duyduğu ögeler de temel söz varlığı olarak ortaya çıkmaktadır. Temel söz varlığının dilin ilk oluşum dönemlerinde ortaya çıktığı temel iletişim sorunlarını çözdüğü görülmektedir.

Hatice Şahin'e (2006) göre temel söz varlığını; insan organ adları, esas hareketleri ifade eden fiiller, öncelikli ihtiyaç maddelerini karşılayan kelimeler, sayı isimleri, akrabalık isimleri gibi sözler kapsamaktadır. İnsan için birinci derecede önemli olan ve zaman içinde de çok az değişikliğe uğrayan bu kelimeler, çekirdek kelimeler olarak da adlandırılır (s. 124).

İnsanı esas alan temel söz varlığının unsurlarından biri de insanın gündelik yaşamının ayrılmaz bir parçası olan bitkilerle ilgili söz varlığıdır. Bu çalışmada Sevinç Çokum'un 7 hikâye kitabından (*Bir Eski Sokak Sesi, Onlardan Kalan, Evlerinin Önü, Rozalya Ana, Beyaz Bir Kıyı, Gece Kuşu Uzun Öter ve Al Çiçeğin Moru*) 108 hikâye incelenmiş ve bu hikâyelerde geçen 212 bitki, meyve, sebze ve tarım ürünü tespit edilerek tabloda sunulmuştur.

Çalışmanın Amacı

Yeryüzünde çeşitli özelliklere sahip pek çok dil bulunmaktadır. İletişimdeki gücü, dinamik yapısı, üretken yönü, estetik becerisi ve yaygınlığı gibi hususlarda Türkçe, dünya dilleri arasında özel bir yere sahiptir. Türkçenin bu güce ulaşmasında dili ustaca kullanan ve gelecek nesillere aktaran temsilcilerinin yani sanatçıların rolü büyüktür. Bu çalışmada bu usta yazarlardan biri olan Sevinç Çokum'un Türkçenin söz varlığından nasıl faydalandığı analiz edilmiş, eserleri ile Türkçenin söz varlığına katkısı araştırılmıştır. Bu sayede, öğrencilerin/okurların hikâyeler üzerinden aktif hâle getirdiği söz varlığı sıklık analiziyle belirlenirken, yazarın dilin kendini yenileme sürecine yaptığı katkının da tespit edilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada metin analizi tekniği uygulanarak nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Metinlerde söz varlığını oluşturan kavramlar sözcüklerin sıklık frekansları ile birlikte ele alınarak analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1

Metinlerde Söz Varlığını Oluşturan Sözcüklerin Sıklık Frekansları

Sözcük	Sıklık	Geçtiği Kitap Sayısı
Adaçayı	1	1
Ağaç	277	7
Ahududu	2	1
Ak Zambak	1	1
Akağaç	4	1
Akasya	15	2
Ananas	1	1
Anason	2	1
Armut	11	2
Asma	14	5
At Kestanesi	2	1
Avokado	1	1
Ayçiçeği	8	3
Ayşekadın	1	1
Ayva	7	3
Badem	14	6
Bağ	16	4
Bakla	1	1
Bamya	8	4
Barbunya	1	1
Begonvil	3	2
Begonya	4	2
Bergamot	1	1
Bezelye	6	2
Biber	20	7
Biberiye	1	1
Böğürtlen	2	2
Buğday	18	5
Ceviz	13	6
Çağla	1	1

Sözcük	Sıklık	Geçtiği Kitap Sayısı
Çalı	14	5
Çam	22	5
Çarkıfelek	3	2
Çarliston Biberi	1	1
Çay	216	7
Çayır	13	5
Çekirdek	17	6
Çemen	2	1
Çınar	26	7
Çiçek	375	7
Çiğdem	16	5
Çilek	9	4
Çimen	6	4
Çitlembik	1	1
Çöreotu	1	1
Çöven	1	1
Dal	165	7
Darı	1	1
Defne	8	4
Demet	29	7
Dereotu	5	3
Devetabanı	2	2
Diken	38	7
Domates	17	6
Dut	10	4
Ebegümeci	3	2
Eğrelti Otu	3	2
Elma	48	6
Enginar	7	4
Erguvan	15	4
Erik	24	5
Fasulye	19	5
Ferik Elması	1	1
Fesleğen	3	1
Fidan	8	3
Fide	5	3
Filbahri	1	1
Filiz	4	3
Fulya	8	3
Funda	2	1

Sözcük	Sıklık	Geçtiği Kitap Sayısı
Gardenya	1	1
Gecesefası	2	2
Gelincik	8	3
Glayöl	2	2
Gonca	15	4
Gül	247	7
Gülhatmi	2	1
Gürgen	1	1
Hardal	2	2
Haşhaş	1	1
Hatmi	2	1
Havuç	2	2
Hıyar	4	2
Hindiba	1	1
Horozibiği	1	1
Hurma	7	3
Hünnap	9	1
Hüsnüyusuf	6	3
Ihlamur	13	4
Ilgın	1	1
İğde	3	2
İncir	25	4
İrmik	1	1
Japon Gülü	2	2
Kabak	20	5
Kakao	5	3
Kaktüs	9	2
Kamış	2	1
Kandil Çiçeği	2	1
Kantaron	1	1
Kar Çiçeği	7	5
Karadut	1	1
Karalahana	3	1
Karanfil	55	6
Karnabahar	4	2
Karpuz	22	5
Kasımpatı	4	2
Katırtırnağı	3	2
Kavak	6	3
Kavun	15	3

Sözcük	Sıklık	Geçtiği Kitap Sayısı
Kayısı	6	2
Kekik	12	6
Kelek	1	1
Kestane	14	6
Kırmızıbiber	1	1
Kırmızıturp	2	1
Kızılcık	2	1
Kiraz	13	5
Kivi	1	1
Koca Yemiş	1	1
Koruk	2	2
Kök	25	5
Krizantem	3	2
Kuşkonmaz	5	2
Kuzukulağı	1	1
Lahana	3	2
Lale	57	5
Lavanta	16	6
Leylak	10	3
Limon	23	7
Mandalina	5	3
Mango	5	2
Manolya	30	5
Mantar	5	3
Maydanoz	3	2
Mazı	2	2
Menekşe	38	5
Mercimek	6	2
Meşe	7	4
Meyve	49	7
Mısır	15	5
Mimoza	10	4
Muşmula	1	1
Muz	2	2
Mürver	2	2
Nane	11	2
Nar	28	5
Nergis	4	2
Nohut	15	4
Orkide	1	1

Sözcük	Sıklık	Geçtiği Kitap Sayısı
Ot	70	7
Palmiye	10	2
Pamuk	15	5
Pancar	5	3
Papatya	13	4
Patates	13	5
Patlıcan	9	5
Pazı	2	2
Petunya	7	4
Pırasa	2	2
Pıtrak	5	3
Pirinç	12	5
Portakal	25	6
Portakal Çiçeği	7	3
Radika	1	1
Reyhan	2	2
Salatalık	5	4
Salkım	21	5
Saman	17	4
Sardunya	22	4
Sarmaşık	17	4
Saz	5	2
Sebze	11	4
Selvi	6	3
Servi	2	2
Soğan	25	6
Söğüt	6	3
Starliçe	3	1
Susam	6	4
Sümbül	15	5
Süsen	14	4
Şakayık	10	4
Şalgam	1	1
Şebboy	11	4
Şekerpare	1	1
Şimşir	2	2
Taflan	2	1
Tarçın	2	2
Tavşankulağı	1	1
Tere	4	3

Sözcük	Sıklık	Geçtiği Kitap Sayısı
Tohum	23	5
Tomurcuk	16	5
Turp	6	3
Turunç	3	3
Tütün	14	6
Unutmabeni	2	1
Üvez	48	1
Üzerlik	2	2
Üzüm	30	6
Vişne	2	2
Yapıncak	1	1
Yaprak	142	7
Yasemin	17	4
Yediveren	8	4
Yılandili	1	1
Yılanyastığı	1	1
Yosun	10	4
Zakkum	8	4
Zambak	18	5
Zerdali	1	1
Zeren	2	2

Hikâyelerde yer alan "Bitki, Meyve, Sebze ve Tarım Ürünleriyle İlgili Adlar" kategorisi, yazarın doğa unsurlarına özellikle de bitki örtüsüne ve tarımsal ürünlere verdiği önemi ortaya koymaktadır. Bu bölümde toplamda 212 sözcük tespit edilmiştir. Bu kelimeler, fiziksel nesneleri tanımlamakla kalmamakta aynı zamanda kültürel belleği yansıtan, mekânın atmosferini şekillendiren ve karakterlerin yaşam tarzına dair ipuçları veren unsurlar olarak işlev görmektedir.

En yüksek sıklıkta geçen çiçek (375), ağaç (277), gül (269), dal (165) ve yaprak (142) gibi sözcükler, hikâyelerde hem doğrudan doğa betimlemelerinde hem de mecazi anlamlarla karakterlerin duygularını ifade etmede kullanılmaktadır. Bu kelimeler, özellikle bahar, yenilenme, umut ya da geçmişe özlem temalarının işlendiği bölümlerde yoğun olarak yer almaktadır. Meyve (49), üzüm (30), portakal, limon, nar, incir gibi meyve adları geleneksel Anadolu yaşamının tarımsal yönünü ve mutfak kültürünü yansıtmakta; çoğu zaman kokular, tatlar ve renklerle birleşerek çok duyulu betimlemeler oluşturmaktadır.

Buğday, patates, nohut, sebze gibi tarımsal ürün adları kırsal yaşamı, üretimi ve geçim kaynaklarını aktaran sahnelerde kullanılmaktadır. Estetik değeri yüksek erguvan, mimoza, zambak, şakayık, süsen, yasemin gibi bitki adları ise daha çok romantik veya melankolik atmosferlerde, renk ve koku unsurlarıyla duygusal yoğunluğu artırmak amacıyla yer almaktadır.

Kekik, lavanta, nane, tarçın gibi aromatik bitkiler; yazarın mutfak ve ev içi yaşamı destekleyen kültürel göstergeleri olarak işlev görmektedir. Saz, çınar, servi gibi kalıcı ve simgesel ağaç adları; yerin kimliğini, geçmişin izlerini ve toplumsal belleği yansıtmaktadır.

Daha nadir görülen ferik elması, filbahri, yılanyastığı, begonvil, çarkıfelek gibi özel bitki adları ise mekân betimlemelerinde ayrıntıcı tavrın göstergesi olarak karakterlerin yaşadığı çevrenin özgünlüğünü hissettirmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sevinç Çokum'un hikâyelerinde doğa ile insanın iç dünyası arasındaki bağın güçlü bir şekilde kurulduğu görülmektedir. Yazar doğa unsurlarını; olay örgüsünü, atmosferi ve karakter psikolojisini biçimlendiren dinamik anlatı ögeleri olarak kullanmaktadır. Böylece metinlerde hem görsel hem de duygusal yoğunluğu yüksek bir anlatım ortaya çıkmaktadır.

Bitki, meyve, sebze ve tarım ürünleri ile ilgili adlar hikâyelerde doğa ile insan yaşamı arasındaki bağı güçlü bir biçimde kurmakta, bitki ve ürün adlarıyla hem görsel hem de duyusal zenginlik katarak atmosferi canlı ve inandırıcı hâle getirmektedir.

Sevinç Çokum'un öykülerinin okuyucuları olan öğrenciler bitkilerle ilgili bu zengin söz varlığını bağlam içerisinde öğrenecektir. Sözcüklerin kullanım sıklığı sözcüğün pekişmesine ve okuyucunun temel söz varlığına dâhil olmasına katkı sağlayacaktır. Bitkiler yöresel veya endemik olabileceğinden okuyucunun gündelik hayatında karşılaşabileceği bitkiler olmayabilir; bu yönüyle okuyucunun bitkilerle ilgili söz varlığı sadece yaşadığı yöreyle sınırlı kalmayacak, bu eserler sayesinde gelişip zenginleşecektir.

Öneriler bağlamında, öğrencilerin söz varlığını geliştirmek amacıyla söz varlığı analizi yapılmış metinlerin öğrencilerle buluşturulması büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte kullanılan metinlerin, söz varlığı unsurları açısından güçlü ve zayıf yönleri önceden belirlenmelidir. Öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen söz varlığı alanları tespit edilerek bu yönü güçlü olan metinlerin önerilmesi, onların söz ve sözcük dağarcığına çok daha nitelikli bir katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2004). *Türkçenin söz varlığı*. Engin Yayınları.

Çokum, S. (2014). *Bir eski sokak sesi*. Kapı Yayınları.

Çokum, S. (2014). *Onlardan kalan*. Kapı Yayınları.

Çokum, S. (2016). *Beyaz bir kıyı*. Kapı Yayınları.

Çokum, S. (2016). *Evlerinin önü*. Kapı Yayınları.

Çokum, S. (2019). *Al çiçeğin moru* (3. bs.). Kapı Yayınları.

Çokum, S. (2019). *Rozalya ana* (2. bs.). Kapı Yayınları.

Çokum, S. (2021). *Gece kuşu uzun öter* (2. bs.). Kapı Yayınları.

Kolcu, A. İ. (2015). *Öykü sanatı*. Salkımsöğüt Yayınları.

Şahin, H. (2006). Terimlerin genel dile yansımasına dair bazı gözlemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(20), 123-129.

TÜRKÇE ÖĞRENEN ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERE KELİME ÖĞRETİMİNDE TÜRK SANAT MÜZİĞİNİN KULLANIMI

Öğr. Gör. Dr. Murat Şimşek, İstanbul/İstanbul Üniversitesi
murat.simsek@istanbul.edu.tr

Prof. Dr. Mustafa Balcı, İstanbul/İstanbul Üniversitesi
mustafa.balci@istanbul.edu.tr

ÖZET

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi; dil bilgisel yapıların ve temel dil becerilerinin kazandırılmasıyla birlikte, hedef dilin ait olduğu kültürel evrenin tanıtılmasını da gerekli kılan çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte söz varlığı öğretimi, iletişimsel yeterliğin gelişmesi bakımından merkezî bir yere sahiptir. Sözcük öğretimi; anlam, kullanım bağlamı, kalıp sözler, çağrışım alanları ve kültürel yük gibi unsurlarla birlikte ele alındığında daha işlevsel ve kalıcı hâle gelmektedir. Bu noktada müzik ve şarkılar; ritim, tekrar, ezgi, telaffuz desteği, motivasyon artırma ve kültürel aktarım sağlama özellikleriyle yabancı dil öğretiminde önemli materyaller olarak öne çıkmaktadır. Bu bildiride önce Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür ve söz varlığı ilişkisinin kuramsal çerçevesi ele alınmakta, ardından kelime öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde durulmakta, daha sonra müzik ve şarkının yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yeri tartışılmaktadır. Bildirinin odak noktasını ise Türk sanat müziğinin neden seçildiği ve bu müzik türünün kelime öğretimi bakımından sunduğu imkânlar oluşturmaktadır. Son bölümde ise Türk sanat müziği temelli kelime öğretim etkinliklerinin temel özellikleri ve örnek uygulama önerileri sunulmaktadır. Çalışmanın sonucunda, Türk sanat müziğinin söz estetiği, kültürel yoğunluğu, kalıp ifade ve mecaz zenginliği ile işitsel izlenebilirliği sayesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimi için işlevsel bir materyal alanı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kelime öğretimi, söz varlığı, müzik, şarkı, Türk sanat müziği*

GİRİŞ

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, giderek genişleyen bir uygulama ve araştırma alanı hâline gelmiştir. Türkiye'nin uluslararası ilişkiler, eğitim, kültür, göç, turizm ve ekonomi alanlarında artan görünürlüğü, Türkçeye duyulan ilgiyi artırmış; buna bağlı olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin kuramsal ve uygulamalı çalışmalar da çeşitlenmiştir. Ancak bu öğretim alanı yalnızca dil bilgisel yapıların aktarılmasıyla sınırlı değildir. Yabancı bir dili öğrenmek, o dili konuşan toplumun dünyayı anlamlandırma biçimiyle de karşılaşmak anlamına gelir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dil ile kültürü birlikte düşünen bir anlayışla ele alınmalıdır (Alpar, 2013; Elbir ve Aka, 2015; Zeyrek, 2020).

Dil ve kültür arasındaki sıkı ilişki, yabancı dil öğretiminin doğrudan kültür aktarımıyla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Hedef dilin söz varlığı, deyimleri, kalıp sözleri, mecazları, hitap biçimleri, değer yargıları ve estetik üretimleri kültürden bağımsız değildir. Bu bakımdan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyin yalnızca sözcüklerin sözlük anlamlarını öğrenmesi yeterli olmaz; sözcüklerin hangi bağlamlarda, hangi tonlarda ve hangi kültürel çağrışımlarla kullanıldığını da kavraması gerekir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Gökdayı, 2016). Bu gerçek, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığı öğretiminin neden merkezî bir konumda olduğunu açık biçimde göstermektedir.

Öte yandan alandaki çeşitli çalışmalar, ders kitaplarının kültürel aktarım bakımından belirli imkânlar sunmakla birlikte her zaman yeterli düzeyde temsil gücüne sahip olmadığını da ortaya koymaktadır. Türkçe öğretim setleri üzerine yapılan araştırmalar, kültürel unsurların bazı başlıklarda yoğun biçimde yer aldığını, bazı alanlarda ise sınırlı kaldığını göstermektedir (Aksel ve Yıldız, 2024; Barcın, 2019; Karakoç Öztürk, 2020). Bu durum, öğretim sürecinde otantik ve kültürel bakımdan zengin materyallerin kullanımını daha önemli hâle getirmektedir. Şiir, tiyatro, hikâye, radyo tiyatrosu, halk anlatıları, türkü ve şarkılar bu bağlamda öğretim sürecine katkı sağlayabilecek materyaller arasında yer almaktadır (Karakaş, 2025; Mıçooğulları, 2021; Seçkin Polat ve Dilidüzgün, 2015).

Bu bildiride Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde müzikten, özellikle de Türk sanat müziğinden kelime öğretiminde nasıl yararlanılabileceği tartışılmaktadır. Çalışmanın temel varsayımı, kelime öğretiminin yalnızca anlam öğretimine indirgenemeyeceği; müzik aracılığıyla sözcüklerin ses, ritim, bağlam, kültürel çağrışım ve duygusal değer bakımından daha etkili biçimde öğretilebileceğidir.

1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Söz Varlığı Boyutu

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dört temel dil becerisi etrafında yapılandırılan ve bu becerileri destekleyen söz varlığı, kültürel farkındalık ve iletişimsel yetkinlik unsurlarını da kapsayan bir alandır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyin dili etkin kullanabilmesi; dil bilgisel doğruluğun yanı sıra anlamlandırma, yorumlama, uygun bağlamda kullanma ve hedef kültüre özgü iletişim biçimlerini kavrama becerilerini gerektirmektedir. Bu nedenle dil öğretiminin başarısı, büyük ölçüde söz varlığı öğretiminin niteliğiyle ilişkilidir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Gökdayı, 2016).

Alan yazınında kültür aktarımının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki önemi özellikle vurgulanmaktadır. Yabancı dil öğretimi, hedef toplumun değerlerini, yaşam biçimini ve kültürel kodlarını göz ardı ederek sürdürüldüğünde, öğrenici yalnızca yüzeysel bir dil

bilgisine ulaşabilmektedir. Etkili iletişim, hedef dilin dil bilgisel yapılarının yanı sıra bu dili şekillendiren kültürel yapının da bilinmesini gerektirmektedir. (Alpar, 2013; Elbir ve Aka, 2015; Memiş, 2016; Zeyrek, 2020). Bu çerçevede Türkçe öğretiminde kullanılan metinlerin ve materyallerin kültürel ögeler içermesi, dil öğrenimini hem daha anlamlı hem de daha kalıcı hâle getirmektedir (Demir ve Açık, 2011; Ökten ve Kavanoz, 2014).

Kültür aktarımına ilişkin araştırmalar, ders kitaplarında kültürel içeriğin nicelik ve nitelik bakımından değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Uludağ Türkçe Öğretim Seti, Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı ve İstanbul Seti gibi materyallerin incelendiği çalışmalar, günlük yaşam, sosyal yaşam ve coğrafya gibi başlıkların kimi zaman ön planda olduğunu; buna karşılık tarih, değerler, ritüeller, geleneksel sanatlar ya da müzik gibi alanların daha sınırlı işlendiğini göstermektedir (Aksel ve Yıldız, 2024; Barcın, 2019; Karakoç Öztürk, 2020). Bu durum, öğretmenin ders kitabını destekleyecek tamamlayıcı materyallere yönelmesine neden olmaktadır.

Bu bağlamda söz varlığı öğretimi, teknik boyutuyla birlikte kültürel boyutu da kapsayan bir öğretim alanıdır. Çünkü sözcükler, içinde bulundukları kültürel çevrenin izlerini taşır. Özellikle kalıp sözler, deyimler, atasözleri, mecazlı anlatımlar ve duygusal çağrışımı yüksek ifadeler, kültürel yetkinlik olmadan tam olarak anlaşılamaz. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretiminin kültürle birlikte düşünülmesi gerekir (Gökdayı, 2016; Güneş, 2009).

2. Kelime / Sözcük Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi, dilsel performansın temel belirleyicilerinden biridir. Bir sözcüğün bilinmesi, temel anlamının kavranmasının ötesinde; telaffuz ve yazım özelliklerinin, diğer sözcüklerle kurduğu ilişkilerin, kullanım sıklığının, eş dizim özelliklerinin ve bağlam içindeki işlevinin de edinilmesini gerektirmektedir. (Sarıgül, 2017). Bu nedenle kelime öğretimi çok yönlü bir süreç olarak planlanmalıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine yapılan çalışmalar, öğretimin düzey, hedef ve materyal özelliklerine göre çeşitlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Gökdayı, sözcük ve kalıp söz öğretiminin planlı bir biçimde yürütülmesi gerektiğini; öğreticinin neyi, ne zaman, ne kadar ve nasıl öğreteceği sorularına önceden cevap vermesinin zorunlu olduğunu belirtmektedir (Gökdayı, 2016). Benzer biçimde Büyükikiz ve Hasırcı da sağlıklı iletişimin etkili bir sözcük öğretimiyle mümkün olacağını vurgulamaktadır (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013).

Kelime öğretimi yöntem ve tekniklerine ilişkin kapsamlı çalışmalar, bu alanın oldukça zengin bir uygulama yelpazesine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Çiçek ve Dilekçi'nin belirttiği üzere, sözcük öğretiminde çok sayıda yöntem ve teknik kullanılabilmekte; bunlar sınıf içi ya da sınıf dışı, bireysel ya da grupla uygulanabilmektedir (Çiçek ve Dilekçi, 2022). Görsellerden yararlanma, bağlamdan anlam çıkarma, eşleştirme, tekrar, oyunlaştırma, boşluk doldurma, bulmaca, sözlük kullanma, dijital oyunlar, konuşma ve yazma yoluyla pekiştirme bunlar arasında öne çıkan uygulamalardır (Aslan ve Coşkun, 2016; Çiçek ve Dilekçi, 2022).

Sözcük öğretimiyle ilgili önemli bir başka nokta da alıcı ve üretici söz varlığının birlikte geliştirilmesidir. Öğrencinin sözcüğü konuşma ve yazma süreçlerinde kullanabilmesi hedeflenmelidir. Bunun için öğretim etkinliklerinin anlamlandırma, tekrar, hatırlama ve üretim basamaklarını bir araya getirmesi gerekir. Bu yönüyle sözcük öğretimi bilginin yanında beceri kazandırma süreci olarak görülmelidir (Çiçek ve Dilekçi, 2022).

Öte yandan deyimler, atasözleri ve kalıp ifadeler de sözcük öğretiminin ayrılmaz parçalarıdır. Çünkü iletişim çoğu zaman kalıplaşmış yapıların doğru ve yerinde kullanımıyla gerçekleşir. Yabancı dil öğretiminde mecaz anlamlı ifadeler ve kültürel içerikli söz öbekleri öğrencinin iletişimsel yetisini belirgin biçimde artırmaktadır (Güneş, 2009; Gökdayı, 2016). Bu nedenle kelime öğretimi, temel sözcüklerle birlikte kültürel anlam ve değer taşıyan söz kalıplarını da kapsamalıdır.

Dilidüzgün'ün vurguladığı gibi sözcük öğretiminde amaç, sözcüklerin karşılaşma anında tanınması, uzun süreli bellekte depolanması ve gerektiğinde geri çağrılabilmesidir (Dilidüzgün, 2014). Bu bağlamda tekrar ve ilişkilendirme mekanizmaları önem kazanmakta; müzik ve şarkılar da tam bu noktada işlevsel materyaller olarak öne çıkmaktadır.

3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Müzik ve Şarkı Kullanımı

Yabancı dil öğretiminde müzik ve şarkı kullanımının oldukça güçlü bir kuramsal ve uygulamalı arka plana sahip olduğu görülmektedir. Müzik, ritim ve tekrar yoluyla belleği desteklemekte; şarkılar ise telaffuz, akıcılık, dinleme-anlama, dil bilgisel örüntüleri fark etme, söz varlığını genişletme ve kültürel farkındalık oluşturma açısından önemli katkılar sunmaktadır (Arleo, 2000; Degrave, 2019; Failoni, 1993; Kumar vd., 2022).

Müzik ile dil arasındaki ilişki, her iki alanın da ritim, vurgu, ezgi, düzen ve işitsel örüntü gibi ortak özellikler taşımasıyla açıklanmaktadır. Bu ortaklık, özellikle telaffuz, prozodi ve işitsel ayrımlama bakımından müziği yabancı dil öğretiminde etkili bir araç hâline getirmektedir (Graham, 1969; Khaghaninejad ve Fahandejsaadi, 2016; Zeromskaite, 2014). Ayrıca müzik, öğrenmeyi duyuşsal açıdan da desteklemekte; kaygıyı azaltma ve motivasyonu artırma yönleriyle öğrenme ortamına olumlu katkı sunmaktadır (Besedová, 2017; Hyun, 2024).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde müzik kullanımını ele alan çalışmalar da bu genel tabloyu doğrulamaktadır. Akademisyen görüşlerine dayalı araştırmalar, müziğin dil öğrenme sürecini hızlandırdığı, kolaylaştırdığı, dikkat ve odaklanmayı artırdığı, öğrencilerin derse katılımını güçlendirdiği ve öğrenme ortamını daha işlevsel hâle getirdiğini göstermektedir (Ergun ve Canbulat, 2023). Öğrenci görüşleri ve uygulama sonuçlarına dayanan araştırmalar da benzer biçimde şarkıların öğrenci motivasyonunu artırdığını, olumlu tutum geliştirdiğini ve dil becerilerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Güngör, 2014; Kahraman, 2019).

Şarkı kullanımının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki işlevi yalnızca genel motivasyonla sınırlı değildir. Barış Manço şarkılarının kullanımı üzerine yapılan tez çalışması, şarkıların alfabe öğretiminden deyim ve atasözü öğretimine, telaffuz geliştirmeden kültür aktarımına kadar çeşitli alanlarda kullanılabildiğini göstermektedir (Cömert, 2022). Şarkılarla ders planlama üzerine yapılan araştırma ise farklı dil düzeylerine uygun şarkıların belirli dil bilgisi konuları ve sözcük alanlarıyla eşleştirilerek sistematik biçimde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır (Çelik, 2025).

Ayrıca halk türküleri, hikâyeli türküler, çocuk şarkıları ve sözlü kültür ürünleri üzerine yapılan çalışmalar; bu materyallerin değerler eğitimi, kültürel aktarım, deyim öğretimi, okuma ve dinleme becerisi geliştirme ile söz varlığı öğretiminde etkili olabileceğini göstermektedir (Delen ve Toyran, 2023; Göktaş ve Mirzaoğlu, 2025; Pestil, 2025; Tanrıkulu ve Koyuncu, 2020; Ulusal ve Bakır, 2025; Yavuzel, 2020). Bu bulgular, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde müzik temelli materyallerin dilsel ve kültürel hedefler doğrultusunda yapılandırılması gerektiğini düşündürmektedir.

4. Neden Türk Sanat Müziği? Türk Sanat Müziğinin Kelime Öğretimi Açısından Avantajları

Bu bildiride müzik temelli kelime öğretimi için özellikle Türk sanat müziğinin seçilmesinin temel gerekçesi, bu müzik türünün söz merkezli yapısı, dil estetiği ve kültürel yoğunluğudur. Yüklenen çalışmalar arasında doğrudan Türk sanat müziği merkezli araştırmalar sınırlı olmakla birlikte, müzikle yabancı dil öğretimi, kültür aktarımı, söz varlığı öğretimi ve estetik metin kullanımı üzerine yapılan çalışmalar, Türk sanat müziğinin kelime öğretimi bakımından güçlü bir materyal alanı sunduğunu düşündürmektedir (Cömert, 2022; Çelik, 2025; Ergun ve Canbulat, 2023; Memiş, 2016).

Her şeyden önce Türk sanat müziği, sözün anlam ve duygu yükünü öne çıkaran bir repertuvara sahiptir. Bu özellik, öğrencinin sözcüklerin çağrışım değerini, kullanım tonunu ve bağlam içindeki duygusal işlevini de fark etmesini sağlar. Sözcük öğretiminde anlam alanı, kullanım bağlamı ve kalıp söz ilişkisi önemli olduğundan, sözün özenle işlendiği eserler öğretim açısından ayrı bir değer taşımaktadır (Gökdayı, 2016; Sarıgül, 2017).

İkinci olarak Türk sanat müziği, telaffuz ve prozodi bakımından görece kontrollü bir işitsel girdi sunma potansiyeline sahiptir. Müzik ile dil arasındaki ritim ve vurgu ortaklığı dikkate alındığında, sözlerin belirgin biçimde duyulabildiği ve takip edilebildiği eserler, yabancı dil öğrenicisinin işitsel ayrımlama becerisini destekleyebilir. Bu durum, hem sözcüklerin doğru sesletimini hem de hafızada tutulmasını kolaylaştırabilir (Arleo, 2000; Graham, 1969; Zeromskaite, 2014).

Üçüncü olarak Türk sanat müziği, kültürel ve edebî söz varlığı açısından zengin bir evren sunmaktadır. Yabancı dil öğretiminde öğrencinin yalnızca gündelik sözcükleri öğrenmesi yeterli olmaz; duyguları, ilişkileri, soyut durumları ve estetik ifade biçimlerini karşılayan sözcüklerle de karşılaşması gerekir. Bu gereklilik özellikle orta ve ileri düzeyde daha belirgin hâle gelir. Şiirin ve edebî metinlerin kültürel işlevi üzerine yapılan çalışmalar, estetik yoğunluğu yüksek metinlerin yabancı dil öğretiminde kültürel yetkinliğe katkı sağlayabileceğini göstermektedir (Seçkin Polat ve Dilidüzgün, 2015; Ünal, 2005). Türk sanat müziği güfteleri de şiirle yakın ilişki içinde olduğu için öğrenciye söz varlığının estetik katmanlarını tanıtma fırsatı sunmaktadır.

Dördüncü olarak repertuar; deyim, kalıp ifade, mecazlı anlatım ve soyut sözcüklerin öğretimi bakımından elverişli bir alan oluşturabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyin etkili iletişim kurabilmesi için duygu durumlarını, ilişki biçimlerini, soyut kavramları ve kültürel göndermeleri ifade eden yapıları da öğrenmesi gerekir (Güneş, 2009; Gökdayı, 2016). Türk sanat müziği eserleri uygun biçimde seçildiğinde bu ihtiyaca cevap verebilecek niteliktedir.

Beşinci olarak Türk sanat müziği, içerik niteliği bakımından pedagojik açıdan daha seçilebilir bir repertuar sunmaktadır. Popüler şarkılar üzerine yapılan içerik analizi çalışmasında, bazı popüler sözlerde argo, yabancı dil unsurları, olumsuz değer aktarımı ve öğretim açısından problem oluşturabilecek kullanımların bulunduğu belirtilmektedir (Eryılmaz, 2019). Bu bulgu, öğretim amacıyla yapılacak şarkı seçiminde içerik niteliğinin de belirleyici olması gerektiğini göstermektedir. Türk sanat müziği, bu açıdan daha özenli ve kontrollü bir söz evreni sunabilmektedir.

Bu nedenlerle Türk sanat müziği, kelime öğretiminde hem dilsel hem kültürel hem de estetik boyutları bir araya getiren işlevsel bir materyal olarak değerlendirilebilir.

5. Kelime Öğretim Etkinliklerinin Özellikleri

Türk sanat müziği temelli kelime öğretim etkinliklerinin etkili olabilmesi için belirli ilkelere göre tasarlanması gerekir. Öncelikle etkinlikler, düzeye uygun olmalıdır. Yabancı dil öğretiminde her materyal her düzey için uygun değildir. Kullanılacak eserin sözcük yoğunluğu, söz dizimi, mecazlı anlatım düzeyi ve kültürel yükü, öğrencinin seviyesine göre belirlenmelidir (Çelik, 2025; Kocayanak, 2025).

İkinci olarak etkinlikler bağlam temelli olmalıdır. Sözcükler kullanıldıkları anlam örgüsü içinde öğretilmelidir. Çünkü bağlam, sözcüğün gerçek işlevini ve kullanım değerini görünür kılar. Şarkılar bu bakımdan büyük avantaj sağlar; sözcükler doğal bir bütünlük içinde sunulur ve öğrenci bunları yalnızca tanımaz, ilişkilendirir de (Çelik, 2025; Sarıgül, 2017).

Üçüncü olarak etkinlikler tekrar ve pekiştirme imkânı sunmalıdır. Müziğin ritmik yapısı, tekrarın sıkıcı olmadan gerçekleşmesine olanak tanır. Bu tekrar, sözcüklerin uzun süreli belleğe aktarılmasında işlevsel olabilir. Müzik temelli öğrenmenin kalıcılık üzerindeki etkisini vurgulayan çalışmalar, özellikle ritim ve ezginin sözcük hatırlamayı kolaylaştırdığını göstermektedir (Becel, 2014; Yılmaz, 2011; Legg, 2009).

Dördüncü olarak etkinlikler alıcı ve üretici söz varlığını birlikte geliştirmelidir. Öğrenci yalnızca sözcüğü duymak ve anlamlandırmakla kalmamalı; onu konuşma ve yazma etkinliklerinde de kullanmalıdır. Bu nedenle dinleme öncesi hazırlık, dinleme sırası fark etme ve dinleme sonrası üretim aşamalarını içeren çok basamaklı etkinlikler daha işlevsel olacaktır (Çiçek ve Dilekçi, 2022).

Beşinci olarak etkinlikler kültürel farkındalık oluşturmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimi, çoğu zaman kültür öğretimiyle iç içe geçmektedir. Kalıp sözler, hitap biçimleri, duygusal ifadeler, ritüeller ve değerler kültürel düzeyde de öğrenilmelidir. Bu nedenle etkinliklerin öğrenciyi kültürel yorum yapmaya ve kendi kültürüyle karşılaştırma kurmaya yöneltmesi önemlidir (Güneş, 2009; Karakuş ve Uysal, 2023; Yavuzel, 2020).

Altıncı olarak etkinlikler öğrencinin motivasyonunu korumalıdır. Müziğin öğrenme ortamında rahatlatıcı, katılımı artırıcı ve kaygıyı azaltıcı etkisi düşünüldüğünde; bu tür etkinlikler duyuşsal açıdan da öğretimi desteklemektedir (Besedová, 2017; Ergun ve Canbulat, 2023; Hyun, 2024). Bu nedenle kelime öğretim etkinlikleri, öğrenciyi aktif katılımcı konumuna yerleştirmelidir.

6. Etkinlik Örnekleri

Türk sanat müziği temelli kelime öğretimi için hazırlanacak etkinliklerin aşamalı ve amaç odaklı olması gerekir. Aşağıda, yüklediğiniz çalışmaların önerdiği uygulama mantığından hareketle geliştirilebilecek örnek etkinlik türleri sunulmaktadır (Çelik, 2025; İşcan ve Maden, 2020; Karakuş ve Uysal, 2023; Cömert, 2022).

İlk etkinlik türü, anahtar sözcükleri önceden fark ettirmeye dayalıdır. Dinleme öncesinde eserde geçecek 8-10 hedef sözcük öğrenciye verilir. Öğrenciden bu sözcüklerin hangi duygu alanıyla veya hangi temayla ilişkili olabileceğini tahmin etmesi istenir. Ardından eser dinletilir ve öğrencinin bu sözcükleri sözlerin içinde fark etmesi beklenir. Böylece sözcükler beklenti oluşturarak öğrenilmeye başlanır.

İkinci etkinlik türü, boşluk doldurma yoluyla seçici dinleme etkinliğidir. Şarkı sözlerinde hedef sözcükler çıkarılır ve öğrenci dinleme sırasında eksik kısımları tamamlar. Daha sonra bu

sözcükler anlam, tür ve kullanım bağlamı bakımından değerlendirilir. Bu etkinlik hem dinleme dikkatini artırmakta hem de sözcük farkındalığını güçlendirmektedir (İşcan ve Maden, 2020).

Üçüncü etkinlik türü, sözcük ağı kurma çalışmasıdır. Dinleme sonrasında hedef sözcükler tahtaya yazılır ve öğrencilerden eş anlam, zıt anlam, çağrışım yapan başka sözcükler ya da aynı duygu alanına ait ifadeler üretmeleri istenir. Bu uygulama, anlam çevresiyle birlikte öğrenilmesini sağlar (Çiçek ve Dilekçi, 2022).

Dördüncü etkinlik türü, kalıp söz ve mecaz belirleme etkinliğidir. Öğrencilerden şarkı sözlerinde yer alan kalıp ifadeleri, mecazlı kullanımları, duygusal yoğunluğu yüksek anlatımları ve varsa deyimleri bulmaları istenir. Bulunan ifadeler daha sonra gündelik dilde ya da başka bağlamlarda nasıl kullanılabileceği bakımından ele alınır. Bu etkinlik özellikle orta ve ileri düzey öğrenciler için yararlıdır (Gökdayı, 2016; Güneş, 2009).

Beşinci etkinlik türü, kültürel yorumlama soruları etrafında şekillenir. Eserde geçen bazı sözcük ya da ifadelerin hangi kültürel çağrışımları taşıdığı sorulur. Öğrenci, bu ifadeleri kendi kültürüyle karşılaştırarak yorumlamaya teşvik edilir. Böylece kelime öğretimi kültürel farkındalıkla bütünleştirilmiş olur (Alpar, 2013; Memiş, 2016).

Altıncı etkinlik türü ise üretim odaklı kullanma etkinliğidir. Öğrenci; öğrendiği sözcüklerle önce cümle, sonra kısa paragraf, ardından sözlü anlatım üretir. Son aşamada ise eserin temasına yakın ama kişisel deneyime dayalı kısa bir yazı yazması istenir. Böylece öğrenilen sözcükler pasif bilgiden aktif kullanıma taşınmış olur (Çiçek ve Dilekçi, 2022; Çelik, 2025).

Bu etkinlikler, uygun eser seçimi ve düzey uyarlamasıyla birlikte, Türk sanat müziğinin kelime öğretiminde sistemli biçimde kullanılabileceğini göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığı öğretimi, iletişimsel yetkinliğin gelişmesi bakımından temel bir alandır. Sözcük öğretimi kullanım, bağlam, çağrışım, kalıp söz bilgisi ve kültürel yük kazandırma süreci olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle kelime öğretimi için seçilecek materyallerin dilsel olduğu kadar kültürel ve estetik bakımdan da işlevsel olması gerekir.

Yüklenen çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, müzik ve şarkıların yabancı dil öğretiminde önemli avantajlar sunduğu açıkça görülmektedir. Müzik; ritim, tekrar ve ezgi yoluyla hatırlamayı desteklemekte; telaffuz, dinleme ve akıcılık üzerinde olumlu etkiler oluşturmakta; aynı zamanda motivasyonu artırmakta; kaygıyı azaltmakta ve kültürel farkındalık oluşturabilmektedir.

Bu genel çerçeve içinde Türk sanat müziği, söz estetiği, kültürel yoğunluğu, mecaz ve kalıp ifade zenginliği, kontrollü işitsel yapısı ve pedagojik açıdan seçilebilir repertuarı sayesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimi için dikkate değer bir materyal alanı oluşturmaktadır. Özellikle orta ve ileri düzey öğreniciler için Türk sanat müziği, dil zevki kazandırma ve kültürel derinlik oluşturma bakımından da önemli imkânlar sunmaktadır.

Sonuç olarak, Türk sanat müziği temelli kelime öğretimi yaklaşımı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hem söz varlığını geliştiren hem de kültürel aktarımı destekleyen işlevsel bir model olarak değerlendirilebilir. Bu yaklaşımın uygulamaya aktarılabilmesi için düzeye uygun eser seçimi yapılmalı, etkinlikler çok basamaklı olarak planlanmalı ve kelime öğretimi anlam-kullanım-kültür ekseninde bütüncül biçimde ele alınmalıdır.

KAYNAKÇA

Anşin, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Dicle* Üniversitesi *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 9-20.

Richey, R. C., & Klein, J. D. (2014). *Design and development research: Methods, strategies, and issues.* Routledge.

Staum, M. J. (1985). The use of music to teach foreign language. *Contributions to Music Education,* (12), 31-41.

Khaghaninejad, M. S., & Fahandejsaadi, R. (2016). *Music and language learning.* Shiraz University.

Sohrabi, S. (2015). The role of music in second language learning. *Advances in Environmental Biology. 9*(2), 908-912.

Zeromskaite, I. (2014). The potential role of music in second language learning: A review article. *Journal of European Psychology Students, 5*(3), 78-88, DOI: http://dx.doi.org/10.5334/jeps.ci

Yılmaz, Y. Y., & Sıhhiye, A. T. (2011). The mozart effect in the foreign language classroom a study on the effect of music in learning vocabulary in a foreign language. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 2*(3), 88-98.

Iwata, K. (2005). *The effect of active and passive participation with music on the foreign language acquisition and emotional state of university s*tudents [Unpublished doctoral dissertation]. Florida State University.

Kim, H. J., Chong, H. J., & Lee, M. (2024). Music listening in foreign language learning: Perceptions, attitudes, and its impact on language anxiety. *Frontiers in Education*, 9, 1372786.

Besedová, P., Štočková, K., & Šeslerová, A. (2017). Student´s attitude to music in foreign language lessons. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 31.

Ha Thi Kim Linh, Nguyen Thi Tinh, Nguyen Thi Thanh Huyen, Kieu Thi Thu Chung, Huynh Tan Hoi (2020). The great effects of applying music on learning second language. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(11), 5453 - 5456. DOI: 10.13189/ujer.2020.081148.

Çelik, N. (2025). Yabancılara Türkçe öğretirken kelime dağarcığını geliştirmede şarkılarla ders planlama. *Bezgek Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi, 4*(2), 93-125. http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.1659059

Delen, M. & Toyran, M. (2023). Tokat türkülerindeki deyimlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, *8*(2), 171-189.

Karakuş, S. & Uysal, Y. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde atasözleri ve deyimlerin kültür aktarımı aracı olarak şarkılarla kullanımı. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar,* 7(Special Issue / Özel Sayı 3), 109-118.

Öz, K. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müzik: Lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Yegah Müzikoloji Dergisi*, 7(4), 807-821.

MÜZİK DERS KİTAPLARININ SÖZ VARLIĞINA KATKISI: TERİMLER, KÜLTÜREL KAVRAMLAR VE SÖZLÜ KÜLTÜR UNSURLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Osman ÇUHADAROĞLU, Ankara/Millî Eğitim Bakanlığı
o.cuhadaroglu@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulan müzik ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, söz varlığının geliştirilmesinin yalnızca Türkçe dersleriyle sınırlı olmadığı; farklı disiplinlerin de bu sürece katkı sağlayabileceği anlayışından hareketle gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda müzik ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurlarının belirlenmesi, dağılımlarının ortaya konulması ve öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesine olası katkılarının değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını okul öncesinden lise son sınıfa kadar Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulan müzik ders kitapları, güzel sanatlar liselerinde okutulan zorunlu ve seçmeli alan ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ile ilgili öğretim materyalleri oluşturmaktadır. Araştırma evreninde yer alan 235 kitaptan etiketleme süreci tamamlanan bölüm analiz edilmiş ve mevcut çalışma tamamlanan veri seti üzerinden yürütülmüştür. Veriler, alan uzmanları tarafından hazırlanan Terim Etiketleme Kılavuzu doğrultusunda etiketlenmiş; etiketleme süreci müzik öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde oluşturulan Bilim Kurulu tarafından çok aşamalı olarak yürütülmüştür.Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında toplam 59.449 söz varlığı unsuru belirlenmiştir. Bunların 35.712'sini terimler, 23.108'ini özel adlar, 597'sini kısaltmalar ve 32'sini atasözleri oluşturmaktadır. Bulgular, müzik ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının özellikle terimler ve özel adlar bakımından yoğunlaştığını; buna karşılık atasözleri gibi sözlü kültür unsurlarının sınırlı düzeyde yer aldığını göstermektedir. Sonuç olarak müzik ders kitaplarının, yalnızca müziksel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı öğretim materyalleri olmadığı aynı zamanda öğrencilerin söz varlığını destekleyen önemli kaynaklar arasında yer aldığı değerlendirilmiştir. Elde edilen bulguların, müzik ders kitaplarının söz varlığı açısından geliştirilmesine ve bu alanda yapılacak yeni araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, müzik eğitimi, müzik ders kitapları, doküman incelemesi, disiplinler arası öğrenme*

GİRİŞ

Eğitim sürecinde bireyin sahip olduğu söz varlığı, dil gelişiminin yanı sıra düşünme, öğrenme ve kendini ifade etme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Dil, bireyin düşünme biçimini şekillendiren, iletişim kurmasını sağlayan ve kültürel birikimin kuşaktan kuşağa aktarılmasına aracılık eden temel bir sistemdir (Aksan, 2007). Bu bakımdan bireyin sahip olduğu söz varlığı, dünyayı algılama, anlamlandırma ve ifade etme kapasitesinin de önemli belirleyicilerinden biridir (Karadağ, 2013). Söz varlığı, bireyin zihinsel sözlüğünü zenginleştirerek kavramlar arasında ilişki kurmasına, yeni bilgileri mevcut bilgi birikimiyle bütünleştirmesine ve öğrenme süreçlerini daha etkili biçimde yürütmesine katkı sağlamaktadır. Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar, söz varlığını geliştirmeye yönelik sistematik uygulamaların öğrencilerin dil gelişimi, okuduğunu anlama ve akademik başarıları üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Kansızoğlu ve Bekiroğlu, 2023). Bu nedenle söz varlığının geliştirilmesine yönelik eğitim uygulamalarının farklı disiplinlerin katkısıyla bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Eğitim sistemlerinde söz varlığının geliştirilmesi çoğunlukla Türkçe dersleri ile ilişkilendirilmektedir. Nitekim Türkçe öğretim programları ve ders kitapları, öğrencilerin söz varlığını geliştirmeyi temel amaçlardan biri olarak ele almaktadır (Kaya, 2021; Maden, 2021). Bununla birlikte günümüzde öğrenmenin disiplinler arası bir yapıya sahip olduğu ve farklı derslerin de öğrencilerin dil gelişimi ile söz varlığının zenginleşmesine katkı sağladığı kabul edilmektedir (Gülhan, 2022; Hamsi İmrol vd., 2021). Öğrenciler karşılaştıkları her öğrenme alanında yeni kavramlar edinmekte ve bu kavramlar aracılığıyla söz varlıklarını geliştirmektedir (Maden, 2021). Bu durum, söz varlığının geliştirilmesine yönelik eğitim uygulamalarının bütüncül bir yaklaşımla ve disiplinler arası bir anlayışla ele alınmasının önemli olduğunu göstermektedir.

Bu disiplinler arası yaklaşım içerisinde sanat eğitimi, özellikle de müzik eğitimi, öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesine katkı sağlayabilecek önemli alanlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Müzik; ritim, tekrar ve melodi gibi yapısal özellikleri sayesinde öğrenme sürecini desteklemekte ve bilgilerin kalıcılığını artırmaktadır (Uçan, 1997). Özellikle sözlü içeriklerin ezgiyle birlikte sunulması, öğrencilerin yeni sözcükleri ve kavramları daha kolay öğrenmelerine ve uzun süre hatırlamalarına katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle müzik eğitimi öğrencilerin dil gelişimini ve söz varlığını destekleyen önemli bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilebilir.

Bu katkı, özellikle müzik ders kitaplarında yer verilen sözlü ve kültürel içerikler aracılığıyla somut biçimde ortaya çıkmaktadır. Müzik derslerinde yer alan türküler, marşlar, ilahiler ve diğer sözlü kültür ürünleri, öğrencilerin kültürel belleği yansıtan söz varlığı unsurlarıyla karşılaşmalarını sağlamaktadır (Kapağan ve Kayalı Atmaca, 2024; Kara ve Emirhan, 2020). Bu içerikler aracılığıyla öğrenciler, dilin estetik kullanımına ilişkin farkındalık kazanmakta, farklı kavram alanlarıyla tanışmakta ve kültürel mirasın önemli unsurlarını doğal bir öğrenme süreci içerisinde edinmektedir. Bunun yanında müzik derslerinde yer alan terimler, besteciler, eser adları ve tarihsel bilgiler de öğrencilerin alanla ilgili kavram dünyasını zenginleştiren önemli söz varlığı unsurları arasında yer almaktadır. Buna bağlı olarak müzik ders kitapları öğrencilerin dil gelişimini destekleyen ve kültürel söz varlığının aktarılmasına katkı sağlayan önemli eğitim araçları olarak değerlendirilebilir.

Müzik ders kitaplarında yer alan bu kültürel içerikler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin benimsediği kültür aktarımı, değer odaklı eğitim ve disiplinler arası öğrenme anlayışıyla da örtüşmektedir. Model; eğitim süreçlerini yalnızca akademik bilgi aktarımıyla sınırlı görmemekte, öğrencilerin kültürel kimliklerini tanımalarını, millî ve manevi değerlerle bağ kurmalarını ve dil bilinci geliştirmelerini hedeflemektedir. Ayrıca öğrenmenin disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmasını teşvik etmekte ve farklı derslerin birbirini destekleyen yapısını ön plana çıkarmaktadır. Bu çerçevede müzik eğitimi, öğrencilerin hem kültürel değerlerle buluşmasını sağlayan hem de söz varlığının gelişimine katkı sunan önemli bir alan olarak değerlendirilmektedir.

Alan yazınında müzik ders kitaplarını inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte, bu çalışmaların büyük ölçüde şarkıların içerik analizi, değerler eğitimi, kültürel aktarım veya ders kitaplarının genel içerik özellikleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Çelik vd., 2023; Kara ve Emirhan, 2020; Kapağan ve Kayalı Atmaca, 2024; Okur, 2020). Buna karşılık, ulaşılan alan yazını incelendiğinde müzik ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinler, etkinlikler, yönergeler, müzik terimleri, özel adlar, atasözleri ve kısaltmalar gibi söz varlığı unsurlarını bütüncül olarak ele alan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, müzik ders kitaplarının öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesine sağladığı katkının bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın, müzik ders kitaplarını söz varlığı açısından bütüncül biçimde incelemesi ve elde edilen bulguları sistematik olarak ortaya koyması bakımından alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulan müzik ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda müzik ders kitaplarında yer alan terimler, özel adlar, atasözleri ve kısaltmalar sistematik bir biçimde analiz edilmiş; bu unsurların dağılımı ortaya konulmuş ve öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesine sağladığı katkılar değerlendirilmiştir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Müzik ders kitaplarında hangi tür söz varlığı unsurları yer almaktadır?
2. Bu unsurların dağılımı nasıldır?
3. Kültürel söz varlığı unsurlarının kullanım düzeyi nedir?
4. Müzik ders kitapları söz varlığının geliştirilmesine hangi yönlerden katkı sağlamaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı materyallerin sistematik biçimde analiz edilmesini sağlayan ve özellikle ders kitaplarının içeriklerinin incelenmesinde yaygın olarak kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu doğrultuda araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından farklı öğretim kademelerinde okutulan müzik ders kitapları söz varlığı açısından incelenmiştir.

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesinden lise son sınıfa kadar farklı öğretim kademelerinde okutulan tüm müzik ders kitapları oluşturmaktadır.

Bu kapsamda araştırma evrenine;

1. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde okutulan müzik ders kitapları,
2. Ortaöğretim sanat eğitimi modülü kitapları,
3. Güzel sanatlar liselerinde okutulan zorunlu ve seçmeli alan ders kitapları,
4. Özel eğitim uygulama okullarında kullanılan müzik dersi kitapları,
5. Öğretmen kılavuz kitapları,
6. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan farklılaştırma etkinlikleri ve ilgili öğretim materyalleri dâhil edilmiştir.

Bu ölçütler doğrultusunda araştırma evreni toplam 235 kitaptan oluşmaktadır. Bu sayı araştırmanın yürütüldüğü tarihte erişilebilen öğretim materyallerini kapsamaktadır. Araştırma kapsamında herhangi bir örnekleme yöntemine başvurulmamış, evrenin tamamının incelenmesi hedeflenmiştir. Ancak etiketleme süreci devam ettiğinden, bu çalışmada etiketleme işlemleri tamamlanan kitaplara ait bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda mevcut araştırmada veri setinin yaklaşık %43'ü analiz edilmiş olup sunulan bulgular ara değerlendirme niteliği taşımaktadır.

Tablo 1

Araştırma Evreni ve Analiz Edilen Veri Seti

Kapsam	Sayı
Araştırma Evreni	235 Kitap
Analiz Edilen Kitap	102 Kitap
Analiz Oranı	%43,4

Tablo 1 incelendiğinde araştırma evreninin 235 kitaptan oluştuğu, bu çalışmada ise etiketleme süreci tamamlanan 102 kitabın analiz edildiği görülmektedir.

Tablo 2

Araştırma Kapsamındaki Öğretim Materyallerinin Dağılımı

Araştırmada İncelenen Yayın Türleri
Okul öncesi müzik kitapları
İlkokul müzik ders kitapları
Ortaokul müzik ders kitapları
Ortaöğretim müzik ders kitapları
Güzel sanatlar lisesi zorunlu ders kitapları
Güzel sanatlar lisesi seçmeli ders kitapları
Özel eğitim uygulama okulları müzik kitapları
Ortaöğretim sanat eğitimi modülü kitapları
Öğretmen kılavuz kitapları
TYMM farklılaştırma etkinlikleri
BİLSEM yardımcı materyalleri

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen söz varlığı çalışmaları kapsamında geliştirilen dijital etiketleme sistemi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamındaki ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığının resmî dijital platformları olan EBA ve OGM Materyal üzerinden PDF formatında temin edilmiş, sisteme aktarılmış ve her kitaba ilişkin bibliyografik bilgiler ile içerik alanları oluşturulmuştur. Hazırlık işlemlerinin tamamlanmasının ardından etiketleme sürecine geçilmiştir.

Etiketleme ve Geçerlik-Güvenirlik Süreci

Etiketleme işlemleri müzik alanında görev yapan üç öğretmen tarafından yürütülmüştür. Kitaplarda yer alan söz varlığı unsurları terimler, özel adlar, atasözleri ve alanla ilgili kısaltmalar olmak üzere belirlenen kategoriler doğrultusunda sistematik olarak etiketlenmiştir.

Etiketleme sürecinde proje bilim kurulu ve tutarlılık sorumluları tarafından hazırlanan ve süreç içerisinde güncellenen "Terim Etiketleme Kılavuzu" esas alınmıştır. Ayrıca müzik alanına ilişkin kavramsal tutarlılığın sağlanabilmesi amacıyla Türk müziği ve müzik eğitimi alanında temel başvuru kaynakları ve terimler sözlüklerinden de yararlanılmıştır.

Etiketleme sonrasında tüm veriler Türkçe öğretmenlerinden oluşan tutarlılık sorumluları tarafından ikinci kez kontrol edilmiştir. Görüş ayrılığı bulunan ifadeler ise alan uzmanları ve akademisyenlerden oluşan Bilim Kuruluna gönderilmiş, nihai karar kurul üyelerinin ortak değerlendirmesi doğrultusunda verilmiştir. Böylece verilerin doğruluğunu artırmaya yönelik çok aşamalı bir kontrol ve uzlaşma süreci işletilmiştir.

Kodlayıcılar arası uyum katsayısı hesaplanmamıştır. Bunun nedeni, bu çalışmanın Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde yürütülen ve etiketleme süreci devam eden söz varlığı projesinin ara değerlendirme raporu niteliğinde olmasıdır. Bu süreçte verilerin güvenirliği, çok aşamalı uzman incelemesi, Türkçe öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen ikinci kontrol ve Bilim Kurulunun uzlaşı kararları ile sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Etiketlenen söz varlığı unsurları türlerine göre sınıflandırılmış; her kategoriye ait frekans değerleri belirlenmiş ve dağılımlar ortaya konulmuştur. Analizlerde hem toplam kullanım sıklıkları hem de tekrarsız (benzersiz) söz varlığı unsurları dikkate alınarak değerlendirmeler yapılmıştır. Böylece müzik ders kitaplarının söz varlığı açısından hem niceliksel yoğunluğu hem de çeşitliliği ortaya konulmuştur.

Bu analiz süreci müzik ders kitaplarının söz varlığı bakımından güçlü yönleri ile geliştirilmeye açık yönlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulgularının, ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik yürütülecek çalışmalara veri sağlaması beklenmektedir.

BULGULAR

Tablolarda verilen frekanslar, etiketlenen söz varlığı unsurlarının toplam kullanım sayılarını göstermektedir. Aynı unsurun farklı kitaplarda veya bölümlerde tekrar etmesi frekans değerlerine dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen müzik ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurlarına ilişkin bulgular bu bölümde sunulmuştur. Çalışma, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde yürütülen ve etiketleme süreci devam eden söz varlığı projesinin ara bulgularına dayanmaktadır. Bu nedenle analizler, etiketleme işlemleri tamamlanan kitaplar üzerinden gerçekleştirilmiş olup mevcut çalışmada araştırma evreninin yaklaşık %43'ünü oluşturan veri seti değerlendirilmiştir. Proje kapsamında elde edilen ayrıntılı alt kategori analizleri henüz tamamlanmadığından bu çalışmada araştırmanın amacını destekleyen özet bulgular sunulmuştur. Elde edilen bulgular, tamamlanan veri setinin genel eğilimlerini yansıtması bakımından değerlendirilmiştir.

Etiketleme işlemleri tamamlanan 102 kitap üzerinde yapılan analizler sonucunda incelenen kitaplarda toplam 59.449 söz varlığı unsuru etiketlenmiştir. Bu unsurların türlerine göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 3

Etiketlenen Söz Varlığı Unsurlarının Türlerine Göre Dağılımı

Tür	Frekans
Terim	35.712
Özel ad	23.108
Kısaltma	597
Atasözü	32
Toplam	59.449

Tablo 3 incelendiğinde, incelenen müzik ders kitaplarında en yüksek frekansa sahip söz varlığı unsurunun terimler olduğu görülmektedir. Terimleri sırasıyla özel adlar, kısaltmalar ve atasözleri izlemektedir. Bu bulgu, müzik ders kitaplarının alanın kendine özgü kavram ve terminolojisini yoğun biçimde içerdiğini göstermektedir. Özel adların yüksek frekansta yer alması ise ders kitaplarında besteciler, müzisyenler, eser adları, makamlar ve kültürel unsurlarla ilişkili özel isimlere geniş ölçüde yer verildiğini düşündürmektedir.

Buna karşılık kısaltmalar ve atasözlerinin daha sınırlı sayıda kullanıldığı belirlenmiştir. Özellikle atasözlerinin düşük frekansta yer alması, müzik ders kitaplarında doğrudan atasözü kullanımının sınırlı olduğunu, buna karşın sözlü kültür unsurlarının daha çok türkü, marş, ilahi ve diğer müzik metinleri aracılığıyla öğrencilere aktarıldığını göstermektedir.

Veri seti üzerinde yapılan incelemelerde, söz varlığı unsurlarının önemli bir bölümünün farklı kitap ve ünitelerde tekrar eden kullanımlardan oluştuğu belirlenmiştir. Bununla birlikte tekrarsız söz varlığı unsurlarının da alanın kavramsal zenginliğini ortaya koyacak düzeyde çeşitlilik gösterdiği gözlenmiştir. Bu durum, müzik ders kitaplarının öğrencilerin hem alan terminolojisiyle hem de kültürel söz varlığı unsurlarıyla karşılaşmasına katkı sağlayan önemli öğretim materyalleri olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın etiketleme süreci devam ettiğinden öğretim kademeleri, kitap türleri ve alt kategorilere ilişkin ayrıntılı karşılaştırmalı analizlere bu çalışmada yer verilmemiştir. Bu kapsamda elde edilecek ayrıntılı bulguların, proje tamamlandıktan sonra yapılacak kapsamlı değerlendirmelerde sunulması planlanmaktadır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada incelenen müzik ders kitaplarında en yüksek frekansa sahip söz varlığı unsurunun terimler olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, müzik derslerinin teknik ve kavramsal bir terminoloji üzerine yapılandığını göstermektedir. Müzik eğitiminin kendine özgü kavram ve terimlerden oluşan bir alan olduğu, öğrencilerin bu kavramlarla erken dönemlerden itibaren karşılaşmasının alan bilgisinin yapılandırılmasında önemli olduğu belirtilmektedir (Uçan, 1997). Bu çerçevede ders kitaplarında terimlerin yoğun biçimde yer alması, öğrencilerin alan terminolojisiyle sistematik olarak karşılaşmalarına olanak sağlamaktadır.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, özel adların terimlerden sonra en sık karşılaşılan söz varlığı unsuru olmasıdır. Ders kitaplarında besteciler, eser adları, makamlar, müzik türleri ve tarihsel kişiliklere ilişkin özel adların yoğun biçimde kullanılması, müzik eğitiminin kültürel mirasın tanıtılmasına katkı sunduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Kara ve Emirhan (2020), müzik ders kitaplarında yer alan çocuk şarkılarının kültürel değerlerin aktarımında önemli işlev üstlendiğini belirtmektedir. Kapağan ve Kayalı Atmaca (2024) ise ders kitaplarında yer alan türkülerin kültürel değerlerin ve toplumsal belleğin aktarılmasına katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu bulgular, araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada kısaltmaların sınırlı sayıda kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum, müzik ders kitaplarında kavramların çoğunlukla açık biçimde sunulduğunu göstermektedir. Araştırmanın mevcut verileri bu durumun nedenlerine ilişkin doğrudan bir çıkarım yapmaya imkân vermemekle birlikte, ders kitaplarının hedef kitlesi dikkate alındığında açıklayıcı anlatımın tercih edilmiş olabileceği değerlendirilebilir. Bu nedenle kısaltmaların kullanımına ilişkin daha ayrıntılı değerlendirmelerin farklı araştırmalarla desteklenmesi gerekmektedir.

Araştırmada dikkat çeken bulgulardan biri de atasözlerinin oldukça sınırlı düzeyde yer almasıdır. Oysa atasözleri, kültürel söz varlığının önemli unsurları arasında yer almakta; öğrencilerin dilsel ve kültürel gelişimlerine katkı sağlayan kalıp ifadeler olarak değerlendirilmektedir (Karadağ, 2013). Buna karşın incelenen müzik ders kitaplarında atasözlerinin oldukça düşük düzeyde kullanılması, sözlü kültür unsurlarının ders kitaplarına aktarımı bakımından geliştirilmesi gereken bir alan olduğunu düşündürmektedir.

Alan yazını incelendiğinde müzik ders kitaplarına yönelik araştırmaların büyük ölçüde şarkıların içerik analizi (Okur, 2020), değerler eğitimi (Kara ve Emirhan, 2020), kültürel mirasın aktarımı (Kapağan ve Kayalı Atmaca, 2024) veya ders kitaplarının genel içerik özellikleri (Çelik vd., 2023) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Buna karşılık müzik ders kitaplarının söz varlığını; terimler, özel adlar, kısaltmalar ve atasözleri gibi farklı unsurlar açısından bütüncül olarak inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu bakımdan araştırma bulgularının alan yazınındaki önemli bir boşluğu doldurduğu ve müzik ders kitaplarının söz varlığına ilişkin kapsamlı bir bakış sunduğu söylenebilir.

SONUÇLAR

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından farklı öğretim kademelerinde okutulan müzik ders kitapları söz varlığı açısından incelenmiştir. Araştırma bulguları, müzik ders kitaplarının müziksel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı öğretim materyalleri olmadığını; aynı zamanda öğrencilerin söz varlığını destekleyen önemli içerikler barındırdığını ortaya koymuştur. İncelenen ders kitaplarında en yoğun kullanılan söz varlığı unsurlarının terimler ve özel adlar olduğu, buna karşılık kısaltmaların ve özellikle atasözlerinin oldukça sınırlı düzeyde yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum, müzik ders kitaplarının teknik ve kültürel içerik bakımından zengin olmasına karşın söz varlığı unsurlarının dağılımı açısından dengeli bir yapı sergilemediğini göstermektedir.

Araştırma, müzik ders kitaplarının söz varlığı açısından bütüncül biçimde incelenmesine yönelik sınırlı sayıdaki çalışmalara katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Özellikle terimler, özel adlar, atasözleri ve kısaltmaların birlikte değerlendirilmesi müzik ders kitaplarının söz varlığına ilişkin genel görünümün ortaya konulmasına katkı sunmuştur.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde yürütülen söz varlığı projesinin etiketleme süreci devam eden veri seti kullanılarak hazırlanmıştır. Bu nedenle analizler, etiketleme işlemi tamamlanan ders kitapları ile sınırlandırılmış olup araştırmada veri setinin tamamı henüz değerlendirilememiştir. Elde edilen bulgular, incelenen veri setini yansıtmakta olup etiketleme sürecinin tamamlanmasıyla birlikte daha kapsamlı değerlendirmelerin yapılması mümkün olacaktır.

Bunun yanında araştırma yalnızca terimler, özel adlar, atasözleri ve kısaltmalar kapsamında ele alınan söz varlığı unsurları ile sınırlandırılmıştır. Diğer söz varlığı ögelerinin farklı araştırmalarda incelenmesi, konuya daha kapsamlı katkılar sağlayacaktır.

ÖNERİLER

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Müzik ders kitaplarında atasözleri, deyimler ve diğer sözlü kültür unsurlarına daha fazla yer verilerek öğrencilerin kültürel ve dilsel gelişimi desteklenebilir.
2. Ders kitaplarında yer alan terim ve kavramlar, öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak kademeli ve sistematik bir yapı içerisinde sunulabilir.
3. Ders kitaplarının hazırlanması sürecinde söz varlığı unsurlarının tür bakımından dengeli dağılımı gözetilebilir.

4. Müzik ders kitaplarının farklı öğretim kademeleri bakımından karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalar artırılabilir.

5. Etiketleme sürecinin tamamlanmasının ardından veri setinin bütünü üzerinde gerçekleştirilecek çalışmalarla müzik ders kitaplarının söz varlığına ilişkin daha kapsamlı değerlendirmeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (3. bs.). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Altan, M. Z., & Yıldırım, T. (2022). Bütüncül eğitim, bütüncül gelişim, bütüncül insan. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 5*(1), 68–77.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık. https://doi.org/10.14527/9789944919289

Çelik, Ş., Özaydın, N., & Barışeri Ahmethan, N. (2023). Ortaokul düzeyinde kullanılan müzik ders kitapları ve içerik yönünden incelenmesi: Türkiye, İngiltere ve İtalya örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(3), 2329–2368. https://doi.org/10.17152/gefad.1308876

Köksal, S., & Çiftçi, E. (2020). Ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(2), 22–44. https://doi.org/10.7822/omuefd.681971

Özal Göncü, İ. (2024). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan müzik dersi kitaplarındaki marşların incelenmesi. *Premium E-Journal of Social Sciences, 8*(42), 674–680. https://doi.org/10.5281/zenodo.11434535

Gülhan, F. (2022). Ders araştırmasına dayalı disiplinlerarası etkinlik planı geliştirme: Tasarım beceri atölyeleri öğretmen eğitim modeli önerisi. *Millî Eğitim, 51*(234), 1781–1804. https://doi.org/10.37669/milliegitim.870214

Güzel, A., & Karadağ, Ö. (2013). Kelime sıklığı açısından Türk atasözleri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 274–280. https://doi.org/10.17860/efd.48788

Hamsi İmrol, M., Dinçer, A., Doğan Güldenoğlu, B. N., & Babadoğan, M. C. (2021). 2018 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 46*(207), 403–437. https://doi.org/10.15390/EB.2021.9625

Kansızoğlu, N., & Bekiroğlu, N. (2023). Kelime öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlere ilişkin bir meta-sentez çalışması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Özel Sayı 1*, 932–983. https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1359181

Kapağan, E., & Kayalı Atmaca, B. (2024). Ortaokul ders kitaplarında yer alan türküler üzerinden kültür ve değerler aktarımı. *XI. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri* (ss. 791–802). https://doi.org/10.30546/100981.1.2024.0209

Kara, M., & Emirhan, T. (2020). Değerler eğitimi açısından müzik dersi kitaplarındaki çocuk şarkıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(2), 153–178. https://doi.org/10.7822/omuefd.742422

Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi.* Kriter Yayınevi.

Kaya, E. (2021). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında söz varlığı edinimi üzerine. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 7*(37), 341–352. https://doi.org/10.31589/JOSHAS.468

Köse, P. Ö., & Yüksel, A. L. (2019). 5, 6, 7 ve 8. sınıf müzik ders kitaplarının somut olmayan kültürel miras öğeleri bakımından incelenmesi. *Art-e Sanat Dergisi, 12*, 125–149. https://doi.org/10.21602/sduarte.627129

Kün, S. Ş. (2015). *Cumhuriyetten günümüze müzik ders kitaplarında yer alan halk ezgilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Maden, A. (2021). Söz varlığını zenginleştirme açısından Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 10*(2), 756–777.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.* Millî Eğitim Bakanlığı. https://tymm.meb.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı. (n.d.). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA).* https://www.eba.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı. (n.d.). *OGM Materyal.* https://ogmmateryal.eba.gov.tr/

Okur, A. B. (2020). *Ortaokul 5. sınıf müzik dersi kitabında yer alan şarkıların çok boyutlu içerik analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar, ilkeler, yaklaşımlar.* Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Seçkin Yayıncılık.

KÜLTÜR TARİHİ KAYNAĞI OLARAK EDEBÎ METİNLERDE SÖZ VARLIĞI: ÇORLULU ZARÎFÎ ÖRNEĞİ

Şebnem GÜRLER, Tekirdağ/Çorlu/Çorlu Bilim ve Sanat Merkezi
sbnmkyl@gmail.com

Mümine EREN, Tekirdağ/Süleymanpaşa/İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü
kayamumine42@gmail.com

Meltem AKDENİZLİ, Tekirdağ/Süleymanpaşa/Nihat Sami Banarlı Ortaokulu
meltemakdenizli59@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, Çorlulu Zarîfî'nin 1604 yılında tamamladığı Râhatü'l-Ervâh adlı eserinin girişindeki on iki beyitlik manzumeyi, kelime arkeolojisi yaklaşımıyla söz varlığı öğretimine yönelik yapılandırılmış bir analiz etkinliğine dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman incelemesine dayalı betimsel bir desende yürütülmüştür. Çalışma materyalini eserin giriş bölümündeki on iki beyit oluşturmuş, uygulama sürecine bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören 15 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler, aşk/ışk kavramının metinde ilişkilendirildiği ana fiilleri belirlemiş ve bu fiilleri "Kozmik Etki", "İnsan/Yaşam", "Söz/Bilgi", "Toplumsal Görünürlük" ve "Kültürel Gönderme" kategorileri altında sınıflandırmıştır. Çözümleme sürecinde beyitler Excel tabanlı kodlama sistemiyle incelenmiş, eş görünüm listesi çıkarılmış ve metne dayalı mini sözlük hazırlanmıştır. Nitel kodlama sonuçları frekans ve yüzde değerleriyle betimlenmiştir. Bulgular, aşk/ışk kavramının fiiller aracılığıyla etki üreten bir kavram olarak kurgulandığını; en yüksek yoğunluğun %33,3 ile "Söz/Bilgi", ardından %25,0 ile "İnsan/Yaşam" alanında toplandığını göstermiştir. Çalışma, klasik bir şiir metninin yapılandırılmış çözümleme basamaklarıyla söz varlığı öğretiminde kullanılabilecek bir öğrenme materyaline dönüştürülebileceğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, Çorlulu Zarîfî, Râhatü'l-Ervâh, edebî metin analizi, kelime arkeolojisi*

GİRİŞ

Ana dili öğretiminde söz varlığı, bireyin iletişim kurarken başvurduğu bir kelime listesi olmanın ötesinde bir toplumun dünyayı algılama biçimini, inanç sistemlerini ve tarihsel hafızasını yansıtan zihniyet ve kültürel hafıza göstergesi olarak değerlendirilebilir (Aksan, 2006). Tarih yazımında olayların arkasındaki kolektif bilinç dışını inceleyen zihniyet tarihi yaklaşımının da vurguladığı üzere bir milletin düşünüş biçimini somut şekilde yansıtan kaynaklar edebî metinlerdir (Burke, 2014; Kaplan, 2018). Dolayısıyla dil eğitiminde öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek, onlara sadece yeni kelimelerin sözlük anlamlarını ezberletmeye indirgenemez. Bu süreç, kelimelerin metin içinde yüklendiği işlevleri, kurduğu kavramsal ağları ve ait olduğu dönemin kültürel kodlarını keşfetmeyi de içermelidir (Nation, 2001; Schmitt, 2000).

Günümüz Türkçe öğretimi pratikleri incelendiğinde, söz varlığını geliştirme çalışmalarının ağırlıklı olarak modern veya yakın dönem metinleri üzerinden yürütüldüğü görülmektedir. Türkçenin tarihsel derinliğini ve düşünce zenginliğini taşıyan klasik edebî metinler, içerdikleri arkaik sözcükler ve ağır tamlamalar nedeniyle özellikle ortaokul düzeyindeki öğrenciler için uzak, ağır ve erişilmez kabul edilmektedir. Bu durum, öğrencilerin dilin tarihsel evrimini kavrayamamasına ve kültürel hafızayı taşıyan temel kavramların klasik metinlerde kurduğu işlevsel anlam ağını erken yaşta fark edememesine neden olmaktadır. Oysa klasik metinler, pasif bir okuma nesnesi olmaktan çıkarılıp analitik bir inceleme sahasına dönüştürüldüğünde, öğrencilerin kelime hazinesini besleyen işlevsel bir öğrenme alanına dönüşme potansiyeline sahiptir. Bu çalışmada kullanılan kelime arkeolojisi yaklaşımı, edebî metinlerdeki kavramların fiiller, eş görünümler ve kültürel göndermeler üzerinden incelenmesine dayalı yapılandırılmış bir çözümleme süreci olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşımda öğrenciler, alışılageldiği üzere metne "Bu kelimenin anlamı nedir?" sorusuyla değil, daha araştırmacı bir perspektifle "Bu kavram metinde ne yapıyor, hangi fiillerle etki üretiyor?" sorusuyla yaklaşmaktadır. Kelime arkeolojisi, edebiyat eğitimi ile veri okuryazarlığını birleştiren disiplinler arası bir model sunarak öğrencilerin kelimeleri bağlamı, eş dizimliliği ve kültürel göndermeleriyle bir bütün olarak kavramasını sağlamaktadır.

Çorlulu Zarîfî'nin Râhatü'l-Ervâh adlı eserini 1604 yılında tamamladığı bilinmektedir (Taşkın, 2013). Bu çalışmanın metin veri setini ise Taşkın'ın (2010) yayımladığı transkripsiyonlu metinde yer alan giriş bölümündeki on iki beyitlik manzume oluşturmaktadır. Bu tercih, alan yazınında sıklıkla merkeze alınan kanonik ve görünürlüğü yüksek şairler yerine, yerel kültürel mirası temsil eden ve hakkında sınırlı biyografik/eleştirel bilgi bulunan bir kültür üreticisi üzerinden söz varlığı öğretimine dönük uygulanabilir bir analiz modeli geliştirmeyi amaçlamaktadır. Eserin yazıldığı 17. yüzyıl başları, Osmanlı İmparatorluğu'nda toplumsal huzursuzlukların ve Celali İsyanlarının yaşandığı, bozulan düzeni yeniden tesis etmek amacıyla nasihatname türü eserlerin verildiği bir kriz dönemidir (Yılmaz, 2016). Zarîfî'nin metninde aşk kavramı, dönemin ahlaki ve kültürel düzen arayışlarıyla ilişkilendirilebilecek biçimde insanı, sözü ve varlık düzenini anlamlandıran kurucu bir kavram olarak öne çıkmaktadır (Taşkın, 2010). Zarîfî'nin biyografik olarak Çorlu yöresine ait olması, öğrencilerin kendi yaşadıkları coğrafyanın kültürel mirasını yaşayan bir laboratuvar olarak görmelerine zemin hazırlamıştır. Mekâna dayalı eğitim yaklaşımıyla onlara yerel tarihlerine ait bir doküman üzerinden Osmanlı kültür dünyasına mikro düzeyde temas etme imkânı sunmuştur. Literatürde Râhatü'l-Ervâh ve klasik şiir üzerine yapılan akademik çalışmalar genellikle aşk kavramının tasavvufi, sembolik ve estetik içeriğine odaklanmaktadır (Pala, 2018; Taşkın, 2010). Bu çalışmanın özgün yönü

ise aşk kavramının metin içinde hangi fiillerle ilişkilendirildiğini, hangi etki alanlarında işlev kazandığını ve nasıl bir kavramsal ağ oluşturduğunu basit frekans ve kategori analiziyle incelemesidir.

Bu çalışmada aşk kavramı, araştırmanın kapsamını sınırlandırmak ve kelime arkeolojisi yaklaşımını somutlaştırmak amacıyla seçilmiştir. Klasik Türk edebiyatında aşk, dar anlamda bir duygu adı değildir. Beşerî sevgiden tasavvufî hakikat arayışına, estetik hazdan varlık anlayışına uzanan çok katmanlı bir kavramdır. Râhatü'l-Ervâh'ta aşk kavramının hangi fiillerle ilişkilendirildiğini incelemek, hangi anlam alanlarını birbirine bağladığını ve kültürel düşünce dünyasını nasıl görünür kıldığını göstermesi bakımından bir araştırma odağı sunmaktadır. Bu nedenle aşk kavramı, klasik metindeki söz varlığı unsurlarının fiil, bağlam ve kültürel gönderme düzeyinde incelenmesine elverişli bir odak olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Soruları

Araştırmanın temel amacı, kelime arkeolojisi yaklaşımını dil eğitiminde kullanılabilecek bir analiz modeli olarak denemek ve bu kapsamda Râhatü'l-Ervâh eserindeki aşk kavramının metin içinde hangi fiillerle ilişkilendirildiğini mikro ölçekte ortaya koymaktır. Bu kapsamda çalışma, söz varlığı eğitiminde veri okuryazarlığı temelli bir çözümleme sürecinin edebî metinler üzerinde nasıl uygulanabileceğini betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İncelenen on iki beyitlik kesitte aşk/ışk kavramı hangi ana fiillerle ilişkilendirilmiştir?
2. Belirlenen fiiller metin içinde hangi etki alanlarında ve hangi yoğunlukta dağılım göstermektedir?
3. Aşk/ışk kavramı metin içinde eş dizimli olarak en sık hangi kelimelerle birlikte görünmektedir?

Araştırmanın temel varsayımı klasik metinlerin kelime arkeolojisi yöntemiyle incelenmesinin, öğrencilerin aşk gibi kavramları edilgen bir duygu durumundan ziyade fiiller aracılığıyla etki üreten kurucu bir güç olarak kavramalarını sağlayacağı ve tarihî söz varlığını işlevsel bir bağlamda geliştireceği yönündedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde nitel betimsel desende yürütülmüştür. Nitel betimsel desen, incelenen olgunun veriye yakın, doğrudan ve kapsamlı bir betimini üretmeyi amaçlamaktadır (Sandelowski, 2000). Araştırmanın temel veri kaynağı tarihî bir edebî metin olduğu için doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma problemiyle ilişkili yazılı materyallerin sistematik biçimde seçilmesi, incelenmesi, kodlanması ve yorumlanmasına dayalı bir yöntemdir (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu desenin ve yöntemin seçilmesinin nedeni, araştırma sorularının Râhatü'l-Ervâh'ın girişindeki on iki beyitte aşk/ışk kavramıyla ilişkilendirilen fiilleri, etki alanlarını ve eş görünüm örüntülerini metin bağlamında ortaya çıkarmaya yönelik olmasıdır. Çözümleme sonucunda oluşturulan kategorilerin dağılımını görünür kılmak amacıyla frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış; bu sayısal özetler nitel bulguları destekleyen betimsel göstergeler olarak kullanılmıştır.

Uygulama Grubu

Uygulama sürecine, Türkiye'deki bir bilim ve sanat merkezinde Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı'na devam eden 15 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme kullanılmıştır (Patton, 2015). Öğrencilerin dil ve kültür temelli çalışmalara ilgi göstermeleri ve metin çözümleme etkinliklerine gönüllü katılmaları seçim ölçütleri olarak dikkate alınmıştır.

Veri Kaynağı ve Materyaller

Çalışmanın birincil veri kaynağını, Taşkın'ın (2010) yayımladığı transkripsiyonlu metinde yer alan, Çorlulu Zarîfî'nin Râhatü'l-Ervâh adlı eserinin giriş bölümündeki on iki beyitlik manzume oluşturmuştur. Orijinal yazma nüsha doğrudan incelenmemiş; her beyit ayrı bir analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Uygulama sürecinde yapılandırılmış kodlama formu, beyit analiz tablosu ve kategori tanım çizelgesi kullanılmıştır. Veri girişi, kodlama, frekans-yüzde hesaplamaları ve tablolaştırma işlemleri dijital ortamda yürütülmüştür.

Uygulama Süreci: Kelime Arkeolojisi Basamakları

İlk aşamada transkripsiyonlu on iki beyit dijital tablo ortamına aktarılmış ve her beyit ayrı bir analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Beyitler B01-B12 şeklinde kodlanmıştır.

İkinci aşamada her beyitte aşk kavramıyla en doğrudan ilişki kuran yüklem/ana fiil belirlenmiştir. Bu işlemde fiilin kavramı metin içinde nasıl hareket ettirdiği, hangi varlık alanıyla ilişkilendirdiği ve hangi anlam işlevini üstlendiği dikkate alınmıştır.

Üçüncü aşamada belirlenen ana fiillerin oluşturduğu anlam dünyası beş kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler; "Kozmik Etki", "İnsan/Yaşam", "Söz/Bilgi", "Toplumsal Görünürlük" ve "Kültürel Gönderme" olarak yapılandırılmıştır. Her beyit baskın anlam alanına göre bir kategoriye yerleştirilmiştir.

Dördüncü aşamada, beyitlerin tarihî söz varlığı dikkate alınarak her beyit için günümüz Türkçesiyle anlam karşılığı oluşturulmuştur. Bu aşamada beyitteki temel anlam, öğrencilerin anlayabileceği açık ve güncel bir dille ifade edilmiştir.

Beşinci aşamada aşk/ışk kavramıyla aynı beyitte yer alan kelimeler belirlenmiştir. Bu çalışmada eş görünüm, iki veya daha fazla sözcüğün belirlenen metin birimi içinde birlikte bulunması olarak tanımlanmış (Sinclair, 1991) ve analiz birimi beyit olarak kabul edilmiştir. Böylece aşk/ışk kavramının hangi sözcüklerle aynı anlam çevresinde kullanıldığı incelenmiştir.

Altıncı aşamada metindeki anlam katmanlarını görünür kılmak amacıyla seçilen anahtar kelime ve kelime gruplarından kısa açıklamalı bir mini sözlük hazırlanmıştır. Sözlük maddelerinde kelimelerin günümüz Türkçesindeki karşılıkları ile metin içindeki işlevleri birlikte ele alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz ve betimsel istatistik yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Her beyit için ana fiil, etki alanı, anahtar kelimeler ve günümüz Türkçesiyle anlam karşılığı belirlenmiştir. Ardından her etki alanına düşen beyit sayısı frekans değeri olarak hesaplanmış ve yüzde değerleri $\% = (n/12) \times 100$ formülüyle bulunmuştur. Elde edilen frekans ve yüzde değerleri tablolarda sunulmuş ve aşk/ışk kavramının metinde hangi anlam alanlarında yoğunlaştığı betimlenmiştir.

Çalışmanın inandırıcılığını ve kodlama tutarlılığını artırmak amacıyla kategori tanımları analiz öncesinde açık biçimde belirlenmiş, her kodlama kararı gerekçesiyle birlikte kayıt altına alınmış ve kodlama tablosu alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman geri bildirimi doğrultusunda belirsiz kodlar yeniden değerlendirilmiş; nihai kararlar ana fiil, beyit bağlamı ve baskın anlam alanı birlikte ele alınarak verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Beyitlerin İşlevsel Kodlanması ve Ana Yüklem Dağılımı

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda, her beyitte aşk kavramıyla doğrudan ya da dolaylı ilişki kuran ana yüklem veya işlevsel fiil belirlenmiştir. Bu yüklemlerin işaret ettiği anlam alanları sınıflandırılmış ve kodlama sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Beyit-Ana Yüklem-Etki Alanı Kodlama Verileri (n = 12)

ID	Beyit No.	Ana Yüklem / İşlevsel Fiil	Etki Alanı
B01	1	dinle	Söz/Bilgi
B02	2	yokdur	Söz/Bilgi
B03	3	dimez	İnsan/Yaşam
B04	4	dur	İnsan/Yaşam
B05	5	degüldür	İnsan/Yaşam
B06	6	idendür	Kozmik Etki
B07	7	olur	Toplumsal Görünürlük
B08	8	olur	Toplumsal Görünürlük
B09	9	kılur	Kültürel Gönderme
B10	10	itdi	Kültürel Gönderme
B11	11	almaz	Söz/Bilgi
B12	12	eyle	Söz/Bilgi

Tablo 1 incelendiğinde, aşk kavramının metinde söz, insan, yaşam, kültürel gönderme ve görünürlük alanlarıyla ilişkilendirilen işlevsel bir kavram olarak kullanıldığı görülmektedir. "Dinle", "kılur", "itdi", "eyle" gibi fiiller kavramın hareket ve eylem yönünü görünür kılarken "yokdur", "dur", "degüldür" gibi yüklemler aşkın varlık, yokluk ve değer belirleme işleviyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Metinde aşk kavramının edilgen bir duygu durumu olmaktan çok, anlam kuran ve farklı alanları birbirine bağlayan merkezî bir kavram olduğu görülmüştür.

Etki Alanlarının Dağılımı ve Kavramsal Yoğunluk

Kodlanan beyitlerin etki alanlarına göre dağılımı, Zarîfî'nin metninde aşk kavramının hangi anlam katmanlarında yoğunlaştığını göstermektedir. Bu dağılıma ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Etki Alanlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı (n = 12)

Etki Alanı	Frekans (n)	Yüzde (%)
Söz/Bilgi	4	33,3
İnsan/Yaşam	3	25,0
Toplumsal Görünürlük	2	16,7
Kültürel Gönderme	2	16,7
Kozmik Etki	1	8,3
Toplam	12	100,0

Bulgular incelendiğinde, aşk kavramının en yoğun biçimde "Söz/Bilgi" alanında yer aldığı görülmektedir. Bu kategoriye ait 4 beyit, toplam veri setinin %33,3'ünü oluşturmaktadır. Bu sonuç, Zarîfî'nin metninde aşkın sözü değerli kılan, söyleyişe anlam kazandıran ve bilgiyle ilişkilendirilen bir ilke olarak konumlandırıldığını düşündürmektedir.

İkinci sırada yer alan "İnsan/Yaşam" kategorisi %25,0 oranındadır. Bu bulgu, aşkın insanın varlığı, canlılığı ve yaşamla kurduğu bağ üzerinden işlendiğini göstermektedir.

"Toplumsal Görünürlük" ve "Kültürel Gönderme" kategorileri ise ayrı ayrı %16,7 oranındadır. Bu iki alan birlikte değerlendirildiğinde, aşk kavramının bireysel bir duygu alanıyla sınırlı kalmadığı sosyal görünürlük, kültürel hafıza ve geleneksel anlatı unsurlarıyla da ilişkilendirildiği görülmektedir.

"Kozmik Etki" kategorisinin %8,3 ile en düşük orana sahip olması, aşkın evrensel düzenle ilişkilendirildiğini ancak bu ilişkinin veri seti içinde sınırlı sayıda beyitte yoğunlaştığını göstermektedir. Bu bulgu, on iki beyitlik kısa manzumede aşkın daha çok söz, insan ve kültürel anlam alanlarında işlev kazandığını ortaya koymaktadır.

Eş Görünüm Analizi ve Söz Varlığı Örüntüleri

Aşk kelimesiyle aynı beyit içinde yer alan kelimeler, kavramın metindeki anlam ağını görünür kılmak amacıyla incelenmiştir. Eş görünüm analizi sonucunda belirlenen kelimeler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

"Aşk/Işk" ile Eş Görünüm Analizi

Kelime	Sayı
almaz	2
lezzet	2
cân	2
yokdur	2
âlem	2
dil	2
akvâl	2
degüldür	1
ad	1
makâl	1

Eş görünüm verileri aşk kavramının özellikle dil, cân, lezzet, akvâl, makâl ve âlem kelimeleriyle aynı anlam çevresinde kullanıldığını göstermektedir. Bu durum, metinde aşkın duygusal bir kavram olmanın ötesinde söz, yaşam, estetik haz ve varlık düzeniyle ilişkilendirilen çok katmanlı bir kavram olarak yapılandırıldığını düşündürmektedir.

Mini Sözlük Çalışması

Metinde etki alanlarını oluşturan tarihî söz varlığı unsurları, öğrencilerin kültürel ve bağlamsal okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla anlamlandırılmıştır. Bu doğrultuda seçilen anahtar kelimelerden kısa açıklamalı bir mini sözlük oluşturulmuştur.

Tablo 4

Mini Sözlükte Yer Alan Kavramlar ve Metin İçi İşlevleri

Kelime / Kelime Grubu	Açıklama
çarh / devvâr	Dönen gök düzenini, kozmik hareketi ve kader düşüncesini çağrıştırır.
akvâl / makâl / kavl	Söz, söyleyiş ve ifade alanını temsil eder. Aşkın sözle kurduğu ilişkiyi görünür kılar.
meşhûr / vird	Aşkın toplumsal alanda bilinirlik kazanmasını ve tekrar edilen bir söyleyişe dönüşmesini temsil eder.
sâhir / efsûn	Aşkın etkileyici, dönüştürücü ve büyüleyici gücüne yapılan kültürel göndermeleri içerir.
cân	Yaşam, varlık ve dirilik anlam alanıyla ilişkilidir.
dil	Gönül, iç dünya ve söyleyiş alanını temsil eder.
lezzet	Aşkın estetik ve duyuşsal haz boyutunu ifade eder.
âlem	Aşkın bireysel alanı aşarak daha geniş bir varlık düzeniyle ilişkilendirildiğini gösterir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Çorlulu Zarîfî'nin Râhatü'l-Ervâh adlı eserinin girişinde yer alan on iki beyitlik manzume, kelime arkeolojisi yaklaşımıyla söz varlığı eğitimi açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda aşk kavramının metinde edilgen bir duygu adı olarak kalmadığı; söz, yaşam, kozmik düzen, toplumsal görünürlük ve kültürel hafıza alanlarında işlev kazanan merkezî bir kavram olarak yapılandırıldığı görülmüştür. Özellikle "Söz/Bilgi" alanının %33,3 oranıyla en yüksek dağılıma sahip olması, Zarîfî'nin metninde aşkın sözü değerli kılan, söyleyişi etkili hâle getiren ve anlam üretimini yönlendiren bir ilke olarak konumlandırıldığını göstermiştir.

Metin içi örnekler bu sonucu somutlaştırmaktadır. Birinci beyitte okuyucuya aşkı söyleyen kişiyi dinleme çağrısı yapılması, metnin başlangıcında söz ve dinleme eyleminin merkeze alındığını göstermektedir. İkinci beyitte dünyada konuşmanın çok olduğu ancak aşka dair sözün benzerinin bulunmadığı belirtilmiştir. Bu beyit, sıradan konuşma ile aşk merkezli söz arasında nitelik farkı kurmaktadır. On birinci beyitte dilinde aşktan gelen dert bulunmayan kişinin sözünden kimsenin lezzet alamayacağı ifade edilmiştir. On ikinci beyitte ise sözlerin gönle hoş gelmesi için sözün aşkla karıştırılması gerektiği söylenmiştir. Bu örnekler birlikte değerlendirildiğinde aşk kavramının sözün etkisini, estetik değerini ve toplumsal dolaşım gücünü artıran bir unsur olarak işlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın söz varlığı eğitimine temel katkısı, öğrencilerin kelimeleri bugünkü sözlük karşılıklarından öte tarihî bağlamları, fiillerle kurdukları ilişkiler ve kültürel göndermeleriyle birlikte incelemelerine olanak sağlamasıdır. Öğrenciler aşk kelimesinin hangi yüklemlerle ilişkilendiğini, hangi kavramlarla aynı beyitte yer aldığını ve hangi anlam alanlarına yayıldığını görerek söz varlığını işlevsel bir ağ olarak değerlendirmiştir. Bu yönüyle uygulama, klasik metinlerin ortaokul düzeyinde erişilmez metinler olarak görülmesi yerine, yapılandırılmış analiz basamaklarıyla incelenebilecek öğrenme materyallerine dönüştürülebileceğini göstermiştir.

Uygulamada iyi giden yönlerden biri, on iki beyitlik sınırlı veri setinin öğrenciler için yönetilebilir bir analiz alanı oluşturmasıdır. Beyitlerin B01–B12 biçiminde kodlanması, ana yüklemlerin belirlenmesi, etki alanlarının sınıflandırılması, eş görünüm listesinin çıkarılması ve mini sözlük hazırlanması, öğrencilerin dilsel çözümleme ve veri düzenleme becerilerini kullanabilecekleri yapılandırılmış bir öğrenme ortamı sunmuştur. Dijital tabanlı tablo kullanımı, klasik bir edebî metnin sayısallaştırılabilir ve görselleştirilebilir bir veri seti olarak ele alınmasını kolaylaştırmıştır.

Bununla birlikte çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İnceleme yalnızca Râhatü'l-Ervâh'ın girişindeki on iki beyitle sınırlandırılmıştır. Bu nedenle elde edilen bulgular eserin tamamına veya bütün klasik şiir geleneğine genellenmemelidir. Bu doğrultuda gelecek uygulamalarda kelime arkeolojisi yaklaşımının farklı klasik metinler, halk edebiyatı ürünleri, mektuplar, seyahatnameler ve yerel tarih belgeleri üzerinde denenmesi önerilmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları bölgeyle ilişkili şair, yazar ve kültür insanlarının metinleri seçilerek yerel kültürel miras ile söz varlığı eğitimi arasında daha güçlü bağlar kurulabilir. Özellikle yerel bağlamda üretilmiş ancak görünürlüğü sınırlı metinlerin seçilmesi, öğrencilerin kültürel mirası yakın çevrelerinde iz bırakmış kültür üreticileri üzerinden tanımalarını destekleyebilir. Ayrıca uygulama farklı sınıf düzeylerine uyarlanarak kısa metin analizi, dijital tablo kullanımı, mini sözlük hazırlama ve kavramsal ağ görselleştirme etkinlikleriyle zenginleştirilebilir. Bu bulgular, söz varlığı öğretiminde kelimelerin sözlük anlamlarının yanı sıra metin içindeki

işlevleri, tarihsel bağlamları ve kültürel taşıyıcılıklarıyla birlikte ele alınmasının öğretimsel açıdan yararlı olabileceğini düşündürmektedir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2006). *Türkçenin sözvarlığı*. Engin Yayınevi.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Burke, P. (2014). *Annales Okulu: Fransız tarih devrimi* (M. Küçük, Çev.). Doğu Batı Yayınları.

Kaplan, M. (2018). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Pala, İ. (2018). *Ansiklopedik divan şiiri sözlüğü*. Kapı Yayınları.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health, 23*(4), 334–340.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.

Taşkın, G. (2010). Çorlulu Zarîfî'nin Râhatü'l-Ervâh'ında aşk ve âşık: "Mihr ü mahabbet ve ışk u meveddet beyânındadur". *Turkish Studies, 5*(3), 522–540.

Taşkın, G. (2013). Zarîfî, Çorlulu. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt 44, ss. 134–135). TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2016). Osmanlı tarihini dönemlendirme meselesi ve Osmanlı nasihat literatürü. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 50*, 5–22.

“Öğrencilerin Söz Varlığı”

Fen ve Matematik Yoluyla Söz Varlığı Gelişimi

DİNAMİK MATEMATİK YAZILIMININ ÖĞRENCİLERİN MATEMATİKSEL DİL BECERİLERİNE VE SÖZ VARLIĞINA ETKİSİ

Berna FAZILA, İstanbul/Beyoğlu/Kasımpaşa Anadolu Lisesi
bernafazila@gmail.com

Dr. Tuğba EMİRHAN, Samsun/Çarşamba/Mustafa Kemal Ortaokulu
tubaemirhan@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) vizyonuyla uyumlu olarak 10. sınıf matematik dersi "Nicelikler ve Değişimler" teması kapsamında, dinamik matematik yazılımı ile hazırlanmış öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin matematiksel dil becerilerine ve söz varlığına etkisi araştırılmıştır. TYMM öncesinde yapılan çalışmalarda genellikle "dinamik matematik yazılımının akademik başarıya etkisi" veya "kavram yanılgıları" konuları incelenmiştir (MEB, 2024). Bu uygulamada, Millî Eğitim Bakanlığının (2024) yayınladığı yeni müfredattaki matematik alan becerilerinden "Matematiksel Araç ve Teknoloji ile Çalışma Becerisi (MAB5)" çerçevesine uygun olarak geliştirilen dijital materyallerin soyut matematiksel kavramları anlamlandırmaya ve matematiksel ifade becerileri ile söz varlıklarının gelişimine sağladığı katkısı yeni bir bakış açısı ile sunulmuştur. Bu yönüyle araştırma, birkaç temel açıdan literatüre önemli katkı sağlamaktadır. TYMM, matematiksel okuryazarlığı merkeze alırken; bu sürecin teknolojiyle nasıl destekleneceğini ve öğrencilerin dijital ortamlarda matematiksel dil becerilerini nasıl geliştireceğini de ele almıştır. Dolayısıyla dinamik matematik yazılımlarının öğrencilerin kavramsal anlamlandırmaları ve söz varlığı arasındaki köprüyü nasıl kurduğunun incelenmesi akademik bir gerekliliktir. Araştırma, karma yöntemle yürütülmüştür. Nicel veriler, analitik dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ile nitel veriler ise anket görüş formu ile toplanmış ve değerlendirilmiştir. İstanbul'da bir devlet lisesinde öğrenim gören 24 öğrenci ile gerçekleştirilen uygulama süreci, uzman gözlemi ve video analizleriyle desteklenerek veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Araştırma bulguları, dinamik matematik yazılımının öğrencilerin "tanım kümesi" ve "fonksiyon" gibi soyut kavramları görselleştirmelerini ve bu kavramları matematiksel söz varlığına dönüştürerek tutarlı ve akıcı bir dille ifade etmelerini desteklediğini göstermiştir. Sonuç olarak teknoloji destekli bu yaklaşımın soyut matematiksel konuları daha anlaşılır kıldığı, öğretmenlere TYMM'ye uygun somut ölçme ve değerlendirme araçları sunduğu ve öğrencilerin matematiksel okuryazarlık süreçlerinde dijital araçların köprü görevi gördüğü tespit edilmiştir. Bu uygulama, matematik dışındaki derslerde de uygulanarak öğrencilerin soyut kavramları daha iyi anlamalarına, öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelerine ve söz varlığını geliştirmelerine imkân sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: *dinamik matematik yazılımı, matematik alan becerileri, söz varlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*

GİRİŞ

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesinde matematik, teknolojik gelişmelerden bağımsız düşünülemez; bu doğrultuda modelde yer alan beş temel alan becerisinden "Matematiksel Araç ve Teknoloji ile Çalışma Becerisi (MAB5)", matematiksel durumların yazılı, sözlü veya görsel yollarla teknoloji desteğiyle paylaşılmasını esas alır (MEB, 2025). Teknolojinin sunduğu imkânların yanı sıra öğrencinin, bu süreçteki yapıları anlamlandırması ve çevresiyle tartışabilmesi için gerekli olan süreçleri kapsayan "Matematiksel Temsil Becerisi (MAB3)" de kritik bir öneme sahiptir. Powell ve Driver'ın (2014) belirttiği gibi matematiksel dil gelişimi kavramsal anlamayı doğrudan desteklemekte bu durum, TYMM'deki anlama ve anlatma temelli Türkçe alan becerileriyle bütünleşmektedir. Dolayısıyla öğrenci, iletişim ortamına uygun olarak anlam oluşturma, içerik üretme ve kural uygulama süreçlerini yöneterek matematiksel dili bütünleşik bir dil becerisi olarak kullanmaktadır (MEB, 2025). Bu çalışma, Ekeke (2018) tarafından hazırlanan dinamik matematik yazılımı destekli öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin matematiksel dil ve söz varlığı üzerindeki etkisini, TYMM vizyonuyla sentezleyerek incelemektedir. Araştırma, yeni müfredattaki "Matematiksel Araç ve Teknoloji ile Çalışma Becerisi (MAB5)" ile tam örtüşmekte, akademik bilginin birikimli ilerlemesine örnek teşkil ederek Ekeke'nin (2018) yüksek lisans tez bulgularını güncel hedeflerle yeniden yorumlamaktadır.

Bu çerçevede bu araştırmanın temel amacı, dinamik matematik yazılımı kullanımının öğrencilerin matematiksel dil becerilerine ve söz varlığına etkisini incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada, TYMM matematik alan becerilerinden olan "Matematiksel Araç ve Teknoloji ile Çalışma Becerisi (MAB5)" doğrultusunda, 10. sınıf müfredatındaki "Nicelikler ve Değişimler" teması çerçevesinde (MEB, 2025), öğrencilerin matematiksel söz varlığını geliştirme süreçlerini inceleyen, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma (hibrit) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, nicel ve nitel veriler aynı anda toplanarak ayrı ayrı analiz edilmiş, her iki veri türünün sonuçları sentezlenerek yorumlandığından karma yöntemin alt deseni olarak yakınsayan paralel desen ile çalışma yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

"Üsküdar Üniversitesi Etik Kurul Onayı ve Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzniyle" yürütülen çalışma, İstanbul'daki bir devlet lisesinde öğrenim gören 70 adet 10. sınıf öğrencisi ile 80 dakikalık (40+40) ders planı dâhilinde gerçekleştirilmiştir. Gönüllülük esası olan çalışmada görüşülen 70 öğrenciden toplam 24 öğrenci onay formunu imzalamıştır. Kullanılan ölçme araçları, analitik dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ve anket görüş formudur. Aktaş ve Çinkılıç'ın (2025) araştırmalarının sonucuna göre matematik eğitiminde öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarını gidermeye yönelik yapılan makale ve tez çalışmalarında en fazla çalışma ortaokul kademesindeki öğrenciler ile en az çalışmanın lise kademesindeki öğrenciler ile yapılmıştır. Matematik eğitiminde söz varlığının incelenmesine yönelik lise kademesi ile yapılan bu çalışma alanda eksiklik olması nedeniyle önemlidir. Araştırmada, geliştirilen ve güncel müfredat hedeflerine ve "söz varlığı" açısından yeniden yorumlanan ölçme araçlarının nicel verileri, analitik dereceli puanlama anahtarı (rubrik)

ile, nitel verileri ise anket görüş formu ile toplanmıştır. Analitik dereceli puanlama anahtarı (rubrik) puanları, öğrencilerin matematiksel dil ve görselleştirme becerileri betimsel analiz yöntemi ile ölçülmüştür. Öğrencilerin değişim süreçlerini dijital araçlarla modelleme ve bu süreçleri akademik bir dille ifade etme becerileri derinlemesine analiz edilmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin kavramları sözel olarak ifade edebilme ve anlamlandırma düzeyleri tespit edilmiştir. Anket görüş formu aracılığıyla elde edilen verilerdeki önemli kelimeler, gruplandırılarak içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırmada, anket görüş formu, analitik dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ve video kayıtları ile elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Bu çerçevede verileri analiz etmek için öncelikle katılımcıların formda ve etkinlik sırasında verdikleri cevaplar çözümlenmiş ve konuya yönelik kullandıkları kelimelerin sıklığı saptanmıştır. Bu tespit edilen kelimeler ile öğrencilerin sorulara yönelik görüşleri kodlanmış ve bir içerik analizi yapılmıştır. Nitel araştırmalarda içerik analizi elde edilen verilerdeki anlamlı temaları, kavramları ve örüntüleri sistematik olarak ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Etkinlikler hakkındaki öğrencilerin algıları ve deneyimlerini ölçmek için anket yöntemi kullanılmıştır. Anketler, öğrenci görüşlerini anlamada ve tutumlarını değerlendirmede etkili bir veri toplama aracıdır (Arıkan, 2018). Betimsel analiz ise verilerin önceden belirlenen tema ve sorular çerçevesinde düzenlenerek doğrudan alıntılarla desteklenmesini sağlamaktadır (Creswell & Poth, 2018). 24 öğrenciye ait formların tamamı üzerinden yapılan içerik analizi, TYMM vizyonu çerçevesinde dinamik matematik yazılımı kullanımının öğrencilerin matematiksel dile ve söz varlığına etkisini bilimsel bir temele oturtmaktadır.

Araştırma, anket görüşmesi ve rubrik bulguları olmak üzere iki temel başlık altında incelenmiştir.

Anket Görüşmesi Analiz Süreci ve Kodlar

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi; yazılı verilerin sistematik, nesnel ve yinelenebilir biçimde kodlanarak temalara ayrılması ve bulguların anlamlı bir bütün hâlinde sentezlenmesini amaçlar (Olgun, 2008). Süreç hem tümdengelimli (alan yazınından türetilmiş ön kategoriler) hem de tümevarımsal (metinden elde edilen yeni kodlar) yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma kodlama stratejisiyle yürütülmüştür (Krippendorff, 2018; Neuendorf, 2017). Anket görüşmesindeki her bir öğrenci ifadesi bir analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Görüşme metinlerinde geçen grafik hareketliliği, dinamik modelleme, katsayı değişimi, görselleştirme ve anlamlandırma gibi anahtar kelimeler sistematik olarak kodlanmıştır. Verilerden elde edilen kodlar; öğrencilerin matematiksel kavramları anlamlandırma düzeyleri ve söz varlıkları, belirlenen temalar ve kategoriler aracılığıyla çözümlenmiştir. Bu kodlar "Matematiksel Söz Varlığı Gelişimi", "Matematiksel Dil ve Anlatım Becerisi", "Kavramsal Anlamlandırma" ve "Bilişsel Süreçler ve Öz Düzenleme" şeklinde belirlenmiştir.

1. Matematiksel Söz Varlığı Gelişimi: Terimlerin somutlaşması, terminoloji kalıcılığı ve teknik kelime hazinesi.

2. Kavramsal Anlamlandırma: Ezberden uzaklaşma, mantık yürütme ve dinamik modelleme.

3. Matematiksel Dil ve Anlatım Becerisi: Öz yeterlik ve güven, kendi cümleleriyle ifade ve iletişimsel beceri.

4. Bilişsel Süreçler ve Öz Düzenleme: Hata analizi, strateji geliştirme ve dinamik geri bildirim.

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) Analizi

Öğrencilerin süreç boyunca sergiledikleri performansa dair paylaştığı açıklamalar, video transkriptleri ve analitik dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kriterleri doğrultusunda nicel analiz yöntemi ile bulgular elde edilmiştir. Analitik dereceli puanlama anahtarındaki her ölçüt için 1, 2, 3 ve 4 şeklinde başlıkları ile belirtilmiş puanlar bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan 12'dir. Rubriği kullanmak için öncelikle incelenecek ders planının tamamı okunmuştur. Sonrasında birinci ölçütten başlayarak öncelikle 4 puan tanımı okunmuştur. Ders planına göre bu tanıma uygun seviye bulunup ilgili puanla ilişkilendirilmiştir. Tüm ölçütlere ait seviyeler belirlendikten sonra toplam puana ulaşmak için toplama işlemi yapılmıştır.

Bu analiz, TYMM vizyonuyla öğrencilerin dijital araçlarla kurdukları etkileşim, matematiksel dil kullanımları ve kavramsal değişimleri fark etme becerileri üzerine kurgulanmıştır.

Rubrikte belirlenen üç farklı kriter "Söz Varlığı ve Matematiksel Dil", "Kavramsal Görselleştirme", "Dijital İfade Becerisi" şeklindedir. Rubrikte her bir kriterin 4 puan üzerinden değerlendirilmesi, öğrencilerin becerilerini sayısal olarak daha hassas betimlemeye olanak tanımaktadır.

BULGULAR

Anket Görüş Formu Bulguları

Verilerdeki anahtar kelimeler sistematik olarak "Matematiksel Söz Varlığı Gelişimi", "Matematiksel Dil ve Anlatım Becerisi", "Kavramsal Anlamlandırma" ve "Bilişsel Süreçler ve Öz Düzenleme" şeklinde kodlanmıştır. Anket görüşmesinden elde edilen araştırma bulguları "Anket Görüş Formu Bulguları" adıyla Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Anket Görüş Formu Bulguları

Temalar	f	Öne Çıkan Kavramlar/Bulgular	Bulguların Açıklaması
Matematiksel Söz Varlığı Gelişimi	21	Tanım kümesi, tepe noktası, katsayı, parabol, uç değer, negatif-pozitif yön.	"Artış-azalış oranı", "katsayı", "tepe noktası" gibi teknik kelimeler görsel devinim sayesinde kalıcı hâle gelmiştir.
Kavramsal Anlamlandırma	22	Ezberden uzaklaşma, mantığını kavrama, kâğıt-kaleme göre daha etkili ve verimli bulma.	Dinamik matematik yazılımı, kâğıt-kalemle çalışmaya kıyasla konuyu daha "verimli ve anlaşılır" kılmıştır. TYMM'nin derinlemesine öğrenme ilkesiyle örtüşmektedir.

Temalar	f	Öne Çıkan Kavramlar/Bulgular	Bulguların Açıklaması
Matematiksel Dil ve Anlatım Becerisi	19	Kendini yeterli/güvenli hissetme, rahat konuşabilme, kendi cümleleriyle tanımlama.	Öğrenciler bir arkadaşına konuyu anlatırken matematiksel dili kullanma konusunda öz güven kazanmıştır.
Bilişsel Süreçler ve Öz Düzenleme	18	Hata analizi, işlemleri gözden geçirme, yazılımın geri bildirimiyle kavram bilgisini yükseltme.	Öğrenciler statik tanımlar yerine, sürgü hareketleriyle değişen "dinamik bir dil" geliştirmişlerdir.
Olumsuz/Çekimser Görüşler	3	Eski sisteme alışkın olma, teknoloji kullanımında kafa karışıklığı veya yetersiz hissetme.	Hata anında yazılımın uyarısıyla "işlemleri yeniden gözden geçirme" refleksi gelişmiştir.

Ayrıca olumsuz/çekimser görüş belirten 3 öğrenci (f = 3), eski sisteme alışkın olma, teknoloji kullanımında kafa karışıklığı veya yetersiz hissetme şeklinde görüşlerini yazmıştır.

Öğrenci İfadelerinden Kanıtlar

Matematiksel Söz Varlığı Gelişimi: Öğrencilerin büyük çoğunluğu, dinamik matematik yazılımının teknik terimleri ezberden çıkarıp zihinde yer ettiğini belirtmiştir.

"Negatif-pozitif olduğu veya tepe noktası, uç değer kavramlarını kullandık."

"Azalan, artan, tepe noktası, görüntü kümesi gibi kelimeler çok akılda kalıcı."

"Sözel terimler sayesinde kafamdaki yerleri daha farklı yerler edindi."

"Artış azalış oranı gibi kelimeler akılda kalıcılık sağlıyor."

"Tanım kümesi ve tepe noktasının daha kalıcı olduğunu düşünüyorum."

Kavramsal Anlamlandırma: Öğrenciler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vurguladığı ezberden uzak, kendi cümleleriyle dil oluşturma sürecini onaylamaktadır.

"Formülleri ezberlemektense bu tarz teknolojilerden yardım almak daha faydalı."

"Görsel olarak daha hafızada kalıcıdır ve kendimize göre bir dil oluşturup formül gibi oluşturabiliriz."

"Konuyu kendi düşüncemle yaparak daha hızlı şekilde anlamlandırdım."

Matematiksel Dil ve Anlatım Becerisi: Görselliğin, öğrencilerin bir matematiksel olayı ifade etme becerilerini doğrudan artırdığı gözlemlenmiştir. TYMM'nin "matematiksel okuryazarlık" vizyonu doğrultusunda, öğrencinin terimleri sadece ezberlemek yerine "kendi cümleleriyle ifade edebilme" durumunu yansıtmaktadır. Bu analiz, öğrencilerin matematiksel dili dinamik matematik yazılımı ekranındaki devinimi (sürgü hareketlerini) tarif etmek için kullanılan bir "iletişim aracı" olarak gördüklerini kanıtlamaktadır. Özellikle "hata anında" öğrencilerin işlemleri tekrar gözden geçirmeleri ve kavramlara (tanım kümesi vb.) başvurmaları, matematiksel dilin problem çözme sürecindeki fonksiyonel kullanımını göstermektedir.

"Grafikteki hareketliliği kendi cümlelerimle anlatmam daha da kolaylaştı."

"Daha çok iyi konuşabildim ve kendimi rahat şekilde hissederek konuşabildim."

"Matematik anlatma becerimi çok iyi geliştirdi."

"Anlatabilecek kadar yeterli hissediyorum."

Bilişsel Süreçler ve Öz Düzenleme: Öğrencinin "işlemleri bir daha gözden geçirdim" ifadesi, hatayı fark etme ve düzeltme sürecinde matematiksel kavramlara başvurma (hata analizi becerisi) kapsamında öz düzenleme yaptığını göstermektedir.

"Yazılımın size verdiği geri bildirimler kavram bilgimi daha olumlu etkiledi."

"O kavramı anlamak için kendi örneklerimle ve fark ettiğim detaylarla dinamik matematik yazılımında detaylıca gördüğümden iyi anladım."

"Yanlışları direkt o konunun üzerinden doğru olarak göstermesi avantajlı."

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) Bulguları

Süreç boyunca video kayıtları ve rubrik üzerinden nicel yöntemle toplanan veriler betimsel analiz edilmiştir. "Söz Varlığı ve Matematiksel Dil", "Kavramsal Görselleştirme" ve "Dijital İfade Becerisi" olmak üzere üç ölçüt üzerinden (3-12 puan) değerlendirilmiştir.

Söz Varlığı ve Matematiksel Dil: 3.2/4. Öğrenciler başlangıçta fonksiyonu "soyut ve hayali" bir kavram olarak tanımlarken, dinamik matematik yazılımı kullanımı sonrası grafik üzerindeki hareketliliği "grafikler", "x, y ikilileri" ve "parabol" gibi somut kavramlarla açıklamaya başlamışlardır. Bir öğrencinin şu ifadesi bu değişimi özetlemektedir: "Sözel terimler sayesinde kafamdaki yerleri daha farklı yerler edindi."

Kavramsal Görselleştirme: 3.5/4 (En yüksek başarı alanı). TYMM'nin en önemli vizyonu olan ezberden uzaklaşma süreci, dinamik matematik yazılımındaki "sürgü" kullanımıyla somutlaşmıştır. Özellikle katsayı değişimlerinde "y eksenine yaklaşma ya da uzaklaşma" ve parantez içi işlemlerde "ters yönde hareket (sola ya da sağa kayma)" farkındalığı yüksektir. Öğrenciler, katsayıları grafiğin daralması veya genişlemesi olarak anlamlandırmışlardır: "Formülleri ezberlemektense bu tarz teknolojilerden yardım almak daha faydalı."

Dijital İfade Becerisi: 3.1/4. Denklemleri giriş çubuğuna yazma, noktaları koordinat sisteminde işaretleme ve görsel sonuçları yorumlama becerileri gelişmiştir. Öğrenciler "hata anlarında" (beklenmedik bir grafik yönüyle karşılaşıldığında) işlemleri tekrar gözden geçirme ve "tanım kümesi", "katsayı" gibi doğru kavramlara başvurma refleksi göstermişlerdir. Bu durum, dijital geri bildirimlerin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini güçlendirdiğini kanıtlamaktadır: "Yanlışları direkt o konunun üzerinden doğru olarak göstermesi avantajlı."

Öğrencilerin 3 ile 12 puan arasında değişen performansları, matematiksel dil becerileri ve görselleştirme yetkinliklerine göre üç temel düzeyde sınıflandırılmıştır. Rubrik ve video kayıtlarından elde edilen araştırma bulguları "Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Bulguları" adıyla Tablo 2 ile sunulmuştur.

Tablo 2

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Bulguları

Performans Düzeyi	Puan Aralığı	f	Akademik Betimleme ve Gözlem Bulguları
İleri Düzey (Akademik Dil)	10 - 12	14	Dinamik matematik araçlarını (sürgü, giriş çubuğu) yüksek düzeyde kullanabilme. Değişimleri "katsayı artışı", "tepe noktası ötelemesi" gibi akademik terimlerle ifade edebilme.
Orta Düzey (Kavramsal Dil)	7 - 9	7	Değişimleri fark edip "sağa sola gitme", "daralma" gibi yarı-teknik dille modelleme. Dijital araç kullanımında temel komutlara hâkimiyet.
Başlangıç Düzeyi (Sözel Dil)	3 - 6	3	Değişimleri görsel olarak izleme ancak akademik dil yerine "yukarı çıktı", "hızlandı" gibi günlük dil kullanma. Araç kullanımında desteğe ihtiyaç duyma.

Betimsel analiz yöntemiyle elde edilen veriler, öğrencilerin %87,5'inin matematiksel söz varlığı gelişiminde yüksek başarı sergilediğini göstermektedir.

SONUÇLAR

Anket görüş formu bulgularına göre TYMM hedeflerine uyumu incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrenciler, "Fonksiyona sayı ekleyip çıkardığımızda grafik aşağı yukarı hareket etti." veya "Katsayı eklediğimizde grafik daraldı veya genişledi." gibi ifadelerle soyut matematiksel işlemleri dinamik bir dille tarif etmeye başlamışlardır. Bu, söz varlığının sadece tanımlarda kalmayıp bir eylem diline dönüştüğünü göstermektedir. Öğrenciler başlangıçta fonksiyonu "soyut ve hayali" bir kavram olarak tanımlarken uygulama sonunda grafik üzerindeki hareketliliği akademik terimlerle açıklamaya başlamışlardır. TYMM'nin hedeflediği üzere hata anında (negatif katsayıda kolların aşağı dönmesi gibi) öğrencilerin "işlemleri gözden geçirme" ve akademik kavramlarla (maksimum/minimum nokta) durumu açıklama eğilimi artmıştır. Bir öğrencinin şu ifadesi bu değişimi özetlemektedir: "Sözel terimler sayesinde kafamdaki yerleri daha farklı yerler edindi." TYMM matematiksel alan becerilerinden MAB3 Matematiksel Temsil Becerisi'ne uygundur.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, teknoloji desteğinin "kendi cümleleriyle bir dil oluşturmaya" yardımcı olduğunu onaylamıştır. Özellikle "ezberlemektense görsel olarak anlamak" vurgusu, TYMM'nin derinlemesine öğrenme ve matematiksel okuryazarlık hedefleriyle tam örtüşmektedir. 24 öğrencinin büyük bir kısmı, dijital araçları "matematiksel bir olayı anlatma aracı" olarak kullanma becerisi sergilemiştir. TYMM matematiksel alan becerilerinden MAB5 Matematiksel Araç ve Teknoloji ile Çalışma Becerisi'ne uygundur.

Katılımcılar "Grafikteki hareketliliği kendi cümlelerimle anlatmam daha da kolaylaştı." diyerek öz yeterliliklerinin attığını ve mantığa yatkın çıkarımlarda bulunabileceklerini ifade etmişlerdir. Fonksiyonun "defterde olan soyut bir şey" algısı kırılarak veri, nokta ve grafik üçgeninde somut bir karşılığa dönüştüğü gözlemlenmiştir. Öğrencilerin %80'inden fazlası, statik kağıt-kalem verilerinden dinamik dijital verilere geçerken akademik dilini güçlendirmiştir. TYMM matematiksel alan becerilerinden MAB1 Matematiksel Muhakeme Becerisi'ne uygundur.

Öğrenciler hata anlarında "x'in aldığı değere göre artı veya eksi yön alması", "Parabolün pozitif kısmında aşağıda kalan uç noktasına minimum noktası denir." gibi teknik detaylara başvurarak öz düzenleme yapmışlardır. Bu durum, dinamik matematik yazılımının matematiksel dil kullanımında doğru anlamı değiştirmeyecek şekilde yeniden ifade edebilmişlerdir. Öğrenciler "hata anlarında" (beklenmedik bir grafik yönüyle karşılaşıldığında) işlemleri tekrar gözden geçirme ve "tanım kümesi", "katsayı" gibi doğru kavramlara başvurma refleksi göstermişlerdir. Bu durum, dijital geri bildirimlerin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini güçlendirdiğini kanıtlamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli matematiksel alan becerilerinden MAB2 Matematiksel Problem Çözme Becerisi'ne ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden SDB1.2 Kendini Düzenleme (Öz Düzenleme) becerisini uygundur.

Analitik dereceli puanlama anahtarı (rubrik) bulgularına göre TYMM hedeflerine uyumu incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrenciler, sürgüyü hareket ettirdiklerinde kolların "daraldığını" veya "genişlediğini" görerek mantıksal bir dil geliştirmiştir.

TYMM'nin hedeflediği üzere, hata anında (negatif katsayıda kolların aşağı dönmesi gibi) öğrencilerin "işlemleri gözden geçirme" ve akademik kavramlarla (maksimum/minimum nokta) durumu açıklama eğilimi artmıştır.

Fonksiyonun "defterde olan soyut bir şey" algısı kırılarak; veri, nokta ve grafik üçgeninde somut bir karşılığa dönüştüğü gözlemlenmiştir.

Analitik dereceli puanlama anahtarı sonuçları, dinamik matematik yazılımının öğrencilerin matematiksel dil becerilerini günlük dilden akademik dile çevirmede yüksek verimlilik sağladığını göstermektedir. Araştırma bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflediği "ezberden uzak, anlamlandırma odaklı" eğitimi desteklemektedir. Dinamik matematik yazılımı kullanımı, matematiksel terimleri sadece birer isim olmaktan çıkarıp öğrencilerin kendi cümleleriyle yapılandırdığı yaşayan bir iletişim aracına dönüştürmüştür. Hata anlarında öğrencilerin "işlemleri gözden geçirme" refleksi, modelin teşvik ettiği eleştirel düşünme ve matematiksel okuryazarlık becerilerini doğrudan güçlendirmiştir. Bu sonuç, matematiksel kavram öğretiminde sözcük öğretiminin öğrencilerin matematiksel anlamlandırmalarını güçlendirdiğini belirten Powell ve Driver (2014) çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, dinamik matematik yazılımı kullanımının öğrencilerin matematiksel söz varlığını zenginleştirdiğini ve tepe noktası, katsayı değişimi gibi soyut terimleri somutlaştırarak kalıcı öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin hata yaptıklarında işlemlerini yeniden değerlendirmeleri, doğru matematiksel kavramları kullanmaları ve grafiklerdeki değişimleri akademik ifadelerle açıklamaları, teknoloji destekli öğrenme ortamlarının öz düzenleme ve matematiksel muhakeme becerilerini desteklediğine işaret etmektedir. Bu bulgu, Millî Eğitim Bakanlığı (2024, 2025) tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde vurgulanan anlamlandırma odaklı, teknoloji destekli ve aktif öğrenme yaklaşımıyla da uyumluluk göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, dinamik matematik yazılımlarının matematiksel iletişim, kavramsal açıklama ve matematiksel okuryazarlık becerilerini desteklediğini göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, matematik eğitiminde dinamik geometri yazılımlarının kavramsal öğrenmeyi güçlendirdiğini ortaya koyan Ekeke'nin (2018) yüksek lisans tezinin sonuçlarını desteklemektedir. Ancak mevcut araştırma, önceki çalışmalardan farklı olarak dinamik yazılımların matematiksel söz varlığının geliştirilmesine etkisini doğrudan incelemesi bakımından alan yazınına özgün bir katkı sunmaktadır.

Bununla birlikte literatürde dinamik matematik yazılımlarına ilişkin çalışmaların büyük ölçüde akademik başarı, kavram yanılgıları, problem çözme ve geometri öğretimi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Nitekim Aktaş ve Çinkılıç (2025), matematik eğitiminde kavram yanılgılarına yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak başarı ve kavramsal öğrenmeye odaklandığını belirtmektedir. Bu araştırma ise matematiksel söz varlığını incelemesi bakımından mevcut literatürde görece sınırlı ele alınan bir boyuta odaklanmış ve dinamik matematik yazılımlarının matematiksel dili geliştirmede de etkili olabileceğini göstermiştir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları, mevcut alan yazınıyla birlikte değerlendirildiğinde dinamik matematik yazılımlarının öğrencilerin matematiksel kavramları doğru kullanmalarını ve matematiksel iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlayan öğrenme ortamları olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda matematiksel söz varlığını ölçmeye yönelik farklı veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve farklı sınıf düzeylerinde deneysel araştırmalarla bu sonuçların desteklenmesi önerilmektedir. Bu doğrultuda araştırmacılara sunulacak öneriler şunlardır:

1. Ölçme araçlarının "matematiksel söz varlığı" boyutunu içerecek biçimde zenginleştirilmesi önerilmektedir.
2. Teknoloji tabanlı dinamik yazılımların, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel öğretim materyalleri arasında yer alması öğrenme sürecini destekleyecektir.
3. "Nicelikler ve Değişimler" teması kapsamında geliştirilen uygulamaların, diğer temalara da uyarlanması uygun görülmektedir.
4. Soyut içeriklerin teknoloji desteğiyle sunumunun yaygınlaştırılması, öğrenmenin somutlaştırılmasına katkı sağlayacaktır.
5. Farklı derslerde de "söz varlığı" odaklı teknolojik uygulamaların geliştirilmesi, öğrenme süreçlerinin zenginleştirilmesine imkân sağlayacaktır.
6. Öğretmen eğitimlerinin, MAB5 becerisi odağında yapılandırılması öğretim süreçlerinin niteliğini artıracaktır.

KAYNAKÇA

Aktaş, G. S., & Çinkılıç, K. (2025). Matematik eğitiminde kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik yapılan çalışmaların eğilimleri: Sistematik alan yazını tarama. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *10*(1), 41-62.

Arıkan, R. (2018). Anket yöntemi üzerinde bir değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 97-159.

Ekeke, B. (2018). *Matematik eğitiminde dinamik geometri yazılımı ile öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesi ve etkinlikler hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* SAGE.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). SAGE.

Neuendorf, K. A. (2017). The content analysis guidebook (2nd ed.). SAGE

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli lise matematik dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)* . https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programmath9101112Onayli.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni.* https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf

Olgun, C. K. (2008). *Nitel araştırmalarda içerik analizi tekniği*. Sosyoloji Notları, 66.

Powell, S. R., & Driver, M. K. (2014). The influence of mathematics vocabulary instruction embeddedwithin addition tutoring forfirst-grade students with mathematics difficulty. *Learning Disability Quarterly, 38*(4), 221-233. https://doi.org/10.1177/0731948714564574

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin.

FEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN KUANTUM KAVRAMINA YÖNELİK BİLİŞSEL YAPILARININ İNCELENMESİ

Dilek POLAT, Diyarbakır /İl Millî Eğitim Müdürlüğü
polat21dilek@gmail.com

ÖZET

2025 Uluslararası Kuantum Bilimi ve Teknolojisi yılı kapsamında birçok ülkede farkındalığı arttırmak için organizasyonlar düzenlemektedir. Ülkemizde de üniversiteler, bilimsel kurumlar ve platformlar (QTürkiye) bünyesinde lise ve lisans seviyesinde etkinlikler yapılmaktadır. Kuantum fiziğinin, bilim ve teknolojide dönüştürücü etkisi, araştırma ve geliştirme çalışmaları kuşkusuz devam edecektir. Bu alanlarda kendini geliştiren ve araştırmaya açık öğrencilerin keşfi bu tür etkinliklerle sağlanmaktadır. Bu araştırmada fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin 'kuantum' kelimesi ile ilgili bilişsel yapılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, nitel bir araştırma olup çalışma grubu 2025-2026 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ilinde bir fen lisesinde eğitim gören 12. sınıf seviyesindeki 99 lise öğrencisidir. Verilerin toplanması için "Kelime İlişkilendirme Testi" (KİT) tanı aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma esnasında 'kuantum' kelimesi yazan KİT formu sadece bir kere uygulamak üzere sunulmuştur. Verilerin analizinde, içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Veri formlarından elde edilen çağrışım kelimelerinin, kategorilerin ve cümlelerin frekansı/yüzdeleri tablolaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kelimelerinin toplam frekansına (416) kıyasla Max Planck frekans değeri 1'dir. Kuantum bilimine ait temel bilginin eksik olduğunu göstermektedir. Kuantum Teknolojileri/Deneyleri kategorisi incelendiğinde (kız %3, erkek %6) günlük hayat uygulamaları ile ilgilenen öğrenci sayısının az olduğu görülmektedir. Temel ilke ve Yasalar alt kategorisi incelendiğinde (kız %22, erkek %25) sahip oldukları bilgilerin yetersiz olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cümleleri analiz edildiğinde, bilimsel bilgi içeren cümle sayısının %25, bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümle sayısının % 61 olduğu tesit edilmiştir. Bu çalışma, örneklemin 'kuantum' ile ilgili bilişsel yapısı dolayısıyla eğilimleri hakkında fikir vermiştir. Benzer şekilde çalışma yapacak kurumlar kendi tanılarına göre öğrencileri hakkında bilgi edinebilir ve geleceğini fizik bilimine göre şekillendirmeyi tercih edebilecek öğrenciler için yol gösterici olabilir.

Anahtar Kelimeler: *kuantum, kelime ilişkilendirme testi*

GİRİŞ

Birleşmiş Milletlerin 2025 yılını UNESCO'nun öncülüğünde "Uluslararası Kuantum Bilimi ve Teknolojisi Yılı" ilan etmesi ile farklı ülkelerde farkındalığı arttırmak için organizasyonlar düzenlemektedir (Unesco, 2025). Bu etkinliklerin amacı kuantum mekaniğinin 100. yıl kutlaması vesilesiyle, kuantum bilimi ve uygulamalarının hayatın tüm yönleri üzerindeki önemi ve etkisi konusunda kamuoyunda farkındalık oluşturmak ve küresel çapta kuantum teknolojilerindeki uçurumu azaltmaktır.

Kuantum yılı ile ilgili olarak ülkemizde (QTürkiye, 2025) üniversitelerde, bilimsel kurumlarda (TÜBİTAK ULAKBİM) ve platformlarda (QTürkiye) lise ve lisans seviyesinde birçok etkinlik yapılmaktadır. Müstecaplıoğlu (2025), kuantum yüzyılı ile ilgili yapılan bir etkinlik sunumunda fizik ve teknoloji alanlarında kendini geliştiren ve araştırmaya açık öğrenciler için, kuantum teknolojileri ve AR-GE sektöründe günümüzde hızla genişleyen pek çok iş olanağının olduğu vurgusunu yapmıştır.

Bilimsel araştırma yetkinliğine sahip bireylerin yetiştirilmesi ülkelerin bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelere ayak uydurmasında ve söz sahibi olmasında oldukça önemli görülmektedir (Et & Gömleksiz, 2022). Laugksch (2000) bilimsel okuryazarlığı tanımlarken bireyin bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda yükümlülük alması, karar vermesi ve bilişsel olarak harekete geçebilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip olması olarak ifade etmektedir (aktaran Aksoy ve Bozpolat, 2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde okuryazarlık; öğrencinin yeni durumları fark ederek kendine uyarlaması, kendi öğrenmelerini takip edebilmesi, öngörülemez biçimde değişen teknolojiyi ihtiyacına uygun kullanabilmesi olarak tanımlanmıştır (TYMM, 2024).

Ayrıca Türkiya Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrencilere kazandırılmasına yönelik belirlenen okuryazarlık becerilerinin süreç bileşenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yapılan etkinliklerle bütünleştirilerek kullanılmasının gerektiği belirtilmiştir. Kuantum bilimi konusunda bilimsel okuryazarlığa sahip bireylerin sınıf içi ortamda kendini göstermesini beklemek yerine tespitinin öğretmen tarafından yapılması öğrencinin duygu dünyasında daha etkili olacaktır. Bir otorite figürünün öğrencinin potansiyelini onaylaması öğrencinin kuantum bilimi hakkında kendi kapasitesine olan inancını güçlendirebilir. Keşfedilmek, var olan önemli bir ilgiyi bir yeteneğe dönüştürebilir.

Kuşkusuz, kuantum fiziğinin önümüzdeki yıllar içinde bilim ve teknolojide dönüştürücü potansiyelleri araştırma ve geliştirme çalışmaları devam edecektir. Çağımızda büyük bir ivme yakalayan teknolojinin temelini kuantum fiziği oluşturmaktadır (Bouchée ve diğerleri, 2021). Kuantum fiziğinin öğrenilmesi ve öğretimi ile ilgili çalışmalar son yıllarda fizik eğitimi araştırmacılarının yoğun olarak ilgilendikleri bir alan hâline gelmiştir (Didiş ve diğerleri,2008). Türkiye'de son yıllarda modern fizik (görelilik ve kuantum fiziği) ve öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların artmaya başladığı ve çoğunlukla üniversite düzeyinde olduğu da görülmektedir (akt. Ensari ve Bayrak, 2023). Bu dönüşüm sürecine katkı sağlamak ve bilimsel çalışmalara yönelen gençleri desteklemek amacıyla, bilime ilgi duyan lise öğrencilerine yönelik etkinliklerin artırılması önem taşımaktadır.

Fizik öğretiminde önemli bir yere sahip olan kuantum fiziği ile ilgili az sayıda çalışmanın olması öğretimi olumsuz etkilemektedir. Lise öğrencilerinin kuantum fiziği konuları ile ilgili kavramsal güçlüklerin yanında, bu konulara yönelik algıları da önemli bir faktördür (Ünlü Yavaş ve Kızılcık, 2018). Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşlukları algılamalarını

etkilemektedir. Bir konuya dair ilgi ve belki becerinin fark edilerek desteklenmesi, bireylerin hazırbulunuşluklarını dolayısıyla algılamalarını etkileyebilir.

Her öğrenci, birbirinden farklı informel öğrenme ortamlarından gelmekte ve bu ortamlarda kendi merakları doğrultusunda bilgi edinmektedir. Aynı formel öğrenme ortamına farklı hazırbulunuşluk düzeyleriyle gelen öğrencilerin, araştırma konusu olan kavrama ilişkin mevcut kelime dağarcıkları da farklılık gösterecektir.

Bireyin yaşamının vazgeçilmez bir parçası olan iletişim ile söz varlığı arasında yadsınamaz bir ilişki bulunmaktadır. Söz varlığının etkili kullanımı, temel dil becerilerinin bütüncül bir yaklaşımla işe koşulmasına bağlıdır. Bu bağlamada algı ve dikkat gücünü geliştirici, çoklu ortam destekli materyaller, kelime hazinesini/söz varlığını güçlendirebilecektir (Gökçe, 2024). Günümüzde dil bilim çalışmalarına gösterilen ilgi sadece bu bilim dalı ile sınırlı kalmayıp felsefenin yanı sıra sosyoloji, psikoloji ve eğitim gibi sosyal bilim dallarında da yoğunluk kazanmaktadır (Şenol, 2020).

Anlama, anlatma ve algılama sürecinde etkili olan söz varlığının fen bilimleri alanında da etkisi görülmektedir. Kuantum fiziğindeki ve sonrasında etkili olduğu teknolojik gelişmelerde ve ilgili deneylerdeki farklı söz varlıklarına sahip öğrencilerin alana özgü kelimeleri ile konuyu ifade etme becerilerinin daha güçlü olacağı ifade edilebilir.

Öğrencilerin bir kavramla ilgili bilişsel düzeylerini ve hazırbulunuşluk durumlarını belirlemek amacıyla bir tanı aracı olarak KİT kullanılmaktadır (Bahar ve Özatlı, 2003). Uygulama sürecinde öğrencilerin hedef kavrama ilişkin mevcut kelime dağarcığı ve kavram ağları ortaya çıkarılarak konuya ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin hem bireysel hem de sınıf düzeyindeki bilişsel yapıları ve sahip oldukları kavramlar arasındaki ilişkiler tespit edilebilmektedir (Ercan vd., 2010). Bahar vd. (2006), bir kavramla ilişkilendirilen kelimelerin sayısı ve niteliğinin, öğrencilerin söz konusu kavramı anlayıp anlamadıklarının belirlenmesinde önemli olduğunu belirtmektedir. Bunun temelinde, kavram bilgisinin kavramla ilişkilendirilen diğer kelimelerle kurulan bağlantılara dayanması bulunmaktadır.

Literatür araştırması yapıldığında, lise seviyesindeki öğrencilerin kuantum kavramına ilişkin düşüncelerinin ve eğilimlerinin ne olduğunu bulmak için öğrencilerin kelime dağarcığı ya da söz varlığı incelenerek yapılan bir çalışmanın olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile fen lisesinde öğrenim gören 12. sınıf öğrencilerinin, 'kuantum' kelimesi ile ilgili bilişsel yapılarındaki kelimelerin KİT kullanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu şekilde öğrencilerin kuantum fiziğine eğilimine ait fikir edinileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın Problemleri

- Fen lisesi 12. sınıf öğrencilerinin kuantum kavramına yönelik bilişsel yapıları nasıldır?
- Fen lisesi 12. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin kuantum kavramına yönelik bilişsel yapıları arasında benzerlikler ya da farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel yöntemle yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemi 2025-2026 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ilinde bir fen lisesinde eğitim gören 12. sınıf seviyesindeki 99 lise öğrencisi, amaçlı örneklem yöntemlerinden benzeşik örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma sorusunun esas amacı kuantum ile ilgili algıların ne olduğu ile ilgilidir. Kuantum fiziği, klasik fiziğe göre anlaşılması güç olan modern fizik konusu altında yer alan bir kavram/olgudur. Fen lisesi öğrencilerinin fizik kavramlarına yönelik ilgilerinin diğer lise türlerindeki öğrencilerden daha fazla olduğu varsayılarak örneklem çalışma grubu öğrencilerden oluşturulmuştur. Benzeşik örnekleme yöntemi araştırmanın problemi ile ilgili olarak benzeşik bir alt grubun seçilerek çalışmanın burada yapılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2013).

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması için alternatif bir ölçme değerlendirme aracı olan KİT kullanılmıştır. Çalışma esnasında "kuantum" kelimesi yazan KİT formu sadece bir kere uygulamak üzere sunulmuştur. Çalışmanın yapılacağı okulda öğrenciler ile görüşülerek KİT ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilere KİT formu dağıtıldıktan sonra 30 sn. verilerek kuantum kelimesinin çağrıştıracağı kelimeleri ve sonra tekrar 30 sn. verilerek üretilen cevap kelimeler ile kuantum kavramı ile ilgili bir cümle yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, içerik analiz tekniği kulanılmıştır. Nitel araştırmada geçerliğin önemli ölçütlerinden birisi, toplanan verilerin ayrıntılı rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığının açıklanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizinde geçerliğin sağlanabilmesi, araştırmanın amaçları ve araçları arasındaki uyuma bağlıdır (Gökçe, 2006). İçerik analizinde kategorilerin tanımlarından başka geçerliği ölçme aracı yoktur. Bu nedenle içerik analizinde kategorilerin açık, anlaşılır ve ortak bir biçimde yorumlanabilir nitelikte olması, analiz aşamalarının ise açıkça tanımlanması gerekmektedir. Güvenirlik, özellikle kategori sisteminin oluşturulması ve buna bağlı olarak gerçekleştirilen kodlama işlemiyle sağlanmaktadır. Güvenirliğin temel göstergelerinden biri, kategori sisteminin oluşturulması ve her bir kategorinin açıkça tanımlanmasıdır (Gökçe, 2006). Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanması amacıyla kategoriler, kuramsal yapı ve araştırmanın kavramsal çerçevesi dikkate alınarak belirlenmiştir.

Verilerin analizi sürecinde kız, erkek ve toplam öğrencilerin verileri ayrı ayrı analiz edilmiştir.

- Hedef kavramla ilişkili farklı kelime sayıları ve çağrışım kelimeler ve frekansları tablolaştırılmıştır.
- Kelimelerden elde edilen kategoriler ve frekansları bulunarak anlamlı ilişkilendirme düzeyi belirlenmiştir.
- Öğrencilerin yazdığı cümleler, bilimsel bilgi, bilgi eksiklikleri ve kavram yanılgıları şeklinde kategorize edilerek frekans tablosu oluşturulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışma grubundan elde edilen veriler analiz edilirken öncelikle KİT formları kız öğrenci için K1, K2, … erkek öğrenci için E1, E2, … şeklinde kodlanmıştır. Formlarda yazılan çağrışım kelimelerin dijital ortamda tabloda sayımı yapılmış ve Tablo 1'de verilen farklı kelimelerin sayısına ve frekans değerlerine ulaşılmıştır.

Tablo 1

Anahtar Kavramın Çağrışım Kelime Sayıları ve Kelimelerin Toplam Frekansı

Çalışma Grubu	Kişi Sayısı	Farklı Kelime Sayısı	Frekans
Kız	44	60	188
Erkek	55	80	228
Toplam	99	101	416

Söz varlığı üzerine yapılacak çalışmalarda karşılaşılabilecek güçlüklerle ilgili çözüm önerileri sunan Baş (2011), kelimelerin liste hâline getirilmesinde en fazla güçlük oluşturan unsurlardan birinin çok anlamlılık olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı doğrultusunda gerekli tespitlerin yapılması ve hedef kitlenin kelimeleri kullanımında çok anlamlılık özelliğinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışmanın amacına istinaden kuantum kelimesinin 12. sınıf öğrencilerinde çağrıştırdığı kelimeler ve frekans değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Çağrışım Kelime Sayıları Frekansı

Çağrışım Kelimeler	Frekans
Fizik	76
Atom	37
Bilim	27
Einstein	18
Parçacık	15
Elektron	13
Atomun kuantum modeli, kuantum teori, mekanik	12
Evren	9
Bilim insanı	8
Kimya, proton, atom çekirdeği, uzay	7
Kuantum bilgisayarı	6
Kuantum mekaniği, belirsizlik	5
Kuantum sayısı, olasılık, teorem, madde, Heisenberg, Görelilik, Newton	4
Momentum, açısal momentum, atomaltı, orbital, mikro evren, Schrödinger, Schrödinger'in kedisi, modern teknoloji	3

Çağrışım Kelimeler	Frekans
Modern fizik, nükleer, yasa, dolanıklık, nötron, kuantum parçacığı, dalga, kuark, Cern, tünelleme, bilişim sistemi, gezegen, çekim,patlama, çok küçük, elektrik	2
Matematik, felsefe, termodinamik, kuantum dinamiği, ileri fizik, dal, enerji, kuantum yayılım, zaman, bükülme, deney, 0 ve 1 sayısı, kuvvet, Planck sabiti, pozitron, foton, ışınım, ışık, elektron bulutu, çarpışma kuantum boyutu, uzay-zaman, hidrojen, kuantum maddesi, Max Planck Bohr, parçacık hızlandırıcı, çekirdek patlaması, sistem, kuantum ışınları Almanya, E=mc2, 1945, Tesla, karmaşık, manyetizma, zor, hareket büyüklük, astronomi, gizem , her şey, insan, galaksi, başlangıç fantastik, Jhon Dalton, yenilik, modernlik, gerçeklik, uzaklık, moment	1
Toplam	416

Kelimelerin frekans tablosu incelendiğinde,

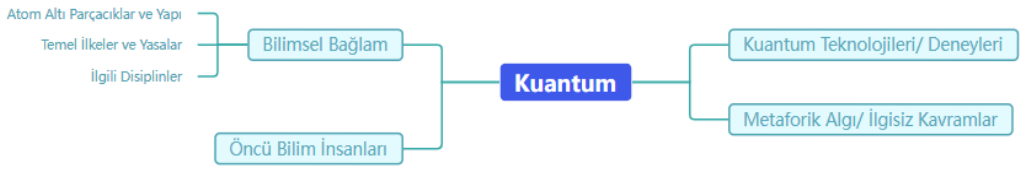
- *Fizik(76), atom(37), parçacık(15), Einstein(18)* temel kelimelerinin frekansı fazladır.
- *Belirsizlik(5), olasılık(4), Max Planck(1)* gibi önemli kavramların frekansı azdır.
- *Kuantum bilgisayarı(6), Cern, tünelleme, dolanıklık(1)* gibi güncel kavramların frekansı azdır.

Kategorilerin Analizi

Öğrencilerin bilişsel yapısının nasıl olduğu sorusunu yanıtlayabilmek için ve kelimelerin öğrencilerin zihninde baskın olan yapısını görebilmek adına Bahar ve Özatlı'nın (2013) önerdiği gibi kesme yöntemi ya da kategorilere ayırma yönteminin kullanılması gerekmektedir. Verilerin toplanmasında tek bir hedef kelime kullanılmış ve analiz sürecinde kategoriler oluşturularak devam edilmiştir. Kategori oluşturma sürecinde, kelimeler farklı zaman aralıklarında tek tek incelenmiş ve kategorilere ayırma işlemi yapılmıştır. Her kategori kendi içinde tekrar tekrar gözden geçirilerek kelimeyi etkili bir şekilde yansıttığından emin olmak için tashih sürecine dikkat edilmiştir. Kategoriler revize edilirken birleştirme, ayırma ve atma işlemleri ile son hâli verilmiştir. Ayrıca literatür incelenerek -kuantum kavramı haricinde- modern fizikte yer alan diğer önemli kavramların kullanıldığı nitel araştırmalarda hangi kategorilerin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmalardaki kategoriler ve araştırmacının sınıf içi kendi mesleki deneyimleri de kullanılarak 4 kategori ve 3 alt kategori (Görsel 1) elde edilmiştir.

Görsel 1

Kuantum Kelimesinin Çağrıştırdığı Kelimeler ile İlgili Kategoriler



Kategori isimlerinin belirlenmesinin ardından Excel programında kız, erkek ve toplam öğrenci grupları için her kategoride yer alan kelimelerin toplam frekansları hesaplanmış ve elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

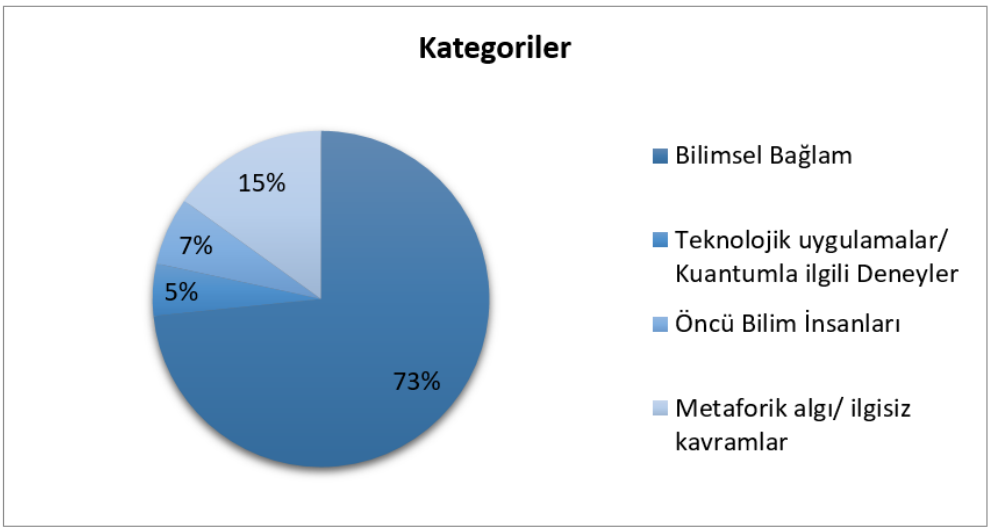
Çağrışım Yapan Kelimelerden Elde Edilen Kategorilerin Frekansı

Kategori	Frekans		
	Kız(N=44)	Erkek(N=55)	Toplam(N=99)
Bilimsel Bağlam	138	152	290
(B1) Temel İlkeler ve Yasalar	22	25	47
(B2) Atomaltı Parçacıklar ve Yapı	53	53	106
(B3) İlgili Disiplinler	64	74	138
Öncü Bilim İnsanları	10	17	27
Kuantum Teknolojileri/Deneyleri	6	13	19
Metaforik Algı/İlgisiz Kavramlar	33	46	79
Toplam	188	228	416

Çalışma grubundan elde edilen çağrışım kelimeleri ile oluşturulan kategorilerin yüzde dağılımı Grafik 1, alt kategorilerin yüzde dağılımı Grafik 2'de verilmiştir.

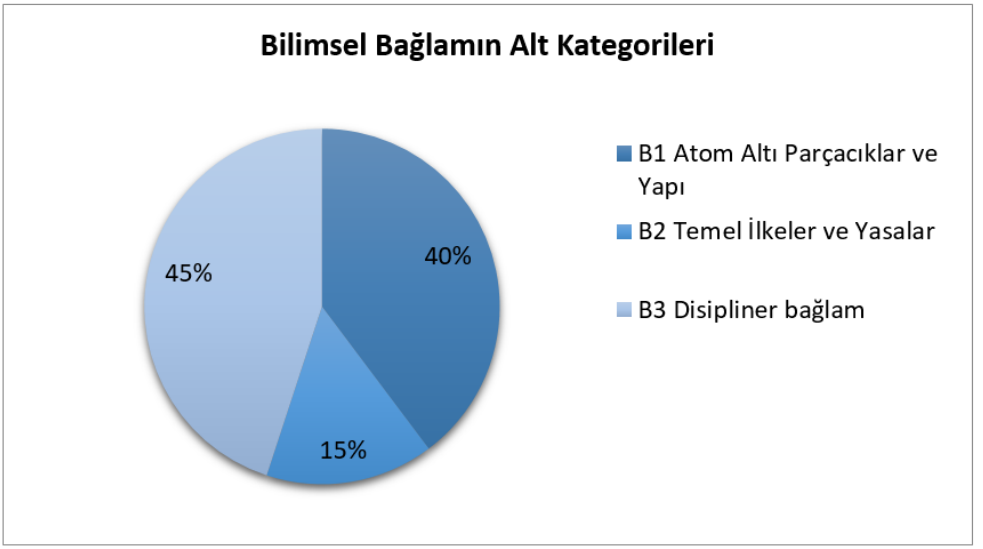
Grafik 1

Kategorilerin Yüzde Dağılımı



Grafik 2

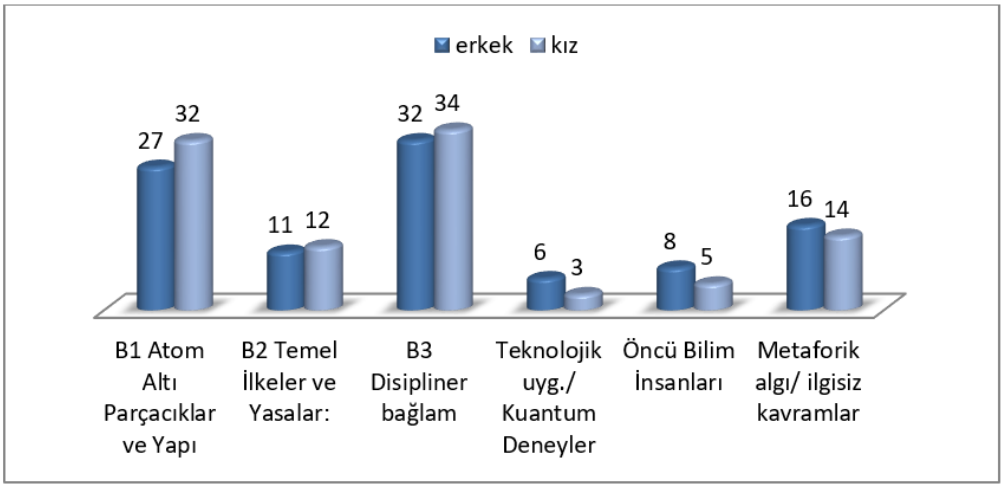
Bilimsel Bağlamın Alt Kategorilerinin Yüzde Dağılımı



Kız ve erkek öğrencilerin sayılarının farklı olması nedeniyle gruplar arasındaki farklılıkların daha güvenilir biçimde yorumlanabilmesi amacıyla frekans değerlerinin yanı sıra yüzde değerleri de analiz sürecine dâhil edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin ürettikleri çağrışım kelimelerinden elde edilen kategorilerin yüzde dağılımları (Grafik 3) oluşturularak her iki grupta hangi kategorinin baskın olduğu belirlenmiş ve öğrencilerin bu kavrama ilişkin bilişsel yapılarındaki eğilimler incelenmiştir.

Grafik 3

Çalışma Grubunun Cinsiyetlere Göre Kategorilerin Yüzde Dağılımı



Öncü bilim insanlarının frekans değeri incelendiğinde, en yüksek frekans değeri Albert Einstein'a (18) aittir. Ancak verilerde kuantum biliminin temelini atan Max Planck' ın frekans değeri 1'dir. Kavramın tarihsel bağlamına hâkim olmadıklarını gösterir.

- (B2) "Temel İlke ve Yasalar" alt kategorisinin frekansının düşük, grubun kavrama ait ilişkisel bağlara sahip olmamasından kaynaklanabilir.
- "Kuantum Teknolojileri/Deneyleri" kategorisinin frekansı düşük, bu durum kavramı günlük hayat uygulamaları ile birleştiren öğrenci sayısının az ve kuantum bilimine dair merakın az olduğu anlamına gelmektedir.
- Kavramın ilgili disiplinlerle bağına dair frekans değeri yüksek olması kavramın disiplinler arası ilişkisinin farkında olduklarını göstermektedir.
- Kız öğrencilerin "Atom Altı Parçacıklar ve Yapı" kategorisinde kelime sayısı, erkek öğrencilerin "Teknolojik Uyg./ Kuantum Deneyler" ve "Metaforik/İlgisiz Kavramalar" kategorilerinde kelime sayısı yüzde olarak fazladır.

Cümlelerin Analizi

Cümleler kategorize edilirken Ercan ve Taşdere (2010) tarafından geliştirilen tabloya göre ilgili cümleler; bilimsel bilgi içeren cümleler, bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümleler ve kavram yanılgısı içeren cümleler şeklinde kategorize edilmiştir. Cümleler incelenerek ilgili kategorilerdeki frekansları elde edilmiştir. Bu işlem kız, erkek ve toplam öğrenci için ayrı ayrı yapılmıştır. Öğrencilerin cümleleri analizinde araştırmanın 2. sorusuna istinaden, kız ve erkek öğrenci sayısının farklı olmasından dolayı frekanslar (Tablo 4) yüzde olarak hesaplanarak yorum yapılmıştır.

Tablo 4

KİT Formuna Yazılan Cümlelerin Kategorilerine Ait Frekans Dağılımı

Çalışma Grubu	Kişi Sayısı	Bilimsel Bilgi Içeren Cümle Sayısı	Bilimsel Olmayan veya Yüzeysel Bilgi Içeren Cümle	Kavram Yanılgısı Içeren Cümle	Boş Cevap Sayısı
Kız	44	15(%34)	28(%64)	1(%2)	0
Erkek	55	11(%20)	32(%58)	7(%11)	6(%11)
Toplam	99	26	60	8	6

Toplam öğrenci grubunun KİT formuna yazdığı cümleler (Tablo 4) incelendiğinde bilimsel bilgi içeren cümle sayısı %26, bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümle sayısı % 60, kavram yanılgısı içeren cümle sayısı % 7, boş cevap sayısının % 6 olduğu görülmektedir. "Bilimsel Bilgi" kategorisi cinsiyete göre incelendiğinde kız öğrencilerin yazdığı cümlelerin 34%, erkek öğrencilerin ise 20% olduğu görülmektedir. İlgili cümleler incelendiğinde kız öğrencilerin cümleleri okulda öğrendikleri ile ilgili olup erkek öğrenciler "kuantum bilgisayarı, kuantum tünelleme" gibi kavramları cümle içinde kullanmıştır. Erkek öğrencilerde kavram yanılgısı içeren cümleler Albert Einstein'a atfedilen çalışmalar ile ilgilidir. Kız öğrencilerin cümlelerinde kimya gibi farklı disiplinlere ilişkin bilgiler yer alırken erkek öğrencilerin cümlelerinde, kuantum kavramına ilişkin informel ortamlarda edinilen kelimelerin kullanılmasıyla oluşmuş kavram yanılgılarına rastlanmaktadır.

İncelenen 99 cümleden sadece 1 öğrencinin (erkek) Max Planck'ın "Karacisim ışımasını açıklamasıyla kuantum fiziği ortaya çıktı." cümlesini yazdığı görülmüştür. Bu cümle kuantum biliminin tarihi ile ilgili yazılan doğru cümledir. Bu durumda, %1 oranında gerçekten ilgili olan öğrenci olduğu söylenebilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu nitel çalışmada, genelleme amacı olmaksızın çalışma grubundaki öğrencilerin durumunu tanımlayıcı ve açıklayıcı olmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada, fizik biliminin bir alt dalı olan kuantum fiziğine yönelik öğrencilerde var olan kelimeler incelenmiştir.

- Toplam frekansa (416) kıyasla Max Planck (1) değeri, kuantum bilimine ait akademik bilginin eksik olduğunu göstermektedir.
- Cümlelerin analizinde bilimsel bilgi içeren cümle sayısı %26 oranında ve daha çok okul bilgisi içermektedir. Kelimelerin frekansının yeterli olmasına rağmen bilişsel olarak anlamlandırma düzeyinin yetersiz olduğunu göstermektedir.
- Kategorilerinin frekansları incelendiğinde temel kavramlara sahip oldukları ancak temel ilkeler, kuantum teknolojileri/deneyleri ile ilgili kelimelerin az olduğu görülmüştür.
- Kuantum bilimin içinde soyut kavramların çok olması kavramsal düzeyde anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bireyler bu kavramları anlamlandırmaya çalışırken okul dışı öğrenme ortamları, kavrama ait bilimsellikten uzak yanlış anlamlar yüklemelerine ya da eksik bilgilere sebep olabilir (Ercan ve diğerleri, 2010). Bu çalışmada, erkek öğrencilerin yazdığı cümlelerinin analizinde kavrama ait kavram yanılgısı %11 oranındadır.
- Bu çalışma, örneklemin 'kuantum' ile ilgili bilişsel yapısı hakkında fikir vermiştir. Benzer şekilde çalışma yapacak kurumlar kendi tanılarına göre öğrencileri hakkında bilgi edinebilir ve yol gösterici olabilir.
- Geleceğini fizik bilimine göre şekillendirmeyi tercih edebilecek öğrenciler için KİT'ten elde edilen veriler ile zenginleştirme programlarında farklı etkinlikler tasarlanabilir. Öğrenciler baskın kategorilere göre yönlendirilebilir.
- Fizik ve alt dallarını öğrenmeye eğilimi/ilgisi/yeteneği olan öğrencilerin kendinin farkında olması bu etkinliklerle sağlanabilir. Öğrenme motivasyonunda etkili unsurlar düşünüldüğünde, modern fiziğin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve okul dışı öğrenme ortamlarında (sanayi kuruluşları, bilim merkezleri, dijital ortamlar…) edinilen bilginin kalıcılığında etkilidir. "Kuantum Yılı" kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin kuantum bilimine yönelik ilgisini artırarak ülkemizin modern teknoloji alanındaki hedeflerine katkı sağlayacağı düşünülebilir.
- İlgili oldukları alanla ilgili söz varlıklarına sahip öğrencilerin alana özgü kelimeler ile konuyu ifade etme becerilerinin daha güçlü olacağı düşünülürse kelime ilişkilendirme testi, fen bilimlerinde uygulanabilecek önemi yadsınamaz bir tanı aracıdır.

KAYNAKÇA

Aksoy, N., & Bozpolat, E. (2023). TÜBİTAK 2204-A Lise öğrencileri araştırma projesi yarışmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23(4), 1720-1756.

Bahar, M. & Özatlı, N.S. (2003). Kelime ilişkilendirme yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, *5*(1),75-85.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013) *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi

Bouchée, T., de Putter-Smits, L., Thurlings, M., & Pepin, B. (2021). Towards a better understanding of conceptual difficulties in introductory quantum physics courses. *Studies in Science Education*, 1-20.

Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *7*(2), 136-154.

Et, S. Z., & Gömleksiz, M. N. (2022). Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(1), 59-82.

Gökçe, B., (2024). Dinleme-söz varlığı ilişkisi. *Dinleme Eğitimi* (pp.91-127) Pegem Akademi Yayıncılık.

Gökçe, O. (2006). İçerik *analizi kuramsal ve pratik bilgiler.* Siyasal Kitabevi.

Müstecaplıoğlu, Ö. (2025, Kasım 26). *Üniversite öncesi kuantum eğitimi*. [Etkinlik sunumu] Maltepe Üniversitesi Kuantum Yılı Etkinliği, İstanbul, Türkiye.

Taşdere, A., Özsevgeç, T., & Türkmen, L. (2014). Bilimin doğasına yönelik tamamlayıcı bir ölçme aracı: Kelime ilişkilendirme testi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, *2*(2), 129-144.

Ünlü Yavaş, P., & Kızılcık, H. Ş. (2018). Öğrencilerin kuantum fiziğine giriş konularında zorlanma nedenlerinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 35-73

Didiş, N., Özcan, Ö., & Abak, M. (2008). Öğrencilerin bakış açısıyla kuantum fiziği: Nitel çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(34), 86-94. https://izlik.org/JA46WH65WZ

QTürkiye. (2025). *QTürkiye etkinlikleri*. https://qturkiye.org/events/

UNESCO. (2025). *International year of quantum science and technology (IYQ) küresel etkinlikleri.* https://quantum2025.org/iyq-global-events/

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (12.Baskı). Seçkin Yayıncılık

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK TERİMLERİNE YÖNELİK SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRME ÇALIŞMALARINDA DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN ETKİSİ

Handan Burak NALCI, Balıkesir/Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Bilim ve Sanat Merkezi
nalcihandanb@gmail.com

Dr. Gülşah SALTIK AYHANÖZ, Niğde/Akşemseddin Bilim ve Sanat Merkezi
gulsah-1984@windowslive.com

Eser KAHRAMAN, Niğde/Bor Bilim ve Sanat Merkezi
kahramaneser@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmada matematik yoluyla söz varlığı geliştirmede dijital öyküleme yönteminin özel yetenekli öğrencilerin söz varlığını geliştirmedeki etkisi incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören 20 özel yetenekli öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uygulama sürecinde matematik terimleri ve bu terimlerin Türk lehçelerindeki karşılıkları dijital öyküleme yöntemiyle ele alınmıştır. Ön görüşme ve son görüşme bulguları karşılaştırıldığında öğrencilerin matematiksel söz varlıklarında belirgin gelişmeler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin terimleri tanımlama, açıklama ve farklı bağlamlarda kullanma becerilerinde artış meydana gelmiştir. Ayrıca Türk lehçelerine yönelik farkındalıklarının geliştiği ve dijital öyküleme yöntemine ilişkin olumlu görüşler oluşturdukları belirlenmiştir. Sonuç olarak matematik yoluyla söz varlığı geliştirmede dijital öyküleme yönteminin özel yetenekli öğrencilerin dilsel, bilişsel ve kültürel gelişimlerini destekleyen etkili bir öğretim yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *dijital öyküleme, matematik terimleri, söz varlığı, Türk lehçeleri, özel yetenekli öğrenciler*

GİRİŞ

Dil, bireyin düşünce dünyasını şekillendiren ve kavramları anlamlandırmasına aracılık eden en temel unsurlardan biridir. Nitekim dilin yalnızca bir iletişim aracı olmadığı, aynı zamanda düşünme süreçlerinin yapılandırılmasında da belirleyici bir rol üstlendiği farklı araştırmalarda ortaya konmuştur (Schleppegrell, 2007). Bu çerçevede Türkçe dersi, disiplinler arası bir köprü işlevi görerek farklı alanlara özgü terimlerin öğrenilmesine ve içselleştirilmesine de katkı sağlamaktadır. Özellikle matematik öğrenme sürecinde dilin etkin kullanımı, öğrencilerin kavramları anlamlandırmaları ve problem çözme süreçlerinde başarılı olmaları açısından önemli bir yere sahiptir (Setati & Adler, 2001). Buna karşın eğitim uygulamalarında matematik gibi teknik alanlara ait terimlerin çoğu zaman yalnızca işlem yapmaya yönelik araçlar olarak ele alınması bu kavramların dilsel ve bilişsel derinliğinin göz ardı edilmesine neden olabilmektedir. Oysa matematiksel dil, kendine özgü yapısı nedeniyle öğrenciler için çeşitli öğrenme güçlükleri oluşturabilmekte ve kavramların doğru anlaşılmasını ve kullanılmasını zorlaştırabilmektedir (Schleppegrell, 2007). Bu nedenle matematiksel terimlerin dilsel ve kavramsal boyutlarıyla birlikte ele alınması gerekliliği giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Matematik öğrenme süreci yalnızca işlemsel becerilerin kazanılmasıyla sınırlı olmayıp öğrencilerin matematiksel kavramları anlamlandırmalarını sağlayan güçlü bir dil gelişimini de gerektirir. Matematik dili; kavramlar, semboller ve terimler aracılığıyla yapılandırılmış özel bir iletişim sistemi olup öğrencilerin akıl yürütme, problem çözme ve matematiksel düşünme süreçlerinde merkezî bir rol üstlenmektedir (Schleppegrell, 2007). Bu nedenle öğrencilerin matematiksel terimleri doğru biçimde anlayabilmeleri ve kullanabilmeleri, matematiksel kavrayışın gelişimi açısından oldukça önemlidir. Ancak birçok öğrenci, matematik terimlerinin soyut yapısı nedeniyle bu kavramları günlük dil ile ilişkilendirmekte güçlük çekmekte ve bu durum kavramsal öğrenmeyi sınırlayabilmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar, öğrencilerin matematiksel dili kullanma becerileri ile kavramsal anlama ve akademik başarıları arasında doğrudan bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır (Österholm & Bergqvist, 2013).

Öte yandan öğrencilerin matematik terminolojisini öğrenme sürecinde çeşitli güçlükler yaşadıkları, kavramları çoğunlukla ezbere dayalı biçimde öğrendikleri ve bu terimleri dilsel bağlamlarıyla ilişkilendirmekte zorlandıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin söz varlığının gelişimini sınırlayan önemli etkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Özellikle dil ile matematik arasındaki ilişkinin öğretim sürecinde yeterince vurgulanmaması öğrencilerin matematiksel kavramları yüzeysel düzeyde öğrenmelerine yol açabilmektedir (Prediger, Clarkson, & Bose, 2016). Bu durum, özel yetenekli öğrenciler açısından daha da kritik bir hâl almakta, öğrencilerin sahip oldukları potansiyelin derinlemesine öğrenme ile desteklenmesi gerekliliğini de ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle zenginleştirilmiş ve disiplinler arası öğrenme ortamlarının oluşturulması önemli bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkçenin bir bilim dili olarak sunduğu imkânların değerlendirilmesi ve Türk lehçeleri arasında matematiksel terimlerin benzerlik ve farklılıklarının incelenmesi, öğrencilerin matematiksel söz varlığını geliştirme açısından önemli bir fırsat sunmaktadır. Bununla birlikte mevcut öğretim uygulamalarında dilsel ve kültürel boyutların yeterince dikkate alınmadığı görülmektedir.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin özellikle özel yetenekli öğrencilerin bilişsel ihtiyaçlarını karşılamada zaman zaman yetersiz kalabildiği dikkate alındığında bu öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını destekleyecek yenilikçi yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Dijital öyküleme, metin, görsel ve işitsel unsurları bir araya getirerek farklı öğrenme stillerine hitap edebilme potansiyeline sahip bir yöntem olarak bu noktada öne çıkmaktadır. Bununla birlikte bu yöntemin matematik terimleri ve Türk lehçeleri gibi disiplinler arası bir bağlamda söz varlığı gelişimine etkisinin yeterince araştırılmadığı görülmekte ve bu durum literatürde önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Son yıllarda eğitim ortamlarında dijital teknolojilerin kullanımının artması matematiksel kavramların daha anlamlı ve bağlamsal biçimde sunulmasına imkân sağlamıştır. Bu doğrultuda dijital öyküleme, farklı duyusal ögeleri bir araya getirerek öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyen yenilikçi bir öğretim yaklaşımı olarak dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalar da dijital öykülemenin öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini desteklediğini, öğrenmeye yönelik motivasyonu artırdığını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını güçlendirdiğini göstermektedir (Deslis vd., 2025; Kocaman-Karoğlu, 2015). Bu bulgular ışığında özel yetenekli öğrencilerin matematik terimlerine yönelik söz varlıklarının geliştirilmesinde dijital öyküleme temelli öğrenme ortamlarının önemli bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir.

Problem Durumu

Matematik öğrenme süreci işlemsel becerilerin geliştirilmesiyle sınırlı olmayıp aynı zamanda öğrencilerin matematiksel kavramları doğru biçimde anlamlandırmalarını sağlayan matematik dilinin geliştirilmesini de gerektirir. Bu terimler, matematik dilinin temel yapı taşlarını oluşturmaktadır (Schleppegrell, 2007). Ancak öğrenciler çoğu zaman terimleri ezberlenen kavramlar olarak görmekte ve bu terimleri günlük yaşamla veya anlamlı bağlamlarla ilişkilendirmekte zorlanabilmektedir. Bu durum öğrencilerin matematiksel kavramları derinlemesine anlamalarını ve düşünme süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Österholm & Bergqvist, 2013). Özellikle özel yetenekli öğrenciler için zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğrenme ortamlarının oluşturulması önem taşımaktadır. Son yıllarda dijital teknolojilerin eğitim ortamlarında yaygınlaşmasıyla birlikte dijital öyküleme, öğrencilerin kavramları anlamlı bağlamlar içinde öğrenmelerini destekleyen yenilikçi bir öğretim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır (Robin, 2008; Kocaman-Karoğlu, 2015). Ancak dijital öyküleme uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerin matematik terimlerine yönelik söz varlığının geliştirilmesi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmada matematik yoluyla söz varlığı geliştirmede dijital öykülemenin özel yetenekli öğrencilerin söz varlığını geliştirmedeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, matematik terminolojisi, Türk lehçeleri ve dijital öyküleme bileşenlerini özel yetenekli öğrencilerin dil gelişimi odağında birleştiren özgün bir araştırmadır. Teknolojiyi ve disiplinler arası etkileşimi kullanarak matematik terminolojisi üzerinden Türkçenin bilim dili kimliğini ve millî söz varlığını güçlendirmeyi amaçlayan özgün bir model sunmaktadır.

AraştırmaSorusu

Bu araştırmanın temel araştırma sorusu şu şekildedir:

"Matematik terimleri ve Türk lehçelerindeki karşılıklarının dijital öyküleme yöntemiyle öğretilmesinin özel yetenekli öğrencilerin söz varlığına, kavramsal farkındalıklarına ve ifade becerilerine etkisi nedir?"

Buna bağlı olarak alt araştırma soruları:

1. Matematiksel Terim Farkındalığı: Dijital öyküleme temelli etkinlikler, özel yetenekli öğrencilerin matematiksel terimleri tanımlama ve anlamlandırma becerilerini nasıl etkilemektedir?
2. Söz Varlığına Etki: Matematik terimlerinin ve Türk lehçelerindeki karşılıklarının öğretilmesi öğrencilerin söz varlığını niceliksel ve niteliksel olarak nasıl zenginleştirmektedir?
3. Kültürel ve Dilsel Farkındalık: Farklı Türk lehçelerindeki matematik terimlerinin öğrenilmesi, öğrencilerin millî bütünlük bağlamında dil bilincine ne tür katkılar sunmaktadır?
4. Yöntemsel Etkililik: Öğrencilerin dijital öyküleme yöntemiyle matematik terimlerini öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir ve bu yöntem öğrenilen bilgilerin kalıcılığını nasıl etkilemektedir?
5. Disiplinler Arası İlişki: Matematik terminolojisinin Türkçe dersi öğretim izlemleriyle (dijital anlatı vb.) bütünleştirilmesi öğrencilerin ifade becerilerini nasıl şekillendirmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Öğrencilerin düşüncelerini, öğrenme süreçlerini ve kavramsal gelişimlerini ayrıntılı biçimde incelemek amacıyla durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören 10 kız, 10 erkek toplam 20 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda matematiksel terimler, Türk lehçeleri ve dijital öyküleme yöntemine ilişkin sorular yer almıştır. Sorular hazırlanırken alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma üç aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada ön görüşmeler yapılmış ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, çalışma alanındaki mevcut bilgileri belirlenmiştir. İkinci aşamada öğrencilerle dijital öyküleme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, matematik terimlerini ve bu terimlerin farklı Türk lehçelerindeki karşılıklarını araştırmış, ardından bu kavramları dijital hikâyeler içinde kullanmıştır. Son aşamada ise son görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin söz varlığında meydana gelen değişimler değerlendirilmiştir.

Veri Analizi

Veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Öğrenci yanıtları kodlanmış, benzer ifadeler kategoriler altında toplanmış ve ön görüşme ile son görüşme verileri karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

Katılımcılara yarı-yapılandırılmış 10 görüşme sorusu yöneltilmiş olup bulgular kısmında ön görüşme ve son görüşme verileri sunulmuştur. Görsellerde üçüncü sütun ön görüşme ve dördüncü sütun son görüşme verilerini vermektedir.

Terim ve Matematiksel Terim Tanımına İlişkin Bulgular

Katılımcıların "terim" kavramına ilişkin ön ve son görüşleri karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Terim ve Matematiksel Terim Kavramlarının Tanımına İlişkin Bulgular

Soru No	Soru İçeriği	Ön Görüşme Yanıt Özeti	Son Görüşme Yanıt Özeti	Değişim ve Analiz
1	**Terim nedir? Matematiksel terim nedir?**	"Matematikte kullanılan kelimeler" veya "işlem isimleri" gibi yüzeysel ve dar kapsamlı tanımlar yapılmıştır.	Terimin bir bilim dalına özgü, o alanın "dili" olan özel kavramlar olduğu yönünde bilimsel tanımlar yapılmıştır.	**%90** oranında kavramsal doğruluğa ulaşılmıştır.

Ön görüşmede tanımlar yüzeysel iken son görüşmede daha bilimsel ve kapsamlı hâle gelmiştir. Katılımcıların yaklaşık %90 oranında kavramsal doğruluğa ulaştığı görülmektedir. Öğrencilerden Ö16, ön görüşmede açıklama yapamazken son görüşmede "Terim, bir alanın kavramlarını ifade eder." şeklinde cevap vermiştir.

Bilinen Matematiksel Terimlere İlişkin Bulgular

Katılımcıların bilinen matematiksel terimlere ilişkin ön ve son görüşleri karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Bilinen Matematiksel Terimlere İlişkin Bulgular

2	**Bildiğin matematiksel terimleri sayar mısın?**	Ortalama **7.8** terim söylenmiştir. Çoğunlukla dört işlem, rakamlar ve temel geometrik şekillerle sınırlıdır.	Ortalama **24.6** terime çıkılmıştır. *Fonksiyon, denklem, katsayı, oran* gibi soyut ve akademik terimler eklenmiştir.	Niceliksel olarak **%315** artış sağlanmış, niteliksel olarak terim düzeyi yükselmiştir.

Ön görüşmede bilinen matematiksel terimler az sayıda iken son görüşmede bilinen terim sayısının arttığı görülmüştür. Niceliksel olarak %315 artış gözlemlenmekte olup niteliksel olarak terim çeşitliliğinin arttığı ve öğrencilerin ileri düzey kavramları kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerden Ö10, son görüşmede "Pi sayısı, altın oran, irrasyonel sayılar, fonksiyon, açı…" yanıtını vermiştir.

Bilinen Türk Lehçelerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların bilinen Türk lehçelerine ilişkin ön ve son görüşleri karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

Bilinen Türk Lehçeleri

3	**İsmini bildiğin Türk lehçeleri hangileridir?**	Öğrencilerin %50'si lehçe ismi verememiş, verenler ise "Karadeniz ağzı" gibi yerel ağızlarla karıştırmıştır.	Öğrencilerin tamamı lehçe isimlerini örneklemiştir.	Lehçe kavramı ile ağız kavramı arasındaki karmaşa giderilmiştir.

Ön görüşmede ismi bilinen Türk lehçeleri sorulduğunda yanıt verebilen öğrenci sayısı az sayıdayken son görüşmede öğrencilerin tamamı lehçe isimlerini öğrenmişlerdir. Öğrencilerden son görüşmede sadece Ö17"Özbekçe, Türkmence, Azerice" şeklinde kavramsal eksiği bulunan bir yanıt vermiştir.

Matematiksel Terimlerin Türk Lehçelerindeki Karşılıklarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların bilinen matematik terimlerine Türk lehçelerinin karşılıklarına ilişkin ön ve son görüşleri karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4

Matematiksel Terimlerin Türk Lehçelerindeki Karşılıklar

4	**Matematiksel terimlerin Türk lehçelerindeki karşılıkları aynı mıdır?**	%80'lik bir kesim bu konuda bilgi sahibi olmadığını belirterek "bilmiyorum" yanıtını vermiştir.	Terimlerin tamamen aynı olmasa da benzer ses veya köken yapısına sahip olduğu fark edilmiştir.	Bilinmezlik düzeyi %80'den anlamlı bir farkındalığa dönüşmüştür.

Ön görüşmede matematiksel terimlerin Türk lehçelerindeki karşılıkları sorulduğunda öğrencilerin büyük çoğunluğu "Bilmiyorum." yanıtını verirken son görüşmede öğrencilerde kavramsal bir ilerleme olduğu görülmüştür. Son görüşmede Ö8"Bazıları benzer olabilir ama telaffuz değişir." ifadesinde bulunmuştur.

Matematiksel Terimlerin Farklı Türk Lehçelerindeki Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların bilinen matematik terimlerine farklı Türk lehçelerindeki benzerlik ve farklılıklarına ilişkin ön ve son görüşleri karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5

Matematiksel Terimlerin Farklı Türk Lehçelerindeki Benzerlik ve Farklılıklar

5	**Matematik terimleri farklı Türk lehçelerinde ortak veya benzer özelliklere sahip midir? Örnek verebilir misin?**	"Bilmiyorum/Fikrim yok" yanıtı baskın gelmiştir.	Öğrenciler, matematik dilinin Türk dünyasındaki ortak köklerini örneklerle (Örn; bölme/bölüv vb.) açıklayabilir hale gelmiştir.	Millî bütünlük ve dilin tarihsel sürekliliği konusunda bilinç oluşmuştur.

Ön görüşmede matematiksel terimlerin Türk lehçelerindeki farklıkları ve benzerlikleri sorulduğunda öğrencilerin büyük çoğunluğu "Bilmiyorum." yanıtını verirken son görüşmede öğrencilerin büyük çoğunluğunun karşılaştırma yapabildiği görülmüştür. Son görüşmede Ö14 "Harfler ve kökenler benzer olduğu için kelimeler benzeyebilir." yanıtını vermiştir.

Matematiksel Terimlerini Öğrenmenin Zorluklarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların matematik terimlerinin öğrenilmesinin zorluğuna ilişkin ön ve son görüşleri karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6

Matematiksel Terimlerini Öğrenmenin Zorlukları

6	**Matematik terimlerini öğrenmek senin için zor mudur, neden?**	%60'ı zor olmadığını söylese de, öğrenme sürecini nasıl yöneteceklerine dair net bir stratejileri yoktur.	Öz yeterlik algısı **%85**'e çıkmış; zorlukların "anlatı ve görselleştirme" ile aşılabileceği inancı gelişmiştir.	Öğrencilerin akademik güveni artmış, sürece bakışları olumlu yönde değişmiştir.

Ön görüşmede matematiksel terimleri öğrenmenin zor olup olmadığı sorulduğunda öğrencilerin büyük çoğunluğu duruma bağlı zorluk olduğu yanıtını verirken dijital öyküleme etkinliği sonrası son görüşmede öğrencilerin büyük çoğunluğu öğrenmeyi kolay ve eğlenceli bulduğunu belirtmiştir. Son görüşmede Ö3"Artık daha kolay çünkü hikâyelerle öğreniyoruz." yanıtını vermiştir.

Matematiksel Terimleri Öğrenmede Kullanılan Yöntemlere İlişkin Bulgular

Katılımcıların matematik terimlerinin öğrenilmesinde kullanılan yöntemlere ilişkin ön ve son görüşleri karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 7

Matematiksel Terimleri Öğrenmede Kullanılan Yöntemler

7	**Matematik terimlerini öğrenirken hangi yöntemi kullanıyorsun?**	Ezberleme, kitap okuma ve öğretmeni dinleme gibi geleneksel/pasif yöntemler belirtilmiştir.	Hikâyeleştirme, görsel tasarım ve dijital üretim (dijital öyküleme) yeni yöntemler olarak benimsenmiştir.	Öğrenme stratejileri çeşitlenmiş, pasif ezberden aktif üretime geçilmiştir.

Ön görüşmede matematiksel terimleri öğrenirken kullanılan yöntemler sorulduğunda öğrenciler; ezber, tekrar, okuma, dinleme ve kodlayarak yanıtını verirken son görüşmede öğrencilerin büyük çoğunluğu anlamlandırma, bağ kurma, görsel-dijital araçlar ve ezber yöntemlerini ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin öğrenme yöntemlerinin çeşitlendiğini göstermektedir. Son görüşmede Ö8 "Hikâyelerle ilişkilendiriyorum." yanıtını vermiştir.

Dijital Öykülemenin Tanımına İlişkin Bulgular

Katılımcıların dijital öykülemenin tanımına ilişkin ön ve son görüşleri karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8

Dijital Öykülemenin Tanımı

8	**Dijital öyküleme nedir?**	%40'ı kavramı hiç bilmediğini, geri kalanlar ise sadece "bilgisayarda hikâye yazmak" olarak eksik tanımlamıştır.	Öğrencilerin tamamı yöntemi; metin, ses ve görselin bütünleştiği teknolojik bir anlatı aracı olarak tanımlamıştır.	Kavramsal karmaşa ortadan kalkmış, yöntemin teknik içeriği öğrenilmiştir.

Ön görüşmede dijital öykülemenin ne olduğu sorulduğunda öğrencilerin büyük çoğunluğu "Bilmiyorum." yanıtını verirken son görüşmede öğrencilerin tanım yapabildiği görülmüştür. Son görüşmede Ö2 "Dijital ortamda hikâye oluşturarak öğretme yöntemidir." yanıtını vermiştir.

Matematiksel Terimlerin Dijital Öykülemeyle Öğrenilmesine İlişkin Bulgular

Katılımcıların matematik terimlerinin dijital öyküleme ile öğrenilmesine ilişkin ön ve son görüşleri karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 9'da sunulmuştur.

Şekil 9

Matematiksel Terimlerin Dijital Öykülemeyle Öğrenilmesi

9	**Matematik terimlerini dijital öyküleme ile öğrenmek hakkında ne düşünüyorsun?**	Belirgin bir fikir sunulamamıştır.	Eğlenceli, kalıcı ve dersi sevdiren bir yöntem olduğu yönünde olumlu geri bildirimler verilmiştir.	Öğrenme motivasyonunda belirgin bir artış gözlemlenmiştir.

Ön görüşmede matematiksel terimlerin dijital öykülemeyle öğrenilmesine ilişkin görüşleri sorulduğunda öğrencilerin büyük çoğunluğu "Bilmiyorum." yanıtını verirken son görüşmede öğrencilerin tamamına yakınının görüşlerinin olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Son görüşmede Ö20 "Hem eğlenceli hem öğretici." yanıtını vermiştir.

Dijital Öykülemenin Söz Varlığına Etkisine İlişkin Bulgular

Katılımcıların dijital öykülemenin söz varlığına etkisine ilişkin ön ve son görüşleri karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 10'da sunulmuştur.

Şekil 10

Dijital Öykülemenin Söz Varlığına Etkisi

10	**Dijital öykülemenin söz varlığına etkileri nelerdir?**	%85'i herhangi bir etkiden söz edememiştir.	Kelimelerin zihinde canlandığı, kalıcılığın arttığı ve yeni terimlerin bu sayede unutulmadığı belirtilmiştir.	Yöntemin **söz varlığını zenginleştirme** ve **kalıcılığı sağlama** gücü öğrencilerce onaylanmıştır.

Ön görüşmede dijital öykülemenin söz varlığına etkisi sorulduğunda öğrencilerin büyük çoğunluğu "Bilmiyorum." yanıtını verirken son görüşmede öğrencilerin tamamına yakınının kelimelerin zihinde canlandığı, kalıcılığın arttığı, yeni terimlerin bu sayede unutulmadığını belirttiği görülmüştür. Son görüşmede Ö5 "Kelime hazinemizi geliştirir." yanıtını vermiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin matematiksel terimlere ilişkin kavramsal anlayışlarının dijital öyküleme süreciyle belirgin biçimde geliştiğini göstermektedir. Özellikle "terim" kavramına yönelik tanımların ön görüşmede yüzeysel ve sınırlı iken son görüşmede daha bilimsel ve kapsamlı hâle gelmesi, öğrencilerin kavramsal öğrenme düzeylerinde anlamlı bir ilerleme olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, kavram öğretiminde bağlam temelli ve anlamlandırmaya dayalı yaklaşımların etkili olduğunu vurgulayan güncel çalışmalarla örtüşmektedir. Nitekim dijital öyküleme, soyut kavramların somutlaştırılmasına katkı sağlayarak öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini desteklemektedir (Wu & Chen, 2020; Yang & Wu, 2012).

Bilinen matematiksel terim sayısındaki niceliksel (%315) ve niteliksel artış, öğrencilerin sadece kavramları tanımakla kalmayıp daha üst düzey matematiksel dili kullanabildiklerini göstermektedir. Bu bulgu, dijital araçların ve anlatı temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik dil gelişimini desteklediğini ortaya koyan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Robin, 2016; Yang & Wu, 2022). Ayrıca öğrencilerin farklı Türk lehçelerine ve bu lehçelerdeki matematiksel terimlere ilişkin farkındalık kazanmaları, disiplinler arası öğrenmenin ve kültürel bağlamın öğrenme üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu, öğrencilerin başlangıçta büyük ölçüde "Bilmiyorum." şeklinde ifade ettikleri birçok kavrama ilişkin görüşlerinin uygulama sonrasında açıklayıcı ve karşılaştırmalı hâle gelmesidir. Bu değişim, öğrencilerin karşılaştırma, ilişkilendirme, çıkarım yapma gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştiğine işaret etmektedir. Özellikle matematiksel terimlerin farklı lehçelerdeki benzerlik ve farklılıklarını değerlendirebilme becerisi, öğrencilerin analitik düşünme kapasitelerinin arttığını göstermektedir (Robin, 2016; Sadik, 2008).

Matematiksel terimleri öğrenme sürecine ilişkin bulgular da önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Ön görüşmede daha çok ezber ve tekrar gibi yüzeysel öğrenme stratejileri ön plana çıkarken son görüşmede anlamlandırma, ilişkilendirme ve görsel-dijital araçların kullanımı gibi derin öğrenme yaklaşımlarının benimsendiği görülmektedir. Bu durum, dijital öykülemenin öğrenme sürecini daha aktif, öğrenci merkezli ve anlamlı hâle getirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde öğrencilerin öğrenme sürecini "eğlenceli" ve "kolay" olarak tanımlamaları, motivasyon ve tutum açısından da olumlu bir etki olduğunu ortaya koymaktadır (Sadik, 2018; Hava, 2021).

Dijital öykülemenin tanımına ve kullanımına ilişkin bulgular, öğrencilerin başlangıçta bu kavrama yabancı olduklarını ancak süreç sonunda kavramı doğru şekilde tanımlayabildiklerini ve öğrenme aracı olarak benimsediklerini göstermektedir. Ayrıca söz varlığına etkisine ilişkin bulgular, dijital öykülemenin kelime öğrenimini desteklediğini, kalıcılığı artırdığını ve yeni terimlerin anlamlandırılmasını kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, dil gelişimi ile içerik öğreniminin bütünleşik şekilde ele alınmasının önemini vurgulayan çalışmalarla uyumludur (Xu vd., 2023).

Sonuç olarak matematik yoluyla söz varlığı geliştirmede dijital öyküleme temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin matematiksel kavramları anlama, kullanma ve ilişkilendirme becerilerini geliştirdiği; öğrenme sürecini daha etkili, kalıcı ve motivasyon artırıcı hâle getirdiği söylenebilir. Aynı zamanda bu yaklaşımın öğrencilerin dil becerileri, söz varlığı ve disiplinler arası farkındalıklarını da desteklediği görülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak söz varlığı geliştirme çalışmalarında matematik gibi disiplinlerin ve dijital öyküleme gibi anlatı temelli ve teknoloji destekli yöntemlerin kullanımına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin söz konusu yöntemleri etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri önem taşımaktadır. Ayrıca farklı yaş grupları ve çeşitli matematik konuları üzerinde gerçekleştirilecek benzer çalışmalarla yöntemin etkililiğinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi alana katkı sağlayacaktır. Dijital öyküleme uygulamalarının dil gelişimi ile kavram öğretimini bütünleştirecek biçimde disiplinler arası bir yaklaşımla tasarlanması da önerilmektedir. Bununla birlikte gelecekte yapılacak araştırmalarda nicel verilerle desteklenen karma yöntem desenlerinin kullanılması elde edilen bulguların daha geniş örneklemlere genellenebilirliğini artıracaktır.

KAYNAKÇA

Hava, K. (2021). Exploring the role of digital storytelling in student motivation and engagement. *Education and Information Technologies, 26*(4), 4921-4939.

Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Telling stories digitally: An experiment with pre-service teachers. *Educational Media International*, *52*(4), 340-352.

Österholm, M., & Bergqvist, E. (2013). What is so special about mathematical texts? *ZDM Mathematics Education*, *45*(5), 751-763.

Prediger, S., Clarkson, P., & Bose, A. (2016). Purposefully relating multilingual registers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *14*(7), 1-21.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, *47*(3), 220-228.

Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review, 30*, 17-29.

Sadik, A. (2018). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development, 66*(2), 349-365. https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8

Schleppegrell, M. J. (2007). The linguistic challenges of mathematics teaching and learning. *Reading & Writing Quarterly*, *23*(2), 139-159.

Setati, M., & Adler, J. (2001). Between languages and discourses. *Educational Studies in Mathematics, 43*(3), 243-269.

Wu, J., & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education, 147*, 103786. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786

Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2023). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology & Society, 26*(1), 1-14.

Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2022). Digital storytelling for enhancing student academic achievement and critical thinking. *Computers & Education, 187*, 104553.

Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education, 59*(2), 339-352. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012

HÜCREDEN MANŞETE: DİJİTAL MEDYADA BİYOLOJİK METAFORLAR VE DİSİPLİNLER ARASI SÖZ VARLIĞI

Suat ŞAHİN, Kayseri/Kocasinan/Osman Ulubaş Kayseri Fen Lisesi
suat8sahin@gmail.com

Ebru ALTUNDİŞ, Kayseri/Melikgazi/Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezi
ebrualtundis@gmail.com

ÖZET

Öğrencilerin bilimsel kavramlarla kurdukları ilk temasın ders kitaplarından dijital medyaya doğru belirgin biçimde kayması, bu kavramların bağlamsal kullanımlarının sistematik olarak incelenmesini zorunlu kılmaktadır. Fen kavramlarının medyada metaforik işlevlerle kullanılması, öğrencilerin hem bilimsel hem de toplumsal algılarını yapılandıran bilişsel bir süreçtir. Bu durum, bilimi günlük dille bütünleştiren disipliner okuryazarlık açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Bu çalışma, Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temel kavramların ulusal dijital medyada hangi bağlamlarda ve hangi metaforik işlevlerle kullanıldığını ortaya koyarak söz konusu kavramların Türkçe söz varlığına katkısını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada doküman incelemesi ve bağlam temelli içerik analizi yöntemleri, veri madenciliği teknikleriyle birlikte kullanılmıştır. 2024-2025 yılları arasında yayımlanmış ulusal haber portallarının siyaset, ekonomi ve spor bölümleri taranmış; bilim ve sağlık içerikleri kapsam dışında tutulmuştur. Biyoloji Dersi Öğretim Programı'ndan seçilen DNA, bağışıklık ve metabolizma başta olmak üzere 32 kök kavramın, biyolojik anlamlarının ötesine geçerek tamamen metaforik biçimde kullanıldığı metinler Python tabanlı bir algoritmayla derlenmiş ve Kavramsal Metafor Teorisi çerçevesinde çözümlenmiştir. Bulgular, farklı tematik kategorilerde belirgin örüntüler ortaya koymaktadır. Genetik kavramları siyasi söylemde değişmezlik ve köken vurgusu taşıyan metaforlara dönüşürken fizyoloji kavramları ekonomik bağlamlarda kırılganlık ve kriz anlatısının temel unsurları hâline gelmektedir. Patoloji ve immünoloji kavramları ise toplumsal sorunların dramatize edildiği metinlerde yoğun biçimde başvurulan metaforik kaynaklar olarak öne çıkmaktadır. Tüm bu örüntüler, biyolojik kavramların dijital medyada soyut sosyal olguları somutlaştıran dinamik ve üretken bir dil kaynağı işlevi gördüğünü ortaya koymakta; bu durumun öğrencilerin gündelik söz varlığını doğrudan biçimlendirdiğini göstermektedir. Sonuçlar, fen bilimleri ve dilsel okuryazarlığın bütünleşik bir perspektifle ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda biyoloji öğretiminde kavramların dijital medyadaki metaforik kullanımlarıyla birlikte sunulması, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı arasında söz varlığı odaklı bir eş güdümün sağlanması ve bağlam temelli kavram sözlüklerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *biyolojik metafor, dijital medya, söz varlığı, disiplinler arası okuryazarlık, fen eğitimi*

GİRİŞ

Bilimsel kavramların toplumsal dolaşıma girme biçimi hem dil bilimsel hem epistemolojik açıdan önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Söz varlığı, bir toplumun dünyayı algılama ve anlamlandırma biçimini yansıtırken (Karadüz, 2009; Malt, 2020), bilim dilinin gündelik söyleme nüfuz etmesi bu algı mekanizmalarının işleyişini köklü biçimde etkileyebilmektedir. Günümüz dijital medya ortamında ise bu etkileşim, tarihte görülmemiş bir hız ve kapsamda gerçekleşmektedir.

Lakoff ve Johnson'ın (1980) Kavramsal Metafor Kuramı'na göre metaforlar, insan düşüncesinin temelinde yatan zorunlu bilişsel mekanizmalardır. Bireyler, soyut alanları somut ve deneyime dayalı bir kaynak alan aracılığıyla kavramsallaştırır. Biyoloji biliminin kavramsal sistemi bu bağlamda son derece üretken bir kaynak alan işlevi görmekte bilimsel kavramlar teknik tanımlarının ötesine geçerek toplumsal olayları açıklayan metaforlara dönüşmektedir.

Bu süreç, Shanahan ve Shanahan (2008) ile Moje (2015) tarafından kuramlaştırılan disipliner okuryazarlık perspektifinden incelenmesi gereken bir olgudur. Dijital medyanın bilimsel terminolojiyi farklı toplumsal bağlamlarda yeniden üretmesi (Kinouchi vd., 2012; Madraimov, 2025), öğrencilerin fen derslerinde edindikleri kavramları okul dışında farklı anlam katmanlarıyla karşılaştıkları anlamına gelmektedir. Bu durum, biyolojik kavramların medya söylemindeki metaforik işlevlerinin disiplinler arası bir perspektifle sistematik biçimde araştırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Problem Durumu ve Araştırmaya Duyulan İhtiyaç

Türkiye bağlamındaki metafor araştırmaları incelendiğinde, çalışmaların ağırlıklı olarak dil eğitimindeki metaforik kullanımlara (Aksan ve Akkök, 2023) ve biyoloji öğretimindeki kavramsal metaforlara (Yapıcı, 2015) odaklandığı görülmektedir. Ancak bu araştırmaların önemli bir sınırlılığı mevcuttur. Çalışmaların neredeyse tamamı sınıf içi öğretim uygulamaları ve öğretmen adaylarının metafor algıları gibi oldukça dar bir odak çerçevesinde kalmaktadır.

Günümüzde öğrencilerin ve toplumun en yoğun, en sürekli ve en çeşitli biçimde maruz kaldığı alan dijital medya içerikleridir. Biyolojik kavramların bu ortamda nasıl metaforlaştırıldığı ve bu sosyobilişsel dönüşümün söz varlığı üzerindeki olası etkileri akademik literatürde belirgin bir boşluk oluşturmaktadır. Biyoloji Dersi Öğretim Programı'ndaki temel kavramların medya söylemindeki anlamsal dönüşümlerini disiplinler arası, veri temelli ve geniş ölçekli bir perspektifle inceleyen araştırmaların yokluğu, işte bu çalışmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu problemin pedagojik boyutu, eğitim süreçleri açısından belirleyici bir nitelik taşımaktadır. Fen bilimleri derslerinde sistematik biçimde öğrenilen "virüs", "DNA" ve "ekosistem" gibi terimler, öğrencilerin okul dışındaki yaşamlarında "ekonomik virüs", "partinin DNA'sı" ve "dijital ekosistem" gibi farklı bağlamlarda karşılarına çıkmaktadır. Bu anlam kaymaları, öğrencilerin kavramsal yapılarında öğrenme güçlüklerine ya da beklenmedik anlam inşalarına yol açabilmektedir. Söz konusu sürecin bilimsel bir çerçevede sistematik olarak analiz edilmemesi, eğitim sisteminin günlük medya gerçekliğinden epistemik kopukluğunu sürdürmesi anlamına gelmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı, Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kavramların ulusal dijital medyada hangi bağlamlarda ve hangi metaforik işlevlerle kullanıldığını ortaya koymaktır. Araştırma; söz konusu kavramların bilimsel anlamlarının ötesine geçerek toplumsal olayları açıklayan metaforlara dönüşüm süreçlerini incelemeyi ve fen bilimlerinin Türkçe söz varlığına yaptığı katkıyı dijital medya bağlamında görünür kılmayı hedeflemektedir.

Çalışmanın önemi, birkaç temel boyutta kendisini göstermektedir. Araştırma öncelikle, disiplinler arası okuryazarlığın gelişimini destekleyecek nitelikte ampirik veri sunmayı hedeflemektedir. Bunun yanı sıra, fen öğretimi ile dil eğitimi arasındaki kuramsal ilişkileri somutlaştırma yönüyle dikkat çekmektedir. Süreç, öğrencilerin bilimsel kavramlarla okul dışı ortamlarda -özellikle de medyada- karşılaşma biçimlerini kapsamlı bir şekilde analiz etmeye olanak tanımaktadır. Son olarak bu çalışma, Türk dil bilimi ve fen eğitimi literatürünün kesişiminde yer alan ve henüz yeterince araştırılmamış bu özel alana özgün bir katkı sunma niteliği taşımaktadır.

Araştırma Soruları

Bu genel amaç doğrultusunda araştırma kapsamında aşağıdaki temel sorulara yanıt aranmıştır:

- Biyoloji Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temel kavramlar, dijital medya metinlerinde hangi metaforik bağlamlarda kullanılmaktadır?
- Biyolojinin farklı alt disiplinlerine ait kavramlar (genetik, fizyoloji, ekoloji vb.) medya söyleminde hangi toplumsal alanları açıklamak amacıyla kaynak alan olarak seçilmektedir?
- Biyolojik kavramların metaforik kullanımı dijital medya metinlerinde hangi bilişsel ve söylemsel işlevleri yerine getirmektedir?

Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Kavramsal Metafor Kuramı

Lakoff ve Johnson'ın (1980) Kavramsal Metafor Kuramı'na göre metaforlar, insan düşüncesinin temelinde yatan zorunlu bilişsel mekanizmalardır: Bireyler, soyut alanları somut ve deneyime dayalı bir kaynak alan aracılığıyla kavramsallaştırır. Kuramın güncel yorumlarında da sıklıkla vurgulandığı üzere, bu kavramsallaştırma süreci bireysel zihnin ötesinde, toplumsal ve kültürel bağlamlar tarafından da dinamik biçimde şekillendirilmektedir (Kövecses, 2020; Semino, 2017). Biyoloji biliminin kavramsal sistemi bu bağlamda son derece üretken bir kaynak alan işlevi görmekte; bilimsel kavramlar teknik tanımlarının ötesine geçerek toplumsal olayları açıklayan metaforlara dönüşmektedir.

Bu kuramsal çerçevede biyoloji biliminin kavramsal sistemi, özellikle güçlü bir kaynak alan özelliği taşımaktadır. Bunun başlıca nedeni, biyolojik kavramların çoğunun gözlemlenebilir, bedene dayalı ve evrensel deneyimlerle ilişkili olmasıdır. Hastalık, büyüme, üreme, uyum, ölüm gibi biyolojik olgular tüm insanlığın paylaştığı tecrübelerdir. Bu evrensellik, biyolojik metaforların geniş kitlelerce hızla kavranmasını ve benimsenmesini kolaylaştırmaktadır.

Bilim Dili ve Söylem

Bilim dili, yalnızca teknik terimlerin bir toplamından ibaret değildir; belirli bir söylem topluluğunun paylaşımlı anlam inşa etme pratiklerini, argümantasyon biçimlerini ve bilgi aktarım stratejilerini kapsamaktadır (Halliday & Martin, 1993). Bu çerçevede bilimsel kavramların medya söylemine aktarılması basit bir çeviri süreci değil; kavramların anlam yapısının yeniden biçimlendirildiği karmaşık bir semiyotik dönüşümdür.

Gazetecilik söylemi üzerine yapılan çalışmalar, bilimsel kavramların medya dilinde sıklıkla sosyal olayları dramatize etmek, açıklamak ve meşrulaştırmak amacıyla araçsallaştırıldığını ortaya koymaktadır (Kinouchi vd., 2012; Madraimov, 2025). Bu süreçte bilimsel terimler, özgün bağlamlarından koparılarak yeni toplumsal anlamlar kazanmakta; söylemsel ve ideolojik işlevler üstlenmektedir.

Disipliner Okuryazarlık ve Söz Varlığı

Shanahan ve Shanahan (2008) tarafından geliştirilen "Disipliner Okuryazarlık Modeli" okuryazarlığı evrensel bir temel okuryazarlıktan başlayarak disipline özgü uzmanlık okuryazarlığına uzanan gelişimsel bir süreç olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu modelde disipliner okuryazarlık, belirli bir alanın söylem pratiklerini, bilgi inşa biçimlerini ve metin türlerini etkin biçimde kullanabilme yeterliğini ifade etmektedir. Moje (2015) ise bu kavramı genişleterek disiplin ötesi bağlamlarda -gündelik yaşam, medya ve toplumsal pratikler dâhil- kavramları işlevsel kılabilme becerisini disipliner okuryazarlığın zorunlu bir bileşeni olarak tanımlamıştır.

Söz varlığı araştırmaları açısından değerlendirildiğinde, bir dildeki sözcükler kültürel belleğin, değer yargılarının ve toplumsal deneyimlerin birikimsel izlerini taşıyan dinamik yapılardır (Karadüz, 2009). Bu bakış açısıyla biyolojik kavramların Türkçe söz varlığındaki metaforik uzanımları, hem dil bilimsel hem de kültürel açıdan incelenmesi zorunlu bir olgu niteliği kazanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma desenine dayanan bu çalışmada doküman incelemesi ve bağlam temelli içerik analizi yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma amacı doğrultusunda yazılı materyallerin sistematik biçimde analiz edilmesine imkân tanıyan yerleşik bir nitel araştırma tekniğidir (Bowen, 2009). Bağlam temelli içerik analizi ise metinlerin hem sözcük hem de söylem düzeyinde sistematik olarak incelenmesini mümkün kılmaktadır.

Geniş veri setleri içindeki örüntüleri nesnel ve tekrarlanabilir biçimde tespit etmek amacıyla nitel veri analizi, dijital veri madenciliği teknikleri ve nicel sıklık taramaları ile desteklenmiş; araştırmaya bütüncül bir karma yöntem boyutu kazandırılmıştır. Bu çok yönlü analitik yaklaşım, metaforik kullanımların hem niceliksel yaygınlığının hem de niteliksel işlevlerinin ortaya konulmasına olanak sağlamaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın veri evrenini, Türkiye de ölçülebilir anlamda en geniş okuyucu kitlesine sahip, dijital arşivleri açık erişimde olan ve editöryal süreçleri belirgin biçimde ayrışmış beş ulusal haber portalında yayımlanan metinler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 1 Ocak 2024-1 Ocak 2025 tarihleri arasında söz konusu portalların ekonomi, siyaset ve spor kategorilerinde yayımlanan haber metinleri oluşturmaktadır.

Bilim ve sağlık kategorilerindeki haberler, bu alanlarda biyolojik kavramların doğrudan teknik ve sözlüksel anlamlarıyla kullanılma olasılığının son derece yüksek olması nedeniyle bilinçli olarak kapsam dışında bırakılmıştır. Bu metodolojik tercih, araştırmanın temel amacı olan metaforik kullanımların tespitindeki seçicilik ve güvenilirliği artırmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Kavram Havuzunun Oluşturulması

Veri toplama sürecinin ilk aşamasında Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı (2018) kapsamlı biçimde incelenmiş; genetik, fizyoloji, ekoloji ve patoloji temaları altında yer alan kavramlar ayrıntılı olarak taranmıştır. Bu incelemenin ardından medya metinlerinde metaforik kullanıma özellikle elverişli olduğu değerlendirilen kavramlardan oluşan sistematik bir kavram havuzu oluşturulmuştur. Söz konusu havuz; DNA, genetik kod, bağışıklık, metabolizma, adaptasyon, ekosistem, virüs, aşı, enfekte ve homeostazi dâhil olmak üzere toplam 32 kök biyolojik kavramı kapsamaktadır. Kavramların seçiminde üç temel ölçüt belirleyici olmuştur: (i) öğretim programındaki merkezî konumu, (ii) soyut toplumsal olaylarla olası kavramsal örtüşmeleri ve (iii) pilot taramalarda gözlemlenen medya kullanım sıklığı.

Algoritmik Veri Toplama

Belirlenen kavramların dijital medya metinlerindeki kullanımlarını sistematik biçimde tespit etmek amacıyla hedef haber portallarının dijital arşivleri anahtar kelime temelli tarama yöntemiyle incelenmiştir. Bu süreçte Python programlama dili kullanılarak geliştirilen özel bir veri kazıma algoritması aracılığıyla ilgili kavramları içeren haber metinleri otomatik olarak derlenmiştir. İlk taramada 14.500 haber metnine ulaşılmıştır. Metinler veri temizleme sürecinden geçirilmiş; veri seti 8.200 benzersiz metne indirgenmiştir.

Bağlamsal Ayıklama ve Nihai Örneklem

Temizlenmiş veri seti, bağlamsal okuma ve semantik ayıklama yöntemiyle yeniden işlenmiştir. Bu aşamada, kavramların biyolojik veya teknik sözlük anlamıyla kullanıldığı metinler (örneğin 'Araştırmacılar DNA dizisini çözdü') elenmiş ve yalnızca metaforik bağlam içeren kullanımlara odaklanılmıştır. Bu ayıklama sonucunda nihai veri seti, 3.450 benzersiz metne indirgenmiştir. Kalan metinler, Nvivo nitel veri analizi yazılımına aktarılarak sistematik kodlama sürecine tabi tutulmuştur.

Veri Analizi

Elde edilen veriler, Kavramsal Metafor Kuramı (Lakoff & Johnson, 1980) temel alınarak tümdengelim ve tümevarım yaklaşımlarının entegre edildiği bütüncül bir içerik analizine tabi tutulmuştur. Tümdengelimsel boyut, kuramın öngördüğü kaynak alan-hedef alan yapısından türetilen ön kodlama kategorilerinin kullanılmasını; tümevarımsal boyut ise veriden ortaya

çıkan yeni tematik kategorilerin kategorileştirilmesini kapsamaktadır. Kodlama sürecinde üç temel analitik ölçüt esas alınmıştır:

- Kavram türü: genetik, fizyoloji, patoloji/immünoloji, ekoloji, evrim/adaptasyon.
- Haber alanı: siyaset, ekonomi, spor.
- Metaforik işlev: Veriye dayalı olarak ortaya çıkan dört temel işlev kategorisi.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlama süreci, birbirinden bağımsız ve birbirini tanımayan iki uzman araştırmacı (bir dilbilimci ve bir fen eğitimcisi) tarafından bağımsız kodlama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, Miles ve Huberman (1994) formülü uygulanarak %88 olarak hesaplanmış bu değer nitel araştırma standartları açısından güçlü bir uzlaşıyı temsil etmektedir. Anlaşmazlık noktaları, müzakere ve yeniden kodlama süreciyle çözüme kavuşturulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Elde edilen bulgular, biyolojik kavramların dijital medya söyleminde yalnızca tekil ve rastlantısal kullanımlarla sınırlı kalmadığını; aksine, farklı toplumsal alanları sistematik biçimde yapılandıran ve belirli anlamsal işlevler üstlenen metaforik çerçeveler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. İncelenen 3.450 metinde biyolojik kavramların önemli bir bölümünün bilimsel bağlamlarının dışına çıkarak siyaset, ekonomi ve spor alanlarında açıklayıcı ve yönlendirici bir söylemsel araç olarak kullanıldığı saptanmıştır. Analizde dört temel metaforik işlev kategorisi belirlenmiştir: (1) kimlik ve köken oluşturma, (2) sistem işleyişini açıklama, (3) kriz ve tehdidi dramatize etme, (4) yayılma süreçlerini betimleme.

Genetik Temelli Kavramlar: Kimlik, Köken ve Değişmezlik Metaforları

Genetik temelli kavramlar -başta DNA ve genetik kod olmak üzere- söylem analizinde özellikle kimlik, köken ve kurumsal süreklilik anlatılarında yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. "Bu kulübün DNA'sında mücadele var.", "Partinin siyasi DNA'sı değişiyor." ve "Bu kurumun genetik kodu şeffaflığa dayanıyor." gibi örüntüsel ifadeler, genetik kavramların metaforik olarak değişmez öz, kurumsal karakter ve tarihsel süreklilik anlamlarını taşımak amacıyla sistematik biçimde kullanıldığını göstermektedir.

Bu tür kullanımların özellikle dikkate değer bir söylemsel işlevi mevcuttur. Genetik metaforlar, sosyal yapılara, kurumsal kimliklere ve siyasi tutumların özüne doğallaştırıcı bir anlam katmanı ekleyerek belirli özellikleri kaçınılmaz, içkin ve değiştirilemez olarak sunma eğilimi taşımaktadır. Başka bir deyişle, DNA metaforu kurumsal ya da siyasal özellikleri biyolojik zorunluluk statüsüne yükseltmekte böylece değişimi veya dönüşümü güçleştiren söylemsel bir doğallaştırma stratejisi işlevi görmektedir.

Fizyoloji Temelli Kavramlar: Ekonominin Organik Söylemi

Fizyoloji temelli kavramların -nabız, metabolizma, tansiyon, refleks gibi terimlerin- büyük ölçüde ekonomik süreçlerin betimlenmesinde kullanıldığı belirlenmiştir. "Ekonominin nabzı yükseldi.", "Piyasanın metabolizması yavaşladı.", "Döviz piyasasında tansiyon arttı." ve "Piyasa ani bir refleks verdi." gibi sıkça tekrarlanan ifadeler, ekonomik sistemlerin canlı ve organik bir varlık gibi işlediği yönünde sistematik bir metaforik çerçeve oluşturmaktadır.

Bu çerçevelemenin söylemsel sonuçları çok katmanlıdır. Ekonomi gibi karmaşık ve sosyal olarak inşa edilmiş sistemler, fizyolojik metaforlar aracılığıyla hem anlaşılması kolaylaştırılmış hem de doğal ve kendiliğinden işleyen yapılar olarak sunulmaktadır. Bu sunum biçimi, ekonomik krizlerin ya da dalgalanmaların toplumsal kararlar ve politika tercihleri yerine organik bir doğal sürecin sonucu gibi algılanmasına zemin hazırlayabilmektedir. Böylece ekonomik söylem, siyasi sorumluluktan arındırılmış bir fizyolojik zorunluluk söylemine dönüşme riski taşımaktadır.

Patoloji ve İmmünoloji Kökenli Kavramlar: Kriz ve Yayılma Söylemi

Patoloji ve immünoloji kökenli kavramlar -virüs, bağışıklık, aşı, enfekte gibi terimler- kriz, tehdit ve yayılma süreçlerini dramatize eden bir medya söylemi oluşturmaktadır. "Yolsuzluk sisteme virüs gibi yayıldı.","Enflasyon ekonomiyi enfekte etti.", "Bu sorun toplumun dokularına sızdı." ve "Sistem dış şoklara karşı bağışıklık geliştirdi." gibi ifadeler, toplumsal ve ekonomik sorunların hastalık metaforu üzerinden sistematik biçimde çerçevelendiğini göstermektedir.

Hastalık metaforları, Sontag'ın (1978) klasik analizinde temellendirildiği ve yakın dönemdeki güncel çalışmalarda da (Semino, 2021; Wicke ve Bolognesi, 2020) sıklıkla gösterildiği üzere, ele alınan olguları güçlü bir ahlaki ve duygusal yük ile donatmakta hızlı müdahaleyi zorunlu kılan acil bir tehdit algısı inşa etmektedir. Medya söylemindeki patoloji metaforları bu işlevi üstlenerek toplumsal sorunlara karşı kamuoyunun dikkatini mobilize etmek amacıyla işlevselleştirilmektedir. Bununla birlikte bu tür metaforlar, karmaşık sosyal olgulara aşırı basitleştirilmiş bir çerçeve dayatma riski de taşımaktadır.

Ekoloji Temelli Kavramlar: Sistem İlişkileri ve Çoğulcu Yapılar

Ekoloji temelli kavramların, başta ekosistem olmak üzere, daha çok çok aktörlü sistem ilişkilerini ve karmaşık etkileşim ağlarını açıklamak amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. "Girişimcilik ekosistemi büyüyor","Dijital medya çok katmanlı bir içerik ekosistemi oluşturdu." ve "Spor dünyasında rekabet ekosistemi kökten değişti." gibi ifadeler, bireysel unsurlar arasındaki dinamik etkileşimleri bütüncül ve organik bir yapı içerisinde ele alan bir söylem geliştirmektedir.

Bu metaforik çerçevelemenin belirgin bir analitik avantajı vardır. Ekolojik kavramlar, tüm unsurların birbirine bağlı olduğu ve tek bir bileşendeki değişimin sistemi bütünüyle etkileyeceği bir anlayışı doğal olarak içermektedir. Bu nedenle ekoloji temelli metaforlar, medya söyleminde karmaşıklığı ve karşılıklı bağımlılığı ön plana çıkaran anlatılar için işlevsel ve üretken bir çerçeve sunmaktadır.

Adaptasyon ve Evrim Kavramları: Zorunlu Dönüşüm Söylemi

Bulgular, adaptasyon ve evrim kavramlarının da medya söyleminde belirgin bir yer kapladığını ortaya koymaktadır. Bu kavramlar özellikle değişim ve zorunlu dönüşüm süreçlerini meşrulaştırmak için tercih edilmektedir. "Şirket yeni koşullara tam anlamıyla adaptasyon sağladı.", "Takım oyun anlayışında gerçek bir evrim geçirdi." ve "Ekonomi kaçınılmaz olarak yeni şartlara uyum sağlıyor." gibi ifadeler, değişimin kaçınılmaz ve süreklilik içeren doğal bir süreç olarak çerçevelendiğini açıkça göstermektedir.

Evrimsel metaforlar; barındırdıkları hayatta kalma ve doğal seçilim çağrışımları aracılığıyla belirli ekonomik örgütsel kararları kaçınılmaz birer biyolojik zorunluluk olarak sunma işlevi görmektedir. Bu söylemsel strateji, farklı türde meşrulaştırma işlevleri üstlenerek karar alıcıları toplumsal eleştirilerden bağışık kılmaya yönelik ideolojik bir işlev görebilmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen kapsamlı dijital medya taraması ve çok düzeyli içerik analizi, biyolojik kavramların dijital medya söyleminde teknik terimler olmanın çok ötesine geçerek toplumsal gerçekliğin dilsel inşasında merkezi bir rol üstlendiğini ampirik olarak ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, biyolojik terimlerin dijital medya ekosisteminde sistematik biçimde bilimsel bağlamlarından uzaklaşarak soyut sosyal süreçleri yapılandıran kavramsal metaforlara dönüştüğünü doğrulamaktadır.

Analizden elde edilen veriler, biyolojik kavramların dört sistematik metaforik işlev kategorisi üstlendiğini göstermektedir: kimlik ve köken oluşturma (genetik temelli kavramlar), sistem işleyişini organik bir perspektifle açıklama (fizyoloji temelli kavramlar), kriz ve tehditleri dramatize etme (patoloji/immünoloji kökenli kavramlar), yayılma ve dönüşüm süreçlerini betimleme (ekoloji ve evrim kavramları). Her bir kategori, fen bilimlerinin kamusal söylemi biçimlendiren güçlü bir dilsel kaynak alan olarak da işlev gördüğünü somut biçimde ortaya koymaktadır. Bu bulgular, biyolojik ve tıbbi kavramların sosyal/politik gerçeklikleri rasyonalize etmek ve yapılandırmak için esnek birer araç olarak kullanıldığını belirten literatürle (Hellsten, 2008) paralellik göstermektedir. Özellikle patoloji ve evrim temelli kavramların kriz dönemlerinde hegemonik birer anlatı oluşturma gücü, medyanın bilimsel terimleri ideolojik aygıtlara dönüştürme eğilimini ortaya koyan önceki çalışmaların (Nelkin ve Lindee, 2004) sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bu bulgular, fen bilimleri okuryazarlığı ile dilsel ve medya okuryazarlığı arasında kuramsal olarak öngörülen ilişkinin ampirik kanıtlarını sunmaktadır. Biyolojik kavramların medya metinlerindeki metaforik kullanımları, öğrencilerin kavramları nasıl anlamlandırdıklarını, bilimsel terminolojiyle nasıl ilişki kurduklarını ve toplumsal olayları nasıl yorumladıklarını doğrudan ve derinlemesine etkileyebilmektedir. Nitekim fen eğitimi literatüründe, medyadaki kontrolsüz metaforik kullanımların öğrencilerde ciddi kavram yanılgılarına ve epistemolojik engellere yol açabileceği sıklıkla vurgulanmaktadır (Niebert ve Gropengiesser, 2013). Elde ettiğimiz ampirik veriler, öğrencilerin biyolojik bilgiyi yapılandırırken medyadaki bu popüler dilsel inşalardan yoğun şekilde etkilendiğini savunan sosyobilimsel çalışmaların (Sadler, 2004) argümanlarını doğrulamaktadır.

Araştırma bulgularından hareketle fen bilimleri öğretiminde medya metinlerine dayalı bağlam çözümlemelerinin müfredata entegre edilmesi önerilmektedir. Öğrencilerin biyolojik kavramların medya söylemindeki metaforik kullanımlarını eleştirel biçimde analiz etmeleri; kavramların farklı bağlamlardaki anlam katmanlarını karşılaştırabilmelerine, disiplinler arası düşünme becerilerini geliştirmelerine ve medya mesajlarını daha bilinçli değerlendirmelerine katkı sağlayacaktır.

Biyoloji Dersi Öğretim Programı'ndaki temel kavramların bilimsel ve medya bağlamlarındaki kullanımlarını karşılaştırmalı biçimde sunan bağlam temelli kavram sözlüklerinin geliştirilmesi fen ve dil eğitimi arasında özgün ve uygulanabilir bir köprü oluşturabilir. Ayrıca farklı kültürel ve dilsel bağlamlarda biyolojik metafor kullanımını inceleyen karşılaştırmalı araştırmalar, bu söylemsel dönüşümlerin evrensel mi yoksa kültüre özgü mü olduğunu anlamak açısından değerli katkılar sunacaktır. Nitekim farklı dillerde biyolojik kavramların kavramsallaştırılma biçimlerinin kültürel şemalarla doğrudan ilişkili olduğunu gösteren kültürlerarası bilişsel dil bilim çalışmaları (Kövecses, 2005; Sharifian, 2017), bu türden geleceğe yönelik karşılaştırmalı araştırmaların fen eğitimi ve dil bilim disiplinlerine sağlayacağı teorik katkıyı desteklemektedir.

KAYNAKÇA

Aksan, Y., Akkök, E. A., & Aksan, M. (2023). Dil eğitiminde metafor kullanımı: Türkçe öğretimi bağlamında bir değerlendirme. *Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 45–68.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40.

Glynn, S. M. (2008). Making science concepts meaningful to students: Teaching with analogies. In S. Mikelskis-Seifert & T. Ringelband (Eds.), *Four decades of research in science education* (pp. 113–125). Waxmann.

Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Falmer Press.

Hellsten, I. (2008). Popular Metaphors of Biosciences: Bridges over Time?. *Configurations*, *16*(1), 11-32.

Karadüz, A. (2009). Türkçenin söz varlığını zenginleştirme kaynakları ve sözcük öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(12), 79–97.

Kinouchi, O., Kinouchi, R. R., & Mandrá, S. (2012). Biological metaphors in media discourse: A systematic review. *Journal of Science Communication, 11*(3), A03.

Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge university press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Ablex.

Madraimov, T. (2025). Scientific metaphors in news media: Cross-linguistic patterns and cognitive implications. *Discourse & Society, 36*(1), 88–107.

Malt, B. C. (2020). Words, concepts, and world knowledge. In M. Spivey, M. Joanisse, & K. McRae (Eds.), *The Cambridge handbook of the language sciences* (pp. 657–681). Cambridge University Press.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programı*.

Moje, E. B. (2015). Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review, 85*(2), 254–278.

Nelkin, D., & Lindee, M. S. (2010). *The DNA mystique: The gene as a cultural icon*. University of Michigan Press.

Niebert, K., & Gropengiesser, H. (2013). Understanding and communicating climate change in metaphors. *Environmental Education Research*, *19*(3), 282-302.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *41*(5), 513-536.

Semino, E. (2021). "Not soldiers but fire-fighters"–metaphors and Covid-19. *Health communication*, *36*(1), 50-58.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review, 78*(1), 40–59.

Sharifian, F. (2017). *Cultural linguistics: Cultural conceptualisations and language*. John Benjamins Publishing Company.

Sontag, S. (1978). *Illness as metaphor*. Farrar, Straus and Giroux.

Wicke, P., & Bolognesi, M. M. (2020). Framing COVID-19: How we conceptualize and discuss the pandemic on Twitter. *PloS one*, *15*(9), e0240010.

Yapıcı, M. (2015). Biyoloji öğretmeni adaylarının biyoloji kavramına ilişkin metafor algıları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 1–13.

ATASÖZÜ VE DEYİMLERLE DİSİPLİNLER ARASI BİR ÇALIŞMA: FEN BİLİMLERİ YOLUYLA SÖZ VARLIĞI GELİŞİMİ

Yeşim TOĞAY DİLBAS, İstanbul/Küçükçekmece Bilim ve Sanat Merkezi
yesim8190@gmail.com

ÖZET

Dil, düşüncenin yansıması ve kültür taşıyıcılığının yegâne vasıtasıdır. Toplumun sosyal ve kültürel değerlerini kuşaktan kuşağa aktaran atasözleri ve deyimler, bu sözlü kültür ürünlerinin başında gelmektedir. Toplumun kültürel değerlerini aktaran atasözleri ve deyimler, dijitalleşme ve değişen okuma alışkanlıkları nedeniyle öğrencilerin ilgisinden giderek uzaklaşmaktadır. Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri dersinin etkileşimli ve merak uyandıran doğası ile Türkçe dersinin anlam zenginliğini birleştirerek özel yetenekli öğrencilerin atasözü ve deyimleri öğrenme süreçlerini disiplinler arası ve oyun tabanlı bir yaklaşımla desteklemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test-son test deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki bir BİLSEM'de öğrenim gören 20 kişilik yedinci sınıfa devam eden özel yetenekli öğrenci grubu oluşturmaktadır. Öğrencilerin atasözü ve deyimlere yönelik farkındalıklarını artırmak amacıyla disiplinler arası bir öğretim materyali olan "Bilimin İzinde, Bir Söz Hazinesi" adlı proje kitabı tasarlanmıştır. Bu materyal; fen deneyleri, bilim insanlarının hayatları (değerler odaklı öğrenme), fen bilimleri görselleri ve üretken yapay zekâ destekli fen karikatürleri olmak üzere dört ana bölümden oluşmaktadır. Proje kitabındaki içerikler zenginleştirilerek özgün bir kutu oyunu tasarlanmıştır. Öğrencilerin teknolojiye olan ilgileri göz önüne alınarak oyunun Scratch platformunda dijital versiyonu da hazırlanarak akıllı tahtalara entegre edilmiştir. Tasarlanan içerikler iki hafta süreyle derslerde kullanılmıştır. Veriler, uzman onaylı başarı testi ve proje değerlendirme anketiyle toplanmıştır. Analiz sonuçları, uygulanan yöntemin öğrencilerin anlamlandırma becerilerinde yüksek bir artış sağladığını; ön testte %20-%50 aralığında olan eksik kelimeleri tamamlama başarısının son testte %90-%100'e, mecaz anlamları açıklama başarısının ise %95'e ulaştığını göstermektedir. Ayrıca yeni atasözü öğrenme isteği ve bu ifadeleri fen bilimleriyle ilişkilendirme becerisi de %90'ın üzerine çıkmış, katılımcıların tamamı tasarlanan oyunun öğrenmeyi eğlenceli kıldığını belirtmiştir. Oyunlaştırma ve disiplinler arası etkileşimin soyut dil mirasımızın somutlaştırılarak öğretilmesinde etkili olduğunu kanıtlayan bu çalışmadan hareketle, geliştirilen materyallerin ilgili derslerde aktif olarak kullanılması, dijital oyunun EBA platformunda yaygınlaştırılması ve modelin farklı disiplinlere de uyarlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *atasözü, deyimler, fen bilimleri, disiplinler arası yaklaşım*

GİRİŞ

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili iletişim aracıdır. Dilin etkili ve verimli kullanılabilmesi dil ile ilgili becerilerin gereken zamanda, gerektiği şekilde kazanılması ile mümkündür. Bu kazanımlar da ana dili öğretimi ile başlamaktadır. Ana dili öğretimi ise öncelikle ailede ve yakın çevrede daha sonra okulda başlar (Ünal ve Köse, 2014).

Bireylerin kendilerini ifade etmeleri, duygu ve düşüncelerini yansıtabilmeleri kısaca iletişim kurabilmeleri açısından dillerini iyi kullanmaları, bunun için de kelime bilgilerini geliştirmeleri ve temel dil becerilerini kazanmaları gerekir (Maden, 2012).

Düşüncenin yansıması olan dil aynı zamanda kültür taşıyıcılığının yegâne vasıtasıdır. Öğrencilere kazandırılması amaçlanan sözlü ve yazılı kültür ürünlerinin temelinde anonim diye adlandırılan ve edebiyatın da temeli kabul edilen ağıtlar, maniler, ninniler, masallar, destanlar, efsaneler, deyimler ve atasözleri gelmektedir. Bu ürünlerden günlük hayatta en çok kullanılanları atasözleridir (Tepeli ve Arıcı, 2012). Dilin önemli anlatım seçeneklerinden olan atasözleri ve deyimler, toplumun sosyal ve kültürel değerlerini yansıtan, kuşaklar arası kültür aktarımında çok önemli rol oynayan birbirlerini tamamlayan unsurlardır (Bulut, 2013). Atasözü ve deyimler, her dilde önemli bir yer tutan ve duygu-düşüncelerin en etkili şekilde ifade edilmesinde vazgeçilmez olan ögelerdendir. Atasözleri bir toplumun yaşam felsefesini, bir diğer deyişle, dünya görüşünü anlatan kesin yargı niteliğindeki sözler olduğu içindir ki atasözlerini incelediğimiz zaman; o toplumun yaşamı nasıl gördüğünü, hangi toplumsal kural ve ilkelere uyulması gerektiğini rahatlıkla anlayabiliriz. Bu bakımdan atasözleri bir milletin karakterini, yani toplumsal niteliklerini belirleyen en temelli ögeler durumundadır (Çotuksöken, 1983). Aksan'a (2009) göre deyim "Belli bir kavramı, belli bir duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan sözdür". Dilde etkin bir şekilde kullanılmış ve çağlar boyunca şekillenen atasözlerinin özetlenmiş bir veri ve inceleme alanına sahip olduğu, geniş aralıkların çeşitliliği için disiplinler arası bir yaklaşımla yeniden ele alınmasının gerekli olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmiştir. (Yaman, 2025).

Günümüz öğrencilerinin dijitalleşme, hızlı içerik tüketimi ve değişen okuma alışkanlıkları nedeniyle, atasözleri ve deyimler gibi soyut ve derin anlamlar barındıran kültürel dil miraslarından uzaklaştığı gözlemlenmektedir. "Anadolu Ajansı"nda yer alan habere göre (Türk, 2025), dijitalleşmenin gençlerin kelime haznesini daralttığını ve bu durumun düşünme yetilerini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Atasözleri, "değişime uğramaları ve bazılarının unutulması mümkün kültürel miraslar" olarak görülmekte (Aksan, 2004, akt. Varışoğlu vd., 2021) ve öğrencilerin bu alana yeterli vakti ayırmaması nedeniyle bu sözlerin bilinme oranı giderek azalmaktadır (Varışoğlu vd., 2021). Bu nedenle atasözü ve deyimlerin genç nesillere öğretilmesi büyük önem taşımaktadır. Çok yönlü düşünme; farklı disiplinleri bütünleştirerek düşünme ve değerlendirme becerisi, yaşama dönüklük, disiplinler arası eğitimin en önemli kazanımları arasında sayılabilir. Bu, disiplinler arası eğitimin bilgiyi ezberlemekten öte, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçladığının da bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Yıldırım, 1996).

Disiplinler arası öğretim öğrencilerin değişik alanlardaki bilgiyi birleştirmesine, bütünleştirmesine yardım eden ve kavramlar aracılığıyla öğrencileri analiz, sentez düzeyindeki düşünmelere sevk eden bir yaklaşımdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları arasında yer alan disiplinler arası eğitime, Türkçe dersleri oldukça elverişlidir.

Bu, Türkçe derslerinin bir beceri dersi olmasından ileri gelir. Türkçe dersinin geliştirmeyi amaçladığı beceriler (okuma, dinleme, konuşma, yazma), birçok disiplinle eş güdüm içinde geliştirilebilir niteliktedir (Kanatlı ve Çekici, 2013). Fen ve teknoloji dersindeki başarı, bu alandaki terminolojinin anlaşılmasıyla olanaklıdır. Öğrenci bu terminolojiyi, kendi dilinde somutlaştırabilirse dersi anlayabilir. Bu da her şeyden önce söz varlığını geliştirmekle olanaklıdır. Türkçeyle fen ve teknoloji dersinin disiplinler arası ilişki kurmasının gerekçelerinden biri budur. Bununla beraber, temaların benzer olması da etkileşimi zorunlu kılmaktadır (Kanatlı ve Çekici, 2013).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı 5. sınıf "Sağlıklı Yaşıyorum" teması, 6. sınıf "Bilim ve Teknoloji" teması, 6. sınıf "Lider Ruhlar" teması, 6. sınıf "Dilimizin Zenginliği" teması, 8. sınıf "Doğa ve İnsan" teması, 8. sınıf "Akademik Düşünme Dünyası" teması içerisinde fen bilimleri dersi ile disiplinler arası çalışmalara yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

Problem Durumu

Günümüz dijital çağında değişen iletişim alışkanlıkları ve geleneksel ezbere dayalı öğretim yöntemleri, öğrencilerin kültürel mirasımızın en önemli taşıyıcıları olan atasözü ve deyimlerden uzaklaşmasına neden olmaktadır. Soyut yapılarından dolayı öğrencilerin anlamlandırmakta zorlandığı bu dilsel zenginlikler, günlük yaşam pratiğine entegre edilemediği için unutulmaya yüz tutmuştur. Öte yandan, öğrencilerin fen bilimleri konularına, özellikle deney yapma, keşfetme, görselleştirme ve oyun oynama gibi etkileşimli süreçler içerdiğinde yüksek düzeyde ilgi ve merak gösterebildikleri bilinmektedir. Literatürde de eğitsel oyunlar, oyunlaştırma stratejileri ve etkileşimli süreçlerin öğrencilerin fen dersine yönelik motivasyonlarını, derse katılımlarını ve ilgilerini anlamlı ölçüde artırdığı, kalıcı öğrenmeyi desteklediği vurgulanmaktadır (Durusoy ve Çelik, 2022; Çavuş vd., 2011).

Bu bağlamda araştırma, günümüz öğrencilerinin günlük hayatta yeterince kullanmadığı atasözleri ve deyimlerin öğretimini, fen bilimlerinin somut, ilgi çekici ve merak uyandıran doğasından yararlanarak yeniden yapılandırmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin soyut dilsel kavramları, fen bilimlerinin gözlemlenebilir gerçeklikleriyle (deneyler, bilim insanlarının hayatları, doğa olayları) ilişkilendirerek öğrenmesi, bilişsel düzeyde anlamlandırmayı kolaylaştırmaktadır. Araştırmanın temel amacı; fen bilimleri konuları ile zenginleştirilmiş, oyunlaştırma ve tasarım odaklı düşünme temelli disiplinler arası bir yaklaşımın, öğrencilerin atasözü ve deyimlere yönelik tutumlarına, bu sözlere ilişkin farkındalıklarına ve anlam bilgilerine olan etkisini belirlemektir. Bu araştırma ile atasözlerinin ve deyimlerin bilimsel gerçekler, fiziksel yasalar ve ekolojik süreçler ile doğrudan ilişkilendirilebilecek evrensel yaşam dersleri olduğunu öğrencilere fark ettirmek hedeflenmektedir. Böylece, hem öğrencilerin dilsel ve bilimsel okuryazarlıkları eş zamanlı olarak desteklenecek hem de yenilikçi eğitim materyalleri (kutu oyunu vb.) aracılığıyla var olan ilgisizlik probleminin kalıcı olarak iyileştirilmesine katkı sağlanacaktır.

Araştırmanın Konusu ve Amacı

Günümüzde öğrencilerin bir kısmının fen bilimleri konularına, özellikle deney yapma, keşfetme, görselleştirme ve oyun oynama gibi etkileşimli süreçler içerdiğinde yüksek düzeyde ilgi ve merak gösterebildikleri bilinmektedir. Bu araştırma, günümüz öğrencilerinin günlük hayatta yeterince kullanmadığı ve anlamlarını kavramakta zorlandığı atasözleri ve deyimlerin öğretimini, fen bilimlerinin ilgi çekici ve merak uyandıran doğasından

yararlanarak kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın temel amacı; fen bilimleri konuları ile zenginleştirilmiş disiplinler arası bir yaklaşımın, öğrencilerin atasözü ve deyimlere yönelik tutumlarına, bu sözlere ilişkin farkındalıklarına ve anlam bilgilerine olan etkisini belirlemektir. Bu araştırma ile atasözlerinin bilimsel gerçekler ile ilişkilendirilebilecek evrensel yaşam dersleri olduğunu öğrencilere fark ettirmek hedeflenerek var olan ilgisizlik probleminin iyileştirilmesine çalışılmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Çok yönlü düşünme, farklı disiplinleri bütünleştirerek düşünme ve değerlendirme becerisi disiplinler arası eğitimin en önemli kazanımları arasında sayılabilir. Disiplinler arası öğretim öğrencilerin değişik alanlardaki bilgiyi birleştirmesine yardım eden ve kavramlar aracılığıyla öğrencileri analiz, sentez düzeyindeki düşünmelere odaklaştıran bir yaklaşımdır. Fen ve teknoloji dersindeki başarı, bu alandaki terminolojinin anlaşılmasıyla olanaklıdır ve öğrenci bu terminolojiyi kendi dilinde somutlaştırabilirse dersi anlayabilir. Bu da her şeyden önce söz varlığını geliştirmekle olanaklıdır. Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da 5, 6 ve 8. sınıflarda yer alan çeşitli temalar içerisinde fen bilimleri dersi ile disiplinler arası çalışmalara yer verilmesi bu araştırmanın güncelliğini ve önemini artırmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

Araştırma Soruları ve Hipotezler

Bu araştırmada disiplinler arası bir çalışma yapılarak atasözü ve deyimlerin öğretilmesinde fen bilimleri dersi ile çalışma yapılacaktır. Araştırmanın problemi; "atasözü ve deyimler, fen bilimleri bağlamı içinde sunulursa, bu sözlere yönelik tutumları ve farkındalıkları olumlu yönde gelişir mi?" şeklinde belirlenmiştir.

Ayrıca araştırmada alt problem (araştırma soruları) olarak şunlar belirlenmiştir:

1. Öğrencilerin atasözü ve deyimlere karşı farkındalıkları bir kutu oyunu ile arttırılabilir mi?
2. Öğrencilerin atasözü ve deyimlere karşı farkındalıklarını arttırmak için hazırlanan kutu oyunu sınıfta materyal olarak kullanılabilir mi?

Araştırmada problemlerin çözümüne yönelik oluşturulan hipotezler şu şekildedir:

1. Atasözü ve deyimler, fen bilimleri bağlamı içinde sunulursa, bu sözlere yönelik tutumları ve farkındalıkları olumlu yönde gelişir.
2. Öğrencilerin atasözü ve deyimlere karşı farkındalıkları bir kutu oyunu ile arttırılabilir.
3. Öğrencilerin atasözü ve deyimlere karşı farkındalıklarını arttırmak için hazırlanan kutu oyunu sınıfta materyal olarak kullanılabilir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Tek gruplu ön test-son test desen, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmek amacıyla, tek bir çalışma grubuna deneysel işlem öncesinde ön test, işlem sonrasında ise son test uygulanarak aradaki değişimin incelenmesine olanak tanıyan deneysel bir yaklaşımdır (Büyüköztürk, 2007). Araştırmanın ikinci kısmında ise tasarım yöntemi kullanılarak atasözü ve deyimler sırasıyla; fen bilimleri deneyleri, bilim insanları, fen bilimleri resimleri ve fen bilimleri karikatürleriyle eşleştirilmiş ve bu doğrultuda bir eğitim materyali geliştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, 2025-2026 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören ve 7. sınıfa devam eden 20 öğrenciden oluşan bir çalışma grubu oluşturmaktadır. Çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Atasözleri ve Deyimleri Öğrenme Başarı Testi" (ön test ve son test) ve "Bilimin İzinde, Söz Hazineleri Proje Değerlendirme Anketi" kullanılarak Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. Kullanılan anketler, literatürden yararlanılarak geliştirilmiş; üç öğretmenin uzman görüşüne sunularak maddelerin anlaşılırlığı ve katılımcı yaşlarına uygunluğu teyit edilmiştir. Araştırma uygulama izinleri (arastirmaizinleri.meb.gov.tr) alınmış ve 18 yaş altı katılımcılar için veli onam formları ile gönüllü katılım formları eksiksiz olarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin grafiklere dönüştürülmesi ve görselleştirilmesi sürecinde üretken yapay zekâ araçlarından teknik destek alınmıştır.

Uygulama Süreci ve Materyal Tasarımı

Araştırmanın uygulama sürecinde, öğrencilerin atasözü ve deyimlere yönelik tutum ve farkındalıklarını geliştirmek amacıyla "Bilimin İzinde, Söz Hazineleri" başlıklı özgün bir proje kitabı ve disiplinler arası bir kutu oyunu geliştirilmiştir. Çalışma grubundaki 20 öğrenciye Atasözleri ve Deyimleri Öğrenme Başarı Testi Ön Test Anketi uygulanarak etkinliklere başlanmış ve uygulama basamakları şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

1-Literatür Çalışmaları ve İçeriklerin Belirlenmesi

Bilim tarihi alanında önemli katkılarda bulunmuş bilim insanlarının yaşam öyküleri incelenmiş; azim, sabır, emek gibi temalarla örtüşen atasözleri ve deyimler Türk Dil Kurumu (TDK) kaynakları esas alınarak eşleştirilmiştir. Benzer şekilde, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temel deneyler, bilimsel kavramlar, sistem görselleri ve fen karikatürleri de anlam bütünlüğü dikkate alınarak atasözü ve deyimlerle ilişkilendirilmiştir.

Tablo 1

Bilim İnsanı, Atasözü ve Deyim Eşleştirmesi

Bilim İnsanı	Eşleştirilen Atasözü	Eşleştirilen Deyim
Thomas Edison	Emek olmadan yemek olmaz.	Aklına takmak
İbn-i Sina	Her derdin bir devası vardır.	İşin özüne inmek
Albert Einstein	İşleyen demir ışıldar.	Ezber bozmak
Galileo Galilei	Doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar.	Burnunu sokmak
Stephen Hawking	Azmin elinden hiçbir şey kurtulmaz.	Pes etmemek
Isaac Newton	Ağaç kökünden güç alır.	Kafasına dank etmek
Nikola Tesla	Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır.	Kafasında şimşekler çakmak
Alexander Fleming	Şans, hazırlıklı zihne güler.	Gözü açık olmak
Arşimet	Akıl akıldan üstündür.	Sevinçten havalara uçmak
Gregor Mendel	Üzüm üzüme baka baka kararır.	Gözlem altına almak
Blaise Pascal	Damlaya damlaya göl olur.	İnce eleyip sık dokumak
Ada Lovelace	Akıl yaşta değil, baştadır.	İz bırakmak
El-Cezeri	Marifet iltifata tabidir.	El emeği göz nuru
Cahit Arf	Akıl akıldan üstündür.	Zihin yormak
Aziz Sancar	Bülbülü altın kafese koymuşlar "ah vatanım" demiş.	Gece gündüz dememek

Tablo 2

Fen Bilimleri Deneyleri ile Atasözü ve Deyim Eşleştirmesi

Deney Adı	Konusu Eşleştirilen Atasözü	Eşleştirilen Deyim
Elektrik Devresi	Bir elin nesi var, iki elin sesi var.	Elektrik almak/vermek
Rüzgâr Türbini	Rüzgâr eken, fırtına biçer.	Rüzgâr gibi esmek
Su Döngüsü	Sakla samanı, gelir zamanı.	
Kaldırma Kuvveti	Dost kara günde belli olur.	Elini taşın altına koymak
Havanın Basıncı	Sakınılan göze çöp batar.	Baskı altında kalmamak
Volkan deneyi	Ne ekersen onu biçersin.	İçine sığmamak
Bitki Terlemesi	Su testisi su yolunda kırılır.	Ter dökmek
Toprak Kirliliği	Ne ekersen, onu biçersin.	Altını oymak
Asit & Baz	Zıt kutuplar birbirini çeker.	Dengeyi sağlamak

Tablo 3

Fen Bilimleri Görselleri ile Atasözü ve Deyim Eşleştirmesi

Fen Konusu	Resim Eşleştirilen Atasözü	Eşleştirilen Deyim
Dolaşım Sistemi	Can damarına basmak	Kan ter içinde kalmak
Solunum Sistemi	Nefes almak gibi kolay	İçine çekmek
Sinir Sistemi	Sakin güç dağları deler.	Sinirlerine hâkim olmak
Sindirim Sistemi	Ağzına layık olsun.	Midesi kaldırmamak
Boşaltım Sistemi	Çoğu zarar, azı karar.	İçini boşaltmak
Kas Sistemi	İşleyen demir ışıldar.	Belini doğrultamamak
Su Döngüsü	Damlaya damlaya göl olur.	Su gibi akıp gitmek
Hücre	Yalnız taş, duvar olmaz.	İnce işçilik göstermek
Besin Zinciri	Biri yer, biri bakar, kıyamet ondan kopar.	Zincirleme etki yapmak

Tablo 4

Fen Bilimleri Karikatürleri ile Atasözü ve Deyim Eşleştirmesi

Fen Bilimi Konusu	Söz	Anlamı
Koful (Atık Yönetimi)	Azıcık aşım, kaygısız başım (Atasözü)	Kofulun sadece ihtiyaç duyulanı depolaması
Mitokondri (Enerji Üretimi)	Ateş olmayan yerden duman çıkmaz. (Atasözü)	Enerji üretimi (ateş) olmadan yan ürünlerin çıkmayacağı.
Ribozom (Protein Sentezi)	İğne ile kuyu kazmak (Deyim)	Aminoasitleri tek tek birleştirip protein yapmanın zorlu bir iş olması.
Koful (Depolama)	Sakla samanı, gelir zamanı. (Atasözü)	Hücrenin su ve besini ileride lazım olur diye depolaması.

2- Bilimin İzinde, Bir Söz Hazinesi Proje Kitabının Tasarımı

Öğrencilerin soyut bulduğu deyim ve atasözlerini somutlaştırmak için dört ana bölümden oluşan bir kitap tasarlanmıştır. "Deneyler ile Eşleştirme" bölümünde öğrencilerin uygulayabileceği deneyler atasözleriyle eşleştirilmiş ve deney videoları için QR kodlar oluşturulmuştur. "Bilim İnsanı Hayatları" bölümünde bilim insanlarının yaşadığı zorluklar ilgili atasözleriyle (örn. Galileo Galilei ve "Doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar.") birleştirilmiştir. "Fen Bilimleri Görselleri" bölümünde biyoloji gibi görsel ağırlıklı konulardaki kavramlar ilgili deyimlerle (örn. Aort ve can damarı) eşleştirilmiştir. "Fen Karikatürleri" bölümünde soyut kavramlar mizahi bir dille karikatürize edilerek atasözleriyle ilişkilendirilmiştir.

3- Kutu Oyunu ve Dijital Oyun Tasarımı

Altı farklı sınıftan (Dâhiler Sınıfı, Deney Laboratuvarı, Söz Ustalığı Kütüphanesi, Resfebe Teknolojisi Sınıfı, Karikatür Atölyesi, Fen Resimleri Galerisi) oluşan bir kutu oyunu tasarlanmıştır. Öğrenciler zar atarak sınıfları dolaşmış, soru kartlarını yanıtlayarak anahtarları toplamış ve "Bilgelik Merdiveni"ni tırmanarak oyunu tamamlamayı hedeflemişlerdir. Ayrıca oyunun dijital bir versiyonu Scratch uygulaması ile hazırlanarak akıllı tahtalarda kullanıma sunulmuştur.

Hazırlanan oyun ve kitap, çalışma grubu tarafından iki hafta boyunca sınıfta deneyimlenmiştir. Oyun deneyimi sonrasında öğrencilere son test ve proje değerlendirme anketi uygulanarak süreç tamamlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

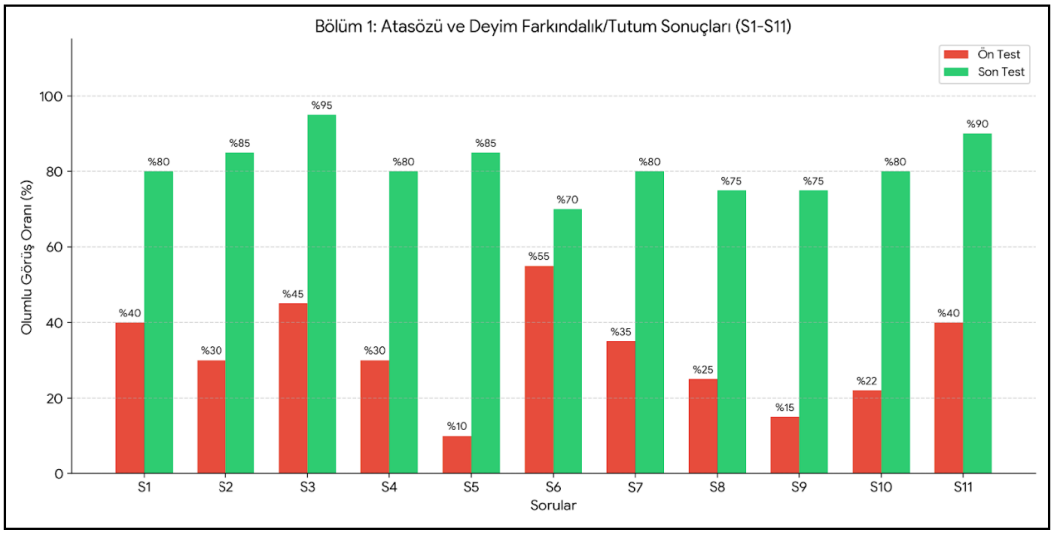
Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma grubuna etkinlikler öncesinde "Atasözleri ve Deyimleri Öğrenme Başarı Testi" ön test olarak uygulanmış, etkinlikler tamamlandıktan sonra ise aynı test son test olarak tekrar edilmiştir. Ayrıca uygulama sonunda öğrencilerin sürece dair görüşlerini almak üzere "Bilimin İzinde, Söz Hazineleri Proje Değerlendirme Anketi" uygulanmıştır. Elde edilen bulgular anket bölümlerine göre gruplandırılarak yorumlanmıştır.

Tutum ve Farkındalığa Yönelik Bulgular

Öğrencilerin atasözü ve deyimleri öğrenmeye ve günlük hayatta kullanmaya yönelik tutumlarını ölçen soruların (1-11. sorular) ön test ve son test sonuçları incelendiğinde, son testte olumlu cevap ("Evet") oranlarında belirgin bir artış olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, öğrencilerin "Yeni atasözlerini ve deyimleri öğrenmeye hevesliyim" maddesine verdikleri olumlu görüş oranı ön testte %45 iken son testte %95'e yükselmiştir. Benzer şekilde, "Fen bilimleri derslerinde öğrendiğim konularla ilgili atasözü veya deyim kullanabilirim." maddesine verilen olumlu yanıt oranı %40'tan %90'a çıkmıştır. Bu bulgular, atasözü ve deyimlerin fen bilimleri bağlamı içinde sunulmasının, öğrencilerin bu kültürel mirasa yönelik tutumlarını ve farkındalıklarını olumlu yönde geliştirdiğini açıkça göstermektedir. Fen bilimlerinin merak uyandıran yapısının, dil eğitimindeki ilgisizliği kırmada etkili bir araç olduğu yorumu yapılabilir.

Şekil 1

Atasözü ve Deyimler Tutum ve Farkındalık Soruları Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Grafiği

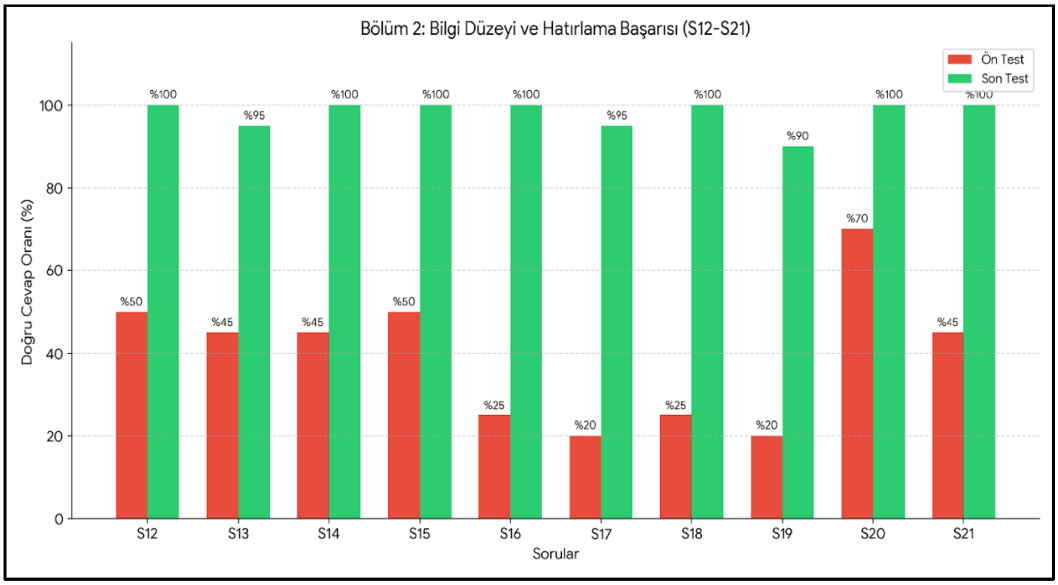


Bilgi Düzeyi ve Hatırlamaya Yönelik Bulgular

Atasözlerindeki eksik kelimeleri tamamlama başarısını ölçen bilgi düzeyi sorularında (12-21. sorular), ön test sonuçlarına göre öğrencilerin atasözlerini tamamlamakta güçlük çektikleri ve doğru cevap oranlarının %20 ile %50 arasında değiştiği görülmüştür. Ancak uygulama sonrasında yapılan son testte, bu alandaki başarı oranlarının %90 ile %100 aralığına yükselerek neredeyse tam öğrenmenin gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu çarpıcı artış, disiplinler arası etkileşimle tasarlanan materyallerin (deneyler, karikatürler, kutu oyunu) atasözleri ve deyimlerin akılda kalıcılığını artırmada ve somutlaştırarak öğrenilmeyi kolaylaştırmada son derece etkili olduğunu kanıtlamaktadır.

Şekil 2

Atasözü ve Deyimler Bilgi Düzeyi ve Hatırlama Soruları Ön Test-Son Test Karşılaştırma Grafiği

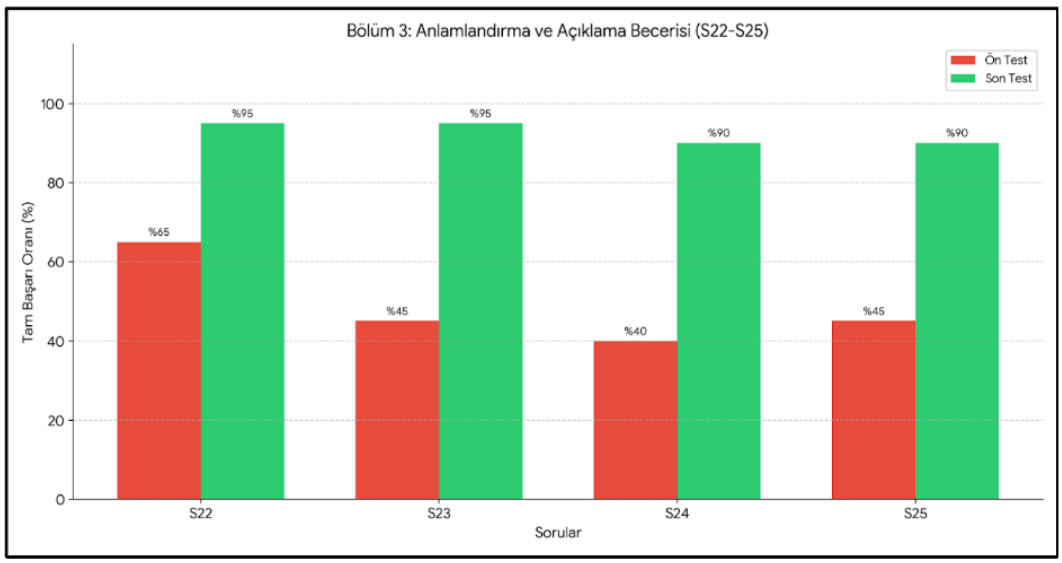


Anlamlandırma ve Kavramaya Yönelik Bulgular

Öğrencilerin atasözü ve deyimlerin içerdiği mecaz anlamları ve öğütleri açıklama becerilerini ölçen soruların (22-25. sorular) ön test sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin bu beceride zorlandıkları gözlemlenmiştir. Proje sonrasında ise öğrencilerin anlama ve açıklama başarıları iki katına çıkarak %95 seviyelerine erişmiş ve bu beceriyi üst düzeye taşıdıkları görülmüştür.

Şekil 3

Atasözü ve Deyimler Anlamlandırma ve Kavrama Soruları Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Grafiği



Veri analizinde SPSS 16.0 programı kullanılmıştır. Betimsel istatistikler (frekans, yüzdelik vb.) hesaplanmıştır. Başarı durumlarındaki değişim istatistiksel olarak incelenmiştir. Ön test ve son test karşılaştırılmıştır. Anlamlılık ölçümü için McNemar Testi uygulanmıştır. Ki-kare önemlilik testlerinden de faydalanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilmiştir. Ön test ve Son test değerlendirme anketi sonuçlarına göre; yirmi beş sorunun yirmi dördünde artış anlamlıdır. Sadece altıncı sorudaki değişim anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 5

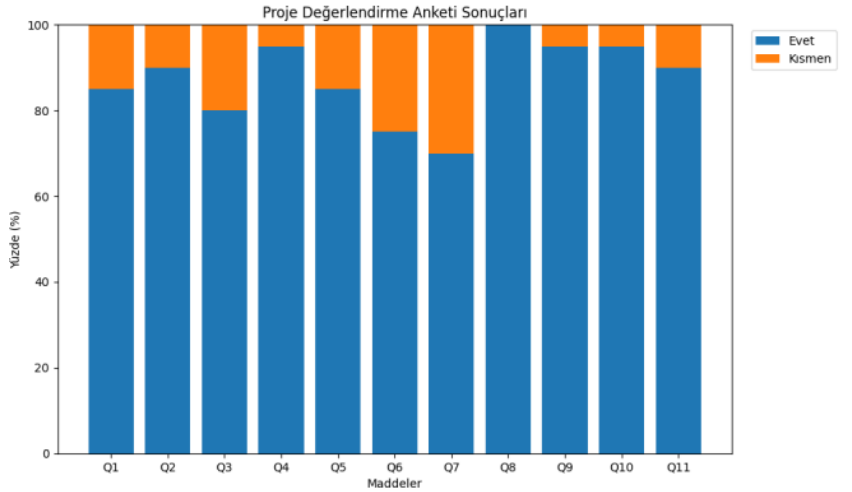
Ön Test ve Son Test SPSS Analiz Sonuçları Tablosu

Soru	McNemar χ^2 (Chi-square)	p-değeri	Anlamlı mı ($p < 0.05$)
1	6.40	0.011	Evet
2	8.10	0.004	Evet
3	9.00	0.003	Evet
4	9.00	0.003	Evet
5	12.25	<0.001	Evet
6	2.78	0.095	Hayır
7	7.11	0.008	Evet
8	9.00	0.003	Evet
9	10.08	0.0015	Evet
10	9.52	0.002	Evet
11	10.89	0.001	Evet
12	12.25	<0.001	Evet
13	9.00	0.003	Evet
14	10.24	0.001	Evet
15	9.00	0.003	Evet
16	12.25	<0.001	Evet
17	12.25	<0.001	Evet
18	12.25	<0.001	Evet
19	11.56	<0.001	Evet
20	6.40	0.011	Evet
21	10.24	0.001	Evet
22	6.40	0.011	Evet
23	9.00	0.003	Evet
24	9.00	0.003	Evet
25	7.11	0.008	Evet

Uygulama sonrasında çalışma grubuna yöneltilen değerlendirme anketi sonuçlarına göre; öğrencilerin %100'ü kutu oyununun öğrenmeyi eğlenceli hâle getirdiğini, %95'i bu oyunun derslerde materyal olarak kullanılabileceğini ve sınıflarda oynatılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin %90'ı fen konularını atasözleriyle ilişkilendirmenin anlamayı kolaylaştırdığını ve benzer disiplinler arası projelere katılmak istediklerini ifade etmiştir. Elde edilen bu veriler; araştırmanın sadece öğrencilerin ilgisini çekmekle kalmadığını, fen bilimleri ve Türkçe dersleri arasında kurulan disiplinler arası köprünün oyunlaştırma yöntemiyle desteklenmesinin öğrenci nezdinde yüksek kabul gördüğünü ortaya koymaktadır. Hazırlanan kutu oyunu, salt bir etkinlik olmaktan çıkarak eğitim öğretim sürecinde kalıcı olarak kullanılabilecek geçerli bir materyal olarak değerlendirilebilir.

Şekil 4

Proje Değerlendirme Anketi Sonuçları



SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen temel bulgu, geleneksel yöntemlerle öğrenilmesi zor olan ve soyut yapısı nedeniyle öğrencilerin ilgisinden uzaklaşan atasözü ile deyimlerin, fen bilimlerinin somut bağlamı içerisinde sunulduğunda öğrenci tutum ve başarısını anlamlı düzeyde artırdığıdır. Buna göre, literatürde disiplinler arası yaklaşımın kavramları somutlaştırarak kalıcı öğrenmeyi sağladığını ve öğrencilerin analiz-sentez düzeyindeki düşünme becerilerini geliştirdiğini savunan çalışmalarla (Yıldırım, 1996; Kanatlı ve Çekici, 2013) büyük ölçüde örtüşmektedir.

Oyun tabanlı öğrenme bağlamında elde edilen veriler incelendiğinde; kutu oyununun sürece dâhil edilmesinin sadece bilgi düzeyini artırmakla kalmadığı aynı zamanda derin bilişsel süreçler gerektiren anlamlandırma ve kavrama becerilerindeki başarı oranını da iki katına çıkardığı tespit edilmiştir. Bu durum, eğitsel oyunların öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımını artırdığını belirten alan yazınıyla (Durusoy ve Çelik, 2022; Çavuş vd., 2011) paralellik göstermektedir. Ayrıca bulgular, dil eğitimini yalnızca tek bir branşın sınırlarına ve metin içi okumalara hapseden geleneksel yaklaşımlarla da zıtlık oluşturmakta; kelime ve kavram öğretiminin farklı disiplinlerin bağlamı üzerinden çok daha etkili yapılabileceğini göstermektedir.

Tartışılan bu bulgular ışığında, fen bilimleri ve Türkçe derslerini bir araya getiren disiplinler arası yaklaşımın, öğrencilerin atasözü ve deyimlere yönelik tutumlarını pozitif yönde, anlamlı bir biçimde değiştirdiğini kanıtlamaktadır. Ön test ve son test sonuçları arasındaki belirgin farklar ve öğrencilerin proje değerlendirme anketindeki geri bildirimleri, çalışmanın başında öne sürülen "Atasözü ve deyimler, fen bilimleri bağlamı içinde sunulursa bu sözlere yönelik tutumları ve farkındalıkları olumlu yönde gelişir" hipotezini açıkça doğrulamıştır.

Öğrencilerin geleneksel yöntemlerle öğrenmekte zorlandığı, soyut ve kültürel bağlamından uzaklaştığı atasözleri ve deyimler; fen bilimlerinin deney, gözlem ve keşif gibi somut süreçleriyle harmanlandığında kalıcı bir öğrenme sağlanmıştır. Oyun tabanlı öğrenme yönteminin sürece dâhil edilmesi, hem bilgi düzeyini artırmış hem de derin bilişsel süreçler gerektiren anlamlandırma ve kavrama becerilerinde başarı oranını iki katına çıkarmıştır. Bu durum, "Öğrencilerin atasözü ve deyimlere karşı farkındalıkları bir kutu oyunu ile arttırılabilir" hipotezinin de doğrulandığını göstermektedir. Öğrencilerin tamamına yakınının kutu oyununu eğlenceli bulması ve sınıflarda kullanılabileceğini belirtmesi, tasarlanan bu oyunun kalıcı ve etkili bir sınıf içi eğitim materyali olduğunu ortaya koymuştur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vurguladığı bütüncül eğitim anlayışı ve disiplinler arası yaklaşımlar bağlamında, bu araştırma dil eğitiminde yeni pencereler açmaktadır. Eğitim sisteminde kelime ve kavram öğretiminin tek bir branşın sorumluluğunda kalmaması gerektiği, öğrencilerin ilgisini çeken farklı disiplinlerin birer "bağlam" olarak kullanılabileceği görülmüştür. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarına dayanılarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- **Öğretim Materyali Olarak Kullanım:** Araştırma kapsamında hazırlanan "Bilimin İzinde Bir Söz Hazinesi" kitabı ve kutu oyunu, ortaokul düzeyinde "Fen Bilimleri Uygulamaları", "Seçmeli Okuma Becerileri" veya "Türkçe" derslerinde aktif ve alternatif bir öğretim materyali olarak kullanılabilir.
- **Farklı Disiplinlere Aktarım:** Bu araştırmada kurulan Fen-Türkçe köprüsü model alınarak, "Matematiksel Terimler ve Deyimler", "Sosyal Bilgiler Kavramları ve Atasözleri" veya "Görsel Sanatlar ve Deyimler" gibi farklı disiplinleri birleştiren yeni oyunlar ve içerikler tasarlanarak bu yaklaşım eğitim sisteminin farklı bağlamlarında yaygınlaştırılabilir.
- **Dijital Yaygınlaştırma:** Geliştirilen oyunun Scratch ile hazırlanan dijital versiyonu, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi ulusal platformlarda yayımlanarak ülke genelindeki öğrencilerin ve öğretmenlerin erişimine sunulabilir ve bu iyi uygulamanın etkisi artırılabilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. TDK Yayınları.

Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Turkish Studies* - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(13), 559-575.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. baskı). Pegem A Yayıncılık.

Çavuş, R., Kulak, A., Berk, S., & Öztuna Kaplan, A. (2011). Fen ve teknoloji dersinde oyunla öğretimin başarıya ve tutuma etkisi. *9. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* içinde (ss. 1-8). Dokuz Eylül Üniversitesi.

Çotuksöken, Y. (1983). *Atasözlerimiz.* Anadolu Sanat Yayınları.

Durusoy, M., & Çelik, H. (2022). Eğitsel oyunlarla fen öğretiminde öğrenme ürünlerine yönelik öğrenci görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *2*(2), 1-15.

Kanatlı, F., & Çekici, Y. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 223-234.

Maden, S. (2012). Temel dil becerilerinin eğitimi açısından ders dışı (informal) etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrenci tercihleri. *Millî Eğitim, 42*(196), 36-55.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı(5,6,7 ve 8.sınıflar)*https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur5678Onayli.pdf

Tepeli, Y., & Arıcı, A. F. (2012). Lise öğrencilerinin atasözlerini kavrama düzeyleri üzerine nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 223-236.

Türk, Ü. (2025, 21 Şubat). *Dijitalleşmeyle beraber kelime hazinesinin azalması, gençlerin düşünme yetilerini olumsuz etkiliyor.* Anadolu Ajansı. https://www.aa.com.tr/tr/gundem/dijitallesmeyle-beraber-kelime-hazinesinin-azalmasi-genclerin-dusunme-yetilerini-olumsuz-etkiliyor/3488762

Ünal, F. T., & Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 3*(2), 233-249.

Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2021). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının atasözleri ve deyimlere yetkinlik düzeyleri (Gazi Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies - Language*, *16*(1), 555-579.

Yaman, S. (2025). Terminoloji, tanım ve tasnif bağlamında atasözleri üzerine bir değerlendirme. *Avrasya Terim Dergisi*, *13*(1), 8-23. https://doi.org/10.31451/ejatd.1594404

Yıldırım, A. (1996). Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (12), 89-94.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE 6. SINIF FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARINDA KAVRAM UYUMU

Yusuf İÇEN, Bursa/Yavuz Selim Ortaokulu
icenyusuf@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın 6. Sınıf düzeyinde hedeflenen kavramsal içerik ile ders kitaplarında kurulan kavram ağı arasındaki uyumu incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel doküman analizi deseniyle yürütülmüş; program ve iki ciltlik ders kitabı üzerinden anahtar kavram listeleri çıkarılarak kavram uyumu, tekrar sıklıkları, etkinlik düzenekleri ve ölçme örüntüleri birlikte analiz edilmiştir. Bulgular, program ve ders kitapları arasında yüksek düzeyde kavram uyumu bulunduğunu (Jaccard uyumu = 0.772) ve bazı ünitelerde tam örtüşme sağlandığını göstermektedir. Bununla birlikte, bazı ünitelerde ders kitaplarının alt kavramlarla kapsamı genişlettiği, bu durumun uyumsuzluktan ziyade kavramsal ayrıntı düzeyindeki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Kavram yoğunluğu analizinde, özellikle gündelik dilde de kullanılan ancak fen bağlamında teknik anlam kazanan yarı teknik kelimelerin yüksek frekansta tekrar ettiği görülmüştür. Bu durum, kavram öğrenimi için fırsat sunmakla birlikte yanlış anlamların pekişmesi riskini de barındırmaktadır. Ders kitaplarının kavram öğretiminde "istasyon" ve etkinlik temelli bir yapı izlediği ancak ölçme bölümlerinde ağırlıklı olarak çoktan seçmeli soruların kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin kavramları tanıma düzeyinde öğrenmelerini desteklerken kavramları açıklama, gerekçelendirme ve üretimsel olarak kullanma becerilerini sınırlayabilmektedir. Sonuç olarak, ders kitaplarının kavram uyumu açısından güçlü bir zemin sunduğu ancak fen yoluyla söz varlığı gelişimini daha etkin desteklemek için üretime dayalı ölçme araçlarının, açıklama ve tartışma temelli etkinliklerin ve yarı teknik kavramların anlam ayrımlarını görünür kılan öğretim stratejilerinin artırılması gerektiği ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, fen okuryazarlığı, söz varlığı, kavram uyumu, 6. sınıf fen bilimleri*

GİRİŞ

Fen öğrenme-öğretme süreçlerinin gelişimi, olgusal bilgi kazanımının yanında bu bilginin dili olan disipline özgü kavramsal söz varlığının edinilmesini gerektirmektedir. Fen metinleri ve fen konuşması, gündelik dilin üstüne kurulan sınıflandırma, çıkarım, modelleme, kanıt-temelli gerekçelendirme gibi zihinsel işlemleri görünür kılan özel bir akademik dil düzeni üretir. Bu nedenle fen eğitiminde "kavram öğretimi" ile "söz varlığının gelişimi" birbirinden ayrıştırılamaz. Öğrenci, kavramları öğrendikçe o kavramların kelime/terim örgüsünü de edinir; terimi edindikçe kavramsal ayrımları daha hassas kurabilir. Ortaokul düzeyinde özellikle fen bilimleri ders kitaplarının yoğun biçimde kullanıldığı düşünüldüğünde, program-materyal uyumu doğrudan "fen yoluyla söz varlığı gelişimi"nin koşullarını belirleyen bir değişkene dönüşür.

Bu bağlam, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program mimarisiyle ayrıca güç kazanır. Model, öğrenmeyi; alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, değerler ve okuryazarlık bileşenlerini birlikte işleten bütüncül bir yapı olarak tanımlar (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024a). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda da öğrenme çıktıları "süreç bileşenleri" ile verilmekte, içerik çerçevesi "anahtar kavramlar" üzerinden kavramsal bir iskelet kurmakta, ölçme değerlendirme ve öğrenme-öğretme yaşantıları ise bu iskeleti somutlaştıracak araç ve uygulamaları çerçevelemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b). Dolayısıyla programın hedeflediği söz varlığı (kavram seti) ile ders kitabının taşıdığı söz varlığı (kavram ağı ve terim yoğunluğu) arasındaki uyum okuryazarlık ve beceri boyutlarının materyal içinde ne şekilde görünürleştiği sorusudur.

Bu araştırma, konferans kılavuzunda yer alan "Fen ve Matematik Yoluyla Söz Varlığı Gelişimi" başlığını fen öğretimi açısından ele alarak, 6. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile iki cilt hâlindeki 6. sınıf fen bilimleri ders kitapları arasındaki kavram uyumunu, etkinlik düzeneklerini ve ölçme örüntülerini birlikte incelemeyi amaçlamaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2025).

Kuramsal Çerçeve

Fen bilimleri eğitiminde söz varlığının gelişimi, salt terim ezberinin ötesinde çok katmanlı bir okuryazarlık süreci olarak ele alınmalıdır. Bu süreç, terimlerin tanınıp doğru bağlamda kullanılmasını içeren temel düzeyden; kanıt sunma, bilimsel muhakeme yürütme ve metinler arası ilişki kurma gibi becerileri kapsayan disiplin okuryazarlığına doğru ilerler. Literatürde bilimsel okuryazarlık bağlamında yapılan temel (okuma-yazma) ve türetilmiş (bilimsel bilgiyle eyleme geçme) okuryazarlık ayrımı (Norris ve Phillips, 2003), kavram öğreniminin dilden bağımsız düşünülemeyeceğine işaret etmektedir. Nitekim fen sınıflarında kavramlar metinler üzerinden çözümlenen, tartışılan, gerekçelendirilen ve yazıya dökülen dinamik yapılardır.

Öğrencilerin fen metinlerinde karşılaştıkları anlama güçlüklerinin temelinde genellikle bu alanın kendine has dilsel mimarisi yatmaktadır. Gündelik dilden oldukça farklılaşan bilimsel metinler; yoğun adlaştırmalar, teknik terminoloji ve karmaşık mantıksal yapılar (neden-sonuç, karşılaştırma, sınıflandırma vb.) barındırdığı için özelleşmiş okuma stratejilerine ihtiyaç duyar (Fang, 2006). Bu durum, bilim okuryazarlığı pedagojisinde dil becerilerinin açıkça öğretilmesini zorunlu kılmaktadır. Kavramsal öğrenme, ancak fenin kendine özgü diliyle düşünme ve konuşma pratikleri eğitim sürecine dâhil edildiğinde bütüncül bir şekilde gerçekleşebilir; zira dilsel edimler fen sınıfının temel epistemik araçlarıdır (Wellington ve Osborne, 2001).

Araştırmada kullanılan "program-materyal uyumu" kavramı, eğitim programındaki çıktı ve hedeflerin öğretim materyallerine ne düzeyde yansıdığını sorgulayan uyum (alignment) literatürü üzerinden şekillendirilmiştir. Yüzeysel bir konu başlığı eşleşmesinden ziyade, içerik vurgusu ve kapsamın sistematik bir biçimde karşılaştırılması uyum analizlerinin merkezinde yer almalıdır (Porter, 2002). Uyum değerlendirme yaklaşımlarının barındırdığı çeşitlilik ve yöntemsel sınırlılıklar, bu sürecin hem nitel hem de nicel verilerle desteklenerek ele alınmasını gerektirmektedir (Martone ve Sireci, 2009). Bu metodolojik gereksinimden hareketle araştırmanın deseni, kavram örgütü ve ölçme yapılarının incelendiği nitel doküman analizi ile kavram yoğunluğu ve tekrarlarını ölçen nicel frekans analizini bütünleştirecek şekilde kurgulanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı içinde doküman analizi desenindedir ve frekans analizi ile desteklenmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesini ve değerlendirilmesini içeren nitel bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kapsamda araştırmanın inceleme birimi, 6. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan üniteler ve bu ünitelerin (a) anahtar kavramları, (b) öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, (c) programlar arası bileşenleri ile ders kitaplarında yer alan (d) anahtar kavram listeleri, (e) kavram öğretim etkinliği düzenekleri, (f) ölçme etkinlikleri ve soru örüntüleridir.

Veri Kaynakları

Veri kaynakları amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş resmî dokümanlardan oluşmakta olup dört temel dokümanı içermektedir:

- Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3-8. sınıflar) (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b).
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024a).
- Fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı 1. kitap (Aydın vd., 2025a).
- Fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı 2. kitap (Aydın vd., 2025b).

Analiz Çerçevesi ve Kodlama

Doküman analizi iki katmanlı yürütülmüştür. Birinci katman, program ve kitaplarda kavram setinin çıkarımı ve uyum analizi; ikinci katman ise kitaplarda kavram öğretim faaliyetleri ile ölçme soru örüntülerinin işaretleyici temelli sınıflanmasıdır.

Kavram seti çıkarımı için şu adımlar izlenmiştir:

1) Programda 6. sınıf düzeyindeki 7 ünitenin her biri için "Anahtar Kavramlar" listesi derlenmiştir.

2) Ders kitaplarında her ünitenin başlangıcında verilen "Anahtar Kavramlar" listeleri çıkarılmıştır.

3) Program ve kitap kavramları, aynı kavramın farklı yazım/biçimlenişleri nedeniyle oluşabilecek yapay uyumsuzlukları azaltmak için normalize edilmiştir (küçük harf, noktalama sadeleştirme, birleşik terimlerde ayırıcıların standardizasyonu).

4) İki düzeyli uyum hesabı yapılmıştır:

- Örtüşme yüzdesi: Program kavramlarının kitapta karşılanan kısmı.

- Jaccard uyumu: Program ve kitap kavram kümelerinin kesişim/birleşim oranı (küme temelli uyum göstergesi).

Frekans analizi için program anahtar kavramlarının ders kitabı metni içindeki tekrar sayıları hesaplanmış ayrıca her ünite için "yaklaşık sözcük sayısı" üzerinden 1000 sözcükte kavram geçişi değeri üretilmiştir. Bu değer yalnızca nicel yoğunluğu ifade etmekte olup tek başına öğrenme niteliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmemiştir.

Etkinlik ve ölçme örüntülerinin analizi için ders kitaplarının metin örgüsünde tekrar eden düzenek adları/başlıkları (ör. "Bölüm Sonu İstasyonu", "Ünite Sonu İstasyonu", "Tasarım İstasyonu", "Bilim Güncesi") ve soru yönergesi işaretleyicilerinin (ör. "doğru-yanlış", "boş bırakılan", "A) B) C) D)") tekrar sayıları belirlenmiştir. Burada amaç, kitapların kavramları hangi tür etkinlik ve ölçme düzeneklerinde dolaşıma soktuğuna ilişkin görünür bir profil oluşturmaktır.

Aşağıdaki tablo kullanılan kodlama mantığını özetlemektedir.

Tablo 1

Doküman Analizi Kodları ve İşaretleyici Örnekleri

Analiz Boyutu	Kod/Kategori	Metinsel İşaretleyici Örnekleri	Yorumlayıcı Anlam
Kavram uyumu	Kavram kümesi	"anahtar kavramlar" listeleri	Programın hedeflediği söz varlığı ile kitabın taşıdığı söz varlığı
Kavram yoğunluğu	Tekrar ve yoğunluk	kavram terimlerinin ünite metnindeki sayımı	Terim tekrarının nicel profili (pekiştirme olanağı/riski)
Etkinlik düzenekleri	Tasarım/modelleme	"tasarım istasyonu", "model"	Kavramların ürün, tasarım ve model üzerinden işlenmesi
	Araştırma/deney	"deney", "araştırma", "gözlem", "veri"	Kavramların süreç ve kanıt üzerinden işlenmesi
	Tartışma/ argümantasyon	"tartış-", "gerekçe", "neden"	Kavramın gerekçelendirilmesi ve bilimsel konuşma
Ölçme örüntüleri	Seçmeli yanıt	"A) B) C) D)", doğru-yanlış	Kavram tanıma ve ayırt etme ağırlığı
	Yapılandırılmış üretim	"yazalım", "açıklayalım", metin okuma	Kavramı dilsel üretimle kurma (söz varlığı gelişimi için kritik)

Etik ve Sınırlılıklar

Çalışma tamamen açık/kurumsal dokümanlar üzerinden yürütüldüğü için insan katılımcı içermemektedir. Sınırlılık olarak, metin çıkarımı ve otomatik sayımların PDF biçimlenişinden etkilenebilmesi ayrıca "kavramın metinde geçmesi" ile "kavramın öğretimsel olarak nitelikli işlenmesi"nin aynı şey olmaması not edilmelidir. Bu nedenle nicel bulgular, nitel yorumlarla birlikte ele alınmıştır.

BULGULAR

Program-Kitap Anahtar Kavram Uyumu

Fen bilimleri programı ile 6. sınıf fen ders kitaplarının ünite düzeyinde anahtar kavram uyumu Tablo 2'de sunulmuştur. "Atomik kavram" ifadesi, liste içinde bir satırda birden çok kavramın birlikte verilebilmesi (ör. "Sperm, yumurta, zigot…") nedeniyle kavramların ayrıştırılmış hâlini (tekil kavram birimleri) temsil etmektedir.

Tablo 2

Ünite Düzeyinde Anahtar Kavram Uyumu (Program-Kitap)

Ünite	Program Atomik Kavram (N)	Kitap Atomik Kavram (N)	Örtüşen (N)	Örtüşme (%)	Jaccard Uyumu
1. Güneş Sistemi ve Tutulmalar	8	8	8	100.0	1.000
2. Kuvvetin Etkisinde Hareket	12	13	12	100.0	0.923
3. Canlılarda Sistemler	27	27	24	88.9	0.800
4. Işığın Yansıması ve Renkler	12	17	10	83.3	0.526
5. Maddenin Ayırt Edici Özellikleri	6	6	6	100.0	1.000
6. Elektriğin İletimi ve Direnç	8	9	7	87.5	0.700
7. Sürdürülebilir Yaşam ve Etkileşim	13	13	11	84.6	0.733

Genel düzeyde, program ve kitap anahtar kavram kümeleri arasındaki Jaccard uyumu 0.772'dir. Bu bulgu, ders kitaplarının programın anahtar kavram setini büyük ölçüde taşıdığını ancak bazı ünitelerde kitabın kavramsal kapsamı genişlettiğini (ör. Ünite 4'te aynaların kullanım alanları ve renk oluşumuna ilişkin ara kavramlar) göstermektedir. Bu durum, "uyumsuzluk"tan çok "granülerlik farkı" (programın çekirdek kavram listesi-kitabın alt kavram kümeleri) olarak okunmaya daha elverişlidir.

Program Kavramlarının Ders Kitabı Metninde Yoğunluğu

Fen yoluyla söz varlığı gelişimi açısından kritik bir gösterge, anahtar kavramların kitap metni içinde ne ölçüde tekrar ederek pekiştirildiğidir. Tablo 3, her ünitede program anahtar kavramlarının toplam tekrar sayısını ve 1000 sözcük başına yoğunluğunu vermektedir.

Tablo 3

Ünite Düzeyinde Kavram Yoğunluğu (Program Kavramlarının Kitap Metnindeki Tekrarları)

Ünite	Yaklaşık Sözcük Sayısı	Program Kavram Geçişi (Toplam)	1000 Sözcükte Kavram Geçişi
1	3374	189	56.0
2	4961	494	99.6
3	7941	338	42.6
4	7730	190	24.6
5	7688	152	19.8
6	4476	93	20.8
7	5981	137	22.9

Ünite 2'de yoğunluğun belirgin biçimde yükselmesi, kavramların bir kısmının gündelik dilde de sık geçen ama fen bağlamında teknikleşen sözcükler olmasından (ör. "yön", "zaman", "doğrultu", "büyüklük") kaynaklanmaktadır. Bu durum, fen söz varlığı gelişimi bakımından iki yönlü bir sonuç üretir: (i) tekrar, kavramın yerleşmesi için fırsattır; (ii) gündelik anlam–bilimsel anlam ayrımının açık öğretimi yapılmadığında tekrar yanlış kavramsallaştırmayı da pekiştirebilir. Bu tür "yarı teknik" kelimeler, fen dersinde söz varlığı öğretimini daha bilinçli kurgulamayı gerekli kılar (Fang, 2006). Aşağıdaki örnekler, kavram tekrarının hangi kavramlarda yoğunlaştığını göstermektedir (her ünitenin en sık geçen ilk 5 kavramı).

Tablo 4

Ünite Bazında En Yüksek Tekrar Gösteren Kavram Örnekleri (ilk 5)

Ünite	En Yüksek Tekrar Gösteren Kavramlar (F)
1	gezegen(ler) (57), Güneş sistemi (40), Ay tutulması (31), Güneş tutulması (25), meteor (17)
2	yön (yüksek), zaman (yüksek), sürat/hız (yüksek), bileşke kuvvet (yüksek), yer değiştirme (yüksek)
3	yumurta (52), sinir sistemi (37), büyüme ve gelişme (29), çimlenme (27), ergenlik (22)
4	yansıma (yüksek), ayna (yüksek), gelme açısı/yansıma açısı (yüksek), soğurma (yüksek), renkli görünme (yüksek)
5	genleşme (yüksek), büzülme (yüksek), erime–donma noktası (yüksek), kaynama noktası (yüksek), yoğunluk (yüksek)
6	direnç (yüksek), iletken/yalıtkan (yüksek), ampul parlaklığı (yüksek), uzunluk–kesit alanı (yüksek), devre öğeleri (yüksek)
7	çevre kirliliği (yüksek), biyoçeşitlilik (yüksek), ekosistem (yüksek), habitat (yüksek), ormansızlaşma/yangın (yüksek)

Ünite 2'de bazı kavramlar gündelik dilde de yüksek frekanslı olduğundan "yüksek" göstergesi, göreli yoğunluğu işaret etmektedir.

Etkinlik Düzenekleri ve Kavram Öğretim Yolları

Ders kitaplarının kavram öğretim yaklaşımı, belirgin biçimde "düzenek" temelli bir örgütlenme göstermektedir. Kitaplarda; ünite başlarında anahtar kavram seti verilmektedir, ardından kavramlar çeşitli etkinlik başlıkları altında dolaşıma sokulmakta bölüm/ünite sonlarında "istasyon" yapısıyla ölçme-pekiştirme düzenekleri kurulmaktadır. Bu örgütlenme, söz varlığı açısından iki kritik sonucu eş zamanlı üretir: (i) öğrenci, kavramlarla sistematik biçimde karşılaşır; (ii) kavram üretimine (açıklama, gerekçelendirme) ayrılan alan daraldığında, karşılaşma "tanıma" düzeyinde kalabilir.

Tablo 5 kitaplarda kavram öğretimi ve ölçmeye eşlik eden bazı belirgin düzeneklerin frekans profilini vermektedir.

Tablo 5

Etkinlik/Ölçme Düzenekleri (Metinsel İşaretleyici Frekansları)

Düzenek Göstergesi	1. Kitap (f)	2. Kitap (f)
Bölüm sonu istasyonu (benzersiz)	9	7
Ünite sonu sayfa başlığı (ünite sonu)	28	21
Tasarım istasyonu	2	1
Bilim güncesi (yazma/yanıt üretimi tetikleyicisi)	6	5
Kavram haritası görevi	3	2
Karekod (e-içerik erişimi)	55	38

Karekod yoğunluğu, bilgiye erişim, görsel okuryazarlık ve dijital destekli öğrenme yaşantılarının kitap tasarımına sistematik biçimde yerleştirildiğini göstermektedir. Bu unsur, programın okuryazarlık bileşenleriyle uyumlu bir görünürlük üretmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b).

Ölçme Soruları: Söz Varlığını Ölçen mi, Tanıtan mı?

Program, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde farklı araçların kullanılabileceğine açıkça işaret etmektedir (ör. kısa cevaplı testler, boşluk doldurma, eşleştirme, dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, açık uçlu sorular, performans görevleri; ayrıca öğrenci ürünleri) (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b). Ders kitaplarının ölçme düzenekleri ise "istasyon" yapısında ağırlıkla seçmeli yanıt biçimlerine yaslanmaktadır. Tablo 6 istasyon sayfalarından derlenen metinlerde görülen soru türü işaretleyicilerini karşılaştırmalı sunar. Bu tablo doğrudan soru türlerinin görünürlüğüne ilişkin bir profildir.

Tablo 6

İstasyon Sayfalarında Görülen Ölçme İşaretleyicileri

Soru Türü Göstergesi	1. Kitap (f)	2. Kitap (f)
Çoktan seçmeli seçenekler (A–D)	72	48
Kısa cevap üretimi (yazalım/cevabı yaz)	11	6
Açıklama-gerekçelendirme (açıklayalım/gerekçe/neden)	2	1
Boşluk tamamlama (boş bırakılan)	4	3
Doğru-yanlış	2	3
Tablo/grafik okuma	7	6
Metin okuma (metni okuyup…)	4	4

Söz varlığının gelişimi açısından burada kritik nokta şudur: seçmeli yanıtlar, öğrencinin terimi tanımasını ölçebilir ancak öğrencinin terimi üreterek (tanımlama, açıklama, gerekçelendirme, karşılaştırma, çıkarım) kullanması, dilsel okuryazarlığın daha doğrudan göstergesidir. Norris ve Phillips'in vurguladığı temel okuryazarlık boyutu ile Fang'in fen metinlerinin dilsel taleplerine ilişkin çıkarımları, üretime dayalı ölçme-öğretim döngüsünün söz varlığı gelişimini daha görünür kıldığını düşündürmektedir (Fang, 2006; Norris & Phillips, 2003).

TARTIŞMA

Bu çalışmanın en güçlü sonucu, 6. sınıf fen bilimleri programının çekirdek kavram setinin ders kitaplarında yüksek ölçüde taşındığını göstermesidir. Ünite 1 ve Ünite 5'te %100 örtüşme, programın anahtar kavram tasarımının kitaplara doğrudan aktarıldığını düşündürmektedir. Buna karşılık Ünite 4'te Jaccard uyumunun düşmesi (0.526), programdan kopuş anlamına gelmekten çok, kitabın "ayna türleri, kullanım alanları, renk oluşumu" gibi alt kavramlarla kapsamı genişletmesiyle açıklanabilir. Uyum literatürünün işaret ettiği üzere, uyumu vurgu, kapsam ve granülerlik farklılıklarıyla birlikte değerlendirmek gerekir (Porter, 2002; Aborlo, Tudor ve Fomsi, 2023). Güncel araştırmalar da müfredat uyumunun sadece içerik başlıklarının eşleştirilmesinden ibaret olmadığını, bizzat bilişsel derinliğin ve hedeflenen kazanımların ders materyalleriyle sistematik bir şekilde koordine edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Aborlo vd., 2023).

Fen yoluyla söz varlığı gelişimi açısından daha belirleyici tartışma alanı, kavramların hangi pedagojik düzeneklerle işlendiği ve ölçüldüğüdür. Kitapların yapı-ürün dengesi incelendiğinde üç eğilim öne çıkmaktadır. Birincisi, anahtar kavramların ünite başında açıkça görünür kılınması, söz varlığı öğretimi için güçlü bir "ön çerçeve" sağlar; öğrenci hangi kelime/terimlerle karşılaşacağını daha en baştan görür. İkincisi, karekod/e-içerik yoğunluğu, görsel ve dijital okuryazarlıkla ilişkili bir öğrenme ortamı kurar; bu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin okuryazarlık bileşenlerinin materyalde görünürleşmesi bakımından nitelikli bir karşılıktır. Üçüncüsü ise ölçme düzeneklerinin seçmeli yanıt ağırlığıdır. Bu ağırlık, kavramı "tanıma"ya elverişli olsa da kavramı "dille kurma"ya (açıklama, tartışma, yazma) ayrılan alanın sınırlı kalması riskini taşır. Disiplin okuryazarlığı perspektifinde fen dili; okuma, yazma ve konuşma etkinlikleriyle birlikte işlem görmediğinde, kavramlar öğrencinin zihninde "etiket" düzeyinde kalabilmektedir (Wellington ve Osborne, 2001). Nitekim son yıllarda

disiplin okuryazarlığı (disciplinary literacy) üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin salt temel okuma stratejilerini kullanmalarının ötesine geçerek fene özgü akademik söylem ve yazma pratikleriyle kavramları bizzat üretmeleri ve argümantasyon süreçlerine aktif olarak dâhil olmaları gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır (Adams vd., 2024; Fang, 2024).

Burada ayrıca Ünite 2'nin kavram yoğunluğunun belirgin biçimde yüksek çıkması üzerinde durmak gerekir. "Yön, doğrultu, zaman, büyüklük" gibi kelimeler, gündelik dilde de sık kullanılan fakat fen bağlamında ölçülebilir/operasyonel anlam kazanan yarı teknik kelimelerdir. Bu kelimeler söz varlığı gelişiminde kritik bir eşiktir. Öğrenci kelimeyi zaten "bildiği" için kavramın bilimsel anlamına yönelik yanılgı daha kolay ortaya çıkabilir. Fang'in (2006) fen metinlerinin dilsel taleplerine ilişkin çözümlemeleri, bu tür kelimelerde açık tanımlama, örnek-karşı örnek, görsel temsil ve karşılaştırma stratejilerinin önemini desteklemektedir. Modern alan yazınındaki güncel veriler de özellikle çok anlamlı olan bağlama göre değişen yarı-teknik kelimelerin (semi-technical words) doğrudan ve metinler arası bağlamlarla öğretilmesinin, kavram yanılgılarını önlemede ve bilimsel iletişimi kurmada temel bir pedagojik gereksinim olduğunu doğrulamaktadır (Hu ve Jia, 2022).

Son olarak programın uygulama esaslarında Türkçenin doğru kullanımı ve söz varlığının geliştirilmesine yönelik açık vurgu, fen kitaplarının yalnızca fen kavramlarını vermekle yetinmemesi; kavramların dilsel hassasiyetini (tanım, bağlaçlar, gerekçe yapıları, neden-sonuç cümleleri) güçlendirmesi gerektiğini de ima etmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma, TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 6. sınıf düzeyindeki anahtar kavramların 6. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yüksek düzeyde temsil edildiğini bununla birlikte kavramların öğretimsel dolaşımında etkinlik ve ölçme düzeneklerinin söz varlığı gelişimini destekleme kapasitesinin üniteye göre değiştiğini göstermiştir. Kavram uyumu güçlü bir zemin oluşturmakla birlikte, söz varlığı gelişimi açısından belirleyici olan öğrencinin kavramı tanımasının yanı sıra onu üretimsel bağlamlarda doğru ve işlevsel biçimde kullanabilmesidir.

Bu çerçevede, program-materyal uyumunu söz varlığı ekseninde daha da güçlendirmek için üç öneri öne çıkmaktadır. Birincisi, ünite sonu ölçme düzeneklerinde açıklama-gerekçelendirme-tartışma ve kısa yazma görevlerinin payı artırılmalıdır. Böylece kavram "cevap anahtarı" olmaktan çıkar, öğrenci söyleminde yaşayan bir araca dönüşür. İkincisi, yarı teknik kelimelerin (ör. yön, doğrultu, büyüklük) gündelik anlam-bilimsel anlam ayrımını görünür kılan mikro etkinliklere daha sık yer verilmelidir. Üçüncüsü, programın önerdiği çeşitlenmiş ölçme araçları (ör. yapılandırılmış grid, dallanmış ağaç, öğrenci ürünü/rubrik) ders kitabı ölçme tasarımında daha görünür hâle getirilmelidir. Bu, hem beceri-okuryazarlık bileşenlerini hem de söz varlığının üretimsel boyutunu destekler (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b).

KAYNAKÇA

Aborlo, S. B., Tudor, E. O. & Fomsi, E. F. (2023). Curriculum alignment: Ensuring curriculum coherency and consistency with instruction and outcomes across grade levels in Nigeria. *Journal of Educational Studies Trends and Practice*, *9*(8), 56-65.

Adams, M., Gür, A., & Fang, Z. (2024). *Innovation Configuration: Disciplinary Literacy*. CEEDAR Center, University of Florida.

Aydın, A., Güngör Sönmez, A., Kardeş, H., Canan, L. N., Topak, M. E., Başböğer, T., & Bağcı, Y. M. (2025a). *Fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı 1. kitap*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Aydın, A., Güngör Sönmez, A., Kardeş, H., Canan, L. N., Topak, M. E., Başböğer, T., & Bağcı, Y. M. (2025b). *Fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı 2. kitap*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Fang, Z. (2006). The language demands of science reading in middle school. *International Journal of Science Education, 28*(5), 491–520.

Fang, Z. (2024). Demystifying disciplinary literacy in content areas. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *97*(1), 1-8.

Hu, Y. & Jia, Q. (2022). On translation of technical and semi-technical words in chemistry. *Journal of Literature and Art Studies*, *12*(1), 21-25.

Martone, A., & Sireci, S. G. (2009). Evaluating alignment between curriculum, assessment, and instruction. *Review of Educational Research, 79*(4), 1332–1361.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni.*

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).*

Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education, 87*(2), 224–240.

Porter, A. C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. *Educational Researcher, 31*(7), 3–14.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2025). *Türkçe ve dil eğitiminde iyi uygulamalar konferansı: Öğrencilerin söz varlığı başvuru kılavuzu (13–15 Mayıs 2026)*.

Wellington, J., & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. McGraw-Hill Education.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

TÜRKİYE CUMHURİYETİ MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI


TÜRKİYE CUMHURİYETİ MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI