TÜRKÇE VE DİL EĞİTİMİNDE İYİ UYGULAMALAR KONFERANSI

"Öğrencilerin Söz Varlığı"

Bildiri Kitabı 2

13-14-15 Mayıs 2026
İSTANBUL

TÜRKİYE CUMHURİYETİ MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİLER

Teknoloji Alanında Söz Varlığının Zenginleştirilmesi 2

Söz Varlığının Geliştirilmesinde Dijital ve Yapay Zekâ Araçları: Öğretmen Görüşleri **3**

Podcast ve Sesli Kitap Kullanımının Öğrencilerin Fonetik Söz Varlığına Katkısı **19**

Yerel Kültürel Anlatıların Dijital Hikâyelere Dönüştürülmesi: Ortaokul Türkçe Dersi Örneği **27**

Hikâyenin Kahramanı Benim: Yapay Zekâ ile Dijital Hikâye **37**

Söz Varlığını Geliştirmede Etkileşimli Dijital Sözlük Kullanımı: İstiklal Marşı Örneği **43**

Lise Öğrencilerinde Eleştirel İnternet Okuryazarlığı ve Okuma Tutumunun Söz Varlığına Yansımaları **53**

Dijital İzler, Zengin Kelimeler: Dijital Öğrenme Ortamlarının Söz Varlığı Unsurları Açısından İncelenmesi **61**

Mesleki ve Teknik Alanda Söz Varlığının Zenginleştirilmesi **70**

Mesleki ve Teknik Eğitimde Kavram Kargaşasının Çözümlenmesine Yönelik Öneriler **71**

Oyun ve Spor Yoluyla Söz Varlığının Desteklenmesi **78**

Oyun Temelli Öğrenme Ortamlarında İngilizce Söz Varlığının Geliştirilmesi **79**

Yeni Nesil Öğretmen, Yeni Nesil Materyal: Dijital Oyunlarla Söz Varlığı Öğretiminde Öğretmen Adayı Yetkinlikleri **91**

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Oyunlarla Söz Varlığının Geliştirilmesi (Pakistan Örneği) **103**

"Oyundan Dile-Dijital Oyun Kartları" Oyun Temelli Türkçe Öğretiminde Söz Varlığına Yönelik Bir Uygulama **111**

Dijital Oryantiring ile Atasözü ve Deyim Öğretimi **123**

Hareket Eden Kelimeler: Oyun ve Spor Temelli Söz Varlığı Geliştirme Modeli **131**

Öğrencilerin Söz Varlığının Geliştirilmesinde Dijital Oyunların Rolü: Bir Eylem Araştırması **143**

Oyun Temelli Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Kökenli Sözcüklerin Türkçe Karşılıklarını Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi **151**

Türkçe Müfredatının Oyunlaştırılması: Söz Varlığı İçin Materyal Tasarım Modeli **161**

Kelime Öğretiminde Strateji, Yöntem ve Teknikler **168**

Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamında İngilizce Kelime Öğretimi **169**

Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı Geliştirmeye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Bir Dil Farkındalığı Modeli Önerisi **177**

Tekerlemelerle Dil Eğitimi: Dilbaz Oyununun Diksiyona ve Kültürel Farkındalığa Etkisi **185**

Şehir Hafızasının Tabelalardaki İzleri: Amasya Örneğinde Yerel Söz Varlığı Keşfi **195**

Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirmede "Türkçesi Varken" Oyunu Uygulaması **203**

Web 2.0 Destekli Öğrenme Materyallerinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilimsel Söz Varlığı Gelişimi Üzerine Etkisi **213**

Türk Dünyası Bağlamında Söz Varlığı Eğitimi: Kardeş Kelimeler **225**

Tarsia Etkinlikleri ile Atasözü ve Deyim Öğretimi **233**

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerde Söz Modeli ile Sözcük Dağarcığının Geliştirilmesi **245**

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Sözcük Türlerinin Bağlamsal ve İşlevsel Sunumu **255**

İklim Değişikliği Sözlüğü: Geleceğe Yeşil Bir Dil Bırakmak **263**

Dil, Duygu ve Dayanıklılık: Pozitif Psikoloji Perspektifinden Türkçe Öğretimi **277**

Söz Varlığının Ölçülmesi, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 294

Özel Yetenekli İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığının İncelenmesinde Öğrenci Günlükleri **295**

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında 5. Sınıf Türkçe Ders Kitapları Metinlerindeki Söz Varlığı Unsurlarının Karşılaştırılması: Voyant Tools Örneği **305**

Ülkem Yanımda Platformunun Öğrencilerin Söz Varlığı Gelişimine Etkisi: Veli Görüşleri **317**

Yapay Zekâ Destekli Söz Varlığı Analizi ile Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesi **327**

Ortaokul Öğrencilerinin Söz Varlığının Okumaya Yönelik Tutumları ile Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişki **335**

Dijital Portfolyo Tabanlı Söz Varlığı İzleme Modeli: "EBA Günlüğü" Önerisi **343**

Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Söz Varlığı Çalışmalarının İncelenmesi (2020-2025) **353**

Söz Varlığı Çalışmalarında Dil İşleme Modelleri 370

Divitten Ekrana: Klasik Metinlerdeki Söz Varlığının Yapay Zekâyla Canlandırılması **371**

Büyük Dil Modellerinin Türkçe Söz Varlığı Analizindeki Yeterliliği: Yapay Zekâ Modelleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme **379**

Öğrenci Yazısı Bir Veri Seti Midir? Türkçe Eğitiminde Üretken Söz Varlığının NLP Temelli Analizi **393**

Sanat ve Edebiyat Temelli Üretim Süreçleriyle Söz Varlığının Geliştirilmesi: Küçük Eller Büyük Hayaller Projesi **401**

Yapay Zekâ Dil Modellerinin Türkçe Eğitiminde Öğretim Stratejilerini Dönüştürme Potansiyeli **409**

“Öğrencilerin Söz Varlığı”

“Öğrencilerin Söz Varlığı”

Teknoloji Alanında Söz Varlığının Zenginleştirilmesi

SÖZ VARLIĞININ GELİŞTİRİLMESİNDE DİJİTAL VE YAPAY ZEKÂ ARAÇLARI: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Eda ŞENGÜR, Elâzığ/Merkez Yenice İlkokulu
edasengur2384@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, dil öğretiminde öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesinde dijital ve yapay zekâ araçlarının rolünü öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır. Söz varlığı, kelime sayısının artırılması dışında öğrencilerin dili anlamlandırma, düşüncelerini ifade etme ve kelimeleri bağlam içinde doğru kullanma becerileriyle ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda araştırmada, öğretmenlerin söz varlığını geliştirmeye yönelik uygulamaları ile dijital ve yapay zekâ araçlarını ders süreçlerine nasıl bütünleştirdikleri ele alınmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle yürütülmüş, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Elâzığ'da görev yapan 14 Türkçe ve sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin söz varlığını geliştirme sürecinde etkileşimli öğretim yöntemleri, kelime etkinlikleri, görsel materyaller ve bağlamsal öğretim uygulamalarını sıklıkla kullandıklarını göstermektedir. Dijital araçların (akıllı tahta, video, görsel içerik ve çeşitli platformlar) kelime öğrenimini somutlaştırarak öğrenmeyi desteklediği ancak öğretmenler arasında teknoloji kullanım düzeyinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapay zekâ araçlarına ilişkin bulgular ise çift yönlü bir değerlendirmeyi ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenler bu araçların öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve kelime hazinesini geliştirdiğini belirtirken bazıları öğrencileri hazır bilgiye yönlendirme ve düşünsel üretimi azaltma riski taşıdığına dikkat çekmiştir. Tematik söz varlığı öğretiminde ise öğretmenlerin teknoloji temelli materyal üretimine yöneldikleri ve bağlamsal öğrenme yaklaşımını benimsedikleri görülmüştür. Bununla birlikte popüler kültür dili ve teknolojinin kontrolsüz kullanımına ilişkin eleştiriler, pedagojik rehberliğin önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak dijital ve yapay zekâ araçlarının söz varlığını geliştirmede önemli fırsatlar sunduğu ancak bu araçların planlı, amaçlı ve pedagojik bir çerçevede kullanılmasının gerekliliği ortaya konulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı geliştirme, dijital araçlar, yapay zekâ araçları, tematik söz varlığı, öğretmen görüşleri*

GİRİŞ

Dil öğretiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirmek yalnızca yeni kelimeler öğretmekle sınırlı bir süreç değildir. Öğrencilerin dili anlamlandırabilmesi, duygu ve düşüncelerini etkili biçimde ifade edebilmesi ve okuduklarını yorumlayabilmesi büyük ölçüde sahip oldukları söz varlığıyla ilişkilidir. Bu nedenle söz varlığı, Türkçe öğretiminin temel bileşenlerinden biri olarak görülmekte; kelime öğretiminin planlı, etkileşimli ve öğrenciyi aktif kılan uygulamalarla yürütülmesi önem taşımaktadır. Özellikle kelimelerin farklı bağlamlardaki kullanımlarıyla öğretilmesi; öğrenme sürecinin daha işlevsel hâle gelmesine katkı sağlamaktadır.

Eğitim ortamlarında dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte dil öğretiminde kullanılan araç ve materyaller de çeşitlenmiştir. Çoklu ortam destekli dijital materyallerin görsel ve işitsel unsurları bir arada sunarak öğrencilerin kelimeleri daha somut biçimde anlamlandırmasına katkı sağladığı belirtilmektedir. Kurtlu ve Kırkkılıç (2024), dijital materyallerin kelime öğrenme sürecini desteklediğini ve bağlamsal öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Benzer biçimde öğretmenlerin EBA, YouTube ve çeşitli web 2.0 araçlarını dersleri zenginleştirme, öğrenci katılımını artırma ve etkileşimi güçlendirme amacıyla kullandıkları görülmektedir (Özdemir & Acar Erdol, 2026). Bununla birlikte dijital içeriklerin pedagojik niteliği, güvenirliği ve öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda bazı sınırlılıkların bulunduğu da belirtilmektedir.

Dijital teknolojilerle birlikte yapay zekâ uygulamaları da öğretim süreçlerinde daha görünür hâle gelmiştir. Yapay zekâ tabanlı sistemlerin öğrenci düzeyine uygun içerik sunabilme, bireysel öğrenme farklılıklarına göre yönlendirme yapabilme ve öğrenme sürecini çeşitlendirebilme potansiyeline sahip olduğu ifade edilmektedir (Zhang, 2025). Bu araçların kelime anlamlarını açıklama, örnek cümle oluşturma ve kelimeleri farklı bağlamlarda kullanma gibi özellikleriyle söz varlığının geliştirilmesi sürecini destekleyebileceği belirtilmektedir (Abdelhalim & Alsehibany, 2025; Kır & Tekin, 2025). Ma (2024) ise yapay zekâ temelli uygulamaların dil öğretimi alanında son yıllarda öne çıkan araştırma konularından biri hâline geldiğini vurgulamaktadır. Güncel alan yazını incelendiğinde yapay zekâ destekli araçların öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uyum sağladığı, anlık geri bildirim sunduğu ve ders materyali üretiminde öğretmenlere ciddi kolaylıklar getirdiği görülmektedir (Karagöl & Yıldırım-Bilgen, 2025; Yavşan & Elkıran, 2025). Ancak bu yenilikçi teknolojiler pedagojik bir süzgeçten geçirilmeden kullanıldığında öğrencileri hazırcılığa itme, yüzeysel öğrenmelere yol açma ve düşünsel üretimi sınırlandırma gibi riskler de barındırmaktadır (Demirgüneş & Öten, 2025).

Amaç ve Önem

Alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde dijital teknolojiler ve yapay zekâ uygulamalarının öğrenme süreçlerinde kullanımına yönelik araştırmaların son yıllarda önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Bununla birlikte ulusal ve uluslararası literatürde yapay zekânın dil becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların büyük ölçüde yabancı dil veya ikinci dil öğretimine odaklandığı dikkat çekmektedir (Karagöl & Yıldırım Bilgen, 2025). Ana dili olarak Türkçe öğretimi bağlamında ise özellikle öğretmenlerin söz varlığını geliştirme sürecinde dijital ve yapay zekâ temelli araçları sınıf içi uygulamalara nasıl entegre ettiklerini ele alan nitel araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Dijital teknolojilerin öğretim ortamlarında giderek yaygınlaşması, bu araçların pedagojik amaçlarla nasıl ve hangi ölçüde kullanılabileceğinin daha ayrıntılı biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin söz varlığını geliştirmede tercih ettikleri

yöntemler, dijital araçlardan yararlanma biçimleri ve yapay zekâ uygulamalarına ilişkin deneyimlerinin daha kapsamlı biçimde ortaya konulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik ders süreçlerinde kullandıkları uygulamaları ve dijital ile yapay zekâ temelli araçlara ilişkin deneyimlerini incelemektir. Çalışmanın ağırlıklı olarak yabancı dil öğretimi bağlamında yürütülen araştırmalardan farklı olarak ana dili olarak Türkçe öğretimi ve söz varlığının geliştirilmesi bağlamına odaklanması bakımından alan yazınına katkı sunacağı değerlendirilmektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilecek bulguların, öğretim programlarının geliştirilmesi, ders materyallerinin hazırlanması ve yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının planlanmasına yönelik çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Derslerinizde öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik uygulamalarınızı nasıl planlıyor ve yürütüyorsunuz?
2. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde yapay zekâ temelli araçları kullanmalarının, dil bilinci ve kelime hazinesiyle ilişkisine dair gözlemleriniz nelerdir?
3. Öğrencilerin tematik söz varlığını geliştirmeye yönelik ders tasarımlarınızda yapay zekâ araçlarının öğretim sürecine dâhil edilmesine ilişkin deneyimlerinizi açıklayınız.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimledikleri bir olgunun özünü ve anlamını derinlemesine ortaya koymayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Göktepe, 2020). Bu yaklaşım, bireylerin yaşantılarını, algılarını ve deneyimlerini sistematik biçimde incelemeyi hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırma, öğretmenlerin öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik uygulamaları ile dijital ve yapay zekâ araçlarının öğretim sürecinde kullanımına ilişkin deneyim ve görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu araştırma deseni; katılımcı öğretmenlerin dijital ve yapay zekâ araçlarını sınıf içi uygulamalara nasıl entegre ettiklerini, bu sürece yükledikleri anlamları ve edindikleri deneyimleri yarı-yapılandırılmış görüşmelerle derinlemesine analiz etmeye olanak tanıdığı için (Creswell & Poth, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2021) araştırmanın sorularına, doğasına ve veri toplama sürecine en uygun yöntem olarak tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Elâzığ ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görev yapan 14 Türkçe ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemesi ile maksimum çeşitlilik örneklemesi birlikte kullanılmıştır. Bu kapsamda, Türkçe dersi kapsamında söz varlığının geliştirilmesine yönelik öğretim süreçlerini yürüten dijital teknolojilerden yararlanma deneyimine ve yapay zekâ destekli uygulamalara ilişkin en az temel düzeyde bilgi veya farkındalığa sahip öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca katılımcıların branş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem bakımından çeşitlilik göstermesine özen gösterilmiştir. Böylece söz varlığı öğretimi ile dijital ve yapay zekâ destekli uygulamalara ilişkin görüşlerin farklı mesleki deneyimler ve öğretim bağlamları çerçevesinde değerlendirilmesi

amaçlanmıştır. Nitel araştırmalarda katılımcı çeşitliliği, incelenen olgunun farklı boyutlarının ortaya konulmasına ve veri zenginliğinin artırılmasına katkı sağlamaktadır (Creswell & Poth, 2016; Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Demografik Veriler

Değişken	Grup	f
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	5
Branş	Türkçe Öğretmeni	8
	Sınıf Öğretmeni	6
Eğitim Durumu	Lisans	8
	Yüksek Lisans	4
	Doktora	2
Yaş	30–39	1
	40–49	8
	50 ve üzeri	5
Mesleki Kıdem	10–19 yıl	8
	20–29 yıl	5
	30 yıl ve üzeri	1

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet, branş, eğitim düzeyi, yaş ve mesleki kıdem bakımından çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu çeşitlilik, araştırma konusuna ilişkin görüşlerin farklı mesleki deneyimler ve öğretim bağlamları doğrultusunda ele alınmasına olanak sağlamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacı ile katılımcı arasında etkileşime imkân tanıyarak daha ayrıntılı ve güvenilir veriler elde edilmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme sürecinde, hazırlanan temel sorulara ek olarak katılımcıların görüşlerini daha ayrıntılı ortaya koyabilmek amacıyla sonda sorular yöneltilmiştir (Karataş, 2015).

Görüşme soruları hazırlanırken ilgili literatür incelenmiş ve oluşturulan taslak form, içerik geçerliğini sağlamak amacıyla alanında uzman iki profesörün görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda form revize edilmiş ve üç öğretmenle pilot uygulama yapılarak işlevselliği test edilmiştir. Pilot uygulama sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiş ve nihai formdaki sorular araştırma kapsamındaki öğretmenlere uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında katılımcılara belirlenen görüşme soruları yöneltilmiş ve yanıtları alınmıştır. Katılımcılara kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve elde edilen verilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazı ile gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler yazılı metne dönüştürülmüştür. Görüşmeler ortalama 10-20 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik biçimde incelenmesini, verilerdeki anlam örüntülerinin ortaya çıkarılmasını ve önceden belirlenmemiş tema ve kategorilerin geliştirilmesini sağlayan bir analiz yöntemidir (Çepni, 2015; Krippendorff, 2018). Analiz süreci dört aşamada yürütülmüştür.

İlk aşamada görüşme kayıtları yazılı metne aktarıldıktan sonra tüm dökümler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak veriye bütüncül biçimde hâkim olunmuştur. Ardından araştırmanın amacı doğrultusunda anlamlı ve tekrar eden ifadeler açık kodlama yaklaşımıyla kodlanmıştır. İkinci aşamada elde edilen kodlar, içerik benzerlikleri ve kavramsal ilişkileri dikkate alınarak gruplandırılmış; bu doğrultuda alt temalar ve ana temalar oluşturulmuştur. Tema geliştirme sürecinde önceden belirlenmiş bir tema yapısı kullanılmamış, tema ve kategoriler katılımcı görüşlerinden tümevarımcı bir yaklaşımla oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada tema ve alt temalar araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmış ve katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir. Bazı katılımcı görüşlerinin birden fazla tema kapsamında değerlendirilebilmesi nedeniyle tema ve kodlara ilişkin frekansların toplamı katılımcı sayısından yüksek olmuştur. Son aşamada ise analiz sürecinin güvenirliğini artırmak amacıyla kodlar, alt temalar ve ana temalar alan uzmanlarının incelemesine sunulmuş; araştırmacı ile uzmanlar arasında görüş birliği sağlanıncaya kadar gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca bulguların daha sistematik biçimde sunulabilmesi amacıyla tema ve kodlara ilişkin frekans değerleri hesaplanarak nitel bulgular sayısal verilerle desteklenmiştir.

Araştırma Güvenirliği

Araştırmanın güvenirliğini belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği uzlaşma yüzdesi formülü kullanılmıştır. Bu formül P = [Uzlaşılan Karar Sayısı / (Uzlaşılan Karar Sayısı + Uzlaşmazlık Sayısı)] × 100 şeklinde hesaplanmaktadır. Yapılan hesaplama sonucunda uzlaşma oranı %96 olarak bulunmuştur. Nitel araştırmalarda %90 ve üzerindeki uzlaşma oranı yeterli kabul edilmektedir (Saban, 2008).

Araştırma Etiği

Araştırma sürecinde Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan gerekli etik izin alınmış ve katılımcılardan bilgilendirilmiş onam formu temin edilmiştir. Ayrıca araştırmanın okullarda uygulanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi üzerinden başvuru yapılmış ve gerekli resmi izinler alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur.

Araştırmanın birinci sorusu "Derslerinizde öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik uygulamalarınızı nasıl planlıyor ve yürütüyorsunuz?" şeklindedir.

Analiz sonucunda katılımcı görüşleri "Söz Varlığı Geliştirme Uygulamaları" ana teması altında "Öğretim Yöntemleri", "Dijital Kullanım", "Görsel Bağlamsal", "Geleneksel Yöntemler" ve "Uygulama Sınırlılığı" olmak üzere beş alt temada toplanmıştır. Katılımcı görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Söz Varlığı Geliştirme Uygulamaları

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar	f
Söz Varlığı Geliştirme Uygulamaları	Öğretim yöntemleri	Etkileşim	Ö1, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11, Ö14	6
		Kelime etkinliği	Ö2, Ö5, Ö12, Ö14	4
	Dijital kullanım	Teknoloji kullanımı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9	7
	Görsel bağlamsal	Görsel materyal	Ö8, Ö11, Ö12, Ö14	4
		Bağlamsal öğretim	Ö3, Ö11, Ö14	3
	Geleneksel yöntemler	Sözlük kullanımı	Ö10	1
		Tekrar etkinlikleri	Ö13	1
	Uygulama sınırlılığı	Yöntem kullanımının olmaması	Ö7	1

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde *"Öğretim Yöntemleri"* alt temasında etkileşim (f=6) ve kelime etkinliği (f=4) olarak kodlanmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö1: "Ders planımda akıllı tahta uygulamalarından yararlanarak kavram haritaları ve drama tekniklerini kullanıyorum."

Ö2: "Derslerimde tahmin etme, eşleştirme ve sözlü kullanma etkinliklerine yer veriyorum..."

Ö9: "Birden fazla öğretim yöntem ve tekniği kullanıyorum. Tartışma, doğrudan anlatım ve örnek olay yöntemlerinden yararlanıyorum."

Ö14: "…Boşluk doldurma ve eşleştirme alıştırmalarıyla anlamlarını tahmin etmelerini sağlıyorum. Ayrıca öğrencilerin kelimeleri kendi cümleleriyle kullanmalarını teşvik ediyorum."

Bu alt tema kapsamında öğretmenler, söz varlığı öğretiminde drama, kavram haritası oluşturma, eşleştirme ve tartışma gibi etkileşimli etkinliklerden yararlandıklarını belirtmiştir.

Ayrıca öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri kendi cümleleri içinde kullanmalarına yönelik uygulamalara yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

"Dijital Kullanım" alt temasında teknoloji kullanımı (f=7) olarak kodlanmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö3: "Derslerimi oyunlaştırma, kavram haritaları ve bağlam temelli öğrenme etkinlikleri ile planlıyorum. Wordwall, Kahoot, TDK Güncel Türkçe Sözlük ve Canva gibi dijital araçları kullanıyorum."

Ö5: "Derslerimde öğrencilerin pano hazırlaması, slayt hazırlaması veya dijital araçları kullanarak reels hazırlaması gibi etkinliklere yer veriyorum."

Ö6: "Derslerimde cep telefonu, akıllı tahta ve dizüstü bilgisayardan yararlanıyorum..."

Bu alt tema kapsamında katılımcılar, söz varlığı öğretiminde akıllı tahta ve mobil cihazların yanı sıra Wordwall, Kahoot ve Canva gibi web 2.0 araçlarını kullandıklarını belirtmiştir. Bu araçların özellikle kelime öğretimine yönelik etkinliklerde tercih edildiği ifade edilmiştir.

"Görsel Bağlamsal" alt temasında görsel materyal (f=4) ve bağlamsal öğretim (f=3) olarak kodlanmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö8: "Genellikle görsel seçeneklerden ve videolardan yararlanıyorum. Öğrencilerin uygulama yapabilecekleri etkinliklere ağırlık veriyorum."

Ö11: "Yeni kelimeleri metinler, görseller ve günlük yaşamla ilişkilendirerek sunuyor, kelimelerin cümle içinde kullanılmasını oyun, drama ve konuşma etkinlikleriyle destekliyorum."

Ö12: "Öğrencilerin seviyelerine uygun yeni kelimeleri görselleştirerek sınıfta bulunduruyoruz. Metinler, şiirler ve tekerlemelerle pekiştiriyorum..."

Katılımcılar, yeni öğrenilen kelimelerin öğretiminde görsel materyallerden ve videolardan yararlandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca yeni kelimeleri metinler, tekerlemeler ve günlük yaşam örnekleriyle ilişkilendirerek sunduklarını belirtmişlerdir.

"Geleneksel Yöntemler" alt temasında sözlük kullanımı (f=1) ve tekrar etkinlikleri (f=1) olarak kodlanmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö10: "Özellikle Türkçe derslerinde sözlük kullandırıyorum. Bazen farklı kelimeler seçiyor ve öğrencilerin merak ettikleri kelimelerin anlamlarını bulup defterlerine yazmalarını teşvik ediyorum. Bu amaçla her öğrencinin bir sözlük defteri bulunuyor..."

Ö13: "Genellikle iş birliğine dayalı çalışmalar ve düzenli tekrarlar planlıyorum. Ders kitaplarındaki uygulamaları yaptırıyor ve çeşitli etkinliklerle süreci destekliyorum."

Katılımcılar, söz varlığı öğretiminde sözlük kullanma, bireysel kelime defteri oluşturma ve ders kitaplarındaki alıştırmalar üzerinden tekrar yapma gibi geleneksel yöntemlere de yer verdiklerini ifade etmiştir.

"Uygulama Sınırlılığı" alt temasında yöntem kullanımının olmaması (f=1) olarak kodlanmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak katılımcı görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö7: "Bu yönde belirli bir strateji ya da dijital araç kullanmıyorum. Daha çok dersin doğal akışı içinde kelimeleri açıklayarak ilerliyorum."

Bu alt tema kapsamında bir katılımcı, söz varlığı öğretiminde dijital materyal ya da etkileşimli stratejilerden yararlanmadığını ve yeni kelimeleri ders sırasında ihtiyaç duyulduğunda açıkladığını belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu "Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde yapay zekâ temelli araçları kullanmalarının, dil bilinci ve kelime hazinesiyle ilişkisine dair gözlemleriniz nelerdir?" şeklindedir.

İkinci araştırma sorusuna yönelik olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi neticesinde katılımcıların cevapları "Yapay Zekâ ve Dil Gelişimi" ana teması altında "Olumlu Etkiler", "Olumsuz Etkiler", "Kullanım Koşulları" ve "Kullanım Yaklaşımı" olmak üzere dört alt temada toplanmıştır. Katılımcı görüşleriyle ilgili tablonun gösterimi aşağıdadır.

Tablo 3

Yapay Zekâ ve Dil Gelişimi

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar	f
Yapay Zekâ ve Dil Gelişimi	Olumlu etkiler	Öğrenme desteği	Ö3, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14	5
	Olumsuz etkiler	Hazır bilgiye yönelme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö9	4
		Dil gelişiminde zayıflama	Ö5, Ö13	2
		Yabancı kelime kullanımı	Ö7	1
	Kullanım koşulları	Rehberli kullanım	Ö6, Ö11, Ö12	3
		Sınırlı kullanım	Ö9	1
	Kullanım yaklaşımı	Kullanım teşviki	Ö8	1

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde "Olumlu Etkiler" alt temasında öğrenme desteği (f=5) kodu öne çıkmaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö3: "Öğrencilerin yapay zekâ ile etkileşiminin doğru yönlendirildiğinde büyük fırsatlar sunduğunu düşünüyorum."

Ö12: "Yapay zekâ temelli araçların kullanımı çocukların ilgisini oldukça çekmektedir. Bu durum öğrenme sürecini hızlandırmakta ve yeni öğrenmeleri teşvik etmektedir."

Ö14: "Yapay zekâ, öğrencilere etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunarak onların ihtiyaçlarına ve öğrenme hızlarına uygun içerikler sağlayabilir. Sürekli geri bildirim, öneriler ve düzeltmeler sunarak öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha etkili hâle getirebilir."

Bu alt tema kapsamında katılımcılar, yapay zekâ araçlarının etkileşimli içerikler oluşturma, kelime öğretimine yönelik etkinlikler hazırlama ve öğrencilerin bireysel çalışma süreçlerinde kullanılabilme özelliklerine vurgu yapmıştır.

"Olumsuz Etkiler" alt temasında hazır bilgiye yönelme (f=4), dil gelişiminde zayıflama (f=2) ve yabancı kelime kullanımı (f=1) kodları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö2: "Yapay zekâ araçları öğrencileri hazırcılığa yönlendirebilmektedir. Birkaç tıkla istedikleri bilgiye ve istedikleri formata ulaşmaları, dili geliştirme ve kullanma konusunda olumsuz etkiler oluşturabilmektedir."

Ö4: "Yapay zekânın öğrencileri tembelliğe sevk ettiğini düşünüyorum. Öğrenciler araştırmak yerine hazır bilgiye yönelerek ezbere dayalı bir öğrenme sürecine girebiliyorlar."

Ö5: "Yapay zekâ temelli araçların bilgiyi hazır olarak sunmasının öğrencilerin düşünsel ifade gücünü ve zihinsel üretkenliğini olumsuz etkileyebileceğini düşünüyorum."

Ö7: "Öğrencilerin bazen Türkçe olmayan ya da Türkçede karşılığı olmayan yeni kelimeler kullandıklarını gözlemliyorum."

Ö13: "Yapay zekânın aşırı kullanımında bireylerin konuşma becerilerinin zayıfladığını, algılamanın gecikebildiğini ve sosyal iletişimin azalabildiğini düşünüyorum. Bunun da söz varlığı kapasitesini olumsuz etkileyebileceğini söyleyebilirim."

Bu alt tema kapsamında katılımcılar, teknolojik araçların sağladığı hız ve kolay erişimin bazı olumsuz sonuçlar doğurabileceğine ilişkin görüşlerini dile getirmiştir. Katılımcılar, yapay zekâ kullanımının öğrencilerin araştırma yapma eğilimlerini azaltabileceğini, bilgiyi sorgulamadan kullanmalarına neden olabileceğini ve kendini ifade etme becerileri ile sosyal etkileşimlerini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar, yapay zekâ kullanımının popüler kültürün etkisiyle yabancı kelimelerin kullanımını artırabileceği ve ana dili bilincini olumsuz etkileyebileceği yönünde görüş bildirmiştir.

"Kullanım Koşulları" alt temasında rehberli kullanım (f=3) ve sınırlı kullanım (f=1) olarak kodlanmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö6: "Yapay zekâ doğru ve yerinde kullanıldığında yardımcı olabilir. Ancak yanlış yönlendirmelerle veya amaç dışı kullanıldığında olumsuz sonuçlara yol açabilir."

Ö9: "Yapay zekâ araçlarının olumlu etkileri bulunmaktadır. Ancak sürekli kullanıldığında bireyleri tembelliğe yönlendirebilir... Sürekli kullanımının dil bilinci ve kelime hazinesi üzerinde olumsuz etkiler oluşturabileceğini düşünüyorum."

Ö11: "...Bu araçlar veli gözetimi olmadan kullanıldığında öğrenciler hazır bilgiye yönelmektedir. Öğretmen ve veli rehberliğinde kullanıldığında ise dil bilinci ve kelime hazinesinin gelişimini desteklediğini söyleyebilirim."

Bu alt tema kapsamında katılımcılar, yapay zekâ uygulamalarının öğretmen veya aile rehberliğinde kullanılmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar, yapay zekâ araçlarının pedagojik açıdan değerlendirilerek ve kontrollü biçimde kullanılmasına ilişkin görüşlerini dile getirmiştir.

"Kullanım Yaklaşımı" alt temasında ise kullanım teşviki (f=1) olarak kodlanmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak katılımcı görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö8: "Bu tür yapay zekâ uygulamalarını derslerimde öğrencilerime tanıtıyor, uygun etkinliklerde kullanıyor ve bu uygulamalardan bilinçli biçimde yararlanmalarını teşvik ediyorum."

Bu alt tema kapsamında katılımcı, yapay zekâ araçlarını dersinde kullandığını ve öğrencilerini bu araçların bilinçli kullanımı konusunda yönlendirdiğini belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusu "Öğrencilerin tematik söz varlığını geliştirmeye yönelik ders tasarımlarınızda dijital ve yapay zekâ araçlarının öğretim sürecine dâhil edilmesine ilişkin deneyimlerinizi açıklayınız." şeklindedir.

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi neticesinde katılımcıların cevapları "Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Öğretmen Deneyimleri" ana teması altında "Teknoloji Kullanımı", "Materyal Üretimi", "Öğrenme Katkısı", "Sınırlı Kullanım" ve "Eleştirel Değerlendirme" olmak üzere beş alt temada toplanmıştır. Katılımcı görüşleriyle ilgili tablonun gösterimi aşağıdadır.

Tablo 4

Dijital ve Yapay Zekâ Araçlarının Kullanımına İlişkin Öğretmen Deneyimleri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar	f
Dijital ve Yapay Zekâ Araçlarının Kullanımına İlişkin Öğretmen Deneyimleri	Teknoloji kullanımı	Dijital araç kullanımı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	11
	Materyal üretimi	Görsel içerik	Ö8, Ö11, Ö12, Ö14	4
		Video/animasyon	Ö2, Ö3	2
	Öğrenme katkısı	Kelime öğrenimi	Ö11, Ö12	2
	Sınırlı Kullanım	Basılı materyal tercihi	Ö4	1
		Kullanımın olmaması	Ö5	1
	Eleştirel değerlendirme	Popüler kültür etkisi	Ö1, Ö2, Ö5	3
		Olumsuz etkiler	Ö6	1

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde "Teknoloji Kullanımı" alt temasında dijital araç kullanımı (f=11) kodunun öne çıktığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö2: "Yapay zekâ ve dijital araçlardan yararlanıyorum. Örneğin spor alanındaki tematik söz varlığını geliştirmek için bir animasyon izledik ve metni akıllı tahta üzerinde göstererek sözcükleri kullanarak öğretmeye çalıştım."

Ö8: "Afiş tasarımı ve görsel çalışmalar gibi etkinliklerde yapay zekâ ve dijital araçların kullanılmasını teşvik ediyorum... Ayrıca bazı dijital platform ve uygulamaları öğrencilere öneriyorum."

Ö10: "Derslerde sınırlı da olsa yapay zekâdan yararlanıyorum. Öğrenciler konuyu öğrendikten sonra yapay zekâ destekli ödevlerle konuyu pekiştirebiliyorlar."

Bu alt tema kapsamında katılımcılar, tematik söz varlığı öğretiminde dijital platformlar ve yapay zekâ destekli araçları kullandıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar, bu araçlardan ders sürecinin yanı sıra okul dışı öğrenme ve ödevlendirme süreçlerinde de yararlandıklarını belirtmiştir.

"Materyal Üretimi" alt temasında görsel içerik (f=4) ve video/animasyon (f=2) olarak kodlanmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö3: "...Öğrencilerin sevdiği popüler bir video veya bir oyun karakterinin konuşmasını sınıfa getirip buradaki mesajları ve öğrendiğimiz kelimeleri yeniden yazmalarını sağlayan etkinlikler yapıyorum."

Ö12: "Yapay zekâ araçlarıyla kelime kartları ve görseller hazırlıyorum. Dijital uygulamalar üzerinden şarkılar ve etkinlikler oluşturuyorum."

Bu alt tema kapsamında katılımcılar, dijital araçları derse yönelik içerik hazırlamak amacıyla kullandıklarını; tematik söz varlığı öğretiminde kelime kartları, şarkılar ve animasyonlar gibi çoklu ortam ögelerinden yararlandıklarını ifade etmiştir.

"Öğrenme Katkısı" alt temasında kelime öğrenimi (f=2) olarak kodlanmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak katılımcı görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö11: "Derslerimde yapay zekâ araçlarını destekleyici materyal olarak kullanıyorum. Belirli temalara ait kelimeleri tanıma, örnek cümle oluşturma ve görsellerle pekiştirme süreçlerinde oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin kelimeleri kendi cümlelerinde kullanmalarını sağlayarak aktif öğrenme sürecini destekliyorum."

Bu alt tema kapsamında katılımcılar, yapay zekâ araçlarını kelimelerin öğretiminde kullandıklarını ve bu araçların örnek cümle oluşturma ile kelimeleri görsellerle ilişkilendirme amacıyla kullanılabildiğini ifade etmiştir.

"Sınırlı Kullanım" alt temasında basılı materyal tercihi (f=1) ve kullanımın olmaması (f=1) olarak kodlanmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö4: "Yapay zekâ araçlarından çok fazla yararlandığımı söyleyemem. Daha çok Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerden ve diğer basılı materyallerden yararlanıyorum."

Ö5: "Pratik olarak henüz kullanmıyorum."

Bu alt tema kapsamında bazı katılımcılar, söz varlığı öğretiminde geleneksel materyalleri kullanmayı sürdürdüklerini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise yapay zekâ araçlarını öğretim sürecinde kullanmadıklarını veya sınırlı düzeyde kullandıklarını belirtmiştir.

"Eleştirel Değerlendirme" alt temasında popüler kültür etkisi (f=3) ve olumsuz etkiler (f=1) olarak kodlanmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö1: "Öğrenciler özellikle sosyal medya ve dijital platformlarda karşılaştıkları popüler kültür ifadelerini günlük konuşmalarına taşıyor. Bu durum zaman zaman Türkçe kelimelerin yerine farklı ifadelerin kullanılmasına neden oluyor. Bu yüzden derslerimde onların yaş ve ilgi düzeyine uygun etkinliklerle doğru kelimeleri kullanmalarını desteklemeye çalışıyorum."

Ö5: "...Öğrencilerimin popüler kültür dilini çok kullandıklarını gözlemliyorum. Bu durum dil zenginliği açısından bazı eksikliklere yol açabilmektedir. Kelime hazinelerinin sınırlı olması bazen kendilerini ifade etmelerini zorlaştırmaktadır."

Ö6: "Yapay zekâ araçlarının doğru kullanılmadığında öğrencilerde bağımlılık oluşturabileceğini ve yanlış düşüncelere yönlendirebileceğini düşünüyorum. Bu nedenle dengeli kullanılmadığında istenilen sonuçların alınamayacağını düşünüyorum."

Bu alt tema kapsamında katılımcılar, teknoloji destekli tematik söz varlığı öğretimine ilişkin çeşitli sosyokültürel risklere değinmiştir. Katılımcılar, dijital ortamlarda kullanılan popüler kültür dilinin öğrencilerin kelime kullanımını etkileyebileceğini ve yapay zekâ araçlarının kontrollü kullanılmasının önemli olduğunu ifade etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmenlerin söz varlığını geliştirme sürecinde etkileşimli öğretim yöntemleri, görsel materyaller, bağlamsal öğretim uygulamaları ile dijital ve yapay zekâ destekli araçlardan yararlandıkları belirlenmiştir. Özellikle bazı öğretmenlerin kavram haritası, drama, tartışma, oyunlaştırma ve çeşitli dijital platformları öğretim sürecine dâhil ettiklerini belirtmeleri, söz varlığı öğretiminde öğrenci merkezli öğretim uygulamalarına yer verildiğine işaret etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin tematik söz varlığı öğretiminde görsel materyalleri, dijital içerikleri ve yapay zekâ destekli uygulamaları birlikte kullanmaları, bu araçların yalnızca teknolojik bir yenilik olmanın ötesinde ders tasarımının bir parçası olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Bu bulgu, dijital teknolojilerin dil öğretiminde etkileşimi artırma ve öğretim sürecini zenginleştirme potansiyeline dikkat çeken ulusal ve uluslararası araştırmalarla paralellik göstermektedir (Karadağ, 2019; Karagöl & Yıldırım Bilgen, 2025; Tafazoli & Gómez-Parra, 2017; Yavşan & Elkıran, 2025).

Bununla birlikte araştırma bulguları, öğretmenlerin dijital araç kullanımına ilişkin yaklaşımlarının farklılaştığını göstermektedir. Bazı öğretmenler dijital teknolojileri öğretim sürecinde düzenli olarak kullanırken bazıları basılı materyalleri tercih etmekte veya dijital araçlardan sınırlı düzeyde yararlanmaktadır. Bu farklılık, öğretmenlerin dijital araçları kullanma biçimleri ve kullanım sıklıklarının değişkenlik gösterdiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla dijital araçların öğretim ortamlarına kazandırılmasının yanı sıra bu araçların öğretim süreçlerine etkili biçimde dâhil edilmesini destekleyecek uygulamaya yönelik mesleki gelişim çalışmalarının da önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri, katılımcı görüşlerinde yapay zekâ araçlarının hem sağlayabileceği olanaklara hem de olası sınırlılıklarına ilişkin değerlendirmelerin birlikte yer almasıdır. Öğretmenler, yapay zekâ uygulamalarının kelime öğretiminde örnek cümle oluşturma, görsel destek sağlama ve öğretim materyali hazırlama gibi yönlerine vurgu yaparken öğrencilerin hazır bilgiye yönelmesi, araştırma isteğinin azalması, eleştirel düşünmenin zayıflaması ve dil üretiminin sınırlanması gibi olası risklere de dikkat çekmiştir. Bu bulgular, yapay zekânın eğitim süreçlerinde önemli fırsatlar sunmasının yanında bilinçli ve pedagojik amaçlarla kullanılmasının önemini vurgulayan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Al-khresheh, 2024; Demirgüneş & Öten, 2025; İçöz & İçöz, 2024; Karagöl & Yıldırım Bilgen, 2025).

Araştırmada ayrıca bazı öğretmenler, öğrencilerin popüler kültür dili ve yabancı kökenli kelimeleri daha sık kullandıklarını ifade etmiştir. Dilin kültürel kimliğin ve düşünce sisteminin taşıyıcısı olduğu dikkate alındığında (Aksan, 2006; Köçer, 2025), söz varlığının geliştirilmesinde dijital ve yapay zekâ destekli araçların öğretmen rehberliğinde kullanılmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu sonuç, dijital araçların öğretmenin yerini alan değil, öğretim sürecini destekleyen tamamlayıcı araçlar olarak değerlendirilmesi gerektiğini

vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Demirgüneş & Öten, 2025; Oranga, 2023; Zins ve ark., 2004). Bununla birlikte mevcut araştırma, bu yaklaşımı Türkçe öğretiminde söz varlığının geliştirilmesi bağlamında öğretmen deneyimleri üzerinden ele alması bakımından alan yazınına katkı sağlamaktadır.

Sonuç

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin söz varlığını geliştirme sürecinde dijital ve yapay zekâ destekli araçlardan farklı düzeylerde yararlandıklarını; bu araçların etkili kullanımının ise öğretmen rehberliği, öğrencinin aktif katılımı ve uygun öğretim yöntemleriyle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmenler, dijital teknolojileri kelime öğretimini destekleyen ve zenginleştiren araçlar olarak değerlendirirken yapay zekâ uygulamalarının kontrolsüz kullanımının öğrencilerin araştırma, düşünme ve dil üretme süreçlerini olumsuz etkileyebileceğine ilişkin görüşler de ifade etmiştir.

Bu yönüyle araştırma, dijital ve yapay zekâ destekli uygulamaların söz varlığının geliştirilmesinde öğretmenler tarafından farklı biçimlerde kullanıldığını ve bu araçların öğretim sürecine pedagojik ilkeler doğrultusunda planlı ve bilinçli biçimde entegre edilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca çalışma, dijital ve yapay zekâ destekli uygulamaların Türkçe öğretiminde söz varlığının geliştirilmesine ilişkin öğretmen deneyimlerini ortaya koyması bakımından alan yazınına katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma bazı sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırma, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Elâzığ ilinde görev yapan 14 Türkçe ve sınıf öğretmeni ile sınırlandırılmıştır. Bulgular yalnızca öğretmen görüşlerine dayalı olup öğrenci, veli ve okul yöneticilerinin görüşlerini kapsamamaktadır. Ayrıca veriler yalnızca yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiş, sınıf içi uygulamalara ilişkin doğrudan gözlem yapılmamıştır. Bu nedenle elde edilen bulgular farklı örneklemlere genellenemez, benzer bağlamlarda değerlendirilmelidir.

Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Öğretmenlerin dijital ve yapay zekâ araçlarını öğretim süreçlerine etkili biçimde entegre edebilmelerini desteklemek amacıyla uygulama ağırlıklı hizmet içi eğitim programları hazırlanmalı; bu programlarda yapay zekâ okuryazarlığı, etik kullanım ve ders tasarımı uygulamalarına yer verilebilir.
- Söz varlığını geliştirmeye yönelik dijital ve yapay zekâ destekli etkinlikler; eleştirel düşünme, sorgulama, bağlam içinde kelime kullanımı ve özgün metin üretimini destekleyecek şekilde yapılandırılmalı, öğretmenlerin doğrudan kullanabilecekleri örnek ders planları ve uygulama rehberleri geliştirilebilir.
- Öğrencilerin yapay zekâ araçlarını bilgiye hızlı ulaşma amacının dışında araştırma, yorumlama ve üretme süreçlerini destekleyecek biçimde kullanmalarını sağlayacak sınıf içi etkinlikler planlanmalı; bu süreç öğretmen ve aile rehberliğiyle desteklenmelidir.

- Gelecek araştırmalarda farklı illerde, farklı okul kademelerinde ve daha geniş örneklemlerle nicel, nitel veya karma yöntem araştırmaları yürütülerek bulguların farklı bağlamlarda karşılaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Abdelhalim, S. M., & Alsehibany, R. (2025). Integrating ChatGPT for vocabulary learning and retention: A classroom-based study of Saudi EFL learners. *Language Learning & Technology, 29*(1), 1–24. https://doi.org/10.64152/10125/73635

Aksan, D. (2006). *Türkçenin gücü*. Bilgi Yayınevi.

Al-khresheh, M. H. (2024). Bridging technology and pedagogy from a global lens: Teachers' perspectives on integrating ChatGPT in English language teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 6*, 100218. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100218

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Çepni, S. (2015). *Araştırmacı öğretmen ve öğrenciler için: Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (7. bs.). Celepler Matbaacılık.

Demirgüneş, S., & Öten, E. N. (2025). Yapay zekâ destekli Türkçe dersi etkinlikleri [Bildiri sunumu]. *XII. Uluslararası Türk Dünyası Sempozyumu*, Niğde, Türkiye.

Göktepe, E. A. (2020). A phenomenological research to determine individuals' perception of distance (work from home) model in pandemic period: Public university example. *Journal of Current Researches on Business and Economics, 10*(1), 29–42.

Hacıeminoğlu, N. (1972). *Türkçenin karanlık günleri*. İrfan Yayınevi.

İçöz, S., & İçöz, E. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi, 4*(3), 987–1001. https://doi.org/10.5281/zenodo.10909458

Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi* (2. bs.). Pegem Akademi.

Karagöl, E., & Yıldırım Bilgen, D. (2025). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: Türkçe eğitimcileri yapay zekâ hakkında ne düşünüyor? *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 13*(2), 356–374. https://doi.org/10.16916/aded.1611540

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 62–80.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi* (9. bs.). Anı Yayıncılık.

Kır, D. B., & Tekin, E. (2025). Key features of artificial intelligence applications in foreign language teaching. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 14*(4), 1143–1162. https://doi.org/10.14686/buefad.1681050

Köçer, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programı ve 5. sınıf Türkçe ders kitabının kültür okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 14*(1), 161–171. https://doi.org/10.7884/teke.1589388

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.

Kurtlu, Y., & Kırkkılıç, H. A. (2024). Türkçe dersi için çoklu ortam tasarımı geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 336–365. https://doi.org/10.5281/zenodo.14345688

Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., & Cammack, D. W. (2013). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1150–1181). International Reading Association.

Ma, Q. (2024). Generative artificial intelligence and language learning: A systematic review. *Educational Technology Research and Development, 72*, 1–28.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.

Oranga, J. (2023). Benefits of artificial intelligence (ChatGPT) in education and learning: Is ChatGPT helpful? *International Review of Practical Innovation, Technology and Green Energy, 3*(3), 46–50.

Özdemir, S., & Acar Erdol, T. (2026). Türkçe öğretmenlerinin dijital bilgi kaynaklarının güvenirliğine ilişkin görüşleri ve kullandıkları materyallerin analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 14*(1), 183–207. https://doi.org/10.16916/aded.1772640

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 14*(55), 459–496.

Tafazoli, D., & Gómez-Parra, M. E. (2017). Robot-assisted language learning: Artificial intelligence in second language acquisition. In A. K. Nagar, R. S. Jat, G. Marín-Raventós, & D. K. Mishra (Eds.), *Current and future developments in artificial intelligence* (Vol. 1, pp. 370–396). Bentham Science Publishers. https://doi.org/10.2174/9781681085029117010015

Yavşan, F., & Elkıran, Y. M. (2025). Yabancılara Türkçe öğretimi süreçlerinde yapay zekâ entegrasyonu: Öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 5*(Özel Sayı), 38–61. https://doi.org/10.5281/zenodo.17835104

Yıldırım Bilgen, D., & Karagöl, E. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının gözünden yapay zekâ teknolojileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(46), 654–672. https://doi.org/10.35675/befdergi.1605113

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Seçkin Yayıncılık.

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

Zhang, X. (2025). Artificial intelligence in language learning: Personalization and adaptive learning systems. *Computers & Education: Artificial Intelligence, 8*, 1–15.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). Teachers College Press.

PODCAST VE SESLİ KİTAP KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN FONETİK SÖZ VARLIĞINA KATKISI

Gonca ÇİFTÇİ, Malatya/Darende Mehmet Emin Ilıcak Fen Lisesi
gciftci581@gmail.com

ÖZET

Dijital çağda yaygınlaşan podcast ve sesli kitaplar, dil öğretiminde işitsel girdiyi merkeze alan yeni öğrenme ortamları sunmaktadır. Geleneksel Türkçe öğretiminde söz varlığı çoğunlukla yazılı metinler üzerinden geliştirilmekte; bu durum öğrencilerin kelimeleri anlam düzeyinde tanımalarına rağmen doğru telaffuz, vurgu ve bağlam içinde kullanma becerilerinde sınırlılıklar oluşturmaktadır. İşitsel içeriklerin kelimenin ses, tonlama ve kullanım bağlamını eş zamanlı olarak sunarak söz varlığını pasif bilgiden aktif dil becerisine dönüştürdüğü düşünülmektedir. Çalışmanın amacı, podcast ve sesli kitaplar aracılığıyla sunulan işitsel girdilerin öğrencilerin söz varlığı gelişimi üzerindeki etkisini fonetik, bilişsel ve iletişimsel boyutlarıyla incelemektir. Karma yöntem yaklaşımına dayalı açımlayıcı sıralı desen doğrultusunda yürütülen uygulama sürecine, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde bir fen lisesinde öğrenim gören 10. sınıf düzeyindeki 48 öğrenci dâhil edilmiştir. Katılımcılar deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, dört hafta boyunca deney grubuna podcast ve sesli kitap temelli işitsel öğrenme modülleri sunulurken kontrol grubu aynı içeriklere yalnızca yazılı metinler aracılığıyla erişmiştir. Veri toplama sürecinde "Söz Varlığı Edinim ve Fonetik Farkındalık Testi" kullanılmış, nicel veriler t-testleri ile analiz edilirken nitel veriler odak grup görüşmeleri aracılığıyla çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, işitsel girdinin söz varlığı gelişiminde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin kelimeleri daha etkin kullandıkları, telaffuz ve vurgu özelliklerini daha doğru biçimde uyguladıkları ve kelimelere daha hızlı erişebildikleri belirlenmiştir. Ayrıca işitsel içeriklere dayalı öğrenme sürecinin öğrencilerin iletişim kaygılarını azaltarak dili kullanma konusundaki öz güvenlerini artırdığı görülmektedir. Sonuçlar, işitsel okuma temelli öğrenme süreçlerinin söz varlığını yalnızca niceliksel olarak genişleten bir araç olmanın ötesinde fonetik doğruluk, bilişsel erişilebilirlik ve iletişimsel yeterlik açısından güçlendiren bütüncül bir yaklaşım sunduğunu ortaya koymakta, bu nedenle çok modlu öğrenme anlayışının Türkçe öğretiminde daha sistematik ve planlı biçimde yer alması gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, sesli kitap, podcast*

GİRİŞ

Dilin doğru ve etkili kullanımı, bireyin zihninde yapılandırdığı söz varlığının zenginliğiyle doğrudan ilişkilidir. Söz varlığı kelimelerin anlam, kullanım ve ses boyutlarıyla birlikte içselleştirilmesiyle gelişen çok boyutlu bir dilsel yetkinlik alanıdır. Geleneksel Türkçe eğitimi süreçlerinde söz varlığı, büyük ölçüde yazılı metinler üzerinden "görsel okuma" yoluyla geliştirilmeye çalışılmaktadır. Ancak çağdaş dil öğretimi yaklaşımları, söz varlığını kelimelerin anlam, ses ve bağlam boyutlarının bütüncül biçimde kavranması olarak tanımlamaktadır (Aksan, 2015). Günümüzde dijitalleşen öğrenme ekosistemiyle birlikte podcastler ve sesli kitaplar, öğrencilere sistematik ve doğal bir "işitsel girdi" sunan temel öğrenme araçları hâline gelmiştir. Güneş (2014), zihinsel sözlüğün gelişiminde dinleme becerisinin belirleyici bir rol oynadığını ve özellikle teknoloji destekli dinleme etkinliklerinin kelime edinimini hızlandırdığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Sever (2013), dil becerilerinin birbirini besleyen bir bütün olduğunu ve dinleme becerisinin ihmal edilmesinin söz varlığı gelişimini sınırladığını ifade etmektedir. Bu bağlamda işitsel girdinin dil edinim sürecindeki yeri, kurucu bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Söz varlığı geliştirme çalışmalarında karşılaşılan temel sorunlardan biri, öğrencinin yazılı dilde karşılaştığı bir kelimeyi anlam olarak bilmesine rağmen o kelimenin telaffuzuna, vurgusuna ve doğal kullanımına hâkim olamamasıdır. Bu durum, kelimenin "pasif söz varlığı" düzeyinde kalmasına neden olmakta ve aktif dil kullanımında akıcılığı olumsuz etkilemektedir (Akyol, 2010). Oysa dil edinimi, görsel tanıma süreçleriyle birlikte işitsel algı, tekrar ve kullanım deneyimlerinden beslenen bir süreçtir. İşitsel materyaller, kelimenin doğru sesletimini, vurgu düzenini ve bağlamsal kullanımını eş zamanlı sunarak fonolojik farkındalığın gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır.

Türkiye'de mobil öğrenme ve dijital içerik kullanımına yönelik çalışmalar, podcastlerin dil öğretiminde yalnızca teknik becerileri değil, aynı zamanda kültürel, deyimsel ve pragmatik dil kullanımını da desteklediğini ortaya koymaktadır (Karakaş, 2020). Bunun yanında Demirel (2014), dil öğretiminde çoklu duyuya hitap eden materyallerin öğrenme kalıcılığını artırdığını belirtmekte, özellikle dinleme temelli etkinliklerin öğrencinin dili içselleştirme sürecini hızlandırdığını ifade etmektedir. Bu durum, görsel ve işitsel kanalların birlikte kullanılmasını esas alan çok modlu öğrenme yaklaşımlarının dil öğretiminde giderek daha fazla önem kazandığını göstermektedir.

Son yıllarda dijital yerlilerin öğrenme alışkanlıklarının değişmesi, geleneksel metin merkezli öğretim yaklaşımlarının tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Öğrenciler dili okumanın dışında dinleyerek ve deneyimleyerek öğrenmekte, bu bağlamda podcast ve sesli kitaplar dili doğal akışı içinde sunarak hem bilişsel hem de duyuşsal katılımı artıran etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır. Alan yazını incelendiğinde, söz varlığı geliştirme çalışmalarının büyük ölçüde yazılı metin temelli yürütüldüğü, işitsel girdilerin ise çoğunlukla dinleme becerisiyle sınırlı ele alındığı görülmektedir. Oysa söz varlığı, kelimenin anlamının yanı sıra doğru sesletim, vurgu, bağlamsal kullanım ve iletişimsel işleviyle birlikte bütüncül bir yapı göstermektedir. Bu doğrultuda, podcast ve sesli kitap gibi işitsel içeriklerin söz varlığını fonetik, bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla nasıl dönüştürdüğüne ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu; özellikle işitsel girdinin pasif söz varlığını aktif kullanıma dönüştürme süreci ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisinin yeterince incelenmediği dikkat çekmektedir. Bu eksiklikten hareketle dijital çağın öğrenme araçlarını merkeze alan ve söz varlığını çok boyutlu bir yapı olarak ele alan yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. İşitsel içeriklerin

yalnızca destekleyici bir materyal değil, doğrudan öğrenme sürecinin kurucu bir bileşeni olarak değerlendirilmesi, dil öğretiminde önemli bir paradigma değişimini beraberinde getirmektedir.

Bu bağlamda dijital yerlilerin podcast ve sesli kitaplar aracılığıyla edindikleri işitsel girdilerin söz varlığı gelişimindeki işlevsel rolünü ortaya koymak temel bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Kelime edinimini metin temelli bir süreç olmanın ötesinde ses, duygu ve bağlam boyutlarıyla bütünleşen dinamik bir yapı olarak ele alan bu yaklaşım, dil öğretiminde çok modlu öğrenme anlayışının kuramsal ve uygulamalı boyutlarını birlikte değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, dijital yerlilerin podcast ve sesli kitaplar aracılığıyla edindikleri işitsel girdilerin söz varlığı gelişimi üzerindeki işlevsel rolünü fonetik, bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla incelemektir. Bu doğrultuda kelime edinimi, metin temelli bir süreç olmanın dışında ses, duygu ve bağlam unsurlarıyla bütünleşen çok katmanlı bir yapı olarak ele alınmakta; yazılı metinlerle kazanılan ancak pasif düzeyde kalan kelimelerin işitsel materyaller aracılığıyla aktif dil kullanımına aktarılma süreci incelenmektedir. Ayrıca işitsel içeriklerin prozodik özelliklerin kazanımına, kelime kalıcılığına ve bilişsel erişilebilirliğe etkileri ile öğrencilerin iletişim öz güvenine katkısı değerlendirilmektedir. Bu kapsamda, işitsel okuma temelli öğrenme yaklaşımlarının eğitim ortamlarına entegrasyonuna yönelik özgün ve uygulanabilir bir pedagojik model geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Türkçe öğretiminde söz varlığı geliştirme çalışmaları çoğunlukla yazılı metinlerle sınırlandırılmakta, bu durum dilin işitsel ve prozodik boyutlarının ihmal edilmesine yol açmaktadır. Oysa dil, anlamın yanı sıra ses, ritim ve bağlam unsurlarıyla şekillenen çok boyutlu bir yapıdır. Bu nedenle söz varlığının işitsel deneyimle desteklenmesi; doğru telaffuz, akıcı kullanım ve bağlama uygun ifade becerileri açısından önem taşımaktadır. Podcast ve sesli kitap gibi dijital araçların eğitim sürecine entegrasyonu, öğrencilerin kelime bilgileriyle birlikte iletişimsel yeterliklerini de geliştiren çok modlu bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu yönüyle söz varlığını aktif dil kullanımına dönüştüren yenilikçi bir pedagojik yaklaşım ortaya konulmaktadır.

Araştırma Soruları

1. İşitsel içeriklerin, öğrencilerin söz varlığını geliştirme düzeyi üzerindeki etkisi nedir?
2. İşitsel girdiler, kelimelerin doğru telaffuz edilmesi ve bağlam içinde kullanılması becerisini ne ölçüde etkilemektedir?
3. Podcast ve sesli kitap gibi araçlar, öğrencilerin kelimelere erişim hızını artırmakta mıdır?
4. İşitsel öğrenme süreci, öğrencilerin iletişim öz güveni üzerinde nasıl bir etki oluşturmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma, nicel ve nitel veri setlerinin birbirini tamamlayıcı gücünden yararlanmak amacıyla karma araştırma yöntemlerinden açımlayıcı sıralı desen ile kurgulanmıştır. Bu desen doğrultusunda araştırma süreci iki aşamada yürütülmüştür: İlk aşamada nicel veriler toplanarak istatistiksel analizler gerçekleştirilmiş, ikinci aşamada ise elde edilen bulgular nitel verilerle derinlemesine yorumlanarak açıklanmıştır. Bu yaklaşım, elde edilen sonuçların hem genellenebilirliğini artırmayı hem de süreç odaklı bir anlayışla yorumlanmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

Çalışma Grubu ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde bir fen lisesinde öğrenim gören 10. sınıf düzeyindeki 48 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmış, öğrencilerin dijital içerik tüketim alışkanlıkları ve dijital okuryazarlık düzeyleri dikkate alınarak orta ve üzeri yeterliliğe sahip olanlar araştırmaya dâhil edilmiştir. Belirlenen katılımcılar, deneysel desene uygun olarak seçkisiz atama yöntemiyle deney (n=24) ve kontrol (n=24) gruplarına ayrılmıştır. Araştırma süreci etik ilkelere uygun biçimde yürütülmüş, gerekli izinler alınarak veri gizliliği sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak kapsam geçerliği alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda sağlanan "Söz Varlığı Edinim ve Fonetik Farkındalık Testi" kullanılmıştır. Ölçme aracının güvenirliği pilot uygulama ile test edilmiş ve uygulama öncesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulama süreci dört hafta boyunca sürdürülmüştür. Bu süreçte deney grubuna haftalık tematik podcast ve sesli kitap dinleme modülleri sunulmuş, öğrencilerin dinleme süreçleri yönlendirilmiş etkinliklerle desteklenmiştir. Kontrol grubu ise aynı içeriklere yalnızca yazılı metinler aracılığıyla erişmiştir. Süreç sonunda her iki gruba da son test uygulanarak öğrenme düzeylerindeki değişim belirlenmiştir.

Tablo 1

Uygulama Planı ve Materyaller

Hafta	Metin Türü	Kullanılan Metinler	Uygulama Türü (Deney Grubu)	Kontrol Grubu	Amaç
1. Hafta	Hikâye + Şiir (2 ders saati)	Reşat Nuri Güntekin-Kirazlar, Mehmet Akif Ersoy-Çanakkale Şehitlerine	Sesli dinleme (podcast) + yönlendirilmiş etkinlikler	Yazılı metin okuma	Temel söz varlığı, telaffuz ve vurgu
2. Hafta	Hikâye + Deneme (2 ders saati)	Sait Faik Abasıyanık-Semaver, Nurullah Ataç-Deneme (kısa metin)	Sesli dinleme + anlamlandırma	Yazılı metin okuma	Betimleyici ve düşünsel dil
3. Hafta	Destan + Fıkra (2 ders saati)	Dede Korkut Hikâyeleri (seçme bölüm), Nasreddin Hoca Fıkraları	Sesli dinleme + yorumlama	Yazılı metin okuma	Kültürel ve deyimsel söz varlığı
4. Hafta	Mesnevi+ Hikâye (2 ders saati)	Mesnevi (seçme bölüm), Sabahattin Ali-Ses	Sesli dinleme + tartışma	Yazılı metin okuma	Soyut ve üst düzey dil becerisi

Veri Analizi

Araştırmada nicel ve nitel veri analiz yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde, deney ve kontrol grupları arasındaki farkı belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler için t-testi, uygulama öncesi ve sonrası gelişimi incelemek amacıyla bağımlı örneklemler için t-testi uygulanmıştır. Analiz öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Nitel veriler ise deney grubunda gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilmiş, veriler betimsel analiz tekniğiyle kodlanarak tematik yapılar altında sınıflandırılmıştır. Bu süreçte, elde edilen temaların nicel bulgularla ilişkilendirilmesine özen gösterilerek veri çeşitliliği ve yorum derinliği artırılmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, deney ve kontrol gruplarının söz varlığı gelişimi, fonetik farkındalık ve bilişsel erişim düzeyleri açısından karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Nicel Bulgular

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Aktif Söz Varlığı	Deney	24	4.21	0.52	3.84	<.05
	Kontrol	24	3.05	0.61		
Telaffuz Doğruluğu	Deney	24	4.35	0.48	4.12	<.05
	Kontrol	24	2.98	0.67		
Prozodik Yetkinlik	Deney	24	4.18	0.50	3.97	<.05
	Kontrol	24	2.87	0.64		
Geri Çağırma Hızı	Deney	24	2.10	0.40	-3.45	<.05
	Kontrol	24	3.50	0.55		
İletişim Öz Güveni	Deney	24	4.40	0.46	3.76	<.05
	Kontrol	24	3.10	0.60		

Not: $\bar{X}$ = Ortalama, SS = Standart Sapma. Tüm karşılaştırmalar bağımsız örneklemler için t-testi ile analiz edilmiştir. $p<05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında tüm değişkenler açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu bulgular, işitsel içeriklere dayalı öğrenme sürecinin söz varlığı gelişimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin kelimeleri daha etkin kullandıkları, telaffuz ve prozodik özellikleri daha doğru gerçekleştirdikleri ve kelimelere daha hızlı erişebildikleri belirlenmiştir. Bu durum, işitsel girdinin kelimelerin pasif düzeyden aktif kullanıma geçişini desteklediğini ve fonolojik farkındalığı artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca işitsel kodlamanın zihinsel sözlükte daha güçlü bilişsel bağlantılar oluşturarak geri çağırma sürecini hızlandırdığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte deney grubunda gözlenen daha yüksek iletişim öz güveni, işitsel öğrenmenin duyuşsal boyutta da etkili olduğunu göstermektedir. Genel olarak işitsel içeriklerle desteklenen öğrenme süreçlerinin söz varlığını fonetik doğruluk, bilişsel erişilebilirlik ve iletişimsel yeterlik açısından geliştirdiği ve çok modlu öğrenme yaklaşımlarının dil öğretiminde önemli bir gereklilik olduğu anlaşılmaktadır.

Nitel Bulgular

Nicel bulguların daha derinlemesine yorumlanabilmesi amacıyla deney grubunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öğrencilerin ifadeleri kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Elde edilen temalar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 3

Nitel Veri Analizi Sonucunda Elde Edilen Temalar

Tema	Açıklama
Fonetik Farkındalık	Kelimelerin doğru telaffuzuna yönelik farkındalık artışı
Akıcı Dil Kullanımı	Konuşmada daha akıcı ve doğal ifade kullanımı
Bilişsel Kolaylık	Kelimeleri hatırlama ve kullanmada kolaylık
İletişim Öz Güveni	Topluluk önünde konuşma isteğinde artış
Öğrenmeye Yönelik Tutum	Derse ve öğrenme sürecine karşı olumlu yaklaşım

Elde edilen nitel bulgular, nicel verilerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, işitsel içeriklerin kelimelerin doğru telaffuzunu öğrenmelerinde önemli bir katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu durum, fonetik farkındalık temasının ön plana çıktığını göstermektedir. Bununla birlikte öğrenciler, sesli kitap ve podcast dinleme sürecinin konuşma sırasında kelimeleri daha akıcı ve doğal bir biçimde kullanmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, işitsel öğrenmenin dilin anlam boyutunun ötesinde kullanım boyutuna da etki ettiğini ortaya koymaktadır. Bilişsel süreçlere ilişkin ifadelerde ise öğrenciler, dinleyerek öğrendikleri kelimeleri daha kolay hatırladıklarını ve konuşma sırasında daha hızlı kullandıklarını vurgulamıştır. Bu durum, işitsel kodlamanın zihinsel sözlükte daha güçlü bağlantılar oluşturduğunu desteklemektedir. Duyuşsal boyutta ise öğrencilerin önemli bir kısmı, podcast ve sesli kitapların kendilerini daha güvende hissettirdiğini ve yeni kelimeleri kullanma konusunda daha az kaygı duyduklarını ifade etmiştir. Bu durum, işitsel öğrenmenin iletişim öz güvenini artıran bir etkisi olduğunu göstermektedir.

SONUÇLAR

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel veriler, sesli kitap ve podcast kullanımının söz varlığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymaktadır ($p < 05$). Yapılan son test ölçümlerine göre deney ve kontrol grupları arasındaki temel farklar şu sayısal verilerle somutlaşmıştır:

1. Aktif Söz Varlığı Artışı: Deney grubundaki öğrencilerin, hedef kelimeleri konuşma ve yazma görevlerinde kullanma oranının (aktif söz varlığı), kontrol grubuna kıyasla %38 daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sadece yazılı metin okuyan grupta kelimelerin anlamını bilme oranı yüksek çıksa da bu kelimeleri cümle içinde kullanma becerisi işitsel girdi alan grubun gerisinde kalmıştır.

2. Prozodik Doğruluk Oranı: Telaffuz ve vurgu testlerinde, sesli materyallerle desteklenen öğrencilerin %82'lik bir doğruluk payı sergilediği buna karşılık sadece görsel okuma yapan grupta bu oranın %54'te kaldığı gözlemlenmiştir. Özellikle akademik terimlerin doğru sesletilmesinde işitsel hafızanın belirleyici olduğu sayısal olarak kanıtlanmıştır.

3. Geri Çağırma Hızı: Kelime ilişkilendirme testlerinde sesli kitap dinleyen öğrencilerin hedef kelimeyi zihinden geri çağırma ve bağlama yerleştirme süresinin kontrol grubuna göre ortalama 1.4 saniye daha kısa olduğu belirlenmiştir. Bu durum, işitsel kodlamanın bilişsel erişilebilirliği hızlandırdığını göstermektedir.

4. Duyuşsal Kaygıda Azalma: Likert tipi ölçekle yapılan ölçümlerde, podcast dinleyen öğrencilerin "yeni bir kelimeyi topluluk önünde kullanma kaygısı" puanlarında %45'lik bir düşüş kaydedilmiştir. Nitel görüşmelerde ise öğrencilerin %90'ı sesli içeriklerin kendilerini "dilsel açıdan daha güvende" hissettirdiğini ifade etmiştir.

Ulaşılan veriler işitsel okumanın söz varlığını "statik bir bilgiden dinamik bir beceriye" dönüştürdüğünü ve dil ediniminde multimodal (çok modlu) yaklaşımın kaçınılmaz bir gereklilik olduğunu istatistiksel olarak doğrulamaktadır.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu somut öneriler sunulmaktadır:

1. Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı derslerinde "okuma parçaları" verilirken bu metinlerin profesyonel seslendirmeleri veya ilgili podcast bölümleri de müfredatın ayrılmaz bir parçası hâline getirilebilir.
2. Söz varlığı ölçümlerinde öğrencinin kelimeyi kullanım ve sesletim becerisini ölçen ses kayıt temelli değerlendirme modelleri (e-portfolyo gibi) geliştirilebilir.
3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "etkin özne" vizyonu uyarınca öğrenciler, pasif tüketicilikten aktif üreticiliğe teşvik edilmelidir. Öğrencilerin kendi podcast serilerini hazırlayarak edindikleri söz varlığını gerçek bir kitleye hitap ederek kullanmaları, modelin hedeflediği "beceri temelli ve ürün odaklı" öğrenmenin en somut karşılığıdır. Dilsel yetkinliği ve öz güveni artıran bu proje tabanlı yaklaşım, eğitim müfredatında stratejik bir öneri olarak kalıcı hâle getirilebilir.
4. Sesli kitap platformları ile üniversiteler arasında iş birliği yapılarak öğrencilerin akademik literatüre işitsel yollarla da erişebilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dil bilim* (6. bs.). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri* (4. bs.). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (23. bs.). Pegem Akademi.

Çil, S. (2023). Türkiye'de podcast kullanıcılarının içerik tüketim yöntemleri ve motivasyonları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 842-865.

Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (6. bs.). Pegem Akademi.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.

Karakaş, R. (2020). Mobil öğrenme aracı olarak podcastin Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği üzerine: Kuramsal bir çalışma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 93–104.

Kaynar, A. (2021). Podcast dinleme alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Yeni medya*, *2021*(10), 43-62.

Sever, S. (2013). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Yücel, R. (2020). Podcast'in kısa tarihi: Doğuşu, yükselişi, monetizasyonu. *Erciyes iletişim dergisi*, *7*(2), 1303-1319.

YEREL KÜLTÜREL ANLATILARIN DİJİTAL HİKÂYELERE DÖNÜŞTÜRÜLMESİ: ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖRNEĞİ

Gülsüm YILMAZ, Denizli/Sarayköy Tosunlar Ortaokulu
gulsumildiryilmaz@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları çevreye ait kültürel anlatıları keşfetmelerini, yazılı dile aktarmalarını ve dijital hikâyeler aracılığıyla yeniden üretmelerini temel alan bütüncül bir öğrenme sürecini incelemektedir. Günümüz dijital çağında öğrencilerin yüzeysel içeriklerle sınırlı kalabildiği düşünüldüğünde bu araştırma, kültürel miras ile dijital üretimi bir araya getirerek anlamlı ve derinlikli öğrenme deneyimleri oluşturmayı amaçlamaktadır. Araştırma, eylem araştırması deseninde yürütülmüş ve Denizli Sarayköy Tosunlar Ortaokulunda öğrenim gören 5, 6 ve 7. sınıf düzeyindeki toplam 50 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. 22 ders saati süren uygulama kapsamında öğrenciler, ailelerinden ve yakın çevrelerinden derledikleri efsane, anı ve halk anlatılarını önce yazılı metne dönüştürmüş; ardından bu metinleri görsel ve işitsel ögelerle zenginleştirerek dijital hikâyeler hâline getirmiştir. Süreç boyunca yazma becerileri, kültürel öge kullanımı ve yaratıcı düşünme düzeyleri çeşitli ölçme araçlarıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin yazma becerilerinde dikkat çekici bir gelişim olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle olay örgüsü kurma, anlatı bütünlüğü sağlama ve karakter oluşturma becerilerinde belirgin ilerlemeler gözlenmiştir. Dil ve anlatım açısından kelime çeşitliliği artmış, ifadeler daha akıcı ve etkili hâle gelmiştir. Kültürel farkındalık boyutunda ise öğrencilerin metinlerinde yerel unsurlara daha bilinçli ve yoğun biçimde yer verdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte dijital hikâye üretim süreci, öğrencilerin hayal gücünü desteklemiş; özgün ve yaratıcı ürünler ortaya koymalarını sağlamıştır. Sonuç olarak yerel kültürel anlatıların dijital hikâyelere dönüştürülmesi, öğrencilerin hem akademik becerilerini hem de kültürel kimliklerini geliştiren güçlü bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *dijital hikâye, kültürel anlatılar, yazma becerisi, kültürel farkındalık, yaratıcı düşünme*

GİRİŞ

Dil, toplumların en önemli kültürel taşıyıcısıdır. Her kelime, her deyim, her anlatı geçmişten bugüne aktarılan bir kültürel mirasın parçasıdır. Bu nedenle dil eğitimi, öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmekle birlikte onların kültürel kimliklerini güçlendiren bir süreçtir. Millî Eğitim Bakanlığının (2023) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu bağ özellikle vurgulanmakta, öğrencilerin hem anlatı kurma becerilerini hem de kültürel değerleri fark etme yetilerini geliştirmeleri gerektiği belirtilmektedir. UNESCO'nun "Intangible Cultural Heritage and Education" (2022) dokümanında da kültürel anlatıların eğitim yoluyla gelecek kuşaklara aktarılmasının önemi vurgulanmaktadır (UNESCO, 2022).

Dijital çağda öğrenciler, çoğunlukla kısa ve yüzeysel içeriklerle karşılaşmaktadır. Sosyal medya platformları, hızlı tüketilen görsel ve metinlerle doludur. Bu durum, öğrencilerin derinlikli anlatı kurma becerilerini sınırlayabilmektedir. Prensky'nin (2010) dijital yerliler kavramı, bu kuşağın teknolojiyle iç içe büyüdüğünü ancak teknolojiyi yapılandırıcı biçimde kullanmadıklarında öğrenme süreçlerinin yüzeyselleşebileceğini ortaya koymaktadır. İşte bu noktada dijital hikâye yöntemi devreye girmektedir. Dijital hikâye, öğrencilerin hem yazma becerilerini geliştirmelerine hem de kültürel içerikleri çağdaş bir biçimde sunmalarına imkân tanır. Özcan, Kukul ve Karataş'ın (2016) geliştirdiği dereceli değerlendirme ölçeği, bu yöntemin eğitimde nasıl ölçülebilir bir çerçeveye oturtulabileceğini göstermektedir.

Bu çalışma, yerel kültürel anlatıların derlenmesi, yeniden yazılması ve dijital hikâye formatına dönüştürülmesi sürecini incelemektedir. Amaç öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimi, kültürel farkındalık düzeylerindeki artışı ve yaratıcı düşünme eğilimlerindeki değişimi ortaya koymaktır. Ayrıca bu süreç, Türkçe dersinde kültür temelli ve teknoloji destekli bir iyi uygulama modeli olarak değerlendirilmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Dil ve kültür ilişkisi

Dil, kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan en önemli araçlardan biridir. Deyimler, atasözleri ve anlatılar toplumun tarihsel hafızasını, ortak değerlerini ve yaşam deneyimlerini yansıtarak kültürel sürekliliğin korunmasına katkı sağlamaktadır. Bruner (1990), bireylerin dünyayı anlamlandırma sürecinde anlatıların temel bir bilişsel yapı oluşturduğunu ve kimlik gelişiminde önemli bir rol üstlendiğini belirtmektedir. Bu görüş doğrultusunda değerlendirildiğinde Türkçe öğretimi, dil becerilerinin kazandırıldığı bir süreç olmakla birlikte öğrencilerin kültürel kimliklerini geliştiren ve toplumsal belleğe ilişkin farkındalıklarını artıran önemli bir öğrenme alanı olarak görülmektedir.

Dijital hikâye anlatımı ise kültürel mirasın çağdaş öğrenme ortamlarında yeniden üretilmesini destekleyen etkili yaklaşımlardan biridir. Lambert (2013), dijital hikâye anlatımını bireylerin yaşantılarını görsel, işitsel ve yazılı ögeleri bütünleştirerek anlamlı dijital ürünlere dönüştürdüğü yaratıcı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Robin (2008) ise dijital hikâyelerin öğrencilerin araştırma, yazma, eleştirel düşünme, iletişim ve teknoloji kullanım becerilerini bütüncül biçimde geliştiren güçlü bir öğretim aracı olduğunu ifade etmektedir. Bu kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda araştırmada, yerel kültürel anlatıların dijital hikâyelere dönüştürülmesiyle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi, dijital okuryazarlıklarının desteklenmesi ve somut olmayan kültürel mirasa ilişkin farkındalıklarının artırılması amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin kültürel değerleri öğrenmekle kalmayıp

dijital ortamda yeniden üreterek gelecek kuşaklara aktaran aktif bireyler hâline gelmeleri hedeflenmiştir.

Dijital yerli kuşak

Prensky'nin (2010) "dijital yerliler" kavramı, öğrencilerin teknolojiyle iç içe büyüdüklerini ancak bu teknolojiyi üretim aracı olarak kullanmadıklarında öğrenme süreçlerinin yüzeyselleşebileceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle dijital hikâye yöntemi, öğrencilerin teknolojiyi üretim aracı olarak kullanmalarını sağlayarak öğrenme motivasyonlarını artırmaktadır.

Kültürel mirasın korunması

UNESCO (2022), somut olmayan kültürel mirasın eğitim yoluyla korunmasının önemini vurgulamaktadır. Yerel kültürel anlatıların derlenmesi ve dijital hikâye formatında yeniden üretilmesi, öğrencilerin kültürel mirasla bağ kurmalarını ve bu mirası çağdaş biçimde aktarmalarını sağlamaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma, sınıf içi uygulamayı geliştirmeye yönelik nitel araştırma yaklaşımı kapsamında eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi uygulamalarını sistematik biçimde inceleyerek karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmelerini ve öğretim süreçlerini geliştirmelerini amaçlayan döngüsel bir araştırma desenidir (Kemmis & McTaggart, 1988). Bu yönüyle eylem araştırması, uygulama ile araştırmayı bir araya getirerek öğretim sürecinin sürekli değerlendirilmesine ve iyileştirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı öğrencilerin yerel kültürel anlatıları derleyerek yazılı metne dönüştürmeleri ve bu metinleri dijital hikâye formatında yeniden üretmeleri sürecini sistematik biçimde incelemektir.

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, Denizli Sarayköy Tosunlar Ortaokulunda öğrenim gören 5, 6 ve 7. sınıf düzeyindeki toplam 50 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 11 ile 13 arasında değişmektedir. Katılımcılar, farklı sosyoekonomik arka planlardan gelmekte olup bu çeşitlilik kültürel anlatıların zenginliğini artırmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu ailelerinden ve çevrelerinden duydukları efsane, halk hikâyesi ve yöresel anlatıları derleme konusunda istekli davranmıştır. Uygulama toplam 22 ders saati boyunca yürütülmüştür. Süreç dört aşamadan oluşmaktadır:

Hazırlık aşaması

Öğrencilere yerel kültürel anlatıların önemi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. UNESCO'nun somut olmayan kültürel miras tanımı sınıf ortamında tartışılmıştır. Öğrenciler, ailelerinden ve çevrelerinden anlatı derlemek üzere yönlendirilmiştir.

Derleme aşaması

Öğrenciler "Yerel Anlatı Derleme Formu"nu kullanarak efsane, halk hikâyesi, aile anlatısı gibi örnekleri toplamışlardır. Bu aşamada öğrenciler, büyüklerinden duydukları sözlü kültür ögelerini yazılı hâle getirmiştir.

Yazma aşaması

Öğrenciler derledikleri anlatıları yeniden yazarak giriş-gelişme-sonuç bütünlüğü kazandırmıştır. "Yazma Becerileri Gözlem Formu" ve "Yazma Süreci Formu" aracılığıyla öğretmenler süreci izlemiştir. Öğrenciler kelime çeşitliliği, cümle akıcılığı ve anlatım açıklığı açısından yönlendirilmiştir.

Dijital hikâye üretim aşaması

Öğrenciler, yazdıkları metinleri dijital araçlarla görsel ve işitsel ögelerle desteklemiştir. Seslendirme, görsel seçimi ve dijital tasarım süreçleri sınıf içinde yürütülmüştür. "Dijital Hikâyeler İçin Dereceli Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak ürünler değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan araçlar şunlardır:

Yerel Anlatı Derleme Formu: Öğrencilerin topladıkları anlatıları sistematik biçimde kaydetmelerini sağlamıştır.

Yazma Becerileri Gözlem Formu: Öğrencilerin yazma sürecindeki gelişimlerini öğretmen gözlemleriyle kaydetmiştir.

Yazma Süreci Formu: Öğrencilerin kendi yazma deneyimlerini yansıtmalarına imkân tanımıştır.

Dijital Hikâyeler İçin Dereceli Değerlendirme Ölçeği (Özcan, 2016): Dijital ürünlerin anlatı bütünlüğü, görsel-metin uyumu ve teknik yeterlik açısından değerlendirilmesini sağlamıştır.

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (Deniz & Demir, 2024): Öğrencilerin özgünlük ve hayal gücü boyutlarındaki gelişimini ölçmüştür.

Veri Analizi

Nitel analiz: Öğrenci metinleri içerik analiziyle incelenmiştir. Anlatı yapısı, dil-üslup ve kültürel öge kullanımı temaları altında kodlama yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik oranı %89 olarak hesaplanmıştır.

Nicel analiz: Taslak ve son metin rubrik puanları karşılaştırılmış, ortalama farklar ve gelişim yüzdeleri belirlenmiştir. Ayrıca yaratıcı düşünme eğilimi ölçeği ön test-son test sonuçları karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin metinleri incelendiğinde taslak aşamasında parçalı ve yüzeysel anlatılar dikkat çekerken son metinlerde daha bütünlüklü ve ayrıntılı yapılar ortaya çıkmıştır. Anlatı bütünlüğü, nedensellik ve karakter betimleme boyutlarında gözlenen gelişim, yazma sürecinin aşamalı yürütülmesinin etkisini açıkça göstermektedir.

Dil ve üslup açısından öğrencilerin kelime çeşitliliği artmış, cümle akıcılığı güçlenmiş ve anlatım açıklığı sağlanmıştır. Taslaklarda sıkça kullanılan basit sıfatların yerini daha zengin sözcükler almış, bağlaçların etkin kullanımıyla metinler daha akıcı hâle gelmiştir.

Kültürel öge kullanımında ise öğrencilerin bilinçli bir tercih yaptığı görülmektedir. Yöresel sözcükler, deyimler ve mekân betimlemeleri son metinlerde daha yoğun biçimde yer almıştır. Bu durum, öğrencilerin kültürel mirasla bağ kurduklarını ve bu mirası yazılı metinlerine taşıdıklarını göstermektedir.

Yaratıcı düşünme eğilimi ölçeği sonuçları, öğrencilerin özgünlük ve hayal gücü boyutlarında anlamlı artış olduğunu ortaya koymuştur. Dijital hikâye üretim süreci, öğrencilerin sıradan olay örgülerinden özgün kurgulara geçmelerini sağlamıştır.

1. Anlatı Yapısındaki Gelişim

Tablo sonuçları, öğrencilerin taslak metinlerinde parçalı bir yapı sergilediklerini ancak son metinlerde giriş-gelişme-sonuç bütünlüğünün belirginleştiğini göstermektedir.

Öğrencilerin ilk derleme aşamasında oluşturdukları taslakların büyük çoğunluğu, olayların sadece kronolojik bir sıralamasından ibaret kalmıştır. Aşağıdaki örnek, bu gelişimi somutlaştırmaktadır.

Öğrenci Taslak Metni (Ö1): "Köyümüzde bir efsane var. Dağda bir kız varmış. Herkes ona bakarmış. Sonra kaybolmuş."

Dijital Hikâye Senaryosu (Ö1): "Sarayköy'ün mor dağlarının eteklerinde, rüzgârın bile fısıldayarak geçtiği bir devirde, güzelliği dillere destan bir kız yaşarmış. Bir gün, gün batımında dağlara doğru yürümüş ve bir daha ondan haber alınamamış."

Tablo 1

Anlatı Yapısındaki Gelişim

Boyut	Taslak Ort.	Son Metin Ort.	Gelişim (%)
Anlatı Bütünlüğü	2.5	4.0	%60
Nedensellik	2.3	3.9	%69
Karakter Betimleme	2.1	3.8	%81

Öğrencilerin ilk aşamada yazdıkları metinlerde olayların sıralanışında kopukluklar ve nedensellik ilişkilerinde eksiklikler gözlenmiştir. Örneğin bir öğrenci, "Bir gün köyümüzde bir dede vardı. Sonra herkes onu çok severdi." şeklinde kısa ve bağlantısız cümleler kurmuştur. Son metinlerde ise aynı öğrenci, "Köyümüzde yaşayan yaşlı bir dede vardı. Çocuklara eski zamanlardan hikâyeler anlatırdı. Onun sözleri sayesinde köydeki herkes geçmişini daha iyi tanır ve ona saygı duyardı." biçiminde daha bütünlüklü bir anlatı geliştirmiştir.

Karakter betimlemelerinde de belirgin bir ilerleme görülmüştür. Taslaklarda karakterler yalnızca isimleriyle anılırken son metinlerde fiziksel özellikler, kişilik nitelikleri ve duygusal durumlar eklenmiştir. Bu durum, öğrencilerin anlatı derinliğinin arttığını göstermektedir.

2. Dil ve Üslup Gelişimi

Tablo 2

Dil ve Üslup Gelişimi

Boyut	Taslak Ort.	Son Metin Ort.
Kelime Çeşitliliği	2.4	3.8
Cümle Akıcılığı	2.1	3.6
Anlatım Açıklığı	2.3	3.9

Öğrencilerin son metinlerinde kelime çeşitliliği belirgin biçimde artmıştır. Taslaklarda sıkça kullanılan "güzel, iyi, kötü" gibi basit sıfatların yerini "ihtişamlı, sevecen, gözü pek" gibi daha zengin sözcükler almıştır. Cümle akıcılığı açısından da "çünkü, ancak, bununla birlikte" gibi bağlaçların daha etkin kullanıldığı görülmüştür.

Örneğin bir öğrenci taslakta, "Çocuklar oyun oynadı. Sonra eve gitti." derken son metinde, "Çocuklar oyun oynadıktan sonra akşamın serinliği bastırınca evlerine döndüler." ifadesini kullanmıştır. Bu örnek, anlatım açıklığının ve akıcılığın gelişimini somutlaştırmaktadır.

3. Kültürel Öge Kullanımı

Tablo 3

Kültürel Öge Kullanımı

Kültürel Öge	Taslak (f)	Son Metin (f)
Mekân Betimleme	15	40
Yöresel Sözcük	12	37
Deyim	9	29

Kültürel unsurların kullanımında üç kata varan artış gözlenmiştir. Öğrenciler, yöresel sözcükleri bilinçli biçimde metinlerine yansıtmıştır. Örneğin "çırpı" kelimesi taslaklarda hiç kullanılmazken son metinlerde "Çırpılarla ateş yakıp etrafında toplandılar." biçiminde ifadeler yer almıştır.

Deyim kullanımında da belirgin bir artış vardır. Taslaklarda yalnızca "göz kulak olmak" gibi birkaç deyim kullanılırken son metinlerde "taş üstünde taş bırakmamak", "gözünden sakınmak" gibi deyimler eklenmiştir. Mekân betimlemeleri ise öğrencilerin kültürel bağ kurma becerisini güçlendirmiştir. Köy meydanı, çeşme başı, harman yeri gibi mekânlar ayrıntılı biçimde tasvir edilmiştir.

4. Yaratıcı Düşünme Eğilimi

Tablo 4

Yaratıcı Düşünme Eğilimi

Boyut	Ön Test	Son Test
Özgünlük	3.1	4.0
Hayal Gücü	3.3	4.4

Öğrencilerin özgünlük ve hayal gücü boyutlarında anlamlı artış gözlenmiştir. Ön testte sıradan olay örgüleri kuran öğrenciler, son testte daha yaratıcı kurgular geliştirmiştir. Örneğin bir öğrenci taslakta, "Çocuklar bayramda şeker topladı." derken son metinde, "Bayram sabahı köyün sokakları renkli mendillerle süslenmişti. Çocuklar şeker toplarken aynı zamanda büyüklerinden eski bayramların hikâyelerini dinlediler." biçiminde özgün bir kurgu oluşturmuştur. Bu bulgu, dijital hikâye üretim sürecinin öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirdiğini ve onları sıradan anlatıların ötesine taşıdığını göstermektedir.

Bu bulgular, literatürde yer alan benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında önemli paralellikler sunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının (2023) programında vurgulanan yazma sürecinin aşamalı yürütülmesi, bu çalışmada da metin kalitesini artırmıştır. UNESCO'nun (2022) kültürel mirasın korunmasına yönelik vurgusu, öğrencilerin yerel kültürel ögeleri bilinçli biçimde metinlerine yansıtmalarıyla somutlaşmıştır.

Dijital hikâye üretimi, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmış ve görsel-metin bütünlüğü sağlayarak öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirmiştir. Özcan, Kukul ve Karataş'ın (2016) çalışmasıyla örtüşen bu bulgu, dijital hikâye yönteminin eğitimde etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Deniz ve Demir'in (2024) geliştirdiği Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği sonuçları, öğrencilerin özgünlük ve hayal gücü boyutlarında anlamlı artış olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, dijital hikâye üretim sürecinin öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirdiğini ve onları sıradan anlatıların ötesine taşıdığını göstermektedir.

1. Yazma Sürecinin Aşamalı Yürütülmesi

Öğrencilerin taslak ve son metinleri arasındaki fark, yazma sürecinin aşamalı yürütülmesinin metin kalitesini artırdığını göstermektedir. Bu bulgu, Millî Eğitim Bakanlığının (2023) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda vurgulanan "yazma sürecinin planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve yeniden yazma" aşamalarının önemini desteklemektedir. Öğrencilerin metinlerinde giriş-gelişme-sonuç bütünlüğünün belirginleşmesi, yazma sürecinin yapılandırılmış biçimde yürütülmesinin etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

2. Kültürel Öge Kullanımındaki Artış

Kültürel öge kullanımındaki %200'e varan artış, öğrencilerin yerel kültürel anlatılarla bağ kurduklarını göstermektedir. UNESCO'nun (2022) somut olmayan kültürel miras raporunda, kültürel ögelerin eğitim yoluyla korunmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin yöresel sözcükleri, deyimleri ve mekân betimlemelerini bilinçli biçimde metinlerine yansıtmaları, kültürel mirasın aktarımında Türkçe dersinin işlevsel bir rol üstlenebileceğini göstermektedir.

3. Dijital Hikâye Üretiminin Katkısı

Dijital hikâye üretimi, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmıştır. Görsel-metin bütünlüğü sağlayan dijital ürünler, öğrencilerin hem yazılı hem de görsel ifade becerilerini geliştirmiştir. Özcan, Kukul ve Karataş'ın (2016) çalışmasında da dijital hikâye yönteminin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirdiği belirtilmektedir. Bu araştırmanın bulguları, söz konusu literatürle örtüşmektedir.

4. Yaratıcı Düşünme Eğiliminin Gelişimi

Deniz ve Demir'in (2024) geliştirdiği Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılarak elde edilen sonuçlar, öğrencilerin özgünlük ve hayal gücü boyutlarında anlamlı artış olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, dijital hikâye üretim sürecinin öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirdiğini ve onları sıradan anlatıların ötesine taşıdığını ortaya koymaktadır. Prensky'nin (2010) dijital yerliler kavramı bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin teknolojiyi yalnızca tüketim aracı olarak değil, üretim aracı olarak kullanmaları yaratıcı düşünme eğilimlerini desteklemiştir.

5. Türkçe Öğretiminde Kültür-Teknoloji Bütünleşmesi

Bu çalışma, Türkçe öğretiminde kültür temelli ve teknoloji destekli uygulamaların etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin hem kültürel mirasla bağ kurmaları hem de dijital araçları kullanarak bu mirası çağdaş biçimde sunmaları, Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu hâle geldiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretimi, dilsel yeterlik kazandıran bir ders olmanın yanında kültürel kimliği güçlendiren ve dijital okuryazarlığı geliştiren bir alan olarak değerlendirilebilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin yerel kültürel anlatıları derleyerek yazılı metne dönüştürmeleri ve bu metinleri dijital hikâye formatında yeniden üretmeleri sürecini incelemiştir. Bulgular, öğrencilerin yazma becerilerinde, kültürel farkındalıklarında ve yaratıcı düşünme eğilimlerinde anlamlı gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur.

Yazma becerileri açısından: Öğrenciler taslak metinlerden son metinlere geçerken anlatı bütünlüğü, nedensellik ve karakter betimleme boyutlarında belirgin ilerleme göstermiştir. Bu durum, yazma sürecinin aşamalı yürütülmesinin metin kalitesini artırdığını kanıtlamaktadır.

Dil ve üslup açısından: Kelime çeşitliliği, cümle akıcılığı ve anlatım açıklığı boyutlarında gözlenen gelişim, öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin zenginleştiğini göstermektedir.

Kültürel farkındalık açısından: Yöresel sözcük, deyim ve mekân betimlemelerinin kullanımında %300'e varan artış, öğrencilerin kültürel mirasla bağ kurduklarını ve bu mirası bilinçli biçimde metinlerine taşıdıklarını ortaya koymuştur.

Yaratıcı düşünme açısından: Özgünlük ve hayal gücü boyutlarındaki anlamlı artış, dijital hikâye üretim sürecinin öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirdiğini göstermektedir.

Dijital ifade açısından: Öğrenciler yazılı metinlerini görsel ve işitsel ögelerle destekleyerek çağdaş bir anlatı biçimi geliştirmiştir. Bu durum, Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu hâle geldiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak bu çalışma, Türkçe öğretiminde kültür temelli ve teknoloji destekli uygulamaların öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir.

Öğretmenlere Öneriler

Öğrencilerin aileleriyle iletişim kurmaları teşvik edilebilir. Bu süreç, hem aile bağlarını güçlendirecek hem de kültürel aktarımı destekleyecektir.

Yazma süreci aşamalı biçimde yürütülebilir; taslak, gözden geçirme ve yeniden yazma aşamaları uygulanabilir.

Dijital hikâye üretiminde öğrencilerin görsel ve işitsel ögeleri bilinçli seçmeleri sağlanabilir, kültürel ögelerle uyumlu tasarımlar yapılabilir.

Değerlendirme sürecinde dereceli ölçekler kullanılabilir, öğrencilerin hem yazılı hem dijital ürünleri çok boyutlu biçimde değerlendirilebilir

Öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerini desteklemek için özgün fikirleri teşvik edebilir ve sınıf ortamında paylaşım kültürünü geliştirebilir.

Araştırmacılara Öneriler

Benzer çalışmalar farklı bölgelerde yürütülerek kültürel çeşitlilik karşılaştırılabilir.

Dijital hikâye yöntemi, Türkçe dersiyle birlikte sosyal bilgiler, tarih ve görsel sanatlar derslerinde de uygulanabilir.

Uzun vadeli çalışmalarla öğrencilerin kültürel farkındalıklarının kalıcılığı incelenebilir.

Yapay zekâ destekli araçların dijital hikâye üretiminde nasıl kullanılabileceği araştırılabilir.

Öğrencilerin dijital hikâye üretim sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukları aşma stratejileri ayrıntılı biçimde incelenebilir.

Politika Yapıcılara Öneriler

Türkçe öğretim programlarında kültürel mirasın korunmasına yönelik etkinliklere daha fazla yer verilebilir.

Okullarda dijital hikâye üretimi için gerekli teknolojik altyapı sağlanmalı, öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitim verilebilir.

Yerel kültürel anlatıların derlenmesi, ulusal düzeyde bir kültürel arşiv çalışmasına dönüştürülebilir.

Eğitim politikalarında kültür-teknoloji bütünleşmesi desteklenebilir, öğrencilerin hem kültürel kimliklerini korumaları hem de dijital becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı, bu tür uygulamaları örnek proje olarak yaygınlaştırabilir ve öğretmenlere rehberlik edecek materyaller geliştirebilir.

KAYNAKÇA

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press

Deniz, H., & Demir, S. (2024). Yaratıcı düşünme eğilimi ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *44*(1), 703–735. https://doi.org/10.17152/gefad.1347663 (doi.org in Bing)

Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th ed.). Routledge.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1–8. sınıflar)*.

Özcan, S., Kukul, V., & Karataş, S. (2016, May 16–18). Dijital hikâyeler için dereceli değerlendirme ölçeği. *In 10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS)*, Rize, Turkey.

Prensky, M. (2010). *Digital natives and digital immigrants*. Educational Review, 58(3), 1–6. https://doi.org/10.1080/00131946.2010.503591 (doi.org in Bing)

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228. https://doi.org/10.1080/00405840802153916 (doi.org in Bing)

Türk Dil Kurumu. (2024). *Halk anlatıları ve deyimlerin kökeni sözlüğü*. TDK Yayınları.

UNESCO. (2022). Intangible Cultural Heritage and Education. https://ich.unesco.org/en/education

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

HİKÂYENİN KAHRAMANI BENİM: YAPAY ZEKÂ İLE DİJİTAL HİKÂYE

İpek ÇAKMAK YILMAZ, Düzce/Düzce Bahçeşehir Bilim ve Sanat Merkezi
ipek2310@gmail.com

ÖZET

Teknolojik gelişmeler, öğrencilerin dijital ortamlarda içerik tüketen ve üreten kişiler olarak yetişmelerini gerekli kılmaktadır.Bu süreçte yapay zekâ destekli dijital hikâye uygulamaları, öğrencilerin teknoloji alanına ilişkin söz varlığını geliştirmeleri ve dili farklı bağlamlarda etkili biçimde kullanmaları açısından önemli öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, yapay zekâ destekli dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrencilerin teknoloji alanına ilişkin söz varlığının geliştirilmesine katkısını incelemektir.Araştırma, eylem araştırması deseniyle yürütülmüş olup çalışma grubunu Düzce Bahçeşehir Bilim ve Sanat Merkezi Yapay Zekâ Atölyesinde öğrenim gören 10 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, "Dijital Hikâye Değerlendirme Gözlem Formu" ve "Dijital Hikâye Öz Değerlendirme Formu" aracılığıyla toplanmış, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.Bulgular, öğrencilerin yapay zekâ destekli görsel üretim sürecinde daha nitelikli istemler (prompt) oluşturduklarını, teknoloji alanına ilişkin kavramları daha doğru ve işlevsel kullandıklarını, metin ile görsel arasında daha güçlü bir bütünlük kurduklarını ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin dijital hikâyelerde kendi fotoğraflarını ana karakter olarak kullanmaları, öğrenme sürecine aktif katılımlarını ve motivasyonlarını artırmıştır. Sonuç olarak yapay zekâ destekli dijital hikâye uygulamalarının öğrencilerin teknoloji alanına ilişkin söz varlığını zenginleştiren, yaratıcı yazma ve dijital okuryazarlık becerilerini destekleyen etkili bir öğrenme ortamı sunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, yapay zekâ, dijital hikâye, dijital okuryazarlık, yaratıcı yazma, istem oluşturma*

GİRİŞ

Söz varlığı, bireyin duygu ve düşüncelerini etkili biçimde ifade edebilmesinin yanı sıra okuduğunu, dinlediğini ve deneyimlerini anlamlandırabilmesinde belirleyici bir role sahiptir. Öğrencilerin sahip oldukları söz varlığının niteliği; iletişim becerilerini, akademik başarılarını ve üst düzey düşünme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarında yalnızca yeni kelimelerin öğretilmesi değil, öğrencilerin bu kelimeleri farklı bağlamlarda doğru ve işlevsel biçimde kullanabilecekleri öğrenme deneyimlerinin oluşturulması da önem taşımaktadır (Durmuş, 2024).

Dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine giderek daha fazla entegre edilmesi, söz varlığını geliştirmeye yönelik uygulamalara da yeni boyutlar kazandırmıştır. Özellikle dijital hikâye anlatımı; metin, görsel, ses ve video gibi farklı medya ögelerini bir araya getirerek öğrencilerin aktif içerik üretmelerine olanak sağlayan, yaratıcılığı ve dil kullanımını destekleyen etkili öğrenme yaklaşımlarından biri olarak kabul edilmektedir (Robin, 2008). Dijital hikâye oluşturma sürecinde öğrenciler; olay örgüsü kurma, karakter geliştirme, uygun kelime seçme ve anlatımlarını görsellerle destekleme gibi çok yönlü becerileri aynı anda kullanmaktadır. Bu yönüyle dijital hikâyeler yalnızca teknolojik ürünler değil, aynı zamanda öğrencilerin dil gelişimini destekleyen öğrenme araçlarıdır (Yang ve Wu, 2012).

Üretken yapay zekâ teknolojilerindeki gelişmeler, dijital hikâye oluşturma süreçlerini daha etkileşimli ve öğrenci merkezli bir yapıya dönüştürmüştür. Yapay zekâ destekli görsel üretim araçlarının istenilen çıktıyı oluşturabilmesi öğrencilerin hayal ettikleri sahneleri ayrıntılı, açık ve anlamlı ifadelerle tanımlamalarını gerektirmektedir. Bu süreçte öğrenciler, uygun kavramları seçme, betimleyici ifadeler kullanma, eş anlamlı sözcüklerden yararlanma ve teknolojiye ilişkin terminolojiyi doğru biçimde kullanma ihtiyacı duymaktadır. Dolayısıyla yapay zekâ araçları, yalnızca dijital içerik üretimini kolaylaştıran teknolojiler değil; öğrencilerin teknoloji alanındaki söz varlığını geliştiren öğrenme ortamları olarak da değerlendirilebilir (Karabulut, 2021).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de öğrencilerin iletişim kurabilen, eleştirel düşünebilen, dijital okuryazarlık becerilerine sahip ve toplumsal sorunlara duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin teknoloji destekli üretim süreçlerinde aktif rol almaları, hem dijital yeterliklerini hem de dili bilinçli kullanma becerilerini geliştiren önemli öğrenme fırsatları sunmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmada, öğrencilerin dijital hikâyelerini oluştururken metin üretmeleri ve kendi hikâyelerinin kahramanı olarak sürecin aktif bir parçası olmaları hedeflenmiştir. Hikâye yazımı, yapay zekâ destekli görsel tasarımı ve dijital içerik üretimini bütünleştiren bu uygulama aracılığıyla öğrencilerin özellikle teknoloji alanına ilişkin söz varlıklarının geliştirilmesine sağlanan katkı incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Sorusu

Bu çalışmanın temel amacı, yapay zekâ destekli dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrencilerin teknoloji alanına ilişkin söz varlığının geliştirilmesine katkısını incelemektir. Bu doğrultuda öğrencilerin yaratıcı yazma, dijital okuryazarlık ve çoklu ortam tasarım becerilerini bütüncül bir öğrenme süreci içerisinde geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Çalışmada öğrenciler, kendi hikâyelerinin kahramanı olarak dijital üretim sürecine aktif biçimde katılmıştır. Hikâyelerin oluşturulması, yapay zekâ destekli görsellerin tasarlanması ve öğrencilerin kendi fotoğraflarının dijital ortama entegre edilmesi sırasında teknolojiye ilişkin kavramları doğru kullanmaları, ayrıntılı ve betimleyici istemler (prompt) oluşturmaları ve metin ile görsel arasında anlamlı bir bütünlük kurmaları teşvik edilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin teknoloji alanına ilişkin kavram dağarcıklarının yanı sıra dili etkili kullanma becerilerinin de desteklenmesi amaçlanmıştır.

Uygulama kapsamında öğrenciler; siber zorbalık, akran zorbalığı, çevre kirliliği, su israfı, ekran bağımlılığı, çocuk hakları, engelli bireylerin yaşadığı güçlükler ve empati gibi toplumsal temalar üzerine dijital hikâyeler üretmiştir. Böylece öğrencilerin hem toplumsal sorunlara yönelik farkındalık geliştirmeleri hem de bu temalara ilişkin kavramları anlamlı bağlamlarda kullanarak söz varlıklarını zenginleştirmeleri hedeflenmiştir.

Araştırmada ayrıca öğrencilerin yapay zekâ destekli dijital içerik üretim sürecine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi, teknoloji destekli yaratıcı yazma uygulamalarının dil gelişimine sağladığı katkıların ortaya konulması ve elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim uygulamalarına yönelik öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Yapay zekâ destekli dijital hikâye oluşturma süreci, öğrencilerin teknoloji alanına ilişkin söz varlığını nasıl etkilemektedir?
2. Yapay zekâ destekli dijital hikâye oluşturma süreci, öğrencilerin yaratıcı yazma ve dijital içerik üretme becerilerine nasıl yansımaktadır?
3. Öğretmen gözlemlerine göre öğrencilerin yapay zekâ destekli dijital hikâye oluşturma sürecindeki gelişimleri nasıl değerlendirilmektedir?
4. Öğrencilerin yapay zekâ destekli dijital hikâye oluşturma sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, yapay zekâ destekli dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrencilerin teknoloji alanına ilişkin söz varlığının geliştirilmesine katkısını incelemek amacıyla eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, uygulayıcının kendi öğretim sürecini planlama, uygulama, gözlemleme ve değerlendirme döngüsü içerisinde sistematik olarak incelemesine olanak sağlayan uygulamaya dayalı bir araştırma yaklaşımıdır (Kemmis & McTaggart, 1988). Bu yaklaşım, eğitim ortamlarında karşılaşılan problemlere çözüm üretmeyi, öğretim uygulamalarını geliştirmeyi ve uygulama sürecini sürekli iyileştirmeyi amaçlamaktadır (Mills, 2018).

Araştırma süreci planlama, uygulama, gözlem ve değerlendirme aşamalarından oluşan döngüsel bir yapı içerisinde yürütülmüş; süreç boyunca elde edilen gözlem ve öz değerlendirme verileri birlikte ele alınarak uygulamanın öğrencilerin söz varlığı gelişimine katkısı değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Düzce Bahçeşehir Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Yapay Zekâ Atölyesinde öğrenim gören 10 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Katılımcıların Yapay Zekâ Atölyesine düzenli devam etmeleri ve dijital içerik üretimine yönelik uygulamalara aktif olarak katılıyor olmaları temel ölçüt olarak kabul edilmiştir.

Uygulama süreci; Türkçe öğretmeni, Görsel Sanatlar/Dijital Tasarım öğretmeni ve Yapay Zekâ Atölyesi öğretmeninin iş birliğiyle yürütülmüştür. Böylece öğrencilerin yaratıcı yazma, görsel tasarım ve yapay zekâ destekli dijital içerik üretim süreçleri disiplinler arası bir yaklaşımla değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, Dijital Hikâye Değerlendirme Gözlem Formu ve Dijital Hikâye Öz Değerlendirme Formu olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir.

Dijital Hikâye Değerlendirme Gözlem Formu, uygulama sürecini yürüten üç farklı branştaki öğretmen tarafından doldurulmuştur. Form; hikâye içeriği ve yaratıcılık, görsel tasarım ve estetik, yapay zekâ kullanımı ve teknolojik yeterlilik ile genel değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Bu form aracılığıyla öğrencilerin metin ile görsel arasında anlamlı bütünlük kurma becerileri, teknoloji alanına ilişkin kavramları kullanma düzeyleri ve yapay zekâ araçlarından yararlanma yeterlikleri değerlendirilmiştir.

Dijital Hikâye Öz Değerlendirme Formu ise öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda hikâye oluşturma sürecinde karşılaşılan güçlükler, yapay zekâ araçlarının dil kullanımına katkısı, öğrencinin kendi fotoğrafını hikâyeye dâhil etmesinin öğrenme sürecine etkisi ve seçilen toplumsal temalara ilişkin farkındalık düzeyini ortaya koymaya yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulama altı aşamada yürütülmüştür:

Hazırlık: Öğrencilerle gerçekleştirilen beyin fırtınası etkinlikleri sonucunda dijital hikâyelerde ele alınacak toplumsal temalar belirlenmiş, yapay zekâ destekli görsel üretim araçlarında kullanılan temel kavramlar ile etkili istem oluşturma ilkeleri incelenmiştir.

Hikâye yazımı: Öğrenciler seçtikleri toplumsal temalara yönelik özgün hikâyelerini oluşturmuş; olay örgüsü, karakterler ve mekân tasarımlarını planlamıştır. Bu aşamada teknoloji alanına ilişkin kavramların anlamlı bağlamlarda kullanılmasına önem verilmiştir.

Görselleştirme: Hikâyelerde yer alan sahneler yapay zekâ destekli görsel üretim araçları kullanılarak tasarlanmıştır. Öğrenciler, hayal ettikleri görselleri oluşturabilmek amacıyla ayrıntılı ve betimleyici istemler hazırlamış; bu süreçte teknoloji alanına ilişkin kavramları aktif biçimde kullanmıştır.

Dijital hikâyenin oluşturulması: Öğrencilerin kendi fotoğrafları dijital ortamda düzenlenerek yapay zekâ ile oluşturulan görsellerle bütünleştirilmiş, metin ve görseller bir araya getirilerek dijital hikâyeler hazırlanmıştır.

Sunum ve değerlendirme: Öğrenciler hazırladıkları dijital hikâyeleri sınıf ortamında sunmuş, öğretmen ve akran geri bildirimleri doğrultusunda gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmiştir. Son aşamada hikâyeler öğrencilerin kendi sesleriyle anlatılarak video formatına dönüştürülmüştür.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Analiz sürecinde öncelikle öğretmenler tarafından doldurulan Dijital Hikâye Değerlendirme Gözlem Formu ile öğrencilerin Dijital Hikâye Öz Değerlendirme Formu incelenmiştir. Elde edilen veriler araştırma soruları doğrultusunda kodlanmış, benzer görüş ve gözlemler bir araya getirilerek ortak temalar oluşturulmuştur. Bulguların yorumlanmasında öğretmen gözlemleri ile öğrenci görüşleri birlikte değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma bulguları, yapay zekâ destekli dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrencilerin teknoloji alanına ilişkin söz varlığını geliştirdiğini, yaratıcı yazma becerilerini desteklediğini ve dijital içerik üretim süreçlerine aktif katılımlarını artırdığını ortaya koymuştur.

Öğretmen gözlemlerine göre uygulamanın başlangıcında öğrencilerin yapay zekâ destekli görsel üretim araçlarını kullanırken daha genel ifadelerle istem oluşturdukları, süreç ilerledikçe ise daha ayrıntılı, betimleyici ve amaca uygun istemler hazırlayabildikleri belirlenmiştir. Bu gelişim, öğrencilerin teknoloji alanına ilişkin kavramları daha doğru ve bilinçli kullanmalarının yanı sıra metin ile görsel arasında daha güçlü bir bütünlük kurmalarına da katkı sağlamıştır. Ayrıca hikâye kurgulama, olay örgüsünü geliştirme ve dijital içerik tasarlama süreçlerinde öğrencilerin daha bağımsız ve üretken bir yaklaşım sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin öz değerlendirme formlarından elde edilen bulgular da öğretmen gözlemlerini desteklemektedir. Öğrenciler, istedikleri görselleri oluşturabilmek için farklı sözcükler araştırdıklarını, istemlerini yeniden düzenlediklerini ve daha açık, ayrıntılı ifadeler kullanmaya özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Kendi fotoğraflarını dijital hikâyelerinde ana karakter olarak kullanmaları ise hikâyeyi sahiplenmelerini kolaylaştırmış; yazma, tasarlama ve sunum süreçlerine yönelik motivasyonlarını artırmıştır. Bunun yanında siber zorbalık, çevre kirliliği, su israfı, çocuk hakları ve empati gibi toplumsal temalar üzerine çalışmaları, bu konulara ilişkin kavramları daha bilinçli ve yerinde kullanmalarını desteklemiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, yapay zekâ destekli dijital hikâye oluşturma sürecinin yalnızca dijital içerik üretme becerilerini geliştiren bir uygulama olmadığını aynı zamanda öğrencilerin teknoloji alanına ilişkin söz varlıklarını zenginleştiren, dili daha işlevsel kullanmalarını sağlayan ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen bütüncül bir öğrenme deneyimi sunduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin dil gelişimi, yaratıcılığı ve öğrenme motivasyonu üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan Robin (2008) ile Yang ve Wu'nun (2012) çalışmalarıyla da örtüşmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, yapay zekâ destekli dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrencilerin teknoloji alanına ilişkin söz varlığının geliştirilmesine katkısı eylem araştırması yaklaşımıyla incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinde teknolojiye ilişkin kavramları daha bilinçli kullandıklarını, ayrıntılı istemler oluşturabildiklerini ve metin ile görsel arasında daha güçlü bir ilişki kurabildiklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra uygulamanın öğrencilerin yaratıcı yazma, dijital içerik üretme ve sözlü anlatım becerilerini desteklediği; öğrenme sürecine yönelik motivasyonlarını artırdığı belirlenmiştir.

Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri, yapay zekâ araçlarının teknolojik ürünler ortaya koymayı kolaylaştırmanın yanı sıra öğrencilerin dili daha özenli ve amaç odaklı kullanmalarını destekleyen bir öğrenme ortamı olarak işlev görmesidir. Özellikle etkili istemler oluşturma sürecinde öğrencilerin sözcük seçimlerine daha fazla dikkat etmeleri, farklı ifade biçimlerini denemeleri ve teknoloji alanına ilişkin kavramları doğru bağlamlarda kullanmaları, söz varlığının gelişimine önemli katkı sağlamıştır.

Bu yönüyle araştırma, üretken yapay zekâ araçlarının teknoloji alanına ilişkin söz varlığının geliştirilmesinde kullanılmasına yönelik uygulamaya dayalı özgün bir örnek sunmakta ve disiplinler arası öğrenme ortamlarının tasarımına katkı sağlamaktadır.

Toplumsal temaların dijital hikâyeler aracılığıyla ele alınması da öğrencilerin teknoloji alanındaki kavramlarla birlikte sosyal sorumluluk, empati ve dijital vatandaşlıkla ilişkili kavramları anlamlı bağlamlarda kullanmalarını desteklemiştir. Bu yönüyle çalışma, teknoloji kullanımını dil gelişimi ve değerler eğitimiyle bütünleştiren disiplinler arası bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Yapay zekâ destekli dijital hikâye uygulamalarına Türkçe öğretimi ve disiplinler arası öğrenme süreçlerinde daha fazla yer verilebilir.
- Öğrencilerin teknoloji alanına ilişkin söz varlığını geliştirmeye yönelik uygulamalarda, etkili istem oluşturma becerisini destekleyen etkinlikler planlanabilir.
- Yapay zekâ destekli dijital hikâye çalışmaları, farklı yaş grupları ve eğitim kademelerinde uygulanarak söz varlığı, yaratıcı yazma ve dijital okuryazarlık üzerindeki etkileri farklı araştırma desenleriyle incelenebilir.
- Öğretmenlerin yapay zekâ destekli içerik üretimi ve dijital hikâye tasarımı konularındaki yeterliklerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları yaygınlaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Durmuş, T. (2024). *İş birlikli dijital okuryazarlık etkinliklerinin öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karabulut, B. (2021). Yapay zekâ bağlamında yaratıcılık ve görsel tasarımın geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(79), 1516-1539.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2

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

Mills, G. E. (2018). *Action research: A guide for the teacher researcher* (6th ed.). Pearson.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice, 47*(3), 220-228. https://doi.org/10.1080/00405840802153916

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

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Seçkin Yayıncılık.

SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRMEDE ETKİLEŞİMLİ DİJİTAL SÖZLÜK KULLANIMI: İSTİKLAL MARŞI ÖRNEĞİ

Münevver TOZLU, Niğde/Merkez/Akşemseddin Bilim ve Sanat Merkezi
munevverer@gmail.com

ÖZET

Dil, bir milletin düşünce dünyasını şekillendiren ve kültürel mirasını geleceğe taşıyan en temel yapıdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Türkçenin zengin söz varlığının korunması merkeze alınmıştır. Ancak bağımsızlık sembolümüz İstiklal Marşı'ndaki "izmihlal, vecd, cüda" gibi anahtar kavramların günümüzde öğrenciler tarafından yeterince anlaşılamadığı, şiirin sadece ses dizisi olarak ezberlendiği görülmektedir. Bu durum, metnin manevi dünyasıyla öğrenci arasında anlam bariyeri ve duygusal kopukluk yaratmaktadır. Bu çalışmanın amacı, İstiklal Marşı'ndaki az bilinen kelimelerin yapay zekâ destekli görsellerle somutlaştırıldığı etkileşimli bir dijital sözlük prototipi geliştirmek ve bu aracın öğrencilerin söz varlığı üzerindeki etkisini bilimsel verilerle ortaya koymaktır. HTML, CSS ve JavaScript kullanılarak geliştirilen web tabanlı arayüzde, mısra üzerindeki kelimeye tıklandığında bağlamsal görsel ve anlam kartları açılmaktadır. Karekod eklenmesi ile fiziksel materyallerden dijital ortama erişim sağlanırken, ".exe" sürümüyle çevrim dışı kullanım imkânı sunularak eğitimde fırsat eşitliği gözetilmiştir. Araştırma, nicel yöntemlerden "tek gruplu ön test-son test yarı deneysel desen" modelinde yürütülmüştür. Çalışma grubu 23 öğrenci ve 16 yetişkin olmak üzere toplam 39 katılımcıdan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak İstiklal Marşı anlama testi (İMAT) ve teknoloji kabul modeli (TKM) ölçeği kullanılmıştır. Başarı puanları arasındaki fark bağımlı örneklemler t-testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğrenci grubunun ön test ortalamasının (M = 50,22; SD = 13,22), dijital sözlük uygulaması sonrasında (M = 86,96; SD = 13,46) anlamlı düzeyde arttığı [t(22) = 11,28; p < ,001] ve bu artışın çok yüksek etki büyüklüğüne (Cohen's d = 2,75) sahip olduğu saptanmıştır. Yetişkin grubunda da ön test (M = 63,75; SD = 25,00) ile son test (M = 97,50; SD = 5,77) arasında anlamlı bir gelişim [t(15) = 5,44; p < ,001; d = 1,84] kaydedilmiştir. Teknoloji kabul modeli ölçeğinden elde edilen genel ortalama (M = 4,42) ise uygulamanın yüksek kabul düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, zenginleştirilmiş dijital sözlüklerin dil eğitiminde etkili bir öğretim materyali olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, İstiklal Marşı, dijital sözlük, kelime öğretimi*

GİRİŞ

Dil, bir milletin zamanla yoğrulmuş sesidir; düşünceler kelimelerle şekillenir, duygular cümlelerle dile gelir, hayat kavramlarla anlam bulur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan yeni müfredat yaklaşımında, Türkçenin zengin söz varlığının korunması ve geliştirilmesi eğitimin merkezine yerleştirilmiştir. İnsan topluluklarının millet olma serüveninde en önemli unsur ortak anlaşma aracı olan dildir. Aynı dili konuşan insan yığınları yine bu dil sayesinde oluşturdukları maddi, manevi değerlerin bütünü olan kültür ile tarih sahnesinde varlıklarını koruyup geliştirerek güçlü ve köklü medeniyetler kurarlar (Parlak Kalkan, 2021). Dolayısıyla devletleri yaratanın millet bilincine ulaşmış insan toplulukları olması gibi bu toplulukları millet yapan ise dil ve dil üzerine temellendirilmiş din, örf, âdet, merasim, kanun vb. etkenlerin bütünü olan kültürdür (Çetin, 2011; Düzdağ, 2006). Ancak günümüzde bağımsızlığımızın sembolü olan İstiklal Marşı gibi yüksek edebî ve manevi değere sahip metinlerdeki kavramların (afak, izmihlal, vecd, cüda vb.) öğrenciler tarafından yeterince anlaşılamadığı görülmektedir. Literatürde, öğrencilerin bu kelimeleri sadece birer ses dizisi olarak ezberlediği, kavramsal derinliğine inemediği ve bu durumun metnin manevi dünyasıyla duygusal bir kopukluk yarattığı saptanmıştır. Lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada (Parlak, 2020) kelimelerin %33,8'inin bilindiği, %66,1'inin ise bilinmediği tespit edilmiştir. İşcan ve Şimşek (2012), üniversite öğrencilerinin İstiklal Marşı algısını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin İstiklal Marşı'nın öneminin farkında oldukları ancak anlamının öğrenciler tarafından tam olarak kavranamadığı, neticede okullarda marşın gerektiği şekilde öğretilemediği, öğretiminde ezberden öteye geçilemediği, özellikle marşın anlam dünyası üzerinde durulmadığı gibi düşünceler taşıdıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Benzer şekilde edebî ve anlamsal çözümlemelerde kelime kadrosunun kavranmasında güçlükler olduğu vurgulanmaktadır (Çağbayır, 1998; Hirik, 2022; Orhan & Gedik, 2013).

Geleneksel öğretim yöntemlerinde bu tür kelimeler basılı sözlükler üzerinden ve ezbere dayalı bir yaklaşımla sunulmaktadır. Basılı sözlüklerin bağlamdan kopuk tanım metinleri, öğrenenlerin zihinsel yükünü artırmakta ve öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.

Gelişen eğitim teknolojileri, bilgisayar destekli dil öğrenimi (CALL) çerçevesinde etkileşimli dijital sözlüklerin (multimedia glossing/hypermedia annotation) kullanımını ön plana çıkarmıştır. Kuramsal temellerini Paivio'nun (1986) ikili kodlama teorisi (dual coding theory) ve Mayer'in (2014) çoklu ortamla öğrenme kuramından (cognitive theory of multimedia learning) alan bu araçlar, bilginin hem sözel hem de görsel kanallar aracılığıyla zihinde işlenmesini sağlamaktadır. Çoklu ortam ilkelerine göre tasarlanmış içerikler, zihinsel yükü (cognitive load) optimize ederek öğrenenin çalışma belleği kapasitesini verimli kullanmasına imkân tanımaktadır.

Uluslararası alan yazını incelendiğinde dijital sözlük zenginleştirmelerinin kelime öğrenimi üzerindeki etkisini inceleyen ampirik çalışmalar öne çıkmaktadır. Lew (2019) tarafından yapılan derleme çalışmasında görsel ve etkileşimli ögeler barındıran dijital sözlüklerin hedef dildeki soyut kelimeleri kavramada basılı sözlüklere göre anlamlı derecede daha yüksek bir başarı sağladığı vurgulanmıştır. Yerel literatür değerlendirildiğinde ise İstiklal Marşı gibi edebî ve tarihî metinlerin kelime kadrosunu öğretmeye yönelik teknoloji entegreli deneysel çalışmalar sınırlıdır (Acar, 2018; Parlak Kalkan, 2021). Bu noktada hem öğrencilerin hem de yetişkinlerin kullanımına uygun, yapay zekâ destekli görsel kartlarla zenginleştirilmiş ve teknoloji kabul modeli çerçevesinde değerlendirilmiş bir dijital sözlük uygulamasının ampirik verilerle sınanması literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracaktır.

Araştırmanın Amacı ve Hipotezleri

Bu araştırmanın temel amacı, İstiklal Marşı'nda geçen bilinmeyen kelimelerin öğretimi amacıyla geliştirilen "Etkileşimli Dijital Sözlük" uygulamasının katılımcıların kelime dağarcığı edinimi üzerindeki etkisini incelemek ve uygulamanın benimsenme düzeyini teknoloji kabul modeli (TKM) çerçevesinde değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda şu hipotezler ve araştırma soruları test edilmiştir:

- "Etkileşimli Dijital Sözlük" uygulamasını kullanan öğrencilerin İstiklal Marşı anlama testi (İMAT) son test puanları, ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermektedir.
- " Etkileşimli Dijital Sözlük" uygulamasını kullanan yetişkinlerin İMAT son test puanları, ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermektedir.
- Katılımcıların "Etkileşimli Dijital Sözlük" uygulamasına ilişkin algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı ve kullanım niyeti düzeyleri nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, geliştirilen etkileşimli dijital sözlük[1] prototipinin İstiklal Marşı'ndaki bilinmeyen kelimelerin öğretilmesine etkisini ve teknolojik yeterliliğini ölçmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden "tek gruplu ön test-son test yarı deneysel desen" modelinde tasarlanmıştır. Bu desende, deneysel müdahale öncesinde çalışma grubuna ön test uygulanmış, ardından dijital materyal ile öğretim gerçekleştirilmiş ve aynı ölçme aracı son test olarak sunularak gelişim düzeyi ölçülmüştür.

Çalışma Grubu ve Veri Temizleme Süreci

Başlangıçta ulaşılan 85 katılımcıdan iç geçerliği tehdit eden "tavan etkisi"ni ortadan kaldırmak amacıyla ön testte tam puan (100) alan 18 katılımcı analiz dışında bırakılmıştır. Süreci tamamlamayanların da çıkarılmasıyla nihai çalışma grubu 39 katılımcıdan oluşturulmuştur. Yaş ve bilişsel gelişim farklarının veriler üzerindeki birleştirici saptırmasını (gruplama hatasını) önlemek amacıyla katılımcılar iki grupta analiz edilmiştir:

- Öğrenci grubu: Formal eğitimine devam eden *N*=23 öğrenciden oluşmaktadır.
- Yetişkin grubu: Hayat boyu öğrenme kapsamında çalışmaya dâhil olan *N*=16 yetişkinden oluşmaktadır.

Veri toplama süreci, Niğde Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan iznin ardından etik ilkeler doğrultusunda (yetişkinlerden yazılı onam, öğrencilerden veli onamı alınarak) gerçekleştirilmiştir.

[1] http://istiklal-marsi-dijital-szlk.netlify.app

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki temel ölçek kullanılmıştır:

1. İstiklal Marşı Anlama Testi: İstiklal Marşı'nda geçen ve öğrencilerin anlamlandırmakta en çok zorlandığı kavramları kapsayan 20 maddelik çoktan seçmeli başarı testidir. Testte yer alan kavramlar, literatürde İstiklal Marşı'nın anlaşılma düzeyini ve söz varlığını inceleyen araştırmalarda (Acar, 2018; Parlak Kalkan, 2021) katılımcılar tarafından bilinme oranı en düşük olarak tespit edilen anahtar kelimeler (izmihlal, vecd, cüda, afak vb.) arasından seçilerek oluşturulmuştur. Testin içerik ve dil bakımından uygunluğu alan uzmanı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda kontrol edilerek ölçme aracına nihai şekli verilmiştir.
2. Teknoloji Kabul Modeli (Tkm) Ölçeği: Davis (1989) tarafından geliştirilen ve Parlak (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan 5'li Likert tipi 12 maddelik ölçeğin genel Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı α = 0,89'dur.

Uygulama Süreci ve Materyal

Geliştirilen web tabanlı ve mobil uyumlu dijital sözlük; yapay zekâ destekli görsel kartlar, bağlamsal kelime tanımları, karekod (QR) entegrasyonu ve çevrim dışı çalışma modunu içermektedir. Uygulama süreci 3 haftada tamamlanmıştır: 1. hafta ön test, 2. hafta dijital sözlük ile kelime inceleme etkinlikleri, 3. hafta son test ve TKM ölçeği uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılım gösterdiği saptandıktan sonra, ön test-son test başarı puanı farklarının anlamlılığı bağımlı örneklemler t-testi (paired samples t-test) ile incelenmiştir. Standart sapma hesaplamalarında *N*-1 algoritması kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < ,05$ ve $p < ,001$ kabul edilmiştir. Uygulamanın etki derecesini belirlemek amacıyla Cohen's d katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

İstiklal Marşı'ndaki bilinmeyen kelimelerin öğretimi için tablet, telefon ve akıllı tahta gibi dijital araçlarla her yerde kolayca erişilebilecek, çevrim içi ve çevrim dışı kullanılabilen, her yaş grubuna hitap edebilen, hem öğretici hem maliyetsiz hem de yaygın şekilde kullanıma uygun bir resimli dijital sözlük oluşturulmuştur. Bu dijital sözlüğün etkililiği araştırılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Katılımcıların Başarı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

İlk ölçek çoktan seçmeli 20 sorudan oluşan İstiklal Marşı anlama testidir. Bu test bir form (https://forms.gle/AxbZp3sPd59g5bS18) vasıtasıyla 85 kişiye ulaştırılmış ancak ön testte tam puan alanlar ve son testi yapmayanlar elenmiştir. Değerlendirme geriye kalan 23'ü öğrenci, 16'sı yetişkin olmak üzere 39 kişi üzerinden yapılmıştır.

Katılımcıların İMAT ön test ve son test ham puanları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının Dağılımı Katılımcı Listesi

Grup	Katılımcının Adı	İlk Puan	Son Puan	Grup	Katılımcının Adı	İlk Puan	Son Puan
Yetişkin	M. A.	95	100	Öğrenci	Ö. H. Ö.	40	70
Yetişkin	H. A.	45	100	Öğrenci	A. Ç.	50	95
Yetişkin	B. Ç.	80	100	Öğrenci	Y. N. Ö.	70	100
Yetişkin	A. T. Ö.	40	90	Öğrenci	K. Ö.	55	100
Yetişkin	E. T.	50	100	Öğrenci	Z. R. A.	55	90
Yetişkin	M. A. A.	85	100	Öğrenci	B. Y.	35	90
Yetişkin	M. S.	65	95	Öğrenci	A. G. G.	50	95
Yetişkin	H. K.	40	100	Öğrenci	İ. B. Z.	35	75
Yetişkin	A. A.	90	100	Öğrenci	E. B.	50	85
Yetişkin	T. Y. İ.	70	100	Öğrenci	Ç. T.	60	90
Yetişkin	S. K.	25	80	Öğrenci	E. A. Ç.	45	95
Yetişkin	S. E.	30	95	Öğrenci	G. K.	55	95
Yetişkin	M. P.	30	100	Öğrenci	E. B. Ü.	70	90
Yetişkin	M. H.	80	100	Öğrenci	E. I.	55	70
Yetişkin	E. Ç.	85	100	Öğrenci	D. Ö.	60	90
Yetişkin	M. H.	90	100	Öğrenci	A. Y.	65	100
				Öğrenci	E. Y. A.	40	95
				Öğrenci	E. K. C.	55	75
				Öğrenci	A. B. İ.	20	55
				Öğrenci	H.	40	55

Değerlendirmeye alınan katılımcıların son test puan ortalamasından ön test puan ortalaması çıkarılarak kazanç puanı ortalaması oluşturulmuş ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcı Puan Ortalamaları

Grup	Katılımcı Sayısı		Aritmetik Ortalama (M)	Standart Sapma (SD)	t	df	p	Etki Büyüklüğü (Cohen's d)
Yetişkin Grubu	16	Ön test	50,22	13,22	5,44	15	,000*	1,84 (Yüksek)
		Son test	86,96	13,46				
Öğrenci Grubu	23	Ön test	63,75	25,00	11,28	22	,000*	2,75 (Çok Yüksek)
		Son test	97,50	5,77				

** p < ,001 düzeyinde anlamlıdır.*

Tablo 2'ye göre öğrenci grubunun ön test ortalaması $M = 50,22$ ($SD = 13,22$) iken son testte $M = 86,96$'ya ($SD = 13,46$) yükselmiştir. Bu 36,74 puanlık artış istatistiksel olarak anlamlıdır [$t(22) = 11,28$; $p < ,001$] ve etki büyüklüğü (*Cohen's d* = 2,75) çok yüksek düzeydedir ($H1$ kabul edilmiştir). Yetişkin grubunda da ön test ($M = 63,75$; $SD = 25,00$) ile son test ($M = 97,50$; $SD = 5,77$) arasındaki 33,75 puanlık fark anlamlı bulunmuş [$t(15) = 5,44$; $p < ,001$] ve yüksek etki büyüklüğü (*Cohen's d* = 1,84) elde edilmiştir ($H2$ kabul edilmiştir). Öğrenci grubunun kazanç puanı gelişiminin (36,74), yetişkin grubuna (33,75) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Teknoloji Kabul Modeli (TKM) Bulguları

Uygulamanın benimsenme düzeyine ilişkin TKM alt boyut ortalamaları Tablo 3'te, madde dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3

TKM Ölçeği Alt Boyut Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Alt Boyut	Aritmetik Ortalama (M)	Standart Sapma (SD)
A - Algılanan Fayda	4,56	0,42
B - Algılanan Kullanım Kolaylığı	4,45	0,48
C - Kullanım Niyeti	4,27	0,55
Genel Ortalama	4,42	0,41

Tablo 4

TKM Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapma Dağılımı

Madde Kodu ve İfadesi	Aritmetik Ortalama (M)	Standart Sapma (SD)
A3: Dijital sözlük dil becerilerimi geliştirmemde etkili oldu.	4,67	0,53
A4: Uygulamayı kelime öğretiminde genel olarak faydalı buldum.	4,67	0,48
A5: Hedef kelimelerin anlamını öğrenmemde kolaylık sağladı.	4,63	0,54
B1: Uygulamayı nasıl kullanacağımı öğrenmek çok kolaydı.	4,63	0,54
B3: Sözlükteki işlevleri ve arayüzü rahatlıkla kullanabildim.	4,54	0,56
A2: Aradığım kelimelere ve görsellere hızlıca ulaştım.	4,46	0,64
C1: Benzer edebî metinleri okurken bu uygulamayı tekrar kullanırım.	4,46	0,68
A1: Dijital sözlük kelime öğrenme verimliliğimi artırdı.	4,38	0,63
B2: Uygulama ile etkileşim kurmak net ve anlaşılırdı.	4,38	0,67
B5: Uygulama esnek ve kullanımı pratik bir yapıya sahipti.	4,38	0,63
B4: Sözlüğü kullanırken zihinsel olarak fazla çaba harcamadım.	4,33	0,70
C2: Kelime öğreniminde birincil bilgi kaynağım olarak tercih ederim.	4,08	0,81

TKM genel kabul ortalamasının 5 üzerinden $M = 4{,}42$ ($SD = 0{,}41$) çıkması uygulamanın yüksek düzeyde benimsendiğini göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Elde edilen ampirik bulgular, "Etkileşimli Dijital Sözlük" uygulamasının hem öğrenciler hem de yetişkinler üzerinde kelime kazanımını istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek etki büyüklüğüyle artırdığını ortaya koymaktadır. Öğrenci grubunda elde edilen artış [$t(22) = 11{,}28$; $p < {,}001$; $d = 2{,}75$] ve yetişkin grubundaki gelişim [$t(15) = 5{,}44$; $p < {,}001$; $d = 1{,}84$], çoklu ortam araçlarının kelime edinimindeki üstünlüğünü desteklemektedir. Bu sonuç, Paivio'nun (1986) ikili kodlama teorisi ve Mayer'in (2014) çoklu ortamla öğrenme kuramı ile örtüşmektedir. Kelime tanımlarının bağlamsal görsellerle sunulması zihinsel yükü azaltarak soyut kavramların somutlaşmasını sağlamıştır.

Uluslararası literatür incelendiğinde bulgular, Lew (2019) tarafından vurgulanan köprü metin ve görsel zenginleştirmeli dijital sözlüklerin kelime kavrama başarısını artırdığı yönündeki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Yerel literatürde ise Parlak Kalkan (2021) ve Acar (2018), İstiklal Marşı'nın söz varlığına ilişkin çalışmalarında öğrencilerin edebî metinlerdeki kelimeleri ezberleme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Mevcut araştırma, bu eğitsel soruna uygulamalı bir çözüm sunması ve deneysel etki büyüklüğü verileriyle ortaya koyması yönüyle öne çıkmaktadır.

Gruplar arası farklar değerlendirildiğinde yetişkinlerin ön test puanlarının ($M = 63{,}75$) öğrencilerden ($M = 50{,}22$) yüksek çıkması ön bilgilerinin fazla olmasıyla açıklanabilir. Öğrenci grubunun kazanç puanının (36,74) yetişkinlerden (33,75) yüksek gerçekleşmesi ise genç kuşağın etkileşimli arayüzlerden öğrenme ivmesinin yüksek olduğunu işaret etmektedir. Uygulamanın her iki grupta da yüksek etki üretmesi ve TKM kabul ortalamasının $M = 4{,}42$ çıkması materyalin kuşaklar arası kullanıma uygunluğunu kanıtlamaktadır. (Davis, 1989; Parlak, 2019; Yıldırır & Burçin, 2019).

Sonuçlar

1. "Etkileşimli Dijital Sözlük" kullanımı, İstiklal Marşı'ndaki hedef kelimelerin öğrenilmesinde öğrenci ve yetişkin gruplarının başarısını anlamlı ve yüksek etki büyüklüğüyle artırmıştır.
2. Katılımcıların algıladıkları fayda (M = 4,56) ve kullanım kolaylığı (M = 4,45) yüksek seviyededir. Bu da geliştirilen prototipin teknolojik bir ürün olarak kabulünü gösterir.

Öneriler

- EBA Entegrasyonu: Geliştirilen Etkileşimli Dijital Sözlük uygulamasının Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformuna entegre edilerek ülke genelinde Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı derslerinde yardımcı ders materyali olarak kullanıma sunulması önerilebilir.
- Sesli Komut ve Telaffuz Desteği: Dijital sözlük arayüzlerine sesli komut ile kelime arama ve kelimelerin doğru telaffuzlarını sunan sesli asistif teknolojilerin eklenmesi özel eğitime ihtiyacı olan, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen veya işitsel öğrenme stilini aktif kullanan öğrenenler için erişilebilirliği artıracaktır.

- Müfredat Genişletilmesi: Soyut ve edebî kelime kadrosuna sahip diğer tarihî/klasik metinlerin (ör. Divan edebiyatı eserleri, mesneviler) ve yabancı dil derslerine ait metinlerin öğretiminde de benzer yapay zekâ destekli görsel ve sesli dijital sözlüklerin tasarlanması tavsiye edilmektedir.
- Gelecek araştırmalarda kontrol gruplu yarı deneysel desenlerin kullanılması, örneklem boyutunun genişletilmesi ve öğrenilen kelimelerin kalıcılığını ölçmek amacıyla deneysel müdahaleden 1 ila 3 ay sonra izleme testlerinin uygulanması metodolojik derinliği artıracaktır.

KAYNAKÇA

Acar, K. (2018). İstiklal Marşı'nın söz varlığı üzerinde analitik bir inceleme denemesi. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, *1*(13), 370-381. https://izlik.org/JA97MF66EB

Çağbayır, Y. (1998). *İstiklal Marşı'nın tahlili*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Baskı). Lawrence Erlbaum Associates.

Çetin, N. (2011). İstiklal Marşımızın tarihî, edebî, dinî ve kültürel kaynakları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (133), 80.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, *13*(3), 319-340. https://doi.org/10.2307/249008

Düzdağ, E. (2006). *İstiklal şairi Mehmet Akif Ersoy*. Nesil Matbaacılık.

Hirik, E. (2022). İstiklal Marşı'na anlam bilimsel bir bakış. *Düşünce Dünyasında Türkiz*, 12(58), 103-127. https://izlik.org/JA37EH86JC

İşcan, A. & Şimşek, Y. (2012). Üniversite öğrencilerinin İstiklal Marşı algısı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 348-360.

Lew, R. (2019). E-dictionaries in second language vocabulary learning: Review of empirical evidence. *ReCALL*, *31*(2), 118-135. https://doi.org/10.1017/S095834401800012X

Mayer, R. E. (Ed.). (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2. Baskı). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkçe ve dil eğitiminde iyi uygulamalar konferansı bildiri kitabı-1*.

Orhan, S. & Gedik, M. (2013). 9. sınıf öğrencilerinin İstiklal Marşı'ndaki kelimelerin anlamlarını bilme durumlarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, *8*(13), 1259-1270.

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.

Parlak, Y. (2019). *Teknoloji Kabul Modeli Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik güvenirlik çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

Parlak Kalkan, G. (2021). İstiklal Marşı'nın anlaşılma düzeyinin tespitine yönelik betimsel bir çalışma (Lise ve üniversite öğrencileri örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1102-1127. https://doi.org/10.16916/aded.974950

Tekin, Y. (2025). Takdim. *Türkçe ve dil eğitiminde iyi uygulamalar konferansı bildiri kitabı-1* içinde (s. 3). MEB Yayınları.

Yıldırır, S. C. & Kaya, B. (2019). Mobil uygulama kullanımının benimsenmesi: Teknoloji kabul modeli ile bir çalışma. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *10*(19), 22-51.

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ELEŞTİREL İNTERNET OKURYAZARLIĞI VE OKUMA TUTUMUNUN SÖZ VARLIĞINA YANSIMALARI

Dr. Tuğba BAĞDAT KILIÇ, Çorum/Çorum Bilim ve Sanat Merkezi
tugbagdat@gmail.com

Ali KILIÇ, Çorum/Sultan Abdülhamit Han Ortaokulu
seffahcabbar@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, lise öğrencilerinin eleştirel internet okuryazarlığı ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemekte ve bu ilişkinin söz varlığı gelişimine olan etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte öğrenciler bilgiye büyük ölçüde internet üzerinden ulaşmaktadır. Ancak dijital ortamlardaki bilgilerin doğruluğu her zaman kesin olmadığından, bireylerin bu bilgileri sorgulama, analiz etme ve farklı bakış açılarını karşılaştırma becerileri önem kazanmıştır. Eleştirel internet okuryazarlığı bu becerileri kapsarken okuma süreci de bireyin dil gelişimini destekleyen, anlama ve yorumlama becerilerini geliştiren ve söz varlığını zenginleştiren temel bir öğrenme alanıdır. Araştırma, 2025-2026 eğitim öğretim yılında farklı lise türlerinde öğrenim gören 350 öğrenci ile yürütülmüş ve nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada eleştirel internet okuryazarlığı bağımsız değişken, okumaya yönelik tutum ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Veri toplama sürecinde iki farklı ölçek kullanılmış, uygulamalar sınıf ortamında gerçekleştirilmiş ve veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Analiz sürecinde betimsel istatistikler, normallik testleri, Pearson korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular, eleştirel internet okuryazarlığı ile okumaya yönelik tutum arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Eleştirel becerileri gelişmiş öğrencilerin okumaya karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri; özellikle içsel motivasyon, öğrenme yönelimi ve dışsal motivasyon boyutlarında güçlü ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca eleştirel internet okuryazarlığının, öğrencilerin okumadan kaçınma eğilimlerini anlamlı düzeyde azalttığı görülmüştür. Regresyon analizi sonuçları, bu becerinin okuma tutumunun önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri, bu ilişkinin söz varlığına dolaylı ancak güçlü bir katkı sağlamasıdır. Okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren öğrenciler daha fazla ve çeşitli metinlerle etkileşime girmekte, bu da yeni kelime ve kavram öğrenimini artırmaktadır. Eleştirel internet okuryazarlığı sayesinde öğrenciler metinleri daha derinlemesine analiz etmekte, farklı kavramlar arasında bağlantı kurmakta ve dilsel farkındalıklarını geliştirmektedir. Bu durum, söz varlığının hem nicel hem de nitel olarak zenginleşmesine katkı sunmaktadır. Sonuç olarak eleştirel internet okuryazarlığı becerileri öğrencilerin bilgiye erişim biçimleri, okuma alışkanlıkları ve dil gelişimleri üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır. Bu nedenle eğitim süreçlerinde eleştirel okuryazarlık becerilerine ve zengin okuma deneyimlerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *eleştirel internet okuryazarlığı, okuma tutumu, söz varlığı, dijital okuryazarlık, lise öğrencileri*

GİRİŞ

Dijital teknolojilerin gelişmesiyle birlikte internet, bireylerin bilgiye erişme ve öğrenme süreçlerinde önemli bir araç hâline gelmiştir. Günümüzde lise öğrencileri akademik içeriklere, edebî metinlere ve çeşitli bilgi kaynaklarına çoğunlukla dijital ortamlar aracılığıyla ulaşmaktadır. Ancak internet ortamında yer alan bilgilerin doğruluğu ve güvenilirliği her zaman açık değildir. Bu nedenle bireylerin çevrim içi içerikleri eleştirel biçimde değerlendirebilme becerileri giderek daha önemli hâle gelmektedir (Hobbs, 2010; Livingstone, 2004). Bu bağlamda eleştirel internet okuryazarlığı, bireylerin dijital içerikleri sorgulama, analiz etme ve farklı bakış açılarını karşılaştırma becerilerini kapsayan önemli bir yeterlik olarak değerlendirilmektedir (Kellner ve Share, 2007). Okuma ise bireyin dil gelişimini destekleyen temel öğrenme etkinliklerinden biridir. Okuma süreci yalnızca metni anlamayı değil, metinle etkileşim kurmayı, çıkarımlar yapmayı ve eleştirel değerlendirmelerde bulunmayı gerektirir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Özellikle ortaöğretim döneminde gelişen okuma tutumları, bireyin yaşam boyu okuma alışkanlıklarının oluşmasında belirleyici bir rol oynamaktadır (OECD, 2018). Öğrencilerin farklı metinlerle karşılaşması onların kelime ve kavram dünyasını genişleterek söz varlığının gelişimine katkı sağlayabilmektedir.

Dijital çağda öğrencilerin okuma davranışları hem basılı hem de dijital metinlerle şekillenmektedir. Bazı araştırmalar dijital metinlerin okuma motivasyonunu artırabileceğini belirtirken bazı çalışmalar ise yoğun dijital medya kullanımının yüzeysel okuma eğilimlerini artırabileceğini ileri sürmektedir (Carr, 2010, Liu, 2005). İnternet ortamındaki metinlerin çok parçalı ve dikkat dağıtıcı yapısı, öğrencilerin kelimeleri asıl bağlamından kopuk öğrenme riskini beraberinde getirse de eleştirel bir bakış açısı, bu karmaşık bilgi yığınını anlamlı ve kalıcı bir öğrenme sürecine dönüştürür. Bu durum dijital okuryazarlık becerileri ile okuma tutumları arasındaki ilişkinin daha kapsamlı biçimde ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Alan yazını incelendiğinde eleştirel internet okuryazarlığı ile okuma tutumu değişkenlerinin çoğunlukla ayrı ayrı incelendiği, bu iki değişken arasındaki ilişkinin özellikle söz varlığı gelişimi bağlamında ele alındığı çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin eleştirel internet okuryazarlık düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkinin öğrencilerin söz varlığı gelişimine olası yansımalarını değerlendirmektir. Araştırmanın önemi, dijital çağda öğrencilerin metinlerle kurdukları ilişkinin yalnızca teknoloji kullanımı açısından değil aynı zamanda dil gelişimi ve söz varlığı zenginliği açısından da ele alınması gerektiğini ortaya koymasında yatmaktadır. Bu bağlamda eleştirel internet okuryazarlığı becerilerinin okuma tutumlarıyla ilişkisini ortaya koyan bu çalışma, ortaöğretim düzeyinde yürütülen okuma etkinlikleri ve medya okuryazarlığı çalışmalarına kuramsal ve uygulamaya yönelik katkılar sunmayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma lise öğrencilerinin eleştirel internet okuryazarlığı ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır ve nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim durumunu ve bu değişimin derecesini belirlemeye

yönelik araştırmalarda tercih edilen bir modeldir (Karasar, 2016). Bu doğrultuda çalışmada, internet için eleştirel okuryazarlık ile kitap okumaya yönelik tutum değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılında farklı lise türlerinde öğrenim gören 350 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar fen Lisesi, Anadolu lisesi, meslek lisesi ve imam hatip lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacının ulaşabildiği ve araştırmaya katılmaya gönüllü bireylerin örnekleme dâhil edilmesine dayanan bir örnekleme yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve araştırma sürecinde etik ilkelere uygun hareket edilmiştir. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kız	185	52.9
	Erkek	165	47.1
	Toplam	350	100
Sınıf	9. Sınıf	120	34.3
	10. Sınıf	115	32.9
	11. Sınıf	115	32.9
	Toplam	350	100
Okul	Fen Lisesi	85	24.3
	Anadolu Lisesi	140	40.0
	İmam Hatip Lisesi	60	17.1
	Meslek Lisesi	65	18.6
	Toplam	350	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin internet ortamındaki bilgileri eleştirel biçimde değerlendirme düzeylerini belirlemek için Dal ve Aktay (2015) tarafından geliştirilen İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır.

Öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ise Özdemir ve Akkaya (2014) tarafından geliştirilen Ortaöğretim Öğrencileri İçin Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek içsel motivasyon, dışsal motivasyon, öğrenme yönelimi ve kaçınma olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her iki ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ilgili araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Okuma tutumu ve stratejilerinin belirlenmesinde, bireyin bilişsel farkındalığı ile okuma becerileri arasındaki ayrımın netleştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci, 2025-2026 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, çalışma grubunu oluşturan ortaöğretim öğrencilerine İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Ölçekler, araştırmacılar tarafından uygun görülen gün ve saatlerde, okul yönetiminden gerekli izinler alındıktan sonra yüz yüze ortamda uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde öğrencilere araştırmanın amacı hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış; araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve kişisel bilgilerin gizli tutulacağı açıkça belirtilmiştir. Ölçek uygulaması sırasında öğrencilerin ölçek maddelerini dikkatli ve samimi bir biçimde yanıtlamaları istenmiştir. Ölçeklerin uygulanması yaklaşık bir ders saati (40 dakika) sürmüş olup uygulama süreci boyunca araştırmacılar sınıf ortamında bulunmuştur. Uygulama sonrasında elde edilen veriler, eksik ya da hatalı doldurulan formlar kontrol edilerek analiz sürecine hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle verilerin analizlere uygunluğunu belirlemek amacıyla betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma) hesaplanmış ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerleri ile normallik testleri (Shapiro-Wilk) aracılığıyla incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi durumunda, ortaöğretim öğrencilerinin internet için eleştirel okuryazarlık düzeyleri ile kitap okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkiyi incelemek amacıyla ayrıca basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizde, internet için eleştirel okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları bağımsız değişkenler olarak ele alınmış; kitap okumaya yönelik tutum ise bağımlı değişken olarak modele dâhil edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, .05 anlamlılık düzeyi esas alınarak yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğrencilerin internet için eleştirel okuryazarlıkları ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara ilişkin "eleştirel okuryazarlık" ve "okumaya yönelik tutum" değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2

İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Puanının Okumaya Yönelik Tutum ve Alt Boyutlarına İlişkin Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
1.İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık	1.000	.718*	.798*	.815*	.767*	.812*
2.Okumaya Yönelik Tutum (Toplam Puan)		1.000	.450**	.683**	.760**	.548**
3.İçsel Motivasyon			1.000	-.112	.194**	.116
4.Dışsal Motivasyon				1.000	.245**	.215
5.Öğrenme Yönelimi					1.000	.145
6. Kaçınma						1.000

**p < ,01
*p < ,05

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin internet için eleştirel okuryazarlık düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r = .72, p < .05). Ayrıca internet için eleştirel okuryazarlık düzeyleri ile okumaya yönelik tutumun içsel motivasyon (r = .80), dışsal motivasyon (r = .82), öğrenme yönelimi (r = .77) ve kaçınma (r = .81) alt boyutları arasında da pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir (p < .01). Bu bulgular, öğrencilerin dijital ortamlardaki içerikleri eleştirel biçimde değerlendirme becerileri arttıkça, kitap okumaya yönelik tutumlarının ve bu tutumu oluşturan alt boyutların da güçlü biçimde olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Tablo 3

Okumaya Yönelik Tutum Puanının İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Düzeyine İlişkin Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	(1)	(2)
1.Okumaya Yönelik Tutum (Toplam Puan)	1.000	.718*
2. İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık		1.000

**p < ,01
*p < ,05

Tablo 3 verilerine göre, öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları ile internet için eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r = .72, p < .05). Bu bulgu, öğrencilerin internet ortamındaki içerikleri eleştirel biçimde değerlendirme becerileri arttıkça kitap okumaya yönelik tutumlarının da belirgin biçimde olumlu yönde arttığını göstermektedir.

İnternet için eleştirel okuryazarlığın, okumaya yönelik tutumun alt boyutları olan içsel motivasyon, dışsal motivasyon, öğrenme yönelimi ve kaçınma üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla her bir alt boyut için ayrı ayrı basit doğrusal regresyon analizleri yapılmış; elde edilen sonuçlar Tablo 4'te bir arada sunulmuştur.

Tablo 4

İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlığın Okumaya Yönelik Tutumun Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

İnternet için Eleştirel Okuryazarlık	B	SH	β	T	p	R^2
İçsel Motivasyon	0.68	0.07	0.80	9.71	.000	.64
Dışsal Motivasyon	0.61	0.08	0.78	7.63	.000	.61
Öğrenme Yönelimi	0.66	0.06	0.82	11.00	.000	.67
Kaçınma	0.59	0.09	0.74	6.56	.000	.55

**p < ,01

*p < ,05

Tablo 4'te sunulan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, internet için eleştirel okuryazarlığın, okumaya yönelik tutumun tüm alt boyutlarını pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir ($p < .001$). İnternet için eleştirel okuryazarlık, içsel motivasyon üzerinde güçlü bir yordayıcı etkiye sahip olup bu boyuttaki varyansın %64'ünü açıklamaktadır ($\beta = .80$, $R^2 = .64$). Benzer biçimde, eleştirel okuryazarlığın dışsal motivasyonu anlamlı ve güçlü düzeyde yordadığı ve bu boyuttaki varyansın %61'inin açıklandığı belirlenmiştir ($\beta = .78$, $R^2 = .61$).

Analiz sonuçları, internet için eleştirel okuryazarlığın öğrenme yönelimi üzerinde de oldukça güçlü bir yordayıcı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu boyuta ilişkin regresyon modeli, öğrenme yönelimindeki varyansın %67'sini açıklamakta olup eleştirel okuryazarlık en yüksek yordayıcı etkiyi bu alt boyutta göstermiştir ($\beta = .82$, $R^2 = .67$). Ayrıca eleştirel okuryazarlığın, kaçınma boyutunu da anlamlı ve güçlü düzeyde yordadığı ve bu boyuttaki varyansın %55'inin açıklandığı görülmektedir ($\beta = .74$, $R^2 = .55$).

Bu bulgular, öğrencilerin dijital ortamlarda karşılaştıkları içerikleri eleştirel biçimde değerlendirme becerileri arttıkça, kitap okumaya yönelik motivasyonlarının güçlendiğini; öğrenmeye yönelimlerinin arttığını ve okumadan kaçınma eğilimlerinin azaldığını ortaya koymaktadır. Eleştirel okuryazarlığın okuma tutumu üzerindeki belirleyici gücünün çok yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlar internet için eleştirel okuryazarlığın, ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını şekillendiren önemli bir yordayıcı değişken olduğunu göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırma, lise öğrencilerinin eleştirel internet okuryazarlığı becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, dijital ortamlardaki bilgileri eleştirel biçimde analiz edebilen öğrencilerin okuma süreçlerine daha aktif katılım gösterdiğini ve okumaya yönelik daha olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir. Bu durum, eleştirel internet okuryazarlığının yalnızca bilişsel bir beceri alanı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik yönelimlerini de şekillendiren önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Korelasyon ve regresyon analizlerinden elde edilen sonuçlar, eleştirel internet okuryazarlığının okuma tutumunun tüm alt boyutlarıyla ilişkili olduğunu ve bu tutumun

anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Özellikle içsel motivasyon ve öğrenme yönelimi boyutlarında ortaya çıkan güçlü ilişkiler, öğrencilerin okumayı öğrenme sürecinin temel bir parçası olarak algıladıklarına işaret etmektedir. Bu bulgular, okuma motivasyonunun öğrenme süreçlerindeki belirleyici rolünü vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000; Hobbs, 2010; Kellner ve Share, 2007).

Araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biri, eleştirel internet okuryazarlığının öğrencilerin okumadan kaçınma eğilimlerini anlamlı düzeyde azaltmasıdır. Eleştirel düşünme becerileri gelişmiş öğrencilerin metinlerle daha bilinçli ve sorgulayıcı bir etkileşim kurmaları, okuma sürecine yönelik dirençlerini azaltmakta ve metinle etkileşim sürelerini artırmaktadır (Alexander ve Jetton, 2000). Bu durum, öğrencilerin dilsel gelişimlerini ve kelime dağarcıklarını genişleten önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Araştırma bulguları ayrıca eleştirel internet okuryazarlığı becerilerinin söz varlığı gelişimi üzerinde dolaylı ancak güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eleştirel okuma becerileri gelişmiş öğrencilerin metinleri daha derinlemesine analiz etmeleri, yeni kelime ve kavramlarla daha bilinçli bir etkileşim kurmalarını sağlamaktadır. Okumaya yönelik olumlu tutum ve artan motivasyon ile birlikte öğrencilerin daha fazla ve çeşitli metin türleriyle karşılaşmaları, söz varlıklarının hem nicel hem de nitel açıdan zenginleşmesine katkı sunmaktadır.

Bununla birlikte araştırma sonuçları dijital ve basılı okuma kültürlerinin birbirini tamamlayan yapılar olduğunu ortaya koymaktadır. Dijital ortamlarda geliştirilen eleştirel okuryazarlık becerileri, öğrencilerin bilgiye daha seçici ve sorgulayıcı bir yaklaşım geliştirmelerine olanak tanırken, bu durum okuma alışkanlıklarını ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir (Hobbs, 2017; OECD, 2018). Öğrencilerin farklı metin yapılarıyla etkileşim kurmaları, dilsel farkındalıklarını artırmakta ve söz varlığı gelişimini destekleyen zengin bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.

Sonuç olarak eleştirel internet okuryazarlığı, günümüz lise öğrencileri için bilgiye erişim, okuma kültürünü geliştirme ve dilsel sermayeyi destekleme işlevleri taşıyan stratejik bir yeterlilik olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, eğitim ortamlarında eleştirel internet okuryazarlığı becerilerinin sistematik biçimde desteklenmesi, öğrencilerin hem okuma tutumlarının güçlenmesine hem de söz varlığı gelişimlerinin sürdürülebilir biçimde ilerlemesine katkı sağlayacaktır.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilebilir:

- Türk dili ve edebiyatı derslerinde eleştirel internet okuryazarlığı becerilerini geliştiren etkinliklere daha fazla yer verilebilir.
- Dijital ve basılı metinlerin birlikte kullanıldığı okuma etkinlikleri öğrencilerin farklı metin türleriyle etkileşim kurmalarını destekleyebilir.
- Gelecek araştırmalarda eleştirel internet okuryazarlığı ile okuma tutumu arasındaki ilişki farklı yaş gruplarında incelenebilir.
- Deneysel çalışmalar yapılarak eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin okuma motivasyonu ve söz varlığı üzerindeki etkisi daha ayrıntılı biçimde araştırılabilir.

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarında, "Söz Varlığı" çalışmaları kelime listeleri ile dijital mecralardaki metinlerin eleştirel analizini birlikte içerecek şekilde kurgulanabilir.
- Öğrencilere dijital içeriklerdeki hataları, taraflı ifadeleri ve gizli anlamları bulmaya yönelik "sorgulayıcı" okuma görevleri verilerek eleştirel becerilerin söz varlığına doğrudan etkisi izlenebilir.

KAYNAKÇA

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher, 61*(5), 364–373. https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1

Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, ve R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 285–310). Lawrence Erlbaum Associates.

Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains.* W. W. Norton ve Company.

Dal, S., & Aktay, S. (2015). İnternet için eleştirel okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması. *Journal of Academic Studies*, *17*(67), 153-172.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.

Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Aspen Institute.

Hobbs, R. (2017). *Create to learn: Introduction to digital literacy.* Wiley-Blackwell.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (30. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo ve S.R. Steinberg (Eds.), *Media Literacy: A Reader* (pp. 3–23). Peter Lang.

Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review, 7*(1), 3–14. https://doi.org/10.1080/10714420490280152

Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation, 61*(6), 700–712. https://doi.org/10.1108/00220410510632040

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

Özdemir, S., & Akkaya, N. (2014). Ortaöğretim öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Millî Eğitim, 44*(203), 55–73.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Seçkin Yayıncılık.

DİJİTAL İZLER, ZENGİN KELİMELER: DİJİTAL ÖĞRENME ORTAMLARININ SÖZ VARLIĞI UNSURLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Zeynep ÖZCAN, Ankara/Sincan/Burak Reis İlkokulu
zynpyldz@hotmail.com

ÖZET

Erken çocukluk dönemi, bireyin dil gelişiminin ve temel kavramsal yapılarının inşa edildiği kritik bir evredir. Bu dönemde çocukların söz varlığının gelişimi, çevresel etkileşimler ve maruz kaldıkları dilsel girdilerle yakından ilişkilidir. Günümüzde dijital teknolojilerin eğitim ortamlarına entegrasyonu, çocukların dil edinim süreçlerinde kullanılan araç ve içeriklerin niteliğini önemli hâle getirmiştir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimde kullanılan dijital öğrenme ortamlarının dilsel özelliklerinin incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada, okul öncesi eğitimde kullanılan dijital içeriklerin 5 yaş grubu çocukların kavram gelişimi ve dil edinim süreçlerine uygunluğu incelenmiştir. Ayrıca içeriklerde yer alan sözcüklerin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan hedef kavram alanlarıyla uyumu değerlendirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, doküman incelemesi yoluyla veriler elde edilmiştir. Veri kaynağı olarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Kütüphane'de yer alan "Erken Çocukluk Eğitimi" modülündeki şiir, tekerleme ve parmak oyunlarından oluşan 10 dijital etkinlik rastgele seçilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde ilgili içeriklerdeki tüm sesli ve yazılı ifadeler yazıya aktarılmış, elde edilen metinler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Sözcüklerin kullanım sıklıkları belirlenmiş; isim, sıfat, fiil gibi sözcük türlerine göre sınıflandırılmış ve temel kavram alanları çerçevesinde kategorize edilmiştir. Araştırma bulguları, incelenen dijital içeriklerin söz varlığı açısından zengin olduğunu ve çocukların dil gelişimini desteklediğini göstermektedir. Şiir, tekerleme ve parmak oyunlarının uyaklı yapılar, ikilemeler ve çeşitli sözcük türleri aracılığıyla çocukların kavram farkındalığını artırdığı belirlenmiştir. İçeriklerde yer alan eylem bildiren yönergelerin çocukların anlama ve uygulama becerilerini destekleyecek çeşitlilikte olduğu söylenebilir. Ayrıca incelenen içeriklerin sayı, zaman, mekân ve duyu gibi temel kavram alanlarıyla uyumlu olduğu görülmüştür.Sonuç olarak okul öncesi dönemde kullanılan dijital öğrenme içeriklerinin dil gelişimine katkı sağladığı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyum gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda çocukların söz varlığını zenginleştirecek nitelikte dijital içeriklerin artırılması ve çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *okul öncesi eğitim, dijital öğrenme ortamları, söz varlığı gelişimi, dil gelişimi*

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, bireyin dil gelişiminin, temel kavramsal yapılarının ve iletişim becerilerinin inşa edildiği kritik bir evredir (Senemoğlu, 1989). Bu yaşlarda çocuklar dilin yetkin kullanımına ve inceliklerini öğrenmeye yönelik temel kazanımlar elde eder ve bu durum söz varlığının gelişimi açısından öneme sahiptir (Yapıcı, 2004). Chomsky, dilin kendine özgü kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde gelişen bir sistem olduğunu belirtir. Piaget düşüncenin dile yansıdığını, Skinner ise dilin şartlanma yoluyla öğrenildiğini savunur. Dil gelişiminin birçok bileşeni bulunmakla birlikte en büyük etkiye sahip olan unsur çevredir. Bu dönemde sunulan nitelikli eğitim ve zenginleştirilmiş çevre çocukların potansiyellerinin gelişmesini sağlamaktadır. Okul çağındaki çocukların yılda yaklaşık 3.000 yeni sözcük edinme kapasitesine sahip oldukları (Oruç, 2025) dikkate alındığında söz varlığının zenginleşmesinde yaş ve gelişim düzeyine uygun dijital içeriklerin önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Günümüzde dijital teknolojilerin hızla gelişmesi ve eğitim ortamlarına girmesi eğitimde kullanılan materyal ve yöntemlerde dönüşüme yol açmıştır. Üretken yapay zekâya yönelik artan ilgi ve yeni öğrenme yaklaşımları, eğitimcilerin dijital becerilerini güçlendirerek sınıflarda teknoloji tabanlı öğrenme ortamlarının kullanımını yaygınlaştırmaktadır. Sınıf içi etkinliklerde e-öğrenme araçlarının kullanımı, çocukların teknolojik okuryazarlıklarıyla birlikte maruz kaldıkları dilsel girdileri de etkilemektedir (Kaplan ve ark., 2020).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, dili koruma ve zenginleştirme sorumluluğunu yalnızca bir öğretim alanı olarak değil, kültürel varoluşun ve düşünme becerilerinin temel unsurlarından biri olarak ele almaktadır. Modelin dili anlama ve ifade etme becerilerini merkeze alan yaklaşımı, çocukların dijital ortamlarda karşılaştıkları sözcükler, sesli yönergeler ve geri bildirimler önem taşımaktadır (MEB, 2025). Eğitsel mobil uygulamalar, web tabanlı etkileşimli oyunlar ve dijital hikâyeler çocuklara yeni kavramlar sunma, mevcut söz varlığını pekiştirme ve düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar (Korat, 2010). Bununla birlikte bu ortamlarda kullanılan dilin niteliği, çocuğun yaş ve bilişsel düzeyine uygunluğu ve Türkçenin anlamsal zenginliğini ne ölçüde yansıttığı araştırılması gereken güncel bir konudur. Bu nedenle erken çocukluk döneminde sınıflarda kullanılan dijital araçların dilsel yapısının belirlenmesi eğitimcilerin materyal seçiminde yol gösterici olacaktır.

Araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitimde kullanılan dijital öğrenme ortamlarının sunduğu içeriklerdeki söz varlığının 5 yaş grubu çocuklarının kavram gelişimi ve dil edinim süreçlerine uygunluğunu incelemektir. Ayrıca incelenen dijital etkinliklerdeki sesli ve yazılı metinlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programında yer alan hedef sözcük ve kavram alanlarıyla uyumu da değerlendirilmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İncelenen dijital öğrenme ortamları, 5 yaş grubu çocuklarının temel sözcük dağarcığını zenginleştirecek çeşitlilikte isim/nesne bildiren kavramlar (doğa, sayılar, zıtlıklar vb.) ve niteleyici sözcükler (sıfatlar ve zarflar) içermekte midir?

2. Seçilen dijital içeriklerde yer alan eylem bildiren yönergeler (fiiller), okul öncesi çocuklarının anlama ve uygulama becerilerini destekleyecek çeşitlilikte midir?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile yapılmış olup doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemlerini kullanarak gerçekçi ve betimsel bir sonuç elde edilmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımının benimsenmesinin nedeni, EBA Kütüphane'de "Erken Çocukluk Eğitimi" modülündeki "Okul Öncesi Şiirler, Tekerlemeler, Parmak Oyunları" alt başlığında bulunan videoların araştırma alt amaçları bağlamında bütüncül olarak incelenmesidir. Bu yöntem, elde edilen metinsel ve görsel verilerin belirli tematik çerçeveler, kavramsal kategoriler ve kodlar doğrultusunda yapılandırılmasına olanak sağlamasıdır. Bu doğrultuda incelenen dijital materyaller yapı, içerik ve anlamsal bütünlük açısından çok yönlü olarak değerlendirilmiş ve nitel verilerden geçerli ve derinlemesine çıkarımlar elde edilmiştir (Bowen, 2009; Büyüköztürk vd., 2016).

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri setini oluşturacak dijital öğrenme ortamlarının belirlenmesinde, nitel araştırma geleneklerine uygun biçimde amaçlı örneklem yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" tekniği benimsenmiştir. Çalışma kapsamında tüm dijital araçların incelenmesi yerine, erken yaş grubundaki çocukların söz varlığı gelişimine önemli ölçüde katkı sunan şiir, tekerleme ve parmak oyunları gibi nitelikli yazınsal ve eğitici araçlar kasıtlı olarak seçilmiştir. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ulusal düzeyde kullanıma sunulan ve sınıflarda yaygın olarak başvurulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA), araştırmanın temel veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Resmî bir kaynak olan EBA'da yer alan ve çocukların dil edinim süreçlerini destekleyici nitelik taşıyan rastgele seçilen toplam 10 farklı etkileşimli dijital etkinlik incelemeye alınmıştır. Modülde bulunan okul öncesi şiirler, tekerlemeler ve parmak oyunları başlığında bulunan videolar çözümlenip yazıya aktarılarak isim, sıfat, fiil gibi temel sözcük türleri ile ikileme, deyim gibi ifadeler ölçüt alınarak söz varlığı zenginliği açısından incelenmiştir.

Veri Analizi

Verilerin toplanması sürecinde ilgili dijital içeriklerde yer alan tüm sesli ve yazılı yönergeler, menü adlandırmaları ve geri bildirim ifadeleri araştırmacı tarafından çözümlenerek yazıya aktarılmıştır. Söz varlığı sıklığını belirlemek için bir Türk yazılımcı tarafından geliştirilen "TurkSozDiz" adlı yazılım kullanılmıştır. Word'deki söz varlığı unsurları "Güncel Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu" esas alınarak kodlanmış ve bu şekilde programa aktarılmıştır. Elde edilen metinsel veriler, içerik analizi tekniğiyle kodlanmıştır. Bu doğrultuda metinlerdeki kelimeler listelenmiş, kelimelerin kullanım sıklıkları hesaplanmış ve bu kelimeler sözcük türleri ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki temel kavram alanlarına (duygular, miktar, mekânda konum, duyu, zıt kavramlar vb.) göre tematik olarak kategorize edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmada incelenen söz varlığı özellikleri, okul öncesi dönemde dil gelişimini destekleyici nitelikte zengin ve işlevsel bir yapı ortaya koymaktadır. Toplamda 170 farklı sözcük, 95 isim, 45 fiil ve 30 sıfat kullanımı yer almaktadır. Bu durum çocukların somut öğrenme süreçlerini ve kavram gelişimlerini desteklerken cümle kurma, ifade etme ve eylem bildirme becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra çocukların niteleme ve betimleme becerilerini de güçlendirdiği söylenebilir. Sözcük türlerinin dengeli dağılımı, okul öncesi dönemde dilin hem alıcı hem de ifade edici boyutunu destekleyen bütüncül bir yapı sunar.

Tablo 1

Sözcüklerin Kullanım Sıklığı

Sözcük	Sıklık
bir	10
de/da (bağlaç)	9
ve	7
ben	6
sen	6
ile	5
gibi	4
çok	4
gün	3
taş	3
bayram	3
anne	3
yağmur	2
fidan	2

Sözcüklerin kullanım sıklığı incelendiğinde "bir", "ve", "de/da" gibi temel bağlaç ve işlevsel kelimelerin yoğunluğu dikkat çekmektedir. Bu durum, erken çocukluk döneminde dilin yapı taşlarını oluşturan basit ve tekrar eden dil örüntülerinin kullanılmasının, çocukların dil edinimini kolaylaştırdığına işaret etmektedir. Aynı zamanda "anne", "bayram", "yağmur", "fidan" gibi sözcüklerin öne çıkması, içeriklerin hem aile ve toplumsal değerleri hem de doğa ve günlük yaşam deneyimlerini merkeze aldığını göstermektedir. Bu yönüyle EBA'daki söz konusu içeriklerin çocukların hem sosyal hem de çevresel farkındalıklarını geliştirmeye hizmet ettiği söylenebilir.

Tablo 2

İkilemeler

İkilemeler
Tane tane
Lıkır lıkır
Yan yana
İlmek ilmek
Renk renk
Emek emek
Biraz biraz

Tablo 3

Uyaklı İfadeler

Uyaklı İfadeler	
Eşi-gibisi	on-ton
Adı-yarısı	işlenir-süslenir
Halamın-babamın	emek emek-gerek
Sırdaşım-arkadaşım	yana-araya
Aileyiz-zenginiz	yine-anneme
Pekmez-gezmez-üşütmez	ellere-bere
Hapşırık-sağlık	dışarıya-yapmaya-takmaya
Fistic-bastık-çıktık	kaş-yaş-aş
Heykeller-eserler	gününde-üzüldüğünde
Dört-tişört	büyükleri-hikâyeleri-cepleri
Altı-tahtı	misafirler-hikâyeler
Sekiz-ceviz	

Tablo 4

Kullanılan Deyimler

Deyim	Anlamı
Tane tane konuşmak	Açık, anlaşılır ve yavaş konuşmak.
İlmek ilmek işlemek	Büyük emek ve sabırla yapmak.
Can suyu vermek	Bir şeyin yaşaması veya gelişmesi için ilk ve gerekli desteği vermek.
Can arkadaşı	Çok yakın, güvenilen arkadaş
Emeğe saygı	Yapılan çalışmaya ve harcanan çabaya değer vermek.

EBA video içeriklerinde yer alan ikilemeler (ör. "tane tane", "lıkır lıkır", "renk renk") sınırlı sayıda yer almaktadır. Bunun yanı sıra uyaklı ifadeler Tablo 4'te belirtildiği gibi neredeyse her video içeriğinde yer almaktadır. Uyaklı ifade açısından içeriklerin oldukça zengin olduğu söylenebilir. Bu durum dilin ritmik ve estetik yönünü güçlendirerek çocukların fonolojik farkındalıklarını desteklemektedir. Bu tür tekrar ve ses benzerlikleri, okul öncesi dönemde özellikle erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından önemli bir rol oynamaktadır. Aynı şekilde, kullanılan deyimler (ilmek ilmek işlemek, can suyu vermek, can arkadaşı vb.), çocukların dilin mecazlı kullanımına aşinalık kazanmasını sağlayarak söz varlığını derinleştirmektedir.

Tablo 5

Eylem Bildiren Sözcükler

Temel Eylem Bildiren	Doğa ve Durum Eylemleri	Duygu ve Günlük Yaşam
gitmek	yağmak	istemek
gelmek	başlamak	unutmak
görmek	büyümek	yürümek
gezmek	üretmek	yorulmak
almak	dinlenmek	üzülmek
yemek	serinlemek	bırakmak
içmek	üşütmek	doldurmak
dikmek		dinlemek
kazmak		
giymek		
çıkmak		
bulmak		
bakmak		
sermek		
demek		
konuşmak		
olmak		
etmek		

Eylem bildiren sözcükler açısından yapılan inceleme, içeriklerin oldukça zengin bir fiil yapısına sahip olduğunu göstermektedir. "Gitmek, görmek, yemek, dikmek, büyümek, dinlenmek" gibi fiiller çocukların günlük yaşam becerileri, hareket deneyimleri ve neden-sonuç ilişkisi kurma süreçlerini desteklemektedir.

Tablo 6

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı ile İlişkisi

Kavramlar	TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı
anne, baba, teyze, hala, dede, babaanne, arkadaş, aile, bayram, misafir	aile, toplumsal değerler
bir, iki, üç, çok, az	sayı,sayma,miktar
büyük-küçük,hızlı-yavaş	zıtlık kavramları
alt-üst, içinde-dışında	mekan
sert-yumuşak, soğuk-sıcak	duyusal kavramlar
dün-bugün-yarın	zaman
yağmur, bulut, fidan, ağaç, toprak, kış, kar	doğa, mevsim, çevre
fındık, fıstık, limonata, tahin, pekmez, turunçgil, sağlık	sağlıklı yaşam, beslenme
müze, eser, heykel, kilim, motif, bayram	kültürel miras, sanat farkındalığı
kıyafetler (bere, eldiven, bot), şemsiye	günlük yaşam becerileri, öz bakım

Tablo 7

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi Açısından

	Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi
Sevgi	Kocaman bir aileyiz
Saygı	Büyükleri ziyaret
Yardımseverlik	Aile birlikteliği
Dostluk	Can arkadaş
Fidan dikme, doğa	Sorumluluk, çevre
Emeğe saygı gerek	Çalışkanlık, emek
Bayram, misafirlik	Kültürel değerler
Sağlıklı beslenme	Sağlıklı yaşam

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı bağlamında değerlendirildiğinde içeriklerin okul öncesi programında yer alan Ek-9 kavram listesi ile büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Aile ve toplumsal kavramlar, sayı ve miktar, zıtlık, mekânsal, duyusal ve zaman kavramlarının yanı sıra doğa, beslenme, kültürel miras ve günlük yaşam becerilerine ilişkin kavramların içeriklerde doğal bir bağlamda sunulması kavram öğretiminin yaşantı temelli olarak gerçekleştirildiğini gösterir. Bu durum, programın kavramların öğrenme süreçleri içinde bütünleşik şekilde ele alınması gerektiğine ilişkin yaklaşımıyla uyumludur.

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi açısından incelendiğinde ise videolarda değerler yönünden güçlü ifadeler yer almaktadır. Sevgi, saygı, dostluk, yardımseverlik, sorumluluk, çalışkanlık ve sağlıklı yaşam gibi temel değerlerin hem açık hem de örtük biçimde sunulması, çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemektedir. Özellikle aile birliği, bayram kültürü ve doğaya karşı sorumluluk gibi temaların işlenmesi değerlerin günlük yaşamla ilişkilendirilerek verilmesini sağlamaktadır.

EBA Kütüphane'de yer alan etkileşimli dijital içeriklerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel yaklaşımıyla genel olarak uyum göstermektedir. Programın beceri temelli, bütüncül ve yaşantı odaklı yapısı dikkate alındığında, videolarda yer alan şiir, tekerleme ve parmak oyunlarının çocukların günlük yaşam deneyimleriyle doğrudan ilişki kurduğu görülmektedir. Aile, arkadaşlık, bayram, doğa, beslenme ve çevre gibi temalar aracılığıyla hem sosyal yaşam hem de kültürel bağlam güçlü biçimde yansıtılmıştır. Bu durum programda vurgulanan "öğrenmenin yaşamla bütünleşmesi" ilkesini desteklemektedir.

Bununla birlikte içerikler, Türkçe alan becerileri (özellikle dinleme, ritim, uyak ve söz varlığı gelişimi), sosyal-duygusal öğrenme (aidiyet, empati, paylaşım) ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyici niteliktedir. Ancak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kavramsal çeşitlilik beklentisi açısından değerlendirildiğinde mekânda konum, zıtlık, zaman ve bazı duyusal kavramların sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum metnin güçlü yönünü zayıflatmamakla birlikte kavram öğretimini daha dengeli hâle getirmek için geliştirilebilir bir alan da sunmaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi eğitimde yaygın olarak kullanılan dijital öğrenme ortamlarından Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA) Kütüphane'de kayıtlı "Erken Çocukluk Eğitimi" modülünün sunduğu içeriklerdeki söz varlığının, 5 yaş grubu çocuklarının kavram gelişimi ve dil edinim süreçlerine uygunluğunu incelemiştir. Araştırma bulguları, şiir, tekerleme ve parmak oyunu içeren etkinliklerin öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamada önemli bir rol üstlendiği söylenebilir. Özellikle söz varlığını zenginleştirecek nitelikte ve çok sayıda farklı sözcük ve uyaklı yapı içerdiğini söylemek mümkündür. Yine seçilen dijital içeriklerde yer alan eylem bildiren yönergelerin bulunduğu, bunun okul öncesi çocuklarının anlama ve uygulama becerilerini çok yönlü destekleyecek çeşitlilikte olduğu ifade edilebilir (Elalmış ve Çetinkaya, 2025). İçeriklerde çok belirgin bir biçimde geri bildirim ifadelerinin yer almadığı ancak yönlendirme ya da uyarı amaçlı kullanılmış bazı ifadelerin (Aman, dikkat yerler yaş!) geçtiği tespit edilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında okul öncesi düzeyde kazandırılması hedeflenen temel kavramlarla da örtüştüğü görülmektedir. İlgili videolarda geçen kavramların sayı, zaman, mekânda konum ve duyu kavramlarını desteklemektedir. Bunun yanı sıra "Bayram geldi, hoş geldi." gibi ifadelerin de çocukların değerler ile ilişki kurmalarına katkı sağlamaktadır. Ayrıca metinlerde yer alan tekerleme ve ritmik yapılar çocukların dil gelişimini ve kavram farkındalığını destekler. Bu doğrultuda söz konusu araştırmanın okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması amaçlanan kavramların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kavram öğretimine yönelik yaklaşımıyla uyum gösterdiği görülmüştür. Tüm bunlarla birlikte henüz işlem öncesi döneminde bulunan okul öncesi düzeyinde dijital ortamların kullanımı çocukların öğrenme sürecine daha aktif şekilde katılmalarını sağladığı söylemek mümkündür (Bilgiç, 2024).

Bu çalışmada incelenen videoların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan kavram ve değerleri büyük ölçüde içerdiği belirlenmiştir. Özellikle aile, doğa, sağlık ve sosyal yaşam kavramlarının metinlerde doğal bağlam içinde sunulduğu görülmektedir. Bu bulgu, çocuk edebiyatı ürünlerinin (şiir, tekerleme vb) değer aktarımında etkili bir araç olduğunu ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (İrgin & Öztürk, 2025). Ayrıca programın beceri ve kavramları bütüncül bir yapı içinde ele alan yaklaşımı (Ertek Eroğlu, Eker & Eker, 2025) içeriklerin çoklu gelişim alanlarını desteklemesiyle örtüşmektedir.

Sonuç olarak EBA Kütüphane'de kayıtlı erken çocukluk dönemi için kullanılan dijital içeriklerin söz varlığı açısından zengin olduğu, kavram çeşitliliği, değer aktarımı ve dilsel yapı özellikleri açısından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyum gösterdiği özellikle programda yer alan Türkçe alan becerileri ile güçlü bir şekilde örtüştüğü ifade edilebilir. Videolar çocukların dil gelişimi, kavram öğretimi, değerler eğitimi ve sosyal-duygusal becerilerinin desteklenmesine yönelik bütüncül ve işlevsel bir içerik sunmakta, erken çocukluk eğitiminde nitelikli dil materyali olarak değerlendirilebilecek güçlü örnekler oluşturmaktadır. Bu bağlamda değerlendirmek gerekirse okul öncesi dönem öğrencileri için üretilen -Türkçenin zengin söz varlığını sezdirecek nitelikteki- dijital içeriklerin artırılması ve çeşitlendirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Bilgiç, Y. G. (2024). *Bilim ve sanat merkezlerindeki çocukların web 2.0 araçları farkındalık düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027Emerald

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. bs.). Pegem Akademi.

Elalmış, S., & Çetinkaya, F. Ç. (2025). Farklı metin türlerinde okuduğunu anlama becerilerinin zihin kuramı becerileri açısından incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 139-158.

Ertek Eroğlu, B., Eker, Z., & Eker, C. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programının hassas beceriler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(2), 897-909. https://doi.org/10.17755/esosder.1574163

İrgin, T., & Öztürk, B. (2025). Mümine Yıldız'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi, 8(1), 139-155. https://doi.org/10.47935/ceded.1664868

Kaplan, A., Demirtaş, Z., & Öztürk, B. (2020). Dijitalleşen eğitimde paradigma değişimi: Yapay zekâ destekli öğrenme ortamları. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 14*(2), 101–120. https://doi.org/10.70053/esas.1566395

Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers & Education, 55*(1), 24-31.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni.*

Oruç, Ş. (2025). Çocukların kelime hazinesi neden önemlidir. https://camlicacocuk.com/cocuklarin-kelime-hazinesi-neden-onemlidir/ adresinden edinilmiştir.

Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* https://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/101 sayfasından erişilmiştir

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

“Öğrencilerin Söz Varlığı”

Mesleki veTeknik Alanda Söz Varlığının Zenginleştirilmesi

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE KAVRAM KARGAŞASININ ÇÖZÜMLENMESİNE YÖNELİK ÖNERİLER

Dr. Muhammed Ali KEL, Sivas/Şehit Talha Emre Zileligil Ortaokulu
muhammedalikel@gmail.com

ÖZET

Mesleki ve teknik eğitime (MTE) ilişkin politika belgelerinde ve akademik literatürde kavramsal düzeyde belirgin bir çeşitlilik gözlemlenmektedir. Mesleki eğitim ile teknik eğitim kavramlarının zaman zaman eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Beceri, yeterlik ve yetkinlik terimlerinin farklı bağlamlarda farklı anlamlar yüklenerek ele alınmaktadır. İşbaşı öğrenme, staj ve çıraklık uygulamalarının kavramsal sınırları net biçimde çizilememektedir. Bu bakış açısı uygulama birliğini zorlaştırmaktadır. Nitekim yeterlilik temelli eğitim modellerine ilişkin çalışmalar, kavramsal belirsizliklerin program geliştirme ve ölçme değerlendirme süreçlerinde tutarsızlıklara yol açabildiğini belirtmektedirler. Türkiye'de MTE'nin dönüşümüne yönelik analizlerde de terminolojik standardizasyon ihtiyacı vurgulanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de MTE alanında kullanılan temel kavramların Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen öğretim programları ve müfredat dokümanları bağlamında nasıl tanımlandığını ve uygulamada nasıl anlamlandırıldığını incelemektir. Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup doküman incelemesine dayalı içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri setini, Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan öğretim programları, alan ve dal çerçeve öğretim programları, modüler öğretim materyalleri ve mesleki ve teknik eğitime ilişkin politika belgeleri ve uluslararası (UNESCO, CEDEFOP, OECD) belgeler oluşturmaktadır. Sonuç olarak, MTE sisteminde kavram kargaşasının giderilmesi, yalnızca kuramsal bir gereklilik değildir. Kavram kargaşasının giderilmesi Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi'nde ortaya konulan yapısal dönüşüm hedeflerinin sürdürülebilirliği açısından stratejik bir zorunluluktur. MTE alanında kavramsal netliğin güçlendirilmesi amacıyla öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi'nde ortaya konulan dönüşüm hedefleriyle uyumlu bir ulusal terminoloji çerçevesi oluşturulması, öğretim programlarının güncellenme süreçlerinde kavram kullanımının standartlaştırılmasını sağlayacak bir kavramsal rehber doküman geliştirilmesi, MTE öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarında terminolojik bütünlüğü güçlendirmeye yönelik modüllere yer verilmesi, kavram kullanımına ilişkin periyodik izleme ve değerlendirme süreçleri oluşturulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *mesleki ve teknik eğitim, kavram, terminoloji*

GİRİŞ

Mesleki ve teknik eğitim (MTE), küresel ölçekte ekonomik kalkınma, istihdam edilebilirlik ve sürdürülebilir büyüme hedefleriyle doğrudan ilişkilendirilen stratejik bir eğitim alanıdır. Özellikle dijital dönüşüm, otomasyon ve yeşil ekonomi politikaları, ülkelerin beceri ekosistemlerini yeniden yapılandırmalarını zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda uluslararası kuruluşlar, MTE'ye yönelik kavramsal çerçeveler geliştirmiştir. UNESCO (2016), MTE'yi yaşam boyu öğrenme perspektifi içinde tanımlayarak MTE'yi toplumsal dönüşüm aracı olarak konumlandırmaktadır. OECD (2010, 2020) ise beceri uyumu ve iş gücü piyasası entegrasyonu kavramlarını merkeze alarak MTE'nin ekonomik performansla ilişkisini vurgulamaktadır. Benzer şekilde CEDEFOP (2014), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında yeterlik ve yetkinlik kavramlarının standartlaştırılmasının sistemsel tutarlılık açısından önemine dikkat çekmektedir.

Uluslararası literatürde bu kavramlar arasındaki nüanslar giderek daha belirgin hâle gelmektedir. Örneğin beceri, genellikle belirli bir görevi yerine getirme yeteneğini; yeterlik, bilgi, beceri ve tutumların bütünleşik kullanımını; yetkinlik ise bağlamsal ve performans odaklı kanıtlanmış kapasiteyi ifade etmektedir (Mulder, 2017). UNESCO'nun 2022-2029 MTE Stratejisi, bu kavramları sürdürülebilir ve uygulanabilir bakış açısıyla ele alarak, dijital ve yeşil becerilerin entegrasyonunu vurgulamakta ve MTE'yi yalnızca istihdam aracı olmaktan çıkarıp toplumsal dönüşümün temel unsuru olarak konumlandırmaktadır. Bu yaklaşım, ülkelerin beceri ekosistemlerini yeniden yapılandırırken kavramların netleştirilmesinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Bu uluslararası çerçeveye paralel olarak MTE günümüzde yalnızca belirli mesleklere yönelik beceri kazandıran bir yapı olmaktan çıkmıştır. Aynı zamanda MTE, bireylerin değişen iş gücü piyasasına uyum sağlayabilmelerini mümkün kılan esnek bir öğrenme sistemi olarak yeniden tanımlanmıştır. 21. yüzyılda iş gücü piyasalarının dönüşümü, eğitim sistemlerinin istihdama erişimin yanı sıra sürdürülebilir istihdamı ve mesleki hareketliliği desteklemesini zorunlu kılmıştır. Bu durum, MTE'nin kavramsal çerçevesinin de genişlemesine ve daha bütüncül bir yapı içinde ele alınmasına yol açmıştır.

Türkiye bağlamında incelendiğinde ise MTE'ye ilişkin politika belgelerinde ve akademik literatürde kavramsal düzeyde belirgin bir çeşitlilik gözlemlenmektedir. Mesleki eğitim ile teknik eğitimin zaman zaman eş anlamlı kullanılması, beceri, yeterlik ve yetkinlik kavramlarının farklı bağlamlarda farklı anlamlar yüklenerek ele alınması ile işbaşı öğrenme, staj ve çıraklık uygulamalarının kavramsal sınırlarının net bir şekilde çizilmemesi, uygulama birliğini önemli ölçüde zorlaştırmaktadır.

Yeterlik temelli eğitim modellerine ilişkin çalışmalar, kavramsal belirsizliklerin program geliştirme ve ölçme değerlendirme süreçlerinde tutarsızlıklara yol açabileceğini göstermektedir (Eraut, 1994; Mulder, 2017). Bu durum, özellikle dijital ve yeşil dönüşüm süreçlerinde beceri, yeterlik ve yetkinlik kavramlarının net ayrımının önemini artırmaktadır. UNESCO'nun 2022-2029 MTE Stratejisi, bu kavramları kapsayıcı ve sürdürülebilir ekonomi hedefleriyle bütünleştirerek yaşam boyu öğrenme yollarını vurgulamakta ve ulusal sistemlerin kavram netliğine dayalı dönüşümünü zorunlu kılmaktadır (UNESCO, 2022). Türkiye'de MTE'nin dönüşümüne yönelik analizlerde de terminolojik standardizasyon ihtiyacı vurgulanmaktadır (Kel, 2025). OECD'nin 2023 beceri raporu da dijitalleşme ve çevresel kalkınmaya geçişte kavram netliğinin sistem direncini artırdığını vurgulamaktadır (OECD, 2023).

Kavramsal çerçevede yaşanan bu çeşitlilik, sistemin işleyişini etkileyen yapısal bir sorun olarak değerlendirilmelidir. Tanımları net olmayan kavramlar, öğretim programlarının uygulanmasında farklı yorumlara neden olabilmektedir. Bu durum ölçme değerlendirme süreçlerinde standardizasyonu zorlaştırmakta ve sektörle kurulan iş birliğinde beklenti uyumsuzluklarına yol açabilmektedir. Bu nedenle MTE'de kavram kargaşasının çözümlenmesi, sistemin bütünlüğü açısından kritik bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de MTE alanında kullanılan temel kavramların MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen öğretim programları ve müfredat dokümanları bağlamında nasıl tanımlandığını ve uygulamada nasıl anlamlandırıldığını incelemektir. Özellikle mesleki eğitim, teknik eğitim, alan, dal, beceri, yeterlik, öğrenme çıktısı ve işbaşı öğrenme gibi program geliştirme sürecinin temelini oluşturan kavramların tutarlı ve sistematik bir terminoloji çerçevesinde kullanılıp kullanılmadığı analiz edilmektedir.

Çalışma, kavramsal belirsizliklerin giderilmesini, öğretim programlarının yapılandırılmasını, ölçme değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesini, modüler sistem uygulamaları ve sektörle iş birliği mekanizmaları üzerindeki olası etkilerinin ortaya konulmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda araştırma, MTE müfredatında yer alan kavramların ulusal politika belgeleri ve uluslararası literatürdeki karşılıklarıyla uyum düzeyini değerlendirmeyi ve sistem bütünlüğünü güçlendirecek bir kavramsal netleşme çerçevesi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede MTE alanında kavramsal netliğin sağlanması politika tutarlılığı, kalite güvencesi ve öğretmen yetiştirme süreçleri açısından yapısal bir gerekliliktir. Bu bildiri, söz konusu kavram kargaşasını içerik analizi yoluyla inceleyerek çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma, MTE alanındaki temel kavramların kavramsal çerçevesini ve uygulamadaki karşılıklarını belirlemek amacıyla doküman analizi yöntemine dayalı nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Doküman analizi; resmî belgelerin, politika metinlerinin ve müfredat dokümanlarının sistematik, amaçlı ve eleştirel biçimde analiz edilmesine imkân tanıyan, nitel araştırmalarda temel bir veri toplama ve analiz tekniğidir (Bowen, 2009). Çalışma kapsamında; Millî Eğitim Bakanlığının güncel politika metinleri, alan ve dal öğretim programları ile UNESCO, CEDEFOP ve OECD tarafından yayımlanan temel raporlar birincil veri kaynağı olarak incelenmiştir. Kavramsal çerçevenin oluşturulması sürecinde, ilgili akademik literatür ve resmî belgeler sistematik olarak analiz edilmiş; kavramların operasyonel tanımları, kullanım bağlamları ve birbirleriyle kurdukları ilişkiler tümdengelimsel ve tümevarımsal kodlama teknikleri ile yapılandırılmıştır (Schreier, 2012; Krippendorff, 2018). Eğitim politikası ve müfredat belgelerinin incelenmesinde bu yöntemin sistematik bir doğrulukla kullanılması, akademik literatürde yaygın ve kabul gören bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmanın veri setini, MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan öğretim programları, alan ve dal çerçeve öğretim programları, modüler öğretim materyalleri ve mesleki ve teknik eğitime ilişkin politika belgeleri oluşturmaktadır (MEB, 2018; MEB, 2022). Doküman analizinde kavramların bağlamsal kullanım sıklıkları yanı sıra, bu kavramların öğrenme çıktıları yaklaşımı içindeki yeri de incelenmiştir. CEDEFOP'un öğrenme çıktıları terminolojisi rehberi, bilgi, beceri ve yetkinliklerin ayrı ayrı tanımlanmasının program tutarlılığı için zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır (CEDEFOP, 2017). Bu çerçevede, analiz hem tümdengelimsel (literatür temelli) hem tümevarımsal (veri temelli) kodlamayı birleştirerek kavramların MTE dokümanlarındaki operasyonel anlamlarını derinlemesine ortaya çıkarmayı hedeflemiştir.

Bu belgeler, MTE sisteminde kavramsal çerçevenin somutlaştığı temel düzenleyici metinler olması nedeniyle analiz kapsamına alınmıştır. Analiz sürecinde öncelikle metinlerde tekrar eden temel kavramlar belirlenmiş; ardından bu kavramların tanımları, kullanım bağlamları ve birbirleriyle kurdukları ilişkiler kodlanmıştır. Kodlama süreci tümdengelimsel ve tümevarımsal analiz tekniklerinin birlikte kullanılmasıyla yürütülmüştür (Mayring, 2014). Literatürde tanımlanmış kavram kategorileri (örneğin beceri, yeterlik, yetkinlik, öğrenme çıktısı, işbaşı öğrenme) analitik çerçeve olarak alınmıştır. Metin içerisinde ortaya çıkan yeni kullanım biçimleri ise açık kodlama yoluyla belirlenmiştir. Elde edilen veriler tematik olarak sınıflandırılmış ve kavramların tanımsal tutarlılık düzeyi ile program bütünlüğü açısından taşıdığı anlam değerlendirilmiştir.

Analiz süreci çok aşamalı bir yapı içinde yürütülmüştür. İlk aşamada dokümanlar ayrıntılı biçimde incelenerek mesleki ve teknik eğitimin temel kavramları belirlenmiştir. İkinci aşamada bu kavramlar tanımları, kullanım sıklıkları ve bağlamsal ilişkileri açısından kodlanmıştır. Bu süreçte tümdengelimsel ve tümevarımsal analiz teknikleri birlikte kullanılarak hem literatüre dayalı hem de veri temelli bir analiz çerçevesi oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada ise elde edilen kodlar tematik olarak gruplanmış ve kavramların tanımsal tutarlılık düzeyi değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışma kapsamında MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan öğretim programları ve politika metinleri üzerinde gerçekleştirilen içerik analizi, MTE alanında kullanılan temel kavramların tanımlanması ve kullanımında belirli düzeyde kavramsal çeşitlilik bulunduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, mesleki eğitim ile teknik eğitimin kapsamlarının açık biçimde ayrılmadığını, beceri, yeterlik, yetkinlik ve öğrenme çıktısı terimlerinin farklı anlamlarda kullanıldığını ve işbaşı öğrenme uygulamalarının staj ile işletmede mesleki eğitim kavramlarıyla iç içe geçtiğini ortaya koymuştur. Bu durum, terminolojik bütünlük açısından en dikkat çekici sorunlar arasında yer almaktadır.

Elde edilen bulgular, kavramsal farklılaşmaların yalnızca terminolojik bir çeşitlilik olmadığını göstermektedir. Program geliştirme süreçlerinde yatay ve dikey tutarlılığı etkileyen bir unsur olarak ele alınmaktadır. Özellikle aynı kavramın farklı programlarda farklı düzeylerde tanımlanması, ölçme değerlendirme araçlarının standardizasyonunu zorlaştırabilmektedir. Bu durum, yeterlik temelli eğitim yaklaşımının etkin biçimde uygulanmasını sınırlayan önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Bulgular ayrıca kavram belirsizliğinin özellikle sektör iş birliği ve işbaşı öğrenme uygulamalarında beklenti uyumsuzluklarına yol açtığını göstermektedir. Literatürde, yeterlik temelli yaklaşımların etkinliğinin kavramların net tanımlanmasına bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Aksi takdirde ölçme değerlendirme süreçlerinde subjektif yorumlar artmakta ve kalite güvencesi zayıflamaktadır (Eraut, 1994; Mulder, 2017). Türkiye'de MTE'nin son yıllarda yaşadığı niceliksel büyüme ve politika vizyonu (MEB, 2024), bu kavramsal netleşmeyle desteklenmediğinde sürdürülebilir istihdam ve mesleki hareketlilik hedeflerine ulaşmak zorlaşacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi (MEB, 2024), sistemin güçlendirilmesi, sektörle uyumun artırılması ve kalite güvencesinin sağlanması yönünde önemli bir vizyon ortaya koymaktadır. Ancak politika hedeflerinin müfredat düzeyinde etkili biçimde hayata geçirilebilmesi, kavramsal netliğin ve tanımsal standardizasyonun sağlanmasına bağlıdır. Politika belgesinde vurgulanan dönüşüm hedeflerinin program geliştirme, ölçme değerlendirme ve öğretmen yetiştirme süreçlerine tutarlı biçimde yansıtılabilmesi için terminolojik bütünlüğün güçlendirilmesi gerekmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bulgular, kavram belirsizliğinin özellikle yeterlik temelli yaklaşımların etkin uygulanmasını sınırladığını ve ölçme değerlendirme süreçlerinde standardizasyon sorunları yarattığını göstermektedir. Bu bağlamda OECD'nin 2023 beceri raporu, sistem direncinin kavram netliğine bağlı olduğunu vurgulamaktadır (OECD, 2023). Sonuç olarak, MTE sisteminde kavram kargaşasının giderilmesi, kuramsal bir gereklilik olmanın yanı sıra Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi'nde ortaya konulan yapısal dönüşüm hedeflerinin sürdürülebilirliği açısından stratejik bir zorunluluktur (MEB, 2024). Bu bağlamda kavram kargaşasının giderilmesi yönünde çalışmaların yapılması en önemli sonuç olarak ifade edilebilir.

MTE alanında kavramsal netliğin güçlendirilmesi amacıyla öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi'nde ortaya konulan dönüşüm hedefleriyle uyumlu bir ulusal terminoloji çerçevesi oluşturulmalıdır (MEB, 2024). Bu kapsamda mesleki ve teknik eğitime ilişkin temel kavramların (mesleki eğitim, teknik eğitim, beceri, yeterlik, yetkinlik, öğrenme çıktısı, işbaşı öğrenme vb.) açık, sınırları belirlenmiş ve mevzuatla uyumlu tanımları hazırlanmalıdır. Bu terminoloji çerçevesi hazırlanırken, UNESCO'nun 2022-2029 MTE Stratejisi'nde vurgulanan adil geçiş ve yaşam boyu öğrenme ilkeleri ile OECD'nin beceri stratejileri göz önünde bulundurulmalıdır. Böylece kavram tanımları küresel beceri trendleriyle de uyumlu hâle getirilerek MTE sisteminin uluslararası karşılaştırılabilirliği artırılabilir (UNESCO, 2022; OECD, 2023).

İkinci olarak öğretim programlarının güncellenme süreçlerinde kavram kullanımının standartlaştırılmasını sağlayacak bir kavramsal rehber doküman geliştirilmelidir. Bu rehber, program geliştirme komisyonları için bağlayıcı bir referans metin niteliği taşımalıdır. Ayrıca ölçme değerlendirme sistemlerinde kullanılan performans göstergeleri ile yeterlik tanımlarının kavramsal uyumu gözden geçirilebilir.

Üçüncü olarak MTE öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarında terminolojik bütünlüğü güçlendirmeye yönelik modüller yer almalıdır. Böylece müfredatın uygulama boyutunda kavramsal farklılıkların önüne geçilebilir.

Dördüncü olarak dijital bir "mesleki ve teknik eğitim kavram veri tabanı" oluşturulması, kavramların güncel tanımlarına ve uluslararası karşılıklarına erişimi kolaylaştıracaktır. Böyle bir yapı hem akademik çalışmalar hem de politika geliştirme süreçleri açısından referans niteliğinde bir kaynak oluşturabilir.

Son olarak Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi'nde öngörülen kalite güvencesi mekanizmaları kapsamında kavram kullanımına ilişkin periyodik izleme ve değerlendirme süreçleri oluşturulmalıdır. Kavramsal standardizasyonun sağlanması, politika hedeflerinin sürdürülebilirliği ve sistem bütünlüğünün güçlendirilmesi açısından stratejik bir adım olacaktır.

KAYNAKÇA

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

CEDEFOP. (2014). *Terminology of European education and training policy: A selection of 130 key terms* (2nd ed.). Publications Office of the European Union.

CEDEFOP. (2017). *Learning outcomes approach in VET curricula.* Publications Office of the European Union.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence.* Falmer Press.

Kel, M. A. (2025). *Mesleki ve teknik eğitim ile ekonomik kalkınma arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution.* Klagenfurt.

MEB. (2018). *Mesleki ve teknik eğitim öğretim programları.* MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEB. (2024). *Mesleki ve teknik eğitim politika belgesi.* MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.

Mulder, M. (2017). Competence theory and research: A synthesis. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education* (pp. 1071–1106). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4

OECD. (2010). *Learning for jobs.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264087460-en

OECD. (2020). *Vocational education and training in OECD countries.* OECD Publishing.

OECD. (2023). OECD skills outlook 2023: Skills for a resilient green and digital transition. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/27452f29-en

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice.* Sage.

UNESCO. (2016). *Strategy for technical and vocational education and training (TVET) (2016–2021).* UNESCO.

UNESCO. (2022). *Transforming technical and vocational education and training for successful and just transitions: UNESCO strategy 2022-2029.* UNESCO.

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

“Öğrencilerin Söz Varlığı”

Oyun ve Spor Yoluyla Söz Varlığının Desteklenmesi

OYUN TEMELLİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA İNGİLİZCE SÖZ VARLIĞININ GELİŞTİRİLMESİ

Bengü SARIKAYA TAŞTAN, Çankırı/Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezi
bengusrky@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce söz varlığını geliştirmeye yönelik oyun temelli bir kelime öğretim modelinin etkililiğini incelemektir. Bu doğrultuda geliştirilen "Play and Win by Learning" adlı oyun platformu, öğrencilerin İngilizce dersine ait ünite kazanımlarını eğlenceli ve etkileşimli bir şekilde öğrenmelerini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Çalışma, somut materyal eksikliğinden yola çıkarak öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, çoklu etkinlikler içeren bir öğrenme ortamı sunmayı hedeflemektedir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu Çankırı Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezi destek sınıflarında öğrenim gören 8-10 yaş aralığındaki 24 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama süreci sekiz hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak öğrenci ve öğretmenlere yönelik yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Geliştirilen oyun platformu, farklı İngilizce ünite kazanımlarına yönelik 10 öğrenme istasyonu ve 2 şans kartı alanından oluşmaktadır. İstasyonlarda kelime küpleri, kart anlatma, eşleştirme, puzzle, taklit ve dramatizasyon gibi çeşitli etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin kelime bilgilerini aktif olarak kullanmaları, tekrar etmeleri ve pekiştirmeleri sağlanmıştır. Araştırma bulguları, oyun temelli kelime öğretim modelinin öğrencilerin İngilizce söz varlığını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığı, öğrenme sürecinin daha eğlenceli hâle geldiği ve kelime öğreniminin daha kalıcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca grup çalışmasına dayalı etkinliklerin öğrenciler arasında iş birliği ve sosyal etkileşimi desteklediği görülmüştür. Öğretmen görüşleri de geliştirilen materyalin sınıf içi uygulamalar için kullanışlı ve etkili bir öğretim aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak oyun temelli etkinliklerle zenginleştirilen kelime öğretim süreçlerinin ilkokul düzeyinde yabancı dil öğretiminde etkili bir yaklaşım sunduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, kelime öğretimi, oyun temelli öğrenme, İngilizce öğretimi*

GİRİŞ

Günümüzde yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlanması, öğrencilerin dil becerilerini doğal bir süreç içerisinde geliştirebilmeleri açısından önemli görülmektedir. İlkokul döneminde öğrencilerin dili severek öğrenmeleri, ilerleyen eğitim basamaklarında yabancı dile yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyebilmektedir. Ancak uygulamada İngilizce derslerinin büyük ölçüde ders kitaplarına dayalı olarak yürütülmesi ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak oyun temelli somut materyallerin sınırlı kullanılması, öğrenme sürecinin etkililiğini azaltabilmektedir.

Alan yazını incelendiğinde oyunlaştırma ve oyun temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin motivasyonunu, derse katılımını, kelime öğrenme başarılarını ve öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Yarbaşı & Ata, 2023). Bununla birlikte ilkokul düzeyinde özellikle sınıf içinde kullanılabilecek ekonomik, somut ve öğretmen tarafından kolay uygulanabilir materyallerin sayısının yeterli olmadığı dikkat çekmektedir. Dijital materyallerin yaygınlaşmasına rağmen teknolojik araçlara erişimde yaşanan farklılıklar ve ekran kullanım süresine ilişkin sınırlılıklar yalnızca dijital içeriklere dayalı öğretimi her öğrenci için eşit derecede uygulanabilir olmaktan uzaklaştırmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde özellikle kelime öğretimi; öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik ilgisini artırdığı, öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getirdiği ve akademik başarıya olumlu katkı sağladığı çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Yolageldili & Arıkan, 2011). Benzer şekilde oyunlaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin motivasyonlarını yükselttiği ve kelime öğrenme performanslarını geliştirdiği belirtilmektedir (Sadeghi et al., 2022).

Bu araştırma, alandaki bu gereksinimlerden hareketle geliştirilmiştir. Araştırmanın temel problemi, geliştirilen oyun temelli somut materyalin ilkokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme süreçlerine etkisini ve dil kazanımlarını geliştirmedeki etkililiğini incelemektir. Geliştirilen materyalin öğrencilerin derse aktif katılımını artırması, İngilizce kelime öğrenmelerini desteklemesi ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli yönü ise öğretmenlerin sınıf ortamında kolaylıkla kullanabilecekleri, düşük maliyetli, uygulanabilir ve farklı öğrenme stillerine hitap eden yenilikçi bir materyal sunmasıdır. Bu yönüyle araştırmanın hem ilkokul İngilizce öğretiminde somut materyal ihtiyacına katkı sağlaması hem de oyun temelli öğrenme uygulamalarının yaygınlaştırılmasına destek olması hedeflenmektedir.

Bu kapsamda araştırmanın temel sorusu aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

"Oyun temelli somut bir materyal, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerini nasıl etkilemekte ve dil kazanımlarının geliştirilmesinde ne derece etkili olmaktadır?"

YÖNTEM

Araştırmanın Türü

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılarak yürütülecektir. Eylem araştırması; uygulama sürecinde ortaya çıkan bir problemin belirlenmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi, uygulanması, sistematik olarak gözlemlenmesi, değerlendirilmesi ve gerekli düzenlemeler yapılarak yeniden uygulanmasını içeren döngüsel bir araştırma desenidir (Kemmis & McTaggart, 1988; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada geliştirilen oyun temelli materyalin etkililiğini belirlemek amacıyla planlama, uygulama, gözlem, yansıtma, iyileştirme ve yeniden uygulama aşamalarından oluşan döngü izlenecektir.

Planlama

Araştırmanın ilk aşamasında ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar incelenerek oyun materyalinin kapsamı belirlenecektir. Kazanımlara uygun etkinlikler tasarlanacak, oyun platformu ve istasyon içerikleri hazırlanacaktır. Materyalin yaş düzeyine uygunluğu ve uygulanabilirliği uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilecek, gerekli düzenlemeler yapılarak son hâli verilecektir.

Uygulama öncesinde öğrencilerin İngilizce kelime bilgisi ve hedef kazanımlara ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla öğrenci portfolyoları hazırlanacak ve ön değerlendirme yapılacaktır.

Uygulama

Oyun başlamadan önce öğrencilere materyaller tanıtılacak ve oyunun kuralları açıklanacaktır. Daha sonra öğrenciler ikişer kişiden oluşan dört gruba ayrılacaktır. Her grup farklı bir renk ile temsil edilecek, oyuncular çarkı çevirerek ilerleyecek ve istasyondaki görevi doğru tamamladıklarında ilerleme hakkı kazanacaktır. Görevi tamamlayamayan gruplar ise oyun kuralları doğrultusunda geri hareket edecektir.

Oyun platformunda toplam 12 istasyon bulunmaktadır. Bunların 10'u İngilizce Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlara yönelik etkinliklerden, 2'si ise öğrencilerin motivasyonunu artırmayı amaçlayan şans kartlarından oluşmaktadır.

İstasyonlarda gerçekleştirilen etkinlikler şu şekildedir:

1. **Words**: Öğrenci, küpü atarak gelen görselin İngilizce karşılığını söyler.
2. **Friends:** Karttaki kelime veya ifadeyi İngilizce ipuçlarıyla anlatır, takım arkadaşı tahmin eder.
3. **In the Classroom:** Kart öğrencinin alnına yerleştirilir ve verilen İngilizce ipuçlarıyla doğru tahmin yapılır.
4. **Numbers:** Sayılarla ilgili parça-bütün eşleştirme etkinliği gerçekleştirilir.
5. **Colors:** Karttaki renklere uygun boncuk dizilir ve renkler İngilizce söylenir.
6. **At the Playground**: Puzzle tamamlanır ve oluşan görsel İngilizce ifade edilir.
7. **Body Parts:** Kartta belirtilen vücut bölümü model üzerinde doğru yere yerleştirilir.

8. **Pets:** Öğrenci hayvanı canlandırır, takım arkadaşı İngilizce adını tahmin eder.

9. **Fruits:** Meyve görseli sırtına çizilir ve İngilizce karşılığı tahmin edilir.

10. **Animals:** Hayvan taklit edilerek İngilizce tahmin oyunu oynanır.

11.12. Şans Kartları: Eğlenceli komutlar ve sürpriz görevlerle öğrencilerin motivasyonu desteklenir.

Her grup kendi başlangıç noktasından hareket ederek tüm istasyonları tamamlamaya çalışacaktır. Bayrağını kaleye ilk ulaştıran grup oyunu kazanacak, uygulama sonunda tüm öğrencilere katılım rozeti verilerek iş birliği ve öğrenme motivasyonu desteklenecektir.

Gözlem

Uygulama süresince öğrencilerin oyun sürecine katılımı, görevleri tamamlama durumu, İngilizceyi doğru kullanma becerileri, grup içi iş birliği, iletişim becerileri ve motivasyon düzeyleri yapılandırılmış gözlem formu ile izlenecektir. Ayrıca uygulama sırasında belirlenen güçlü ve geliştirilmesi gereken yönler araştırmacı günlüğüne kaydedilecektir.

Yansıtma

Her uygulamanın sonunda gözlem verileri, öğrenci portfolyoları ve araştırmacı notları birlikte incelenecektir. Öğrencilerin zorlandıkları etkinlikler, başarılı oldukları istasyonlar, oyun kurallarının uygulanabilirliği ve materyalin öğrenmeye katkısı değerlendirilecektir. Ayrıca öğrencilerden alınan geri bildirimlerle materyalin ilgi çekiciliği ve anlaşılabilirliği belirlenecektir.

İyileştirme

Yansıtma aşamasında elde edilen bulgular doğrultusunda oyun materyalinde gerekli düzenlemeler yapılacaktır. Gerektiğinde etkinlikler sadeleştirilecek, yönergeler yeniden düzenlenecek, yeni görseller ve destekleyici materyaller eklenecektir.

Yeniden Uygulama

İyileştirilen oyun materyali aynı çalışma grubu üzerinde tekrar uygulanacaktır. İkinci uygulamada elde edilen bulgular ilk uygulama sonuçlarıyla karşılaştırılarak yapılan düzenlemelerin etkisi değerlendirilecektir. Böylece eylem araştırmasının planlama–uygulama–gözlem–yansıtma–iyileştirme–yeniden uygulama döngüsü tamamlanacaktır.

Araştırma sonunda portfolyo sonuçları, gözlem formları ve araştırmacı notları birlikte değerlendirilerek geliştirilen oyun temelli materyalin ilkokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecine katkısı bütüncül olarak ortaya konulacaktır.

BULGULAR VE YORUMLAR

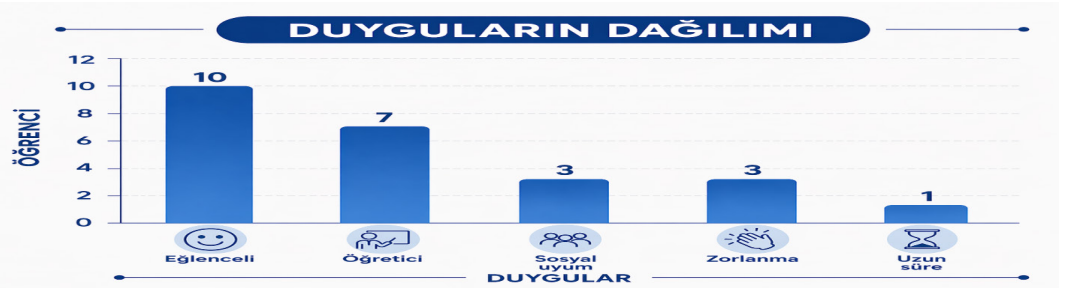
Oyun, sekiz hafta boyunca öğrencilere uygulanmıştır. Proje bitiminde 24 öğrenciye ve 10 İngilizce öğretmenine yarı-yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir. Toplanan veriler betimsel analizle incelenmiştir.

Öğrencilerin Oyununun İngilizce Öğretimine Katkısı Yönündeki Görüşleri

Öğrencilere, oyunu oynadıktan sonra "İngilizce oyun platformunu kullanırken nasıl hissediyorsunuz? Lütfen detaylıca açıklayız." sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelenmiş ve oluşturulan kategoriler Grafik 1'de sunulmuştur.

Grafik 1

Öğrencilerin İngilizce Oyun Platformunu Kullanırken Hissettikleri



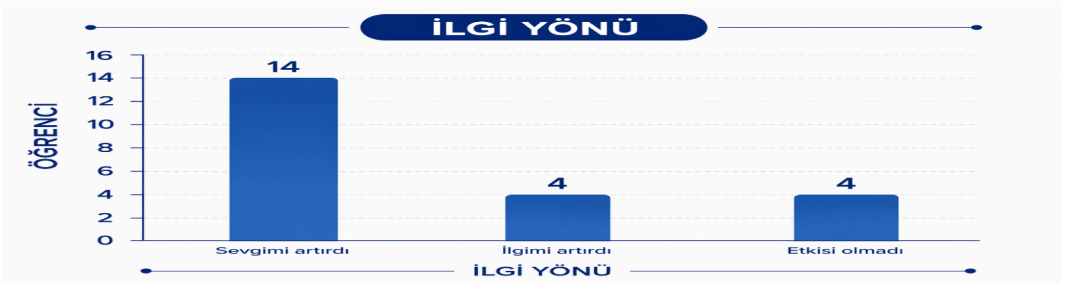
Grafik 1'e göre öğrencilerin görüşleri 5 kategoride toplanmıştır. 10 öğrenci oyunu eğlenceli ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bulurken 7 öğrenci kelime gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. 3 öğrenci sosyal etkileşimi artırdığını ifade etmiş; 3 öğrenci etkinliklerde zorlandığını, 1 öğrenci ise oyunun uzun sürdüğünü söylemiştir. Bu soruya öğrencilerin verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir:

> Ö1**:** ***"****Oyun aşırı eğlenceli. Ben hayatımda böyle bir oyun oynamadım. Oyun içinde oyun vardı sanki. Şans kartları da eğlenceli."*
>
> Ö2: *"Oyunu daha fazla oynamak istedim. Yarış desen var, bilgi desen var. Ben* çok *eğlenceli olduğunu düşünüyorum."*
>
> Ö3: *"Harika vakit geçirdim diyebilirim."*
>
> Ö6: *"Ben pek eğlenmedim."*
>
> Ö7: *"*Çok *kapsamlı bir oyun, bence ben* çok *beğendim."*
>
> Ö8: *"Her hafta farklı arkadaşlarımla oynamak iyi oldu. Hep aynı takım olunca uyumlu olmayabilirdik. Heyecanı çok yüksek bir oyundu."*

Öğrencilere ikinci olarak "Oyunu oynamak İngilizceye olan ilginizi nasıl etkiledi?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelenmiş ve oluşturulan kategoriler Grafik 2'de sunulmuştur.

Grafik 2

İngilizce Oyunu Oynamaları ile İngilizceye Olan İlgileri



Grafik 2 incelendiğinde bu sorunun öğrenciler arasında 3 kategoride cevap bulduğu görülmektedir. Öğrencilerin 14'ü oyunun İngilizceye yönelik sevgisini artırdığını, 4'ü İngilizceye olan ilgisini artırdığını, 4'ü ise herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Bu soruya öğrencilerin verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir:

Ö5: *"Bence oyunun bir* öğreticiliği *yok."*

Ö10: *"Oyunun başlarında utanıp sıkıldım biraz ama sonrasında oyunu oynadıkça açıldım ve en sonunda çok sevdiğim ve eğlendiğim bir oyun oldu."*

Ö18. *"Bu oyun ile her şeyi öğrenebilirim. Çok kapsamlı bir alet olmuş. Bence herkes çok sevmiş ve eğlenmiştir. Oyun oynarken arkadaşlarımı gözlemlediğimde herkesin çok mutlu olduğunu gördüm."*

Ö22: *"Bu oyundan* önce İngilizceyi *pek sevmezdim ama bu oyunda bayılır hâle geldim."*

Öğrencilere üçüncü olarak "İngilizce oyundaki hangi etkinlikler sizi etkiledi? Nedenleriyle birlikte yazınız." sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelenmiş ve oluşturulan kategoriler Grafik 3'te sunulmuştur.

Grafik 3

Oyunda Öğrencilerin En Sevdiği Etkinlikler ve Etkinliklerin Seçilme Sebep Frekansları



Grafik 3'e göre öğrenciler en çok taklit etkinliğini (8 kişi) komik buldukları için tercih etmiştir. 3 öğrenci "hisset" tekniğini kolay olduğu için seçerken üçer öğrenci puzzle ve kafaya asma etkinliklerini eğlenceli bulmuştur. 2 öğrenci hareketli olduğu için kart yerleştirmeyi tercih etmiş, birer öğrenci ise boncuk dizmeyi ve şans kartlarını sevdiğini belirtmiştir. Bir öğrenci ise oyunu sevmediğini ifade etmiştir. Bu soruya öğrencilerin verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir:

Ö2: "Ben en çok taklit kısmını sevdim. Hayvanları ve hayvan sesleri çıkarmayı çok severim."

Ö3: "Küçüklüğümden beri puzzle yapmayı çok severim, en sevdiğim kısım puzzle oldu."

Ö4: "Ben en çok şans kartlarını sevdim, ne çıkacağı belli olmuyor ve hep eğlenceli şeyler bizi bekliyor oluyor."

Ö8: "Ben en çok kafama takarak anlatma kısmını sevdim. Aşırı komik oluyor. Gülmekten anlatamadığım zamanlar oldu."

Ö10: "Ben oyunu sevmediğim için en sevdiğim de yok."

Ö11:"Sırtımıza çizerek anlatma kısmını çok sevdim. En kolayı oydu bence."

Ö12: "Renkleri bilirken kart çekip boncuk dizme işine bayıldım. Bence çok zevkli."

Ö13: "Vücut bölümlerini öğrenirken, çektiğim kartları yerlerine yerleştirirken çok eğlendim. Sadece kelimenin İngilizcesini söylemenim yanı sıra bulunduğu yeri bulup koymak daha çabuk öğrenmeme sebep oldu. Karıştırdığım organlar vardı, bu sayede iyice öğrendim."

Ö14: "Çek-anlat kısmını çok sevdim çünkü en basiti oydu".

Ö18: "Küp atarak kelimelerin İngilizcesini söyle kısmını çok sevdim. Çok basitti."

Ö20: "Kelime bilgim çok iyidir ama cümle kısmında çok iyi değildim ama oyunda çek yerleştir kısmını oynaya oynaya resmen kalıp cümlelerin hepsini ezberledim".

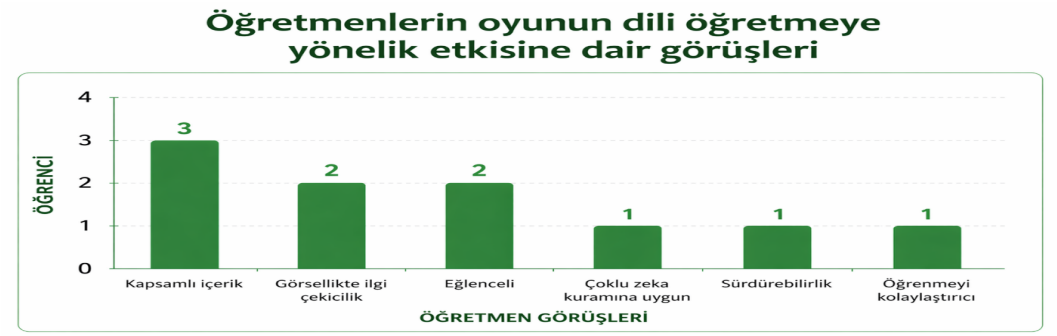
Öğretmenlerin Oyununun İngilizce Öğretimine Katkısı Yönündeki Görüşleri

Oyun 10 tane İngilizce öğretmenine gösterilmiş ve anlatılmıştır. Öğretmenlere oyunun amacı, sınıf seviyesi, dersin kazanımları ve kapsamı genel olarak anlatılmıştır. Öğretmenler, oyunların oynandığı süreçte 5 kez öğrencilerle birlikte bulunarak oyunu ve öğrencileri gözlemleme imkânı bulmuşlardır. Bu gözlemlerin sürecin başında, ortasında ve sonunda olmasına dikkat edilmiştir.

2 aylık oyun süreci sonunda 10 adet öğretmene "İngilizce oyun platformunun İngilizce kazanımlarını öğretme konusundaki fikirleriniz nelerdir? Açıklayınız." sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelenmiş ve oluşturulan kategoriler Grafik 1'de sunulmuştur.

Grafik 4

Öğretmenlerin, Play And Win By Learning Oyununun İngilizce Dilini Öğretmeye Yönelik Etkisine Yönelik Görüşleri



Grafik 4'te öğretmenlerin oyunun İngilizce dersi kazanımlarının öğretimine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Soruları cevaplayan 10 öğretmenden 3 tanesi oyunun İngilizce kazanımlarının hepsini kapsadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisi materyalin görsel olarak ilgi çektiğini ve öğrencileri eğlendirdiğini ifade etmişlerdir. Bir kişi oyunun öğrencilerin çoklu zekâ kuramına göre hazırlandığını ve böylece daha çok öğrenciye hitap edeceğini belirtmiştir. Bir öğretmen ise materyalin her sınıf seviyesine uygun şekilde portatif olmasının alan açısından faydalı olduğunu belirterek sürdürülebilir bir araç olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca oyunun konuları ve kazanımları öğretme açısından kolaylaştırıcı olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerin ilk soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir (Muallim "M" ile belirtilmiştir.):

M1: "Tüm kazanımları içine alan bir materyal olmuş. Bizler İngilizce öğretirken bazı çocuklarda zorlanabiliyoruz. Bu şekilde somut bir aracın derste kullanılmasının o tür öğrenciler için çok faydalı olacağını düşünüyorum. İlkokul çocukları yapıları gereği zaten oyun oynamayı çok severler ve bu araç onlar için çok uygun olmuş."

M2: "Öncelikle görseli için yorum yapmak isterim. Çok şık görünüyor. Çocuk görür görmez hemen merak edecektir. Çünkü ilk bakışta "Nedir?" diye benim bile çok dikkatimi çekti. Gelelim kazanımlara, sınıf düzeyinde on tane ünite var ve materyalde her kazanımı öğretmeye yönelik bir etkinlik planlanmış. Ben bunca yıllık öğretmenlik hayatımda bu kadar kapsamlı bir materyal görmedim. Tasarımını ve fikrini bulan öğrencileri tebrik ederim."

M4: "Alanımızda eksik olan materyal ihtiyacını karşılayacak nitelikte bir tasarım olmuş. Kazanımları vermek için bizim işimizi de kolaylaştırabileceğini düşünüyorum."

M6: "Eğlenceli bir araç olmuş ve kazanımları öğretebileceğini düşünüyorum."

M9: "İlkokul seviyesi için yeterli ve kaliteli bir materyal olmuş. Aynı materyalin kazanımları değiştirilerek daha üst sınıflarda da kullanılabilir."

Öğretmenlere ikinci olarak "İngilizce oyun platformunu sınıfınızda uygulamak ister misiniz? Neden?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelenmiş ve oluşturulan kategoriler Grafik 2'de sunulmuştur.

Grafik 5

İngilizce Öğretmenlerinin Oyunun Sınıfta Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri



Grafik 5'te, oyunun İngilizce öğretmenleri tarafından sınıfta uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin hepsi materyali derslerinde kullanmak istediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin hepsi oyunu beğendiğini ve kullanmak istediğini belirtmiştir. Öğretmenler 4 kez kapsamlı olduğundan, 2 kez görselinin öğrencilerin dikkatini çektiğinden, 1 kez alanda materyal eksikliği olduğundan, 1 kez küçük yaş gruplarına uygun olduğundan, 1 kez materyalin çok yönlü olmasından bahsetmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir:

M1: "Elbette uygulamak isterim. Görselini ve tasarımını çok beğendim. Tasarımı yapan öğrencilerden söz aldım. Bir süreliğine bana da verecekler."

M2: "Yükümüzü hafifleteceğini düşündüğüm kapsamlı bir materyal. Bunu seve seve dersimde kullanırım."

M3: "Bunu görüp de ilgi duymayan bir çocuğun çıkacağına inanmıyorum. Her şeyden önce çocuk bu materyali görür görmez merak edecek ve soracaktır. Bir çocuk merak etti mi öğrenemeyeceği şey yoktur."

M6: "Alanımızda materyal eksikliği var her türlü materyali kullanırım."

M7: "Bu materyali çoğaltılıp tüm okullara dağıtılmasını öneriyorum. Her çocuk bu imkânlardan faydalanmalı. Başta sınıfımda ben kullanmak istiyorum."

M9: "Bir materyal öğretmenin en büyük yardımcısıdır. Bu araç da çok kapsamlı, her sınıf seviyesine uygulayıp kullanabilirim."

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında geliştirilen oyun temelli materyalin uygulamanın gerçekleştirildiği öğrenci grubunda İngilizce öğrenme sürecini desteklediği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin oyun ve etkinlik temelli öğrenme sürecine aktif katılım gösterdikleri, İngilizce dersine yönelik ilgilerinin arttığı ve öğrenme sürecine daha istekli katıldıkları gözlemlenmiştir. Görsel, işitsel ve uygulamalı etkinliklerin öğrencilerin kelime öğrenmelerini desteklediği, grup çalışmaları sayesinde ise iş birliği ve sosyal etkileşim becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin özellikle canlandırma ve taklit temelli etkinliklere daha fazla ilgi gösterdikleri görülmüştür.

Öğretmen görüşlerine göre geliştirilen materyalin sınıf ortamında uygulanabilir ve İngilizce öğretimini destekleyici bir araç olduğu değerlendirilmiştir. Öğretmenler materyalin görsel açıdan dikkat çekici olduğunu, derslerinde kullanmayı tercih edebileceklerini ve öğrencilerin derse katılımını desteklediğini ifade etmişlerdir. Ancak bu sonuçlar yalnızca araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu nedenle materyalin farklı yaş gruplarında, farklı okul türlerinde ve daha geniş örneklemler üzerinde uygulanarak etkililiğinin yeniden incelenmesi önerilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Oyun temelli materyale farklı ünite ve kazanımları destekleyecek yeni etkinlikler eklenebilir.
- Materyalin farklı yaş gruplarında ve eğitim kademelerinde uygulanabilirliği yeni araştırmalarla incelenebilir.
- Daha geniş ve farklı örneklem gruplarıyla gerçekleştirilecek çalışmalarla elde edilen bulgular karşılaştırılabilir.
- Aile katılımını destekleyen etkinlikler geliştirilerek öğrencilerin okulda öğrendiklerini ev ortamında pekiştirmeleri sağlanabilir.
- Materyal, dijital ortama uyarlanarak farklı öğrenme ortamlarında kullanılabilirliği araştırılabilir.

- Materyal, öğretmen ve öğrenci geri bildirimleri doğrultusunda geliştirilmeye ve zenginleştirilmeye devam edilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma, yalnızca bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören sınırlı sayıda öğrenci ile yürütülmüştür. Ayrıca uygulama belirli bir zaman diliminde gerçekleştirildiğinden elde edilen bulgular araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubu ve uygulama süreci ile sınırlıdır. Bu nedenle sonuçların farklı okul türleri, farklı yaş grupları ve daha geniş örneklemlere genellenmesi uygun değildir. İlerleyen çalışmalarda materyalin farklı eğitim ortamlarında, daha geniş katılımcı gruplarıyla ve daha uzun süreli uygulamalarla değerlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aydın, T. (2014). Dil öğretimi ve oyun: Çoklu zekâ teorisi ışığında. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 14*(1), 71–83.

Bekmezci, H., & Özkan, H. (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi, 5*(2), 81–87.

Gömleksiz, M. N. (2005). Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi: Elâzığ Özel Bilgem İlköğretim Okulu örneği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(14), 179–195.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.

Özgat Tatan, O. (2021). Yabancı dil öğretiminde oyunlar ile ilgili Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, 6*, 33–50.

Özmen, S. K., & Demir, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin dikkat toplama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(1), 135–153.

Sadeghi, K., Aghaei, K., Ahmadi, M., & Gheitasi, M. (2022). The effects of implementing gamified instruction on vocabulary gain and motivation among language learners. *Heliyon, 8*(11), Article e11750. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11750

Temizyürek, F., & Birinci, F. G. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 54–62.

Uskan, S. B., & Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 123–131.

Yarbaşı, Y., & Ata, R. (2023). Yabancı dil eğitiminde oyunlaştırma: Bir sistematik derleme çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*3(2), 432–454.

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

Yıldız, N. H. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin derslerde materyal kullanımına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yolageldili, G., & Arıkan, A. (2011). Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners. *İlköğretim Online, 10*(1), 219–229.

YENİ NESİL ÖĞRETMEN, YENİ NESİL MATERYAL: DİJİTAL OYUNLARLA SÖZ VARLIĞI ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN ADAYI YETKİNLİKLERİ

Dr. Burak ASMA, Antalya/Akdeniz Üniversitesi
burakasma@akdeniz.edu.tr

ÖZET

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının televizyon programları ve sosyal medya oyunlarından esinlenerek yapay zekâ destekli araçlarla özgün söz varlığı öğretimi materyalleri geliştirme sürecini ve bu deneyimin mesleki gelişimlerine katkısını incelemeyi amaçlamaktadır. Eylem araştırması deseniyle yürütülen çalışma, bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören 23 öğretmen adayıyla 12 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları popüler TV formatlarından ve sosyal medya oyunlarından yararlanarak HTML tabanlı interaktif söz varlığı oyunları geliştirmiş, bu oyunları ücretsiz platformlar aracılığıyla çevrim içi erişime açmıştır. Sınıf içi gözlemler, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenci ürünlerinin içerik analiziyle elde edilen bulgular, sürecin öğretmen adaylarında oyunlaştırma ve sezdirerek öğretime yönelik olumlu tutum değişikliği yarattığını, pedagojik alan bilgisi, materyal geliştirme becerisi ve mesleki öz güven açısından anlamlı kazanımlar sağladığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı öğretimi, oyunlaştırma, dijital oyunlar, öğretmen adayı yetkinlikleri, yapay zekâ destekli materyal geliştirme*

GİRİŞ

Etkili bir eğitim öğretim sürecinin gerçekleşmesi için öğrenen ile öğreten arasındaki bağın güçlü olması gerekmektedir. Bu bağın kurulabilmesi ise her şeyden önce aynı bağlamda iletişim kurulmasını zorunlu kılar. Günümüzde bu ortak bağlamın belki de en belirgin bileşeni teknolojidir. Nitekim günümüz öğrencileri teknolojiyle iç içe büyüyen, dijital araçları yaşam biçimlerinin ayrılmaz bir parçası olarak deneyimleyen bir kuşağı temsil etmektedir. Prensky (2001), bu kuşağı "dijital yerliler" olarak kavramsallaştırmış ve onların düşünme, öğrenme ile dünyayla etkileşim kurma biçimlerinin önceki kuşaklardan temelden farklılaştığını ileri sürmüştür. Tapscott (2009) da benzer biçimde bu neslin pasif alıcılık yerine etkileşim, katılım ve birlikte oluşturma üzerine kurulu bir öğrenme anlayışını doğal olarak benimsediğini vurgulamıştır. Değişen bu öğrenci profili karşısında öğretmenlerin de kendilerini yeniden konumlandırması kaçınılmaz hâle gelmektedir. Öğrencilerin dijital dünyaya olan yatkınlıkları ve bu dünyanın sunduğu uyarıcı zenginliği göz önünde bulundurulduğunda geleneksel öğretim yöntemleriyle devam etmek başarılı sonuçlar doğurmayabilir. Araştırmalar, sınıfta teknolojik araçların kullanımının öğrencilerin derse katılımını, motivasyonunu ve başarısını olumlu yönde etkilediğini tutarlı biçimde ortaya koymaktadır (Yazar, 2019). Bu noktada Mishra ve Koehler'in (2006) geliştirdiği TPAB çerçevesi yol gösterici bir işlev üstlenmektedir. Çerçeve, öğretmen yetkinliğinin yalnızca teknolojiyi kullanmaktan ibaret olmadığını; içerik bilgisi, pedagoji ve teknoloji arasındaki dinamik etkileşimi dengeli biçimde yönetmeyi gerektirdiğini vurgulamaktadır. Türkiye bağlamında yürütülen çalışmalar da bu anlayışı destekler niteliktedir. Uslu ve Güner (2022) ile Tatlı ve arkadaşları (2016), öğretmen adaylarının TPAB yeterliliklerini inceledikleri araştırmada adayların teknoloji entegrasyonuna ilişkin bilgi ve becerilerinin mesleki gelişimlerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermiştir. Bu anlayış, öğretmen adaylarının dijital araçları pedagojik amaçlarla tasarlayıp uygulayabilen yetkin profesyoneller olarak yetiştirilmesini günümüz öğretmen eğitiminin temel öncelikleri arasına taşımaktadır.

Her ne kadar dijital dönüşüm bir gereklilik olsa da teknoloji entegrasyonu söz konusu olduğunda dikkatli bir süreç yönetimi önem arz etmektedir. Nitekim her türlü teknolojik aracın eşit düzeyde başarı sağlayamayacağı düşünüldüğünde etkisi araştırma bulguları tarafından uzun süredir desteklenen oyun ve oyunlaştırma uygulamaları güvenilir bir çıkış noktası olarak öne çıkmaktadır. Oyun oynama davranışı, belirli bir yaş grubuna ya da bağlama özgü olmayan aksine tüm insanlığa ait evrensel bir etkinliktir. İnsanın oyunla kurduğu bu köklü ilişki, oyunu eğitim ortamları için son derece doğal ve verimli bir mecra hâline getirmektedir. Deterding ve arkadaşları (2011), oyunlaştırmayı "oyun dışı bağlamlarda oyun tasarım ögelerinin kullanımı" olarak tanımlamış ve bu yaklaşımın dijital sınırları aşarak her türlü öğrenme ortamında uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Kapp (2012) oyun mekaniklerinin öğrenme ortamlarına entegrasyonunun öğrencilerin içsel motivasyonunu güçlendirdiğini belgelemiş; Mayer (2019) ve Plass, Homer ve Kinzer (2016) ise rekabet, iş birliği ve anlık geri bildirim gibi unsurların bir arada bulunduğu oyun ortamlarının öğrencileri öğrenme sürecine çok katmanlı biçimde dahil ettiğini ortaya koymuştur. Hamari, Koivisto ve Sarsa'nın (2014) geniş kapsamlı meta-analizi de bu bulguları doğrulayarak oyunlaştırmanın öğrenci katılımını, motivasyonunu ve öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Türkiye bağlamında da bu sonuçlar tutarlı biçimde desteklenmektedir. Bal (2018), oyun temelli etkinliklerin öğrenci katılımını ve dil gelişimini belirgin biçimde artırdığını saptamış; Fidan ve Pekgöz (2025) ise oyunlaştırmanın Türkiye'deki araştırmalarda giderek ağırlık kazandığını ortaya koymuştur. Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde oyunlaştırmanın salt

eğlence değeri taşımadığı, aksine pedagojik açıdan sağlam temellere dayanan ve işlevselliği kanıtlanmış bir öğretim stratejisi olduğu görülmektedir.

Oyunlaştırmanın bu güçlü pedagojik potansiyeli söz varlığı öğretimi alanında da kendini belirgin biçimde göstermektedir. Nation (2001), Schmitt (2014) ve Güneş (2026), söz varlığının kalıcı biçimde kazanılabilmesi için öğrencilerin sözcüklerle anlamlı bağlamlarda defalarca karşılaşması gerektiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, birçok araştırmada (Çiçek ve Dilekçi 2022; Güner ve Katrancı, 2025; Kara, 2010) da eğitsel oyunlarla kelime öğretiminin öğrencilerin etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenmesine katkı sağladığı ortaya konmuştur. Kara (2010) ile Ömeroğlu ve Hakkoymaz (2022), ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki uygulamaların sözcükleri büyük ölçüde bağlamdan kopuk biçimde sunduğunu saptamıştır. Bu tablo, oyun ortamlarının sunduğu bağlamsal ipuçları ve tekrarlı karşılaşma fırsatlarının söz varlığı öğretiminde neden bu denli kritik bir işlev üstlendiğini açıkça ortaya koymaktadır. Mete (2021) oyun temelli öğretimin sözcük kazanımında kalıcılığı anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir. Kelime öğretimi konusunda eğitsel oyunları kullanan diğer araştırmalarda (Gözalan ve Koçak, 2014; Varan, 2017) da benzer başarı sağlanmış eğitsel oyunların zihinsel sözlüklerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. İnal ve Çakır (2024) ise dijital eğitsel oyunların sözcük öğrenimini destekleyen etkili araçlar olduğunu ifade etmiştir. Bu alternatifin gücü, popüler kültürle buluşturulduğunda daha da artmaktadır. Passaparola, Eyvah Düşüyorum ve Çarkıfelek gibi televizyon programlarından ya da sosyal medyadan tanıdık formatların sınıfa taşınması, öğrencilerin gündelik deneyimleriyle öğrenme ortamını anlamlı biçimde buluşturmakta ve derse yönelik olumlu bir duygusal yatkınlık oluşturmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024) de tam bu anlayışı benimsemekte ve öğrencileri pasif bilgi alıcıları olarak değil bilgiyi keşfeden, yorumlayan ve eleştirel biçimde sorgulayan etkin özneler olarak konumlandırmaktadır. Sezdirerek öğretim ve oyunlaştırma yaklaşımları, modelin bu vizyonuyla organik bir uyum içinde örtüşmekte; yaratıcı düşünme, iş birliğine dayalı öğrenme ve dijital yetkinlik hedeflerinin somutlaştırılmasında güçlü birer araç olarak işlev görmektedir.

Bu potansiyele ulaşmada yapay zekâ teknolojileri önemli bir köprü işlevi görmektedir. Büyük dil modellerinin yaygınlaşmasıyla birlikte yapay zekâ, toplumsal yaşamın hemen her alanına nüfuz etmiş ve beraberinde derin tartışmalar getirmiştir. Yapay zekâyı bütünüyle reddetmek öğretmenleri ve öğrencileri çağın gerçeklerinden yalıtmak anlamına gelirken öğrenme görevlerini doğrudan yapay zekâya devretmek, eleştirel düşünme ve özgün üretim becerilerini köreltme riskini barındırmaktadır. Bu ikilem karşısında alan yazınında giderek güçlenen bir üçüncü yol belirginleşmektedir: İnsan ile yapay zekânın güçlü yönlerini bir araya getiren hibrit zekâ anlayışı. Bu anlayışa göre yapay zekâ, insanın kapasitesini genişleten ve onu tamamlayan bir ortağa dönüşmektedir. Kamar (2016) ve Dafoe (2018), bu iş birliğinin tek başına ne insanın ne de yapay zekânın erişemeyeceği çıktılar ürettiğini göstermiştir. Holmes ve arkadaşları (2019) ise bu bilinçli entegrasyonun sistemin uzun vadeli sürdürülebilirliği açısından belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenin üretime kattığı pedagojik karar, içerik bilgisi ve yaratıcı vizyon, üretilen çıktı kadar hatta çoğu zaman daha fazla önem taşımaktadır.

Bu araştırma, söz konusu anlayışı pratik bir sürece dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Türkçe öğretmeni adayları, söz varlığı öğretimine yönelik özgün dijital oyunlar tasarlarken kodlama sürecinde büyük dil modellerinden destek almış; oyunların tematik içeriğini, pedagojik hedeflerini ve bağlamsal uyarlamalarını ise bizzat kurgulamıştır. Bu yaklaşım, yapay zekânın teknik üretim kapasitesiyle öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisini ve yaratıcı tasarım yetkinliğini birleştiren bir hibrit zekâ modelini yansıtmaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırma, şu sorulara yanıt aramaktadır:

1. Öğretmen adayları oyun temelli materyal geliştirme sürecini nasıl deneyimlemektedir?
2. Geliştirilen oyunlar söz varlığı öğretimi için yeterli pedagojik niteliğe sahip midir?
3. Bu deneyim öğretmen adaylarının mesleki gelişimine ve pedagojik bakış açılarına nasıl katkı sağlamaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür. Eylem araştırması, eğitim ortamlarında karşılaşılan sorunları sistematik biçimde incelemek, anlayışı derinleştirmek ve uygulamayı geliştirmek amacıyla araştırmacı-uygulayıcının kendi pratiğini bizzat mercek altına aldığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada eylem araştırması deseninin tercih edilmesinin temel gerekçesi, öğretmen adaylarının dijital oyun geliştirme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin döngüsel bir yaklaşımla ele alınmasına, sürecin derinlemesine incelenmesine ve elde edilen bulguların doğrudan uygulamaya yansıtılmasına olanak tanımasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 23 öğretmen adayı (17 kadın, 6 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu tercih, araştırmacının öğretmen adaylarıyla doğrudan ve sürekli etkileşim içinde bulunmasına imkân tanıması bakımından eylem araştırması deseninin doğasıyla örtüşmektedir.

Çalışma grubu 12 haftalık uygulama süresince analiz, tasarım, geliştirme ve değerlendirme olmak üzere birbirini izleyen aşamalarla dijital söz varlığı öğretimi materyalleri oluşturmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci 12 hafta boyunca birbiriyle ilişkili üç temel aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada (1-3. haftalar) öğretmen adaylarına dönemin popüler televizyon programları ve sosyal medya kaynaklı kelime oyunları izlettirilmiş, söz konusu oyunlar pedagojik açıdan değerlendirilerek söz varlığı öğretimiyle ilişkili unsurlar tespit edilmiştir. İkinci aşamada (4-9. haftalar) beyin fırtınası, zihin haritası ve altı şapkalı düşünme gibi yaratıcı

düşünme teknikleri aracılığıyla öğretmen adayları oyunları tematik açıdan Türkçe dersi kazanımlarıyla ilişkilendirmiştir. Geliştirilen oyunların çevrim içi ve çevrim dışı kullanılabilir hâle getirilmesi için yapay zekâ destekli araçlardan yararlanılmıştır. Son aşamada (10-12. haftalar) öğretmen adayları kodladıkları oyunları GitHub, Netlify ve Tiiny.host gibi ücretsiz barındırma platformlarına yükleyerek çevrim içi erişime açmış, geliştirilen materyaller sınıf içinde sunulmuş, akran değerlendirmesi yapılmış ve süreç boyunca elde edilen deneyimler yansıtıcı yazılar aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri çeşitlemesini sağlamak amacıyla gözlem, görüşme ve doküman incelemesi olmak üzere üç temel veri toplama aracından yararlanılmıştır. Sınıf içi gözlemler, 12 haftalık uygulama süresince araştırmacı tarafından yapılandırılmamış biçimde gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerde öğretmen adaylarının grup etkileşimlerine, tasarım kararlarına ve materyal geliştirme süreçlerine odaklanılmış, her uygulama haftasının sonunda tutulan notlar alan notlarına dönüştürülerek kayıt altına alınmıştır. Öğrenci görüşlerinin belirlenmesinde yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile yansıtıcı yazılardan yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu, alan yazını taraması sonucunda oluşturulmuş ve iki alan uzmanının görüşü alınarak son hâline getirilmiştir. Formda öğretmen adaylarının materyal geliştirme sürecine ilişkin deneyimlerini, karşılaştıkları güçlükleri, geliştirdikleri oyunların pedagojik değerine ilişkin değerlendirmelerini ve sürecin mesleki gelişimlerine katkısını ortaya çıkarmayı amaçlayan açık uçlu sorular yer almaktadır. Görüşmeler, uygulama sürecinin sonunda gönüllü katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yansıtıcı yazılar ise sürece ilişkin deneyimlerin katılımcıların kendi ifadeleriyle belgelenmesi amacıyla uygulamanın son haftalarında toplanmıştır. Öğrenci ürünleri kapsamında geliştirilen dijital oyunlar ve tasarım raporları pedagojik içerik bilgisi, teknoloji entegrasyonu ve söz varlığı öğretimine yönelik yaklaşımlar açısından doküman incelemesiyle analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde ham veriler okunarak ön kodlama gerçekleştirilmiş, kodlar kategoriler altında toplanmış ve bu kategoriler daha soyut temalar hâline getirilmiştir. Elde edilen temalar, gözlem notları, görüşme verileri ve öğrenci ürünleri arasında çapraz karşılaştırma yoluyla doğrulanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş, araştırmacı ile alan uzmanının kodlamaları karşılaştırılmıştır. Geçerlik için veri çeşitlemesi kapsamında gözlem, görüşme ve doküman analizi verileri bir arada değerlendirilmiştir. Katılımcı teyidi amacıyla bulgular öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında öğrenci görüşleri, gözlem formları ve öğrenci ürünleri dikkate alınarak elde edilen bulgular, tablolar hâlinde sunulmuştur.

Oyunlaştırma uygulamaları kapsamında geliştirilen Passaparola oyunu, 2002-2011 yılları arasında yayımlanan yarışma formatının Türkçe eğitimine uyarlanmasından oluşmaktadır. Çember biçiminde ve alfabetik olarak sıralanan harflerdeki soruların tamamını bilmeyi temel alan oyun, deyimler, atasözleri ve genel Türkçe gibi farklı tematik konularda bireysel veya grup hâlinde oynanabilecek şekilde tasarlanmıştır. Öğrenciler her sorunun yanıtının ilgili harfle başladığını bilmektedir. Üç farklı yapay zekâ aracıyla geliştirilen uygulamanın sürümü Claude Sonnet 4.5 ile oluşturulmuştur. Oyunda öğrencilerin ilgili sözcük veya sözcük gruplarını bol bol tekrar edebilmeleri amacıyla grup hâlinde oynama kuralı benimsenmiş, herhangi bir grubun A'dan Z'ye oyunu tamamlayamaması durumunda sıra diğer gruba geçmektedir.

Öğretmen adayları tarafından geliştirilen Kim Milyoner Olmak İster? oyunu, dünya genelinde yüksek tanınırlığa sahip yarışma formatının Türkçe dersi kazanımlarıyla bütünleştirilmesinden doğmuştur. Tek doğru cevaplı dört seçenekli soru yapısını temel alan oyun, müfredat odaklı farklı içerikler için özelleştirilmiştir. Formatın özgün dinamiklerinden olan "joker hakları" sistemi oyunda da korunmuş, bu sayede öğrencilerin doğru yanıtı bulmaya ek olarak stratejik karar alma süreçlerine de aktif biçimde katılmaları sağlanmıştır. Grup hâlinde oynandığında bireysel bilginin yanı sıra takım dayanışmasını da ön plana çıkaran oyun, soru bankasının farklı sınıf düzeylerine ve kazanım alanlarına göre yeniden düzenlenebilir açık yapısıyla dersin çeşitli birimlerinde tekrar kullanılabilir bir materyal hâline gelmiştir.

Sosyal medyada geniş kitlelere ulaşan Wordle oyunundan esinlenen öğretmen adayları, bu formatı Türkçe söz varlığı öğretimine özgü bir yapıya dönüştürmüştür. Oyunda her denemede renkli geri bildirim mekanizması devreye girerek öğrenciye sözcüğün hangi harflerini doğru tahmin ettiğini ve bu harflerin sözcüğün hangi konumlarında yer aldığını görsel olarak iletmektedir. Türkçeye özgü karmaşık ses uyumu kuralları ve ekleme yapısı nedeniyle oyunun yerelleştirilmesi başlı başına bir pedagojik çalışma gerektirmiş; bu süreç öğretmen adaylarının dil bilgisi farkındalığını da geliştirmiştir. Sezdirme yoluyla öğretim ilkesiyle doğrudan örtüşen oyun, öğrencilerin sözcüğü tanım, sesler ve deneme yanılma yoluyla içselleştirmesine zemin hazırlamaktadır.

Öğretmen adayları, bal peteği hücrelerinden oluşan özgün görsel düzeniyle dikkat çeken Altın Petek formatını kavram haritası oluşturma etkinliğiyle bütünleştirmiştir. Oyunda her altıgen hücre bir sözcük, kavram ya da tanım içermekte; öğrencilerden bu hücreler arasındaki anlam bağlarını keşfetmeleri ve birbirine bağlı sözcük ağları oluşturmaları beklenmektedir. Sözcüklerin birbiriyle ilişkisel bağlamda ele alınması alan yazınında sözlüksel bağ kurma olarak tanımlanan ileri düzey söz varlığı kazanımını desteklemektedir.

Popüler kültürde geniş kitleler tarafından tanınan bu yarışma formatı, hız ve sıra temelli motivasyon unsurlarını yoğun biçimde barındırmaktadır. Öğretmen adayları bu dinamiği söz varlığı öğretimiyle birleştirerek belirli bir süre içinde verilen harfle başlayan sözcükleri sıralayan hız ve sıra tabanlı bir dil bilgisi yarışması geliştirmiştir. Zaman baskısı, öğrencilerin söz varlığına erişimini otomatikleştirmelerine katkı sağlarken sıra bazlı yapı rekabeti ve iş birliğini bir arada deneyimlemelerini mümkün kılmaktadır. Gözlem verilerine göre bu oyun, söz varlığı uygulama etkinliklerinde öğrenci katılımını ve derse yönelik motivasyonu belirgin biçimde artırmıştır.

Görsellerden söz üretme etkinliğine dayanan bu oyun, öğretmen adaylarının özgün bir tasarım kararıyla geliştirdiği bir formattır. Oyunda ekrana gelen görseller aracılığıyla öğrencilerden belirli bir süre içinde söz varlıklarını kullanarak bağlamlı cümleler, kısa hikâyeler ya da betimleyici metinler oluşturmaları istenmektedir. Görsel uyarıcıların söz varlığı kullanımını doğal ve anlamlı bağlamlara taşıması, diğer oyunlarda geliştirilen edilgen bilgiyi etkin üretime dönüştüren köprü bir etkinlik işlevi görmektedir. Öğretmen adayları bu oyunun farklı dil becerilerini bütünleştirdiğini ve söz varlığını işlevsel iletişim amacıyla kullanmayı teşvik ettiğini vurgulamıştır.

Tablo 1

Tutumlara Katkısına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Tema	İfadeler
Tutumlara Katkı	Oyunlaştırmaya Yönelik Tutum	"Başta gereksiz görüyordum ama şimdi çok işlevsel buluyorum." (K11)
		"Meslek hayatımda kesinlikle kullanmayı düşünüyorum." (K3)
		"Kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını düşünüyorum." (K8)
		"Öğrenmenin eğlenceli olabileceğine inancım arttı." (K17)
	Sezdirerek Öğretime Yönelik Tutum	"Doğrudan anlatmamak sabır gerektiriyor ama sonuç daha verimli." (K1)
		"Sezdirme yöntemi öğrenciyi düşünmeye zorluyor." (K19)
		"Ezber yerine keşfetmenin daha etkili olduğunu deneyimledim." (K12)
		"Öğretmenin rehber rolü daha anlamlı geldi." (K4)
		"Sezdirerek öğretimin kalıcı öğrenme sağladığını düşünüyorum." (K6)
	Yenilikçi Yöntemlere Genel Tutum	"Kendimi sürekli geliştirmem gerektiğini anladım." (K21)
		"Bu uygulamalar bakış açımı değiştirdi." (K16)
		"Bunları gördükten sonra insanın normal ders anlatası gelmiyor." (K15)

Tablo 1 incelendiğinde uygulama sürecinin öğretmen adaylarının tutumlarına katkısının üç alt temada toplandığı görülmektedir. Oyunlaştırmaya yönelik tutum alt temasında adayların sürecin başındaki çekincelerinin yerini işlevselliğe dönük güçlü bir kabule bıraktığı dikkat çekmektedir. Nitekim "Başta gereksiz görüyordum ama şimdi çok işlevsel buluyorum." (K11) ifadesi bu dönüşümü açıkça yansıtmaktadır. Sezdirerek öğretime yönelik tutum alt temasında katılımcılar, doğrudan anlatım yerine öğrenciyi düşünmeye yönelten bir yaklaşımın daha kalıcı öğrenme sağladığını deneyimlediklerini belirtmiştir. "Ezber yerine keşfetmenin daha etkili olduğunu deneyimledim." (K12) ifadesi bu farkındalığın somut bir örneğidir. Yenilikçi yöntemlere yönelik genel tutum alt temasında ise adayların kendilerini sürekli geliştirme gerekliliğini içselleştirdikleri görülmektedir. Bu bulgular, uygulama sürecinin öğretmen adaylarında oyunlaştırmaya ve sezdirerek öğretime yönelik kalıcı bir tutum değişikliği oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Mesleki Gelişimlerine Katkısına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Tema	İfadeler
Mesleki Gelişime Katkı	Pedagojik Alan Bilgisi ve Öğretim Tasarımı	"Dersi anlatmak yerine tasarlamayı öğrendim." (K10)
		"Ölçme kısmını bile oyunlaştırabileceğimi görmek benim için önemliydi." (K14)
		"Konuyu günlük hayatla ilişkilendirdiğimde daha anlamlı bir plan ortaya çıktı." (K22)
		"Eskiden düz anlatım yapıyordum, şimdi yapılandırmacı bir kurgu oluşturmaya çalışıyorum."
	Yaratıcı ve Yenilikçi Materyal Geliştirme	"Kendi hazırladığım dijital oyun beni çok geliştirdi." (K4)
		"HTML koduyla etkinlik hazırlamak mesleki açıdan bana öz güven kazandırdı." (K2)
		"Oyunlaştırma sayesinde materyal tasarımına bakışım değişti." (K5)
		"Artık hazır içerik kullanmak yerine üretmeyi tercih ediyorum." (K7)
		"İnanması güç ama sıfır kod bilgisiyle uygulama yaptım. Başkası söylese gülerdim." (K16)
	Sınıf Yönetimi ve Etkileşim	"Etkileşim arttıkça öğrenmenin de arttığını gözlemledim." (K20)
		"Oyunlaştırma sürecinde sınıfın daha kontrollü ama aynı zamanda enerjik olduğunu fark ettim." (K18)
		"İyi öğretmen, işi kendisi yapan değil öğrencilere yaptırandır." (K13)
	Mesleki Öz Güven ve Kimlik	"Yenilikçi bir öğretmen olabileceğimi düşünüyorum." (K3)
		"Bu süreçten sonra kendimi daha donanımlı hissediyorum." (K16)
		"Keşke bize de böyle öğretselerdi." (K15)
		"Öğretmenliğin sadece anlatmak olmadığını fark ettim." (K9)

Tablo 2 incelendiğinde oyun temelli materyal geliştirme deneyiminin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine dört alt tema düzeyinde katkı sağladığı görülmektedir. Pedagojik alan bilgisi ve öğretim tasarımı alt temasında öğretmen adaylarının öğretmenliği "anlatma" eyleminden "tasarlama" eylemine doğru yeniden çerçeveledikleri dikkat çekmektedir. Nitekim "Dersi anlatmak yerine tasarlamayı öğrendim." (K10) ifadesi, bu yapılandırmacı dönüşümün özlü bir yansımasıdır. Yaratıcı materyal geliştirme alt temasında ise teknik kodlama bilgisi gerektiren interaktif dijital içerik üretmenin öğretmen adaylarında güçlü bir öz yeterlik algısı oluşturduğu görülmektedir. "İnanması güç ama sıfır kod bilgisiyle uygulama yaptım. Başkası söylese gülerdim." (K16) ifadesi bu algının çarpıcı bir göstergesidir. Sınıf yönetimi ve etkileşim alt temasında katılımcılar, oyunlaştırmanın sınıf atmosferini hem canlandırdığını hem de yapılandırdığını vurgulamıştır. Mesleki öz güven ve kimlik alt temasında "Öğretmenliğin sadece anlatmak olmadığını fark ettim." (K9) ifadesi yenilikçi profesyonel kimliğe yönelik bu dönüşümü somutlaştırmaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ destekli araçlarla televizyon programları ve sosyal medya oyunlarından esinlenerek özgün söz varlığı öğretimi materyalleri geliştirebildiğini ve bu sürecin mesleki gelişimlerine çok boyutlu katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgular, gelişim sürecinin nasıl deneyimlendiğine, geliştirilen oyunların pedagojik niteliğine ve bu deneyimin öğretmen adaylarına mesleki katkılarına ilişkin bütüncül bir tablo sunmaktadır.

Birinci araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının oyun temelli materyal geliştirme sürecini nasıl deneyimlediği incelenmiştir. Bulgular, bu sürecin başlangıçta teknik ve pedagojik güçlükler barındırmasına karşın öğretmen adaylarında güçlü bir merak ve üretme isteği uyandırdığını ortaya koymaktadır. Yapay zekâ destekli araçların teknik engelleri aşmayı kolaylaştırması, adayların enerjilerini içerik tasarımı ve pedagojik karar alma süreçlerine yöneltmelerine olanak tanımıştır. İkinci araştırma sorusu kapsamında geliştirilen oyunların pedagojik niteliği değerlendirilmiştir. Popüler kültür kaynaklı oyun formatlarının söz varlığı öğretiminde güçlü bir pedagojik potansiyele sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin gündelik yaşamlarından tanıdık formatların sınıf ortamına taşınması derse ilgiyi ve katılımı artırmakta, sözcüklerin bağlamsal ve anlamlı bir öğrenme süreci içinde kazanılmasına zemin hazırlamaktadır. Bu bulgu, Nation (2001) ve Schmitt (2014) gibi araştırmacıların bağlamsal öğrenmenin gerekliliğine ilişkin görüşleriyle örtüşmektedir. Oyunlaştırma ve sezdirme yaklaşımlarının entegrasyonu, söz varlığının kalıcı biçimde kazandırılmasını desteklemiş; öğrencilerin sözcüklerle oyun bağlamında doğal temaslar kurması doğrudan öğretime kıyasla daha derinlikli bir gelişime katkı sağlamıştır. Bu sonuç, örtük öğrenme ve oyun temelli öğrenme alan yazınıyla uyum içindedir (Mayer, 2019; Plass vd., 2016). Üçüncü araştırma sorusu kapsamında ise bu deneyimin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine ve pedagojik bakış açılarına katkıları ele alınmıştır. Araştırma, öğretmen adaylarının bu süreçte yalnızca teknik beceri kazanmadığını; pedagojik alan bilgilerini derinleştirdiklerini, sınıf yönetimi becerilerini güçlendirdiklerini ve mesleki kimliklerini pekiştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda Türkçe öğretimi lisans programlarına oyun uyarlama, dijital materyal geliştirme ve yapay zekâ okuryazarlığına yönelik uygulamalı etkinliklerin eklenmesi öncelikli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Müfredatla ilişkilendirilmiş paylaşılabilir oyun kütüphanelerinin oluşturulması, uygulamaların bireysel çabalarla sınırlı kalmaktan çıkarak kurumsal bir nitelik kazanmasına olanak tanıyacaktır. Gelecek araştırmalarda geliştirilen oyunların öğrenci söz varlığı başarısı ve derse katılım düzeyi üzerindeki etkisinin kontrol gruplu deneysel desenlerle sınanması ve uzun dönemli izleme çalışmalarının yürütülmesi, alana daha güçlü nedensellik kanıtları sunacaktır.

KAYNAKÇA

Çiçek, S. & Dilekçi, A. (2022). Kelime öğretimi yöntem ve teknikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 284-299. https://doi.org/10.29000/rumelide.1073911

Dafoe, A. (2018). *AI Governance: A Research Agenda* (1442: 1443). Governance of AI Program, Future of Humanity Institute, University of Oxford.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. *In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). ACM.9-15. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Fidan, D. C. & Pekgöz, Ş. (2025). Gamification in education in Turkiye: Insights from graduate studies conducted between 2014-2024. *International Journal of Educational Research Review*, *10*(3), 187-199. https://doi.org/10.24331/ijere.1619119

Gözalan, E. & Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *4*, 115-130.

Güner, A. A. & Katrancı, M. (2025). Oyunların kelime öğrenmeye ve okuma becerilerine etkisi: Sistematik derleme. *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *5*(1), 17-40. https://izlik.org/JA94HC95RW

Güneş, F. (2026). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller* (14.Baskı). Pegem Akademi.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences,* 3025-3034. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning.* Center for Curriculum Redesign.

İnal, G. & Çakır, R. (2024). Eğitsel dijital oyunların ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, *9*(2), 60-85. https://doi.org/10.52797/tujped.1556856

Kamar, E. (2016). *Directions in hybrid intelligence: Complementing AI systems with human intelligence*. Proceedings of the 25th International Joint Conference on Artificial Intelligence, New York, 9-15 July 2016, 4070-4073.

Kapp, K. M. (2012*). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer. https://doi.org/10.1145/2207270.2211316

Kara, Y. D. D. M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *27*, 407-421. https://izlik.org/JA97CD57CE

Mayer, R. E. (2019). Computer games in education. Annual Review of Psychology, 70(1), 531-549. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102744

MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programı (5,6,7 ve 8.sınıflar)*

Mete, G. (2021). BİLSEM Türkçe öğretmenlerinin oyun temelli öğretim yöntemine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(1), 106-130. https://doi.org/10.33437/ksusbd.885068

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017-1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524759

Ömeroğlu, G. & 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.

Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2016). Foundations of game-based learning. Educational Psychologist, *50*(4), 258-283. https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon: The International Journal of Learning Futures*, *9*(5), 1-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. Language Learning, *64*, 913-951. http://dx.doi.org/10.1111/lang.12077

Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world.* McGraw-Hill.

Tatlı, Z., Akbulut, H. İ. & Altınışık, D. (2016). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güvenlerine web 2.0 araçlarının etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *7*(3), 659-678. http://doi.org/10.16949/turkbilmat.277878

Uslu, B. & Güner, P. (2022). TPACK competency perceptions of preservice mathematics teachers and their views on use of technology in education. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(3), 457-468. https://doi.org/10.17556/erziefd.994172

Varan, S. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihinsel sözlüğünü geliştirmede eğitsel oyunların etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Yazar, T. (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *12*(64), 612-623. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3384

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

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OYUNLARLA SÖZ VARLIĞININ GELİŞTİRİLMESİ (PAKİSTAN ÖRNEĞİ)

Dilek KAPLANKIRAN, Pakistan/Haydarabad/Türkiye Maarif Vakfı
kaplankiran@turkiyemaarif.org

ÖZET

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığının geliştirilmesi iletişimsel yeterliğin en önemli unsurlarındandır. Özellikle başlangıç düzeyi olan A1 seviyesinde öğrenenlerin temel söz varlığını edinmeleri ve aktif bir şekilde kullanabilmeleri büyük önem arz etmektedir. Geleneksel dil öğretim yöntem ve teknikleri, söz varlığı öğretiminde gerekli motivasyonu yeteri oranda sağlayamamaktadır. Bundan dolayı oyun temelli öğretim teknikleri öğrenme sürecini daha kalıcı ve aktif hâle getirebilmektedir. Bu etmenler kapsamında yabancılara Türkçe öğretimi A1 seviyesinde öğrencilerin söz varlığını geliştirmesine yönelik kullanılabilecek oyun örnekleri ele alınmıştır. Yapılan bu çalışmada amaç Pakistan'daki öğrencilerin Türkçeyi daha hızlı, kolay ve eğlenerek öğrenmesinde oyunların rolünü ortaya çıkartmaktır. Öğrenenlerin dil becerilerindeki zayıf yönlerini oyunlarla destekleyerek dile olan ilgilerini arttırmak ve Türkçe dersine onları güdüleyebilmektir. Çalışma kapsamında Maarif Vakfı-Pakistan Temsilciliği-Jamshoro LUMHS Kampüsü 2025-2026 eğitim öğretim döneminde eğitim alan ortaokul öğrencileri üzerinde birtakım oyun etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama gözleme dayalı nitel bir araştırmadır. Dönem içinde uygulanan ders içi oyun etkinlikleri ve oyunları uygulayan öğretmenin oyunlar hakkındaki görüşleri, tespitleri ve araştırmadaki bulguların yorumlanması vasıtasıyla veriler toplanmış ve kuramsal temel oluşturulmuştur. Uygulamayı gerçekleştiren öğretmenin görüşleri kapsamında elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Uygulanan oyun etkinlikleri aracılığıyla yabancı dil öğrenimine yönelik ön yargıların kırıldığı, oyunlar sayesinde öğrencilerin Türkçeyi daha hızlı ve kolay öğrendikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin isteyerek, severek ve zevk alarak oyunlara katılım sağladıkları gözlemlenmiştir. Öğrenilen söz varlığının ise daha hızlı ve kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Bilhassa oyunlarla söz varlığı öğretimi sayesinde öğrencilerin arasındaki sevgi, arkadaşlık, saygı ve paylaşım gibi duyguların geliştiği, aralarındaki iletişimin arttığı ve öğrenenlerin sosyalleşmelerinde de oyunların fayda sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *yabancılara Türkçe öğretimi, söz varlığı, kelime öğretimi, oyun temelli öğrenme, A1 seviyesi*

GİRİŞ

Küreselleşmenin baş döndürücü hızda kendini hissettirdiği dünyamızda dil öğrenimi önemli bir yere sahiptir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili bilindiği üzere birçok çalışma yapılmaktadır. Çalışma yapan kurumlar arasında "Türkiye Maarif Vakfı henüz çok yeni bir kurum olmasına rağmen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında önemli ve kalıcı işler yapmıştır. Bu işlerin başında ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde standartları belirleyen 'Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı' gelmektedir." (Gültekin, 2021: 132). Bu program, ele alınıp incelendiğinde içerikte yer alan kazanımlar bize oyunların öğretim sürecinde aktif olarak kullanılmasının gerekliliğini göstermektedir.

Günümüzde "Dil öğretiminde meydana gelen ihtiyaçlar öğretim yaklaşım ve yöntemlerinde de arayışları, değişim ve gelişmeleri ortaya koymuştur." (Gültekin, 2021: 2). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntemlere her gün bir yenisi eklenmekte ve yeni teknik ve yöntemlerin arayışı devam etmektedir. "Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler hedef dili en iyi biçimde öğretme iddiasındadır." (Memiş & Erdem, 2013: 317). Ancak var olan her yönteme yeni bir alternatif bulunarak yöntemler sürekli olarak geliştirilmektedir. Oyunlar bu açıdan her konuya ve yeniliğe göre güncellenebilen bir araçtır. Oyunlar, dil öğretiminde özellikle de söz varlığı öğretiminde yer alan en eğlenceli ve kalıcı yöntemlerden biridir.

Dil öğretiminde söz varlığı, bireyin dili anlayabilme ve kullanabilme yeteneğinin temelini oluşturmaktadır. Bir dili öğrenen birey, ne kadar çok söz varlığına hâkim olursa ve söz varlığını kullanabilirse o dilde iletişim kurma yetisi de o ölçüde gelişmektedir. "Bir dilin söz varlığı, o dili konuşan toplumun kavramlar dünyasının maddi ve manevi kültürünün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti"dir. (Aksan, 2004: 7). Bu bağlamda söz varlığından bağımsız bir dil öğretimi düşünmek mümkün değildir.

Dil öğretiminde isteğe bağlı olarak gerçekleştirilebilecek oyunlar vasıtası ile öğrenim, eğlenceli ve etkileşimli bir sürece dönüşmektedir. Barın'ın belirttiği gibi her insan yabancı dil öğrenirken ilk önce kendine psikolojik bir duvar örer ve zaman zaman da bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür. Bu açıdan da yabancı dil öğretilirken her türlü sıkıcılık ve zorluktan uzak durmak ve öğrencide dile karşı oluşan ön yargıları yıkmak gerekmektedir. (Barın, 2004: 20). Söz varlığı öğretimi yalnızca ezber yöntemine dayandırılırsa öğrenme süreci sıkıcı hâle gelebilmekte ve öğrenilen kelimelerin kalıcılığı azalabilmektedir. Bu nedenle öğretim sürecinde öğrencilerin aktif bir şekilde katılımını sağlayan, eğlenceli ve etkileşimli yöntemlerin kullanımı gerekmektedir.

Dil öğretiminde "hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol ya da bir konuyu öğrenmek için seçilen düzenli yol " (Demirel, 2004: 138) oluşturulurken özellikle A1 seviyesinde oyunların ilk sıralarda yer alması gerekmektedir. Ancak oyunların uygulama esaslarına ve kazanımlara bakılarak hazırlanması büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda oyunlarla ilgili yapılan çalışmalarda belirtildiği gibi öğretmenin yönteme yatkınlığı, zaman ve fiziksel imkânlar, maliyet, öğrenci grubunun büyüklüğü, konunun özelliği ve öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler, öğretim yöntemini etkileyen faktörler dikkatle ele alınmalıdır. Her bir oyun ayrı bir planlama ve hazırlık içerisinde organize edilmelidir (Küçükahmet, 1997: 62-63).

Oyunlar söz varlığının doğal bağlam içinde öğrenilmesini sağlamakla birlikte kalıcılığı da arttırmaktadır. "Yabancı dil öğrenenler dil sınıflarında klasik dilbilgisi öğretimi uygulanmasından ve yeteri kadarıyla dili kullanma fırsatlarının olmamasından şikâyet

etmektedirler." (Özdemir A. vd., 2014: 93). Bu kapsamda dil öğretimini gerektiğinde sınıf içi alandan dışarı çıkartarak oyunlar aracılığı ile dile karşı oluşan negatif önyargıları değiştirmek gerekmektedir. Öğrencilerin derse olan dikkatini çekerek dile olan ilgisini arttıran öğrenme sürecini eğlenceli hâle getiren "Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde oyunlar, şarkılar ve drama gibi eğlenceli eşli/grup çalışmaları kullanılmalıdır." (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020: 185).

Yukarıda belirtilen hususlar değerlendirilerek bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde A1 seviyesinde kullanılabilecek söz varlığını geliştirmeye yönelik oyun örnekleri hazırlanmış ve hangi oyunun, hangi amaçlar kapsamında kullanılabileceğine dair planlamalar yapılmış ve okul ortamında hazırlanan oyunlar uygulanmıştır. Oyunların uygulama aşaması gözlem yöntemi ile değerlendirilerek elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Söz Varlığı Öğretiminde Oyun Temelli Öğrenme

Söz varlığı dediğimizde bir dildeki kelimelerin ve kalıplaşmış ifadelerin tamamı kapsanmaktadır. Yabancı dil ediniminde söz varlığının gelişmesi öğrencilerin dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) daha iyi kullanmalarını sağlar. Sözcüklerin öğretiminde öğrencilerin aktif olduğu ve söz varlığını kullanma fırsatı bulduğu etkinliklerin tercih edilmesi öğrenmenin kalıcılığını şüphesiz ki artırmaktadır. Barın'ın da belirttiği gibi dil öğretiminde amaç, yalnızca birtakım kelimeleri öğretmek değil aynı zamanda Türk kültürünü yeterli ölçüde tanıtabilmektir. "Çünkü Türkçeyi severek, isteyerek öğrenen bir yabancı, Türkiye'nin kültür elçisi durumuna gelmektedir. Dolayısıyla yabancılara Türkçeyi öğretirken hem dilimizi zorlaştırmadan öğretmeli ve hem de sevdirmeliyiz." (Barın, 2003: 312-313).

Eğitim sürecinde oyunların öğretim aracı olarak kullanılmasına oyun temelli öğrenme denilmektedir. Dil öğretiminde oyunların kullanılması;

- Öğrencilerin motivasyonunu ve derse ilgisini artırır,
- Öğrenme kaygısını ve stresi azaltır,
- İletişim ortamı oluşturarak sınıf içinde sosyalleşmeyi destekler,
- Öğrenilen bilgilerin pekişmesini ve kalıcılığını sağlar (Aydın, 2014: 73-74; Kara, 2010: 409-410)

Özellikle başlangıç seviyesinde dil öğrenen öğrenciler için oyunlar oldukça etkilidir. Çünkü öğrenciler oyun sırasında farkında olmadan dili kullanmakta ve söz varlığını doğal bir ortamda öğrenmektedir.

Amaç ve Araştırma Soruları

Yapılan bu çalışmada amaç Pakistan'daki öğrencilerin Türkçeyi daha hızlı, kolay ve eğlenerek öğrenmesinde oyunların rolünü ortaya çıkartmaktır. Öğrenenlerin dil becerilerindeki zayıf yönleri oyunlarla destekleyerek dile olan ilgilerini arttırmak ve derse karşı onları güdüleyebilmektir. Uygulama sürecinde öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma olmak üzere dört temel dil becerisini ve çeşitli yeteneklerini ortaya çıkartma maksadı güdülmüş olup oyunlar aracılığı ile öğrencilerin özellikle yazma ve konuşma becerilerinde sıkça rastlanan ses ve harf hataları ile telaffuz ve yazım hatalarının giderilmesine yönelik oyun uygulamaları tercih edilmiştir. Hazırlanan bu oyunlar vasıtası ile hızlı hareket etme, hızlı düşünme ve kelime hatırlama becerilerinin geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Bu oyun uygulamaları ile sınıf içinde dil öğretim sürecinde keyifli bir ortam yaratmanın yanı

sıra kelimelerin tekrar edilerek unutulmaması ve unutulan kelimelerin hatırlanmasının sağlanması da hedeflenmiştir.

Bu hedefler doğrultusunda şu sorulara cevap aranarak araştırmanın yöntemi belirlenmiştir.

1. Oyunların hangi seviyede ve hangi beceriye yönelik olması gerekmektedir?
2. Oyunların dört temel dil becerisine ne gibi katkıları vardır?
3. Hedef kitleye uygun seviyede hangi oyunlara yer verilmelidir?
4. Öğrenme ortamına uygun hangi oyunlar uygulanmalıdır?

YÖNTEM

Çalışmada yer alan oyunlar Türkiye Maarif Vakfı-Pakistan Temsilciliği-Jamshoro LUMHS Kampüsü'ndeki Türkçe öğretmeni tarafından Türkçe dersine olan ilgiyi arttırmak ve söz varlığı öğrenimini destekleme maksadı ile uygulanmıştır.

Uygulamada A1 seviyesine yönelik söz varlığının öğretimi kapsamında oyun uygulamaları hazırlanmış ve çalışma grubu üzerinde gözleme dayalı nitel bir araştırma yapılmıştır. Çalışmanın evreni, Türkiye Maarif Vakfı-Pakistan-Haydarabad Bölgesi-Jamshoro LUMHS Kampüsü ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem ise toplam 110 öğrencidir. Uygulama 12 hafta boyunca haftada 2 ders saati ayrılarak uygulanmıştır. Katılımcı öğrenciler farklı sosyoekonomik düzeylerden gelmekte olup 10-14 yaş aralığındadır.

Çalışmada dönem içinde öğrencilere uygulanan ders içi oyun etkinlikleri ve oyunları uygulayan öğretmenin oyunlar hakkındaki gözlemi sonucu görüşleri, tespitleri, uygulamadaki bulguları yorumlaması ve öneriler sunması vasıtasıyla veriler toplanmış ve kuramsal temel oluşturulmuştur. Hedef kitlenin dile yaklaşımı, dil becerilerinde ve söz varlığında karşılaşılan gelişme, öğretici tarafından gözlemlenerek değerlendirilmiştir. Değerlendirme görüşleri kapsamında elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Çalışmada nitel veri olarak oyun esnasında alınan oyun görselleri ile kayıtları ve öğretmen gözlem notları, nicel veri olarak ise oyun sırasındaki telaffuz ve yazım hataları tespit edilerek analiz yapılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin verdiği cevaplar üzerinden yazım ve telaffuzlar değerlendirilmiş ve her bir öğrenciye bireysel geri bildirimler verilmiştir.

UYGULANAN OYUN İÇERİKLERİ

1. Harf Düellosu Oyunu

Harf düellosu oyunu için öncelikle öğretmenin Türk alfabesindeki 29 harfi gösteren bir materyal hazırlaması gerekmektedir. Oyun için karton bardaklar ya da alfabe şeklindeki ahşap ya da kartondan hazırlanmış harflerin kullanımı da tercih edilebilir. Bu çalışmada hem karton bardaklar hem de ahşap harflerin kullanımı tercih edilmiştir. Türk alfabesinde bulunan 29 harf her bardağa bir harf olacak şekilde ayrı ayrı yazılarak oyun için harflerin bulunduğu materyaller hazırlanmış ve sınıf içinde bir masanın üzerine yerleştirilmiştir.

- Sınıftaki öğrenciler iki gruba ayrılır ve her gruptan birer öğrenci masanın iki yanına geçer.
- Öğretmen bir harf söyler ve bardaklarda yazan harfi hızlı bir şekilde yarışan öğrencilerin bularak göstermesini ister.

- Harfi ilk bulan öğrencinin harfle başlayan bir kelime söylemesi beklenir.
- Belirtilen harfle başlayan kelimeyi söyleyen grubun hanesine bir puan eklenir.
- Harfle başlayan kelime söylenemezse sıra karşı takıma geçer.
- Oyun her iki takımdan gelecek oyuncularla aynı şekilde bütün öğrenciler katılana kadar devam ettirilir.
- Oyun sonunda kazanan takım ilan edilerek ödüllendirilir.

Bu oyun, hedef dilin ana dili ailesinden uzak olmasından kaynaklı alfabe ve seslerin öğretiminde yaşanan telaffuz hatalarının giderilmesi ve Türk alfabesindeki harflerin tanınmasında farkındalık yaratan bir uygulamadır. Oyun aracılığı ile Türk diline özgü ses ve harflerin doğru kullanımı sağlanmıştır.

2. Bul-Getir/Bul-Göster Oyunu

Bu oyunda öğretmen önceki derslerde öğretmiş olduğu söz varlığını temsil eden nesneler ya da görseller getirerek uygun bir masanın üzerinde görünür şekilde sergilemelidir. Oyun için geniş bir sınıf ya da açık alan gerekmektedir. Öğrencilerin koşabileceği bir alanda oyun daha da keyifli olmaktadır.

- Sınıftaki öğrenciler iki gruba ayrılır ve her gruptan birer öğrenci seçilir.
- Öğretmen bir kelime söyler, öğrenci söylenen nesneyi ya da görsel kartı bularak öğretmene hızlı bir şekilde götürür ya da eliyle gösterir.
- Kelimeyi ilk bulan ve öğretmene istenen nesneyi ulaştıran öğrencinin takımı puan kazanır.
- Oyun her iki takımdan gelecek oyuncularla aynı şekilde bütün öğrenciler katılana kadar devam ettirilir.
- Oyun sonunda kazanan takım ilan edilerek ödüllendirilir.

Bu oyun farklı başlıklarla çeşitlendirilmiş olup dinleme çalışması, görsel hafızayı canlandırma ve kelime tekrarı için güzel bir uygulamadır. Örneğin; "sınıf eşyaları" başlığı ile sınıf ortamında bulunan kalem, defter, kalemtıraş, silgi, kitap, pergel vb. çeşitli materyaller konularak oyun uygulanmıştır. Başka bir örneği ise renklerin öğretimi için verebiliriz. Bahçede her renkten birkaç adet olmak üzere yeterli sayıda balonla oyun ortamı hazırlanmış ve öğrencilerden söylenen renkteki balonu getirmesi istenmiştir. Öğretmen bir sınır çizgi belirleyerek söylenen renkteki balonu en hızlı şekilde koşarak getiren öğrencinin puan kazanmasını sağlayarak oyunu sürdürür. Benzer şekilde meyveler, sebzeler, taşıtlar ve hayvanlar için de görsel kartlar kullanılarak oyun uygulanmıştır.

3. Kelime Kartları İle Görsel Hafıza Oyunu

Bu oyunda öğretmen üzerinde resim bulunan kelime kartları ve boş A4 kâğıdı ya da küçük yazı tahtalarından hazırlar. Kartlarda A1 seviyesine uygun söz varlığı bulunur (örneğin: sınıf eşyaları, renkler, meyveler, sebzeler, hayvanlar vb.).

1. Öğrenciler 4 kişilik gruplara ayrılır.
2. Öğretmen kartı gösterir.
3. Karttaki nesnenin adını öğrenciler A4 kâğıdına ya da küçük yazı tahtalarına yazar.
4. Öğretmen tarafından grupların cevapları kontrol edilir.
5. Kelimeyi doğru yazan gruplar puan alırlar, puanlar neticesinde kazanan takım belirlenir.

Bu oyun kelime-görsel ilişkisini güçlendirmektedir. Burada amaç öğrencilerin doğru ve anlamlı bir şekilde görselden hareketle kelimeyi hatırlaması ve doğru bir şekilde yazabilmelerini sağlamaktır. Yazma becerisinde bazı harflerin karıştırılması veya bilinmemesinden kaynaklanan yazım yanlışları ile karşılaşılmış ve oyun aracılığı ile yazım hataları düzeltilmiştir.

4. Kelime Basketi Oyunu

Bu oyunda görseldeki gibi bir platform hazırlanır. Ders içinde öğretilen söz varlığı çeşitli başlıklar altında kategorize edilerek her kategori için görseldeki gibi bardaklar platforma yerleştirilir. Öğretmen tarafından kazanımlara uygun söz varlığını oluşturan kelimeler küçük kâğıtlara yazılır. Hazırlanan kâğıtlar bir kutu ya da torbaya konulur. Oyun için bir adet pinpon topu da önceden temin edilir.

- Sınıf iki gruba ayrılır ve her gruptan birer öğrenci gelir.
- Öğrencilerin sırayla gelerek torbadan bir kâğıt seçmesi sağlanır.
- Seçilen kâğıttaki kelimenin türüne karar vermesi istenir.
- Öğrencinin elindeki topu uygun başlıktaki bardağın içine atması istenir.
- Cevap öğretmen tarafından kontrol edilerek takımların hanelerine puanları yazılır.

Bu oyun, okuma ve anlama becerisini geliştirmekte ve öğrencilerin dikkat yönetimi, konsantrasyon ve karar verme becerilerini desteklemektedir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Uygulanan oyunlar, Türkçedeki sesler ve harflerin karıştırılması nedeni ile söz varlığında yaşanan hataların dört temel beceride giderilmesinde etkili olmuştur. Oyunlar ile hızlı hareket etme, hızlı düşünme ve kelime hatırlama becerileri geliştirilmiş olup daha kalıcı bir öğrenme sağlanmıştır. Oyunlar, kelimelerin tekrar edilerek unutulmamasını ve unutulan kelimelerin hatırlanmasını sağlar.

Oyunların amacı, A1 söz varlığının yazılışını ve söylenişini öğrencilerin bilip bilmediğini ölçmek ve kelime hazinelerini tespit ederek zenginleştirmekti ve amaç kapsamında olumlu neticelere ulaşılmış olup öğrencilerin söz varlığı hazinelerinin zenginleştiği gözlemlenmiştir. Oyunların söz varlığı öğretiminde etkili olduğu ve öğrenciler tarafından çok sevildiği gözlemlenmiştir. Oyunlar ile öğrencilerin dört temel becerilerini geliştirirken eğlenmeleri de sağlamıştır.

Oyunlar esnasında Türk alfabesine özgü olan ses ve harflerin karıştırıldığı özellikle ünlü harflerin tanınmasında ve yazımında kendi dillerindeki kullanım farklılıklarından dolayı çeşitli hatalar yapıldığı tespit edilmiştir. Özellikle harf düellosu oyunu ile "a" sesinin "e" harfi

olarak düşünüldüğü ve oyunda çoğunlukla "e" harfinin yazılı olduğu bardağın seçilerek hata yapıldığı gözlemlenmiştir. Aynı şekilde Türk alfabesine özgü olan ç, ş, ı, i, ö, ü harflerinin kullanımında da benzer hatalara rastlanmıştır. Bu durumun hedef dil ve ana dili ailelerinin uzak olması ve alfabe farklılıklarından kaynaklı olarak bazı seslerin çıkarılamamasından ileri geldiği düşünülmektedir. Kendi dillerinde Türkçedeki seslerin ya da harflerin bulunmaması ya da farklı şekilde sembolize edilmesinden dolayı Türkçedeki söz varlığı kullanılırken temel dil becerilerinde hatalar yapıldığı görülmüştür.

Oyunların kelime-görsel ilişkisini güçlendirdiği ve grup çalışmasını desteklediği gözlemlenmiştir. Dört temel dil becerisinin yanı sıra oyunlarda öğrenciler fiziksel olarak hareket ettikleri için dikkat yönetimi, sosyalleşme, refleks kullanımı ve konsantrasyon gibi becerilerin gelişimi de desteklenmiştir. Bilhassa oyunlarla söz varlığı öğretimi sayesinde öğrencilerin arasındaki sevgi, arkadaşlık, saygı ve paylaşım gibi duyguların geliştiği ve birbirleri ile aralarındaki iletişimin artarak sosyalleştikleri gözlemlenmiştir.

Uygulanan oyun etkinlikleri aracılığıyla yabancı bir dili öğrenmeye karşı oluşan ön yargının kırıldığı görülmüştür. Uygulama aşamasında her öğrenci sürece dâhil edilerek sınıf içinde pasif olan öğrencilerin dahi söz alma ve kendilerini ifade etme isteği öne çıkarılmış ve dil edinim sürecinde öz güven kazanmaları desteklenmiştir. Aynı zamanda oyun uygulamaları sayesinde kurallara uyma, sırasını takip etme, arkadaşını bekleme ve arkadaşına saygı duyma gibi olumlu alışkanlıkları edinmeleri de sağlanmıştır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Oyunların dil öğretimi sırasında öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak kattığı ve dersi öğretmen merkezli olmaktan çıkardığı gözlemlenmiştir. Oyunların dört temel beceride dil gelişimini olumlu etkilediği, dil öğrenim sürecini hızlandırıp kolaylaştırdığı ve bu temel becerilere destek olan sözcük hazinesini eğlenerek geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Oyunun öğrencilerin yaş grubuna ve seviyesine uygun olması, oyun malzemelerinin kolay temin edilebilmesi, hedefe ve kazanıma uygun olması, çok uzun ya da çok kısa olmaması, her öğrencinin katılımının sağlanması, oyunun öğretici, eğlenceli olması ve öğrenciler tarafından sevilmesi, grup ya da bireysel çalışmalara uygun olması gerekmektedir.

Oyun temelli etkinlikler öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamakla birlikte motivasyonlarını artırmakta ve öğrenilen söz varlığının kalıcılığını da desteklemektedir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi programlarında söz varlığının öğretimine yönelik oyunlara daha fazla yer verilmesi ve ders içeriklerinde her kademe ve seviyede oyunlara sıklıkla başvurulması önerilmektedir.

Öğretmenin hangi oyunun, hangi temel dil becerilerini geliştirdiğini bilmesi, oyunu amacına uygun olarak seçmesi ve doğru uygulaması öğrencilerin dil öğrenimini kolaylaştıracaktır. Oyunda kullanılacak görsel ve materyallerin anlaşılır olması ve oyun kurallarının öğrencilere net bir şekilde anlatılması gerekmektedir. Oyunların bireysel katılıma veya grup çalışmalarına uygun olması önemlidir.

Alanda "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Oyunlar Kılavuzu" adlı bir kaynak hazırlanması ve işbu kılavuzun seviyelere, dilbilgisine ve söz varlığına yönelik oyunları içermesi bir ihtiyaç ve gereklilik olarak görülmekte ve önerilmektedir.

KAYNAKÇA

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

Aydın, T. (2014). Dil öğretimi ve oyun-çoklu zekâ teorisi ışığında. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 14*(1), 71-83.

Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(2), 173-198.

Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *TÜBAR*, *13*, 311-317.

Barın, E. (2004). Türkçe öğretiminde ilkeler. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, *Türkiyat Araştırmaları Dergisi- Sayı 1*/ Güz- ss.19-30.

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. PEGEM Akademi Yayıncılık.

Gültekin, İ. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programında ortaokul kademesi izlencesi üzerine değerlendirme. *III. Uluslararası Rumeli [Dil, Edebiyat ve Çeviri] Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 1-11.

Gültekin, İ. (2021). Bir diplomasi yolu: Türkçeyi dünyaya öğretmek. *Üsküdar Kültür, Sanat ve Medeniyet Dergisi, 1,* 124-135.

Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 407-421.

Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları öğretim, öğretim ilke ve yöntemleri.* Gazi Kitabevi. 62-63.

Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies, 8*(9), 297-318. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5089

Özdemir, A., Özkan, T., De Chiara, K. F., Demir, K., Kara, F., & Kınsız, M. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sosyal etkinlikler: Tiyatro örneği ve uygulamanın öğrenci performansına etkisi. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, *2*(2), 83-96. https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog/article/405801

"OYUNDAN DİLE-DİJİTAL OYUN KARTLARI" OYUN TEMELLİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZ VARLIĞINA YÖNELİK BİR UYGULAMA

Ferhat KILIÇ, Bingöl/Bingöl Bilim ve Sanat Merkezi
ferhatklc012@gmail.com

ÖZET

Söz varlığı, bireyin dili anlama ve kullanma becerilerinin temelidir. Okuduğunu anlama ve anlatım becerileri, kelime dağarcığının zenginliğiyle ilişkilidir. Ancak öğrenciyi pasif bırakan uygulamalar, kelimelerin üretici biçimde kullanılmasını sınırlamaktadır. Bu nedenle öğrenci merkezli yaklaşımlar önem taşımaktadır. Oyun temelli öğrenme, öğrencilerin aktif katılımını sağlarken geleneksel çocuk oyunları da kelimelerin doğal bağlamlarda öğrenilmesini desteklemektedir. Dijital araçlar ise öğrenme süreçlerini görünür kılarak ortak üretimi kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle geleneksel oyunların dijital araçlarla desteklenmesi söz varlığı öğretiminde yenilikçi bir yaklaşım sunmaktadır. Bu çalışma, geleneksel çocuk oyunları temelinde geliştirilen "Oyundan Dile-Dijital Oyun Kartları" sistemi ile dijital kelime haritasını bütünleştiren oyun temelli bir öğretim sürecinin ilkokul öğrencilerinin söz varlığı gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada öğrenciler, oyunlarda karşılaştıkları hedef sözcükleri dijital oyun kartlarına dönüştürmüş; bu kartları tekrar, eşleştirme ve bağlam oluşturma etkinliklerinde kullanarak öğrendikleri kelimeleri üretici biçimde kullanmışlardır. Araştırmada, geleneksel çocuk oyunlarına dayalı ve dijital destekli oyun temelli öğretimin öğrencilerin söz varlığı gelişimine etkisini incelemek amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutta ön test-son test tek gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutta ise gözlem ve performans değerlendirmeleri uygulanmıştır. Çalışma grubunu, Bingöl Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 4. sınıf düzeyindeki 24 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde, araştırmacının geliştirdiği 50 maddelik söz varlığı başarı testi (α=0.86), dil performansı değerlendirme formu, süreç gözlem formu ve dijital kelime haritası kullanılmıştır. Başarı testi; kelime anlamı, bağlamdan anlam çıkarma ve doğru kullanım becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanmış ve uzman görüşleriyle geçerliği sağlanmıştır. Uygulama sekiz hafta sürmüş; Altın Bilezik, Ay Dede, Çarşıya Gittim, Çatlak Patlak, Düğüm, İsim Şehir, Kabakçı Amca ve Turşucular oyunları kullanılmıştır. Süreçte öğrenciler öğrendikleri kelimeleri dijital ortama aktarmışlardır. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Veriler SPSS ile analiz edilmiş, ön test-son test farkı bağımlı örneklemler t-testiyle incelenmiş; nitel veriler betimsel analizle değerlendirilmiştir. Araştırma, oyun temelli ve dijital destekli öğretimin öğrencilerin söz varlığını anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir. Öğrenciler kelimeleri doğru ve bağlama uygun kullanmış, yazılı ve sözlü anlatımları gelişmiş, süreçte aktif katılım ve kalıcı öğrenme sağlanmıştır. Dijital kelime haritası kolektif öğrenmeyi desteklemiştir. Bu yaklaşımın derslerde yaygınlaştırılması, farklı örneklemlerle araştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe, söz varlığı, geleneksel çocuk oyunları, oyun temelli öğrenme, dijital kelime haritası*

GİRİŞ

Geleneksel çocuk oyunları, kültür aktarımının yanı sıra iletişim, sosyal etkileşim ve dil gelişimini de desteklemektedir. Özellikle çocukluk döneminde çocukların dili doğal etkileşim ortamlarında kullanmaları dil edinimi açısından önem taşımaktadır. Çocukluk döneminde semboller, kurallar ve sosyal etkileşimler aracılığıyla deneyimlenen geleneksel oyunların zaman içerisinde çocukların davranış yapılarına yansıdığı düşünüldüğünde, geleneksel oyun kültürünün çocuk gelişimi açısından önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir (Sümbüllü ve Altınışık, 2016: 73). Bu nedenle geleneksel çocuk oyunları, Türkçe derslerinde temel dil becerilerinin geliştirilmesini destekleyen önemli araçlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Söz varlığı, bireyin dili anlama ve kullanma becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Söz varlığı, alıcı (receptive) ve üretici (productive) söz varlığı olmak üzere iki temel boyutta ele alınmaktadır. Alıcı söz varlığı, bireyin dinleme ve okuma yoluyla anlamlandırabildiği sözcükleri kapsarken üretici söz varlığı, bu sözcüklerin konuşma ve yazma süreçlerinde etkin biçimde kullanılabilen bölümünü ifade etmektedir. Bu nedenle alıcı söz varlığının üretici söz varlığından daha geniş olduğu kabul edilmektedir (Karakoç & Köse, 2017; Pignot-Shahov, 2012). Türkçe öğretiminde temel amaç ise öğrencilerin farklı bağlamlarda doğru ve işlevsel biçimde kullanabilecekleri üretici söz varlığına dönüştürmelerini sağlamaktır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama, düşüncelerini ifade etme ve yazılı-sözlü anlatım becerileri büyük ölçüde sahip oldukları kelime dağarcığıyla ilişkilidir. Ancak Türkçe derslerinde söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmaların önemli bir kısmı kelime öğretimini tanım düzeyinde bırakmakta ve öğrencilerin kelimeleri üretici biçimde kullanmalarını yeterince desteklememektedir. Bu durum, öğrencinin kelimeyi sosyal etkileşim içinde kullanmasını ve yeniden üretmesini merkeze alan yaklaşımlara ihtiyaç doğurmaktadır. Ayrıca Türkçe ders kitaplarının geleneksel çocuk oyunlarına gönderimde bulunma açısından geliştirilmesi gereken bir seviyede olduğu da görülmektedir (Öztürk ve Say, 2023: 999). Bu noktada oyun temelli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyen etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Oyunlar sayesinde çocukların sosyal becerileri gelişmekte iletişimin önemi ve öğrencinin dili kullanarak deneyim kazanması desteklenmektedir (Katı, 2020: 310). Özellikle geleneksel çocuk oyunları, öğrencilerin dili etkileşimli ve iletişimsel biçimde kullanmalarına olanak sağlamaktadır.

Oyun temelli öğrenme; çocukların oyun yoluyla hem zamanı verimli değerlendirmelerine hem de gelecekte kullanacakları bilgi, beceri ve alışkanlıkların temelini oluşturmalarına katkı sağlamakta, eğlendirici ve etkileşimli yapısıyla öğrenmeye yönelik istekliliği artırırken bilişsel süreçlerin niteliğini geliştirmekte ve öğrenmeyi aktif hâle getiren öğretim ortamlarının oluşturulmasına imkân tanımaktadır (Hurwitz, 2002; Tuğrul, 2014; Bardak, 2018). Bu süreçte öğrenciler öğrenme sürecinde aktif rol üstlenen katılımcılar hâline gelmektedir. Özellikle geleneksel çocuk oyunları, öğrencilerin dili etkileşimli ve iletişimsel biçimde kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Geleneksel çocuk oyunlarının hem eğitsel işlevleri hem de kültürel değerlerin aktarımındaki rolleri dikkate alındığında günümüzde giderek daha az oynanan bu oyunların yeniden çocuklarla buluşturulması ve uygulanabilecek uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması önemli görülmektedir (Fırat, 2013: 885). Kuşaktan kuşağa aktarılan oyunlar, geçmiş ile gelecek arasında kültürel bir köprü de oluşturmaktadır (Sallabaş, 2020: 102). Türkçe dersinde bu oyunların kullanılması, öğrencilerin dili aktif katılımla öğrenmelerine ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

Geleneksel çocuk oyunları, doğal iletişim ortamları sunmaları bakımından temel dil becerilerini destekleyen önemli araçlardandır. Özden Gürbüz'e göre geleneksel çocuk oyunları; kelime, deyim ve atasözü bakımından zengin bir yapı içermektedir (2016: 536). Bu yönüyle oyunlar, öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmelerine katkı sağlayabilmektedir. Teknolojinin yaygınlaşmasıyla çocukların doğal iletişim ortamlarından uzaklaşması, bu oyunların dijital araçlarla desteklenmesini daha önemli hâle getirmektedir.

Bu araştırmanın özgün uygulama bileşenlerinden biri "Oyundan Dile-Dijital Oyun Kartları" sistemidir. Sistem, geleneksel çocuk oyunları sırasında karşılaşılan hedef sözcüklerin dijital ortama aktarılması esasına dayanmaktadır. Her dijital oyun kartında hedef sözcük, sözcüğün anlamı, oyun içerisinde geçtiği bağlam, öğrenci tarafından oluşturulan örnek cümle ve görsel destek yer almaktadır. Öğrenciler uygulama sürecinde bu kartları tekrar etkinliklerinde, eşleştirme çalışmalarında, akran etkileşimlerinde ve sözlü anlatım uygulamalarında kullanmıştır. Böylece kartlar öğrencilerin kelimeleri farklı bağlamlarda yeniden üretmelerini sağlayan etkileşimli bir öğrenme aracı olarak kullanılmıştır. Dijital oyun kartlarında oluşturulan içerikler daha sonra ortak "Dijital Kelime Haritası"na aktarılarak sınıfın kolektif söz varlığı havuzu oluşturulmuştur.

Bu araştırmanın amacı; Türkçe dersinde ilkokul düzeyindeki öğrencilerin söz varlığı gelişimini desteklemek üzere geleneksel çocuk oyunlarına dayalı, dijital destekli ve oyun temelli bir öğretim süreci tasarlamak, bu sürecin öğrencilerin aktif katılımını, kelimeyi üretici biçimde kullanmalarını ve kolektif söz varlığı bilinci geliştirmelerini nasıl etkilediğini nicel ve nitel verilerle ortaya koymaktır.

Araştırmanın temel problemi, Türkçe derslerinde söz varlığı çalışmalarının öğrencilerin aktif katılımını ve üretici dil kullanımını yeterince desteklememesidir. Bu problem doğrultusunda araştırmada şu soruya yanıt aranmıştır:

"Geleneksel çocuk oyunlarına dayalı ve dijital destekli oyun temelli öğretim süreci, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin söz varlığı gelişimini nasıl etkilemektedir?"

Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki alt araştırma soruları oluşturulmuştur:

- Geleneksel çocuk oyunlarına dayalı, dijital destekli ve oyun temelli öğretim süreci, ilkokul öğrencilerinin söz varlığı gelişimini nasıl etkilemektedir?
- Ders kitapları ve etkinlikleri söz varlığını geliştirmede yeterli katkı sağlamakta mıdır?
- Oyun temelli ve dijital destekli öğretim süreci, öğrencilerin kelimeyi üretici biçimde kullanma becerilerini nasıl etkilemektedir?
- Dijital araçlarla desteklenen süreç, öğrencilerin kolektif söz varlığı bilinci geliştirmelerine nasıl katkı sağlamaktadır?

Bu araştırmada kullanılan geleneksel çocuk oyunları, dijital oyun kartları ve dijital kelime haritası uygulamaları da öğrencilerin yalnızca hedef sözcükleri tanımalarını değil, bu sözcükleri konuşma ve yazma etkinliklerinde kullanmalarını destekleyerek üretici söz varlığını yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca çalışma, oyun temelli öğrenme yaklaşımını dijital destekli uygulamalarla birleştirerek Türkçe öğretimine yönelik uygulanabilir ve yaygınlaştırılabilir bir model sunduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada, geleneksel çocuk oyunlarına dayalı ve dijital destekli oyun temelli öğretimin öğrencilerin söz varlığı gelişimine etkisini incelemek amacıyla karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test tek gruplu yarı deneysel desen uygulanmış, nitel boyutta ise performans değerlendirmeleri, süreç gözlemleri ve öğrenci ürünlerinden yararlanılmıştır. Böylece araştırma problemi hem sayısal veriler hem de süreç verileri aracılığıyla kapsamlı biçimde incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, Bingöl Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 4. sınıf seviyesindeki 24 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma süreci sekiz hafta sürmüştür. Araştırma kapsamında her geleneksel çocuk oyunu için hedef kelimeler belirlenmiştir. Oyun sonunda öğrenciler seçilen kelimeler için dijital oyun kartları hazırlamıştır. Kartlarda kelimenin anlamı, örnek kullanım cümlesi, oyunda geçtiği bağlam ve öğrencinin hazırladığı görsel yer almıştır. Hazırlanan kartlar sınıf içinde tekrar etkinliklerinde, eşleştirme oyunlarında ve sözlü anlatım çalışmalarında kullanılmıştır. Süreç sonunda kartlardaki kelimeler "Dijital Kelime Haritası"na aktarılmıştır. Uygulama kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yayımlanan "Yüz Yüze 100 Çocuk Oyunu" kitabından yararlanılmış, Türkçe dersinin temel dil becerilerine yönelik kazanımları geleneksel çocuk oyunlarıyla ilişkilendirilerek uygulama süreci planlanmıştır. Uygulama sürecinde Altın Bilezik, Ay Dede, Çarşıya Gittim, Çatlak Patlak, Düğüm, İsim Şehir, Kabakçı Amca ve Turşucular adlı geleneksel çocuk oyunları kullanılmıştır.

Tablo 1

Uygulamada Kullanılan Geleneksel Çocuk Oyunları ve Söz Varlığına Katkıları

Oyun	Seçilme Nedeni	Söz Varlığına Katkısı
Altın Bilezik	Tekerleme, tahmin ve anlatım unsurlarını birlikte içermesi	Kalıp ifadeler ve fiil kullanımı
Ay Dede	Soru-cevap yapısı ve sözlü diyalog içermesi	Kültürel söz varlığı, soru kalıpları
Çarşıya Gittim	Sürekli yeni kelime üretimini gerektirmesi	Üretici söz varlığı, çağrışım ağı
Çatlak Patlak	Ses tekrarları ve ritmik yapı içermesi	Fonolojik farkındalık, ritmik kelime kalıpları
Düğüm	Yönerge dili ve hareket temelli iletişim içermesi	Eylem fiilleri, yön bildiren sözcükler
İsim Şehir	Kelime çağırma hızını ve çeşitliliğini göstermesi	Kavramsal sınıflama, hızlı sözcük erişimi
Kabakçı Amca	Rol konuşmaları ve hitap kalıpları içermesi	Diyalog dili, hitap sözcükleri
Turşucular	Emir ve yönlendirme ifadelerinin yoğun kullanılması	İşlevsel fiiller, konuşma kalıpları

Araştırma verileri; *Söz Varlığı Başarı Testi, Birleştirilmiş Dil Performansı Değerlendirme Formu, Süreç Gözlem Formu* ve *Dijital Kelime Haritası-Kelime Kartları* ile toplanmıştır.

Öğrencilerin söz varlığı düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 50 maddelik çoktan seçmeli bir başarı testi kullanılmıştır. Test maddeleri, uygulamada kullanılan geleneksel çocuk oyunlarında belirlenen hedef kelimeler temel alınarak hazırlanmış; kelime anlamı, bağlamdan anlam çıkarma ve kelimenin doğru kullanımı boyutlarını ölçmeye yönelik düzenlenmiştir. Ölçme aracının kapsam geçerliği alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Asıl uygulama öncesinde çalışma grubunun özelliklerine benzer sekiz öğrenci üzerinde pilot uygulama gerçekleştirilmiş; pilot uygulama verileri üzerinde yapılan madde analizleri sonucunda testin ortalama madde güçlüğü indeksinin 0.60, ortalama madde ayırt edicilik indeksinin ise 0.44 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda gerekli görülen dilsel düzenlemeler yapılarak ölçme aracına son şekli verilmiştir. Nihai uygulama sonrasında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı α=.86 olarak bulunmuş olup bu değer, testin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin kelimeleri yazılı ve sözlü anlatımda kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla Birleştirilmiş Dil Performansı Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Bu formda yeni kelime kullanımı, bağlam uygunluğu, anlam doğruluğu, anlatım akıcılığı ve açıklama yapabilme ölçütleri değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin oyun temelli öğrenme sürecine katılım düzeylerini belirlemek amacıyla Süreç Gözlem Formu kullanılmış; öğrencilerin oyuna katılımı, yeni kelime kullanımı ve dijital kelime haritasına katkıları gözlemlenmiştir.

"Dijital Oyun Kartları", araştırmada uygulama materyali olarak kullanılmıştır. Süreç boyunca öğrencilerin hazırladığı kartlar nitel gözlem verilerinin desteklenmesinde yararlanılan öğretim ürünleri arasında değerlendirilmiştir. Öğrenciler her kelime için anlam ve örnek cümleleri dijital ortama eklemiş, süreç boyunca hazırlanan oyun kartlarıyla sözlü ve yazılı etkinliklere aktif katılım sağlamışlardır.

Uygulama öncesinde öğrencilere söz varlığı başarı testi ön test olarak uygulanmış, süreç sonunda aynı test son test olarak yeniden uygulanmıştır. Uygulama sürecinde elde edilen performans değerlendirme formları, süreç gözlem verileri ve dijital kelime haritası içerikleri araştırmanın nitel veri kaynaklarını oluşturmuştur.

Nicel veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ön test-son test puanları arasındaki fark bağımlı örneklemler t-testi ile incelenmiş ve anlamlılık düzeyi α=.05 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Nitel verilerin analizinde süreç gözlem formları, performans değerlendirme formları, öğrenci ürünleri ve dijital kelime haritası içerikleri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde veriler öncelikle açık kodlama yoluyla kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş ve elde edilen bulgular frekans değerleri ile desteklenmiştir. Bulguların güvenirliğini artırmak amacıyla temalar doğrudan öğrenci ifadeleriyle desteklenerek raporlanmıştır. İçerik analizi "amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma" aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk vd. 2016: 251). Bu doğrultuda elde edilen nitel veriler temalar hâlinde sınıflandırılmış ve betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, geleneksel çocuk oyunlarına dayalı ve dijital destekli oyun temelli öğretim sürecinin öğrencilerin söz varlığı gelişimine etkisine ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular; söz varlığı başarı testi, performans değerlendirme formları, süreç gözlem verileri ve dijital kelime haritası içerikleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Söz Varlığı Başarı Testine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilerin söz varlığı düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Ön Test ve Son Test Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçüm	N	Ortalama	SS	Min.	Max.
Ön Test	24	24.17	5.02	15	33
Son Test	24	37.83	4.41	29	45

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre belirgin biçimde arttığı görülmektedir. Ön testte 24.17 olan ortalama puanın uygulama sonrasında 37.83'e yükselmesi, oyun temelli öğretim sürecinin öğrencilerin söz varlığı gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklemler t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Ön Test-Son Test T-Testi Sonuçları

Ölçüm	Ortalama	SS	t	sd	p
Ön Test	24.17	5.02			
Son Test	37.83	4.41	-14.26	23	.000

Tablo 3'e göre öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<.05$). Bu bulgu, geleneksel çocuk oyunlarına dayalı ve dijital destekli öğretim sürecinin öğrencilerin söz varlığı gelişimini anlamlı düzeyde desteklediğini gösterir.

Araştırmada uygulamanın etki düzeyini belirlemek amacıyla Cohen's d etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Elde edilen $d=1.92$ değeri, uygulamanın öğrencilerin söz varlığı gelişimi üzerinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Yazılı ve Sözlü Anlatıma İlişkin Bulgular

Araştırma sürecinde öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarında hedef kelimeleri kullanma düzeyleri performans değerlendirme formları aracılığıyla incelenmiştir.

Tablo 4

Yazılı Anlatım Performans Sonuçları

Ölçüm	Ortalama	SS
Ön Uygulama	9.25	2.10
Son Uygulama	16.42	2.35

Öğrencilerin yazılı anlatım performans puanlarının uygulama sonrasında arttığı görülmektedir. Süreç sonunda öğrencilerin hedef kelimeleri daha doğru, daha çeşitli ve bağlama uygun biçimde kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenci ürünleri incelendiğinde uygulama öncesinde öğrencilerin kısa ve sınırlı ifadeler kullandıkları görülürken, uygulama sonrasında daha anlamlı ve bütünlüklü cümleler kurdukları dikkat çekmiştir.

Sözlü anlatım performansına ilişkin bulgular da öğrencilerin kelimeleri aktif biçimde kullanmaya başladıklarını göstermektedir.

Tablo 5

Sözlü Anlatım Performans Sonuçları

Ölçüt	Ortalama
Yeni kelime kullanımı	1.78
Bağlam uygunluğu	1.66
Anlatım akıcılığı	1.59
Açıklama yapabilme	1.63

Öğrencilerin sözlü anlatım sırasında yeni kelimeleri kullanma düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle oyun sürecinde kullanılan kelimelerin günlük konuşma içinde yeniden üretildiği gözlemlenmiştir.

Dijital Oyun Kartlarının Kullanımına İlişkin Bulgular

Süreç boyunca öğrenciler her oyun sonrasında hedef sözcüklere ilişkin dijital oyun kartları hazırlamıştır. Kartların hazırlanması sırasında öğrencilerin kelimeyi anlamlandırma, örnek cümle oluşturma ve bağlama uygun kullanım becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Özellikle tekrar etkinliklerinde kartların kullanılması öğrencilerin hedef sözcükleri daha hızlı hatırlamalarını sağlamıştır.

Dijital Kelime Haritasına İlişkin Bulgular

Dijital oyun kartlarında oluşturulan içerikler uygulama sonunda ortak "Dijital Kelime Haritası"na aktarılmıştır. Böylece "Dijital Oyun Kartları" bireysel öğrenme materyali, "Dijital Kelime Haritası" ise sınıfın ortak söz varlığı platformu olarak kullanılmıştır.

Tablo 6

Dijital Kelime Haritası Verileri

Gösterge	Değer
Eklenen toplam kelime	132
Öğrenci başına ortalama kelime	5.5
Yazılan örnek cümle sayısı	118

Öğrenciler süreç boyunca dijital kelime haritasına toplam 132 kelime eklemiş ve bu kelimelerle 118 örnek cümle oluşturmuştur. Bu durum öğrencilerin yalnızca kelime öğrenmediklerini, aynı zamanda kelimeleri üretici biçimde kullandıklarını göstermektedir. Dijital kelime haritasında yer alan öğrenci ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin kelimeleri günlük yaşam bağlamı içerisinde kullanmaya başladıkları görülmüştür.

Tablo 7

İçerik Analizi Sonucunda Elde Edilen Tema ve Kodlar

Tema	Kod	f
Üretici söz varlığı	Yeni kelimeyi doğru kullanma	20
	Örnek cümle oluşturma	18
	Kelimeyi günlük konuşmaya aktarma	16
Bağlama uygun kullanım	Kelimeyi doğru bağlamda kullanma	17
	Anlam ilişkisi kurabilme	15
	Oyun bağlamını açıklayabilme	14
Öğrenme sürecine katılım	Dijital oyun kartı hazırlama	22
	Dijital kelime haritasına katkı sağlama	21
	Grup içi iş birliği	19

İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin en belirgin gelişiminin üretici söz varlığına ilişkin davranışlarda gerçekleştiğini göstermektedir. Özellikle yeni öğrenilen sözcükleri örnek cümlelerde kullanma ve bu sözcükleri günlük konuşmalarına aktarma davranışlarının süreç boyunca belirgin biçimde arttığı gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kelimeleri anlam düzeyinin ötesinde uygun bağlamlarda kullanmaya başladıkları belirlenmiştir.Süreç boyunca hazırlanan dijital oyun kartları ve dijital kelime haritasına yapılan katkılar ise öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyen önemli göstergeler olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde geleneksel çocuk oyunlarına dayalı ve dijital destekli oyun temelli öğretim sürecinin öğrencilerin söz varlığı gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı fark, uygulamanın nicel açıdan etkili olduğunu göstermektedir. Performans değerlendirme formları, süreç gözlemleri ve öğrenci ürünleri ise öğrencilerin kelimeleri bağlama uygun biçimde kullanmaya başladıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırma sürecinde kullanılan dijital kelime haritası ve oyun kartları öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını desteklemiş, öğrencilerin kelimeleri üretici biçimde kullanmalarına

katkı sağlamıştır. Süreç boyunca öğrencilerin dil becerileri ve sosyal etkileşim süreçlerinde gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir. Geleneksel oyunların yeni tasarımlarında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etme, yeni kelimeler öğrenme ve kelimelerin anlamlarını kavrama becerilerinin geliştiği ayrıca sıra bekleme, iş birliği yapma, sorumluluk alma ve paylaşma gibi sosyal davranışlarda olumlu değişimler görüldüğü belirlenmiştir (Bolat vd. 2025: 630). Ayrıca öğrencilerin grup içi iletişim süreçlerinde daha aktif rol aldıkları ve sözlü anlatım sırasında hedef kelimeleri daha sık kullandıkları gözlemlenmiştir.

Araştırmanın yalnızca Bingöl Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 24 öğrenciyle sınırlı olması, elde edilen bulguların genellenebilirliği açısından dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte elde edilen veriler, geleneksel çocuk oyunlarının Türkçe derslerinde söz varlığı öğretimine yönelik etkili bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, geleneksel çocuk oyunlarına dayalı ve dijital destekli oyun temelli öğretim sürecinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin söz varlığı gelişimine etkisi incelenmiştir. Elde edilen nicel ve nitel bulgular, uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin söz varlığı düzeyleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir.

Ön test-son test sonuçları öğrencilerin söz varlığı başarı puanlarında belirgin bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, oyun temelli öğretim sürecinin öğrencilerin kelime öğrenme ve kullanma becerilerinde olumlu değişimlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Hesaplanan etki büyüklüğünün yüksek olması, uygulama sonrasında gözlenen gelişimin dikkate değer olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte araştırmanın kontrol grubu içermemesi nedeniyle bu bulgunun uygulamanın tek başına neden olduğu bir etki olarak yorumlanmaması gerekmektedir.

Araştırmanın nitel bulguları da nicel verileri destekler niteliktedir. Süreç boyunca öğrencilerin hedef kelimeleri yazılı ve sözlü anlatımlarında bağlama uygun biçimde kullanmaya başladıkları görülmüştür. Süreç sonunda öğrencilerin daha anlamlı ve çeşitli cümleler kurdukları, oyunlarda karşılaştıkları kelimeleri günlük konuşmalarına aktarabildikleri belirlenmiştir. Bu durum, oyun temelli öğrenme sürecinin öğrencilerin üretici dil becerilerindeki gelişimle ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmada kullanılan geleneksel çocuk oyunlarının öğrencilerin derse ilgisini artırdığı gözlemlenmiştir. Özellikle Altın Bilezik, Ay Dede ve Çarşıya Gittim oyunlarının öğrencilerin kelime üretme süreçlerine aktif katılım sağladığı; İsim Şehir oyununun ise kelime çeşitliliği ve hızlı sözcük erişimi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Oyunların doğal iletişim ortamları oluşturması, öğrencilerin dili işlevsel biçimde kullanmalarına katkı sağlamıştır.

Araştırmanın özgün yönünü oluşturan "Dijital Oyun Kartları" sistemi, geleneksel çocuk oyunları sırasında edinilen kelimelerin dijital ortamda yapılandırılmasını ve tekrar kullanılmasını sağlayan etkili bir öğretim materyali olarak işlev görmüştür. "Dijital Kelime Haritası" ise bu bireysel üretimleri ortak öğrenme ortamına dönüştürerek süreci tamamlamıştır.

Araştırma sonuçları, geleneksel çocuk oyunlarının kültürel bir unsur ve Türkçe öğretiminde işlevsel bir öğretim materyali olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Türkçe ders kitaplarında geleneksel oyunlara yeterince yer verilmediği görüldüğünden oyun temelli içeriklerin ve kültürel aktarımı destekleyen metinlerin öğretim programlarında daha planlı

biçimde ele alınması önem taşımaktadır (Yıldırım, 2022: 184). Geleneksel oyunların eğitsel süreçlerde olumlu etkiler oluşturduğu ve öğretim programlarında daha fazla yer verilmesi gerektiği (Şimşek, 2021), çocukluk ve kültürel yaşamın devamlılığını desteklediği (Apak, 2022), bütünsel gelişim açısından sürdürülebilir bir öğretim aracı olduğu (Madondo ve Tsikira, 2022) ve öğrencilerin matematiksel kavramları anlamalarını kolaylaştırdığı (Mesesah, 2024) yönündeki bulgular da bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Günümüzde öğrencilerin dijital ortamlarda daha fazla zaman geçirdiği düşünüldüğünde geleneksel oyunların dijital araçlarla desteklenmesi hem kültürel aktarımın sürdürülmesi hem de öğrenme süreçlerinin zenginleştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

Bununla birlikte araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma yalnızca Bingöl Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 24 öğrenciyle yürütülmüştür. Dolayısıyla elde edilen sonuçların farklı yaş grupları ve farklı eğitim ortamlarında yeniden incelenmesi önem taşımaktadır. Ayrıca araştırma süresinin sekiz hafta ile sınırlı olması, uzun süreli etkilerin değerlendirilmesini sınırlandırmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Geleneksel çocuk oyunları, Türkçe derslerinde söz varlığı öğretimini destekleyici etkinlikler olarak daha yaygın kullanılabilir.
- Oyun temelli öğrenme süreçleri dijital araçlarla desteklenerek öğrencilerin aktif katılımı artırılabilir.
- Dijital kelime haritası ve oyunlaştırılmış kart sistemleri farklı sınıf düzeylerinde uygulanabilir.
- Geleneksel çocuk oyunlarının dört temel dil becerisine etkisini inceleyen daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Farklı sosyokültürel çevrelerde gerçekleştirilecek çalışmalarla uygulamanın etkililiği karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde oyun temelli öğrenme uygulamalarına daha fazla yer verilebilir.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular, geleneksel çocuk oyunları ile dijital oyun kartları ve dijital kelime haritasının birlikte kullanıldığı oyun temelli öğretim sürecinin öğrencilerin söz varlığı gelişimine yönelik olumlu sonuçlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte araştırmanın tek gruplu yarı deneysel desenle yürütülmüş olması ve kontrol grubunun bulunmaması nedeniyle elde edilen bulguların nedensel bir ilişkiyi kesin olarak ortaya koyduğu söylenemez. Farklı örneklemler ve kontrol gruplu deneysel araştırmalarla desteklenecek çalışmaların, bu öğretim modelinin etkililiğine ilişkin daha güçlü kanıtlar sağlayacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

Apak, Y. M. (2022). *Geleneksel çocuk oyunlarıyla bütünleştirilmiş okul öncesi eğitim etkinliklerinin çocukların bağımsız öğrenme davranışları ile ebeveyn çocuk ilişkisine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Bardak, M. (2018). Oyun temelli öğrenme. A. Gürol (Ed.) *Erken* çocukluk döneminde öğrenme yaklaşımları içinde (s. 207-230). Efe Akademi Yayınları.

Bolat Y., Öztürk E.S., Kaya M. N. & Yayla Ş.A. (2025). Yeniden tasarlanan geleneksel çocuk oyunlarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(2): 620-641.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.

Fırat, H. (2013). Çocuk oyunları-eğitim ilişkisi: Bezirgân başı örneği. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.* Volume 8/13 Fall 2013, p. 885-896.

Hurwitz S. C. (2002) For parents particularly: To be successful-let them play! *Childhood Education,* 79:2, 101-102.

Karakoç, D. & Köse, G. D. (2017). The impact of vocabulary knowledge on reading, writing and proficiency scores of EFL leamers. *Journal of Language and Linguistic Studies, 13* (1), 352-378.

Katı, Y. (2020). Malatya geleneksel çocuk oyunları ve çocuk gelişiminde oyunun rolü. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi.* (S.22) C.8 / S.309-338.

Madondo, F. & Tsikira, J. (2022). Traditional children's games: Their relevance on skills development among rural zimbabwean children age 3–8 years. *Journal Of Research İn Childhood Education, 36*(3), 406-420.

Mesesah, P. K. (2024). *Use of traditional games towards kindergarteners' participation in numeracy activities in South Tongu District* [Unbuplished doctoral dissertation]. University of Education.

Özden Gürbüz, D. (2016). Geleneksel çocuk oyunları ve eğitimsel işlevleri: Emirdağ örneği. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.* 11/14, 529-564.

Öztürk, İ. Y. & Say, S. (2023). Examination of secondary school turkish lesson textbooks in terms of traditional children's games. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi, 5*(3), 999-1016.

Pignot-Shahov, V. (2012). Measuring L2 receptive and productive vocabulary knowledge. *Language Studies Working Papers*.Vol. 4, 37-45, ISSN 2040-3461.

Sallabaş, M. E. (2020). Halk biliminin işlevleri bağlamında geleneksel çocuk oyunları: RTÜK çocuk oyunları. *Millî Folklor*, s. 126, 99-109.

Sümbüllü Y. S. & Altınışık M. E. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. *ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. I/2, s. 73-85.

Şimşek A. (2021). *Geleneksel çocuk oyunlarının kültürel mirasa katkısı ve eğitsel yönünün öğretmen gör*üşlerine göre değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

Tuğrul, B. (2014). Oyun temelli öğrenme. R. Zembat (Ed.), *Okulöncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 187-220). Anı Yayıncılık.

Yıldırım, İ. (2022). Kültürün metinler yoluyla aktarımı bağlamında Türkçe ders kitaplarında geleneksel çocuk oyunları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (26), 173-184. DOI: 10.29000/rumelide.1073882.

https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/18153302_100_cocuk_oyun_yeni.pdf (Erişim tarihi: 21.10.2025)

https://www.meb.gov.tr/geleneksel-oyunlar-okul-bahcelerinde-yeniden-oynanacak/haber/31986/tr (Erişim Tarihi: 24.10.2025)

https://ebeveynakademisi.trtcocuk.net.tr/makale/geleneksel-cocuk-oyunlari-17466175 (Erişim tarihi: 25.10.2025)

DİJİTAL ORYANTİRİNG İLE ATASÖZÜ VE DEYİM ÖĞRETİMİ

Kazım DOĞU, Konya/Selçuklu Bilim ve Sanat Merkezi
kazimdogu@hotmail.com

Prof. Dr. Atila YILDIRIM, Konya/Necmettin Erbakan Üniversitesi
yildirimtrkon@gmail.com

ÖZET

Söz varlığı, bireyin dili anlama ve kendini ifade etme becerilerinin temelini oluştururken atasözleri ve deyimler bu yapının kültürel boyutunu yansıtan en önemli unsurlardır. İlkokul düzeyinde bu kavramların öğretimi genellikle ezbere dayalı ve bağlamdan kopuk yürütülmekte, bu durum öğrencilerin ilgili dil yapılarını uygun bağlamlarda kullanma becerilerini kısıtlamaktadır. Bu sorun, özellikle dilsel gelişimleri hızlı olan özel yetenekli öğrenciler için daha belirgin hâle gelmekte ve bu öğrencilerin potansiyellerini yansıtacak zenginleştirilmiş eğitim ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmanın amacı atasözü ve deyim öğretiminde kullanılan dijital oryantiring temelli oyunlaştırılmış etkinliğin özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin başarı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Nicel araştırma yaklaşımlarından tek gruplu ön test-son test yarı deneysel desen ile yürütülen çalışmanın grubunu Selçuklu Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 3 ve 4. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak geliştirilen "Atasözü-Deyim Başarı Testi"nin pilot uygulaması yapılarak geçerlik ve güvenirliği sağlandıktan sonra asıl uygulamaya geçilmiştir. Uygulama sürecinde öğrenciler, dijital oryantiring istasyonlarında problem çözmeye ve atasözü-deyimleri bağlam içinde kullanmaya yönelik görevleri yerine getirmişlerdir. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, dijital oryantiring temelli etkinliklerin öğrencilerin atasözü ve deyimlere ilişkin söz varlığını anlamlı biçimde geliştirdiğini göstermektedir. Uygulama sonunda öğrencilerin bu dil unsurlarını yalnızca tanıma düzeyinde bırakmayıp bunları kullanarak anlamlı ve özgün metinler oluşturabildikleri saptanmıştır. Ayrıca etkinliklerin öğrencilerin iş birliği ve yönerge takip becerilerine de olumlu katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak dijital oryantiring uygulamalarının özel yetenekli öğrenciler için etkili bir zenginleştirme aracı olduğu belirlenmiş, bu tür oyun temelli ve teknoloji destekli yöntemlerin Türkçe derslerinde ve BİLSEM eğitim programlarında yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, atasözü, deyim, dijital oryantiring, özel yetenekli öğrenciler*

GİRİŞ

İnsanın dünyayı anlamlandırma ve düşüncelerini dışa vurma becerisi sahip olduğu söz varlığının sınırlarıyla doğrudan ilişkilidir. Söz varlığı, yalnızca bir dilin kelime dağarcığını ifade eden mekanik bir liste değil aksine toplumun asırlar boyunca damıtarak oluşturduğu yaşam felsefesini, inançlarını ve kültürel dokusunu yansıtan canlı bir hazinedir. Bu kültürel hazinenin en dinamik yapı taşları arasında yer alan atasözleri ve deyimler toplumsal hafızanın dile kodlanmış biçimleri olarak öne çıkmaktadır. Dilin derinlikli yapısını oluşturan bu kalıplaşmış ifadeler bireyin dili sadece bir iletişim aracı olarak kullanmasının ötesine geçerek onu kültürel, düşünsel ve duygusal bir bağlam içinde kavramasına olanak tanımaktadır.

Bu çok boyutlu yapısı nedeniyle atasözü ve deyimlerin öğretimi özellikle ilkokul düzeyinde öğrenciler için pedagojik açıdan özel bir yaklaşım gerektirmektedir (Baytar ve Atlı, 2024). Ancak alan yazını incelendiğinde ilkokul düzeyinde atasözü ve deyim öğretiminin çoğu zaman ezbere dayalı, bağlamdan kopuk ve öğrencilerin günlük dil kullanımına sınırlı biçimde yansıyan etkinliklerle yürütüldüğü görülmektedir (Kazıcı, 2008). Bu durum, öğrencilerin bu dil unsurlarını tanıma düzeyinde bilmelerine rağmen anlamlandırma ve uygun bağlamlarda kullanma becerilerinin yeterince gelişmemesine yol açmaktadır (Erikci, 2021).

Atasözü ve deyimlerin ilkokul düzeyinde öğrenciler tarafından daha iyi kavranabilmesi için geleneksel anlatım yerine etkileşimli ve etkinlik temelli öğretim yaklaşımlarının kullanılması önerilmektedir (Onofrei ve Iancu, 2015). Bu sorunun çözümünde, teknolojiyle iç içe olan ilkokul öğrencilerine yönelik öğrenci merkezli ve dijital destekli öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi de büyük önem taşımaktadır (Kaban ve Bulut, 2020).

Bu sorun, özellikle dilsel potansiyeli yüksek olan özel yetenekli öğrenciler açısından daha belirgin hâle gelmektedir. Özel yetenekli öğrenciler, yaşıtlarına kıyasla özellikle bilişsel alanlarda ve dil alanlarında daha erken ve daha hızlı bir gelişim süreci sergilemektedir (Gönül ve Baş, 2024). Özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde ortaya koyabilmeleri için, yeteneklerini geliştirmelerine imkân veren zenginleştirilmiş ve destekleyici eğitim ortamlarının oluşturulması büyük önem taşımaktadır (Akpınar, 2023). Bu nedenle bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) yürütülen söz varlığı çalışmalarının öğrencilerin bu özelliklerini dikkate alan zenginleştirilmiş ve etkin katılıma dayalı öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi gerekmektedir (Özer ve Armut, 2023).

Oyun temelli, hareket odaklı ve teknoloji destekli öğrenme yaklaşımları, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygun öğrenme deneyimleri sunmaktadır (Lee, 2001). Gelişen teknoloji ve küreselleşme ile bireylerin odaklanma süresinin düşme eğiliminde olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda oyun ve oyunlaştırılmış uygulamalar, öğrenme süreçlerinde dikkatin kısa sürede çekilmesini ve sürdürülebilmesini sağlayan etkili araçlar arasında yer almaktadır (Hurst, 2014). Oyun, hareket ve teknolojiyi bütünleştiren öğrenme ortamları bu ihtiyacı karşılamada öne çıkmaktadır (Savaş vd., 2021).

Dijital oryantiring etkinlikleri oyun, spor ve teknolojiyi bir araya getirerek öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamakta; dil öğrenimini soyut bir süreç olmaktan çıkararak deneyimsel bir yapıya dönüştürmektedir (Muñoz Cristóbal ve Gallego Lema, 2025). Bu bağlamda dijital oryantiring atasözü ve deyim gibi kültürel söz varlığı unsurlarının öğretiminde yenilikçi ve etkili bir yöntem olarak değerlendirilebilir.

Araştırma Amacı

Araştırmanın amacı bu gereksinimden hareketle dijital oryantiring temelli oyunlaştırılmış etkinliğin özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin atasözü-deyim başarı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırma Alt Problemleri

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Dijital oryantiring temelli oyunlaştırılmış etkinlik, özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin atasözü ve deyim başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
2. Öğrencilerin atasözü ve deyim başarısındaki gelişim cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin atasözü ve deyim başarısındaki gelişim sınıf düzeyine (3. sınıf/4. sınıf) göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından tek gruplu ön test-son test yarı deneysel desen ile yürütülmüştür. Bu desen, kontrol grubu oluşturma imkânının kısıtlı olduğu ancak müdahale öncesi ve sonrası ölçümlerin karşılaştırılmasının hedeflendiği çalışmalarda sıklıkla tercih edilmektedir. Mevcut araştırmanın yürütüldüğü Selçuklu Bilim ve Sanat Merkezinde de hem pratik hem de etik açıdan benzer bir durum söz konusudur. Öncelikle BİLSEM'e devam eden 3 ve 4. sınıf düzeyindeki çalışma grubunun (N=57) iki bağımsız gruba (deney ve kontrol) bölünmesi, alt grup sayılarının azalmasına ve istatistiksel gücün düşmesine yol açma riski taşımaktadır. Ayrıca öğrencilerin merkeze devam ettikleri gün ve saatlerin farklılık göstermesi yansız atamaya dayalı bir kurguyu zorlaştırmıştır. İkinci ve daha önemli bir gerekçe ise BİLSEM'in kurum felsefesiyle ilgili etik boyuttur. Merkezdeki temel amaç tanılanmış tüm öğrencilere potansiyellerini destekleyecek zenginleştirilmiş ve yenilikçi eğitim ortamları sunmaktır. Dijital oryantiring (Actionbound) gibi motivasyon artırıcı, güncel ve teknoloji destekli bir uygulamanın merkezdeki bir grup öğrenciden esirgenerek yalnızca deney grubuna sunulması eğitimde fırsat eşitliği ve zenginleştirme ilkeleriyle bağdaşmamaktadır. Bu gerekçelerle araştırmada kontrol grubu atanmamış, belirlenen ölçütleri karşılayan tüm öğrencilerin sürece dâhil edildiği tek gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Selçuklu ilçesinde yer alan Selçuklu Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 3 ve 4. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiş; ölçüt olarak öğrencilerin BİLSEM ilkokul programına devam ediyor olmaları esas alınmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı BİLSEM bünyesinde yürütülen eğitim sürecinin bir parçasıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Atasözü-Deyim Başarı Testi" kullanılmıştır. Bu test; öğrencilerin atasözü ve deyimlere ilişkin anlam bilgisi, bağlama uygun kullanım, mecaz anlam farkındalığı ve uygun ifade seçme becerilerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Test, eş değer A ve B formlarından oluşmaktadır. Ön testte A Formu, son testte ise aynı kazanımları ölçen ancak farklı soru kökleri ve örnekler içeren B Formu uygulanmıştır. Bu sayede test tekrarından kaynaklanabilecek hatırlama etkisinin azaltılması amaçlanmıştır.

İlk aşamada, ölçme aracının geçerlik ve güvenirliğini belirlemek amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, asıl çalışma grubuna dâhil olmayan ancak benzer özellikler taşıyan öğrencilerle yapılmış; elde edilen veriler doğrultusunda madde analizi gerçekleştirilmiş ve testin güvenirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. Pilot uygulama sonuçlarına göre gerekli düzenlemeler yapılarak testin son hâli oluşturulmuştur.

Uygulama Süreci

Araştırmanın ikinci aşamasında, geçerlik ve güvenirliği sağlanan ölçme aracı kullanılarak asıl uygulamaya geçilmiştir. Ön testin ardından öğrencilere, atasözü ve deyim öğretimine yönelik dijital oryantiring temelli oyunlaştırılmış etkinlik uygulaması olan Actionbound uygulanmıştır. Bu etkinliklerde öğrenciler belirlenen istasyonlarda problem çözmeye, ipuçlarını yorumlamaya ve atasözü-deyimleri bağlam içinde kullanmaya yönelik çeşitli görevler gerçekleştirmiştir. Her istasyonda farklı bir atasözü veya deyim odaklı görev yer almış, öğrenciler hem bireysel hem de iş birlikli çalışma süreçleri aracılığıyla bu görevleri tamamlamıştır. Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından son test uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler istatistiksel analiz programı olan SPSS ile analiz edilmiştir. Pilot uygulamaya ilişkin verilerle testin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Asıl uygulamada ise ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Verilerin dağılım özelliklerine bağlı olarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın pilot uygulama aşamasında geliştirilen Atasözü-Deyim Başarı Testi'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermekte ve asıl uygulama için kullanılabilirliğini desteklemektedir. Madde analizi sonuçları incelendiğinde madde-toplam puan korelasyonlarının .30 ile .65 arasında değiştiği görülmüş, düşük korelasyona sahip maddeler gözden geçirilerek testten çıkarılmış ya da yeniden düzenlenmiştir.

Asıl uygulama bulgularına göre öğrencilerin ön test puan ortalaması ($\overline{X}$ = 83,28) ile son test puan ortalaması ($\overline{X}$ = 88,19) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Genel ortalama gelişim 4,91 puan olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, dijital oryantiring temelli etkinliğin öğrencilerin atasözü ve deyimlere ilişkin başarı düzeylerini olumlu yönde geliştirdiğine işaret etmektedir. Son test sonuçları incelendiğinde öğrencilerin atasözü ve deyimleri tanıdıkları ve bağlam içinde, anlamına uygun biçimde kullanabildikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 1

Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları ve Gelişim Değerleri

Grup	N	Ön Test Ort.	Son Test Ort.	Ortalama Gelişim	p
Tüm Öğrenciler	57	83,28	88,19	+4,91	< .05
Kız Öğrenciler	24	82,92	88,33	+5,42	-
Erkek Öğrenciler	33	83,52	88,06	+4,55	-
3. Sınıf Öğrencileri	31	80,48	86,83	+6,35	-
4. Sınıf Öğrencileri	26	86,54	90,25	+3,71	-

Not: Cinsiyet ve sınıf grupları için p değerleri ayrıca hesaplanmamıştır, tablo genel grup istatistiğini yansıtmaktadır.

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin (+5,42 puan) erkek öğrencilere (+4,55 puan) kıyasla daha yüksek bir ortalama gelişim gösterdiği görülmektedir. Sınıf düzeyi bakımından ise 3. sınıf öğrencilerinin (+6,35 puan) 4. sınıf öğrencilerine (+3,71 puan) göre daha belirgin bir gelişim ivmesi sergilediği dikkat çekmektedir. Ancak 4. sınıf öğrencilerinin hem ön test (86,54) hem de son test (90,25) ortalamalarının 3. sınıflara kıyasla daha yüksek olduğu görülmekte; bu durum, 4. sınıf öğrencilerinin başlangıç düzeyinin hâlihazırda yüksek olması nedeniyle gelişim için daha az alanlarının kaldığı biçiminde yorumlanabilir (tavan etkisi).

Uygulama sürecinde yapılan gözlemler de nicel bulgularla örtüşmektedir. İstasyon görevlerini tamamlayan öğrencilerin atasözü ve deyimleri bağlama uygun cümlelerde kullandıkları, oluşturdukları metinlerin önceki çalışmalarına kıyasla daha zengin ve özgün bir söz varlığı yansıttığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra etkinlik sürecinde öğrenciler arası iletişim, iş birliği ve yönergeyi anlama becerilerinde de belirgin gelişmeler dikkat çekmiştir.

Bu bulgular, oyun temelli ve hareket odaklı dijital etkinliklerin soyut dil unsurlarının somutlaştırılmasında etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Dijital oryantiring etkinliklerinin öğrencileri fiziksel ve bilişsel açıdan etkin kılması, söz varlığı öğreniminde kalıcılığı artırmaya katkı sağladığı değerlendirilmektedir.

Dış mekân etkinliklerine dayalı öğrenme yaklaşımları söz varlığı öğretiminin ötesinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimlerini de olumlu yönde desteklemektedir. Rashid, Kiran ve Javed'in (2024) ilkokul öğretmenleriyle yürüttüğü geniş ölçekli araştırma, öğretmenlerin dış mekân etkinliklerini öğrencilerin sınıf içi güvenini artırma, akademik başarıyı olumlu etkileme ve iş birlikçi tutum geliştirme açısından son derece etkili bulduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, mevcut araştırmada gözlemlenen iş birliği ve iletişim becerileri gelişimiyle doğrudan örtüşmektedir.

Söz varlığı öğretiminde dış mekân deneyimsel yöntemlerin etkinliği, yalnızca Türkçe eğitimi bağlamında değil yabancı dil öğretimi alanında da güçlü bir destek bulmaktadır. Gazali'nin (2022) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü deneysel çalışmada, dış mekân deneyimsel yöntemiyle öğretim yapılan deney grubunun sözcük bilgisi testinde kontrol grubuna kıyasla istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı saptanmıştır ($p = .002$). Öğrencilerin yönteme ilişkin ilgisinin sözcük hakimiyetiyle güçlü bir korelasyon ($r = .919$) gösterdiği de dikkat çekicidir. Bu bulgular, bağlam içinde ve hareketle desteklenen sözcük öğreniminin kalıcılığını ortaya koymakta; araştırmamızda gözlemlenen atasözü-deyim kazanımlarını alan yazını açısından desteklemektedir.

Simanullang'ın (2020) sınıf içi eylem araştırması bulguları da bu doğrultuda değerlendirilebilir. Söz konusu çalışmada, deneyimsel dış mekân etkinlikleri uygulanmadan önce hiçbir öğrenci "iyi" ya da "çok iyi" düzeyde sözcük edinimi sergileyemezken uygulama sonrasında tüm öğrenciler okul tarafından belirlenen asgari başarı ölçütünü karşılamıştır. Ön test (ort. 55,25) ile son test (ort. 78,25) arasındaki bu belirgin artış, öğrencilerin soyut dil unsurlarını somut ve bağlam içi deneyimlerle edindiklerinde söz varlıklarının anlamlı biçimde zenginleştiğini açıkça göstermektedir. Araştırmamızın bulguları da paralel bir örüntü izlemekte öğrencilerin atasözü ve deyimleri yalnızca tanımaktan öte özgün bağlamlarda kullanabildikleri gözlemlenmektedir.

Eğlence unsuru içeren oyun temelli yaklaşımların sözcük öğrenimi üzerindeki olumlu etkisi Bavi'nin (2018) araştırmasıyla da güçlü bir şekilde ortaya konmaktadır. İlkokul düzeyindeki öğrencilerle yürütülen bu çalışmada, eğlenceli etkinlikler aracılığıyla sözcük öğrenen deney grubu, geleneksel yöntemle öğretilen kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha başarılı olmuştur ($p < .05$). Oyunun dil öğrenme sürecine entegrasyonu öğrencilerin dikkatini canlı tutmakta ve sözcüklerin bellekte kalıcı biçimde kodlanmasını kolaylaştırmaktadır. Dijital oryantiring etkinlikleri de benzer mekanizmalarla işlemekte; hareket, keşif ve problem çözme unsurlarını bir araya getirerek dil öğrenimini etkileşimli ve deneyimsel bir sürece dönüştürmektedir.

Etkinliklerin öğrenciler arası iş birliğine sağladığı katkı, ilkokul öğrencilerinde dış mekân öğrenmesinin motivasyon ve sosyal beceriler üzerindeki etkisini inceleyen Maulidin, Hidayatullah ve Darisman'ın (2025) bulgularıyla da uyum içindedir. Söz konusu araştırmada, iş birliğine yönelik etkinliklerin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu anlamlı biçimde artırdığı ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağladığı saptanmıştır. Bu durum, dijital oryantiring uygulamasının dil başarısını ve öğrencilerin iletişim kurma, iş birliği yapma ve yönergeleri takip etme gibi sosyal-bilişsel yetkinliklerini desteklediği yönündeki araştırma bulgularını güçlendirmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma, dijital oryantiring temelli oyunlaştırılmış etkinliklerin özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin atasözü ve deyimlere ilişkin söz varlığını anlamlı biçimde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, dijital oryantiring uygulamalarının özel yetenekli öğrenciler için etkili bir zenginleştirme aracı olduğunu göstermektedir. Uygulama sonrasında öğrencilerin atasözü ve deyimleri bağlam içinde ve anlamına uygun biçimde kullanabildikleri, kurdukları cümlelerin ve oluşturdukları metinlerin daha zengin, özgün ve anlamlı hâle geldiği belirlenmiştir.

Bu sonuçlar mevcut alan yazınıyla da örtüşmektedir. Onofrei ve Iancu (2015) ile Kaban ve Bulut (2020), etkileşimli ve dijital destekli öğretim yöntemlerinin atasözü ve deyim öğretimindeki etkililiğini vurgulayan çalışmalar ortaya koymuştur. Benzer biçimde Gazali (2022), dış mekân deneyimsel yönteminin öğrencilerin sözcük kazanımını anlamlı düzeyde geliştirdiğini ve yönteme duyulan ilginin söz varlığı başarısıyla güçlü bir ilişki içinde olduğunu deneysel kanıtlarla göstermiştir. Simanullang (2020) ise deneyimsel dış mekân etkinlikleri sonrasında öğrenci başarısında çarpıcı bir artış saptamış, öğrencilerin tamamının okul asgari başarı ölçütünü karşıladığını ortaya koymuştur. Bavi (2018) de eğlence odaklı etkinliklerin sözcük öğrenimindeki belirleyici rolünü deneysel olarak desteklemiştir. Maulidin vd. (2025) ise dış mekân etkinliklerinin yalnızca akademik başarıyı değil iş birliği ve motivasyon gibi sosyal-bilişsel yetkinlikleri de anlamlı biçimde geliştirdiğini göstermiştir. Bu araştırmanın bulguları,

söz konusu çalışmaları destekler nitelikte olmakla birlikte dijital oryantiring gibi hareket ve teknoloji bütünleşmesine dayanan özgün bir yöntemi öne çıkarmaktadır.

Araştırma bulguları doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Atasözü ve deyim öğretiminde oyun temelli, hareket odaklı ve dijital destekli etkinliklere Türkçe derslerinde daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Dijital oryantiring gibi uygulamaların bilim ve sanat merkezlerinde söz varlığı çalışmalarına yönelik planlanması özel yetenekli öğrencilerin dil becerilerinin derinleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu tür etkinliklerin farklı sınıf düzeylerine ve farklı söz varlığı alanlarına uyarlanarak yaygınlaştırılması hem uygulamaya hem de alan yazınına önemli katkılar sunacaktır.

İleride yürütülecek araştırmalarda dijital oryantiring yönteminin kontrol gruplu deneysel desenlerle incelenmesi, yöntemin etkililiğine ilişkin daha güçlü kanıtlar sunabilecektir. Ayrıca farklı BİLSEM programlarında ve farklı yaş gruplarında gerçekleştirilecek çalışmalar bulguların genellenebilirliğini artırabilecektir.

KAYNAKÇA

Akpınar, D. (2023). *BİLSEM'lerdeki öğrencilerin sanat ve yaratıcılık ile harmanlanmış İngilizce dersi öğretim tasarımına ilişkin tutum ve görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Baytar, S. D., & Atlı, N. Ç. (2019). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki atasözü ve deyimleri öğrencilerin öğrenme durumları. *Eğitim Bilimleri ve Alan Eğitimi*, *51*, 1–20.

Civelek, P. (2022). *Farklı eğitim ortamlarında uygulanan oyun temelli hareket eğitim programının sedanter 5 yaş çocukların motor gelişimleri, fiziksel aktiviteleri ve sosyal becerilerinin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Erikci, U. (2021). *Deyim ve atasözlerinin öğretiminde kullanılan iki boyutlu ve üç boyutlu materyallerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Gönül, D., & Baş, Ö. (2024). Özel yetenek tanısı olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin deyim ve atasözü algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 665–683.

Hurst, G. (2014). Setting a game plan. *Land Journal, 20*, 1–6.

Kaban, A., & Bulut, A. (2020). Atasözü ve deyimlerin çoklu ortam materyalleriyle somutlaştırılmasının okul öncesi eğitime etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches, 16*(30), 2684–2709.

Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatizasyon yönteminin etkililik düzeyi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Lee, K. S. (2001). Using telecollaboration for self-regulated thinking skill. *Educational Technology Research and Development, 49*(3), 23–38.

Muñoz-Cristóbal, J. A., Gallego-Lema, V., Arribas-Cubero, H. F., Rodríguez-González, G., Hermida-Arias, F., & Martínez-Monés, A. (2025). OrientaTree: A mobile tool for geolocated educational orienteering. *IEEE Transactions on Learning Technologies*. Advance online publication.

Onofrei, S. G., & Iancu, L. (2015). The role of new technology in teaching proverbs in primary school. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 203*, 130–133.

Özer, E., & Armut, M. (2023). Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin öyküleyici metinlerindeki söz varlıklarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies, 10*(3), 369–388.

Savaş, S., Güler, O., Kaya, K., Çoban, G., & Güzel, M. S. (2021). Eğitimde dijital oyunlar ve oyun ile öğrenme. *International Journal of Active Learning, 6*(2), 117–140.

Bavi, F. (2018). The effect of using fun activities on learning vocabulary at the elementary level. *Journal of Language Teaching and Research, 9*(3), 629–639.

Gazali, N. F. (2022). Outdoor experiential method for enhancing students' vocabulary. *International Journal of Research on English Teaching and Applied Linguistics, 3*(1), 62–73.

Maulidin, M., Hidayatullah, M. R., & Darisman, E. K. (2025). The impact of outdoor activity-based learning on elementary school students' motivation and social skills development. *Jurnal Penelitian dan Pengkajian Ilmu Pendidikan: e-Saintika, 9*(2), 256–279.

Rashid, S., Kiran, A., & Javed, E. (2024). Effectiveness of outdoor learning activities: Perspectives of primary school teachers. *UMT Education Review, 7*(1), 62–77.

Simanullang, M. (2020). Experiential outdoor activities in improving students' vocabulary achievement. *Jurnal Christian Humaniora, 4*(2), 101–116.

HAREKET EDEN KELİMELER: OYUN VE SPOR TEMELLİ SÖZ VARLIĞI GELİŞTİRME MODELİ

Dr. Nigar COŞAR DİLBER, Ankara/Millî Eğitim Bakanlığı
nigar.cosar@yahoo.com.tr

ÖZET

Günümüzde dil öğretimi yaklaşımları, öğrencilerin dili kuramsal bilgiler, deneyim, etkileşim ve anlamlı öğrenme ortamları aracılığıyla edinmelerini esas almaktadır. Özellikle ilkokul döneminde söz varlığının geliştirilmesi ve dil becerilerinin güçlendirilmesi, öğrencilerin düşüncelerini etkili biçimde ifade edebilmeleri ve dili işlevsel olarak kullanabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Nation, 2013). Kelime hazinesi, kelime serveti, sözcük dağarcığı ve söz dağarcığı gibi kavramlarla da ifade edilen söz varlığı, bireyin bildiği ve iletişim sürecinde kullanabildiği kelimelerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Onan, 2013, s. 154). Bu nedenle söz varlığının geliştirilmesi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini destekleyen önemli bir dil öğretimi alanı olarak değerlendirilmektedir.Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin söz varlığını oyun ve spor temelli etkinlikler aracılığıyla geliştirmeye yönelik uygulanabilir bir öğretim modeli önermeyi amaçlamaktadır. Kuramsal bir model önerisi niteliğindeki çalışmada oyun temelli öğrenme, söz varlığı öğretimi, fiziksel okuryazarlık, hareket temelli öğrenme ve geleneksel çocuk oyunlarına ilişkin alan yazını incelenmiş; bu doğrultuda Hareket Eden Kelimeler Modeli geliştirilmiştir. Model "Keşfet, Oyna, Söyle" ve "Yansıt" olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. "Keşfet" aşamasında öğrenciler hedef kelimelerle tanışmakta; "Oyna" aşamasında bu kelimeleri geleneksel çocuk oyunları ve hareket deneyimleri içinde kullanmakta "Söyle" aşamasında oyun sırasında yaptıkları hareketleri ve yaşadıkları deneyimleri sözlü olarak ifade etmekte "Yansıt" aşamasında ise öğrendikleri kelimeleri cümle kurma ve kısa anlatımlar yoluyla pekiştirmektedir. Çalışmada mendil kapmaca, seksek, körebe, yağ satarım bal satarım, saklambaç, istop ve kutu kutu pense olmak üzere yedi geleneksel çocuk oyunu söz varlığı gelişimi açısından modele yerleştirilmiştir. Bu oyunlar; fiiller, yön ve mekân ifadeleri, betimleyici kelimeler, komutlar, ritmik söz varlığı ve sosyal iletişim dili bakımından değerlendirilmiştir.Model; dil gelişimi, fiziksel okuryazarlık, sosyal etkileşim, kültürel aktarım, deneyim temelli öğrenme ve ölçme değerlendirme boyutlarını bütüncül biçimde ele almaktadır. Sonuç olarak Hareket Eden Kelimeler Modeli'nin, öğrencilerin kelimeleri ezber veya tanım temelli biçimde değil; oyun, hareket, iletişim ve kültürel bağlam içinde deneyimleyerek öğrenmelerini destekleyen disiplinler arası ve uygulanabilir bir öğretim çerçevesi sunduğu değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı öğretimi, oyun temelli öğrenme, fiziksel okuryazarlık, hareket ve beceri temelli öğrenme, geleneksel çocuk oyunları*

GİRİŞ

Günümüzde dil öğretimi yaklaşımları, öğrencilerin dili kuramsal bilgiler, deneyim, etkileşim ve anlamlı öğrenme ortamları aracılığıyla edinmelerini esas almaktadır. Özellikle ilkokul döneminde söz varlığının geliştirilmesi ve dil becerilerinin güçlendirilmesi, öğrencilerin düşüncelerini etkili biçimde ifade edebilmeleri ve dili işlevsel olarak kullanabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Nation, 2013). Kelime hazinesi, kelime serveti, sözcük dağarcığı ve söz dağarcığı gibi kavramlarla da ifade edilen söz varlığı, bireyin bildiği ve iletişim sürecinde kullanabildiği kelimelerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Onan, 2013, s. 154). Bu nedenle söz varlığının geliştirilmesi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini destekleyen önemli bir dil öğretimi alanı olarak değerlendirilmektedir.

Dil gelişimi ise bireyin düşünme, anlama ve kendini ifade etme becerilerinin temelini oluşturan önemli bir gelişim alanıdır. Çocukların çevreleriyle etkili iletişim kurabilmeleri, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri ve öğrenme süreçlerine aktif katılım sağlayabilmeleri büyük ölçüde dil becerilerinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Bu nedenle dil gelişimini destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulması eğitim sürecinin önemli bir gerekliliği olarak görülmektedir.

Bu bağlamda çocukların doğal öğrenme süreçleriyle uyumlu öğrenme ortamlarının oluşturulması öğrenmenin etkililiği açısından önem taşımaktadır. Oyun, çocukların dili doğal iletişim süreçleri içinde deneyimleyerek kullanmalarına ve yeni kelimelerle karşılaşmalarına imkân sağlayan önemli bir öğrenme alanı sunmaktadır. Oyun ortamlarında gerçekleşen sosyal etkileşimler ve sözlü iletişim süreçleri, çocukların kelimeleri anlamlı bağlamlar içinde öğrenmelerini destekleyerek söz varlıklarının gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca oyun; çocukların problem çözme, iletişim kurma, iş birliği yapma ve hayal güçlerini kullanma gibi birçok beceriyi deneyimleyerek geliştirdikleri doğal bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Kaytez vd., 2014).

Bu çerçevede oyun temelli öğrenme, öğretim sürecinde hedeflenen kazanımların öğrencilere oyun yoluyla kazandırılmasını ifade eden bir öğrenme yaklaşımıdır (Ertem, 2016, s. 4). Oyun etkinlikleri aracılığıyla gerçekleştirilen bu süreç, öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak hem fiziksel hem de zihinsel gelişimlerini desteklemekte ve öğrenmenin doğal deneyimler yoluyla gerçekleşmesine katkı sunmaktadır (Tural, 2005, s. 88). Bu yönüyle oyun temelli öğrenme, dil gelişimi ile söz varlığının geliştirilmesini bütünleştiren etkili bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir.

Oyun ve hareket temelli öğrenme ortamları, çocukların doğal öğrenme süreçleriyle uyumlu bir pedagojik yapı sunmaktadır. Oyun sırasında kullanılan yönergeler, tekerlemeler ve sosyal etkileşimler çocukların dili aktif biçimde kullanmalarını destekleyen önemli öğrenme fırsatları oluşturmaktadır. Sosyokültürel öğrenme kuramına göre çocuklar dili yalnızca bireysel bilişsel süreçler yoluyla değil, sosyal etkileşim içinde anlamlandırarak öğrenmektedir (Vygotsky, 1978). Bu nedenle oyun ortamları, dil gelişimini destekleyen önemli sosyal öğrenme alanları olarak değerlendirilmektedir. Hareket temelli öğrenme yaklaşımları, fiziksel etkinliklerin bilişsel süreçlerle ilişkili olduğunu ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırdığını ortaya koymaktadır (Ratey, 2008; Logan ve ark., 2015). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarını bütüncül bir

yaklaşımla ele almakta ve deneyim temelli öğrenme ortamlarının önemini vurgulamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Dolayısıyla oyun ve spor etkinliklerinin dil öğretimi süreçleriyle bütünleştirilmesi, öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesine katkı sağlayabilecek önemli bir öğrenme fırsatı sunmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, oyun ve spor temelli etkinlikler aracılığıyla ilkokul öğrencilerinin söz varlığının geliştirilmesine yönelik uygulanabilir bir öğretim modeli önermektir. Bu doğrultuda dil öğrenimi ile hareket temelli öğrenme süreçlerini bütünleştiren "Hareket Eden Kelimeler Modeli" geliştirilmiştir. Model, öğrencilerin kelimeleri tanımalarıyla oyun ve hareket deneyimleri içinde kullanarak anlamlandırmalarını hedeflemektedir. Ayrıca modelin öğretmenler tarafından sınıf ortamında veya okul bahçesinde uygulanabilecek pratik bir öğretim çerçevesi sunması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

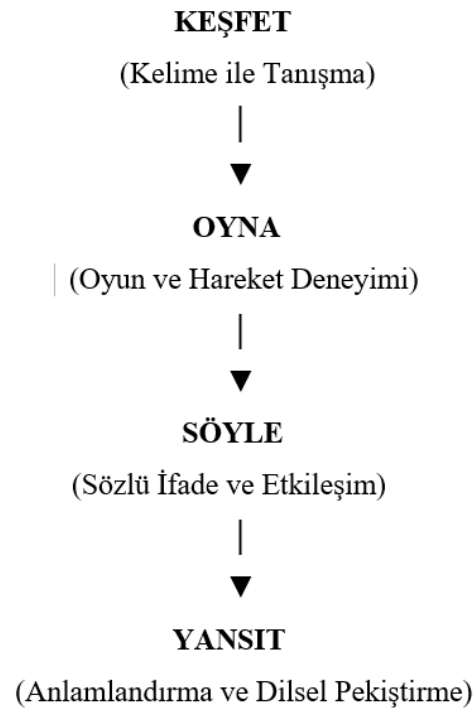
Bu çalışma, kuramsal bir model önerisi niteliğinde olup literatür taramasına dayalı olarak hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında oyun temelli öğrenme, söz varlığı öğretimi, fiziksel okuryazarlık, hareket temelli öğrenme ve geleneksel çocuk oyunları alanlarında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca geleneksel çocuk oyunlarının dilsel, kültürel, sosyal ve hareket temelli özellikleri değerlendirilerek söz varlığı öğretimiyle ilişkilendirilebilecek oyun örnekleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda dil öğretimi ile oyun ve hareket temelli etkinlikleri bütünleştiren Hareket Eden Kelimeler Modeli geliştirilmiş, modelin uygulanabilirliği seçilen geleneksel çocuk oyunları üzerinden örneklendirilmiştir. Model kapsamında kullanılan oyunlar, Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan Yüz Yüze 100 Çocuk Oyunu seçkisinden yararlanılarak belirlenmiştir (MEB, 2020).

Önerilen "Hareket Eden Kelimeler Modeli" dört aşamadan oluşmaktadır:

1. **Keşfet:** Öğrenciler hedef kelimelerle tanışır ve kelimelerin anlamları açıklanır.
2. **Oyna:** Öğrenciler geleneksel çocuk oyunları ve spor etkinlikleri aracılığıyla kelimeleri deneyimleyerek öğrenir.
3. **Söyle:** Öğrenciler oyun sırasında yaptıkları hareketleri ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.
4. **Yansıt:** Öğrenciler öğrendikleri kelimeleri cümle kurma veya kısa anlatımlar yoluyla pekiştirir.

Şekil 1

Hareket Eden Kelimeler Modeli



BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, incelenen geleneksel çocuk oyunları ve oluşturulan tablolar doğrultusunda modelin söz varlığı gelişimine katkısı değerlendirilmektedir. Bulgular, oyunların hedef kelime türleri, kullanım bağlamları ve öğrenme boyutlarıyla ilişkisi üzerinden yorumlanmıştır.

A-Hareket Eden Kelimeler Modeline Dayalı Uygulama Örnekleri

Mendil Kapmaca ile Fiil Öğretimi

Bu etkinlikte öğrenciler iki gruba ayrılır ve mendil kapmaca oyunu oynar. Oyun sırasında "koşmak, yakalamak, kaçmak, hızlı, dikkatli" gibi fiil ve betimleme kelimeleri kullanılır. Oyun sonrasında öğrenciler yaptıkları hareketleri sözlü olarak ifade eder ve kelimeleri cümle içinde kullanırlar.

Seksek Oyunu ile Yön Kelimeleri

Seksek oyunu sırasında oyun alanındaki karelere yön ve hareket bildiren kelimeler yerleştirilir. Öğrenciler kareye geldiklerinde kelimeyi kullanarak kısa bir cümle kurarlar. Böylece "ileri, geri, dengede, hızlı" gibi kelimeler oyun deneyimiyle ilişkilendirilir.

Körebe Oyunu ile Betimleyici Kelimeler

Körebe oyunu, duyusal ve betimleyici kelimelerin öğretiminde etkili bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Oyun sırasında "sessiz, dikkatli, yakın, uzak" gibi kelimeler kullanılır. Oyunun ardından öğrenciler oyun deneyimlerini anlatır ve kelimeleri bağlam içinde kullanırlar.

Yağ Satarım Bal Satarım Oyunu ile Tekerleme ve Ritmik Söz Varlığı

Bu etkinlikte öğrenciler daire şeklinde oturarak oyunun tekerlemesini ritmik biçimde tekrar ederler. Oyun sırasında "yağ, bal, satmak, almak, koşmak, yakalamak" gibi kelimeler doğal bağlam içinde kullanılır. Etkinlik sonrasında öğrencilerden tekerlemede geçen kelimeleri açıklamaları ve bu kelimelerle yeni cümleler kurmaları istenir. Böylece ritim, tekrar ve hareket yoluyla kelimelerin kalıcılığı desteklenir.

Saklambaç Oyunu ile Mekân Bildiren Kelimeler

Saklambaç oyunu, öğrencilerin mekân ve konum bildiren kelimeleri öğrenmeleri açısından uygun bir uygulama alanı sunmaktadır. Oyun sırasında "arkasında, yanında, içinde, altında, önünde, uzak, yakın" gibi kelimeler kullanılır. Oyun sonrasında öğrenciler saklandıkları yerleri sözlü olarak ifade ederler. Böylece mekânsal kavramlar oyun deneyimiyle ilişkilendirilerek söz varlığına kazandırılır.

İstop Oyunu ile Komut ve Eylem Kelimeleri

İstop oyunu, öğrencilerin komut ifadelerini ve hareket fiillerini öğrenmelerine katkı sağlayan bir etkinliktir. Oyun sırasında "dur, at, tut, yakala, kaç, yaklaş" gibi kelimeler kullanılır. Öğrenciler oyun sonunda yaptıkları eylemleri açıklayarak "Topu attım.", "Dur komutunu duydum." gibi cümleler kurarlar. Bu süreç, öğrencilerin fiilleri ve emir kipindeki ifadeleri işlevsel biçimde kullanmalarını destekler.

Kutu Kutu Pense Oyunu ile Sosyal Etkileşim Dili

Kutu kutu pense oyunu, grup hâlinde oynanması ve ritmik sözlü tekrarlar içermesi nedeniyle sosyal etkileşim dili açısından işlevsel bir etkinliktir. Oyun sırasında öğrenciler birlikte söyleme, sıra bekleme, yön değiştirme ve arkadaşını takip etme gibi süreçlere katılırlar. Bu süreçte "dönmek, bakmak, arkadaş, sıra, birlikte" gibi kelimeler kullanılabilir. Etkinlik sonunda öğrenciler oyun sürecini anlatarak sosyal iletişim ifadelerini pekiştirirler.

Hareket Eden Kelimeler Modeli'nde seçilen geleneksel çocuk oyunları, "Keşfet, Oyna, Söyle" ve "Yansıt" aşamalarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu süreçte öğrenciler hedef kelimeleri tanımakta, oyun ve hareket içinde kullanmakta, sözlü olarak ifade etmekte ve cümle ya da kısa anlatımlarla pekiştirmektedir. Aşağıdaki Tablo.1'de oyunların model aşamalarındaki kullanım biçimleri gösterilmektedir.

Tablo 1

Hareket Eden Kelimeler Modeli: Oyunların Keşfet-Oyna-Söyle-Yansıt Aşamalarına Göre Dağılım

Oyun	Keşfet: Kelime ile Tanışma	Oyna: Oyun ve Hareket Deneyimi	Söyle: Sözlü İfade ve Etkileşim	Yansıt: Anlamlandırma ve Dilsel Pekiştirme
Mendil Kapmaca	Koşmak, yakalamak, kaçmak, hızlı, dikkatli	Öğrenciler mendili kapmak ve yakalanmamak için hareket eder.	"Hızlı koştum.", "Arkadaşımı yakaladım." gibi cümleler kurar.	Fiillerle kısa cümleler oluşturulur.
Seksek	İleri, geri, sağ, sol, dengede, çizgi	Öğrenciler seksek alanında yön ve denge hareketlerini deneyimler.	"İleri zıpladım.", "Dengede durdum." ifadelerini kullanır.	Yön ve hareket kelimeleriyle cümle kurulur.
Körebe	Sessiz, dikkatli, yakın, uzak, ses, dokunmak	Öğrenciler ses, yön ve konum algısıyla oyunu oynar.	"Ses yakından geldi.", "Dikkatli dinledim." gibi ifadeler kullanır.	Betimleyici ve duyusal kelimeler pekiştirilir.
Yağ Satarım Bal Satarım	Yağ, bal, satmak, almak, koşmak, yakalamak	Öğrenciler tekerlemeyi söyleyerek oyuna katılır.	Tekerleme tekrar edilir ve kelimeler açıklanır.	Ritmik tekrar yoluyla kelimelerin kalıcılığı desteklenir.
Saklambaç	Altında, içinde, arkasında, yanında, önünde, saklanmak	Öğrenciler farklı mekânlara saklanır ve arama sürecine katılır.	"Kapının arkasına saklandım." gibi konum cümleleri kurar.	Mekân bildiren kelimeler bağlam içinde pekiştirilir.
İstop	Dur, at, tut, yakala, kaç, yaklaş	Öğrenciler komutlara göre topu atar, tutar ve tepki verir.	"Topu attım.", "Dur komutunu duydum." ifadelerini kullanır.	Komut ve eylem kelimeleri cümle içinde kullanılır.
Kutu Kutu Pense	Arkadaş, birlikte, sıra, dönmek, bakmak, söylemek	Öğrenciler grup hâlinde ritmik hareket ve söyleyişe katılır.	Şarkı/ tekerleme söylenir, grup hareketleri anlatılır.	Sosyal etkileşim dili ve ritmik söz varlığı desteklenir.

Model kapsamında seçilen yedi geleneksel çocuk oyunu, öğrencilerin söz varlığını farklı kelime türleri ve kullanım bağlamları üzerinden geliştirecek biçimde yapılandırılmıştır. Oyunlar; fiiller, yön ve mekân ifadeleri, betimleyici kelimeler, komutlar, soru-cevap kalıpları, ritmik söz varlığı ve sosyal iletişim dili açısından değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımda kelimeler ezber yoluyla değil; oyun, hareket, etkileşim ve deneyim içinde kullanılarak öğrenilmekte; böylece öğrencilerin dili bağlam içinde işlevsel biçimde kullanmaları desteklenmektedir.

Tablo 2

Hareket Eden Kelimeler Modeli: Oyunlara Göre Söz Varlığı Gelişimi Tablosu

Oyun	Hedef Söz Varlığı Türü	Örnek Kelimeler / İfadeler	Dilsel Kazanım	Kullanım Bağlamı
Mendil Kapmaca	Fiiller ve hareket bildiren kelimeler	Koşmak, yakalamak, kaçmak, kapmak, dönmek	Eylem bildiren cümleler kurma	Oyun sonrası hareketleri anlatma
Seksek	Yön, sıra ve denge kelimeleri	İleri, geri, sağ, sol, dengede, sıra, çizgi	Yön ve sıralama bildiren ifadeleri kullanma	Oyun alanı üzerinde hareketi ifade etme
Körebe	Betimleyici ve duyusal kelimeler	Sessiz, dikkatli, yakın, uzak, ses, dokunmak	Duyusal gözleme dayalı betimleme yapma	Duyma, dokunma ve konum deneyimi
Yağ Satarım Bal Satarım	Tekerleme, tekrar ve ritmik söz varlığı	Yağ, bal, satmak, almak, koşmak, yakalamak	Ritmik tekrarlarla sözlü dil gelişimi	Tekerleme söyleme ve oyunu anlatma
Saklambaç	Mekân ve konum kelimeleri	Altında, içinde, arkasında, yanında, önünde, saklanmak	Konum bildiren cümleler kurma	Saklanılan yeri sözlü olarak ifade etme
İstop	Komut, tepki ve eylem kelimeleri	Dur, at, tut, yakala, kaç, yaklaş, hedef	Emir ve eylem bildiren ifadeleri kullanma	Anlık komutlara tepki verme
Kutu Kutu Pense	Sosyal iletişim ve ritmik ifade	Arkadaş, birlikte, sıra, dönmek, bakmak, söylemek	Sosyal etkileşim ifadelerini kullanma	Grup hâlinde söyleme ve hareket etme

B. Hareket Eden Kelimeler Modelinin Öğrenme Boyutları

Hareket Eden Kelimeler Modeli, söz varlığı öğretimini yalnızca kelime anlamlarının öğrenilmesiyle sınırlı görmemekte; kelimelerin oyun, hareket, sosyal etkileşim ve kültürel bağlam içinde deneyimlenerek öğrenilmesini esas almaktadır. Bu yönüyle model, dil gelişimini fiziksel okuryazarlık, sosyal etkileşim, kültürel aktarım ve deneyim temelli öğrenme süreçleriyle birlikte ele alan bütüncül bir öğretim çerçevesi sunmaktadır. Öğrencilerin kelimeleri anlamlı bağlamlarda kullanmaları, oyun sırasında hareket ve iletişim yoluyla pekiştirmeleri ve öğrenme sürecine aktif katılım sağlamaları modelin temel yaklaşımını oluşturmaktadır.

Dil Gelişimi: Model, öğrencilerin kelimeleri anlam düzeyinin dışında oyun sırasında oluşan doğal iletişim bağlamları içinde öğrenmelerini desteklemektedir. Bu süreçte öğrenciler hedef kelimeleri sözlü ve yazılı ifadelerinde aktif biçimde kullanarak söz varlıklarını geliştirmektedir.

Fiziksel Okuryazarlık: Model; öğrencilerin hareket, denge, koordinasyon, yönelim ve beden farkındalığı gibi temel motor becerilerini desteklemektedir. Böylece öğrenme süreci zihinsel ve bedensel katılımı içeren bir deneyime dönüşmektedir..

Sosyal Etkileşim: Oyun sürecinde öğrenciler akranlarıyla iletişim kurma, iş birliği yapma, sıra bekleme, kurallara uyma ve sosyal roller üstlenme becerilerini geliştirmektedir. Bu yönüyle model, dil kullanımını sosyal etkileşim içinde güçlendirmektedir.

Kültürel Aktarım: Geleneksel çocuk oyunları aracılığıyla öğrenciler kültürel mirasla etkileşime girmekte oyunlara özgü dil kalıplarını, tekerlemeleri ve sosyal davranış biçimlerini deneyimlemektedir. Böylece söz varlığı gelişimi kültürel bağlamla desteklenmektedir.

Deneyim Temelli Öğrenme: Modelde kelimeler soyut biçimde ezberlenmek yerine hareket, oyun ve sosyal etkileşim içinde deneyimlenerek öğrenilmektedir. Bu süreç, öğrenilen kelimelerin anlamlı bağlamlarda kullanılmasını ve kalıcı hâle gelmesini desteklemektedir.

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilerin kelimeleri anlama ve kullanma düzeyleri; oyun sonrası sözlü anlatım, cümle kurma, kısa yazılı ifadeler ve performans temelli gözlem formları aracılığıyla değerlendirilmektedir. Bu süreçte öğrencilerin kelimeleri bağlam içinde doğru ve işlevsel kullanabilme becerileri dikkate alınmaktadır.

Hareket Eden Kelimeler Modeli kapsamında seçilen geleneksel çocuk oyunları, öğrencilerin söz varlığını farklı kelime türleri ve kullanım bağlamları üzerinden destekleyecek biçimde yapılandırılmıştır. Bu oyunlar; fiil, yön, mekân, betimleme, komut, sosyal iletişim ve ritmik söz varlığı gibi dilsel alanların gelişimine katkı sağlayan öğrenme ortamları olarak ele alınmıştır. Aşağıdaki tabloda oyunların hedef söz varlığı türleri ile modelin temel öğrenme boyutları arasındaki ilişki gösterilmektedir.

Tablo 3

Hareket Eden Kelimeler Modeli Öğrenme Boyutları İlişki Tablosu

Oyun	Hedef Kelime Türü	Dil Gelişimi	Fiziksel Okuryazarlık	Sosyal Etkileşim	Kültürel Aktarım	Deneyim Temelli Öğrenme
Mendil Kapmaca	Fiiller ve betimleyici kelimeler	Koşmak, yakalamak, kaçmak, hızlı, dikkatli gibi kelimelerle eylem cümleleri kurma	Hız, çeviklik, yön değiştirme	Rekabet, iş birliği, kurallara uyma	Geleneksel oyun kültürünü tanıma	Hareketle kelime öğrenme
Seksek	Yön ve denge kelimeleri	İleri, geri, dengede, hızlı gibi ifadeleri kullanma	Denge, koordinasyon, sıçrama	Sıra bekleme, oyun disiplinine uyma	Geleneksel oyun deneyimi	Alan içinde deneyimleyerek öğrenme
Körebe	Betimleyici ve duyusal kelimeler	Sessiz, dikkatli, yakın, uzak gibi kelimelerle betimleme yapma	Mekânsal farkındalık, yönelim	Grup içi iletişim, güven	Geleneksel oyun deneyimi	Duyusal deneyim yoluyla öğrenme
Yağ Satarım Bal Satarım	Tekerleme ve ritmik söz varlığı	Yağ, bal, satmak, almak, koşmak, yakalamak kelimelerini ritmik tekrarlarla kullanma	Koordinasyon, ritmik hareket	Grup etkileşimi, birlikte hareket etme	Tekerleme yoluyla kültürel aktarım	Ritim ve tekrar yoluyla öğrenme
Saklambaç	Mekân ve konum kelimeleri	Arkasında, yanında, içinde, altında, önünde, uzak, yakın gibi konum ifadeleri kurma	Alan kullanımı, mekânsal yönelim	Strateji geliştirme, iletişim kurma	Kültürel oyun deneyimi	Gerçek bağlamda öğrenme
İstop	Komut ve eylem kelimeleri	Dur, at, tut, yakala, kaç, yaklaş gibi komut ve fiilleri kullanma	Tepki, refleks, el-göz koordinasyonu	Grup oyunu, kurallara uyma	Geleneksel oyun yapısını tanıma	Anlık tepkiyle öğrenme
Kutu Kutu Pense	Sosyal dil ve ritmik ifade	Dönmek, bakmak, arkadaş, sıra, birlikte gibi sosyal ifadeleri kullanma	Ritim, hareket, yön değiştirme	İş birliği, grup uyumu	Tekerleme ve oyun kültürü aktarımı	Tekrar yoluyla öğrenme

C. Hareket Eden Kelimeler Modelinin Kuramsal ve Uygulamalı Katkıları

Bu çalışmada önerilen Hareket Eden Kelimeler Modeli, söz varlığı öğretimini oyun temelli öğrenme, hareket deneyimi ve sosyal etkileşim süreçleriyle bütünleştiren disiplinler arası bir yaklaşım sunmaktadır. Model, kelime öğretimini yalnızca sözlük tanımlarına dayalı bir süreç olarak değil; kelimelerin oyun, hareket ve iletişim içinde deneyimlenerek öğrenildiği doğal bir öğrenme alanı olarak ele almaktadır. Özellikle ilkokul düzeyinde öğrencilerin kelimeleri günlük yaşam bağlamında anlamlandırmaları önem taşıdığından geleneksel çocuk oyunları bu süreçte işlevsel öğrenme ortamları sunmaktadır. Bu yönüyle model, öğrencilerin söz varlığını bağlam içinde geliştirmeyi hedefleyen bütüncül, uygulanabilir ve kültürel temelli bir öğretim çerçevesi olarak değerlendirilmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında geliştirilen Hareket Eden Kelimeler Modeli, söz varlığı öğretimini oyun temelli öğrenme, hareket deneyimi ve sosyal etkileşim süreçleriyle bütünleştiren disiplinler arası bir yaklaşım sunmaktadır. Model, kelime öğretimini ezber ve tanım temelli bir süreç olmaktan çıkararak öğrencilerin kelimeleri doğal iletişim bağlamlarında deneyimleyerek anlamlandırmalarını hedeflemektedir. Bu yönüyle oyun ve hareket temelli etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını artırdığı, kelimelerin bağlam içinde öğrenilmesini desteklediği ve öğrenmenin kalıcılığına katkı sağladığı değerlendirilmektedir. Ayrıca geleneksel çocuk oyunlarının öğretim sürecine dâhil edilmesi, dil öğretimini kültürel bağlamla ilişkilendirmekte ve söz varlığının işlevsel kullanımını güçlendirmektedir. Bununla birlikte Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül eğitim anlayışıyla uyumlu olarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarını birlikte destekleyen uygulanabilir bir öğrenme çerçevesi sunmaktadır.

Araştırma bulguları ve geliştirilen modelin kuramsal çerçevesi doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Türkçe öğretiminde söz varlığı geliştirme çalışmaları yalnızca metin temelli etkinliklerle sınırlandırılmayıp oyun ve hareket temelli öğrenme ortamlarıyla desteklenebilir.
2. Geleneksel çocuk oyunları, ilkokul düzeyinde öğrencilerin kelimeleri doğal bağlamlarda öğrenmelerini sağlamak amacıyla dil öğretimi süreçlerine sistematik biçimde dâhil edilebilir.
3. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde oyun temelli ve hareket temelli söz varlığı öğretimi uygulamalarına yer verilerek bu yaklaşımın sınıf içi kullanımı yaygınlaştırılabilir.
4. Geliştirilen modelin etkililiğini belirlemek amacıyla farklı sınıf düzeyleri ve sosyokültürel bağlamlarda deneysel ya da yarı deneysel araştırmalar yapılabilir.
5. Model kapsamında kullanılan etkinliklerin izlenebilmesi için rubrik, gözlem formu ve performans görevi gibi değerlendirme araçları geliştirilebilir.
6. Söz varlığı öğretiminde seçilecek kelimeler, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları ve oyun içinde işlevsel biçimde kullanabilecekleri sözcüklerden oluşturulabilir.
7. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanacak öğretim materyallerinde oyun ve hareket temelli etkinliklere daha fazla yer verilebilir.
8. Model, Türkçe dersiyle sınırlı kalmayıp beden eğitimi, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve sanat etkinlikleri gibi farklı derslerle ilişkilendirilerek disiplinler arası uygulamalara dönüştürülebilir.

KAYNAKÇA

Ertem, İ. S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *20*, 1–10.

Kaytez, N., & Durualp, E. (2014). Türkiye'de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*, 110–122.

Logan, S. W., Webster, E. K., Getchell, N., Pfeiffer, K. A., & Robinson, L. E. (2015). Relationship between fundamental motor skill competence and physical activity during childhood and adolescence: A systematic review. *Kinesiology Review*, *4*(4), 416–426. https://doi.org/10.1123/kr.2015-0016

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

Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2020). *Yüz yüze 100 çocuk oyunu*.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Nobel Yayıncılık.

Ratey, J. J. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. Little, Brown.

Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişi ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.

ÖĞRENCİLERİN SÖZ VARLIĞININ GELİŞTİRİLMESİNDE DİJİTAL OYUNLARIN ROLÜ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Dr. Orhan ÖZEN, Erzurum/İl Millî Eğitim Müdürlüğü
orhanozen25@gmail.com

Dr. Öğr. Gör. Bahattin ŞİMŞEK, Erzurum/Atatürk Üniversitesi
b.simsek@atauni.edu.tr

ÖZET

Türkçe öğretiminde söz varlığının geliştirilmesi, öğretim programlarının temel hedefleri arasında yer almakta ancak bu hedefe ulaşmada kullanılan geleneksel yöntemlerin öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu yeterince destekleyemediği görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmede dijital eğitici oyunların etkisini incelemektir. Araştırma, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kelime Farkındalığı Ölçeği" (Tağa, 2018) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kelime Başarı Testi" ön test-son test uygulaması ve öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma süreci altı hafta sürmüştür. İlk hafta öğrencilere kelime farkındalığı ölçeği ve kelime başarı testi uygulanarak hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenmiştir. Ardından beş hafta boyunca Türkçe derslerinde "Kahoot, Wordwall, Educaplay ve Educandy" gibi dijital eğitici oyunlarla kelime öğretimine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Süreç sonunda her iki test, son test olarak uygulanmış ve öğrencilerin gelişimleri ölçülmüştür. Uygulamadan üç hafta sonra kelime başarı testi kalıcılık açısından tekrar uygulanmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Nicel veriler betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Ön test ve son test puanları karşılaştırılarak öğrencilerin söz varlığı gelişimi değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin "Kelime Farkındalığı" ve "Kelime Başarı Testi" puanları dijital oyun temelli öğretim sürecinin ardından anlamlı bir artış göstermiştir. Ayrıca uygulamadan üç hafta sonra yapılan kalıcılık testi sonuçları, öğrenilen kelimelerin büyük ölçüde kalıcı olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada dijital eğitici oyunlarla yürütülen öğretim sürecinin, ortaokul öğrencilerinin kelime farkındalığını, kelime başarı düzeyini ve kelime öğrenme kalıcılığını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre dijital eğitici oyunlarla desteklenen öğretim, öğrencilerin kelime farkındalığı ve kelime başarı düzeylerinde anlamlı bir artış sağlamıştır. Üç hafta sonra yapılan kalıcılık testi sonuçları, öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri büyük ölçüde koruduklarını göstermiştir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri, dijital oyun temelli etkinliklerin motivasyon ve derse katılımı artırdığını ortaya koymuştur. Farklı çalışmalarda kontrol gruplu ve farklı okul düzeylerini kapsayan ileri araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, eylem araştırması, dijital oyunlar*

GİRİŞ

Söz varlığı, bireyin dili anlama ve kullanma becerisinin temel göstergelerinden biridir. Öğrencilerin sahip oldukları kelime hazinesi; okuduğunu anlama, yazılı ve sözlü anlatım, eleştirel düşünme ve akademik başarı gibi birçok dil becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Söz varlığı, yalnızca bir dilde seslerin birleşmesiyle oluşan simgeler, kodlar ya da dil bilimde kullanılan ifadeyle göstergeler bütünü olarak değerlendirilmemelidir. Aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavram dünyasını, maddi ve manevi kültürünü yansıtan ve onların dünya görüşünden izler taşıyan önemli bir unsur olarak ele alınmalıdır (Aksan, 1996). Söz varlığı öğretimi, dil öğretiminin temel bileşenlerinden biri olarak ele alınmaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesinde tekrar, bağlam içinde öğrenme, dijital materyal ve kelime öğretimi yöntem ve tekniklerini kullanma, kelime sıklığını belirleme gibi yöntemlerin önemini vurgulamaktadır (Önal ve Maden, 2025).

Türkçe öğretiminde söz varlığının geliştirilmesi, öğretim programlarının temel hedefleri arasında yer almakta ancak bu hedefe ulaşmada kullanılan geleneksel yöntemlerin öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu yeterince destekleyemediği görülmektedir (Göçer, 2016; Karadüz ve Yıldırım, 2011). Söz varlığı etkinlikleri tasarlanırken öğrencilerin mümkün olduğunca oyun temelli etkinliklerle öğrenmelerini teşvik edecek çalışmalar yapılmalıdır (TYMM, 2024).

Dijital teknolojilerin eğitim ortamlarına entegrasyonu, öğrenme süreçlerinin niteliğini artıran önemli bir unsur hâline gelmiştir. Özellikle oyun temelli dijital araçlar, öğrencilerin aktif katılımını destekleyerek öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı hâle getirmektedir. Ortaokul öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarının söz varlığı öğretiminde etkili bir alternatif sunduğu söylenebilir. Bu bağlamda dijital eğitici oyunların Türkçe derslerinde sistemli ve amaçlı biçimde kullanılmasının öğrencilerin kelime kazanımlarını artırabileceği düşünülmektedir.

Literatür Taraması

Söz varlığı öğretimi, dil öğretiminin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmekte ve bireyin dil becerilerinin gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin kelime dağarcığının geliştirilmesinde tekrar, bağlam içinde öğrenme ve aktif katılımın etkili öğrenme süreçleri açısından kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Aksan, 1996; Göçer, 2016). Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayan ve anlamlı öğrenmeyi destekleyen yaklaşımlara olan ihtiyaç giderek artmaktadır.

Son yıllarda bu gereksinime cevap veren yaklaşımlardan biri olan dijital oyun tabanlı öğrenme, eğitim araştırmalarında önemli bir yer edinmiştir. Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme, öğrenme içeriğinin oyun unsurlarıyla desteklenerek sunulmasını ifade etmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta, öğrenme sürecini daha ilgi çekici hâle getirmekte ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Özkan ve Samur, 2017).

Dijital eğitici oyun araçlarıyla yürütülen çalışmalar, bu araçların özellikle kelime öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra bu araçların öğrenciler arasında iş birliğini ve etkileşimi artırdığı, öğrenme sürecine aktif katılım sağladığı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını desteklediği ifade edilmektedir. Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar da benzer şekilde, dijital oyun temelli uygulamaların öğrencilerin söz varlığı gelişimini

desteklediğini ve öğrenme motivasyonunu artırdığını ortaya koymaktadır (Arslan vd., 2023). Bununla birlikte dijital oyunların eğitim ortamlarında etkili biçimde kullanılabilmesi için planlı, amaçlı ve öğretim programıyla uyumlu bir şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bu noktada öğretmenin rehberlik rolü, dijital oyunların pedagojik amaçlara hizmet edecek şekilde yapılandırılmasında belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmede dijital eğitici oyunların etkisini ortaya koymayı amaçlayan bir eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Çalışma, ortaokul Türkçe derslerinde dijital eğitici oyunların söz varlığı gelişimine olan etkisini eylem araştırması yoluyla incelemesi bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmede dijital eğitici oyunların etkisini incelemektir. Çalışma, öğretim sürecine doğrudan müdahale edilerek uygulamaya dönük veriler sunmakta; öğretmen ve öğrenci açısından dijital oyunların etkililiğine ilişkin somut sonuçlar ortaya koymaktadır. Ayrıca Türkçe öğretiminde dijital oyun kullanımına ilişkin uygulamalı örnekler sunarak alan yazınına katkı sağlaması beklenmektedir. Çalışmada "Dijital eğitici oyunlarla yürütülen öğretim süreci, öğrencilerin söz varlığı düzeylerinde anlamlı bir artış sağlamakta mıdır? Öğrencilerin dijital eğitici oyunlara yönelik tutumları nasıldır? Öğretmenlerin dijital eğitici oyunların söz varlığı öğretimindeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

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

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Eylem araştırması, öğretim sürecinde karşılaşılan bir sorunun çözümüne yönelik olarak planlama, uygulama, gözlem ve değerlendirme aşamalarını içeren döngüsel bir araştırma yaklaşımıdır (Mills, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminin tercih edilmesinde araştırmacının uygulama sürecini doğrudan yürütebileceği ve süreci yakından gözlemleyebileceği bir öğrenci grubuna erişiminin bulunması etkili olmuştur.

Araştırmaya toplam 30 öğrenci katılmıştır. Çalışma, aynı öğrenci grubu üzerinde yürütülmüş olup herhangi bir kontrol grubu oluşturulmamıştır. Bu yönüyle araştırma, tek grup ön test-son test uygulamasına dayalı bir eylem araştırması niteliği taşımaktadır. Katılımcıların yaşları 12-13 aralığında olup öğrenciler benzer sosyoekonomik ve eğitimsel özelliklere sahip bir okul ortamında öğrenim görmektedir.

Araştırma sürecine katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş; uygulama öncesinde öğrenci ve velilere gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve etik kurallar çerçevesinde gerekli izinler alınmıştır. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kelime Farkındalığı Ölçeği" (Tağa, 2018), "Kelime Başarı Testi" ön test-son test uygulaması ile öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kelime Farkındalığı Ölçeği için ölçek sahibinden gerekli izinler alınmıştır. Başarı testi ve görüşme formları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Test ve formlar, eğitim bilimleri ve Türkçe eğitim alanında bir uzman ile Türkçe dersi öğretmeninin görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırma süreci altı hafta sürmüştür. İlk hafta öğrencilere kelime farkındalığı ölçeği ve kelime başarı testi uygulanarak hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenmiştir. Ardından beş hafta boyunca Türkçe derslerinde "Kahoot, Wordwall, Educaplay ve Educandy" gibi dijital eğitici oyunlarla kelime öğretimine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Süreç sonunda her iki test son test olarak uygulanmış ve öğrencilerin gelişimleri ölçülmüştür. Uygulamadan üç hafta sonra kelime başarı testi kalıcılık açısından tekrar uygulanmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler, ön test-son test ve kalıcılık testi uygulamalarından elde edilen puanlar doğrultusunda analiz edilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) hesaplanmış, ardından ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla parametrik test varsayımlarının sağlanmaması nedeniyle Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Aynı şekilde son test ile kalıcılık testi puanları arasındaki farklılık da Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen veriler ise yarı-yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilmiş ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu kapsamda veriler önceden belirlenen temalar çerçevesinde düzenlenmiş, katılımcı görüşleri anlamlı bütünler hâlinde kodlanmış ve bulgular tema ve kodlar doğrultusunda sunulmuştur. Nitel verilerin analizinde doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla hem nicel hem de nitel boyutta çeşitli önlemler alınmıştır.

Nicel boyutta, araştırmada kullanılan Kelime Farkındalığı Ölçeği'nin daha önce geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış bir ölçme aracı olması ölçme aracının yapı geçerliğini desteklemektedir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Kelime Başarı Testi için ise kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alan uzmanı görüşlerine başvurulmuş,test maddeleri Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme alanında uzman akademisyenler tarafından incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Testin güvenirliğini belirlemek amacıyla pilot uygulama yapılmış ve elde edilen veriler üzerinden iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Nitel boyutta ise geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba'nın güvenirlik ölçütleri esas alınmıştır. Bu kapsamda inandırıcılık, veri toplama sürecinin yeterli süreye yayılması ve farklı veri kaynaklarının (öğrenci, öğretmen, test sonuçları) kullanılmasıyla sağlanmıştır. Aktarılabilirlikte; araştırma süreci, çalışma grubu ve uygulama ortamı ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Tutarlılıkta, araştırma süreci aşama aşama açıklanarak araştırmanın izlenebilirliği sağlanmıştır. Doğrulanabilirlikte, elde edilen bulgular doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiş ve araştırmacı ön yargılarının etkisi en aza indirilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgular, araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur. Bulgular; kelime farkındalığı, kelime başarısı (ön test-son test), kalıcılık testi ve öğretmen-öğrenci görüşleri olmak üzere dört alt başlık altında ele alınmıştır.

Öğrencilerin Kelime Farkındalığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk ve son aşamasında öğrencilere uygulanan Kelime Farkındalığı Ölçeği'nden elde edilen puanlar karşılaştırılarak dijital eğitici oyunların öğrencilerin kelime farkındalık düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Tablo 1

Kelime Farkındalığı Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Ölçüm	n	Ortalama	SS
Ön Test	30	3,21	0,42
Son Test	30	4,05	0,38

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre öğrencilerin kelime farkındalığı son test puanlarının, ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir ($p < .05$). Bu bulgu, dijital eğitici oyunlarla desteklenen öğretim sürecinin öğrencilerin kelime farkındalıklarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğrencilerin Kelime Başarı Testi Ön Test-Son Test Bulguları

Dijital eğitici oyunların öğrencilerin kelime kazanımlarına etkisini belirlemek amacıyla uygulanan kelime başarı testi ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 2

Kelime Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Test	n	Ortalama	
Ön Test	30	64,73	7,85
Son Test	30	82,46	6,92

Ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda, öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir ($p < .05$). Bu bulgu, dijital eğitici oyunlarla yürütülen kelime öğretimi sürecinin öğrencilerin kelime başarısını artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kelime Başarı Testine İlişkin Kalıcılık Bulguları

Öğrencilerin edindikleri kelime kazanımlarının kalıcılığını belirlemek amacıyla son test uygulamasından üç hafta sonra kelime başarı testi yeniden uygulanmıştır.

Tablo 3

Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Test	n	Ortalama	SS
Son Test	30	82,46	6,92
Kalıcılık Test	30	80,12	7,14

Son test ve kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında öğrencilerin puanlarında sınırlı bir düşüş olduğu ancak bu düşüşün genel başarı düzeyini önemli ölçüde etkilemediği görülmüştür. Bu bulgu, dijital eğitici oyunlarla kazanılan kelime bilgilerinin büyük ölçüde kalıcı olduğunu göstermektedir.

Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen ve öğrenci görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen veriler tema ve kodlar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Görüşlerine İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	Frekans
Motivasyon	Derse ilginin artması, aktif katılım	7
Öğrenme Süreci	Eğlenerek öğrenme, kalıcılık	6
Öğretim Ortamı	Etkileşim, zamanın verimli kullanımı	5

Öğretmenler, dijital eğitici oyunların öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırdığını, kelime öğretimini daha etkili ve kalıcı hâle getirdiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 5

Öğrenci Görüşlerine İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	Frekans
Tutum	Tutum eğlenceli ders, derse istek	18
Öğrenme	Kelimeleri daha iyi hatırlama	15
Katılım	Rekabet, aktif olma	12

Öğrenciler, dijital oyunlarla yapılan kelime etkinliklerinin dersi daha eğlenceli hâle getirdiğini ve kelimeleri daha kolay öğrendiklerini belirtmişlerdir.

TARTIŞMA

Bu araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulgular, dijital eğitici oyunların ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenimi ve söz varlığı gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin Kelime Farkındalığı ve Kelime Başarı Testi puanları dijital oyun temelli öğretim sürecinin ardından anlamlı bir artış göstermiştir. Ayrıca uygulamadan 3 hafta sonra yapılan kalıcılık testi sonuçları, öğrenilen kelimelerin büyük ölçüde kalıcı olduğunu ortaya koymuştur.

Bu sonuçlar, literatürde dijital oyun tabanlı öğrenmenin motivasyonu artırdığı ve öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını savunan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Digital Game-Based Learning (DGBL) ile yürütülen çalışmalar, dijital oyunların öğrencilerin kelime kazanımını artırıp öğrenmedeki başarı ve kalıcılığını olumlu etkilediğini bildirmiştir (Ünal ve Akyüz, 2025).

Nitel verilerle desteklenen bulgular, öğrencilerin dijital oyunlarla yapılan etkinlikleri eğlenceli bulduklarını ve derse karşı olumlu tutum geliştirdiklerini göstermiştir. Bu durum, dijital oyunların öğretim materyali olarak öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden bir öğrenme aracı işlevi gördüğüne işaret etmektedir. Benzer biçimde, eğitimde oyunlaştırmanın öğrencilerin dikkatini ve ilgisini artırdığına ilişkin bulgular eğitim literatüründe geniş yer bulmaktadır (Özkan ve Samur, 2017).

Öğretmen görüşleri de dijital oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin kelime öğrenimini kolaylaştırdığı, derse katılımlarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği yönündedir. Bu bulgular, Türkçe öğretiminde dijital araçların kullanımının öğrenciler arası etkileşimi artırdığına dair mevcut çalışmaları desteklemektedir (Arslan vd, 2023).

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada dijital eğitici oyunlarla yürütülen öğretim sürecinin ortaokul öğrencilerinin kelime farkındalığını, kelime başarı düzeyini ve kelime öğrenme kalıcılığını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre dijital eğitici oyunlarla desteklenen öğretim, öğrencilerin kelime farkındalığı ve kelime başarı düzeylerinde anlamlı bir artış sağlamıştır. Üç hafta sonra yapılan kalıcılık testi sonuçları, öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri büyük ölçüde koruduklarını göstermiştir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri, dijital oyun temelli etkinliklerin motivasyon ve derse katılımı artırdığını ortaya koymuştur.

Bu sonuçlar, dijital oyunların kelime öğretimini geliştiren etkili pedagojik araçlar olduğunu destekleyen önceki araştırma bulgularını güçlendirmektedir. Özellikle dijital oyunların öğrenme motivasyonunu artırdığı, öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirdiği ve öğrenmenin kalıcılığını yükselttiği yönündeki bulgular, hem yabancı dil öğretimi alanında hem de ana dil öğretiminde gözlemlenmektedir.

Çalışma sonuçlarına göre şu öneriler sunulmuştur:

- Türkçe derslerinde dijital eğitici oyunlara daha sistematik yer verilmesi: Öğretim programı tasarımında dijital oyun araçlarının etkinlikler hâlinde yapılandırılması önerilir.
- Öğretmen eğitim programlarının güçlendirilmesi: Öğretmenlerin dijital oyun tabanlı öğretim stratejileri konusunda profesyonel gelişimlerine yönelik seminer ve kurslar düzenlenebilir.

- Geniş çaplı çalışmalar yapılması: Çalışmanın örneklem boyutu ve tek grubun izlenimine dayanması sınırlılık olduğundan, kontrol gruplu ve farklı okul düzeylerini kapsayan ileri araştırmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (1996). *Türkçenin sözvarlığı: Türk dilinin sözcükbilimiyle ilgili gözlemler, saptamalar.* Engin Yayın Dağıtım.

Arslan, N., Bozan, M. A., & Ayar, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde oyunlaştırmaya ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi, 8*(2), 144-164. https://doi.org/10.22596/hej.1374952

Ertem, İ. S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10*(20), 1-10.

Göçer, A. (2016). Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sözlük bilgisi ve sözcük öğretimine yönelik yeterlikleri. *Millî Eğitim, 210*, 373-390.

Karadüz, A. & Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(*2), 961- 984.

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

Mills, G. E (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson

Education, Inc.Önal, A., & Maden, A. (2025). Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerdeki söz varlığına dair önerilerin incelenmesi: 2015-2021 Arası. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 29-45. https://doi.org/10.48066/kusob.1589502

Özkan, Z., & Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(2), 857-886. https://doi.org/10.12984/egeefd.314801

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Tağa, T. (2018). *Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin kelime öğrenme, hatırlama ve farkındalığına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ünal, F. E. ,& Akyüz, H. İ., (2025). The effect of digital game-based teaching methods on students› academic achievement and perceptions of gamification in Turkish education. *Online Journal of Mathematics, Science and Technology Education (OJOMSTE), 6*(2), 22-39.

OYUN TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI KÖKENLİ SÖZCÜKLERİN TÜRKÇE KARŞILIKLARINI ÖĞRENMELERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Dr. Sevgi BEKTAŞ BEDİR, Tokat/Zile Bilim ve Sanat Merkezi
sevgibektasbedir@gmail.com

Öykü Ela KOYLU, Tokat/Zile Bilim ve Sanat Merkezi
Fundamelisduman@gmail.com

Melis DUMAN, Tokat/Zile Bilim ve Sanat Merkezi
zeynep_uyrgl@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, oyun temelli "Doğrusunu Öğren, Türkçe ile Güçlen" etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenmeleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ilçede, bir ortaokula devam eden 167 öğrenci (90'ı kız, 77'si erkek) oluşturmaktadır. Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, tek gruplu ön test-son test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise açık uçlu sorularla katılımcıların uygulanan eğitime yönelik görüşleri alınmıştır. Nicel veriler, uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulan "Türkçesini Biliyorum Formu" ile toplanmıştır. Veri toplama sürecinde, öğretilmesi amaçlanan 25 yabancı kökenli sözcüğün ve bunların Türkçe karşılıklarının yer aldığı afişler okul koridorlarına ve sınıf panolarına asılmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından geliştirilen üç oyun çalışma grubuna uygulanmıştır. Bu oyunlar: Bul ve Yakala, Canva'da tasarlanan hafıza oyunu ve Quizlet aracıyla geliştirilen eşleştirme oyunudur. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre uygulanan oyun temelli etkinliklerin katılımcıların yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenmeleri üzerinde anlamlı derecede etkili olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan oyun temelli etkinliklerin katılımcıların yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenmeleri üzerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Elde edilen diğer bir sonuç ise sınıf seviyesi değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda 7 ve 8. sınıfların alt sınıflara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek başarı göstermesidir. Nitel bulgular betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiş olup katılımcı görüşleri "olumlu görüşler (n=146)", "olumsuz görüşler (n=13)" ve "görüş bildirmeyenler (n=8)" temaları altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar, öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla (örn. Ö14, E) desteklenmiştir. Öğrencilerde, özellikle ana dil farkındalığını artırmak amacıyla tüm sınıf seviyelerinde oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin öğrenme ve kalıcılık üzerindeki etkilerinin incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe, yabancı kökenli sözcükler, oyun temelli öğrenme*

GİRİŞ

Dil, insanların inançlarını, kültürlerini, yaşayış biçimlerini yansıtan bir ayna gibidir. Bu yüzden toplumda gerçekleşen bir değişme, dil üzerinde de etki eder (Üstten & Uzun, 2010). Ana dilini etkili, akıcı ve yetkin kullanan bireyler kendilerini daha iyi ifade ederler ve yanlış anlaşılmalardan uzaklaşırlar. Günümüzde Türkçe dünyada farklı bölgelerde konuşulan en yaygın dillerden biridir (Arslan & Durukan, 2024). Ancak küreselleşme, medya etkisi ve teknolojik gelişmeler sonucunda birçok yabancı kökenli sözcük günlük yaşamda yaygın şekilde kullanılmaktadır (Aksan, 2009). Yabancı dillere ait sözcüklerin Türkçede kullanılması bir modaya dönüşmüştür ve bu moda hızla yayılmaktadır (Güllüdağ, 2012). Dillerin başka dillerin saldırı ve etkisi altında kalması beklendik bir durumken Türkçesi varken kullanmamak ya da Türkçe karşılık bulmaya çalışmamak Türk dili ve kültürüne haksızlık yapmaktır (Levend, 1973). Türkçemize giren yabancı kökenli sözcüklerin bir kısmını bilgisayar terimleri oluşturmaktadır. Günümüzde genel ağın günlük yaşamın birçok yerinde kullanılması dilin kullanım alanını genişletmiştir. Bu durum millî kimlikten uzak bir e-Türkçe kullanımı meydana getirmiştir (Aktaş & Şentürk, 2014).

Bütün dillerin büyük sorunlarından biri olan yabancı sözcük girişi, araştırmacıları bu problemin çözümünde arayışlara yönlendirmiştir (Erbay, 2002). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) da her sene düzenlediği yarışmalar, konferanslar ve projelerle ana dilimizin önemini ön plana çıkarmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (2023) geleneksel öğretim yöntemlerinin yerine aktif öğrenme ve oyun temelli öğrenme gibi çağdaş pedagojik yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Aktif öğrenme, öğrencinin bilgiyi doğrudan alıcı konumda olduğu pasif öğrenmeden farklı olarak sürece etkin katılımını sağlayan bir yaklaşımdır. Böylece öğrenme süreci daha anlamlı ve kalıcı hâle gelir (Bonwell & Eison, 1991). Öğrenciler aktif öğrenme ortamlarında bilgiyi ezberlemek yerine analiz etme, sentezleme ve değerlendirme becerilerini geliştirir (Prince, 2004). Grup çalışmaları, tartışmalar ve projeler sayesinde öğrenciler sosyal becerilerini geliştirerek birlikte öğrenmeyi deneyimlerler (Johnson vd., 1998).

Oyun temelli öğrenme, özellikle çocukların bilişsel ve duygusal gelişiminde kritik bir role sahiptir. Fiziksel aktiviteler içeren oyunlar öğrencilerin motor becerilerini geliştirirken duygusal yönleriyle bağlantılı oyunlar empati ve iletişim becerilerini artırır (Piaget, 2013). Dijital oyunlar öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeye katkı sağlar (Prensky, 2001). Özellikle sözcük öğretimi dil becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra eğitsel oyunlar gibi yenilikçi yaklaşımlar öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılmalarını sağlayarak sözcük bilgisini artırmada etkili olabilmektedir (Gee, 2003; Prensky, 2003). Araştırmalar, oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal süreçlerine olumlu katkı sağladığını, motivasyonu artırdığını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını desteklediğini göstermektedir (Hamari vd., 2014; Sezgin vd., 2018). Bu sebeplerden ötürü bu araştırma ortaokul öğrencilerinde ana dili bilincini artırmak, Türkçeyi düzgün ve doğru kullanmak konusunda öğrencilere yol göstermek açısından önemlidir. Bu araştırmanın oyun temelli yaklaşımlar ile sözcük öğretimi arasındaki ilişkiye dair önemli bulgular ortaya koyarak alan yazınına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, oyun temelli "Doğrusunu Öğren, Türkçe ile Güçlen" etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenmeleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenme düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenme düzeylerinde cinsiyetlerine göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenme düzeylerinde devam ettikleri sınıf seviyesine göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenme düzeylerini artırmak için yapılan etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, karma yöntemle yapılmıştır. Karma yöntem, bir araştırma programı kapsamında yapılan çalışmalar kapsamında nicel ve nitel verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini kapsamaktadır (Creswell, 2014).

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinden yapılan işlemle test edilir (Büyüköztürk vd., 2010). Bu desen doğrultusunda Türkçesini biliyorum formu, çalışma grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Tablo 1

Deneysel Modelin Simgesel Görünümü

DG	Ön Test Türkçesini Biliyorum Formu	Sınıflara ve okula afiş tasarlayıp asma Araştırmacılar tarafından tasarlanan; Bul ve yakala oyunu oynatma Hafıza oyunu oynatma Dijital oyun oynatma	Son Test Türkçesini Biliyorum Formu ve öğrenci görüşlerini alma

DG: Deney grubu

Araştırmanın nitel kısmında ise katılımcıların yapılan etkinlikler hakkında görüşlerini almak için öğrencilere son testte açık uçlu sorular sorulmuştur.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ilçede bir ortaokula devam eden 167 öğrenci oluşturmaktadır. Her sınıf seviyesinden rastgele kura yoluyla seçilen iki şube, toplam sekiz şube çalışma grubunu oluşturmuştur. Toplam 210 öğrenciye ulaşılmıştır. Fakat 43 öğrenci ön teste katılıp son teste katılmadığı veya demografik bilgisini yazmadığı için analiz dışında kalmıştır.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Cinsiyet	f	%
Kız	90	54
Erkek	77	46
Sınıf	f	%
5	43	26
6	41	25
7	44	26
8	39	23
Toplam	167	100,0

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya 90 (%54) kız, 77 (%46) erkek öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 43'ü (%26) 5. sınıfa, 41'i (%25) 6. sınıfa, 44'ü (%26) 7. sınıfa ve 39'u (%23) 8. sınıfa devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Türkçesini biliyorum formu" kullanılmıştır. İlgili form, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin günlük yaşamda sıkça karşılaştıkları 25 yabancı kökenli sözcükten oluşmaktadır. Madde havuzu oluşturulurken Türk Dil Kurumu (TDK, 2024) veri tabanından faydalanılmış; sözcük seçiminde ise uzman görüşü almak amacıyla bir Türkçe, bir Türk dili ve edebiyatı, bir İngilizce öğretmeni ile bir eğitim bilimleri uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Öte yandan son test formuna öğrencilerin uygulanan etkinliklere yönelik nitel görüşlerini belirlemeye dönük açık uçlu sorular eklenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, iki haftası veri toplama araçlarının (ön test ve son test) uygulanması, iki haftası ise etkinlik süreci olmak üzere toplam dört haftalık bir zaman diliminde toplanmıştır. Çalışmanın ilk haftasında, katılımcıların yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını bilme düzeylerini belirlemek amacıyla "Türkçesini biliyorum formu" ön test olarak uygulanmıştır. İkinci haftada, araştırmacılar tarafından hazırlanan afişler okul koridorlarına, kapılara ve sınıf panolarına asılmıştır. Üçüncü haftada, hazırlanan eğitsel oyunlar toplam sekiz ders saati süresince çalışma grubuna uygulanmıştır. Oyun öncesinde öğrencilerle hedef sözcüklerin tekrarı yapılmış ve eş zamanlı olarak A4 formatındaki afişler sınıflara dağıtılmıştır. Etkinliklerin tamamlanmasının ardından dördüncü haftada, aynı form çalışma grubuna son test olarak uygulanmış ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri alınmıştır.

Tasarım ve Uygulama Aşaması

1. Etkinliklerin Logosu

Araştırmacılar tarafından uygulanan etkinlikler için logo tasarımı yapılmıştır. Logo tasarımı afişlerde ve oyunlarda kullanılmıştır.

2. Afiş Tasarımı ve Afişlerin Okula Asılması

Araştırmacılar belirlenen 25 yabancı kökenli sözcüğün Türkçe karşılıklarının olduğu afişler tasarlamışlardır. Bu afişleri tasarlamak için Canva aracı kullanılmıştır. Koridorlara ve sınıflara asılarak iki hafta boyunca öğrencilerin bu kelimeleri okumaları sağlanmıştır.

3. Oyun Tasarımı ve Uygulaması

Çalışma grubuna yabancı kökenli 25 sözcüğün Türkçe karşılıklarını öğretmek amacıyla araştırmacılar tarafından üç farklı oyun tasarlanmıştır. Bu oyunlar; "Bul ve Yakala", "Hafıza Oyunu" ve Quizlet platformu üzerinden hazırlanan dijital bir eşleştirme oyunundan oluşmaktadır. Tasarlanan oyunlara ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Bul ve Yakala Oyunu

Bu oyunda sözcüklerin yabancı kökenli olanları küçük dikdörtgen şeklindeki kartlara yazılmıştır. Kartların arkasında etkinliklerin logosu, önünde sözcük yazmaktadır. Türkçe kökenli sözcükler ise yuvarlak kartonlara yazılıp arkalarına mıknatıs yapıştırılmıştır. Yine arkasına silikonla mıknatıs yapıştırılan çubuklarla sözcükler eşleştirilmeye çalışılmıştır. Sözcükleri yakalamak için kullanılan çubukların arkasına da etkinlik logosu yapıştırılmıştır. Bu oyun grup oyunu olarak oynatılmıştır. Oyun sonunda en çok sözcüğü toplayan grup oyunu kazanmıştır.

Hafıza Oyunu

Bu oyun Canva'da tasarlanmıştır. Kartların önünde sözcüğün yabancı ya da Türkçe kökenli hâli, arkasında etkinlik logosu yer almaktadır. Oyunda öğrenciler tüm sözcükleri önce açık görür, daha sonra kartlar kapatılır. Grup olarak oynatılan bu oyunda en çok doğru eşleştirme yapan grup oyunu kazanmıştır.

Quizlet Eşleştirme Oyunu

Bu oyunda öğrenciler önce yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılığını tekrar etmiş, sonra eşleştirme oyunu oynamışlardır. Grup olarak oynatılan bu oyunda eşleştirmeyi en hızlı yapan grup oyunu kazanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizi SPSS istatistik paket programı ile yapılmıştır. Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeylerine ilişkin demografik veriler frekans (f) ve yüzde (%) dağılımlarıyla sunulmuştur. Daha sonra "Türkçesini Biliyorum Formu" ile ilgili verdikleri ön test ve son test cevapları toplanarak ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış, tablolar yardımıyla yorumlanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında yer almasından dolayı verilerin normal dağılıma uygun olduğuna karar verilmiştir (Tabachnick vd., 2007). Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenme düzeylerinin ön test ile son test arasında anlamlı fark gösterip göstermediğini

bulmak için parametrik testlerden ilişkili gruplar için t-testi ve cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğini bulmak için parametrik testlerden ilişkisiz gruplar için t-testi yapılmıştır. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenme düzeylerinin sınıf seviyesine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini bulmak için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Son testte yer alan açık uçlu soruların analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar verilirken görüşün kime ait olduğu "Ö14, E" gibi kodlama yoluyla belirtilmiştir.

BULGULAR

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi "Ortaokul öğrencilerinin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenme düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Kökenli Sözcüklerin Türkçe Karşılıklarını Öğrenme Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki T-Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Ön test	167	.24	.159	-23.34	166	.000
Son test	167	1.14	.486			

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenme düzeyleri ön test-son test puanları son test lehine [t (166) =-23.34, P<0.05] anlamlı farklılık göstermektedir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi "Ortaokul öğrencilerinin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenme düzeylerinde cinsiyetlerine göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Kökenli Sözcüklerin Türkçe Karşılıklarını Öğrenme Düzeylerinde Cinsiyetlerine Göre Ön Test ve Son Test Puanları T-Test Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Ön test	Kız	90	.227	.151	-1.260	165	.210
	Erkek	77	.258	.166	-1.250	155.192	.213
Son test	Kız	90	1.168	.521	.747	165	.456
	Erkek	77	1.112	.442	.756	164.993	.451

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenme düzeyleri, cinsiyete göre ön test ve son testte anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ortalamalara bakıldığında ön testte erkek öğrencilerin ve son testte kız öğrencilerin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını bilme düzeyleri daha yüksektir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Ortaokul öğrencilerinin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenme düzeylerinde devam ettikleri sınıf seviyesine göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Yabancı Kökenli Sözcüklerin Türkçe Karşılıklarını Öğrenme Düzeylerinde Devam Ettikleri Sınıf Seviyesine Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anova Sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	P	F
	5	43	.680	.416	Gruplar arası	5.928	3	1.976	9.097	.000	7-5,6
Ön test-son test farkı	6	41	.794	.436	Gruplar içi	35.406	163	.217			8-5
	7	44	1.174	.536	Toplam	41.334	166				
	8	39	.947	.462							

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenme düzeyleri devam ettikleri sınıf seviyesine göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [F (3.163) = 9.097, P<0.05]. Bu fark 7. sınıf ile 5 ve 6. sınıf arasında 7. sınıf ve 8. sınıf ile 5. sınıf arasında 8. sınıf lehinedir.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Ortaokul öğrencilerinin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenme düzeylerini artırmak için yapılan etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Kökenli Sözcüklerin Türkçe Karşılıklarını Öğrenme Düzeylerini Artırmak için Yapılan Etkinliklere Yönelik Görüşleri

Uygulanan Etkinlikler Hakkında Öğrenci Görüşleri	f	%
Olumlu görüşler	146	87
Olumsuz görüşler	13	8
Görüş bildirmeyenler	8	5
Toplam	167	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğrencilerin büyük çoğunluğu bu çalışma için olumlu görüşler belirtmiştir. Aşağıda öğrencilerin direkt görüşlerinden alıntılar bulunmaktadır.

Olumlu Görüşler

"Türkçe çok zengin bir dil fakat insanlar İngilizce kökenli sözcükler kullanıyorlar. Çalışmayı tasarlayıp sunanlara teşekkürlerimi iletiyorum." Ö51, K.

"Türkçeyi daha düzgün konuşmak için çok güzel bir çalışma." Ö49, E.

"Güzel bir çalışma, anlamını bilmediğim sözcükleri öğrendim." Ö75, K.

"Güzeldi, çok eğlendim." E,125

Olumsuz Görüşler

"Bence hiç gerek yok." Ö99, K.

"Bence gereksiz." Ö109, E.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim sisteminin yenilikçi yaklaşımlar doğrultusunda yeniden yapılandırılmasını hedeflerken aktif öğrenme ve oyun temelli öğrenmeye özel bir önem vermektedir. Bu iki yaklaşım, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağlayarak onları bilgi tüketen bireylerden, bilgi üreten ve yorumlayan bireylere dönüştürmektedir. Eğitimin her aşamasında bu yaklaşımların benimsenmesi öğrencilerin daha donanımlı, yaratıcı ve problem çözme becerilerine sahip bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenmelerine yönelik geliştirilen oyun temelli öğretim yaklaşımının etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ilçede bir ortaokula devam eden 167 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya 90 (%54) kız, 77 (%46) erkek öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 43'ü (%26) 5. sınıfa, 41'i (%25) 6. sınıfa, 44'ü (%26) 7. sınıfa ve 39'u (%23) 8. sınıfa devam etmektedir.

Öğrencilerin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenme düzeyleri ön test-son test puanları son test lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgu, oyun tabanlı öğretimin sözcük öğrenimi üzerindeki olumlu etkisini gösteren önceki araştırmalarla tutarlıdır (Prensky, 2003). Özellikle eğitsel oyunların öğrencilerin motivasyonunu ve kalıcı öğrenme düzeylerini artırdığı yönündeki literatür bulgularıyla (Canbay, 2012; Koç, 2019) örtüşmektedir.

Öğrencilerin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenme düzeyleri cinsiyete göre ön test ve son testte anlamlı farklılık göstermemektedir. Ortalamalara bakıldığında ön testte erkek öğrencilerin ve son testte kız öğrencilerin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını bilme düzeyleri daha yüksektir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin cinsiyetine bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç Bayırtepe ve Tüzün'ün (2007) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenme düzeyleri sınıf seviyesine göre ön testte anlamlı farklılık göstermemektedir. Son testte ise 7. sınıf ile 5 ve 6. sınıf arasında 7. sınıf lehine, 8. sınıfla 5. sınıf arasında 8. sınıf lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Öğrencilerden alınan geri bildirimlerin %87'sinin olumlu olması oyunlarla desteklenen sözcük öğretim sürecinin öğrenciler tarafından büyük ölçüde benimsendiğini göstermektedir. Bu durum, oyun tabanlı öğrenmenin öğrencilerde derse karşı olumlu tutum geliştirdiğine dair literatürdeki bulgularla örtüşmektedir (Akın & Atıcı, 2015; Gee, 2003; Koç, 2019). Öğrencilerin oyun yoluyla öğrenme sürecine daha fazla dâhil olmaları, motivasyonlarının artması ve öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabilme becerilerini geliştirmeleri literatürde de vurgulanan önemli avantajlar arasındadır (Hamari vd., 2014).

Sonuç olarak bu araştırma, oyun tabanlı sözcük öğretiminin etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular, oyun temelli öğretimin dil becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını ve öğrencilerin öğrenme sürecine daha istekli katıldığını ortaya koymaktadır.

ÖNERİLER

Bireyin çocukluk döneminde alışkanlık hâline getirdiği yanlış dil becerilerini ileri yaşlarda unutturup yerine doğrusunu öğretmek bazen mümkün olmamaktadır (Demir & Yapıcı, 2007). Bu sebepten ötürü gelecek araştırmalarda, ana dilimizin etkin ve doğru kullanılmasına yönelik geliştirilen oyun tabanlı öğrenme süreçlerinin uzun vadeli etkilerini incelemek, farklı yaş gruplarında uygulanabilirliğini araştırmak ve öğrencilere yönelik dijital veya geleneksel oyun tasarımlarını karşılaştırmak faydalı olacaktır. Bu araştırmada kısa vadeli ve sınırlı sayıda öğrenciyle öğrenme etkileri değerlendirilmiştir. Özellikle öğrencilerde ana dili bilincini artırmak, dilimize sahip çıkılmasının önemini vurgulamak adına oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin uzun vadeli öğrenme ve kalıcılık üzerindeki etkileri tüm okul ve sınıf seviyelerinde ele alınabilir.

KAYNAKÇA

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

Arslan, N., & Durukan, E. (2024). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy, 2*(5), 247-265.

Akın, F. A., & Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies, 2*(2), 75-102.

Aktaş, E., & Şentürk, L. (2016). Örtülü anlam unsurlarının Türkçe dersi öğretim programı ve çalışma kitaplarındaki yeri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 5*(1).

Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(33), 41-54.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC higher education reports.* ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.

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

Canbay, İ. (2012). *Matematikte eğitsel oyunların 7. sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2).

Erbay, F. (2002). Türkçe sözlüğün ilk ve son baskısındaki batı kökenli sözcüklere dair. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* (11), 129-135.

Erdem, İ. (2017). Yaş ve bilişsel gelişim bağlamında sözcük öğretimi: Ortaokul öğrencileri üzerine bir çalışma. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 5*(3), 55-70.

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in entertainment (CIE), 1*(1), 20-20.

Güllüdağ, N. (2012). Yazılı ve görsel basında dil estetiği. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 1(*1), 49-58.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *In 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034). IEEE. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: what evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning, 30,* 26-35.

Koç, E. (2019). *5. Sınıf elektrik ünitesinde kullanılan eğitsel oyunların öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Levend, A. S. (1973). *Dil üstüne.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

MEB. (2023). K-12 *Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli.*

Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood.* Routledge.

Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers In Entertainment (CIE), 1*(1), 21-21.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal Of Engineering Education, 93*(3), 223-231.

Sezgin, S., Bozkurt, A., Yılmaz, E. A., & Van Der Linden, N. (2018). Oyunlaştırma, eğitim ve kuramsal yaklaşımlar: Öğrenme süreçlerinde motivasyon, adanmışlık ve sürdürebilirlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (45), 169-189.

Tabachnick, B., Fidell, L., & Ullman, J. (2007). *Using multivariate statistics.* Pearson.

Üstten, A. U., & Uzun, Y. (2010). Türk eğitim sisteminde Türkçenin yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(3), 939-954.

TÜRKÇE MÜFREDATININ OYUNLAŞTIRILMASI: SÖZ VARLIĞI İÇİN MATERYAL TASARIM MODELİ

Ummahan DOĞAN, İzmir/Buca/Şehit Ömer Kılıçoğlu İmam Hatip Ortaokulu
ummahandogan31187@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, ortaokul Türkçe öğretiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik oyunlaştırılmış materyal tasarım modelini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın çıkış noktasını, kelime, deyim, atasözü ve söz sanatları öğretiminin yalnızca tanım, ezber ve alıştırma merkezli yürütülmesi durumunda öğrencilerde kalıcı öğrenme ve içsel motivasyonun sınırlı kalması oluşturmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan söz varlığına ilişkin öğrenme çıktıları incelenmiş; öğrencilerin anlam kurma, görsel okuma, doğru telaffuz, sözlü ifade ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyecek oyun mekanikleriyle ilişkilendirilmiştir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman incelemesi ve eğitim materyali tasarımı modeliyle yapılandırılmıştır. Bu kapsamda "Metin Labirenti", "Laf Aramızda", "Söz Sanatları Gezginleri", "Görsel Deyim Avcısı" ve dijital tabanlı "Fikir Fünyesi" adlı beş materyal tasarımı geliştirilmiştir. Bulgular, oyunlaştırılmış materyallerin söz varlığı öğretimini metin, görsel, ses, hareket ve etkileşim gibi çoklu öğrenme kanallarıyla destekleyebileceğini göstermektedir. Özellikle deyimlerin görselleştirilmesi, söz sanatlarının keşif temelli sunulması ve telaffuz uygulamalarının oyun kurallarına dönüştürülmesi öğrencilerin dil farkındalığını artırabilecek niteliktedir. Çalışma, söz varlığı öğretiminde öğretmenler tarafından uyarlanabilir, düşük maliyetli ve dijital ortamlara aktarılabilir bir materyal geliştirme çerçevesi sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, oyunlaştırma, materyal tasarımı, kutu oyunları, Türkçe eğitimi*

GİRİŞ

Dil, bireyin düşünme, anlamlandırma ve kendini ifade etme süreçlerinin temel aracıdır. Öğrencinin sahip olduğu söz varlığı, yalnızca bildiği kelime sayısıyla sınırlı değildir; kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kurabilme, deyim ve atasözlerini bağlama uygun kullanabilme, söz sanatlarını fark edebilme ve farklı iletişim ortamlarında dilini etkili biçimde kullanabilme yeterliğini de kapsar. Bu nedenle söz varlığı öğretimi, Türkçe dersinin okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma becerileriyle doğrudan ilişkili bütüncül bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmelidir.

Ortaokul düzeyindeki öğrenciler, soyut anlam ilişkilerini kavrama, mecazlı söyleyişleri yorumlama ve kelimeleri bağlam içinde kullanma bakımından gelişimsel bir geçiş dönemindedir. Bu dönemde söz varlığı öğretiminin yalnızca sözlük anlamı bulma, kelimeyi cümlede kullanma ya da kavram tanımı ezberleme biçiminde yürütülmesi öğrencinin ilgisini sınırlayabilmektedir. Oysa öğrencilerin aktif katılım gösterdiği, deneme-yanılma yoluyla anlam kurduğu, akranlarıyla etkileşime geçtiği ve öğrenme sürecinde oyun unsurlarını deneyimlediği uygulamalar, dil öğrenimini daha canlı ve kalıcı hâle getirebilir.

Vygotsky'nin (1978) sosyal etkileşim temelli öğrenme yaklaşımı, anlamın bireysel zihinsel süreçler kadar sosyal bağlam içinde de yapılandığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda oyun, öğrencilerin dili öğrenilen bir içeriğin yanı sıra kullanılan ve paylaşılan bir iletişim aracı olarak deneyimlemelerine olanak sağlar.

Oyunlaştırma, oyun dışı bağlamlarda oyun tasarım ögelerinin kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Deterding vd., 2011). Eğitim ortamlarında oyunlaştırma; hedef, kural, geri bildirim, puanlama, rozet, seviye, meydan okuma ve iş birliği gibi unsurlar aracılığıyla öğrenen motivasyonunu artırmayı hedefler. Ancak Türkçe eğitiminde oyunlaştırma yalnızca eğlenceli etkinlik üretme biçiminde ele alınmamalıdır. Etkili bir oyunlaştırılmış materyal, öğretim programındaki öğrenme çıktılarıyla açık biçimde ilişkilendirilmeli; öğrencinin dilsel, bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlayacak biçimde tasarlanmalıdır.

Bu çalışmanın problem durumu şu soruya dayanmaktadır: Ortaokul Türkçe müfredatında yer alan söz varlığına ilişkin içerikler, öğrencilerin aktif katılımını destekleyecek oyun mekaniklerine nasıl dönüştürülebilir? Bu problemden hareketle çalışmanın amacı; kelime, deyim, atasözü, söz sanatları ve telaffuz çalışmalarını kapsayan oyunlaştırılmış bir materyal tasarım modeli geliştirmektir. Çalışmada şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Ortaokul Türkçe öğretiminde söz varlığına yönelik öğrenme çıktıları hangi oyun mekanikleriyle ilişkilendirilebilir?
2. Tasarlanan oyun materyalleri öğrencilerin hangi dil becerilerini desteklemektedir?
3. Geliştirilen materyal tasarım modeli farklı sınıf düzeylerine ve dijital öğrenme ortamlarına nasıl uyarlanabilir?

Çalışmanın önemi, söz varlığı öğretimini ezberci yapıdan uzaklaştırarak keşfetmeye, yorumlamaya, görselleştirmeye ve üretmeye dayalı bir öğrenme sürecine dönüştürme çabasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca tasarlanan materyallerin düşük maliyetli sınıf içi uygulamalara, kutu oyunu formatına ve dijital platformlara uyarlanabilir olması, çalışmanın yaygınlaştırılabilirliğini artırmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılmış bir materyal tasarım çalışmasıdır. Çalışmada doküman incelemesi ve tasarım temelli geliştirme yaklaşımı birlikte kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olguya ilişkin yazılı materyallerin sistematik biçimde analiz edilmesine dayanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada incelenen temel doküman Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. Programda söz varlığı, anlam ilişkileri, deyim ve atasözü kullanımı, söz sanatları, görsel okuma, konuşma ve dinleme/izleme becerileriyle ilişkili öğrenme çıktıları tasarım sürecinin temel veri kaynağı olarak ele alınmıştır.

Çalışmanın hedef kullanıcı grubu ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileridir. Çalışmada doğrudan öğrenci katılımcılardan nicel başarı verisi toplanmamıştır. Bu yönüyle araştırma, uygulama sonrası etki ölçümünden çok, uygulanabilir bir materyal tasarım modeli geliştirmeye odaklanmaktadır. Çalışmanın veri kaynakları; öğretim programındaki söz varlığına ilişkin öğrenme çıktıları, mevcut sınıf içi ihtiyaç gözlemleri, oyunlaştırma ilkeleri ve geliştirilen beş materyal taslağından oluşmaktadır.

Tasarım süreci beş aşamada yürütülmüştür. Birinci aşamada, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda söz varlığıyla ilişkili öğrenme çıktıları belirlenmiştir. İkinci aşamada, bu çıktılar kelime anlamı, bağlamdan anlam çıkarma, deyim ve atasözleri, söz sanatları, görsel okuma ve doğru telaffuz başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Üçüncü aşamada, her bir dil içeriğine uygun oyun mekanikleri seçilmiştir. Dördüncü aşamada, oyun kuralları, görev kartları, puanlama biçimleri ve dönüt mekanizmaları oluşturulmuştur. Beşinci aşamada ise materyallerin sınıf içi kullanım, kutu oyunu ve dijital platforma aktarılabilirlik bakımından güçlü ve sınırlı yönleri değerlendirilmiştir.

Çalışmada geliştirilen materyaller şunlardır: "Metin Labirenti", öğrencilerin metin içindeki anahtar kelimelerden hareketle anlam yolculuğu oluşturmasını hedefleyen bir okuma-anlama oyunudur. "Laf Aramızda", öğrencilerin kelime, deyim ve atasözlerini doğru telaffuz, vurgu ve tonlama ile kullanmalarını destekleyen sözlü iletişim oyunudur. "Söz Sanatları Gezginleri", benzetme, kişileştirme, abartma ve konuşturma gibi söz sanatlarını keşif temelli görevlerle ele alan bir kart oyunudur. "Görsel Deyim Avcısı", deyimlerin görsel kodlar aracılığıyla tahmin edilmesini, yorumlanmasını ve cümle içinde kullanılmasını amaçlamaktadır. "Fikir Fünyesi" ise öğrencilerin belirli kelimelerden hareketle hızlı düşünme, yaratıcı çağrışım kurma ve sözlü/yazılı üretim yapma becerilerini destekleyen dijital tabanlı bir oyun tasarımıdır.

Verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Öğrenme çıktıları ile oyun mekanikleri arasındaki ilişki tematik olarak sınıflandırılmış; her materyalin hangi söz varlığı unsurunu, hangi dil becerisini ve hangi öğrenme davranışını desteklediği belirlenmiştir. Bulgular, materyal-öğrenme çıktısı eşleştirmesi üzerinden sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmada geliştirilen oyunlaştırılmış materyallerin, söz varlığı öğretimini farklı öğrenme kanallarıyla desteklediği görülmektedir. Materyallerin ortak özelliği, öğrenciyi pasif alıcı konumundan çıkararak anlamı keşfeden, kullanan ve dönüştüren bir öğrenen hâline getirmesidir. Bu durum, oyun temelli öğrenmenin öğrencilerde problem çözme, strateji geliştirme ve anlam kurma becerilerini desteklediği görüşüyle örtüşmektedir (Gee, 2003).

Tablo 1

Oyunlaştırılmış Materyallerin Söz Varlığı Unsurlarıyla İlişkisi

Materyal Adı	Hedef Söz Varlığı Alanı	Desteklenen Beceri	Temel Oyun Mekaniği
Metin Labirenti	Bağlamdan anlam çıkarma, anahtar kelime	Okuma, yorumlama	Yol seçme, ipucu, görev tamamlama
Laf Aramızda	Kelime, deyim, atasözü, telaffuz	Konuşma, dinleme	Kart çekme, canlandırma, sesli ifade
Söz Sanatları Gezginleri	Benzetme, kişileştirme, abartma	Okuma, yaratıcı yazma	Keşif, eşleştirme, örnek üretme
Görsel Deyim Avcısı	Deyimler, mecaz anlam	Görsel okuma, sözlü ifade	Görsel tahmin, açıklama, puanlama
Fikir Fünyesi	Çağrışım, kelime üretimi	Yazma, konuşma	Süre baskısı, hızlı üretim, meydan okuma

Tablo 1'de görüldüğü üzere her materyal belirli bir söz varlığı alanına odaklanmakta ancak aynı zamanda birden fazla dil becerisini desteklemektedir. "Metin Labirenti" oyunu, öğrencilerin kelimeleri metin içindeki işlevleriyle değerlendirmesine imkân tanır. Bu materyalde öğrenci, yalnızca kelimenin anlamını bulmakla kalmaz; kelimenin metnin ana fikri, yardımcı fikirleri ve olay örgüsü içindeki görevini de sorgular. Böylece söz varlığı öğretimi okuduğunu anlama becerisiyle bütünleşir.

"Laf Aramızda" oyunu, söz varlığını konuşma becerisiyle ilişkilendirmesi bakımından dikkat çekicidir. Öğrenci, kendisine verilen kelime, deyim veya atasözünü yalnızca açıklamakla kalmaz; vurgu, tonlama, boğumlama ve beden diliyle birlikte kullanır. Bu yönüyle oyun, profesyonel diksiyon prensiplerini sınıf içi etkinlik düzeyine indirger. Öğrencilerin dili doğru ve etkili seslendirmesi, iletişimsel öz güvenin gelişmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca akran dönütü, öğrencinin telaffuz hatalarını fark etmesini kolaylaştırır.

"Söz Sanatları Gezginleri", soyut dilsel yapıların keşif temelli öğrenilmesini amaçlamaktadır. Ortaokul öğrencileri için söz sanatları çoğu zaman tanım ezberine dönüşebilmektedir. Bu oyunda öğrenciler, söz sanatlarını örneklerden hareketle keşfeder, uygun kartlarla eşleştirir ve kendi örneklerini üretir. Bu süreç, öğrencinin hem anlam çözümleme hem de yaratıcı yazma becerisini destekler. Nation'a (2001) göre kelime öğreniminde biçim, anlam ve kullanım boyutlarının birlikte ele alınması önemlidir. Bu oyun da söz sanatlarını yalnızca tanım düzeyinde değil, kullanım ve üretim düzeyinde ele almaktadır.

"Görsel Deyim Avcısı", deyimlerin soyut ve mecazlı yapısını görsel kodlarla desteklemektedir. Paivio'nun (1991) çift kodlama kuramına göre bilgi hem sözel hem görsel kanallardan işlendiğinde öğrenme daha güçlü biçimde gerçekleşebilir. Deyimlerin resim, sembol ve sahneleme yoluyla sunulması öğrencinin anlamı zihninde canlandırmasını kolaylaştırır. Ancak bu materyalde dikkat edilmesi gereken nokta, deyimlerin yalnızca komik görsellerle sınırlandırılmamasıdır. Öğrencinin deyimin gerçek anlamı ile mecaz anlamı arasındaki farkı açıklaması ve deyimi bağlama uygun cümlede kullanması gerekmektedir.

"Fikir Fünyesi" ise dijital çağ öğrencilerinin hızlı düşünme ve üretme eğilimlerini Türkçe öğretimiyle ilişkilendiren bir materyal olarak tasarlanmıştır. Oyunda öğrenciler belirli bir kelime, kavram ya da görsel uyarıcıdan hareketle kısa sürede fikir üretir. Bu süreç, çağrışımsal düşünme, kelime ağı oluşturma ve yaratıcı ifade becerisini destekler. Dijital platforma uyarlanabilir olması, materyalin sınıf dışı kullanımını da mümkün kılmaktadır. Bununla birlikte süre baskısının bazı öğrencilerde kaygı oluşturabileceği dikkate alınmalı; öğretmen, oyunu rekabetten çok üretkenlik ve paylaşım odağında yönetmelidir.

Genel olarak bulgular, oyunlaştırılmış materyal tasarımlarının söz varlığı öğretiminde üç temel katkı sunduğunu göstermektedir. Birincisi, öğrencinin kelimeyi bağlam içinde kullanmasını sağlamasıdır. İkincisi, soyut söz varlığı unsurlarını görsel, işitsel ve bedensel kanallarla somutlaştırmasıdır. Üçüncüsü, öğrenciler arasında etkileşim ve iş birliği oluşturarak dilin sosyal kullanımını desteklemesidir. Bununla birlikte çalışma, henüz geniş ölçekli öğrenci başarısı verisi içermediğinden materyallerin etkililiği uygulama sonrası ölçme araçlarıyla ayrıca değerlendirilmelidir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışma, ortaokul Türkçe müfredatında yer alan söz varlığına ilişkin öğrenme çıktılarını oyunlaştırılmış materyal tasarımına dönüştürmeyi amaçlamış ve beş örnek oyun üzerinden uygulanabilir bir model ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçları, söz varlığı öğretiminin kelime anlamı ezberleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma, telaffuz ve yaratıcı düşünme becerilerini kapsayan bütüncül bir öğrenme alanı olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Tasarlanan materyaller içinde "Metin Labirenti" okuduğunu anlama ve bağlamdan anlam çıkarma becerisini; "Laf Aramızda" doğru telaffuz ve sözlü ifade becerisini; "Söz Sanatları Gezginleri" mecazlı söyleyişleri fark etme ve yaratıcı üretim becerisini; "Görsel Deyim Avcısı" görsel okuma ve deyim yorumlama becerisini; "Fikir Fünyesi" ise hızlı düşünme, çağrışım kurma ve özgün ifade geliştirme becerisini desteklemektedir. Bu yönüyle çalışma, Türkçe derslerinde kullanılabilecek çok boyutlu bir oyunlaştırma çerçevesi sunmaktadır.

Çalışmanın en önemli önerisi, Türkçe öğretmenlerinin oyunlaştırmayı dersin sonunda yapılan eğlenceli bir tekrar etkinliğinin yanında öğrenme çıktısıyla doğrudan ilişkili bir öğretim tasarımı olarak ele almalarıdır.

Her oyun materyalinde hedef söz varlığı unsuru, kullanılacak dil becerisi, görev yapısı, dönüt biçimi ve ölçme aracı açık biçimde belirlenmelidir. Böylece oyun, plansız bir etkinlik olmaktan çıkarak pedagojik temeli olan bir öğrenme aracına dönüşebilir.

Söz varlığı oyunlarında ölçme ve değerlendirme boyutu güçlendirilmelidir. Öğrencilerin oyundan önce ve sonra kelimeyi tanıma, anlamlandırma, bağlamda kullanma ve sözlü/yazılı üretime aktarma düzeyleri kısa rubrikler aracılığıyla izlenebilir. Bu rubriklerde doğru anlam verme, bağlama uygun kullanım, telaffuz, yaratıcı ifade ve akran etkileşimi gibi ölçütlere yer verilebilir.

Geliştirilen materyaller farklı sınıf düzeylerine göre kademelendirilmelidir. Beşinci sınıf düzeyinde daha çok somut kelime, görsel destekli deyim ve temel anlam ilişkileri kullanılabilirken yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde mecaz, terim, söz sanatları ve çok anlamlılık gibi daha karmaşık yapılar oyuna dâhil edilebilir.

Bu materyaller dijital ortamlara aktarılabilir. Özellikle "Fikir Fünyesi" ve "Görsel Deyim Avcısı" gibi oyunlar, çevrim içi sınıf etkinlikleri, etkileşimli sunum araçları ve öğretmen paylaşım platformları için uygun yapıdadır. Bu tür dijital paylaşım alanları, öğretmenler arasında mesleki dayanışmayı artırabilir ve iyi uygulama örneklerinin yaygınlaşmasına katkı sağlayabilir.

Son olarak çalışmanın ilerleyen aşamalarında tasarlanan oyunların farklı okullarda uygulanması, öğrenci görüşleri ve başarı verileriyle desteklenmesi önerilmektedir. Böylece tasarım düzeyinde ortaya konulan bu model, uygulama verileriyle güçlendirilerek Türkçe eğitiminde söz varlığı öğretimine ilişkin daha somut ve ölçülebilir sonuçlar üretebilir.

KAYNAKÇA

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. E. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9–15. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)* https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/ortaokul-turkce-dersi

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

Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie, 45*(3), 255–287. https://doi.org/10.1037/h0084295

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

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

“Öğrencilerin Söz Varlığı”

Kelime Öğretiminde Strateji, Yöntem ve Teknikler

DİJİTAL OYUN TABANLI ÖĞRENME ORTAMINDA İNGİLİZCE KELİME ÖĞRETİMİ

Ajda MUTLU ILICANLI, Manisa/Salihli Bilim ve Sanat Merkezi
ajdamutlu87@gmail.com

ÖZET

Bu araştırma, dijital oyun tabanlı bir öğrenme ortamı aracılığıyla uygulanan ihtiyaç temelli görev modelinin, 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime edinimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Yabancı dil öğretiminde söz varlığı, dil becerilerinin temelini oluşturmakta ancak geleneksel yöntemlerde kelimelerin bağlamdan kopuk şekilde sunulması, öğrencilerin motivasyonunu düşürmekte ve öğrenmenin kalıcılığını olumsuz etkilemektedir. Bu doğrultuda araştırmada, yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak oyun temelli öğrenme ortamı tasarlanmıştır. Dijital oyun tabanlı öğrenme ortamı, öğrencilerin dili anlamlı bir bağlam içerisinde kullanmalarına olanak tanımaktadır. Araştırma, eylem araştırması modeli ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu, bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören A1 seviyesindeki 32 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler sekizer kişilik dört gruba ayrılmıştır. Uygulama süreci dört hafta (8 ders saati) sürmüş ve "Keşif, Üretim, İnşa ve Yaşam" temalı aşamalardan oluşmuştur. Öğrenciler her hafta dijital oyun tabanlı öğrenme ortamında iş birliği içinde görevleri tamamlamış, önceki öğrenmelerini geliştirerek ilerlemişlerdir. Süreç boyunca akran etkileşimi ve aktif katılım ön planda tutulmuştur. Veri toplama aracı olarak uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan 20 soruluk kelime testi kullanılmıştır. Test resimli eşleştirme, boşluk doldurma ve cümle tamamlama sorularından oluşmaktadır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiş ve ön test ile son test puanları ilişkili örneklemler için t-testi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir ($p < .05$). Sonuçlar, dijital oyun tabanlı öğrenme ortamında öğretimin kelime edinimini kolaylaştırdığını, öğrenilen kelimelerin daha kalıcı olduğunu ve öğrencilerin kelimeleri bağlam içinde kullanmasının öğrenmeyi güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca akran rehberliğinin özellikle dijital oyun deneyimi düşük öğrencilerde dil kaygısını azalttığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak oyun temelli ve görev odaklı dijital öğrenme ortamlarının İngilizce öğretiminde kelime edinimini destekleyen etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Bu tür uygulamaların müfredatla bütünleştirilmesi ve sınıf içi etkinliklerle desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *dijital oyun tabanlı öğrenme ortamı, oyun temelli öğrenme, iş birlikçi öğrenme, ihtiyaç temelli dil öğretimi*

GİRİŞ

Dil, insanların duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerinin en önemli aracıdır. Bireylerin bir dilde kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilmeleri, o dilin kelime dağarcığına olan hâkimiyetlerine bağlıdır. Bir dile ait kelime dağarcığı o dilin en önemli yapı taşlarından biridir. Wilkins (1972) gramer bilgisinin dildeki ifade gücü için önemli olduğunu ancak kelime bilgisinin vazgeçilmez şekilde önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Kelime bilgisinin ana dil ve öğrenilen her dil için aynı ölçüde vazgeçilmez olduğu gerçeği göz önüne alındığında İngilizce öğretiminde öğrencilerin kelime bilgisini artıracak yöntem ve metotların geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

İngilizce öğrenen öğrencilerin kelime bilgilerini artırmaları, dil becerilerini ve iletişimsel becerilerini geliştirmeleri açısından vazgeçilmezdir. Ancak kelime bilgisinin öğrenciler tarafından ezbere dayalı, bağlamdan kopuk şekilde artırılabileceğine ilişkin yanlış algıları ve yanlış öğretim yöntemlerine maruz kalmaları, kelime bilgilerini artırmalarını olumsuz etkilemektedir ve öğrenciler kelime öğrenmek için yoğun çabalar sarf etseler de hedef dilde öğrenilmesi istenilen kelimeler bir bağlam içerisinde öğrenilmedikçe zihinde kalıcı yer edinememektedir. Günümüzde, dijital oyun tabanlı öğrenme son yıllarda öğrencilerin öğrenme sürecini aktifleştiren yenilikçi öğretim yöntemi olarak ön plana çıkmaktadır.

Günümüzde içinde bulunduğumuz dijital çağda, teknolojinin ve dijital öğrenme ortamlarının öğretim yöntem ve tekniklerine dâhil edilmesi önem arz etmektedir. Dijital oyun tabanlı öğrenme ortamları öğrencilerin çoğunlukla ilgilerini çekerek motivasyonlarını artırmakta, kaygı düzeyini azaltmakta ve öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Karakus Yılmaz, 2022). Dijital bir öğrenme ortamında öğrencilerin teknoloji kullanımı ile birlikte problem çözme, yaratıcılık ve üretim gibi becerileri geliştirilebilir. Dijital öğrenme ortamlarına oyunların dâhil edilmesi, öğrenme çıktılarının oyun tabanlı öğrenme yönteminden yararlanarak kazandırılması, öğrencilerin ihtiyaç ve keşif odaklı öğrenmelerini sağlayacaktır (Alyaz ve Akyaz, 2018).

Global düzeyde, eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılan Minecraft Education platformu sınıf ortamları ve eğitimciler için tasarlanmış, oyun tabanlı bir öğrenme platformudur. Bu platform STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) kodlama, tarih ve dil sanatları gibi müfredat konularını eğlenceli bir sanal dünyada öğreterek iş birliği, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca bu platformu Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Bilgi Envanteri'nde (YEĞİTEK, 2024) öğrenciler ve öğretmenler için listelenen dijital eğitim platformları arasında yer alan güvenli bir öğretim platformudur. Eğitim ve öğrenme ortamlarında yaygın olarak kullanılan bu platform, İngilizce öğretiminde de kullanılmış ve akademik araştırmalara konu olmuştur (Chien, 2019; Makela, 2015; Royyan & Priyatmojo,2025; Sundelin, 2019; Sudarmaji & Yusuf, 2016 UusiYork, 2016;). Öte yandan ülkemizde Minecraft Education platformunun Türkiye'deki ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce kelime ustalığı üzerindeki etkisini doğrudan ölçen nicel çalışmaların sınırlı olduğu gözlemlenmektedir (Kıdıman ve Güyer,2024). Bu çalışma, söz konusu literatür boşluğunu doldurmak amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmanın temel amacı, platformun Türkiye bağlamındaki ortaokul öğrencilerinin İngilizce kelime edinimi üzerindeki etkisini istatistiksel olarak analiz etmek ve bu yöntemin geleneksel sınıflara göre bilişsel ve duyuşsal etkilerini karşılaştırmaktır.

Dijital öğrenme ortamlarında İngilizce öğretimine ilişkin literatürde yer alan paralel araştırmalardan yola çıkarak bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören 5.sınıf düzeyindeki

özel yetenekli öğrenciler ile paralel bir araştırma tasarlanmıştır. Bu araştırmada Minecraft Education oyun tabanlı öğrenme platformu İngilizce kelime öğretme amacıyla kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan bu platform, Mojang Studios tarafından eğitim kurumları için özel olarak geliştirilmiş; içinde "Sınıf Modu", "Kod Oluşturucu" ve "Portfolyo" gibi pedagojik destek araçları barındıran özelleştirilmiş bir sürümdür. Platform, öğrencilere dil pratiği yapabilecekleri bir oyun tabanlı öğrenme zemini sunar. Bu dijital öğrenme ortamında öğrenciler akranlarıyla iş birliği yaparken sosyal bir dil inşa ederler. Söz konusu platformun sunduğu düşük riskli yapı, öğrencilerin hata yapma korkusunu azaltarak duyuşsal filtreyi aşağı çeker (Krashen, 1982).

İngilizce kelimelerin öğrencilerin oyun ortamında ihtiyaç odaklı ve görev temelli çalışmalar yardımıyla öğretimi hedeflenmiştir. Böylelikle klasik öğretim yöntem ve metotlarından kolaylıkla sıkılabilen, problem çözme ve keşif odaklı öğrenme ile motive olabilen özel yetenekli öğrencilerin İngilizce kelimeleri görev temelli edinmeleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada kullanılan yöntem, öğrencilerin zihinsel şemalarını akran rehberliği sonucu yeniden yapılandırmalarına olanak sağlaması bakımından yapılandırmacı yaklaşım ve Vygotsky'nin "yakınsal gelişim alanı" kavramı ile örtüşmektedir. Öğrenme ortamında oyun oynarken öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik komutları İngilizce olarak kullanmaları, dili sosyal yapılandırmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca bu öğrenme süreci, öğrencilere rahat ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sunması nedeniyle öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmış; bu durum, düşük kaygının duyuşsal filtreyi düşürerek dil edinimini kolaylaştırdığını savunan Krashen'in (1986) duyuşsal filtre hipotezini desteklemektedir. Oyun esnasında oyunculara verilen görevler sayesinde hedeflenen kelimeler soyut kavramlar olmaktan uzaklaşarak somut hâle gelmekte ve kalıcı öğrenme kolaylaşmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, dijital oyun tabanlı öğrenme platformunun öğrencilerin İngilizcede kelime bilgisini geliştirmeleri üzerindeki etkisini detaylı bir şekilde inceleyebilmek amacıyla eylem araştırması oluşturulmuştur. Eylem araştırmalarının tercih edilme sebepleri arasında bu tür araştırmaların araştırmacılara uygulamalarını sistematik bir şekilde sorgulama imkânı sağlayarak kuramsal bilgi ile uygulamalar arasındaki eksiklikleri gidermeye katkı sağlamaları yer almaktadır (McNiff & Whitehead, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evren ve örneklemini, bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören, A1 seviyesinde olan 32 5. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu örneklem grubu, literatürdeki paralel araştırmalar ile uyumlu olması ve kelime bilgisi başarısı açısından daha kolay kıyaslanabilmesi için tercih edilmiştir. Bu örneklem grubu yine kendi içerisinde sekizer kişilik 4 gruba ayrılmış ve oyunun tek seferde iş birliği içerisinde oynanabilmesi sağlanarak akran rehberliği ve iş birlikli öğrenme ile hedef dilde yüksek düzeyde sosyal etkileşimin artırılması hedeflenmiştir. Her çalışma grubunda oyun platformunu daha önce kullanmış ve oyuna hâkim öğrencilerin olmasına dikkat edilmiştir. Benzer araştırmalarda olduğu gibi bu büyüklükteki bir örneklem grubunun araştırmacıların öğrencileri derinlemesine gözlemleyebilmesi için yeterli olduğu düşünülmüştür (Davis ve ark., 2018).

Uygulama Süreci

Uygulama süreci haftada 2 ders saatini kapsayacak şekilde 4 hafta 8 ders saati olarak uygulanmıştır. Bu süreç boyunca öğrenciler platformun deneme sürümünü araştırmacı gözetiminde dijital tahta, bilgisayar ve tabletlerden yararlanarak "hayatta kalma modu"nu (survival mode) kullanarak her hafta için belirlenen görevleri tamamlamak üzere oynamışlardır. Bu dört haftadaki görevler "keşif, üretim, inşa ve hayatta kalma" aşamalarından oluşmaktadır. Her hafta hedef dilde kullanılabilecek örnek kelimeler ve cümleler öğrencilere verilmiş ancak sınırlandırılmamıştır. Süreç ilerledikçe öğrenciler hedef dilde iletişim kurmaya çalışarak oyunu sürdürmüşlerdir. Böylelikle öğrencilerin dijital ortamdaki görevleri tamamlamaya çalışırken İngilizce kelimeleri anlamlı ve bağlamsal şekilde kullanmaları teşvik edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin İngilizce kelime bilgisini ve sürece yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "kelime bilgisi testi" ile nitel veri toplama aracı olarak ise yarı-yapılandırılmış "öğrenci görüşme formu" kullanılmıştır. Kelime başarı testi uygulama öncesi ve sonrasında ön test ve son test şeklinde öğrencilere uygulanmıştır.

Kelime bilgisi testi, görsellerin yer aldığı eşleştirme, çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve kısa cevaplar içeren dört bölümden ve toplamda 20 kelime sorusundan oluşmaktadır. Kelime eşleştirme bölümünde pickaxe (kazma), inventory (envanter) ve wood (odun) (gibi oyun terimlerinin tanımlarıyla eşleştirilmesi; çoktan seçmeli bölümde hunger bar (açlık barı), furnace (fırın) gibi kelimelerin cümle içerisinde bağlamsal kullanımı; boşluk doldurma bölümünde ise survive (hayatta kalma), build (inşa etmek) gibi kelimelerin uygun boşluklara yerleştirilmesi kısa cevap bölümünde ise sword (kılıç), bed (yatak) ve armour (zırh) gibi kelimelerin cümle içerisinde kullanılması gerekmektedir.

Öğrenci Görüşme Formu, öğrencilerin duyuşsal tepkilerini ve öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı-yapılandırılmış bir görüşme formudur. Bu form, oyun platformunda tamamlanması gereken görevlerin öğrencilerin kelime öğrenmelerine katkısına, en çok hangi kelimelerin öğrenciler tarafından kullanıldığına, uygulanan oyun yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olup olmadığına ve öğrenciler üzerindeki etkililiğine yönelik 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Veri Analizi

Nicel Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen ön-test ve son-test verileri SPSS programına aktarılarak puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili örneklemler için t-testi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, uygulanan modelin öğrencilerin kelime başarı puanlarında $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağladığı saptanmıştır.

Tablo 1

Kelime Başarı Testi Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	N	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)*	t	sd	p
Ön test	32	48.00	10.45	-15.42	31	.000
Son test	32	86.00	7.20			

Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel verileri, yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin betimsel analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda öğrencilerin oyun ortamındaki öğrenme deneyimleri incelenmiş ve alt temalar üzerinden yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma sonuçları, oyun tabanlı öğrenme ortamının öğrencilerin İngilizce kelime başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Katılımcıların uygulama öncesindeki başarı ortalamasının uygulama sonunda büyük oranda yükselmiş olması literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Özellikle kelime eşleştirme bölümlerindeki puan artışı, öğrencilerin kelimelerin kavrama düzeyinde gelişim gösterdiklerini doğrulamaktadır. Çoktan seçmeli ve boşluk doldurma bölümlerinde gözlemlenen başarı artışı ise kavramları sadece ezberlemekle kalmayıp bu kelimeleri oyun içi görevlerle ilişkilendirerek bağlam içerisinde kullanabildiklerini ortaya koymuştur.

Araştırmanın nitel bulguları ve sürece ilişkin gözlemler, oyun temelli görev yönteminin öğrencilere duyuşsal açıdan geleneksel öğrenme yöntemlerine göre daha etkili öğrenme ortamı sağladığını göstermektedir. Öğrenci görüşme formlarından elde edilen bulgular, BİLSEM öğrencilerinin dijital öğrenme ortamında kendilerini yüksek motivasyonlu ve rahat hissettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca iş birliği içinde oyun oynamanın öğrencilere sağladığı akran rehberliği, öğrencilerin hedef dildeki kelimeleri kullanarak etkileşimde bulunmalarını sağlamaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise dijital öğrenme ortamının sunduğu hayatta kalma modu gibi özelliklerin öğrenme üzerindeki kalıcı etkisidir. Örneğin öğrencilerin barınak inşa etmek veya hayatta kalmak gibi somut hedeflere ulaşmak için belirli bir kelime grubunu kullanmak zorunda kalmaları, kelimenin yazılı formu ile görsel ve işlevsel temsili arasında güçlü bir zihinsel bağ kurmalarını sağlamıştır. Görüşmelerde öğrencilerin "inventory" (envanter) veya "shelter" (sığınak) gibi kelimeleri oyun içindeki deneyimleriyle ilişkilendirerek tanımlamaları, dijital oyun tabanlı öğrenmenin bilgiyi kalıcı hâle getirmede geleneksel yöntemlerden daha etkili hâle getirdiğini göstermektedir. Sonuç olarak bulgular uygulanan yöntemin kelime öğretimini bağlamsal ve kalıcı şekilde öğrenmeyi teşvik eden yenilikçi bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen yanıtlar, betimsel analiz yoluyla analiz edilmiş ve temalar altında toplanmıştır. Bu temalar bağlamsallık, motivasyonel öğrenme, kalıcılık, iş birliği ve akran rehberliği olmak üzere dört temadan oluşmaktadır.

Bağlamsallık temasına ilişkin öğrencilerin ortak paylaşımları, oyunun görev odaklı olmasının kelime öğrenmeyi kolaylaştırdığını ön plana çıkarmaktadır. Buna ek olarak bağlamsallık teması kelimelerin oyun içerisinde işlevsel olarak öğrenilmesi yaparak yaşayarak öğrenme kavramı ile örtüşmektedir. Ö5 "Kelimeleri bir şeyler yaparken öğrenmek daha kolaydı.". Ö8 "Sadece listeye bakmıyoruz, fırın (furnace) yapmak için taş (stone) toplamamız gerekiyor. Bu da kelimeyi işe yarar yapıyor."

Motivasyonel öğrenme teması ise öğrencilerin uygulama sürecinde duyuşsal tepkilerini ve öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını ortaya koymaktadır. Ö17'nin "Dersin ne zaman bittiğini anlamadım, normal derslerde saate bakardım." ifadesi oyun yönteminin ders iklimini ve akışını pozitif yönde etkilediğini ve kaygı düzeyini azalttığını doğrulamaktadır.

Kalıcılık teması da öğrencilerin oyun içindeki deneyimlerinin kelimeleri uzun süreli belleğe aktarmalarını kolaylaştırdığını işaret etmektedir. Ö20'nin "Zombiden kaçarken danger olduğunu öğrendim, bu kelimeyi bir daha asla unutmam." ifadesi, 19'un "Oyunun içindeki heyecan ve hayatta kalmaya çalışma kelimelerin aklımda kalmasını kolaylaştırdı.", Ö14'ün "Normal dersler bazen sıkıcı olabiliyor ama oyun oynarken hiç sıkılmadım ve eğlendim." şeklindeki ifadeleri, oyun içerindeki duygusal yoğunluğun da kalıcılığı pekiştirdiğini göstermektedir.

İş birliği ve akran rehberliği teması ise öğrenciler arasındaki etkileşimi artırdığını, oyuna hâkimiyeti düşük olan öğrencilerin kaygı düzeyini azalttığını ve hedef kelimeleri kullanmalarını teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin ifadeleri bu durumu doğrulamaktadır. Ö3 "Birbirimize yardım ederken kelimeleri kullanmak zorunda kaldık, kalkan (shield) veya kazma (pickaxe) isterken kelimeleri İngilizce söyledik.". Ö30 "Oyunu arkadaşlarımdan öğrenmek bana kolaylık sağladı."

Özetle, araştırmanın nitel bulguları öğrencilerin yapılandırılan dijital oyun ortamında kelime öğrenmelerinin olumlu yönde etkilediğini ve kolaylaştırdığını ortaya koymuştur.

TARTIŞMA

Araştırma bulguları, adı geçen platform destekli öğretim uygulamasının 5. sınıf BİLSEM öğrencilerinin İngilizce başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma sonuçları, platformun kelime öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirten Sudarmaji ve Yusuf (2016) ile Royyan ve Priyatmojo (2025) bulgularıyla paralellik göstermiştir. Dilin temel yapı taşlarını oluşturan kelime bilgisi (Sudarmaji & Yusuf, 2016), bu oyun tabanlı öğretim yöntemi aracılığıyla soyutluktan çıkıp zihinde somut kavramlar oluşturarak işlevsel bir yapıya dönüşmüştür. Royyan ve Priyatmojo (2025) da öğrencilerin yeni kelimeleri oyun içindeki görevler yoluyla farkında olmadan öğrendiklerini vurgulamaktadır. Bu durum, Pérez ve ark. (2018) tarafından belirtilen kelimelerin bağlamsal kullanımının kelime edinim sürecinin hızlandığı bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca yaparak yaşayarak öğrenme kavramı ile örtüşen bu yapı, Ishaq ve ark. (2021) tarafından da ifade edildiği üzere görev temelli ve problem çözmeye dayalı uygulamalar ile kelimelerin kalıcı öğrenilmesi kolaylaşmaktadır.

Bunlara ek olarak nitel bulgularda öne çıkan motivasyonel öğrenme ve düşük kaygı düzeyi, öğretim yönteminin duyuşsal üstünlüğünü öne çıkarmaktadır. Sudarmaji ve Yusuf (2016), bu yöntemin öğrenmeyi eğlenceli ve konforlu hâle getirdiğini saptarken Davis ve ark. (2018) ile Šajben ve ark. (2021) araştırmaları sonucunda Minecraft Education platformunun öğrencileri daha aktif konuma getirdiğini ve iş birliğini desteklediğine dikkat çekmiştir.

Sonuç olarak literatürdeki araştırmaların bulguları ile paralellikle bu öğretim platformunun İngilizce kelime öğretiminde kullanılabileceği, kalıcı öğrenmeyi destekleyebileceği ve öğrenci motivasyonunu artıran stratejik bir eğitim teknolojisi olduğu düşünülmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu eylem araştırması sonucunda, bir bilim ve sanat merkezinde yürütülen araştırma sonuçları, 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime edinimini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir. Öğrenme platformunun "hayatta kalma" mekanikleriyle sağlanan motivasyonel öğrenme, İngilizce terimlerin tamamlanması beklenen görevlerle eşleşmesini sağlayarak öğrenme kaygısını azaltmış ve kalıcılığı artırmıştır. Uygulama sürecindeki akran rehberliği ise öğrencilerin iş birliği sonucu iletişimsel becerilerini doğal bir ortamda güçlendirmiştir. Bu tür yöntemlerin sürekliliği ve kullanımının teşvik edilebilmesi için İngilizce öğretim programlarında oyun temelli tematik görevlere yer verilmesi ölçme değerlendirme uygulamalarının oyun içi performansla zenginleştirilmesi ve öğretmenlerin dijital senaryo geliştirme konusunda eğitilerek modelin disiplinler arası bir yaklaşımla yaygınlaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Alyaz, Y., & Akyıldız, Y. (2018). Yabancı dil öğretimi için 3B dijital oyunlar/oyunlaştırılmış uygulamalar geliştirme. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik, 6*(1), 131-158. https://dergipark.org.tr/en/pub/diyalog/article/443618

Chien, Y.-C. (2019). The language of massively multiplayer online gamers: A study of vocabulary in Minecraft gameplay. *TESL-EJ, 23*(3), 1-16

Davis, K., Boss, J. A., & Meas, P. (2018). Playing in the virtual sandbox: Students' collaborative practices in minecraft. *International Journal of Game-Based Learning, 8*(3), 56-76. https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018070104

Ishaq, K., Zin, N. A. M., Rosdi, F., Jehanghir, M., Ishaq, S., & Abid, A. (2021). Mobile-assisted and gamification-based language learning: A systematic literature review. *PeerJ Computer Science*, 7, 1-57.

Krashen, S. D. (1986). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Karakuş Yılmaz, T. (2022). Eğitimde dijital oyunlar ve dijital oyun tabanlı öğrenme. Ş. Sağıroğlu, H. İ. Bülbül, A. Kılıç, M. Küçükali, Ş. Bayzan & Y. Samur (Ed.), *Dijital oyunlar - 1: Araçlar, metodolojiler, uygulamalar ve öneriler* içinde (ss. 463-478). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kıdıman, E., & Güyer, T. (2026). Özel yetenekli öğrencilerin minecraft oyunundaki öğretimsel deneyimlerine dair fenomenolojik bir çalışma. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 77-93. https://izlik.org/JA74XM29JB

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Pergamon Press.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2011) *All you need to know about action research.* 2nd Edition, Sage Publications.

Pérez, M. E. de M., Duque, A. P. G., & García, L. C. F. (2018). Game-based learning: Increasing the logical-mathematical, naturalistic, and linguistic learning levels of primary school students. *Journal Of New Approaches In Educational Research*, *7*(1), 31-39

Royyan, F. M., & Priyatmojo, A. S. (2025). Improving students' English vocabulary mastery through the application of minecraft video game-based learning media. *Borobudur Education Review, 5*(2), 135-149.

Šajben, J., Klimova, N., & Lovászová, G. (2021). Minecraft: Education edition as a game-based learning in Slovakia. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 1446-1450. https://doi.org/10.1109/EDUCON46332.2021.9453953

Sudarmaji, I., & Yusuf, D. (2021). The effect of Minecraft video game on students' English vocabulary mastery. *JETAL: Journal of English Teaching & Applied Linguistic, 3*(1), 30–38. https://doi.org/10.36655/jetal.v3i1.600

Sundelin, M. (2019). *Games in second-language teaching: Using Minecraft to facilitate the development of reading, listening, writing and speaking skills in English* [Unpublished master's thesis], Mid Sweden University. DiVA Portal. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:miun:diva-37366

Uusi-Mäkelä, M. (2015). *Learning English in minecraft: A case study on language competences and classroom practices*. [Unpublished master's thesis]. University of Tampere, School of Language.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.

York, J. (2014). Minecraft and language learning. In C. Gallagher (Ed.), *An educator's guide to using Minecraft in the classroom: Ideas, inspiration, and student projects for teachers* (pp. 179-196). Peachpit Press

YEĞİTEK (2024). *Eğitim teknolojileri bilgi envanteri*. Millî Eğitim Bakanlığı.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZ VARLIĞI GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ VE BİR DİL FARKINDALIĞI MODELİ ÖNERİSİ

Dilek TOKHAY, Mersin/İl Millî Eğitim Müdürlüğü
dilek.tokhay@meb.gov.tr

Kutlutekin BAŞ, Mersin/İl Millî Eğitim Müdürlüğü
kutlutekin.bas@meb.gov.tr

Abdullah SEVİNÇ, Mersin/İl Millî Eğitim Müdürlüğü
abdullah.sevinc@meb.gov.tr

ÖZET

Millî, manevi ve kültürel değerlerin taşıyıcısı ve aktarıcısı olan söz varlığının öğrencilere kazandırılması, yalnızca sınıf içi öğretimle sınırlandırılmaması gereken çok boyutlu bir süreçtir. Bu nedenle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dil temelli eğitim anlayışının da hedefleriyle uyumlu olarak Türkçe eğitimini destekleyen, öğrencilerin dil farkındalığını artıran, Türkçenin zengin söz varlığını tanıtan ve dili bilinçli kullanmalarını teşvik eden planlı ve sistemli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma, Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yürütülen Söz Varlığını Etkin ve Doğru Kullanma (SÖZVER) Projesi kapsamında, söz varlığını dijital ekranlarla sunarak öğrenci farkındalığını artırmayı amaçlayan çalışma çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Söz konusu dijital ekran içerikleri, öğretmenlerin görüşlerine başvurularak belirlenmiş ve bu araştırmanın verileri elde edilmiştir. Araştırmanın amacı, öğretmen değerlendirmelerine dayalı olarak ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin söz varlığı özelliklerini belirlemek ve bu bulgular doğrultusunda kapsamlı bir dil farkındalık modeli geliştirmektir. Araştırma bulguları, öğrencilerin söz varlığının çoğunlukla orta ve alt düzeyde olduğunu göstermektedir. En belirgin yetersizlik kelime anlamı bilgisinde görülürken, deyim ve atasözü kullanımı ile millî kavramların anlamlandırılmasında da eksiklikler tespit edilmiştir. Yazım hatalarının ise özellikle ses temelli yanlışlar, düzeltme işareti ve ayrı/bitişik yazım kurallarında yoğunlaştığı belirlenmiştir.Bu bulgular doğrultusunda geliştirilen SÖZVER modeli; dijital panolar, farkındalık filmleri ve akran öğrenmesini içeren bir yapı sunmaktadır. Model kapsamında üretilecek kısa, dikkat çekici ve görsel içeriklerin okul ortamlarında ve dijital platformlarda yaygınlaştırılması, öğrencilerin söz varlığı ve dil farkındalığının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu içeriklerin etkililiğini ölçmeye yönelik deneysel ve boylamsal araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, dil farkındalığı, dil bilinci*

GİRİŞ

Dil; bireylerin duygusal, düşünsel ve kültürel birikimlerini aktarmalarını sağlayan, insanlar arası iletişimin ve toplumsal yaşamın temelini oluşturan çok yönlü bir sistemdir (Kaplan, 2001; TDK, 2026). Bu yapının temel taşı olan söz varlığı ise bir kelime listesi değil dil becerilerinin ve akademik başarının ön koşuldur (Demir ve Yapıcı, 2007; Göçer, 2009; Temizkan, 2009; Karatay, 2011). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Türkçeyi merkeze alan bütüncül eğitim yaklaşımında anadil öğretiminde dili yalnızca iletişim aracı değil kültür aktarıcısı, millî ve manevi değerlerin taşıyıcısı olarak tanımlamaktadır (MEB, 2025). TYMM'nin "belagat sahibi" bireyler yetiştirme hedefi de gelişmiş ve işlevsel söz varlığıyla yakından ilişkilidir.

Günümüzde dijitalleşmenin artması, aile içi ve kuşaklar arası iletişimin azalması geleneksel söz varlığı unsurlarının günlük dilde daha az kullanılmasına neden olmuştur. Bu durum öğrencilerin söz varlığı gelişimi bakımından bazı sorun alanları ortaya koymaktadır. Bu noktada Hawkins'in (1999) öğrencilerin dile karşı merakını uyandırmayı ve kanıksanmış ifadeleri sorgulamalarını amaçlayan dil farkındalığı yaklaşımı önem kazanmaktadır. Bu anlayış, öğrencilerin dile olan ilgilerini canlandırarak dil farkındalığı ve dil bilinci kazandırılması için güdüleyici bir yol sunmaktadır.

Millî, manevi ve kültürel değerlerin hem taşıyıcısı hem de aktarıcısı olan söz varlığının öğrencilere aktarılması sınıf içi eğitimin ötesinde değerlendirilmeli; okullarda Türkçe eğitimini destekleyen, öğrencilerin dil farkındalığını artıran, Türkçenin zengin söz varlığını tanıtan ve dili bilinçli biçimde kullanmalarını teşvik eden planlı ve sistemli çalışmalarının yapılmasını gerektirmektedir.

Bu araştırma, Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde Söz Varlığını Etkin ve Doğru Kullanma (SÖZVER) Projesi'nin boyutlarından birini oluşturan, söz varlığının ilgi çekici ve bilinmeyen yönlerinin dijital ekranlar aracılığıyla sunularak öğrencilerin farkındalığını ve bilincini artırmayı önceleyen bir proje kapsamında yürütülmüştür. Söz konusu dijital ekran içeriklerinde yer verilen söz varlığı unsurlarının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ve bu yöntemle araştırmanın verileri elde edilmiştir.

Alan yazınında ders kitapları ve öğrencilerin yazılı anlatımlarına bağlı söz varlığının incelendiği pek çok araştırma (Arslan ve Bay, 2023; Dağ ve Mete, 2017; Demirci ve Baş, 2016, Şimşek, 2020; Turhan, 2010; Uludağ, 2010) olmasına karşın öğrencilerin söz varlığına yönelik öğretmen değerlendirmelerinin yer aldığı araştırmalar sınırlıdır. Bu yüzden bu çalışmada öğrencilerin sahip olduğu söz varlığı ve dil bilincine ilişkin öğretmen değerlendirmelerinin nitel analiz yöntemleriyle derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, SÖZVER Projesi kapsamında öğretmen görüşlerine dayalı olarak ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin söz varlığına ilişkin özellikleri belirlemek ve öğrencilerin söz varlığı eksikliklerini ortaya koymak ve buradan hareketle kapsamlı bir dil farkındalık modeli geliştirmektir. Araştırma kapsamında öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin söz varlığı düzeyi, söz varlığı eksiklikleri, yazımı karıştırılan kelimeler, öğrenciler tarafından anlamı bilinmeyen kelimeler, belirli gün ve haftalarla ilişkili kelime önerileri, söz varlığını geliştirmeye yönelik dijital çalışmalara yönelik öneriler elde edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda,

1. Öğrencilerin söz varlığı düzeyi nasıldır?
2. Öğrencilerin söz varlığı eksikliklerinin hangi alanlarda yoğunlaşmıştır?
3. Öğrenciler hangi kelimelerin yazımını yanlış yazmaktadır veya karıştırmaktadır?
4. Öğrenciler hangi kelimelerin anlamını bilememektedir?
5. Belirli gün ve haftalarla ilişkilendirilebilecek kelime önerileri nelerdir?
6. Öğrencilerin belirli gün ve haftalarla ilişkili olarak önerdikleri kelimeler nelerdir ve öğretmenler tarafından öğrencilerin bu kelimeleri öğrenme nedenleri nasıl değerlendirilmektedir?
7. Öğretmen görüşlerine göre söz varlığını geliştirmeye yönelik hangi kelime ve kavramların öğretim sürecinde öncelik taşımaktadır?

soruları yanıtlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın önemi, dil farkındalığı kuramına dayalı olarak temel eğitim öğrencilerinin dil farkındalığının ve söz varlığının geliştirilmesine yönelik akran öğrenmesi ve dijital panolardan birlikte yararlanılarak sürdürülebilir, yaygınlaştırılabilir ve ölçülebilir olarak incelenmesidir. Bu araştırmanın öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğrencilerin söz varlığı konusunda eksikliklerini ve yanlış kullanımlarını betimleyen nitel veriler sağlaması ve soruna yönelik model geliştirilmesi sebebiyle alana katkı sunması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli/Deseni

Bu araştırmada, katılımcıların söz varlığı ve dil bilinci farkındalığı konusundaki deneyim ve görüşlerini derin ve detaylı incelemek amacıyla tümevarımsal bir yaklaşımla nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması tercih edilmiştir ve bu süreçte içerik analizinden faydalanılmıştır (Braun & Clarke, 2006; Cresswell, 2013).

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama sürecinde açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan oluşan ve araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Bu form, 813 öğretmene uygulanmış ve "SÖZVER Projesi kapsamında dil farkındalığının artırılması için başka önerileriniz varsa yazınız." gibi açık uçlu sorular yardımıyla öğretmenlerin söz varlığı ve dil bilinci konusundaki görüşleri alınmıştır.

Veri Toplama Süreçleri

Araştırmanın veri toplama sürecinde yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 813 öğretmenin branş ve okul türü gibi demografik bilgilerinin yanında öğrencilerin söz varlığı ve dil farkındalığına ilişkin değerlendirmeleri elde edilmiştir.

Veri Analizi

Veri analiz sürecinde dijital yöntemler ve kâğıt kalem yöntemi bir arada kullanılmıştır. Elde edilen veriler, üç farklı araştırmacı tarafından NVivo, MAXQDA ve Excel kullanılarak analiz edilmiş; dijital sayımlar kâğıt kalemle doğrulanmıştır. Bu süreçte yanıtlarda kullanılan kelimelerin ve uzun ifadelerin sayımları dijital programlar aracılığıyla sunulmuş ve bu kelimeler içeriklerine göre sınıflandırılarak kodlar, kodlar aracılığıyla alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Elde edilen kelime ve ifadeler frekans tablolarıyla sunulup içeriklerine göre kod, alt tema ve temalara ayrılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları hazırlanırken nitel araştırma yöntemlerine uygun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu doğrultuda veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alan yazını taraması yapılmış; bir alan uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme ve bir dil uzmanının görüşüne başvurularak kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda öncelikle veri toplama aracı olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken alan yazını incelemesine dayalı olarak kapsamlı bir madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylece veri toplama aracının amaca uygunluğu ve tutarlılığı arttırılmıştır. Veri toplama sürecinde görüşmeler standart koşullarda gerçekleştirilmiş ve veriler eksiksiz şekilde kayıt altına alınmıştır. Ayrıca araştırmanın güvenirliği kapsamında Miles ve Huberman (1994) uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Bağımsız olarak verileri analiz eden araştırmacıların yanıtlarının birbiriyle uyum düzeyini tespit etmek amacıyla kullanılan bu formül aracılığıyla üç araştırmacının analizlerinin uyuşum yüzdesi hesaplanmış ve %91 olarak tespit edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin söz varlığı özellikleriyle ilgili önemli ipuçları ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin söz varlığının çoğunlukla orta ve alt düzeyde olduğunu ve bu alanda önemli sorunlar bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, Demir'e (2025) göre alan yazınında pek çok araştırma olmasına karşılık, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine uygun, bilimsel temele dayanan kapsamlı temel söz varlığı listelerinin henüz oluşturulamamış olmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu ihtiyaçtan hareketle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanan ve uygulamaya konulan Öğrencilerin Söz Varlığının Tespiti, Geliştirilmesi ve İzlenmesi Projesi aracılığıyla söz varlığına yönelik planlı ve sistemli çalışmalarla desteklenme gerekliliğini doğrulamaktadır.

Araştırmada ortaya koyulan diğer önemli bulgu ise öğrencilerde söz varlığına ilişkin en sık gözlemlenen eksiklik "kelime anlamını bilmeme"dir (f=601). Bu bulgu, Yılmaz ve Doğan'ın (2014) araştırmasında öğretmenlerin ders kitaplarındaki kelime çalışmalarını yetersiz bulduğu sonuçlarla ve bu doğrultuda hem öğretmenlerin hem de ders kitabı yazarlarının kelime çalışmalarını sistemli bir şekilde ele almaları gerekliliği yönündeki saptamalarıyla uyumluluk göstermektedir. Öğrencilerin ders kitabındaki metinlere bağlı olarak kelime bilgisinin incelendiği çalışmalarda da benzer şekilde her metinde en az beş kelimenin anlamını bilmedikleri saptanmıştır (Çiftçi ve Çeçen 2010; Yılmaz ve Doğan 2014; Kurnaz ve Çeçen, 2016). Dil becerisinin bütüncül bir yapıda olması, kelime anlamlarının bilinmemesinin öğrencilerin diğer dil becerilerine de olumsuz yansıyacağını işaret etmektedir. Bu bulguyla bağlantılı olarak araştırmanın "okuduğunu anlamada kelime eksikliğine bağlı güçlük" (f=531) bulgusu, söz varlığının okuduğunu anlama becerisiyle yakın ilişkisini doğrulamaktadır.

Öğrencilerin deyim ve atasözü kullanımının yetersiz olduğuna dair bulgu da araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biridir (f=475). Alan yazınında benzer şekilde Bağcı (2010) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin atasözü ve deyimleri algılamaları düşük düzeyde olduğu saptamasıyla uyumludur. Bu bulgu, dilin kültür aktarıcısı rolüyle yakından ilişkilidir. Atasözleri ve deyimler; insan odaklı olarak iyiyi, güzeli, doğruyu, adaleti, ideal insan tipini ortaya koyar (Bulut, 2013). Deyim ve atasözlerinin taşıdığı millî, manevi ve kültürel rolü açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin sahip olduğu deyim ve atasözü bilgisinin hem kültürel aktarımın hem de TYMM'nin yetiştirmeyi hedeflediği öğrenci profilinin yetiştirilmesinde yeterli olmadığını işaret etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde kültürel aktarımın yeterli düzeyde gerçekleşmeyeceği riskini de ortaya koymaktadır.

Yazım hatalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, özellikle "herkes/herkez", "yalnız/yanlız" "milli/millî","hala/hâlâ" gibi seslerle ilgili yanlışlıkların daha çok olduğu (f=294) görülmektedir. Düzeltme işareti ve ayrı/bitişik yazım kurallarıyla ilgili yanlışlıkların, yazım kurallarının uygulamalı olarak kazandırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Alan yazınında Bitir ve Duran (2024) tarafından hazırlanan ve öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve yazma becerileri incelendiği araştırmada elde edilen dijital okuryazar öğrencilerin yazma kurallarına uygun yazılar yazmadıkları sonucuyla benzerlik göstermektedir. Günümüzde öğrencilerin sosyal medya veya dijital iletişim araçları üzerinden yazmayı sıklıkla kullandıklarını ancak bu anlık iletişim kurulan ortamlarda yazım kurallarına daha az uyduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın en çarpıcı bulgularından biri de öğrencilerin anlamını bilmediği kelimelerin büyük kısmını millî kavramların oluşturmasıdır (f=143). Çeçen, Kurnaz ve Akaydın (2015) tarafından yapılan araştırmada Türkçe ders kitaplarında azımsanmayacak oranda millî kültürle ilgili tematik kelimeye rastlanıldığı ancak daha dikkat çekici metinlerle sunulmasının etkili olacağı belirtilmiştir. Vatan, özgürlük, bağımsızlık, demokrasi, egemenlik, halk, ulus, millet gibi soyut millî kavramların öğrenciler tarafından öğrenilmesi TYMM'nin yetiştirmeyi hedeflediği öğrenci profiliyle yakından ilişkilidir. Bu bulgu, dilin millî bilinç kazandırma aracı olarak öğretmenler tarafından Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ne dayalı daha somut, anlaşılır, dikkat çekici ve anlamlı şekilde içselleştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Buna bağlı olarak da öğretmenler belirli gün ve haftalarla ilgili daha çok 29 Ekim, 23 Nisan ve 19 Mayıs gibi millî günlerle ilişkili kelimeler önermişlerdir. Bu önerilerin gerekçeleri incelendiğinde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin, millî bilincin ve farkındalığın geliştirilmesine yönelik ifadelerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Farkındalık videolarıyla ilgili içeriklere yönelik elde edilen bulgular göstermektedir ki öğretmenler en fazla "günlük hayatta sık kullanılan yanlış ifadeler" (f=645) konusunda içerikler talep etmişlerdir. "günlük hayatta sık kullanılan yanlış ifadeler" (f= 645) seçeneğini "deyim ve atasözleri" (f= 564), "yanlış bilinen kelimeler"(f= 557) ve "yazım yanlışları" (f= 557) takip etmektedir. Bu durum video içeriklerinin günlük yaşama dönük olması gerektiğini işaret etmektedir. Akkoyunlu ve Soylu (2011) tarafından sosyal iletişim ağlarında Türkçenin kullanım yanlışlarının incelendiği araştırmada belirlenen dil yanlışlarının günlük yaşamda kullanıldığı görülmektedir. Bu durum sosyal medyanın, sosyal iletişim araçlarının Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmasını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu bakımdan internetin ve dijitalleşmenin hızlı bilgi yayma özelliğini kullanarak dikkat çekici, etkili dil içerikleri oluşturarak dil öğretiminin sınıf dışına taşınması gerektiğini de göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, SÖZVER projesi kapsamında öğretmen görüşlerine dayalı olarak ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin söz varlığına ilişkin mevcut durumları incelenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda dil farkındalığını geliştirmeye yönelik bütüncül bir model önerilmiştir. Elde edilen veriler, öğrencilerin söz varlığı düzeylerinin ağırlıklı olarak orta ve alt düzeyde olduğunu özellikle kelime anlamı bilgisi, deyim ve atasözü kullanımı, yazım kurallarına uygunluk ve millî kavramlara yönelik anlam bilgisinde önemli eksiklikler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda geliştirilen bir dil farkındalık modeli olarak SÖZVER projesi çok boyutlu bir yapıya sahiptir.

Araştırma bulguları, söz varlığının okuduğunu anlama, anlatma ve kültürel aktarım becerileriyle doğrudan ilişkili, çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin kelime anlamı yetersizliklerinin diğer dil becerilerini de olumsuz etkilediğine, deyim ve atasözü kullanımındaki sınırlılığın ise dilin kültürel boyutunun yeterince içselleştirilemediğine işaret ettiği söylenebilir. Ayrıca yazım hatalarının özellikle dijital ortamdaki yazılı ve sözlü iletişim alışkanlıklarıyla ilişkili olması, dil öğretiminin sınıf dışı ortamlarda da desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda geliştirilen SÖZVER modeli; dijital panolar, farkındalık videoları ve akran öğrenmesini bütünleştiren yapısıyla öğrencilerin dil farkındalığını artırmaya yönelik yenilikçi ve uygulanabilir bir yaklaşım sunmaktadır. Dijital panolarda kullanılabilecek örnek tasarımlar ve eğitim ortamında kullanımı gösteren görseller Ek 1, Ek-2, Ek-3, Ek-4 ve Ek 5'te sunulmuştur. Modelin, öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılandırılmış olması uygulama temelli ve sahaya dönük yönünü göstermektedir. Bu yönüyle model, mevcut sorun alanlarına doğrudan müdahale edebilecek işlevsel bir yapı olarak değerlendirilebilir. Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmalar, yalnızca ders içi etkinliklerle sınırlı tutulmayıp okul genelinde ve dijital ortamlarda yapılacak uygulamalarla desteklenebilir.
- Okul sosyal medya hesapları üzerinden dilin doğru ve güzel kullanılmasını özendirici çalışmalar akran öğrenmesi de dâhil edilerek yapılabilir.
- Öğrencilerin özellikle kelime anlamı bilgisi ve kavramsal öğrenmelerini geliştirmeye yönelik sistematik ve düzey temelli söz varlığı listeleri oluşturulabilir.
- Deyim ve atasözlerinin öğretimi, kültürel bağlam içinde ve günlük yaşamla ilişkilendirilerek daha işlevsel hâle getirilebilir.
- Yazım kurallarının öğretiminde uygulamaya dayalı, dijital içeriklerle desteklenen etkinliklere ağırlık verilebilir.
- Millî, manevi ve kültürel kavramların öğretimi; somutlaştırılmış görsel ve bağlamsal içeriklerle desteklenebilir.
- SÖZVER modeli kapsamında geliştirilen dijital pano ve farkındalık videoları gibi içerikler yaygınlaştırılıp bu içeriklerin etkililiği deneysel ve boylamsal araştırmalarla test edilebilir.

- Öğretmenlerin dilin millî kültür ve bilinci aktarma işlevine uygun sınıf içi etkinlikler konusunda dil farkındalığı ve söz varlığı öğretimine yönelik yeterliklerini artıracak hizmet içi eğitim programları planlanabilir.

Sonuç olarak bu çalışma, öğretmen görüşlerine dayalı veri temelli yaklaşımıyla Türkçe öğretiminde söz varlığı geliştirme alanına katkı sunmakta, önerilen model ile dil farkındalığını artırmaya yönelik sürdürülebilir ve yaygınlaştırılabilir bir çerçeve ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için yol gösterici nitelikte değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B., & Soylu, M. Y. (2011). Sosyal iletişim ağları ve dilin yanlış kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *İlköğretim Online, 10* (2), 441-453. https://izlik.org/JA88FS74KH

Arslan, K., & Bay, Y. (2023). İlkokul ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education, 8*(1), 14-27. https://doi.org/10.52797/tujped.1282167

Bağcı, H. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin atasözleri ve deyimleri algılama düzeyi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, 91-110. https://izlik.org/JA62WU23YH

Bitir, T., & Duran, E. (2024). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ve yazma becerilerinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 12*(2), 115-134. https://doi.org/10.35233/oyea.1347252

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

Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Turkish Studies, 8*(13), 559-575.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

Çeçen, M., Kurnaz, H., & Akaydın, Ş. (2015). Millî kültür teması metinlerinde tematik kelimeler üzerine bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1*(2). https://izlik.org/JA42KJ95YD

Çiftçi, Ö., & Çeçen, M. A. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlamı bilinmeyen sözcükler açısından değerlendirilmesi*. G. L. Uzun & Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçe öğretiminde güncel tartışmalar* içinde (ss. 122-136). Ankara Üniversitesi TÖMER.

Dağ, M., & Mete, F. (2017). İlköğretim 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma ve konuşma becerilerinde söz varlığı kullanımının başarı puanlarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 126-137.

Demir, A. (2025). Öğrencilerin söz varlığının tespiti, geliştirilmesi ve izlenmesi projesi. *Eskiyeni, 57*, 497-510. https://dergipark.org.tr/tr/pub/eskiyeni/issue/93288/1731291

Demir, C. (2016). Türkçe eğitim öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim, 45*(210), 141-161.

Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2).

Demirci, S., & Baş, B. (2016). İlkokul 3. sınıflarda söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması. *Millî Eğitim, 45*(210), 215-235.

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

Hawkins, E. W. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness, 8*(3-4), 124-142. https://doi.org/10.1080/09658419908667124

Kaplan, M. (2001). *Kültür ve dil.* Dergâh Yayınları.

Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi*. Berikan Yayınevi.

Kurnaz, H., & Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin anlamını bilmediği kelimeler üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim, 45*(210), 287-301. https://izlik.org/JA39ZD96WA

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni*. https://mufredat.meb.gov.tr

Özbay, M. (2004). *Yeniden yapılandırma çerçevesinde Türkçe eğitimi programı ve bazı öneriler.* XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri (Cilt 4). Gazi Üniversitesi.

Özbay, M. (2009). *Okuma eğitimi*. Öncü Kitap.

Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Öncü Kitap.

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. RAND Corporation.

Şimşek, N. D. (2020). Ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 105-126.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Nobel Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Türkçe sözlük*. https://sozluk.gov.tr

Turhan, H. (2010). *8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Türk Dil Kurumu. (2026). *Dil*. Güncel Türkçe sözlük. https://sozluk.gov.tr/

Yılmaz, T., & Doğan, Y. (2014). 7. sınıf öğrencilerinin anlamını bilmedikleri kelimeler ve Türkçe ders kitaplarındaki kelime çalışmaları bağlamında kelime öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(25), 279-295. https://izlik.org/JA85TU45TA

Uludağ, Ç. (2010). *7. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi* [Unbuplished master's thesis]. Marmara Üniversitesi.

TEKERLEMELERLE DİL EĞİTİMİ: DİLBAZ OYUNUNUN DİKSİYONA VE KÜLTÜREL FARKINDALIĞA ETKİSİ

Elif ŞİMŞEK, Samsun/Canik Bilim ve Sanat Merkezi
elifgencosmanoglu@hotmail.com

Emrah ŞİMŞEK, Erzurum/Horasan Şeyhyusuf Ortaokulu
emrahsimsek5588@gmail.com

Gamzenur MUSLU, Mardin/Nusaybin Süleyman Bölünmez Anadolu Lisesi
gnurmusluu@gmail.com

ÖZET

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında dilin kültürel varoluşun temel unsuru olarak ele alınması gerekliliği, geleneksel sözlü kültür ürünlerimizin eğitime entegrasyonunu zorunlu kılmaktadır. Bu çalışma, tekerlemelere dayalı "DİLBAZ" kutu oyununun diksiyon becerileri ve kültürel farkındalık üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Dijitalleşme ve sosyal medyanın etkisiyle unutulmaya yüz tutan tekerlemeler, öğrencilerin söz varlığı gelişiminde kritik rol oynamaktadır. Ancak günümüz öğrencilerinde görülen diksiyon problemleri, telaffuz hataları ve öz güven eksikliği Türkçe eğitiminin önemli sorunları arasında yer almaktadır. Tekerlemelerin konuşma becerilerini desteklediği bilinmekle birlikte bu potansiyelin oyunlaştırma yoluyla kullanıldığı çalışmalar sınırlıdır. DİLBAZ projesi, ADDIE modeli (Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama, Değerlendirme) rehberliğinde sistematik olarak geliştirilmiştir. Türk kültürünü yansıtan 150 tekerleme, kolay-orta-zor olmak üzere üç zorluk seviyesine ayrılmış; 40 kareden oluşan oyun tahtası Anadolu kilim desenleri ve millî motiflerle tasarlanmıştır. Oyunlaştırma mekanikleri kapsamında "Hızlı Söyle", "İki Kere Kart Çek" gibi mini oyunlar ve şans kartları eklenmiştir. 12-35 yaş aralığındaki 20 katılımcı ile yürütülen pilot uygulama sonucunda katılımcıların %70'inde diksiyon ve telaffuz becerilerinde gözle görülür gelişme, %80'inde kültürel farkındalık artışı tespit edilmiştir. Oyunlaştırma mekaniklerinin motivasyonu %75 oranında artırdığı belirlenmiştir. Katılımcıların %85'i oyunu başkalarına önermektedir. Bulgular, tekerlemelerin dil becerilerini desteklediğine dair literatürle uyumludur. Oyunlaştırma stratejisinin motivasyon üzerindeki olumlu etkisi doğrulanmıştır. Kültürel motifler ve değerlerin oyun içeriğine entegrasyonu millî kültüre bağlılığı güçlendirmiştir. Sonuç olarak geleneksel içeriklerin oyunlaştırılması yoluyla dil eğitiminde yüksek verim sağlanabileceği ortaya konmuştur. DİLBAZ'ın Türkçe derslerinde düzenli kullanımı, tekerleme kulüplerinin kurulması ve oyunun dijital versiyonunun geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *tekerleme, diksiyon, telaffuz becerileri, kültürel farkındalık, söz varlığı*

GİRİŞ

Dil; bireyin düşünme, iletişim kurma ve kültürel aidiyet geliştirme süreçlerinin temel aracıdır. Ana dili öğretiminin temel amaçlarından biri, öğrencilerin doğru, etkili ve akıcı konuşma becerilerini geliştirmek ve aynı zamanda kültürel mirasla bağ kurmalarını sağlamaktır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vurguladığı millî kültür ve değerler edinimi bağlamında dilin iletişim işlevinin yanında kültürel varoluşun temel unsurlarından biri olarak ele alınması gerekmektedir. Bu anlayış, eğitim programlarında sözlü kültür ürünlerine daha fazla yer verilmesini ve bu ürünlerin etkin bir şekilde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır.

Tekerlemeler, dilin ritmik yapısını, ses zenginliğini ve kültürel hafızayı yansıtan değerli sözlü kültür ürünleridir (Abalı, 2018; Barış & Ece, 2015). Bir tekerleme aynı seslerin, hecelerin ve kelimelerin belirli bir düzen içinde tekrarlandığı çoğu zaman anlamdan çok sessel uyuma dayalı bir dil oyunudur. Bu özellikleri sayesinde tekerlemeler artikülasyon becerilerinin geliştirilmesi, nefes kontrolü kazandırılması ve akıcı konuşma alışkanlığının edinilmesi için eşsiz birer araçtır. Ayrıca içerdikleri eski kelimeler, deyimler, atasözleri ve kültürel göndermelerle öğrencilerin söz varlığını zenginleştirir ve onları millî kültürün derinlikleriyle buluşturur. Ancak dijitalleşme ve sosyal medyanın artan etkisiyle bu geleneksel unsurlar unutulmaya yüz tutmakta, öğrencilerin söz varlığı gelişimi nitelik ve nicelik olarak olumsuz etkilenmektedir (Özkan, 2014). Günümüz çocukları ve gençleri zamanlarının büyük bir bölümünü ekran karşısında geçirmekte; bu süreçte maruz kaldıkları dil genellikle yapay, yoksul ve hızlı tüketime dayalı olmaktadır. Kısa mesajlaşmalar, görsel odaklı içerikler ve sürekli bilgi akışı derinlemesine dil kullanımını ve sözlü ifade becerilerinin gelişimini engellemektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak öğrencilerin kelime dağarcığı daralmakta, telaffuzları bozulmakta ve topluluk önünde konuşma konusundaki öz güvenleri azalmaktadır.

Günümüz öğrencilerinde görülen diksiyon problemleri, telaffuz hataları ve öz güven eksikliği Türkçe eğitiminin önemli sorunları arasında yer almaktadır (Sever & Ünal, 2020; Şahin, 2024). Birçok öğrenci; "r" harfini söyleyememe, "k" ve "g" harflerini yutma, vurgu ve tonlama hataları gibi temel sesletim sorunları yaşamaktadır. Ayrıca sınıf içinde söz alma, sunum yapma veya şiir okuma gibi etkinliklerde aşırı heyecan, kekeleme veya duraklama gibi sorunlar öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarını olumsuz etkilemektedir. Dil eğitimi alanında yapılan çalışmalar, özellikle diksiyon ve telaffuz konusunda öğrencilerin zorlandığını ve bu becerilerin geliştirilmesi için yenilikçi yöntemlere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır (Çelik Doğan, 2016; Özkaya, 2012). Hızlı tüketime dayalı medya ortamlarının dil kullanımına yansımaları öğrencilerin söz varlığının niteliksel olarak zayıflamasına neden olmaktadır. Bu bağlamda geleneksel sözlü kültür ürünlerinin modern eğitim bağlamlarına taşınması ve özellikle oyun temelli yöntemlerle öğrencilere sunulması büyük önem taşımaktadır.

Tekerlemelerin konuşma becerilerini desteklediği ve kültürel değerleri aktardığı bilinmekle birlikte (Kurudayıoğlu & Potur, 2015; Orhun, 2009) bu potansiyelin oyunlar yoluyla kullanıldığı çalışmalar sınırlıdır. Oyun, çocukların ve gençlerin doğal öğrenme ortamıdır. Bir eğitim aracı olarak oyun; öğrenenlerde gönüllü katılım, merak, keşfetme isteği ve yüksek motivasyon sağlar. Eğitsel oyunlar soyut kavramları somutlaştırır, tekrarları sıkıcı olmaktan çıkarır ve hata yapma korkusunu azaltır. Tekerlemeler gibi dilin en kıvrak ve en zorlayıcı ürünlerinin öğretiminde oyun mekaniklerinin kullanılması hem öğrenme verimini artıracak hem de geleneksel kültürün genç kuşaklara sevdirilerek aktarılmasını sağlayacaktır.

"DİLBAZ" kutu oyunu projesi, işte bu boşluğu doldurmak amacıyla tasarlanmış; tekerlemeler eğlenceli bir öğrenme sürecine entegre edilerek öğrencilerin diksiyon becerilerinin geliştirilmesi, kelime dağarcıklarının zenginleştirilmesi ve kültürel farkındalıklarının artırılması hedeflenmiştir. Oyunun adındaki "dilbaz" kelimesi Türkçede "sözü iyi kullanan, konuşmasında usta olan" anlamına gelir. Bu isim, oyunun temel amacını -oyuncuları dilin ustaları hâline getirmek- en iyi şekilde yansıtmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı Türk sözlü kültür mirası olan tekerlemelere dayalı "DİLBAZ" oyununun öğrencilerin diksiyon ve telaffuz becerilerine, söz varlığına, kültürel farkındalığına ve konuşma öz güvenine etkisini değerlendirmektir.

Çalışmanın temel araştırma soruları şunlardır:

- DİLBAZ oyunu, katılımcıların diksiyon ve telaffuz becerilerini ne ölçüde geliştirmektedir?
- DİLBAZ oyunu, katılımcıların Türk kültürüne (kilim motifleri, sözlü gelenek) yönelik farkındalık düzeyini artırmakta mıdır?
- Katılımcıların DİLBAZ oyununa ilişkin genel memnuniyetleri, oyun deneyimleri ve önerileri nelerdir?

Bu sorulara cevap aranırken aynı zamanda oyun tasarımının güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken yanları da ortaya konulacaktır. Çalışma, özellikle "Öğrencilerin Söz Varlığı" teması kapsamında, kelime öğretiminde strateji ve teknikler ile millî kültür ve değerler edinimi bağlamında özgün bir iyi uygulama örneği sunmayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada, materyal geliştirme ve değerlendirme süreçlerini içeren karma yöntem araştırma deseni benimsenmiştir. Materyal geliştirme süreci, sistematik bir yapı sunan ADDIE modeli rehberliğinde yürütülmüştür (Molenda vd., 1996). Öğretim tasarımı süreci, Gustafson ve Branch'in (2002) vurguladığı problem çözme odaklı sistematik yaklaşıma göre yapılandırılmıştır. Bu süreçte ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiş, oyunun senaryosu, içerikleri ve etkinlikleri oluşturulmuş, ardından geliştirilen prototipler alan uzmanlarının değerlendirmelerine sunulmuştur. Türkçe öğretmenleri, teknoloji ve tasarım öğretmenleri ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinden alınan görüş ve öneriler doğrultusunda oyun üzerinde içerik, pedagojik uygunluk, kullanılabilirlik ve teknik işleyiş açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanlardan elde edilen geri bildirimlerin analiz edilerek tasarımın iyileştirilmesi süreci araştırmanın nitel geliştirme fazını oluşturmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise geliştirilen dijital oyun, hedef kullanıcı grubuna uygulanmış ve katılımcıların oyuna ilişkin görüşleri yapılandırılmış bir değerlendirme anketi aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiş ve geliştirilen materyalin kullanıcı deneyimi ile eğitimsel etkililiğine ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırma, eğitim materyalinin geliştirilmesine yönelik nitel geliştirme süreci ile geliştirilen materyalin kullanıcılar tarafından değerlendirilmesine yönelik nicel uygulama sürecini bir araya getiren karma yöntem deseninde gerçekleştirilmiştir.

Materyal Geliştirme Süreci

Analiz Aşaması: Türkçe dil eğitiminde diksiyon ve telaffuz sorunlarına yönelik kapsamlı literatür taraması gerçekleştirilmiştir (Çelik Doğan, 2016; Orhun, 2009; Özkaya, 2012; Sever & Ünal, 2020; Şahin, 2024). Öğrencilerin söz varlığı gelişiminde karşılaşılan zorluklar tespit edilmiş ve hedef kitlenin (12-35 yaş) ihtiyaçları belirlenmiştir.

Tasarım Aşaması: Türk kültürünü yansıtan, dil eğitimine katkı sağlayacak ve ahlaki değerlere uygun 150 tekerleme seçilmiştir. Seçim sürecinde kültürel değerler, telaffuz zorluğu, kelime çeşitliliği, ses yapısı ve eğitsel katkı kriterleri dikkate alınmıştır (Barış & Ece, 2015). Tekerlemeler kolay, orta ve zor olmak üzere üç zorluk seviyesine ayrılmıştır. Oyun tahtası 40 kareden oluşmaktadır ve Anadolu kilim desenleri ile millî motiflerle tasarlanmıştır. Ayrıca "Hızlı Söyle", "İki Kere Kart Çek" gibi etkinlikler ve şans kartları eklenmiştir.

Geliştirme Aşaması: Tasarım aşamasında hazırlanan DİLBAZ kutu oyununun prototipi oluşturulmuştur. Oyun tahtası, kartlar, piyonlar ve oyun yönergesi hazırlanmış; görsel tasarımlar yaş gruplarına uygun, dikkat çekici ve kültürel değerleri yansıtacak biçimde düzenlenmiştir. Oyun piyonları Anadolu kilim motiflerinden esinlenilerek üç boyutlu (3D) modelleme yöntemiyle tasarlanmış ve 3D yazıcı kullanılarak üretilmiştir.

Hazırlanan prototip; Türkçe (2), Bilişim Teknolojileri (2) ve Teknoloji ve Tasarım (2) alanlarında görev yapan, kolay erişilebilirlik yöntemine göre seçilen 6 öğretmenin uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri; içerik, pedagojik uygunluk, kullanılabilirlik ve teknik işleyiş temaları altında değerlendirilmiştir. İçerik temasında tekerlemelerin yaş düzeyine uygunluğu, dil gelişimine katkısı ve kültürel değerleri yansıtma durumu; pedagojik uygunluk temasında oyunun öğrenme hedefleriyle uyumu ve öğrencilerin aktif katılımını destekleme düzeyi; kullanılabilirlik temasında oyun kurallarının açıklığı, kart ve oyun tahtasının okunabilirliği ile görsel tasarım özellikleri; teknik işleyiş temasında ise oyun akışının anlaşılabilirliği, oyun süresi, puanlama sistemi ve oyun mekaniklerinin işlevselliği incelenmiştir.

Uzmanlardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda tekerlemelerin zorluk seviyeleri yeniden düzenlenmiş, kart tasarımlarında okunabilirliği artıracak değişiklikler yapılmış, oyun yönergesi sadeleştirilmiş, şans kartlarının oyun dengesi üzerindeki etkisi yeniden düzenlenmiş ve mini oyunların öğrenme hedefleriyle uyumu güçlendirilmiştir. Böylece materyal son hâline getirilerek pilot uygulamaya hazır duruma ulaştırılmıştır.

Uygulama Aşaması: Araştırmanın çalışma grubunu geliştirilen dijital oyunun farklı yaş gruplarındaki bireyler tarafından deneyimlenmesini sağlamak amacıyla belirlenen toplam 20 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılar, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir (convenience) örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemin tercih edilmesinde araştırmanın uygulama sürecinin kısa sürede yürütülmesi, katılımcılara kolay erişilebilmesi ve oyunun farklı yaş gruplarında kullanılabilirliğine ilişkin ön değerlendirme yapılmasının amaçlanması etkili olmuştur.

Çalışmaya ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin yanı sıra 26-35 yaş aralığındaki yetişkin bireyler (ebeveynler) de dâhil edilmiştir. Farklı yaş gruplarının araştırmaya dâhil edilmesinin temel gerekçesi oyunun yalnızca öğrencilerin dil, diksiyon ve telaffuz becerilerini destekleyen bir öğrenme aracı olmasının ötesinde, aile bireyleriyle birlikte oynanabilen etkileşimli bir öğrenme ortamı sunup sunmadığını değerlendirmektir. Bu doğrultuda

ebeveynlerin sürece katılımı ile öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması, aile içi etkileşimin desteklenmesi ve eğitim sürecinin okul dışına taşınarak aile katılımının güçlendirilmesi hedeflenmiştir.

Dolayısıyla çalışma grubunun oluşturulmasında temel ölçüt, katılımcıların dijital oyunu deneyimleyebilecek yaş ve teknoloji kullanım yeterliliğine sahip olmaları ile araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmeleridir. Bu örneklem yapısı sayesinde, geliştirilen oyunun farklı yaş gruplarında uygulanabilirliği ve kullanıcı deneyimine ilişkin ilk değerlendirmelerin elde edilmesi amaçlanmıştır.

Oyun, 12-35 yaş aralığındaki 20 katılımcı ile pilot olarak uygulanmıştır. Katılımcılardan 10'u 12-18 yaş, 6'sı 19-25 yaş, 4'ü 26-35 yaş aralığındadır. Katılımcılara bir aylık süre boyunca oyun deneyimi yaşatılmıştır.

Değerlendirme Aşaması: Katılımcılara 14 soruluk bir anket uygulanmıştır. Anket verileri betimsel istatistik yöntemiyle analiz edilmiş ve yüzdelik dağılımlar hesaplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada özel olarak geliştirilen "Katılımcı Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. Anket; oyun deneyimi, diksiyon gelişimi, kültürel farkındalık, tasarım ve genel memnuniyet boyutlarını içermektedir.

BULGULAR

Nitel Faz: Uzman Görüşleri Doğrultusunda Materyalin Geliştirilmesi

ADDIE modelinin analiz, tasarım ve geliştirme aşamalarında geliştirilen DİLBAZ kutu oyunu "Türkçe (2), Bilişim Teknolojileri (2) ve Teknoloji ve Tasarım (2)" alanlarında görev yapan öğretmenlerin uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan elde edilen görüşler içerik analizi ile değerlendirilmiş ve benzer öneriler dört tema altında toplanmıştır: içerik, pedagojik uygunluk, kullanılabilirlik ve teknik işleyiş. Bu görüşler doğrultusunda oyunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1

Uzman Görüşleri ve Yapılan Düzenlemeler

Tema	Uzman Görüşü	Yapılan Düzenleme
İçerik	Tekerlemelerin yaş düzeylerine göre kademelendirilmesi önerilmiştir.	Tekerlemeler kolay, orta ve zor olmak üzere üç zorluk seviyesinde yeniden sınıflandırılmıştır.
	Bazı tekerlemelerin kültürel ve ahlaki açıdan uygunluğu yeniden değerlendirilmelidir.	İçerik yeniden gözden geçirilmiş, pedagojik açıdan uygun olmayan ifadeler çıkarılmış ve 150 tekerleme nihai listeye alınmıştır.
Pedagojik Uygunluk	Oyunun rekabet ve dil gelişimini destekleyen etkinlikler içermesi önerilmiştir.	"Hızlı Söyle" ve "Sessiz Okuma" gibi konuşma ve akıcı okuma becerilerini destekleyen mini oyunlar eklenmiştir.
	Farklı yaş gruplarının birlikte oynayabileceği esnek bir oyun yapısı önerilmiştir.	Oyun kuralları sadeleştirilmiş ve farklı yaş gruplarına uygun ve ortak oynanabilir yapı oluşturulmuştur.

Tema	Uzman Görüşü	Yapılan Düzenleme
Kullanılabilirlik	Oyun alanındaki renklerin ve sembollerin daha belirgin olması önerilmiştir.	Oyun tahtasının renk kontrastı artırılmış, karelerin okunabilirliği ve yönlendirmeleri iyileştirilmiştir.
	Kartların okunabilirliğinin artırılması gerektiği belirtilmiştir.	Yazı tipi büyüklükleri artırılmış, kart tasarımları sadeleştirilmiştir.
Teknik İşleyiş	Oyun süresinin uzun olduğu ve bazı kuralların açıklığa kavuşturulması gerektiği belirtilmiştir.	Oyun yönergesi yeniden düzenlenmiş, puanlama sistemi ve oyun akışı sadeleştirilmiştir.
	Şans kartlarının oyun dengesini bozabileceği ifade edilmiştir.	Şans kartlarının ödül ve ceza mekanizmaları yeniden düzenlenerek oyun dengesi sağlanmıştır.

Uzmanlardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerçekleştirilen düzenlemeler, oyunun içerik geçerliğini, pedagojik uygunluğunu ve kullanılabilirliğini artırmayı amaçlamıştır. ADDIE modelinin geliştirme ve değerlendirme aşamalarında gerçekleştirilen bu sistematik iyileştirme süreci, araştırmanın nitel fazını oluşturmuştur. Son şekli verilen eğitim materyali daha sonra pilot uygulamada katılımcılarla test edilmiş ve nicel veriler anket aracılığıyla toplanmıştır.

Nicel Faz: Katılımcıların Materyali Değerlendirmesi

Pilot uygulama sonucunda elde edilen bulgular, "DİLBAZ" oyununun öğrencilerin söz varlığı gelişiminde ve dil becerilerinde katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Aşağıda katılımcı profili, oyun deneyimi, geri bildirimler ve genel değerlendirmeye ilişkin bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

Katılımcı Profili

Araştırmanın çalışma grubunu geliştirilen DİLBAZ kutu oyununu deneyimleyen toplam 20 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş grubu, cinsiyeti, eğitim düzeyi ve oyunu deneyimleme amaçlarına ilişkin demografik özellikleri incelenmiştir. Çalışma grubunun demografik dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcı Profili

Yaş Aralığı	Cinsiyet	Eğitim Seviyesi	Dil Öğrenme İlgisi
12-18 yaş (10 kişi)	7 kadın, 3 erkek	Ortaokul-lise öğrencisi	Diksiyon ve telaffuz geliştirme
19-25 yaş (6)	4 kadın, 2 erkek	Üniversite öğrencisi	Yabancı dil öğrenme ve Türkçe becerilerini geliştirme
26-35 yaş (4)	2 kadın, 2 erkek	Lisansüstü veya çalışan	Kültürel miras ve dil eğitimi

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan katılımcıların 10'unun 12-18 yaş, 6'sının 19-25 yaş ve 4'ünün 26-35 yaş aralığında yer aldığı görülmektedir. Katılımcılar arasında en geniş grubu ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmaktadır. Dil öğrenmeye yönelik ilgi alanları incelendiğinde ise katılımcıların büyük bölümünün temel motivasyonunun

diksiyon ve telaffuz becerilerini geliştirmek olduğu anlaşılmaktadır. Üniversite öğrencileri Türkçe becerilerini geliştirme ve yabancı dil öğrenmeye yönelik ilgi gösterirken 26-35 yaş grubundaki katılımcılar oyunu daha çok kültürel mirasın aktarımı ve dil eğitimi açısından değerlendirmiştir.

Oyun Deneyimi ve Diksiyon Gelişimi

Katılımcıların DİLBAZ kutu oyununa ilişkin deneyimleri; oyunun beğenilen yönleri, tekerlemelerde karşılaşılan güçlükler, diksiyon ve telaffuz gelişimine yönelik öz değerlendirmeleri ile kültürel farkındalık kazanımlarını belirlemek amacıyla incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

DİLBAZ Oyun Deneyimi

Soru	Cevaplar	Frekans (n)
En Çok Beğenilen Özellikler	- Tekerlemelerin eğlenceli ve öğretici olması - Şans kartları ve mini oyunlar - Kültürel motiflerin kullanımı	16 14 13
Tekerlemelerde Zorlanılan Kısımlar	- Hızlı okunması gereken tekerlemeler - Uzun ve karmaşık tekerlemeler	12 8
Diksiyon ve Telaffuzda Gelişme	- Evet, gözle görülür bir gelişme var. - Kısmen gelişme var.	14 5
Kültürel Motifler Hakkında Bilgi Edinme	- Evet, kültürel farkındalık arttı. - Kısmen bilgi edindim.	16 3

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun oyunun en beğenilen yönü olarak tekerlemelerin eğlenceli ve öğretici olmasını (f=16) ifade ettiği görülmektedir. Bunu şans kartları ve mini oyunlar (f=14) ile kültürel motiflerin kullanımı (f=13) izlemektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı hızlı okunması gereken tekerlemelerde zorlandığını (f=12) belirtirken daha az sayıda katılımcı uzun ve karmaşık tekerlemeleri güçlük olarak değerlendirmiştir (f=8).

Diksiyon ve telaffuz becerilerine ilişkin öz değerlendirmelerde katılımcıların 14'ü oyunun bu becerilere olumlu katkı sağladığını, 5'i ise kısmen katkı sağladığını ifade etmiştir. Bununla birlikte bu bulgu, katılımcıların kişisel değerlendirmelerine dayandığından nesnel bir performans ölçümü olarak değil algılanan gelişim düzeyi olarak yorumlanmalıdır. Ayrıca 16 katılımcı oyunun Türk kültürüne ait motifler ve tekerlemeler aracılığıyla kültürel farkındalıklarını artırdığını belirtmiştir.

Geri Bildirim ve Genel Değerlendirme

Katılımcıların DİLBAZ kutu oyununa ilişkin geliştirme önerileri ve oyuna yönelik genel değerlendirmeleri incelenmiştir. Bu kapsamda katılımcılardan oyunun güçlü yönleri, geliştirilmesi gereken özellikleri ve oyunu başkalarına önerme durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Geri Bildirim ve Genel Değerlendirme

Soru	Cevaplar	Yüzde
Oyunu daha eğlenceli ve öğretici hâle getirmek için öneriler	- Daha fazla mini oyun eklenmeli. - Tekerlemelerin zorluk seviyeleri artırılmalı. - Dijital bir versiyon geliştirilmeli.	10 8 7
Tekerleme seçimleri hakkında görüşler	- Tekerlemeler çeşitlendirilmeli. - Daha fazla modern tekerleme eklenmeli.	12 9
Oyunun tasarımı ve görselleri hakkında düşünceler	- Renkli ve ilgi çekici. - Kültürel motifler başarılı. - Tasarım daha modern olmalı.	14 13 4
Oyunu başkalarına önerme durumu	- Evet, öneririm. - Özellikle çocuklar ve gençler için uygun.	17 15

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (f=17) DİLBAZ kutu oyununu başkalarına önermeyi düşündüğü görülmektedir. Oyunun tasarımı ve görsel özellikleri 14 katılımcı tarafından renkli ve ilgi çekici, 13 katılımcı tarafından ise kültürel motifleri başarılı biçimde yansıtan bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Geliştirme önerileri incelendiğinde katılımcılar en çok tekerleme çeşitliliğinin artırılmasını (f=12) ve daha fazla mini oyun eklenmesini (f=10) önermiştir. Bunun yanında 7 katılımcı oyunun dijital bir versiyonunun geliştirilmesinin oyunun erişilebilirliğini ve kullanım alanını genişletebileceğini ifade etmiştir.

Bu bulgular, katılımcıların oyunu genel olarak olumlu değerlendirdiklerini ancak içerik çeşitliliğinin artırılması ve yeni oyun mekaniklerinin eklenmesiyle eğitim materyalinin daha etkili ve sürdürülebilir hâle getirilebileceğini göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Pilot uygulama bulguları, "DİLBAZ" oyununun diksiyon ve telaffuz becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Katılımcıların %70'inin diksiyon ve telaffuzunda gözle görülür gelişme bildirmesi tekerlemelerin konuşma becerilerini desteklediğine dair mevcut literatürle uyumludur (Kurudayıoğlu & Potur, 2015; Orhun, 2009). Özkaya (2012) da ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada tekerleme eğitiminin sesli okuma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Katılımcıların %80'inin kültürel motifler hakkında bilgi edindiğini ifade etmesi oyunun kültürel farkındalığı artırmadaki başarısını göstermektedir. Barış ve Ece (2015), çocuk tekerlemelerinin kültürel değerlerin aktarılmasında önemli bir işlev gördüğünü belirtmektedir. Benzer şekilde Özkan (2014), sözlü kültür ürünlerinin korunmasının millî kimlik açısından kritik olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmada elde edilen %80'lik kültürel farkındalık oranı söz konusu görüşleri destekler niteliktedir.

Katılımcıların %60'ının hızlı okunması gereken tekerlemelerde zorlanması Sever ve Ünal'ın (2020) ortaokul öğrencilerinin telaffuz hatalarına ilişkin bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, öğrencilerin özellikle hızlı okuma gerektiren metinlerde ve uzun kelimelerde telaffuz sorunları yaşadığını rapor etmiştir. Bu durum, dil eğitiminde zorluk seviyelerinin bireysel farklılıklara göre ayarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların %85'inin oyunu başkalarına önerme eğiliminde olması, Çelik Doğan'ın (2016) öğrencilerin sözlü kültür ürünlerine yönelik farkındalıklarının düşük olduğunu ancak bu ürünlerle eğlenceli etkinlikler yapıldığında ilgilerinin arttığını belirten bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Şahin (2024), Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminin en önemli sorunlarından birinin öğrencilerin konuşma becerilerindeki öz güven eksikliği olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada, oyun ortamının sağladığı güvenli ve eğlenceli atmosferin söz konusu öz güven eksikliğinin giderilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

ADDIE modeline dayalı sistematik geliştirme süreci (Molenda vd., 1996) materyalin hem pedagojik hem de estetik açıdan nitelikli olmasını sağlamıştır. Sonuç olarak geleneksel içeriklerin oyunla buluşturulmasının dil eğitiminde olumlu çıktılar sağladığı ortaya konmuştur.

Öneriler

1. **Yaygınlaştırma:** DİLBAZ oyununun Türkçe derslerinde düzenli olarak kullanılması öğrencilerin konuşma becerilerini destekleyecektir. Okullarda tekerleme kulüplerinin kurulması ve oyunun bu kulüplerde yaygınlaştırılması önerilmektedir.
2. **İçerik zenginleştirme:** Tekerleme çeşitliliğinin bölgesel ağızlar ve lehçeleri de içerecek şekilde artırılması oyunun farklı yaş ve beceri gruplarına uyarlanmasını sağlayabilir. Ayrıca zorluk seviyelerinin daha detaylı sınıflandırılması önerilmektedir.
3. **Dijital dönüşüm:** Oyunun dijital bir versiyonunun geliştirilmesi ve mobil uygulamaya dönüştürülmesi erişilebilirliği artıracak ve farklı öğrenme stillerine hitap edecektir.
4. **Farklı kitlelere uyarlama:** Yabancılara Türkçe öğretimi için uyarlanmış özel versiyonların hazırlanması önerilmektedir.
5. **Deneysel araştırmalar:** Oyunun akademik başarı ve uzun vadeli dil gelişimi üzerindeki etkisini ölçmek için daha geniş örneklemli deneysel çalışmaların yapılması gerekmektedir. Araştırmada diksiyon ve telaffuz gelişimine ilişkin veriler katılımcıların öz değerlendirmelerine dayanmaktadır. Bu nedenle elde edilen bulgular katılımcı algısını yansıtmakta olup, nesnel performans ölçümleri olarak değerlendirilmemelidir. Gelecek çalışmalarda ses kayıtlarının uzmanlar tarafından değerlendirilmesi, ön test-son test uygulamaları veya standartlaştırılmış telaffuz ölçeklerinin kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Abalı, İ. (2018). *Türk halk edebiyatında makaronik tekerlemeler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Barış, D. A., & Ece, A. S. (2015). Kültürel değerlerin aktarılmasında çocuk tekerlemeleri. *Değerler Eğitimi Dergisi, 13*(29), 343-368.

Çelik Doğan, M. (2016). *Türkçe eğitimi bağlamında ortaokul öğrencilerinin sözlü kültür ürünlerine yönelik farkındalıkları ve bunları kullanım durumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2002). What is instructional design? In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (pp. 16-25). Merrill Prentice Hall.

Kurudayıoğlu, M., & Potur, Ö. (2015). Temel dil becerilerinin kazandırılması açısından tekerlemeler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 15*, 1-15.

Molenda, M., Pershing, J. A., & Reigeluth, C. M. (1996). Designing instructional systems. In R. L. Craig (Ed.), *The ASTD training and development handbook* (4th ed., pp. 266–293). McGraw-Hill.

Orhun, B. D. (2009). *İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Özkan, E. K. (2014). Sözlü kültür hazinemiz. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi (Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı), 107*(756), 236.

Özkaya, P. G. (2012). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sesli okuma becerilerine tekerleme eğitiminin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sever, A., & Ünal, F. T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin telaffuz hataları üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 24*(3), 683-700.

Şahin, N. (Ed.). (2024). *Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminin sorunları*. Teke Akademi.

ŞEHİR HAFIZASININ TABELALARDAKİ İZLERİ: AMASYA ÖRNEĞİNDE YEREL SÖZ VARLIĞI KEŞFİ

Emrullah DİLEK, Amasya/Şehit Ferhat Ünelli Bilim ve Sanat Merkezi
emrullahdilek55@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Amasya merkezindeki esnaf tabelalarını dilsel bir kaynak olarak ele alarak ilk ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yerel söz varlıklarını somut bir kültürel deneyim aracılığıyla zenginleştirmektir. Türkçe eğitiminde söz varlığı geliştirme hedefini yer temelli öğrenme yaklaşımıyla ilişkilendiren bu çalışmada eylem araştırması modeli benimsenmiş, veriler tematik içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Uygulama; ön hazırlık, saha uygulaması ve sınıf içi değerlendirme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Ön hazırlık aşamasında 40 özgün dükkân ismi tarih, coğrafya, gastronomi ve efsane başlıkları altında tasnif edilmiştir. Saha uygulamasında Amasya Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) öğrenim gören 10 gönüllü öğrenciye "Dil Dedektifi Kartı" dağıtılmış, belirlenen rota üzerinde yürüyen öğrenciler karşılaştıkları isimleri kategorilere yerleştirerek veri toplama sürecinde aktif katılımcı rolü üstlenmiştir. Veriler doküman incelemesi, gözlem notları ve yansıma günlükleriyle desteklenmiş; bulgular "Şehir Sözlüğü Panosu" üzerinden tartışılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin tabelalar aracılığıyla dilsel farkındalık geliştirdikleri ve "bedesten, hazeran, strabon, harşena, misket" gibi yerel kelimeleri bağlam içinde kalıcı biçimde öğrendikleri gözlemlenmiştir. Çalışma tek bir şehir ve sınırlı bir öğrenci grubuyla yürütülmüş olup bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Bununla birlikte her ilde yerel tabelalar üzerinden uygulanabilecek "Dil Rotası" modeliyle Türkçe eğitimine özgün ve farklı bağlamlara aktarılabilecek öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, yer temelli öğrenme, bağlamsal öğrenme, kentsel dilsel peyzaj, Türkçe eğitimi*

GİRİŞ

Dil öğretimi, dil bilgisi kurallarını öğretmenin yanında bireyin yaşadığı çevreyi anlamlandırmasını sağlayan bir süreçtir. Bu nedenle sınıf dışındaki dilsel göstergelerin öğretim sürecine dâhil edilmesi büyük önem taşımaktadır. Amasya gibi güçlü tarihî ve kültürel belleğe sahip şehirlerde tabelalar, öğrencilerin söz varlığını geliştirebilecek otantik materyaller sunmaktadır. Çağdaş dil eğitimi yaklaşımları, öğrencilerin dili yaşayan bir organizma olarak deneyimlemesini, sosyal bağlam içinde kavramasını ve bu yolla kalıcı öğrenme gerçekleştirmesini savunmaktadır (Güney, 2019). Bu anlayış doğrultusunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de öğrencilerin söz varlığını geliştirme hedefine özellikle vurgu yapılmış; söz konusu hedefin yalnızca edebiî metinlerle değil, hayatın içindeki yaşayan ve somut dilsel göstergelerle de desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

Dilin zenginliği, yalnızca sözlüklerdeki kelime sayısıyla ölçülemez; bu kelimelerin toplumsal yaşamdaki işlevselliği ve kültürel sürekliliği de hesaba katılmalıdır. Türkçenin bilinen ilk sözlüğü olan Divanü Lugâti't-Türk'ü kaleme alan Kaşgarlı Mahmud, kelimelerin sözlük anlamlarının ötesinde Türk boylarının yaşayış ve duyuş özelliklerini de kayıt altına almıştır. Bu geleneği sürdürür nitelikte günümüz Türk dil bilimcilerinden Doğan Aksan da bir toplumun söz varlığının, o toplumun maddi ve manevi kültürünün, dünya görüşünün ve yaşayışının aynası olduğunu ileri sürmektedir (Aksan, 1990). Alan yazınında önemli bir yer tutan kentsel dilsel peyzaj (linguistic landscape) çalışmaları da bu ilişkinin somut boyutunu ortaya koymaktadır: Kamusal alanda görsel olarak var olan tabelalar, levhalar ve ilanlar, dilin toplumsal yaşamdaki işlevselliğini ve kültürel sürekliliğini en açık biçimde sergileyen dilsel ürünlerdir (Cantürk, 2021; Gorter, 2006).

Türkiye'deki esnaf tabelaları üzerine yapılan araştırmalar (Parlak Kalkan ve Kırıbiş, 2021; Gürsoy, 2021), bu tabelaların dil-kültür ilişkisinin okunabileceği zengin veri sahaları olduğunu ortaya koymaktadır. Gürsoy (2021), Karaman örneği üzerinden yürüttüğü çalışmasında benzer bir dil-kültür örüntüsü tespit ederek iş yeri adlarının toplumsal belleği taşıyan simgeler olduğunu belirlemiştir. Buna karşın söz konusu araştırmalar ağırlıklı olarak betimsel bir nitelik taşımakta; tabelaların dil eğitiminde doğrudan öğrenci söz varlığına katkı sunacak biçimde sistematik olarak kullanılmasına yönelik eylem araştırması boyutunda çalışmalar oldukça sınırlı kalmaktadır. Bu gerekçeden hareketle gerçekleştirilen "Dil Dedektifi" uygulaması, öğrenciye dilin durağan bir kurallar bütünü değil, sokakta yaşayan ve her an yeniden üretilen bir değer olduğu bilincini kazandırmayı hedeflemektedir.

Amasya'nın Antik Çağ'dan Osmanlı şehzade eğitimine uzanan derin tarihi, Ferhat ve Şirin efsanesi başta olmak üzere zengin sözlü geleneği ve misket ile Amasya elması gibi coğrafi işaretli ürünleriyle dilsel peyzaj çalışmaları açısından değerli bir veri kaynağı sunduğu değerlendirilmektedir. Bugün Amasya sokaklarındaki "bedesten, harşena, strabon, misket" gibi tabelalar, yüzyıllık kültürel sürekliliğin günümüze taşınmış yerel kültürü yansıtan dil unsurları olarak ele alınabilir. Bu çalışmada söz konusu unsurların öğrenciler tarafından bir "Dil Dedektifi" yaklaşımıyla çözümlenmesi ve tabelaların aynı zamanda birer şehir hafızası taşıyıcısı olduğunun gösterilmesi amaçlanmış, böylece soyut kelime öğretimi somut ve anlamlı bir deneyime dönüştürülmeye çalışılmıştır.

Problemin Tanımı

Söz varlığının geliştirilmesi; öğrencilerin okuduğunu anlama, düşüncelerini yapılandırma ve kendini ifade etme becerilerini doğrudan etkilemektedir. Buna karşın öğrencilerin büyük çoğunluğu içinde bulundukları kentsel mekânı bir kültür metni olarak okuyamamakta ve bu nedenle yerel söz varlığından yoksun bir dil gelişim süreci yaşamaktadır. Somut bir sorun olarak ifade edilecek olursa ilk ve ortaokul öğrencileri; tabelalar aracılığıyla erişilebilecek tarihsel, coğrafi ve kültürel kelime katmanlarının büyük bölümünden haberdar olamamaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Amasya Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören öğrencilerin Amasya il merkezindeki esnaf tabelaları aracılığıyla yerel ve geleneksel söz varlıklarını zenginleştirmektir. Bu temel amacın tabelalardaki tarihî ve kültürel göndermeler ile yöresel ürün adlarını keşfetmek ve bu kelimeleri öğrencilerin aktif söz varlığına katmak, kentsel dilsel göstergelere yönelik seçici farkındalık geliştirmek, dil kullanım hatalarını fark etmelerini sağlayarak normatif dil bilincini güçlendirmek gibi alt hedefleri bulunmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda çalışma; "Tabelalar aracılığıyla yürütülen saha uygulaması öğrencilerin kentsel dilsel göstergelere yönelik farkındalığını nasıl etkilemektedir? Yerel kelimelerin bağlamsal öğrenme yoluyla edinilmesi söz varlığı gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır?" sorularına yanıt aramaktadır.

Söz Varlığı ve Kültür İlişkisi

Söz varlığı kavramı alan yazınında farklı biçimlerde tanımlanmakla birlikte genel olarak bir dildeki tüm sözcükleri, kalıp sözleri, deyimleri ve özel adları kapsayan geniş bir dilsel alanı ifade eder (Korkmaz, 1992). Söz varlığı, bireysel kelime kazanımıyla birlikte toplumsal belleği, ortak değerleri ve kültürel kimliği taşır. Bu bağlamda Aksan (1990), bir toplumun söz varlığının o toplumun maddi ve manevi kültürünün aynası olduğunu vurgulayarak söz varlığının dil bilimsel boyutunun ötesinde etnokültürel bir işlev üstlendiğini ortaya koymaktadır. Yerel yer adları, mahalle isimleri ve esnaf tabelaları bu etnokültürel söz varlığının gündelik yaşama yansıyan görünür biçimleridir.

Bağlam Temelli Kelime Öğretimi

Kelime öğretiminde bağlam temelli yaklaşım, bir sözcüğün yalnızca sözlük tanımıyla değil, kullanıldığı ortamdaki anlam ve işleviyle birlikte kavranması gerektiğini savunmaktadır (Karatay, 2007). Bu yaklaşıma göre kelimenin bağlamdan koparılarak sunulması öğrencinin sözcüğü unutmasına neden olmakta, bağlamıyla birlikte sunulması ise kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Güney (2019) de kelime öğretimindeki güncel yaklaşımları ele aldığı çalışmasında gerçek yaşam ortamlarından elde edilen doğal dil verilerinin söz varlığı kazanımını niteliksel olarak güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada uygulanan tabeladan kelime modeli söz konusu ilkeyi fiziksel kentsel alana taşımakta ve öğrenciyi dilin aktif bir gözlemcisi konumuna getirmektedir.

Kentsel Dilsel Göstergeler: Bir Dil Eğitimi Kaynağı Olarak Tabelalar

Dilsel peyzaj kavramı, kamusal alanda görsel olarak var olan dili; tabelaları, levhaları, ilanları ve sokak yazılarını kapsayan bir inceleme alanı olarak tanımlanmaktadır (Gorter, 2006; Cenoz & Gorter, 2008). Öte yandan yer temelli öğrenme, öğrencinin kendi fiziksel çevresini öğrenme kaynağı olarak kullanan deneyimsel bir yaklaşım alanıdır. Esnaf tabelaları bu alanda özellikle incelemeye değer dilsel ürünlerdir; zira hem biçimsel hem de içeriksel açıdan kültürel, tarihsel ve coğrafi bilgi barındırmaktadır. Cantürk (2021), dilsel çevre araçlarının gerçek hayatla bağdaşan doğal veri kaynakları olduğunu ve bu araçların sınıf ortamına taşınmasının öğrencilerde çoklu okuryazarlık, eleştirel düşünme ve öğrenen özerkliği geliştirdiğini vurgulamaktadır. Parlak Kalkan ve Kıribiş (2021) ise Kilis örneğinde iş yeri adlarının dil-kültür ilişkisinin deşifre edilebildiği birer simge niteliği taşıdığını ortaya koymuştur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modeli benimsenmiştir. Eylem araştırması, uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği; uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da mevcut bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analizini içeren bir araştırma yaklaşımıdır. Eğitim ortamlarında eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından yürütülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 295). Bu model, öğretmen araştırmacının hem müdahaleyi planlayan hem de sürecin aktif katılımcısı olan çift rolünü meşrulaştırmakta; uygulama ile araştırmayı bir arada tutmaktadır. Araştırmanın etik ilkeleri çerçevesinde öğrenci gizliliğine özen gösterilmiş, uygulama öncesinde veliler bilgilendirilerek gerekli izinler alınmıştır.

Katılımcılar

Çalışma, Amasya il merkezinde yer alan Bilim ve Sanat Merkezindeki (BİLSEM) gönüllü öğrencilerle yürütülmüştür. Katılımcı grubun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiş, söz varlığı gelişim sürecindeki BİLSEM'de öğrenim gören ilk ve ortaokul öğrencileri tercih edilmiştir. Uygulamaya toplam 10 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin tamamı Amasya'da yaşamakta olup kentsel dilsel çevreye aşinalık düzeyleri ön değerlendirme soruları aracılığıyla belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada dört farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Birincisi, öğrencilerin dükkân isimlerini tematik kategorilere ayırmasını ve esnafla kısa mülakatlar yapmasını sağlayan yapılandırılmış "Dil Dedektifi Saha Kartı"dır. İkincisi, öğrencilerin deneyimlerini ve yeni öğrendikleri kelimeleri aktardıkları "Öğrenci Yansıma Günlükleri"dir. Üçüncüsü, uygulama aşamalarını belgeleyen "Sınıf İçi Gözlem Notları"dır. Dördüncüsü ise toplanan yerel kelimelerin tanımlandığı ve sınıf içi tartışmalara zemin hazırlayan "Şehir Sözlüğü Panosu"dur. Geçerliliği artırmak amacıyla saha kartları, gözlem notları ve yansıma günlükleri birbiriyle karşılaştırılarak çoklu veri kaynağına dayalı doğrulama yaklaşımı benimsenmiştir.

Uygulama Süreci

Birinci aşama: ön hazırlık

Bu aşamada araştırmacı öğretmen tarafından Amasya il merkezinde bulunan kırk özgün dükkân ismi ve adresi belirlenmiştir. Seçilen isimler; tarih, coğrafya, gastronomi ve efsane olmak üzere dört tematik başlık altında tasnif edilmiş, bu tasnifte öğrencilerin yürüyüş güzergâhına uygunluğu önemsenmiştir. Öğrencilere saha gezisi öncesinde kısa bir uyum dersi yapılmış, tabelaların birer kültür metni olarak okunabileceği bilinci ön bilgilendirme yoluyla kazandırılmaya çalışılmıştır.

İkinci aşama: dil dedektifi saha gezisi

Saha uygulamasında öğrencilere Dil Dedektifi Saha Kartı dağıtılmış; belirlenen rota üzerinde yaklaşık beş gün süren kentsel bir yürüyüş gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler bu yürüyüş boyunca karşılaştıkları dükkân isimlerini ilgili kategorilere yerleştirmiş, dikkat çeken tabelaları fotoğraflamış ve dükkân sahipleriyle isimlerin ortaya çıkış hikâyesine dair kısa mülakatlar yapmıştır. Bu süreçte öğrenciler, veriyi sahadan toplayan aktif araştırmacılar olarak rol üstlenmiştir. Dil kullanım hatası barındıran tabelalar da saha kartlarına not edilerek dil bilinci gelişimine yönelik dolaylı bir gözlem verisi elde edilmiştir.

Üçüncü aşama: sınıf içi değerlendirme

Saha gezisinin ardından elde edilen veriler sınıf ortamına taşınmıştır. Öğrenciler topladıkları bilgileri sınıfla paylaşmış, oluşturulan Şehir Sözlüğü Panosu üzerinden bulgular birlikte tartışılmıştır. Bu aşamada özellikle yerel kelimelerin dükkân isimlerine kazandırdığı kültürel ve anlamsal derinlik üzerine odaklanılmış, dil ile şehir kültürü arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Öğrencilerin yansıma günlükleri bu aşamada toplanmış ve tematik içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Analiz sürecinde veriler önce ham kategorilere ayrılmış, ardından tematik örüntüler hâlinde yeniden düzenlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tematik Sınıflandırmadan Elde Edilen Bulgular

Belirlenen kırk dükkân ismine ilişkin tematik sınıflandırma incelendiğinde isimlerin dağılımı şu şekilde belirlenmiştir: Tarih teması kapsamındaki isimler arasında "Bedesten, Saray Hamamı, Sultan Sofrası" gibi Osmanlı ticaret kültürüne gönderme yapan sözcükler öne çıkmaktadır. Coğrafya teması altında ise Harşena ve Yeşilırmak gibi Amasya'nın fiziki coğrafyasını imgeleyen adlar yer almaktadır. Gastronomi temasında bölgeye özgü misket ve Amasya elması gibi coğrafi işaretli ürün adları sıklıkla karşılaşılan isimler arasında belirlenmiştir. Efsane temasında Hazeran ve Ferhat gibi şehrin sözlü geleneğine ait göndermeler dikkat çekmektedir. Bu bulgular, Amasya'nın kentsel dilsel peyzajının yüzeysel bir ticari isim repertuvarının çok ötesinde, çok boyutlu kültürel yapısını yansıttığını ortaya koymaktadır.

Öğrenci Söz Varlığına Katkı: Bağlamsal Öğrenme Bulguları

Uygulama sonucunda öğrencilerin tabela dilsel göstergelerine karşı seçici bir farkındalık geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Saha gezisi öncesinde tabelalar yalnızca birer levha olarak algılanırken uygulama sonrasında tabelaların kültürel gösterge olarak yeniden anlamlandırıldığı görülmüştür. Özellikle "bedesten" (Osmanlı kapalı çarşı geleneği), "hazeran"

(Amasya'ya özgü ahşap mimari örneği), "misket" (coğrafi işaretli elma çeşidi), "Harşena" (kaya kalesinin antik adı) ve "Strabon" (Amasya doğumlu antik coğrafyacı) sözcüklerinin hem bağlamsal hem de tarihsel bilgiyle desteklenmesi sayesinde öğrencilerin söz varlığına kalıcı biçimde katıldığı değerlendirilmektedir. Nitekim bir öğrenci yansıma günlüğünde bu süreci şöyle ifade etmiştir: "Hazeran kelimesini tabelada gördüğümde sadece bir isim sandım ama arkasındaki hikâyeyi öğrenince bu kelimeyi hiç unutmayacağımı düşünüyorum." (Ö1, Öğrenci Yansıma Günlüğü, 2026). Bu bulgu, bağlamsal öğrenmenin kelimelerin kalıcı öğrenilmesini desteklediğini göstermektedir.

Normatif Dil Bilinci Bulguları

Saha sürecinde öğrencilerin bir kısmı, kırk tabeladan üçünde (Hazeran Cafe, Yöremiss Doğal Ürünler ve İroni Gift Shop) İngilizce yazım ya da karma dil kullanımı bulunduğunu fark ederek saha kartlarına not etmiştir. Sınıf içi değerlendirme aşamasında bu gözlemler tartışmaya açılmış, yerellik ile modernlik arasındaki dilsel gerilim somut örnekler üzerinden sorgulanmıştır. Hazeran sözcüğünün Türkçe yazımı korunurken "Café" sözcüğünün İngilizce kullanılması, öğrencilerde dil seçiminin bilinçli bir süreç olduğu farkındalığını doğurduğu gözlemlenmiştir. Parlak Kalkan ve Kırıbiş (2021) tarafından Kilis'te tespit edilen benzer karma dil kullanımlarıyla örtüşen bu bulgular, dil kirliliğinin yalnızca büyük şehirlerle sınırlı kalmadığını göstermesi bakımından da kayda değer niteliktedir.

Tablo 1

Levha İsimlerinin Tema Tablosu

Kategori	Öne Çıkan Kavramlar	Tematik İçerik	Dilsel Gözlemler	Öğrenme Kazanımları	Kültürel Çağrışım
Geleneksel Kavramlar	Bedesten, Sofra, Han	Kültürel mirasa dair temel semboller ve geleneksel yaşam unsurları	Yazım hataları, Türkçe-İngilizce karma ifadeler	Kelimeleri bağlamında öğrenme, kültürel çağrışım geliştirme	Çok yüksek
Yöresel Ürünler	Misket, Çörek	Yerel gastronomi ve güçlü kimlik göstergesi olan ürünler	Yazım hataları ve karma ifadeler	Kültürel unsurlar üzerinden öğrenme	Yüksek
Yer ve Doğa İsimleri	Yeşilırmak, Harşena	Coğrafi aidiyet ve doğal çevre temsili	—	Yerel unsurların kültürel bağlamda kavranması	Yüksek
Tarihî Kahramanlar	Şehzade, Kılıçaslan, Strabon	Tarihsel kimlik, aidiyet ve kahramanlık figürleri	—	Tarihsel kavramların bağlamsal öğrenimi	Orta-yüksek
Yabancı/ Modern İfadeler	Cafe, Shop	Modernleşme süreci ve dış etki sembolleri	Türkçe-İngilizce karma ifadeler	Dilsel farkındalık ve eleştirel gözlem becerisi	Düşük

Tablo 1 incelendiğinde dükkân adlarının büyük ölçüde yerel kültürü, tarihî belleği ve coğrafi aidiyeti yansıtan kavramlardan oluştuğu görülmektedir. Özellikle geleneksel kavramlar ile yöresel ürün adlarının öğrencilerde bağlamsal öğrenme ve kültürel çağrışım geliştirme açısından yüksek katkı sunduğu değerlendirilmektedir. Buna karşılık yabancı/modern ifadelerin sınırlı düzeyde kaldığı, ancak öğrencilerde dilsel farkındalık ve eleştirel gözlem becerisi oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 2

Dükkân İsimlerinin Tematik Dağılımı

Tema	f	%
Tarih	11	27.5
Coğrafya	9	22.5
Gastronomi	10	25.0
Efsane	6	15.0
Modern/Yabancı	4	10.0
Toplam	40	100

Tablo 2 incelendiğinde kültürel ve yerel temaların toplam oranının %90 olduğu görülmektedir. Bu durum, ticari adlandırmaların şehir belleğini taşıyan sembolik araçlar olduğunu göstermektedir. Tarih temalı isimlerin %27,5 ile ilk sırada yer alması, Amasya'nın Şehzadeler Şehri kimliğinin ticari isimlendirme pratiklerine doğrudan yansıdığına işaret etmektedir. Gastronomi (%25) ve coğrafya (%22,5) temalarının birbirine yakın oranlarda seyretmesi ise şehrin kültürel kimliğinin bütüncül bir yapı sunduğunu göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu çalışma, tabela temelli öğrenmenin söz varlığı gelişimine katkı sağladığı yönünde bulgular sunmuş; tabelaların aynı zamanda birer şehir hafızası taşıyıcısı olduğunu göstermiştir. Uygulama sonuçları, kentsel dilsel göstergelerin, özellikle esnaf tabelalarının, bağlamsal kelime öğretimi için verimli ve özgün kaynaklar sunduğunu ortaya koymaktadır. Soyut kelime öğretimini somut, yerel ve anlamlı bir kültürel deneyime dönüştüren bu modelin, hem söz varlığı gelişimi hem de dil-kültür ilişkisinin kavranması bakımından nitelikli öğrenme çıktıları ürettiği değerlendirilmektedir. Yerel kültüre ait kelimelerin öğretim sürecine dâhil edilmesinin öğrencilerde aidiyet duygusunu ve şehir bilincini desteklediği gözlemlenmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrencilerin söz varlığını geliştirme hedefi bağlamında değerlendirildiğinde bu çalışmanın ilgili hedefle doğrudan örtüştüğü görülmektedir. Öğrencilerin sürece aktif araştırmacı olarak katılması, etik katılım ilkesine bağlı kalınması ve değerlendirmelerin nesnel gözlem verilerine dayandırılması, uygulamanın nitelikli bir eğitim uygulaması olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır.

Bu çalışma, Amasya il merkezinde tek bir BİLSEM bünyesindeki gönüllü öğrencilerle ve tek bir araştırmacı öğretmen tarafından yürütülmüştür. Sınırlı örneklem büyüklüğü ve tek şehir bağlamı, bulguların farklı coğrafi ve sosyokültürel ortamlara doğrudan genellenmesini güçleştirmektedir. Bunun yanı sıra uygulama sürecinin belirli bir akademik takvimle sınırlı kalması, uzun vadeli söz varlığı kazanımlarının izlenmesine olanak tanımamıştır.

Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler sunulabilir: Her ilin yerel esnaf tabelaları temel alınarak oluşturulacak Dil Rotası modellerinin, ulusal ölçekte söz varlığı derlem çalışmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca saha deneyiminin QR kodlar ve dijital hikâye anlatımı gibi teknolojik uygulamalarla desteklenmesinin, öğrencilerin dil öğrenme sürecine yönelik ilgisini artırabileceği önerilmektedir. Son olarak öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları kapsamında kentsel dilsel peyzaj uygulamalarına ilişkin rehber materyaller hazırlanabilir. İleride farklı illerde ve daha geniş örneklemlerle yürütülecek çalışmaların tabela temelli söz varlığı öğretimi modelinin etkinliğini daha kapsamlı biçimde ortaya koyacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (1990). *Türkçenin gücü*. Bilgi Yayınevi.

Cantürk, İ. (2021). Dilsel çevrenin dil öğretiminde kullanımı: Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik izlence önerisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (24)*, 973-986. https://doi.org/10.29000/rumelide.995458

Cenoz, J., & Gorter, D. (2008). Linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 46*(3), 257-276. https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.012

Gorter, D. (2006). Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. *International Journal of Multilingualism, 3*(1), 1-6.

Güney, N. (2019). *Kelime öğretiminde güncel yaklaşımlar ve uygulamalar*. Pegem Akademi.

Gürsoy, A. (2021). *Karaman merkezdeki iş yeri adları üzerine bir dil incelemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.

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

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

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı*. https://mufredat.meb.gov.tr

Parlak Kalkan, G., ve Kırıbiş, A. (2021). İş yeri adlarındaki Türkçenin yabancı dillerle etkileşimi: Kilis örneği. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi, 5*(2), 1182-1219. https://doi.org/10.34083/akaded.939762

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRENCİLERİN SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRMEDE "TÜRKÇESİ VARKEN" OYUNU UYGULAMASI

Hilal ARSLAN SAV, Artvin/Artvin Bilim ve Sanat Merkezi
hhhhilal@hotmail.com

ÖZET

Dil, bir toplumun kültürel kimliğini yansıtan en temel unsurdur. Türkçenin tarihsel süreçte yaşadığı dilsel etkileşimler günümüzde yerini özellikle İngilizce kökenli yoğun bir ödünçleme sürecine bırakmıştır. Güncel veriler Türkçedeki yabancı kelime oranının %23,72 olduğunu gösterirken araştırmalar, genç kuşakların günlük yaşamda Türkçe karşılıklar yerine yabancı sözcükleri tercih etmesinin dilin yapısal bütünlüğü açısından risk oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada, eğitim ortamlarında kullanılan materyallerin dil bilinci kazandırmadaki rolü kritik önem taşımaktadır. Çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin günlük dilde kullandıkları yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarına yönelik farkındalıklarını artırmak ve bu amaçla geliştirilen "Türkçesi Varken" adlı oyun temelli öğretim materyalinin etkililiğini incelemektir. Araştırmada, bir eğitim materyalinin tasarım, uygulama ve değerlendirme süreçlerini kapsayan "ürün geliştirme temelli uygulama modeli" kullanılmıştır. Materyal tasarım aşamasında 5. sınıf Türkçe ders kitapları taranarak en sık karşılaşılan 50 yabancı kökenli sözcük belirlenmiş; Canva programı aracılığıyla ön yüzü yabancı, arka yüzü Türkçe karşılıkları içeren oyun kartları hazırlanmıştır. Çalışma grubu, Artvin il merkezinde bir ortaokulda öğrenim gören 25 kişilik 6. sınıf şubesinden oluşmaktadır. Uygulama sürecinde öğrencilere, eş değer nitelikte ön test ve son test uygulanmış ve öğrencilerin iki hafta boyunca materyalle serbest etkileşim kurmaları sağlanmıştır. Elde edilen veriler Microsoft Excel üzerinde betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları "Türkçesi Varken" kart oyununun öğrencilerin toplam başarı puanlarında anlamlı bir artış sağladığını göstermektedir. Özellikle kelimeyi tanıma becerisini ölçen bölümlerde %78'lik bir başarı artışı kaydedilmiştir. Ancak kelime üretme etkinlikleri ve açık uçlu soruların bulunduğu bölümlerde başarının daha sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu durum, materyalle yoğun etkileşim kuran öğrencilerin daha yüksek gelişim göstermesiyle birlikte değerlendirildiğinde oyun temelli materyallerin kelime farkındalığı oluşturmada güçlü bir araç olduğu ancak düzenli kullanım ve ek etkinliklerle desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, oyunlaştırılmış materyallerin Türkçe derslerinde dil bilinci kazandırma sürecinde yüksek bir potansiyel taşıdığını ortaya koyması yönüyle alana katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *dil bilinci, Türkçe öğretimi, oyun temelli öğrenme, öğretim materyali geliştirme, yabancı kökenli sözcükler*

GİRİŞ

Dil, bir toplumun kültürünü, düşünce biçimini ve kimliğini yansıtan en temel iletişim aracıdır. Toplumların tarih boyunca politik, kültürel, ekonomik ve sosyal etkileşimler içinde bulunmaları dillerin birbirinden kelime alıp vermesine neden olmuştur. Bu süreç dil biliminde ödünçleme ya da alıntı sözcük kavramlarıyla ifade edilmektedir. Bütün dillerde olduğu gibi Türkçe de tarihin her döneminde yabancı dillerin etkisine maruz kalmış, bu etki her yüzyılda farklı düzey ve biçimlerde devam etmiştir.

Türkçenin tarihsel gelişimi incelendiğinde özellikle Arapça, Farsça, Fransızca, İtalyanca ve son dönemde İngilizce başta olmak üzere pek çok dille yoğun etkileşim yaşandığı görülmektedir. Cumhuriyet öncesi Türkçenin söz varlığına ilişkin yapılan sayımlarda Arapça kökenli sözcüklerin yaklaşık %60, Farsça kökenli sözcüklerin ise %20 oranında olduğu belirtilmektedir (Bozkurt, 2012). Cumhuriyet'in ilk yıllarında basın dilinde yabancı kökenli sözcük kullanım oranının %70 düzeyinde olduğu, Türk Dil Kurumunun kurulmasıyla birlikte bu oranın zamanla azaldığı ve Türkçe kökenli sözcük kullanımının artış gösterdiği ifade edilmektedir (İmer, 1994; Çotuksöken, 2002; Bozkurt, 2012).

Türk Dil Kurumunun yayımladığı Türkçe Sözlük verilerine göre sözlükte yer alan toplam 60.152 sözcüğün 45.888'i Türkçe kökenli, 14.264'ü de yabancı kökenlidir. Buna göre Türkçe kökenli sözcüklerin oranı %77,27, yabancı kökenli sözcüklerin oranı ise %23,72'dir. Yabancı kökenli sözcükler arasında Arapça (%10,68) ilk sırada yer almakta, bunu Fransızca (%7,72), Farsça (%2,26) ve İtalyanca (%1,03) izlemektedir (Dağlı, 2019). Bu veriler, Türkçenin tarihsel süreç içerisinde önemli ölçüde ödünçleme yoluyla zenginleştiğini ancak aynı zamanda Türkçe karşılıkların kullanımının geri planda kalabildiğini göstermektedir.

Dağlı'nın (2019) çalışmasında, Türkçede yer alan yabancı kökenli sözcüklerin önemli bir bölümünün günlük kullanımda yaygınlaştığı ve bu durumun dil bilinci açısından çeşitli sorunları beraberinde getirdiği belirtilmektedir. Günümüzde özellikle genç kuşakların günlük yaşamda problem, aktivite, organizasyon gibi yabancı kökenli sözcükleri sıkça kullanması; buna karşılık sorun, etkinlik, düzenleme gibi Türkçe karşılıkların daha az tercih edilmesi, dil farkındalığının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Dil bilinci, bireyin kendi dilinin yapısını tanıması, diline değer vermesi ve onu bilinçli biçimde kullanmasıyla ilgilidir. Korkmaz'a (2002) göre yabancı kökenli sözcükler, toplumsal bir duyarlılık ve dili koruma bilinci gelişmediği takdirde yalnızca söz varlığını değil, dilin yapısal bütünlüğünü de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle bireylerin özellikle erken yaşlardan itibaren kendi dillerindeki sözcüklerin kökenlerine ilişkin farkındalık kazanmaları büyük önem taşımaktadır.

Bu noktada eğitim ortamlarının rolü ön plana çıkmaktadır. Türkçe ders kitapları, öğrencilerin dil kullanım alışkanlıklarının şekillenmesinde temel kaynaklardan biridir. Ders kitaplarında yer alan metinlerde yabancı kökenli sözcüklerin hangi sıklıkta ve hangi bağlamlarda kullanıldığı öğrencilerin dil tercihlerini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarında yabancı kökenli sözcüklere ne ölçüde yer verildiğinin incelenmesi ve bu sözcüklerin Türkçe karşılıklarının öğrencilere fark ettirilmesi önemlidir.

Öte yandan eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalar, öğrenmenin kalıcı hâle gelmesinde görsel materyallerin ve oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan oyun temelli materyallerin özellikle kelime öğretiminde motivasyonu artırdığı ve öğrenmeyi desteklediği vurgulanmaktadır (Gültekin, Karadağ & Yılmaz, 2007).

Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışma, Türkçede yaygın olarak kullanılan yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrencilerin fark etmelerini sağlamak, dil bilincini geliştirmek ve oyun temelli bir öğretim materyali aracılığıyla öğrenme sürecini desteklemek temel hedeflerini esas almıştır. Çalışma kapsamında Türkçe ders kitaplarında yer alan yabancı kökenli sözcükler belirlenmiş, bu sözcüklerin Türkçe karşılıklarını içeren kartlar hazırlanmış ve geliştirilen kart oyununun öğrenciler üzerindeki etkililiği incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmada, ürün geliştirme temelli uygulama modeli kullanılmıştır. Araştırma aşamaları şu şekildedir:

Materyal Tasarımı ve Kelime Havuzu Oluşturma: 5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ders kitapları incelenerek Türkçe karşılığı olduğu hâlde yabancı kökenli hâli tercih edilen 59 sözcük belirlenmiştir. TDK sözlük verileri ve uzman görüşleri doğrultusunda, günlük dildeki kullanım sıklığı ve kavram karmaşası yaratma potansiyeli dikkate alınarak 36 sözcük seçilmiştir. Bu listeye, öğrencilerin farkındalık düzeyini arttırmak amacıyla günlük hayattan 14 sözcük daha eklenerek toplam 50 kelimelik bir havuz oluşturulmuştur.

"Türkçesi Varken" Kart Oyunu: Belirlenen sözcüklerle Canva üzerinden kartlar tasarlanmıştır. Tasarımda Türkçe kökenli kelimeler kırmızı, yabancı kökenli kelimeler mavi renk ile kodlanmıştır. Materyal için Türk Patent ve Marka Kurumuna tasarım tescil başvurusu yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama: Materyalin etkililiğini ölçmek amacıyla çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru/yanlış ve açık uçlu soru bölümlerinden oluşan (her bölüm 5, toplam 20 soru) ön test ile son test hazırlanmıştır. Çalışma, Artvin il merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören 23 6. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür.

- Öğrencilere önce ön test uygulanmıştır.
- Materyal, sınıf ortamında tanıtılarak bir kez oynatılmış ve serbest zamanlarda kullanılmak üzere iki hafta boyunca sınıfta bırakılmıştır.
- Süreç sonunda farklı sorulardan oluşan son test uygulanarak öğrenci görüşleri alınmıştır.

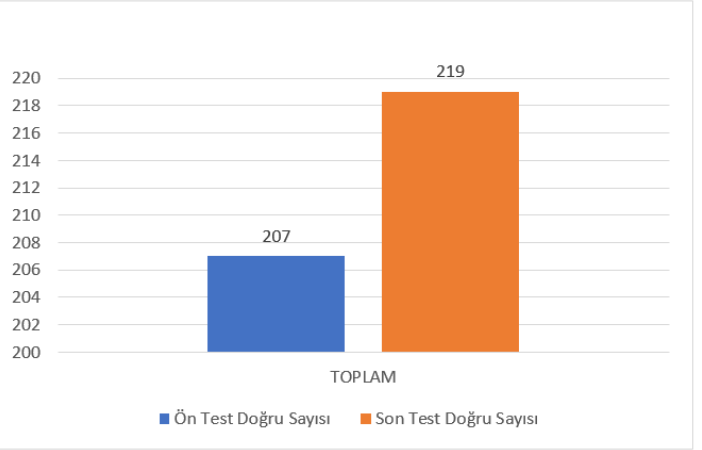
Verilerin Analizi: Ön test ve son testten elde edilen nicel veriler Microsoft Excel aracılığıyla analiz edilmiştir. Bölüm bazlı doğru sayıları, başarı yüzdeleri ve bireysel gelişim oranları hesaplanarak tablolar ve grafiklerle raporlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, "Türkçesi Varken" isimli kart oyununun etkililiğini belirlemek amacıyla uygulanan ön test ve son testlerden elde edilen nicel verilere yer verilmiştir.

Şekil 1

Ön Test ve Son Test Toplam Doğru Cevap Karşılaştırma Grafiği



Şekil 1'de görüldüğü üzere ön test ve son test toplam doğru cevap sayıları karşılaştırıldığında son testte ön teste kıyasla daha fazla doğru cevap elde edildiği anlaşılmaktadır. Ön testte toplam 207 doğru cevap elde edilirken son testte bu sayının 219'a yükseldiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak ön test ve son test arasında toplam doğru cevap sayısında 12 birimlik bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 1

Ön Test ve Son Test Bölüm Bazlı Sonuç Karşılaştırma Tablosu

Bölüm	Ön Test Doğru Sayısı	Son Test Doğru Sayısı	Fark (St–Öt)	Ön Test Ortalama	Son Test Ortalama	Değişim (%)
A	31	55	24	1,34	2,39	77%
B	68	72	4	2,95	3,13	6%
C	77	74	–3	3,34	3,21	-4%
D	31	18	–13	1,34	0,78	-42%
TOPLAM	207	219	12	8,97	9,51	%6

Tablo 1'de görüldüğü üzere ön test ve son test sonuçları bölüm bazında karşılaştırıldığında doğru cevap sayılarında bölümlere göre farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bölüm A'da ön testte 31 olan doğru cevap sayısının son testte 55'e yükseldiği, bu artışın 24 doğruya karşılık geldiği görülmektedir. Buna bağlı olarak bölüm A'nın ortalama doğru sayısı 1,34'ten 2,39'a yükselmiş ve %77'lik bir artış kaydedilmiştir.

Bölüm B'de ön testte 68 olan doğru cevap sayısının son testte 72'ye çıktığı ve doğru sayısında 4 birimlik bir artış olduğu belirlenmiştir. Bölüm B'ye ait ortalama doğru sayısının 2,95'ten 3,13'e yükseldiği ve bu değişimin %6 oranında olduğu görülmüştür.

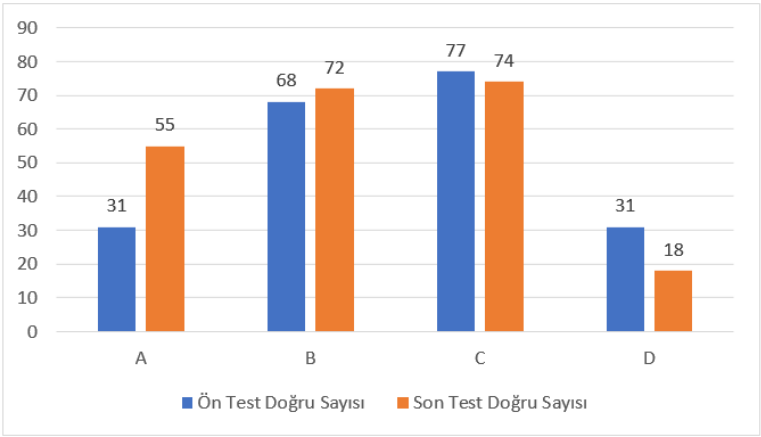
Bölüm C'de ön testte 77 olan doğru cevap sayısının son testte 74'e düştüğü, doğru sayısında 3 birimlik bir azalma olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bölüm C'nin ortalama doğru sayısı 3,34'ten 3,21'e gerilemiş ve değişim oranının –%4 olduğu görülmüştür.

Bölüm D'de ön testte 31 olan doğru cevap sayısının son testte 18'e düştüğü ve doğru sayısında 13 birimlik bir azalma olduğu belirlenmiştir. Bölüm D'ye ait ortalama doğru sayısının 1,34'ten 0,78'e gerilediği ve bu değişimin –%42 oranında olduğu görülmüştür.

Genel toplam incelendiğinde ön testte 207 olan toplam doğru cevap sayısının son testte 219'a yükseldiği ve toplam doğru sayısında 12 birimlik bir artış olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak toplam ortalama doğru sayısı 8,97'den 9,51'e yükselmiş ve genel değişim oranının %6 olduğu görülmüştür.

Şekil 2

Ön Test ve Son Test Bölüm Bazlı Doğru Cevap Karşılaştırma Grafiği

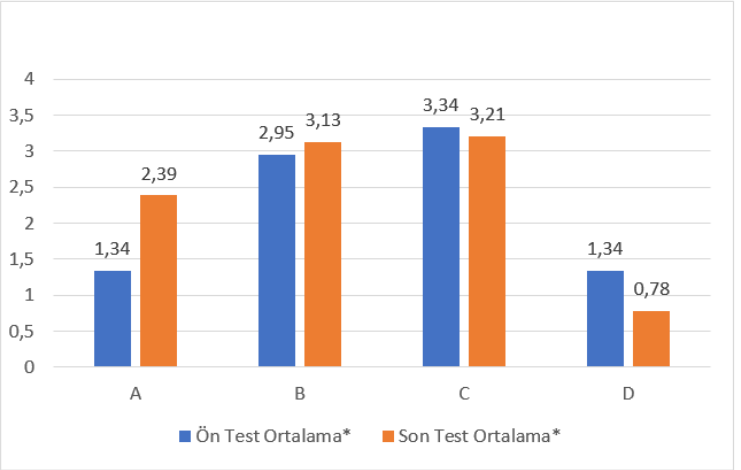


Şekil 2' de görüldüğü üzere ön test ve son test bölüm bazlı toplam doğru cevap sayıları karşılaştırıldığında bölümler arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bölüm A'da ön testte 31 olan toplam doğru cevap sayısının son testte 55'e yükseldiği, bölüm B'de ön testte 68 olan toplam doğru cevap sayısının son testte 72'ye çıktığı, bölüm C'de ise ön testte 77 olan doğru cevap sayısının son testte 74'e gerilediği belirlenmiştir.

Bölüm D'de ön testte 31 olan toplam doğru cevap sayısının son testte 18'e düştüğü ve bu bölümde belirgin bir azalma meydana geldiği görülmektedir.

Şekil 3

Ön Test ve Son Test Bölüm Bazlı Kişi Başı Ortalama Doğru Cevap Karşılaştırma Grafiği



Şekil 3'e bakıldığında bölüm A'da kişi başı ortalama doğru cevap sayısının ön testte 1,34 iken son testte 2,39'a yükseldiği görülmektedir.

Bölüm B'de ön testte 2,95 olan kişi başı ortalama doğru cevap sayısının son testte 3,13'e çıktığı, bölüm C'de ise ön testte 3,34 olan ortalama doğru cevap sayısının son testte 3,21'e gerilediği görülmektedir.

Bölüm D'de kişi başı ortalama doğru cevap sayısının ön testte 1,34 olduğu, son testte ise bu değerin 0,78'e düştüğü belirlenmiştir.

Tablo 2

Ön Test ve Son Test Bireysel Toplam Doğru Sayısı ve Fark Tablosu

No.	Öğrenci Kodu	Öt Toplam Doğru Sayısı	St Toplam Doğru Sayısı	Fark	Yüzdelik Oran
1.	Ö15	7	13	6	86%
2.	Ö2	5	8	3	60%
3.	Ö18	7	11	4	57%
4.	Ö21	7	10	3	43%
5.	Ö16	9	12	3	33%
6.	Ö7	7	9	2	29%
7.	Ö6	8	10	2	25%
8.	Ö9	8	10	2	25%
9.	Ö3	9	11	2	22%
10.	Ö20	6	7	1	17%
11.	Ö23	6	7	1	17%
12.	Ö5	8	9	1	13%
13.	Ö11	10	10	0	0%
14.	Ö12	14	14	0	0%
15.	Ö13	7	7	0	0%
16.	Ö19	6	6	0	0%
17.	Ö22	11	11	0	0%
18.	Ö4	7	7	0	0%
19.	Ö1	15	14	-1	-7%
20.	Ö10	11	10	-1	-9%
21.	Ö 24	15	11	-4	-27%
22.	Ö17	9	5	-4	-44%
23.	Ö8	15	7	-8	-53%
TOPLAM		207	219	12	6%

Tablo 2'de, ön test ve son testte elde edilen bireysel toplam doğru cevap sayılarının karşılaştırmasına yer verilmiştir. Öğrenci bazlı inceleme sonucunda doğru cevap sayılarındaki değişimin +6 ile -8 arasında olduğu belirlenmiştir. En yüksek artışın 6 doğru ile Ö15 kodlu öğrencide, en yüksek düşüşün ise -8 doğru ile Ö8 kodlu öğrencide gerçekleştiği görülmektedir.

Tabloya göre 6 öğrencinin ön test ve son testteki toplam doğru cevap sayısının değişmediği, 12 öğrencinin doğru cevap sayısının arttığı, 5 öğrencinin ise doğru cevap sayısının azaldığı belirlenmiştir.

Genel toplam incelendiğinde ön testte 207 olan toplam doğru cevap sayısının son testte 219'a yükseldiği, bireysel değişimlere rağmen toplam doğru sayısında 12 birimlik bir artış olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak toplam başarı oranında %6'lık bir artış kaydedilmiştir.

Sonuç olarak bu kart oyunu, dil farkındalığı oluşturma sürecinde sadece bilgi aktarımı aracı olmaktan ziyade öğrencinin materyalle kurduğu etkileşimin niteliğine göre şekillenen dinamik bir öğretim materyali olarak öne çıkmaktadır. Bölüm bazlı dalgalanmalar ve öğrenci bazlı farklılıklar, bu tür oyunlaştırılmış araçların tek başına yeterli olmadığını ancak düzenli kullanım, günlük hayatla ilişkilendirilmiş kelime seçimi ve öğretmen rehberliğiyle birleştiğinde kalıcı bir dil bilinci oluşturabileceğini kanıtlamaktadır. Bu çalışma, kelime öğretiminde kullanılan materyallerin tasarımında görsel çekiciliğin, kelimelerin kullanım sıklığının ve kavramsal derinliğin önemli değişkenler olduğunu ortaya koyarak gelecekteki materyal geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacak niteliktedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

"Türkçesi Varken" kart oyununun etkililiğini inceleyen bu çalışmada ön test ve son test verileri değerlendirilmiştir. Araştırma müdahalesi, toplam doğru cevap sayısını 207'den 219'a yükselterek genel başarıda %6'lık sınırlı bir artış sağlamış ve hipotezi kısmen desteklemiştir.

Bölüm bazlı analizler, materyalin belirli becerilerde yüksek etkiye sahip olduğunu ancak karmaşık görevlerde sınırlı kaldığını göstermektedir. Bölüm A'daki %78'lik dikkate değer artış, kartların somut bilgi aktarımındaki gücünü kanıtlamaktadır. Bölüm B'de gözlenen %6'lık sınırlı artış, materyalin bilgiyi pekiştirdiğini ancak büyük bir değişim yaratmadığını, bölüm C'deki %4'lük düşüş ise materyalin bu alandaki yetersizliğini ortaya koymuştur. Her iki bölümde de soru yapılarından kaynaklı şans faktörünün etkili olduğu düşünülmektedir. En belirgin gerileme, doğru sayısının %42 düştüğü bölüm D'de yaşanmıştır. Son test sonrası yapılan görüşmeler, bu düşüşün temel nedeninin ön testte günlük hayatta sıkça kullanılan kelimeler sorulurken son testte sadece kartlarda görülen ve yeterince pekiştirilmemiş kelimelerin sorulmasından kaynaklandığını göstermiştir.

Öğrenci bazlı inceleme, 12 öğrencinin başarısında artış olduğunu göstermiş; materyalle daha sık etkileşim kuran öğrencilerin (Ö15, Ö18, Ö2, Ö21, Ö16) doğru cevap sayılarında belirgin artışlar gözlenmiştir. Bu bulgu, materyalin düzenli kullanımının önemini ortaya koymaktadır. Bulgular, literatürde (Gültekin vd., 2007) yer alan oyunlaştırılmış ve görsel materyallerin öğrenme sürecini desteklediğine yönelik çıkarımlarla örtüşmektedir.

Araştırmanın sınırlılıkları arasında, testlerde farklı soruların kullanılması ve öğrencilerin serbest zamanlarda materyali kullanım sıklığının kontrol edilememesi yer almaktadır. Sonuç olarak çalışma, sınırlı düzeyde de olsa dil farkındalığı oluşturma amacına ulaşmıştır. Geliştirilen kart oyununun tek seferlik değil düzenli ve sürekli bir şekilde kullanılması şartıyla Türkçe derslerinde etkili bir destekleyici materyal potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen ön test ve son test verileri kart oyununun öğrencilerin bölüm bazlı doğru cevapları üzerinde farklı düzeylerde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Kart oyununun daha uzun süreli ve düzenli kullanımı materyalin etkisini de arttırabilir.
2. Bulguların genellenebilirliğini artırmak amacıyla kart oyununu farklı okul ve sınıflarda uygulanabilir.
3. Kartların farklı sınıf düzeylerinde uygulanarak etkililiğinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi alana katkı sağlayabilir.
4. Kart oyunun etkisinin sınırlı olduğu görüldüğünden öğrenci görüşleri yapılandırılmış bir form ile toplanarak materyalin geliştirilmesine yönelik ayrıntılı veri sağlanabilir.
5. Ön testteki başarı yüzdesinin son testte düştüğü görüldüğünden kart oyunu farklı seviyelere hitap edecek şekilde güncellenebilir.
6. Öğrencilerin kartlarla ne kadar oynadığının kontrol edilmesi zor olduğu için dijital bir versiyonu geliştirilebilir.
7. Geliştirilen kart oyunu ile geleneksel kelime öğretme yöntemlerinin etkililiği karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

Bozkurt, F. (2012). *Türklerin dili* (5. bs.). Eğitim Yayınevi.

Çotuksöken, Y. (2002). *Cumhuriyet döneminde Türkçe*. Papatya Yayıncılık.

Dağlı, H. (2019). Cumhuriyet döneminden başlayan yabancı dillerden yapılan ödünçlemeler üzerine bir araştırma. *Kent Akademisi*, *12*(4), 884–891.

Gültekin, M., Karadağ, R., & Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve eğitim uygulamalarına yansıması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503–528. https://hdl.handle.net/11421/379

Hagverdiyeva, K. H. K. (2019). Yazıkovıye kontaktı kak credstvo obogaşeniya yazıkov [Dil zenginleştirme aracı olarak dil temasları]. *Baltic Humanitarian Journal*, *8*(2), 348–352.

İmer, K. (1994). *Dil devrimi ve Türkçenin gelişimi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, Z. (2002). Türk diline gönül verenler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1–11.

Paylan, K. (2015). *Türkçede kelime türetme yollarına genel bir bakış* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Türk Dil Kurumu. *Türkçe sözlük*. https://sozluk.gov.tr

WEB 2.0 DESTEKLİ ÖĞRENME MATERYALLERİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN BİLİMSEL SÖZ VARLIĞI GELİŞİMİ ÜZERİNE ETKİSİ

Hülya KAYALI, Trabzon/Akçaabat Bilim ve Sanat Merkezi
hulyakayali61@gmail.com

Kerem KAYALI, Trabzon/Akçaabat Bilim ve Sanat Merkezi
keremkayalibilsem2025@gmail.com

ÖZET

Bilimsel kavram ve terminolojinin doğru ve anlamlı biçimde öğrenilmesi öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Bilimsel dil, gündelik dilden farklı olarak yoğun kavramsal yapı ve disipline özgü terimler içerdiğinden bu kavramların erken yaşlarda ve bağlam içinde öğretilmesi gerekmektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarının ve bilimsel okuryazarlık düzeylerinin artırılmasında belirleyici olmaktadır. Ancak araştırmalar, ilkokul öğrencilerinin bilimsel kavramlara yönelik farkındalıklarının sınırlı olduğunu ve bilimsel terminolojiyi günlük dil ile ilişkilendirmekte güçlük yaşayabildiklerini göstermektedir. Bu nedenle bilimsel içeriğin yaş düzeyine uygun, anlaşılabilir ve bütüncül öğrenme ortamlarıyla sunulması önem taşımaktadır. Bu bağlamda geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesine geçilerek dijital ve görsel destekli öğrenme ortamlarının kullanımı ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı, web 2.0 araçlarıyla geliştirilen dijital ve basılı bütüncül öğrenme materyallerinin özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin bilimsel söz varlığı gelişimi üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılında bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören 8-10 yaş aralığındaki 10 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında bilim insanı konuşturma videoları, QR kod destekli kitapçıklar, sanal sergi gibi dijital ve basılı materyallerden oluşan öğrenme ortamı iki haftalık süreçte uygulanmıştır. Veriler, uygulama sonrasında yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, dijital ve basılı materyallerin birlikte kullanıldığı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilimsel kavramlara yönelik ilgisini artırdığını, bilimsel kelime dağarcıklarını geliştirdiğini ve bilimsel dili daha anlaşılır hâle getirdiğini göstermektedir. Özellikle görsel ve etkileşimli içeriklerin kavramların öğrenilmesini kolaylaştırdığı ve öğrencilerin dikkatini çektiği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenciler, materyallerin görsel zenginlik, etkileşim düzeyi ve kavram açıklamaları açısından geliştirilebileceğine yönelik önerilerde bulunmuştur. Sonuç olarak web 2.0 destekli dijital ve basılı öğrenme materyallerinin ilkokul düzeyinde bilimsel terminoloji öğretiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretim süreçlerinde dijital ve basılı içeriklerin birlikte kullanılması, materyallerin görsel ve etkileşimli ögelerle zenginleştirilmesi, kavram haritaları ve sözlüklerle desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *bilimsel terminoloji, bilimsel söz varlığı, dijital içerik, web 2.0 araçları, bütüncül öğrenme materyali*

GİRİŞ

Bilimsel kavram ve terminolojinin doğru ve anlamlı biçimde öğrenilmesi, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinin gelişiminde temel bir rol oynamaktadır. Bilimsel bilgi, gündelik dilden farklı olarak kavramsal yoğunluğu yüksek, disipline özgü terimler içeren ve soyut anlam ilişkileri barındıran bir yapıya sahiptir. Bu nedenle bilimsel kavram ve terimlerin zengin kelime dağarcığıyla ilişkilendirilerek öğretilmesi dil eğitimi açısından önemli görülmektedir. Bilimsel terminolojinin erken yaşlarda sistemli ve bağlamsal biçimde kazandırılması öğrencilerin akademik başarılarını ve bilimsel okuryazarlık düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Nitekim Onan (2016), terim öğretiminin Türkçe eğitimi bağlamında sistemli bir söz varlığı çalışması gerektirdiğini ve kavram öğretimi ile dil gelişiminin birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini vurgulamaktadır. Bilimsel kelime dağarcığının geliştirilmesi yalnızca metinlerin anlaşılmasını değil, aynı zamanda öğrencilerin ders sürecine aktif katılımını ve bilişsel gelişimini de desteklemektedir (Göçer, 2015).

İlkokul düzeyinde öğrencilerin bilimsel kavramlarla etkileşim kurmaları, akademik söz varlıklarının gelişimini desteklemektedir (Göçer, 2015). Bununla birlikte araştırmalar, ilkokul öğrencilerinin bilimsel kavramlara ilişkin farkındalıklarının sınırlı olduğunu ve bilimsel terminolojiyi günlük dil ile ilişkilendirmekte zorlandıklarını göstermektedir. Kalaycı (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin "bilim" ve "fen" kavramlarına ilişkin metaforik algılarının çoğunlukla deney ve laboratuvar ile sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Bu durum, bilimsel kavramların içerdiği terminolojik zenginliğin öğrenciler tarafından yeterince yapılandırılamadığını göstermektedir.

Bilimsel terminolojinin öğretiminde yalnızca ders kitaplarına dayalı geleneksel yaklaşımların yeterli olmadığı; görsel destekli, çoklu ortam içeren ve dijital içeriklerle zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının kavramsal öğrenmeyi desteklediği belirtilmektedir (Uyguç Temel & Bulut, 2024). Araştırmalar, görsel destekli dijital sözlük gibi teknoloji temelli uygulamaların kelime hazinesi gelişimine ve okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Çalışkan, 2026). Sistematik literatür incelemeleri de web 2.0 araçlarının dil öğretiminde kelime hazinesi ve temel dil becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Yaşar Sağlık & Yıldız, 2021). Teknoloji destekli öğretim ile geleneksel materyallerin karşılaştırıldığı bir çalışmada da teknoloji temelli uygulamaların öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmede daha etkili olduğu belirlenmiştir (Gürkan, 2018). Ayrıca teknoloji destekli bağlamsal kelime etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve kelime bilgisini daha etkili biçimde geliştirdiği ifade edilmektedir (Yıldız & Bulundu, 2025).

Literatürde dijital ve basılı materyallerin birlikte kullanıldığı öğrenme ortamlarının bilimsel terminoloji üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırmada, bilim insanı konuşturma videoları, QR kod destekli kitapçıklar ve sanal sergiden oluşan bütüncül bir öğrenme ortamının öğrencilerin bilimsel söz varlığı üzerindeki etkileri incelenmektedir. Araştırma ile Türkçe ve dil eğitimi alanında bilimsel terminoloji öğretimine yönelik uygulamaya dayalı bir model sunulması da planlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, web 2.0 araçlarıyla geliştirilen dijital ve basılı bütüncül öğrenme materyallerinin özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin bilimsel söz varlığı gelişimi üzerindeki etkisini incelemektir. Ayrıca öğrencilerin dijital ve basılı içeriklere ilişkin değerlendirmeleri ve bilimsel terminoloji ile söz varlığının geliştirilmesine yönelik önerilerinin belirlenmesi de hedeflenmektedir. Bu bağlamda araştırmada alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. İlkokul öğrencilerinin dikkatlerini bilim insanı konuşturma videoları, QR kodlu kitapçık ve sanal sergide karşılaştıkları bilimsel kavram ve terimlerden hangileri çekmektedir?
2. Dijital ve basılı içeriklerin öğrencilerin bilimsel terminolojiye ilişkin kelime dağarcığını geliştirmeye katkısına yönelik algıları nelerdir?
3. Öğrencilerin dijital ve basılı içeriklerde kullanılan bilimsel dilin ve kavram açıklamalarının anlaşılabilirliğine ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?
4. Bilimsel terminoloji ve söz varlığını geliştirmek amacıyla dijital ve basılı içeriklerin iyileştirilmesine yönelik öğrenci önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Literatürde bilimsel terminoloji, kelime öğretimi ve teknoloji destekli öğrenme ortamlarına yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Gürkan, 2018; Kalaycı, 2018; Onan, 2016). Ancak dijital ve basılı materyallerin birlikte kullanıldığı bütüncül öğrenme ortamlarının ilkokul düzeyindeki öğrencilerin bilimsel söz varlığı gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle bilim insanı konuşturma videoları, QR kod destekli kitapçıklar ve sanal sergi gibi farklı öğrenme ortamlarının birlikte kullanıldığı uygulamaların öğrencilerin bilimsel kavramlara yönelik farkındalıkları ve bilimsel dil gelişimleri üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın özgün yönü, web 2.0 araçlarıyla geliştirilen dijital içerikler ile basılı materyalleri bütüncül bir öğrenme ortamı içerisinde ele almasıdır. Araştırma, öğrencilerin bilimsel terminolojiye yönelik ilgi ve dikkat düzeylerini, bilimsel kelime dağarcıklarını ve bilimsel dilin anlaşılabilirliğine ilişkin görüşlerini bütüncül olarak inceleyerek alana kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır.

Çalışmanın bulgularının bilimsel terminoloji öğretimine yönelik materyal geliştirme süreçlerine katkı sağlaması, dijital ve basılı içeriklerin birlikte kullanımına ilişkin uygulamalara rehberlik etmesi ve web 2.0 destekli öğrenme ortamlarının ilkokul düzeyinde kullanımına yönelik örnek bir uygulama modeli sunması beklenmektedir. Ayrıca araştırmanın bilimsel söz varlığının geliştirilmesine yönelik yapılacak gelecekteki çalışmalara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde bir bilim ve sanat merkezinde eğitim gören ilkokul öğrencileriyle sınırlıdır. Araştırma verileri öğrencilerin yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ifade ettikleri görüşlere dayalıdır.

Araştırmanın Sayıltıları

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

YÖNTEM

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

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışmada, belirlenen bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören öğrencilerin incelenmesi hedeflendiğinden araştırma deseni olarak "özel durum çalışması" tercih edilmiştir. Özel durum çalışmaları, belirli bir durumun ya da sınırlı sayıdaki durumların derinlemesine ve ayrıntılı biçimde analiz edilmesine olanak tanıyan bir araştırma yöntemidir. Bu yaklaşımda, incelenen durumu etkileyen unsurlar (ortam, bireyler, olaylar ve süreçler vb.) bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmakta ve söz konusu unsurların durum üzerindeki etkileri ya da durumdan nasıl etkilendikleri kapsamlı biçimde değerlendirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın uygulanabilmesi için gerekli izinler ilgili kurum ve yetkili mercilerden alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören 8-10 yaş aralığındaki özel yetenekli 10 ilkokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılanların 3'ü erkek, 7'si kız öğrencidir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tercih edilmiştir. Bu yöntem zaman, maliyet ve iş gücü açısından araştırmacıya kolaylık sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir.

Bilim ve sanat merkezlerinde yürütülen destek eğitim programında bilimsel kavram ve terminolojiye yönelik içeriklerin bulunması göz önünde bulundurularak çalışma grubunun ilkokul düzeyindeki öğrencilerden oluşturulması uygun görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin erken yaşta bilimsel kavram ve terimlerle karşılaşmaları ve bilimsel dil gelişim süreçlerinin desteklenmesi açısından bu grubun araştırmanın amacıyla örtüştüğü değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla yarı-yapılandırılmış mülakat yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, incelenmek istenen konu hakkında katılımcılardan benzer türde verilerin sistematik biçimde toplanmasını sağlayan bir görüşme türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu yaklaşımda görüşme öncesinde, görüşmeciye rehberlik edecek soruların yer aldığı bir görüşme formu hazırlanır. Yarı-yapılandırılmış görüşmede görüşme formu yaklaşımı kullanıldığı için elde edilen veriler, yapılandırılmamış görüşmelere kıyasla daha sistematik nitelik taşımaktadır. Bu durum, verilerin düzenlenmesini ve analiz sürecini kolaylaştırmaktadır (Patton, 2014). Öğrencilere 4 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Bu çalışmada kullanılan yarı-yapılandırılmış mülakat formu, tasarlanan bilimsel terminoloji odaklı dijital ve basılı içeriklerin öğrencilerin bilimsel kavram ve terimlere yönelik farkındalık düzeylerine, bilimsel kelime dağarcıklarına ve bilimsel dilin anlaşılabilirliğine ilişkin algılarına ne ölçüde katkı sağladığını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Mülakat soruları, literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016).

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan bilim insanı konuşturma videoları, QR kod destekli kitapçıklar ve sanal sergiden oluşan dijital ve basılı öğrenme materyalleri iki haftalık süreçte uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğrenciler ikişer kişiden oluşan beş grup hâlinde çalışmıştır. Her grup, her biri 40 dakikadan oluşan dört ders saati boyunca dijital ve basılı içeriklerle desteklenen etkinliklere katılmıştır. Uygulama her grup için haftada bir gün olmak üzere iki hafta sürmüş ve her öğrenci toplam sekiz ders saatinden oluşan yapılandırılmış öğrenme sürecine dâhil olmuştur. Uygulamanın tamamlanmasının ardından öğrencilerin süreç hakkındaki görüşlerini ve deneyimlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Dijital ve basılı materyallerin içeriğini oluşturan 20 Türk bilim insanı, farklı bilim alanlarını temsil edecek biçimde çeşitlendirilmiştir (Tablo 1). Bu çeşitlendirmenin amacı, öğrencilerin çeşitli disiplinlere ait bilimsel kavram ve terimlere yönelik farkındalıklarını artırmak ve bilimsel terminolojiye ilişkin bilgi düzeylerini geliştirmektir.

Tablo 1

Dijital ve Basılı İçeriklerde Yer Verilen Türk Bilim İnsanları ve Çalışma Alanları

21. Yüzyıl Türk Bilim İnsanları	Çalışma Alanı
Halil İnalcık	Tarih
Oktay Sinanoğlu	Kimya, moleküler biyoloji, Türkçe
Gazi Yaşargil	Nöroşirürji, mikrocerrahi
Aziz Sancar	Biyokimya, moleküler biyoloji, DNA onarımı, kanser araştırması
Canan Dağdeviren	Medikal teknoloji, malzeme bilimi fizik, biyomühendislik
Engin Arık	Parçacık fiziği
Cahit Arf	Matematik
Dilhan Eryurt	Astrofizik
İvet Bahar	Hesaplamalı biyoloji, moleküler biyofizik sistem biyolojisi, bilgisayar destekli ilaç keşfi
Naşide Gözde Durmuş	Moleküler biyoloji
Mete Atatüre	Fizik (kuantum ve katı hâl optiği)
Celal Şengör	Yer bilimci, jeoloji, coğrafya, tarihî coğrafya
Duygu Özmadenci	Biyoloji
Berna Sözen	Biyoloji
Burcu Özsoy	Deniz buzu uzaktan algılama, kutup araştırmaları
Nihat Berker	Fizik-istatistiksel mekanik
Feryal Özel	Astrofizik, matematik
Feza Gürsey	Çekirdek fiziği
Tamer Başar	Elektrik mühendisliği
Hulusi Behçet	Tıp doktoru Behçet hastalığını tarif eden ilk bilim insanı

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Analiz sürecinde öncelikle öğrenci görüşleri kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş, ardından bu kategoriler daha üst düzey temalar altında toplanmıştır. Elde edilen tema, kategori ve kodlar öğrencilerin doğrudan ifadelerinden alınan kanıtlarla desteklenerek yorumlanmıştır. "Bilimsel Terminolojiye Yönelik İlgi ve Dikkat" teması, öğrencilerin bilimsel kavramlara yönelik ilgi, dikkat ve farkındalık düzeylerini ortaya koymak amacıyla incelenmiştir. "Bilimsel Kelime Dağarcığı Gelişimi" teması kapsamında öğrencilerin uygulama sürecinde öğrendikleri yeni bilimsel terimleri ifade etme ve kullanma biçimleri değerlendirilmiştir. "Bilimsel Dilin Anlaşılabilirliği" teması altında dijital ve basılı materyallerde yer alan kavramların açıklanabilirliği, anlatım biçimi ve görsel desteklerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı analiz edilmiştir. "İçeriklere Yönelik Öğrenci Önerileri" teması kapsamında ise öğrencilerin materyallerin iyileştirilmesine ilişkin görüşleri kodlanmış; oyunlaştırma, görsel zenginlik, etkileşim ve kavram açıklamalarına yönelik önerileri değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, öğrencilerin yarı-yapılandırılmış mülakat sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda dört tema altında incelenmiştir.

1.Bilimsel Terminolojiye Yönelik İlgi ve Dikkat

Tablo 2

Öğrencilerin Bilimsel Terminolojiye Yönelik İlgi ve Dikkatleri (n=10)

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Bilimsel Terminolojiye Yönelik İlgi ve Dikkat	Uzay ve astronomi kavramları	Astrofizik	Ö1, Ö4, Ö9, Ö10	4
		Nötron yıldızları	Ö4, Ö5, Ö8, Ö9	4
		Astronomi	Ö1, Ö5, Ö8	3
	Yaşam bilimleri	DNA	Ö2, Ö4, Ö9	3
		DNA onarımı	Ö2, Ö4	2
		Mikrobiyoloji	Ö4, Ö9	2
		Biyoteknoloji	Ö6, Ö2	2
	Fizik kavramları	Kuantum fiziği	Ö4, Ö5	2
		Parçacık fiziği	Ö5	1
	Diğer bilimsel kavramlar	Kara delik	Ö6, Ö8	2
		Kozmik	Ö8, Ö9	2
		Yer bilimi	Ö8	1
		Toryum madeni	Ö3	1
		Nobel Ödülü	Ö2	1
		Kayan mikroskop	Ö1	1
		İklim değişikliği	Ö10	1

Not: *f = Frekans. Aynı öğrenci birden fazla bilimsel kavram ifade ettiği için frekans toplamı katılımcı sayısını aşmaktadır.*

Öğrencilerin bilim insanı konuşturma videoları, QR kodlu kitapçıklar ve sanal sergi aracılığıyla karşılaştıkları bilimsel kavramlara yönelik ilgilerinin arttığı belirlenmiştir. Özellikle astronomi, astrofizik, biyoteknoloji, kuantum fiziği ve DNA gibi kavramların öğrencilerin dikkatini çektiği görülmüştür.

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin en fazla ilgi gösterdiği bilimsel kavramların ise astrofizik (f=4) ve nötron yıldızları (f=4) olduğu görülmektedir. Öğrenci ifadeleri incelendiğinde kavramların daha çok ilginç, yeni ve dikkat çekici olmaları nedeniyle öne çıktığı anlaşılmaktadır. Örneğin bir öğrenci, "Kuantum fiziği, astrofizik ve evrim gibi kelimeler ilgimi çekti." (Ö4) ifadesini kullanırken başka bir öğrenci "Kara delik, nötron yıldızı ve kozmik kavramlar dikkatimi çekti." (Ö8) şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu bulgular, dijital ve görsel içeriklerin öğrencilerin dikkatini çekmede etkili olduğunu ve bilimsel kavramlara yönelik farkındalık oluşturduğunu göstermektedir.

2. Bilimsel Kelime Dağarcığı Gelişimi

Tablo 3

Öğrencilerin Bilimsel Kelime Dağarcığı Gelişimi ve Geliştirilen İçeriklerin Öğrenmeye Katkısına İlişkin Görüşleri (n=10)

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Bilimsel Kelime Dağarcığı Gelişimi	Bilimsel terim öğrenme	Astrofizik	Ö1, Ö4, Ö10	3
		Astronomi	Ö1, Ö5, Ö9	3
		Evren	Ö5, Ö6, Ö10	3
		DNA	Ö5, Ö6	2
		Biyokimya	Ö1, Ö6	2
		Genetik	Ö5, Ö10	2
		Biyoteknoloji	Ö2, Ö6	2
		Kuantum fiziği	Ö4, Ö5	2
		Medikal teknoloji	Ö1, Ö2	2
		Mikrocerrahi	Ö4, Ö7	2
		Parçacık fiziği	Ö6, Ö7	2
	Öğrenmeye katkı	Katkı sağladı	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9
		Kısmen katkı sağladı	Ö2	1

Not: *f = Frekans. Aynı öğrenci birden fazla bilimsel kavram ifade ettiği için frekans toplamı katılımcı sayısını aşmaktadır.*

Bilimsel kelime dağarcığı gelişimi temasında ise öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=9) dijital ve basılı içeriklerin bilimsel terimleri öğrenmelerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğrenciler; biyokimya, biyoteknoloji, astrofizik, genetik, DNA, parçacık fiziği, mikrocerrahi gibi birçok bilimsel terimi öğrendiklerini belirtmiştir.

Örneğin,

"*Medikal teknoloji, yapay zekâ, astrofizik gibi kelimeler öğrendim.*" (Ö1)

"*Laboratuvar, kuantum fiziği, genetik, DNA gibi kavramları öğrendim.*" (Ö5)

"*Biyokimya, parçacık fiziği ve kara delik kavramlarını öğrendim.*" (Ö6)

Bu ifadeler, öğrencilerin yalnızca kavramları fark etmekle kalmadıklarını aynı zamanda bu kavramları öğrenerek kendi kelime dağarcıklarına kattıklarını göstermektedir.

Bununla birlikte bazı öğrenciler katkıyı "*Biraz katkı sağladı.*" (Ö2) şeklinde ifade ederek öğrenmenin bireysel farklılıklar gösterebildiğini ortaya koymuştur.

3. Bilimsel Dilin Anlaşılabilirliği

Tablo 4

Geliştirilen İçeriklerdeki Bilimsel Dilin Anlaşılabilirliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri (n=10)

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Bilimsel Dilin Anlaşılabilirliği	Kavramları anlamlandırma	Anlamını araştırma gereksinimi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10	7
		Yeni bilimsel kelime öğrenme	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9	5
	İçeriklerin katkısı	Videoların öğrenmeyi kolaylaştırması	Ö7	1
		İçeriklerin anlaşılır olması	Ö10	1
		Yeni bilim dallarını öğrenme	Ö9	1

Not: *f = Frekans. Aynı öğrenci birden fazla görüş bildirdiği için frekans toplamı katılımcı sayısını aşmaktadır.*

Tablo 4 incelendiğinde dijital ve basılı içeriklerin yeni kavramları fark etmeyi sağladığı ancak öğrencilerin büyük bölümünün (f=7) bilimsel kavramların anlamlarını öğrenebilmek için ek araştırma yaptığı belirlenmiştir.

"*Kelimelerin anlamlarını internetten araştırdım.*" (Ö1)

"*Bazılarının anlamlarını kendim araştırdım.*" (Ö2)

"*Yeni kelimeler duydum ve araştırdım.*" (Ö5)

Bununla birlikte içerikler öğrenmeyi kolaylaştırıcı bulunmuştur:

"*Videoları tekrar izleyebilmek kelimeleri öğrenmemi kolaylaştırdı.*" (Ö7)

"*İçerikler anlaşılırdı.*" (Ö10)

Bu bulgular, içeriklerin farkındalık oluşturma açısından etkili ancak kavramların açıklanması açısından geliştirilmeye açık olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin bağımsız öğrenme ve araştırma süreçlerini desteklediğini de göstermektedir.

4. İçeriklere Yönelik Öğrenci Önerileri

Tablo 5

İçeriklerin İyileştirilmesine Yönelik Öğrenci Önerileri (n=10)

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	f
İçeriklere Yönelik Öğrenci Önerileri	Oyunlaştırma	Dijital oyun eklenmesi	Ö1, Ö3, Ö9	3
	Kavram desteği	Bilimsel terimler sözlüğü	Ö2, Ö10	2
		Videolarda kavram açıklamalarının verilmesi	Ö4	1
	Görselleştirme	Resimli açıklamalar	Ö8	1
		Kavram haritası eklenmesi	Ö7	1
	Sunum ve akıcılık	Videoların daha yavaş olması	Ö5	1
		İçeriğin daha eğlenceli hâle getirilmesi	Ö6	1

Öğrenciler, bilimsel kavramları daha kalıcı öğrenebilmek için içeriklerin iyileştirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunmuştur. İçeriklerin iyileştirilmesine yönelik öneriler arasında ise en sık dile getirilen görüşün dijital oyunların eklenmesi (f=3) olduğu görülmektedir. Bu öneriler dört başlık altında toplanmaktadır:

Oyunlaştırma:

"*Bilimsel kelimelerle ilgili dijital oyun eklenebilir.*" (Ö1)

"*Oyunlaştırılabilir.*" (Ö3)

Kavram açıklamaları ve sözlük:

"*Bilimsel kelimeler sözlüğü eklenebilir.*" (Ö2)

"*Videolarda kelimelerin anlamlarını söyleyen biri olabilir.*" (Ö4)

Görselleştirme:

"*Resimli açıklamalar eklenebilir.*" (Ö8)

"*Kavram haritası olsa daha anlaşılır olur.*" (Ö7)

Sunum ve akıcılık:

"*Videolar biraz daha yavaş olabilir.*" (Ö5)

"İçerik daha eğlenceli hâle getirilebilir." (Ö6)

Bu bulgular, öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik eleştirel değerlendirme yapabilen aktif bireyler olduklarını göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları, web 2.0 destekli dijital ve basılı bütüncül öğrenme materyallerinin özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin bilimsel terminoloji farkındalığını artırdığını, bilimsel kelime dağarcığını geliştirdiğini ve bilimsel dil ile etkileşimlerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, web 2.0 araçlarının öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını ve öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Altıok vd., 2017; Bilgiç, 2024; Savaş vd., 2021). Ayrıca elde edilen bulgular, bilimsel terminolojinin erken yaşlarda bağlam temelli ve etkileşimli öğrenme ortamlarıyla desteklenmesinin öğrencilerin akademik söz varlığı gelişimine katkı sağladığını belirten çalışmalarla da örtüşmektedir (Göçer, 2015;Onan, 2016).

Araştırma kapsamında öğrencilerin bilim insanı konuşturma videoları, QR kodlu kitapçıklar ve sanal sergi aracılığıyla farklı bilimsel kavram ve terimlerle karşılaştıkları; bu kavramları öğrenerek kendi ifadelerinde kullanabildikleri belirlenmiştir. Özellikle görsel ve etkileşimli öğelerin kavramların anlaşılabilirliğini artırdığı ve öğrenme sürecini desteklediği görülmüştür. Bu bulgular, dijital ve basılı içeriklerin yalnızca bilgi aktaran araçlar olmadığını aynı zamanda bilimsel kavramların anlamlandırılmasını destekleyen öğrenme ortamları sunduğunu göstermektedir. Literatürde de web 2.0 araçlarının görselleştirme, etkileşim ve çoklu duyusal öğrenme fırsatları sunarak öğrenmeyi derinleştirdiği vurgulanmaktadır (Yıldırım, 2016; Altıok vd., 2017; Savaş vd., 2021). Bunun yanı sıra teknoloji destekli uygulamaların öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirdiği ve öğrenme motivasyonunu artırdığı belirtilmektedir (Gürkan, 2018; Yaşar Sağlık & Yıldız, 2021; Yıldız & Bulundu, 2025).

Bununla birlikte bazı bilimsel kavramların anlamlarının içeriklerde doğrudan açıklanmaması nedeniyle öğrencilerin ek araştırma yapma ihtiyacı duydukları belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin bilimsel kavramlarla aktif biçimde etkileşim kurduklarını ve öğrenme sürecinde araştırmaya yöneldiklerini göstermesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca öğrenciler, materyallerin görsel zenginlik, etkileşim düzeyi ve kavram açıklamaları bakımından geliştirilebileceğine yönelik önerilerde bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin yalnızca bilgi alan bireyler olmadıklarını aynı zamanda öğrenme materyallerini değerlendirebilen aktif katılımcılar olduklarını ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda web 2.0 araçlarıyla hazırlanan dijital ve basılı bütüncül öğrenme materyallerinin ilkokul düzeyinde bilimsel terminoloji öğretiminde etkili bir öğrenme ortamı sunduğu ve öğrencilerin bilimsel söz varlığının gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Görsel ve etkileşimli içeriklerle desteklenen öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilimsel kavramlara yönelik ilgi ve dikkat düzeylerini artırdığı bilimsel dili daha işlevsel biçimde kullanmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Bilimsel kavramların daha etkili biçimde anlaşılabilmesi için içeriklere kavram sözlükleri, açıklamalar ve örnek kullanımlar eklenebilir.

Öğrenme sürecini desteklemek amacıyla oyunlaştırma temelli dijital uygulamalar geliştirilebilir.

Bilimsel kavramların somutlaştırılabilmesi için görsel destekler, kavram haritaları ve resimli anlatımlardan yararlanılabilir.

Öğrencilerin aktif katılımını artırmak amacıyla içerikler daha etkileşimli ve eğlenceli hâle getirilebilir.

Farklı yaş gruplarına yönelik benzer dijital ve basılı bütüncül öğrenme materyalleri geliştirilerek bilimsel terminoloji öğretimine ilişkin uygulama alanı genişletilebilir.

KAYNAKÇA

Altıok, S., Yükseltürk, E. & Üçgül, M. (2017). Web 2.0 eğitimine yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: Katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies &TeacherEducation, 6*(1), 1-8.

Bilgiç, Y. G. (2024). *Bilim ve sanat merkezlerindeki çocukların web 2.0 araçları farkındalık düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. bs.). Pegem Akademi.

Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.

Çalışkan, E. (2026). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital sözlüklerin okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve kalıcılık üzerindeki etkileri: Bir karma desen araştırması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 287–305. https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1807339

Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.

Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *3*(1), 48-63. https://doi.org/10.16916/aded.39222

Gürkan, S. (2018). The effects of a mobile assisted vocabulary learning application on vocabulary learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *9*(3), 288-311. https://doi.org/10.17569/tojqi.407512

Kalaycı, S. (2018). İlkokul öğrencilerinin "bilim" ve "fen bilimleri dersi" kavramlarına yönelik algılarının metafor yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(9), 1-21. https://doi.org/10.20860/ijoses.351611

Onan, B. (2016). Terim öğretimi açısından Türkçe ders kitaplarının söz varlığı üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(35), 1-15.

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

Savaş, S., Güler, O., Kaya, K, Çoban, G. & Güzel, M. S. (2021). Eğitimde dijital oyunlar ve oyun ile öğrenme. *International Journal of Active Learning*, *6*(2), 117-140.

Uyguç Temel, M. & Bulut, K. (2024). Eğitim bilişim ağındaki (EBA) Türkçe dersi videolarının çoklu ortam tasarım ilkelerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *7*(2), 128–158. https://doi.org/10.52974/jena.1580857

Yaşar Sağlık, Z. & Yıldız, M. (2021). Türkiye'de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, *8*(2), 418–442. https://doi.org/10.51725/etad.1011687

Yıldırım, E. (2016). Dijital oyun tasarım programlarının eğitimde önemi. *Mesleki Bilimler Dergisi (MBD)*, *5*(2).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, B. & Bulundu, A. C. (2025). Metin temelli sorular ve teknoloji destekli kelime öğretimi: Öğrenci deneyimleri üzerine nitel bir çalışma. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12* (46), 165-180.

TÜRK DÜNYASI BAĞLAMINDA SÖZ VARLIĞI EĞİTİMİ: KARDEŞ KELİMELER

Dr. Mehmet BULUT, Kayseri/Kayseri Bilim ve Sanat Merkezi
mbulut2071@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin erdemli ve yetkin insan profili doğrultusunda, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek için "Kardeş Kelimeler" yaklaşımının etkililiğini incelemektir. Öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerinde sıklıkla ihmal edilen etimolojik bağ ve karşılaştırmalı farkındalık unsurları çalışmanın merkezine alınmıştır. Araştırma, belge incelemesi ile desteklenen tek gruplu ön test-son test modeline dayalı yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Birinci aşamada tarihî ve çağdaş sözlükler ile sıklık indeksleri taranarak 866 kelimelik bir çekirdek söz varlığı oluşturulmuş, Oğuz ve Çağatay gruplarındaki fonetik denklikler tablolaştırılmıştır. İkinci aşamada elde edilen veriler, Maarif Modeli'nin disiplinler arası ilişkilendirme ilkesine uygun olarak Wordwall tabanlı "Kelimelerin Yolculuğu" etkinliğine ve Android tabanlı "Kardeş Kelimeler Sözlüğü" uygulamasına dönüştürülmüştür. Kayseri ilinde BİLSEM'e devam eden 106 öğrenciye uygulanan bu eğitim programının sonucunda, ön test ($\bar{X}$ = 6.32) ve son test ($\bar{X}$ = 8.09) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış saptanmıştır ($p < .001$). Hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 1.10$), uygulanan yöntemin öğrenci başarısı üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye işaret etmektedir. Çalışma sonucunda Türkçenin temel kelime dağarcığında önemli ölçüde ortaklık bulunduğu gözlemlenmiş, öğrencilerin ana dillerine ilişkin tarihsel farkındalıklarının geliştiği ve Türk dünyasına yönelik ilgilerinin arttığı değerlendirilmiştir. Çalışma, bu yaklaşımın müfredata, dijital oyunlara ve proje tabanlı öğrenme süreçlerine entegrasyonu için öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, ortak Türk dili, kardeş kelimeler, etimoloji*

GİRİŞ

Dil, bireyin düşünce dünyasını inşa eden, kültürel belleği nesilden nesile aktaran ve toplumun "biz" bilincinin oluşturmasını sağlayan en temel yapı taşıdır. Aksan'ın (1979, s. 11) ifade ettiği gibi dil, sadece insanlar arasında bir anlaşma aracı değil aynı zamanda o dili konuşan ulusun dünya görüşünü, yaşam felsefesini, tarihi tecrübelerini ve kültürel kodlarını yansıtan kusursuz bir aynadır. İnsanın dünyayı algılayış biçimi, sahip olduğu söz varlığının sınırlarıyla doğrudan ilişkilidir. Birey; çevresindeki nesneleri, olayları ve soyut kavramları ancak zihnindeki kelimeler aracılığıyla anlamlandırabilir, sınıflandırabilir ve ifade edebilir. Bu nedenle ana dil eğitiminin en kritik bileşenlerinden biri şüphesiz söz varlığını geliştirme ve zenginleştirme çalışmalarıdır.

Ancak 21. yüzyıl dijitalleşmesinin hızlandırdığı tüketim kültürü, sosyal medya dilinin kaçınılmaz sınırlılığı, emojilerin ve görsel iletişim araçlarının metin tabanlı iletişime kurduğu baskınlık, özellikle gelişim çağındaki öğrencilerin söz varlığında ciddi bir daralmaya ve kavramsal bir sığlaşmaya yol açmaktadır (Filiz, 2025, s. 1011-1012; Kırık & Bilge, 2021, s. 362). Günümüzde kelimelerin kök anlamlarından, tarihî çağrışımlarından ve kültürel arka planlarından kopuk bir şekilde sadece yüzeysel kalıplar hâlinde öğrenilmesi, dilin yalnızca günlük ve basit ihtiyaçları karşılayan mekanik bir iletişim aracı olarak algılanmasına neden olmaktadır. Bu durum, eğitim sisteminin temel hedeflerinden olan okuduğunu derinlemesine anlama, çok boyutlu eleştirel düşünme, muhakeme etme ve karmaşık problemleri analitik bir biçimde çözme becerilerini doğrudan olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu sorunlara pedagojik ve kültürel düzeyde kalıcı bir çözüm sunma hedefiyle tasarlanmıştır. Model, dil eğitimini salt mekanik bir dil bilgisi veya yüzeysel bir beceri odaklı yaklaşımın sınırlarından kurtararak anlam ve değer odaklı bütüncül bir çerçeveye oturtmuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metin'de de açıkça ifade edildiği üzere, yeni dönemin eğitim felsefesindeki nihai amaç; köklerinden güç alarak geleceğe uzanan, millî ve manevi değerleri içselleştirmiş, Türkçeyi etkili, doğru ve estetik bir biçimde kullanabilen, dil bilinci yüksek erdemli bireyler yetiştirmektir (MEB, 2024). Bu vizyon çerçevesinde, Türkçenin binlerce yıllık tarihsel derinliğinden ve devasa coğrafi yaygınlığından azami derecede istifade edilerek daha kapsamlı, köklerle bağ kuran ve yenilikçi bir söz varlığı eğitimi stratejisinin geliştirilmesi büyük bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türk dünyasının Balkanlar'dan Sibirya'ya kadar uzanan farklı coğrafi bölgelerinde kullanılan çağdaş lehçeler ve şiveler, kökenleri ortak olan ancak zaman içerisinde, coğrafi ayrılıklar ve kültürel etkileşimler neticesinde fonetik (ses bilgisi) ve morfolojik (şekil bilgisi) değişimlere uğramış binlerce "kardeş kelime" barındırmaktadır. Bu kelimelerin örgün ve yaygın öğretim süreçlerine bilinçli bir sistem dâhilinde entegre edilmesi, öğrencilere yalnızca yeni ve egzotik sözcükler kazandırmakla kalmayacak; aynı zamanda onlara Türkçenin yapısal özelliklerini, kök-ek ilişkilerini ve tarihsel gelişim süreçlerini fark etmelerine katkı sağlayacaktır. Etimolojik farkındalığın, sözcüklerin hafızada kalıcılığını destekleyen önemli unsurlardan biri olduğu düşünülmektedir. Örneğin Türkiye Türkçesindeki "yakışıklı" veya "yakışmak" eylemlerinin kökeninin, Kaşgarlı Mahmud döneminden beri bilinen tarihî lehçelerde ve bugünkü Çağatay grubu (Özbek, Uygur vb.) Doğu Türkçesinde "iyi, güzel, hoş" anlamlarına gelen "yaḵşı" (yaḫşı) sözcüğünden evrildiğinin (Ercilasun, 1991) didaktik bir biçimde öğretilmesi, öğrencinin zihninde sıradan bir kelimeye dair son derece kalıcı, anlamsal bir etimolojik şema oluşturmaktadır.

Bu çalışma, tam da bu noktadan hareketle söz konusu tarihsel ve karşılaştırmalı farkındalık unsurlarını merkeze alan pedagojik bir model önermektedir. Araştırmanın temel problemi, ana dil eğitiminde ortak Türk dili havuzundan ve etimolojik kök biliminden yararlanılmasının öğrencilerin söz varlığını geliştirmedeki rolünün ne olduğudur. Alt amaçlar doğrultusunda ise öğrencilerin pasif kelime hazinelerini (anlayıp da üretemedikleri kelimeler) aktifleştirmek, dilin yapısal ve mantıksal mimarisini tümevarım yoluyla sezdirerek anlamalarını sağlamak ve onlara soyut bir kavram olmaktan öte yaşayan bir gerçeklik olarak Türk dünyasına dair derinlikli, kültürel bir perspektif kazandırmak hedeflenmektedir. Çalışma, geleneksel sözlük ezberleme pratiklerini reddederek öğrencilerin kökleri keşfettikleri aktif bir dil dedektifi gibi çalışmalarına imkân verecek bir yöntemin sahadaki etkililiğini test etmeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma, belge incelemesi ile desteklenen tek gruplu ön test-son test modeline dayalı yarı deneysel desen çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama, materyal geliştirme ve saha uygulaması süreçleri birbirini tamamlayan ve destekleyen iki ana aşamada yapılandırılmıştır. Bu aşamalar, kuramsal altyapının ve veri havuzunun oluşturulması ile bu yapıya dayalı dijital eğitim materyallerinin geliştirilerek hedef kitle üzerinde deneysel olarak uygulanmasını içermektedir.

Evren ve Örneklem (Çalışma Grubu)

Araştırmanın çalışma grubunu (örneklemini), amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" tekniği kullanılarak belirlenen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde (Melikgazi ilçesinden öğrenci kabul eden) Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) devam eden özel yetenekli öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna dâhil olma ölçütleri; ortaokul 5 ve 6. sınıf düzeyinde öğrenim görmek, BİLSEM Türkçe/Türk dili ve edebiyatı eğitim programlarına kayıtlı olmak ve dijital eğitim uygulamalarına erişim sağlayabilmektir. Bu bağlamda gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılan toplam 106 öğrenci (N=106) çalışma grubunu oluşturmuştur. BİLSEM öğrencilerinin seçilmesinin temel nedeni, bu öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin erken gelişmiş olması, kök bilim (etimoloji) gibi karmaşık dil bilimsel bağlantıları kurmaya yüksek düzeyde yatkınlık göstermeleri ve yenilikçi eğitim modellerini hızlı bir biçimde içselleştirebilme kapasiteleridir.

Veri Toplama Araçları ve Süreç: Birinci Aşama

Araştırmanın kuramsal temellerinin atıldığı birinci aşamada, nitel araştırma tekniklerinden belge incelemesi yöntemi merkeze alınmıştır. Söz varlığı eğitiminde kullanılacak hedef kelimelerin bilimsel ve nesnel bir temele oturması için alan yazının önde gelen filolojik kaynakları titizlikle taranmıştır. Bu kapsamda tarihsel dil bilim çalışmaları için vazgeçilmez bir referans olan Clauson'ın (1972) etimolojik sözlüğü, Çağatay Türkçesi sahası için Ünlü'nün (2013) kapsamlı sözlüğü ve modern lehçeler arası köprü kurmak amacıyla Ercilasun (1991) yönetiminde hazırlanan Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü ana kaynaklar olarak belirlenmiştir.

Söz varlığı havuzunun niceliksel olarak oluşturulmasında ise temel ve evrensel kelimeleri tespit etmek üzere Swadesh'in (1952) 100 ve 207 kelimelik çekirdek sözcük listesi metodolojisi kullanılmıştır. Buna ek olarak Türkçe Ulusal Derlemi'ndeki (TUD) kullanım sıklığı yüksek sözcükler (Aksan vd., 2017) de listeye entegre edilmiştir. Aylarca süren çapraz

taramalar neticesinde doğa, akrabalık bildiren sözcükler, temel fiiller, renkler, sayılar, vücut organları ve günlük yaşam unsurlarından oluşan, tüm lehçelerde ortak izleri bulunan toplam 866 kelimelik çok kapsamlı bir "Çekirdek Söz Varlığı" veri seti inşa edilmiştir. Seçilen bu 866 kelimenin Oğuz grubu (başta Türkiye ve Azerbaycan Türkçeleri) ile Karluk-Çağatay grubundaki (Özbek, Uygur vd.) fonetik görünümleri detaylı olarak incelenmiştir. Düzenli ses denklikleri ve tarihsel ses değişimleri (örneğin, kelime başı d > t değişimi: dağ > tağ; kelime sonu g > k veya düşmesi, değişimi: beg > bey; y > c değişimi: yol > col vb.) öğrencilerin zihinsel şemalarına uygun, algılanması kolay örüntüler hâlinde sistematik bir biçimde tablolaştırılarak didaktik materyallere dönüştürülmüştür.

Uygulama ve Eğitim Süreci: İkinci Aşama

Elde edilen bu zengin etimolojik ve fonetik veriler, doğrudan teorik bir şekilde sunulmak yerine, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vurguladığı çoklu okuryazarlık, teknoloji kullanımı ve disiplinler arası ilişkilendirme ilkelerine sadık kalınarak etkileşimli dijital öğretim tasarımlarına entegre edilmiştir. Geleneksel düz anlatım veya sözlük okutma gibi öğrencide bıkkınlık yaratan yöntemler tamamen terk edilmiştir. Uygulama aşamasında dijital araçlar eğitimin merkezine yerleştirilmiştir.

İlk olarak öğrencilerin bir kelimenin tarihî kökünü dedektif gibi bulmaları, düzenli ses değişim kurallarını uygulayarak o kelimenin Kazak, Kırgız veya Özbek Türkçesindeki kardeş biçimlerini eşleştirmeleri esasına dayanan Wordwall web 2.0 aracı üzerinden "Kelimelerin Yolculuğu" adlı oyunlaştırılmış interaktif materyaller tasarlanmıştır[1]. Bu oyunlar, öğrencilerin anında dönüt ve düzeltme almasını sağlamıştır. Bu çevrim içi etkinlikleri yapısal olarak desteklemek, ders dışı zamanlarda da öğrenmeyi sürekli kılmak amacıyla Android işletim sistemleri için özel olarak geliştirilmiş "Kardeş Kelimeler Sözlüğü" isimli bir mobil uygulama tasarlanıp kodlanmıştır. Uygulama içerisine 866 kelimelik veri tabanı yüklenmiş, öğrencilerin merak ettikleri kelimelerin etimolojik kökenlerini, diğer lehçelerdeki okunuşlarını ve örnek cümle içinde kullanımlarını anlık olarak cep telefonlarından veya tabletlerinden sorgulayabilmeleri sağlanmıştır.

Araştırmanın deneysel ayağı toplam 6 haftalık bir uygulama sürecini kapsamıştır. Sürecin en başında, araştırmacı tarafından geliştirilen (Kapsam geçerlilik indeksi KGI=.92) kapsam geçerliliği uzman görüşleriyle desteklenen 25 maddelik "Etimolojik ve Karşılaştırmalı Söz Varlığı Başarı Testi" öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Altı haftalık eğitim ve oyunlaştırma süreçlerinin tamamlanmasının hemen ardından aynı test son test olarak tatbik edilmiş, elde edilen veriler analiz için elektronik ortama aktarılmıştır.

[1]https://wordwall.net/tr/resource/104962533, https://wordwall.net/tr/resource/104962913, https://wordwall.net/tr/resource/104962819, https://wordwall.net/tr/resource/104962654, https://wordwall.net/tr/resource/104962654, https://wordwall.net/tr/resource/104962466, https://wordwall.net/tr/resource/104962442, https://wordwall.net/tr/resource/104962398, https://wordwall.net/tr/resource/104962334, https://wordwall.net/tr/resource/104962359

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma sürecinde öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesi" kapsamında gerekli tüm idari ve etik yasal süreçler eksiksiz bir şekilde yürütülmüştür. İzin süreçlerinin ardından sahada toplanan nicel veriler, uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmek üzere SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) yazılım programına aktarılmıştır. BİLSEM öğrencilerine (N=106) uygulanan ve sekiz yüz altmış altı kelimelik çekirdek sözlükten süzülen etkinlikleri içeren kardeş kelimeler eğitiminin etkisini ve verimliliğini bilimsel olarak ölçmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin uygulama öncesindeki düzeylerini yansıtan ön test puanları ile uygulama sonrasındaki kazanımlarını gösteren son test puanları arasındaki ilişkinin ve farkın anlamlılığı çok boyutlu olarak incelenmiştir.

İstatistiksel analizlerin ilk aşamasında, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Skewness ve Kurtosis değerleri ile incelenmiş, verilerin parametrik test varsayımlarını (±1.5 aralığı) karşıladığı saptanmıştır. Ardından değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında pozitif yönde, zayıf ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .29$, $p < .01$). Bu durum, ön test ve son test puanları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın asıl hipotezini test etmek ve öğrencilerin eğitim materyalleri öncesi ve sonrası başarı puanlarındaki net değişimi saptamak amacıyla ilişkili (bağımlı) örneklemler t-testi yapılmıştır. Elde edilen sayısal bulgular, geliştirilen oyunlaştırılmış etimolojik modelin, öğrencilerin söz varlığı gelişimine katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Gerçekleştirilen analizin detaylı sonuçları aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Kardeş Kelimeler Uygulaması Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön Test	106	6.32	1.56	105	11.38	$p < .001$
Son Test	106	8.09	1.02			

Tablo 1'deki veriler detaylı olarak incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası gerçekleştirilen son test başarı puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 8.09, S = 1.02), uygulamadan haftalar önce gerçekleştirilen ön test başarı puanlarının aritmetik ortalamasına ($\bar{X}$ = 6.32, S = 1.56) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($t(105) = 11.38$, $p < .001$). Ortaya çıkan bu anlamlı farkın tesadüfi olmadığını ve eğitim programının etki düzeyini belirlemek amacıyla uygulanan etki büyüklüğü (effect size) analizi sonucunda hesaplanan Cohen's d değeri ($d = 1.10$) bulunmuştur. Literatürde $d > .80$ değerleri genelde "büyük etki" olarak sınıflandırılırken 1.10 gibi bir skor, uygulanan söz varlığı öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir.

Bu çarpıcı nicel bulguların yanı sıra 866 kelimelik veri havuzu üzerinden yapılan nitel etimolojik ve leksikolojik analizler, Türkçenin temel kelime dağarcığının binlerce kilometrelik devasa coğrafi kopukluklara ve bin yılı aşan zaman dilimlerine rağmen önemli ölçüde (%85,8) ortaklığını koruduğunu göstermektedir. Yapısal ve anlamsal köklü değişimin ise yalnızca %14,2 bandında kaldığını matematiksel olarak doğrulamaktadır. Atay'ın (2009) "ya-" (parlamak, ışık saçmak) kökü ve türevleri üzerine yaptığı çalışmada da belirttiği üzere Türkçenin kök kelimeleri çok üretkendir ve lehçeler arasında anlam bağlarını korur. Elde edilen bu %85,8'lik korunum oranı, eğitim açısından önemli bir çıkarım sunmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin lehçeler arası fonetik örüntüleri fark ederek kelime anlamı tahmininde bulunabildiklerini düşündürmektedir: Bir öğrenci, temel düzeydeki d > t veya k > h gibi birkaç basit lehçeler arası fonetik ses değişim kuralını zihinsel olarak kavradığında ve içselleştirdiğinde, Türk dünyasına ait metinlerde yeni karşılaştığı yüzlerce kelimenin anlamını sözlüğe başvurmadan, tümevarım yoluyla belirli ölçüde doğru tahminlerde bulunabildikleri gözlemlenmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerin, daha önce hiç duymadıkları "töpü" kelimesini gördüklerinde t > t, p > p eşleşmesinden yola çıkarak bunun Türkiye Türkçesindeki "tepe" olduğunu veya "yulduz" kelimesini gördüklerinde u>ı değişimi ile "yıldız" kelimesini saniyeler içinde çözdükleri, uygulama sürecinde dikkat çeken gözlemlerden biri olmuştur.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın tek grup üzerinde yürütülmesi ve kontrol grubunun bulunmaması, sonuçların yorumlanmasını sınırlandırmaktadır. Ayrıca çalışma grubunun yalnızca BİLSEM öğrencilerinden oluşması nedeniyle bulgular farklı öğrenci gruplarına doğrudan genellenemez.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Eğitim süreçleri sonucunda ulaşılan nicel ve nitel bulgular, "Kardeş Kelimeler" öğretim stratejisinin öğrencinin ana dilini sadece sözlüklerde hapsolmuş statik, ezbere dayalı ve kurallar bütünü sıkıcı bir yapı olarak görmesini engellediğini göstermektedir. Aksine, bu yöntemle öğrenciler dillerini; yaşayan, sürekli evrilen, sınırları aşan, farklı coğrafyalarda farklı renklerle çiçek açan ama aynı kökten beslenen tarihî derinliği olan dinamik bir ekosistem olarak algılamaya başlamışlardır. Özellikle kelime köklerindeki basit ve düzenli ses değişimlerine aşina kılınan öğrencilerin, Türk coğrafyaları arasındaki dilsel ortaklıkları bir bulmaca çözercesine keşfetmede yüksek düzeyde içsel motivasyon ve analitik başarı sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca bu yenilikçi uygulamanın, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin okuduğunu anlama hızlarının ve kelime hazinelerinin ötesinde Türk dünyasına yönelik aidiyet duygularını, kültürel empati becerilerini ve duyuşsal farkındalıklarına ve Türk dünyasına yönelik ilgi düzeylerine katkı sağladığı değerlendirilmiştir. Türkiye Yüzyılı vizyonu ile tam bir uyum gösteren elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- **Ders kitapları ve müfredat entegrasyonu:** Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde hazırlanan Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının tasarım felsefesi güncellenebilir. Her temanın veya ünitenin sonuna metnin dokusuyla uyumlu "Türk Dünyasından Bir Kelime" veya "Köklerin İzi" başlığı altında köşeler eklenebilir. O ünitedeki anahtar bir kavramın veya kelimenin diğer Türk şive ve lehçelerindeki seslik karşılıkları haritalandırılarak verilebilir. Örneğin değerler eğitimi bağlamında "aile ve anne" teması işlenirken "ana/ene/apa" gibi kullanımların coğrafi köken bağları ve anlam genişlemeleri çocukların yaşına uygun görsellerle sunulabilir.

- **Eğitim teknolojileri ve dijital oyunlaştırma:** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin en çok önem atfettiği 21. yüzyıl becerilerinden olan teknoloji okuryazarlığı ve dijital yetkinlik hedefleri doğrultusunda bu çalışmada geliştirilen prototipler geliştirilebilir. Öğrencilerin sıkıcı ezberler yerine lehçelerdeki ses değişimlerini oyun yoluyla rekabet ve ödül dinamikleriyle keşfedecekleri "Kelime Avcısı", "Sözcük Şifreleri" tarzı etkileşimli, 3D dijital eğitim uygulamaları ve mobil oyunlar artırılabilir. Bu dijital içerikler doğrudan Bakanlığın Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformuna entegre edilerek projenin Kayseri ölçeğinden çıkıp tüm ülke sathında milyonlarca öğrenciye ulaşması sağlanabilir.
- **Proje tabanlı öğrenme ve bilimsel araştırmalar:** Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla "TÜBİTAK (2204-A ve 2204-B) Lise ve Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmaları, TEKNOFEST Eğitim Teknolojileri Yarışmaları" gibi prestijli bilimsel organizasyonlarda bu tür temalara özel kategoriler açılabilir. Öğrencilerin sadece masa başında değil, kendi yaşadıkları köylerdeki veya bölgelerdeki yerel ağız özellikleri (örneğin Kayseri ağzı, Erzurum ağzı) ile Dîvânu Lugâti't-Türk veya tarihî Çağatay Türkçesi metinleri arasındaki canlı benzerlikleri araştıracakları saha çalışmaları teşvik edilebilir.
- **Öğretmen yetiştirme politikaları:** Hizmet içi eğitim programlarında, Türkçe ve sınıf öğretmenlerine yönelik "Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri", "Temel Etimoloji" ve "Eğitimde Oyunlaştırma" başlıklı modüller eklenmeli, sahadaki uygulayıcıların farkındalık düzeyleri akademik destekle artırılabilir.

Sonuç olarak dil öğretimini ve söz varlığı çalışmalarını, sınırları daraltılmış dil bilgisi kalıplarıyla, salt test mantığıyla veya sadece modern Türkiye Türkçesi sınırları ile değerlendirmek önemli bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Dili, engin bir kültür coğrafyasına yayarak, köklerini hissettirerek ve dijital çağın araçlarıyla harmanlayarak ele almak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dil öğretimi hedefleriyle uyumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dil bilim* (Cilt 1, 2. bs.). Türk Dil Kurumu.

Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü. & Demirhan, U. U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish: Core vocabulary for learners*. Routledge.

Atay, A. (2009). Türkçede ya- (parlamak) kökü ve türevleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, *54*(2006/2), 7-28.

Clauson, G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. Oxford University Press.

Ercilasun, A. B. (Ed.). (1991). *Karşılaştırmalı Türk lehçeleri sözlüğü*. Kültür Bakanlığı.

Filiz, H. (2025). Dijital iletişimde beden dilinin dönüşümü: Emoji temelli sözsüz ifade biçimlerinin kişilerarası iletişime yansımaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(2), 1006-1022. https://doi.org/10.33437/ksusbd.1477678

Kırık, A. M. & Bilge, R. (2021). Dijital çağın evrensel iletişim kodu: Emojilerin üniversite öğrencileri üzerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi)*, *6*(2), 361-385. https://doi.org/10.47107/inifedergi.875602

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı ortak metni*.

Swadesh, M. (1952). Lexico-statistic dating of prehistoric ethnic contacts. *Proceedings of the American Philosophical Society*, *96*(4), 452–463.

Ünlü, S. (2013). *Çağatay Türkçesi sözlüğü*. Eğitim Kitabevi.

TARSİA ETKİNLİKLERİ İLE ATASÖZÜ VE DEYİM ÖĞRETİMİ

Nida BAŞKURT, Gaziantep/Şahinbey Kavaklık Bilim ve Sanat Merkezi
nida.demir63@gmail.com

ÖZET

Atasözleri ve deyimler, bir toplumun somut olmayan kültürel mirasını yansıtan ve nesiller arasında köprü görevi gören önemli söz varlığı unsurlarıdır. Bu nedenle her yeni neslin bunları öğrenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, Türkçe derslerinde atasözleri ve deyimleri öğrenirken öğrencilerin anlam çıkarmada yaşadığı zorluklar, kalıcı öğrenmeyi sağlayamamaları ve derslerin genellikle ezberlemeye dayalı olması gibi sorunları ele almayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında Tarsia web 2.0 aracı kullanılarak atasözleri ve deyimlerle ilgili etkileşimli bulmacalar hazırlanmış ve bu aracın öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Karma yöntemli bir araştırma tasarımı benimsenmiştir. Proje sürecinde, deney grubundaki 10 öğrenciye bir bilim ve sanat merkezinde bu web 2.0 aracı kullanılarak konu öğretilirken kontrol grubundaki 10 öğrenciye aynı içerik geleneksel öğretim yöntemleriyle sunulmuştur. Uygulama sürecinin başında ve sonunda başarı testleri uygulanmış ve öğrencilerin süreç hakkındaki görüşlerini belirlemek için görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları web 2.0 aracını kullanan deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinde önemli bir artış gösterdiğini ve derslerin daha keyifli ve ilgi çekici hâle geldiğini ortaya koymuştur. Buna karşılık kontrol grubundaki öğrenme süreci daha pasif kalmış ve öğrenciler derslere katılmakta zorluk yaşamıştır. Sonuç olarak atasözleri ve deyimlerin öğretiminde Tarsia web 2.0 aracının kullanımı, öğrencilerin anlam çıkarma becerilerini geliştirmiş, bilgiyi kalıcı hâle getirmiş ve dil farkındalıklarına katkıda bulunmuştur. Bu açıdan mevcut araştırma, sözlü kültür unsurlarını dijital ve etkileşimli öğrenme ortamlarıyla bütünleştirerek yenilikçi ve pratik bir öğretim modeli sunmakta ve böylece kültürel mirasın aktarımını desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: *Tarsia, atasözü, deyim, kültürel miras*

GİRİŞ

Dil, bir toplumun kültürel değerlerini, yaşam deneyimlerini ve ortak hafızasını nesilden nesile aktaran en önemli unsurlardan biridir. Atasözleri ve deyimler, bu sözlü kültürün temel bileşenleri arasında yer alır ve bir toplumun düşünce biçimini, yaşam tarzını ve kültürel birikimini yansıtır (Bağcı, 2010; Bulut, 2013; Elbay, 2024). Bu nedenle atasözleri ve deyimlerin öğretimi yalnızca dil becerilerinin geliştirilmesi için değil, aynı zamanda kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılması için de önemlidir. Bununla birlikte öğrenciler, atasözleri ve deyimlerde yer alan mecazi ve soyut anlamları anlamada çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Çalışmalar öğrencilerin bu ifadeleri bağlam içinde yorumlamakta, gerçek ve mecazi anlamları ayırt etmekte ve anlamı etkili bir şekilde oluşturmakta zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Aşcı, 2019; Aydemir, 2023; Aydın, 2022; Sayın ve Takıl, 2023). Ayrıca atasözleri ve deyimler; bağlama bağlı, soyut ve kültürel olarak yüklü yapıları nedeniyle diğer kelime türlerine göre öğrenilmesi daha zor olarak kabul edilmektedir (Liontas, 2019; Mammadova, 2024; Nwosu ve Nnabuihe, 2016). Bu durum öğrencilerin derse olan ilgisini azaltmakta, öğrenme sürecini pasif hâle getirmekte ve kalıcı öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Doğru (2021), öğrencilerin deyimlerin kültürel bağlamlarını yeterince bilmedikleri için anlam oluşturmada zorluk yaşadıklarını belirtmektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin, özellikle mecazi anlamlar içeren söz varlığı unsurlarının öğretimindeki, yetersizliği alternatif öğretim yaklaşımlarına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Son yıllarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının artan önemiyle birlikte öğrencilerin aktif olarak katıldığı, keşfederek öğrendiği ve anlamı kendileri oluşturduğu öğrenme ortamlarının daha etkili olduğu düşünülmektedir (Süral, 2024; Zajda, 2021).

Eğitim teknolojileri ve web 2.0 araçlarıyla desteklenen öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, sınıf içi katılımı iyileştirdiği ve öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirdiği bildirilmektedir (Arifin, Minatul Imaamah ve Sari, 2024). Ayrıca dijital araçlar aracılığıyla kültürel miras unsurlarının desteklenmesi, öğrencilerin kültürel farkındalığına katkıda bulunmakta ve öğrenme sürecine deneyimsel bir boyut kazandırmaktadır (Ott ve Pozzi, 2011; Yalçın, 2022). Bu araştırmada kullanılan Tarsia web 2.0 aracı öğrencilerin eşleştirme, ilişkilendirme, analiz etme ve problem çözme süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlayan etkileşimli bir dijital araçtır. Omur ve Said (2019), Tarsia'nın eğlenceli ve iş birlikli bir öğrenme ortamı sağladığını belirtirken Isa ve Adnan (2024) bu aracın anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Ayrıca bulmaca tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve bilişsel katılım düzeylerini geliştirdiği bildirilmiştir (Michalewicz ve Michalewicz, 2008; Michalewicz, Falkner ve Sooriamurthi, 2011). Stoten (2017) de Tarsia benzeri etkinliklerin öğrenmeyi desteklediğini, iş birliğini artırdığını ve aktif sınıf katılımını teşvik ettiğini belirtmektedir. Bu araştırmanın başlangıç noktası, öğrencilerin atasözleri ve deyimleri öğrenirken yaşadıkları anlam oluşturma zorluklarını azaltmak, öğrenme sürecini daha etkili ve keyifli hâle getirmek ve kültürel miras farkındalığını artırmaktır. Bu bağlamda çalışma, Tarsia web 2.0 aracıyla hazırlanan oyunlaştırılmış etkinliklerin atasözleri ve deyimlerin öğretimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma süreci boyunca öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, öğrenme motivasyonları, kültürel farkındalıkları, anlam oluşturma becerileri ve iş birliği becerileri değerlendirilmiştir. Ayrıca atasözleri ve deyimlerin öğretiminde Tarsia web 2.0 aracının kullanımına ilişkin alan yazınında herhangi bir çalışmaya rastlanılmaması, bu araştırmanın özgün yönünü oluşturmaktadır.

Çalışmanın temel araştırma problemi şu şekilde belirlenmiştir: "Tarsia web 2.0 aracıyla hazırlanan etkinliklerin atasözleri ve deyimlerin öğretiminde öğrenci başarısı, öğrenme motivasyonu, kültürel miras farkındalığı ve problem çözme becerileri üzerindeki etkileri nelerdir?"

Bu temel probleme paralel olarak aşağıdaki alt problemler araştırılmıştır:

1. Tarsia web 2.0 aracıyla gerçekleştirilen öğretim uygulamaları, geleneksel yöntemlerle yürütülen öğretimle karşılaştırıldığında, öğrencilerin atasözleri ve deyimlerin anlamlarını öğrenme başarıları üzerinde nasıl bir etki oluşturmaktadır?
2. Tarsia web 2.0 aracı kullanılarak gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgilerini, öğrenme motivasyonlarını ve derse katılım düzeylerini hangi yönde etkilemektedir?
3. Tarsia web 2.0 aracının kullanımı, öğrencilerin atasözleri ve deyimlerde yer alan soyut ve mecaz anlamları analiz etme, bu ifadeleri bağlam içinde doğru biçimde yorumlama ve kültürel miras farkındalığı geliştirme becerilerine ne ölçüde katkı sağlamaktadır?
4. Tarsia web 2.0 aracıyla gerçekleştirilen grup temelli öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin iş birliği, iletişim ve dil merkezli problem çözme becerilerini geliştirmede ne derece etkilidir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada Tarsia web 2.0 aracıyla hazırlanan etkileşimli bulmacaların atasözleri ve deyimlerin öğretimi üzerindeki etkilerini incelemek için karma yöntemli bir araştırma tasarımı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, yarı deneysel bir tasarım tercih edilmiş ve uygulama sürecinden önce ve sonra hem deney hem de kontrol gruplarına başarı testleri uygulanmıştır. Deneysel araştırma, yenilikçi eğitim uygulamalarının öğrenme sonuçları üzerindeki etkilerini incelemek ve eğitim ortamlarında neden-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak için etkili bir yol olarak kabul edilmektedir (Çaparlar ve Dönmez, 2016; Ross ve Morrison, 2013). Nitel boyutta ise uygulama süreciyle ilgili öğrencilerin görüşlerini belirlemek için açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Hem nicel hem de nitel verilerin birlikte kullanılması, araştırma sürecinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlamıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2025-2026 akademik yılında bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören 20 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kriter örneklemesi, katılımcıların seçiminde kullanılmıştır. Kriter örneklemesi, tüm katılımcıların önceden belirlenmiş bir dizi kriteri karşıladığı amaçlı bir örnekleme stratejisidir. Bu kriterler araştırmacı tarafından belirlenebilir veya daha önce geliştirilmiş kriter listelerinden alınabilir (Marshall ve Rossman, 2014). Katılım kriterleri arasında altıncı sınıfa kayıtlı olmak, ebeveyn iznine sahip olmak ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak yer almıştır. Katılımcılar deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda 10 öğrenci, kontrol grubunda ise 10 öğrenci yer almıştır.

Uygulama Süreci

Uygulama süreci dört hafta sürmüştür. Her iki grup için de ders süresi, öğretilen atasözü ve deyim sayısı, öğretim içeriği, eğitmen ve değerlendirme araçları eşit tutulmuştur. Haftalık ders süresi 40+40 dakika olarak planlanmıştır. Deney grubunda atasözleri ve deyimler, Tarsia web 2.0 aracıyla hazırlanan etkileşimli ve oyunlaştırılmış bulmacalar aracılığıyla öğretilmiştir. Kontrol grubunda ise aynı içerik, açıklama, örnek verme, tekrar, not alma ve öğretmen merkezli soru-cevap etkinlikleri gibi geleneksel öğretim yöntemleriyle öğretilmiştir.

Araştırmada kullanılan ana materyal, Tarsia web 2.0 aracıyla hazırlanan atasözü ve deyim bulmacalarından oluşmuştur. Tarsia, yenilikçi ve etkileşimli bulmaca tabanlı öğrenme materyallerinin hazırlanmasına olanak sağlayan bir web 2.0 platformu olarak tanımlanmaktadır (Stoten, 2017). Omur ve Said (2019), Tarsia'nın eğlenceli ve iş birlikçi bir öğrenme ortamı sağladığını belirtirken, Isa ve Adnan (2024) ise aracın anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Bu çalışmada materyaller, araştırmacılar tarafından haftalık olarak farklı içeriklerle hazırlanmış ve basılı formda kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, bulmaca parçalarını doğru anlamlarla eşleştirmek için iş birliği içinde çalışmış ve tartışma, deneme-yanılma, ilişki kurma ve anlam oluşturma süreçlerine aktif olarak katılmışlardır. Bu süreçte, öğrencilerin iş birliği yapmaları, fikir alışverişinde bulunmaları ve atasözleri ve deyimlerin anlamlarını bağlam içinde keşfetmeleri teşvik edilmiştir. Bulmaca tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve bilişsel katılım becerilerini geliştirdiği de bildirilmiştir (Michalewicz ve Michalewicz, 2008; Michalewicz, Falkner ve Sooriamurthi, 2011).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veriler, uygulama sürecinden önce ve sonra deney ve kontrol gruplarına gerekli izinler alınarak uygulanan başarı testleri aracılığıyla elde edilmiştir. Başarı testleri, öğrencilerin atasözleri ve deyimlerin anlamlarını analiz etme, gerçek ve mecazi anlamlar arasında ilişki kurma ve bağlamdan anlam çıkarma becerilerini ölçmek için kullanılmıştır. Testler toplam 100 sorudan oluşmuş ve her doğru cevap bir puan olarak değerlendirilmiştir. Testlerin altıncı sınıf düzeyine uygunluğu, alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir çünkü uzman değerlendirmesi, ölçme araçlarının güvenilirliğini ve içerik geçerliliğini artırmada önemli bir adım olarak kabul edilmektedir (Üçüncü ve Sakız, 2020). Nitel veriler uygulama sürecinin sonunda öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, öğrencilerin atasözleri ve deyimlerle ilgili öğrenme süreçleri, Tarsia etkinlikleri hakkındaki görüşleri, grup çalışması deneyimleri, motivasyon düzeyleri ve etkinliklerin öğrenmeye katkısı ile ilgili soruları içermiştir. Böylece uygulama sürecindeki öğrencilerin deneyimleri detaylı olarak değerlendirilmiştir.

Veri Analizi

Nicel verilerin analizinde, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Grup içi değişiklikleri incelemek için eşleştirilmiş örneklem t-testi, gruplar arasındaki başarı farklılıklarını belirlemek için ise bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır (Kabaca ve Erdoğan, 2007). Analizlerden önce verilerin normalliği çarpıklık ve basıklık değerleri ile incelenmiştir. George ve Mallery'ye (2016) göre ±2 aralığındaki çarpıklık ve basıklık değerleri normallik için kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada parametrik testler kullanılmıştır. Nitel veriler içerik analizi kullanılarak analiz

edilmiştir. İçerik analizi, görüşmeleri ve açık uçlu yanıtları sistematik olarak analiz etmek için yaygın olarak kullanılan bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Merriam, 2013; Olgun, 2008). Öğrenci yanıtları benzer ifadelere göre kodlanmış, temalar oluşturulmuş ve deney ve kontrol gruplarının görüşleri karşılaştırılmıştır. Nitel analizde güvenilirliği sağlamak için kodlama iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik Cohen'in Kappa katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır (Landis ve Koch, 1977).

Uygulama Aşamaları

Çalışmanın uygulama aşamaları şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

1. İlk olarak araştırmanın konusu ve amacı belirlenmiş ve atasözleri ile deyimlerin öğretimi üzerine bir alan yazını taraması yapılmıştır.
2. Gerekli izinler, veli onay formları ve gönüllü katılım onayları alınmıştır.
3. Deney ve kontrol grupları oluşturulup her iki gruba da ön testler uygulanmıştır.
4. Deney grubu için Tarsia web 2.0 aracı kullanılarak atasözleri ve deyimlerle ilgili haftalık bulmaca materyalleri hazırlanmıştır.
5. Deney grubundaki öğrenciler grup çalışması yoluyla Tarsia bulmacalarını çözüp eşleştirme, tartışma ve anlam oluşturma etkinliklerine katılmışlardır.
6. Kontrol grubunda ise aynı atasözleri ve deyimler geleneksel öğretim yöntemleriyle öğretilmiştir.
7. Dört haftalık uygulama sürecinin sonunda her iki gruba da son testler uygulanmıştır.
8. Uygulama sonrasında, öğrencilerin görüşleri açık uçlu bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.
9. Nicel veriler istatistiksel olarak, nitel veriler ise içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir.
10. Çalışmadan elde edilen bulgular, deney ve kontrol grupları açısından karşılaştırılıp yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgular, çalışmanın amaçları doğrultusunda sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler iki kategori altında incelenmiştir: deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testlerinden elde edilen nicel bulgular ve uygulama sürecinin sonunda yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular. Bulgular, elde edildikleri şekilde sunulmuş ve araştırmanın alt sorunlarına uygun olarak değerlendirilmiştir.

Nicel Bulgular

Çalışmanın nicel boyutunda, uygulama sürecinden önce ve sonra deney ve kontrol gruplarına başarı testleri uygulanmıştır. Bulgular, Tarsia web 2.0 aracıyla gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının, öğrencilerin atasözleri ve deyimleri öğrenmedeki başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Tablo 1'de deney grubuna ait başarı testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1

Deney Grubu Başarı Testi Puanları

Öğrenci Kodu	Ön Test	Son Test	Not Artışı
D1	60	90	+30
D2	65	95	+30
D3	70	100	+30
D4	75	95	+20
D5	70	90	+20
D6	75	100	+25
D7	65	90	+25
D8	50	85	+35
D9	70	95	+25
D10	60	90	+30

Tablo 1'de gösterildiği gibi deney grubundaki tüm öğrenciler, ön test puanlarına kıyasla daha yüksek son test puanları elde etmişlerdir. Ön test puanları 50 ile 75 arasında değişirken son test puanları 85 ile 100 arasına yükselmiştir. Puan artışları +20 ile +35 puan arasında değişmiştir. Bu bulgular Tarsia web 2.0 aracıyla yürütülen öğretim sürecinin öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Tablo 2'de ise kontrol grubu başarı testi puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 2

Kontrol Grubu Başarı Testi Puanları

Öğrenci Kodu	Ön Test	Son Test	Not Artışı
K1	65	70	+5
K2	60	70	+10
K3	65	75	+10
K4	70	75	+5
K5	60	65	+5
K6	55	65	+10
K7	75	80	+5
K8	70	75	+5
K9	80	85	+5
K10	70	75	+5

Tablo 2, kontrol grubundaki öğrencilerin de test sonrası puanlarında iyileşme gösterdiğini göstermektedir. Bununla birlikte bu artışlar deney grubuna kıyasla daha sınırlı kalmıştır. Kontrol grubundaki puan artışları +5 ile +10 puan arasında değişmiştir. Bu bulgu, geleneksel öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 3'te ortalama puanlara yer verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının Test Öncesi ve Test Sonrası Ortalama Puanları

Grup	Ön Test Ortalama Puan	Son Test Ortalama Puan
Deney Grubu	66,0	93.0
Kontrol Grubu	67,0	73,5

Tablo 3'te gösterildiği gibi deney grubunun ortalama puanı ön testte 66.0'dan son testte 93.0'a yükselmiştir. Kontrol grubunda ise ortalama puan 67.0'dan 73.5'e yükselmiştir. Her iki grubun başlangıçtaki başarı düzeyleri arasındaki benzerlik, uygulama sonrasında gözlemlenen başarı farkının uygulanan öğretim yöntemiyle ilgili olabileceğini düşündürmektedir.

Grupların bilgi artış yüzdeleri aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır:

$$\text{Bilgi Artışı (\%)} = \frac{\text{(Son Test Ortalaması-Ön Test Ortalaması)}}{\text{Ön Test Ortalaması}} \times 100$$

Aşağıda Tablo 4'te grupların bilgi artış yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 4

Deney-Kontrol Gruplarının Bilgi Artış Yüzdeleri

Grup	Ön Test	Son Test	Bilgi Artışı %
Deney Grubu	66,0	93,0	40,9
Kontrol Grubu	67,0	73,5	9,7

Tablo 4'te gösterildiği gibi deney grubunun bilgi artış oranı %40,9 olarak hesaplanırken kontrol grubunun artış oranı %9,7'de kalmıştır. Deney grubunda gözlemlenen artışın kontrol grubuna göre yaklaşık dört kat daha yüksek olması Tarsia web 2.0 aracıyla hazırlanan etkinliklerin önemli bir katkı sağladığını göstermektedir. Nicel verilerin analizinde uygulanan eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçlarına göre deney grubundaki başarı artışı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Ayrıca bağımsız örneklem t-testi sonuçları, deney grubunun son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymuştur.

Nitel Bulgular

Çalışmanın nitel boyutunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilmiş ve öğrencilerin süreç hakkındaki görüşleri içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Öğrenci yanıtlarına dayanarak sekiz tema Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrenci Görüşleri

Tema	Deney Grubu (N=10)	Kontrol Grubu (N=10)
1. Eğlenceli ve ilgi çekici öğrenme ortamı	9	0
2. Anlam kurmada kolaylık ve kalıcılık	8	1
3. Grup çalışmasının olumlu etkisi	7	0
4. Dikkat ve motivasyon artışı	8	1
5. Kültürel farkındalık gelişimi	6	0
6. Sıkıcılık ve tekdüzelik hissi	0	7
7. Etkinlik yetersizliği ve farklılık talebi	0	6
8. Anlamada zorluk (mecaz ifadeler)	1	5

Tablo 5'te görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin çoğu Tarsia etkinliklerini eğlenceli, ilgi çekici ve motive edici olarak tanımlamıştır. Öğrenciler, grup çalışmasının anlam oluşturma süreçlerini kolaylaştırdığını ve atasözleri ve deyimlerin anlamlarını daha kalıcı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise derslerin daha monoton olduğunu, etkinlik çeşitliliğinin yetersiz olduğunu ve bazı mecazi ifadeleri anlamakta zorluk çektiklerini bildirmişlerdir. Bu bulgu, geleneksel öğretim yöntemlerinin aktif katılımı sağlamada ve öğrenme motivasyonunu artırmada yetersiz kalabileceğini göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Tarsia web 2.0 aracıyla hazırlanan etkileşimli ve oyunlaştırılmış etkinliklerin atasözleri ve deyimlerin öğretimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde Tarsia web 2.0 aracıyla gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenme motivasyonlarını, kültürel farkındalıklarını ve iş birliği becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Deneysel grubun başarı ortalamasının 66,0'dan 93,0'a yükselmesi ve bilgi artış oranının %40,9 olması, Tarsia web 2.0 aracının öğrenme sürecine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Kontrol grubunda ise bilgi artış oranı %9,7'de kalmış, bu da geleneksel öğretim yöntemlerinin daha sınırlı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Bulgular ayrıca öğrencilerin derslere olan ilgilerinin ve motivasyonlarının arttığını da ortaya koymuştur. Deneysel gruptaki öğrenciler dersleri daha keyifli, ilgi çekici ve etkileşimli olarak tanımlamışlardır. Ek olarak grup çalışması etkinlikleri öğrencilerin iletişim, iş birliği ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuştur. Öğrenciler ayrıca atasözleri ve deyimlerin kültürel boyutlarını daha iyi anlamışlardır (Bağcı, 2010; Bulut, 2013; Elbay, 2024). Bu bulgular etkileşimli ve oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci katılımını, motivasyonunu ve kalıcı öğrenmeyi artırdığını vurgulayan alan yazınındaki çalışmalarla tutarlıdır (Arifin, Minatul Imaamah ve Sari, 2024; Omur ve Said, 2019). Buna ek olarak bulgular, aktif katılımın ve iş birlikli öğrenme süreçlerinin önemini vurgulayan yapılandırmacı öğrenme teorisini desteklemektedir (Süral, 2024; Zajda, 2021).

Uygulama sürecinde, öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı ve öğrenme sürecine yönelik olumlu tutumları önemli sonuçlar olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte çalışmanın sadece bir bilim ve sanat merkezinden 20 öğrenciyle yapılması ve uygulama sürecinin dört hafta ile sınırlandırılması araştırmanın sınırlılıkları arasındadır.

Çalışmanın bulgularına dayanarak atasözleri ve deyimlerin öğretiminde ezberci yöntemler yerine aktif öğrenci katılımını destekleyen etkileşimli ve oyunlaştırılmış öğretim yöntemleri tercih edilmelidir. Öğrencilerin akademik başarılarını ve kültürel farkındalıklarını artırmak için Tarsia web 2.0 gibi etkileşimli araçlar Türkçe derslerinde daha yaygın olarak kullanılmalıdır. Benzer çalışmalar farklı yaş grupları, farklı okul türleri ve daha büyük örneklem gruplarıyla da yapılmalıdır. Ayrıca gelecekteki çalışmalar daha uzun uygulama sürelerini ve sınıf gözlemleri ve öğretmen görüşleri gibi farklı nitel veri kaynaklarını içermelidir. Eğitimde devam eden dijital dönüşüm göz önüne alındığında teknoloji destekli yöntemlerle kültürel miras ve söz varlığı unsurlarının öğretilmesi öğrencilerin dil gelişimine ve kültürel kimlik oluşumuna önemli ölçüde katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

Aladağ, H. H. (2023). Tarihî biyografilere psikolojik yaklaşımların uygulanmasında doğal ve kültürel farklılıklar meselesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 10*(6), 2035-2047.

Arifin, S., Minatul Imaamah, A. N. A., & Sari, D. R. (2024). Game-based reading instruction: Insights from student perceptions using digital jigsaw puzzles. *SAR Journal, 7*(3). 202-209. https://doi.org/10.18421/SAR73-14

Aşcı, A. U. (2019). *Oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik başarı ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Aydemir, Ş. (2023). *İki dilli öğrencilerin atasözü ve deyim söz varlıklarının karşılaştırılması* (Şanlıurfa ili örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Bağcı, H. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin atasözleri ve deyimleri algılama düzeyi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, 91–110.

Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Turkish Studies, 8*(13). 8(13), 395-404. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5993.

Cirneanu, A. L., & Moldoveanu, C. E. (2024). Use of digital technology in integrated mathematics education. *Applied System Innovation, 7*(4), 66. https://doi.org/10.3390/asi7040066.

Çaparlar, C. Ö., & Dönmez, A. (2016). Bilimsel araştırma nedir, nasıl yapılır? *Turkish Journal of Anaesthesiology and Reanimation, 44*(4), 212–218. https://doi.org/10.5152/TJAR.2016.34711.

Doğru, E. (2021). *Dilin derin devleti: Deyimler*. Akdem Yayınları.

Elbay, S. (2024). Orta Asya Türk devletlerinde göçebe kültür ve eğitim: Bilgi aktarımının sözlü gelenek üzerinden incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi, 4*(9).

George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14th ed.). Routledge.

Isa, F. F. B. E., & Adnan, M. (2024). Development of Tarsia puzzle for the topic of translation and reflection in form two mathematics. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2750, No. 1). AIP Publishing. https://doi.org/10.1063/5.0148566.

Kabaca, T., & Erdoğan, Y. (2007). Fen bilimleri, bilgisayar ve matematik eğitimi alanlarındaki çalışmaların incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(22), 54–63.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159–174. https://doi.org/10.2307/2529310.

Liontas, J. I. (2019). Teaching idioms and idiomatic expressions across the second language curriculum. In *Teaching essential units of language: Beyond single-word vocabulary* (pp. 55–105).

Mammadova, I. (2024). The role of proverbs in language learning: A cognitive and cultural perspective. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education, 1*(1), 40–45.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Michalewicz, Z., & Michalewicz, M. (2008). *Puzzle-based learning*. Hybrid Publishers.

Michalewicz, Z., Falkner, N., & Sooriamurthi, R. (2011). Puzzle-based learning: An introduction to critical thinking and problem solving. *Decision Line, 42*(5), 6–9.

Nwosu, N. N., & Nnabuihe, C. (2016). Proverbs and idioms: Multilingual approach in language teaching, learning and documentation. *Journal of Modern European Languages and Literatures, 5*(1), 1–18.

Olgun, C. K. (2008). Nitel araştırmalarda içerik analizi tekniği. *Sosyoloji Notları*, 66.

Omur, W. S., & Said, N. E. M. (2019). The effect of Tarsia puzzle on vocabulary learning in primary school setting. *International Journal of New Technology and Research, 5*(7), 86–91. https://doi.org/10.31871/IJNTR.5.7.21.

Ott, M., & Pozzi, F. (2011). Towards a new era for cultural heritage education: Discussing the role of ICT. *Computers in Human Behavior, 27*(4), 1365–1371. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.031.

Özçelik, B., & Özçakmak, H. (2025). Plickers ile 7. sınıf öğrencilerine atasözü ve deyim öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 13*(2), 391–410. https://doi.org/10.16916/aded.1620672.

Ross, S. M., & Morrison, G. R. (2013). Experimental research methods. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 1007–1029). Routledge.

Sayın, A., & Takıl, N. B. (2023). Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik soruların hazırlanmasında karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri: Okuduğunu anlama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(1), 531–561.

Stoten, D. W. (2017). Tarsia: An interactive and engaging activity that promotes consolidation of knowledge. *Management Teaching Review, 2*(3), 225–234. https://doi.org/10.1177/2379298117697000.

Süral, S. (2024). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının eğitim programları üzerindeki etkileri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 8*(2), 174–181. https://doi.org/10.32960/uead.1524590.

Üçüncü, G., & Sakız, G. (2020). Başarı testi geliştirme süreci: İlkokul dördüncü sınıf maddeyi tanıyalım ünitesi örneği. *Kastamonu Education Journal, 28*(1), 82–94. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3440.

Yalçın, F. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital sunu materyallerinin kullanımının Suriye kökenli öğrencilerin Türk kültürünü tanımalarına katkısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Zajda, J. (2021). Constructivist learning theory and creating effective learning environments. In *Globalisation and education reforms: Creating effective learning environments* (pp. 35–50). Springer. https://doi:10.1007/978-3-030-71575-5_3.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERDE SÖZ MODELİ İLE SÖZCÜK DAĞARCIĞININ GELİŞTİRİLMESİ

Doç. Dr. Ramazan ERYILMAZ, Antalya/Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
ramazan.eryilmaz@alanya.edu.tr

ÖZET

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YTÖ) alanında öğrencilerin yazılı üretimde söz dağarcıklarını etkin kullanmakta zorlandıkları vurgulanmaktadır. Bu problem durumuna yönelik olarak YTÖ yazma etkinliklerine entegre edilmiş bir sohbet botu olarak SÖZ (Sohbet Botu Destekli Öz Düzenleme Temelli Zenginleştirilmiş Yazma) tasarlanmıştır. Bu araştırmanın amacı SÖZ'ün YTÖ öğrencilerinin yazılarındaki sözcüksel çeşitliliğe ve hedef kelimeleri kullanma durumuna etkisini araştırmaktır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenle yürütülmüştür. Araştırmada 20 deney grubu, 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 katılımcı yer almış; uygulama süreci planlama, yazma, sohbet botu geri bildirimi alma, öz düzenleme ve revizyon aşamalarından oluşan bir döngüyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci 6 hafta ve toplam 18 yazma görevi ile yürütülmüştür. Bu süreçte öğrenciler, yazdıkları metinleri özel olarak yapılandırılmış bir yapay zekâ uygulaması olan SÖZ GPT'ye yükleyerek sözcük çeşitliliği ve hedef kelime kullanımına ilişkin nicel geri bildirim almışlardır. Metinsel Sözcüksel Çeşitlilik Ölçütü (MTLD) ve hedef kelime kullanım oranları t-testi ve ANCOVA ile test edilmiş, etki büyüklükleri Cohen's d ile hesaplanmıştır. Bulgular, deney grubunun her iki göstergede de kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde gelişim sergilediğini ortaya koymuştur ($p < .05$). Etki büyüklüğü değerleri orta düzeyde bir etki olduğuna işaret etmektedir (MTLD için $d = 0.67$; hedef kelime kullanım oranı için $d = 0.72$). Bu sonuçlar, sohbet botu (Chatbot) geri bildiriminin öz düzenleme döngüsüyle bütünleştirilmesinin öğrencilerin hedef kelimeleri daha bilinçli ve çeşitli biçimde kullanmalarını desteklediğini göstermektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda, yazma etkinliklerinin öz düzenleme stratejilerini içerecek biçimde tasarlanması ve yapay zekâ tabanlı araçların geri bildirim süreçlerine entegre edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *yabancı dil, Türkçe, sözcük dağarcığı, öz düzenleme, sohbet botu*

GİRİŞ

SÖZ: Sohbet Botu Destekli Öz Düzenleme Temelli Zenginleştirilmiş Yazma

Sözcük dağarcığını gelişimi, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin hedef dilde anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde temel bileşenlerinden biridir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmalar (YTÖ) da söz dağarcığının dil becerilerinin geliştirilmesindeki merkez rolüne dikkat çekmektedir (Barın, 2003; Göçer, 2010). Ancak çalışmalar, öğrencilerin kelimeleri çoğu zaman alıcı düzeyde öğrendiklerini, yazılı üretim süreçlerinde bu kelimeleri etkin biçimde kullanmakta zorlandıklarını göstermektedir (Kara Özkan, 2020).

Söz dağarcığının etkin kullanımı açısından sözcük çeşitliliği önemli unsurlardan biridir. Birçok araştırma, öğrenci metinlerindeki sözcük çeşitliliği düzeyinin kullanılan bilişsel ve üstbilişsel stratejilerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Crossley, Salsbury ve McNamara, 2011; Jarvis, 2013). Dolayısıyla YTÖ kapsamında öğrenci metinlerinde söz dağarcığının ve bu kapsama giren sözcük çeşitliliğin artırılması için bireysel ve eğitsel düzlemde belli stratejiler kullanılması faydalı olacaktır. Bu bağlamda öz düzenlemeye dayalı öğrenme yaklaşımı (ÖDÖ), öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme yoluyla yönetmelerini sağlayan önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (Zimmerman, 2000; Zimmerman ve Schunk, 2011). ÖDÖ kapsamındaki uygulama ve araştırma eğilimleri de güncel teknolojik gelişmeler içerisinde en dikkat çekenlerden biri olarak yapay zekâ teknolojilerine uyuma odaklanmak durumundadır.

Yapay zekâ temelli teknolojilerden büyük dil modelleri, günlük hayat pratiklerimizden akademik, sektörel vb. karmaşık iş ve işlemlere kadar her yerde kullanılmaktadır. Üretici yapay zekâ araçlarının yabancı dil öğretimi ve öğrenimi süreçlerine eklemlenmesi, son yıllarda alan yazınında giderek artan bir ilgiyle araştırılmaktadır. YTÖ alanında ise konuya ilişkin çalışmaların henüz görece sınırlı kaldığı, ancak son dönemde ciddi bir ivme kazandığı görülmektedir. Örnek vermek gerekirse, Katı ve Can (2024), ChatGPT-3.5'in YTÖ'ye yönelik seviyeye uygun metinler üretebilme durumunu inceledikleri çalışmalarında, üretilen metinlerin söz varlığı unsurları ve dil bilgisi yapısı bakımından kısmen başarılı olduğunu, ancak hedeflenen seviyeye uygunluk noktasında istikrarsızlık taşıdığını saptamıştır. Çangal, Çelik ve Başar (2025) ise yabancılara Türkçe öğreten eğiticilerin yapay zekâ kullanımına yönelik görüşlerini incelemiş; Küçük ve Solak (2025) ile Kardoğan ve Kardaş (2025), öğrenici ve öğretici görüşleri üzerinden yapay zekânın YTÖ sürecindeki yerini değerlendirmiştir. Gelinen noktada yapay zekâ, öğrenci yazılarına ilişkin geri bildirim verme noktasında belirgin fırsatlar sunmaktadır.

Tüm bu gelişmeler ve kuramsal çerçeve, büyük dil modellerinin YTÖ bağlamında öz düzenlemeli öğrenme süreçlerini destekleyen bir bilişsel ortak olarak da konumlandırılabileceğine işaret etmektedir. Nitekim öğrencilerin planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarında (Zimmerman, 2010) bu modellerden alacakları geri bildirimler, sözcük bilgisinin alıcı düzeyden üretici düzeye taşınması sürecinde kritik bir aracılık işlevi üstlenebilir.

Öz düzenleme stratejileri arasında zaman yönetimi, öğrenme materyallerini organize etme, geri bildirim alma ve kendini değerlendirme gibi teknikler yer alır (Chang, Lin, Hajian & Wang, 2023). Oxford (2011) ise, ikinci dil öğreniminde öz düzenlemenin özellikle içsel motivasyon üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Sohbet robotlarıyla dil öğrenenler de buna benzer şekilde kendi öğrenme programlarını oluşturabilirler. Buna ek olarak, sohbet robotlarıyla ürettikleri diyaloglarında özgün bir bağlam yaratmaktadırlar (Xiao, Zhang & He, 2024). Bu yönüyle rahatlıkla öğrenenlere özel bireysel öğrenme programları oluşturulması mümkün olacaktır. ÖDÖ'nün başka bir avantajına dikkat çeken Pintrich (2004), bunun akademik başarıyı artırmanın ötesinde, bireylerin problem çözme ve kritik düşünme becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak ikinci dil öğreniminde öz düzenleme becerileri, bireyin bağımsız bir öğrenici olmasını sağlayabilir ve bu şekilde dil öğrenme sürecini daha verimli hâle getirebilir.

İkinci dil öğreniminde sohbet robotu destekli öz düzenleme stratejilerinin kullanılması okuma (Pan, Guo & Lai, 2024) ve konuşma (Qiao, 2023; Zang, 2024) açısından araştırılmasına rağmen yazma becerisi açısından yaratacağı sonuçlar ele alınmamıştır. Araştırmalar sohbet robotlarının, özellikle yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabileceğini göstermektedir (Imran ve Almusharraf, 2023; Wu ve Li, 2024). YTÖ alanında sohbet botu destekli yazma uygulamaları araştırılmaya başlanmakla birlikte bunun belli stratejilerle yürütülmesi ya da sözcük dağarcığı gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışma tespit edilmemektedir.

Bahsedilen boşluktan hareketle bu çalışmada, çalışma kapsamında çerçevesi çizilen "Sohbet Botu Destekli Öz Düzenleme Temelli Zenginleştirme" modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üretken söz dağarcığı gelişimine etkisi incelenmiştir.

Uygulama/müdahale sürecinde SÖZ modelinin kuramsal çerçevesine uygun olarak üretilmiş zincirleme istemlerle tasarlanmış olan SÖZ GPT bir bireyselleştirilmiş YZ aracı (Agent) olarak kilit bir rol üstlenmiştir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. SÖZ, öğrencilerin yazılı metinlerindeki sözcüksel çeşitlilik düzeyini artırmakta mıdır?
2. SÖZ, öğrencilerin yazılı üretimlerinde hedef kelime kullanım oranlarını artırmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenle yürütülmüştür (Creswell, 2014; Büyüköztürk vd., 2015). Bu modelde SÖZ'ün kontrol grubu üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Katılımcılar ve SÖZ Müdahale/Uygulama Süreci

Araştırmanın katılımcıları Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkçe Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (ALKÜ TÖMER) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2, B1 ve B2 düzeylerinden öğrenci ve kursiyerlerden oluşmaktadır. Toplamı 40 olan katılımcılar, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu 20, kontrol grubu 20 katılımcıdan oluşmaktadır.

Tablo 1

Katılımcılar

Değişken	Kategori	Deney		Kontrol	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	12	60	11	55
	Erkek	8	40	9	45
Statü	Uluslararası öğrenci	11	55	13	65
	Yerleşik yabancı	9	45	7	35
Yaş	20–24	7	35	8	40
	25–29	7	35	5	25
	30–34	3	15	4	20
	35–39	0	0	1	5
	40–44	2	10	2	10
	45+	1	5	0	0
Uyruk	Rusya	7	35	5	25
	İran	3	15	7	35
	Ukrayna	3	15	1	5
	Kazakistan	5	25	4	20
	Suriye	2	10	3	15
Toplam		20	100	20	100

Araştırma kapsamında geliştirilen SÖZ modeli ile bu modele uygun tasarlanan SÖZ GPT yapay zekâ uygulaması, ÖDÖ kuramına dayanmaktadır. SÖZ, ÖDÖ'nün üç aşamasını yazma öğretimine uyarlayan bir müdahale çerçevesi olarak uygulanmıştır. Müdahale süreci 6 hafta sürmüş ve her hafta üç yazma görevi uygulanmıştır (Toplam 18 yazı). Yazma görevleri "Yeni İstanbul Yabancılar için Türkçe A2" ders kitabındaki yazma etkinliklerinden seçilmiş, hedef kelimeler ise ünite sonlarında yer alan kelime listelerinden belirlenmiştir.

SÖZ GPT

Araştırma kapsamında öğrencilerin yazılı metinlerini analiz etmek ve geri bildirim sağlamak amacıyla özel olarak yapılandırılmış bir GPT geliştirilmiştir.

Bu bireyselleştirilmiş GPT, öğrenciler tarafından yazılan metinleri sözcük çeşitliliği (MTLD) ve hedef kelime kullanım oranı açısından analiz ederek geri bildirim üretmektedir. Sistem öğrenciler için metin üretmemekte, metni yeniden yazmamakta ve yazma sürecine doğrudan müdahale etmemektedir. SÖZ GPT yalnızca öğrencilerin ürettikleri metinleri analiz ederek nicel göstergeler (Çeşitli puanlamalar) ve kısa geri bildirimler sunmaktadır. Böylece öğrenciler yazılı metinlerini değerlendirme ve revize etme sürecinde öz düzenleme stratejilerini kullanma fırsatı bulmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Katılımcıların üretken sözcük dağarcığı gelişimini belirlemek amacıyla iki ölçüt kullanılmıştır.

1. Öğrencilerin yazılı metinlerindeki sözcüksel çeşitlilik düzeyini belirlemek amacıyla Measure of Textual Lexical Diversity (MTLD) hesaplaması (McCarthy & Jarvis, 2010). Hesaplamada metin boyunca type–token ratio (TTR) değeri izlenmiş ve bu değer 0.72 eşik değerinin altına düştüğünde bir faktör oluştuğu kabul edilmiştir. MTLD değeri toplam kelime sayısının oluşan faktör sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır (Jarvis, 2013).

$$\text{MTLD} = \frac{\text{Toplam Kelime Sayısı}}{\text{Faktör Sayısı}}$$

2. Öğrencilerin metinlerinde verilen hedef kelimeleri kullanma oranları. Bu ölçüt öğrencilerin yazma görevlerinde verilen kelime listesini ne ölçüde üretken biçimde kullandıklarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Analizlerde grup içi gelişim için eşleştirilmiş örneklem t-testi, gruplar arası fark için ANCOVA uygulanmıştır. Etki büyüklükleri Cohen's d ile hesaplanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2019).

Araştırma; Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanmıştır (Karar No: 30, 10.09.2025).

BULGULAR VE YORUMLAR

1. Üretken Sözcük Çeşitliliği ve Hedef Kelime Kullanımına İlişkin Bulgular

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup	Ölçüt	Ön Test		Son Test	
		M	SS	M	SS
Deney (n = 20)	Sözcük çeşitliliği	48.32	7.84	62.15	9.21
	Hedef Kelime Kullanım Oranı	42.50	8.65	68.75	10.42
Kontrol (n = 20)	Sözcük çeşitliliği	47.96	8.12	53.08	8.47
	Hedef Kelime Kullanım Oranı	41.25	9.13	55.00	9.86

Not. M = Ortalama, SS = Standart Sapma. MTLD = Measure of Textual Lexical Diversity (McCarthy & Jarvis, 2010); TTR eşik değeri 0.72 olarak alınmıştır.

Tablo 2'de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunun ön test sözcük çeşitliliği ortalamaları birbirine oldukça yakındır (Deney: M = 48.32, SS = 7.84; Kontrol: M = 47.96, SS = 8.12). Müdahale öncesinde her iki grubun sözcüksel çeşitlilik açısından benzer bir başlangıç düzeyinde olduğunu göstermektedir. Müdahale sonrasında ise farklılaşma görülmektedir ((Deney: M = 62.15, SS = 9.21; Kontrol: M = 53.08, SS = 8.47). Bulgular gözlenen bu farklılaşmanın da büyük ölçüde uygulama sürecine atfedilebileceğine ilişkin güçlü bir dayanak oluşturmaktadır. Hedef kelime kullanım oranına ilişkin ortalamalar da benzer biçimde grupların başlangıçta birbirine yakın olduğunu göstermektedir (Deney: M = 42.50, SS = 8.65; Kontrol: M = 41.25, SS = 9.13). Bu durum, müdahale öncesinde öğrencilerin verilen hedef sözcükleri metin içinde kullanma düzeyleri bakımından denk özellik taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Son test sonuçlarında ise deney grubunun hedef kelime kullanım oranında oldukça belirgin bir artış gösterdiği görülmektedir (M = 68.75, SS = 10.42). Kontrol grubunda da bir yükselme bulunmakla birlikte bu artış daha sınırlı düzeydedir (M = 55.00, SS = 9.86). Buna göre sohbet botu destekli yazma uygulamalarının öğrencilerin öğretim sürecinde odaklanılan hedef kelimeleri yazılı üretimlerine bilinçli ve işlevsel biçimde aktarma becerisini anlamlı ölçüde güçlendirdiği söylenebilir.

2. Gruplar Arası Farkın İstatistiksel Sınaması

Betimsel istatistiklerde gözlenen deney grubu lehine farkın istatistiksel anlamlılığını sınamak ve ön test puanlarının olası etkisini kontrol altına almak amacıyla her iki bağımlı değişken için ön test puanları kovaryant alınarak ANCOVA uygulanmıştır.

Tablo 3

Gruplar Arası Farklar

Bağımlı Değişken	Kaynak	df	F	p	η^2p	Cohen's d
Sözcük Çeşitliliği	Ön test (kovaryant)	1, 37	12.43	.001	.252	—
	Grup	1, 37	8.94	.005	.195	0.67
Hedef Kelime	Ön test (kovaryant)	1, 37	14.27	< .001	.278	—
Kullanımı	Grup	1, 37	10.18	.003	.216	0.72

Not. ANCOVA = Tek Yönlü Kovaryans Analizi; ön test puanları kovaryant olarak alınmıştır. df = serbestlik derecesi; η^2p = kısmi eta kare. Cohen's d için yorum eşikleri: 0.20 küçük, 0.50 orta, 0.80 büyük (Cohen, 1988).

Tablo 3'te görüldüğü üzere ön test puanları kovaryant olarak kontrol edildiğinde, sözcük çeşitliliği bakımından deney ve kontrol grupları arasındaki son test ortalamaları farkı istatistiksel olarak anlamlıdır, $F(1, 37) = 8.94$, $p = .005$, $\eta^2p = .195$. Etki büyüklüğü değeri (Cohen's $d = 0.67$) orta düzey bir etkiye karşılık gelmektedir.

Hedef kelime kullanım oranı bakımından da benzer biçimde anlamlı bir grup etkisi tespit edilmiştir, $F(1, 37) = 10.18$, $p = .003$, $\eta^2p = .216$. Etki büyüklüğü Cohen's $d = 0.72$ olarak hesaplanmış olup yine orta düzey bir etkiye işaret etmektedir; ancak sözcük çeşitliliğine kıyasla daha yüksek bir değer alması, uygulamanın özellikle hedef kelime kullanımı üzerindeki etkisinin daha belirgin olduğunu göstermektedir. ANCOVA bulguları, betimsel istatistikleri doğrulamakta; SÖZ modelinin hem sözcüksel çeşitliliği hem de hedef kelime kullanımını anlamlı düzeyde ve orta büyüklükte bir etkiyle desteklediğini göstermektedir.

SONUÇLAR

Sohbet botu destekli öz düzenleme temelli zenginleştirilmiş yazma arası (SÖZ) kullanımının YTÖ öğrencilerinin yazılarındaki sözcüksel çeşitliliğe ve hedef kelimeleri kullanma durumlarına etkisini ortaya koyan bu araştırmanın bulgularından hareketle birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada geliştirilen SÖZ modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üretken sözcük dağarcığı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun sözcüksel çeşitlilik puanları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artmış, öğrencilerin yazılı üretimlerinde daha çeşitli kelime kullanabildikleri görülmüştür. Deney grubunda hedef kelime kullanım oranının belirgin biçimde yükselmesi, öğrencilerin verilen kelimeleri alıcı düzeyden üretici düzeye taşıyabildiklerini göstermiştir. Sohbet botundan alınan nicel geri bildirimin öz düzenleme stratejileriyle birlikte kullanılması, öğrencilerin yazma sürecinde planlama, izleme ve revizyon davranışlarını güçlendirmiştir.

ÖNERİLER

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri süreç odaklı ve öz düzenleme temelli biçimde yapılabilir.
2. Sohbet botları, öğrenci yerine metin üreten araçlar olarak değil öğrenci metinlerini analiz eden geri bildirim destek sistemleri olarak kullanılabilir ve SÖZ modeli farklı dil düzeylerinde, daha geniş örneklemlerde ve daha uzun süreli olarak yeniden test edilebilir.
3. Hedef kelime öğretiminde öğrencilerin bu kelimeleri üretken biçimde kullanmalarını sağlayacak yazma ve revizyon görevlerine daha fazla yer verilebilir.
4. Gelecek araştırmalarda modelin yazma akıcılığı, dil bilgisel doğruluk, motivasyon ve öğrenen özerkliği gibi farklı değişkenler üzerindeki etkisi de incelenebilir.

KAYNAKÇA

Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 13*, 311–317. https://izlik.org/JA93PF48WJ

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Chang, D. H., Lin, M. P. C., Hajian, S., & Wang, Q. Q. (2023). Educational design principles of using AI chatbot that supports self-regulated learning in education: Goal setting, feedback, and personalization. *Sustainability*, *15*(17), 12921. https://doi.org/10.3390/su151712921

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Crossley, S. A., Salsbury, T., & McNamara, D. S. (2011). Predicting the proficiency level of language learners using lexical indices. *Language Testing, 28*(4), 561–580. https://doi.org/10.1177/0265532211419331

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. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i1003

Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, *5*(1), 1007. https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423934818.pdf

Imran, M., & Almusharraf, N. (2023). Analyzing the role of ChatGPT as a writing assistant at higher education level: A systematic review of the literature. *Contemporary Educational Technology, 15*(4). https://doi.org/10.30935/cedtech/13605

Jarvis, S. (2013). Capturing the diversity in lexical diversity. *Language Learning, 63*(S1), 87–106. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00739.x

Kara Özkan, N., & Nurlu, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde bağlam temelli kelime öğretim yöntemi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, *56*, 385-410. https://izlik.org/JA78GG63PE

Kardoğan, M., & Kardaş, N. (2025). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten eğitimcilerin yapay zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Mediterranean Journal of Educational Research*, *19*(52), 01-180. https://mjer.inased.org/files/10/PUB/MA/682248F623AD2/M8287-151006.pdf

Katı, T. N., & Can, U. (2024). Yapay zekâ ile üretilen metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 örneği. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, *25*(2), 538-569. https://doi.org/110.17679/inuefd.1415303

Küçük, E., & Solak, Ö. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına dair öğrenici görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *9*(1), 1-22. https://izlik.org/JA77KL22KA

McCarthy, P. M., & Jarvis, S. (2010). MTLD, vocd-D, and HD-D: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods, 42*(2), 381–392. https://doi.org/10.3758/BRM.42.2.381

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Pearson Education.

Pan, M., Guo, K., & Lai, C. (2024). Using artificial intelligence chatbots to support English-as-a-foreign language students' self-regulated reading. *RELC Journal*. https://doi.org/10.1177/00336882241264030

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*(4), 385–407. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x

Qiao, H., & Zhao, A. (2023). Artificial intelligence-based language learning: Illuminating the impact on speaking skills and self-regulation in Chinese EFL context. *Frontiers in Psychology, 14*, 1255594. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1255594

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.

Xiao, Y., Zhang, T., & He, J. (2024). A review of promises and challenges of AI-based chatbots in language education through the lens of learner emotions. *Heliyon*. https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(24)13269-0

Zhang, M. (2024). Enhancing self-regulation and learner engagement in L2 speaking: Exploring the potential of intelligent personal assistants within a learning-oriented feedback framework. *BMC Psychology, 12*(1), 1–16. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01917-0

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA SÖZCÜK TÜRLERİNİN BAĞLAMSAL VE İŞLEVSEL SUNUMU

Şerife TÜRK, Ankara/Mimar Sinan Ortaokulu
serifeciftci90@gmail.com

ÖZET

İşlevsel dil bilgisi kuramı, dil bilgisini durağan bir kurallar dizgesi olarak gören geleneksel davranışçı yaklaşımların aksine; biçimin anlam inşa etme sürecindeki rolünü esas alır. Bu kuramsal zeminde şekillenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı, dil kavramlarının ezberlenmesi yerine dilin işlevlerinin sezdirilmesini temel alan bir yaklaşımı benimser. Böylece söz konusu programda dil bilgisi öğretimi, dört temel beceride anlam inşasını destekleyen yardımcı bir bileşen olarak geleneksel kural merkezli anlayıştan bağlam temelli bir perspektife taşınmıştır. Eldeki araştırmanın amacı, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözcük türlerinin (isim, eylem, sıfat ve zamir) sunum stratejilerini işlevsellik ve bağlam temelinde betimlemektir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırma materyalini, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki "Öğrencilerin Söz Varlığının Tespiti Geliştirilmesi ve İzlenmesi Projesi" kapsamında analiz birimi olarak seçilen 2024-2025 eğitim öğretim yılı 5. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Kitaplardaki dil bilgisi etkinlikleri; terimsel adlandırma (üst dil kullanımı) ve işlevsel sunum (bağlamsal sezdirme) ölçütleri temelinde kurgulanan bir içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda, yeni müfredat kapsamında hazırlanan Türkçe ders kitaplarının bağlam temelli yaklaşımla büyük ölçüde uyumlu olduğu saptanmıştır. Dil bilgisi kategorilerinin soyut ve kural merkezli tanımlar yerine, metnin anlam dünyasını kuran işlevsel üst dil birimleri olarak yapılandırıldığı görülmüştür. Bulgular; isim ve eylemlerin birer bilişsel şema olarak sunulduğunu, sıfatların betimleyici rollerinin pekiştirildiğini, zamirlerin ise metin içi art gönderim işleviyle konumlandırıldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, dil bilgisinin bir ezber alanı değil, söz varlığını geliştiren dinamik bir süreç olarak kurgulandığını göstermektedir. Sürecin geliştirilmesi adına, işlevsel modelin üst kademelerde boylamsal çalışmalarla izlenmesi ve öğretmenlere yönelik "dilsel sezdirme teknikleri" konulu uygulamalı atölyelerin düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca ders kitaplarındaki kazanımların MEBTERİM verileri ve yapay zekâ destekli dil işleme araçlarıyla bütünleştirilmesi; öğrenci söz varlığının veriye dayalı ve sistemli biçimde zenginleştirilmesi açısından kritik önemdedir. Son olarak dil bilgisi unsurlarının edebî metinlerin yanı sıra bilgilendirici metinlerde ve dijital platformlardaki "üst dil" kullanımları üzerinden de izlenmesinin, materyal çeşitliliğini artıracağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, işlevsel dil bilgisi, bağlam, üst dil*

GİRİŞ

Sezgi, bireyin bilinçli bir karar verme sürecine girmeden önce olguları yorumlaması ve bu olgulara ilişkin sonuçlara ulaşabilmesi olarak tanımlanabilir. Dil edinimi ve öğretimi süreçlerinde dilsel sezgi, bireyin dile yoğun biçimde maruz kalması sonucunda dilin yapısal, anlamsal ve pragmatik özelliklerine ilişkin geliştirdiği farkındalığı ifade eder. Örneğin çocuk, "yeşil ev" yapısında "yeşil" sözcüğünün dil bilgisel kategorisini bilmeden de onun anlamı nasıl etkilediğini sezgisel olarak kavrayabilir. Bu durum, dilin kurallar bütünü değil aynı zamanda bir anlam üretim süreci olduğunu göstermektedir.

Aksan'ın "anlam alanı" yaklaşımı da bu bütüncül yapıyı destekler. Bu yaklaşıma göre sözcükler dilde yalıtılmış birimler değil, içinde bulundukları kavramsal alan ve toplumsal değer sistemi içinde anlam kazanan yapılardır (Aksan, 2009, s. 31). Bu yaklaşım, dili statik bir kurallar dizgesi yerine bağlamla şekillenen dinamik bir sistem olarak ele alır.

Geleneksel dil bilgisi öğretimi uzun yıllar biçimsel ve ezbere dayalı bir anlayışla yürütülmüştür. Çağdaş yaklaşımlar ise dil bilgisini, öğrencinin mevcut dilsel sezgilerini görünür kılan ve yapıların işlevlerine odaklanan bir alan olarak değerlendirmektedir. İşlevsel Dil Bilgisi Kuramı da dili anlam ve bağlam odaklı bir sistem olarak ele alır. Halliday ve Matthiessen (2014, s. 49), dil bilgisini anlam üretiminde kullanılan dinamik bir kaynak olarak tanımlar. Crystal (2008, s. 90) ise dilin ancak bağlama uygun kullanım içinde anlam kazandığını vurgular.

Problem Durumu

Millî Eğitim Bakanlığının (MEB, 2024c), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı, dil bilgisini öğrencinin sezgisel farkındalığını geliştiren bir alan olarak yeniden yapılandırmaktadır. Programda "dil bilgisi" yerine "dil yapıları" ifadesinin tercih edilmesi, dilin yapısal unsurlarının anlamdan bağımsız kurallar değil, becerilerle bütünleşik bileşenler olarak ele alındığını göstermektedir.

Bu yaklaşımda dil yapıları bir öğrenme amacı olmaktan çıkarılarak anlama ve anlatma süreçlerini destekleyen bir araç olarak konumlandırılmıştır. İsim ve eylem gibi yapılar terminolojik açıklamalardan ziyade bağlam içinde sezdirme yoluyla sunulmaktadır. Bu durum, dil bilgisi öğretimini kuralcı bir yaklaşımdan çıkararak üretim ve anlam merkezli bir sürece dönüştürmektedir.

Programın ortaya koyduğu bu yaklaşımın ders kitaplarına yansıma düzeyi ise önemli bir araştırma problemidir. Kuramsal çerçeve ile öğretim materyalleri arasındaki uyumun belirlenmesi, eğitim politikalarının uygulamadaki karşılığını değerlendirmek açısından gereklidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında isim, eylem, sıfat ve zamir kategorilerinin metin içi sunum stratejilerini incelemektir. Çalışma, bu dil bilgisi yapılarının hangi terimler ve temsil biçimleri aracılığıyla sunulduğunu betimlemeyi hedeflemektedir.

Araştırma, ders kitaplarını dil bilgisi kategorilerinin sunum biçimlerini ortaya koyma açısından ele almaktadır. Bu yönüyle çalışma, kuramsal ilkelerin uygulamadaki karşılıklarını görünür kılmaya odaklanmaktadır. Ayrıca çalışma, MEBTERİM projesi verileriyle ilişkili biçimde söz varlığı analizine dayalı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu durum araştırmayı güncel eğitim teknolojileri ve veri temelli dil çalışmalarıyla uyumlu hâle getirmektedir.

Araştırma Soruları

Çalışmada, belirlenen dil bilgisi kategorilerinin (isim, eylem, sıfat ve zamir) sunumuna yönelik şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Belirlenen kategoriler metin bağlamında hangi temsil ve sunum biçimleriyle yapılandırılmıştır?
- Söz konusu sözcük kategorileri ders kitaplarında hangi terimler ve işlevsel göstergeler aracılığıyla sunulmaktadır?
- Sunumlar; geleneksel ve kural merkezli öğretim anlayışından hangi yönleriyle ayrılmaktadır?
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bağlam temelli ve işlevsel dil bilgisi öğretimi yaklaşımı ders kitaplarına nasıl yansıtılmıştır?

YÖNTEM

Bu araştırma betimsel nitelikte bir doküman incelemesi olarak tasarlanmıştır. Çalışma, öğrencilerin ders kitaplarında karşılaştığı terim ve kavramları belirlemeyi amaçlayan "Öğrencilerin Söz Varlığının Tespiti Geliştirilmesi ve İzlenmesi Projesi" kapsamında yürütülen terminolojik tespit süreciyle ilişkilidir.

Araştırmanın veri setini Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır (MEB, 2024a; MEB, 2024b).

Verilerin toplanması ve analizi sürecinde şu aşamalar takip edilmiştir:

- **Veri Tarama:** Araştırmanın veri tarama aşaması, MEBTERİM altyapısı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ders kitaplarında yer alan isim, sıfat, zamir ve eylem kategorilerine ait etkinlikler, hazırlık soruları ve metin içi yönlendirmeler bu dijital platform aracılığıyla sistematik olarak taranmıştır. Çalışmada yalnızca basılı materyaller dikkate alınmış, QR kod aracılığıyla erişilen dijital etkinlikler veri setine dâhil edilmemiştir.
- **Analiz Çerçevesi:** Söz konusu dil bilgisi yapıları; "terimsel adlandırma" (üst dil kullanımı) ve "işlevsel sunum" (bağlamsal sezdirme) olmak üzere iki temel kategori üzerinden analiz edilmiştir.
- **Değerlendirme Ölçütleri:** İncelemede, hedef yapının doğrudan bir tanım ve kuralla mı (açık öğretim) yoksa metin içi anlamlandırma ve sezdirme odaklı etkinliklerle mi (örtük öğretim) sunulduğu temel ölçüt olarak alınmıştır.

Elde edilen veriler, yeni müfredatın öngördüğü "bağlam temelli dil bilgisi öğretimi" yaklaşımıyla karşılaştırmalı olarak betimsel bir çerçevede analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

İncelenen ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri ve metin altı soruları analiz edildiğinde, öğretim stratejilerinde köklü bir paradigma değişimi gözlemlenmiş; elde edilen bulgular aşağıda, temel başlıklar hâlinde sunulmuştur.

1. İsim ve Eylemlerde Kavramsal Temellendirme

İncelenen etkinliklerde isim ve eylem kategorilerinin öğrencilerin sezgisel çıkarımlar yapmasına imkân tanıyacak biçimde yapılandırıldığı görülmüştür. İsim kategorisinin öğretiminde soyut kavramların zihinsel temsiline yönelik etkinliklere yer verildiği (MEB, 2024a, s. 143), sayı ve tür özelliklerinin ise kural aktarımı yerine sınıflandırma ve farkındalık temelli etkinliklerle sunulduğu belirlenmiştir (MEB, 2024a, s. 159). Eylem kategorisinin sunumunda "adlandırma boşluğu" stratejisinin kullanıldığı (MEB, 2024a, s. 88) ve öğrencilerin fiillerin ortak özelliklerini keşfetmeye yönlendirildiği etkinliklerin yer aldığı tespit edilmiştir (MEB, 2024a, s. 96).

İsim ve eylem kategorilerinin bu biçimde yapılandırılması, geleneksel tanım odaklı yaklaşımın ötesine geçilerek öğrencinin dilsel sezgilerini harekete geçiren bir öğrenme izleğini işaret etmektedir. İsim öğretiminde soyut kavramların zihinsel temsiline odaklanılması; dilin deneyimi anlamlandıran dinamik bir yapı olarak ele alındığını göstermektedir. Bu yaklaşım, işlevsel dil bilgisi çerçevesiyle örtüşmektedir (Halliday & Matthiessen, 2014). Eylem kategorisinde kullanılan "adlandırma boşluğu" stratejisi ise öğrenciyi hazır bilgiye yönlendirmek yerine, dilin kategorik ayrımlarını keşfetmeye teşvik eden yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu yönüyle dil, sabit kurallar bütünü olmaktan çıkarak bağlam içinde anlam üreten bir sistem olarak konumlanmaktadır.

2. Tümdengelimden Tümevarıma: İşlevsel Sezdirme

İncelenen materyallerde dil bilgisi öğretiminin, geleneksel "tanımdan örneğe" dayalı tümdengelimci yapıdan uzaklaşarak "metinden kurala" uzanan tümevarımcı bir işlevsellik üzerine inşa edildiği görülmüştür. Sıfat ve zamir gibi üst dil kategorilerinin sunumunda terminolojik etiketlerin ezberlenmesi yerine, bu yapıların işlevsel araçlar olarak konumlandırıldığı tespit edilmiştir. Sıfat için "ismi niteleyen veya belirten kelimeler", zamir için ise "ismin yerini tutan kelimeler" tanımlarının öncelendiği belirlenmiştir (MEB, 2024b, s. 134–135). Materyallerde kategorik adlandırmanın, öğrencilerin metin içi bağlamdan hareketle anlamsal çıkarım yapmalarının ardından bir sonuç olarak yapılandırıldığı görülmüştür (MEB, 2024b, s. 51). Görsel olarak vurgulanan birimlerin isimlerle kurdukları anlamsal ilişkiler üzerinden sınıflandırmaya konu edildiği tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular, dil bilgisi öğretiminde yapısal ezberden uzaklaşılarak işlevsel ve tümevarımcı bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Bu dönüşüm, dil yapılarının metin anlamını inşa eden işlevsel birimler olarak ele alındığını ortaya koymaktadır. Sıfat ve zamir gibi kategorilerin işlev temelli tanımlarla sunulması, öğrencinin bilişsel sürecini terminolojik ezberden ziyade anlam çözümlemeye yönlendirmektedir. Bu durum, dil bilgisinin soyut bir kural sistemi olmaktan çıkarak metin merkezli bir anlam üretim sürecine dönüştüğünü göstermektedir. Kategorik adlandırmanın süreç sonunda ortaya çıkması, öğrencinin dilsel sezgi yoluyla üst dil farkındalığı geliştirmesine olanak tanımaktadır. Öğrencinin bu yapıları gruplandırarak özgün cümle üretimine yönelmesi, tümevarımcı sürecin son aşamasını oluşturarak öğrenilen farkındalığın kalıcı bir beceriye dönüşmesini

desteklemektedir. Genel olarak bu yapı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dili temel bir araç ve işlevsel bir sistem olarak ele alan yaklaşımıyla uyumlu görünmektedir (MEB, 2024c). Dilsel yapıların bu şekilde tümevarımcı ve bağlam temelli sunumu, öğrencinin okuma ve dinleme becerilerinde daha derinlikli bir anlam kurma süreci geliştirmesine katkı sağlamaktadır.

3. Betimleyici Bir Strateji Olarak Sıfatlar

İncelenen materyallerde sıfat kategorisinin öğretiminin, teknik tanımlamalar ve biçimsel sınırlandırmaların ötesine geçerek metnin anlam ağını ve imgesel gücünü merkeze alan bir yaklaşımla yapılandırıldığı görülmüştür. "Sıfat nedir?" gibi bağlamdan kopuk tanımlamalar yerine, metindeki betimleyici unsurların iletişimsel işlevine odaklanan analitik bir sürecin benimsendiği tespit edilmiştir. Bu süreçte sıfatların, metinde anlamı yapılandıran unsurlar olarak ele alındığı belirlenmiştir (MEB, 2024b, s. 27). Materyallerde öğrencinin betimleme süreçlerinde isimleri tek başına kullanmasının yeterliliği üzerine düşünmeye yönlendirildiği; ardından niteleyici unsurların kullanımına dayalı üretim etkinliklerine yer verildiği görülmüştür (MEB, 2024b, s. 27; 37).

Elde edilen bulgular, sıfat öğretiminin geleneksel biçimsel yaklaşımın ötesine geçerek işlevsel ve anlam temelli bir yapıya dönüştürüldüğünü göstermektedir. Sıfatın metinde imge ve anlam dünyasını kuran bir araç olarak konumlandırıldığı anlaşılmaktadır. Sıfat ve zamir gibi kategorilerin işlev temelli tanımlarla sunulması, öğrencinin bilişsel sürecini terminolojik ezberden ziyade anlam çözümlemeye yönlendirmektedir. Bu durum, dil bilgisinin soyut bir kural sistemi olmaktan çıkarak metin merkezli bir anlam üretim sürecine dönüştüğünü göstermektedir. Görsel bir uyaran üzerinden önce varlıkların tespit edilmesi, ardından bu varlıklara niteleyici unsurlar eklenerek özgün bir betimleyici paragraf üretilmesi, dil bilgisinin doğrudan yazma becerisine aktarıldığı ve beceri bütünleşmesini destekleyen bir süreç örneğidir. Bu yönüyle dil bilgisi öğretimi, dört temel dil becerisinin bütüncül biçimde geliştirildiği bir öğrenme alanı olarak yapılandırılmaktadır. Kategorik adlandırmanın süreç sonunda ortaya çıkması, öğrencinin dilsel sezgi yoluyla üst dil farkındalığı geliştirmesine olanak tanımaktadır. Öğrencinin betimleme sürecinde sıfatları kullanmaya yönlendirilmesi, dilin estetik gücünün ve anlam zenginliğinin fark edilmesini sağlamaktadır. Bu yaklaşım, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dil yapılarını anlamlı üretimler için işlevsel araçlar olarak ele alan vizyonuyla uyumlu görünmektedir (MEB, 2024c).

4. Metindilbilimsel Bir Bağlam Olarak Zamirler

İncelenen materyallerde zamirlerin cümle içinde anlam akışını sürdüren işlevsel araçlar olarak ele alındığı görülmüştür. Bu kapsamda zamirlerin, önceki ad öbekleriyle kurdukları gönderim ilişkileri aracılığıyla cümle içi anlam bütünlüğünü sağladığı tespit edilmiştir (MEB, 2024b, s. 75). Materyallerde zamirlerin metin içindeki art gönderimsel işlevine dayalı olarak yapılandırıldığı ve öğrencinin anlam sürekliliğini bu ilişkiler üzerinden takip etmesinin beklendiği belirlenmiştir. Ayrıca zamirlerin öğretiminde tanılayıcı dallanmış ağaç gibi mantıksal karar mekanizmalarının kullanıldığı görülmüştür (MEB, 2024b, s. 99).

Elde edilen bulgular, zamirlerin öğretiminde geleneksel "isim yerine kullanılan sözcük" tanımının ötesine geçilerek işlevsel ve metin merkezli bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Zamirlerin, metin içi anlam sürekliliğini sağlayan art gönderimsel yapılar olarak ele alınması, dilin bağlamsal ilişkiler ağı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda zamirlerin önceki ad öbekleriyle kurduğu ilişkiler, metin içi anlam bütünlüğünü sağlayan temel unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Van Dijk'ın (1977) metin içi anlam sürekliliğinin

gönderimsel bağlar üzerinden kurulduğuna ilişkin görüşü de bu bulgularla örtüşmektedir. Zamirlerin öğretiminde kullanılan mantıksal karar mekanizmaları, öğrencinin dilsel yapıların bağlam içindeki doğruluğunu fark etmesini desteklemektedir. Bu yaklaşım, zamirleri yalıtılmış bilgi nesneleri olmaktan çıkararak dilin akıcılığı ve anlam ekonomisi içinde işlevsel unsurlar olarak konumlandırmaktadır. Bu bağlamda zamirlerin art gönderimsel rollerinin öncelenmesi, dil bilgisi öğretimini etiketleme temelli bir yaklaşımdan uzaklaştırarak öğrencinin metin içi anlamı daha derinlikli biçimde inşa etmesine olanak tanıyan işlevsel bir öğrenme sürecine işaret etmektedir. Genel olarak bu yapılandırma, metin içi anlam sürekliliğinin gönderim ilişkileri üzerinden kurulduğunu görünür kılmaktadır.

5. Kuramsal Örtüşme: "Anlam Kullanımdır."

İncelenen materyallerde sözcüklerin doğrudan sözlü ve yazılı üretim süreçlerine dâhil edildiği görülmüştür. Kavramsal kategorilerin (örneğin isim türleri) belirli amaç, konu ve süre kısıtı içinde özgün konuşma etkinliklerine entegre edildiği tespit edilmiştir (MEB, 2024a, s. 144). Bu süreçte öğrencinin anı, gözlem ve deneyimlerinden yararlanarak doğaçlama üretimler gerçekleştirdiği ve dil bilgisi birimlerini seçim stratejisi olarak kullandığı belirlenmiştir. Dil bilgisi unsurlarının doğrudan konuşma ve yazma becerilerine aktarımının sağlandığı görülmüştür. Materyallerde dil bilgisi terimlerinin bağlamdan bağımsız ezberlenmesi yerine, üretim süreçleri içinde işlevsel biçimde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu yapılandırmanın, dil bilgisi öğretimini üretim odaklı bir öğrenme sürecine dönüştürdüğü görülmüştür.

Elde edilen bulgular, dil bilgisi öğretiminin kuramsal bilgiden çok üretim temelli bir yapıya doğru evrildiğini göstermektedir. Bu yaklaşımda dil bilgisi birimleri, söz varlığının işlevsel bir katmanı olarak konumlandırılmaktadır. Wittgenstein'ın (2023, s. 41, §43) "Bir sözcüğün anlamı, dildeki kullanımıdır." ifadesiyle de örtüşecek biçimde, dil bilgisi terimlerinin bağlam içinde anlam kazandığı görülmektedir. Bu durum, dil bilgisinin soyut bir bilgi alanı olmaktan çıkarak işlevsel bir dil kullanım alanına dönüştüğünü göstermektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dil öğretimi yaklaşımıyla uyumlu olarak, dil bilgisi unsurlarının üretim süreçlerine entegre edilmesi, öğrencinin dili anlamlı iletişim kurmanın aracı olarak deneyimlemesine imkân tanımaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda, Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının bağlam temelli dil bilgisi öğretimi yaklaşımıyla büyük ölçüde uyumlu olduğu belirlenmiştir. İncelenen dil bilgisi kategorilerinin, geleneksel tanım ve kural merkezli sunumdan uzaklaşarak metin içi anlam üretimini destekleyen işlevsel üst dil birimleri olarak yapılandırıldığı görülmüştür.

Etkinliklerin, dil bilgisi kategorilerini bağımsız etiketler olarak cümle ve metin bütünlüğü içinde anlam kurucu işlevler olarak ele aldığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda dil bilgisi öğretiminin, öğrencinin dil yapılarını bağlam içinde sezerek keşfetmesine imkân tanıyan tümevarımsal bir sürece dönüştüğü anlaşılmaktadır.

Genel olarak dil bilgisinin bu yaklaşımda sabit bir kural sistemi olmaktan çıkarılarak öğrencinin söz varlığını geliştiren ve iletişim becerilerini destekleyen dinamik bir yapıya evrildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen verilerden hareketle, öğretim sürecinin niteliğini artırmaya yönelik şu öneriler sunulmaktadır:

- **Dikey süreklilik:** 5. Sınıfta uygulanan işlevsel ve sezgi odaklı modelin üst kademelerde de korunması ve dil öğretiminde bütünlüğün sağlanabilmesi için boylamsal çalışmalarla izlenmesi önerilmektedir.
- **Uygulamalı öğretmen atölyeleri:** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü «örtük öğretim» ve "dilsel sezdirme" stratejilerinin sınıf ortamına etkin biçimde yansıtılabilmesi için öğretmenlere yönelik uygulamalı atölye çalışmalarının düzenlenmesi önerilmektedir. Bu tür çalışmaların, öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini işlevsel dil bilgisi perspektifi doğrultusunda geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- **Dijital veri bütünleşmesi:** Ders kitaplarında yer alan işlevsel kazanımların MEBTERİM projesi kapsamında elde edilen söz varlığı verileriyle ilişkilendirilmesi önerilmektedir. Bu doğrultuda ders kitaplarındaki söz varlığı çalışmalarının yapay zekâ destekli doğal dil işleme araçlarıyla entegre edilerek veri temelli bir analiz sürecine dönüştürülmesi, öğrencinin sözcük dağarcığını daha sistemli bir biçimde geliştirmesine katkı sağlayabilir.
- **Bağlamsal çeşitlilik:** Dil bilgisi unsurlarının sadece edebî metinler üzerinden değil bilgilendirici metinlerde, medyada ve dijital platformlardaki üst dil kullanımları üzerinden de ele alınması; materyal çeşitliliğini artırarak öğrencilerin çoklu okuryazarlık becerilerini destekleyecektir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dil bilim* (5. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th ed.). Blackwell Publishing.

Halliday, M. A. K. ve Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5 ders kitabı: 1. kitap.*

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5 ders kitabı: 2. kitap.*

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programı* (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). https://mufredat.meb.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). *Öğrencilerin söz varlığının tespiti, geliştirilmesi ve izlenmesi projesi: MEBTERİM: Bilim ve Meslek Terimleri Bilgi Ağı.* Erişim tarihi 10 Mart 2026, https://sozvarligi.meb.gov.tr/

Van Dijk, T. A. (1977). *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse.* Longman.

Wittgenstein, L. (2023). *Felsefi soruşturmalar* (H. Barışcan, Çev.; 6. Baskı). Metis Yayınları.

İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ SÖZLÜĞÜ: GELECEĞE YEŞİL BİR DİL BIRAKMAK

Şuhayip TÜRKYILMAZ, Uşak/Turhan Akçay Bilim ve Sanat Merkezi
suhayipturkyilmaz@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada, iklim değişikliğiyle ilgili temel kavramları lise düzeyindeki öğrencilerin anlayabileceği şekilde açıklayan, görsel ve dijital destekli bir "İklim Değişikliği Sözlüğü" hazırlanmıştır. Sözlükte yer alan her kavram; etimolojik köken, bilimsel ve günlük kullanım, edebî kullanım ve kültürel yansımalar başlıklarıyla ele alınmıştır. Çalışmada ayrıca 100 lise öğrencisine uygulanan anketle; öğrencilerin iklim kavramlarına, aşırı hava olaylarına, çölleşmeye, iklim göçüne ve iklim senaryolarına dair bilgi düzeyleri ölçülmüş ve bu verilere göre sözlük içerikleri şekillendirilmiştir. Anket sonuçları, öğrencilerin büyük çoğunluğunun teknik iklim terimlerine (RCP, SSP, PPM vb.) uzak olduğunu; ancak günlük hayatta iklim değişikliğinin etkilerini (kuraklık, sıcak hava dalgaları, sel vb.) doğrudan gözlemlediğini göstermiştir. Bu nedenle hazırlanan sözlük, akademik bir kaynak olmasının yanı sıra öğrencilerin somut deneyimleriyle bağlantı kuran bir öğrenme aracı niteliği taşımaktadır. Hazırlanan dijital sözlük, Türk dili ve edebiyatı derslerinde sürdürülebilirlik temalarının işlenmesinde yardımcı materyal olarak kullanılabilecek olup öğrencilerin çevresel farkındalığını ve kavram bilgisini önemli ölçüde artırmıştır. İçerikler doğrudan öğrenci verisi (anket sonuçları) ile ilişkilendirilmiş, yani sözlük pasif bilgi değil aktif öğrenme aracı hâline getirilmiştir. Teknik iklim senaryoları (RCP–SSP), sera gazları ve karbon döngüsü gibi ileri kavramlar lise düzeyine uyarlanarak açıklanmıştır. Ürün dijital erişime (https://online.fliphtml5.com/vslsp/povs/#p=1) uygun biçimde tasarlanmış olup ilerleyen yıllarda güncellenebilir "yaşayan sözlük" modeli oluşturulmuştur. Bu yönleriyle çalışma hem eğitim materyali hem araştırma ürünü hem de bilim iletişim uygulaması niteliği taşıdığı değerlendirilmektedir. Sözlüğün açık kaynak yapısı korunarak, ulusal çapta tüm lise öğrencileri ve öğretmenlerinin erişimine sunulması için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) portalında tanıtımı yapılmalıdır. EBA içerik kısmına yüklenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *iklim değişikliği, dijital sözlük, sözlük, söz varlığı*

GİRİŞ

İklim değişikliği, günümüzün en önemli küresel sorunlarından biri hâline gelmiştir. Ancak yapılan araştırmalar, öğrencilerin bu konuyla ilgili kavramları çoğunlukla yüzeysel bildiğini, özellikle teknik terimleri tanımadığını göstermektedir. Yapılan anket sonuçlarında bu durum açıkça görülmektedir: Öğrencilerin %78.6'sı "Hangi iklim senaryolarını biliyorsunuz?" sorusuna "Hiçbirini bilmiyorum." yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %62'si, iklim göçünün Türkiye'de yaşanabileceğini düşünmektedir. Öğrencilerin %22.2'si, yaşadığı bölgede en çok "kuraklık" sorununu gözlemlediğini belirtmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin günlük hayatta iklim değişikliğinin etkilerini hissetmesine rağmen, kavramsal düzeyde yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışma, öğrencilerin kavram öğrenimini destekleyen bir iklim değişikliği sözlüğü geliştirmeyi hedeflemiştir. Sözlük, hem bilimsel bilgiyi sunmakta hem de terimlerin dil, kültür, edebiyat ve günlük yaşam bağlamındaki kullanımlarını ortaya koyarak çok boyutlu bir öğrenme sağlamaktadır. İklim değişikliği, günümüzde çevresel, ekonomik ve sosyal sistemlerin bütününü etkileyen en kritik küresel problemlerden biri hâlini almıştır. IPCC'nin (2023) raporuna göre son 150 yılda küresel sıcaklık ortalaması 1.1 °C artmış, atmosferdeki sera gazı yoğunluğu sanayi öncesi döneme göre %50'den fazla yükselmiştir. Dünya Ekonomik Forumu (WEF, 2024), iklim değişikliğini gelecek 10 yılın en büyük risk unsuru olarak tanımlamaktadır. Ancak literatürde dikkat çeken önemli bir boşluk bulunmaktadır: Öğrenciler kavramı duymakta, etkilerini gözlemlemekte fakat terimleri derinlikli olarak tanımlayamamaktadır (Toklu & Koca 2025). Sürdürülebilirlik eğitimi üzerine yapılan çalışmalar, kavram bilgisinin eksikliği durumunda çevre farkındalığının kalıcı hâle gelmediğini göstermektedir (Canton, 2021). Bu durum yüklenen anket sonuçlarıyla örtüşmektedir; Öğrencilerin %78.6'sı iklim senaryosu (RCP/SSP) bilmediğini söylemiştir. Öğrencilerin %62'si Türkiye'de iklim göçü yaşanabileceğini düşünmektedir. Öğrencilerin %22.2'si yaşadığı çevrede en çok kuraklık gözlemlediğini belirtmiştir. (Calvin, Dasgupta, Krinner, , Mukherji, Thorne, Trisos, ve Hauser 2023). Yani öğrenciler iklim değişikliğinin etkilerini hissetmekte, haberlerde görmekte ancak bilimsel kavramlara erişememektedir. Bu bulgu literatürdeki sonuçlarla tutarlıdır: öğrenciler genellikle "sera etkisi - küresel ısınma- iklim değişikliği" terimlerini birbirinin yerine kullanmakta ve kavramsal ayrım yapamamaktadır (Şeker, 2018). Bu nedenle bu çalışma, öğrencilerin kavram öğrenimini kolaylaştırmak için görsel, etimolojik, bilimsel ve kültürel boyutları bir araya getiren bir İklim Değişikliği Öğrenci Sözlüğü oluşturmayı amaçlamaktadır. Ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde, iklim değişikliğine yönelik çok sayıda bilimsel araştırma bulunmakla birlikte, kavramları öğrenci diline uygun ve disiplinler arası yapıda sunan çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut literatür, genellikle küresel iklim değişikliği ve iklim model senaryoları gibi konuların bilimsel değerlendirilmesine (Öztürk, Turp, Türkeş, ve Kurnaz, 2017) ve sera gazı emisyon eğilimlerinin analizi gibi ileri düzey biyofiziksel süreçlere odaklanmaktadır; bu akademik çalışmalar, kavramların etimolojik ve edebî boyutunu içermemektedir. Örneğin, lise öğrencilerinin iklim senaryoları (RCP-SSP) konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi kavramsal boşluğun teknik terimlerdeki eksiklikten kaynaklandığını açıkça göstermiştir (Atik, & Doğan, 2019). Oysaki Yıldırım ve Utkugün'ün (2023) sürdürülebilirlik farkındalığı üzerine yaptığı araştırmalar, öğrenci merkezli ve kapsamlı kavram bilgisinin önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, yalnızca bilimsel bilgiyi sunmakla kalmayıp kelimelerin tarihsel kökenlerini ve edebî kullanım örneklerini de ele alarak öğrencilerin kavramları çok boyutlu anlamasını sağlayıp mevcut literatürdeki bu temel eksiklikten ayrılmaktadır. Literatürde iklim değişikliği ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, mevcut araştırmaların çoğunun bilimsel tanım, sera gazı etkisi ve ekolojik sonuçlara odaklandığı görülmektedir. Örneğin, (Dündar, 2022) iklim değişikliğini

daha çok çevresel sonuçlar bağlamında ele almış; biyofiziksel süreçlere yoğunlaşmıştır. Ancak bu çalışmalar çoğunlukla kavramların etimolojik kökeni veya edebî bağlamdaki kullanımını içermemektedir. Bu çalışma ise kavramların dilsel geçmişini ve edebî örneklerini inceleyerek literatürdeki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Sera gazları, küresel ısınma ve iklim senaryoları (RCP/SSP) üzerine ileri düzey akademik yayınlar mevcuttur (Günal, 2020); ancak bu teknik içerikleri lise öğrencisine uygun düzeyde sadeleştiren ve somutlaştıran kaynak sayısı oldukça sınırlıdır. Alan yazınındaki eksikliği doğrulayan bir çalışma da (Demirbaş, & Aydınözü, 2022) tarafından yapılmış olup öğrencilerin RCP-SSP senaryolarına yönelik bilgi düzeyinin düşük olduğu ifade edilmiştir. Bu yönüyle çalışma, teknik bilgiyi ortaöğretim seviyesine uyarlayan bir sözlük oluşturması bakımdan özgündür. Kavram öğrenimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin büyük kısmında kavram yanılgısı bulunduğu görülmektedir. Barak ve Gönençgil (2020) çalışmasında öğrencilerin sera etkisi, küresel ısınma ve iklim değişikliği terimlerini çoğu zaman birbirinin yerine kullandığını ortaya koymuştur. Mevcut araştırmalar bu yanlış anlamaları tespit etmekte ancak çözüm odaklı bir öğretim aracı üretmemektedir. Bu çalışma ise yalnızca kavramsal boşluğu tanımlamakla kalmayıp doğrudan öğretime hizmet eden sözlük materyali sunarak literatüre yenilik getirmektedir. Dijital içerik üretimi ve çevre eğitiminde teknolojik materyal kullanımına dair sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Örneğin (Şimşekli, 2004) çevrim içi çevre eğitimi materyallerinin öğrenci ilgisini artırdığını belirtmiş; ancak içeriklerin çoğunun öğretmen merkezli geliştirildiğini ifade etmiştir. Buna karşılık bu çalışma içerikleri öğrencilerin kendisinin üretmesi, anket verilerini işlemesi ve sözlüğü şekillendirmesi yönüyle öğrenci merkezli ve veri temelli bir öğrenme modeli sunmaktadır. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan ayrıldığı özgün yönleri, etimoloji, bilimsel açıklama, edebî kullanım, kültürel anlam içeren dört katmanlı sözlük yapısı geliştirilmiştir. İçerikler doğrudan öğrenci verisi (anket sonuçları) ile ilişkilendirilmiş, yani sözlük pasif bilgi değil aktif öğrenme aracı hâline getirilmiştir. Teknik iklim senaryoları (RCP–SSP), sera gazları ve karbon döngüsü gibi ileri kavramlar lise düzeyine uyarlanarak açıklanmıştır. Sonuç ürün dijital erişime uygun biçimde tasarlanmış olup ilerleyen yıllarda güncellenebilir "yaşayan sözlük" modeli oluşturulmuştur. Bu yönleriyle çalışma hem eğitim materyali, hem araştırma ürünü hem de bilim iletişim uygulaması niteliği taşıdığı değerlendirilmektedir.

YÖNTEM

Sözlük içeriğinin oluşturulması ve yapılandırılması, sözlükte yer alacak kavramların içeriği, dört katmanlı ve bütünsel bir yapıda ele alınmıştır. Literatür taraması bölümünde öncelikle, iklim değişikliği, sera gazı etkisi, ekolojik sonuçlar ve iklim model senaryoları gibi konularda geniş bir ulusal ve uluslararası literatür taraması yapılmıştır. Dört katmanlı yapı, seçilen her kavram, aşağıdaki dört başlık altında, lise öğrencilerinin anlayabileceği sade bir dille açıklanmıştır. Sözlükte yer alan her bir kavram; sözcüğün tarihsel serüvenini inceleyen *etimolojik köken*, teknik verileri gündelik dile aktaran *bilimsel ve günlük kullanım,* terimin sanat dünyasındaki duygusal izdüşümünü yansıtan *edebî kullanım* ve kavramın toplumsal davranışlar üzerindeki etkilerini ele alan *kültürel yansımalar* olmak üzere dört temel katmanda bütünsel bir bakış açısıyla açıklanmıştır. Teknik kavramlar ise RCP ve SSP iklim projeksiyonları ile CO_2, CH_4, N_2O gibi sera gazlarının etki gücü, lise düzeyine uygun, somut örneklerle sadeleştirilerek sözlüğe dâhil edilmiştir. Öğrenci verisi ile içeriğin şekillendirilmesi açısından sözlük içeriklerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre oluşturulması için anket yöntemi kullanılmıştır. Anket uygulaması, 100 lise öğrencisine iklim kavramlarına, aşırı hava olaylarına, iklim göçüne, çölleşmeye ve teknik iklim senaryolarına dair bilgi düzeylerini ölçen bir anket uygulanmıştır.

İçeriğin şekillendirilmesi, anket sonuçları değerlendirilerek, öğrencilerin en az bilgi sahibi olduğu teknik terimlere (RCP, SSP, PPM vb.) ve en çok gözlemlediği etkilere (kuraklık, sıcak hava dalgaları) odaklanılmış; sözlük içerikleri bu verilere göre yeniden düzenlenmiştir. Öğrenci merkezli çalışma, öğrencilerin kendi çevresel gözlemlerinden elde edilen bu anket verilerini işlemesi ve sözlüğü şekillendirmesi yönüyle veri temelli bir öğrenme modeli sunmuştur. Dijital sözlüğün geliştirilmesi aşamasında, hazırlanan teorik içerikler, kalıcı ve erişilebilir bir öğrenme materyali hâline getirilmiştir. Sözlük, önce CANVA programında kelimeler ve kelimelere ait görsel tasarımlar hazırlandı. Sözlük, kavramların anlaşılırlığını artırmak için görsel materyallerle desteklenmiştir. Sonra ise https://fliphtml5.com/tr/ programında dijital sözlük hazırlanmıştır. Dijital erişime uygun olacak şekilde tasarlanmış ve test süreçleri yürütülmüştür. "İklim Değişikliği Sözlüğü: Geleceğe Yeşil Bir Dil Bırakmak" çalışması ile lise öğrencileri için iklim değişikliği sözlüğü, ilerleyen yıllarda güncellenebilir olması hedeflenerek, "yaşayan sözlük" modeli oluşturulmuştur. Bu sayede sözlük, pasif bilgi değil aktif öğrenme aracı hâline getirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, lise öğrencilerinin iklim değişikliği kavramlarına yönelik bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla uygulanan anketten elde edilen veriler ve bu veriler doğrultusunda şekillendirilen sözlük içeriğine dair tespitler yer almaktadır. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular, öğrencilerin iklim değişikliğini günlük hayat tecrübeleriyle ilişkilendirebildiklerini ancak teknik terminolojiye yabancı olduklarını ortaya koymuştur.

Adaptasyon (Uyum)

Etimoloji / Köken: Latince adaptare "uyum sağlamak" kökünden gelir.

Bilimsel ve Günlük Kullanım: İklim değişikliğine bağlı olumsuzluklara karşı toplumların, ekosistemlerin ve ekonomilerin uyum sağlaması sürecidir.

Edebî Kullanım: "Rüzgâr yön değiştirirse, yelkenini de değiştir."

Kültürel Yansımalar: Tarımda kuraklığa dayanıklı tohumların kullanılması veya kıyı kentlerinde sel erken uyarı sistemleri adaptasyon örnekleridir.

Albedo

Etimoloji / Köken: Latince albus (beyaz) kelimesinden gelir.

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Yeryüzünün güneş ışığını uzaya yansıtma oranıdır. Buz ve kar yüzeyleri yüksek, orman ve denizler düşük albedoya sahiptir.

Edebi Kullanım: "Beyaz örtü, güneşi geri çevirdi; dünya serinledi."

Kültürel Yansımalar: Kutup buzullarının erimesiyle albedo azalır; bu durum küresel ısınmayı hızlandırır.

Aşırı Hava Olayları

Etimoloji /Köken: Türkçe kökenlidir.

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Sel, fırtına, sıcak dalgası, kuraklık gibi olağanüstü meteorolojik olayları tanımlar.

Edebî Kullanım: "Gökyüzü öfkesini yağmurla kusuyordu."

Kültürel Yansımalar: Türkiye'de son yıllarda artan ani sel ve dolu olayları, iklim değişikliğinin yerel yansımalarıdır.

Biyoçeşitlilik

Etimoloji/ Köken: Yunanca bios (yaşam) + Farsça çeşid + Türkçe -li ve -lik ekleri Bilimsel ve Günlük Kullanım: Bitki, hayvan ve mikroorganizmaların tüm çeşitliliğini kapsar.

Edebî Kullanım: "Her yaprak, yaşamın ayrı bir yüzüydü."

Kültürel Yansımalar: Türkiye endemik bitkiler bakımından Avrupa'nın en zengin ülkelerindendir.

Biyoenerji

Etimoloji /Köken: Yunanca bios (yaşam) + Fransızca énergie (enerji).

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Bitkisel ve hayvansal atıklardan elde edilen yenilenebilir enerji türüdür.

Edebî Kullanım: "Yaşamın kendi ateşinden doğan enerji."

Kültürel Yansımalar: Tarım atıklarından biyogaz üretimi, kırsal kalkınmada önemli bir yenilenebilir enerji kaynağıdır.

Çevre Etiği

Etimoloji /Köken: Türkçe "çevre" + Yunanca ethos (ahlak).

Bilimsel ve Günlük Kullanım: İnsanların doğa ve diğer canlılar karşısındaki sorumluluklarını ele alan felsefi yaklaşımdır.

Edebî Kullanım: "Doğayı korumak, geleceği savunmaktır."

Kültürel Yansımalar: Günümüzde çevre etiği kavramı sürdürülebilir yaşam anlayışının temeli hâline gelmiştir.

Çölleşme

Etimoloji / Köken: Türkçe kökenlidir.

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Kuraklık ve yanlış arazi kullanımı nedeniyle verimli toprağın bozulması sürecidir.

Edebî Kullanım: "Toprak susuzluktan nefesini tutmuştu."

Kültürel Yansımalar: Türkiye'nin İç Anadolu ve Güneydoğu Bölgeleri çölleşme riski altındadır.

Deniz Seviyesi Yükselmesi

Etimoloji /Köken: Türkçe kökenlidir.

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Küresel ısınma sonucu buzulların erimesi ve okyanusların genleşmesiyle deniz seviyesinin artmasıdır.

Edebî Kullanım: "Deniz sessizce kıyıya biraz daha yaklaştı."

Kültürel Yansımalar: Türkiye'de özellikle Çukurova ve Samsun deltası gibi alçak kıyılar risk altındadır.

Ekolojik Ayak İzi

Etimoloji /Köken: Yunanca oikos (ev) + Latince logia (bilim) + Türkçe "ayak izi". Bilimsel ve Günlük Kullanım: İnsan faaliyetlerinin doğaya bıraktığı baskıyı ölçen göstergedir. Edebî Kullanım: "Attığı her adım, doğada yankılanır."

Kültürel Yansımalar: Sürdürülebilir yaşam hareketlerinde önemli bir farkındalık ölçütüdür.

Ekosistem

Etimoloji / Köken: Yunanca oikos (ev) + systema (bütün).

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Canlılar ve onların fiziksel çevresi arasındaki etkileşim ağıdır.

Edebî Kullanım: "Her yaprak, ağacın kalbinin atışıydı."

Kültürel Yansımalar: Sulak alanlar, ormanlar ve göller ekosistem hizmetlerinin kaynağıdır.

Emisyon (Salım)

Etimoloji / Köken: Latince emittere (yaymak).

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Sanayi ve ulaşımdan atmosfere yayılan gazlardır, özellikle karbondioksit ve metan.

Edebî Kullanım: "Gökyüzü dumanla kirlenmiş bir perdeydi."

Kültürel Yansımalar: Türkiye'de sanayi bölgelerinde emisyon denetimleri artırılmaktadır.

Fosil Yakıt

Etimoloji / Köken: Latince fossilis (kazılmış) + Türkçe "yakıt"

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Kömür, petrol ve doğalgaz gibi milyonlarca yılda oluşan enerji kaynaklarıdır.

Edebî Kullanım: "Geçmişin ateşiyle bugünü ısıtıyoruz."

Kültürel Yansımalar: Fosil yakıt kullanımı sera gazı salımının en büyük nedenidir.

İklim Adaleti

Etimoloji /Köken: Türkçe "iklim"+ Arapça "adalet".

Bilimsel ve Günlük Kullanım: İklim krizinden en az sorumlu toplumların en fazla zarar görmesini eleştiren etik kavramdır.

Edebî Kullanım: "Adalet, yalnız insanlar arasında değil, doğayla da kurulmalıdır."

Kültürel Yansımalar: Küresel iklim protestolarında "Climate Justice Now" sloganı öne çıkar.

İklim Değişikliği

Etimoloji /Köken: Türkçe "iklim" + "değişiklik".

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Atmosferde sera gazı birikimi nedeniyle sıcaklık, yağış ve hava düzenlerinin uzun vadeli değişimidir.

Edebî Kullanım: "Gökyüzü bile insanın hatalarını taşıyor artık."

Kültürel Yansımalar: Küresel ısınma, medyada ve eğitimde en çok tartışılan çevre konusudur.

İklim Göçü

Etimoloji /Köken: Arapça "iklim" + Türkçe "göç"

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Kuraklık, sel ve deniz yükselmesi nedeniyle insanların yer değiştirmesidir.

Edebî Kullanım: "Yağmurun olmadığı yerden umut da göç eder."

Kültürel Yansımalar: Türkiye'nin güneyinde iklim göçü riski artmaktadır.

İklim Politikaları

Etimoloji /Köken: İklim kelimesi Arapça kökenlidir. "Politika" kelimesi, Yunanca "politikē" kökünden gelmektedir.

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Hükûmetlerin iklim değişikliğiyle mücadele için geliştirdiği yasa, teşvik ve stratejilerdir.

Edebî Kullanım: "Doğa sessiz ama hesap tutuyor."

Kültürel Yansımalar: Türkiye 2021'de Paris Anlaşması'nı onaylayarak iklim politikalarını güçlendirmiştir.

İklim Senaryoları (RCP / SSP)

Etimoloji / Köken: İngilizce Representative Concentration Pathways (RCP – Temsilî Konsantrasyon Yolları) ve Shared Socioeconomic Pathways (SSP – Paylaşılan Sosyoekonomik Yollar) terimlerinden gelir.

Bilimsel ve Günlük Kullanım: İklim senaryoları, gelecekteki sera gazı salımları, nüfus artışı, enerji kullanımı ve ekonomik büyüme gibi değişkenlere göre küresel iklimin gelecekte nasıl değişeceğini öngören bilimsel modellere verilen addır. RCP'ler atmosferdeki sera gazı yoğunluğuna göre SSP'ler ise toplumsal gelişim yollarına göre senaryolar oluşturur.

Örneğin, RCP 4.5 orta düzey emisyon senaryosudur; Türkiye'deki birçok iklim analizi bu senaryoya dayandırılır.

Edebî Kullanım: "Bugün attığın adım, yarının iklimini yazar." (Nazım Hikmet'in "Yaşamaya Dair" şiirindeki insan-sorumluluk temasıyla uyumlu bir ifade)

Kültürel Yansımalar: RCP 4.5 ve SSP 2 senaryoları, iklim politikaları, tarım planlaması, şehirleşme ve afet yönetimi çalışmalarında rehber veri olarak kullanılır. Bu senaryolar sayesinde ülkeler, geleceğe yönelik iklim eylem planlarını bilimsel temele oturtabilmektedir.

Karbon Ayak İzi

Etimoloji /Köken: İngilizce carbon foot print + Türkçe "ayak izi"

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Birey veya kurumun atmosfere saldığı karbondioksit miktarını ifade eder.

Edebî Kullanım: "Her adım, gezegenin kalbine bir iz bırakır."

Kültürel Yansımalar: "Sıfır karbon yaşam" akımı bu kavrama dayanır.

Karbon Döngüsü

Etimoloji /Köken: Latince carbo (kömür) + Türkçe "döngü"

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Karbonun atmosfer, toprak, okyanus ve canlılar arasında sürekli dolaşımı.

Edebî Kullanım: "Her nefes, toprağa geri döner."

Kültürel Yansımalar: Ormansızlaşma bu döngüyü bozar.

Karbon Kaçağı

Etimoloji /Köken: İngilizce carbon leakage (karbon sızıntısı/kaçağı) teriminden gelir. "Leakage" kelimesi "sızma, kaçak" anlamındadır. + Türkçe "kaçak"

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Karbon kaçağı, sıkı çevre yasaları olan ülkelerde üretim maliyetlerinin artması sonucu, şirketlerin bu üretimi çevre düzenlemeleri zayıf ülkelere kaydırması durumudur. Yani karbon salımı küresel ölçekte azalmadan, yalnızca yer değiştirmiş olur.

Edebî Kullanım: "Kaçtığın gölge, seni yine bulur." (Cemal Süreya'nın insanın kaçamayacağı sorumluluk fikrinden esinle)

Kültürel Yansımalar: Karbon kaçağı, uluslararası iklim adaleti tartışmalarında önemli bir konudur. Gelişmiş ülkeler karbon vergisi koyarken gelişmekte olan ülkelerde üretim artışı bu önlemleri etkisiz hâle getirebilir. Bu nedenle küresel ölçekte ortak iklim politikaları ve yeşil ekonomi iş birlikleri gereklidir.

Karbon Vergisi

Etimoloji /Köken: İngilizce carbon tax (karbon + vergi) ifadesinden gelir. "Vergi" Türkçe kökenli olup Osmanlı döneminden itibaren kullanılmaktadır.

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Karbon vergisi, fosil yakıt tüketimi veya sera gazı salımı yapan kişi ve kurumlara uygulanan ekonomik bir yaptırımdır. Amaç, karbon salımını azaltmak ve temiz enerjiye geçişi teşvik etmektir. Günlük yaşamda "kirleten öder" ilkesiyle de ilişkilendirilir.

Edebî Kullanım: "Dünya, dumanın hesabını bir gün soracak." (Ataol Behramoğlu'nun insan sorumluluğu temalı dizelerine göndermeyle)

Kültürel Yansımalar: Avrupa Birliğinin "Yeşil Mutabakat" politikası kapsamında, ithalat ürünlerine karbon vergisi uygulanması planlanmaktadır.

Bu sistem, Türkiye'nin sanayi ve ihracat yapısını doğrudan etkileyeceği için, ülkemizde "karbon nötr üretim" kavramının yaygınlaşmasına katkı sağlamaktadır.

Karbon Yutağı

Etimoloji /Köken: Türkçe birleşik bir sözcüktür. "Karbon" kelimesi Fransızca carbone kökünden, "yutak" ise Türkçe "yutmak" fiilinden türetilmiştir.

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Karbon yutağı, atmosferdeki karbondioksiti emerek depolayan doğal veya yapay sistemlerdir. Ormanlar, okyanuslar, turbalıklar ve bazı toprak türleri en önemli karbon yutaklarıdır. Bu alanlar, küresel ısınmayı yavaşlatan doğal filtreler olarak görev yapar. Günlük dilde, "doğanın nefes alanları" şeklinde ifade edilir.

Edebî Kullanım: "Ağaçlar, gökyüzünün dumanını içine çekip sessizce arındırıyor." (Behçet Necatigil'in doğa ve insan ilişkisini işleyen şiirlerinin duygusuyla)

Kültürel Yansımalar: Türkiye'de Akdeniz ve Karadeniz ormanları, önemli karbon yutağı bölgeleridir. Orman yangınları, kentleşme ve tarımsal genişleme, bu alanların yutak kapasitesini azaltmaktadır. Son yıllarda "karbon yutak alanlarının artırılması" çevre politikalarında öncelikli hedeflerden biri olmuştur. Ayrıca belediyeler ve üniversiteler tarafından "yeşil kampüs", "karbon nötr şehir" gibi projeler bu anlayışla geliştirilmektedir.

Karbon Nötr

Etimoloji /Köken: İngilizce carbon neutral.

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Üretilen karbon kadarının doğada veya teknolojiyle tutulması.

Edebî Kullanım: "Bir gün nefes alışımız bile doğayla eşitlenecek."

Kültürel Yansımalar: Şehirlerin "karbon nötr" hedefleri sürdürülebilirlik planlarına yön verir.

Metan Gazı (CH_4)

Etimoloji / Köken: Fransızca méthane kelimesinden gelir; Yunanca methy (şarap) kökünden türemiştir.

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Metan, atmosferde bulunan ve karbondioksitten yaklaşık 25 kat daha güçlü bir sera gazıdır. Başlıca kaynakları; hayvancılık faaliyetleri, çöp sahaları, kömür madenciliği ve bataklıklardır. Günlük dilde genellikle "doğalgazın bir bileşeni" olarak bilinir. Edebî Kullanım: "Toprak, sessizce görünmeyen nefesler veriyor." (Turgut Uyar'ın doğanın gizli gücünü anlatan dizelerini çağrıştırır.)

Kültürel Yansımalar: Metan, salınımı küresel ısınmada en hızlı ve etkili gazlardan biridir. Bu nedenle uluslararası iklim anlaşmalarında "Metan Taahhüdü (Global Methane Pledge)" özel bir başlık olarak yer alır.

Mitigasyon (Azaltım)

Etimoloji /Köken: Latince mitigare (yumuşatmak, hafifletmek) fiilinden gelir.

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Mitigasyon, iklim değişikliğini hafifletmek veya etkilerini azaltmak için sera gazı salımlarını düşürmeyi hedefleyen tüm çalışmaları kapsar. Yenilenebilir enerji kullanımı, enerji verimliliği, ormanlaştırma gibi önlemler mitigasyon stratejilerindendir.

Edebî Kullanım: "Fırtınayı durduramazsın ama yönünü değiştirebilirsin." (Can Yücel'in umut ve mücadele temalı şiirleriyle uyumlu bir ifade)

Kültürel Yansımalar: Birleşmiş Milletler ve Avrupa Yeşil Mutabakatı kapsamında ülkeler, 2030'a kadar sera gazı emisyonlarını azaltma sözü vermiştir.

Türkiye'de de Ulusal Enerji Verimliliği Eylem Planı mitigasyon çabalarının örneğidir.

N_2O (Diazot Monoksit)

Etimoloji / Köken: Latince kökenli kimyasal terimdir; "di" (iki) + "azot" (nitrogenium) + "monoksit" (bir oksijenli bileşik)anlamındadır.

Bilimsel ve Günlük Kullanım: N_2O, yaygın olarak "gülme gazı" olarak bilinir ancak atmosferde küresel ısınma potansiyeli CO_2'den 300 kat fazladır. Tarımda kullanılan azotlu gübreler ve bazı endüstriyel işlemler, başlıca kaynaklarıdır.

Edebî Kullanım: "Toprağın neşesi bile fazlalaşınca acıya dönüşüyor." (Ahmet Hamdi

Tanpınar'ın dengeve aşırılık temalarını anımsatır.)

Kültürel Yansımalar: N_2O salımı, tarım sektöründe önemli bir çevresel sorun olarak görülmektedir. Bu nedenle "akıllı gübreleme teknikleri" ve "organik tarım" gibi uygulamalar teşvik edilmektedir.

Net Sıfır 2050

Etimoloji / Köken: İngilizce Net Zero 2050 ifadesinden gelir. "Net sıfır", salınan sera gazı miktarı ile yutulan miktarın dengede olması anlamına gelir.

Bilimsel ve Günlük Kullanım: "Net Sıfır 2050" hedefi, 2050 yılına kadar küresel ölçekte sera gazı emisyonlarının net olarak sıfırlanması amacını taşır. Bu hedef, Paris Anlaşması'nın küresel sıcaklıkartışını1,5°C ile sınırlama hedefiyle bağlantılıdır.

Edebî Kullanım: "Bir gün dünya nefes alırken, biz de onunla eşitleneceğiz." (Adalet Ağaoğlu'nun insan -doğa dengesi vurgusuna gönderme)

Kültürel Yansımalar: Birçok ülke ve şehir "2050'ye kadar net sıfır karbon" sözü vermiştir. Türkiye, 2053 yılı için benzer bir karbon nötr taahhütte bulunmuştur.

Bu kavram, enerji, ulaşım ve sanayide dönüşümün ana vizyonunu temsil eder.

Ozon Tabakası

Etimoloji / Köken: Yunanca ozein (kokmak) + Arapça "tabaka"

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Güneş'in zararlı ultraviyole ışınlarını emen atmosfer katmanıdır.

Edebî Kullanım: "Gökyüzü görünmeyen bir kalkan gibi bizi korur."

Kültürel Yansımalar: 1990'larda ozon deliği tartışmaları çevre bilincinin dönüm noktası olmuştur.

Paris Anlaşması

Etimoloji / Köken: Fransızca Accord de Paris ifadesinden gelir. "Paris" (şehir adı) Türkçe "anlaşma"

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Paris Anlaşması, 2015 yılında Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi (BMİDÇS) kapsamında kabul edilmiş küresel bir iklim anlaşmasıdır. Amaç, küresel sıcaklık artışını sanayi öncesi döneme göre 1,5 °C ile sınırlamak, sera gazı salımlarını azaltmak ve ülkelerin iklim eylem planlarını güçlendirmektir. Türkiye anlaşmayı 2021 yılında resmen onaylamıştır.

Edebî Kullanım: "Bir imza, bazen dünyanın kaderini değiştirir." (Nazım Hikmet'in "Yaşamak Bir Ağaç Gibi" dizelerindeki umut tonuyla uyumlu bir ifade)

Kültürel Yansımalar: Paris Anlaşması, küresel iklim diplomasisinin dönüm noktasıdır. Bu anlaşma ile ülkeler, karbon nötr hedefler belirlemiş, yenilenebilir enerjiye geçiş hızlanmıştır. Ayrıca anlaşma, gençlerin ve sivil toplumun "iklim adaleti" taleplerini güçlendirmiştir.

PPM (Milyonda Bir Parça)

Etimoloji / Köken: İngilizce parts per million ifadesinin kısaltmasıdır. İfadedeki sözcüklerin kökeni; Fransızca "million" + Türkçe "bir" + Farsça "parçe" şeklindedir. Burada milyon, bir ve parça sözcüklerinin doğru etimolojileri de verilmelidir. Fransızca "million" + Türkçe "bir" + Farsça "parçe"

Bilimsel ve Günlük Kullanım: PPM, atmosferdeki gazların yoğunluğunu ölçmekte kullanılan bir birimdir. Örneğin, atmosferdeki karbondioksit miktarı 420 ppm düzeyindedir; bu, her 1 milyon hava molekülü içinde 420'sinin CO_2 olduğunu gösterir. Bilimsel raporlarda, iklim değişikliğinin izlenmesinde en kritik göstergelerden biridir.

Edebî Kullanım: "Bir damla fazla olsa, deniz taşar; bir nefes fazla olsa, dünya ısınır." (Edip Cansever'in ayrıntılardan bütüne giden düşünce yapısına gönderme)

Kültürel Yansımalar: Karbondioksit oranının sanayi devrimi öncesi 280 ppm'den 420 ppm'ye yükselmesi, insan faaliyetlerinin iklim üzerindeki etkisini somut biçimde göstermektedir. Bu değerler, iklim biliminde alarm eşiği olarak kabul edilmekte ve karbon azaltım politikalarına yön vermektedir.

Sera Etkisi

Etimoloji /Köken: Fransızca serre (cam yapı) + Türkçe "etki"

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Sera gazlarının ısının uzaya kaçmasını engelleyerek yeryüzünü ısıtmasıdır.

Edebî Kullanım: "Dünya, cam bir kubbenin içinde ısınıyor."

Kültürel Yansımalar: Küresel ısınmanın temel mekanizmasıdır.

Yeşil Mutabakat

Etimoloji /Köken: Türkçe "yeşil" + Fransızca pactevert (greendeal).

Bilimsel ve Günlük Kullanım: Avrupa Birliğinin iklim nötr ekonomi hedefleyen stratejisi.

Edebî Kullanım: "Doğa ile barışmanın yeşil bir antlaşması."

Kültürel Yansımalar: Türkiye, bu sürece "Yeşil Dönüşüm Eylem Planı" ile uyum sağlamaktadır.

SONUÇLAR

Çalışmada, hem içerik geliştirme hem de öğrenci bilgi düzeyini tespit etme aşamalarında önemli sonuçlara ulaşmıştır. 1. bilgi düzeyi seviyesi, uygulanan 100 lise öğrencisi anketi sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun RCP, SSP ve PPM gibi teknik iklim terimlerine uzak olduğu, bu terimleri anlamakta zorlandığı tespit edilmiştir. 2. somut gözlem seviyesi, öğrenciler, teknik terimlere uzak olmalarına rağmen, kuraklık, sıcak hava dalgaları ve sel gibi iklim değişikliğinin günlük hayattaki somut etkilerini doğrudan gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, teorik bilgi ile pratik deneyim arasında büyük bir uçurum olduğunu göstermiştir. 3. sözlüğün tamamlanması, iklim değişikliğine ilişkin temel kavramlar, öğrencilerin anket sonuçlarına göre önceliklendirilerek ve etimolojik köken, bilimsel/günlük kullanım, edebî kullanım ve kültürel yansımalar olmak üzere dört katmanlı bir yapıda başarıyla hazırlanmış ve dijital platforma aktarılmıştır. Sözlüğün, kavramları edebî ve kültürel yansımalarla zenginleştiren dört katmanlı yapısı, öğrencilerin soyut bilimsel kavramlarla duygusal ve kültürel bir bağ kurmasını sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırmıştır. Bu durum, iklim eğitiminin sadece bilim veya coğrafya dersleriyle sınırlı kalmayıp, Türk dili ve edebiyatı gibi derslerde de sürdürülebilirlik temalarının işlenmesi gerektiğini kanıtlamaktadır. Öğrenci deneyimini merkeze alma açısından, öğrencilerin iklim etkilerini zaten gözlemliyor olması, sözlüğün akademik bir kaynaktan öte, onların somut deneyimleriyle bağlantı kuran aktif bir öğrenme aracı olma potansiyelini artırmaktadır. Sözlük, teknik terimleri bu gözlemler üzerinden sadeleştirerek, öğrencilerin bilimsel kavramları kendi yaşam alanlarında konumlandırmasına yardımcı olacağı değerlendirilmektedir. Dijital süreklilik, hazırlanan sözlüğün "yaşayan sözlük" modeliyle dijital olması, iklim değişikliği literatürünün hızla değişmesi ve yeni terimlerin eklenmesi gerekliliği düşünüldüğünde, çalışmanın en güçlü yönüdür. Bu yapı, sözlüğün güncel kalmasını ve sürekli bir öğrenme kaynağı olmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçları ve elde edilen deneyimler ışığında, geleceğe yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Hazırlanan dijital sözlüğün, sadece Türk dili ve edebiyatı değil, coğrafya, biyoloji ve çevre gibi farklı derslerin müfredatlarına aktif bir öğrenme aracı olarak dâhil edilmesi sağlana bilir.

2. Sözlüğün açık kaynak yapısı korunarak, ulusal çapta tüm lise öğrencileri ve öğretmenlerinin erişimine sunulması için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) portalında tanıtımı yapılabilir. EBA içerik kısmına yüklenebilir. (https://online.fliphtml5.com/vslsp/povs/#p=1)

KAYNAKÇA

Atik, A. D., & Doğan, Y. (2019). Lise öğrencilerinin küresel iklim değişikliği hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences, 3*(1), 84-100. https://doi.org/10.31805/acjes.569937

Barak, B., & Gönençgil, B. (2020). Dünyada ve Türkiye'de ortaokul öğretim programlarının iklim değişikliği eğitimi yaklaşımına göre karşılaştırılması. *Coğrafya Dergisi,* (40), 187-201.

Calvin, K., Dasgupta, D., Krinner, G., Mukherji, A., Thorne, P. W., Trisos, C., & Hauser, M. (2023). *İklim değişikliği 2023: Sentez raporu.* Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli (IPCC).

Canton, H. (2021). United nations educational, scientific and cultural organization— UNESCO. *In The Europa Directory of International Organizations 2021 (pp. 359-365).* Routledge.

Demirbaş, İ., & Aydınözü, D. (2022). Türkiye'de ilkokul düzeyinde coğrafya eğitimi alanındaki çalışmaların içerik değerlendirmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 8*(2), 297-329.

Dündar, S. (2022). *Çevre güvenliği ve küresel yönetişim ilişkisi: İklim değişikliği olgusu bağlamında bir değerlendirme* [Unbuplished master's thesis]. Hitit University.

Günal, N. Dündar, S. (2022). *Çevre güvenliği ve küresel yönetişim ilişkisi: İklim değişikliği olgusu bağlamında bir değerlendirme* [Unpublished master's thesis]. Hitit University.

Ozturk, T., Turp, MT, Türkeş, M. & Kurnaz, ML (2017). RegCM4 kullanılarak Orta Asya CORDEX Bölgesi 8'in sıcaklık ve yağış iklimindeki tahmini değişiklikler. 3.5. *Atmosfer Araştırmaları, 183* , 296-307.

Şeker, S. (2018). *İlköğretim 7-8. sınıf öğrencilerinin kürdürülebilir kalkınma ve ıklim değişikliğine yönelik tutum ve davranışları* [Unbuplished master's thesis]. Necmettin Erbakan University.

Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 83-92.

Toklu, M., & Koca, N. (2025). Sürdürülebilir kalkınma amaçları kapsamında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(2), 876-896. https://doi.org/10.17755/esosder.1574046 (erişim Tarihi:04.12.2025).

Yıldırım, R., & Utkugün, C. (2023). Lise öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliğine yönelik bilgi ve algıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 12*(4), 998-1013. https://doi.org/10.30703/cije.1276147

DİL, DUYGU VE DAYANIKLILIK: POZİTİF PSİKOLOJİ PERSPEKTİFİNDEN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Ünzile GÜLŞEN, Edirne/Uzunköprü/Muzaffer Atasay Anadolu Lisesi
zambak_unzle@hotmail.com

Dr. Ayşe ZAMBAK, Adana/Adana İl Millî Eğitim Müdürlüğü
aysezambak@gmail.com

ÖZET

Bu araştırma, yapay zekâ destekli geliştirilen pozitif psikoloji temelli etkinliklerin 12. sınıf öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik öz yeterlik algıları ve pozitif algılama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, öz farkındalık, öz güven, umut, şükran ve psikolojik dayanıklılık gibi pozitif psikoloji bileşenlerinin dil öğretimi bağlamına uyarlanması yoluyla öğrencilerin bilişsel kazanımlarının yanı sıra duyuşsal gelişimlerinin de desteklenebileceği varsayımına dayanmaktadır. Araştırma, eylem araştırmasına dayalı karma yöntem yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Nicel boyutta tek gruplu ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmış, nitel boyutta ise öğrencilerin deneyimlerini ortaya koymak amacıyla çevrim içi bir dijital pano üzerinden toplanan yansıtıcı formlar içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılında bir Anadolu lisesinde öğrenim gören 18 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak "Türkçe Dersine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği", "Pozitif Algılama Ölçeği" ve haftalık yansıtıcı formlar kullanılmıştır. Nicel bulgular, uygulama sürecinin öğrencilerin öz yeterlik algılarında ve pozitif algılama düzeylerinde anlamlı gelişmeler sağladığını göstermektedir. Akademik katılım ve motivasyon öz yeterliği puanları ön testte $\bar{x}$=3,53 iken son testte $\bar{x}$=4,15'e yükselmiş (p=0,037); sosyal ve iletişimsel öz yeterlik puanları $\bar{x}$=3,50'den $\bar{x}$=4,22'ye artmıştır (p=0,021). Algılanan yetersizlik düzeyinde ise $\bar{x}$=4,17'den $\bar{x}$=3,20'ye anlamlı bir düşüş gözlenmiştir (p=0,000). Ayrıca öğrencilerin pozitif algılama düzeyleri $\bar{x}$=4,37'den $\bar{x}$=5,50'ye yükselmiş ve bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p=0,000). Nitel bulgular ise öğrencilerin kendini ifade etme becerilerinde gelişim, artan öz farkındalık, güçlenen öz güven ve derse yönelik olumlu tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları doğrultusunda pozitif psikoloji temelli etkinliklerin Türkçe öğretiminde etkili bir yaklaşım sunduğu görülmektedir. Bu kapsamda söz konusu etkinliklerin ders planlarına sistematik biçimde dâhil edilmesi öğretmenlere yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve yapay zekâ destekli araçların pedagojik amaçlarla kullanılması önerilmektedir. Ayrıca farklı sınıf düzeylerinde ve daha geniş örneklemlerle yürütülecek kontrol gruplu ve boylamsal araştırmaların planlanması uygulamaların etkililiğine ilişkin daha güçlü bulgular elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: *pozitif psikoloji, Türkçe öğretimi, eylem araştırması, öz yeterlik, pozitif algılama*

GİRİŞ

Eğitim araştırmaları alanında uzun yıllar boyunca öğrenme süreçleri, ağırlıklı olarak kaygı (Marcos-Llinás & Garau, 2009), tükenmişlik (Vaezi & Fallah, 2011) ve başarısızlık gibi olumsuz duygular çerçevesinde ele alınmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri görünür kılmakla birlikte bireyin güçlü yönlerini ve olumlu potansiyelini merkeze alma konusunda sınırlı kalmıştır. Zamanla psikolojinin ve eğitim bilimlerinin yalnızca sorunlara odaklanmasının öğrenme yaşantılarını bütüncül biçimde açıklamada yeterli olmadığı yönündeki eleştiriler artmış, bu durum bireyin iyi oluşunu ve güçlü yönlerini temel alan daha yapıcı bir bakış açısının gelişmesine zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda ortaya çıkan pozitif psikoloji yaklaşımı, psikolojinin odağını "neyin yanlış gittiği"nden "neyin iyi gittiği"ne kaydırarak önemli bir paradigma değişimini temsil etmektedir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikoloji, bireylerin yaşamlarında anlam, umut, memnuniyet ve psikolojik dayanıklılık gibi öznel deneyimlerin geliştirilmesini temel alan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Peterson (2006), pozitif psikolojiyi "doğumdan ölüme kadar hayatta doğru giden şeylerin bilimsel incelemesi" olarak ele alırken Seligman ve Csikszentmihalyi (2014), bu yaklaşımın sevgi, umut ve anlam gibi duyguların bireyin iyi oluşu üzerindeki belirleyici rolüne dikkat çektiğini vurgulamaktadır. Günümüzde pozitif psikoloji, bireylerin güçlü yönlerini fark etmelerine, yaşam doyumlarını artırmalarına ve karşılaştıkları zorluklar karşısında daha dirençli bireyler hâline gelmelerine katkı sağlayan önemli bir kuramsal çerçeve olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşımın eğitim bağlamına taşınması ise öğrenmenin yalnızca bilişsel bir süreç olmadığını; duygusal, sosyal ve psikolojik boyutların da öğrenme yaşantılarının ayrılmaz bir parçası olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim alanında yürütülen çalışmalar, pozitif duyguların öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını, öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve öğrenme sürecine daha etkin katılım sağladığını göstermektedir. Umut, öz farkındalık, öz yeterlik ve psikolojik dayanıklılık gibi pozitif psikoloji bileşenlerinin öğrenme ortamlarına entegre edilmesi öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra bütüncül gelişimlerini de desteklemektedir. Bu doğrultuda Zambak (2025) tarafından yürütülen araştırmada, pozitif ve manevi psikoloji temelli müdahalelerin öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algıları, öğrenmeye yönelik motivasyonları ve içsel denge düzeyleri üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğu ortaya konmuştur. Söz konusu bulgular, pozitif psikolojinin yalnızca duygusal iyi oluşu destekleyen bir yaklaşım olmadığını aynı zamanda akademik öz yeterlik ve anlam odaklı öğrenme üzerinde de dönüştürücü bir etkiye sahip olduğunu göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Bu kuramsal sonuçlar, pozitif psikoloji temelli yaklaşımların farklı ders bağlamlarında ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Türk dili ve edebiyatı dersi, öğrencilerin kendilerini ifade etme, düşüncelerini yapılandırma ve dili bir anlam ve değer aracı olarak kullanma becerilerini geliştirmede merkezî bir role sahiptir. Bu yönüyle Türkçe öğretimi, öğrencilerin duygusal ve psikolojik gelişimlerini destekleyebilecek önemli bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir. Türk dili ve edebiyatı derslerinde yürütülen öğretim süreçlerinin öğrencilerin öz farkındalıklarını artıran, kendilerini ifade etmelerine olanak tanıyan ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını destekleyen yapılarla zenginleştirilmesi, öğrenme yaşantılarının daha anlamlı hâle gelmesine katkı sağlayabilmektedir.

21. yüzyıl eğitiminin hedefleri doğrultusunda öğrencilerin bilişsel kazanımlarının yanı sıra duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin de öğrenme süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olduğu kabul edilmektedir. Bu anlayış, öğretim programlarının ve sınıf içi uygulamaların öğrencilerin içsel kaynaklarını destekleyen, olumlu duygu ve tutumları besleyen yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda pozitif psikoloji temelli etkinliklerin Türkçe dil becerilerinin öğretilmesi sürecine entegre edilmesi öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha bütüncül bir biçimde deneyimlemelerine olanak tanıyan çağdaş bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Bu çerçevede mevcut araştırma, yapay zekâ destekli geliştirilen pozitif psikoloji temelli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme yaşantılarına nasıl yansıdığını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, söz konusu etkinliklerin öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine ilişkin öz yeterlik algıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri ile öğrencilerin pozitif algılama düzeylerinde bir değişim oluşturup oluşturmadığı ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra çalışmada, öğrencilerin uygulama sürecine ve gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin deneyim ve görüşlerinin derinlemesine incelenmesi yoluyla pozitif psikoloji temelli yaklaşımların Türkçe dil becerilerinin öğretimi bağlamında nasıl bir karşılık bulduğunun ortaya konması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Pozitif psikoloji temelli etkinlikler, öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersi öz yeterlik algılarını nasıl etkilemektedir?
2. Pozitif psikoloji temelli etkinlikler, öğrencilerin pozitif algılama düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?
3. Öğrenciler, uygulama sürecine ve gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin hangi deneyim ve görüşleri dile getirmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, öğretim sürecinin niteliğini geliştirmeyi ve yeni müdahalelerin etkinliğini araştırmayı amaçlayan eylem araştırması desenine dayanmaktadır. Eylem araştırması, araştırmacının öğretim pratiğini sorgulamasına, geliştirmesine ve dönüştürmesine olanak tanıyan; planlama, uygulama, gözlem ve yansıtma aşamalarından oluşan döngüsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Kemmis & McTaggart, 1988; Wallace, 1987). Bu yönüyle eylem araştırması, araştırmacıyı yalnızca veri toplayan bir gözlemci konumundan çıkararak öğretim sürecinin aktif bir öznesi ve değişimin doğrudan uygulayıcısı hâline getirmektedir (Beyhan, 2013).

Araştırma sürecinde Kemmis ve McTaggart'ın ortaya koyduğu planla-eyleme geç-gözlemle-yansıt döngüsü esas alınmış, her bir aşama sistematik biçimde yapılandırılarak öğretim uygulamalarının belirli aralıklarla değerlendirilmesi ve elde edilen bulgular doğrultusunda yeni eylem planlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir (Kemmis & McTaggart, 1988). Çalışma, eylem araştırmasının doğasına uygun biçimde karma yöntem yaklaşımı ile desteklenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın nicel boyutunda tek gruplu ön test-son test yarı deneysel desen kullanılarak uygulama öncesi ve sonrası ölçümler karşılaştırılmıştır (Reichardt, 2009). Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin deneyimlerini, algılarını ve öğrenme sürecine yönelik yansıtıcı değerlendirmelerini ortaya koymak amacıyla

öğrenci görüşleri ve Padlet üzerinden toplanan yansıtıcı formlar kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin birlikte ele alınmasıyla araştırma bulguları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiş ve uygulamanın öğretim sürecine olan katkısı çok boyutlu olarak ortaya konmuştur.

Katılımcılar

Veriler, 2025-2026 eğitim öğretim yılı ilk döneminde Edirne ili Uzunköprü ilçesinde bulunan Muzaffer Atasay Anadolu Lisesinde eğitim gören ve kolayda örneklem yöntemiyle seçilen 18 öğrenciden toplanmıştır. Katılımcılara dair tanımlayıcı veriler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Katılımcılara Dair Tanımlayıcı Veriler

Sınıf Düzeyi	N	%	Cinsiyet			
			Kadın	%	Erkek	%
12. sınıf	18	100	14	77,8	4	22,2
TOPLAM	18	100,0				

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının 12. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir (n: 18). Katılımcıların büyük çoğunluğunu kadın öğrenciler oluşturmaktadır (n: 14; %77,8), erkek öğrencilerin sayısı ise daha sınırlıdır (n: 4; %22,2). Bu dağılım, çalışma grubunda kadın öğrencilerin sayısal olarak ağırlıkta olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın karma yöntem desenine uygun olarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve yansıtıcı boyutlardaki değişimlerini bütüncül biçimde ortaya koymak amacıyla yapılandırılmıştır. Bu kapsamda nicel veriler, öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik öz yeterlik algıları ile pozitif algı düzeylerini belirlemeye yönelik geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise sürece odaklanılarak her bir pozitif psikoloji temelli uygulamanın ardından öğrencilerin öğrenme deneyimlerini, duygu durumlarını ve farkındalıklarını yansıtmalarına olanak tanıyan haftalık yansıtıcı formlar yoluyla elde edilmiştir. Yansıtıcı formlar Padlet platformu üzerinden dijital ortamda uygulanmış, bu sayede öğrencilerin düzenli, samimi ve süreç temelli geri bildirimleri sistematik biçimde kayıt altına alınmıştır.

Taşkın (2023) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" bu araştırmada öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde yapılandırılan ölçek; öğrencilerin bilişsel öz yeterlikleri, akademik katılım ve motivasyon öz yeterlikleri, sosyal ve iletişimsel öz yeterlikleri ile konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerilerine yönelik öz yeterliklerini ölçmeyi amaçlayan toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında ölçek, pozitif psikoloji temelli etkinliklerin öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine ilişkin öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ön test ve son test uygulamaları yoluyla kullanılmıştır.

Araştırmada nicel veri toplama araçlarından bir diğeri olan pozitif algılama ölçeği, Erzen ve Çıkrıkçı (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanan pozitif psikoloji temelli etkinliklerin öğrencilerin pozitif algı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Toplam 8 maddeden oluşan ve 7'li Likert tipi derecelendirme ile uygulanan ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Veri Analizi

Bu araştırmada nicel ve nitel veriler bütüncül bir yaklaşımla çözümlenmiştir. Nicel verilerin analizi IBM SPSS 25 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Pozitif algılama ölçeği ve Türkçe dersi öz yeterlik algısı ölçeği aracılığıyla elde edilen nicel veriler doğrultusunda öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası puanları arasındaki değişimi ortaya koymak amacıyla bağımlı örneklem t-testi (paired samples t-test) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aritmetik ortalama ve standart sapma değerleriyle birlikte sunulmuş, böylece beş haftalık pozitif psikoloji temelli uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisi istatistiksel açıdan değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise her bir pozitif psikoloji uygulamasının ardından Padlet platformu üzerinden toplanan haftalık yansıtıcı formlar aracılığıyla elde edilmiştir. Yansıtıcı formlardan elde edilen veriler, tematik analiz yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Bu süreçte öncelikle veriler dikkatle okunmuş, anlamlı ifadeler belirlenmiş ve kodlanmıştır. Benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş, elde edilen temalar araştırmanın amaçları doğrultusunda yorumlanmıştır. Analiz sürecinde öğrencilerin ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular desteklenmiş ve nitel verilerin güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır. Son aşamada nicel ve nitel bulgular birlikte ele alınarak bütüncül bir değerlendirme yapılmış, pozitif psikoloji temelli uygulamaların öğrencilerin algı, tutum ve öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkileri hem sayısal sonuçlar hem de öğrenci yansımaları ışığında tartışılmıştır.

Program Uygulama Süreci

Bu araştırmanın uygulama süreci, veri temelli ve yansıtıcı bir yapıda tasarlanmıştır. Araştırma sürecine başlamadan önce T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesi doğrultusunda etik ilkelere uygunluk sağlanmış ve gerekli resmî izinler alınmıştır. Araştırma, MEB.TT.2025.033652.01 başvuru numarası ile değerlendirmeye alınmış, kullanılan veri toplama araçları ve uygulama süreci Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından incelenerek 31.10.2025 tarihinde onaylanmıştır. Araştırma uygulama izni, Muzaffer Atasay Anadolu Lisesi bünyesinde yürütülecek şekilde düzenlenmiş; araştırmanın tüm aşamalarında izin belgesinde belirtilen kapsam, süre ve etik ilkelere titizlikle uyulmuştur.

Beş haftaya yayılan uygulama süreci, 3 Kasım 2025 ile 1 Aralık 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama kapsamında her hafta farklı bir pozitif psikoloji temasına dayalı etkinlikler planlanmış; bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin bütüncül biçimde geliştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrenciler, her haftanın sonunda Padlet platformu üzerinden yansıtıcı formları doldurarak sürece ilişkin görüşlerini paylaşmış, elde edilen nitel veriler uygulamanın iyileştirilmesinde yol gösterici olarak kullanılmıştır. Uygulama sürecine ilişkin ayrıntılar Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Pozitif Psikoloji Odaklı Uygulama Takvimi

Tarih	Değer	Etkinlik Adı	Dil Becerileri
03.11.2025	Öz Farkındalık	İki Gerçek Bir Hayal	Konuşma
		Ben Aynası	Okuma
		Hayatımın Film Afişi	Yazma
			Dinleme
10.11.2025	Umutlu Olmak	Umut Renkleri	Konuşma
		Umut: Kurtuluş mu, Kapan mı?	Okuma
		Birlikte Yazdığımız Umut	Yazma
			Dinleme
17.11.2025	Öz Güvenli Olmak	Kendime Bir Cümle	Konuşma
		Gazete Haberleri	Okuma
		Küçük Zaferler Günlüğü	Yazma
			Dinleme
24.11.2025	Şükran/Minnettarlık	Minnettarlık Kavanozu	Konuşma
		Bir Fotoğrafa Bak ve Şükret	Okuma
		Şükran Mektubu Yazma	Yazma
			Dinleme
01.12.2025	Psikolojik Dayanıklılık	Geri Dönen Cümleler	Konuşma
		Güçlü Kökler, Yüksek Zirveler	Okuma
		Direnç Muhabiri- Gazetecilik Görevi	Yazma
			Dinleme

Tablo 2'de görüldüğü üzere çalışmanın uygulama süreci 3 Kasım 2025 tarihinde başlayarak beş hafta sürmüş ve 1 Aralık 2025 tarihinde son testlerin uygulanmasıyla sona ermiştir. Uygulanan etkinliklerin içerikleri:

a. Öz Farkındalık

"İki Gerçek Bir Hayal" etkinliği, bireylerin kendilerini ifade etme, yaratıcı düşünme ve eleştirel ayırt etme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yapılandırılmış bir etkileşim etkinliğidir. Bu etkinlikte katılımcı, kendisiyle ilgili iki gerçek bilgi ve bir kurgu ifade sunar; dinleyiciler ise verilen ifadeler arasından hayal olanı ayırt etmeye çalışır. Etkinlik, öğrencilerin iletişim becerilerini, öz farkındalıklarını, dikkat ve çıkarım yapma yetilerini desteklerken aynı zamanda güvenli bir paylaşım ortamı oluşturur. Ayrıca sosyal etkileşimi artırarak sınıf içi uyumu güçlendirmeye katkı sağlar.

"Ben Aynası" etkinliği, bireyin öz farkındalığını artırmayı, benlik algısını güçlendirmeyi ve duygusal yansıtma becerisini geliştirmeyi amaçlayan psikoeğitsel temelli bir etkinliktir. Bu etkinlikte birey, kendini ifade eden özelliklerini, duygu ve düşüncelerini bir "ayna" metaforu

üzerinden değerlendirir. Katılımcılar, kendilerine yönelik algıları ile sosyal çevreden gelen geri bildirimleri karşılaştırma fırsatı bulur. Etkinlik, öğrencilerin kendini tanıma, empati kurma, öz değerlendirme ve iletişim becerilerini desteklerken aynı zamanda sağlıklı benlik gelişimine katkı sağlar.

"Hayatımın Film Afişi" etkinliği, bireyin yaşam deneyimlerini, hedeflerini ve benlik algısını yaratıcı ifade yoluyla anlamlandırmasını amaçlayan yansıtıcı bir etkinliktir. Katılımcı, kendi hayatını bir film olarak kurgulayarak afiş tasarlar ve bu afiş üzerinden kişisel özelliklerini, yaşamındaki dönüm noktalarını ve gelecek beklentilerini sembolik biçimde ifade eder. Etkinlik, öğrencilerin öz farkındalık, yaratıcılık, kendini tanıma, duygusal ifade ve anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır.

b. Umutlu Olmak

"Umut Renkleri" etkinliğinde öğrenciler, "Umut … benzer çünkü …" cümlesini kendi düşüncelerine göre tamamlayarak umudun soyut anlamını somut bir benzetme yoluyla ifade ederler. Böylece öğrencilerin yaratıcı düşünme, mecazlı anlatım kullanma ve duygularını yazılı olarak ifade etme becerileri geliştirilir. Aynı zamanda öğrencilerin hayata dair bakış açıları ve umut algıları ortaya çıkarılır.

"Umut: Kurtuluş mu, Kapan mı?" etkinliğinde öğrencilerin "umut" kavramını farklı bakış açılarıyla değerlendirmeleri amaçlanmaktadır. Görsel-işitsel metinler üzerinden karşılaştırma yaparak umudun birey üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri tartışmaya açılır. Öğrenciler, karakterlerin söylemlerinden hareketle eleştirel düşünme, argüman oluşturma ve soyut kavramları somutlaştırarak yazılı ifade etme becerilerini geliştirir. Etkinlik, öğrencilerin bireysel ve toplumsal farkındalık kazanmalarına katkı sağlar.

"Birlikte Yazdığımız Umut" etkinliğinde etkinlikte öğrenciler, verilen şiir taslağındaki boşlukları "umut" temasına uygun sözcüklerle doldurarak yaratıcı yazma becerilerini geliştirir. Öğrenciler, şiirin sonuna kendi özgün kıtalarını ekleyerek duygu, düşünce ve hayal gücünü estetik bir dil ile ifade etme fırsatı bulur. Etkinlik, öğrencilerin soyut kavramları edebî anlatım yoluyla somutlaştırmalarına, dilsel üretkenliklerini ve duygusal farkındalıklarını artırmalarına katkı sağlar.

c. Öz Güvenli Olmak

"Kendime Bir Cümle" etkinliğinde tahtaya "Ben … konusunda kendime güveniyorum çünkü ..." cümlesi yazılır ve boşlukların katılımcı tarafından doldurulması istenir. Katılımcı, kendisini motive eden, cesaretlendiren ve güçlü yönlerini öne çıkaran tek bir cümle oluşturur. Söz topu etkinliği ile de katılımcılardan cümleleri istenir. Etkinlik, öğrencilerin kendine inanma, kendini değerli hissetme ve içsel motivasyonu sürdürme becerilerini destekleyerek sağlıklı bir öz güven gelişimine katkı sağlar.

"Gazete Haberleri" etkinlikte öz güven temalı 15 gazete haberi sınıfa getirilir, kutu içine atılır ve öğrencilere rastgele çektirilir. Öğrencilerden, haberde yer alan kişinin yerine kendilerini koymaları ve bu durumda ne hissettiklerini ifade etmeleri istenir. Bu süreç, öğrencilerin kendini değerli hissetme, başarıyla özdeşim kurma, duygularını tanıma ve sözlü ifade becerilerini destekleyerek öz güven gelişimine katkı sağlar.

"Küçük Zaferler Günlüğü" etkinliği, öğrencilerin öz güvenlerini güçlendirmek, başarı algılarını fark etmelerini sağlamak ve olumlu benlik algısını desteklemek amacıyla yapılandırılmış

yansıtıcı bir yazma etkinliğidir. Etkinlikte öğrenciler, yaşadıkları küçük ama anlamlı bir başarıyı yapılandırılmış sorular ve yönlendirici cümle başlangıçları aracılığıyla yazılı olarak ifade eder. Süreç sonunda kendilerine yönelik destekleyici bir cümle oluşturarak içsel motivasyonlarını pekiştirirler. Etkinlik, öğrencilerin başarıyı içselleştirme, kendine güven geliştirme, duygularını fark etme ve yazılı ifade becerilerini destekler.

d. Şükran-Minnettarlık

"Minnettarlık Kavanozu" etkinliğinde öğrenciler, gün içinde minnet duydukları bir durumu yazarak minnettarlık kavanozuna atar ve seçilen ifadeler sınıf ortamında paylaşılır. Etkinlik, öğrencilerin duygusal farkındalık, olumlu duygu geliştirme ve kendini ifade etme becerilerini destekler. Aynı zamanda öğrencilerin olumlu yaşantılara odaklanmalarını sağlayarak psikolojik iyi oluş ve sınıf içi sosyal bağlılık düzeylerini artırmayı amaçlar.

"Bir Fotoğrafa Bak ve Şükret" etkinliğinde öğrenciler, kendileri için anlamlı olan bir fotoğrafı dijital ortamda (Padlet) paylaşarak bu görselin kendilerinde uyandırdığı şükür duygusunu ifade ederler. Etkinlik, öğrencilerin duygusal farkındalık, öz yansıtma ve olumlu duygu geliştirme becerilerini destekler. Aynı zamanda bireysel değerlerin fark edilmesine ve psikolojik iyi oluşun güçlenmesine katkı sağlar.

"Şükran Mektubu Yazma" etkinliğinde öğrenciler, yaşamlarında değer gördükleri bir kişiye yönelik şükran duygularını yazılı olarak ifade eden kısa bir mektup kaleme alırlar. Etkinliğin temel amacı, öğrencilerin duygusal farkındalıklarını artırmak, pozitif iletişim becerilerini geliştirmek ve minnettarlık temelli düşünmeyi yapılandırmaktır.

e. Psikolojik Dayanıklılık

"Geri Dönen Cümleler" etkinliği, öğrencilerin karşılaştıkları olumsuz durumlar karşısında geliştirdikleri işlevsiz düşünce kalıplarını fark etmelerini ve bu düşünceleri daha esnek, umut verici ve baş etme gücünü destekleyen ifadelere dönüştürmelerini amaçlayan psikolojik sağlamlılık temelli bir etkinliktir. Etkinlikte "Ben zaten başarısızım.", "Bunlar hep benim başıma gelir çünkü…" gibi olumsuz genellemeler tahtaya yazılır ve öğrencilerin bu düşüncelerle ilişkileri üzerine paylaşım yapılır. Süreç sonunda öğrencilerden bu ifadeleri "Henüz yapamıyorum ama çalışırsam olabilir." gibi dayanıklılığı artıran alternatif düşüncelerle yeniden yapılandırmaları istenir. Etkinlik, öğrencilerin bilişsel esneklik, stresle baş etme ve yeniden toparlanma becerilerini destekler.

"Güçlü Kökler, Yüksek Zirveler" etkinliği, bireylerin psikolojik dayanıklılık, öz güven ve motivasyon süreçlerini gerçek yaşam öyküleri üzerinden analiz etmelerini amaçlayan video temelli yansıtıcı bir etkinliktir. Etkinlikte Emine Öğretmen'in yaşam öyküsüne ilişkin videolar izlenerek katılımcıların karşılaşılan zorluklar, baş etme biçimleri ve motivasyon kaynakları üzerine çıkarım yapmaları sağlanır. Yönlendirici sorular aracılığıyla öğrenciler psikolojik dayanıklılığın günlük yaşamdaki yansımalarını değerlendirir ve kişisel deneyimleriyle ilişkilendirir. Etkinlik, öğrencilerin stresle baş etme, pes etmeme, öz güven geliştirme, içsel motivasyon ve yansıtıcı düşünme becerilerini destekler.

"Direnç Muhabiri-Gazetecilik Görevi" etkinliği, öğrencilerin psikolojik dayanıklılık kavramını haber yazma tekniği aracılığıyla anlamlandırmalarını ve gerçek ya da kurgu bir yaşam öyküsü üzerinden yapılandırılmış biçimde ifade etmelerini amaçlayan uygulamalı bir üretim etkinliğidir. Etkinlikte öğrenciler, zorluklar karşısında pes etmeyen bir bireyin yaşantısını haber diliyle kurgulayarak dayanıklılığın birey ve çevre üzerindeki etkilerini sorgular. Bu

süreç, öğrencilerin psikolojik dayanıklılık farkındalığı, empati, yazılı anlatım, gözlem ve analiz becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgular detaylı bir şekilde analiz edilip sunulmaktadır.

1. *Pozitif psikoloji temelli etkinlikler, öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersi öz yeterlik algılarını nasıl etkilemektedir?*

Bu araştırma sorusu kapsamında, pozitif psikoloji temelli etkinliklerin öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik öz yeterlik algıları üzerindeki olası etkisi incelenmiştir. Bu amaçla ön test ve son test uygulamalarından elde edilen nicel bulgular karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş, elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Pozitif Psikoloji Temelli Etkinliklerin Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öz Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkisi için Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

	N		$\bar{x}$	Mean Difference	t	p
Bilişsel Öz Yeterlik	18	Ön test	3,70			
		Son test	4,20	,500	-1,862	,080
Akademik Katılım ve Motivasyon Öz Yeterliği	18	Ön test	3,53			
		Son test	4,15	,620	-2,268	,037
Sosyal ve İletişimsel Öz Yeterlik	18	Ön test	3,50			
		Son test	4,22	,720	-2,538	,021
Dil Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik	18	Ön test	3,86			
		Son test	4.09	,230	-1,211	,243
Algılanan Yetersizlik	18	Ön test	4,17			
		Son test	3,20	-,970	-6,693	,000

$p \leq 0.05$

Tablo 3'e göre bağımlı örneklem t-test analizi sonuçlarında, ön test ve son test arasında bazı alt boyutlarda anlamlı değişimler gözlemlenmiştir. Akademik katılım ve motivasyon öz yeterliği boyutunda ön test ortalaması ($\bar{x} = 3,53$), son test ortalamasının ($\bar{x} = 4,15$) altında kalmış ve bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p = 0,037$). Benzer şekilde sosyal ve iletişimsel öz yeterlik boyutunda ön test ortalaması ($\bar{x} = 3,50$), son testte ($\bar{x} = 4,22$) yükselmiş ve bu değişim anlamlıdır ($p = 0,021$). En yüksek ortalama artış akademik katılım ve motivasyon öz yeterliği boyutunda gerçekleşmiştir. Buna karşılık bilişsel öz yeterlik boyutunda ön test ($\bar{x} = 3,70$) ve son test ($\bar{x} = 4,20$) ortalamaları arasında artış görülmesine rağmen bu değişim istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = 0,080$). Dil becerilerine yönelik öz yeterlik boyutunda da ön test ortalaması ($\bar{x} = 3,86$), son test ortalamasına ($\bar{x} = 4,09$) yükselmiş ancak bu artış anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır ($p = 0,243$). Algılanan yetersizlik boyutunda ise ön test

ortalamasının ($\bar{x}$ = 4,17) son testte ($\bar{x}$ = 3,20) anlamlı düzeyde düştüğü belirlenmiştir (p = 0,000) dolayısıyla öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik kendilerini daha yeterli algılamaya başladıkları görülmüştür. Bu bulgular, pozitif psikoloji temelli etkinliklerin öğrencilerin özellikle motivasyonel, sosyal ve duyuşsal boyutlardaki öz yeterlik algılarını güçlendirdiğini göstermektedir.

2. *Pozitif psikoloji temelli etkinlikler, öğrencilerin pozitif algılama düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?*

Bu araştırma sorusu kapsamında, pozitif psikoloji temelli etkinliklerin öğrencilerin pozitif algılama düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla ön test ve son test uygulamalarından elde edilen nicel veriler karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Pozitif Psikoloji Temelli Etkinliklerin Öğrencilerin Pozitif Algılama Düzeyleri Üzerindeki Etkisi için Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

	N		$\bar{x}$	Mean Difference	t	p
Pozitif Algılama Düzeyi	18	Ön test	4,3681			
		Son test	5,500	1,1319	-4,563	,000

$p \leq 0.05$

Tablo 4'e göre bağımlı örneklem t-test analizi sonuçları, pozitif psikoloji temelli etkinliklerin öğrencilerin pozitif algılama düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Ön testte öğrencilerin pozitif algılama düzeyine ilişkin ortalama puanı ($\bar{x}$ = 4,37) iken son testte bu ortalamanın ($\bar{x}$ = 5,50) yükseldiği ve gözlenen artışın anlamlı olduğu belirlenmiştir (p = 0,000). Ortalama farkın pozitif yönde olması uygulanan etkinlikler sonucunda öğrencilerin pozitif algılama düzeylerinde belirgin bir artış yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, pozitif psikoloji temelli etkinliklerin öğrencilerin kendilerine, geçmiş deneyimlerine ve insan doğasına yönelik daha olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

3. *Öğrenciler, uygulama sürecine ve gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin hangi deneyim ve görüşleri dile getirmektedir?*

Bu araştırma sorusu kapsamında, öğrencilerin uygulama süreci boyunca pozitif psikoloji odaklı olarak gerçekleştirilen Türkçe dil becerileri etkinliklerine yönelik görüşlerinin sistematik biçimde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda beş hafta boyunca her hafta uygulanan etkinliklerin ardından öğrencilere Padlet Web 2.0 aracı üzerinden yansıtıcı formlar sunulmuş ve öğrencilerden etkinliklere ilişkin düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Yansıtıcı formlarda yer alan sorular aracılığıyla öğrencilerin etkinlikler sürecinde kendileriyle ilgili yeni fark ettikleri durumlar, etkinliklere yönelik duygusal deneyimleri ve bu etkinliklerin öğrenme sürecine yansımaları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar, içerik analizi yöntemiyle ele alınmış; elde edilen nitel veriler farkındalık, duygusal deneyim ve etkinlik tercihleri ile öğrenme sürecine ve derse yansıma olmak üzere ilgili alt bölümler altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir.

Farkındalık boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri, uygulama programının öğrencilerin kendilerini tanıma, içsel süreçlerini fark etme ve kişisel gelişimlerine yönelik önemli bir katkı sunduğunu göstermektedir. İlk hafta gerçekleştirilen öz farkındalık etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde uygulamaların öğrencilerin kendilerini tanıma, içsel süreçlerini fark etme ve kişisel gelişimlerine yönelik düşünmelerini sağladığı görülmektedir. Öğrenciler, etkinliklerin kendileriyle ilgili daha önce fark etmedikleri yönleri ortaya çıkardığını ifade etmişlerdir. Bu durumu bir öğrenci şu şekilde dile getirmiştir: "Etkinlik sırasında fark ettiğim en şaşırtıcı yönüm, bazı durumlarda duygularımı bastırma eğiliminde olduğumdu. Kendimi hep güçlü ve kontrollü biri olarak görüyordum ama aslında bu durumun hissetmem gereken duygularla yüzleşmemi engellediğini anladım. Bu farkındalık, duygularımı tanımak ve kabul etmek konusunda bana yeni bir fikir olmuş oldu sanırım."

Bazı öğrenciler ise öz farkındalık etkinliklerinin kendilerini daha açık ve dürüst bir biçimde ifade etmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin bir öğrenci görüşü "Kendime karşı daha dürüst olduğumu ve kendimi daha iyi ifade edebildiğimi fark ettim." şeklindedir. Benzer biçimde bir başka öğrenci, "İstediğim, inandığım şeyleri aslında yapabileceğimi ve kendimi zorlamadan da ifade edebileceğimi fark ettim." ifadeleriyle öz yeterlik algısındaki değişime dikkat çekmiştir. Öz farkındalık etkinliklerinin bazı öğrencilerde gelecek planları ve öz güvenle ilişkili farkındalıklar oluşturduğu da görülmektedir. Bir öğrenci bu durumu "Gelecekte kendimi nerede gördüğümü fark ettim ve hedeflerimi buna göre belirledim." sözleriyle ifade ederken başka bir öğrenci "Kendime ne kadar güvendiğimi ve ne kadar umut dolu olduğumu fark ettim." şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler etkinliklerin genel olarak kendilerini tanımalarına yardımcı olduğunu belirtmiş, "Kendimi bazı konularda tanımama yardımcı oldu.", "Kendime her konuda güvenmem ve öz güvenli olmam gerektiğini anladım." ve "Kendimi daha iyi açıklamama yardımcı oldu." ifadeleri bu durumu açıkça yansıtmaktadır.

Duygusal deneyim ve etkinlik tercihleri bağlamında öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin en çok beğendikleri etkinlikleri genellikle etkileşim, birlikte çalışma, eğlenme ve kendini ifade edebilme imkânı sunan uygulamalar arasından seçtikleri görülmektedir. Öz farkındalık haftasında bazı öğrenciler, bireysel yansımaya dayalı etkinlikleri tercih ederken bazıları grup etkileşiminin ön planda olduğu etkinlikleri daha etkileyici bulmuştur. Bu durumu bir öğrenci "2 Gerçek 1 Hayal etkinliği daha çok hoşuma gitti. Çünkü arkadaşlarımla yaptığım için daha çok eğlendim." şeklinde ifade ederken başka bir öğrenci "Hayatımın Film Afişi daha çok hoşuma gitti. İlgimi daha çok çektiği için bu etkinliği daha çok sevdim." sözleriyle bireysel ilgiyi vurgulamıştır. Benzer biçimde "Ben Aynası etkinliği. Çünkü bence herkes kendini nasıl görüyorsa o şekilde anlatmaya çalıştı." ifadesi, öğrencilerin kendini tanıma fırsatı sunan etkinlikleri de anlamlı bulduklarını göstermektedir.

Umut temalı etkinliklerde öğrencilerin tercihlerinin tartışma ve farklı bakış açılarıyla yüzleşme imkânı sunan uygulamalara yöneldiği dikkat çekmektedir. Öğrenciler, özellikle "Umut Kurtuluş mu Kapan mı?" etkinliğini umut kavramını çok boyutlu ele alma fırsatı sunduğu için tercih etmişlerdir. Bir öğrenci bu durumu " 'Umut Kurtuluş mu Kapan mı?' etkinliğini daha çok sevdim. Çünkü ben umudu hep iyi anlamda düşünmüştüm ama bu etkinlik sayesinde umudun hem iyi hem kötü taraflarını görmüş oldum." sözleriyle açıklarken bir başka öğrenci " 'Umut Kurtuluş mu Kapan mı?' etkinliği en çok sevdiğim etkinlik oldu çünkü arkadaşlarımdan edindiğim farklı düşüncelerle bakış açım genişledi." ifadeleriyle görüş bildirmiştir. Bunun yanında bazı öğrenciler, birlikte üretmeye dayalı etkinlikleri tercih etmiş,

" 'Birlikte Yazdığımız Umut' etkinliğini daha çok sevdim. Çünkü arkadaşlarımla birlikte grup hâlinde şiir yazmaya çalıştık, çok eğlenceli ve güzel vakitler geçirdik." şeklindeki görüşler bu durumu desteklemiştir.

Öz güven ve psikolojik dayanıklılık temalarında ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun oyunlaştırılmış, sözlü etkileşime ve empatiye dayalı etkinlikleri daha fazla benimsedikleri görülmektedir. Özellikle "Söz Topu" etkinliği, öğrenciler tarafından en sık tercih edilen uygulama olmuştur. Bu etkinliğe ilişkin olarak öğrenciler "Söz Topu etkinliğini daha çok sevdim çünkü arkadaşlarımın özelliklerini dinlemek beni mutlu etti ve sınıfla birlik olduğumuz aynı zamanda oyun gibi olan bir etkinlik olduğu için çok eğlenceli oldu.", "Bu etkinliklerle bağlarımızın daha da kuvvetlendiğini hissediyorum." ve "Hem kendimi tanıtma hem de arkadaşlarımı tanıma açısından çok güzel ve zevkli bir etkinlikti." şeklinde görüşler dile getirmiştir. Psikolojik dayanıklılık haftasında ise "Gazetecilik Görevi" ve "Güçlü Kökler Yüksek Zirveler" etkinliklerinin öne çıktığı; öğrencilerin bu etkinlikleri empati kurma, yazma ve çözüm üretme fırsatı sunduğu için tercih ettikleri görülmektedir. "Bir durum hakkında çözüm geliştirme yönümü ve empati kurma yeteneğimi geliştirdiğimi düşünüyorum." ve "Başka insanların karşılaştığı durumları görmek kendime olan bakış açımı değiştirdi." ifadeleri bu süreci açık biçimde yansıtmaktadır.

Öğrenme sürecine ve Türk dili ve edebiyatı dersine yansıma açısından öğrenci görüşleri, uygulama programının derse yönelik tutumları belirgin biçimde olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, etkinlikler aracılığıyla bu dersi önceden algıladıkları gibi düşünmeye, tartışmaya ve paylaşıma açık, aynı zamanda kendilerini ifade edebildikleri ve anlam üretebildikleri bir ders olarak görmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, uygulama sürecinin öğrencilerin derse ilişkin algılarını dönüştürdüğünü ve Türk dili ve edebiyatı dersinin daha etkileşimli ve anlamlı bir öğrenme deneyimine dönüştürdüğünü göstermektedir. Bu durumu bir öğrenci "Önceden bu dersinin daha çok ezber, bilgiye dayalı ve sıkıcı bir ders olduğunu düşünüyordum. Artık konuşarak ve paylaşarak daha verimli geçtiğini ve sıkıcı gelmediğini düşünüyorum. Sınıf içi etkileşimlerimizde arkadaşlarıma ve öğretmenime daha yakın hissettiğimi fark ettim." şeklinde ifade etmiştir. Başka bir öğrenci ise "Türk dili ve edebiyatı dersinin aslında düşünmeye dayalı ve tartışmaya açık bir ders olduğunu fark ettim. Bu etkinliklerle bazı konulara olan bakış açılarımızın değiştiğini gördüm." sözleriyle öğrenme sürecindeki dönüşüme dikkat çekmiştir.

Yazma ve sözlü ifade becerilerine ilişkin öğrenci görüşleri, etkinliklerin öğrencilerin kendilerini daha rahat ve çekinmeden ifade etmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Öğrenciler, yazma etkinlikleri sayesinde duygu ve düşüncelerini daha açık biçimde aktarabildiklerini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin bir öğrenci görüşü "Duygularımı mektup ve günlük gibi yazılarla kâğıda dökmeyi sevdiğimi fark ettim. Artık yazı yazmaya karşı bir ön yargım yok." şeklindedir. Bir başka öğrenci ise süreci "Beni duygularımı ve düşüncelerimi çekinmeden ifade etme konusunda geliştirdiğini düşünüyorum." sözleriyle değerlendirmiştir. Etkinliklerin öz güven ve derse katılım üzerindeki etkisi ise "Artık daha öz güvenli hissediyorum. Hem kendimi hem de arkadaşlarımı tanımak çok iyi hissettirdi." ve "Olumlu etkiledi. Derse katılımımın ve ilgimin daha çok arttığını hissettim. Bence bu etkinlikler hep olmalı, sayısının artması gerektiğini düşünüyorum." ifadeleriyle açık biçimde ortaya konmuştur.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, yapay zekâ destekli olarak geliştirilen ve beş hafta boyunca uygulanan pozitif psikoloji temelli etkinliklerin, 12. sınıf öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı dersine ilişkin öz yeterlik algıları ile genel pozitif algılama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu doğrultuda pozitif psikolojinin temel kavramları olan öz farkındalık, öz güven, umut, şükran ve psikolojik sağlamlık, Türkçe dil becerileri öğretimi bağlamına uyarlanmış; aynı zamanda öğrenme sürecine yönelik duyuşsal ve psikolojik kaynaklarını da destekleyen bütüncül bir öğretim yaklaşımı benimsenmiştir. Elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde uygulanan etkinliklerin öğrencilerin dersle kurdukları ilişkiyi anlamlı biçimde dönüştürdüğü ve öğrenme sürecini daha güvenli, destekleyici ve motive edici bir yapıya kavuşturduğu görülmüştür.

Araştırmanın nicel bulguları, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ölçümlerinde pozitif algılama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, pozitif psikolojinin iyi oluşu geliştirilebilir bir yapı olarak ele alan kuramsal çerçevesiyle örtüşmektedir. Seligman ve Csikszentmihalyi (2000), bireyin güçlü yönlerine odaklanan ve olumlu duyguları merkeze alan yaklaşımların psikolojik iyi oluşu desteklediğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde okul temelli pozitif psikoloji uygulamalarının öğrencilerin iyi oluş, umut ve öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğunu gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Gümüş Demir vd., 2022 ; Seligman vd.., 2009).

Bu çalışmada elde edilen bulgular, pozitif psikoloji temelli etkinliklerin öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersini sınav odaklı bir akademik alan olarak değil, kendilerini ifade edebildikleri ve duygusal olarak desteklendikleri bir öğrenme ortamı olarak algılamalarını sağladığını göstermektedir. Nitel verilerde öğrencilerin ders sürecine yönelik "Kendime daha çok güveniyorum.", "Düşüncelerimi daha rahat ifade ediyorum." ve "Derste hata yapmaktan eskisi kadar korkmuyorum." gibi ifadeler kullanmaları, pozitif duyguların öğrenme sürecindeki düzenleyici rolünü ortaya koymaktadır. Bu durum, olumlu duyguların bireyin düşünme ve problem çözme repertuarını genişlettiğini savunan kuramsal yaklaşımlarla da uyumludur (Fredrickson, 2001; Gregersen et al., 2014).

Araştırmanın önemli bulgularından biri, uygulama sürecinin öğrencilerin öz yeterlik algılarını güçlendirmesidir. Öğrencilerin kendilerini dersin gereklerini yerine getirebilen, düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen bireyler olarak görmeye başlamaları, pozitif psikolojinin güçlü yönler yaklaşımıyla açıklanabilir. Güçlü yönlerin fark edilmesi ve işlevsel biçimde kullanılması bireyin akademik öz yeterlik algısını artıran temel bir mekanizma olarak değerlendirilmektedir (Demir & Murat, 2021). Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da güçlü yön temelli sınıf içi uygulamaların öğrencilerin öz güven ve akademik katılım düzeylerini artırdığını göstermektedir (Duran et al., 2021; Güler & Uz Baş, 2023).

Motivasyon boyutu açısından ele alındığında pozitif psikoloji temelli etkinliklerin öğrencilerin derse yönelik içsel motivasyonlarını desteklediği görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecine daha istekli katıldıkları, ders içi etkinliklere gönüllü olarak dâhil oldukları ve öğrenmeye karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri nitel bulgularla desteklenmiştir. Bu sonuç, motivasyonun yalnızca dışsal ödüllerle değil; anlam, ilişki ve yeterlik algılarıyla şekillendiğini savunan öz belirleme kuramı ile örtüşmektedir (Ryan & Deci, 2017). Ayrıca Wang ve arkadaşları (2021), pozitif psikoloji temelli yaklaşımların öğrenenlerin motivasyon kaybını azaltmada ve öğrenmeye yönelik sürdürülebilir bir yönelim oluşturmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Türk dili ve edebiyatı dersi özelinde değerlendirildiğinde öğrencilerin duyuşsal durumlarının öğrenme çıktıları üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar, öğrenenlerin öz farkındalık, motivasyon ve öğrenen özerkliği düzeyleri arttıkça akademik başarılarının da olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir (Güneş, 2024). Bu çalışmada da öğrencilerin ders sürecini daha anlamlı ve kişisel deneyimlerle ilişkilendirilmiş bir öğrenme alanı olarak tanımlamaları, pozitif psikoloji temelli yaklaşımın dersin doğasına uygun biçimde uyarlanabildiğini göstermektedir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu, uygulama sürecinin öğrencilerin psikolojik sağlamlık ve umut düzeylerini desteklemesidir. Öğrencilerin sınav baskısı, gelecek kaygısı ve akademik stres karşısında daha yapıcı baş etme stratejileri geliştirdiklerini ifade etmeleri, pozitif psikolojinin koruyucu işlevini ortaya koymaktadır. Psikolojik sağlamlık ve umut temelli uygulamaların öğrencilerin stresle baş etme becerilerini güçlendirdiği ve akademik süreçlere daha dengeli yaklaşmalarını sağladığı önceki çalışmalarda da vurgulanmaktadır (Oxford, 2016; Gregersen et al., 2014).

Bu süreçte yapay zekâ destekli araçların öğretim tasarımında doğrudan içerik üreticisi değil, öğretmeni destekleyen ve öğrenme sürecini zenginleştiren bir araç olarak kullanılması pedagojik açıdan önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir (Kim, 2024; Kaya & Köseoğlu, 2024). Yapay zekânın rehberli ve amaçlı kullanımının öğrencilerin yansıtma becerilerini ve öğrenme sürecine yönelik farkındalıklarını artırdığı görülmüştür. Bu durum, yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının pedagojik çerçeveye uygun biçimde tasarlandığında duyuşsal öğrenme çıktılarının desteklenebileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışma yapay zekâ destekli pozitif psikoloji temelli etkinliklerin Türk dili ve edebiyatı dersinde öğrencilerin öz yeterlik algılarını ve genel pozitif algılama düzeylerini anlamlı biçimde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bulgular, öğrenme ortamlarında bilişsel kazanımların yanı sıra duyuşsal ve psikolojik boyutların da sistematik biçimde ele alınmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu yönüyle çalışma, pozitif psikolojinin Türkçe ve edebiyat öğretimi bağlamında uygulanabilirliğine ilişkin alan yazınına katkı sunmakta; gelecekte yapılacak daha uzun süreli, karşılaştırmalı ve farklı sınıf düzeylerini kapsayan araştırmalar için güçlü bir kuramsal ve uygulamalı zemin oluşturmaktadır.

ÖNERİLER

Ortaöğretimde yer alan öğrenciler, yoğun akademik beklentiler, sınav baskısı ve gelecek kaygısıyla birlikte güçlü duyuşsal ve psikolojik ihtiyaçlar da taşımaktadır. Bu yaş grubunda akademik başarı kadar iyi oluş hâlinin desteklenmesi öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını, öz yeterlik algılarını ve psikolojik dayanıklılıklarını güçlendiren temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle eğitim çalışmalarının ve sınıf içi uygulamaların, öğrencilerin duygusal ve psikolojik gelişimlerini de gözeten bir anlayışla yapılandırılması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğretim süreçlerinin yalnızca bilişsel kazanımlara odaklanan geleneksel yapıdan çıkarılarak öğrencilerin duyuşsal ve psikolojik gelişimlerini de kapsayan bir anlayışla ele alınması önerilmektedir. Dersin öğrencilerin duygu, düşünce ve değer dünyalarıyla doğrudan ilişkili yapısı bu durumu gerekli kılmaktadır.

- Öz farkındalık, öz güven, umut, şükran ve psikolojik sağlamlık gibi pozitif psikoloji bileşenlerinin metin inceleme, yazma, konuşma ve tartışma etkinlikleriyle ilişkilendirilerek ders planlarına entegre edilmesi, öğrencilerin akademik içeriği kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmelerine olanak tanıyarak öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirebilir.
- Yapay zekâ destekli araçların öğretim süreçlerinde doğrudan içerik üreticisi olmaması, öğretmeni destekleyen, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren, bireysel öğrenme farklılıklarını gözeten ve öğrenme sürecine yönelik geri bildirimleri zenginleştiren pedagojik yardımcılar olarak kullanılması önerilmektedir.
- Pozitif psikoloji temelli yaklaşımların sınıf içi uygulamalarda etkili biçimde hayata geçirilebilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarında bu yaklaşımlara ve yapay zekânın pedagojik kullanımına yönelik uygulamalı içeriklere yer verilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin kuramsal bilgiyle birlikte sınıf içi örnek uygulamalarla desteklenmesi uygulamaların niteliğini ve sürdürülebilirliğini artıracaktır.
- Bu çalışmanın sınırlı bir süre ve örneklemle yürütülmüş olması dikkate alındığında pozitif psikoloji temelli etkinliklerin öğrencilerin öz yeterlik algıları ve pozitif algılama düzeyleri üzerindeki uzun vadeli etkilerini inceleyen araştırmalar planlanabilir.
- Gelecek araştırmalarda kontrol gruplu deneysel desenler, ön test-son test karşılaştırmaları, farklı sınıf düzeyleri veya okul türleri arasında karşılaştırmalı tasarımlar ile pozitif psikoloji temelli uygulama yapılan ve yapılmayan grupların karşılaştırıldığı yarı deneysel çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir. Bu tür karşılaştırmalı araştırma tasarımları, uygulamaların etkililiğine ilişkin daha güçlü ve genellenebilir sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır.
- Pozitif psikoloji temelli etkinliklerin sınıf ortamına uyarlanma süreçlerinde öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlerin, karşılaştıkları güçlüklerin ve geliştirdikleri uyarlama stratejilerinin incelenmesi önerilmektedir. Öğretmen bakış açısının sürece dâhil edilmesi uygulamaların sınıf içi gerçekliklerle uyumunu ve uygulanabilirliğini güçlendirecektir.
- Bu çalışmada geliştirilen etkinliklerin ve uygulama sürecinin öğretmenler için iyi uygulama örnekleri olarak paylaşılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Educational Research, 1*(2), 65-89.

Demir, R. & Murat, M. (2021). Öğrencilerin güçlü yönlerinin/karakter güçlerinin keşfedilmesine yönelik sınıf içi uygulama önerileri. *Humanistic Perspective,3*(3), 737-52. https://doi.org/10.47793/hp.957527

Erzen, E., & Çikrikci, Ö. (2014). The Turkish positive perception scale: A contribution to its validity and reliability. *Journal Of Education and Human Development September, 3*(3), 197-203.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218.

Gregersen, T., MacIntyre, P. D., & Meza, M. D. (2014). The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal, 98*(2), 574-588.

Güler, T. Uz Baş, A. (2023). Ortaokul öğrencilerine yönelik sınıf/okul temelli pozitif psikoloji uygulamalarının etkililiğinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*(1), 409-429. https://doi.org/10.51460/baebd.1261201

Gümüş, Z., Keskin, R., & Tarhan, N. (2022). PERMA modeline göre pozitif psikoloji eğitiminin iyi oluş üzerine etkisi. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 1-2.

Güneş, H. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duyuşsal durumlar, öğrenen özerkliği ve motivasyon. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 6*(13), 134-146. https://doi.org/10.63008/ssel.1420658

Kaya, M. & Köseoğlu, Z. (2024). Geleceğin eğitimini şekillendirmek: Öğretmen yardımcısı yapay zekâ. *Pearson Journal, 8*(29), 1555-1578.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.

Kim, J. (2024). Leading teachers' perspective on teacher-AI collaboration in education. *Education and information technologies, 29*(7), 8693-8724.

Marcos-Llinás, M., & Garau, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals, 42*(1), 94-111. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x

Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The 'EMPATHICS' vision. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 10-87). Multilingual Matters.

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.

Reichardt, C. S. (2009). *Quasi-experimental design.* In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *The SAGE Handbook Of Applied Social Research Methods* (2nd ed., pp. 46-71). SAGE Publications.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist,* 55(1), 5-14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293-311. https://doi.org/10.1080/03054980902934563

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18

Taşkın, Y. (2023). Self-Efficacy scale for Turkish lesson: A study of validity and reliability. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi, 6* (Education Special Issue), 401-427.

Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The relationship between emotional intelligence and stress among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching & Research, 2*(5). 1168-1174. https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.1168-1174.

Wallace, M. (1987). A historical review of action research: Some implications for the education of teachers in their managerial role. *Journal of education for teaching, 13*(2), 97-115.

Wang, Y., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: The past, current status andfuture directions. *Frontiers in Psychology, 12*, 731721. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721

Zambak, A. (2025). Mindset matters: Enhancing English self-efficacy through positive and spiritual psychology Interventions. *International Journal of Turkish Education Sciences, 13* (3), 1295-1336. https://doi.org/10.46778/goputeb.1716296

“Öğrencilerin Söz Varlığı”

Söz Varlığının Ölçülmesi, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

ÖZEL YETENEKLİ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SÖZ VARLIĞININ İNCELENMESİNDE ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİ

Derya SÖNMEZ, Kahramanmaraş/Onikişubat Bilim ve Sanat Merkezi
deryasnmzim@hotmail.com

ÖZET

Söz varlığı, bireyin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminde en önemli etmendir. Özellikle ilkokul döneminde söz varlığının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin akranlarına göre daha hızlı öğrenme ve gelişmiş bilişsel becerilere sahip oldukları bilinmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin söz varlığının doğal yazılı ürünler üzerinden inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu nedenle öğrenci günlükleri, öğrencilerin dil kullanımını doğal bağlamında incelemek için önemli bir araç olarak görülmüştür. Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin söz varlığını öğrenci günlükleri aracılığıyla incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesinde bulunan bir bilim ve sanat merkezine devam eden 8 özel yetenekli ilkokul öğrencisi (4 kız, 4 erkek) oluşturmaktadır. Öğrencilerin yazdıkları günlükler araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Toplanan veriler söz varlığı inceleme teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin günlüklerinde yer alan toplam kelime sayısı, farklı kelime sayısı ve kelime tekrarları belirlenmiştir. Ayrıca metinlerde yer alan deyimler, mecazlı ifadeler ve betimleyici kelimeler de incelenmiştir. Araştırma bulguları, özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin günlük yazılarında zengin bir kelime çeşitliliği kullandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin yazılarında günlük dilde kullanılan temel kelimeler değil, aynı zamanda soyut kavramları ifade eden ve duyguları betimleyen kelimelerin de yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum, özel yetenekli öğrencilerin dilsel ifade becerilerinin gelişmiş olduğuna işaret etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre günlük tutma etkinliğinin öğrencilerin doğal dil kullanımını yansıttığını ve söz varlığı incelemelerinde etkili bir veri kaynağı sunduğunu göstermektedir. Günlük yazıları, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmelerine olanak sağladığı için kelime kullanım çeşitliliğini artırabilmektedir. Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan eğitim programlarında yaratıcı yazma ve serbest yazma etkinliklerinin artırılması söz varlığının gelişimine katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin öğrencilerin yazılı ürünlerini düzenli olarak inceleyerek söz varlığı gelişimini takip etmeleri de önemlidir.

Anahtar Kelimeler: *dil gelişimi, günlük tutma, özel yetenekli öğrenciler, söz varlığı*

GİRİŞ

Dil, bireyin düşüncelerini ifade etmesini, çevresiyle iletişim kurmasını ve bilişsel gelişimini destekleyen en temel araçlardan biridir. Dil gelişiminin önemli göstergelerinden biri olan söz varlığı, bireyin sahip olduğu kelime hazinesi, deyimler, atasözleri ve çeşitli dilsel yapıların bütününü kapsamaktadır. Söz varlığı, bireyin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır (Aksan, 2006). Özellikle ilkokul döneminde söz varlığının geliştirilmesi, öğrencilerin akademik başarıları ve düşüncelerini etkili biçimde ifade edebilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Yazma etkinlikleri, öğrencilerin kelime kullanımını geliştiren ve dilsel farkındalıklarını artıran önemli öğrenme süreçlerinden biridir. Yazma sürecinde öğrenciler yeni kelimeler öğrenmekte mevcut kelime bilgilerini kullanmakta ve farklı dilsel yapılar geliştirmektedirler (Göçer, 2014). Bu bağlamda günlük tutma etkinliği, öğrencilerin duygu, düşünce ve yaşantılarını özgür bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlayan doğal bir yazma ortamı sunmaktadır. Günlük yazıları, öğrencilerin spontane dil kullanımını yansıttığı için söz varlığı araştırmalarında önemli veri kaynakları olarak değerlendirilmektedir (Temizkan, 2011).

Özel yetenekli öğrenciler, akranlarına göre daha hızlı öğrenme, gelişmiş bilişsel beceriler ve yüksek düzeyde merak gibi özelliklere sahiptir. Bu öğrencilerin dil gelişimi ve söz varlığı düzeyleri, eğitim süreçlerinin daha etkili biçimde planlanması açısından önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır (Sak, 2011). Özel yetenekli öğrencilerde dil ve düşünme becerileri arasında paralel bir gelişim gözlemlenmekte, bu durum onların zengin bir sözcük dağarcığına sahip olmalarına ve uygun sözcükleri en iyi şekilde seçmelerine olanak sağlamaktadır (Özcan, 2023). Ancak özel yetenekli öğrencilerin söz varlığını doğal yazılı ürünler üzerinden inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle günlük tutma etkinliği, öğrencilerin dil kullanımını doğal bağlamında incelemek için önemli bir araç olarak değerlendirilebilir. Bu araştırmada özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin söz varlığı, günlük tutma etkinliği aracılığıyla incelenmiş ve öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki kelime kullanım özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Literatür Taraması

Söz varlığı araştırmaları, bireylerin dil gelişim düzeylerini belirlemede önemli göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir. Aksan (2006), söz varlığını yalnızca kelime sayısıyla açıklamanın yeterli olmadığını; kelimelerin anlam özellikleri, kullanım sıklıkları ve bağlamsal çeşitliliğinin de değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar, düzenli yazma çalışmalarının öğrencilerin kelime çeşitliliğini ortaya koymada önemli bir araç olduğunu göstermektedir (Göçer, 2014). Özellikle serbest yazma ve günlük yazma etkinliklerinin öğrencilerin doğal dil kullanımlarını yansıttığı ifade edilmektedir (Temizkan, 2011).

Özel yetenekli öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar ise bu öğrencilerin soyut düşünme, üst düzey muhakeme ve yaratıcı ifade becerilerinin akranlarına göre daha gelişmiş olduğunu göstermektedir (Sak, 2011). Benzer biçimde Özcan (2023), özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişmiş olduğunu belirterek bu durumun sözcük dağarcıklarıyla ilişkili olabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte mevcut çalışmaların büyük bölümü standart testler veya akademik başarı üzerinden yürütülmüş olup öğrencilerin doğal yazılı ürünlerinde kullandıkları söz varlığı unsurlarını inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle öğrenci günlüklerinin özel yetenekli öğrencilerin

söz varlığını ortaya koymada kullanılabilecek doğal veri kaynaklarından biri olduğu düşünülmektedir.

Son yıllarda özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar, bu öğrencilerin dilsel ifade becerilerinin geliştirilmesine yönelik özel öğretim uygulamalarının önemini ortaya koymaktadır. Acar Başeğmez, Er ve Kurnaz (2025), üstün yetenekli dördüncü sınıf öğrencileri için geliştirilen yazma becerisi öğretim programının öğrencilerin yazılı anlatım performansını anlamlı düzeyde geliştirdiğini, yazma kaygısını azalttığını ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklediğini belirlemiştir. Araştırma bulguları, özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinin sistematik eğitim uygulamalarıyla geliştirilebildiğini göstermektedir. Benzer biçimde Erbasan ve Dedeoğlu (2023), bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerle yürüttükleri eylem araştırmasında bilgilendirici metin yazma stratejilerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Sekiz hafta süren uygulama sonunda öğrencilerin metinlerini planlama, ayrıntılandırma ve anlam bütünlüğü oluşturma becerilerinde önemli gelişmeler gözlenmiştir. Araştırmacılar, süreç temelli yazma uygulamalarının öğrencilerin kelime kullanım çeşitliliğini ve yazılı anlatım kalitesini artırdığını vurgulamaktadır. Yurtbakan (2022), özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının akranlarına göre daha olumlu olduğunu ve yazılı anlatım etkinliklerine daha yüksek düzeyde ilgi gösterdiklerini belirlemiştir. Günlükler, öğrencilerin herhangi bir performans kaygısı yaşamadan duygu ve düşüncelerini doğal biçimde ifade ettikleri yazılı belgeler olduğundan, sahip oldukları mevcut söz varlığını yansıtan önemli veri kaynakları olarak değerlendirilebilir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin söz varlığını günlük tutma etkinliği aracılığıyla incelemektir. Bu doğrultuda öğrencilerin günlüklerinde kullandıkları kelime sayısı, kelime çeşitliliği ve dilsel ifade özellikleri belirlenerek söz varlığı düzeylerinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Ayrıca günlük tutma etkinliğinin öğrencilerin kelime kullanımını ortaya koymada etkili bir veri toplama yöntemi olup olmadığı da değerlendirilmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin doğal yazılı anlatımları üzerinden söz varlığını incelemesi bakımından alan yazınına katkı sağlamayı amaçlayan bu araştırma, öğrenci günlüklerinin söz varlığı incelemelerinde veri kaynağı olarak kullanılabilirliğine ilişkin bulgular sunması bakımından da önem taşımaktadır.

Problem Durumu

Alan yazınında özel yetenekli öğrencilerin bilişsel gelişimlerini ve akademik başarılarını inceleyen çalışmaların sayısı oldukça fazla olmasına karşın bu öğrencilerin doğal yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığı unsurlarını inceleyen araştırmalar sınırlıdır. Özellikle öğrenci günlükleri aracılığıyla gerçekleştirilen söz varlığı incelemelerine yönelik çalışmaların yetersiz olması önemli bir araştırma boşluğu oluşturmaktadır.

Bu araştırmada aşağıdaki probleme yanıt aranmıştır:

Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin günlüklerinde kullandıkları söz varlığı unsurları nelerdir?

Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin kullandıkları toplam kelime sayıları nasıldır?
2. Soyut kelime kullanımları nasıl dağılmaktadır?
3. Mecazlı kelime kullanımları nasıldır?
4. Betimleyici kelime kullanımları nasıldır?
5. Deyim ve atasözü kullanımları nasıl değişmektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş olup doküman incelemesi desenine dayanmaktadır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik olarak incelenmesine olanak sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada öğrenciler tarafından oluşturulan günlükler temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesinde bulunan bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören dört kız ve dört erkek olmak üzere toplam sekiz özel yetenekli ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yaklaşımı esas alınmıştır. Ölçüt olarak öğrencilerin bilim ve sanat merkezinde öğrenim görüyor olmaları ve düzenli olarak günlük yazmaları dikkate alınmıştır.

İşlem Süreci

Araştırmada öğrencilerin oluşturdukları günlükler doküman olarak incelenmiştir. Günlüklerde yer alan metinler araştırmanın amacı doğrultusunda sistematik biçimde analiz edilmiştir. Ancak araştırmanın mevcut uygulama sürecinde günlüklerin yazım süresi, toplam günlük sayısı ve öğrencilere verilen yazma yönergelerine ilişkin ayrıntılı bilgiler raporlanmamıştır. Bu durum araştırmanın önemli sınırlılıklarından biri olarak değerlendirilmelidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın temel veri toplama aracını öğrenciler tarafından oluşturulan yazılı günlükler oluşturmaktadır. Günlükler öğrencilerin doğal dil kullanımını yansıtan dokümanlar olarak değerlendirilmiş ve araştırmanın veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde günlüklerde yer alan toplam kelime sayısı, soyut kelimeler, mecazlı ifadeler, betimleyici kelimeler ile deyim ve atasözleri belirlenerek frekansları hesaplanmıştır. Bulgular tablolar aracılığıyla sunulmuş ve öğrenciler arasındaki benzerlikler ile farklılıklar betimsel olarak değerlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla nitel araştırmalarda önerilen çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle veri kaynağı olarak öğrencilerin doğal yazılı anlatımlarını yansıtan günlükler kullanılarak araştırmanın inandırıcılığı desteklenmiştir. Günlüklerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından belirlenen söz varlığı ölçütleri doğrultusunda sistematik olarak incelenmiştir.

Verilerin analiz sürecinde, alanında uzman iki Türkçe öğretmeni günlükleri birbirinden bağımsız olarak okuyarak içerik analizini gerçekleştirmiştir. Uzmanlar, günlüklerde yer alan toplam kelime sayısı, soyut kelimeler, mecazlı kelimeler, betimleyici kelimeler ile deyim ve atasözü kullanımlarını belirlenen analiz ölçütleri doğrultusunda ayrı ayrı kodlamıştır. Bağımsız olarak gerçekleştirilen kodlamaların ardından araştırmacı ve uzmanlar bir araya gelerek elde edilen bulguları karşılaştırmış, görüş ayrılığı bulunan kodlamalar yeniden değerlendirilmiş ve ortak görüşe ulaşılarak nihai kodlamalar oluşturulmuştur. Bu süreç, veri analizinin tutarlılığını ve yorumların güvenirliğini artırmaya yönelik bir uygulama olarak yürütülmüştür.

BULGULAR

Bu araştırmada özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin günlüklerinde kullandıkları söz varlığı unsurları incelenmiş; öğrencilerin toplam kelime sayıları, soyut kelime, mecazlı kelime, betimleyici kelime ile deyim ve atasözü kullanımları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Özel Yetenekli İlkokul Öğrencilerinin Günlüklerinde Kullandıkları Söz Varlığı Unsurlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Sıra Sayı Numarası	Kelime Sayısı	Soyut Kelime Sayısı	Mecazlı Kelime Sayısı	Betimleyici Kelime Sayısı	Deyimler ve Atasözleri Sayısı
1	95	12	7	45	1
2	100	14	8	48	2
3	105	15	9	50	2
4	110	17	8	55	3
5	98	13	7	47	1
6	104	16	9	52	2
7	108	18	8	53	3
8	96	15	8	50	2
Ortalama	102	15	8	50	2

Araştırma bulgularına göre öğrenci 1'in günlüklerinde toplam 95 kelime kullandığı, bu kelimelerin 12'sinin soyut, 7'sinin mecazlı ve 45'inin betimleyici özellik taşıdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencinin 1 deyim veya atasözü kullandığı, öğrenci 2'nin günlüklerinde toplam 100 kelime kullandığı bunların 14'ünün soyut, 8'inin mecazlı ve 48'inin betimleyici kelimelerden oluştuğu görülmüştür. Öğrencinin 2 deyim veya atasözü kullandığı, öğrenci 3'ün günlüklerinde toplam 105 kelime kullandığı, bu kelimeler arasında 15 soyut, 9 mecazlı ve 50 betimleyici kelimenin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencinin 2 deyim veya atasözü kullandığı görülmüştür.

Öğrenci 4'ün günlüklerinde toplam 110 kelime kullandığı belirlenmiştir. Kullanılan kelimelerin 17'sinin soyut, 8'inin mecazlı ve 55'inin betimleyici olduğu saptanmıştır. Bunun yanında öğrencinin 3 deyim veya atasözü kullandığı görülmüştür. Öğrenci 5'in günlüklerinde toplam 98 kelime kullandığı bu kelimelerden 13'ünün soyut, 7'sinin mecazlı ve 47'sinin betimleyici özellik taşıdığı belirlenmiştir. Öğrencinin 1 deyim veya atasözü kullandığı tespit edilmiştir.

Öğrenci 6'nın günlüklerinde toplam 104 kelime kullandığı bunların 16'sının soyut, 9'unun mecazlı ve 52'sinin betimleyici kelimelerden oluştuğu görülmüştür. Ayrıca öğrencinin 2 deyim veya atasözü kullandığı belirlenmiştir. Öğrenci 7'nin günlüklerinde toplam 108 kelime kullandığı belirlenmiştir. Bu kelimelerin 18'inin soyut, 8'inin mecazlı ve 53'ünün betimleyici olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencinin 3 deyim veya atasözü kullandığı görülmüştür. Öğrenci 8'in günlüklerinde toplam 96 kelime kullandığı bunların 15'inin soyut, 8'inin mecazlı ve 50'sinin betimleyici kelimelerden oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencinin 2 deyim veya atasözü kullandığı tespit edilmiştir.

Tablo 1'den elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin günlüklerinde kullandıkları toplam kelime sayılarının 95 ile 110 arasında değiştiği, ortalama kelime sayısının ise 102 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, çalışma grubundaki öğrencilerin günlüklerinde benzer uzunlukta metinler oluşturduklarını göstermektedir. Soyut kelime kullanımı incelendiğinde öğrencilerin 12 ile 18 arasında soyut kelime kullandıkları ortalamanın ise 15 olduğu belirlenmiştir. En yüksek soyut kelime kullanımının öğrenci 7'de, en düşük kullanımın ise öğrenci 1'de olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin soyut kavramları ifade etme becerilerinde bireysel farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Mecazlı kelime kullanımında öğrenciler arasında daha sınırlı bir değişim olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerin mecazlı kelime kullanımları 7 ile 9 arasında değişmiş, ortalama kullanım 8 olarak belirlenmiştir. Bulgular, çalışma grubundaki öğrencilerin mecazlı anlatım kullanımında birbirine yakın özellikler gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Betimleyici kelime kullanımı araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biridir. Öğrencilerin betimleyici kelime sayıları 45 ile 55 arasında değişmekte olup ortalama 50 olarak hesaplanmıştır. Bu durum öğrencilerin çevrelerini, olayları ve duygularını ayrıntılı biçimde ifade etmeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Deyim ve atasözü kullanımları ise diğer söz varlığı unsurlarına göre daha düşük düzeyde kalmıştır. Öğrenciler günlüklerinde ortalama iki deyim veya atasözü kullanmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin serbest yazma sürecinde kalıplaşmış dil yapılarını kullanma eğilimlerinin sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

Öğrenciler arasındaki genel dağılım incelendiğinde kelime sayısı arttıkça soyut ve betimleyici kelime kullanımının da artma eğiliminde olduğu görülmektedir. Özellikle öğrenci 4, öğrenci 6 ve öğrenci 7 hem toplam kelime sayısı hem de soyut ve betimleyici kelime kullanımı bakımından diğer öğrencilere göre daha yüksek değerlere sahiptir. Buna karşılık mecazlı kelime kullanımındaki farklılıkların oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada yalnızca frekans değerleri değil, öğrencilerin kullandıkları ifadeler de incelenmiştir.

Öğrenci 1, günlüklerinde çoğunlukla çevresini ve yaşadığı olayları betimleyici ifadelerle anlatmıştır. Örneğin "Bugün gökyüzü pamuk gibi beyaz bulutlarla kaplıydı." ifadesi öğrencinin betimleyici kelime kullanımına örnek oluşturmaktadır. Ayrıca "İçimde tarifsiz bir mutluluk vardı." cümlesi soyut kelime kullanımını göstermektedir.

Öğrenci 2'nin günlüklerinde mecazlı anlatımlara yer verdiği görülmüştür. "Zaman su gibi akıp geçti." ifadesi mecazlı kullanıma örnek olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında öğrenci "Sabır acıdır, meyvesi tatlıdır." atasözünü kullanarak kültürel dil ögelerine yer vermiştir.

Öğrenci 3, duygu ve düşüncelerini soyut kavramlarla ifade etmiştir. "Başarı bana umut verdi." cümlesi soyut kelime kullanımına örnek oluşturmaktadır. Ayrıca "Kalbim yerinden çıkacak gibiydi." ifadesi mecazlı anlatım özelliği taşımaktadır.

Öğrenci 4'ün günlüklerinde betimleyici ifadelerin yoğun olduğu belirlenmiştir. "Rüzgâr ağaçların yapraklarını sessizce sallıyordu." cümlesi buna örnek gösterilebilir. Ayrıca "Damlaya damlaya göl olur." atasözünü kullanması öğrencinin atasözü kullanımına örnek oluşturmaktadır.

Öğrenci 5'in günlüklerinde daha sade ancak anlamlı ifadeler kullandığı görülmüştür. "Arkadaşlık benim için çok değerlidir." cümlesi soyut kelime kullanımına örnek olurken "İğne atsan yere düşmezdi." ifadesi mecazlı anlatım örneği olarak değerlendirilebilir.

Öğrenci 6'nın günlüklerinde yaratıcı anlatımlara yer verdiği belirlenmiştir. "Güneş yüzünü yavaşça dağların arkasına sakladı." ifadesi mecazlı ve betimleyici anlatıma örnek oluşturmaktadır. Ayrıca "Azimli olmak başarıyı getirir." cümlesi soyut kavram kullanımını göstermektedir.

Öğrenci 7'nin günlüklerinde soyut ve betimleyici ifadelerin oldukça güçlü olduğu görülmüştür. "Sessiz sınıfın içinde hafif bir heyecan dolaşıyordu." cümlesi buna örnek verilebilir. Öğrenci ayrıca "Bir elin nesi var, iki elin sesi var." atasözünü kullanmıştır.

Öğrenci 8'in günlüklerinde duygu ağırlıklı anlatımlar dikkat çekmiştir. "Mutluluk içimi sıcacık kapladı." ifadesi soyut ve mecazlı kullanıma örnek olurken, "Masmavi gökyüzü insana huzur veriyordu." cümlesi betimleyici anlatım örneği olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada yalnızca toplam kelime sayıları belirlenmiş olmakla birlikte farklı kelime sayısı ve kelime çeşitliliği oranı gibi göstergelerin hesaplanmamış olması söz varlığının daha ayrıntılı değerlendirilmesini sınırlandırmaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda bu göstergelerin de kullanılması daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin günlüklerinde özellikle betimleyici kelimeleri ve soyut kavramları yoğun olarak kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, özel yetenekli öğrencilerin yazılı anlatımlarında ayrıntılı betimlemeler yapabildiklerini ve duygu ile düşüncelerini soyut kavramlar aracılığıyla ifade edebildiklerini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, Acar Başeğmez, Er ve Kurnaz'ın (2025) özel yetenekli öğrenciler üzerinde yürüttükleri çalışma ile benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar, özel yetenekli öğrencilerin yazılı anlatımlarında zengin dil kullanımı sergilediklerini ve uygun eğitim ortamlarında yazılı anlatım becerilerinin daha da gelişebildiğini belirtmektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin günlüklerinde kullandıkları betimleyici ve soyut ifadeler, yazılı anlatım becerilerinin gelişmiş olduğuna işaret etmektedir. Erbasan ve Dedeoğlu (2023), süreç temelli yazma stratejilerinin öğrencilerin yazılı anlatımlarını daha planlı ve ayrıntılı hâle getirdiğini belirtmektedir. Mevcut araştırmada öğrencilerin günlüklerinde ayrıntılı betimlemelere yer vermeleri, yazılı anlatım sürecinde düşüncelerini organize edebildiklerini göstermesi bakımından bu araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Yurtbakan'ın (2022) çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri belirtilmektedir. Yazmaya yönelik olumlu tutumun öğrencilerin yazılı anlatımlarına da yansıdığı düşünülebilir. Bu araştırmada öğrencilerin günlüklerinde gözlenen ayrıntılı anlatımlar ve kelime çeşitliliği, yazmaya yönelik olumlu yaklaşımlarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte araştırmada deyim ve atasözü kullanımının diğer söz varlığı unsurlarına göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin günlük yaşam dilinde kalıplaşmış ifadeleri daha az tercih ettiklerini düşündürmektedir. Ancak bu bulgunun öğrencilerin söz varlığının yetersiz olduğu biçiminde yorumlanması doğru olmayacaktır. Günlük yazıları bireyin doğal anlatımlarını yansıttığından, öğrencilerin anlatım tercihlerinin bu sonuca etki etmiş olabileceği düşünülmektedir.

SONUÇLAR

Araştırma sonucunda özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin günlük yazma etkinlikleri aracılığıyla zengin bir söz varlığı ortaya koydukları belirlenmiştir. Öğrencilerin günlüklerinde özellikle betimleyici ve soyut kelimeleri yoğun biçimde kullanmaları dil becerilerinin gelişmiş olduğunu ve düşüncelerini ayrıntılı biçimde ifade edebildiklerini göstermektedir. Ayrıca mecazlı anlatımlara yer verilmesi, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve dilin estetik yönünü kullanabilme becerilerinin geliştiğine işaret etmektedir. Elde edilen bulgular, günlük yazma çalışmalarının özel yetenekli öğrencilerin söz varlığını geliştirmede etkili bir araç olduğunu göstermekte ve Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma etkinliklerine daha fazla yer verilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, alan yazınındaki söz varlığı ve yaratıcı yazma çalışmalarını destekleyen araştırmalarla da benzerlik göstermektedir (Aksan, 2006; Sever, 2013). Öğrencilerin yazılarında günlük dilde kullanılan temel kelimeler soyut kavramları ifade eden ve duyguları betimleyen kelimelerin de yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum, özel yetenekli öğrencilerin dilsel ifade becerilerinin gelişmiş olduğuna işaret etmektedir.

Bunun yanı sıra öğrencilerin günlüklerinde çeşitli deyim ve mecazlı ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin dilin anlam zenginliğini fark ettiklerini ve farklı anlatım biçimlerini kullanabildiklerini göstermektedir. Yazma sürecinin öğrencilerin kelime kullanımını artırdığı ve dilsel ifade becerilerini geliştirdiği daha önceki araştırmalarla da

desteklenmektedir (Göçer, 2014). Ancak deyim ve atasözü kullanımının sınırlı düzeyde kalması, öğrencilerin kültürel dil unsurlarını kullanma konusunda desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları ayrıca günlük tutma etkinliğinin öğrencilerin doğal dil kullanımını yansıttığını ve söz varlığı incelemelerinde etkili bir veri kaynağı sunduğunu göstermektedir. Günlük yazıları, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmelerine olanak sağladığı için kelime kullanım çeşitliliğini artırabilmektedir. Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır.

Araştırma yalnızca Kahramanmaraş ilinde bir bilim ve sanat merkezine devam eden sekiz özel yetenekli ilkokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu nedenle elde edilen bulguların farklı yaş gruplarına, farklı illerdeki öğrencilere veya tüm özel yetenekli öğrencilere genellenmesi mümkün değildir.

Araştırmada yalnızca öğrenci günlükleri veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Görüşme, gözlem veya farklı yazılı ürünlerden veri toplanmamış olması araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Bunun yanında günlüklerin yazım süresi, toplam günlük sayısı ve yazma yönergelerine ilişkin ayrıntıların sınırlı olması ile söz varlığı kategorilerine ilişkin işlevsel tanımların ayrıntılı biçimde raporlanmamış olması araştırmanın yöntemsel sınırlılıkları arasında değerlendirilmektedir. Ayrıca araştırmada kelime çeşitliliğini daha ayrıntılı ortaya koyabilecek farklı kelime sayısı ve kelime çeşitliliği oranı gibi ölçütler hesaplanmamıştır.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Özel yetenekli öğrencilerin söz varlığını daha kapsamlı ortaya koyabilmek amacıyla daha geniş örneklem gruplarıyla benzer araştırmalar yürütülebilir.
- Gelecek araştırmalarda günlüklerin yanı sıra hikâye, anı, serbest yazma ve yaratıcı yazma ürünleri de veri kaynağı olarak kullanılabilir.
- Söz varlığı analizlerinde farklı kelime sayısı, sözcük yoğunluğu ve sözcük çeşitliliği gibi göstergelere de yer verilmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin öğrencilerin yazılı ürünlerini düzenli olarak incelemeleri, söz varlığının gelişimini izlemeleri açısından yararlı olabilir.
- Günlük yazma etkinlikleri öğrencilerin doğal dil kullanımını ortaya koymada etkili veri kaynaklarından biri olarak eğitim süreçlerinde değerlendirilebilir.
- Öncelikle ilkokul düzeyinde öğrencilerin söz varlığını geliştirmek amacıyla günlük tutma etkinliklerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.
- Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan eğitim programlarında yaratıcı yazma ve serbest yazma etkinliklerinin artırılması da söz varlığının gelişimine katkı sağlayabilir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı yaş gruplarındaki özel yetenekli öğrencilerin söz varlığı gelişimi karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Ayrıca günlük tutma etkinliğinin uzun süreli etkilerini ortaya koyan boylamsal çalışmaların yapılması alana önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Acar Başeğmez, D., Er, K. O., & Kurnaz, A. (2025). Evaluating the effectiveness of the writing skills curriculum developed for gifted students. *The Journal of Educational Research, 118*(4), 355–367. https://doi.org/10.1080/00220671.2025.2484805

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

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi.

Erbasan, Ö., & Dedeoğlu, H. (2023). Developing informational text writing skills of gifted students by leveraging writing strategies. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 16*(3), 641–673. https://doi.org/10.30831/akukeg.1257444

Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi.

Özcan, S. (2023). Üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11*(1), 233-243.

Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları ve eğitimleri*. Vize Yayıncılık.

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

Temizkan, M. (2011). *Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi.* Pegem Akademi.

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

Yurtbakan, E. (2022). Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma eğilimleri, kaygıları ve tutumlarında Scratch kodlama programının etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 670–689.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ KAPSAMINDA 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARI METİNLERİNDEKİ SÖZ VARLIĞI UNSURLARININ KARŞILAŞTIRILMASI: VOYANT TOOLS ÖRNEĞİ

Ergin ŞEN, erginsen50@gmail.com
Ankara/Sincan/Hacı Bektaş-ı Veli Ortaokulu

Naci GILIÇ, Ankara/Çankaya/Millî Eğitim Bakanlığı
naci.gilic@meb.gov.tr

ÖZET

Türkçe çok geniş bir coğrafyada büyük bir nüfus tarafından konuşulan bir dildir. Buna dayalı Türkçe, söz varlığı bakımından oldukça zengindir. Eğitim öğretim ortamlarında okutulan ders kitapları -özellikle Türkçe- söz varlığının da bunu yansıtması gerekmektedir. Söz konusu kitaplarda yer alan metinler buna bağlı olarak titizlikle seçilmeli ve öğrencilerin söz varlığını geliştirici nitelikler taşımalıdır. Bir insanın söz varlığı ne kadar genişse düşünce dünyası da o kadar zengin olacaktır. Küçük yaşlardan itibaren de kelime hazinesinin geliştirilmesi, söz varlığının genişletilmesi önem arz etmektedir. Ders kitaplarının önemli işlevlerinden biri söz varlığının geliştirilmesine hizmet etmektir. Bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında, ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2024) dayalı hazırlanan 5. sınıf düzeyi Türkçe ders kitaplarında belirlenen bazı okuma metinlerinin söz varlığı yönünden incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda iki ciltten oluşan söz konusu ders kitabı elektronik ortamda ele alınmış ve her iki ciltte yer alan her temadan birer okuma metni söz varlığı bakımından incelenmiştir. Çalışmada yöntem olarak doküman incelemesine dayalı içerik analizi kullanılmıştır. Söz konusu kitaplarda yer alan okuma metinlerindeki kelime sayısı, sıklığı, atasözü ve deyimlere yer verilmesi gibi durumlar belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece ders kitaplarındaki okuma metinlerinin söz varlığı durumu tespit edilerek bunun öğrencilerin söz varlığına katkısı tartışılmış, buna dayalı çeşitli öneri ve değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca incelenen bu kitaplar bağlamında Türkçe ders kitaplarının söz varlığı yönünden nasıl daha iyi hâle getirileceği üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe ders kitapları, ortaokul 5. sınıf, söz varlığı karşılaştırması, TYMM, Voyant Tools*

GİRİŞ

Türkçe söz varlığı açısından zengin bir dilken onu konuşanların bu zenginlikten ne derece yararlanabildikleri merak konusudur. Buna dayalı ana dili olarak Türkçe öğretiminde söz varlığına dair durum tespiti ve çalışmalar önemli görülmektedir. Eğitim öğretim ortamlarında okutulan ders kitaplarında söz varlığı da oldukça önemlidir. Bu konuda Karadağ (2019, s.1133) "Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler söz varlığının temel kaynaklarıdır." demektedir. Bundan dolayı bu kaynaklardaki söz varlığı unsurları farklı açılardan ele alınmalıdır. Burada yer alan metinler titizlikle seçilmeli ve öğrencilerin söz varlığını geliştirici nitelikler taşımalıdır. Bir insanın söz varlığı ne kadar genişse düşünce dünyası da o kadar zengin olacaktır. Küçük yaşlardan itibaren de kelime hazinesinin geliştirilmesi, söz varlığının genişletilmesi önem arz etmektedir. Düşünce dünyasının yanı sıra hayal gücünün gelişmesi de söz varlığından bağımsız düşünülmemelidir. İnsanı insan yapan temel unsur dildir ve dil de sözcüklerden oluşur. Bu bağlamda söz varlığı yönünden iyi hazırlanmış ders kitaplarının öğrencilerin gelişimine katkısı önemlidir.

Problem Durumu

Ders kitapları okullarda öğrencilerin en çok kullandığı materyallerdir. Özellikle Türkçe ders kitaplarının söz varlığının durumu ve buna dayalı tespitler önemli ve araştırılmaya değer konulardır. Bu çalışmalar ve değerlendirmelerle ders kitaplarının daha iyi hâle getirileceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Buna dayalı olarak da bu çalışma ortaokulda 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibariyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında okutulmaya başlanan Türkçe dersi 5. sınıf düzeyindeki her temanın ilk okuma metnindeki söz varlığı unsurları çeşitli yönlerden karşılaştırılarak incelenmiştir.

"Bir dilin söz varlığı denince yalnızca o dilin sözcüklerini değil; deyimlerin kalıp sözlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütünü anlıyoruz." (Aksan, 2004, s.7). Söz varlığı açısından incelenen kaynaklar için de aynı şeyi söylemek mümkün. Söz konusu ele alınan kaynakların kelime sayısı, kullanılan farklı kelimeler, cümle uzunluğu, sık kullanılan kelimeler vb. bize söz varlığı konusunda bilgi verecek, bizim onlarla ilgili yorum yapmamızı sağlayacaktır.

"2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla 1. sınıflarda uygulanmaya başlanan yeni öğretim programı, söz varlığı açısından önceki öğretim programına nazaran daha gelişmiş bir yaklaşım benimsemektedir." (Gökçe, 2025, s.2). Aynı durum ortaokul kademesi için de geçerlidir. Yani ortaokul düzeyinde de TYMM kapsamında hazırlanan programda ve dolayısıyla ders kitaplarında söz varlığının öne çıkması beklenmektedir. Bu çalışmada bu durumun bir boyutu ele alınacaktır.

Çalışmanın Amacı

Çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2024) dayalı hazırlanan 5. sınıf düzeyindeki ders kitaplarındaki her temanın ilk okuma metninin söz varlığı yönünden çeşitli yönlerden incelenmesi ve birbiriyle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda söz konusu iki ciltten oluşan ders kitabı pdf olarak ele alınmış ve her iki ciltteki metinlerde geçen metinlerin söz varlığı bakımından tasnifi (sözcük sayısı, eşsiz sözcük sayısı…) yapılmış, farklılık ve benzerliklerine değinilmiştir. Böylece söz konusu ders kitaplarının öğrencilerin söz varlığına katkısı bakımından işlevinin de ortaya konması hedeflenmiş, metinler bu bakış açısına dayalı analize tabi tutulmuştur.

YÖNTEM

Bu çalışmada yöntem olarak doküman incelemesine dayalı içerik analizi yapılmıştır. Dokümanlar nitel araştırmalarda etkili kullanılması gereken kaynaklardır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı veriyi doğrudan ilgili materyalden temin edebilir. Doküman incelemesi tek başına veya diğer veri toplama yöntemleri ile kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). "İçerik analizi, bazen metnin tekrar eden kelime ve temalar açısından taranması anlamındadır." (Patton, 2018, s. 453).

Söz varlığı belirleme ve karşılaştırma çalışması ders kitaplarında yer alan ana okuma metinleri (her temanın ilk metni) ile sınırlandırılmıştır. Birçok etkinlik bu metinlere dayalıdır. Türkçe dersinin metin odaklı yapısından dolayı bu ana metinlerde geçen söz varlığı unsurlarının önemli olduğu düşünülmekte ve kitap hakkında söz konusu örneklemin genel bir bilgi vereceği düşünülmektedir.

Metinler önce word formatına dönüştürülmüş sonra açık erişimi bulunan "Voyant Tools" tasnif sistemine aktarılarak burada sözcük sayıları, eşsiz sözcük sayıları, sözcük sıklığı ve cümlelerin ortalama kelime sayısı belirlenmiştir. Sistemde satır sonlarında kesme ile ayrılan kelimeler iki sözcük sayılmaktadır. Bu gibi durumlar düzenlenmiş, hatalar düzeltilmiştir. Yine söz konusu metinlerdeki deyim ve atasözleri sayıları belirlenmiştir. Bunun için de TDK atasözleri ve deyimler sözlüğüne (2026, çevrim içi olarak) başvurulmuştur. Metinlerin "Voyant Tools"a aktarılmış bağlantıları kaynakçadan sonra eklenmiştir.

Araştırma Soruları

1. Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin sözcük sayısı kaçtır ve metinlerde benzerlik-farklılıklar nelerdir?
2. Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinde eşsiz sözcük sayısı kaçtır ve metinlerde benzerlik/farklılıklar nelerdir?
3. Türkçe ders kitaplarındaki seçilmiş okuma metinlerinde yer alan atasözü ve deyimler hangileridir, tekrar etme durumu nedir?
4. Türkçe ders kitaplarındaki seçilmiş okuma metinlerinde en sık kullanılan 10 sözcük hangileridir, benzerlik/farklılık durumu nedir?
5. Türkçe ders kitaplarındaki seçilmiş okuma metinlerinde cümlelerin ortalama kelime sayısı kaçtır, farklılık göstermekte midir?
6. Türkçe ders kitapları söz varlığı "Voyant Tools" ile nasıl incelenebilir?

BULGULAR

Aşağıda TYMM kapsamında hazırlanmış 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki her temanın ilk okuma metnine ait bazı söz varlığı unsurları tablolaştırılmıştır. Metinler önce word programına aktarılmış, sonrasında hatalardan arındırıldıktan sonra metin Voyant Tools web aracına taşınmıştır. İki durumda da karşılaştırma yapılmış, sonuçların uyuştuğu görülmüştür. Bu bağlamda metinlerin doğrudan web aracına aktarılması birtakım hatalara sebep olabilir, bu durumu önlemek adına çapraz kontrol yapılması önerilir. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için eşsiz kelime sayımında ekler atıldığında ve lemmatizasyon çalışması yapıldığında toplam kelime ve eşsiz kelime sayısı farklılaşacaktır. Bu çalışmanın kapsamı dışında kalan böyle bir durumda metinler tekrar ele alınmalıdır.

Tablo 1

Oyun Dünyası Teması

1. Metin Adı: Topsuz Basketbol Oyunu (Yazar: Mert ARIK)	
Sözcük sayısı	435
Eşsiz sözcük sayısı	305
Atasözü-deyim	(Toplam: 6): pes etmek, şüpheye düşmek, oyun oynamak, tadını çıkarmak, turp gibi, geri dönmek
En sık kullanılan on sözcük	Mete (8), moni (7), basketbol (6), topa (4), yerde (3), varsa (3), topsuz (3), tedavi (3), Satürn (3), oyun (3)
Cümlelerin ortalama kelime sayısı	6

Yukarıdaki 1. tabloda "Topsuz Basketbol Oyunu" metnine ait söz varlığı unsurları yer almaktadır. Söz konusu metin 435 sözcükten oluşmaktadır. Bunun 305'i farklıdır. Ayrıca metinde 6 farklı deyim rastlanmış, atasözüne rastlanmamıştır. Metinde en sık kullanılan sözcüklerin özel isimler olduğu görülmektedir. Metinde yer alan cümleler ortalama 6 sözcükten oluşmaktadır.

Tablo 2

Atatürk'ü Anmak Teması

2. Metin Adı: Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektuplar (Yazar: İnci KARAKAŞ KANBER)	
Sözcük sayısı	517
Eşsiz sözcük sayısı	403
Atasözü-deyim	(Toplam:13): selam etmek (2), sahip çıkmak, iple çekmek, yol almak, yüreği çarpmak, sağ olmak, hoşa gitmek, gözüne uyku girmemek, hâl hatır sormak, zeval vermemek, ferah tutmak, sağlıcakla kalmak.
En sık kullanılan on sözcük	yakında (3), Salih (3), anacığım (3), ağabeyimin (3), ışıl (2), zaman (2), yandan (2), vatanımızı (2), vatansız (2), vatan (2)
Cümlelerin ortalama kelime sayısı	9.6

Yukarıdaki 2. tabloda "Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektuplar" metnine ait söz varlığı unsurları yer almaktadır. Söz konusu metin 517 sözcükten oluşmaktadır. Bunun 403'ü farklıdır. Metinde 12 farklı deyim yer almakta bunlardan biri iki kez geçmektedir. Metinde atasözüne rastlanmamıştır. Metinde en sık kullanılan sözcüklerin ana, vatan vb. olması metin içeriğine dair fikir vermektedir. Metinde yer alan cümleler ortalama 9.6 sözcükten oluşmaktadır.

Tablo 3

Duygularımı Tanıyorum Teması

3. Metin Adı: Duygularımız (Yazar: Gülnur GEÇMİŞ)	
Sözcük sayısı	267
Eşsiz sözcük sayısı	197
Atasözü-deyim	(Toplam:3): utanç duymak, fark etmek, yol açmak
En sık kullanılan on sözcük	hissettiğimizi (5), iyi (4), duygular (4), yardımcı (3), olabilir (3), ifade (3), temel (2), önemli (2), olumsuz (2), içinde (2)
Cümlelerin ortalama kelime sayısı	12.1

Yukarıdaki 3. tabloda "Duygularımız" metnine ait söz varlığı unsurları yer almaktadır. Metindeki toplam sözcük sayısı 267'dir. Bu sözcüklerin 197'si farklıdır. Metinde 3 farklı deyim geçmekteyken atasözüne rastlanmamıştır. En sık kullanılan sözcükler metin içeriği ile ilgili doğrudan bilgi veren his, duygu gibi sözcüklerdir. Metindeki cümlelerin ortalama sözcük sayısı 12.1'dir.

Tablo 4

Geleneklerimiz Teması

4. Metin Adı: Nasreddin Hoca (Yazar: Mustafa ÖZÇELİK)	
Sözcük sayısı	364
Eşsiz sözcük sayısı	269
Atasözü-deyim	(Toplam:8): ders vermek (2), hayata küsmek, yol bulmak, ders çıkarmak (2), maya çalmak, hoşça kalmak
En sık kullanılan on sözcük	sonra (4), Nasreddin (4), hoca (3), gülerek (3), ders (3), yüzden (2), yaptım (2), sizlerle (2), sizleri (2), Sivrihisar (2)
Cümlelerin ortalama kelime sayısı	6.4

Yukarıdaki 4. tabloda "Nasreddin Hoca" metnine ait söz varlığı unsurları yer almaktadır. Metindeki toplam sözcük sayısı 364 iken 269 farklı sözcük metinde yer almaktadır. Metinde 6 farklı deyim tespit edilmiştir. Bunlardan ikisi 2 kez geçmektedir. Metinde en sık geçen sözcükler metnin içeriğine dair fikir vermektedir. Metindeki cümleler ortalama sözcük sayısı 6.4'tür.

Tablo 5

İletişim ve İlişkiler Teması

5. Metin Adı: Ev (Yazar: Şermin YAŞAR)	
Sözcük sayısı	341
Eşsiz sözcük sayısı	260
Atasözü-deyim	(Toplam:2): kıymet vermek, önüne geçmek
En sık kullanılan on sözcük	Kurabiye (7), ev (5), mutlu (3), mutfağa (3), bazılarımızda (3), yemek (2), üzerinde (2), uzun (2), ucunda (2), şeklinde (2)
Cümlelerin ortalama kelime sayısı	10.3

Yukarıdaki 5. tabloda "Ev" metnine ait söz varlığı unsurları yer almaktadır. Metinde toplam 341 sözcük tespit edilmiştir ve bunlarda 260'ı farklıdır. Metinde 2 deyime rastlanmışken atasözü tespit edilememiştir. En sık kullanılan sözcükler metin içeriği hakkında fikir vermektedir. Metindeki cümlelerin ortalama sözcük sayısı ise 10.3'tür.

Tablo 6

Sağlıklı Yaşıyorum Teması

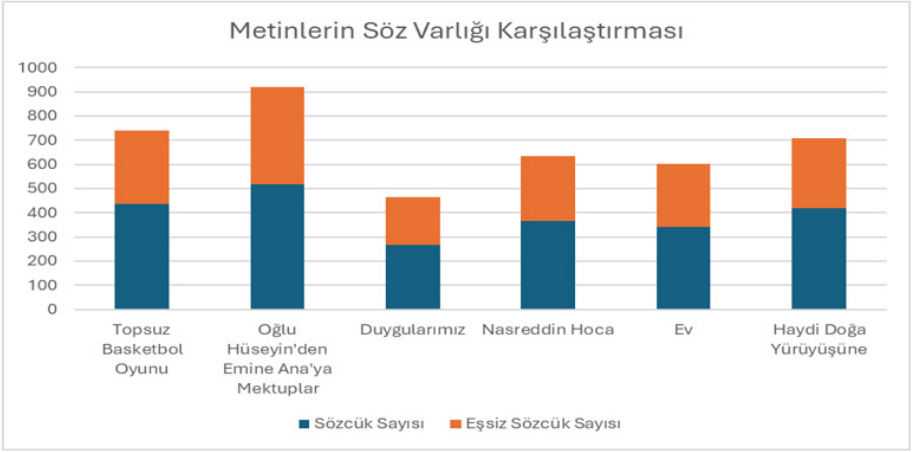
6. Metin Adı: Haydi Doğa Yürüyüşüne (Yazar: Zeynep Betül KABATAŞ)	
Sözcük sayısı	420
Eşsiz sözcük sayısı	289
Atasözü-deyim	(Toplam:6): ilgi çekmek, rahat etmek, yürüyüş yapmak, fotoğraf çekmek, not almak, yürüyüşe çıkmak
En sık kullanılan on sözcük	yürüyüş (11), doğa (8), yürüyüşü (5), boyunca (4), yürümek (3), yanınızda (3), uzun (3), spor (3), rahat (3), hava (3)
Cümlelerin ortalama kelime sayısı	15

Yukarıdaki 6. tabloda "Haydi Doğa Yürüyüşüne" metnine ait söz varlığı unsurları yer almaktadır. Metindeki toplam sözcük sayısı 420 iken bunlardan 289'u farklı sözcüktür. Metinde 6 deyim tespit edilmiş, atasözüne rastlanmamıştır. En sık kullanılan sözcükler metnin içeriğini yansıtmaktadır. Metin çalışmada incelenen diğer metinlere nazaran daha fazla sözcükten oluşan cümleler yer almaktadır ve bu cümlelerin ortalama sözcük sayısı 15'tir.

Aşağıda incelenen metinlerin söz varlığı unsurlarının karşılaştırıldığı şekiller yer almaktadır.

Şekil 1

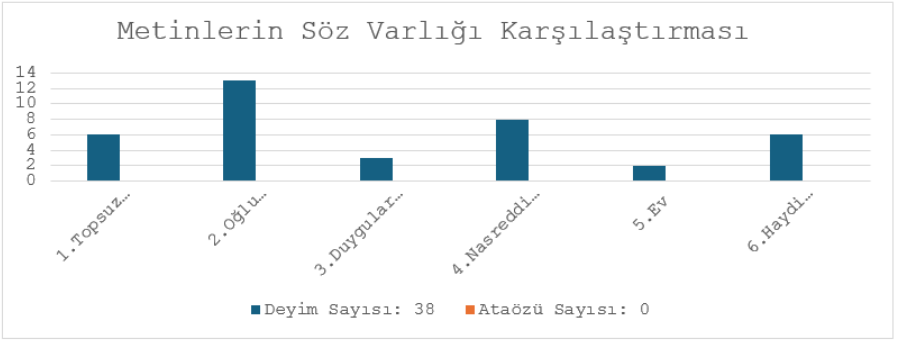
Metinlerin Sözcük Sayıları ve Eşsiz Sözcük Sayıları



Metinlerdeki sözcük sayıları ve eşsiz sözcük sayısı temalar ilerledikçe kademeli olarak artmamaktadır. Yukarıda tablolaştırılmış hâlde bu durum detaylı görülmektedir.

Şekil 2

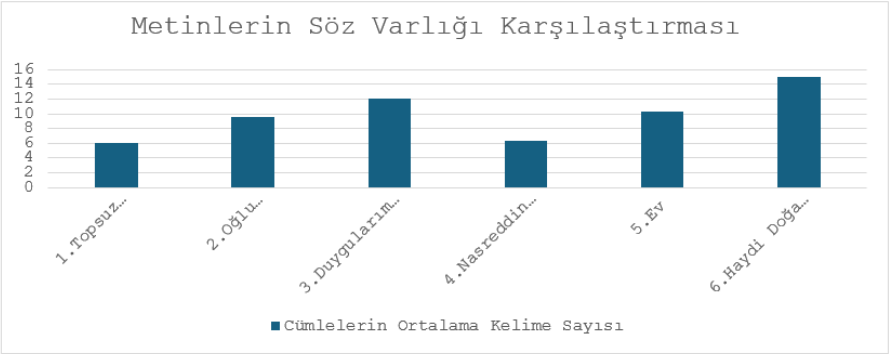
Metinlerdeki Atasözü ve Deyim Sayıları



Atasözlerine hiçbir metinde rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra deyimler bazı metinlerde fazlayken (2. metin) bazılarında oldukça azdır (3 ve 5. metin).

Şekil 3

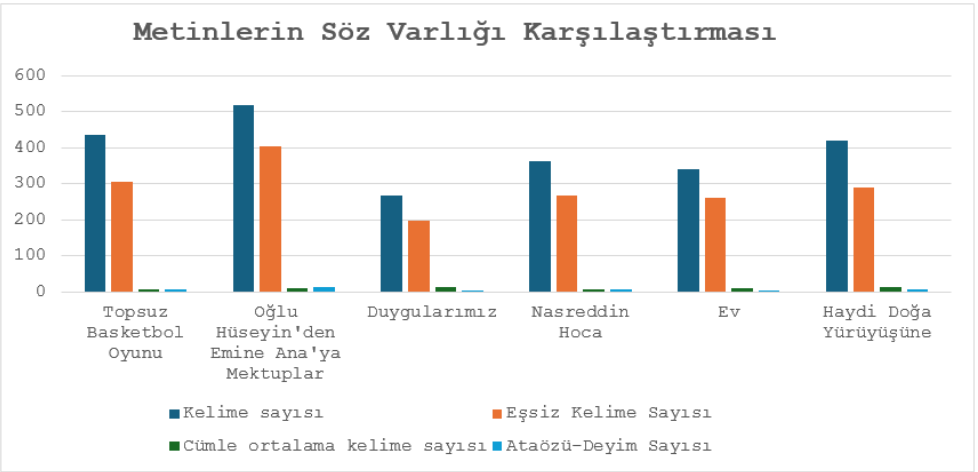
Metinlerdeki Cümlelerin Ortalama Sözcük Sayıları



Metinlerdeki cümlelerin ortalama sözcük sayılarındaki değişim de düzenli artmamaktadır. İlk üç temada cümle ortalama kelime sayısı düzenli artmışken 4. temada bir düşüş olmuş ve sonraki temalarda düzenli artmıştır.

Şekil 4

Metinlerin Tamamının Söz Varlığı Unsurları



TARTIŞMA

"Voyant Tools gibi açık kaynaklı araçların, kodlama bilgisi veya teknik bir bilgi gerektirmeksizin Türkçe metinler üzerinde çeşitli analizlere imkân sağladığı" belirtilmektedir (Yalçınkaya, 2025, s.27). Gündüz Oğul (2025) ise tarihi hukuk metinlerinin analizinde Voyant Tools kullanmış ve "erişilebilirliği, kullanıcı dostu arayüzü, görselleştirme gücü" gibi avantajlar sağladığını ifade etmiştir. Buna dayalı olarak da Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinde bu araçla çeşitli analizleri ve buna dayalı karşılaştırılması kolayca yapılmıştır. Öğretmenlerin metin odaklı derslerinde bu uygulamayı kullanmaları onlara kolaylık sağlayacaktır. Türkçe dersi metinler üzerinden yürütülen bir derstir. Bu bakımdan metinlerde yer alan sözcükler oldukça önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin temel kaynağı ders kitaplarıdır. Bundan dolayı bu web aracı Türkçe derslerinde metinlerin söz varlığı unsurlarının tespiti ve karşılaştırılmasında etkin kullanılabilir.

Bu çalışmanın bulgularının ortaya konduğu tablolar ve şekiller incelenip birbiriyle kıyaslandığında aşamalı ve sarmal bir yapının incelenen metinlerde yer almadığı görülmektedir. Ayrıca sözcük sayısı, cümle uzunluğu gibi okunabilirlik ve metin anlaşılırlığı gibi durumları etkileyen unsurların kademeli artmadığı görülmektedir. Temalardaki metinler; kelime sayısı, eşsiz kelime sayısı ve cümle ortalama kelime sayıları bakımından dalgalanma göstermektedir. Metinlerdeki toplam kelime, eşsiz kelime ve cümle ortalama kelime sayısının eğitim öğretim yılı boyunca temalar ilerledikçe öğrenci gelişimine de paralel artması beklenirken bu durum görülmemektedir. Metinlerde hiç atasözü geçmediği tespit edilmiştir. Metinlerde toplam 38 deyim geçmektedir. Bu deyimlerin bazıları aynı metinde tekrar edilirken hiçbiri bir diğer metinde yer almamıştır. Her temanın ilk okuma metninde geçen deyimler kıyaslandığında deyimlerden sadece üçü geçtiği aynı metin içinde tekrar etmiştir, farklı metinlerde kullanılmış aynı deyim yoktur. Bu durum da yine sarmal ve kademeli bir ilerleme olmadığını göstermektedir. Bu tespitler her temanın ilk okuma metni ile sınırlıdır, diğer metinlere de bu bakımlardan bakıldığında tablo değişebilir.

Bir başka çalışmada, 5. sınıf ders kitaplarındaki 24 okuma metni söz varlığı unsurları (atasözü, deyim, ikileme, kalıp söz, kalıplaşmış sözcük, doldurma sözler, terimler, argo, yabancı sözcükler, yansıma) bakımımdan incelemiştir (Özbilen ve Yiğit, 2025). Söz konusu unsurların sayıları tespit edilmiş, bunların metin ve tema bazlı oranları ortaya konmuş ve karşılaştırılması yapılmıştır. Bu çalışmada ise farklı ölçütlerle (kelime sayısı, eşsiz kelime sayısı, atasözü ve deyim, sık kullanılan on sözcük, cümlelerin ortalama kelime sayıları) Voyant Tools açık erişim sisteminden yararlanılarak bir söz varlığı tespiti her temanın ilk okuma metni bağlamında yapılmış ve yine metinlerdeki sonuçlar betimsel şekilde birbiriyle karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. İki çalışmada da metinlerde atasözüne rastlanmamıştır. Bu çalışmada metinlerde geçen deyimlerin tamamı belirlenmiş ve tekrar etme durumuna bakılmıştır.

Daha önceki çalışmalarda bu çalışmaya paralel olarak ders kitaplarında atasözlerine hiç yer verilmediği ya da çok az yer verildiğine ulaşılmıştır (Geçgel, Kana, ve Öncü, 2022; Usda ve Uluocak 2024; Sayın ve Doğan, 2024; Dutkun, 2026). Söz varlığı arasında atasözleri de sayılmaktadır (Aksan, 2004). Atasözlerine ders kitaplarında yer verilmesinin önemli olduğu ve onlara yer verilmesinin söz varlığı açısından kitapları zenginleştireceği düşünülmektedir. Bu konuda Talancı (2022), ders kitaplarının atasözlerine daha fazla yer vermesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Karagöl ve Tarakcı (2019), ders kitaplarında söz varlığı öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikler açısından çeşitlilik sunmadığı ve yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Bu bakımlardan da ders kitapları tekrar gözden geçirilmeli, ele alınmalıdır.

Bir başka çalışmada, çeşitli branşlarda 24 farklı ders kitabı incelenmiş, kelime zenginliği açısından ders kitaplarının sınırlı olduğuna ulaşılmış, bunun yanında ders kitaplarındaki atasözü ve deyimlerin de sınırlı olduğunu belirtilmiştir (Güner, 2026). Mete (2020) ise 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kelimeleri sıklık listeleriyle karşılaştırmış ve büyük oranda uyumlu olduğunu görmüştür. Bununla birlikte daha detaylı araştırmaların güncellenerek yapılmasını ve farklı yönlerden çalışmanın genişletilebileceğini ifade etmektedir.

Sınıf seviyesinin artmasıyla Türkçe ders kitaplarının söz varlığı da genişletilmelidir (Arslan ve Bay, 2023). Türkçe ders kitaplarının "farklı deyim ve atasözlerinin öğretiminde aşamalılık ilkesine yeterli düzeyde yer verilmemekte" tespiti yapılmıştır (Memiş ve Kalyoncu, 2025, s 593). Bu çalışmalara da dayalı olarak ders kitaplarındaki söz varlığı sınırlılıkları giderilmeli, söz varlığına özel bir önem verilmelidir.

SONUÇLAR

Bu çalışmayla ortaokul 5. sınıf düzeyinde Türkçe dersinde okutulmak amacıyla hazırlanmış ders kitaplarındaki söz varlığı durumu tespit edilmiştir. Bu tespite dayalı söz varlığı sınıflaması, karşılaştırması yapılmıştır. Çalışmayla daha önceki Türkçe dersi ders kitaplarındaki söz varlığı incelemelerine yönelik çalışmalardan faydalanılmış, sonraki çalışmalara faydalı olması amaçlanmıştır. Bunun yanında ders kitaplarının söz varlığı yönünden nasıl daha iyi hâle getirileceği üzerinde yine söz konusu ders kitabı bağlamında durulmuş, çeşitli önerilerde bulunulmuştur. 5. sınıf soyut düşünme döneminin de başı olduğundan söz varlığının Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alma durumu önem arz etmektedir. Bundan dolayı hem bu çalışmada hem de başka çalışmalarda söz varlığı konusundaki çeşitli öneri ve değerlendirmeler söz konusudur. Bunların göz önüne alınarak ders kitaplarının düzenlenmesi önem taşımaktadır.

Ders kitaplarında bazı metinlerin söz varlığı unsurları bakımından ele alındığı bu çalışma sonucunda, Voyant Tools açık erişim adresinden öğretmenlerin ve kitap yazarlarının yararlanabileceği söylenebilir. Böylece metinlerin seçimi ve öğretimi konusunda çeşitli çıkarımlar yapılabilir. Ayrıca söz varlığımızın önemli bir unsuru olan atasözlerine ders kitaplarında yer verilmelidir. Deyimlerin yer verilme durumu ve öğretimine dair de belli bir aşamalılık ve tekrar önemli görülmektedir. Metinlerdeki sözcük sayısı, eşsiz sözcük sayısı, cümle uzunluğu da yine metinlerde belli bir sıra ve aşama gözetilerek artırılmalıdır. Türkçe ders kitaplarında metinler, yukarıda sıralanan bağlamda yeniden değerlendirilmelidir.

ÖNERİLER

1. Ders kitaplarında kelime öğretimi bir planlama doğrultusunda aşamalı olarak belli yöntem ve tekniklerle yürütülebilir.
2. Ders kitaplarında yer alan metinlerde deyimlere daha fazla yer verilebilir ve deyimler daha sonraki metinlerde tekrar edilebilir. Böylece öğrenilmesi tekrara bağlı daha kalıcı olacaktır.
3. Ders kitaplarındaki metinlerde atasözlerine daha çok yer verilebilir.. Atasözleri de söz varlığının önemli bir unsurudur.
4. Ders kitaplarında öğretilmek istenen sözcükler belli bir tekrara dayalı ve sarmal şekilde metinlerde yer alabilir böylece öğretimi ve kalıcılığı kolaylaşacaktır.

5. Ders kitaplarındaki metinlerin cümle uzunluğu ve metin uzunluğu da aşamalı şekilde arttırılabilir.
6. Ders kitaplarındaki cümle uzunluklarının temalar ilerledikçe -metin türünden kaynaklı istisnai durumlar hariç- artması daha uygun olacaktır.
7. Bu çalışma, kitaptaki her temanın ilk okuma metniyle sınırlı tutulmuştur. Kitabın tamamında söz varlığı unsurları karşılaştırılması yapılabilir.

KAYNAKÇA

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

Arslan, K. & Bay, Y. (2023). İlkokul ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*, *8(1),* 14-27. https://doi.org/10.52797/tujped.1282167

Cin, A., Dalioğlu, S., Kavas, M., Dönmez, A., Han, C., Şener, F., Akyurt, G., Angın, L., Hülür Taşın, N., Sayılır, S. & Sayılır, T. (2025). *Türkçe 5. sınıf ders kitabı (1. ve 2. kitap). (Editörler: Uyar Y., Öztürk İ.Y., Şimşek B., Yıldırım G.)*. Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.

Dutkun Ö. (2026) *Maarif Modeli'ne uygun hazırlanmış 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.

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. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1164532

Gökçe, O. G. (2025). İlkokul Türkçe ders kitaplarında söz varlığı görünümü. *Enstitü Sosyal, Araştırma Raporu 05.* https://enstitusosyal.org/uploads/publications_module/file-17401363031455830862.pdf Erişim: 11.05.2026

Gündüz Oğul, M. (2025). Voyant tools ile Osmanlı hukuk metinlerinde metin çözümlemesi: Fatih'in Teşkilât Kanunnâmesi örneği. *FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 26,* 59-74. https://doi.org/10.16947/fsmia.1743269

Güner R. (2026) *Ortaokul ders kitaplarının söz varlığı açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi.

Karadağ, Ö. (2019). Aynı sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak söz varlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(4), 1130-1140. https://doi.org/10.16916/aded.616942

Karagöl, E., & Tarakcı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Millî Eğitim, 48*(222), 149-171. https://izlik.org/JA99BR99WU

Memiş, M., & Kalyoncu, R. (2025). Nicelik, nitelik ve tutarlılık açısından Türkçe ders kitaplarındaki hedef söz varlığı. *Millî Eğitim, 54*(246), *575-608.* https://doi.org/10.37669/milliegitim.1538130

Mete, F. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığı açısından derlem temelli sıklık listeleriyle karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 24*(1), 195-208. https://izlik.org/JA34HY33MB

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

Millî Eğitim Bakanlığı (2025). *Eğitim bilişim ağı (EBA)*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. https://eba.gov.tr/

Özbilen, U. & Yiğit, Ö. (2025). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin söz varlığı açısından incelenmesi. *Çukurova Araştırmaları, 11*(2), 1-10 http://dx.doi.org/10.29228/cukar.81592

Patton, M.Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (3. Baskı) (Çev. ed: Bütün M., Demir S.B.) Pegem Akademi Yayıncılık.

Sayın, H., & Doğan, Y. (2024). İlköğretim ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12*(4), 835-875. https://doi.org/10.16916/aded.1543418

Talancı, S. Ş. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kalıplaşmış söz varlığı açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi, 7*(2), 1-14. https://izlik.org/JA43KK55ZG

TDK. (2026). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. https://sozluk.gov.tr/

Usda, A. & Uluocak, M. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı unsurları açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 18,* 196-219. doi: 10.51531/korkutataturkiyat.237

Yalçınkaya, S. (2025). Yeni nesil fişleme: Voyant-tools ile Türkçe metin analizi. *Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 10*(2), 21-28. https://izlik.org/JA95JJ23HZ

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

Voyant Tools Metin Bağlantıları:

1. Metin: https://voyant-tools.org/?corpus=f244b195b1622a6109a65db42ad81281

2. Metin: https://voyant-tools.org/?corpus=0018117ddbf036aa8958d882b30991dc

3. Metin: https://voyant-tools.org/?corpus=8828c4216e29cca5b1a03ae6eb1e6609

4. Metin: https://voyant-tools.org/?corpus=a12d485e4e099059c55a5e7374542f23

5. Metin: https://voyant-tools.org/?corpus=6c4b7ec93ae6c34946d5895a97d5e82c

6. Metin: https://voyant-tools.org/?corpus=56d02a7748fd39dad3f7d91f3f76b8db

ÜLKEM YANIMDA PLATFORMUNUN ÖĞRENCİLERİN S ÖZ VARLIĞI GELİŞİMİNE ETKİSİ:VELİ GÖRÜŞLERİ

İnanç Feridun ÇANCI, Ankara/MEB/Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü
inancferiduncanci@gmail.com

Yasin KIRIŞTIOĞLU, Ankara/MEB/Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü
yasin.krstoglu97@gmail.com

Zeynep Gizem ŞAHBAZ, Ankara/MEB/Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü
zeygizemir@gmail.com

Kahraman KOŞTAŞ, Ankara/MEB/Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü
kahramankostas@gmail.com

ÖZET

Küreselleşen dünyada, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının miras dili becerilerinin geliştirilmesi ve kültürel aidiyetlerinin sürdürülmesi giderek önem kazanan bir eğitim politikası hâline gelmiştir. Bu ihtiyaçtan doğan "Ülkem Yanımda" platformu, Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü koordinasyonunda, yurt dışındaki Türk çocuklarına yönelik çevrim içi Türkçe ve Türk kültürü dersleri sunmaktadır. Bu çalışmanın amacı 2023-2026 yılları arasında "Ülkem Yanımda" dijital eğitim platformuna katılan öğrencilerin velilerine uygulanan yıllık memnuniyet anketlerini analiz ederek platformun öğrencilerin Türkçe söz varlığını geliştirmedeki rolünü veli perspektifinden değerlendirmektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın veri kaynağını "Ülkem Yanımda" platformu kapsamında 2023-2024, 2024-2025 ve 2025-2026 eğitim öğretim yıllarında velilere uygulanan yıllık memnuniyet anketleri oluşturmaktadır. Anketlerde yer alan açık uçlu sorular ile derecelendirme ölçekli soruların yanıtları "söz varlığı" teması çerçevesinde incelenmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiş, veli görüşleri kodlanarak temalar oluşturulmuş ve bulgular yorumlanmıştır. Nicel veriler ise betimsel istatistiklerle özetlenmiş ve nitel bulguları desteklemek amacıyla tablolaştırılmıştır. Araştırmanın platformda kullanılan öğretim materyallerinin, etkinliklerin ve yöntemlerin söz varlığını zenginleştirmedeki etkililiğini göstermesi ve benzer uzaktan eğitim projelerine veri kaynağı oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: *ülkem yanımda, söz varlığı, veli görüşleri, Türkçe öğretimi, yurt dışındaki Türk çocukları*

GİRİŞ

Göç hareketlerinin tarihsel bir olgu olmasının ötesinde günümüzde küresel ölçekte ivme kazanan bir süreç hâline gelmesiyle diaspora topluluklarının dil ve kimlik sorunları, eğitim biliminin odak noktalarından biri olmuştur (Castles, de Haas & Miller, 2014; Vertovec, 2009). Özellikle çocukların iki dilli ya da çok dilli bir ortamda büyümeleri, ana dili edinimi açısından hem bir fırsat hem de bir güçlük alanı oluşturmaktadır (Baker, 2011; Cummins, 2000). Bu bağlamda yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi yalnızca bir iletişim aracı olarak değil aynı zamanda kültürel kimliğin temel taşıyıcısı olarak edinmesi, Türkiye'nin eğitim politikalarının öncelikli gündem maddelerinden biri hâline gelmiştir (Extra & Yagmur, 2004).

Söz varlığı; bireyin kelime dağarcığını, deyim ve atasözü bilgisini, anlama ve ifade becerilerini, kültürel dil unsurlarını ve üst dil farkındalığını kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Nation, 2001; Schmitt, 2010). Dil edinimi sürecinde söz varlığının gelişimi yalnızca akademik başarının değil, kimlik inşasının da temel bileşenlerinden birini oluşturmaktadır (Cummins, 2000). Ana dili ediniminin bütüncül olarak gerçekleşmemesi, bireylerin temel dil becerilerinde yeterli gelişimi sağlayamamalarına ve söz varlığı açısından da yetersiz kalmalarına sebebiyet vermekle birlikte kültürel aidiyetin zayıflamasına ve kültürden kopma riskinin artmasına yol açmaktadır (Portes & Rumbaut, 2001).

Bu gereksinim doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü koordinasyonunda hayata geçirilen "Ülkem Yanımda" platformu, yurt dışında yaşayan 5-16 yaş aralığındaki Türk çocuklarına çevrim içi Türkçe ve Türk kültürü dersleri sunmaktadır. Uygulama, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde 7 sınıf ve 77 öğrenci ile başlamış; kısa sürede Çin, Hollanda, Bulgaristan, İskandinav ülkeleri ve akabinde İtalya ile İspanya'yı kapsayacak biçimde genişlemiştir. 2025-2026 eğitim öğretim yılına gelindiğinde öğrenci sayısı 2.300'e, sınıf sayısı ise 144'e ulaşmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı 2023-2026 yılları arasında "Ülkem Yanımda" platformuna katılan öğrencilerin velilerine uygulanan yıllık memnuniyet anketlerini analiz ederek platformun öğrencilerin Türkçe söz varlığını geliştirmedeki rolünü veli perspektifinden değerlendirmektir. Veliler, çocukların gündelik dil gelişimini doğrudan gözlemleyen birincil tanıklar olmaları nedeniyle bu araştırma için değerli bir veri kaynağı sunmaktadır (Epstein, 2001). Boylamsal araştırma deseni, belirli bir zaman dilimi boyunca meydana gelen değişim ve gelişim süreçlerinin incelenmesine imkân sağlamaktadır (Creswell, 2014). Çalışma kapsamında üç yıllık boylamsal verinin bir arada incelenmesi, söz varlığı gelişimindeki eğilimlerin izlenmesine ve pedagojik sürecin niteliksel dönüşümünün ortaya konmasına olanak tanımaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman analizi, var olan yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesine dayanan ve araştırmacıya birincil veri toplama sürecinin ötesinde anlam çıkarma imkânı sunan bir nitel araştırma tekniğidir (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018). Velilerden, ölçekte yer alan maddeleri 1 ile 5 arasında puanlamaları istenmiştir. Beşli Likert tipi ölçekler katılımcıların tutum, görüş ve algılarını dereceli ve standartlaştırılmış bir yanıt yapısı içerisinde belirlemek amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Koo ve Yang, 2025).

Araştırmanın veri setini "Ülkem Yanımda" projesi kapsamında 2023-2024, 2024-2025 ve 2025-2026 eğitim öğretim yıllarında velilere uygulanan yıllık memnuniyet anketleri oluşturmaktadır. Bu tür boylamsal veri setleri, zaman içerisindeki değişimlerin izlenmesine ve eğilimlerin analiz edilmesine imkân tanımaktadır (Creswell, 2014).

Veri Kaynakları ve Katılımcı Profili

Her üç yılda da velilere açık uçlu ve derecelendirme ölçekli sorulardan oluşan anketler uygulanmıştır. 2023-2024 döneminde 277, 2024-2025 döneminde 230 ve 2025-2026 döneminde 302 veli memnuniyet anketlerine katılmıştır. Bu üç dönemde elde edilen toplam 809 yanıt, araştırmanın veri tabanını oluşturmaktadır. Katılımcılar; ABD, Hollanda, Bulgaristan, İsveç, Norveç, Finlandiya, Danimarka, İtalya ve İspanya'da yaşayan Türk ailelerin velileridir (bk. Şekil 1).

Şekil 1

Veli Yorumlarının Ülkelere Göre Dağılımı



Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Söz varlığı teması merkeze alınarak veli ifadeleri önce açık kodlama yoluyla kodlanmış, ardından kodlar anlam yakınlığına göre kategorilere ve temalara dönüştürülmüştür. Kodlama sürecinde özellikle kelime öğrenimi, konuşma becerisi, okuma yazma gelişimi, deyim ve atasözü kullanımı, kültürel dil edinimi ve öğretimsel bağlam alt boyutları dikkate alınmıştır. Elde edilen nitel bulgular, derecelendirme ölçeklerinden elde edilen nicel verilerle desteklenmiş; böylece bütüncül bir değerlendirme yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Projenin Genel Büyüme Seyri

"Ülkem Yanımda" projesinin 2022-2026 dönemine ait sayısal verileri projenin büyüme hızını ve kapsamını açıkça ortaya koymaktadır. Aşağıdaki tabloda yıllara göre öğrenci ve sınıf sayıları sunulmaktadır.

Tablo 1

Yıllara Göre Öğrenci ve Sınıf Sayılarındaki Değişim

Eğitim Öğretim Yılı	Öğrenci Sayısı	Sınıf Sayısı
2022-2023	77	7
2023-2024	2.080	127
2024-2025	2.174	149
2025-2026	2.300	144

Genel Memnuniyet Düzeyi ve Nicel Göstergeler

Üç yıllık nicel verilere göre velilerin genel memnuniyet düzeyi her yıl yüksek seyretmiştir. Türkçe dil gelişimine katkı sorusuna verilen ortalama puanlar sırasıyla 2023-2024 yılında 4,86; 2024-2025 yılında 4,46; 2025-2026 yılında ise 4,73 olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenden memnuniyet oranları da benzer seyir izleyerek 4,91, 4,51 ve 4,91 olarak kaydedilmiştir. Beş üzerinden elde edilen bu yüksek puanlar velilerin projeye verdiği güvenin sürdürülebilir olduğunu göstermektedir. Anket sorularına verilen yanıtların ortalama puanları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

2023-2026 Yılları Arasında Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine İlişkin Veli Görüşlerinin Karşılaştırmalı Ortalama Puanları

Sorular	2023-24	2024-25	2025-26
Çocuğum, Türkçe ve Türk kültürü (TTK) derslerine düzenli olarak katılmaktadır.	-	4,88	4,92
TTK dersleri, çocuğumun Türkçe dil gelişimine katkı sağlamaktadır.	4,86	4,46	4,73
TTK dersleri, çocuğumun Türkçeye ilgi duymasını sağlamaktadır.	4,72	4,34	4,63
Çocuğum, TTK dersinde öğrendiklerini gündelik yaşamında kullanabilmektedir.	-	4,19	4,55
TTK dersleri kapsamında yapılan etkinlikler çocuğumun Türk kültürünü tanımasına katkı sağlamaktadır.	-	4,46	4,74
Gelecek dönemde de çocuğumun TTK derslerine devam etmesini isterim.	4,95	4,46	4,81
TTK dersi öğretmeniyle iletişim kurabiliyor ve öğretmenden memnuniyet duyuyorum.	4,91	4,51	4,91

Not. Puanlar Likert ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması alınarak hesaplanmıştır.

Söz Varlığı Gelişimindeki Yıllık Eğilimler

İlk Yıl (2023-2024): Başlangıç ve Temel Kazanımlar

2023-2024 eğitim öğretim yılı verileri, projenin söz varlığı gelişimi açısından olumlu bir eğilim sergilediğini ancak bu gelişimin henüz tam olarak sistematik bir yapı kazanmadığını göstermektedir. Veliler, çocuklarının yeni kelimeler öğrenmeye başladığını ve bu kelimeleri günlük yaşamda kullanma eğilimi gösterdiğini belirtmiştir. Özellikle 5-6 yaş grubundaki veliler somut gözlemler aktarmıştır: "Kızım 5 yaşında ve gerçekten çok faydası var Türkçe derslerinin... Çocuklar eğlenerek öğreniyorlar." ve "Kızım Türkçe dersine ilgi duymaya, Türkçe dilini benimsemeye, yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaya çalışıyor ve bundan çok memnun."

Bu yılda öne çıkan en belirgin sorun, farklı dil düzeylerine sahip öğrencilerin aynı sınıfta bulunmasıdır. Türkiye'de eğitim görmüş çocuklarla yurt dışında doğup büyüyen çocukların aynı sınıfta yer alması ileri düzey öğrencilerde sıkılmaya, temel düzey öğrencilerde ise yetersiz kalma hissine neden olmaktadır. Konuşma fırsatlarının kısıtlı olması ve teknik sorunlar da söz varlığı kazanımını olumsuz etkileyen etkenler arasında yer almaktadır.

İkinci Yıl (2024-2025): Pekişme ve Somut Kazanımlar

2024-2025 eğitim öğretim yılında söz varlığı gelişimine ilişkin veli geri bildirimlerinde nitelik ve nicelik bakımından belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Bu yıla özgü en çarpıcı bulgu, temel okuryazarlık becerisinin kazandırılmasına ilişkin somut ifadelerin artmış olmasıdır: "Çocuğumuz derse başlamadan önce okumayı bilmiyordu ama ders sonunda artık okuyabiliyor." ve "Oğlum Türkçe dersinin sayesinde daha çok Türkçe konuşmaya başladı. Kendine güveni geldi."

Bu yıl ayrıca, yaşanılan ülkenin alfabesi ile Türk alfabesi arasındaki farklılıklardan kaynaklanan telaffuz sorunları ve buna bağlı unutma durumları belirgin bir tema olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, yurt dışında Türkçe öğretiminde karşılaştırmalı ses bilgisi (fonoloji) çalışmalarının gerekliliğine işaret etmektedir. Öğretmen değişikliğinin sık yaşanmasına ilişkin şikâyetler de bu yıl önemli ölçüde artmıştır. Veliler aynı öğretmenle devam etmenin çocuklarının konuşma cesaretini ve kelime üretimini artırdığını vurgulamıştır.

Üçüncü Yıl (2025-2026): Olgunlaşma ve Derinleşen Farkındalık

2025-2026 eğitim öğretim yılında velilerin, söz varlığına ilişkin geri bildirimleri daha olgun ve gözleme dayalı bir nitelik kazanmıştır. Veliler yalnızca genel memnuniyetlerini dile getirmemekte, çocuklarının somut dil becerilerindeki değişimi de betimleyebilmektedir. "Türkçe derslerinden son derece memnun olduğumu özellikle belirtmek isterim. Bu derslerin çocuklarıma önemli ölçüde katkı sağladığını hem gözlemliyor hem de günlük hayatlarında net bir şekilde görüyorum." ifadesi bu duruma örnek oluşturmaktadır.

Bu yıla özgü en kritik bulgu, dil öğretimi ile kültür öğretimi arasındaki denge sorunudur. Veliler, temel dil becerileri henüz yeterince gelişmemiş çocuklara yoğun kültürel içerik sunulmasının motivasyonu düşürdüğünü belirtmiştir. Deyim ve atasözlerinin soyutluğu da öne çıkan bulgulardan biridir. Üç yıllık tematik hat incelendiğinde bu tema, materyal eleştirisinden pedagojik öneriye ve somut sorun tespitine doğru evrilmiştir.

Öğretmen Etkisi: Üç Yılın Ortak Teması

Üç yılın en güçlü ve en tutarlı teması, öğretmenlerin söz varlığı gelişimindeki belirleyici rolüdür. Veliler; öğretmenlerin bireysel ilgisi, sabrı, enerjisi ve çocuklarla kurdukları iletişimin dil gelişimini doğrudan etkilediğini her yıl vurgulamıştır. Oyunlaştırma, hikâye anlatımı, şarkılar, bilmeceler, Kahoot ve etkileşimli etkinlikler özellikle olumlu değerlendirilen öğretim yöntemleri arasında yer almıştır. Bununla birlikte öğretmen değişikliğinin öğrenci motivasyonunu ve söz varlığı edinimini olumsuz etkilediğine ilişkin şikâyetler her geçen yıl artış göstermiştir.

Tablo 3

Söz Varlığı Temalarının Üç Yıllık Karşılaştırmalı Dağılımı

Tema / Gösterge	2023-24	2024-25	2025-26	Eğilim
Genel Memnuniyet	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Sabit
Okuma Yazma Kazanımı	Nadir	Belirgin artış	Pekişme	Pozitif
Konuşma İstekliliği	Düşük	Orta	Yüksek	Sürekli artış
Deyim/Atasözü Farkındalığı	Eksiklik	Öneri	Somut sorun	Derinleşti
Seviye Uyumu	Eleştiri	Güçlü eleştiri	Devam ediyor	Kronik
Dil-Kültür Dengesi	Yok	Yok	Kritik tema	Yeni bulgu
Teknik Altyapı Sorunları	Yüksek	Orta	Orta-yüksek	Devam
Veli Önerilerinin Niteliği	Sorun tanımlama	Çözüm önerme	Pedagojik derinlik	Nitelik artışı

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Araştırmadan elde edilen bulgular, "Ülkem Yanımda" platformunda yürütülen Türkçe ve Türk kültürü derslerinin, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe dil gelişimine ve söz varlığı kazanımına olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Türkçe dil gelişimine katkı maddesine verilen ortalama puanların 2023-2024 eğitim öğretim yılında 4,86, 2024-2025 yılında 4,46 ve 2025-2026 yılında 4,73 olması veli değerlendirmelerinin üç yılda da yüksek düzeyde seyrettiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte puanlarda doğrusal bir artış yerine 2024-2025 yılında yaşanan düşüşü izleyen bir yükselme eğilimi gözlenmektedir. Bu durum; dil gelişiminin öğretmen değişikliği, öğrenci düzeyleri arasındaki farklılıklar, teknik koşullar ve ders içerikleri gibi çeşitli değişkenlerden etkilenebilen çok boyutlu bir süreç olduğunu düşündürmektedir.

Veli görüşleri incelendiğinde öğrencilerin yalnızca yeni kelimeler öğrenmekle kalmadıkları, öğrendikleri kelimeleri günlük yaşamda kullanmaya, daha fazla Türkçe konuşmaya ve Türkçe iletişim kurarken kendilerini daha rahat ifade etmeye başladıkları görülmektedir. Bu sonuç, söz varlığı gelişiminin yalnızca kelime sayısındaki artışla sınırlandırılamayacağını; kelimelerin anlaşılması, uygun bağlamlarda kullanılması ve dilsel üretime dönüştürülmesiyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini belirten yaklaşımlarla örtüşmektedir (Nation, 2001; Schmitt, 2010). Özellikle konuşma istekliliği, okuma yazma becerileri ve gündelik dil kullanımıyla ilgili veli ifadeleri, platformun öğrencilerin pasif söz varlığının yanı sıra aktif söz varlığının gelişimine de katkı sağladığını göstermektedir.

Üç yıllık karşılaştırmalı veriler, söz varlığı gelişiminin farklı dönemlerde farklı beceri alanları üzerinden belirginleştiğini ortaya koymaktadır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında yeni kelimeler öğrenme ve Türkçeye ilgi duyma gibi temel kazanımlar öne çıkarken 2024-2025 eğitim öğretim yılında okuma yazma becerilerinin gelişimine ve Türkçe konuşma konusunda öz güven kazanılmasına ilişkin daha somut veli gözlemleri kaydedilmiştir. 2025-2026 eğitim öğretim yılında ise velilerin çocuklarının dil gelişimini günlük yaşamdaki kullanım örnekleri üzerinden değerlendirdikleri ve daha ayrıntılı pedagojik öneriler sundukları görülmüştür. Bu gelişim, çevrim içi Türkçe öğretiminin süreklilik sağlandığında öğrencilerin dil becerilerini destekleyebileceğini göstermektedir.

Araştırmanın öne çıkan sonuçlarından biri, söz varlığı gelişiminde öğretmenin belirleyici rolüdür. Üç eğitim öğretim yılında da öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişim, bireysel ilgi göstermeleri, sabırlı ve teşvik edici olmaları veli görüşlerinde olumlu biçimde değerlendirilmiştir. Öğretmenden memnuniyet puanlarının sırasıyla 4,91, 4,51 ve 4,91 olması da bu nitel bulguları desteklemektedir. Oyunlaştırma, hikâye anlatımı, şarkı, bilmece, Kahoot ve benzeri etkileşimli uygulamaların öğrencilerin derse katılımını ve yeni kelimeleri kullanma isteğini artırdığı anlaşılmaktadır. Buna karşılık öğretmen değişikliklerinin öğrencilerin derse uyumunu, konuşma cesaretini ve motivasyonunu olumsuz etkileyebildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen sürekliliğinin derslerin düzenli yürütülmesi bakımından değil öğrencinin dilsel güven geliştirmesi açısından da önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Farklı dil yeterliklerine sahip öğrencilerin aynı sınıfta bulunması üç yıllık verilerde devam eden temel sorunlardan biridir. Türkiye'de daha önce eğitim görmüş öğrenciler ile yurt dışında doğup büyümüş ve Türkçeyle daha sınırlı düzeyde karşılaşmış öğrencilerin aynı öğretim ortamında bulunması, derslerin bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun biçimde yürütülmesini güçleştirmektedir. İki dilli ve çok dilli çocukların dil gelişimlerinin yaşadıkları ülkenin dili, aile içi dil kullanımı ve Türkçeye maruz kalma düzeyi gibi değişkenlerden etkilendiği dikkate alındığında öğrencilerin yalnızca yaşlarına göre değil dil yeterliklerine göre de gruplandırılması önem taşımaktadır (Cummins, 2000; Baker, 2011).

2024-2025 eğitim öğretim yılında belirginleşen, Türk alfabesi ile yaşanılan ülkenin alfabesi arasındaki farklılıklardan kaynaklanan telaffuz ve okuma sorunları yurt dışındaki çocuklara Türkçe öğretiminde karşılaştırmalı ses bilgisi çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yaşadıkları ülkenin dilinde edindikleri sesletim alışkanlıklarını Türkçeye aktarmaları bazı seslerin doğru söylenmesini ve kelimelerin kalıcı biçimde öğrenilmesini güçleştirebilmektedir. Bu nedenle alfabe ve ses öğretiminin öğrencilerin yaşadıkları ülkelerin dil özellikleri göz önünde bulundurularak planlanması gerekmektedir.

2025-2026 eğitim öğretim yılında öne çıkan dil ve kültür içerikleri arasındaki denge sorunu da dikkat çekici bir bulgudur. Türkçe ve Türk kültürü derslerinin kültürel kimliğin korunması ve aidiyet duygusunun desteklenmesi bakımından önemli olduğu bilinmektedir (Extra & Yagmur, 2004). Bununla birlikte veli görüşleri, temel Türkçe yeterliği henüz yeterince gelişmemiş öğrencilere yoğun ve soyut kültürel içerik sunulmasının anlamayı güçleştirebildiğini ve öğrenci motivasyonunu azaltabildiğini göstermektedir. Bu nedenle kültür öğretiminin dil öğretiminden bağımsız bir içerik alanı olarak değil öğrencinin dil düzeyine uygun kelime, metin, hikâye ve etkinlikler aracılığıyla dil gelişimini destekleyen bir unsur olarak ele alınması gerekmektedir.

Deyim ve atasözlerinin öğrenciler tarafından anlaşılmasında yaşanan güçlükler de bu kapsamda değerlendirilebilir. Deyim ve atasözlerinin çoğunlukla mecazlı ve soyut anlamlar içermesi Türkçeye sınırlı düzeyde maruz kalan öğrencilerin bu ifadeleri anlamlandırmasını güçleştirebilmektedir. Veli görüşlerinde bu konunun ilk yıllarda genel bir eksiklik olarak değerlendirilirken sonraki yıllarda somut bir öğretim sorunu ve pedagojik öneri biçiminde ifade edilmesi, velilerin süreç içerisinde çocuklarının dil gelişimini daha ayrıntılı biçimde gözlemlemeye başladıklarını göstermektedir.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde "Ülkem Yanımda" platformunun yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe söz varlığı, konuşma istekliliği, okuma yazma becerileri ve Türkçeye yönelik ilgileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu katkının düzeyi öğrencilerin başlangıçtaki dil yeterliklerine, öğretmen sürekliliğine, kullanılan öğretim yöntemlerine, dil ve kültür içerikleri arasındaki dengeye ve teknik altyapının niteliğine bağlı olarak değişebilmektedir.

Araştırma sonuçlarının velilerin gözlem ve değerlendirmelerine dayandığı göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmada öğrencilerin söz varlığı düzeylerini doğrudan ölçen başarı testleri kullanılmamış ve aynı öğrencilerin bireysel gelişimleri üç yıl boyunca izlenmemiştir. Bu nedenle elde edilen sonuçlar, platformun etkisine ilişkin önemli göstergeler sunmakla birlikte doğrudan bir neden-sonuç ilişkisi biçiminde değerlendirilmemelidir. Buna rağmen 809 veli yanıtından elde edilen nicel ve nitel bulguların birbirini desteklemesi, platformun öğrencilerin Türkçe gelişimine yönelik olumlu katkısı konusunda güçlü bir değerlendirme zemini oluşturmaktadır.

ÖNERİLER

Araştırma bulguları doğrultusunda öncelikle öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesinde kullanılan seviye belirleme süreçlerinin güçlendirilmesi önerilmektedir. Yalnızca veli beyanına veya öğrencinin yaşına dayalı sınıflandırma yerine öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve söz varlığı düzeylerini belirlemeye yönelik kısa yazılı ve sözlü değerlendirmeler uygulanabilir. Türkiye'de daha önce eğitim almış öğrenciler ile yurt dışında doğup büyümüş öğrencilerin dil geçmişleri dikkate alınıp mümkün olduğunca benzer Türkçe yeterlik düzeylerine sahip öğrenciler aynı sınıflarda bir araya getirilebilir.

Öğretmen sürekliliği platformun öncelikli uygulama ilkelerinden biri hâline getirilebilir. Öğrencilerin mümkün olduğu ölçüde aynı öğretmenle devam etmeleri sağlanıp zorunlu öğretmen değişikliklerinde öğrencinin dil düzeyi, işlenen konular ve bireysel gelişimi yeni öğretmene sistemli biçimde aktarılabilir. Öğretmenlere iki dillilik, yurt dışında Türkçe öğretimi, çevrim içi sınıf yönetimi, oyunlaştırma ve söz varlığı öğretimi konularında hizmet içi eğitimler verilebilir.

Ders içerikleri, "dil öncelikli, kültür destekli" bir anlayışla öğrencilerin yaş ve dil düzeylerine göre yeniden yapılandırılabilir. Kültürel içerikler, öğrencilerin anlayabileceği kelime ve cümle yapılarıyla sunulup kültür öğretimi hikâye, görsel, şarkı, oyun ve günlük yaşam örnekleriyle dil öğretiminin bir parçası hâline getirilebilir.

Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri aktif biçimde kullanabilmeleri için konuşma ve üretim odaklı etkinliklere daha fazla yer verilebilir. Rol oynama, drama, kısa sunum, hikâye tamamlama, resim anlatma, grup tartışması ve okuma halkası gibi uygulamalarla öğrencilerin derste daha fazla söz almaları sağlanabilir. Deyim ve atasözleri ise doğrudan tanım yoluyla

verilmek yerine görselleştirme, hikâyeleştirme, resimli kartlar, kısa videolar ve oyunlaştırılmış etkinliklerle somutlaştırılabilir..

Özellikle 5-7 yaş grubundaki öğrenciler için alfabe, ses farkındalığı, temel kelime öğretimi ve başlangıç düzeyinde okuma yazma çalışmalarına dayalı ayrı bir öğretim programı hazırlanabilir. Programda, öğrencilerin yaşadıkları ülkenin alfabesi ve ses özellikleri dikkate alınarak Türkçedeki seslerin doğru çıkarılmasına yönelik karşılaştırmalı etkinliklere yer verilebilir.

Platformun teknik altyapısı ve kullanıcı arayüzü öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilebilir. Bağlantı, ses ve görüntü sorunlarının azaltılması, ders materyallerine kolay erişim sağlanması ve küçük yaş gruplarının bağımsız biçimde kullanabileceği sade bir arayüz oluşturulması derslere katılımı ve sürekliliği destekleyecektir.

Gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalarda veli görüşlerinin yanı sıra öğretmen görüşleri, öğrenci görüşmeleri, ders gözlemleri ve öğrencilerin söz varlığını doğrudan ölçen değerlendirme araçları birlikte kullanılabilir. Aynı öğrenci grubuna eğitim yılı başında ve sonunda uygulanacak ölçümlerle platformun söz varlığı gelişimine katkısı daha nesnel biçimde belirlenebilir. Ayrıca öğrencilerin yaş, ülke, Türkçeye maruz kalma düzeyi ve platforma devam süresi gibi değişkenlere göre karşılaştırılması farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarının daha ayrıntılı biçimde ortaya konmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40.

Castles, S., de Haas, H., & Miller, M. J. (2014). *The age of migration* (5th ed.). Guilford Press.

Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Epstein, J. L. (2001). Introduction to the special section: New directions for school, family, and community partnerships in middle and high schools. *NASSP Bulletin, 85*(627), 3–6.

Extra, G., & Yagmur, K. (2004). *Urban multilingualism in Europe*. Multilingual Matters.

Koo, M., & Yang, S.-W. (2025). Likert-type scale. *Encyclopedia, 5*(1), 18. https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010018

Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü. (2023). *Ülkem Yanımda Projesi 2022-2023 yılı değerlendirme raporu*.

Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü. (2024). *Ülkem Yanımda Projesi 2023-2024 yılı veli memnuniyet anketi nitel analizi*.

Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü. (2025). *Ülkem Yanımda Projesi 2024-2025 yılı veli memnuniyet anketi nitel analizi*.

Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü. (2026). *Ülkem Yanımda Projesi 2025-2026 yılı veli memnuniyet anketi nitel analizi*.

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

Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.

Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan.

Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. Routledge.

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

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ SÖZ VARLIĞI ANALİZİ İLE YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

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

ÖZET

Bu çalışma, söz varlığının bireyin dili anlama, anlamlandırma ve ifade etme becerilerindeki belirleyici rolünü ele almaktadır. Söz varlığı, bilişsel gelişimi ve düşünceyi yapılandırma biçimini de yansıtan çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin söz varlığının tespit edilmesi, geliştirilmesi ve izlenmesi eğitim politikalarının önemli bir bileşeni hâline gelmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen ilgili projeler ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu süreci veri temelli yaklaşımlarla desteklemektedir. Ancak sınıf mevcutlarının kalabalıklığı ve öğretmen iş yükü, bireyselleştirilmiş geri bildirim süreçlerini zorlaştırmaktadır. Araştırmada, yapay zekâ destekli MATTR ölçütü kullanılarak öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı gelişimi incelenmiştir. Bulgular, öğrencilerin zaman içinde kelime çeşitliliğinde anlamlı bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçlarına göre MATTR değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı yükselme tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kelime tekrarını azaltarak daha çeşitli ifadeler kullandıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte toplam kelime sayısının söz varlığı gelişimini tek başına açıklamada yeterli olmadığı belirlenmiştir. Yapay zekâ destekli geri bildirimlerin öğrencilerin dil farkındalığını artırdığı ve yazma süreçlerine daha bilinçli yaklaşmalarını sağladığı görülmüştür. Ancak yüksek söz varlığı değerlerinin her zaman nitelikli içerik üretimi anlamına gelmediği, yazma becerisinin içerik ve organizasyon gibi diğer bileşenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Sonuç olarak, MATTR ölçütünün Türkçe metinlerde uygulanabilir ve etkili bir araç olduğu, yapay zekâ destekli analizlerin ise söz varlığı gelişimini izleme süreçlerine önemli katkı sunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, yazılı anlatım, yapay zekâ, MATTR, dil gelişimi, kelime çeşitliliği, Türkçe eğitimi*

GİRİŞ

Söz varlığı, bireyin dili anlama, anlamlandırma ve ifade etme kapasitesini belirleyen temel unsurlardan biridir. Bu yönüyle söz varlığı bireyin bilişsel gelişimini, kavramsal dünyasını ve düşünceyi yapılandırma biçimini de yansıtan çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sahip oldukları söz varlığının tespit edilmesi, izlenmesi ve geliştirilmesi, güncel eğitim politikalarının önemli hedeflerinden biri hâline gelmiştir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Öğrencilerin Söz Varlığının Tespiti, Geliştirilmesi ve İzlenmesi Projesi ile öğrencilerin dil kullanımına ilişkin verilerin sistematik biçimde toplanması ve analiz edilmesi amaçlanmaktadır (Demir, 2024). Bu yaklaşım, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dil merkezli eğitim anlayışıyla da örtüşmekte ve öğrencilerin dil gelişiminin veri temelli olarak izlenmesini öngörmektedir. Ayrıca söz varlığının akademik başarı, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileriyle ilişkili bir değişken olarak ele alınması, bu alandaki çalışmaların önemini daha da artırmaktadır.

Türk dili ve edebiyatı dersi kapsamında öğrencilerden çeşitli yazılı anlatım çalışmaları üretmeleri beklenmektedir. Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan örnek soru ve sınav uygulamalarında öğrencilerin beceri düzeyinde gelişim göstermeleri hedeflenmekte; öğrencilerden yazma ve konuşma becerilerine dayalı ürünler ortaya koymaları istenmektedir. Ancak öğrencilerin yazılı ürünlerinin incelenmesi ve bu ürünlere düzenli geri bildirim verilmesi, özellikle kalabalık sınıf ortamlarında öğretmenler açısından oldukça zaman alıcı bir süreç hâline gelmektedir. Bu durum, öğretmenlerin iş yükünü artırırken aynı zamanda öğrencilere sunulan bireysel dönütlerin niteliğini ve sıklığını da sınırlandırmaktadır. Oysa yazma becerisinin gelişebilmesi için öğrencilerin metinlerine ilişkin somut, düzenli ve süreç odaklı geri bildirim alması büyük önem taşımaktadır. Nitekim Yıldız'ın (2021) çalışması, öğrencilerin açık uçlu sorular karşısında zorlandığını ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha etkili uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Günümüzde yapay zekâ teknolojilerindeki gelişmeler, eğitim alanında yeni uygulama imkânları ortaya çıkarmaktadır. Büyük veri setlerini kısa sürede analiz edebilme, metinler üzerinde örüntü belirleme ve hızlı geri bildirim sunabilme gibi özellikler, yapay zekânın özellikle dil eğitimi süreçlerinde kullanılmasını mümkün hâle getirmektedir. Yapay zekâ uygulamaları; kişiselleştirilmiş öğrenme, veri madenciliği ve öğrenci performansının izlenmesi gibi birçok alanda kullanılmakta ve bu teknolojilerin eğitim süreçlerine önemli katkılar sağlayabileceği ifade edilmektedir (Arslan, 2020). Eğitim alanında yapay zekâ kullanımının henüz başlangıç aşamasında olduğu ancak gelecekte eğitim süreçlerini önemli ölçüde dönüştürme potansiyeline sahip bulunduğu belirtilmektedir (Coşkun & Gülleroğlu, 2021). Uzun, Tümtürk ve Öztürk (2021) tarafından yapılan çalışma da yapay zekânın öğretmenin yerini alan bir yapıdan ziyade, öğretmeni destekleyen bir araç olarak değerlendirildiğinde daha işlevsel olabileceğini ortaya koymaktadır.

Yapay zekânın eğitimdeki kullanım alanlarından biri de yazma becerilerinin desteklenmesidir. Talayhan ve Babayiğit (2023), yapay zekâ tabanlı yazma araçlarının öğrencilere dil bilgisi, söz dizimi ve metin organizasyonu konusunda anlık geri bildirim sağlayabildiğini ve yazma süreçlerine katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte araştırmacılar, bu araçların bilinçli ve pedagojik bir çerçevede kullanılması gerektiğini de vurgulamaktadır. Özellikle öğrencilerin yazılı ürünlerine ilişkin hızlı ve bireyselleştirilmiş geri bildirim sunabilme potansiyeli, yapay zekâ destekli uygulamaları dikkat çekici hâle getirmektedir.

Bunun yanında söz varlığının ölçülmesi ve izlenmesi, yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde önemli bir boyut olarak öne çıkmaktadır. Ancak öğrencilerin söz varlığının süreç içerisinde nasıl geliştiğinin düzenli biçimde takip edilmesi ve her öğrenciye bireysel geri bildirim sunulması uygulamada çeşitli güçlükler içermektedir. Özellikle öğretmenlerin yoğunluğu ve sınıf mevcutlarının fazlalığı, öğrencilerin metinlerinin ayrıntılı biçimde incelenmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle söz varlığını hızlı, sistematik ve öğrenciye özgü biçimde analiz edebilecek uygulamalara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Bu doğrultuda mevcut araştırma, yapay zekâ destekli söz varlığı analizinin öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerine katkısını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada MATTR ölçütü kullanılarak öğrencilerin yazılı ürünleri analiz edilmiş; elde edilen veriler öğrencilere geri bildirim olarak sunulmuştur. Çalışma kapsamında öğrencilerin süreç içerisindeki söz varlığı gelişimleri incelenmiş ve yapay zekâ destekli geri bildirimlerin öğrencilerin yazma farkındalıklarına etkisi değerlendirilmiştir. Böylece araştırma, söz varlığının izlenmesine yönelik uygulanabilir bir model önerisi geliştirmeyi ve yapay zekâ destekli uygulamaların Türkçe eğitimi bağlamındaki potansiyelini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu araştırma aşağıdaki sorulara cevap aramaktadır:

1. Yapay zekâ destekli söz varlığı analizleri, öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerindeki söz varlığı gelişimini ortaya koymada ne ölçüde işlevseldir?
2. Yapay zekâ tarafından sunulan geri bildirimler, öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerini ve kelime kullanım farkındalıklarını nasıl etkilemektedir?
3. MATTR ölçütü, Türkçe öğrenci metinlerinde söz varlığının izlenmesi açısından uygulanabilir ve işlevsel bir araç mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada, yapay zekâ destekli geri bildirimlerin öğrencilerin söz varlığı gelişimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla deneysel uygulamaya dayalı tekrarlı ölçümler deseni kullanılmıştır. Araştırma, gerekli izinler doğrultusunda (Ek-1) okul ortamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını farklı okul türlerinde öğrenim gören toplam 90 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar; fen lisesi (30), Anadolu lisesi (30) ve sosyal bilimler lisesi (30) öğrencilerinden seçilmiştir. Araştırmada cinsiyet dağılımı dengeli tutulmuş ve katılımcıların %50'si kız (45), %50'si erkek (45) öğrencilerden oluşturulmuştur.

Uygulama sürecinde öğrencilerden Türkçe dersi kapsamında yazılı anlatım metinleri oluşturmaları istenmiştir. Elde edilen metinler dijital ortama aktarılmış ve yapay zekâ desteğiyle söz varlığı açısından analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öğrenci metinleri için MATTR (Moving-Average Type Token Ratio) ölçütü kullanılmıştır. Yapay zekâdan, metinleri 50 kelimelik hareketli pencerelere ayırarak her bölüm için TTR oranını hesaplaması ve bunların ortalamasını alarak MATTR skorunu oluşturması istenmiştir. Ayrıca metinlerdeki toplam kelime sayısı ve farklı kelime sayısı da belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilere geri bildirim sunmak amacıyla yapay zekâya; öğrencilerin sık tekrar ettiği kelimelerin belirlenmesi, bu kelimeler için alternatif ifadeler önerilmesi ve metnin akıcılığını artırabilecek bağlaç önerilerinde bulunulması yönünde yönergeler verilmiştir. Geri bildirimlerin motive edici ve geliştirici bir dilde sunulmasına dikkat edilmiştir. Böylece öğrencilerin kendi yazılı ürünleri üzerine farkındalık geliştirmeleri ve kelime çeşitliliğini artırmaları hedeflenmiştir. Elde edilen geri bildirimler öğrencilere verilmiş bu doğrultuda metinleri tekrar yazmaları

istenmiş ve son test olarak yeniden yapay zekâ aracılığı ile MATTR hesaplaması yapılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde, yapay zekâ tarafından öğrencilere sunulan geri bildirimler doğrultusunda öğrencilerden yazılı metinlerini yeniden düzenlemeleri ve tekrar yazmaları istenmiştir. Bu yeniden yazım süreci sonrasında, öğrencilerin geliştirilmiş metinleri ikinci kez analiz edilerek son test aşaması gerçekleştirilmiştir. Son testte de aynı yöntem izlenmiş ve yapay zekâ aracılığıyla MATTR hesaplamaları yeniden yapılmıştır. Böylece öğrencilerin geri bildirim öncesi ve sonrası söz varlığı gelişimleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın temel amacı, yapay zekâ destekli analiz ve geri bildirimlerin öğrencilerin kelime çeşitliliği üzerindeki etkisini incelemektir. Bu doğrultuda elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin süreç içerisindeki söz varlığı gelişimini incelemek amacıyla MATTR skorları, toplam kelime sayıları ve farklı kelime sayıları üzerinden tekrarlı ölçümler analizi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ilk ve sonraki yazılı ürünleri arasındaki değişimi belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler ANOVA testi uygulanmış, analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Ayrıca yapay zekâ tarafından sunulan geri bildirimlerin öğrencilerin kelime kullanımındaki değişime etkisi değerlendirilmiş; tekrar eden kelime kullanımındaki azalma ve kelime çeşitliliğindeki artış incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında öğrencilerin yazılı anlatım metinleri yapay zekâ desteğiyle analiz edilmiş; öğrencilerin ön test ve son test yazıları MATTR skorları, toplam kelime sayıları ve farklı kelime sayıları açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, yapay zekâ destekli geri bildirimlerin özellikle kelime çeşitliliği üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin toplam kelime sayılarında artış gözlemlenmiştir. Ön testte ortalama toplam kelime sayısı 72.4 iken son testte bu değer 78.2'ye yükselmiştir. Ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p = 0.124$). Buna karşın öğrencilerin farklı kelime kullanımında dikkat çekici bir gelişim tespit edilmiştir. Ön testte ortalama 41.2 olan farklı kelime sayısı, son testte 47.3'e yükselmiş ve yaklaşık %14,8 oranında artış göstermiştir. Bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p = 0.003$). Analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1

Karşılaştırmalı Analiz Sonuçları

Ölçüt	Ön Test (Ort)	Son Test (Ort)	Değişim	p
Toplam Kelime Sayısı	72.4	78.2	+%8	0.124
Farklı Kelime Sayısı	41.2	47.3	+%14.,8	0.003*
MATTR Skoru (50)	0.68	0.76	+%11,7	0.001*

Benzer şekilde öğrencilerin MATTR skorlarında da anlamlı düzeyde artış görülmüştür. Ön testte 0.68 olan ortalama MATTR skoru, son testte 0.76'ya yükselmiş ve yaklaşık %11,7 oranında gelişim göstermiştir ($p = 0.001$). Bu bulgu, öğrencilerin süreç içerisinde daha çeşitli

ve dengeli kelime kullanımı geliştirdiklerini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, yapay zekâ destekli geri bildirimlerin yalnızca metin uzunluğunu artırmadığını; özellikle kelime çeşitliliği ve söz varlığı kullanımını geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğrencilere sunulan yapay zekâ geri bildirimleri incelendiğinde, dönütlerin çoğunlukla kelime tekrarlarını azaltma, akademik ifadeleri artırma ve metin akıcılığını geliştirme üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Örneğin bir öğrenci metni için oluşturulan dönütte şu ifadeler yer almıştır:

"Metnin genelinde kelime çeşitliliğin oldukça yüksek. 'Söz sahibi' ve 'güçlü' gibi ifadelerle düşünceni desteklemişsin. Ancak 'adam' ve 'falan' gibi günlük konuşma diline ait kelimeler, metninin akademik niteliğini zayıflatıyor. Bir sonraki yazında bu ifadeler yerine 'birey', 'şahıs' veya 'belirsizlik durumu' gibi daha resmi terimler kullanarak skorunu artırabilirsin."

Bu tür geri bildirimlerin öğrencilerin yazılarındaki dil düzeyine ilişkin farkındalık geliştirmelerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Özellikle öğrencilerin gündelik ifadeler yerine daha akademik ve çeşitli kelimeler kullanmaya yöneldikleri görülmüştür. Benzer şekilde yapay zekâ tarafından öğrencilere eş anlamlı kullanımına yönelik öneriler sunulmuştur. Örneğin bazı öğrencilere "para" kelimesinin sürekli tekrar edilmesi yerine "maddi güç", "finansal kaynaklar", "maddiyat" veya "iktisadi imkânlar" gibi alternatif ifadeler önerilmiştir. Aynı şekilde "satın almak" fiili yerine "elde etmek", "tedarik etmek", "erişim sağlamak" ve "sahiplik kazanmak" gibi seçenekler sunulmuştur. Bu tür öneriler, öğrencilerin kelime dağarcıklarını genişletmelerini ve kavramsal çeşitlilik geliştirmelerini desteklemiştir.

Yapay zekâ geri bildirimlerinde metin akıcılığını artırmaya yönelik öneriler de dikkat çekmiştir. Öğrencilerin cümlelere sürekli aynı yapıyla başlamaları yerine "bunun yanı sıra", "öte yandan", "buna karşın" ve "nitekim" gibi geçiş ifadelerini kullanmaları önerilmiştir. Süreç sonunda öğrencilerin özellikle bağlaç ve geçiş ifadelerini daha bilinçli kullanmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte elde edilen bulgular, söz varlığı gelişiminin yalnızca toplam kelime sayısıyla açıklanamayacağını da göstermektedir. Bazı öğrencilerin metin uzunluğu artarken kelime çeşitliliğinde sınırlı gelişim gösterdiği; buna karşın bazı öğrencilerin daha kısa fakat daha çeşitli ve dengeli metinler üretebildiği görülmüştür. Bu durum, MATTR ölçütünün kelime çeşitliliğine dayalı daha dengeli sonuçlar sunduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde araştırma bulguları, yapay zekâ destekli söz varlığı analizlerinin öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerinde farkındalık oluşturduğunu, kelime tekrarlarını azaltmaya katkı sağladığını ve öğrencilerin daha çeşitli kelime kullanımına yönelmelerine destek olduğunu göstermektedir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma, yapay zekâ destekli söz varlığı analizlerinin öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerine etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgular, yapay zekâ tarafından sunulan geri bildirimlerin öğrencilerin kelime çeşitliliği üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle farklı kelime sayısı ve MATTR skorlarında ortaya çıkan anlamlı artışlar, öğrencilerin süreç içerisinde daha çeşitli ve dengeli kelime kullanımı geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Buna karşılık toplam kelime sayısındaki artışın anlamlı düzeyde olmaması, söz varlığı gelişiminin yalnızca metin uzunluğu ile açıklanamayacağını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin daha uzun metinler yazmaktan ziyade daha nitelikli ve çeşitli kelime kullanımı geliştirdiklerini düşündürmektedir.

Araştırmada kullanılan yapay zekâ destekli geri bildirimlerin öğrenciler üzerinde farkındalık oluşturduğu görülmüştür. Özellikle öğrencilerin sık tekrar ettikleri kelimeleri fark etmeleri, gündelik ifadeler yerine daha akademik sözcükler kullanmaya yönelmeleri ve bağlaç kullanımını artırmaları dikkat çekmiştir. Yapay zekânın öğrencilere hata odaklı olmayan geliştirici ve motive edici dönütler sunması da öğrencilerin yazma süreçlerine daha bilinçli yaklaşmalarını desteklemiştir. Bu bulgu, Talayhan ve Babayiğit'in (2023) yapay zekâ tabanlı yazma araçlarının öğrencilere gerçek zamanlı geri bildirim sağlayarak yazma becerilerini desteklediğini ortaya koyan çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sürecinde öğrencilerin özellikle eş anlamlı kelime kullanımı konusunda gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir. Örneğin "para" kelimesinin sürekli tekrar edilmesi yerine "maddi güç", "finansal kaynaklar", "maddiyat" ve "iktisadi imkânlar" gibi alternatif ifadelerin önerilmesi; öğrencilerin daha kavramsal ve akademik bir dil kullanmalarına katkı sağlamıştır. Benzer şekilde "Bunun yanı sıra", "Öte yandan" ve "Nitekim" gibi geçiş ifadelerine yönelik önerilerin, öğrencilerin metin akıcılığını geliştirdiği görülmüştür. Bu durum, yapay zekânın yalnızca teknik analiz yapan bir araç olmanın ötesinde, öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerine rehberlik edebilecek bir destek mekanizması olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Bununla birlikte araştırma bulguları, söz varlığı ölçümlerinin yazılı anlatım becerisini tek başına açıklamada yeterli olmadığını da ortaya koymuştur. Bazı öğrencilerin yüksek MATTR skorlarına sahip olmalarına rağmen içerik açısından yüzeysel metinler ürettikleri görülmüştür. Bu durum, söz varlığının yazma becerisinin yalnızca bir boyutu olduğunu; içerik geliştirme, düşünce organizasyonu ve anlatım derinliği gibi diğer unsurlarla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla yapay zekâ destekli söz varlığı analizlerinin, öğretmenin yerini alan bir yapıdan ziyade öğretmeni destekleyen bir yardımcı araç olarak değerlendirilmesi daha uygun görünmektedir. Bu sonuç, Uzun, Tümtürk ve Öztürk'ün (2021) yapay zekânın eğitim süreçlerinde öğretmenin yerine değil, onun destekleyicisi olarak kullanılmasının daha işlevsel olacağını ifade eden bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırma ayrıca MATTR ölçütünün Türkçe öğrenci metinlerinde uygulanabilir ve işlevsel bir araç olduğunu göstermiştir. Metin uzunluğundan görece bağımsız sonuçlar sunabilmesi, MATTR ölçütünü söz varlığı analizlerinde öne çıkarmaktadır. Yapay zekâ desteğiyle bu tür analizlerin kısa sürede gerçekleştirilebilmesi, özellikle kalabalık sınıf ortamlarında öğretmenlere önemli kolaylıklar sağlayabilecek bir potansiyel taşımaktadır. Bu yönüyle çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen söz varlığının tespiti ve geliştirilmesine yönelik veri temelli yaklaşımlarla da örtüşmektedir.

Sonuç olarak araştırma bulguları, yapay zekâ destekli söz varlığı analizlerinin öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerinde farkındalık oluşturduğunu, kelime çeşitliliğini artırdığını ve öğrencilere bireyselleştirilmiş geri bildirim sunma açısından önemli fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte yapay zekâ uygulamalarının mevcut durumda yazılı anlatımın tüm boyutlarını değerlendirebilecek yeterlilikte olmadığı; özellikle içerik derinliği ve düşünce geliştirme gibi alanlarda insan rehberliğine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle yapay zekâ uygulamalarının öğretmenlerin yerine geçen sistemler olarak değil, öğretim süreçlerini destekleyen yardımcı araçlar olarak değerlendirilmesi daha uygun görünmektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, söz varlığı değerlendirme süreçlerinde subjektif yorumlar yerine MATTR gibi veri temelli ölçütlerin kullanılması önerilmektedir. Yapay zekâ destekli sistemlerin öğretmen rehberliğinde kullanılmasıyla öğrenciler için bireyselleştirilmiş gelişim planları oluşturulabilir. Ayrıca yazma sürecinin "analiz-geri bildirim-revizyon-yeniden yazma" döngüsü şeklinde yapılandırılması, öğrencilerin dil gelişimini sürekli bir süreç hâline getirebilir. Söz varlığı ölçümlerinin e-Portfolyo sistemlerine entegre edilmesi, öğrencilerin dil gelişiminin uzun vadeli olarak izlenmesini kolaylaştırabilir. Öğretmenlerin yapay zekâ ve doğal dil işleme (NLP) araçları konusunda dijital yetkinliklerinin geliştirilmesi önemlidir. Bunun yanında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında dil becerilerinin veri temelli yaklaşımlarla izlenmesi, eğitim politikalarına önemli katkı sağlayabilir.

Gelecek araştırmalarda söz varlığının içerik derinliği ve metin organizasyonu ile birlikte bütüncül biçimde ele alınması önerilmektedir. Çalışmaların farklı okul türleri ve çeşitli metin türlerinde (örneğin makale, öykü, deneme) genişletilmesi daha genellenebilir sonuçlar sağlayabilir. Ayrıca Türkçe dil yapısına özgü yeni yapay zekâ tabanlı metriklerin geliştirilmesi, alan yazınına önemli katkılar sunacaktır.

KAYNAKÇA

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *11*(1), 71-88.

Bui, N. M., & Barrot, J. S. (2024). ChatGPT as an automated essay scoring tool in the writing classrooms: how it compares with human scoring. *Education and Information Technologies*, 1-18.

Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *54*(3), 947-966.

Demir, S. (2012). Öğretmen eğitimi bağlamında bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak portfolyo. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(32), 237-259.

Emekli, E., & Karahan, B. N. (2024). Comparison of Automatic Item Generation Methods in the Assessment of Clinical Reasoning Skills. *Revista Española de Educación Médica*, *6*(1).

Guo, K., & Wang, D. (2024). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*, *29*(7), 8435-8463.

Kan, A. (2005). Yazili yoklamalarin puanlanmasinda puanlama cetveli ve yanit anahtari kullaniminin (Ayni) puanlayici güvenirliğine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (20).

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Nobel yayın dağıtım, 81-83.

Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü. (2023). *Türk dili ve edebiyatı dersi*.

Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, *2*(2), 100050.

Okun, O., Yüksel, M., Karahan, M. O., & Bozkurt, R. (2023). Akademik yayıncılığın yeni yüzü: ChatGPT ve etik tartışmaları. *International Journal of Commerce, Industry and Entrepreneurship Studies (Utisgad Journal)*, *3*(1), 39-50. https://www.utisgad.org

Schmidt-Fajlik, R. (2023). ChatGPT as a grammar checker for Japanese English language learners: A comparison with grammarly and prowritingaid. *AsiaCALL Online Journal*, *14*(1), 105-119.

Talayhan, Ö. G., & Babayiğit, M. V. (2023). Yapay zekâ yazma araçlarının öğrenci yazılarının içeriği ve organizasyonu üzerindeki etkisi: Yabancı dil olarak ingilizce eğitmenlerinin algılarına odaklanması. *Journal of Current Debates in Social Sciences (CUDES)*, *2*(6 (2)), 83-93.

Tate, T. P., Steiss, J., Bailey, D., Graham, S., Moon, Y., Ritchie, D., ... & Warschauer, M. (2024). Can AI provide useful holistic essay scoring?. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *7*, 100255.

Tömen, M. (2022). Automated essay scoring feedback in foreign language writing: Does it coincide with ınstructor feedback?. *Disiplinler Arası Dil Araştırmaları*, *4*(4), 53-62.

Uysal, İ., & Doğan, N. (2021). Açık uçlu maddeleri otomatik puanlamak ne kadar güvenilirdir: Türk dilinde bir uygulama. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, *12*(1), 28-53.

Uzun, Y., Tümtürk, A. Y., & Öztürk, H. (2021). Günümüzde ve gelecekte eğitim alanında kullanılan yapay zekâ. In *1st International Conference on Applied Engineering and Natural Sciences* (pp. 1-3).

Yıldız, D. (2021). Türkçe ve Türk dili-edebiyatı öğretmenlerinin gözünden PISA'daki okuma becerisi ve Türkiye'nin performansı: bir odak grup görüşmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, (27).

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SÖZ VARLIĞININ OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARI İLE OKUMA MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

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

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin söz varlığı ile okumaya yönelik tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda öğrenim gören toplam 435 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" yöntemine göre seçilmiştir. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen okumaya yönelik tutum ölçeği ile Kurnaz (2019) tarafından geliştirilen "Okuma İç Motivasyonu Ölçeği" ve araştırmacı tarafından uzman görüşlerine başvurularak oluşturulan "Söz Varlığı Başarı Testi" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan; okuma tutumu, okuma iç motivasyon ve söz varlığı başarı testi ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach Alfa katsayısı ve ölçümlerin normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Her üç ölçme aracı arasında ikişerli olarak Pearson momentler çarpımı korelasyon kat sayısı hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda söz varlığı başarı puanının ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumunu ve okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca üç ölçeğin birbiriyle korelasyon değerlerinin pozitif yönde anlamlı sonuçlar verdiği bulgulanmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, okuma motivasyonu, okuma tutumu*

GİRİŞ

Türkçe eğitiminin temel gayelerinden biri öğrencilerin temel dil becerilerini istendik ölçüde geliştirmelerine katkı sunmaktır. Bu temel amaçlarla birlikte öğrencilere bilişsel, dilsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarla ilgili çok boyutlu davranış örüntüleri edindirmenin (Sever vd. 2011) yanı sıra onların üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlayarak akademik ve sosyal yaşamdaki hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak da hedeflenmektedir (Aydın, 2019). Öğrencilerin birçok yönden istenilen düzeyde gelişmeleri ve bu temel becerileri istendik ölçüde kullanabilmeleri için belli bir söz varlığına sahip olmaları gerekir. Aygün'ün (1999) belirttiği gibi yeterli bir sözcük dağarcığı olmayınca ne fonetik ne de iletişim çalışmaları yürüyebilir. Kaplan'ın (1985) düşünce aletimiz olarak ifade ettiği sözcük aracılığıyla algılama sınırlarını aşan, ancak anlama sınırları içinde kalan birçok konu kavranmaktadır (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Casson (2000) da her türlü beceri ve alışkanlığın bir altyapı ve temel gerektirdiğini belirtir. Bunun içinse konuyla ilgili bilgiyle donanmış olmanın yanı sıra konuyla ilgili yeterli söz varlığına sahip olunması gerektiğini dile getirir.

Öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri başlıkları altında sınıflandırılan temel dil becerilerini istenilen düzeyde edinmeleri ve yerine getirebilmelerinde öğrencinin sahip olduğu sözcük hazinesinin önemli ölçüde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Özbay ve Melanlıoğlu (2008) sözcüklerin, anlatmanın yanı sıra anlamaya da yardımcı olduklarını ifade etmektedir. Anlamı bilinmeden okunan veya söylenen sözcüklerin anlaşılması imkânsız gözükmektedir. Bir metinde okuyucunun anlamını bilmediği sözcük sayısı çok ise metnin anlamının kavranması da zorlaşmaktadır. Öz (2003) ise doğru ve hızlı okumanın, okuduğunu anlayabilmenin sözcük hazinesinin genişliğiyle paralel olduğunu ifade etmektedir. Yalçın (2002) okunan metin içerisinde çocuğun anlamını bilmediği sözcük sayısının fazlalığının okuma eğitimini etkilediğini belirtmektedir.

Okuma, basit bir fiziksel aktivite olarak görülmesine karşın fiziksel ve zihinsel unsurların eş güdüm içerisinde meydana getirdiği kendine has bir işleyişi olan sistemli ve düzenli bir beceridir. Bu becerinin istendik ölçüde meydana gelmesi için fiziksel ve zihinsel unsurların sağlıklı olması gerekir. Zahrof vd. (2022) okumanın bilginin anlaşılabilmesi için okuyucunun metinden edindiği bilgilerle metne ilişkin arka plan bilgilerini birleştirmesi gerektiğini belirtmektedir. Kirsch vd. (2002) göre öğrenmenin ön koşulu olan okuma becerisinde meydana gelebilecek bir eksiklik diğer becerilerin de edinilmesini olumsuz etkileyebilir. Wang, Jia ve Jin (2020) bu nedenle okuma becerisinin kolaylaştırıcı faktörlerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu faktörlerden biri öğrencilerin motivasyonları iken diğeri de öğrencilere kazandırılması istenen becerilere yönelik tutumları olduğunu söylemek mümkündür.

İstek ve kararlılığın oluşmasında yürütücü bir görev üstlenen motivasyon (Hadrian vd., 2013), kişilerin belirledikleri hedeflere ulaşabilmesi için onları teşvik etmesi açısından (Mahardika ve Kuswandono, 2022) ve öğrencilerin akademik performansının ve öğrenme başarısının tahmin edilmesine olanak sağladığı için eğitimciler için kritik bir öneme sahiptir (Deci ve Ryan, 1985). İsmail, Ahmadi ve Gilakjani'ye (2012) göre ise motivasyon; öğrencilerin aktivitelerini geliştirme ve dili öğrenmeleri için önemli bir faktördür. Nitekim Maehr ve Meyer, (1997) ise motivasyonun kişinin enerjisinin yönünü, yoğunluğunu ve kalitesini ortaya çıkardığını dile getirmektedir.

Okuma becerisinin edindirilmesinde öğrencilerin okuma motivasyonlarının yanı sıra okuma tutumları da önemlidir. Alexander ve Filler (1976) okuma tutumunu okuma durumundan kaçınma veya daha çok öğrenmeye yaklaşmaya sebep olan okumayla ilişkili bir duygular sistemi olarak tanımlamaktadır. Okuma motivasyonu aracılığıyla öğrencilerin okumaya karşı olumlu bir tutum oluşturmalarını sağlamak, okuma becerisinin istendik ölçüde gelişimine olanak sağlayabilir. McKenna, Kear ve Ellsworth (1995) çocukların okumaya yönelik tutumlarını sürdürmelerinin onların okuma davranışları ve kabiliyetleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin okuma becerisine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, onların akademik başarılarını artırmanın yanı sıra okuma becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayabilir.

İlgili alan yazını incelendiğinde ortaokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı öğretimi ve unsurları açısından incelendiği Karagöl ve Tarakçı (2019); Usda ve Uluocak (2024) tarafından aynı sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak söz varlığı açısından karşılaştırıldığı; Karadağ (2019), Süğümlü ve Eraslan (2019), Geçgel, Kana ve Öncü (2022); Talancı (2022); Sayın ve Doğan (2023) tarafından Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından değerlendirildiği tespit edilmiştir. Ancak söz varlığı başarısının ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumuna etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan birçok çalışmada da okuma motivasyonunun okuma başarısını artırdığı (Baker ve Wigfield, 1999; Wang ve Guthrie, 2004; Andreassen ve Bråten, 2010), okuma tutumunun okuma yeterliliği üzerinde önemli yararlar sağladığı (Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed ve Tucker, 2006; Katzir, Lesaux ve Kim (2009), okuma tutumu ile okuma başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğu (Clark, 2014; McKenne, Kear, Ellsworth, 1995; McKenna vd., 2012; Petscher, 2010) tespit edilmiştir. Okuma motivasyonu ve okuma tutumunun okuma başarısı, okuma öz yeterliliği ve akademik başarı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde söz varlığı başarısının okuma motivasyonu ve tutumu üzerindeki etkisini tespit etmek okuma becerisiyle ilişkili diğer yeterliliklerin kazandırılması konusunda önemli katkılar sunabileceği düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin söz varlığının okuma motivasyonu ve okuma tutumuyla ilişkisini tespit etmektir.

YÖNTEM

Ortaokul öğrencilerinin söz varlığının okuma motivasyonu ve okuma tutumu ile ilişkisini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde temel amaç geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemektir (Karasar, 2017, s. 109). İlişkileri, bağlantıları inceleyen çalışma, genellikle ilişkisel araştırma olarak adlandırılır (Büyüköztürk vd., 2008).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda öğrenim gören toplam 435 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" yöntemine göre seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve kullanışlılık kazandırır. Bu yöntemde araştırmacı, kolay ulaşabileceği, yakın olan ve bir durumu seçer. Çalışma grubundaki öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Sınıfı	Kız	Erkek	N
6	78	72	150
7	75	65	140
8	75	70	145
Toplam	228	207	435

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen okumaya yönelik tutum ölçeği ile Kurnaz (2019) tarafından geliştirilen "Okuma İç Motivasyonu Ölçeği" ve araştırmacı tarafından uzman görüşlerine başvurularak oluşturulan "Söz Varlığı Başarı Testi" kullanılmıştır.

Söz varlığı başarı testi için ilgili alan yazını taraması yapılmış ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan Liselere Giriş Sınavları ile Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk sınavlarında sözcükte anlam konusuna yönelik sorulan sorulardan bir havuz oluşturulmuştur. Soru havuzu oluşturulduktan sonra ilgili alanda uzman bir öğretim üyesi ile iki Türkçe öğretmenine ilgili sorular gönderilmiş ve çalışmanın amacı hakkında bilgi verildikten sonra soru havuzundan başarı testi için 20 soru belirlemeleri istenmiştir. İlgili uzmanlardan gelen dönütlerden sonra ortaokul öğrencilerinin sözcük başarılarını test etmek için uzmanlardan gelen ve ortak karar kıldıkları ilk 20 soru belirlenmiş ve söz varlığı başarı testi oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan okuma tutumu, okuma iç motivasyon ve söz varlığı başarı testi ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach Alfa katsayısı ve ölçümlerin normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Ölçme Araçlarına Ait Betimsel İstatistikler, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ile Güvenirlik Analizi

	Min.	Maks.		SS	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach α
Okuma motivasyonu	1.00	5.00	3.67	0.93	-0.52	-0.31	.723
Okuma tutumu	1.78	5.00	3.78	0.70	-0.47	-0.49	.933
Söz varlığı başarı puanı	5.00	95.00	63.35	22.75	-0.84	-0.23	--

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2.00 aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgu değerlere ait dağılımların normal dağılım sergilediklerine işaret etmektedir (Kline, 2015). Bu bulguya göre ölçme araçlarının normal dağılım sergilediği kabul edilmiş ve fark analizlerinde parametrik istatistikler kullanılmıştır.

BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin söz varlığının okumaya yönelik tutumu ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada söz varlığı başarı puanlarının okuma yönelik tutumu ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için her üç ölçme aracı arasında ikişerli olarak Pearson momentler çarpımı korelasyon kat sayısı hesaplanmıştır. Hesaplana korelasyon kat sayısına ilişkin bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir:

Tablo 3

Söz Varlığı Başarı Puanı, Okuma Tutumu ve Okuma Motivasyonu Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Okumaya Yönelik Tutumu	Okuma Motivasyonu
Söz Varlığı Başarı Puanı	0.67**	0.66**
Okumaya Yönelik Tutum	-	0.60**
Okuma Motivasyonu		

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 3 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin söz varlığı başarısının okumaya yönelik tutum ile okuma motivasyonu puanları arasında yüksek ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca üç ölçme aracının birbiriyle korelasyon değerlerinin pozitif yönde anlamlı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin söz varlığı onların okumaya yönelik tutumlarını ve okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin söz varlığı başarı puanı, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Söz varlığı başarı puanının ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumunu ve okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca üç ölçeğin birbiriyle korelasyon değerlerinin pozitif yönde anlamlı sonuçlar verdiği bulunmuştur. İlgili alan yazını tarandığında Arıcı (2024) söz varlığı öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama üzerinde etkisini incelediği çalışmanın sonucunda söz varlığı öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Kultaş ve Ulusoy (2022) ise yaptıkları çalışmada kelime oyunlarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri üzerinde etkili olduğunu bulgulamışlardır. İlgili araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilinir:

- Ortaokul öğrencilerinin söz varlığını zenginleştirmek için farklı etkinliklere yer verilebilir.
- Ders kitaplarında öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek için farklı ve zengin sözcük etkinliklerine yer verilebilir.
- Öğrencilerin söz varlığının okuma motivasyonu ve tutumuyla ilişkisini tespit etmeye yönelik farklı deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Ders kitaplarında söz varlığı bakımından zengin içeriklere sahip ve edebî yönü zengin metinlere yer verilebilir.

KAYNAKÇA

Andreassen, R., & Bråten, I. (2010). Examining the prediction of reading comprehension on different multiple-choice tests. *J. Res. Read. 33,* 263–283.

Alexander, J.E., & Filler, R.C. (1976). *Attitudes and reading.* International Reading Association.

Arıcı, A. (2024). *Söz varlığı öğretiminin okuduğunu anlama üzerine etkisi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi.

Aydın, M. (2019). Türkçe eğitiminin amaçları ve uygulamaları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, *14* (2), 112-128.

Aygün, M. (1999). Yabancı dil dersinde sözcük öğretimi ve sözcük dağarcığını geliştirme teknikleri. *Dil Dergisi,* (78)*,* 5-16.

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Read. Res. Q. 34,* 452–477.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Casson, H. N. (2000). *Söz söyleme sanatı (Çev. Vedat Yılmaz).* Kariyer Yayıncılık.

Clark, C. (2014). *The reading lives of 8 to 11-year-olds 2005–2013. An evidence paper for the read on. Get On. Coalition.* National Literacy Trust.

Conlon, E.G., Zimmer-Gembeck, M.J., Creed, P.A., & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 11–32.

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

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.

Hadriana, Ismail, M. A., & Mahdum. (2013). The relationship between motivations and selflearning and the English language achievement in secondary high school students. *Asian Social Science, 9*(12 SPL ISSUE), 36–43.

İsmail, H. N., Ahmadi, M. R., & Gilakjani, A. P. (2012). The role of reciprocal teaching strategy as an important factor of improving reading motivation. *Elixir International Journal*, *53*, 11836-11841.

Kaplan, M. (1985). *Kültür ve dil.* Dergâh Yayınları.

Karadağ, Ö. (2019). Aynı sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak sözvarlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(4), 1130-1140.

Karagöl, E., & Tarakcı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Millî Eğitim*, *48* (222), 149-171.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler.* Nobel Akademi.

Katzir, T., Lesaux, N.K., & Kim, Y. (2009). The role of reading selfconcept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing, 22*(3), 261–276.

Kirsch, I., De Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2003). *Reading for change: Performance and engagement across countries: Results of PISA 2000.*

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford press.

Kultas, E., & Ulusoy, M. (2022). Kelime oyunlarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(81), 430-441. https://doi.org/10.17755/esosder.1000691.

Kurnaz, H. (2019) Okuma iç motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1)*, 234-250.

Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, *9*, 371–408.

Mahardika, A. A. A., & Kuswandono, P. (2022). Indonesian graduate students ' strategies in regulating their motivation in academic reading. *Journal of English Education and Applied Linguistics, 11*(2), 329–347.

McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, *30,* 934–956.

Öz, M. Fevzi (2003). *Uygulamalı Türkçe öğretimi.* Anı Yayıncılık.

Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 30-45.

Özbay, M. & Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of New World Science Academy, 4*(2), 632–651.

Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, *33*(4), 335–355.

Sayın, H., & Doğan, Y. (2023). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinlerinin söz varlığı bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (65), 512-548.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi.* Tudem Yayınları.

Süğümlü, Ü., & Eraslan, A. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri ile kalıplaşmış söz varlığı ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(3), 630-646.

Talancı, S. Ş. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kalıplaşmış söz varlığı açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, *7*(2), 1-14.

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

Wang, J. H.-Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Read. Res. Q. c39,* 162–186.

Wang, X., Jia, L., & Jin, Y. (2020). Reading amount and reading strategy as mediators of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading achievement. *Frontiers in Psychology*, *11*, 586346.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe ö*ğretim yöntemleri. Akçağ Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler*i (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zahroh, L. F., Dzulfikri, & Koher, S. (2022). The effect of insert learning media on students' reading comprehension in recount text at the eleventh grade of SMAN 1 *Arosbaya. Journal of English Education and Applied Linguistics, 11*(2), 387–401.

DİJİTAL PORTFOLYO TABANLI SÖZ VARLIĞI İZLEME MODELİ: "EBA GÜNLÜĞÜ" ÖNERİSİ

Dr. Suat ÖZER, Ankara /Millî Eğitim Akademisi Nurettin Topçu Eğitim ve Uygulama Merkezi
suat.ozer@meb.gov.tr

ÖZET

Bu çalışma, 2024-2026 eğitim öğretim yılları arasında 9 ve 10. sınıf öğrencileriyle yürütülen boylamsal bir pilot durum araştırmasıdır. Araştırmada, "Dijital Portfolyo Tabanlı Söz Varlığı İzleme Modeli" kapsamında, öğrencilerin Blogger platformunda iki yıl boyunca gerçekleştirdikleri çok modlu dijital üretimlerin aktif söz varlığı gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen sekiz öğrencinin dijital portfolyoları doküman analizi tekniğiyle incelenmiş, söz varlığı gelişimi Aktarım Oranı, Bağlamsal Doğruluk, Çok Modlu Çeşitlilik ve Yayıncı Sorumluluğu ölçütleri üzerinden değerlendirilmiştir. Bulgular, dijital yayıncılık deneyiminin öğrencilerin pasif söz dağarcığını aktif dil kullanımına taşıma sürecini anlamlı ölçüde desteklediğini göstermektedir. Kontrol grubu eksikliği ve örneklem sınırlılıkları göz önünde bulundurularak bulgular birer gözlemsel örüntü olarak sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar bağlamında modelin ulusal ölçekte yaygınlaştırılabilmesi amacıyla "EBA Günlüğü" adında yeni bir dijital arayüz önerisi geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *aktif söz varlığı, dijital portfolyo, EBA günlüğü, boylamsal izleme*

GİRİŞ

Türkçe eğitiminde söz varlığının ölçülmesi ve izlenmesi çokça araştırılan konular arasında yer almaktadır. Geleneksel ölçme yaklaşımları genellikle çoktan seçmeli testler ya da kısa yanıtlı sınavlara dayanmaktadır. Bu ölçümler bireyin pasif söz varlığını ortaya koyabilmekte ancak edinilen kelimelerin gerçek üretim bağlamında yazılı veya sözlü olarak nasıl kullanıldığını gösterememektedir. Oysa bir kelimenin edinilmiş sayılabilmesi için onun doğru bağlamda, işlevsel bir biçimde kullanılabilmesi gerekmektedir. Pasif ve aktif söz varlığı arasındaki bu önemli ayrım noktası, Türkçe öğretiminin önündeki temel sorunlar arasında yer almaktadır.

Bu ihtiyaca yanıt vermek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan «Öğrencilerin Söz Varlığının Tespiti, Geliştirilmesi ve İzlenmesi Projesi» (2024-2027) dil edinim süreçlerinin bilimsel olarak izlenmesini hedeflemektedir (MEB TTKB, 2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de benzer bir bakış açısıyla öğrenciden pasif alımlayıcı değil etkin anlam üreticisi olmasını talep etmektedir (MEB, 2025, s. 120). Bu iki hedefin kesiştiği noktada ilgili sürecin nasıl yürütüleceği sorusu önem kazanmaktadır.

Bu çerçevede web 2.0 araçları, öğrencilerin dil üretim süreçlerini kayıt altına alarak gözlemlenebilir ve karşılaştırabilir veri derlemleri oluşturma potansiyeli taşımaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin dijital içerik tüketicisi olmaktan çıkarak çok modlu üretim yapan bireyler olarak aktif söz varlığını nasıl geliştirdiğini incelemeyi amaçlayan bir model geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu çalışma bir etki araştırması değil, bir pilot durum çalışması ve model önerisi olarak konumlandırılmaktadır. "Dijital Portfolyo Tabanlı Söz Varlığı İzleme Modeli" olarak adlandırılan bu model hâlihazırda Blogger uygulamasına dayanmakta, gelecek vizyonu olarak ise "EBA Günlüğü" uygulaması önerilmektedir.

YÖNTEM

Katılımcılar ve Örneklem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde yapılandırılmıştır. Uygulama, 2024-2026 eğitim öğretim yılları arasında Burdur il sınırları içinde ve merkez ilçedeki bir Anadolu lisesinde toplam 50 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiş, verilerin analizi için amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen 8 öğrencinin (Ö1-Ö8), 9 ve 10. sınıfta oluşturdukları dijital portfolyoları boylamsal olarak incelenmiştir. Her öğrenciden 2 yıl boyunca ortalama 12 dijital içerik (blog yazısı, infografik, podcast vb.) elde edilmiştir. Öğrencilerin seçim ölçütleri; dijital portfolyo sürekliliği, birden fazla üretim türünde ürün verme ve tematik çeşitlilik şeklinde belirlenmiştir. Bu seçim ölçütlerinin doğası gereği, örneklemin portfolyosunu düzenli ve sürekli biçimde sürdürebilen, göreli olarak daha başarılı öğrencilere doğru yanlı olabileceği baştan kabul edilmelidir. Bu husus aşağıda "Sınırlılıklar" bölümünde ayrıca ele alınmıştır.

Etik Hususlar

Uygulama öncesinde okul idaresinden ve öğrenci velilerinden yazılı izin alınmıştır [Kurum onay numarası: E-21831420-100-158377447]. Öğrencilerden, üretimlerinin araştırma amacıyla incelenip anonimleştirilerek raporlanacağına dair ayrıca sözlü/yazılı öğrenci onamı alınmıştır. Öğrencilerin ürünlerini kamuya açık bir Blogger sayfasında yayımlaması, verinin toplanma noktasında erişilebilir olduğu anlamına gelse de raporlama aşamasında gizlilik ilkesi uygulanmıştır. Bu doğrultuda öğrenci adları, blog adresleri ve görsellerdeki kimliği ifşa edebilecek tüm unsurlar tamamen anonimleştirilmiş, ham veriye yalnızca araştırmacının

erişimi sağlanmıştır. Veriler, YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde önerilen asgari süreye uygun olarak yayım tarihini takip eden 5 yıl boyunca güvenli bir şekilde saklanacaktır. Bu sürenin sonunda ham veriler imha edilecek, yalnızca anonimleştirilmiş veri seti arşivlenecektir.

Uygulama Süreci

Uygulama süreci birbirini tamamlayan iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül yaklaşımına uygun olarak her ünite sonunda tematik konuşma ve yazma görevleri tasarlanmıştır (MEB, 2025, s. 26). Öğrenciler, Millî Eğitim Bakanlığı müfredatındaki kazanımlara uygun olarak (örneğin; Divan edebiyatı, halk edebiyatı, tasavvuf edebiyatı ve Türk destanları vb.) hazırladıkları metinleri ve konuşma sunumlarını önce sınıf ortamında akranları ve öğretmenleri huzurunda gerçekleştirmişlerdir.

İkinci aşamada sınıf ortamında tamamlanan performanslar, «Dijital Portfolyo Tabanlı Söz Varlığı İzleme Modeli» kapsamında dijital mecralara taşınmıştır. Öğrenciler üretimlerini kişisel blog sayfalarına yükleyerek arşivlemiş, zaman içerisinde güncellemiştir. Üretim türleri; yazılı analiz, sesli podcast, video ve görselle destekli yazı (info-grafik, sunu vb.) olmak üzere farklılık göstermiştir.

Araştırmanın geçerliğini ve öğrenciler arasındaki gelişimsel karşılaştırılabilirliği sağlamak amacıyla tüm katılımcılara müfredatla uyumlu 12 ana görevden (6 konuşma ve 6 yazma) oluşan bir üretim seti tanımlanmıştır. Başlangıç ve bitiş dönemine ait ürünler, aynı görev türünden (örn. bir yazma görevi bir başka yazma göreviyle) eşleştirilerek karşılaştırılmış, böylece iki dönem arasındaki görev eş değerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama ve Analiz

Araştırmanın verileri, öğrencilerin iki yıl boyunca oluşturdukları bu dijital derlemlerden elde edilmiştir. Toplanan veriler doküman analizi tekniğiyle incelenmiş, öğrencilerin süreç başındaki (Ekim 2024) ilk üretimleri ile süreç sonundaki (Mart 2026) üretimleri boylamsal olarak karşılaştırılmıştır. Analizde dört ölçüt belirlenmiştir:

(i) hedef kelimelerin kullanılma oranı (Aktarım Oranı),

(ii) bağlamsal kullanım doğruluğu (Bağlamsal Doğruluk),

(iii) farklı üretim modlarında (yazılı, görsel, işitsel) kullanım genişliği (Çok Modlu Çeşitlilik),

(iv) kamusal yayın ortamında dil kalitesi ve öz denetim (Yayıncı Sorumluluğu).

Modelin başarısı, öğrencinin tek bir gönderisi üzerinden değil, portfolyoda biriken tüm dijital ürünlerin kümülatif dilsel gelişimi üzerinden değerlendirilmiştir. Bu araştırmada kontrol veya karşılaştırma grubu bulunmamaktadır. Buna göre gözlenen değişimin öğretim, yaş, müfredat, öğretmen geri bildirimi ve zaman gibi etkenlerden ayrıştırılamadığı, bulguların bu sınırlılıkla birlikte okunması gerektiği baştan belirtilmelidir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Modelin Kavramsal Temelleri

Model, Nation'ın söz varlığı edinimini iyileştirme çalışmalarından hareketle oluşturulmuştur. Nation'in ortaya koyduğu yaklaşımında söz varlığı edinimi, alıcı (receptive/pasif) ile üretici (productive/aktif) kelime bilgisinin birbiriyle bağlantılı olduğu bir döngü (scale/continuum) olarak ele alınmıştır (Nation, 2001, s. 47). Bu döngünün işlemesi için de öğrencinin hedef sözcükleri gerçek üretim bağlamlarında kullanması gerekir. Dijital yayıncılık deneyimi bu gerekliliği karşılayabilecek bir zemin sunmaktadır. Öğrenci yalnızca bir sınav görevi için üretmez, kamusal bir okuyucu/dinleyici kitlesine seslenir, bu durumun dil seçimlerinin özenini artırdığı gözlenmiştir.

Modelin Ölçütleri

Modelin ölçütlerinin belirlenmesi aşamasında dijital veriler esas alınmıştır. Öncesinde sınıf içinde yapılan etkinlikler daha sonradan dijital portfolyo için kullanılmış olup ilgili ders içeriği doğrultusunda hedef söz varlığını kullanabilme, sözcüğü bağlamsal olarak doğru kullanabilme, bu üretimleri başka yazılı, sözlü veya görsel türlerde kullanabilme, son olarak da kamusal yayın yapmanın etkileri bağlamında ölçütler oluşturulmuştur. Tablo 1'de dört ölçütün tanımı, hangi veriyle ve nasıl puanlandığı ayrıntılandırılmıştır.

Tablo 1

Dijital Portfolyo Tabanlı Söz Varlığı İzleme Modeli Ölçütleri

Ölçüt	Tanım	Ölçüt Göstergesi	Puanlama
Aktarım Oranı	Pasif söz dağarcığındaki hedef kelimelerin üretim metinlerine yansıma oranı	Başlangıç/bitiş metinlerindeki hedef kelime frekans karşılaştırması	Aktarım Oranı = (Bitiş / Başlangıç) × 100.
Bağlamsal Doğruluk	Kullanılan kelimelerin anlam ve söz dizimsel bağlamdaki isabeti	Öğretmen değerlendirmesi + akran okuma; hata analizi rubriği	İki bağımsız değerlendirici (ders öğretmeni ve bir akran) tarafından bir rubrikle 1-3 arası puanlanmıştır.
Çok Modlu Çeşitlilik	Söz varlığının yazılı, sözlü ve görsel üretim türlerine yayılma genişliği	Blog yazısı + podcast + görsel-metin eşleştirmesi puanı	Öğrencinin hedef sözcüğü kaç farklı üretim modunda kullandığı sayılarak 1-3 arası puanlanmıştır.
Yayıncı Sorumluluğu	Dijital kamusal alanda yayımlanan içeriğin dil kalitesi ve öz denetim olgunluğu	Gözden geçirme sıklığı, düzeltme kaydı, yorum yanıtlama davranışı	Blog düzenleme geçmişi üzerinden gözden geçirme sayısı, öz düzeltme örnekleri ve yorumlara verilen yanıtların dil kalitesi 1-3 arası puanlanmıştır

Bağlamsal Doğruluk, kelimenin anlamsal ve sözdizimsel bağlamda doğru kullanılıp kullanılmadığını sorgulamaktadır. Çok Modlu Çeşitlilik, söz varlığı gelişiminin tek bir üretim kanalına hapsolmasını önlemek amacıyla tasarlanmıştır. Yayıncı Sorumluluğu ise kamusal alanda üretmenin söz varlığına nasıl yansıdığı problemine odaklanmaktadır. Bir öğrencinin sınav kâğıdına yazdığı ile kamuya açık blog gönderisine yazdığı arasındaki biçem ve özen farkının bu ölçütün gerekçe zeminini oluşturduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın geçerliğini ve öğrenciler arasındaki gelişimsel karşılaştırılabilirliği sağlamak amacıyla, tüm katılımcılara müfredatla uyumlu 12 ana görevden (6 konuşma ve 6 yazma) oluşan standart bir üretim seti tanımlanmıştır. Böylece çok modlu üretimlerin (yazı, ses, görsel) söz varlığına etkisi, her öğrencide aynı kontrol ölçütleri üzerinden boylamsal olarak izlenebilmiştir.

Modelin sayısal boyutunu ise Aktarım Oranı ölçütü oluşturmaktadır. Hedef kelimelerin üretim metinlerine ne kadar taşındığı, portfolyodaki başlangıç ve bitiş dönemlerine ait blog içeriklerinin karşılaştırılmasıyla belirlenmiştir. Modelde kullanılan hedef kelime listesi, ünite kazanımlarına bağlı olarak dört kategoride toplanmış toplam 150 kelimeden oluşmaktadır. Kategorilerin tam listesi Ek 1'de sunulmuştur. Öğrenci bazlı Aktarım Oranı sonuçları aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrenci Bazlı Aktarım Oranı Sonuçları

Kod	Başlangıç Performansı (Yazılı)	Bitiş Performansı (Podcast/ Aktifleşme)	Aktarım Oranı	Temel Aktif Kazanım Örneği
Ö1	Tarih anlatısı	Kavramsal analiz dili	%15	Merkezî otorite: Kayıtta destan kahramanının gücünü bu kavramla açıkladı.
Ö2	Şiir metni	Hitabet ve tonlama gücü	%18	İkbâl-i vatan: Kelimeyi doğru vurgu ve hüzünle seslendirerek içselleştirdi.
Ö3	Edebî metin	Şiir analizi	%12	Mazmun: Podcast'in girişinde kavramın tanımını kendi cümleleriyle yaptı.
Ö4	Günlük dil	Dijital kavramlar	%10	İnfografik: Podcast kapağındaki görsel tasarımı teknik terimlerle betimledi.
Ö5	Halk deyişleri	Tasavvufi derinlik	%14	Vuslat: Tasavvufi aşkı açıklarken kelimeyi bağlamına uygun kullandı.
Ö6	Modern dil	Dilsel farkındalık	%13	Kengeşdi: Eski Türkçe kelimeyi modern karşılığıyla kıyaslayarak telaffuz etti.
Ö7	Duygusal ifade	Lirik söylem	%11	Füsûn: Şiir çözümlemesinde kelimeyi aktifleştirdi.
Ö8	Olay anlatısı	Görselleştirme	%10	Çok Modlu: Süreci anlatırken öz değerlendirme yaptı.

Öğrenci bazlı aktarım oranı sonuçları %10 ile %18 arasında değişmekte, ortalama %12,9 düzeyinde bir aktifleşme gözlenmektedir. Sesli üretim (podcast) sürecinin bu aktifleşmedeki katkısı üç boyutta izlenmiştir: (i) kelimenin doğru telaffuzuyla oluşan işitsel bellek, (ii) tonlama ve vurgu değişikliğiyle görünür hâle gelen anlam farkındalığı, (iii) podcastin giriş ve sonuç bölümlerinde kelimenin öğrencinin kendi cümlelerinde kullanılması. Öğrencilerin, kayıt sırasında akıcı ve profesyonel görünme kaygısıyla günlük kelimeler yerine hedef listedeki üst

düzey kavramları (ör. savaş yerine cenk/süngüşdi, fikir yerine efkâr) bilinçli olarak tercih ettiği gözlemlenmiştir. Bu eğilim, Yayıncı Sorumluluğu ölçütünün sesli üretimde de gözlemlenebilir bir gösterge olabileceğine işaret etmektedir.

Her bir üretim modu öğrencinin hedef sözcüğü farklı bilişsel seviyelerde işlemesine olanak tanımış, böylece söz varlığının aktifleşme süreci standart bir ölçme zeminine taşınabilmiştir.

Tablo 3'te Öne Çıkan Üretim Türleri sütununda bulgunun hangi moddan elde edildiği, Süreç Başı Gözlemi 9. sınıf pasif söz varlığını, Süreç Sonu Gözlemi ise 10. sınıf aktif söz varlığı durumunu içermektedir.

Tablo 3

Öğrenci Üretim Süreci: Başlangıç/Süreç Sonu Karşılaştırması

Kod	Öne Çıkan Üretim Türleri	Süreç Başı Gözlemi	Süreç Sonu Gözlemi	Öne Çıkan Ölçüt
Ö1	Yazılı analiz + görsel	Arkaik sözcükler yalnızca şiir alıntısında var, açıklayıcı metinde yok	Amal, efkâr, ikbal öğrencinin kendi analiz cümlelerinde işlev kazandı.	Aktarım Oranı
Ö2	Sesli sunum / Podcast	Gazel, redif, mazmun: tanımlama düzeyinde, pasif kullanım.	Teknik terimler kendi yorumunda ve podcast anlatısında doğru bağlamda kullanıldı.	Çok Modlu Çeşitlilik
Ö3	Video + yazılı metin	Destan anlatısında gündelik dil kullanılırken tarihsel kavramlar yüzeysel olarak kullanıldı.	Altın Orda, merkezî otorite, siyasi çalkantı: analiz cümlelerinde kullanıldı.	Aktarım Oranı + Bağlamsal Doğruluk
Ö4	Yazılı analiz	Osmanlı arkaik kelimeleri metinden kopyalama düzeyinde.	Serhat, hak-i beden, ikbal-i vatan: Günümüz Türkçesiyle anlam karşılaştırması yapıldı.	Bağlamsal Doğruluk
Ö5	Podcast + destekleyici yazılı metin	Türkü sözcükleri tanımlama düzeyinde; ses özellikleri fark edilmemiş.	Ses tekrarı, arkaik sözcükler hem yazılı metinde hem seste işlevsel kullanım	Çok Modlu Çeşitlilik
Ö6	Görsel + yazılı metin	Öyküyü yeniden anlatma (tekrar); gündelik dil, betimleyici düzeyde.	Film şeridi görselinde anlatı dili görsel kodla bütünleştirildi.	Çok Modlu Çeşitlilik + Yayıncı Sorumluluğu
Ö7	Podcast + yazılı metin	Tasavvuf kavramları yalnızca alıntıyla aktarılmış.	Nefs, irfan, vuslat: kendi yorum cümlelerinde ve podcast anlatısında yer aldı.	Aktarım Oranı + Bağlamsal Doğruluk
Ö8	Yazılı + görsel	Halk şiiri sözcükleri listelenme düzeyinde, ancak kategorisi yok.	Tema odaklı kavramsal kategori var, anlam haritası oluşturma girişimi.	Bağlamsal Doğruluk + Yayıncı Sorumluluğu

Aktarım Oranı ve Bağlamsal Doğruluk: Ö1, Ö2, Ö4

Divan edebiyatı temalı üretimler, arkaik Türkçe söz dağarcığına maruziyet acısından modelin en verimli alanını oluşturmuştur. Ö1, sürecin başında "hüzün" temalı şiir analizinde arkaik sözcükleri yalnızca şiir içerisinde kullanmıştır. Süreç sonunda ise aynı sözcükler, öğrencinin kendi analiz cümlelerinde işlev kazanmıştır; bu geçiş Aktarım Oranı ölçütünün somut karşılığı olarak değerlendirilebilir. Ö4'te benzer bir ilerleme farklı bir biçimde gerçekleşmiştir. Osmanlı Türkçesine ait arkaik sözcükler başlangıçta metinden kopyalama düzeyindeyken süreç sonunda öğrenci bu sözcükleri günümüz Türkçesindeki anlamlarıyla kıyaslamıştır. Bu durum Bağlamsal Doğruluk ölçütünün karşılığı olarak öne çıkmaktadır. Ö2'nin podcast üretimi ise Çok Modlu Çeşitlilik ölçütünü en belirgin biçimde gösteren örneği oluşturmaktadır. Gazel, redif ve mazmun gibi teknik terimler başlangıçta tanımlama düzeyindeyken süreç sonunda öğrencinin sesli anlatımında işlevsel bir kullanım kazanmıştır.

Tematik Derinlik ve Aktarım: Ö3 ve Ö7

Ö3, destan temasını blog yazısı ve video formatında bir arada sunmuştur. Sürecin başındaki anlatısında gündelik dil hakimdir ve tarihsel kavramlar yüzeysel kalmaktadır. Sürecin sonunda ise "Altın Orda, merkezî otorite, siyasi çalkantı" gibi kavramlar analiz cümlelerinde kullanılmıştır. Bu ilerleme hem Aktarım Oranı hem de Bağlamsal Doğruluk ölçütlerinin birleştiği noktada gerçekleşmiştir. Ö7'de tasavvuf terminolojisi başlangıçta yalnızca alıntıyla aktarılmış, süreç sonunda ise "nefs, irfan, vuslat" gibi sözcükler öğrencinin kendi yorum cümlelerinde ve podcast anlatısında yer bulmaya başlamıştır. Her iki öğrencide de tematik yoğunluğun, hedef sözcüklerin bağlamsal eşleşmesine olumlu bir katkıda bulunduğu gözlemlenmektedir.

Çok Modlu Çeşitlilik ve Yayıncı Sorumluluğu: Ö5, Ö6 ve Ö8

Ö5 ve Ö6, Çok Modlu Çeşitlilik ölçütünün en belirgin biçimde gerçekleştiği örnekleri olusturmaktadır. Ö5, Karacaoğlan türküsü odaklı podcast gönderisinde hem sesli üretim hem de yazılı metin kullanmıştır. Türkünün ses özellikleri başlangıçta fark edilmezken süreç sonunda bu özellikler kendi anlatımında tartışma konusu olmuştur. Ö6 ise görsel üretimi ve yazılı metin analizini bir arada sunarak farklı modların birbirini nasıl beslediğini göstermiştir. Ö8›de halk şiiri sözcükleri başlangıçta listelenme düzeyinde kalmış, süreç ilerledikçe tema odaklı kategori ve anlam haritası oluşturma biçiminde bir yapılanmaya dönüşmüştür. Bu üçlü örnekte üretim türü çeşitliliği ile aktif söz varlığı gözlemleri arasında tutarlı bir örüntü izlenmektedir.

Bulgular bir bütün olarak ele alındığında, modelin dört temel kazanım ürettiği görülmektedir. Öncelikle dijital yayıncılık deneyiminin aktif kelime kullanımına geçişe olumlu katkıda bulunduğu gözlenmiştir. Öğrenciler, sınıf ortamında edindikleri hedef kelimeleri kamusal bir blog alanında kullanmak durumunda kaldıklarında bu kelimelerin seçiminde ve yerleştirilmesinde daha fazla özen göstermektedir. Bu durum, Yayıncı Sorumluluğu ölçütünün gözlemsel bir dil gelişim göstergesi olarak işlev görebileceğine işaret etmektedir.

İkinci kazanım, çok modlu üretim çatısının söz varlığı gelişimini tek bir kanaldan kurtarmasıdır. Yazılı analiz, sesli podcast ve görsel-metin bütünleştirmesi gibi farklı üretim biçimleri, hedef sözcüklerin farklı bilişsel temsil düzeylerinde işlev kazanması ile ilişkili bulunmaktadır. Mayer'in geliştirdiği Çoklu Ortamla Öğrenme Bilişsel Teorisi çerçevesinde işitsel ve görsel olanın bütünleşmesinden ortaya çıkan anlamlı öğrenme çıktıları, kalıcı dil edinimini de destekleyen temel bir mekanizma olarak öne çıkmaktadır (Mayer, 2009, ss. 117-139). Üçüncü

kazanım, boylamsal portfolyonun bir öz değerlendirme aracına dönüşmesidir. Öğrenciler kendi önceki blog gönderilerini gözden geçirebilmekte, kullandıkları kelimeleri ve anlatı biçimlerini geçmiş üretimlerle karşılaştırabilmektedir. Son olarak tematik derinliğin söz varlığının bağlamsal kullanılışını arttırdığı görülmektedir. Divan edebiyatı ya da destanlar gibi tarihsel yoğunluklu temalarda arkaik sözcüklerle kurulan bağ, bu sözcüklerin soyut tanım bilgisi olarak değil yaşayan dil deneyimi biçiminde içselleştirilmesiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın birtakım sınırlılıklar barındırdığı kabul edilmelidir. Çalışma, tek bir devlet okulunda ve iki sınıf düzeyi (9 ve 10. sınıf) ile sınırlı kalmış, nitel derinliği sağlamak amacıyla 8 öğrencinin portfolyosuna odaklanılmıştır. Bu sekiz öğrencinin portfolyo sürekliliği, çok türlü üretim ve tematik çeşitlilik ölçütlerine göre seçilmiş olması, örneklemin baştan itibaren daha düzenli ve başarılı öğrencilere doğru yanlı olması riskini doğurmaktadır. Ayrıca kontrol grubu bulunmadığından gözlenen gelişim öğretim, yaş, müfredat, öğretmen geri bildirimi ve zaman etkilerinden ayrıştırılamamaktadır.

Bulgular, dijital yayıncılık modelinin gözlemsel bir örüntüsüne dair ipuçları sunsa da farklı sosyoekonomik bölgelere veya eğitim ortamlarına doğrudan genellenmesi beklenmemelidir. Bu nedenle çalışma bir pilot durum çalışması olarak düşünülmeli, sonraki araştırmalarda kontrol grubu içeren ve EBA altyapısı kullanılarak daha geniş, rastgele seçilmiş örneklem gruplarıyla nicel destekli ölçümler yapılmalıdır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu pilot durum çalışması, iki yıl boyunca Blogger platformu üzerinde yürütülen çok modlu dijital üretim pratiklerinin aktif söz varlığı gelişimiyle ilişkili olabilecek gözlemsel bir örüntü sunduğunu göstermektedir. Çalışma, ilgili sınırlılıklar bağlamında ilerideki araştırmalara zemin oluşturan bir model önerisi olarak okunmalıdır. Aşağıdaki öneriler, çalışmanın ampirik bulgularının kesin bir sonucuna dayalı olmaktan çok saha deneyiminden hareketle geliştirilmiş teknik bir öneri ağırlığı taşımaktadır.

EBA Günlüğü

Mevcut EBA e-Portfolyo modülü, öğrencilerin ürünlerini yükleyebildiği kapalı bir depolama birimi işlevini görmektedir. Bu yapının dönüştürülmesi gerekmektedir. Önerilen "EBA Günlüğü" arayüzü, öğrencilerin kendi içeriklerini tasarlayıp sınıf, okul ya da ulusal düzeyde akranlarına sunabileceği, yorumlama ve etkileşim boyutlarını bünyesinde barındıran, herkese açık ya da sınırlı erişimli bir dijital yayın platformu olarak tasarlanabilir.

"EBA Günlüğü"nün hayata geçirilmesi yalnızca öğrenciler için bir yayın zemini oluşturmakla kalmaz, Türkçe öğretmenlerine de sistematik bir boylamsal izleme aracı sağlar. Modelin uygulandığı mevcut platform, ülke genelinde standart olmayan ve erişim güvencesi sunmayan bir yapıya sahiptir. Ulusal bir EBA altyapısıyla bütünleştirilmiş bir günlük modülü, veri güvenliği, erişim eşitliği ve öğretmen yönetimi açısından bu boşlukları kapatabilir. Ayrıca bir kelime frekans analizi modülünün sisteme entegrasyonu ise Aktarım Oranı ve Bağlamsal Doğruluk ölçütlerinin büyük ölçüde otomatize edilmesine olanak tanıyabilir. Bu önerinin uygulanabilirliği, yukarıdaki pilot çalışmanın bulgularından bağımsız olarak, ayrı bir fizibilite ve pilot uygulama süreciyle test edilebilir.

Ulusal Söz Varlığı Derlemi

MEB bünyesinde yürütülen "Türkçe Öğrenci Söz Varlığı Derlemi" çalışması için dijital portfolyolardan otomatik veri akışı sağlayan bir altyapı kurulması önerilmektedir. EBA Günlüğü üzerinden toplanan ve anonim hâle getirilen öğrenci metin ve ses kayıtları, bu derlemin birincil kaynağı olabilir. Derlem; bölge, kademe düzeyi ve eğitim bağlamına göre çok katmanlı bir söz varlığı haritası oluşturulmasına imkân tanıyabilir ve öğretim programı geliştirme süreçlerine doğrudan kaynaklık edebilir. Son olarak öğretim programlarına boylamsal rubriklerin entegre edilmesi öğrencilerin üretim sürecini zaman çizelgesi üzerinde sistematik olarak kayıt altına almasını sağlayabilir. Bu önerinin de veri güvenliği, öğrenci onamı ve KVKK uyumluluğu açısından ayrı bir hukuki/etik değerlendirmeye tabi tutulması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2. bs.). Cambridge University Press.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları.*

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni.*

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Öğrencilerin söz varlığının tespiti, geliştirilmesi ve izlenmesi projesi.*

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

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar.* Akçağ Yayınları.

ANA DİLİ OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SÖZ VARLIĞI ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ (2020-2025)

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül SEFER AKTAŞ, Estonya/ Tallinn Üniversitesi
aysegulsefer@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Yağmur Özge UĞURELLİ, Yozgat Bozok Üniversitesi
yagmurozge.ugurelli@yobu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 2020-2025 yılları arasında DergiPark'ta yayımlanan ve ana dili olarak Türkçe öğretiminde söz varlığına odaklanan çalışmaları inceleyerek bu çalışmaların araştırma eğilimlerini, ele aldıkları problem alanlarını, kullandıkları yöntemleri ve ulaştıkları sonuçları ortaya koymaktır. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada doküman incelemesi kullanılmıştır. DergiPark veri tabanında "Türkçe eğitimi/öğretimi" ve "söz varlığı" anahtar sözcükleriyle yapılan tarama sonucunda ilk aşamada 109 çalışmaya ulaşılmış; yayın yılı, tam metne erişim, Türkçenin söz varlığına odaklanma ve ana dili olarak Türkçe öğretimi bağlamıyla ilişkili olma ölçütleri doğrultusunda 26 makale araştırmaya dâhil edilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen veri kayıt formu aracılığıyla yayın yılı, hedef kitle, incelenen materyal türü, araştırma yöntemi, ele alınan söz varlığı unsurları, tespit edilen sorun alanları ve temel bulgular bakımından kodlanmış ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular, çalışmaların Türkçe ders kitapları ve diğer yazılı materyaller üzerinde yoğunlaştığını ve doküman incelemesi yönteminin yaygın olarak tercih edildiğini göstermektedir. İncelenen çalışmaların %85'i doğrudan sorun tespitine odaklanmıştır. En sık vurgulanan problem alanları arasında atasözlerinin öğretim materyallerinde sınırlı düzeyde yer alması, sınıf düzeyleri arasında söz varlığının kademeli ve tutarlı biçimde yapılandırılamaması, yöntem çeşitliliğinin sınırlı olması, hedef sözcük seçiminde işlevsellik sorunları ve derlem temelli standart eksikliği yer almaktadır. Sonuçlar, ana dili olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı öğretiminin içerik seçimi, kültürel aktarım, öğretim tasarımı, kademelilik ve standartlaşma boyutları bakımından daha sistematik ve bilimsel temellere dayalı biçimde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe eğitimi, söz varlığı, ana dili olarak Türkçe öğretimi, söz varlığı öğretimi, ders kitapları*

GİRİŞ

Türkçenin söz varlığı, dil becerilerinin geliştirilmesi, anlam kurma süreçlerinin desteklenmesi ve kültürel birikimin yeni kuşaklara aktarılması açısından Türkçe öğretiminin temel bileşenlerinden biridir. Söz varlığı öğretiminin etkili biçimde yürütülebilmesi için sözcüklerin kullanım sıklığı, bağlamsal kullanımları, işlevleri ve farklı sözcük bilgisi boyutları açısından da değerlendirilmesi gerekmektedir (Schmitt, 2008). Bu çerçevede söz varlığı araştırmaları, ders kitapları ve öğretim materyallerinin niteliğini belirlemede önemli bir işlev üstlenmektedir.

Alan yazınındaki çalışmalar, Türkçe ders kitapları ve öğretim materyallerinin içerdiği söz varlığı unsurlarının nicelik ve nitelik açısından önemli farklılıklar taşıdığını ortaya koymaktadır. Örneğin farklı yayınevlerine ait kitaplar arasında sözcük sayısı ve çeşitliliği bakımından büyük farklar olduğu, hedef söz varlığı açısından bir tutarlılık bulunmadığı ortaya konulmuştur (Memiş ve Kalyoncu, 2025). Alan yazınındaki araştırmalar, bir yandan deyim ve atasözlerinin kültürel aktarımdaki rolüne dikkat çekerken (Geçgel vd., 2022; Talancı, 2022; Öztürk ve Kırmızı, 2021), diğer yandan farklı sınıf düzeylerindeki Türkçe ders kitapları arasında söz varlığının kapsamı ve dağılımı bakımından önemli farklılıklar bulunduğunu göstermektedir (Arslan ve Bay, 2023; Kan ve Karadavut, 2021). Bu nedenle ders kitapları ve öğretim materyallerinin söz varlığı açısından sistematik biçimde incelenmesi, Türkçe öğretiminin niteliğinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, Türkçe ders kitaplarında hedef söz varlığının belirlenmesi ve öğretimine ilişkin uygulamalarda çeşitli eksikliklerin bulunduğuna işaret etmektedir. Nitekim ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri inceleyen Ömeroğlu ve Hakkoymaz (2022), söz varlığı öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin çok az çeşitlilik gösterdiğini ve üretici söz varlığını destekleyen etkinliklerin görece daha az yer aldığını belirlemiştir. Ayrıca Şimşek ve Demirel (2020) kelime öğretiminde yöntem kullanımında homojen bir tavır sergilenmediğini, "cümle içinde kullanma" gibi geleneksel yöntemlerin baskın olduğunu, yaratıcı yöntemlerin ise çok az kullanıldığını belirtmektedir. Memiş ve Kalyoncu (2025) ise aynı sınıf seviyesindeki kitaplar arasında hedef söz varlığı açısından tutarlılık olmadığını (uyumun bazı düzeylerde %0 ile %5 arasında kaldığını) tespit etmiştir. Ayrıca günlük hayatta pek yaygın kullanılmayan "ırıp, fakfon, küpeşte" gibi işlevselliği düşük sözcüklerin hedef sözcük olarak sunulduğunu ortaya koymuştur. Kan ve Karadavut (2021), farklı yayınevlerine ait 4. sınıf Türkçe ders kitapları arasındaki ortak söz varlığının yaklaşık %50 düzeyinde kaldığını belirlerken Sayın ve Doğan (2023) dinleme/izleme metinlerinde alt sınıflardan üst sınıflara doğru söz varlığı bakımından sistemli ve kademeli bir artışın bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar Türkçe ders kitaplarında söz varlığının seçimi ve sınıf düzeylerine göre düzenlenmesi konusunda tutarlılık sorunlarını ortaya koymaktadır.

Türkçe için geliştirilen derlem ve sıklık odaklı araçlar, söz varlığı öğretiminde bilimsel ölçüt ve standart ihtiyacını daha görünür hâle getirmektedir (Karatay vd., 2025; Sezer ve Karadağ, 2025; Kan ve Karadavut, 2021; Şimşek, 2021). Bu bağlamda 2020-2025 yılları arasında DergiPark'ta yayımlanan ana dili olarak Türkçe öğretimi üzerine söz varlığı çalışmalarının bütüncül biçimde incelenmesi; alandaki eğilimleri, ortak sorunları, yöntemsel eğilimleri ve geleceğe dönük ihtiyaçları ortaya koymak bakımından önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, 2020-2025 yılları arasında DergiPark'ta yayımlanan ve ana dili olarak Türkçe öğretiminde söz varlığına odaklanan çalışmaları inceleyerek alanın araştırma eğilimlerini, öne çıkan problem alanlarını, yöntemsel özelliklerini ve ulaştıkları sonuçları

ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışma, DergiPark'ta yayımlanan söz varlığı araştırmalarının genel görünümünü belirlemeyi ve söz varlığı öğretimine ilişkin öne çıkan sorunları tematik bir çerçevede değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın ana problemi "2020-2025 yılları arasında DergiPark'ta yayımlanan ve ana dili olarak Türkçe öğretiminde söz varlığına odaklanan çalışmaların genel eğilimleri, problem alanları, yöntem ve bulguları nasıl bir görünüm sergilemektedir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu ana problem çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İncelenen çalışmaların yıllara, hedef kitlelere, incelenen materyal türlerine ve araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
2. İncelenen çalışmalarda Türkçenin söz varlığına ilişkin en sık ele alınan sorunlar ve tematik eğilimler nelerdir?
3. İncelenen çalışmalarda söz varlığı öğretiminde içerik seçimine ilişkin hangi sorunlar belirlenmiştir?
4. İncelenen çalışmalarda söz varlığı öğretimine ilişkin derlem ve standart uyumu bakımından hangi sorunlar belirlenmiştir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma konusu ile ilgili yazılı materyallerin sistematik olarak incelenmesi ve analiz edilmesine dayanan bir nitel araştırma yöntemidir (Kıral, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda araştırma kapsamında Türkçenin söz varlığına ilişkin makaleler yayın yılı, hedef kitle, incelenen materyal türü, araştırma yöntemi, ele alınan söz varlığı unsurları ve tespit edilen sorun alanları bakımından değerlendirilmiştir.

Araştırmanın İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesini DergiPark veri tabanında yayımlanan ve Türkçenin söz varlığı konulu makaleler oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde DergiPark veri tabanında "Türkçe eğitimi/öğretimi" AND "söz varlığı" anahtar kelimeleriyle tarama yapılmış ve ilk aşamada 109 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar, araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda değerlendirilmiş; ana dili olarak Türkçe öğretimi ile ilişkili olan 26 makale araştırmaya dâhil edilmiştir.

Çalışmaların seçiminde makalelerin 2020-2025 yılları arasında yayımlanmış olması, tam metnine erişilebilir olması ve ana dili olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı konusuyla ilgili olması temel ölçütler olarak belirlenmiştir. İncelenen çalışma setinde ders kitaplarını, çocuk edebiyatı ürünlerini, edebî metinleri, sözlükleri, sınav sorularını, dinleme/izleme metinlerini ve lisansüstü tezleri konu edinen araştırmalar yer almaktadır (Armut ve Başar, 2025; Aydın ve Aydın, 2020; Bulut ve Taçyıldız, 2020; Bulut ve Tekin, 2024; Çolakoğlu, 2021; Dağdelen ve Kalenderoğlu, 2025; Geçgel vd., 2022; Karatay vd., 2025; Kemiksiz, 2022; Koç Giannopoulos, 2024; Kuzey, 2021; Maden, 2020, 2021; Mangır, 2021; Memiş ve Kalyoncu, 2025; Mete, 2020; Ömeroğlu ve Hakkoymaz, 2022; Önal ve Maden, 2025; Özbaşı, 2021; Sayın ve Doğan, 2023; Şimşek, 2021; Şimşek, 2022; Talancı, 2022; Tanrıkulu, 2021).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, incelenen makalelerin sistematik biçimde analiz edilmesini sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen bir veri kayıt formu kullanılmıştır. Form; yayın yılı, hedef kitle, incelenen materyal türü, araştırma yöntemi, ele alınan söz varlığı unsurları, tespit edilen sorun alanları ve ulaşılan temel bulgular olmak üzere yedi kategoriden oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri, DergiPark veri tabanında 2020-2025 yılları arasında yayımlanan ve ana dili olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı konusuna odaklanan makalelerin doküman incelemesi yoluyla belirlenmesi ve veri kayıt formuna işlenmesiyle elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle incelenen makaleler, veri kayıt formunda yer alan yayın yılı, hedef kitle, incelenen materyal türü, araştırma yöntemi, ele alınan söz varlığı unsurları, tespit edilen sorun alanları ve temel bulgular kategorilerine göre sınıflandırılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler karşılaştırılarak benzer özellik gösteren bulgular bir araya getirilmiş ve söz varlığı planlaması ve kültürel aktarım, materyal tutarlılığı, öğretim süreçleri ve yöntem, ölçüt-kaynak-standartlaşma olmak üzere tematik kategoriler altında düzenlenmiştir.

Kodlama ve tema oluşturma süreci iki araştırmacı tarafından ortaklaşa yürütülmüş, kategoriler ve temalar üzerinde görüş birliği sağlanarak nihai analiz oluşturulmuştur. Analiz sürecinde araştırmacı değerlendirmeleri esas alınmış; verilerin düzenlenmesi, sınıflandırılması ve ön analiz aşamalarında yapay zekâdan yararlanılmıştır. Bununla birlikte kodlamaların nihai kontrolü, temaların oluşturulması ve bulguların yorumlanması araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tablo ve açıklamalar eşliğinde sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırma kapsamında, 2020-2025 yılları arasında DergiPark'ta yayımlanan ve ana dili olarak Türkçe öğretiminde söz varlığını konu alan 26 makale analiz edilmiştir. Bulgular, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde tematik bir düzen içerisinde sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, incelenen çalışmaların genel özelliklerini ortaya koymaya yöneliktir. Bu kapsamda çalışmalar; yayın yılı, hedef kitle, incelenen materyal türü ve araştırma yöntemi değişkenleri açısından incelenmiştir. Böylece 2020-2025 yılları arasında Türkçenin söz varlığına ilişkin araştırmaların dönemsel dağılımı, odaklandıkları hedef kitleler, ele aldıkları materyal türleri ve benimsedikleri yöntemsel yaklaşımlar belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece alan yazındaki çalışmaların yoğunlaştığı dönemler, yöneldiği çalışma grupları, tercih edilen materyaller ve yöntemsel özellikler bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulmuştur.

Kaynaklar incelendiğinde ders kitaplarına (Ömeroğlu ve Hakkoymaz, 2022; Kan ve Karadavut, 2021; Maden, 2020; Memiş ve Kalyoncu, 2025), çocuk edebiyatı ürünlerine (Özbaşı, 2021; Dağdelen ve Kalenderoğlu, 2025; Önal ve Maden, 2025), dinleme/izleme metinlerine (Sayın ve Doğan, 2023; Talancı, 2022), sınav sorularına (Karatay vd., 2025) ve sözlüklere (Dağdelen ve Kalenderoğlu, 2025) odaklanıldığı görülmektedir. Çalışmaların çoğunda temel amaç sadece mevcut durumu saptamak değil "yöntem çeşitliliğinin sınırlılığı", "standart bir hedef sözcük listesinin yokluğu" ve "ders kitapları arasındaki tutarsızlık" gibi yapısal eksiklikleri

raporlamaktır (Karatay vd., 2025; Memiş ve Kalyoncu, 2025; Ömeroğlu ve Hakkoymaz, 2022; Kan ve Karadavut, 2021; Aydın ve Aydın, 2020). Nitekim incelenen 26 makalenin 22'si (%85) doğrudan sorun tespitine odaklanmaktadır. Bu durum, söz varlığı çalışmalarının yalnızca mevcut durumu ortaya koyan betimleyici araştırmalarla sınırlı kalmadığını sayıları az olmakla birlikte öğretim materyalleri, içerik seçimi, yöntem kullanımı ve söz varlığının standartlaşması bakımından bir değerlendirme zemini sunduğunu göstermektedir.

Tablo 1

Araştırmaların Genel Eğilimleri ve Odaklandığı Başlıca Problem Alanları

Ana Eğilim	Kapsam	Kaynaklar
Kültürel söz varlığı unsurlarının dağılımı	Deyim, atasözü ve diğer kalıplaşmış söz varlığı unsurlarının dağılımı	Bulut ve Taçyıldız (2020); Kuzey (2021); Özbaşı (2021); Talancı (2022); Geçgel vd. (2022); Şimşek (2022); Sayın ve Doğan (2023); Bulut ve Tekin (2024)
Ders kitaplarının söz varlığı yapısı	Sıklık, kelime hazinesi katsayısı, ortak söz varlığının yetersizliği ve sınıf düzeyi uyumu	Mete (2020); Kan ve Karadavut (2021); Şimşek (2021); Memiş ve Kalyoncu (2025)
Öğretim süreçleri ve etkinlik yapısı	Yöntem çeşitliliği, bilişsel düzey, alıcı-üretici denge	Şimşek ve Demirel (2020); Maden (2020); Aydın ve Aydın (2020); Ömeroğlu ve Hakkoymaz (2022); Armut ve Başar (2025)
Ölçüt ve standart sorunları	Derlem uyumu, sözlük güncelliği, seviye dışı sözcükler	Mete (2020); Çolakoğlu (2021); Şimşek (2021); Kan ve Karadavut (2021); Dağdelen ve Kalenderoğlu (2025); Karatay vd. (2025); Önal ve Maden (2025)

Tablo 1 incelendiğinde DergiPark'ta yayımlanan söz varlığı araştırmalarının büyük ölçüde betimleyici-eleştirel bir nitelikte ve özellikle ders kitapları merkezli bir inceleme geleneğine sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çocuk edebiyatı, sınav soruları, sözlükler ve mevcut tezler gibi farklı kaynakların da inceleme nesnesi hâline geldiği anlaşılmaktadır. Bu çeşitlilik, söz varlığı araştırmalarının yalnızca ders kitabı merkezli bir alan olmaktan çıkarak kültürel aktarım, ölçme-değerlendirme, sözlük çalışmaları ve akademik eğilimler gibi farklı boyutlara doğru genişlediğini göstermektedir.

Çalışmalar yayın yılları bakımından değerlendirildiğinde söz varlığına ilişkin araştırmaların özellikle 2021 (f = 8) yılında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Hedef kitle bakımından ise çalışmaların daha çok ilkokul ve ortaokul düzeyine odaklandığı görülmektedir. Bu durum, söz varlığı öğretiminin özellikle temel eğitim kademeleriyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. İncelenen materyal türleri açısından en sık Türkçe ders kitaplarının tercih edildiği bunun yanında çocuk edebiyatı ürünleri, dinleme/izleme metinleri, LGS soruları, sözlükler ve lisansüstü tezlerin de araştırma kapsamına alındığı tespit edilmiştir.

Tablo 2

İncelenen Çalışmaların Yıllara, Hedef Kitleye ve Materyal Türüne Göre Genel Dağılımı

İnceleme Boyutu	Bulgular	Kaynaklar
Yayın yılı yoğunluğu	En yüksek yoğunluk 2021 (f = 8)	Maden (2021); Kuzey (2021); Şimşek (2021); Özbaşı (2021); Mangır (2021); Kan ve Karadavut (2021); Tanrıkulu (2021); Çolakoğlu (2021)
Hedef kitle	Çalışmalar çoğunlukla ilkokul ve ortaokul düzeyinde yoğunlaşmaktadır.	Mete (2020); Kan ve Karadavut (2021); Şimşek (2021); Bulut ve Tekin (2024); Memiş ve Kalyoncu (2025)
İncelenen materyal	En sık incelenen materyal Türkçe ders kitaplarıdır.	Mete (2020); Kan ve Karadavut (2021); Şimşek (2021); Sayın ve Doğan (2023); Memiş ve Kalyoncu (2025)
Alternatif materyaller	Çocuk edebiyatı, dinleme metinleri, LGS soruları, sözlükler ve tezler de incelenmiştir.	Özbaşı (2021); Maden (2021); Karatay vd. (2025); Dağdelen ve Kalenderoğlu (2025); Önal ve Maden (2025)

Tablo 2'de yer alan bulgular, söz varlığı çalışmalarının belirli yıllarda yoğunlaşmakla birlikte farklı materyal türlerine yöneldiğini göstermektedir. Bununla birlikte Türkçe ders kitaplarının en sık incelenen materyal olması alandaki araştırmaların ders kitabı içeriği ve sınıf düzeyi uyumuyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Alternatif materyallerin de araştırmalara konu edilmesi söz varlığı öğretiminin yalnızca ders kitaplarıyla sınırlı bir alan olarak görülmediğini çocuk edebiyatı, sınav dili, sözlükler ve tezler üzerinden de değerlendirildiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Araştırmaların yöntemleri incelendiğinde ağırlıklı olarak doküman analizinin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, söz varlığı çalışmalarında yazılı materyal incelemesinin baskın yöntem olduğunu göstermektedir. Bunun yanında derlem/sıklık analizi, karşılaştırmalı analiz ve meta/tematik analiz gibi yöntemlerin de sınırlı sayıda çalışmada kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 3

İncelenen Çalışmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı

Ana Yöntem Kategorisi	Alt Yöntem	Toplam Makale	Kaynaklar
Doküman analizi	Doküman incelemesi	14	Mete (2020); Şimşek (2021); Kemiksiz (2022); Bulut ve Taçyıldız (2020); Kuzey (2021); Talancı (2022); Maden (2020); Geçgel vd. (2022); Ömeroğlu ve Hakkoymaz (2022); Kan ve Karadavut (2021); Sayın ve Doğan (2023); Bulut ve Tekin (2024); Armut ve Başar (2025); Tanrıkulu (2021)
Doküman analizi	İçerik analizi	8	Aydın ve Aydın (2020); Önal ve Maden (2025); Koç Giannopoulos (2024); Memiş ve Kalyoncu (2025); Çolakoğlu (2021); Şimşek (2022); Dağdelen ve Kalenderoğlu (2025); Armut ve Başar (2025)
Doküman analizi	Betimsel analiz	5	Bulut ve Taçyıldız (2020); Talancı (2022); Geçgel vd. (2022); Bulut ve Tekin (2024); Maden (2021)
İstatistiksel analiz	Derlem/sıklık analizi	4	Mete (2020); Şimşek (2021); Kan ve Karadavut (2021); Sayın ve Doğan (2023)
Karşılaştırmalı analiz	Karşılaştırmalı analiz	3	Kan ve Karadavut (2021); Bulut ve Tekin (2024); Tanrıkulu (2021)
Meta analiz	Meta/tematik analiz	1	Önal ve Maden (2025)
Veri toplama	Yarı-yapılandırılmış görüşme	1	Tanrıkulu (2021)

Tablo 3'e göre makalelerin 24'ü (%92) doğrudan ya da dolaylı biçimde doküman analizi kapsamına girmektedir. Bu bulgu, söz varlığı araştırmalarının büyük ölçüde mevcut yazılı materyallerin incelenmesine dayandığını göstermektedir. İstatistiksel analiz yöntemlerinin dört makalede kullanılması nicel analiz yöntemlerinin sınırlı kaldığını göstermektedir. Görüşmeye dayalı araştırmaların yalnızca bir çalışmada görülmesi ise öğretmen ve öğrenci deneyimlerini merkeze alan saha araştırmalarının yeterince yaygınlaşmadığını düşündürmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde birinci alt probleme ilişkin bulgular, Türkçenin söz varlığına yönelik çalışmaların özellikle ders kitabı merkezli, doküman analizine dayalı ve problem tespitine odaklanan bir araştırma eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, incelenen çalışmalarda Türkçenin söz varlığına ilişkin öne çıkan sorun alanlarını ve tematik eğilimleri belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda çalışmalar, ele aldıkları söz varlığı unsurlarının yanı sıra söz varlığı öğretimine ilişkin vurguladıkları sorunlar açısından da incelenmiştir.

Analiz sonucunda söz varlığına ilişkin sorunların dört ana tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu temalar; söz varlığı planlaması, içerik seçimi ve kültürel aktarım sorunları; müfredat, sınıf düzeyi ve ders kitapları arasındaki tutarlılık sorunları; öğretim süreçleri, bilişsel düzey ve yöntem sorunları ile ölçüt, kaynak ve standartlaşma sorunlarıdır. Elde edilen bulgular, söz varlığı alanında karşılaşılan problemlerin yalnızca materyal ve içerik eksiklikleriyle sınırlı olmadığını aynı zamanda öğretim programları, yöntemsel uygulamalar ve standart belirleme süreçleriyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmalar, ders kitaplarında kültürel aktarımın en önemli ögeleri olan deyimlere çok geniş yer verilirken atasözlerinin ihmal edildiğini (Sayın ve Doğan, 2023; Talancı, 2022) ve bu durumun kültürel temsil gücünü zayıflattığını raporlamaktadır (Bulut ve Taçyıldız, 2020). Ayrıca metin seçiminde söz varlığına dayalı bilimsel bir ölçütün olmayışı "içerik seçimi" sorunu olarak vurgulanmaktadır (Karatay vd., 2025; Maden, 2021).

Tablo 4

Türkçenin Söz Varlığına İlişkin Çalışmalarda Belirlenen Tematik Sorun Alanları

Ana Tema	Kapsadığı Sorunlar	En Sık Tespit Edilen Sorun / Sıklık	Kaynaklar
Söz varlığı planlaması ve içerik seçimi	Atasözü eksikliği, kelime hazinesi katsayısı düşüklüğü, demokrasi kültürüyle ilgili sözcüklerin yokluğu, işlevselliği düşük hedef sözcükler, LGS'de öğrenci seviyesine uygun olmayan sözcük oranı	Atasözü eksikliği	Bulut ve Taçyıldız (2020); Kuzey (2021); Özbaşı (2021); Talancı (2022); Geçgel vd. (2022); Şimşek (2022); Sayın ve Doğan (2023); Bulut ve Tekin (2024); Mete (2020); Kan ve Karadavut (2021); Çolakoğlu (2021); Memiş ve Kalyoncu (2025); Karatay vd. (2025)
Müfredat, sınıf düzeyi ve ders kitapları arasında tasarım/tutarlılık	Sınıflar arası tutarsızlık, aynı sınıfta kitaplar arası düşük ortaklık, dinleme becerisi ihmali, dinleme metinlerindeki atasözleri	Sınıflar arası tutarsızlık	Şimşek ve Demirel (2020); Aydın ve Aydın (2020); Kan ve Karadavut (2021); Maden (2021); Sayın ve Doğan (2023); Memiş ve Kalyoncu (2025)
Öğretim süreçleri, bilişsel düzey ve yöntem	Yöntem çeşitliliği, üst düzey bilişsel beceri eksikliği, alıcı-üretici dengesizliği	Yöntem çeşitliliği	Şimşek ve Demirel (2020); Maden (2020); Aydın ve Aydın (2020); Ömeroğlu ve Hakkoymaz (2022); Armut ve Başar (2025)
Ölçüt, kaynak ve standartlaşma	Derlemlerle uyum, sözlükte güncelleme, yansıma sözcüklerin sözlükte eksikliği	Derlem uyumu	Mete (2020); Şimşek (2021); Kan ve Karadavut (2021); Dağdelen ve Kalenderoğlu (2025)

Tablo 4'te yer alan bulgular, ilgili sorunların belirli alanlarda yoğunlaşan ve süreklilik gösteren yapısal problemler olduğunu göstermektedir. Özellikle söz varlığı planlaması ve içerik seçimi sorunları, araştırmalarda en geniş kapsamlı tema olarak öne çıkmaktadır. Bu tema altında atasözü eksikliği, kelime çeşitliliğinin azlığı, demokrasi kültürüyle ilişkili sözcüklerin sınırlılığı, az kullanılan hedef sözcüklerin varlığı ve LGS'de öğrenci düzeyine uygun olmayan sözcüklerin kullanımı gibi farklı sorunlar bir araya gelmektedir. Bu durum, söz varlığı öğretiminde içerik seçiminin kültürel temsil, işlevsellik ve öğrenci düzeyine uygunluk bakımından sorunlu bir alan olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular arasında en dikkat çekici sorun atasözü eksikliğidir. Atasözü eksikliğinin ilgili çalışmalarda sıkça tekrar edilmesi kalıplaşmış söz varlığı unsurları içinde atasözlerinin yeterince temsil edilmediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, söz varlığı öğretiminde kültürel aktarım boyutunun sistematik biçimde güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Deyimlerin ve diğer kalıplaşmış söz varlığı unsurlarının kaynaklarda daha görünür olmasına karşın atasözlerinin sınırlı düzeyde yer alması içerik seçiminde kültürel söz varlığı unsurları arasında dengeli bir dağılım kurulamadığını göstermektedir.

İçerik seçimine ilişkin sorunları, müfredat, sınıf düzeyi ve ders kitapları arasındaki tasarım ve tutarlılık problemleri izlemektedir. Bu tema altında özellikle farklı sınıflar arasında tutarsızlık, aynı sınıf düzeyindeki farklı ders kitapları arasında söz varlığı uyumsuzluğu, dinleme metinlerinde atasözlerine sınırlı yer verilmesi öne çıkmaktadır. Söz varlığında sınıflar arası tutarsızlık bulgusu, söz varlığı öğretiminin kademeli ve sistematik bir ilerleyişle yapılandırılmadığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin söz varlığının sınıf düzeylerine göre planlı biçimde geliştirilmesi bakımından önemli bir eksikliğe işaret etmektedir.

Bir diğer sorun alanı, öğretim süreçleri, bilişsel düzey ve kelime öğretimi yöntemlerinin kullanımıyla ilgilidir. İncelenen çalışmalarda kelime öğretim yöntemlerinin sınırlı kalması üst düzey bilişsel becerilerin yeterince desteklenmemesi ve alıcı söz varlığını geliştiren etkinliklerin üretici söz varlığını geliştiren etkinliklere göre daha baskın olması önemli bulgular arasında yer almaktadır. Kelime öğretimi yöntemi çeşitliliği sorunu, söz varlığı öğretiminde kullanılan etkinliklerin öğrenciyi aktif kılan, üretime yönelten ve bağlam içinde kullanımı destekleyen uygulamalar bakımından geliştirilmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Ölçüt, kaynak ve standartlaşma sorunları ise söz varlığı öğretiminin daha nitelikli planlanması gerektiğine işaret etmektedir. Derlemlerle uyum sorunu, sözlüklerde güncelleme ihtiyacı ve yansıma sözcüklerin sözlüklerde eksik temsil edilmesi bu tema altında değerlendirilen başlıca sorunlardır. Derlem uyumu sorunu, ders kitaplarında ve öğretim materyallerinde hangi sözcüklerin hangi düzeyde yer alması gerektiğine ilişkin ortak ve güncel ölçütlerin standart olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, söz varlığı öğretiminde derlem temelli standartlara, güncel sözlük verilerine ve sınıf düzeylerine göre yapılandırılmış ölçütlere ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular, Türkçenin söz varlığına yönelik çalışmalarda sorunların dört ana tema etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. En belirgin sorun atasözü eksikliği olmakla birlikte söz varlığında farklı sınıflar arasındaki tutarsızlık, kelime öğretim yöntemlerinin sınırlılığı ve derlem uyumu sorunu da alanda dikkat çeken temel problemler arasında yer almaktadır. Bu sonuçlar, söz varlığı öğretiminin program, yöntem, ölçüt ve standartlaşma boyutlarıyla birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, incelenen çalışmalarda söz varlığı öğretiminde içerik seçimine ilişkin hangi sorunların belirlendiğini ortaya koymaya yöneliktir. Bu kapsamda çalışmalar; kalıplaşmış söz varlığı unsurlarının materyallerdeki dağılımı, kültürel söz varlığı ögelerinin temsil düzeyi, hedef sözcüklerin işlevselliği, güncelliği ve öğrenci düzeyine uygunluğu bakımından değerlendirilmiştir.

Bu alt problem çerçevesinde elde edilen bulgular, içerik seçimine ilişkin sorunların iki temel noktada yoğunlaştığını göstermektedir. Bunlardan ilki, kalıplaşmış söz varlığı unsurlarının dağılımındaki tutarsızlıktır. İncelenen çalışmalarda deyimlerin bütün materyal türlerinde atasözlerine göre çok daha yüksek oranlarda yer aldığı buna karşılık atasözlerinin son derece sınırlı düzeyde temsil edildiği belirlenmiştir. Örneğin Talancı (2022) 8 ders kitabında 1728 deyim tespit ederken atasözü sayısının sadece 26 olduğunu saptamıştır. Sayın ve Doğan (2023), 76 dinleme/izleme metninde 750 deyime karşılık yalnızca 4 atasözü bulmuştur. Ayrıca Bulut ve Taçyıldız (2020), incelenen 6. sınıf MEB kitabında hiç atasözüne yer verilmediğini raporlamıştır. Bu durum, söz varlığı öğretiminde kültürel aktarım bakımından önemli bir eksikliğe işaret etmektedir.

Tablo 5

Söz Varlığı Unsurlarının Dağılımı

Gösterge	Bulgular	Kaynaklar
En yüksek deyim oranı	%74	Bulut ve Tekin (2024)
En düşük deyim oranı	%42-%52	Bulut ve Taçyıldız (2020)
En yüksek atasözü oranı	%1,3	Özbaşı (2021)
En düşük atasözü oranı	%0,3	Sayın ve Doğan (2023)
Atasözü sıralaması	Çocuk edebiyatı > ders kitapları > dinleme metinleri	Özbaşı (2021); Sayın ve Doğan (2023)
Deyim-atasözü dağılımı	En dengeli: çocuk edebiyatı/En az dengeli: dinleme metinleri	Bulut ve Tekin (2024); Sayın ve Doğan (2023)

Tablo 5'te görüldüğü üzere atasözlerinin kullanım oranı hiçbir materyal türünde %2'yi aşmamaktadır. Özellikle dinleme/izleme metinlerinde atasözü oranının %0,3'e kadar düşmesi kültürel söz varlığı unsurlarının beceri alanlarına dengeli biçimde yansıtılmadığını göstermektedir. Buna karşılık deyim oranlarının %42 ile %74 arasında değişmesi kalıplaşmış söz varlığı unsurları içinde deyimlerin daha güçlü biçimde temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Türkçe söz varlığı öğretiminde kültürel aktarım boyutunun atasözleri gibi kültürel belleği ve toplumsal deneyimi yansıtan unsurlar üzerinden de sistematik biçimde desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

İçerik seçimine ilişkin ikinci önemli bulgu, ders kitaplarında ve öğretim materyallerinde yer alan bazı hedef sözcüklerin günlük yaşamda kullanım sıklığı düşük, teknik, edebî, kullanımdan düşmüş, yabancı kökenli ya da yazım bakımından sorunlu örneklerden oluşmasıdır (Memiş ve Kalyoncu, 2025). Bu durum, hedef söz varlığının seçiminde işlevsellik, güncellik, kullanım sıklığı ve öğrenci düzeyine uygunluk ilkelerinin yeterince gözetilmediğini düşündürmektedir. Özellikle öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşma ve kullanma olasılığı

düşük sözcüklerin hedef sözcük olarak belirlenmesi söz varlığı öğretiminin iletişimsel ve işlevsel yönünü zayıflatabilecek bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 6

İşlevselliği Düşük Hedef Sözcükler

Kategori	Sözcük Sayısı	Örnekler	Kaynaklar
Günlük hayatta hiç kullanılmayan	5	ırıp, fakfon, koyak, çevale, nehacet	Memiş ve Kalyoncu (2025)
Teknik/özel alan terimleri	6	küpeşte, sülüs, perdah, çatana, gofre, desinatör	Memiş ve Kalyoncu (2025)
Edebî/kullanımdan düşmüş sözcükler	3	mahmur, potin, mürâi	Memiş ve Kalyoncu (2025)
Anlamı belirsiz örnek	1	pampin	Şimşek (2022)
Yabancı kökenli nadir sözcükler	3	neftî, banyan, desinatör	Memiş ve Kalyoncu (2025)
Yazım sorunu olan sözcükler	3	maniple, iglo/iglu, meyva	Dağdelen ve Kalenderoğlu (2025)
Yazımda ikili kullanım	1	makine/makina	Dağdelen ve Kalenderoğlu (2025)

Tablo 6'dan anlaşılacağı üzere içerik seçimindeki sorunlar hedef sözcüklerin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Memiş ve Kalyoncu'nun (2025) çalışmasında ders kitaplarında hedef sözcük olarak sunulan bazı sözcüklerin günlük yaşamla ilişkisinin zayıf olduğu bir bölümünün ise teknik ya da özel alan terimi olduğu görülmektedir. Bu durum, hedef söz varlığının belirlenmesinde öğrencinin yaş düzeyi ve günlük iletişiminde karşılaşma olasılığının yeterince dikkate alınmadığını düşündürmektedir.

Bunun yanında edebî ya da kullanımdan düşmüş sözcüklerin, yabancı kökenli örneklerin ve anlamı belirsiz bazı sözcüklerin hedef sözcük olarak yer alması söz varlığı öğretiminde seçilecek kelimelerin dikkatle değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla anlamı belirsiz ya da kullanımı sınırlı sözcüklerin işlevsel söz varlığı kazanımına katkı sunamayacağı (Memiş ve Kalyoncu, 2025; Şimşek, 2022) ortaya konulmaktadır.

Dağdelen ve Kalenderoğlu'nun (2025) çalışmasında ise incelenen kaynaklardaki yazım sorunları, ikili kullanımlar, tanım ve örnekleme eksiklikleri dikkat çekmektedir. Bu bulgu, içerik seçimi sorunlarının ders kitaplarıyla sınırlı olmadığını sözlükler ve başvuru kaynaklarıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Yazım bakımından sorunlu ya da anlamı belirsiz olan sözcüklerin öğretim sürecine dâhil edilmesi öğrencilerin doğru kelime kullanımını güçleştirebilir. Bu nedenle hedef sözcüklerin seçiminde güncel sözlük verileri, derlem temelli kullanım sıklığı ve öğrenci düzeyine uygunluk ölçütlerinin birlikte dikkate alınması gerekmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, incelenen çalışmalarda söz varlığı öğretimine ilişkin derlem, ölçüt ve standartlaşma sorunlarını ortaya koymaya yöneliktir. Bu doğrultuda çalışmalar, sınıf düzeyleri arasındaki kademeli ilerleyiş, derlem temelli ölçütlerin kullanımı ve ortak standartların varlığı açısından incelenmiştir.

Elde edilen bulgular, söz varlığı öğretiminde ölçüt, kaynak ve standartlaşmaya ilişkin çeşitli sorunların bulunduğunu göstermektedir. İncelenen çalışmalarda derlem uyumuna ilişkin açık ve ortak ölçütlerin bulunmaması, farklı derlemlerden elde edilen sonuçların değişkenlik göstermesi, sözlüklerde güncellik ve temsil sorunlarının sürmesi ve sınavlarda öğrenci düzeyinin üzerinde sözcüklere yer verilmesi, söz varlığı öğretiminde ortak, güncel ve bilimsel temellere dayanan referans kaynaklara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Ayrıca sınıf düzeyleri arasında söz varlığının aşamalı ve sistematik biçimde yapılandırılmasına yönelik standartların yeterince belirgin olmadığı görülmektedir.

Tablo 7

Derlem ve Standart Eksikliğine İşaret Eden Çalışmalar

Kaynaklar	Makale Odağı	Bulgular
Mete (2020)	5. sınıf ders kitabı	Derlem uyumu %64,8 ve %67,1; yeterlilik ölçütü belirsiz.
Şimşek (2021)	8. sınıf ders kitabı	TUD ile %43, TS Corpus ile %39 uyum; derlem seçimi sorunu.
Çolakoğlu (2021)	Haber dili ve ders kitapları	En sık 2.000 sözcüğün yaklaşık %25'i kitaplarda yok.
Kan ve Karadavut (2021)	4. sınıf kitapları	Derlem uyumu benzer, kitaplar arası ortak söz varlığı yalnızca %50.
Karatay vd. (2025)	LGS Türkçe soruları	Soruların %17'si öğrencilerin bilmesi muhtemel olmayan sözcükler içeriyor.
Dağdelen ve Kalenderoğlu (2025)	Güncel Türkçe Sözlük	Tanım ve örnekleme sorunları, yansıma sözcük eksikliği, 2005 yılından beri güncelleme yetersiz.
Önal ve Maden (2025)	Tezler	Kelime sıklığı, kelime listeleri ve söz varlığı belirleme çalışmalarına ihtiyaç vurgulanıyor.

Tablo 7'de görüldüğü üzere derlem ve standartlaşma sorunları; sınavlar, sözlükler ve tezlerde görünür hâle gelmektedir. Mete (2020) tarafından 5. sınıf ders kitabı için raporlanan %64,8 ve %67,1'lik derlem uyumu oranları, bu konuda açık bir ölçütün bulunmadığını göstermektedir. Kan ve Karadavut'un (2021) çalışmasında 4. sınıf ders kitaplarında derlem uyumu benzer görünmekle birlikte kitaplar arası söz varlığı ortaklığının yalnızca %50 düzeyinde kalması aynı sınıf düzeyindeki materyaller arasında söz varlığı açısından tutarlılığın sağlanamadığını ortaya koymaktadır.

Şimşek'in (2021) aynı ders kitabı için Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) için %43, Herkes İçin Türkçe Derlem (TS Corpus) için %39 olmak üzere farklı uyum oranları raporlaması ise derlem seçimi konusunda önemli bir uzlaşı ihtiyacına işaret etmektedir. Bir ders kitabının farklı derlemlerle karşılaştırıldığında farklı sonuçlar vermesi söz varlığı öğretiminde hangi derlemin temel alınacağı, hangi sıklık aralığının öğrenci düzeyine uygun kabul edileceği ve derlem uyumunun hangi ölçütlerle değerlendirileceği sorularını gündeme getirmektedir.

Çolakoğlu'nun (2021) haber dilinde en sık kullanılan 2.000 sözcüğün yaklaşık %25'inin ders kitaplarında yer almadığını belirlemesi ders kitapları ile güncel dil kullanımı arasında belirli bir kopukluk bulunduğunu ortaya koymaktadır. Karatay vd.nin (2025) LGS Türkçe sorularında öğrencilerin bilmesi muhtemel olmayan sözcüklerin %17 oranında yer aldığını belirtmesi ise standartlaşma sorununun ölçme-değerlendirme süreçlerine de yansıdığını göstermektedir.

Sözlük ve başvuru kaynakları bakımından Dağdelen ve Kalenderoğlu'nun (2025) çalışmasında tanım ve örnekleme sorunları, yansıma sözcük eksiklikleri ve güncelleme yetersizlikleri öne çıkmaktadır. Bu sonuç, söz varlığı öğretiminde, öğretim sürecine kaynaklık eden sözlüklerin güncel, tutarlı ve öğrenci düzeyine uygun biçimde yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Önal ve Maden'in (2025) mevcut tezlere ilişkin bulguları ise alanda kelime sıklığı ve söz varlığı belirleme çalışmalarına duyulan ihtiyacın araştırmacılar tarafından da vurgulandığını ortaya koymaktadır.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular söz varlığı öğretiminde iki temel soruna işaret etmektedir. İlk olarak sınıf düzeyleri ve ders kitapları arasında kademeli ve tutarlı bir söz varlığı planlamasının yeterince etkili olmadığı görülmektedir. İkinci olarak ise ders kitapları, sınavlar, sözlükler ve derlemler arasında ortak ölçütlere dayalı bir standartlaşma ihtiyacı bulunmaktadır. Bu bulgular, söz varlığı öğretiminde standart bir derlem temelinde ders kitaplarının yeniden tasarlanması, ölçme-değerlendirme uygulamalarının gözden geçirilmesi ve başvuru kaynaklarının güncellenmesi gerektiğini göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, 2020-2025 yılları arasında DergiPark'ta yayımlanan ve Türkçenin söz varlığına odaklanan 26 makale incelenmiştir. Elde edilen bulgular, söz varlığı çalışmalarının büyük ölçüde ders kitapları ve diğer yazılı materyaller üzerinde yoğunlaştığını ve araştırmalarda doküman incelemesi yönteminin yaygın olarak tercih edildiğini göstermektedir. İncelenen makalelerin 22'sinin (%85) doğrudan sorun tespitine odaklanması alandaki çalışmaların ağırlıklı olarak betimleyici nitelikte yürütüldüğüne işaret etmektedir.

Araştırma sonuçları, söz varlığı öğretiminde kültürel aktarımı sağlayan unsurların öğretim materyallerinde yeterli düzeyde temsil edilmediğini ortaya koymaktadır. Özellikle atasözlerinin incelenen materyallerde %2'nin altında yer alması kültürel söz varlığı unsurlarının dengeli ve sistemli biçimde aktarılamadığını göstermektedir. Benzer biçimde deyimler, ikilemeler, kalıp sözler ve diğer kalıplaşmış dil birimlerine ilişkin bulgular da söz varlığı öğretiminde kültürel boyutun güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, ders kitapları ve öğretim materyallerinde kullanım sıklığı düşük veya öğrenci düzeyine uygun olmayan sözcüklere yer verilmesidir. Bu durum, söz varlığı öğretiminde hedef sözcüklerin belirlenmesine yönelik ölçütlerin yeterince sistematik biçimde işletilemediğini göstermektedir. Bu nedenle söz varlığı öğretiminde kullanılacak sözcüklerin belirlenmesinde derlem temelli yaklaşımlardan yararlanılması, kullanım sıklığının dikkate alınması ve sınıf düzeylerine uygun ölçütlerin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Çalışmada ulaşılan bulgular, ders kitaplarında söz varlığının sınıf düzeylerine göre kademeli ve tutarlı biçimde yapılandırılamadığını göstermektedir. Aynı sınıf düzeyindeki farklı ders kitapları arasında söz varlığı ortaklığının sınırlı olması ve sınıf düzeyleri arasında sistematik bir ilerleyişin bulunmaması hedef söz varlığının planlanmasına yönelik daha bütüncül bir yaklaşıma ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda sınıf düzeylerine göre aşamalı ilerleyen, ders kitapları arasında ortaklığı ve sürekliliği sağlayan derlem temelli söz varlığı çerçevelerinin oluşturulması önem taşımaktadır.

Araştırma sonuçları, söz varlığı öğretiminde yalnızca sözcüklerin tanıtılmasına odaklanılmasının yeterli olmadığını da göstermektedir. Söz varlığının kalıcı ve işlevsel biçimde gelişebilmesi için öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri konuşma ve yazma süreçlerinde etkin olarak kullanmaları gerekmektedir. Bu nedenle söz varlığı etkinliklerinin, sözcüklerin anlamlarını tanımanın ötesine geçmesi öğrencilerin bağlam içinde kullanım, metin oluşturma, tartışma ve yaratıcı yazma gibi üretim odaklı etkinliklerle desteklenmesi önerilmektedir.

Bulgular ayrıca derlem, sözlük ve ölçüt eksikliklerinin söz varlığı öğretiminde önemli bir standartlaşma sorunu oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Farklı derlemlerden elde edilen uyum oranlarının değişkenlik göstermesi hangi derlemin temel alınacağı ve hangi uyum düzeyinin yeterli kabul edileceği konusunda ortak ölçütlerin bulunmadığını göstermektedir. Bu nedenle "Güncel Türkçe Sözlük" ulusal derlemler ve sıklık listeleri arasında eğitim amaçlı kullanılabilecek ortak ölçütlerin geliştirilmesi gerekmektedir. Sözlük ve derlem verilerinin düzenli olarak güncellenmesi, sınıf düzeylerine göre sözcük listelerinin oluşturulması ve ders kitaplarının bu ölçütlerle ilişkilendirilmesi, söz varlığı öğretiminin daha tutarlı ve bilimsel temellere dayalı biçimde yapılandırılmasına katkı sağlayacaktır.

Bu sonuçlardan hareketle gelecekte yapılacak araştırmalarda uygulamalı çalışmalara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Söz varlığı öğretimine ilişkin deneysel, karma yöntemli ve derlem temelli araştırmaların artırılması eğitim amaçlı kullanılabilecek ortak ölçütlere sahip derlemlerin geliştirilmesine, materyal tasarımına ve ölçme-değerlendirme süreçlerine daha güçlü bilimsel dayanaklar sağlayacaktır.

Sonuç olarak Türkçenin ana dili olarak öğretiminde söz varlığı alanında önemli bir araştırma birikimi oluştuğu görülmektedir. Bununla birlikte mevcut çalışmaların büyük ölçüde ders kitapları ve yazılı materyaller üzerine yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu nedenle gelecekteki araştırmalarda söz varlığının öğretim programları, sınıf içi uygulamalar, öğrenci deneyimleri, derlem temelli standartlar ve kültürel aktarım boyutlarıyla birlikte ele alınması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda söz varlığı öğretiminin daha planlı, kademeli, işlevsel ve kültürel açıdan tutarlı bir yapıya kavuşturulması Türkçe öğretiminin temel amaçları arasında yer alan anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Armut, M., & Başar, T. (2025). Türkçe 5. sınıf ders kitabındaki etkinliklerin işlev temelli dil yapıları/söz varlığı ve taksonomik düzeyleri. *Millî Eğitim, 54*(1), 709-758. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1710286

Arslan, K., & Bay, Y. (2023). İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education, 8*(1), 14-27. https://doi.org/10.52797/tujped.1282167

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 Araştırmaları Dergisi, 10*(1), 1-23.

Bulut, K., & Taçyıldız, E. (2020). Farklı yayınevlerine ait 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kalıplaşmış söz varlığı açısından incelenmesi. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature, 6*(4), 687-714. https://doi.org/10.20322/littera.798055

Bulut, K., & Tekin, S. (2024). Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) okutulan 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kalıplaşmış söz varlığı unsurları açısından karşılaştırılması. *Cumhuriyet International Journal of Education, 13*(1), 66-78. https://doi.org/10.30703/cije.1321581

Çolakoğlu, B. K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun yer alma durumu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(2), 577-588. https://doi.org/10.16916/aded.872499

Dağdelen, S., & Kalenderoğlu, İ. (2025). İlkokul çocuk kitaplarındaki söz varlığı kapsamında güncel Türkçe sözlüğün değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 1008-1027. https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1637344

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. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1164532

Kan, M. O., & Karadavut, Z. (2021). Derlem temelli bir karşılaştırma: 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 1597-1610. https://doi.org/10.17679/inuefd.952657

Karatay, H., Dilekçi, A., & Koçyiğit, S. (2025). Liselere giriş sistemi (LGS) Türkçe sorularının söz varlığı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 232-267. https://doi.org/10.17860/mersinefd.1574422

Kemiksiz, Ö. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı: Özel adlar. *Mavi Atlas, 10*(1), 29-46. https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.1052277

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 170-189. https://izlik.org/JA54BW95FL

Koç Giannopoulos, A. (2024). Beyoğlu Sırları'nın Türkçe söz varlığı üzerine bir inceleme. *Türkbilig, 48*(2), 66-85. https://doi.org/10.59257/turkbilig.1476158

Kuzey, M. (2021). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Türkçenin söz varlığı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(41), 3302-3328. https://doi.org/10.26466/opus.907263

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

Maden, A. (2021). Söz varlığını zenginleştirme açısından Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 10*(2), 756-777. https://izlik.org/JA87KT84HM

Mangır, M. (2021). Türkçenin söz varlığına katkısı açısından ana dili edinimi süreci. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 9*(2), 222-232. https://doi.org/10.29228/ijlet.49947

Memiş, M., & Kalyoncu, M. R. (2025). Nicelik, nitelik ve tutarlılık açısından Türkçe ders kitaplarındaki hedef söz varlığı. *Millî Eğitim, 54*(246), 575-608. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1538130

Mete, F. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığı açısından derlem temelli sıklık listeleriyle karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 24*(1), 195-208.

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. https://doi.org/10.16916/aded.1053964

Önal, A., & Maden, A. (2025). Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerdeki söz varlığına dair önerilerin incelenmesi: 2015-2021 arası. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 29-43. https://doi.org/10.48066/kusob.1589502

Özbaşı, S. (2021). Dolunay dedektifleri roman dizisinin Türkçenin söz varlığı açısından çözümlenmesi. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi, 5*(4), 2496-2518. https://doi.org/10.34083/akaded.990755

Öztürk, İ. Y., & Kırmızı, Ö. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki millî kültür teması metinlerinde deyim ve atasözü varlığı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(1), 317-356. https://doi.org/10.7822/omuefd.889155

Sayın, H., & Doğan, Y. (2023). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinlerinin söz varlığı bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 65*, 512-548. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1161947

Schmitt, N. (2008). Review Article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research, 12*(3), 329-363. https://doi.org/10.1177/1362168808089921

Sezer, T., & Karadağ, Ö. (2025). A Turkish word frequency tool: LexiTR Frequency. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 13*(2), 266-276. https://doi.org/10.16916/aded.1636416

Şimşek, N. D. (2022). Türkçe eğitimi açısından Mehmet Akif Ersoy'un şiirlerinde kalıp söz varlığının değerlendirilmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 12*, Özel Sayı (Yüreklerde Akif, Dillerde Hürriyet), 105-122. https://doi.org/10.48146/odusobiad.1109153

Şimşek, R. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığına yönelik bir inceleme. *Kesit Akademi Dergisi, 7*(28), 346-355. https://doi.org/10.29228/kesit.52271

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*(Ek), 317-330. https://doi.org/10.36362/gumus.838380

Talancı, S. Ş. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kalıplaşmış söz varlığı açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi, 7*(2), 1-14. https://izlik.org/JA43KK55ZG

Tanrıkulu, F. (2021). Ortaokul çocuk kitaplarının içerik özelliklerine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri: Dil ve anlatım, söz varlığı. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi, 4*(2), 121-137. https://doi.org/10.47935/ceded.937539

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Seçkin Yayıncılık.

“Öğrencilerin Söz Varlığı”

Söz Varlığı Çalışmalarında Dil İşleme Modelleri

DİVİTTEN EKRANA: KLASİK METİNLERDEKİ SÖZ VARLIĞININ YAPAY ZEKÂYLA CANLANDIRILMASI

Aykut KAYA, Manisa/Turgutlu Bilim ve Sanat Merkezi
aykut.kaya@meb.gov.tr

ÖZET

Dil; bir toplumun kültürel hafızasının taşıyıcısıdır ve bu hafızanın nesiller arası aktarımı, bireyin söz varlığının zenginliği ile doğru orantılıdır. Ancak 21. yüzyılda dijitalleşmeyle değişen okuma alışkanlıkları ve dilin doğal evrimi, z ve alfa kuşakları ile Türk kültürünün temel taşları olan klasik eserler arasında ciddi bir "anlama engeli" oluşturmuştur. Divanü Lügâti't-Türk, Kutadgu Bilig, Safahat ve Nutuk gibi eserler içerdikleri eskimiş kelimeler, dönemsel dil özellikleri ve aruz vezni gibi yapısal unsurlar nedeniyle genç kuşaklar için erişilmesi güç, pasif arşiv belgelerine dönüşme riski taşımaktadır. Öğrencilerin söz varlığının, sadece güncel iletişim diliyle sınırlı kalması onların tefekkür dünyasını daraltmakta ve kültürel mirasla bağlarını zayıflatmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı "Divitten Ekrana: Klasik Eserlerin Dijital Mirası" çalışması kapsamında geliştirilen yapay zekâ destekli model aracılığıyla öğrencilerin klasik metinlerdeki "donmuş" söz varlığına erişimini sağlamak ve bu kelimeleri güncel bilişsel şemalarına entegre etmektir. Çalışma; "Söz Varlığı Çalışmalarında Dil İşleme Modelleri" alt teması doğrultusunda, Python tabanlı Doğal Dil İşleme (NLP) ve Görüntü İşleme (OCR) teknolojilerini kullanarak basılı klasik metinleri anlık olarak analiz eden, kelime düzeyinde anlamlandıran ve öğrencinin söz varlığını zenginleştiren interaktif bir "Dijital Rehber" sunmaktadır. Çalışma, geçmişin derinliğini (divit) geleceğin teknolojisiyle (ekran) birleştirerek öğrencilerin bilinmeyen kelimelerle karşılaştıklarında yaşadıkları epistemolojik kopuşu engellemeyi ve kelime öğrenimini bağlam içinde gerçekleştirmeyi hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: *doğal dil işleme, söz varlığı, klasik eserler, yapay zekâ, dijital kültürel miras*

GİRİŞ

Kültür, bir toplumun tarihsel süreçte ürettiği maddi ve manevi değerlerin bütünü olup bu değerlerin nesiller arası aktarımı toplumun sürekliliği açısından hayati önem taşımaktadır. Bu aktarımın en güçlü aracı olan dil ve edebiyat, bireyin kültürel kimliğini inşa etmesinde temel bir rol oynar. Vygotsky'nin (1978) de ifade ettiği gibi dil, düşüncenin hem aracı hem de biçimlendiricisidir. Türk kültür tarihinde Divanü Lügâti't-Türk, Kutadgu Bilig, Mesnevi, Safahat ve Nutuk gibi kabul görmüş ve mihenk taşı olmuş eserler toplumsal hafızanın taşıyıcı kolonlarıdır. Bu bağlamda öğrencilerin söz varlığının zenginleşmesi, doğrudan doğruya bu temel eserlerle kurdukları etkileşimin niteliğine bağlıdır. Ancak 21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan paradigma değişimi, öğrenme alışkanlıklarını ve bilgiye erişim yöntemlerini köklü bir dönüşüme uğratmıştır.

Literatürde Prensky (2001) tarafından "Dijital Yerliler" olarak tanımlanan günümüz gençliği (z ve alfa kuşakları), bilgiyi basılı ve statik materyallerden ziyade görsel, işitsel ve etkileşimli dijital ara yüzler üzerinden edinme eğilimindedir. Geleneksel metin öğretimi yöntemleri, dijital çağın hız ve görsellik odaklı bilişsel yapısına hitap etmekte yetersiz kalabilmektedir. Bunun yanı sıra klasik eserlerde yer alan eski Türkçe kelimeler, dönemsel kalıplar ve söz sanatları günümüz iletişim diliyle örtüşmemekte; bu durum, klasik eserler ile genç kuşaklar arasında ontolojik ve epistemolojik bir kopuşa neden olmaktadır. Klasik metinlerin içerdiği söz varlığının anlaşılamaması öğrencinin metinle bağ kurmasını zorlaştırmakta ve bu eserleri sadece kütüphane raflarında duran "arşiv belgeleri" statüsüne indirgemektedir.

Bu bağlamda "Dijital Beşerî Bilimler" disiplini, teknoloji ve edebiyatın entegrasyonunu sağlayarak kültürel mirasın korunması ve aktarılması adına yeni metodolojiler sunmaktadır (Schreibman vd., 2004). Mayer'in (2009) Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramı'na göre bireyler, metin ve görselin etkileşimli olarak sunulduğu durumlarda bilişsel yüklerini daha iyi yönetmekte ve derinlemesine öğrenme gerçekleştirmektedirler. Geleneksel yöntemlerde öğrenci, karşılaştığı yabancı bir kelimenin anlamını bulmak için metin dışı bir kaynağa (sözlüğe) yönelmekte; bu durum okuma akışını, odaklanmayı ve metnin duygusal bağlamından kopmayı beraberinde getirmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı geçmişin derinliğini geleceğin teknolojisiyle birleştirerek kültürel mirasımızı dijital dünyanın diliyle yeniden konuşturmaktır. Çalışma kapsamında, Türk edebiyatının temel eserlerinden seçilen metinleri sadece pasif bilgi kaynakları olmaktan çıkarıp yapay zekâ (AI) ve görüntü işleme (OCR) teknolojileri ile etkileşimli, anında dönüt veren, yaşayan dijital içeriklere dönüştüren özgün bir yazılım modeli geliştirilmiştir. Bu model aracılığıyla öğrencilerin klasik metinleri okurken karşılaştıkları bilinmeyen kelimeleri (söz varlığını) anlık olarak günümüz Türkçesine çeviren, metnin bağlamına uygun sözlük anlamını sunan ve metnin ana fikrini saniyeler içinde ekranlarına taşıyan bir sistemin eğitim süreçlerine entegrasyonu hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, yazılım mühendisliği disiplininde yer alan "Deneysel Geliştirme" ve eğitim teknolojileri alanındaki "Tasarım Tabanlı Araştırma" modelleri sentezlenerek yürütülmüştür. Çalışma süreci; veri setinin oluşturulması ve derlem hazırlığı, yapay zekâ modelinin eğitilmesi, web tabanlı mobil uyumlu ara yüzün geliştirilmesi ve donanım destekli materyal entegrasyonu (uygulama kitapçığı) olmak üzere dört ana aşamada gerçekleştirilmiştir.

Veri Setinin Oluşturulması ve Derlem Hazırlığı

Araştırmanın veri seti oluşturulurken "Amaçlı Örnekleme (Purposive Sampling)" yöntemlerinden "Ölçüt Örnekleme" stratejisi kullanılmıştır. Belirlenen ölçütler: eserlerin Türk kültür ve edebiyat tarihindeki dönüm noktalarını temsil etmesi, farklı yüzyıllara ait dil özelliklerini (Eski Türkçe, Osmanlı Türkçesi, Erken Cumhuriyet Dönemi vb.) barındırması ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) müfredatında yer almasıdır. Bu doğrultuda Türk edebiyatının farklı dönemlerini ve edebî türlerini temsil eden 5 klasik eser seçilmiştir. Veri seti oluşturulurken metinlerin anlamsal bütünlüğünü korumak adına "Tam Metin Bölümlemesi" yöntemi tercih edilmiştir. Bu bağlamda Safahat eserinden "Çanakkale Şehitlerine" şiirinin tamamı, Nutuk eserinden "Gençliğe Hitabe"nin tamamı, Divanü Lügâti't-Türk'ten, "Alp Er Tunga Sagusu"nun tamamı, Mesnevi'den eserin özü kabul edilen ilk 18 beyit ve Dede Korkut Hikâyeleri'nden Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu'ndaki giriş duası ve soylama metinleri derleme dâhil edilmiştir. Elde edilen metinler, 8 sütunlu bir ilişkisel veri tabanı mimarisine (ID, Eser Adı, Yazar, Bölüm, Orijinal Metin, Günümüz Türkçesi, Sözlük ve Yapay Zekâ Yorumu) dönüştürülmüştür. Yapılan veri madenciliği çalışmaları ile toplamda 96 hücrelik, optimize edilmiş, gürültüden arındırılmış ve sınıflandırmaya hazır bir veri tabanı inşa edilmiştir. Oluşturulan 96 kayıtlık veri tabanı, sistemin eğitim ve referans veri kümesini oluşturmuştur. Geliştirilen modelin performansını değerlendirmek amacıyla veri tabanındaki metinler farklı ışık koşulları, kamera açıları ve görüntü kalitesi senaryolarında mobil cihaz kamerası kullanılarak sisteme tekrar okutulmuştur. Her tarama bağımsız bir test olarak kabul edilmiş ve OCR doğruluğu ile sınıflandırma başarısı kayıt altına alınmıştır. Bu kapsamda toplam 150 bağımsız performans testi gerçekleştirilmiştir.

Yazılım Mimarisi ve Algoritmanın İşleyişi

Modelin yazılım altyapısı, yüksek performanslı veri işleme yeteneği ve geniş kütüphane desteği nedeniyle Python programlama dili üzerinde kurgulanmıştır. İstemci-sunucu mimarisinde çalışan sistemin mobil uyumluluğu Flask web çatısı ile sağlanmıştır. Geliştirilen algoritma, "Gözetimli Öğrenme (Supervised Learning)" prensibine dayanmakta olup 5 ardışık adımdan oluşmaktadır:

- **Görüntü edinimi ve ön işleme:** Kullanıcı ara yüzünden (HTML5 Video API) alınan anlık cihaz kamerası görüntüsü, Base64 formatında sunucuya iletilir. PIL (Pillow) kütüphanesi kullanılarak görüntü gri tona (grayscale) çevrilir ve OCR başarısını artırmak için kontrast optimizasyonu uygulanır.

- **Optik karakter tanıma (OCR) ve akıllı satır seçici:** Google tarafından desteklenen açık kaynaklı Tesseract OCR (v5.0) motoru ve Türkçe dil paketi (tur.traineddata) kullanılarak görüntü üzerindeki pikseller dijital metin bloklarına dönüştürülür. Standart OCR sistemlerinin tüm sayfayı tek bir blok olarak okuması sonucu oluşan anlam kaymalarını önlemek için araştırmaya özgü "İnsan Destekli Akıllı Satır Seçici" geliştirilmiştir. Bu sistem, görüntüdeki tüm satırları ayrıştırır ve kullanıcıya "Hangi satırı çevirelim?" sorusunu yönelterek sadece odaklanılan spesifik dizenin işleme alınmasını sağlar.
- **Vektörleştirme (TF-IDF):** Seçilen ve dijitalleşen satır, makine öğrenmesi modelinin anlayabileceği sayısal formata dönüştürülmelidir. Bu işlem için Term Frequency-Inverse Document Frequency (TF-IDF) algoritması kullanılarak metindeki kelimelerin eser içindeki istatistiksel ağırlığı hesaplanmıştır.
- **Makine öğrenmesi ile sınıflandırma:** Scikit-learn kütüphanesi üzerinden eğitilen «Multinomial Naive Bayes" sınıflandırıcısı, gelen sayısal vektörleri analiz ederek okunan metnin veri setindeki 5 eserden hangisine ait olduğunu istatistiksel olasılık hesaplarıyla tahmin eder.
- **Anlamsal eşleştirme ve söz varlığı aktarımı:** Sınıflandırma sonucu eserin kimliği tespit edildikten sonra, veri tabanında o esere ait satırlar «Jaccard Benzerlik Katsayısı" ile taranır. Kameradan alınan hatalı (eksik/yanlış okunmuş) metin dahi veri tabanındaki en uygun orijinal dize ile eşleştirilir. Nihai olarak sistem; dizenin orijinal metnini, günümüz Türkçesindeki karşılığını, o dizede yer alan yabancı kelimelerin sözlük anlamını ve pedagojik derinliği sağlamak amacıyla "Yapay Zekâ Yorumu"nu (ana fikrini) saniyeler içinde kullanıcı ekranına yansıtır.

Materyal Geliştirme

Yazılımın doğruluğunu, saha şartlarında kullanılabilirliğini ve eğitim ortamına entegrasyonunu test etmek amacıyla bağımsız bir "Araştırma Uygulama Kitapçığı" tasarlanmıştır. Bu materyal, OCR motorunun optimum performans gösterdiği Times New Roman yazı tipinde, 18 punto büyüklüğünde ve beyaz zemin üzerine yüksek kontrastlı siyah mürekkeple basılmıştır. Uygulama kitapçığı, geliştirilen dijital sistemin sınıf ortamında dokunulabilir ve etkileşime girilebilir somut bir araca dönüşmesini sağlamıştır. Test aşamasındaki veriler; araştırmacı ve bilim ve sanat merkezindeki hedef kitleden seçilen gönüllü öğrenciler tarafından, farklı çözünürlükteki (8 MP ile 48 MP arası) mobil cihaz kameraları kullanılarak çeşitli sınıf içi ışık koşullarında (gün ışığı ve yapay aydınlatma) toplanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Geliştirilen yapay zekâ destekli sistemin klasik metinleri dijitalleştirme, doğru sınıflandırma ve söz varlığını pedagojik olarak anlamlandırma becerileri çeşitli parametreler üzerinden test edilmiş ve bulgular kayıt altına alınmıştır.

Araştırmanın veri tabanı mimarisinde kullanılan Pandas kütüphanesi ile yapılan sorgulama testlerinde, 96 satırlık veri seti üzerinde veri kaybı ya da gecikme yaşanmadan %100 oranında başarılı anlamsal eşleştirme sağlanmıştır. Bu durum, arka planda çalışan ilişkisel veri yapısının sağlamlığını kanıtlamaktadır.

Sistemin fiziksel dünyadan veri alma becerisini ölçmek adına farklı ışık koşulları, kamera açıları ve yazı tipleri kullanılarak toplam 150 adet canlı tarama testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular, Tesseract OCR motorunun Times New Roman gibi tırnaklı (serif) ve formel yazı tiplerinde %95'in üzerinde karakter tanıma başarısı gösterdiğini ortaya koyarken el yazısı formundaki (italik, rika benzeri) fontlarda başarı oranının %40 seviyelerine düştüğünü göstermiştir. Görüntüden gelen ham verilerdeki gürültünün (sayfa numaraları, noktalama işaretleri) temizlenmesi için kurgulanan filtreleme algoritmasının ise 10 karakterden kısa, anlamsız veri bloklarını tam isabetle elediği saptanmıştır.

Yapay zekâ destekli sınıflandırma modelinin performansını gösteren sayısal bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Eserlere Göre Yapay Zekâ Tanıma Doğruluk Oranı

Eser Adı	Test Edilen Satır Sayısı	Doğru Tanımlama	Yanlış Tanımlama	Başarı Oranı (%)
Safahat	84	80	4	%95
Nutuk	20	18	2	%90
Dede Korkut Hikâyeleri	15	14	1	%93
Divanü Lügâti't-Türk	16	16	0	%100
Mesnevi	15	14	1	%93
Genel Ortalama	150	142	8	%94.6

Tablo 1 incelendiğinde, eğitilen Multinomial Naive Bayes modelinin farklı edebî türleri ve dönemsel kelime dağarcıklarını doğru sınıflandırmada olağanüstü bir başarı yakaladığı görülmektedir. Özellikle Divanü Lügâti't-Türk gibi arkaik ve son derece özgün bir dil yapısına sahip olan eserde %100 doğruluk oranına ulaşılması, Doğal Dil İşleme (NLP) tekniklerinin Eski Türkçe metinlerin söz varlığını tasnif etmede çok güçlü bir analitik araç olduğunu ortaya koymuştur. Dönemsel ve kelime örüntüsü açısından birbirine daha yakın olan Safahat ve Nutuk gibi eserlerde dahi modelin yanılma payı %10'un altında kalmıştır.

Çalışmanın pedagojik bulguları da oldukça çarpıcıdır. Eğitim ortamlarında yapılan simülasyonlarda, bir öğrencinin Mesnevi veya Safahat gibi bir eserden rastgele bir beyit okurken karşılaştığı bilinmeyen kelimeleri (ör. "tehaşşüd", "akvâm-ı beşer") matbu bir sözlükten veya standart bir internet arama motorundan bulup cümlenin anlamına entegre etmesi ortalama 3 ila 4 dakika sürmektedir. Bu süre zarfında öğrenci okuma akışından, şiirin ritminden ve metnin duygu bağlamından tamamen kopmaktadır. Oysa geliştirilen model kullanılarak aynı işlemin mobil cihaz kamerasıyla gerçekleştirilmesi süreyi 15-20 saniye bandına indirmiş, anında sunulan kelime anlamları ve ana fikir yorumları öğrencinin metne yönelik bilişsel kopuşunu engellemiştir. Bu sistem, Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramı'nı pratikte doğrulamış; görsel materyal ve dijital metnin birleşiminin öğrenci motivasyonunu artırdığını göstermiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda, Türk dilinin ve edebiyatının temel taşlarını oluşturan klasik eserlerdeki söz varlığının, yapay zekâ ve görüntü işleme teknolojileri ile günümüz dijital çağına nasıl entegre edilebileceğine dair somut ve çalışan bir model ortaya konulmuştur. Geliştirilen yazılım mimarisi, z ve alfa kuşaklarının dijital okuryazarlık becerilerini kullanarak kendi kültürel miraslarıyla aralarındaki tarihsel ve anlamsal mesafeyi kapatabilmelerine imkân tanımıştır.

Teknolojik açıdan araştırmanın en büyük çıktılarından biri, standart OCR otomasyonlarının aksine "İnsan-Bilgisayar Etkileşimi"ni (Human-in-the-Loop) merkeze alan "Akıllı Satır Seçici" yaklaşımının başarısıdır. Eğitim teknolojilerinde tam otomasyon yerine kullanıcıyı sürece dâhil eden, yönlendirilmiş yapay zekâ sistemlerinin çok daha kararlı ve eğitsel anlamda işlevsel olduğu kanıtlanmıştır. Klasik metinlerin sadece kuru bir şekilde çevrilmesi ile yetinilmeyip sözlük ve ana fikir analizi ile desteklenmesi, çalışmayı salt bir kodlama faaliyeti olmaktan çıkarıp yetkin bir "Dijital Beşeri Bilimler" uygulamasına dönüştürmüştür.

Elde edilen pedagojik ve teknik bulgular, literatürdeki benzer çalışmalarla güçlü bir paralellik göstermektedir. Dijital sözlüklerin ve mobil destekli öğrenme araçlarının okuma akıcılığına etkisini inceleyen çalışmalar (ör. Akpınar, 2019; Çelik vd., 2021), geleneksel sözlük kullanımının metinden kopuşa neden olduğunu, anında dönüt veren bağlam temelli araçların ise bilişsel yükü hafifleterek öğrenmeyi kalıcı hâle getirdiğini vurgulamaktadır. Sistemimizin kelime arama süresini 3-4 dakikadan saniyeler seviyesine indirmesi, bu literatürü pratik olarak doğrulamaktadır. Ayrıca OCR teknolojilerinin edebî veya tarihî metinler üzerindeki başarısını ölçen standart çalışmalarda genellikle %85-90 bandında sonuçlar alınırken (Smith, 2007) araştırmamızda geliştirilen "Akıllı Satır Seçici" algoritması sayesinde genel ortalamada %94.6 gibi yüksek bir doğruluk oranına ulaşılması, insan-bilgisayar etkileşimli modelin literatürdeki mevcut otomasyon odaklı eğitim teknolojilerine kıyasla daha başarılı bir alternatif sunduğunu ortaya koymuştur.

Söz varlığının zenginleştirilmesi ve kültürel metinlerin teknoloji ile öğretimine yönelik mevcut modelin gelecekteki çalışmalar için genişletilmesi adına şu öneriler sunulabilir:

Müfredat ve EBA entegrasyonu: Geliştirilen algoritma ve edebî veri tabanı, Millî Eğitim Bakanlığının Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformuna entegre edilebilir. Öğrencilerin ders kitaplarındaki divan edebiyatı veya halk edebiyatı metinlerini doğrudan tabletleri aracılığıyla tarayıp kelime analizi yapabilmesi, söz varlığı eğitimine interaktif bir boyut kazandıracaktır.

Artırılmış gerçeklik (AR) ve işitsel teknolojiler: Sonraki aşamalarda uygulamanın AR teknolojisiyle desteklenmesi, öğrenci metni tarattığında yazarın üç boyutlu (3D) modelinin belirmesi veya "Metni Seslendir" (Text-to-Speech) özelliği ile dizelerin otantik bir şekilde okunması hedeflenmelidir. Bu, görme engelli bireyler için de "Engelsiz Bilişim" kapsamında büyük bir avantaj sunacaktır.

Kapsamın genişletilmesi: Mevcut beş temel eserin oluşturduğu pilot veri setine Yunus Emre Divanı, Orhun Abideleri ve Tanzimat Dönemi romanları dâhil edilerek uygulamanın geniş çaplı bir «Dijital Türk Dili Söz Varlığı Müzesi"ne dönüştürülmesi önerilmektedir.

Derin öğrenme ile el yazısı (matbu dışı) metin okuma: Tesseract OCR'ın el yazısındaki düşük performansını aşmak adına, ilerleyen çalışmalarda Konvolüsyonel Sinir Ağları (CNN) tabanlı özel derin öğrenme modelleri eğitilerek el yazması orijinal tarihî eserlerin de doğrudan öğrenciler tarafından çözümlenmesinin yolu açılabilir.

KAYNAKÇA

Alpaydın, E. (2020). *Yapay öğrenme*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Atalay, B. (Çev.). (2006). *Divanü Lügat-it-Türk tercümesi* (Cilt 1-4). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Atatürk, M. K. (2019). *Nutuk (1919-1927)*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Bird, S., Klein, E., & Loper, E. (2009). *Natural language processing with Python: Analyzing text with the natural language toolkit*. O'Reilly Media.

Ergin, M. (2004). *Dede Korkut kitabı*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Ersoy, M. A. (2018). *Safahat*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Mevlânâ Celaleddin-i Rûmî. (2015). *Mesnevi* (V. İzbudak, Çev.). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Pedregosa, F., Varoquaux, G., Gramfort, A., Michel, V., Thirion, B., Grisel, O., Blondel, M., Prettenhofer, P., Weiss, R., Dubourg, V., Vanderplas, J., Passos, A., Cournapeau, D., Brucher, M., Perrot, M., & Duchesnay, E. (2011). Scikit-learn: Machine learning in Python. *Journal of Machine Learning Research, 12*, 2825-2830.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon, 9*(5), 1-6.

Schreibman, S., Siemens, R., & Unsworth, J. (Eds.). (2004). *A companion to digital humanities*. Blackwell Publishing.

Smith, R. (2007). An overview of the Tesseract OCR engine. In *Ninth International Conference on Document Analysis and Recognition (ICDAR 2007)* (pp. 629-633). IEEE. DOI:10.1109/ICDAR.2007.4376991

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

BÜYÜK DİL MODELLERİNİN TÜRKÇE SÖZ VARLIĞI ANALİZİNDEKİ YETERLİLİĞİ:YAPAY ZEKÂ MODELLERİ ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME

Dr. Bahattin ŞİMŞEK, Erzurum/Atatürk Üniversitesi TÖMER
b.simsek@atauni.edu.tr

Dr. Orhan ÖZEN, Erzurum/Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü
orhanozen25@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, ChatGPT (GPT-5.4 Thinking), Claude (Sonnet 4.6) ve Gemini (3.1 Pro) modellerinin Türkçe söz varlığı çözümlemesindeki yeterliliğini karşılaştırmalı bir bakışla incelemektedir. Araştırmanın veri tabanı, üç modele aynı yapılandırılmış komut (prompt) seti verilerek üretilen çıktılardan oluşmakta; bu çıktılar 15 çok anlamlı fiili, anlam genişlemesi yaşayan 15 sözcüğü ve 10 deyimi kapsayan toplam 40 madde üzerinden analiz edilmektedir. Model çıktıları, araştırma sürecinde geliştirilen altı boyutlu bir hata tipolojisi çerçevesinde kodlanmıştır: yapısal hata (T1), çok anlamlılık-sesteşlik sınırı hatası (T2), eş dizimlilik hatası (T3), bilgi güvenilirliği hatası (T4), kullanım katmanı bilgisi eksikliği (T5) ve kullanım sıklığı bilgisi eksikliği (T6). Kodlamalar, iki kodlayıcının bağımsız değerlendirmesi ve kararsız maddelerin mutabakat oturumunda uzlaşıya bağlanması yoluyla elde edilmiştir. Bulgular üç modelin prototipik ve yüksek frekanslı anlam katmanlarında büyük ölçüde başarılı olduğunu; ancak sesteşlik-çok anlamlılık sınırında, orta ve düşük frekanslı eş dizimsel yapılarda ve deyim köken açıklamalarında modele özgü farklı hata örüntüleri sergilediğini göstermektedir. ChatGPT anlamsal sınır (sesteşlik-çok anlamlılık) hatalarında, Claude sayısal iddia güvenilirliğinde, Gemini ise doğrulanamaz etimolojik yorum üretiminde öne çıkmaktadır. Komut setinde açıkça talep edilmediği hâlde üç modelde de sistematik biçimde kendiliğinden üretilmeyen kullanım alanı ve kullanım sıklığı bilgisinin ise büyük dil modelleri sözlükçülük asistanı olarak kullanıldığında kaynak doğrulaması gerektiren bir boşluğa işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *büyük dil modelleri, eş dizimlilik, çok anlamlılık, sözlükçülük, yapay zekâ değerlendirmesi*

GİRİŞ

Sözlükçülük, bir dilin söz varlığını kayıt altına alma, tanımlama ve örneklendirme misyonuyla tarih boyunca yoğun insan emeğine ve uzun zaman dilimlerine dayanan titiz bir bilim dalı olmuştur. Sözlük bilimi; ön hazırlık aşamasından sözcük seçimine, örnek cümle seçimine ve bunların hangi biçimde olması gerektiğine kadar kapsamlı bir çalışma alanı olarak tanımlanmıştır (Uysal, 2018). Bu özelliklerle üretilen sözlükler, dilin farklı alanlarını bütünlüklü biçimde temsil edebilmektedir (Özcan, 2018). Ne var ki tüm bu süreçler yoğun insan emeği ve uzun zaman dilimleri gerektirdiğinden günümüz teknolojik gelişmeleri sözlük bilimi alanında da yeni olanaklar doğurmuştur, bu olanakların en belirleyicisi ise büyük dil modelleridir.

Büyük dil modellerinin (BDM) akademik ve mesleki dil çalışmalarına entegrasyonu giderek yaygınlaşmakta; sözcük tanımı üretimi, eş dizimlilik önerisi ve deyim açıklaması gibi sözlükçülük görevlerindeki performansları ise sistematik deneysel değerlendirmeler gerektirmektedir (Schryver, 2023). Aksan'ın (2003) da belirttiği üzere Türkçenin sondan eklemeli yapısı, bir kökten onlarca farklı anlam türetebilme kapasitesi, özgün eş dizimlilik kısıtlamaları ve kültürel kodlarla örülmüş mecaz zenginliği, bu algoritmaların mekanik bir çeviri mantığından sıyrılarak dilin bilişsel derinliğini kavramasını zorunlu kılmaktadır. Türkçe, güçlü sondan eklemeli yapısı ve geniş çok anlamlı söz varlığıyla BDM değerlendirmeleri için elverişli bir sınama alanı oluşturmaktadır. Türkçenin ikili renk-anlam örüntüsü (örneğin kara ve ak sözcüklerinde sesteşlik ile çok anlamlılık sınırlarının iç içe geçmesi) ve deyimlerin etimolojik derinliği de bu sınama için malzeme sunmaktadır. Bu durumlar BDM'ler için zaman zaman ciddi halüsinasyon sebebi olabilmektedir.

Dil modellerinin sözcük anlamını nasıl temsil ettiğine ilişkin teorik tartışma, Brown ve diğerlerinin (2020) GPT-3 üzerinden ortaya koyduğu az örnekli öğrenme bulgularıyla ivme kazanmıştır. Bender ve Koller (2020), bu tartışmaya biçim-anlam ayrımı çerçevesini taşımış, BDM'lerin dilsel formu başarıyla işleyebildiğini ancak anlamsal içeriğe ve fayda sağlayacak işleve erişimlerinin yapısal olarak sınırlı kaldığını savunmuştur. Bender ve diğerleri (2021) ise aynı eleştiriyi ölçek ve toplumsal risk boyutuna genişleterek büyük dil modellerinin yaygınlaşmasına ilişkin sistematik kaygıları gündeme getirmiştir. Bu iki çalışmanın birlikte oluşturduğu teorik zemin, BDM çıktılarının anlam doğruluğu ve faydacı uygunluk açısından sistematik biçimde sınanmasını zorunlu kılmaktadır.

Alan yazını incelendiğinde büyük dil modellerinin metin üretimi, çeviri ve özetleme gibi genel dil becerileri üzerine pek çok çalışma bulunmasına rağmen daha alt düzeyde kelime analizi, ince anlam ayrımlarının tespiti ve kurumsal sözlük formatına uygun bağlamsal örnek üretimi üzerine yürütülen Türkçe odaklı deneysel araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bir dil modelinin Türkçe bir sözcüğün temel, yan ve mecaz anlamlarını birbirine karıştırmadan ayırt edebilmesi; şeffaflığı düşük ve kalıplaşmış deyimleri doğru bağlamda işleyebilmesi, bu sistemlerin sözlükçülükte bağımsız bir karar verici olmasa bile yetkin bir asistan olarak kabul edilmesinin ön koşulu olarak değerlendirilebilir. Dijital çağın sunmuş olduğu bu imkân doğru ve sistemli çalışır ve başarılı sonuçlar verirse sözlükçülüğün altın çağını getirebilir. Hatta sözlükçülük ile ilgili normlar yeniden yazılabilir.

Yukarıdaki bağlamdan hareketle çalışma, üç temel soruya yanıt aramaktadır:

1. BDM'ler çok anlamlı sözcüklerin bağlamsal anlam katmanlarını doğru biçimde anlam katmanları oluşturabilmekte midir?
2. Model çıktılarındaki eş dizimlilik profilleri Türkçe derlem verileriyle örtüşmekte midir?
3. BDM'ler sözlükçülük asistanı rolüyle kullanıldığında hangi tür yapısal ve anlamsal hatalar üretmektedir?

Söz konusu sorular, ChatGPT (GPT-5.4 Thinking), Claude (Sonnet 4.6) ve Gemini (3.1 Pro) modellerinin çok anlamlı fiiller, anlam genişlemesi yaşayan sözcükler ve deyimler üzerindeki çıktıları aracılığıyla yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu araştırma ile BDM hatalarını salt doğru-yanlış ikiliğiyle değil, modele ve hata türüne göre ayrıntılanan altı boyutlu bir tipolojiyle sınıflandıran analitik bir çerçeve sunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Çalışma; adı geçen modellerin Türkçe söz varlığı analizindeki yeterliliğini karşılaştırmalı biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Türkçe sözlük yazımı ve güncellenmesi süreçlerinde yapay zekânın bir asistan olarak kullanılabilirliğini teorik bağlamda tartışırken güncel dil modellerinin Türkçe söz varlığını çözümleme yeterliliğini uygulamalı olarak test etmektedir. Bu doğrultuda çalışma, yapay zekânın ürettiği anlamsal bağlamları, kurumsal ve standartlaştırılmış sözlük verileriyle karşılaştırmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın alt amaçları üç başlıkta toplanabilir. İlki, BDM'lerin çok anlamlı fiillerdeki anlam katmanlarını ne ölçüde doğru anlam katmanları oluşturabildiğinin sınanmasıdır. İkincisi, modellerin ürettiği eş dizimlilik profillerinin derlem verileriyle ne ölçüde örtüştüğünün saptanmasıdır. Sonuncusu ise deyim çözümlemelerinde modellerin ürettiği yapısal ve anlamsal hata örüntülerinin sistematik biçimde tanımlanmasıdır. Bu alt amaçların toplamı ile BDM'lerin sözlükçülük görevlerindeki yeterlilik haritasının çıkarılması hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, doküman inceleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel boyutta model çıktıları araştırmacılar tarafından geliştirilen altı boyutlu hata tipolojisi çerçevesinde iki bağımsız kodlayıcı tarafından değerlendirilmiş, kodlamaların güvenilirliği ise iki kodlayıcının bağımsız değerlendirmesi ile bunu izleyen uzlaşıya dayalı mutabakat prosedürü aracılığıyla sağlanmıştır. Her madde önce iki kodlayıcı tarafından birbirinden bağımsız kodlanmış, kodlamalar arasında farklılık görülen ya da kararsız (?) işaretlenen maddeler, ortak değerlendirme oturumunda tartışılarak uzlaşıya bağlanmıştır. Bu çalışmada raporlanan kodlar, söz konusu mutabakat sonrası elde edilen nihai kodlardır. Kodlama süreci; iki kodlayıcının birbirinden bağımsız çalışması, kararsız maddelerin mutabakat oturumunda tartışılması ve pilot kodlamada kodlayıcılar arası uyumun yetersiz görülmesi durumunda uygulamaya yönelik tanımların gözden geçirilerek kılavuzun yeniden güncellenmesi biçiminde yapılandırılmıştır.

Veri Seti

Araştırmanın veri setini oluşturan hedef söz varlığı, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi stratejisiyle belirlenmiştir. Modellerin anlam bilimsel sınırlarını test etmek amacıyla standart sözcükler yerine Türkçenin sözlükçülük açısından en karmaşık yapıları seçilmiştir. Bu doğrultuda çalışma nesnesi toplam 40 birimden oluşacak şekilde üç alt gruba ayrılmıştır. Birinci grup, yüksek çok anlamlılık özelliği gösteren ve güçlü eş dizimlilik kısıtlamalarına sahip 15 temel fiili kapsamaktadır: "düşmek", "çekmek", "açmak", "atmak", "tutmak", "vurmak", "kesmek", "çıkmak", "girmek", "bırakmak", "görmek", "gelmek", "dönmek", "kalkmak" ve "geçmek". İkinci grup, fiziksel ve somut temel anlamlarından yola çıkarak zamanla soyutlaşan ve anlam genişlemesi yaşayan 15 isim ve sıfattan oluşmaktadır: "ağır", "açık", "yüz", "baş", "göz", "el", "yol", "ince", "kalın", "sıcak", "soğuk", "kara", "tatlı", "boş" ve "derin". Üçüncü grup ise anlamsal şeffaflığı düşük, kelimelerin temel anlamları ile bütünsel anlamı arasındaki ilişkinin koptuğu 10 kalıplaşmış söz ve deyimden oluşmaktadır: "ipe un sermek", "çam devirmek", "saman altından su yürütmek", "etekleri tutuşmak", "kulağına küpe olmak", "pabucu dama atılmak", "hapı yutmak", "burnundan solumak", "abayı yakmak" ve "zıvanadan çıkmak". Sözcük seçiminde TDK Güncel Türkçe Sözlük'teki alt anlam sayısı, anlam genişleme çeşitliliği ve eş dizimlilik profili zenginliği birlikte gözetilmiştir; çok anlamlı fiiller listesinde her birinde dörtten fazla ayrı anlam katmanı bulunan, yüksek anlam yükü taşıyan eylemler tercih edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Her üç modele aynı standart komut seti uygulanmıştır. Üretken yapay zekânın her oturumda farklı sonuçlar verebilme potansiyelini denetim altında tutmak ve bilimsel standardizasyonu sağlamak için veri toplama sürecinde üç temel önlem alınmıştır. Birinci önlem, rol atamasıdır. Modellere, uzman bir akademik sözlükçü rolü atanarak verilerin ansiklopedik bir yaklaşımdan ziyade sözlük bilimi formatında, hedef bağlam ve örneklere odaklı biçimde üretilmesi sağlanmıştır. İkinci önlem, sıfır örnekli komut (zero-shot prompting) kullanımıdır: Komutlar modele önceden herhangi bir örnek sunulmadan doğrudan verilmiştir. Bu tercih, modellerin herhangi bir örnekle yönlendirilmeden ürettiği yanıtları elde etmeyi ve komut kaynaklı yanlılığı sınırlamayı amaçlamaktadır. Üçüncü önlem, parametre denetimidir: Modellerin halüsinasyon üretme riskini en aza indirmek ve olabildiğince kural tabanlı yanıtlar almak hedeflenmiştir. Veriler, sağlayıcıların genel kullanıma açık web arayüzleri üzerinden toplandığından sıcaklık (temperature) parametresi kullanıcı tarafından sayısal olarak ayarlanamamış; her modelde sağlayıcının varsayılan değeri geçerli olmuştur. Bu durum, üretken modellerin oturumlar arası değişkenliğinin tam olarak denetlenemediği bir sınırlılık olarak araştırmanın kısıtları arasında değerlendirilmelidir.

Komutlar, her üç sözcük grubu için ayrı olarak tasarlanmıştır. Komut seti, bir sabit ön yönerge (sistem komutu) ile üç farklı kullanıcı komutundan oluşmaktadır. Çıktılar, ChatGPT (GPT-5.4 Thinking), Claude (Sonnet 4.6) ve Gemini (3.1 Pro) sürümlerinden elde edilmiştir. Komut seti ekte sunulmuştur.

Yeniden üretilebilirliği güçlendirmek amacıyla veri toplama sürecine ilişkin teknik ayrıntılar aşağıda belirtilmiştir. Çıktılar; ChatGPT (GPT-5.4 Thinking; OpenAI, ChatGPT web arayüzü), Claude (Sonnet 4.6; Anthropic, claude.ai web arayüzü) ve Gemini (3.1 Pro; Google, Gemini web arayüzü) modellerinin sağlayıcılar tarafından sunulan genel kullanıma açık web arayüzleri üzerinden Şubat-Mart 2026 tarihleri arasında toplanmıştır. Söz konusu web arayüzleri kullanıcıya yalnızca genel sürüm adını (GPT-5.4 Thinking, Claude Sonnet 4.6, Gemini 3.1 Pro)

gösterdiğinden modellerin alt sürüm/derleme (build) kimlikleri kayıt altına alınamamıştır. Veri toplama sürecinde kullanılan GPT-5.4 Thinking, Claude Sonnet 4.6 ve Gemini 3.1 Pro sürümleri, çalışmanın yürütüldüğü dönemde ilgili sağlayıcıların genel kullanıma açık web arayüzlerinde erişilebilen güncel modellerdir. Veriler API yerine web arayüzü üzerinden elde edildiğinden sıcaklık (temperature) gibi üretim parametreleri kullanıcı tarafından sayısal olarak ayarlanamamış, her modelde sağlayıcının varsayılan değerleri geçerli olmuştur. Ayrıca her hedef madde için modellerden tek bir üretim alınmış; bu tercih, üretken modellerin oturumlar arası değişkenliğini yansıtmadığından araştırmanın kısıtları arasında ayrıca değerlendirilmiştir.

Eş dizimlilik boyutunun (T3) ve kullanım sıklığı boyutunun (T6) değerlendirilmesinde modellerin önerdiği eş dizimli çiftler TS Corpus üzerinden niteliksel-gözlemsel bir yaklaşımla doğrulanmıştır. Doğrulama sürecinde her çift, otomatik bir frekans eşiği ya da sabit bir birliktelik katsayısı uygulanmaksızın araştırmacılar tarafından derlemde sorgulanmış; ilgili çiftin derlemde karşılığının bulunup bulunmadığı ve örneklerinin Türkçenin doğal kullanımını yansıtıp yansıtmadığı gözleme dayalı olarak değerlendirilmiştir. Derlemde karşılığı bulunmayan ya da yalnızca zorlama/dolaylı kullanımlarda görülen çiftler "doğal olmayan" olarak ilgili anlam için beklenen yüksek sıklıklı yapıların çıktıda yer almadığı durumlar ise "eksik profil" olarak işaretlenmiştir. Bu niteliksel yaklaşım, ham frekans ya da birliktelik katsayısı gibi sayısal ölçütlere dayalı sistematik bir derlem analizi içermediğinden eş dizimlilik değerlendirmelerinin araştırmacı gözlemine dayandığı ve bu yönüyle bir sınırlılık taşıdığı belirtilmelidir.

Hata Tipolojisi ve Kodlama Süreci

Model çıktıları, tümevarım içerik çözümlemesi ve TDK sözlükçülük ölçütleri birlikte kullanılarak geliştirilen altı boyutlu bir hata tipolojisi çerçevesinde kodlanmıştır. Tipoloji, kodlama kılavuzunun merkezinde yer almakta ve kılavuzda her boyut için uygulama yönünden tanım, karar ağacı ve kalibre edilmiş örnekler sunulmuştur. Hata tipolojisinin özeti Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Hata Tipolojisi ve Kısa Tanımlar

Kod	Kısaltma	Tanım
T1	YAP	Madde başı-içerik uyumsuzluğu veya sıralama/biçimlendirme bütünlüğünü bozan yapısal tutarsızlık
T2	ANL	TDK'de ayrı madde başlarında kayıtlı sesteş anlamların tek çok anlamlı madde içinde sunulması
T3	ESD	Eş dizimli çiftin Türkçe derlemiyle uyumsuz olması, eksik sunulması veya hiç üretilmemesi (alt kodlar: T3a yanlış çift, T3b eksik profil, T3c çift eksikliği)
T4	GÜV	Doğrulanamaz sayısal iddia (T4a) veya halk etimolojisi türünden kanıtsız tarihsel açıklama üretimi (T4b)
T5	REG	TDK'de kullanım alanı etiketiyle kayıtlı sözcük veya deyim için kullanım katmanı bilgisinin komutta açıkça istenmediği hâlde çıktıda kendiliğinden sunulup sunulmadığı
T6	SIK	Birden çok eş dizimli çift sunulan maddelerde, komutta açıkça istenmediği hâlde derlem frekansına dayalı öncelik sıralamasının kendiliğinden verilip verilmediği

Her madde 1/0 ikili kodu ile bağımsız olarak değerlendirilmiştir (1: hata var; 0: hata yok; ?: kararsız). Kararsız kodlamalar, iki kodlayıcının ortak değerlendirme oturumunda mutabakata bağlanmıştır. T3 boyutu kendi içinde üç alt koda ayrılmaktadır: T3a (yanlış çift), T3b (eksik profil) ve T3c (çift eksikliği). Aynı biçimde T4 boyutu T4a (doğrulanamaz sayısal iddia) ve T4b (halk etimolojisi/kanıtsız tarihsel iddia) alt kodlarını içermektedir. Referans kaynak olarak TDK "Güncel Türkçe Sözlük", TDK "Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü" ile "TS Corpus" eş dizimlilik veri tabanı kullanılmıştır. Kodlama kılavuzunda vurgulandığı üzere modellerin ürettiği "sözlükçü notu" paragraflarındaki bilgiler doğrudan kaynak olarak kabul edilmemiş, bu paragraflar T4 kapsamında bağımsız olarak değerlendirilmiştir.

T5 (kullanım katmanı) ve T6 (kullanım sıklığı) boyutlarının çalışmada kullanılan komut setiyle olan ilişkisi ayrıca belirtilmelidir. Eklerde sunulan sistem ve kullanıcı komutları modellerden anlam, örnek cümle ve eş dizimli kelime üretmesini istemekte; kullanım katmanı etiketi ve derlem frekansına dayalı sıralama ise açık bir görev olarak talep edilmemektedir. Bu nedenle T5 ve T6, bir "model başarısızlığı" olarak değil, komutta açıkça istenmediği hâlde modellerin bu üst-dilsel bilgileri kendiliğinden çıktıya ekleyip eklemediğini gösteren bir eğilim ölçütü olarak yorumlanmıştır. Dolayısıyla bu iki boyuta ilişkin bulgular, modellerin talep temelli (prompted) performansını değil, yönlendirilmediklerinde sergiledikleri kendiliğinden davranışı yansıtmaktadır; talep temelli performansın sınanması ayrı bir araştırmanın konusudur.

BULGULAR

Doküman analizi ve içerik kodlaması sonucunda elde edilen bulgular dört alt başlık altında sunulmuştur. Her başlık altında önce genel örüntü, ardından kritik örnekler ele alınmıştır.

Yapısal Tutarlık ve Anlam Tabakalama

Yapısal Hatalar

Madde başı ile içerik arasındaki tutarsızlık ChatGPT'de gözlemlenmemiştir. Claude çıktılarında madde başı-içerik tutarsızlığına rastlanmamış, Gemini'de ise yapısal bütünlük korunmakla birlikte örnek cümlelere eklenen gramer etiketleri (sıfat tamlaması, isim tamlaması vb.) sistematik bir biçim tutarsızlığı yaratmıştır. Bu etiketler bazı maddelerde doğru uygulanmış olmakla birlikte belirli örneklerde söz dizimsel çözümleme hatalıdır nitekim kodlama kılavuzunda da belirtildiği gibi, bu durum T1b kapsamında "biçimlendirme/yapı tutarsızlığı" olarak raporlanmıştır.

Tablo 3'te özetlenen örüntüler boyut düzeyinde nicelleştirildiğinde üç modelin belirgin hata profili şu biçimde dağılmaktadır. Yapısal doğrulama gerektiren boyutlar (T1–T4b) esas alındığında ChatGPT üç boyutta (T2 sesteşlik sınırı, T3a yanlış eş dizim, T3b eksik profil), Gemini üç boyutta (T1 biçimsel tutarsızlık, T3b eksik profil, T4b tartışmalı etimoloji) ve Claude iki boyutta (T3b eksik profil, T4a doğrulanamaz sayısal iddia ayrıca bir sınır vaka olarak T3a) belirgin hata sergilemiştir. T3b (eksik eş dizim profili) üç modelde birden ortaklaşırken T2, T4a ve T4b yalnızca tek bir modelde görülen modele özgü örüntülerdir. Burada sunulan sayımların kırk maddenin tamamına ilişkin madde düzeyi bir frekans dağılımı değil, kritik maddelerde saptanan belirgin hata örüntülerinin boyut düzeyindeki özeti olduğu vurgulanmalıdır. Madde düzeyinde tam frekans ve oran dağılımının çıkarılması iki kodlayıcının bütün maddeleri altı boyutta eksiksiz kodladığı genişletilmiş bir veri setini gerektirmekte ve sonraki bir çalışmaya bırakılmaktadır.

Çok Anlamlılık-Sesteşlik Sınırı

Araştırmanın en çarpıcı anlam bilimsel bulgularından birini kara sözcüğüne ilişkin çıktılar oluşturmaktadır. Lyons'un (1977) sesteşlik-çok anlamlılık ayrımı çerçevesinde değerlendirildiğinde ChatGPT, TDK'nin iki ayrı madde başında (kara: renk; kara: toprak) kaydettiği anlamları tek anlam katmanında çok anlamlılık zinciri içinde sunmuş; "suya karşıt olarak toprak, yer yüzeyi" anlamını mecaz-aktarım etiketiyle üçüncü anlam olarak konumlandırmıştır. Bu sınıflandırma, sesteşlik ilişkisinin çok anlamlılık ilişkisi olarak kodlanması anlamına gelmekte ve temel sözlükbilimsel ayrım ölçütlerine uymamaktadır. Buna karşın Claude ve Gemini, kara maddesini yalnızca renk kökenli anlam genişlemesi üzerinden kurmuş; Claude çıktısında dört anlam (renk, uğursuzluk, ahlaki leke, yasa dışılık) doğrudan renk kaynağından türetilmiş, toprak anlamına yer verilmemiştir. Gemini'de de aynı örüntü gözlemlenmektedir. Her iki modelin tutumu TDK'nin iki madde başı politikasıyla örtüşmekte ve çok anlamlılık-sesteşlik sınırını belirleme yeterliği bakımından söz konusu modelleri ChatGPT'den farklılaştıran somut bir kanıt sunmaktadır.

Düşmek fiilinin dördüncü anlam katmanında ise üç model belirgin biçimde ayrışmıştır. ChatGPT bu katmanda "gözden düşmek" ve "zillete düşmek" örnekleriyle sosyal itibar kaybını işlerken Claude aynı katmanı ahlaki çöküş çerçevesinde ele almış, Gemini ise "bize düşen" ve "susmak düşer" örüntüleriyle toplumsal uygunluk ve görev bildirim anlamını öne çıkarmıştır. Her üç anlam da TDK kaydında yer almakla birlikte Gemini'nin tercihi gündelik kullanım

derlemlerinde daha az belgelenen ancak dilbilgiselleşme perspektifinden en özgün olanıdır. Bu bulgu, anlam seçim önceliklendirmesinin model mimarisine ve eğitim derleminin dağılımına bağlı olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 2

Seçili Sözcüklerde Anlam Tabakalama Karşılaştırması

Sözcük/Anlam Katmanı	ChatGPT	Claude	Gemini
Kara-sesteşlik sınırı	Hatalı (toprak, mecaz-aktarım olarak sunulmuş)	Doğru (yalnızca renk kökenli)	Doğru (yalnızca renk kökenli)
Düşmek-4. anlam seçimi	Sosyal prestij kaybı (gözden düşmek)	Ahlaki çöküş (gözden/zillete düşmek)	Toplumsal uygunluk/ görev (Bize düşer.)
Çekmek-madde başı bütünlüğü	Tutarlı	Tutarlı	Tutarlı
Tutmak-4. anlam eş dizim profili	Eksik (Heyecan/ateş tutmak sunulmuş, titreme/üşüme tutmak yok.)	Eksik (Heyecan/ateş tutmak sunulmuş, bedensel katman yok.)	Eksik (Taraf/takım tutmak, bedensel katman yok.)

Eş Dizimlilik Profili Kalitesi

Hatalı Eş Dizimli Çiftler

Üç model arasında tek hatalı eş dizimli çift ChatGPT çıktısında saptanmıştır. ChatGPT, vurmak fiilinin "çarpıp temas etmek" olarak konumlandırdığı ikinci anlam için "dalga vurmak" ile birlikte "araba vurmak" yapısını önermiştir. Türkçe derleminde baskın biçim arabaya çarpmak veya araç çarptı söz dizimsel yapılarıdır, "araba vurmak" ifadesi derlem verisinde doğal bir eş dizimlilik kalıbı olarak karşımıza çıkmamaktadır. Bu bulgu, modelin söz dizimsel uyumluluk sınaması yapmaksızın üretim gerçekleştirdiğini düşündürmektedir. Claude ve Gemini çıktılarında benzer türde hatalı eş dizimli çift saptanmamıştır bununla birlikte Claude'un vurmak maddesinin duygusal etki katmanı için önerdiği vicdanını vurmak ve içini vurmak yapıları Türkçede kullanılmakla birlikte derlem sıklığı düşük yapılardır. Bu durum, T3a kategorisinin sınır vakasını oluşturmakta ve kodlayıcılar arası mutabakatı gerektiren tipik bir örnek sunmaktadır.

Sistematik Eş Dizimlilik Boşluğu

Üç modelde sistematik biçimde gözlemlenen en önemli eş dizimlilik boşluğu, tutmak fiilinin dördüncü anlam katmanında ortaya çıkmaktadır. Duygu ya da bedensel bir tepkinin kişiyi sarması anlamı için üç modelin hiçbirinde "titreme tutmak", "üşüme tutmak" veya "ağlama tutmak" yapılarına yer verilmemiştir. Modeller bu katman için daha dar bir bağlamsal örneklem sunmuş; ChatGPT ve Claude ağırlıklı olarak "heyecan tutmak" ile "ateş tutmak" yapılarını, Claude ek olarak "kendini tutmak" kullanımını, Gemini ise farklı bir anlam seçimiyle "taraf tutmak" ve "takım tutmak" yapılarını öne çıkarmıştır. Sinclair'in (1991) eş dizimlilik kuramı ve Boleda'nın (2020) dağılımsal anlam bilim çalışmaları, sözcük birlikteliklerinin sıklık temelli hiyerarşisini ön plana çıkarmaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında TS Corpus verilerine göre "titreme tutmak", "üşüme tutmak" ve "ağlama tutmak" yapılarının geçiş sıklığı "heyecan tutmak" ve "ateş tutmak" yapılarından daha yüksektir. Söz konusu atlayış, kodlama kılavuzunda

T3b olarak tanımlanan sistematik eş dizimlilik boşluğunun üç modelde birden doğrulandığı bir örüntü niteliği taşımaktadır. Bu örüntü; BDM'lerin eş dizimlilik üretiminde prototipik beklentiyle örtüşen ama en yüksek frekanslı olmayan yapıları tercih ettiğini, istatistiksel dil temsili ile gerçek derlem dağılımı arasındaki açığın somutlaştığını göstermektedir.

Gemini'nin Özgün Eş Dizimlilik Tespitleri

Gemini'nin bazı maddelerde diğer iki modelin gözden kaçırdığı anlam katmanlarını yakaladığı dikkat çekmektedir. Çekmek fiilinin ikinci anlamında önerdiği "suyu çekmek" ve "nemi çekmek" yapısı, gözenekli bir maddenin sıvıyı ya da gazı bünyesine alması biçiminde tanımlanan ve TDK'de kayıtlı bulunan fiziksel yan anlam katmanını yansıtmaktadır. Benzer biçimde atmak fiilinin erteleme anlamı için Gemini'nin önerdiği "haftaya atmak" ve "yarına atmak" yapıları, diğer iki modelin bu anlam katmanını farklı biçimde konumlandırması karşısında özgün bir tespit niteliği taşımaktadır. Söz konusu bulgular, Gemini'nin anlam tarama genişliği bakımından zaman zaman belirgin bir avantaj sergilediğini göstermektedir.

Deyim Çözümlemeleri

Etimolojik Derinlik Farklılıkları

Deyim kategorisi, üç model arasındaki en belirgin farklılaşma alanını oluşturmaktadır. Nunberg, Sag ve Wasow'un (1994) çerçevelediği deyim anlam bilimi perspektifinden değerlendirildiğinde pabucu dama atılmak deyiminin çözümlenmesinde Gemini, Âhilik teşkilatında kusurlu veya hileli mal üreten pabuç ustasının cezalandırılması, söz konusu pabucun herkesin görmesi için dükkân damına atılarak mesleki itibarsızlaştırma simgesine dönüşmesi geleneğine ilişkin tarihsel bir açıklama sunmuştur. Claude ise deyimi "kullanılmış ve tükenmiş bir nesnenin hayatın akışından çıkarılması" çerçevesinde imge temelli bir yorumla açıklamış, pabucun sıradanlığını ve damın erişilmezliğini merkeze alan bir çözümleme geliştirmiştir. ChatGPT ise genel bir mecaz yorumuyla yetinmiştir. Gemini'nin sunduğu tarihsel bilgi, Türk halk kültürü ve deyim bilimi çalışmalarında anılan bir referans olsa da bu tür tarihsel bilgilerin kesin gerçek olarak sunulması kodlama kılavuzunda T4b (kanıtsız tarihsel iddia) kapsamında "tartışmalı etimoloji" notuyla kodlanmasını gerektirmektedir.

Abayı yakmak deyiminde Gemini, abanın dervişlere ve yoksul kişilere özgü kaba yünlü bir üstlük olduğunu, dervişlerin ilahi aşkla kendinden geçerek abalarını ateşe atmalarının dünyevi varlıktan vazgeçmenin simgesi sayıldığını ifade ederek bu bağı günümüzdeki "yakıcı aşk" anlamına uzatmıştır. Söz konusu tasavvufi köken hipotezi, deyim bilimi alan yazınında tartışılan bir yaklaşımdır dolayısıyla bu iddia da T4b kapsamında "tartışmalı etimoloji" olarak kodlanmıştır. Claude ise deyimi "abanın koruyucu giysi işlevinin yok olmasıyla kişinin savunmasız kalması" imgesi üzerinden yorumlamış, ChatGPT de aşkın genel mecaz çerçevesi içinde yakıcı-tahrip edici boyutunu işleyen yüzeysel bir açıklama sunmuştur.

Hapı yutmak deyiminde Gemini, eski dönemlerde sarayda veya orduda suç işleyenlere sersemletici etkisi olan büyük hapların zorla yutturulması cezasına dayanan bir köken rivayeti ileri sürmüştür. Bu açıklama, Bender ve diğerlerinin (2021) halüsinasyon uyarısı göz önünde bulundurulduğunda doğrulanmış etimoloji olarak sunulan bir model davranışı niteliği taşımakta ve T4b kapsamında "tartışmalı etimoloji" olarak işaretlenmiştir. ChatGPT ve Claude çıktılarında ise bu deyime ilişkin herhangi bir somut tarihsel etimolojik iddia bulunmamakta, her iki model de deyimin köken tartışmasına girmeksizin yalnızca sonuç anlamını işlemiş, metaforik yorumlarla yetinmiştir. Bu bakımdan hapı yutmak deyiminde T4b kodu yalnızca Gemini için uygulanmıştır.

Kullanım Alanı ve Kullanım Sıklığı Bilgisi Eksikliği

Abayı yakmak deyimi Türkçede gündelik ve konuşma diline özgü bir kullanım katmanına sahipken yazı dilinde oldukça sınırlı biçimde görülmektedir. Bu kullanım katmanı bilgisi üç modelin hiçbirinin çıktısında yer almamıştır. Benzer biçimde, zıvanadan çıkmak deyiminin kullanım sıklığı ve bağlam kısıtları da belirtilmemiştir. Aynı eksiklik pabucu dama atılmak ve hapı yutmak deyimleri için de geçerlidir. Tüm deyimler için sistematik biçimde gözlemlenen kullanım alanı bilgisi eksikliği (T5) ile birden çok eş dizimli çift sunulduğu hâlde bunların geçiş sıklığına dayalı öncelik sıralamasının kendiliğinden verilmemesi (T6), BDM'lerin komutla açıkça yönlendirilmedikleri durumda bu üst-dilsel katmanları proaktif olarak üretmediklerini göstermektedir. Bu iki bulgunun, komut setinde söz konusu bilgilerin açıkça talep edilmediği dikkate alınarak bir model başarısızlığından çok bir kendiliğinden üretim eğilimi olarak okunması gerekir. Firth'in (1957) bağlam kuramından beslenen sözlükçülük geleneği, sözcüğün anlamının ancak ait olduğu toplumsal ve işlevsel bağlamla birlikte tam olarak tanımlanabileceğini savunmaktadır. Bu geleneğin öngördüğü kullanım katmanı bilgisinin BDM çıktılarında bulunmaması söz konusu çıktıların dil öğrenicileri veya yabancı araştırmacılar tarafından kaynak doğrulaması yapılmaksızın kullanılması durumunda ciddi yanlışlıklara zemin hazırlayabileceğini göstermektedir.

Hata Tipolojisi Karşılaştırma Matrisi

Bu bölümde, dört alt başlıkta raporlanan bulguların özet görünümü sunulmaktadır. Tablo 3, üç modelin hata tipolojisi çerçevesindeki konumlarını tek bakışta değerlendirme olanağı sağlamaktadır.

Tablo 3

Hata Tipolojisi Karşılaştırma Matrisi

Hata Tipi	ChatGPT	Claude	Gemini
T1-Yapısal Hata	Yok	Yok	Var* (sistematik gramer etiketi tutarsızlığı)
T2- Çok Anlamlılık/ Sesteşlik Sınırı	Var (kara: renk + toprak tek zincirde)	Yok	Yok
T3a- Yanlış Eş Dizimli Çift	Var (vurmak: araba vurmak)	Sınır vaka (vicdanını/içini vurmak-düşük sıklık)	Yok
T3b- Eksik Eş Dizimli Profil	Var (tutmak 4. anlam)	Var (tutmak 4. anlam)	Var (tutmak 4. anlam)
T4a- Doğrulanamaz Sayısal İddia	Yok	Var (açmak için 30+ anlam; çekmek için 40+ anlam iddiası)	Yok
T4b- Tartışmalı/Halk Etimolojisi	Yok	Yok	Var (pabucu dama atılmak- Ahilik; hapı yutmak- afyon topu; abayı yakmak -tasavvufi ritüel)
T5 -Kullanım Alanı Bilgisi Eksikliği	Sistematik (Abayı yakmak: Konuşma dili verilmemiş.)	Sistematik (Abayı yakmak: Konuşma dili verilmemiş.)	Sistematik (Abayı yakmak: Konuşma dili verilmemiş.)
T6-Sıklık Bilgisi Eksikliği	Sistematik	Sistematik	Sistematik

**Gemini çıktısında yer alan gramer etiketi tutarsızlığı, T1b kapsamında "biçimlendirme/yapı tutarsızlığı" olarak değerlendirilmiştir.*

Model Çıktı Biçimlerinin Karşılaştırmalı Değerlendirmesi

Üç model, aynı görevi birbirinden köklü biçimde farklı bir biçim kimliğiyle yerine getirmiştir. ChatGPT, görevi sözlük maddesi üretimi olarak yorumlamış; kısa tanım, örnek cümle ve eş dizimli çiftler sıralamasıyla yalın ve tutarlı bir format benimsemiştir. Claude, görevi anlam bilimsel çerçeve çözümlemesi olarak konumlandırmış; her maddeye "sözlükçü notu" başlıklı yorumsal bir paragraf ekleyerek anlam eksenlerini (örn. "fiziksel →kurumsal →teknolojik → söylemsel") belirgin biçimde işaretlemiştir. Gemini ise akademik-pedagojik bir çözümleme sunmuş, gramer etiketleri ve giriş paragraflarıyla en kapsamlı ama aynı zamanda en fazla doğrulama gerektiren çıktıyı üretmiştir.

Söz konusu biçim farklılıklar önemli bir kısıtlılığa işaret etmektedir. Üç model karşılaştırılmadan önce çıktı biçiminin standartlaştırılması veya biçim farkının kontrol değişkeni olarak ele alınması gerekir. Aksi hâlde hata tipolojisi kodlaması gerçek bilgi eksikliğini biçim tercihinden ayırt etmekte güçlük yaşayabilmektedir. Nitekim Claude'un sözlükçü notlarında yer alan "TDK Güncel Sözlük'te 30'u aşkın alt anlam" (açmak) ve "TDK kaydında 40'ı aşkın alt anlam" (çekmek) türünden ifadeler, T4a kapsamında doğrulanamaz sayısal iddia olarak

kodlanmış; bu durum modele özgü bir biçim tercihinin kendi başına yeni bir hata örüntüsü doğurabildiğini göstermiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bulgular bütününde değerlendirildiğinde BDM'lerin Türkçe söz varlığı çözümlemesinde sergiledikleri başarının homojen bir tablo sunmadığı görülmektedir. Modeller; sözcüklerin sözlüklerde ilk sırada yer alan gündelik kullanımda baskın ve derlem sıklığı yüksek anlam katmanlarında büyük ölçüde başarılı olurken sesteşlik-çok anlamlılık sınırında, geçiş sıklığı az olan eş dizimsel yapılarda ve deyim kökeni açıklamalarında modele özgü farklı hata örüntüleri sergilemektedir. Bu modele bağlı hata profillerinin saptanması BDM'lerin genel dil üretimindeki yetkinliğinin Türkçeye özgü sözlükçülük görevlerine doğrudan aktarılamayacağını göstermekte, BDM seçiminin kullanım amacına ve mevcut doğrulama altyapısına göre farklılaştırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Sesteşlik-çok anlamlılık sınırı bulgusu, bu örüntünün en somut göstergesi olarak öne çıkmaktadır. ChatGPT'nin kara maddesindeki sınıflandırma hatası, söz konusu modelin TDK normatif otoritesini içselleştirme düzeyinin Claude ve Gemini'nin altında kaldığını düşündürmektedir. Bu bulgu, BDM'lerin sözlükçülük görevinde kullanılabilmesi için hedef dilin normatif sözlük politikasını yansıtan özel ince ayar süreçlerinin gerekli olabileceğine işaret etmektedir. Eş dizimlilik boşluğu bulgusu ise BDM yazınında giderek daha sık tartışılan temsil yanlılığı sorununu Türkçe bağlamında somutlaştırmaktadır. Üç modelin tutmak fiilinin dördüncü anlam katmanında daha yüksek geçiş sıklığı olan bedensel-duyumsal yapıları birden gözden kaçırması buna karşın daha prototipik ama daha düşük geçiş sıklığı olan yapıları sunması, eğitim derleminin dağılımının anlam temsiline doğrudan yansıdığını ve bu yansımanın eş dizimlilik profilini yapay olarak daralttığını göstermektedir.

Kullanım alanı ve kullanım sıklığı bilgisinin tüm modellerde kendiliğinden üretilmemesi araştırmanın dikkat çekici bulgularından biridir. Bu bilgilerin komut setinde açıkça talep edilmediği göz önünde bulundurulduğunda söz konusu bulgu modellerin yönlendirilmediklerinde bu üst-dilsel katmanı proaktif olarak eklemedikleri biçiminde yorumlanmalıdır. Sözlükçülük pratiğinde kullanım alanı etiketi; bir sözcüğün hangi bağlamlarda doğal, hangi bağlamlarda kısıtlı veya uygunsuz olduğunu belirten bir üst-dilsel bilgi katmanıdır. Bu katmanın hiçbir modelde üretilmemesi BDM çıktılarının kaynak doğrulaması yapılmaksızın kullanılması durumunda ciddi kullanımla ilgili hatalara yol açabileceğini göstermektedir. Gemini'nin deyim çözümlemelerindeki etimolojik derinliği değerlendirirken ise bir paradoksa dikkat çekmek gerekmektedir: bu derinlik bilgi zenginliği ve doğrulama riski olarak eş zamanlı biçimde var olmaktadır. Doğrulanabilir tarihsel bilgi sunan bir model, yanıltıcı halk etimolojisi üretme riskini de beraberinde taşımaktadır. Söz konusu paradoks, BDM çıktılarının uzman kodlaması olmaksızın sözlük veri tabanlarına aktarılmaması gerektiği yönündeki metodolojik uyarıyı güçlendirmektedir.

Çalışmanın alan yazınına özgün katkısı, BDM yeterliliğini tek bir doğruluk puanına indirgemeksizin iki bağımsız kodlayıcı tarafından uygulanabilir biçimde işlevselleştirilmiş altı boyutlu bir hata tipolojisi geliştirmiş olmasıdır. Bu tipoloji; yapısal, anlamsal, eş dizimsel, güvenilirlik ve kullanım alanı boyutlarını bütünleşik biçimde kavramakta ve Türkçe doğal dil

işleme alanında yürütülecek sonraki BDM değerlendirme çalışmaları için yeniden kullanılabilir metodolojik bir referans noktası oluşturmaktadır. Tipolojinin iki bağımsız kodlayıcı tarafından uygulanabilir biçimde tasarlanmış olması ve her boyut için kalibre edilmiş örnekler içermesi, söz konusu çerçevenin uygulanabilme açısından da güçlü olduğunu göstermektedir.

Bulgular bütününde değerlendirildiğinde yapay zekânın kurumsal sözlükçülük çalışmalarında tek başına bir karar verici olamayacağı; devasa metin derlemlerinden madde başı havuzu oluşturma, yeni türeyen kelimeleri tespit etme ve taslak örnek cümleler üretme gibi mekanik ve tekrarlayan süreçleri hızlandıran güçlü bir asistan olarak konumlandırılması gerektiği açıkça görülmektedir. Sözlük bilimi standartlarının korunması ve dilin kurumsal temsiliyetinin zedelenmemesi adına, insan destekli leksikografi modelinin benimsenmesi zorunludur.

Araştırmanın kısıtları kısaca şunlardır: Komut tasarımı model çıktısını doğrudan etkilemekte olup farklı komut yapılarının hata profillerini nasıl dönüştüreceği ayrı bir çalışmayı gerektirmektedir. Sözcük seçimi standart frekans katmanlı örnekleme yerine araştırmacı yargısına dayandığından temsil edicilik sınırlıdır. Bunlara ek olarak veriler sağlayıcıların web arayüzleri üzerinden toplandığından sıcaklık başta olmak üzere üretim parametreleri sayısal olarak denetlenememiş, her hedef madde için tek bir üretim alınması, üretken modellerin oturumlar arası değişkenliğinin bu çalışmada kontrol edilemediği anlamına gelmektedir. Ayrıca T5 ve T6 boyutları komut setinde açıkça talep edilmediğinden bu iki boyuta ilişkin bulgular modellerin kendiliğinden üretim eğilimini yansıtmakta olup talep temelli performanslarını temsil etmemektedir. Son olarak kodlama güvenilirliği uzlaşıya dayalı mutabakat prosedürüyle sağlanmış, iki kodlayıcının bağımsız kodlamalarına dayalı sayısal bir uyum katsayısı bu çalışmada raporlanmamıştır. Bu kısıtların giderilmesi çok üretimli, parametre denetimli ve bağımsız kodlayıcı uyumunun katsayıyla raporlandığı genişletilmiş bir tasarımı gerektirmektedir.

Sonraki araştırma adımları olarak şunlar önerilebilir: Claude ve Gemini çıktılarının MTLD (Measure of Textual Lexical Diversity) gibi ölçütlerle söz varlığı zenginliği çözümlemesine tabi tutulması; TDK ince ayarı yapılmış bir modelle ham modellerin karşılaştırılması ve sözlükçü uzmanların BDM çıktılarını kör değerlendirme protokolüyle özgün TDK maddelerinden ayırt edip edemeyeceğini sınayan deneysel bir tasarımın hayata geçirilmesi. Bu adımlar, BDM'lerin sözlükçülük asistanı olarak kullanımına ilişkin deneysel temeli güçlendirecek ve Türkçe doğal dil işleme alanında önemli bir katkı doğuracaktır.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A. & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '21)*, 610-623. https://doi.org/10.1145/3442188.3445922

Bender, E. M. & Koller, A. (2020). Climbing towards NLU: On meaning, form, and understanding in the age of data. *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 5185-5198.

Boleda, G. (2020). Distributional semantics and linguistic theory. *Annual Review of Linguistics*, *6*, 213–234. https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011619-030303

Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., Neelakantan, A., Shyam, P., Sastry, G., Askell, A., Agarwal, S., Herbert-Voss, A., Krueger, G., Henighan, T., Child, R., Ramesh, A., Ziegler, D. M., Wu, J., Winter, C., … Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*, *33*, 1877-1901.

Firth, J. R. (1957). A synopsis of linguistic theory, 1930-1955. F. R. Palmer (Ed.), *Selected papers of J. R. Firth 1952-59* içinde (ss. 168-205). Longmans.

Lyons, J. (1977). *Semantics* (Cilt 1-2). Cambridge University Press.

Nunberg, G., Sag, I. A. ve Wasow, T. (1994). Idioms. *Language*, *70*(3), 491-538.

Özcan, E. (2018). Sözlükbilim ve sözlükçülük terimlerinin kullanımı üzerine. *Yıldız Journal of Educational Research*, *3*(2), 1-13. https://doi.org/10.51280/yjer.2018.006

Schryver, G.-M. de. (2023). Generative AI and lexicography: The current state of the art using ChatGPT. *International Journal of Lexicography*, *36*(4), 355-387. https://doi.org/10.1093/ijl/ecad021

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.

TDK. (2024a). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. Türk Dil Kurumu. https://sozluk.gov.tr

TDK. (2024b). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu. https://sozluk.gov.tr

Uysal, İ. N. (2018). Sözlük biliminde tanıklama ve Salâh Birsel'in Türkçe Sözlük'e tanık olarak katkıları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(22), 109-121.

ÖĞRENCİ YAZISI BİR VERİ SETİ MİDİR? TÜRKÇE EĞİTİMİNDE ÜRETKEN SÖZ VARLIĞININ NLP TEMELLİ ANALİZİ

Emine IRMAK ERSİN, Çankırı/Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezi
irmak.mne@gmail.com

Dr. Özge ASLANEL, Çankırı/Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezi
ozgeaslanel57@gmail.com

ÖZET

Türkçe eğitiminde söz varlığı, öğrencilerin bilişsel ve dilsel gelişiminin temel göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrencilerin anlam kurabilen, eleştirel düşünebilen ve kendini ifade edebilen bireyler olarak yetişmesini hedefleyen beceri temelli bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Bu çerçevede Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının yürüttüğü "Öğrencilerin Söz Varlığının Tespiti, Geliştirilmesi ve İzlenmesi Projesi" de öğrenci dil kullanımının sistematik biçimde incelenmesine zemin hazırlamaktadır. Bu pilot çalışma 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin farklı yazılı üretim görevlerindeki üretken söz varlığını Doğal Dil İşleme (NLP) teknikleri aracılığıyla incelemeyi ve öğretmenlere ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanılabilecek veri temelli bir yaklaşım sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma, sınıf temelli betimsel bir pilot uygulama olarak tasarlanmıştır. Bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören toplam 20 öğrenciye serbest yazı, kavram açıklama, kısa hikâye, problem çözme, şiir, gezi yazısı ve anı olmak üzere yedi farklı yazılı üretim görevi uygulanmış; 140 metin Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Metinler Python ile analiz edilmiş, Type-Token Ratio (TTR) ve Lexical Density ölçütlerinin ortalamasından her öğrenci için Söz Varlığı Zenginlik İndeksi (SVZİ) oluşturulmuştur. Sınıf düzeyleri arası farklılıklar ANOVA ile incelenmiştir. Bulgular SVZİ değerlerinin 0.707 ile 0.910 arasında değiştiğini, ortalama SVZİ'nin 0.813 olduğunu göstermektedir. Görev türleri arasında kelime sayısı ve söz varlığı zenginliği açısından farklılıklar gözlenmiş, sınıf düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğrenci yazılarının analiz edilebilir bir dil verisi olarak ele alınması, NLP temelli yöntemlerin Türkçe eğitiminde değerlendirme ve gelişim izleme süreçlerine katkı sunabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *üretken söz varlığı, söz varlığı zenginlik indeksi, doğal dil işleme, yazılı üretim görevleri, yazma becerisi*

GİRİŞ

Dil, bireyin düşünme, anlam kurma ve kendini ifade etme süreçlerinin temel araçlarından biridir ve öğrenme süreçlerinin merkezinde yer almaktadır. Bireyin dili kullanma biçimi yalnızca iletişim kurma kapasitesini değil; aynı zamanda düşünme, kavramsallaştırma ve bilgi yapılandırma süreçlerini de yansıtmaktadır. Bu bağlamda bireyin sahip olduğu söz varlığı, dilsel üretim ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkinin önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Araştırmalar, kelime hazinesi ile okuduğunu anlama, akademik başarı ve bilişsel gelişim arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır (Nation, 2001; Schmitt, 2010).

Türkçe eğitimi alanındaki çalışmalar da öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde söz varlığının belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Kelime hazinesi görece geniş olan öğrencilerin düşüncelerini daha açık ve etkili biçimde ifade edebildikleri, okuma ve yazma süreçlerinde dili daha işlevsel kullanabildikleri belirtilmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Bu yönüyle söz varlığı yalnızca dil öğretiminin bir unsuru olarak değil, düşünme ve kavramsallaştırma süreçleriyle doğrudan ilişkili bir bilişsel kaynak olarak ele alınmaktadır (Karatay, 2007). Nitekim bir öğrencinin bir konuyu ne ölçüde kavradığı büyük ölçüde o konuya ait kelime ve kavramlara ne denli hâkim olduğuyla ilişkilidir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrencilerin anlam kurabilen, eleştirel düşünebilen ve kendini ifade edebilen bireyler olarak yetişmesini hedefleyen beceri temelli bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Bu modelde dil, öğrenme süreçlerinin taşıyıcı unsurlarından biri olarak ele alınmakta; öğrencilerin dil aracılığıyla düşünme, üretme ve iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesi öncelikli bir hedef olarak benimsenmektedir. Bu çerçevede söz varlığının geliştirilmesi ve öğrencilerin dili üretken biçimde kullanabilmeleri, modelin dil becerileri yaklaşımının kritik bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır.

Bu yaklaşım doğrultusunda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yürütülen "Öğrencilerin Söz Varlığının Tespiti, Geliştirilmesi ve İzlenmesi Projesi", öğrencilerin söz varlığının bilimsel yöntemlerle incelenmesine yönelik kapsamlı bir girişim olarak öne çıkmaktadır. Proje kapsamında öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun kelime ve kavramların belirlenmesi, söz varlığı gelişiminin izlenmesi ve elde edilen verilerin öğretim süreçlerinin iyileştirilmesinde kullanılması amaçlanmaktadır.

Bu araştırma, söz konusu yaklaşımı sınıf içi uygulama düzeyinde ele alarak öğrencilerin yazılı üretim çalışmalarındaki üretken söz varlığını Doğal Dil İşleme (NLP) teknikleri aracılığıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte öğrenci yazılarının NLP teknikleriyle analiz edilmesi yoluyla öğretmenlere ölçme-değerlendirme ve portfolyo temelli değerlendirme süreçlerinde kullanılabilecek veri temelli bir yaklaşım sunulması da hedeflenmektedir (Jurafsky ve Martin, 2023; McNamara vd., 2010). Bu doğrultuda araştırma şu sorulara odaklanmaktadır:

1. Öğrencilerin yazılı üretim çalışmalarındaki üretken söz varlığının genel özellikleri nelerdir?
2. Farklı yazılı üretim görevleri söz varlığı kullanımını nasıl etkilemektedir?
3. Öğrenci yazılarının veri temelli analizi, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde nasıl değerlendirilebilir?

YÖNTEM

Araştırma, sınıf temelli betimsel bir pilot uygulama olarak tasarlanmıştır. Betimsel araştırmalar, mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan ve sistematik gözlem ile ölçmeye dayanan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2009). Bu çalışmada öğrencilerin yazılı üretimlerine ilişkin nicel verilerin betimlenmesi ve yorumlanması amaçlandığından betimsel desen tercih edilmiştir.

Çalışma grubu, bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören 4, 5 ve 6. sınıf düzeylerinden toplam 20 öğrenciden oluşmaktadır (4. sınıf: n=7, 5. sınıf: n=8, 6. sınıf: n=5). Çalışma grubunun belirlenmesinde erişilebilirlik ve gönüllülük ilkeleri gözetilmiştir. Bilim ve sanat merkezlerinin seçilmesindeki temel gerekçe, bu kurumların heterojen dil kullanımını ve yazılı üretim çeşitliliğini incelemek için elverişli bir ortam sunmasıdır.

Öğrencilerin farklı bağlamlardaki dil üretimini karşılaştırmalı biçimde inceleyebilmek amacıyla yedi farklı yazılı üretim görevi uygulanmıştır:

1. Serbest yazı: Gelecekte teknoloji insanların hayatını nasıl değiştirebilir?
2. Kavram açıklama: Bilim nedir?
3. Kısa hikâye: Yeni keşfedilen bir gezegende yaşam başlıklı kısa bir hikâye yazınız.
4. Problem çözme: Okullarda telefon kullanımı nasıl düzenlenmeli?
5. Şiir: İstediğiniz herhangi bir konu hakkında serbest biçimde iki dörtlükten oluşan bir şiir yazınız.
6. Gezi yazısı: Daha önce gittiğiniz bir yerle ilgili bir gezi yazısı yazınız.
7. Anı: Bir anınızı yazınız.

Görev türlerinin seçiminde öğrencilerin farklı iletişim amaçları ve yazma bağlamlarında dil üretimini karşılaştırmalı olarak inceleme amacı esas alınmıştır.

Tüm metinler Google Forms aracılığıyla toplanmış ve toplam 140 metinden oluşan bir öğrenci yazıları derlemi oluşturulmuştur. Metinler dijital ortamda birleştirilerek analize hazır hâle getirilmiştir.

Veri analizinde öğrenci metinleri Python programlama dili kullanılarak Doğal Dil İşleme (NLP) teknikleriyle işlenmiştir. Kelime çeşitliliğini ölçmek amacıyla Type-Token Ratio (TTR) (Templin, 1957), sözcüksel yoğunluğu belirlemek için ise Lexical Density (Halliday, 1985) ölçütleri esas alınmıştır. TTR, bir metindeki toplam kelime sayısına (token) oranla benzersiz kelimelerin (type) oranını ifade ederken Lexical Density, içerik kelimelerinin (isim, fiil, sıfat, zarf) toplam kelimelere oranını ölçmektedir. Her iki ölçütün ortalaması alınarak öğrenciler

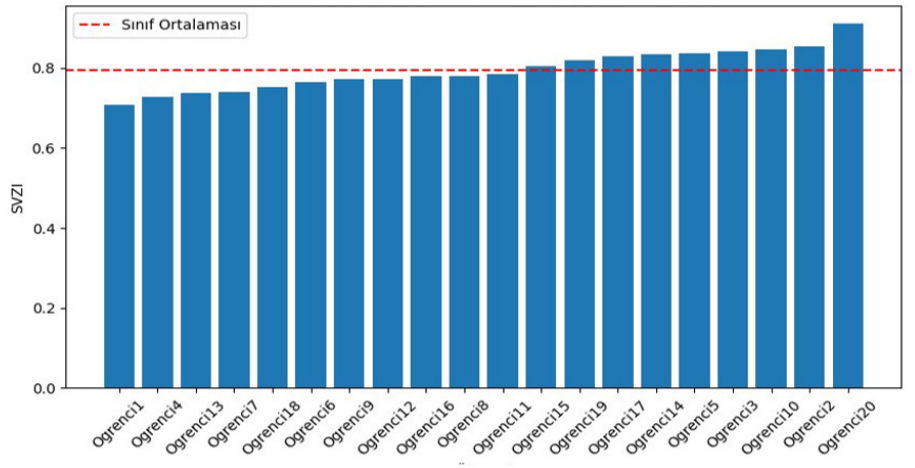
için Söz Varlığı Zenginlik İndeksi (SVZİ) hesaplanmıştır. Sınıf düzeyleri arasındaki farklılıkların istatistiksel anlamlılığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma bulguları, öğrencilerin farklı yazılı üretim görevlerindeki Söz Varlığı Zenginlik İndeksi (SVZİ) değerlerinin 0.707 ile 0.910 arasında değiştiğini ortaya koymaktadır. Sınıf genelinde ortalama SVZİ 0.813 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin yazılı üretimlerinde söz varlığı kullanımının genel itibarıyla orta-yüksek düzeyde bir çeşitlilik sergilediğine işaret etmektedir. Şekil 1'de öğrenci bazında SVZİ değerleri ve sınıf ortalaması birlikte gösterilmektedir.

Şekil 1

Öğrenci Bazında Söz Varlığı Zenginlik İndeksi (SVZİ)

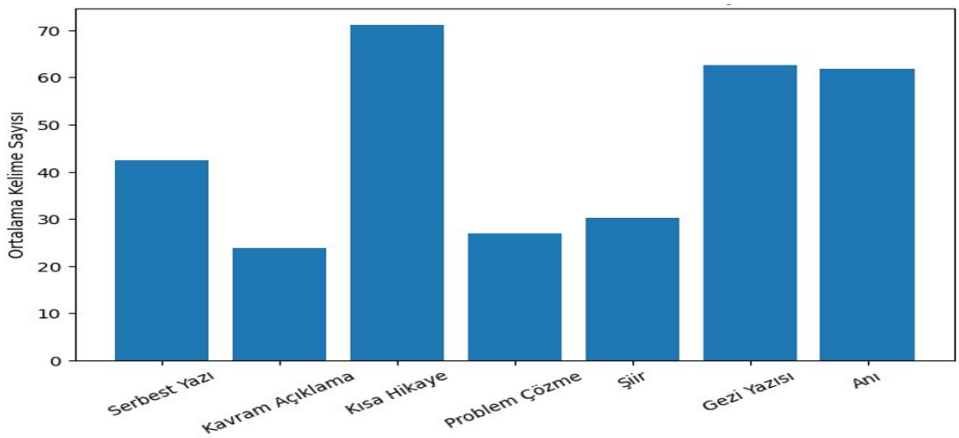


Şekil 1 incelendiğinde öğrenciler arasında bireysel farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Kimi öğrencilerin sınıf ortalamasının (0.813) üzerinde bir söz varlığı zenginliği sergilediği, kimi öğrencilerin ise ortalamanın altında kaldığı dikkat çekmektedir. Bu durum, söz varlığı gelişiminin sınıf düzeyinden bağımsız olarak bireysel özelliklerle de şekillendiğini göstermektedir.

Yazılı üretim görevleri arasındaki karşılaştırma incelendiğinde farklı yazma bağlamlarının söz varlığı kullanımını belirgin biçimde etkileyebildiği görülmektedir. Şekil 2'de görev türlerine göre ortalama kelime sayıları sunulmaktadır.

Şekil 2

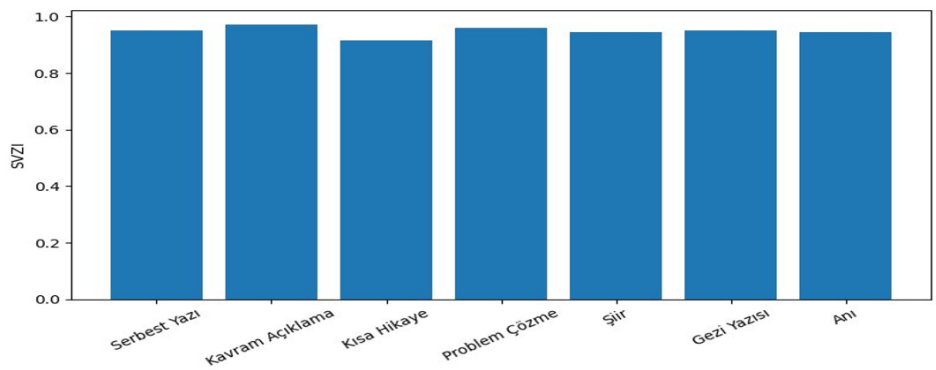
Yazı Türlerine Göre Ortalama Kelime Sayısı



Şekil 2'ye göre kısa hikâye görevi (~71 kelime), gezi yazısı (~63 kelime) ve anı (~62 kelime) en yüksek ortalama kelime sayısına ulaşan türler olarak öne çıkmaktadır. Kavram açıklama görevi ise en kısa metinlere (~24 kelime) zemin hazırlamıştır. Bu bulgu, kurgusal ve anlatısal yazma türlerinin öğrencileri daha kapsamlı bir dil üretimine yönlendirdiğine işaret etmektedir. Şekil 3'te ise görev türlerine göre ortalama SVZİ değerleri karşılaştırmalı olarak verilmektedir.

Şekil 3

Yazı Türlerine Göre Ortalama SVZİ



Şekil 3 incelendiğinde SVZİ değerlerinin görev türleri arasında görece yüksek ve birbirine yakın seyreden bir dağılım sergilediği görülmektedir. Problem çözme görevinde en yüksek, kavram açıklama görevinde ise en düşük SVZİ değerine ulaşılmıştır. Kavram açıklama görevinde kelime çeşitliliğinin görece sınırlı kalması, konu özgüllüğünün söz varlığı genişliğini kısıtlamasıyla açıklanabilir. Öte yandan kısa hikâye gibi daha uzun metin üretimine zemin hazırlayan türlerde metni uzattıkça aynı kelimelerin tekrarlanma olasılığının artması, SVZİ değerini görece düşürebilmektedir. Sınıf düzeyleri açısından değerlendirildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin ortalama SVZİ değeri 0.836, 5. sınıf öğrencilerinin 0.805, 6. sınıf öğrencilerinin ise 0.798 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1

Sınıf Düzeyine Göre Ortalama SVZİ

Sınıf	n	Ort. SVZİ
4. sınıf	7	0.836
5. sınıf	8	0.805
6. sınıf	5	0.798

SVZİ değerleri 0 ile 1 arasında değişmekte olup 1'e yakın değerler daha yüksek söz varlığı zenginliğini ifade etmektedir.

Tablo 2

ANOVA Sonucu

F(2, 17)	p
2.18	.143

Sınıf düzeyleri arasındaki farklılıkların istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz, Python programlama dilinin scipy kütüphanesi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonuçları, sınıf düzeyleri arasındaki SVZİ farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($F(2, 17) = 2.18$, $p = .143$). Bu bulgu, söz varlığı zenginliğinin yalnızca sınıf düzeyi ile açıklanamayacağını, bireysel farklılıkların ve yazılı üretim görevinin türünün belirleyici rol oynadığını düşündürmektedir.

Çalışmanın önemli bulgularından biri, öğrenci yazılarının bir öğrenme ürünü olarak değil aynı zamanda analiz edilebilir bir dil verisi olarak ele alınabileceğini göstermesidir. NLP temelli analizler, öğrencilerin söz varlığı kullanım örüntülerinin sistematik biçimde incelenmesine ve karşılaştırılmasına olanak tanımaktadır. Bu yönüyle öğretmenlerin bireysel değerlendirme süreçlerinde gözden kaçırabileceği örüntülerin veri temelli yöntemlerle ortaya çıkarılabileceği anlaşılmaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yazılı üretim çalışmalarındaki üretken söz varlığını NLP teknikleri aracılığıyla inceleyen bir pilot çalışmadır. Elde edilen bulgular, yazılı üretim görevinin türünün hem metin uzunluğu hem de söz varlığı zenginliği üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ve öğrenci metinlerinin veri temelli yöntemlerle analizinin öğretmen ve araştırmacılara anlamlı göstergeler sunabileceğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, alan yazınında yer alan çalışmalarla karşılaştırıldığında bazı noktalarda örtüşmekte, bazı noktalarda ise farklılaşmaktadır. Nation (2001) ve Schmitt (2010) kelime hazinesinin bilişsel gelişim ve akademik başarı ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Bu çalışmada elde edilen 0.707-0.910 aralığındaki SVZİ değerleri ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, söz konusu ilişkinin sınıf düzeyinden bağımsız olarak bireysel dil gelişim süreçleriyle de şekillendiğini destekler niteliktedir. Özbay ve Melanlıoğlu (2008) ile Karatay (2007), geniş kelime hazinesine sahip öğrencilerin düşüncelerini daha açık ve etkili biçimde ifade edebildiğini belirtmektedir. Bu çalışmada problem çözme ve kısa hikâye gibi görevlerde gözlenen görece yüksek SVZİ ve kelime sayısı değerleri, bu görüşü destekleyen bulgular arasında yer almaktadır. Öte yandan sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmaması ($F(2, 17) = 2.18$, $p = .143$) söz varlığı gelişiminin doğrusal biçimde ve yalnızca sınıf düzeyine bağlı olarak ele alındığı bazı geleneksel yaklaşımlardan ayrışan bir bulgu olarak dikkat çekmektedir. Bu sonuç, McNamara vd.nin (2010) dil üretiminin yaş veya sınıf düzeyinden ziyade görev bağlamı ve metin türü gibi değişkenlerden etkilendiği yönündeki vurgusuyla örtüşmektedir. Nitekim bu çalışmada da görev türünün -özellikle kavram açıklama görevi ile kısa hikâye ve problem çözme görevleri arasındaki karşıtlığın- SVZİ ve kelime sayısı üzerinde sınıf düzeyinden daha belirleyici bir etki gösterdiği görülmüştür. Bu bulgu, Demir'in (2025) aktardığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı söz varlığı izleme projesinin öğrenci söz varlığını, görev ve bağlam duyarlı ölçütlerle değerlendirmesi gerektiği yönündeki örtük çıkarımını destekler niteliktedir. Ayrıca Jurafsky ve Martin'in (2023) vurguladığı NLP tabanlı dil analizi yöntemlerinin eğitim ortamlarına uygulanabilirliği, bu çalışmada TTR ve Lexical Density ölçütlerinin öğrenci metinlerine başarıyla uygulanabilmesiyle somut bir örnekle desteklenmiştir. Sonuç olarak mevcut bulgular, alan yazınındaki genel eğilimlerle büyük ölçüde tutarlı olmakla birlikte söz varlığı zenginliğinin sınıf düzeyinden çok görev türü ve bireysel farklılıklarla açıklanabileceğine dair alan yazınına ek bir kanıt sunmaktadır.

SVZİ gibi ölçütler, öğretmenlerin öğrenci söz varlığı gelişimini nicel göstergeler üzerinden izlemelerine ve portfolyo temelli değerlendirme süreçlerinde yazılı ürünleri daha sistematik biçimde yorumlamalarına yardımcı olabilir. Bu doğrultuda veri temelli değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme araçlarıyla bütünleştirilmesi, öğrenci gelişiminin çok boyutlu biçimde takip edilmesini mümkün kılabilir.

Araştırmanın sınırlılıkları açısından değerlendirildiğinde çalışmanın görece küçük bir örneklem ve tek bir kurum ile yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum bulguların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Bununla birlikte pilot niteliğindeki bu çalışmanın ileride yürütülecek kapsamlı araştırmalara metodolojik zemin hazırlayabileceği değerlendirilmektedir.

Uygulayıcılara yönelik olarak Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinliklerini tasarlarken görev türü çeşitliliğine özen göstermesi önerilmektedir. Farklı yazma türlerinin hem metin üretim miktarı hem de söz varlığı çeşitliliği üzerinde birbirinden farklı etkiler ortaya koyduğu göz önünde bulundurulduğunda; hikâye, problem çözme, kavram açıklama ve anı gibi çeşitli türlere yer verilmesinin öğrencilerin üretken söz varlığını zenginleştireceği öngörülmektedir.

Araştırmacılara yönelik olarak ise öğrenci yazıları derlemlerini NLP teknikleriyle analiz etme yaklaşımının Türkçe eğitimi alanında yaygınlaştırılması önerilmektedir. Daha geniş örneklem gruplarıyla ve farklı sosyoekonomik bağlamlarda yürütülecek çalışmalar, öğrencilerin dil gelişimine ilişkin bulguların zenginleşmesine katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra TTR ve Lexical Density ölçütlerine ek olarak MTLD ve vocd-D gibi farklı söz varlığı zenginliği ölçütlerinin de sistematik biçimde değerlendirilmesi araştırma güvenilirliğini artırabilir.

KAYNAKÇA

Demir, A. (2025). Öğrencilerin söz varlığının tespiti, geliştirilmesi ve izlenmesi projesi. *Eskiyeni*, 57, 497-509.

Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar.* Edward Arnold.

Jurafsky, D., & Martin, J. H. (2023). *Speech and language processing* (3rd ed.). Pearson.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

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

McNamara, D. S., Crossley, S. A., & McCarthy, P. M. (2010). Linguistic features of writing quality. *Written Communication, 27*(1), 57-86.

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

Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 30-45.

Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual.* Palgrave Macmillan.

Templin, M. C. (1957). *Certain language skills in children: Their development and interrelationships*. University of Minnesota Press.

SANAT VE EDEBİYAT TEMELLİ ÜRETİM SÜREÇLERİYLE SÖZ VARLIĞININ GELİŞTİRİLMESİ: KÜÇÜK ELLER BÜYÜK HAYALLER PROJESİ

Murat TEKDEMİRKOPARAN, Mersin/Şehit Sedat Gezer Ortaokulu
tekdemir82@gmail.com

Özgül OKUTAN, Mersin/Şehit Sedat Gezer Ortaokulu
egemozgul@gmail.com

Filiz TEKER, Mersin/Şehit Sedat Gezer Ortaokulu
filizteker3334gmail.com

ÖZET

Dil eğitimi, bireyin anlama becerilerinin yanı sıra duygu ve düşüncelerini özgün bir biçimde ifade edebilme yetisini de geliştirmeyi hedefler. Ortaokul dönemi, öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin geliştiği ve dili bir kimlik inşa aracı olarak kullanmaya başladıkları kritik bir evredir. Ancak geleneksel dil öğretim yöntemleri genellikle kuramsal bilgi aktarımına odaklanmakta ve öğrenciyi pasif bir alıcı konumunda bırakmaktadır. "Küçük Eller Büyük Hayaller" projesi, bu eksiklikten yola çıkarak sanat ve edebiyat temelli üretim süreçlerini eğitimin merkezine yerleştirmiştir. Yazma eylemini bir ödev olmaktan çıkarıp somut bir ürüne (kitap ve sesli dijital kitap) dönüştürmeyi amaçlayan bu model, öğrencilerin söz varlığını doğal bir süreç içerisinde geliştirmeyi ve onlara yazma motivasyonu kazandırmayı hedeflemektedir.Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek ve yazma motivasyonlarını artırmak üzere sanat ve edebiyat temelli üretim süreçlerine dayalı bir uygulama modeli ortaya koymaktır. Araştırma, 117 ortaokul öğrencisinin katılımıyla karma yöntem (nicel ve nitel) yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüştür. Uygulama sürecinde öğrenciler şiir ve hikâye türlerinde özgün metinler üretmiş, bu metinler diksiyon ve vurgu unsurları dikkate alınarak seslendirilmiş ve dijital kitap formatına dönüştürülmüştür. Süreç, üretilen ürünlerin kitap fuarında sunulmasıyla tamamlanmıştır. Araştırmanın nicel verileri, yazma motivasyonu ölçeği aracılığıyla elde edilmiş; ön test-son test karşılaştırmaları sonucunda öğrencilerin yazma motivasyonu puan ortalamalarının 64,20'den 89,75'e yükseldiği ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .001$). Nitel veriler ise öğrencilerin ürettikleri metinler üzerinden içerik analizi yoluyla değerlendirilmiş; analizler sonucunda öğrencilerin kelime çeşitliliğinde artış, ifade zenginliğinde gelişim ve söz varlıklarında belirgin genişleme olduğu tespit edilmiştir.Elde edilen bulgular, sanat ve edebiyat temelli üretim süreçlerinin öğrencilerin söz varlığını geliştirmede etkili bir yaklaşım sunduğunu ve yazma sürecini anlamlı, kalıcı ve öğrenci merkezli bir öğrenme deneyimine dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, Türkçe öğretiminde uygulanabilir ve sürdürülebilir bir iyi uygulama modeli sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *söz varlığı, yazma motivasyonu, yaratıcı yazma, sesli dijital kitap, üretim odaklı öğrenme*

GİRİŞ

Dil eğitimi, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlarıyla bütünleşik bir ifade yeterliği geliştirmesini amaçlayan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç içerisinde yazma becerisi bireyin düşüncelerini organize etme, yapılandırma ve dilsel olarak dışa vurma kapasitesinin temel göstergelerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte yazma becerisinin öğretimi sürecinde öğrencilerin önemli bir kısmının yazma etkinliklerini kaygı verici ve zorlayıcı bir deneyim olarak algıladığı çeşitli araştırmalarda ortaya konulmaktadır. Yazma kaygısının öğrencilerin yazılı anlatım performansını ve yazmaya yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Karakaya ve Ülper, 2011, 36/160).

Literatürde sıklıkla vurgulanan bu durum, dil eğitimi sürecinde yalnızca müfredat kazanımlarına odaklanmanın öğrencinin içsel motivasyonunu ve yazma eylemine karşı geliştirdiği tutumu göz ardı etmek anlamına geldiğini göstermektedir. Oysa yazma becerisi, mekanik bir dil bilgisinin ötesinde öğrencinin hayal gücünü, yaratıcılığını ve bilişsel potansiyelini sahaya sürdüğü kişisel bir üretim alanıdır. Bu bağlamda öğrencilerin yazma eylemini "kaygı verici bir zorunluluk" yerine "özgürleştirici bir ifade aracı" olarak algılamalarını sağlamak çağdaş eğitim uygulamalarının temel sorumluluğu olmalıdır. Söz konusu sorumluluk, öğrencilerin sürece aktif katılımını destekleyen, onların dünyasına hitap eden ve yazma pratiklerini doğrudan deneyimleyebilecekleri yenilikçi öğretim tasarımlarını zorunlu kılmaktadır.

Geleneksel yazma öğretimi uygulamalarında sürecin çoğunlukla ürün odaklı bir değerlendirme anlayışıyla sınırlandırılması, öğrencinin yazma sürecine aktif katılımını ve anlamlı üretim deneyimi kazanmasını kısıtlamaktadır. Bu yaklaşım, yazma eylemini bağlamından koparak yalnızca değerlendirmeye yönelik bir akademik görev hâline getirmekte ve öğrencinin içsel motivasyonunu zayıflatabilmektedir (Uçgun, 2014, 3/2, 232-247). Oysa yazma becerisinin gelişimi, öğrencinin sürece etkin katılımını sağlayan anlamlı, süreç temelli ve üretim odaklı pedagojik yaklaşımlarla desteklenmektedir.

Yazma sürecine ilişkin bilişsel modeller, yazmanın doğrusal olmayan; planlama, metin üretimi ve yeniden düzenleme aşamalarından oluşan dinamik bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır (Flower ve Hayes, 1981, 32/4, 365–387). Bu yapı, yazmanın yalnızca sonuç ürünü değil aynı zamanda süreç odaklı bir bilişsel faaliyet olduğunu göstermektedir. Sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramı ise öğrenmenin bireyler arası etkileşim yoluyla yapılandığını ve anlamın sosyal bağlam içerisinde üretildiğini ileri sürmektedir (Vygotsky, 1978, 79-91). Bu bağlamda yazma, bireysel bir üretim olmanın ötesinde sosyal ve kültürel bir etkinlik olarak ele alınmaktadır. Ayrıca öz yeterlilik kuramı, bireyin belirli bir alandaki performansına ilişkin inançlarının o alandaki motivasyon ve başarı düzeyini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Bandura, 1997, 116-118). Bu çerçevede, yazma sürecinde başarı deneyimi yaşayan öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlilik algılarının güçlendiği kabul edilmektedir.

Sanat temelli öğrenme yaklaşımları dil eğitiminde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik alternatif ve tamamlayıcı bir pedagojik çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencinin dilsel üretimini estetik, yaratıcı ve çoklu ifade biçimleriyle ilişkilendirerek, yazma sürecini yalnızca akademik bir görev olmaktan çıkarıp anlamlı bir üretim deneyimine dönüştürmektedir. Ayrıca öğrencinin ürettiği metinlerin somut ürünlere dönüştürülmesi ve gerçek bir hedef kitleyle buluşturulması, öğrenme sürecinin motivasyonel boyutunu güçlendiren önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Bu bağlamda söz konusu araştırmada ele alınan "Küçük Eller Büyük Hayaller" uygulaması, sanat ve edebiyat temelli üretim süreçlerini dijital hikâyeleştirme ve fiziksel yayıncılık ile bütünleştiren bir öğretim modeli olarak yapılandırılmıştır. Bu modelde öğrenciler tarafından üretilen metinler sesli dijital kitap formatına dönüştürülmüş ve ardından fiziksel bir antoloji içerisinde bir araya getirilerek kamusal bir bağlamda sunulmuştur. Böylece yazma süreci, yalnızca sınıf içi bir etkinlik olmaktan çıkarılarak gerçek yaşamla ilişkili bir üretim deneyimine dönüştürülmüştür.

Bu çalışmanın amacı sanat ve edebiyat temelli üretim süreçlerine dayalı bu öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları ve söz varlıkları üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmadan elde edilen bulguların, yazma öğretimine yönelik süreç ve ürün odaklı yaklaşımların bütünleştirildiği alternatif pedagojik modellerin geliştirilmesine katkı sunması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel ve nitel veri toplama ve analiz süreçlerinin birlikte yürütüldüğü karma yöntem araştırma desenine (Yakınsayan Paralel Desen) göre tasarlanmıştır. Araştırmada, nicel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak toplanıp, analiz edilerek bütüncül bir yorumlamaya ulaşılmasını amaçlayan, yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Bu desenin tercih edilmesinin temel nedeni öğrencilerin yazma motivasyonlarındaki nicel değişimi belirlerken yazılı ürünler üzerinden elde edilen nitel bulgularla bu değişimi derinlemesine açıklayabilmektir.

Nicel boyutta tek gruplu ön test-son test deseni uygulanmış, nitel boyutta ise doküman incelemesi ve dereceli puanlama anahtarları aracılığıyla öğrencilerin yazılı ürünleri analiz edilmiştir.

Evren ve Örneklem (Çalışma Grubu)

Araştırmanın evrenini Mersin ili Mezitli ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise Şehit Sedat Gezer Ortaokulunda öğrenim gören ve araştırma sürecine gönüllü olarak katılım sağlayan toplam 117 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, uygulama sürecinin bütüncül olarak izlenebilmesi amacıyla ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla aşağıdaki araçlar kullanılmıştır:

Yazma Motivasyonu Ölçeği: Öğrencilerin yazma eylemine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) bu çalışma kapsamındaolarak hesaplanmıştır.

Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik): Öğrencilerin ürettiği metinler kelime çeşitliliği, kurgu ve yazım-noktalama ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Rubrik puanlamalarının güvenirliğini sağlamak amacıyla iki bağımsız değerlendirici tarafından puanlama yapılmış ve değerlendiriciler arası uyum katsayısı hesaplanmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırma süreci 10 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Süreç aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır:

1. Ön test uygulaması ile öğrencilerin yazma motivasyon düzeyleri belirlenmiştir.
2. Sanat temelli uyaranlar kullanılarak yaratıcı yazma etkinlikleri yürütülmüştür.
3. Öğrenciler tarafından üretilen metinler seslendirilerek dijital hikâye formatına dönüştürülmüştür.
4. Metinler düzenlenerek fiziksel bir yayına dönüştürülmüş ve öğrencilerin ürünleri kamusal bir bağlamda sunulmuştur.
5. Uygulama sonunda son test uygulanarak nicel veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde, ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla ilişkili örneklemler t-testi kullanılmıştır. Analizler SPSS paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Analiz öncesinde verilerin normallik varsayımı incelenmiştir.

Nitel veriler ise öğrencilerin yazılı ürünleri üzerinden betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Rubrik değerlendirmeleri sonucunda elde edilen bulgular tematik olarak yorumlanmıştır.

Etik Hususlar

Araştırma sürecinde gönüllülük ilkesi esas alınarak öğrenci ve velilerden gerekli izinler alınmıştır. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, sanat ve edebiyat temelli üretim süreçlerinin öğrencilerin yazma motivasyonu ve söz varlığı gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

Nicel Bulgular

Çalışmanın temel veri kaynağını oluşturan «Yazma Motivasyonu Ölçeği» sonuçları, öğrencilerin yazma eylemine yönelik tutumlarında meydana gelen değişimi istatistiksel olarak ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan 117 öğrenciden elde edilen ön test ve son test puanlarının karşılaştırmalı analizi Tablo 1'de sunulmuştur:

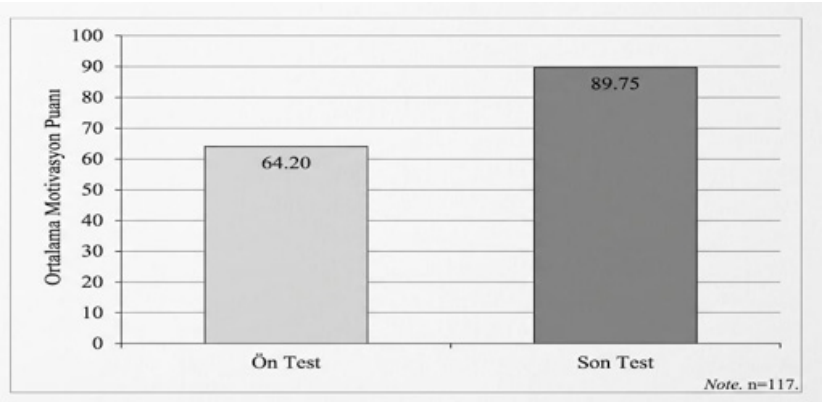
Tablo 1

Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm Zamanı	Öğrenci Sayısı (N)	Ortalama Puan (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Ön test	117	64, 20	8, 45
Son test	117	89, 75	5, 12

Şekil 1

Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması



Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesindeki yazma motivasyonu puan ortalamasının (\bar{X}=64,20) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Uygulama süreci sonunda gerçekleştirilen son test ölçümlerinde ise bu ortalamanın (\bar{X}=89,75) anlamlı düzeyde yükseldiği saptanmıştır. Ön test ve son test puanları arasındaki bu artış, gerçekleştirilen sanat temelli ve ürün odaklı yazma etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonları üzerinde %40'a yakın bir gelişim sağladığını göstermektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, yazma sürecinin sadece sınıf içi bir etkinlik olmaktan çıkarılıp fiziksel bir kitap basımı ve CNR Kitap Fuarı gibi kamusal alanlarda sergilenmesinin öğrencilerin «yazar» kimliği kazanmalarında katalizör görevi gördüğü söylenebilir. Alan yazınında yer alan "yazma sürecinde somut bir ürün ortaya koymanın başarı algısını güçlendirdiği" görüşü bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Öğrencilerin kendi eserlerini bir kitapta görmeleri ve bu eserleri seslendirerek dijital hikâyelere dönüştürmeleri, yazma kaygısını azaltırken öz yeterlilik algılarını yükseltmiştir.

Özellikle dijital hikâyeleştirme aşamasında öğrencilerin kelime çeşitliliğinin arttığı ve vurgu-tonlama gibi dil sanatı unsurlarını daha bilinçli kullandıkları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak sanat temelli üretim süreçlerinin öğrencilerin içsel motivasyonlarını tetiklediği ve yazma eylemini zorunlu bir görevden çok, keyif alınan bir üretim sürecine dönüştürdüğü bulgularla desteklenmiştir.

Nitel Bulgular

Araştırma sürecinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki değişimi daha ayrıntılı gözlemlemek amacıyla kullanılan "Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)" verileri, gelişim alanlarını somut bir biçimde ortaya koymuştur. 117 öğrenciden elde edilen rubrik verileri; kelime çeşitliliği, kurgu yeteneği ve yazım-noktalama olmak üzere üç temel boyutta incelenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin "Kelime Çeşitliliği ve Söz Varlığı" alt boyutundaki puan ortalamaları uygulama başında 5 üzerinden 2.8 iken sürecin sonunda 4.4 seviyesine yükselmiştir. Bu durum, sanat temelli üretim süreçlerinin öğrencilerin pasif kelime dağarcığını aktif kullanıma dönüştürdüğünü kanıtlamaktadır. «Kurgu ve Yaratıcılık» boyutunda ise başlangıçta gözlemlenen sıradan anlatımların yerini özgün metaforlar, güçlü tasvirler ve tutarlı olay örgülerine bıraktığı görülmüştür. Bu alt boyuttaki puan artışı, öğrencilerin %85'inin «yeterli» seviyesinden «ileri» seviyeye geçtiğini göstermektedir.

Özellikle «yazım ve noktalama" kurallarına uyum düzeyindeki artış dikkat çekicidir. Öğrenciler, metinlerinin fiziksel bir kitapta basılacağını ve geniş bir kitleye sunulacağını bildikleri için otokontrol mekanizmalarını daha aktif çalıştırmışlardır. Rubrikteki bu bölümden alınan puanların 1.8'den 4.2'ye yükselmesi, "eser odaklı" çalışmanın dil bilgisi kurallarının içselleştirilmesinde geleneksel yöntemlerden daha etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen tüm bu nitel ve nicel bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde "Küçük Eller Büyük Hayaller" projesinin öğrenci merkezli bir öğrenme ekosistemi yarattığı, yazma eylemini teknik bir zorunluluktan çıkarıp sanatsal bir ifade biçimine dönüştürdüğü saptanmıştır. Özellikle dijital hikâye seslendirme aşamasındaki rubrik verileri, öğrencilerin diksiyon ve vurgu puanlarında da anlamlı bir sıçrama yaşandığını (3.12'den 4.65'e) göstermiştir. Bu sonuçlar, projenin hem yazılı hem de sözlü ifade becerilerini eş zamanlı olarak geliştiren bütüncül bir model sunduğunu kanıtlamaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Şehit Sedat Gezer Ortaokulu bünyesinde yürütülen ve 117 öğrencinin aktif katılımıyla tamamlanan «Küçük Eller Büyük Hayaller» projesi, sanat temelli üretim süreçlerinin ortaokul düzeyindeki dil eğitiminde dönüştürücü bir güç olduğunu kanıtlamıştır. Uygulama süreci sonunda elde edilen veriler ve gözlemler ışığında ulaşılan temel sonuçlar şunlardır:

1. Akademik ve Duyuşsal Gelişim: Sanat temelli yazma atölyeleri ve eserlerin fiziksel bir kitapta toplanması öğrencilerin yazma motivasyonunu nicel olarak %40 oranında artırmıştır. Yazma eylemi, bir "okul görevi" olmaktan çıkıp bireysel bir ifade ve üretim sürecine dönüşmüştür.

2. Dilsel Yetkinlik ve Otokontrol: Yazma becerisi rubrikleri üzerinden yapılan incelemeler, öğrencilerin "eser sahibi olma" sorumluluğuyla yazım ve noktalama kurallarını daha titiz uyguladıklarını göstermiştir. Kitap basımı ve dijital yayıncılık hedefi öğrencilerin kelime çeşitliliğinde ve anlatım zenginliğinde anlamlı bir sıçrama yaratmıştır.

3. Sosyal Etki ve Öz Güven: CNR Kitap Fuarı'nda gerçekleştirilen imza günü etkinliği, öğrencilerin toplum önünde kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmiş ve akademik öz güvenlerini pekiştirmiştir. Mersin Şair ve Yazarlar Derneği ile yapılan iş birliği, projenin toplumsal geçerliliğini ve gerçek yaşamla bağını güçlendirmiştir.

4. Dijital Dönüşüm: Sesli dijital hikâye üretim süreci, öğrencilerin hem diksiyon ve vurgu becerilerini hem de teknolojik okuryazarlıklarını aynı anda geliştirerek 21. yüzyıl becerilerine doğrudan katkı sunmuştur.

Uygulayıcılara ve Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler

Elde edilen bu başarılı sonuçlar doğrultusunda, benzer çalışmaların yaygınlaştırılması adına şu öneriler sunulabilir:

Ürün Odaklı Türkçe Öğretimi: Ortaokul kademesinde yazılı anlatım dersleri, sadece kağıt üzerinde kalan metinler üretmek yerine antoloji, e-dergi veya sesli kitap gibi somut çıktılarla desteklenebilir.

Kurumlar Arası İş Birliği: Okulların yerel yazar dernekleri, kütüphaneler ve yayınevleri ile protokoller yapması teşvik edilmeli; bu sayede öğrencilere gerçek bir "yazarlık ekosistemi" sunulabilir.

Dijital Arşivlerin Oluşturulması: Öğrencilerin ürettiği dijital içerikler, okulun kurumsal belleğinde QR kodlu sistemlerle arşivlenerek bu içeriklerin diğer öğrenciler tarafından erişilebilir olması sağlanabilir.

Sanat ve Teknoloji Entegrasyonu: Yazma becerileri, bilişim teknolojileri ve görsel sanatlar dersleri ile disiplinler arası bir yapıda kurgulanarak öğrencinin çok yönlü üretim yapmasına olanak tanınabilir.

Projenin farklı okul türlerinde (ilkokul veya lise gibi) uygulanabilirliği üzerine yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, 116-118.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365–387.

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Alliance for Excellent Education.

Karakaya, I. & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 36*(160).

Uçgun, D. (2014). Ortaokul *öğ*rencilerinin yazma kaygı*ları*n*ı*n çeşitli de*ğ*işkenler a*çısı*ndan incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 3*(2), *232-247.*

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 79-91.

YAPAY ZEKÂ DİL MODELLERİNİN TÜRKÇE EĞİTİMİNDE ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİ DÖNÜŞTÜRME POTANSİYELİ*

Nimet KAYA, Manisa/Akhisar/Halil Mandacı Ortaokulu
nimetdipbakuy@gmail.com

Prof. Dr. Nevin AKKAYA, İzmir/Dokuz Eylül Üniversitesi
nevin.akkaya@deu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırma, Büyük Dil Modellerinin (LLM) Türkçe eğitimi paradigmaları üzerindeki dönüştürücü etkisini deneysel bir düzlemde incelemeyi ve yapay zekâ tabanlı araçların dil öğretimindeki pedagojik potansiyelini analiz etmeyi amaçlamaktadır. 2025-2026 eğitim öğretim yılında, Manisa ilinin Akhisar ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunda yürütülen bu çalışma, yarı deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır. Araştırma örneklemi, yansız atama yoluyla belirlenmiş toplam 67 öğrenciden (Deney Grubu n=34; Kontrol Grubu n=33) oluşmaktadır. Dört hafta süren uygulama aşamasında deney grubuna, müfredatla bütünleştirilmiş ileri düzey yapay zekâ stratejileri uygulanmıştır. Bu kapsamda, bağlamsal öğrenmeyi destekleyen çoklu ortam tabanlı sözcük öğretimi, soyut gramer yapılarının somutlaştırılması amacıyla belirteçlerin (zarfların) görselleştirilmesi, yapay zekâ destekli ses çözümlemesi yoluyla bireyselleştirilmiş akıcı okuma denetimi ve Optik Karakter Tanıma (OCR) teknolojisi kullanılarak sağlanan anlık yazma geri bildirimi mekanizmaları işletilmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemlerine devam edilmiştir.Araştırma sonucunda elde edilen veriler, yapay zekâ bütünleşmesinin dilsel becerilerin ediniminde kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığını kanıtlamaktadır. Özellikle karmaşık dil bilgisi yapılarının içselleştirilmesinde ve kelime dağarcığının genişlemesinde yapay zekâ destekli grubun üstün başarı sergilediği gözlemlenmiştir. Ayrıca nitel bulgular, bu teknolojilerin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini ve öğrenme motivasyonlarını pozitif yönde tetiklediğini göstermektedir. Çalışma, dijital dönüşüm sürecindeki Türkçe eğitimi için ölçeklenebilir ve sürdürülebilir bir model önerisi sunarak alan yazınına katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *yapay zekâ, Türkçe eğitimi, öğretim stratejileri, gelecek tasarımı, dil modelleri*

*Bu bildiri, Nimet Kaya tarafından hazırlanan "Yapay Zekâ Tabanlı Dil Modellerinin Türkçe Eğitiminde Öğretim Stratejilerini Dönüştürme Potansiyeli: Bir Gelecek Tasarımı Çalışması" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Dijital dönüşümün ivme kazandığı günümüzde eğitim ortamları, durağan bilgi aktarım alanlarından dinamik veri işleme merkezlerine evrilmektedir. Luckin (2018), yapay zekânın eğitimdeki rolünü sadece teknolojik bir araç kullanımı olarak değil, insan zekâsını destekleyen bir bilişsel ortaklık olarak tanımlamaktadır. Prensky (2001) tarafından "dijital yerliler" olarak kavramsallaştırılan günümüz öğrencileri, bilginin sadece alıcısı değil, teknolojiyi kullanarak bilginin etkin üreticisi olma eğilimindedirler. Bu bağlamda, Türkçe derslerinde yapay zekâ destekli stratejilerin kullanılması, öğrencilerin dilsel becerilerini modern çağın gerektirdiği dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme yetileriyle harmanlamaktadır (Şahin ve Yanpar Yelken, 2023).

Yapay zekâ, dil eğitiminde özellikle Vygotsky'nin (1978) "Yakınsal Gelişim Alanı" kuramını sınıf ortamında gerçekleştirebilecek bir potansiyele sahiptir. Öğrencinin tek başına ulaşabileceği seviye ile bir rehber eşliğinde ulaşabileceği potansiyel arasındaki boşluk, yapay zekânın sunduğu anlık geri bildirimler ve iskele destekleri sayesinde verimli bir şekilde doldurulabilmektedir. Öğretmen; teknolojiye, doğru öğretim yöntemlerine ve Türkçe dersinin inceliklerine hâkim olduğunda, yapay zekâyı öğrencinin bilişsel sınırlarını zorlayan akıllı bir rehber olarak konumlandırabilir (Koehler ve Mishra, 2009). Bu çalışma, Akhisar örneği üzerinden yapay zekânın Türkçe öğretim stratejilerini nasıl kökten değiştirebileceğini deneysel verilerle sorunsallaştırmaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Dijital Paradigma, Bağlantıcılık Kuramı ve Öğrenme Ağları

Toplumların Ekonomik Ve Sosyal Yapılarındaki Radikal değişimler, bilgi teknolojilerindeki ivmelenmeyle birleşerek öğrenme süreçlerini köklü bir dönüşüme zorlamıştır (Bozkurt, 2014). Geleneksel öğrenme kuramları olan davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırmacılık; öğrenmeyi bireyin içsel bir süreci veya sosyal çevresiyle sınırlı bir yapılandırma olarak ele alırken dijital çağın sunduğu karmaşık ve dinamik ağ yapısını açıklamakta yetersiz kalmıştır. Bu boşluk, George Siemens ve Stephen Downes tarafından geliştirilen Bağlantıcılık kuramı ile doldurulmuştur (Bozkurt, 2014; Türegün Çoban ve Çeviker Ay, 2023).

Bağlantıcılık; kaos, karmaşa ve düzen teorilerinin ilkelerini temel alarak öğrenmenin bir ağ üzerindeki bilgi düğümlerinin birbirine bağlanmasıyla gerçekleştiğini savunur. Bu kurama göre bilgi, sadece insan zihninde değil, bir veri tabanında veya teknolojik bir aygıtta da bulunabilir. Bilginin sürekli ve hızla değiştiği günümüzde, veriyi ezberlemek yerine doğru bilgi kaynaklarına ulaşmak ve bu veriyi süzgeçten geçirmek temel bir beceri hâline gelmiştir (Eren, 2018). Ancak güncel araştırmalar, öğrencilerin akademik kaynaklar yerine Google ve sosyal medya gibi kolay erişilebilir dijital kaynaklara yöneldiğini göstermektedir (Eren, 2018). Bu durum, Türkçe eğitiminde yapay zekâ gibi akıllı düğüm noktalarının, öğrenciyi nitelikli bilgiye yönlendirecek şekilde sürece dâhil edilmesini zorunlu kılmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ve Eğitimdeki Yeri

Dijital çağın gerektirdiği otonom ve ağ tabanlı öğrenme becerilerini öğrencilere kazandırmak, ancak eğitimcilerin mesleki yeterliklerini bu yeni paradigmaya uygun olarak güncellemeleriyle mümkündür (Saykal ve Uluçınar Sağır, 2021). Lee S. Shulman'ın (1986) "pedagojik alan bilgisi" kavramına teknolojinin entegre edilmesiyle, Koehler ve Mishra tarafından oluşturulan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modeli, modern eğitimin

temel taşıdır (Türker, 2020). TPAB; teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin basit bir toplamı değil, bu üç bileşenin dinamik ve karmaşık etkileşiminden doğan özgün bir sentez bilgi türüdür (Direkci, Şimşek ve Ayvallı, 2020). Etkili bir teknoloji entegrasyonu, öğretmenin bu bileşenleri bağlama ve öğrenci ihtiyacına göre nasıl harmanlayacağını bilmesine bağlıdır (Baran ve Canbazoğlu Bilici, 2015).

Türkçe Eğitiminde TPAB İhtiyacı ve Bağlantıcı Uygulamalar

Türkçe öğretimi, doğası gereği beceri temelli bir süreçtir ve bu sürecin teknolojiyle tahkim edilmesi, nitelikli öğretmenler vasıtasıyla gerçekleştirilebilir (Direkci, Şimşek ve Ayvallı, 2020). MEB tarafından yayımlanan yeterlik belgelerinde, teknoloji bilgisinin alan bilgisiyle iç içe geçmesi temel bir zorunluluk olarak vurgulanmaktadır (Saykal ve Uluçınar Sağır, 2021). Alan yazınında Türkçe öğretmenlerine özgü geliştirilen TPAB ölçekleri, teknolojiyi salt bir sunum aracı olmaktan çıkarıp Türkçenin yapısına uygun pedagojik stratejilerle bütünleştirmenin önemine dikkat çekmektedir (Direkci, Şimşek ve Ayvallı, 2020).

Bağlantıcılık teorisi, dil öğreniminin sınırlarını geleneksel sınıfın dışına taşıyarak dijital ağlara yaymaktadır (Türegün Çoban ve Çeviker Ay, 2023). Bu yaklaşımın en güncel yansımalarından biri olan mikroöğrenme (micro-learning), küçük ve anlamlı parçalarla mobil cihazlar üzerinden kısa süreli pratik yapma imkânı sunarak bağlantıcı öğrenme prensipleriyle örtüşmektedir (Karaduman, 2018). Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde veya ana dili becerilerinin geliştirilmesinde, yapay zekâ destekli anlık dönüt mekanizmaları ve mikro görevler, öğrencinin bilgi ağındaki etkileşimini en üst düzeye çıkarmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nicel verilerin toplanmasında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen benimsenmiştir. Yarı deneysel desenler, tam seçkisiz atamanın mümkün olmadığı eğitim ortamlarında, grupların hâlihazırda oluşmuş sınıflardan seçilmesine olanak tanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmada kontrol grubunda mevcut öğretim programındaki öğretim stratejileri takip edilirken deney grubunda yapay zekâ araçlarıyla zenginleştirilmiş bağlantıcı öğrenme ekosistemi uygulanmıştır. Uygulanan bağımsız değişkenin (yapay zekâ destekli stratejiler) bağımlı değişken (akademik başarı) üzerindeki etkisi bu desen aracılığıyla analiz edilmiştir.

Çalışmanın nitel boyutu, bir olayı veya süreci kendi doğal ortamında derinlemesine incelemeyi amaçlayan durum çalışması deseni üzerine kurgulanmıştır (Yin, 2018; Stake, 1995). Araştırmada, yapay zekâ destekli Türkçe öğretim stratejilerinin uygulanma süreci Akhisar'da bir devlet ortaokulu bağlamında sınırlandırılmış bir durum olarak ele alınmış; bu sürecin öğrenciler üzerindeki pedagojik ve duyuşsal etkileri çok boyutlu bir bakış açısıyla betimlenmiştir.

Nitel araştırmanın doğasına uygun olarak, verilerin toplanmasında katılımcıların deneyimlerini en saf hâliyle yansıtabilecekleri açık uçlu görüşme formları kullanılmıştır. Bu desen, nicel verilerle elde edilen istatistiksel başarı sonuçlarının arkasındaki "nasıl" ve "niçin" sorularına yanıt arayarak yapay zekânın sınıf içi dinamikleri, öğretmen-öğrenci etkileşimini ve öğrencilerin bilişsel süreçlerini nasıl dönüştürdüğünü ayrıntılı bir biçimde ortaya koyma

imkânı sağlamıştır. Böylece çalışma, sadece bir başarı testi sonucu sunmanın ötesine geçerek, yapay zekâ entegrasyonunun eğitsel bağlamdaki gerçekliklerini bütüncül bir yaklaşımla raporlamıştır.

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Manisa ilinin Akhisar ilçesinde yer alan resmî bir ortaokulda 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 67 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, belirli bir amaca yönelik derinlemesine inceleme yapılmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2011; Patton, 2014).

Grupların belirlenmesinde istatistiksel açıdan dengelenmiş bir yapı oluşturulması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin sadece 6. sınıf Türkçe dersi karne notları ve araştırma kapsamında uygulanan ön test puanları değil aynı zamanda ortaokul 5. sınıf düzeyinden itibaren düzenli olarak takip edilen hazırbulunuşluk düzeyleri de temel kriter olarak alınmıştır. Boylamsal olarak izlenen bu veriler, deney (n=34) ve kontrol (n=33) gruplarındaki öğrencilerin dilsel beceriler, akademik geçmiş ve bilişsel hazırbulunuşluk açısından birbirine oldukça yakın bir dağılım sergilediğini doğrulamaktadır. Bu durum, deneysel işlem sürecinde ortaya çıkabilecek başarı farklarının dışsal değişkenlerden ziyade uygulanan yapay zekâ stratejileriyle ilişkilendirilmesine imkân sağlamıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Nicel verilerin analizinde SPSS yazılımı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımı Shapiro-Wilk testi ile incelenmiş, gruplar arası farkların anlamlılığı için bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2018). İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise içerik çözümlemesi yöntemi benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda güvenirliği sağlamanın yollarından biri, elde edilen verilerin farklı araştırmacılar tarafından analiz edilmesidir. Bu durum, araştırmacının tek yanlılığını en aza indirerek analizin derinliğini artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaçla veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır.

Araştırma Kapsamındaki Yapay Zekâ Destekli Ders Tasarımları

Sözcüğün Anlamını Kodlamada Çoklu Ortam Yaklaşımı

Sözcüklerin metin bağlamındaki anlamlarının öğrenilmesi sözlük tanımlarının ezberlenmesi değil, kelimenin zihinsel şemada kalıcı bir yer edinmesi sürecidir. Bu doğrultuda, "Bağlamdan hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." (T.7.3.5) kazanımı çerçevesinde, Büyük Dil Modelleri (LLM) ve üretken yapay zekâ araçları birer yaratıcı asistan olarak kullanılmıştır. Uygulama sürecinde, hedef sözcüklerin merkezde olduğu tematik şarkı sözleri yapay zekâ aracılığıyla yapılandırılmış; ardından bu sözler öğrencilerin kendi estetik tercihlerine göre yine yapay zekâ araçlarıyla besteletilmiştir. Öğrencilere sunulan müzik tarzı seçme imkânı (Rap, Pop, Rock, Türk Halk Müziği vb.) öğrenme sürecini mekanik bir görevden çıkarıp kişisel bir ifade alanına dönüştürmüştür. Bu yöntem, Paivio'nun (1986) İkili Kodlama Kuramı'na uygun olarak, sözcüğün hem sözel (metin) hem de işitsel (ritim/melodi) kanallardan işlenmesini sağlamıştır. Böylece sözcükler, zihinde soyut bir veri olmaktan çıkmış; öğrencinin duygusal bağ kurduğu, ritmik ve işitsel imgelerle örülmüş derin anlamsal ağlara dönüşmüştür.

İşlevsel Dil Bilgisi

Belirteçlerin Görselleştirilmesi "Fiillerin anlamını destekleyen zarfların (belirteçlerin) işlevlerini kavrar" (T.7.3.12) kazanımı, geleneksel yöntemde genellikle formülsel tanımlarla sınırlı kalmaktadır. Araştırmada ise dil bilgisi öğretimi, dilin inşa gücünü keşfetmeye yarayan bir araç olarak konumlandırılmıştır. Öğrencilerin kurduğu cümleler, metinden görüntüye dönüşüm sağlayan yapay zekâ motorlarına aktarılmıştır. Örneğin, "Araba gidiyor." cümlesine eklenen "hızla", "yalpayarak" veya "sarsılarak" gibi belirteçlerin, oluşturulan görsel üzerindeki dramatik etkisi anlık olarak gözlemlenmiştir. Bu somutlaştırma süreci, dilin plastik bir yapı olduğunu ve seçilen her bir kelimenin gerçekliği nasıl değiştirdiğini öğrencilere bizzat tecrübe ettirmiştir. Dil bilgisi böylece kurallar bütünü olmaktan çıkıp anlamı tasarlayan işlevsel bir mekanizmaya dönüşmüştür.

Ses Çözümleme Modelleri ile Akıcı Okuma ve Anlık Dönüt

Akıcı okuma; hız, doğruluk ve vurgu/tonlama unsurlarının bileşimidir. Bu çalışmada, öğrencilerin metin okuma kayıtları yapay zekâ tabanlı ses analiz araçlarıyla çözümlenmiştir. Geleneksel sınıf ortamında öğretmenin her öğrenciye eş zamanlı ve detaylı dönüt vermesi imkânsızken bu sistem her öğrenci için bir dijital ayna görevi görmüştür. Yazılım; kelime atlama, yanlış telaffuz ve duraklama hatalarını milisaniyelik hassasiyetle tespit ederek öğrenciye bireysel bir gelişim raporu sunmuştur. Kendi ses verileri üzerinden sağlanan bu nesnel geri bildirim, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını artırmış, dilin ruhuna uygun vurgu ve tonlama yapma yetilerini anlamlı düzeyde geliştirmiştir.

OCR Tabanlı Yazma Eğitimi

Yazma eğitimi genellikle bitmiş bir ürünün değerlendirilmesi (ürün odaklı yaklaşım) üzerine kuruludur; oysa yazma, bilişsel bir tasarım sürecidir. Araştırmanın bu safhasında, öğrencilerin kağıt üzerindeki el yazısı taslakları Optik Karakter Tanıma (OCR) teknolojisi ile anında dijital metne dönüştürülmüştür. Dijital ortama aktarılan bu metinler, Doğal Dil İşleme modelleri tarafından anlamsal tutarlılık, bağdaşıklık ve kelime çeşitliliği açılarından analiz edilmiştir. Yapay zekâ, öğrenciye metnini nasıl geliştirebileceğine dair notlandırma yapmayan, yol gösteren öneriler sunmuştur. Bu yaklaşım, yazma eylemini korkutucu bir sınav nesnesi olmaktan çıkarıp üzerinde sürekli çalışılan, düzenlenen ve iyileştirilen bir tasarım sürecine taşımıştır. Öğrenci, hata yapmaktan korkmak yerine, hatayı metnini geliştirmek için bir veri olarak kullanmayı öğrenmiş; bu da yazma kaygısını azaltırken öz düzenleme becerilerini pekiştirmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Nicel Bulgular

Araştırmada uygulanan yapay zekâ destekli Türkçe öğretimi stratejilerinin etkililiğini test etmeden önce, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi akademik başarı düzeylerinin denkliğini belirlemek amacıyla ön test puanları analiz edilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	T-Testi		
					t	sd	p
Genel başarı (ön test)	Deney	34	45,09	15,42	-0,217	65	0,828*
	Kontrol	33	45,91	15,28			

Tablo 1 incelendiğinde, deney grubunun ön test puan ortalamasının ($\bar{X}$ =45,09) kontrol grubunun ise ($\bar{X}$ =45,91) olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t65= -0,217; p>0,05). Bu bulgu, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi genel başarı düzeyleri açısından birbirine denk olduğunu ve deneysel çalışma için uygun bir temel oluşturduğunu kanıtlamaktadır.

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test verileri üzerinde yapılan Bağımsız Örneklemler t-testi sonuçları, yapay zekâ destekli öğretim stratejilerinin akademik başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymuştur (p=0,034). Deney grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarının kontrol grubuna oranla belirgin düzeyde yüksek çıkması, yapay zekânın Türkçe dersi kazanımlarına ulaşmada etkili rol oynadığını kanıtlamaktadır. Elde edilen bu veri, teknolojik bir araç olarak görünen yapay zekânın öğrencinin bilişsel sınırlarını zorlayan akıllı bir rehber olarak konumlandığında başarıyı doğrudan tetiklediğini göstermektedir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Genel Başarı Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	T-Testi		
					t	sd	p
Genel başarı (son test)	Deney	34	72,78	20,4	2,158	65	0,034*
	Kontrol	33	61,30	22,4			

Uygulama sonucunda deney grubunun son test genel başarı puan ortalaması ($\bar{X}$ =72,78), kontrol grubunun ise ($\bar{X}$=61,30) olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda, grupların ortalamaları arasındaki fark deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t65=2,158; p<0,05). Bu bulgudan hareketle, araştırma kapsamında uygulanan yapay zekâ destekli öğretim stratejilerinin, öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarını geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı derecede artırdığı söylenebilir.

Nitel Bulgular

Öğrenci Deneyimine İlişkin Tematik İçerik Analizi

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler, nicel başarıyı destekleyen pedagojik arka planı dört ana tema altında yoğunlaştırmaktadır:

Tablo 3

Yapay Zekâ Destekli Sürece Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Tematik Dağılım

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Duyuşsal Dönüşüm	Psikolojik Güven	Hata yapma korkusunun aşılması, Özgüven artışı, Yargılanmama hissi, Merak, Zaman algısında değişim (Akış), Eğlence
	Motivasyonel Akış	
Bilişsel Dönüşüm	Anlam İnşası	Somutlaştırma (Görselleştirme), Kalıcılık, Ezberin bozulması, Anlık dönüt, Bireysel hızda ilerleme, Hata farkındalığı
	Geri Bildirim Kalitesi	
Pedagojik Etkileşim	Öğretmen Rolü	Rehberlik, İletişimin insanileşmesi, Ortak keşif ruhu, Aileyle paylaşım, Akran etkileşimi
	Sosyal Yayılım	
Dijital Okuryazarlık	Eleştirel Bakış	İnsan iradesi, Doğrulama ihtiyacı (Şüphe), Yardımcı araç algısı, Bağımlılık endişesi
	Etik Bilinç	

Doğrudan Öğrenci Alıntıları ve Analiz

Duyuşsal dönüşüm tema analizi: Öğrencilerin büyük çoğunluğu, yapay zekânın yargılamayan doğasının hata yapma kaygısını azalttığını vurgulamıştır. Bir öğrenci hata yapmaya ilişkin tutumunu şu şekilde ifade etmiştir:

> *Ö12: "Hata yapmak eskiden beni utandırırdı, şimdi ise hatamı yapay zekâ kimse görmeden saniyeler içinde düzelttiği için sevinçle öğreniyorum."*

Bilişsel süreç tema analizi: Soyut dil bilgisi kurallarının görsel çıktılara dönüşmesi, bilginin uzun süreli belleğe transferini kolaylaştırmıştır.

> *Ö7: "Zarfları (belirteçleri) resme dönüştürünce konuyu ezberlemedim, resmen ne işe yaradığını gözümle gördüm."*

> *Ö1: "Yapay zekâ hata yaptığında onu düzeltmek bana kendimi öğretmen gibi hissettirdi, konuyu daha iyi anladım."*

Pedagojik etkileşim tema analizi: Teknoloji kullanımı, geleneksel otorite figürü olan öğretmeni, süreci beraber deneyimleyen bir kolaylaştırıcıya dönüştürmüştür.

> *Ö9: "Hata yaptığımızda öğretmenimle beraber güldük ve doğrusunu birlikte öğrendik"*

> *Ö5: "Ders o kadar hızlı geçti ki bittiğine inanamadım."*

Dijital okuryazarlık tema analizi: Süreç sonunda öğrencilerin teknolojiye karşı körü körüne bir güven değil, sorgulayıcı bir mesafe geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Ö11: "Sürekli ona güvenemeyiz, bazen yanlış cevap verebilir mi diye kontrol ettim."

Benzer şekilde bir başka öğrenci de hata karşısındaki tutumundaki değişimi şöyle ifade etmiştir:

Ö3: "Hata yapma korkum azaldı, aksine hatalarımın hemen düzeltilmesi hoşuma gitti."

TARTIŞMA

Araştırmanın en çarpıcı bulgusu, yapay zekânın Türkçe eğitiminde bir bilgi kaynağı olmaktan ziyade, dinamik bir öğretim ortağı olarak işlev görmesidir. Geleneksel dil bilgisi öğretiminde kurallar yığını olarak sunulan belirteçler (zarflar) veya kelime çalışmaları, yapay zekâ aracılığıyla anlamı inşa eden araçlara dönüştürülmüştür. Öğrencilerin "ezberlemedim, gördüm" şeklindeki ifadeleri, dil bilgisinin bir keşif sürecine dönüştüğünü kanıtlamaktadır. Bu durum, Vygotsky'nin (1978) Yakınsal Gelişim Alanı kuramının yapay zekâ tarafından sağlanan desteklerle nasıl genişletilebileceğini göstermektedir.

Öğrenci formlarında sıkça vurgulanan hata korkusunun azalması, teknolojinin sağladığı yargılamayan geri bildirimin bir sonucudur. Paradoksal bir şekilde, sınıfa ileri teknolojinin girmesi öğretmen-öğrenci etkileşimini mekanikleştirmemiş; aksine öğretmeni teknolojik yüklerden kurtarıp "rehber" rolüne odaklayarak iletişimi insanileştirmiştir. Siemens'in (2005) Bağlantıcılık kuramında belirttiği gibi, yapay zekâ burada öğrenme ağının en stratejik düğümü hâline gelmiştir. Sonuç olarak, yüksek TPAB düzeyine sahip bir öğretmenin elinde yapay zekâ, öğrencideki keşif duygusunu tetikleyen, hataları öğrenme fırsatına çeviren ve dil eğitimini mekanik bir süreçten çıkarıp yaşayan bir deneyime dönüştüren bir güç çarpanıdır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırma, Büyük Dil Modellerinin (LLM) Türkçe eğitimi paradigmaları üzerindeki dönüştürücü etkisini deneysel ve nitel verilerle incelemiş; yapay zekâ tabanlı araçların dil öğretimindeki pedagojik potansiyelini bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymuştur. Araştırmada elde edilen nicel bulgular, yapay zekâ destekli Türkçe öğretim stratejilerinin uygulandığı deney grubunun akademik başarı düzeyinin, geleneksel öğretim yöntemlerinin sürdürüldüğü kontrol grubuna oranla istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğunu ($t_{65}=2{,}158$; $p<0{,}05$) ortaya koymuştur. Nicel analizden elde edilen bu somut başarı, alan yazınında yapay zekâ tabanlı araçların dil öğretim süreçlerinde akademik başarıyı, öğrenme motivasyonunu ve kalıcılığı pozitif yönde tetiklediğini saptayan güncel araştırmaların (Şahin ve Yanpar Yelken, 2023) çıktılarıyla paralellik göstermektedir. Deneysel işlem sonucunda ortaya çıkan bu anlamlı başarı farkı, araştırmanın nitel boyutundan elde edilen tematik verilerle desteklendiğinde daha bütüncül ve anlamlı bir pedagojik zemine oturmaktadır. Nitel bulguların "Duyuşsal Dönüşüm" teması altında somutlaşan en dikkat çekici çıktılarından biri, öğrencilerin yapay zekâ ile etkileşime girdiklerinde hata yapma korkularını ve utanç duygularını aşmış olmalarıdır (Ö12). Geleneksel sınıf içi dinamiklerde sıklıkla karşılaşılan akran baskısı veya öğretmen tarafından yargılanma kaygısı, yapay zekânın nötr ve anlık geri bildirim mekanizması sayesinde ortadan kaldırılmıştır. Öğrencilerin hata yapmayı korkutucu

bir unsur değil, öğrenme sürecini besleyen yapısal bir veri olarak konumlandırması, Vygotsky'nin (1978) Yakınsal Gelişim Alanı (ZPD) kuramının dijital ekosistemdeki izdüşümünü göstermektedir. Yapay zekâ tarafından milisaniyelik hassasiyetle sağlanan bu destekler, öğrencinin mevcut dilsel becerileri ile potansiyel gelişimi arasındaki boşluğu güvenli bir alanda kapatmıştır. Bilişsel dönüşüm boyutunda ise, soyut dil bilgisi kurallarının (zarfların işlevleri) metinden görüntüye dönüşüm sağlayan motorlarla somutlaştırılması (Ö7) ve hedef sözcüklerin üretken yapay zekâ ile ritmik/işitsel temalara büründürülmesi, bilginin uzun süreli belleğe transferini kolaylaştırmıştır. Bu durum, Paivio'nun İkili Kodlama Kuramı ile temellendirilen çoklu ortam tabanlı öğrenme yaklaşımlarını doğrular niteliktedir. Öğrencilerin süreci mekanik bir görevden ziyade "anlamı kendi elleriyle inşa ettikleri" bir tasarım süreci olarak betimlemeleri, Luckin'in (2018) yapay zekâyı insan zekâsını ikame eden değil, onu tahkim eden bilişsel bir ortak olarak konumlandıran teziyle tam bir uyum sergilemektedir. Alan yazınında teknolojinin sınıfa girmesinin öğretmen-öğrenci etkileşimini mekanikleştirebileceğine dair endişeler yer alsa da (Saykal ve Uluçınar Sağır, 2021), bu araştırmada tam tersi bir durum gözlenmiş; yapay zekâ entegrasyonu öğretmeni ölçme değerlendirmenin mekanik yüklerinden (OCR ve ses çözümleme yoluyla) kurtararak "rehber ve kolaylaştırıcı" rolüne odaklamıştır (Ö9). Bu durum, etkili bir teknoloji entegrasyonunun salt araç kullanımından ibaret olmadığını; teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin özgün bir sentezi olan yüksek TPAB düzeyine bağlı olduğunu savunan Koehler ve Mishra (2009) ile Direkci, Şimşek ve Ayvallı (2020) gibi araştırmacıların vurgularını ampirik olarak desteklemektedir. Araştırmanın alan yazınına sunduğu en özgün ve ayırt edici bulgulardan bir diğeri ise otonomlaşan öğrencilerin yapay zekâ çıktılarına karşı geliştirdikleri "eleştirel şüpheciliktir" (Ö11). Katılımcıların yapay zekânın hata yapabileceğini öngörerek bilgiyi doğrulama ihtiyacı hissetmeleri, Siemens'in (2005) Bağlantıcılık kuramının en temel prensiplerinden biri olan "bilgi düğümleri arasındaki tutarlılığı ve doğruluğu süzgeçten geçirme" becerisinin ortaokul düzeyinde dahi filizlenebileceğini kanıtlamaktadır. Dolayısıyla süreç, Prensky'nin (2001) "dijital yerliler" olarak adlandırdığı bu kuşağın teknolojiyi körü körüne tüketen değil, onunla rasyonel ve etik bir mesafe kurabilen eleştirel okuryazarlar hâline gelmesine katkı sağlamıştır. Sonuç olarak çalışmanın ampirik başarıları, Manisa ili Akhisar ilçesindeki bir devlet ortaokulu bağlamı ve dört haftalık uygulama süresi ile sınırlıdır. Gelecek çalışmalarda, bağlantıcı mikroöğrenme (Karaduman, 2018) modellerinin daha uzun vadeli boylamsal etkileri ve farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okullarda fırsat eşitliğini bozma riski taşıyan dijital uçurum faktörleri genişletilerek tartışılması faydalı olacaktır.

Öneriler

Elde edilen ampirik bulgular, nitel veriler ve teorik tartışmalar ışığında, Türkçe eğitiminde yapay zekâ entegrasyonuna yönelik politika, uygulama ve araştırma düzeyindeki öneriler dört ana başlıkta sunulmuştur:

Müfredat ve istem mühendisliği (prompt engineering) entegrasyonu: Mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin dilsel ve anlamsal becerilerini yapay zekâ modellerine aktarabilmesini sağlayan "istem yazımı" (prompt mühendisliği) kazanımlarıyla zenginleştirilebilir. İstem oluşturma süreci, dilin söz dizimsel ve anlamsal yapısını derinlemesine kullanmayı gerektirdiğinden müfredatın doğal bir ifade ve tasarım alanı hâline getirilebilir. Öğrencilerin yapay zekâ çıktılarında gözlenen halüsinasyonları (yapay zekâ uydurması/hatalı bilgi) tespit edebilmeleri için müfredata "dijital veri doğrulama" ve "eleştirel okuryazarlık" kazanımları entegre edilebilir.

Süreç odaklı ve hibrit değerlendirme modelleri: Geleneksel sonuç odaklı değerlendirmeler yerine; öğrencinin yapay zekâ ile etkileşim adımlarını, sorduğu soruları ve aldığı dönütlerle metnini nasıl revize ettiğini (etkileşim/log günlükleri) takip eden süreç odaklı biçimlendirici değerlendirme modellerine geçilebilir. OCR ve Doğal Dil İşleme (NLP) altyapıları kullanılarak öğrencilerin yazma ve okuma performanslarına yönelik anlık analitik haritalar çıkarılıp öğretmenlerin mekanik kontrol yükü azaltılarak pedagojik müdahaleye daha fazla zaman ayırmaları sağlanabilir.

Öğretmen yetkinlikleri ve TPAB odaklı mesleki gelişim: MEB'in "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ve dijital dönüşüm vizyonu doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin TPAB düzeylerini artırmaya yönelik uygulamalı sınıf içi atölyeler düzenlenebilir. Bu eğitimlerde araç kullanımının ötesinde, yapay zekânın Türkçe öğretim kazanımlarıyla pedagojik olarak nasıl sentezleneceği işlenebilir (Baran ve Canbazoğlu Bilici, 2015; Saykal ve Uluçınar Sağır, 2021). EBA (Eğitim Bilişim Ağı) bünyesine, öğretmenlerin kendi müfredat alanlarına özel "Eğitsel Yapay Zekâ Modülleri" geliştirebilecekleri güvenli altyapılar entegre edilebilir.

Etik kullanım ve dijital fırsat eşitliği: Yapay zekânın bir "hazır cevap/kopya aracı" değil, bilişsel bir "düşünme ortağı" olduğu bilincini yerleştirmek amacıyla MEB düzeyinde hazırlanan etik kullanım kılavuzları okul kültürüne kazandırılabilir. Akhisar örneğinde sağlanan deneysel başarının genele yayılabilmesi ve okullar arası dijital uçurumun derinleşmemesi için devlet okullarındaki teknolojik donanım ve erişim altyapısı standardize edilerek fırsat eşitliği güvence altına alınabilir.

Sonuç olarak; yapay zekâ destekli Türkçe eğitimi, dili durağan bir kurallar bütünü olmaktan çıkarıp canlı, etkileşimli ve üretim odaklı bir ortama dönüştürmektedir. Bu dönüşümün başarısı, teknolojiyi pedagojinin merkezine değil, pedagojinin emrine veren vizyoner bir yaklaşımın benimsenmesine bağlıdır.

KAYNAKÇA

Baran, E. & Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 15–32.

Bozkurt, A. (2014). Ağ toplumu ve öğrenme: Bağlantıcılık. *XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (s. 601–606). Mersin Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Pegem Akademi.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.

Direkci, B., Şimşek, B. & Ayvallı, M. (2020). Türkçe öğretmenlerine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *56*, 272–291. https://doi.org/10.21764/maeuefd.769481

Eren, Z. (2018). Bağlantıcılık teorisi ve öğretmen adaylarının öğrenme ağlarının sosyal ağ analizi. *Turkish Studies Educational Sciences*, *13*(19), 717–753. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13891

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.

Karaduman, M. (2018). Eğitimde yeni bir eğilim: Mikro öğrenme. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *17*(2), 522–535.

Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *9*(1), 60–70.

Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Institute of Education Press.

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, *9*(5), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Saykal, A. & Uluçınar Sağır, Ş. (2021). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi araştırmaları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 115–137. https://doi.org/10.30855/gjes.2021.07.02.001

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, *2*(1), 3–10.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

Şahin, A. & Yanpar Yelken, T. (2023). Eğitimde yapay zekâ uygulamaları: Bir sistematik derleme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *13*(1), 120–145.

Türker, M. S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *9*(1), 271–292. https://doi.org/10.7884/teke.2020.9.1.271

Türegün Çoban, B. & Çeviker Ay, Ş. (2023). Bağlantıcılık açısından öğrenme: Öğrenme süreci, ilkeler ve öğrenen rolleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(2), 253–271. https://doi.org/10.55179/dusbed.1332953

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

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


TÜRKİYE CUMHURİYETİ MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI