

Web 2.0'dan Masallara: Dil Kültür ve Eğitim Bağlamında Türkçe Öğretimi

Editör
Şahin ŞİMŞEK

BİDGE Yayınları

Web 2.0'dan Masallara: Dil, Kültür ve Eğitim Bağlamında Türkçe Öğretimi

Editör: Doç. Dr. Şahin ŞİMŞEK

ISBN: 978-625-372-500-6

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 25.12.2024

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya / Ankara



İçindekiler

Mültecilere Yönelik Türkçe Eğitiminde Güncel Çalışma Eğilimleri	4
Bahadır Ahmet ATİLA	4
İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Web 2.0 Araçlarının Öğrencilerin Okuma Yazma Başarısına ve Tutumlarına Etkisi.....	59
Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR.....	59
Fatma Şule GÜNEŞ DEMİRTAŞ	59
Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme	129
Orhan ÖZEN	129
Osman MERT.....	129
İki Dillilik ve Düşünme.....	158
Koray ÖZ.....	158
Merve VURAL.....	158
Okuma Kültürü ve Medya.....	181
Şahin ŞİMŞEK	181
Kars Halk Masallarının Çocuk Edebiyatı Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi Ve Değerler Eğitimi Bakımından Değerlendirilmesi	210
Mehmet Fatih ÖZCAN.....	210
Yağızhan AKSULAR.....	210

BÖLÜM I

Mültecilere Yönelik Türkçe Eğitiminde Güncel Çalışma Eğilimleri

Bahadır Ahmet ATİLA¹

Giriş

Bilim, sanat, politika, spor gibi branşlarda konjonktürel eğilimlerin arz-talep dengesine yönelik etkisi kuşkusuz eğitim alanında da görülmektedir. Eğitim sistemi ve eğitim politikaları paradigma değişimlerinden etkilenmekte, konjonktürel gelişmelere göre ihtiyaçlarını gözden geçirmektedir. Türkiye demografisinde özellikle son on beş yılda etkisini artıran yabancı nüfusu, eğitim-öğretim sisteminde ve politikalarında yeni bir arz talep dengesi oluşturmuştur.

Anadolu toprakları, jeopolitik olarak Asya ve Avrupa bağlantısında bulunması sebebiyle asırlar boyunca çok çeşitli göç

¹ Uzm. Türkçe Öğretmeni, Doktora öğrencisi, Ankara/Türkiye, Orcid: 0000-0001-8974-1929, bahadirahmet25@hotmail.com

dalgalarına tanıklık etmiştir. Savaşlar, kıtlık, siyasi olaylar gibi etmenler tarih boyunca göç hareketliğinin başlıca sebebi olmuştur. Günümüzde de yabancı uyruklu vatandaşların eğitim, iltica, sağlık, turizm, göç gibi çok farklı sebeplerle ülkemiz sınırları içine dâhil oldukları görülmektedir. Bu sebepler içinde özellikle sınır komşusu olduğumuz ülkelerin siyasi düzensizliklerinden kaynaklı göç ve iltica hareketi ön plana çıkmaktadır. Çeşitli sebeplerle ülkemizde bulunan yabancı uyruklulara ilişkin sayısal veriler değerlendirildiğinde eğitim-öğretim çalışmalarına da projeksiyon tutan önemli istatistiklerle karşılaşılmaktadır.

Güncel veriler incelendiğinde, 08.08.2024 tarihi itibarıyla ülkemizde ikamet izni ile bulunan yabancı uyruklu sayısının 1.105.192 olduğu görülmektedir. İkamet izni ile ülkemizde bulunan yabancı uyruklular içinde sırasıyla İstanbul, Antalya ve Bursa’da yaşayan 715.481 kişi mevcut toplamın %65’ine tekabül etmektedir. Bu üç şehirdeki yabancı uyruklu sayısı Türkçe öğretimi çalışmaları adına genel portre içinde yalnızca lokal bir ihtiyaç durumunu ortaya koymaktadır. İkamet izni alanlar haricinde diğer statüde olanlara bakıldığında; 08.08.2024 tarihi itibarıyla ülkemizde yakalanan düzensiz göçmen sayısının 131.952 olduğu görülmektedir. Düzensiz göçmenlerin %51 ile genel toplam içinde ağırlığını oluşturan gruplar sırasıyla Afganistan ve Suriye uyruklulardır. Ülkemizde 2024 başı itibarıyla uluslararası koruma başvurusu yapan yabancı uyruklu sayısı 19.017’dir. Bu başvuruların ağırlığını Afganistan ve Irak vatandaşları oluşturmaktadır. Eğitim-öğretim çalışmalarının ihtiyaç analizi anlamında en kritik noktada bulunan grup ise geçici koruma statüsünde olanlardır. Geçici koruma statüsünde ise Suriye vatandaşlarının yoğunluğu göze çarpmaktadır. 08.08.2024 tarihi

itibarıyla ülkemizde geçici koruma statüsünde olan Suriyelilerin sayısı 3.101.008'dir. Ülkemizdeki mülteci/göçmen/ikamet izni bulunan/sığınmacı/koruma altındaki yabancı uyrukluların yekûnu açısından düşünüldüğünde Suriye vatandaşlarının sayısının oldukça fazla olduğu ve yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının orijininde Arap soyluların olduğu görülmektedir. 2011'de ülkemize göç etmeye başlayan Suriyelilerin çocuklarının birçoğu örgün eğitim çağındadır. Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocuklardan örgün eğitim kapsamında olanlarının sayısı 1.560.400'dür. Bu rakam, geçici koruma altındaki Suriyelilerin yekûnunun %50'sini oluşturmaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024).

Göç olgusu, insanlık tarihinin her döneminde var olmuştur. Türkiye, çok farklı sosyo-politik ve ekonomik gerekçelerle göçmenler adına cazibe merkezi konumundadır. Birleşmiş Milletler Uluslararası Göç Raporu'na (2024) göre dünya üzerinde 281.000.000 uluslararası göçmen bulunmaktadır. Yaklaşık 5.000.000 göçmene ev sahipliği yapan Türkiye, dünya üzerindeki toplam göçmen sayısının %1,77'sini barındırmaktadır. Birleşmiş Milletler Türkiye Raporu'na-IOM (2024) göre Türkiye topraklarında 5.000.000'dan fazla yabancı uyruklu kişi bulunmakta olup bu rakamın yaklaşık 3.7 milyonunu uluslararası koruma statüsünde olan Suriyeli mülteciler oluşturmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (2023) ise, yurt dışından Türkiye'ye göç edenlerin sayısını 2023 yılı için 316 bin 456 kişi olarak açıklamaktadır. Türkiye'ye 2023 yılında göç edenlerin yaş grubu incelendiğinde, yoğunluğun %12,7 ile 20-24 yaş grubunda olduğu anlaşılmaktadır. 20-24 yaş grubunu sırasıyla %10,8 ile 25-29 yaş grubu ve %10,3 ile 15-19 yaş grubu izlemektedir. Söz konusu istatistikler bir bütün

olarak ele alındığında, yukarıda ifade edilen örgün eğitim çağındaki yabancı uyruklulara ihtiyacı öngörülen yoğun bir Türkçe öğretimi ihtiyacı perspektifinin doğrulandığı görülmektedir. Bu tablo, ülkemize iltica eden yabancı uyruklular içinde eğitim-öğretim çağı kapsamında olan önemli oranda yabancı mülteci sayısına; entegrasyon zarureti dolayısıyla da işlevsel bir Türkçe öğretimi planlaması gerekliliğine işaret etmektedir.

Günümüzde dünya genelinde bulunan ülkeler arasındaki kültürel, siyasal, bilimsel ve ticari ilişkiler hızla artmaktadır. Bu ilişkilerin gelişmesiyle birlikte yabancı dil bilmek artık temel bir ihtiyaç haline gelmiştir (Büyükkiz, 2014). Globalleşme, zaman ve mekân mefhumunu ortadan kaldırmaktadır. Bilgi çağında ulaşımın ve iletişimin kolaylaşması uzak mesafeleri erişilebilir kılmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil bilme ihtiyacının günümüzde her anlamda bir gereklilik halini aldığı görülmektedir. Türkçe açısından düşünüldüğünde de durum farklı değildir. Türkçe, gerek konuşur sayısı gerek etki gücü anlamında artık birçok mecrada oldukça yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi ve öğretilmesi de hızla yaygınlaşmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ve Türk kültürünün tanıtılması amacıyla birçok kurum ve kuruluş çalışmalarını aralıksız sürdürmektedir.

Türkiye’de geçmişten günümüze kamu kurumları, üniversiteler, vakıflar ve özel sektör girişimleri aracılığıyla yabancılara Türkçe öğretiminde önemli bir kurumsal hafıza oluşmuştur. Bu kurum ve kuruluşlar arasında ülkemizde mültecilere yönelik eğitim ve öğretim hizmetleri ile ön plana çıkan Millî Eğitim Bakanlığı; gerek örgün ve yaygın eğitim çalışmalarıyla gerekse

uluslararası projelerle mültecilere yönelik Türkçe eğitimi çalışmalarının lokomotifi durumundadır. Millî Eğitim Bakanlığının ortağı olduğu ve temel amacı yabancı çocukların Türkiye'deki eğitime erişimlerine ve sosyal uyumlarına katkı sağlamak olan PIKTES Projesi; yabancı nüfus yoğunluğunun yüksek olduğu 29 ilde yabancı çocuklar için eğitim desteği sağlamaktadır. Bu destek, ülkemizce dezavantajlı konumda olan yabancı çocukları okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar örgün eğitim sistemine entegre etme misyonu görmektedir (MEB, 2024). Mülteci çocukların birçoğu eğitim-öğretim sürecine negatif göç olgusunun tabii sonuçları anlamında dezavantajlı konumda başlamaktadır. Serin ve Paslı'ya (2021) göre Türkiye'deki geçici koruma altındaki Suriyelilerin eğitim hakkına erişimleri, göçün beraberinde getirdiği sorunların çözümüne ve travma sonrası sorun yaşayan çocukların gelişimine katkı sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır.

Geçmişten günümüze mültecilere yönelik Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmaların, genel mülteci sayısının çoğunluğunu teşekkül eden Suriyelilerin ekseninde temellendirildiği görülmektedir. Suriyeliler özelinde mültecilere ve geçici koruma statüsünde olanlara yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, akademik araştırmalara odak noktası olmuştur. Söz konusu akademik araştırmaların oldukça az olduğu, çoğunlukla makaleler üzerinden çalışıldığı ve genellikle yaklaşım, yöntem, konu ve dizin tasnifleri açısından güncel ihtiyaçları karşılamadığı görülmektedir. Bu sebeple gerek daha düzenli gerekse daha güncel tasniflere ve bütüncül değerlendirmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Güncel tasnif ve bütüncül değerlendirmelerin, mültecilere yönelik Türkçe öğretimi çalışmalarının eğilimlerini anlaşılabilir ve sağlıklı olarak ortaya

koyma anlamında önem arz ettiğini söylemek mümkündür. Akademik alanda yapılan araştırmaların çıktılarının sonraki çalışmalara birikim ve temel teşkil ettiği, yol gösterdiği bilinmektedir. Bu suretle mevcut araştırmalar projeksiyonunda mezkûr alanda güncel eksikliklerin, gereksinimlerin belirlenebileceği ve yeni bakış açıları ile zgn çalışmaların geliştirilebileceği düşünülebilir. Söz konusu kazanımların elde edilebilmesi için alandaki çalışmaların güncel eğilimlerinin belirlenmesi, tasniflenerek anlamlı halde betimlenmesi gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe ğretimi çalışmalarının eğilimlerine yönelik farklı bağlamlar çerçevesinde pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe ğretimi alanında yapılan eğilim araştırmaları incelendiğinde; zgen ve Maden'in (2024), Kaya ve Gürata'nın (2024), Karkın, Kara ve zhazar'ın (2024) konuyu kültür, teknoloji ve dil öğrenme temalarıyla ele aldıkları görülmektedir. Büyükikiz, Tekin ve Yıldız'ın (2024) konuşma becerisi; oban'ın (2024) bibliyografya; Kolcuoğlu ve Boylu'nun (2024) lme ve değerlendirme muhtevasıyla araştırmalarını gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında; Avcı ve Kurudayıoğlu'nun (2022), Biçer ve Dudak'ın (2021), Günaydın'ın (2020), çevirme ve Koçak'ın (2018), Demir ve zdemir'in (2017), Biçer'in (2017), Erdem, Gün, şengül ve zkan'ın (2015) eşitli değişkenlerle makale eğilimleri üzerine çalışma yaptıkları müşahede edilmektedir.

Makale çalışmalarının yanında lisansüstü tezlerin eğilimlerini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Lisansüstü tezlere ilişkin olarak; Kocayanak'ın (2024), Bahşi ve Gençer' in, (2024), Bahşi ve

Özen'in (2024), Taşdemir, Kılıç ve Demir'in (2023), Demir, Peler ve Yıldız'ın (2021), Maden ve Önal'ın (2021), Maden'in (2021), Kahtalı ve Günata'nın (2021), Ergül, Mutlu, Usta ve Çelebi'nin (2019), Bölükbaş Kaya, Golynskaia ve Dereli'nin (2019), Baki'nin (2019), Türkben'in (2018), Ercan'ın (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili çalışılan lisansüstü tezlerini farklı değişkenler açısından ele aldıkları görülmektedir. Bununla birlikte; Kemiksiz (2021)'in yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların eğilimlerini incelediği, Tuna ve Özer'in (2020) tez ve makalelerin yanında bildirileri de değerlendirdiği, Çiftçi ve Coşkun'ın (2017) kitap, tez, makale ve bildirileri farklı değişkenler açısından bir bütün olarak incelediği, Göçer, Çaylı ve Çavuş'un (2016) ise kesitsel olarak kaynakça çalışmalarını ele aldığı anlaşılmaktadır. Söz konusu araştırmalar, genellikle literatürdeki araştırmaların konuları, yazarları, yöntemleri gibi farklı perspektiflerde derinlemesine ve geniş kapsamlı incelemeleri içeren doyurucu çalışmalardır. Gerek lisansüstü tez çalışmaları gerek makaleler açısından konusu doğrudan mültecilere yönelik Türkçe eğitime odaklanan çalışma sayısı ve mezkûr çalışmalara yönelik güncel eğilim çalışmaları son derece azdır. Bu konudaki son araştırmanın Aydın ve Altuntaş Gürsoy (2022) tarafından 134 makale incelenerek gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

Mülteci grubuna odaklı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi araştırmalarını tezler, yayınlar açısından farklı değişkenlerle güncel olarak ele alan bir araştırma bulunmamaktadır. Mülteci grubuna odaklı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarının betimlenerek analiz edilmesinin; literatürdeki boşluklara katkı

sunacağı ve bu alanda yapılacak çalışmalara yarar sağlayacağı düşünülebilir. Bu araştırmada mültecilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerinde yapılan güncel çalışmaların sistematik olarak incelenmesi, tasnif edilmesi ve güncel eğilimlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu amaç doğrultusunda çalışmanın ana problemi “Mültecilere yönelik gerçekleştirilen güncel Türkçe öğretimi çalışmalarının genel eğilimi nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Ana problem çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde yapılan güncel araştırmaların yayın türlerine (tez/makale) göre dağılımı nasıldır?

2. Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde çalışılan güncel tezlerin öğrenim kademesine (yüksek lisans/doktora) göre dağılımı nasıldır?

3. Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde çalışılan güncel tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?

4. Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde çalışılan güncel tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

5. Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde çalışılan güncel tezlerin yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

6. Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde çalışılan güncel tezlerin araştırma konularına (çalışma alanlarına) göre dağılımı nasıldır?

7. Mültecilere yönelik Türkçe eğitime ilişkin güncel makalelerin yayımlandıkları dergilere ve yıllara göre dağılımı nasıldır?

8. Mültecilere yönelik Türkçe eğitime ilişkin güncel makalelerin tarandığı dizinlere göre dağılımı nasıldır?

9. Mültecilere yönelik Türkçe eğitime ilişkin güncel makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı nasıldır?

10. Mültecilere yönelik Türkçe eğitime ilişkin güncel makalelerin desen ve yaklaşımlarına göre dağılımı nasıldır?

11. Mültecilere yönelik Türkçe eğitime ilişkin güncel makalelerin örneklem/çalışma grubu/inceleme nesnesi türlerine göre dağılımı nasıldır?

12. Mültecilere yönelik Türkçe eğitime ilişkin güncel makalelerin örneklem/çalışma grubu/inceleme nesnesi büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?

13. Mültecilere yönelik Türkçe eğitime ilişkin güncel makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

14. Mültecilere yönelik Türkçe eğitime ilişkin güncel makalelerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

15. Mültecilere yönelik Türkçe eğitime ilişkin güncel makalelerin tema (araştırma alanları) ve konularına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Mültecilere yönelik gerçekleştirilen Türkçe öğretimine ilişkin güncel çalışmaların genel eğilimini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach ve Ward, 2013). Doküman analiziyle araştırılacak olgu ya da olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı araç gereçlerin analizi yapılır. Doküman analizleri, araştırmaların geçerliğini artırmada ek bilgi kaynağı olarak kullanılabildiği gibi tek başına bir araştırma yöntemi olarak da kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Toplama Süreci

Nitel araştırmada veriler gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla toplanır (Merriam, 2009). Bu araştırmanın data kaynakları dokümanlar yoluyla derlenmiştir. Veriler; YÖK Ulusal Tez Merkezi, YÖK Akademik, Dergipark, Web of Science, Sobiad, Eric, Google Scholar akademik veri tabanları kullanılarak 01.07.2027 ila 31.08.2024 tarihleri arasında gerçekleştirilen taramalarla elde edilmiştir. Taramalarda “İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi”, “mültecilere Türkçe öğretimi”, “göçmenlere Türkçe öğretimi”, “Arap soylulara Türkçe öğretimi”, “Suriyelilere Türkçe öğretimi”, “Afganlara Türkçe öğretimi”, “Kapsayıcı eğitim” anahtar kelimeleri ile farklı kombinasyonlar kullanılarak Türkçe ve İngilizce olarak taramalar yapılmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle lisansüstü tezler ele alınmıştır. Bu doğrultuda YÖK veri tabanından 5658 tez taranmış ve söz konusu tezler incelenmiştir. Araştırma

konusu doğrudan ‘‘Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi’’ olan çalışmalara odaklanılmış ve konusu bu kapsam dışında kalan (genel yabancı dil öğretimi, kuramsal dil bilim, entegrasyon çalışmaları, sosyokültürel analiz çalışmaları, kamu yönetimi ve uluslararası ilişkiler çalışmaları vb.) çalışmalar elenerek araştırmaya dahil edilmemiştir. Makale taramalarında da konusu doğrudan mültecilere yönelik Türkçe eğitimine odaklanan çalışmalar üzerinde durulmuş; kitap, kitap bölümü, tez, bildiri, rapor türündeki çalışmalar veri setine dâhil edilmemiştir. Bu suretle, araştırmanın amacına uygun olan toplam 29 lisansüstü çalışmaya ve 75 makaleye ulaşılmıştır. Bu araştırma bir güncel eğilim araştırmasıdır. Dolayısıyla veri setine yalnızca 2017-2024 arasında gerçekleştirilen araştırmaların dâhil edilmesi uzman görüşü de alınarak uygun görülmüştür.

Araştırma sonucu ulaşılan tezlere ilişkin bilgiler Tez İnceleme Formuna (TİF), makalelere ilişkin bilgiler Yayın İnceleme Formuna (YİF) kaydedilmiştir. TİF ve YİF, Microsoft Excel tabanlıdır. TİF’te yer alan 29 tez; T1, T2, T3... şeklinde kodlanmıştır. Tezin yazarı, yılı, üniversitesi, çalışma alanı, yöntemi ve türü TİF’e ayrı ayrı işlenmiştir. YİF’te yer alan 75 makale ise; M1, M2, M3... şeklinde kodlanmıştır. Makalenin yayımlandığı dergi, yayın yılı, tarandığı indeks, yazar sayısı, araştırma yaklaşım-desen, örneklem/çalışma grubu/inceleme nesnesi, örneklem/çalışma grubu/inceleme nesnesi büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi, tema (araştırma alanları)/konu başlıklarıyla tasnif edilmiştir. Doküman analizi için tasniflenen veriler Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Tez İnceleme Formu (TİF)

Tezin Adı	Tezin Yazarı	Tezin Yılı	Ünivers itesi	Tezin Çalışma Alanı	Tezin Modeli	Tezin Türü
T1						
T2						
T3						
T4						

Tablo 2. Yayın İnceleme Formu (YİF)

od	ayın Yılı	ergi Adı	arandığı Dizin	azar Sayısı	aklaşım/ Desen	rneklem/Çalış ma Grubu/İncelem e Nesnesi	rneklem /İnceleme Nesnesi Büyüklüğü	eri Toplama Araçları	eri Analiz Metodu	ema / Konu
1										
2										
3										
4										

Tablo 1 ve Tablo 2’de verilen ve doküman analizi için oluşturulan TİF ile YİF’te yer alan temalar, tezler ve makaleler özelinde ayrı ayrı doldurulmuştur. Oluşturulan temalar, analiz edilmek üzere sütunlar halinde ayrıca tablolaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada ele alınan lisansüstü tezler ve makaleler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizlerinin kendi içinde meta-analiz, meta-sentez (tematik içerik analizi) ve betimsel içerik analizi olarak üç tür yönteme ayrıldığı bilinmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu bağlamda, çalışmanın betimsel içerik analizi ile yürütüldüğünü söylemek mümkündür. Betimsel içerik analizi, yayımlanmış olsun ya da olmasın önceden belirlenmiş bir konu

çerçevesinde yapılmış tüm çalışmaların incelenmesini; bu doğrultuda araştırma eğilimlerinin ve sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini sağlayan sistematik çalışmalardır (Jayarajah, Saat ve Rauf, 2014).

Araştırmanın inceleme nesnesini teşkil eden 29 tezin ve 75 makalenin sistematik tasniflerle ve kodlarla betimlenmesini içeren bu çalışmanın bulguları tablolastırılmış olup bulgulara herhangi bir araştırmacı yorumu dâhil edilmemiştir. Verilerin analizinde tez ve makale yazarlarının çalışmalarına dair paylaştığı içeriğe sadık kalınmış ve bu bilgiler esas alınmıştır. Verilerin analizi gerçekleştirilirken doktora tezleri; tez adı, tez yazarı, tez yayın yılı, üniversitesi, tezin çalışma alanı, tezin yöntemi, tezin türü başlıklarıyla yedi boyutta kategorilendirilmiştir. Makaleler ise; yayın yılı, dergi adı, tarandığı dizin, yazar sayısı, yaklaşım/desen, örneklem/çalışma grubu/inceleme nesnesi, örneklem/inceleme nesnesi büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi, tema (araştırma alanları)/konu başlıklarıyla on boyutta kategorilendirilmiştir. TİF ve YİF'te yer alan tasnif parametreleri doğrultusunda ortaya konulan bulgular, betimsel istatistik teknikleriyle yüzde (%) ve frekans (f) değerleri şeklinde görselleştirilerek açıklanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

TİF ve YİF formları, araştırmanın kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi adına araştırma soruları çerçevesinde uzman görüşü alınarak tasarlanmıştır. TİF ve YİF temelinde oluşturulan doküman analiz formlarına ve araştırmanın yöntem kısmına dair Türkçe Eğitimi alanında uzman iki akademisyenin ve ölçme değerlendirme alanında uzman bir akademisyenin görüşüne müracaat edilmiştir.

Araştırmanın problemi ve alt problemleri açık bir biçimde ifade edilmiştir. Kod güvenilirliği, aynı içeriği birbirinden farklı kodlayıcıların paralel şekilde kodlamalarını ihtiva edebileceği gibi aynı kodlayıcının aynı içeriği farklı zamanlarda kodlaması suretiyle de sağlanabilir (Bilgin, 2006). Bu araştırmanın veri toplama süreci yaklaşık iki aylık bir zaman diliminde titizlikle gerçekleştirilmiş ve verilerin farklı periyotlarla tekrar kontrolü sağlanarak çalışmanın maddi hatalardan arındırılmasına gayret edilmiştir. Farklı periyotlarla tez ve makaleler için gerçekleştirilen kodlama işlemlerinin arasındaki uyum düzeyi test-tekrar test yöntemiyle sırasıyla %96 ve %94 olarak ölçülmüştür. Ortalama uyum düzeyi ise %95 olarak tespit edilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2011), nitel araştırmalarda elde edilen veri setlerinin ayrıntılı bir şekilde raporlanmasının ve araştırmacının tarafından sonuçlara ne şekilde ulaşıldığının açıklanmasının çalışmanın geçerliğinin sağlanmasında önemli bir unsur olduğunu değerlendirmiştir. Bu çalışmanın bulgularının ortaya konması ve raporlaştırılması sürecinde yüzde (%) ve frekans (f) değerleri ile tablo ve grafiklerin uyumu da titizlikle gözden geçirilmiş; böylelikle araştırmanın geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın yöntem kısmında veri toplama aşamaları, verilerin dâhil edilme süreçleri ve verilerin analizleriyle ilgili detaylı açıklamalar yapılmış ve araştırmanın dış güvenilirliğini sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

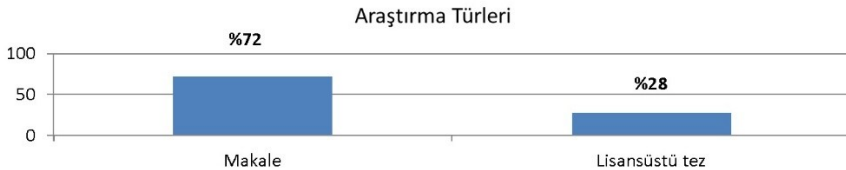
Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde yapılan güncel araştırmaların türlerine (tez/makale) ve tezlerin öğrenim kademesine göre dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmaların türlerine göre dağılımı

Türü	Yayın Kademesi	Öğrenim	Frekan s (f)	Yüzde (%)
Tez		Yüksek Lisans	20	19
		Doktora	9	9
Makale			75	72
Toplam			104	100

Tablo 3’te mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde yapılan güncel araştırmaların türlere göre dağılımı görölmektedir. Veriler incelendiğinde 75 makalenin ve 29 lisansüstü tezin bulunduğu anlaşılmaktadır. Lisansüstü tezler içinde yüksek lisans tezlerinin (f=20) doktora tezlerinden (f=9) fazla olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu bulgular, mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde yapılan güncel araştırmalar içinde en çok makale türünün tercih edildiğini (%72) ortaya koymaktadır.

Tercih edilen araştırma türlerinin yüzdelik ifadeleri Grafik 1’de verilmiştir.



Grafik 1. Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde yapılan araştırmaların yayın türlerine göre dağılımı

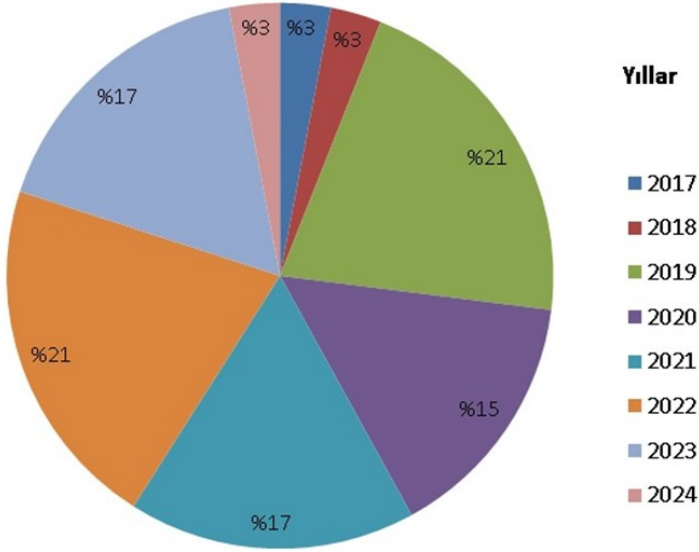
Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde çalışılan güncel tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıl	<i>f</i>	%
2017	1	3
2018	1	3
2019	6	21
2020	4	15
2021	5	17
2022	6	21
2023	5	17
2024	1	3
Toplam	29	100

Tablo 4’te mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde çalışılan güncel tezlerin yıllara göre dağılımı görülmektedir. Veriler incelendiğinde, 2017-2024 yılları arasında toplam 29 tezin hazırlandığı görülmektedir. Güncel tez çalışmalarının en çok 2019 (f=6) ve 2022 (f=6) yıllarında yoğunlaştığı görülmektedir. Lisansüstü tez çalışmalarının en az yapıldığı yıllar ise 2017 (f=1) ve 2024 (f=1) olarak göze çarpmaktadır.

Güncel tezlerin yıllara göre dağılımına ilişkin yüzdelik ifadeler Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2. Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde çalışılan güncel tezlerin yıllara göre dağılımına ilişkin yüzdelik ifadeler

Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde çalışılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite Adı	<i>f</i>	%
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	%3
İnönü Üniversitesi	1	%3
Selçuk Üniversitesi	1	%3
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	1	%3
Bayburt Üniversitesi	1	%3
Amasya Üniversitesi	1	%3
Ankara Üniversitesi	1	%3
Atatürk Üniversitesi	1	%3
Marmara Üniversitesi	1	%3
Bilkent Üniversitesi	1	%3
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	%3
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	%3
Çukurova Üniversitesi	1	%3
İstanbul Üniversitesi	1	%3
Gaziantep Üniversitesi	1	%3
Trakya Üniversitesi	1	%3
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	%3
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	%3
Sakarya Üniversitesi	1	%3
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	%3
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2	%7
Trabzon Üniversitesi	2	%7
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	%7
Anadolu Üniversitesi	3	%10
Toplam	29	%100

Tablo 5’te mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde çalışılan güncel tezlerin üniversitelere göre dağılımı görülmektedir.

Veriler incelendiğinde, çalışılan güncel tezlerin 24 üniversiteye dağıldığı görülmektedir. En fazla lisansüstü tez çalışmasının Anadolu Üniversitesi (f=3), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (f=2), Trabzon Üniversitesi (f=2) ve Dokuz Eylül Üniversitesinde (f=2) yapıldığı belirlenmiştir.

Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde çalışılan tezlerin yöntemlerine göre dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Tezlerin yöntemlerine göre dağılımı

Yöntem	<i>f</i>	%
Nitel	19	66
Nicel	4	14
Karma	6	20
Toplam	29	100

Tablo 6’da mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde çalışılan güncel tezlerin yöntemlerine göre dağılımı görülmektedir. Veriler incelendiğinde 2017-2024 arasında çalışılan toplam 29 lisansüstü tezin 19’unda (%66) nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı; 4’ünde (%14) nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı; 6’sında (%20) ise karma yöntemlerin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde çalışılan güncel tezler içinde karma araştırma yöntemleriyle hazırlanan tezlerin diğer yöntemlerle hazırlanan tezlere oranla daha az olduğu görülmektedir.

Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde çalışılan tezlerin araştırma konularına (çalışma alanlarına) göre dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Tezlerin çalışma alanlarına göre dağılımı

Çalışma Alanları	<i>f</i>	%
Türkçe Eğitimi (Yabancılar Türkçe Öğretimi)	20	%70
Eğitim Bilimleri	4	%15
Türk Dili ve Edebiyatı	1	%3
Sınıf Eğitimi	1	%3
Okul Öncesi	1	%3
Çocuk Gelişimi	1	%3
Yöntem-Teknik	1	%3
Toplam	29	%100

Tablo 7’de mültecilere yönelik Türkçe eğitimi temelinde çalışılan güncel tezlerin çalışma alanlarına göre dağılımı görülmektedir. Veriler incelendiğinde, Türkçe eğitimi-yabancılar Türkçe öğretimi alanında çalışılan tezlerin ($f=20$) sıklığı göze çarpmaktadır. Türkçe eğitimi-yabancılar Türkçe öğretimi alanında çalışılan tezlerin, genel ağırlığın %70’ini oluşturduğu görülmektedir. Türkçe eğitimi-yabancılar Türkçe öğretimi alanında çalışılan tezleri sırasıyla Eğitim Bilimleri ($f=4$), Türk Dili ve Edebiyatı ($f=1$), Sınıf Eğitimi ($f=1$), Okul Öncesi ($f=1$), Çocuk Gelişimi ($f=1$), Yöntem-Teknik ($f=1$) alanında çalışılan tezler takip etmektedir.

Mültecilere yönelik Türkçe eğitimine ilişkin makalelerin yayımlandıkları dergilere ve yıllara göre dağılımı Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Makalelerin dergilere ve yayın yıllarına göre dağılımı

Dergiler	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	f	%
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1,3
Milli Eğitim Dergisi	-	-	-	-	7	-	-	-	7	9,3
TEKE Dergisi	-	1	-	2	-	-	-	-	3	4,0
Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1,3
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1,3
Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1,3
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies	-	-	-	1	4	1	-	-	6	8,0
Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi	-	1	1	1	-	-	-	-	3	4,0
Asia Minor Studies	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1,3
İçtimaiyat	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1,3
Ana Dili Eğitimi Dergisi	1	1	-	-	2	-	-	-	4	5,3
Ahi Evran Üniversitesi SBE Dergisi	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1,3

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	-	1	-	-	-	-	-	2	2,6
A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1,3
Edebiyat Bilimleri Dergisi	-	-	-	-	1	1	-	-	2	2,6
Karadeniz Araştırmaları	-	-	-	2	-	-	-	-	2	2,6
Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Dergisi	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1,3
Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	-	-	-	-	1	-	1	-	2	2,6
International e- Journal of Educational Studies	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1,3
International journal of teaching turkish as a foreign language	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1,3
GAB Akademi	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1,3
Social Sciences: Theory and Practice	-	1	-	-	1	-	-	-	2	2,6
Elementary Education Online	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1,3
Elementary Education Online	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1,3

Journal of Qualitative Research in Education	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1,3
Journal of Turkish Research Institute	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1,3
Journal of Children's Literature and Language Education	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1,3
Turkish Journal of Primary Education	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1,3
MSGSÜ Sosyal Bilimler	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1,3
Turkish Studies	1	-	1	1	-	-	1	-	4	5,3
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1,3
International Journal of Languages' Education and Teaching	-	2	1	-	2	-	-	-	5	6,6
International Journal of Language Academy	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1,3
Turkophone	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1,3
Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1,3
Zeitschrift Für Die Welt Der Türken	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1,3

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1,3
Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1,3
Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1,3
Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1,3
Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1,3
Çukurova Araştırmaları	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1,3
21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1,3
Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1,3
Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1,3
Toplam	7	13	7	16	21	7	4	0	75	100

Tablo 8’de mültecilere yönelik Türkçe eğitimine ilişkin makalelerin yayımlandıkları dergilere ve yıllara göre dağılımı görülmektedir. Veriler incelendiğinde güncel makalelerinin en çok Milli Eğitim Dergisi’nde (f=7) yayımlandığı; Milli Eğitim Dergisini sırasıyla RumeliDE Journal of Language and Literature Studies

(f=6), International Journal of Languages' Education and Teaching (f=5) ve Ana Dili Eğitimi Dergisi'nin (f=4) takip ettiği anlaşılmaktadır. Makalelerin yıl bazında en çok 2021'de (f=21) yayımlandığı anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla 2020 yılı (f=16) ve 2018 yılı (f=13) takip etmektedir. 2024 yılında ise güncel bir çalışmanın bulunmadığı araştırmanın bulguları arasındadır.

Mültecilere yönelik Türkçe eğitime ilişkin makalelerin tarandığı dizinlere göre dağılımı Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Makalelerin tarandığı dizinlere göre dağılımı

izinler	017	018	019	020	021	022	023	024
SCI veya Scopus								0 3,3
r Dizin				1				0 3,3
.W.Wils on								
LA								,3
RIC								
iğer Dizinler								2
oplam	3			6	1			5 00

Tablo 9'da mültecilere yönelik Türkçe eğitime ilişkin güncel makalelerin tarandığı dizinlere göre dağılımı görülmektedir. Veriler incelendiğinde, yayımlanan makalelerin en çok TR Dizin'de (f=40) indekslendiği görülmektedir. TR Dizin'i sırasıyla ESCI veya Scopus

($f=10$), Diğer dizinler ($f=9$), H.W.Wilson ($f=6$), ERIC ($f=6$) ve MLA ($f=4$) takip etmektedir. Güncel yayınlar içerisinde SSCI dizinlerinde taranan bir makaleye ulaşılammıştır. Bunun yanında, güncel yayınların en çok 2021 yılında ($f=21$) yayımlandığı anlaşılmaktadır.

Mültecilere yönelik Türkçe eğitime ilişkin makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı

İl	Y1	Tek Yazarlı	İki Yazarlı	Üç Yazarlı	Dört ve Üzeri Yazarlı	J	%
17	20	2	4	1	-	7	0,7
18	20	2	5	3	-	4	2,5
19	20	2	3	2	-	7	0,7
20	20	5	8	3	-	6	9,7
21	20	6	2	1	1	0	18,7
22	20	4	3	-	-	7	5,7
23	20	1	3	-	-	4	6,1
24	20	-	-	-	-	7	1,9
Toplam	T	22	22	4	1	15	100

Tablo 10’da mültecilere yönelik Türkçe eğitime ilişkin güncel makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı görülmektedir. Veriler incelendiğinde, yazar tercihlerinin iki yazarlı makaleler

(f=42) üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. İki yazarlı makaleleri sırasıyla tek yazarlı (f=22) ve üç yazarlı (f=10) makalelerin takip ettiği görülmektedir. Dört ve üzeri yazarlı makale sayısının ise diğerlerine göre oldukça az (f=1) olduğu anlaşılmaktadır. Bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde; yazar sayısı konusundaki eğilimlerin birden çok yazar tercihi şeklinde olduğu müşahade edilmektedir (f=53).

Mültecilere yönelik Türkçe eğitimine ilişkin makalelerin desen ve yaklaşımlarına göre dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Makalelerin desen ve yaklaşımlarına göre dağılımı

Yaklaşım	Y	Desen	Yöntem	Makale Kodu			
Nitel	Ni	Deneyssel	Yarı Deneyssel	M2, M16, M21, M24, M53, M54		8	
			Betimsel Tarama	M17, M41, M48, M58, M74		6	,6
			İlgişiksel Tarama	-		-	
		Ara Toplam			1	4,6	
Nitel	Ni	Etkileşimli	Durum Çalışması	M1, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M12, M13, M15, M18, M19, M20, M22, M30, M31, M37, M44, M52, M57, M59, M62, M67, M15, M19,	8	7,3	7

				M22, M23, M25, M26, M.27, M28, M29, M32, M33, M34, M36, M38, M40, M42 M43, M45, M46, M49, M50, M51, M55, M56, M60, M61, M63, M64, M66, M68, M69, M70, M72, M75			
			Olgubili m	M	39	,33	1
			Eylem Araştırması	-			-
			Etnogra fi Araştırması	-			-
			Eleştirel Çalışma	-			-
			Meta Analiz /	M	11, M35	,66	2
			Kurams al Çalışma				
	Etki leşimsiz		Alanyaz ın /	M	47	,33	1
			Değerle ndirme				
			Ara toplam				8
					2	2,6	
			Açık layıcı	-			-
			Keşf edici	M	14, M42	,66	2
	K	Karma	Çeşit leme	-			-
			Ara toplam				2
						,66	
			Toplam		5	00	1

Tablo 11’de makalelerin desen ve yaklaşımlarına göre dağılımı görülmektedir. Veriler incelendiğinde makalelerin 11’inde nicel, 62’sinde nitel, 2’sinde ise karma yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Nicel makalelerin 6’sı deneysel 5’i ise deneysel olmayan yöntemle sahiptir. Deneysel makalelerin tamamı yarı deneyseldir (f=6). Deneysel olmayan nicel yaklaşımdaki makalelerin tamamı betimsel tarama (f=5) şeklindedir.

Nitel araştırma yaklaşımına göre çalışılan makalelerin büyük çoğunluğunun (f=59) etkileşimli desenler içinden tercih edildiği görülmektedir. Etkileşimli desende olan nitel makalelerin büyük bir çoğunluğunu (f=58) ise durum çalışması oluşturmaktadır. Etkileşimsiz desenlerin tercih edildiği makale sayısı 3’tür. Karma araştırma yaklaşımına göre çalışılan makale sayısı ise 2’dir. Elde edilen bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde; mültecilere yönelik Türkçe eğitime ilişkin güncel makalelerin ağırlıklı olarak nitel yaklaşımla ve durum çalışması yöntemiyle tasarlandığı görülmektedir.

Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi ilişkin makalelerin örneklem/çalışma grubu/inceleme nesnesi türlerine göre dağılımı Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Makalelerin örneklem/çalışma grubu/inceleme nesnesi türlerine göre dağılımı

Grubu	Örneklem/Çalışma	Makale Kodu	<i>f</i>	%
Çocuk Kitapları	M12, M13, M37, M62	M3, M4, M59, M71,	6	8
Ders Kitabı	M73	M73	3	4
Dokümanlar	M47, M57	M10, M31,	4	5,3
Kuramsal		M11, M35	2	2,6
Makaleler		M20, M44	2	2,6
Mülteci Öğrenciler		M5, M18, M16, M19, M25, M26, M29, M32, M39, M46, M48, M51, M52, M53, M54, M56, M61, M65, M67, M68, M70, M75	22	29,3
Öğretmenler ve Mülteci Öğrenciler		M8, M22	2	2,6
Mülteci öğrenciler ve Veliler		M15	1	1,3
Mülteci Veliler		M72	1	1,3
Öğretmenler		M2, M7, M9, M14, M17, M21, M23, M27, M28, M30, M33, M34, M36, M38, M40, M43, M45, M49, M50, M55, M58, M60, M63, M64, M66, M69, M74, M75	28	37,3

Türk ve Mülteci Öğrenciler	M6	1	1,3
Türk öğrenciler	M24, M41, M42	3	4
Toplam		75	100

Tablo 12’de makalelerin örneklem/çalışma grubu/inceleme nesnesi türlerine göre dağılımı görülmektedir. Veriler incelendiğinde, mültecilere yönelik Türkçe eğitime ilişkin güncel makalelerde çalışma grubu olarak en çok öğretmenlerin (f=28) ve mülteci öğrencilerin (f=22) tercih edildiği görülmektedir. Bu grupları sırasıyla çocuk kitapları (f=6) ve çeşitli dokümanlar (f=4) takip etmektedir. Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi ilişkin makalelerin örneklem/çalışma grubu/inceleme nesnesi büyüklüğüne göre dağılımı Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Makalelerin örneklem/çalışma grubu/inceleme nesnesi büyüklüğüne göre dağılımı

Örneklem/Çalışma Grubu/İnceleme Nesnesi	Makale Kodu	<i>f</i>	%
1-10	M4, M5, M7, M12, M13, M23, M37, M47, M50, M56, M59, M63, M66, M71, M73	15	20
11-50	M1, M3, M8, M10, M15, M16, M19, M22, M24, M25, M26, M27, M29, M30, M32, M33, M16, M36, M38, M40, M42, M43, M45, M51, M54, M55, M60, M61, M62, M64, M69, M70, M72, M75	34	45,3
51-100	M6, M9, M14, M18, M20, M21, M28, M46, M53, M57, M65, M67, M68	13	17,3
101-200	M17, M39, M44, M48, M49	5	6,6
201-500	M58, M74	2	2,6
500 ve üzeri	M2, M41, M52	3	4
Kuramsal araştırma	M11, M35	2	2,6
Belirtilmeyen	M31	1	1,3
Toplam		75	100

Tablo 13'te makalelerin örneklem/çalışma grubu/inceleme nesnesi büyüklüğüne göre dağılımı görülmektedir. Veriler

incelendiğinde 34 makalenin (%45,3) 11 ila 50; 15 makalenin (%20) 1 ila 10; 13 makalenin (%17,3) ise 51 ila 100 örneklem büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Örnekleme 500 ve üzeri olan yalnızca 1 makale bulunmaktadır. Bunun yanında örneklem sayısı belirtilmeyen 1 adet makale ve örnekleme olmayan 2 adet kuramsal çalışma tespit edilmiştir.

Mültecilere yönelik Türkçe eğitimine ilişkin makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Araçları	Makaleler	f	%
Anket	M30, M41, M48, M58, M67	5	6,6
Birden çok-karma veri toplama aracı	M14, M22, M42	3	4
Ölçek/Form	M18, M39, M65, M2, M16, M17, M21, M24, M52, M53, M54, M74, M1	13	17,3
Görüşme	M5, M6, M7, M8, M9, M15, M19, M23, M26, M27, M28, M29, M32, M33, M34, M36, M38, M40, M43, M45, M49, M50, M51, M55, M56, M60, M61, M63, M64, M66, M68, M69, M72, M75	34	45,3
Gözlem	M25, M46, M70	3	4
Doküman analizi	M3, M4, M10, M12, M13, M20, M31, M37, M44, M47, M57, M59, M62, M71, M73	15	20
Kuramsal Çalışma	M11, M35	2	2,6
Toplam		75	100

Tablo 14'te makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı görülmektedir. Veriler incelendiğinde en fazla (f=34) görüşme, doküman analizi (f=15) ve ölçek/form (f=13) araçlarına başvurulduğu görülmektedir. Bunun yanında birden çok veri

toplama araçlarından 3 makalede yararlanıldığı ve veri toplama aracına yer verilmeyen 2 adet kuramsal çalışmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Mültecilere yönelik Türkçe eğitimine ilişkin güncel makalelerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Makalelerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Analiz		Makaleler		%		f
Türü						
Veri Analizi	İstatistik	Betimsel	M16, M17, M30, M39, M41, M48, M58, M74	11		8
		Kestirimsel	M2, M21, M24, M53, M54	6,8		5
	Ara toplam				17,8	13
	Analiz	Betimsel	M4, M5, M6, M7, M8, M12, M13, M23, M25, M27, M45, M50, M59, M60, M67, M14, M42, M52, M57, M1	20	27,3	
		İçerik analizi		M3, M9, M10, M15, M18, M19, M20, M22, M26, M28, M29, M31, M32, M33, M34, M36, M37, M38, M40, M43, M44, M46, M47, M49, M51, M55, M56, M61, M62, M63, M64, M65, M66, M68, M69, M70, M71, M72, M73, M75	40	54,7
Ara toplam				60	82,19	
Toplam						
				73	100	

*M11 ve M35 kuramsal çalışmalardır. Tablodaki analize dâhil edilmemiştir.

Tablo 15’te makalelerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı göre dağılımı görülmektedir. Veriler incelendiğinde mültecilere yönelik Türkçe eğitimine yönelik güncel makalelerde ağırlıklı olarak nitel veri analizinin (f=60) kullanıldığı; bunu nicel veri analiz yöntemlerinin (f=13) takip ettiği görülmektedir.

Nicel veri analiz yöntemlerinden betimsel istatistiğin (f=8) çalışmada; kestirimsel istatistiğin ise (f=5) çalışmada tercih edildiği görülmektedir. Nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analizin (f=20), içerik analizinin (f=40) çalışmada kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bazı çalışmaların ise (f=2) kuramsal metotla yürütüldüğü ve veri analiz yöntemlerinin kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Mültecilere yönelik Türkçe eğitimine ilişkin makalelerin tema (araştırma alanları) ve konularına göre dağılımı Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Makalelerin tema (araştırma alanları) ve konularına göre dağılımı

Temalar	Konular	Makaleler	Makale Sayısı	Oran (%)
Öğretici Görüşleri	Ders materyalleri	M3, M69	2	7,7
	Öğrenme-öğretme süreçleri	M7, M22, M27, M33, M36, M45, M50, M55, M60, M63, M64, M3	2	6,7
	Sorunlar ve çözüm önerileri	M10, M23, M26, M43, M49, M51	8	26,7

		şluk	Hazırbulunu	M28	,3
		Eğitim	Kapsayıcı	M17	,3
			Motivasyon	M9	,3
		Programı	Öğretim	M34	,3
			Sosyo-kültürel süreçler	M40	,3
			Söz varlığı	M30	,3
		Tutum	M21	M2,	,7
Görüşleri	Öğrenci		Sorunlar ve çözüm önerileri	M1 9, M39, M75, M6, M9	
		ihtiyaçları	Dil	M5 1, M56	,7
		süreçler	Psiko-sosyal	M42, M48	,7
		yaşantıları	Öğrenme	M32	,3
			Tutum	M34	,3
Ders materyalleri			Çocuk kitabı	M1 2, M13, M37, M62	
		kitabı	Ders	M4, M59	,7
Niteliği	Eğitimin		Oryantasyon/ Türkçe eğitimi	M8	,3
			Akran Destegi/Türkçe eğitimi	M15, M53	,7
			Kurs Programları/Türkçe	M47	,3

			eğitimi			
			Öğrenme- Öğretme Süreçleri	M58		,3
			Dil Stratejileri/İki dillilik	M11	M67,	,7
			Eğitim Politikaları/Türkçe eğitimi	M31		,3
			Konuşma	M29		,3
Becerileri	Temel	Dil	Yazma	M61		,3
			Okuma	M71	M70,	,7
			Algı	M65	M41,	,7
	Psik		Öz yeterlik	M74		,3
ometrik Değerlendirme			Tutum ve Algı	M14		,3
			Kelime bilgisi	M25	M18,	,7
	Söz Varlığı		Kelime öğrenimi	M16		,3
Görüşleri	Ebeveyn		Öğrenme yaşantıları	M72	M5,	,7
	Öğrenci Öğretmen Görüşleri	ve	Ders materyalleri	M73		,3
			Konuşma becerisi	M46		,3
Teknik	Yöntem-		Dinleme Becerisi	M54		,3
			Bilimsel Çalışmaların Analizi	M20		,3
	Diğer		Kültür	M35,		,2

Aktarımı	M1	,7
Eğilimler	M57	,7
Sosyo-kültürel Süreçler	M1	,3
Toplam	5	00

Tablo 16’da makalelerin tema (araştırma alanları) ve konularına göre dağılımı görülmektedir. Veriler incelendiğinde güncel makalelerin 11 temada ve 42 konuda tasniflendiği görülmektedir. Söz konusu tasnife göre en fazla çalışmanın öğretici görüşleri temasında gerçekleştirildiği söylenebilir (f=28). Öğretici görüşleri temasını sırasıyla öğrenci görüşleri (f=11), eğitimin niteliği (f=8), diğer çalışmalar (f=6), ders materyalleri (f=5), temel dil becerileri (f=4), psikometrik değerlendirmeler (f=4), söz varlığı (f=3), ebeveyn görüşleri (f=2), yöntem-teknik (f=2) ve öğrenci ve öğretmen görüşleri (f=1) temaları takip etmektedir.

Mültecilere yönelik Türkçe eğitimine ilişkin güncel makalelerin sayısal olarak en fazla (f=28) bulunduğu öğretici görüşleri temasında öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin olarak 12 çalışma; sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin 6 çalışma; ders materyallerine ilişkin 2 çalışma; hazırbulunuşluk, kapsayıcı eğitim ve motivasyona ilişkin ise 1’er çalışma bulunmaktadır.

Bulgular bir bütün olarak ele alındığında mültecilere yönelik Türkçe eğitimine ilişkin güncel makalelerin çoğunluğunun (f=40) öğrenci ve öğretici görüşleriyle alakalı çalışmalardan müteşekkil olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci ve öğretici görüşleriyle alakalı çalışmalar toplam çalışmaların %53’ünü oluşturmaktadır. Bu çalışmaların konu ağırlıklarını ise %34 oranla öğrenme-öğretme

süreçleri (f=13) ile %28 oranla sorunlar ve çözüm önerileri (f=11) üzerine yapılan araştırmalar oluşturmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Göç hareketleri, insanlık tarihi boyunca hemen her coğrafyada var olmuştur. Göç, temelinde insan faktörü olan çok yönlü bir olgu olarak düşünülmelidir. Bu bağlamda göçün politik, güvenlik, ekonomik, sosyo-kültürel ve psikolojik neticeleri olacağını öngörmek yanlış olmayacaktır. Türkiye özelinde düşünüldüğünde 2011'den bu yana göç hareketliğinin oldukça arttığını ve gelen süreçte göç olgusunun geniş kapsamlı sonuçlar ortaya koyduğunu söylemek mümkündür. Yabancı uyrukluların sayısal olarak artışının sonuçlarından biri de kuşkusuz dil öğretimi meselesidir. Ülkemizde farklı statülerde bulunan mültecilerin oransal olarak önemli çoğunluğu Suriyeliler oluşturmaktadır. Suriyelilerin birçoğunun ülkemizde geçici koruma statüsü altında barındığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmada, öncelikle ülkemizde son yıllarda oldukça belirginleşen göç olgusunun istatistiksel betimlemesi gerçekleştirilmiş ve betimlenen tablodan hareketle mültecilere yönelik Türkçe eğitimi alanında yapılan güncel çalışmaların eğilimlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi alanında yapılan güncel çalışmaların eğilimlerinin tespit edilmesini amaçlayan bu araştırma iki boyutlu olarak ele alınmıştır. Çalışmanın ilk boyutunu güncel lisansüstü araştırmalar (f=29), ikinci boyutunu ise güncel makale çalışmaları (f=75) oluşturmaktadır. Güncel lisansüstü araştırmaların ekseriyetinin (%69) yüksek lisans düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, konuyla alakalı yüksek lisans seviyesindeki çalışmaların çeşitli faktörlerden ötürü araştırmacılar

tarafından daha çok ilgi gördüğü/tercih edildiği sonucunu ortaya koymaktadır. Söz konusu ilgi ve tercih sebeplerinin farklı bir çalışmanın konusu olabileceği düşünülebilir. Güncel çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise makalelerin (%72) lisansüstü tezlere (%28) oranla oldukça fazla çalışıldığı müşahade edilmektedir. Bu durum, mültecilere yönelik Türkçe öğretimi konusunda daha pratik yayın yapma ihtiyacının tezahürü olarak değerlendirilebilir.

Yabancılarla Türkçe öğretimi alanı son 15 yılda ülkemizde önemli bir ivme yakalamıştır. Mülteciler odağında çalışılan güncel tezlerin sayısal ağırlığının pandemi döneminde tamamlanan çalışmalar olduğu görülmektedir (f=14). Salgın hastalık döneminde çalışmanın zorluğu bilinmesine karşın söz konusu bulgular; tedbir ve kapanma dönemlerinin araştırmacılar için akademik üretim fırsatı doğurduğu sonucunu ortaya koymaktadır. İlgili tez çalışmalarının büyük kısmının nitel yöntemlerle yürütülmesi bu sonucu teyit etmektedir. 2011 yılından sonraki 5-6 yıllık sürecin mülteci meselesinin ülkemizde akademik ve sosyolojik anlamda bir düzleme ve sistematığe oturması için yeterli olduğu varsayımı; ilgili alanda tamamlanan tez çalışmalarının 2019'lu yıllardan sonra artmasını açıklamaktadır. Bunun yanında, güncel tezlerin çoğunlukla nitel araştırma yöntemleriyle (%66) çalışılması; araştırmacıların Türkçe öğretimi özelinde mültecilere yönelik derinlemesine inceleme tercihlerinin ağırlıklı olduğunu da göstermektedir. Söz konusu bulgular bu yönüyle literatürdeki bazı araştırmalar ile bazı benzerlik ve farklılıkları taşımaktadır. Baki (2019), eğilim çalışmasında nicel araştırma desenlerinin ve betimsel tarama tercihlerinin fazla olduğunu; Türkben (2018), Biçer (2017), Çevirme ve Koçak (2017)

ve Ercan (2014) ise yaptıkları çalışmalarda nitel desenlerin yazarlar tarafından ağırlıklı olarak tercih edildiğini tespit etmiştir. Söz konusu benzerlik ve farklılıklar ilgili araştırmaların örneklem ölçütleri ve sınırlıkları ile alakalıdır. Bu çalışmanın bulguları, güncel araştırma eğilimlerinde nitel yöntemlerin daha sık tercih edildiğini ortaya koymaktadır.

Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi alanında çalışılan güncel tezlerin genel ağırlığının (%70) Türkçe eğitimi-yabancılar Türkçe öğretimi alanında olduğu görülmektedir. Bu durumun mültecilerin dil ihtiyaçlarına istinaden oluşan arz-talep dengesiyle alakalı olduğu düşünülebilir. Söz konusu değerlendirme, literatürdeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Gönen Kayacan ve Öncül, 2021; Türkbey, 2018; Çevirme ve Koçak, 2017; Biçer, 2017). Zikredilen tespitlerin yanında 2024 itibarıyla mültecilere yönelik Türkçe öğretimi odaklı lisansüstü çalışmaların azaldığı (%3) durumunu da göz önünde bulundurmak gerekir. Bu durumun gözlenmesi ve sebepleri üzerine ayrıca bir çalışma yapılması isabetli olabilir.

Araştırmanın sonuçları, yabancılar Türkçe öğretimi alanında çalışılan tezleri Eğitim Bilimleri (%15) alanında çalışılan tezlerin takip ettiğini ortaya koymaktadır. Eğitim Bilimleri alanındaki tezler incelendiğinde daha çok psikometrik değerlendirmeler ile öğrenme-öğretme süreçleri ve güncel yöntem-tekniklerini odağına alan tezlerin üretildiği görülmektedir. Bu bulgu ise farklı yaş grubundaki mültecilere yönelik disiplinler arası çalışmalara dair ihtiyacı betimlemektedir.

Bu çalışmanın dikkat çeken bulgularından birisi de; makale türündeki yayınlarda bulunan niceliksel üretim verimliliğinin lisansüstü çalışmalara göre oldukça fazla olduğu tespitidir. Güncel makalelerin en çok 2020 (f=14), 2021 (f=21), 2022 (f=7) yılında yayımlandıkları ve söz konusu yayınların güncel çalışmaların totalinin %56'sını oluşturduğu görülmektedir. Söz konusu bulgular, araştırmacılar adına pandemi döneminin üretim fırsatı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Zikredilen bulgular, araştırmacının lisansüstü çalışmalardaki yıllara göre üretim verimliliği tespitiyle örtüşmektedir. Salgın hastalık ve kapanma dönemlerinde makale ve tez türleri özelinde akademik üretimin arttığı anlaşılmaktadır. 2024 yılında ise doğrudan mültecilere Türkçe öğretimini odağına alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Güncel makale çalışmalarının ağırlıklı olarak (f=40) TR Dizin ile ESCI veya Scopus (f=10) indekslendiği görülmektedir. Bu bulgu, TR Dizin ile ESCI veya Scopus indeksli makalelerin genel toplam içerisindeki ağırlığın %53'üne isabet ettiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu sonuçlar literatür ile benzerlik göstermektedir. Aydın ve Altuntaş Gürsoy (2022) çalışmasında TR Dizin ile ESCI indeksli dergilerde yayımlanan çalışmaların total ağırlığını %45.5 olarak tespit etmiştir. Bu çalışmada, dergi bazındaki eğilimlerin ise sırasıyla Milli Eğitim Dergisi (f=7), RumeliDE Journal of Language and Literature Studies (f=6), International Journal of Languages' Education and Teaching (f=5) ve Ana Dili Eğitimi Dergisi (f=4) şeklinde bulgulandığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında güncel yayınlar içinde SSCI-A&HCI gibi uluslararası dizinlerinde taranan makalenin bulunmadığı anlaşılmaktadır. Söz konusu tespit, mültecilere dil öğretimini ihtiva eden ve dünya kamuoyunun önemle

üzerinde durduğu bir konuda gerçekleştirilen güncel çalışmaların saygınlığı ve bilimselliği açısından alan adına bir eksiklik olarak düşünülebilir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, yazar tercihlerinin iki yazarlı makaleler (%56) ve tek yazarlı (%29) makaleler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. İki yazarlı makaleler açısından çalışmanın sonuçlarının literatür ile benzerlik taşıdığı değerlendirilebilir (Kemiksiz, 2021; Dudak ve Biçer 2021). Her ne kadar makaleye katkı veren yazar sayısının fazla olmasının çalışmanın içeriksel niteliğine ve zenginliğine katkı sunacağı varsayılsa da araştırma sonuçlarının iki ve tek yazar tercihi üzerine yoğunlaşması; araştırmacıların birtakım akademik kaygıları ve puan beklentileri ekseninde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçları, güncel makalelerin büyük bir çoğunluğunda (%82,6) nitel yöntemlerin tercih edildiğini göstermektedir. Bu sonuçlar benzer çalışmalar ile önemli oranda örtüşmektedir. (Aydın ve Altuntaş Gürsoy, 2022; Doğan Kahtalı ve Günata, 2021; Maden ve Önal, 2021). Ayrıca, nitel araştırmaların çoğunun (%79) etkileşimli desen kullanılarak gerçekleştirildiği ve ağırlıklı olarak durum çalışmalarının (%77) tercih edildiği görülmektedir. Araştırmanın deseninin belirtilmediği, yöntemsel anlamda kusurlu herhangi bir çalışmaya ise ulaşılammıştır. Araştırmanın bu sonucunun bilimsel araştırma prosedürleri adına pozitif bir tabloya ortaya koyduğu söylenebilir.

Güncel makalelerde örneklem/çalışma grubu/inceleme nesnesi türlerine göre en fazla öğretmenlerin (%37) ve mülteci öğrencilerin (%29) tercih edildiği görülmektedir. Çalışma grubu olarak öğretmen

ve öğrencilerin tercih edilmesi, mültecilere yönelik Türkçe öğretimi açısından anlaşılabilir bir durumdur. Bu alanda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, deneyimleri, öğretme yaklaşımları ile mülteci öğrencilerin öğrenme yaşantılarının incelenmesi ihtiyacı, araştırmacıları söz konusu çalışma grubuna yönlendirebilir. Ayrıca Türk soylu öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı bazı psikososyal yaklaşımlarının irdelenmesi ihtiyacı ve kapsayıcı eğitim zaruretinin; zikredilen kitleyi çalışmaların nesnesi haline getirdiği söylenebilir. Öğretmen ve öğrenci örneklem gruplarını sırasıyla çocuk kitapları ve çeşitli dokümanlar takip etmektedir. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi sıklıkla başvurulan bir veri toplama yöntemidir. Aydın, Çavuşoğlu ve Çörten (2022) yaptıkları eğilim çalışmasında dokümanların en sık kullanılan inceleme nesnesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dokümanların bilimsel araştırmalarda yaygın olarak kullanılması, nispeten erişim kolaylığı ve veri toplama sürecinin basitliği ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca bu çalışmada, örneklem/çalışma grubu/inceleme nesnesi belirtilmeyen herhangi bir makaleye ulaşılmamıştır. Bu sonucun da bilimsel araştırma prosedürleri adına pozitif bir tabloyu ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları, güncel makalelerin sayısal çoğunluğunun (%45,3); 11 ila 50 örneklem/çalışma grubu/inceleme nesnesi büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. 1 ila 10 arası örneklem/çalışma grubu/inceleme nesnesi büyüklüğüne sahip olan makaleler ise genel toplamın %20'sini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları; sayısı 1 ila 50 arasında olan örneklem grubunun, toplam örneklem grubu içerisindeki sayısal çoğunluğunu (%65,3) ortaya koymaktadır. Örneklem sayısındaki genel eğilimin 1 ila 50 arasında olması; çalışmaların muhtevası, çalışmanın yöntemi,

konuyu derinlemesine inceleme arzusu, geniş kitlelere ulaşmanın zorluğu, bilimsel araştırmalar adına pandemi döneminin teknik problemleri ile yorumlanabilir. Bu durum, araştırma bulguları arasında yer alan nitel araştırma yöntemlerinin güncel çalışmalarda yoğun olarak kullanıldığı tespitiyle örtüşmektedir. Söz konusu sonuçlar farklı bir perspektiften yorumlanırsa; örneklem sayılarının sınırlı olmasının, diğer etkenlerle birlikte çalışmacıları nitel araştırmalara yönlendirdiği de düşünülebilir. Eğilim çalışmalarında örneklem büyüklüğüne atıfta bulunan araştırmaların sonuçları arasında genel hatlarıyla belirgin farklılıklar mevcuttur. (Aydın, Çavuşoğlu ve Çörten 2022; Baki, 2019; Türkben, 2018; Biçer, 2017). Bu durumun araştırmacının kullandığı ölçüt tercihine, tasnif metoduna ve araştırmanın sınırlıklarına göre değişmesi son derece olağandır.

Mültecilere yönelik Türkçe eğitimi alanında yayımlanan güncel tezlerin büyük çoğunluğunda veri toplama aracı olarak sırasıyla görüşme, doküman ve ölçek/form kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, veri toplama aracına yer verilmeyen 2 adet kuramsal çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Tespit edilen çalışmaların çoğunluğunun nitel araştırma olması ve araştırmaların diğer yapısal özellikleri bulgularla uyum ortaya koymaktadır. Nitel yöntemle yürütülen güncel çalışmaların büyük çoğunluğunda içerik analizi ve betimsel analizin tercih edildiği görülmektedir.

Tasniflenen temalar ve konular bir bütün olarak değerlendirildiğinde başlıkların kendi içinde anlamlı bir bütün arz ettiği müşahade edilmektedir. Araştırmada, tasnif sonrası toplam 11 tema ve 39 konu saptanmıştır. Güncel çalışmaların tema ve konu

tasnifleri ele alındığında öğretici görüşleri ile öğrenci görüşlerinin çoğunlukta olduğu göze çarpmaktadır. Söz konusu temaların, toplam temaların yarısından fazlasına (%53,6) tekabül ettiği anlaşılmaktadır. Çeşitli bağlamlarda öğrenci ve öğretmen görüşleri/değerlendirmeleri ekseninde çalışılmasının, mültecilere yönelik Türkçe öğretiminin ana omurgası olan iki unsurun ele alınması açısından anlaşılabilir bir sonuç olduğu söylenebilir. Bunun yanında araştırmaların çoğunluğunda öğrenci ve öğretmen görüşleri temalarının ön plana çıkması, araştırmacıların çalışma grubuna kolay erişebilirliği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen ve öğrenci görüşleri çatısı altında ise öğrenme-öğretme süreçleri ile sorunlar ve çözüm önerileri başlıkları ön plana çıkmaktadır. Bu tablo, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri tespiti açısından Dudak ve Biçer'in (2021) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Zikredilen konuların yanında eğitimin niteliği başlığı altında yapılan çalışmalar (%10,6) dikkat çekmektedir. Oryantasyon, akran eğitimi, kurs programları, dil stratejileri, eğitim politikaları gibi başlıkları ihtiva eden nitelik muhtevalı çalışmaların üzerinde durulması mültecilere Türkçe öğretimi adına önem arz etmektedir. Bu çalışmada, benzer çalışmaların (Doğan Kahtalı ve Günata, 2021; Ergül, Mutlu, Usta ve Çelebi, 2019; Türkbey, 2018) aksine, ders materyalleri konusunun daha az (%6,7) ele alındığı tespit edilmiştir. Güncel çalışmalarda, temel dil becerileri konusu da ders materyalleri gibi diğer araştırma sonuçlarına nazaran görece az (%5,3) çalışılan başlıklardan olmuştur. Mültecilere yönelik Türkçe öğretimi açısından literatürde yer alan son eğilim çalışmasını gerçekleştiren Aydın ve Altuntaş Gürsoy'un (2022) tespitlerine göre temel dil becerilerine ilişkin konuların araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edildiği

anlaşılmaktadır. Mezkûr sonuçlar, bu araştırmanın çıktıları ile örtüşmemektedir. Bu durum; güncel çalışmaların ilgi, yönelim ve eğilimlerinde gerçekleşen farklılıklar ile söz konusu makale yazarlarının iç içe geçmiş konu başlıklarını tasnif metotlarındaki farklı değerlendirmeleri ile açıklanabilir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; güncel çalışmalar içinde strateji-yöntem-teknik çalışmaları, ölçme-değerlendirme çalışmaları, söz varlığı çalışmaları ile doğrudan temel dil becerilerine odaklı çalışmaların eski eğilimlerin aksine popüler olmadığı görülmektedir.

Tutum, algı, inanç, öz yeterlik gibi belli başlı psikometrik değerlendirmeleri ihtiva eden araştırmalar (%5,3); mültecilerin olağanüstü şartlarda ülkemize iltica eden insanlar olduğu ve eğitimin psiko-sosyal süreçlerden bağımsız yürütülemeyeceği gerçekleri göz önüne alındığında kıymet arz etmektedir. Bu çalışmaların nicelik-nitelik dengesi korunmak kaydıyla sayısının artmasında yarar olacağı öngörülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre; okuma, yazma ve konuşma becerilerine dair yapılan güncel çalışmaların araştırmacılar tarafından az da olsa tercih edilmesine karşın dinleme becerisine ilişkin herhangi bir güncel çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir. Bu durum Biçer'in (2017) tespitleriyle örtüşmektedir. Sonuçlar nezdinde göze çarpan genel tablo; dinleme gibi iletişimi sağlamada hayati öneme sahip bir dil becerisinin araştırma konusu açısından ihmal edildiği, güncel olarak yeterince çalışılmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarının dikkat çeken bir yönü de, konuya ilişkin bilimsel çalışmaların incelendiği eğilim araştırmalarının

yetersizliğini ortaya koymasıdır. Bilimsel çalışmaların incelendiği araştırmaların, güncel çalışmaların yalnızca %2,7'sini oluşturduğu tespit edilmiştir. Eğilim araştırmaları, ele alınan konunun bütüncül bir fotoğrafını çıkarmakta ve alandaki eksikliklere ışık tutmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmanın güncel betimlemeye katkı sunacağı ve hlihazırdaki boşluklara katkı sunacağı, yeni araştırmalara yol göstereceği öngörülebilir.

Kaynakça

Avcı, M. & Kurudayıoğlu, M. (2022). Türkçede iki dillilik çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 252-265.

Aydın, G., & Altuntaş Gürsoy, İ. (2022). Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanyazınında Suriyeliler: Bir eğilim araştırması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(3), 1427-1447.

Aydın, G., Çavuşoğlu, R., & Çörten, S. B. (2022). A sınıfı dergilerde ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Bir eğilim araştırması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (9), 1-22.

Bahşi, N., & Genç, G. (2024). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçme araçlarının incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 10(1), 59-86.

Bahşi, N., & Özen, Y. Z. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde metin uyarlama üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin eğilimlerinin incelenmesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 9(1), 39-69.

Baki, Y. (2019). Yabancılar Türkçe öğretimi alanındaki araştırma eğilimleri. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 22-41.

Biçer, N. & Dudak, H.Ş. (2021). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan makalelerin incelenmesi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 102-121.

Biçer, N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, 27, 236–247.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara, Siyasal Kitabevi.

Birleşmiş Milletler Uluslararası Göç Raporu, (2024). Veri ve kaynaklar. Erişim adresi: (<https://turkiye.iom.int/tr/veri-ve-kaynaklar>). Erişim tarihi: 09.08.2024.

Bölükbaş Kaya, F., Golynskaia, A., & Dereli, K. (2019). Türkçe eğitimi üzerine yabancı öğrencilerce yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Turkish Literature, Culture, Education*, 8(2), 1052-1067.

Büyükikiz, K. K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.

Büyükikiz, K. K., Tekin, A., & Yıldız, A. G. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: son yirmi yılın değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 35-72.

Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). *Parameters of content analysis. Education and Science*, 39(174), 33-38.

Çevirme, H. & Koçak, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde 2015-2017 yılları arasında yapılan akademik makalelerdeki eğilimler*. Ş. Gerçek (Ed.), Current database in education içinde (s.163-174). London: IJOPEC Publication Limited.

Çiftçi, Ö., & Coşkun, H. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi. *International Journal of Language Academy*, 5(4).

Çoban, İ. (2024). Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi'nin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanına katkıları-bir kaynakça çalışması. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(1), 35-50.

Demir, K. & Özdemir, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel makalelere bakış. *Journal of Turkish Studies*, 12, 105–120.

Demir, T. T., Peler, M., & Yıldız, A. G. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 185-204.

Doğan Kahtalı, B., & Günata, B. (2021). Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin geldiği son nokta. *Turkish Studies*, 16(3), 931-959.

Dudak, H. Ş. & Biçer, N. (2021). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan makalelerin incelenmesi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 102-121.

Ercan, A. N. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi. *7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı*, 19, 21.

Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. & Özkan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış bilimsel makalelerde geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(1), 213–237.

Ergül, E., Mutlu, M., Usta, B., & Çelebi, C. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim*, 1(3), 39-52.

Göç İdaresi Başkanlığı, (2024). İstatistikler ve güncel veriler. Erişim adresi: (<https://www.goc.gov.tr/guncel-veriler>). Erişim tarihi: 09.08.2024.

Göçer, A., Çaylı, C., & Çavuş, S. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili kaynakça denemelerine kesitsel bir katkı: 2013-2015 yılları. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 19-85.

Gönen Kayacan, S. & Öncül, V. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki terim karmaşası. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 778-790.

Günaydın, Y. (2020). İki dillilik ile ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi (2010-2020). *International Journal of Language Academy*, 8(5), 352-365.

International Organization for Migration (2024). Mixed Migration Flows in the Mediterranean and Beyond. Erişim adresi: (https://turkiye.iom.int/sites/g/files/tmzbd11061/files/documents/turkey_compilation_01_january_22.pdf). Erişim tarihi: 09.08.2024.

Jayarajah, K., Saat, R. M. & Rauf, R. A. A. (2014). A review of science, technology, engineering & mathematics (STEM) education research from 1999–2013: A Malaysian perspective.

Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 10(3), 155-163.

Kahtalı, B. D., & Günata, B. (2021). Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin geldiği son nokta. *Electronic Turkish Studies*, 16(3).

Karkın, V., Kara, A., & Özhazar, İ. (2024). Göç ve eğitim bağlamında gaziantep’te yaşayan Suriyeli göçmenlerin dil öğrenme eğilimleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 1229-1250.

Kaya, S., & Gürata, E. K. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmaların betimsel analizi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 45-67.

Kemiksiz, Ö. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 34-56.

Kocayanak, D. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki konuşma eğitimiyle ilgili lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 522-540.

Kolcuoğlu, B., & Boylu, E. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları üzerine bir inceleme. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 28(1), 249-272.

Maden, S. & Önal, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 42- 56.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley-Sons

Millî Eğitim Bakanlığı, (2024). Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System. Erişim adresi: (<https://piktes.gov.tr/cms>). Erişim tarihi: 10.08.2024.

Özgen, A., & Maden, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı konulu araştırmaların eğilimleri: Bir İçerik Analizi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 9(1), 107-128.

Serin, S. & Paslı, F. (2021). Zorunlu eğitim çağındaki suriyeli çocukların eğitime erişim sorunları: olgu sunumu. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 79-101

Taşdemir, Z., Kılıç, M., & Demir, S. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(2), 203-222.

Tuna, S. T., & Özer, H. (2020). Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda yayımlanmış bilimsel çalışmalar üzerine bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 81-98.

Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.

Türkiye İstatistik Kurumu (2023). Uluslararası göç istatistikleri. Erişim adresi: (<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Goc-Istatistikleri-2023-53544#:~:text=T%C3%9C%C4%B0K%20Kurumsal&text=Yurt%20d%C4%B1%C5%9F%C4%B1ndan%20T%C3%BCrkiye'ye%20g%C3%B6%C3%A7,unu%20ise%20yabanc%C4%B1%20uyrukluluk%20olu%C5%9Fturdu>). Erişim tarihi: 10.08.2024.

Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper In Brief*, 13.

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

BÖLÜM II

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Web 2.0 Araçlarının Öğrencilerin Okuma Yazma Başarısına ve Tutumlarına Etkisi¹

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR²
Fatma Şule GÜNEŞ DEMİRTAŞ³

1.Giriş

Okuma ve yazma becerileri hem eğitimde hem de günlük yaşamda temel bir köprü görevi görür ve gelişen ve değişen dünyamızda bu yeteneklerin kapsamı genişlemekte, değeri artmaktadır. Yaşamın çeşitli yönlerindeki dinamik değişimler, alfabetik bilginin sınırlarını zorlayarak, onu her zamankinden daha elzem hale getirmiştir. Bu yetenekler, diğer tüm öğrenme alanlarının

¹ Bu çalışma Fatma Şule Güneş Demirtaş'ın Prof. Dr. Hatice Vatansever Bayraktar danışmanlığında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilimdalı Sınıf Öğretmenliği Bilimdalında hazırladığı yüksek lisans tezinin bir bölümünden oluşmaktadır.

² Prof. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği, İstanbul/Türkiye Orcid: 0000-0002-0458-3405, hatice.bayraktar@izu.edu.tr

³ MEB, Sınıf Öğretmeni, 0009-0004-2668-3839, f_sule_gunes@hotmail.com

temelini atar ve bireylerin hayat boyu öğrenme yolculuklarında kritik bir rol oynamaktadır (Şahin, 2010). Okuma ve yazma eğitimi, bireylerin geleceklerindeki performansını önemli ölçüde belirleyecek temel beceri ve alışkanlıkları sağlamaktadır.

Okuma ve yazma becerileri, bir kişinin hem akademik hem de sosyal ortamlardaki performansını artırmakla kalmaz, aynı zamanda bireysel potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına da olanak tanımaktadır. Bundan dolayı son derece önemlidir (Yıldız, 2010). Eğitim programları ve öğretim süreçlerinde, okuma ve okunan metinlerden anlam çıkarabilme becerisinin geliştirilmesi, insanın hayatını zenginleştirmenin temel taşlarından biridir. Bu beceriler; bireyin dünyayı daha anlamlı bir şekilde algılamasına olanak tanımaktadır. Dolayısıyla, bu becerilerin kazandırılması, eğitimde öncelikli hedefler arasında yer almalıdır (Akyol, 2010: 62).

Çocuklar için, kitap, dergi gibi okuma-yazma kaynaklarıyla dolu bir ortamda büyümenin ve okuma-yazma öğrenimine başlamadan önce bir hazırlık sürecinden geçmenin önemi vurgulanmıştır. Araştırmalar, çocukların okuma ve yazma yeteneklerinin gelişimi üzerinde, erken yaşlarda yazılı malzemelerle dolu bir ortamda bulunmanın olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Bu tür bir ortamda yetişen çocuklar, okuma ve yazmaya dair malzemelerle ilk defa karşılaşan yaşlılarına göre, okuma ve yazma süreçlerine daha hazır ve bilgili bir şekilde başlama eğilimindedir. Bu bulgular, çocukların okuma ve yazma becerilerini desteklemek için zengin malzemelerle dolu bir çevrenin önemini göstermektedir (Çelenk, 2003:75). Bu bağlamda erken çocukluk döneminde, dil yeteneklerine okuma ve yazma gibi temel becerilerin eklenmesi süreci, ilk eğitim basamağı olarak kabul edilmektedir. Bu süreç,

aileler ve okulların iş birliğiyle yürütülerek çocukların dil öğrenimlerine katkı sağlamaktadır (Baş, 2006: 219).

İlkokul dönemi, öğrenciler için eğitim hayatlarının temel taşlarının döşendiği kritik bir süreçtir. Bu dönemde gerçekleşen okuma ve yazma eğitimi, öğrencilerin ileriki eğitim aşamalarında sergileyecekleri performansı büyük ölçüde etkileyen temel beceri ve alışkanlıkların kazanılmasında merkezi bir role sahiptir (Göçer, 2014: 11; Sağırılı, 2015: 4). Okuma ve yazma yetenekleri, günümüz eğitimcilerinin en güçlü araçları arasında yer almaktadır. Bu beceriler, okul programlarının köşe taşı oluşturmaktadır. Dolayısıyla, çeşitli derslerde okuma ve yazmanın merkezi bir önemi vardır. Teknolojinin ilerlemesine karşın, öğrenim ve bilgi kazanım süreçleri esasen okuma odaklıdır. Eğitim teknolojileri ve öğretmenler için araçlar yardımcı olmakla birlikte, okuma yeteneği, bilgiye ulaşım ve onu işlemede öneme sahiptir. Bu sebeple, modern toplumlarda bireylerin gelişimi ve başarısı, okuma ve yazma becerilerine yönelik bir odaklanmayı gerektirmektedir (Çelenk, 2003: 34).

Şahin'e (2019: 97) göre; başlangıç düzeyinde okuma ve yazma eğitimi sırasında, öğretim planlarının içeriğinde çeşitli metot ve stratejilerin entegre edilmesi zorunludur. Geleneksel okuma ve yazma eğitimi genellikle doğrudan öğretmen gözetiminde, sınıf içinde yapılan etkinliklerle yürütülmektedir. Ancak, çeşitli sebeplerle bu yüz yüze eğitim modelinin uygulanamayacağı zamanlar bulunmaktadır. Son dönemlerde yaşanan salgın hastalıklar gibi durumlar nedeniyle, okullar fiziksel olarak kapalı kalmış ve eğitim aktiviteleri online platformlara taşınmıştır. Bu gibi durumlar,

okuma ve yazma öğretiminin sınıf ortamının ötesine geçmesi gerektiğinin önemini ortaya koymuştur (Ercan, 2021).

Web 2.0 araçlarının ilk okuma yazma eğitiminde kullanımı, öğrencilerin okuma yazma yeteneklerindeki gelişime ve bu konudaki tutumlarına olumlu bir katkı sağlaması öngörülmektedir.

Yeni teknolojilerin kullanımı, ilk okuma yazma eğitiminde kalitenin yükseltilmesi açısından bir adım olarak görülmektedir. Web 2.0 araçları, bu öğretim sürecine olumlu etkiler sunarak, sadece bilgi edinme sürecini aşmamıza olanak tanıyıp, kullanıcıların kendilerinin de içerik üretebilir hale gelmelerini sağlamaktadır. Bu sayede, eğitim sektöründe yenilikçi bir çağın kapıları aralanmaktadır (Kaynar, 2019). Web 2.0 araçları, kullanıcıların ortaklaşa içerik üretmelerine ve bilgiyi iş birliği içinde dağıtmalarına olanak tanıyan, bu süreçte özel yazılımların kullanılmasını içeren bir terimdir (Oliver, 2007: 5). Web 2.0 araçları, teknoloji merkezli nesiller için eğitimi hem zevkli hem de unutulmaz bir deneyime dönüştürürken, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri için sağlam bir temel oluşturmakta ve tüm bireylere eşit öğrenim olanakları sağlamaktadır (Mete ve Batıbay, 2019: 1040).

Web 2.0 araçları, ilk okuma ve yazma eğitiminde öğretmenlere büyük bir destek sağlamaktadır. Bu araçlar sayesinde öğretim süreci boyunca öğrencilerin öğrenme etkinlikleri üzerinde tam bir gözetim sağlanabilmektedir. Bu durum, eğitimcilerin öğrenme sürecinin her evresini detaylı bir şekilde takip edebilmelerine olanak tanımaktadır. Derinlemesine öğrenme anlayışına sahip eğitimciler, böylelikle var olan öğrenme eksikliklerini belirleyerek, bu boşlukları hızlıca doldurma imkânı elde etmektedir (Horzum, 2010: 620). Teknolojik

gelişmeler, eğitim metodlarını yeniden şekillendirerek, öğretim süreçlerine modern araçlar entegre etmektedir. Bu durum, öğrencilerin teknolojiye olan merakını pekiştirirken, Web 2.0 araçlarına olan ilgilerinin ilk okuma ve yazma öğrenme süreçlerinde artmasına yol açmaktadır.

Erbaş'ın (2021) gerçekleştirdiği çalışma, ilkokul öğretmenlerinin okuma yazma öğretimi sürecinde bir dizi yöntem ve aracı başarılı bir şekilde kullandıklarını göstermektedir. Araştırmaya göre öğretmenler, video gibi görsel araçlardan, ailelerle yapılan iş birliklerine, ders saatleri dışında verilen ek desteklere, Web 2.0 uygulamaları, ev ödevleri ve düzenli tekrar oturumlarına kadar geniş bir yelpazede tekniklerden faydalanmaktadır. Ayrıca, resimlerle desteklenen görsel materyaller, hece kartları, online dikte etkinlikleri, oyun temelli öğrenme yaklaşımları, Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) etkin kullanımı, okuma alıştırmalarının sıklıkla yapılması, ek ders materyalleri, akran desteği, sosyal medya kanalları üzerinden sağlanan destek, ders kitapları, kelimelerin birleştirilmesi ve eşleştirilmesi, dinleme egzersizleri ve müzikle öğrenme yöntemlerini içeren zengin bir metodoloji seti kullanılmaktadır. Bu çeşitlilik, öğretim sürecinin daha etkili ve kapsayıcı hale gelmesine olanak tanımaktadır (Erbaş 2021: 365). Bu bağlamda Web 2.0 teknolojilerinin ilk okuma yazma eğitimindeki kullanımı, öğrencilerin okuma yazma becerilerindeki gelişim ve bu sürece dair tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Web 2.0 araçları; takım çalışması ve ortaklık ruhunu güçlendirir, öğrencileri sürece aktif olarak katılmaya teşvik etmektedir. Katılımcıların eğitim alarak bilgiyi hızlıca paylaşacak bir topluluğa dönüşmelerini sağlamaktadır. Öğrenim esnasında, sınıf

içindeki uzmanlarla etkileşime geçme imkânı sunar. Bilgilerin kaydedilip paylaşılabilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, ebeveynlerin çocukları hakkında hızlı ve etkili bir şekilde geribildirim almalarına olanak sağlamaktadır (Günüş, 2017: 53).

Aktif olarak Web 2.0 araçlarından yararlanan bir nesile, bu teknolojiler aracılığıyla bilgi ve yeteneklerini aktararak okuma ve yazma öğrenimlerini desteklemek ve sosyal bir çevre oluşturmak, eğitimi daha erişilebilir ve etkili hale getirecektir (Yükseltürk ve Top, 2013).

Günümüz dijital çağında, teknolojinin eğitimdeki rolü giderek artmaktadır. Bu bağlamda, özellikle ilk okuma yazma sürecinde öğrencilere sunulan eğitim yöntemleri, dil becerilerini geliştirme sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Web 2.0 araçları, interaktif ve katılımcı öğrenme deneyimleri sağlayarak öğrencilerin motivasyonunu aynı zamanda öğrenme sürecine olan ilgilerini de artırabilir. Bu nedenle, bu araçların ilk okuma yazma öğretimindeki etkisinin incelenmesi, dil becerilerini geliştirme sürecinde daha etkili ve yenilikçi yöntemlerin belirlenmesine olanak sağlar. Bu çalışmalar, öğrencilerin dil gelişim süreçlerini daha iyi anlamamıza ve eğitim stratejilerini geliştirmemize yardımcı olabilir.

Okuma yazmaya ilk defa başlayan Piaget'in somut işlem dönemindeki oyun çağı öğrencilerinin Web 2.0 araçları, öğrenmeye karşı merakı artıracak ve ilgilerini çekeceği düşünülmüştür. Uygulamalar aracılığıyla yeni öğretilecek harf için öğrenciler heyecanlanır ve heveslenir bu da okuma yazmaya geçişte öğrencileri hızlandırabilir ve yaratıcılık sağlayabilir. Günümüz çağında çocukların ekrandan keyif aldıkları görülmektedir. Bu ekran

sürelerini zararlı içeriklere karşı aza indirip ekranda kaldıkları sürece eğitim yapılabilir ve eğitici içerikli oyunların olduğu Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilebilir. Örnek verilirse sesi hissetme aşamasında öğretmen sesi telaffuz ederken sürekli çıkartır ve belli bir süre sonra zorlanır, ancak Web 2.0 araçlarında hazırlanan ve görsel animasyon şeklinde hem sesi duymalarını sağlayıp hem de görsel olarak sürekli yapılaş yönünü izlerse hızlı, doğru ve kalıcı öğrenmiş olabilir.

İlk alfabe öğrenimi, bir kişinin kendi potansiyelini keşfetmesi, yaşamın zorluklarına hazır olması, toplumsal ilişkilerde başarılı bir şekilde yer alabilmesi, yazı ve görsel içerikleri doğru yorumlayabilmesi ve düşüncelerini hem yazılı hem de sözlü olarak açık ve etkin bir biçimde dile getirebilmesi için gerekli olan temel bir gerekliliktir (Bay, 2008). Kutluca-Canbulat'ın 2013 yılındaki araştırmasına göre, öğrenci karakteristikleri, tercih edilen pedagojik yaklaşım, bu yaklaşımın öğretmen tarafından uygulanışı, ders işleyişi ve geliştirilen öğretim materyalleri olmak üzere eğitim sürecinin farklı bileşenlerinin, anlam yüklü okuma becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Kutluca-Canbulat, 2013).

Çocuklar, okul öncesi dönemlerinde çeşitli ve zengin uyarıcılara maruz kaldıklarında, bu uyarıcılara olan etkileşimleri sayesinde öğrenme kabiliyetlerini geliştirmektedir. Bu durum, onların ilerleyen zamanlarda, özellikle ilk okuma ve yazma becerileri konusunda daha yüksek başarı göstermelerine olanak sağlamaktadır. Okula başladığında ilk kez ilk okuma ve yazma öğrenme materyalleri ile tanışan öğrenciler, bu materyallerle olan etkileşimlerinde, daha önce bu tür uyarıcılara maruz kalmış olan

akranlarından farklılık gösterecektir (Yavuzer, 2012). Okuma ve yazmanın, basitçe metin aktarımından öte, derinlemesine anlama ve duygularla bağ kurma süreci olduğu vurgulanmıştır (Akyol, 2005: 27).

Web 2.0 teknolojileri, eğitim alanında önemli bir yer tutar ve kullanıcıların aktif katılımıyla içerik oluşturmalarına imkân tanıyan uygulamalardır. Bu modern araçlar sayesinde, bilgisayar kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip bireyler, kendi ürettikleri materyalleri çeşitli dijital platformlar aracılığıyla geniş kitlelerle paylaşabilmektedir. Üretilen içerikler, bilgi ve deneyimlerin paylaşımını kolaylaştırarak, kullanıcılar arasında etkileşimi ve iş birliğini teşvik etmektedir. Web 2.0 araçları, eğitimde teknolojinin entegrasyonu açısından, öğrenme ve öğretme süreçlerine yenilikçi yaklaşımlar sunmaktadır. Bu araçlar aracılığıyla kullanıcılar, sadece bilgi alıcısı olmanın ötesine geçerek, bilginin paylaşımında ve yayılmasında aktif roller üstlenmektedir. Böylece, bilgiye erişim ve bilgiyi paylaşma konusunda demokratik bir ortam oluşturulmaktadır (Grosseck, 2009; İşman ve Hamutoğlu, 2013; Batıbay, 2019). Pek çok eğitim kurumu günümüzde Web 2.0 teknolojisi ve araçlarını etkin bir şekilde kullanmaktadır. Ancak, bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilen kurumların sayısı hala sınırlıdır. Bu durumun temelinde, eğitimcilerin yeterince teknoloji eğitimi almamış olmaları yatmaktadır. Web 2.0'ın potansiyelini tam anlamıyla değerlendirebilmek için altyapı eksikliği de önemli bir sorundur. Bu noktada, en güncel Web kaynaklarının entegrasyonu özel bir vurgu gerektirmektedir (Moshahid ve Pt, 2017 : 160).

Öğrenciler, okula Web hakkında bilgi sahibi olarak gelmekte ve bu teknolojiyi rahatlıkla kullanabilmektedir. Hatta birçoğu, okul

dışında interneti kullanma alışkanlıkları ve internete olan güvenleri nedeniyle değişiklikler yaşadıklarını ifade etmektedir. Bilgiye erişim konusunda bilgili olan öğrenciler, okula farklı beklentilerle ve çeşitli becerilerle gelmekte ve farklı kaynaklara kolayca ulaşabilmektedir (Levin ve Arafeh, 2002:31).

“Web 2.0” araçlarının sosyal platformları, insanlar arasında köprüler kurma, düşünceleri paylaşma ve müzakere etme gibi yeni fırsatlar sağlamaktadır. Bu platformlar, mevcut toplulukların güçlenmesine katkıda bulunurken, aynı zamanda yeni araştırma ve keşif gruplarının meydana gelmesine olanak tanımaktadır. Dijital ve ağ tabanlı medyanın getirdiği olanaklar, kullanıcıların kendi içeriklerini oluşturmaya, iletişim kurmaya ve toplu iş birliği yapmaya olanak tanıyarak, etkili öğretim metodlarının temel taşlarını oluşturmaktadır (Conole ve Alevizou, 2010:10).

Teehan’ın (2010) belirttiği üzere, “Web 2.0” ifadesi, İnternet’in yeni kuşağını temsil eder ve Web tabanlı eğitim kavramları içinde en geniş çapta kullanılanlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Bu kavram, insanların çevrimiçi olarak etkileşime girmeleri ve ortak çalışmalar yaparak aktif bir şekilde katılım göstermelerini hedefleyen Web tabanlı tüm platformları içine almaktadır (Alkhataba, Abdul-Hamid ve İbrahim, 2018:436). Web 2.0 teknolojileri, resmi ve resmi olmayan alanlarda Web üzerinden günlük etkinlikleri destekleyen katılım, iş birliği ve dağıtım odaklı uygulamalardır. Eğitim alanında, bu araçlar öğretmenlere öğretimde yenilik yapma imkânı sunar ve öğrencilerin, öğretmenler, akranlar ve veliler ile etkileşimde bulunmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu dijital araçlar, öğretmenlere zaman kazandırırken öğrencileri aktif öğrenmeye teşvik etmektedir. Çoğu, az yer kaplayan ve kolayca

erişilebilen küçük boyutlu uygulamalardır; bazıları ise indirme gerektirmeyen çevrimiçi platformlarda mevcuttur (Majid ve Verma,2021: 57).

Web 2.0 araçları, kullanıcıların medya içerikleri oluşturmalarını ve bunları ekranları veya geniş kitlelerle paylaşmasını sağlayan çevrimiçi araçlardır. Bu araçlar, dijital medya dosyalarının düzenlenmesi ve tasarlanması, farklı kaynaklardan veri birleştirilerek yeni uygulamaların, araçların veya hizmetlerin oluşturulması gibi yetenekleri içermektedir. Web 2.0 araçları, yaratıcı medya paylaşımı ve dijital sanat ile veri yöntemlerini kapsayan, kullanıcıların içerik oluşturma ve paylaşma becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan çevrimiçi platformlardır (Majid, ve Verma,2021: 58). Web 2.0 teknolojilerinin popülerliğinin ana sebeplerinden biri, kullanıcıların etkileşimli ve sosyal bir platformda birleşerek ortak hedefler için iş birliği yapmalarını sağlamasıdır. Bu teknolojiler, internetin sadece bilgi tüketilen bir yer olmaktan çıkıp, kullanıcıların içerik üretebildiği, birbirleriyle etkileşime girebildiği ve fikir alışverişi yapabildiği bir alan haline gelmesini mümkün kılmaktadır. İnternet erişiminin artışı ve sosyal yetenekler ile özgünlüğe verilen değerin yükselmesi, Web 2.0 araçlarının giderek daha fazla benimsenmesine yol açmıştır (Elmas ve Geban, 2012:247).

İzleyicilerin algısal, bilişsel ve duygusal kapasiteleri, onların beklentileri ve rutinleri kavramak; “görsel teknoloji” ile bu teknolojinin nasıl kullanıldığına dair ilişkileri detaylı bir şekilde incelemek büyük bir önem taşımaktadır (Feigenson ve Dunn,2003:112). Bu kapsamda görsel teknolojilerin yönlendirilmesi ve bunlarla etkileşime geçilmesi, izleyici deneyimlerinin daha

derinlemesine anlaşılmasını sağlar ve görsel anlamların oluşturulma sürecini daha verimli bir şekilde yönetmemize olanak tanımaktadır. Öte yandan Drexler, öğrencilerin teknoloji aracılığıyla başarılı bir şekilde öğrenebilmeleri için sadece Web 2.0 araçlarına serbestçe erişmek ve bunları özgürce seçebilmekle kalmayıp, aynı zamanda daha kapsamlı bir destek ve kaynaklara ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, sorumluluk ve kontrol hissinin, öğrenme motivasyonu ile doğrudan özdeşleşmediğini belirtmektedir (Drexler, 2010: 1).

Web 2.0'ın sosyal platformları, insanların bir araya gelip düşüncelerini paylaşmaları ve tartışmaları için yeni kapılar aralamaktadır. Bu platformlar, mevcut toplulukların güçlenmesine katkıda bulunmanın yanı sıra, yeni keşif ve araştırma gruplarının oluşumuna da öncülük edebilmektedir. Dijital ağlar üzerinden sağlanan medya imkanları, kullanıcının içerik üretimine odaklanılmasını ve toplu iş birliği ile iletişimin ön plana çıkarılmasını sağlayarak, etkili öğretim yöntemlerinin ana unsurlarını temsil etmektedir (Conole ve Alevizou, 2010: 10). Teehan (2010) tarafından belirtildiği üzere “İnternetin yeni nesli” olarak tanımlanan Web 2.0, Web tabanlı destekli öğrenme kavramları içinde en sık rastlanılardan biridir. Bu kavram, kişilerin internet üzerinde etkileşim kurmalarını ve işbirliği yaparak katılımda bulunmalarını hedefleyen çevrimiçi platformları ifade etmektedir (Alkhataba, Abdul-Hamid ve İbrahim, 2018: 436).

Web 2.0 araçları, öğretmen ve öğrencilerin eğitimde iş birliği yapmalarını kolaylaştırırken, zaman tasarrufu sağlayıp öğrenmeyi teşvik etmektedir. Bu araçlar genellikle hafif olup, ek yükleme gerektirmeden çevrimiçi olarak erişilmektedir (Majid ve Verma,

2021: 57). Web 2.0 araçları, kullanıcıların akranlarıyla veya geniş kitlelerle medya oluşturup paylaşımlarını sağlamaktadır.

“Web 2.0” teknolojileri, Web ve internet tabanlı uygulamaların geniş bir yelpazesini kapsar ve eğitim sektöründe de popülerlik kazanmıştır. Bu gelişme, sadece bu teknolojilerin kullanımıyla sınırlı kalmayıp, kullanıcıların etkileşimlerini şekillendiren hizmet yapılarının oluşturulmasını da içermektedir. İnternet ve Web’in temel altyapısını oluşturan bu teknolojiler ve açık standartlar sayesinde, bloglar, wikiler, video ve fotoğraf paylaşımı, içerik yayıncılığı, podcastler ve içerik etiketleme gibi araçlar, Web 2.0’nın dinamik özelliklerini yansıtan temel unsurlar arasında bulunmaktadır.

Web 2.0 teknolojilerinin popülerliğinin altında yatan temel sebeplerden biri, kullanıcıların aktif bir şekilde katılım gösterip, interaktif ve sosyal bir platformda birleşerek ortak hedefler doğrultusunda iş birliği yapma imkânı bulmalarıdır. Geniş bir açıdan incelendiğinde, “Web 2.0” bireylerin pasif izleyicilerden çok, içerik üretebilen, birbirleriyle etkileşim kurabilen ve bilgi ile düşüncelerini paylaşabilen yeni nesil bir Web ortamı olarak tanımlanabilmektedir. İnternetin yaygınlaşması, sosyal yeteneklerin ve özgünlüğün ön plana çıkması, Web 2.0 teknolojilerine olan ilginin ve kullanımının geniş çapta artmasını teşvik etmiştir (Elmas ve Geban, 2012:247).

İletişimin, etkileşimin artan önemi karşısında geliştirilmiş ve Tim O’Reilly’nin 2005’te dünya çapındaki kullanıcıların birbiriyle iletişimini ve içerik paylaşımını desteklemek ve teşvik etmek üzere tanımladığı web tabanlı uygulamalar ve teknolojileri ifade eden bir terimdir. Bloglar, Wiki’ler, Podcast’ler, RSS akışları, içerik

toplayıcıları, sosyal yer işaretleri gibi araçlar, bu yenilikçi yaklaşımın temel taşlarıdır ve özellikle eğitim teknolojileri alanında faaliyet gösteren topluluklar tarafından hızla kabul görmüştür (Gonzalez ve St Louis 2008: 29).

Web 2.0'ın ortaya çıkmasıyla birlikte, eğitimde kullanılan yeni teknolojiler geleneksel sınıf içi öğrenme ortamlarına alternatif öğrenme yöntemleri sunmaktadır. Bu yeni teknolojiler arasında sosyal ağlar, podcast'ler, wikiler ve bloglar gibi çeşitli araçlar bulunmaktadır. (Ağır, 2013). Öte yandan; Web 2.0, Web tabanlı bir yaklaşım olup kullanıcıların etkin katılımını teşvik eder, böylece öğrencilerin daha etkileşimli bir öğrenme deneyimi elde etmelerine imkan tanımaktadır (Deperlioğlu ve Köse, 2010).

Amaç

Araştırmada, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan Web 2.0 araçlarının öğrencilerin okuma yazma başarılarına ve tutumlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada sesleri tanıma ve hissetme aşamasında kullanılan Web 2.0 araçlarının incelenmesi, çocuk için soyut olan harfleri görsellerle çeşitlendirilmesi, dijital teknolojinin eğitimdeki rolünü anlamak, ders planları hazırlanıp uygulanması, harflerin somutlaştırıp, eğlenceli bir hale getirilerek öğrenmenin kalıcı olması ve okuma yazma ile ilgili tutumlarının nasıl değiştiğini anlamak için çerçeve sunması hedeflenmiştir. Bu kapsamda aşağıda sıralanan sorulara yanıtlar bulmak amaçlanmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi dağılımları nasıldır?

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ilk okuma yazmaya yönelik tutumları arasında fark var mıdır ?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin uygulama sonrası ilk okuma yazma başarıları arasında anlamlı fark var mıdır ?

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden “son test kontrol gruplu seçkisiz desen” kullanılmıştır. Çalışmanın amacı ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan Web 2.0 araçlarının öğrencilerin okuma yazma başarısına ve tutumlarına etkisinin belirlenmesidir. Bu çalışma, sahada deneysel bir biçimde yürütülmüştür. Bu modelde, bir “deney” ve bir “kontrol grubu” olarak iki adet grup bulunur. Gruplara yalnızca deneyin sonunda “test (son test)” uygulanır. “Son test kontrol gruplu desen” olarak da bilinen bu desende uygulama öncesinde “bağımlı değişkene ait ölçümler” elde etmek amacıyla “ön test” yapılmamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019: 213).

2.2.Çalışma Grubu

Çalışmada örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme yöntemi” seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminin seçilmesinin sebebi örneklem grubunun belirli şartları sağlamasından kaynaklanmaktadır. Bu çalışma da ölçüt olarak öğrencilerin birinci sınıf olması önem arz etmektedir.

Bu araştırmadaki çalışma grubu; İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde bulunan bir devlet okulundaki birinci sınıflar oluşturmaktadır. Bu okuldaki iki tane birinci sınıf şubesi

örneklem olarak alınmıştır. Çalışmadaki veriler 2023-2024 eğitim öğretim yılının aralık ve ocak aylarında toplanmıştır. Öğrenciler bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alınarak belirlenmiştir. Deney grubu 25, kontrol grubu 22 olmak üzere toplamda 47 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Örneklem olarak seçilen öğrenciler 1. sınıf öğrencisi olup, okuma yazmaya yeni başlamıştır. Ayrıca çalışmaya veliler de dahil edilmiş ve toplamda 47 veli çalışmaya katılmıştır. Bu bağlamda seçilen sınıflar için uygulama öncesinde gerekli olan izinler alınmıştır. Örneklem gruplarında yer alan öğrencilerin özellikleri cinsiyetleri, anne ve babalarının eğitim durumlarının karşılaştırılması aşağıdaki gibidir;

Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		Deney Grubu		Kontrol Grubu		
		f	%	f	%	
Cinsiyet	Kız	16	64	10	45.45	
	Erkek	9	36	12	54.55	
Annenin Düzeyi	Eğitim	Okur yazar değil	2	9.09	2	8
		İlk Okul Mezunu	3	13.64	3	12
		Orta Okul Mezunu	6	27.27	7	28
		Lise Mezunu	9	40.91	11	44
		Lisans Mezunu	2	9.09	2	8
Babanın Düzeyi	Eğitim	Okur yazar değil	1	4	1	4.55
		İlk Okul Mezunu	2	8	2	9.09
		Orta Okul Mezunu	6	24	5	22.73
		Lise Mezunu	13	52	11	50
		Lisans Mezunu	3	12	3	13.64

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada Orhan (2007) tarafından geliştirilen “ilk okuma yazma başarı testi” uygulanmıştır. Google formdan hazırlanan veli anketi aracılığıyla öğrencilerin durumları göz önüne alınmış ve buna göre öğrenciler, denk gruplara ayrılmıştır. Bir grup, Web 2.0 araçları destekli ilk okuma yazma öğrenirken, diğer grup ise Türkçe eğitim öğretim programına göre eğitim görmüştür. Eğitim sonunda her iki gruba da ilk okuma yazma başarı testi yapılarak öğrenme düzeyleri ölçülmüştür. Çalışmada Kocaarslan (2014) tarafından geliştirilen “okumaya yönelik tutum ölçeği” de uygulanmıştır. Bu ölçekte öğrencilerin farklı durum ve ortamlarda okumayla ilgili gösterdikleri tutumlar tespit edilmiştir.

2.3.1. Veli Anketi

İlk okuma yazma öncesinde öğrencilerin okuma ve yazma ile ilgili neler yaptığını ortaya koymak için araştırmacı tarafından “Google formlar” üzerinden “Veli Anket Formu” oluşturulmuştur. Velilere toplamda 15 soru yöneltilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen veli anketinde yanıtlar; evet, hayır, kısmen olarak ayarlanmıştır. Ankete toplamda 47 veli katılım göstermiştir

Öğrencilerin ilkokula başlamadan önceki okuma yazma ve web 2.0 araçlarını kullanmalarıyla ilgili öncül bilgi ve yeteneklerini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarında yer alan her bir öğrencinin velisi tarafından doldurulan anket formu kullanılmıştır. Bu anket, çocukların cinsiyetleri, ebeveyn eğitim seviyeleri, anaokulu eğitim alma durumları, hangi tür içerik izledikleri hakkında bilgi toplamak üzere toplam 15 sorudan oluşmaktadır.

2.3.2. İlk Okuma Yazma Başarı Testi

Çalışmada Orhan (2007) tarafından geliştirilen “İlk Okuma Yazma Başarı Testi” uygulanmıştır. İlk okuma yazma başarı testi, okuma, okuduğunu anlama, yazma, noktalama ve görsel oluşturma olmak üzere 5 farklı bölüm olarak hazırlanmıştır. Başarı testinde verilen metinle ilgili soruların 3 seçenekli olarak yanıtlanması istenmiştir. Verilen metindeki olayın öğrenci tarafından tamamlanması istenilmiştir. Noktalama işaretleriyle ilgili olarak uygulama ve bilgi seviyesinin ölçülmesine yönelik sorular da yönetilmiştir. “EK-2’de” yer alan “İlk Okuma Yazma Başarı Testi” öğrencilerin İlk Okuma yazma başarıları durumunun tespit edilmesi amacıyla uygulanmıştır.

2.3.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Çalışmada Kear ve McKenna’nın (1990) geliştirdiği ve Kocaarslan (2014) aracılığıyla Türkçeye adaptasyonu yapılan “Okumaya Yönelik Tutumu Ölçeği” kullanılmıştır.

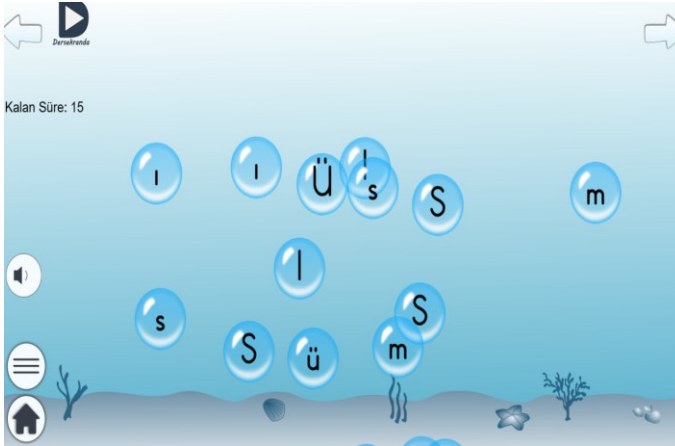
Öğrencilere toplamda 20 soru yöneltişmiş olup; öğrencilerden “çok mutlu olurum”, “hafif gülümserim”, “biraz üzgün olurum”, “çok üzgün hissederim” şeklinde yanıtları işaretlemeleri istenmiştir. Verilen yanıtlar, “çok mutlu olurum= 4”, “hafif gülümserim=3”, “biraz üzgün olurum= 2”, “çok üzgün hissederim = 1” puan olarak hesaplanmıştır. EK-3’te yer alan “Okumaya Yönelik Tutumu Ölçeği” Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubu öğrencileri ve ilk okuma yazma öğretim programının kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ilk okuma yazma tutum durumunun tespit edilmesi amacıyla uygulanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öğrencilerle yıllık plana göre ses öğretiminin belli aşamalarında etkinlikler yapılmaktadır. Bu etkinlikler uygulanırken okuma yazma öğretim programındaki diğer aşamalar da eksiksiz yapılmıştır. Kullanılan Web 2.0 araçları örneklerle gösterilmiştir. Uygulama süresi boyunca haftalık yapılan etkinlikler aşağıda açıklanmıştır.

Birinci Hafta (04-08.12.2023)

Programda bu hafta okuma yazma öğretiminde ilk olarak “s” sesinin öğretilecek olmasından dolayı bu harf ile ilgili etkinlikler planlanmıştır. Öğrencilere “sesi hissetme tanıma ve ayırt etme aşamasında” “ders ekranda” uygulamasındaki aşağıda verilen etkinlik yapılmıştır. Öğrencilerden “s” sesi olan baloncğun işaretlenmesi istenmiştir.



Şekil 3.2.: Öğrenme Öğretme Sürecinde “S” Sesi Öğretiminde Kullanılan Etkinlik

Kaynak: www.dersekranda.com

[illegible]

Kaynak: www.wordart.com

--77--



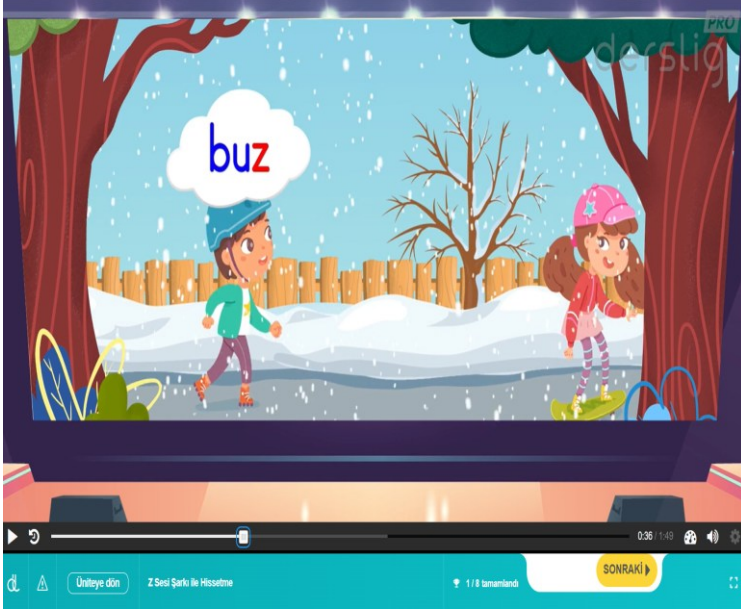
Şekil 3.4.: Öğrenme Öğretme Sürecinde “B” Sesi Öğretiminde Kullanılan Etkinlik

Kaynak: www.dersekranda.com

Kullanılan uygulamada tekrarlı şekilde ses dinletilmiştir. Harf yazılış yönü bu uygulamadan gösterilmiş olup her öğrenci tarafından tahtada tekrarlanmıştır. Ardından ilk okuma yazma sürecine devam edilmiştir.

İkinci Hafta (11-15.12.2023)

Programda bu hafta okuma yazma öğretiminde ilk olarak “z” sesinin öğretilecek olmasından dolayı bu harf ile ilgili etkinlikler planlanmıştır. “z” sesi öğretiminde sesi hissetme aşamasında “derslig” uygulamasından dinletilmiştir.



Şekil 3.5.: Öğrenme Öğretme Sürecinde “B” Sesi Öğretiminde Kullanılan Etkinlik

Kaynak: www.derslig.com

“Z” sesi öğretiminde ilk okuma yazma öğretim sürecinin sonunda ise dikte çalışması yapmak amacıyla “voki” uygulamasında çizgi film karakteri olarak zürafa seçilmiş ve ilk olarak hece ardından kelime ve son olarak cümle oluşturulmuştur.



Şekil 3.7.: Öğrenme Öğretme Sürecinde “Ç” Sesi Öğretiminde Kullanılan Etkinlik

Kaynak: <https://wordwall.net/tr>

“G” sesi hissetme ve tanıma aşamasında öğrencilere Youtube uygulamasından “<https://www.youtube.com/@tulido>” adresindeki şarkı dinletilmiş olup birlikte şarkıya eşlik edilmiştir.



Şekil 3.8.: Öğrenme Öğretme Sürecinde “G” Sesi Öğretiminde Kullanılan Etkinlik

Kaynak: <https://www.youtube.com/@tulido>

Üçüncü Hafta (18-22.12.2023)

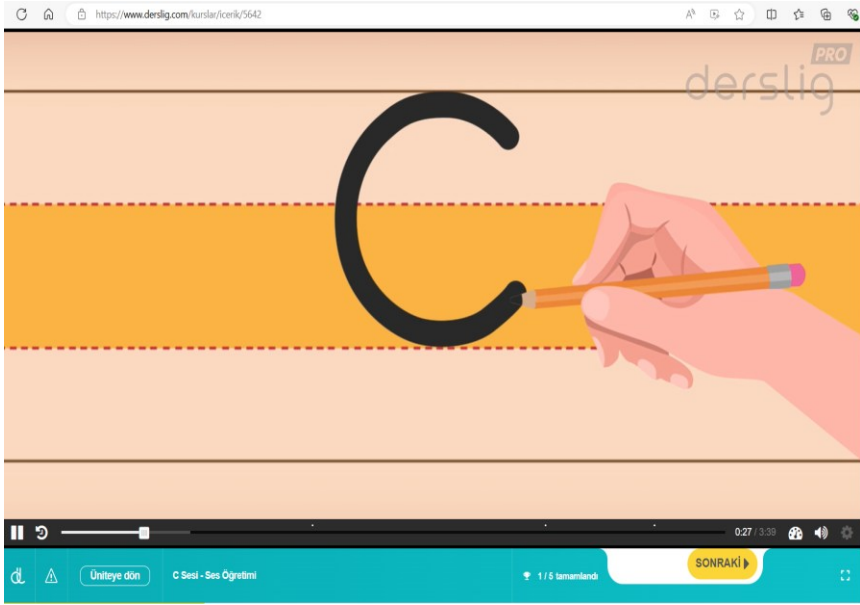
Programda bu hafta okuma yazma öğretiminde ilk olarak “ş” sesi öğretilecektir. “Ş” sesi öğretiminin ardından öğrencilerle “voki” uygulamasında dikte çalışması yapılır. Uygulamada öğretmen kelimeyi yazar ve seçtiği karakter tarafından seslendirilir, öğrencilerden deftere yazmaları istenir ve yazdıkları kontrol edilip dönüt verilir.



Şekil 3.9.: Öğrenme Öğretme Sürecinde “Ş” Sesi Öğretiminde Kullanılan Etkinlik

Kaynak: www.voki.com

“C” sesi öğretiminde “derslig” uygulamasında harfin yazılış yönü gösterilip öğrencilerden defterlerine yazmaları istenmiştir, ardından uygulamadaki “c” sesiyle ilgili tüm etkinlikler yapılmıştır.



Şekil 3.10.: Öğrenme Öğretme Sürecinde “C” Sesi Öğretiminde Kullanılan Etkinlik

Kaynak: www.derslig.com

“P” sesi öğretiminden sonra öğrenciler ile sınıfta “ders ekranda” uygulamasındaki oyunlar sırayla oynatılmıştır her öğrenci tahtaya kalkmıştır. Öğrenciler çok eğlendiklerini belirtmiştir.

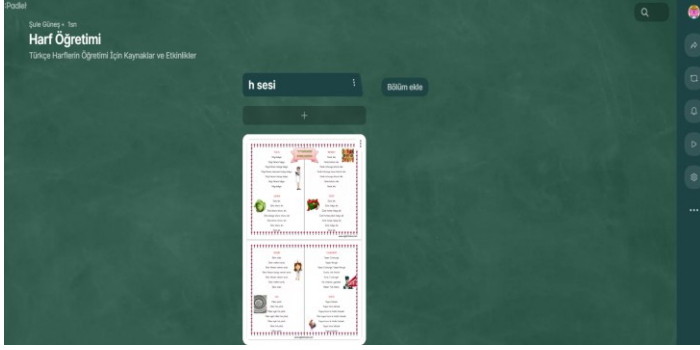


Şekil 3.11.: Öğrenme Öğretme Sürecinde “P” Sesi Öğretiminde Kullanılan Etkinlik

Kaynak: <https://dersekranda.com/>

Dördüncü Hafta (25-29.12.2024)

“H” sesi öğretiminde öğrencilere tekrar amaçlı “padlet” uygulamasında bulunan okuma metinleri verilmiştir. Sayfa veliler ile paylaşılıp öğrencilere ulaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerden öğrendikleri harflerle ilgili bir metin yazıp veli aracılığıyla panodan paylaşılması istenmiştir.



Şekil 3.12.: Öğrenme Öğretme Sürecinde “H” Sesi Öğretiminde Kullanılan Etkinlik

Kaynak: <https://padlet.com/>

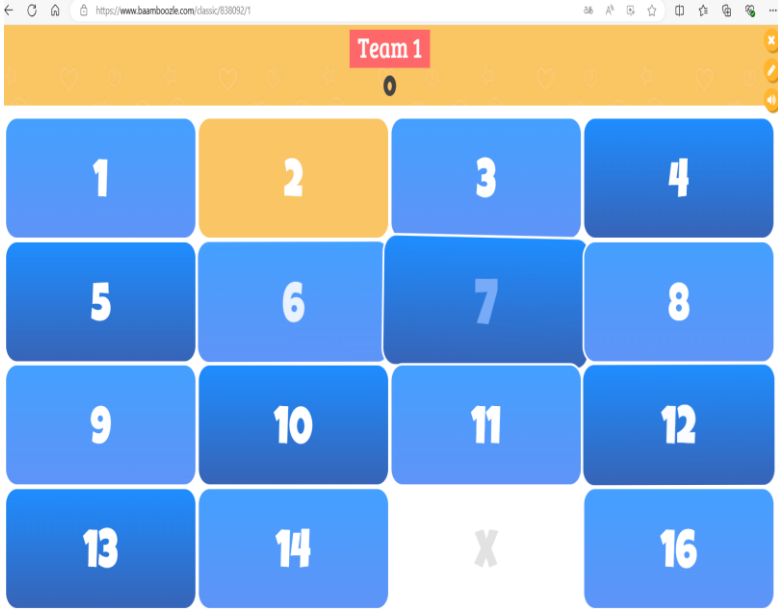
“V” sesi öğretiminde “ders ekranda” uygulamasındaki tüm etkinlikler yapıldı ardından kitaptaki etkinlikler bitirildi.



Şekil 3.13.: Öğrenme Öğretme Sürecinde “V” Sesi Öğretiminde Kullanılan Etkinlik

Kaynak: <https://dersekranda.com/>

Okuma yazma değerlendirme etkinliği olarak öğrencilerle birlikte “baamboozle” uygulamasındaki soruları sayıların yazılı olduğu kutuları sırayla cevaplandırıldı.



Şekil 3.14.: Öğrenme Öğretme Sürecinde Değerlendirme Etkinliği

Kaynak: <https://www.baamboozle.com/>

“Sesi hissetme tanıma ve ayırt etme” aşamasında “Ğ” sesi öğretilirken “wordart” uygulamasında öğretmen tarafından oluşturulan kelime bulutu sınıfa getirilmiştir, öğrencilerden gördükleri kelimeleri söylemeleri istenmiştir.



Şekil 3.15.: Öğrenme Öğretme Sürecinde “H” Sesi Öğretiminde Kullanılan Etkinlik

Kaynak: <https://wordart.com/>

Beşinci Hafta (02-05.01.2024)

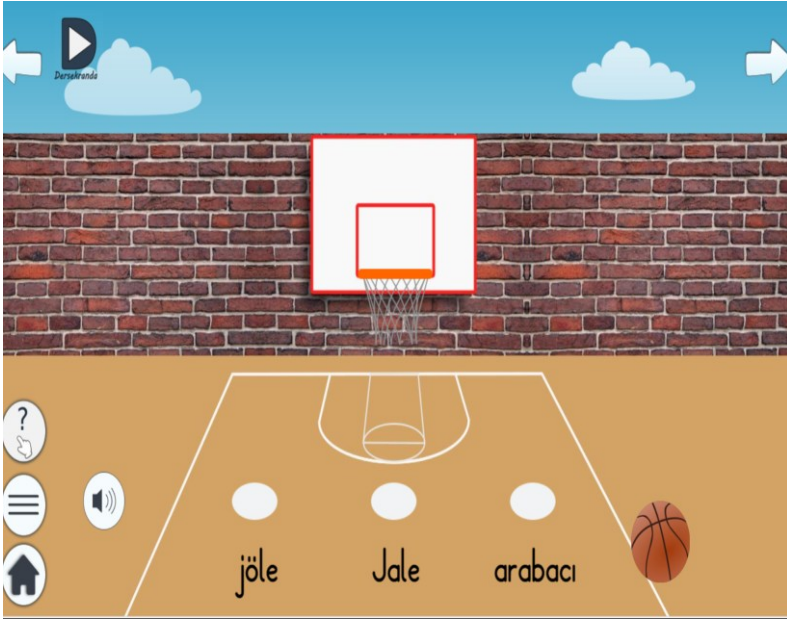
“F” sesi öğretiminde anlamlı ve kurallı cümle kurma etkinliği “derslik” uygulamasından gerçekleştirildi ardından uygulamadaki harf ile ilgili diğer etkinliklerde yapılmıştır.



Şekil 3.16.: Öğrenme Öğretme Sürecinde “F” Sesi Öğretiminde Kullanılan Etkinlik

Kaynak: www.derslig.com

“J” sesi öğretiminde “ders ekranda” uygulamasındaki etkinlikler gerçekleştirilmiştir.



Şekil 3.17.: Öğrenme Öğretme Sürecinde “J” Sesi Öğretiminde Kullanılan Etkinlik

Kaynak: <https://dersekranda.com/>

Altıncı Hafta (08-12.01.2024)

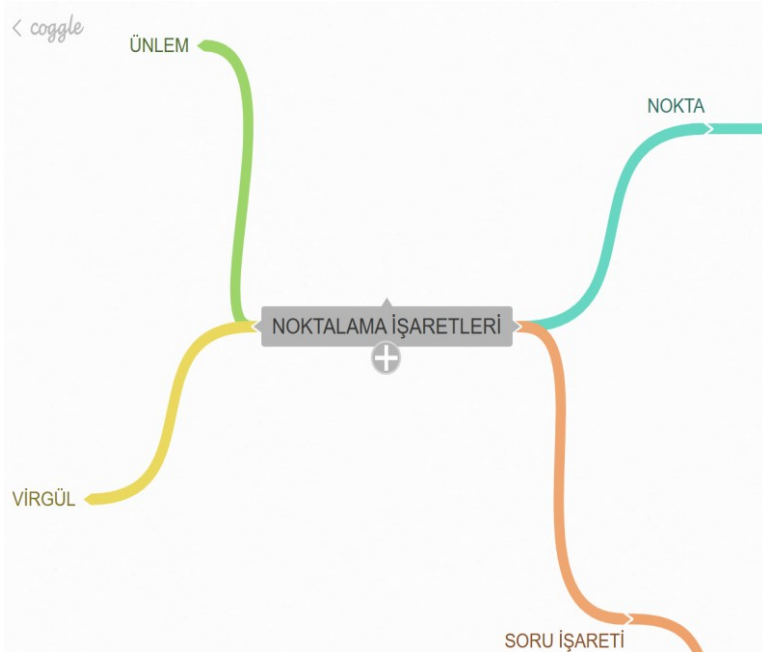
Öğrencilere “coggle” uygulamasından okuma anlama etkinlikleri hazırlanmıştır. Öğrencilerden defterlerine yazıp cevaplamaları istenmiştir.



Şekil 3.18.: Öğrenme Öğretme Sürecinde Okuma Anlama Etkinliği

Kaynak: <https://coggle.it/>

Noktalama işaretleri tekrar edilirken öğrencilerle “coggle” uygulamasında kavram haritası yapıp noktalama işaretlerine örnek cümleler yazılmıştır.



Şekil

3.19.: Öğrenme Öğretme Sürecinde Noktalama İşaretleri Etkinliği

Kaynak: <https://coggle.it/>

Yedinci Hafta (15-19.01.2024)

Öğrencilerle kelime oyunu oynanmıştır. Oyunda voki uygulamasından bir karakter seçilip kelimeler ona seslendirilmiştir.



Şekil 3.20.: Öğrenme Öğretme Sürecinde Kullanılan Etkinlik

Kaynak: www.voki.com

“Padlet” uygulamasından okuma anlama etkinliği yapılmıştır. Önce metin okunup ardından metnin soruları cevaplanmıştır.



Şekil 3.21.: Öğrenme Öğretme Sürecinde Okuma Anlama Etkinliği

Kaynak: <https://padlet.com/>

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma nicel yöntem ile yürütülmüştür. Toplanan veriler, SPSS 29.0 istatistiksel yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri seti üzerinde ki-kare testi, frekans analizi ve t-testi uygulanmıştır.

3.BULGULAR

Bu bölümde ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan Web 2.0 araçlarının öğrencilerin okuma yazma başarısına ve tutumlarına etkisinin uygulanan; veli anketi formu, okumaya yönelik tutum ölçeği ve ilk okuma yazma başarı testinden elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Dair Bulgular

Bu bölümde “İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan Web 2.0 araçlarının öğrencilerin okuma yazma başarısına ve tutumlarına etkisi” konusunda ki kare, frekans ve t-testi analiziyle tespit edilen bulgulara yer verilmiştir. Veli anketi ve ölçek aracılığıyla kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin; anne ve babalarının eğitim durumları, 1. sınıfa başlamadan önce okuma-yazma bilgi seviyeleri, Web 2.0 araçları bilgi ve becerilerinin eşit olup olmadığı karşılaştırılmış, bu verilerden hareketle yorumlar yapılmıştır.

Anket sorusu, öğrencilerin okula başlamadan önce evde ne sıklıkta kitap okuduklarını ölçmek için tasarlanmıştır. Bu bilgiler, grupların kitap okuma alışkanlıkları açısından karşılaştırılmasını sağlamış ve sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin 1. Sınıfa Başlamadan Önce Evde Kitap Okuma Durumunun Yanıtlarına Dair Ki Kare Karşılaştırması

		Evde Kitap Okuma		
GRUP		Evet	Hayır	Toplam
Deney Grubu	N	13	12	25
	%	52.00	42.00	100
Kontrol Grubu	N	11	11	22
	%	52.17	47.83	100

χ^2 : 0.0, P-Değeri: 1.0, sd: 1

Ki kare analizi üzerinden yapılan karşılaştırma sonuçları, deney grubu ve kontrol grubu arasında çocuklarına okul öncesi dönemde kitap okuma konusunda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ki-kare değeri 0.0 ve p-değeri 1.0 olarak hesaplandığından iki grubun dağılımlarının istatistiksel olarak benzer olduğunu ifade etmek mümkündür. Dolayısıyla araştırmadaki çocukların ailelerinin, okuma alışkanlıklarının farklılık göstermediği sonucuna varılmaktadır. Yüzdelik dağılımlara baktığımızda, her iki grupta da yaklaşık olarak her iki aileden birinin çocuklarına 1. sınıfa başlamadan önce kitap okuduğunu söylemek mümkün olmaktadır.

Anketin ikinci sorusunda iki grup arasındaki farklılıklar, çocukların velileri ile birlikte kitaplardaki unsurlara yönelik yaptıkları çalışmalar doğrultusunda belirlenmiş ve bu sonuçlar Tablo 2'ye eklenmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Velilerine Sorulan Çocuk Kitaplarındaki Kelimelere ve Resimlere Dikkat Ederek Çocuğunuzla Birlikte Okuma Çalışması Yapıldı mı? Sorusunun Yanıtlarına Göre Ki Kare Karşılaştırması

GRUP	Veliyle Beraber Okuma Çalışmasının Yapılma Durumu		Okuma Çalışmasının Yapılma Durumu	Çalışmasının Yapılma Durumu
	Evet	Hayır	Kısmen	
Deney Grubu	N 12	8	5	
	% 48	32	20	
Kontrol Grubu	N 10	8	4	
	% 43.48	34.78	17.39	
Toplam	N 22	16	9	
	% 45	35.42	19.15	

χ^2 : 0.26, sd: 2, P-Değeri: 0.87

Tablo 2’deki ki kare analizi, kontrol ve deney grupları arasında evde kitap okuma durumları açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Çünkü P-değeri 0.87 ($p < 0.05$) olarak bulunmuştur. Bu da farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Analiz sonucu; deney grubuna yapılan müdahalenin kontrol grubundan anlamlı derecede farklı sonuçlar oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Her iki grup da benzer evet, hayır ve kısmen yanıtlarıyla, evde kitap okuma oranlarında paralellik göstermektedir.

Tablo 3’te gösterilen sonuçlar, öğrencilerin okul öncesi eğitim durumlarına göre sınıflandırılmıştır. Bu ölçüm sonucunda, deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıklar ortaya konmuştur.

Tablo 3: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Velilerine Sorulan “Çocuğunuz Herhangi Bir Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitti Mi? (Anaokulu, kreş vb.)” Sorusunun Yanıtlarına Göre Ki Kare Karşılaştırması

GRUP	“Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gidip Gitmeme Durumu”		
		Evet	Hayır
Deney Grubu	N	15	10
	%	60	40
Kontrol Grubu	N	12	10
	%	54.55	45.45
Toplam	N	27	20
	%	57.45	42.55

χ^2 : 0.0, p-değeri: 1.0, sd: 1

Ki kare analizinin sonuçlarına göre, her iki grup arasında okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumları açısından anlamlı fark tespit edilmemiştir “($\chi^2 = 0.0$, p-değeri = 1.0)”. Bu analiz, kontrol ve deney grubundaki velilerin çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarına gitme oranlarının istatistiksel olarak benzer olduğunu göstermektedir.

Yüzde dağılımlarına bakıldığında, her iki grubun velilerinin yaklaşık olarak yarısından fazlası çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndermiş. Kontrol grubunda bu oran %54.55 iken,

deney grubunda bu oran %60 olarak belirlenmiştir. Her iki grup arasındaki bu küçük yüzde farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 4: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Velilerine Sorulan “Çocuğunuz Harflerin Seslerini Doğru Çıkarabiliyor Mu?” Sorusunun Yanıtlarına Göre Ki Kare Karşılaştırması

GRUP	Çocukların Harflerin Seslerini Doğru Çıkarabilme Durumu			
		Evet	Hayır	Kısmen
Deney Grubu	N	14	4	7
	%	56.00	16.00	28.00
Kontrol Grubu	N	12	4	6
	%	56.52	17.39	26.09
Toplam	N	26	8	13
	%	56.25	16.67	27.08

(χ^2): 0.03, P-değeri: 0.98, sd: 2

Tablo 4 incelendiğinde ki kare testinin sonucunda ulaşılan p-değeri 0.98’tir. Bu değer, genellikle istatistiksel anlamlılık için kabul edilen eşik olan 0.05’ten çok daha yüksektir. Ki kare değeri çok düşük çıkmıştır (0.03). Serbestlik derecesi ise 2’dir. Her iki grupta da evet yanıtlarının oranı %56 civarında seyretmektedir. Bu oranlar, gruplar arasında bu özelliğin benzer olduğunu göstermektedir. Hayır ve kısmen yanıtları da benzer oranlarda dağılmıştır. Bu durum, müdahale veya kontrol koşullarının bu ölçüt üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını düşündürmektedir. Toplamda, evet yanıtları

%56.25, hayır yanıtları %16.67 ve kısmen yanıtları %27.08 olarak hesaplanmıştır.

Ankette, çocukların karşılaştıkları tabelalar, yönlendirmeler ve gazete başlıklarındaki bazı kelimeleri ne kadar tanıyıp okuyabildikleri sorgulanmıştır. Çalışmanın sonuçları, elde edilen verilerin dağılımını gösteren Tablo 5’te detaylandırılmıştır.

Tablo 5: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Velilerine Sorulan “Çocuğunuz Gördüğü Yazılarda Bulunan Kelimelerin Bir Kısımını Tanıyıp, Okuyabiliyor Mu?” Sorusunun Yanıtlarına Göre Ki Kare Karşılaştırması

GRUP	“Öğrencilerin Gördükleri Kelimelerin Bir Kısımını Tanıyıp, Okuyabilme Durumu”			
		“Evet”	“Hayır”	“Kısmen”
Deney Grubu	N	15	3	7
	%	60	12	28
Kontrol Grubu	N	16	2	4
	%	69.57	08.70	21.74
Toplam	N	31	5	11
	%	64.58	10.42	25.00

χ^2 : 0.48, P-Değeri: 0.78, sd: 2

Tablo 5’e göre; analizdeki yüzde oranları, deney ve kontrol grubundaki velilerin çocuklarının yazılardaki kelimeleri tanıma ve okuma becerileri hakkındaki algılarını göstermektedir. Kontrol grubunda velilerin %69.57’si çocuklarının kelimeleri tanıyıp

okuyabildiğini belirtirken, deney grubunda bu oran %60.00'dir. “Hayır” ve “Kısmen” yanıtları karşılaştırıldığında, deney grubundaki velilerin biraz daha yüksek oranlarda çocuklarının kelimeleri tam olarak tanıyıp okuyamadığını belirttikleri görülmektedir. Ki kare değeri ($\chi^2 = 0.48$) ve yüksek p-değeri ($p = 0.78$), iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu, deney ve kontrol grubu arasında çocukların yazılardaki kelimeleri tanıma ve okuma becerileri açısından önemli bir fark bulunmadığı anlamına gelmektedir. Serbestlik derecesi ($sd = 2$), iki grup için üç yanıt kategorisinin kullanılmasından kaynaklanmaktadır. P-değerinin 0.05'ten büyük olması, farkların istatistiksel olarak önemli olmadığını belirtmektedir.

Anket sorularındaki rakamlar, harfler ve noktalama işaretlerini tanıma konusunda öğrenciler arasındaki bilgi farklılıkları Tablo 6 içinde verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Velilerine Sorulan “Çocuğunuz Rakam, Noktalama İşaretleri ve Harflerin Birbirinden Ayrı Olduğunu Biliyor Mu?” Sorusunun Yanıtlarına Göre Ki Kare Karşılaştırması

GRUP	“Öğrencilerin Noktalama İşaretlerinin, Harf ve Rakamların Farklı Olduğunu Bilme Durumu”		
		Evet	Hayır
Deney Grubu	N	20	5
	%	83.33	16.67
Kontrol Grubu	N	16	6
	%	72.73	27.27
Toplam	N	36	11
	%	76.60	23.40

X^2 : 0.18 sd: 1, P-değeri: 0.66

Tablo 6’ya bakıldığında; P değeri 0.66 olduğu için, %95 güven seviyesinde kontrol ve deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını söylemek mümkün olmaktadır. Bu, her iki gruptaki velilerin çocuklarının harfler, sayılar ve noktalama işaretleri arasındaki farkı bilme durumlarında önemli bir fark olmadığını göstermektedir. Kontrol grubunda velilerin %72.73’ü çocuklarının harfler, sayılar ve noktalama işaretleri arasındaki farkları bildiğini belirtmişken, bu oran deney grubunda %83.33 olarak gözlemlenmiştir. Kontrol grubunda “hayır” yanıtı verenlerin oranı %27.27 iken, deney grubunda bu oran %16.6’dır.

Öğrencilerin tablet ve telefonlarda hangi tür içeriklere daha fazla ilgi gösterdikleri, anket yoluyla velilerden alınan bilgilerle değerlendirilmiştir. Bu bilgiler, öğrencilerin okuma-yazma yetenekleri ve Web 2.0 araçları kullanabilme becerilerini ölçmek amacıyla toplanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında bu öncül bilgilere dayanarak bir karşılaştırma yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Velilerine Sorulan “Çocuğunuz Telefon- Tablette Ne Tür İçerikleri Daha Sık Kullanır?” Sorusunun Yanıtlarına Göre Ki Kare Karşılaştırması

GRUP	Öğrencilerin Telefon-Tablette En Çok Hangi Tür İçerikleri Kullanma Durumları			
		Oyun	Video	Eğitici İçerikler
Deney Grubu	N	8	9	8
	%	32	36	32
Kontrol Grubu	N	10	9	3
	%	43.48	39.13	17.39
Toplam	N	18	18	11
	%	37.50	37.50	24.00

χ^2 : 1.47, sd: 2, P-değeri: 0. 47

Tablo 7’ye bakıldığında ki kare testi P-değeri 0.47 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, genellikle 0.05 veya 0.01 kabul eşiği ile

karşılaştırılmaktadır. P-değeri 0.05'ten büyük olduğu için, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmaktadır. Bu, her iki grubun çocuklarının telefon veya tablette hangi tür içerikleri daha sık kullandıkları arasında önemli bir fark olmadığını göstermektedir. Yüzde oranlarına bakıldığında, kontrol grubunda oyun içeriklerinin kullanımı %43.48 ile en yüksek orandadır. Bunu %39.13 ile video ve %17.39 ile eğitici içerikler takip etmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin telefon-tablet ile vakit geçirdiği sürelerin kontrol altına alınıp alınmadığının karşılaştırılması tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Velilerine Sorulan “Çocuğunuz Telefon-Tablet ile Vakit Geçirirken Geçirdiği Süreyi Kontrol Altına Alacak Herhangi Bir Şey Yapar Mısınız?” Sorusunun Yanıtlarına Göre Ki Kare Karşılaştırması

GRUP	Öğrencilerin Telefon-Tablet ile Geçirdiği Sürenin Kontrol Edilip Edilmediği Durumu			
		Evet	Hayır	Kısmen
Deney Grubu	N	13	7	5
	%	52	28	20
Kontrol Grubu	N	9	7	6
	%	43.48	30.43	26.09
Toplam	N	22	14	11
	%	47.92	29.17	22.92

X²: 0.40, sd: 2, P-değeri: 0.82

Tablo 8'e bakıldığında kontrol grubunda %43.48 evet, %30.43 hayır ve %26.09 kısmen yanıt vermiştir. Deney grubu ise %52 evet, %28 hayır ve %20 kısmen yanıt vermiştir. Deney grubunda evet yanıtlarının oranı kontrol grubuna göre daha yüksekken, hayır ve kısmen yanıtlarının oranları daha düşüktür. Ki kare testi, iki grup arasında ebeveynlerin çocuklarının dijital cihaz kullanım sürelerini kontrol etme davranışları açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen ki kare değeri düşük (0.40) ve p-değeri (0.82) 0.05'in çok üzerinde olduğu için, iki grup arasında bu davranışlar açısından rakamsal olarak anlamlı bir fark bulunmadığına ulaşılmıştır. Bunun sonucunda , kontrol ve deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının dijital cihaz kullanım sürelerini kontrol etme eğilimleri arasında önemli bir fark olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrenci velilerinin nasıl bir ebeveyn tutumu sergilediklerinin karşılaştırmak için bu anket sorusu uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Velilerine Sorulan “Çocuğunuza Karşı Nasıl Bir Ebeveyn Tutumu Sergilediğinizi Düşünüyorsunuz?” Sorusunun Yanıtlarına Göre Ki Kare Karşılaştırması

GRUP	Ebeveyn Tutumları			
		Otoriter/Baskıcı	Demokratik	Aşırı Koruyucu
Deney Grubu	N	5	14	6
	%	20	56	24
Kontrol Grubu	N	6	9	7
	%	26.09	43.48	30.43
Toplam	N	11	23	13
	%	22.92	50.00	27.08

X^2 : 0.75, sd: 2, P-değeri: 0.68

Tablo 9 incelendiğinde ki kare değeri ve yüksek p değeri (0.05’ten büyük), ebeveynlik tutumları ile veriler arasında anlamlı bir istatistiksel fark bulunmadığını göstermektedir. Grupların veli tutumlarının genel olarak benzer olduğunu göstermektedir. Gruplar arasında benzer yüzdeler (Kontrol grubu %26.09, Deney grubu %20) gözlemlenmiş olup, toplamda %22.92 ile en düşük oran bu kategoride yer almaktadır. Demokratik tutum; Her iki grupta da en yüksek orana sahip olan ebeveynlik stili olup, Kontrol grubunda %43.48 ve Deney grubunda %56 ile toplamda %50 oranında görülmüştür. Bu, demokratik tutumun her iki grupta da yaygın olduğunu gösterir. Aşırı Koruyucu tutum, Kontrol grubunda %30.43

ve Deney grubunda %24 ile toplamda %27.08 oranında görülmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen ve Kocaarslan (2014) tarafından Türkçeye adaptasyonu yapılan “Okumaya Yönelik Tutumu Ölçeği” kullanılarak okuma tutumları değerlendirilmiştir. Bu ölçek, özgün bir yaklaşımla, öğrencilerin okuma tutumlarına dair tepkilerini popüler çizgi film karakteri “Garfield’ın” farklı duygusal ifadelerini içeren resimler aracılığıyla değerlendirmektedir. McKenna ve Kear (1990), çocukların bu değerlendirme sürecinden zevk almalarının önemine özellikle vurgu yapmıştır. Tutum ölçeğinde öğrencilere yöneltilen sorulara öğrencilerin; “çok mutlu olurum (4 puan)”, “hafif gülümserim (3 puan)”, “biraz üzgün olurum (2 puan)” ve “çok üzgün hissedirim (1 puan)” olarak yanıt vermeleri istenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının arasında fark olup olmaması “İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan Web 2.0 araçlarının öğrencilerin tutumlarına etkisi var mıdır?” Problemini isabetli bir şekilde test etmek bakımından öneme sahiptir. Bunun için gruplara uygulanan t testi (bağımsız gruplar için) analizi yapılmıştır. Veriler tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puan Dağılımının Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuç Dağılımı

Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Deney	25	72.84	5.63	3.78	45	.00
Kontrol	22	63.05	10.94			

*p < 0.05

Elde edilen t-istatistiği, iki grup arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. P-değeri 0.05'in altında olduğu için, bu farkın rastlantısal olmadığı ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmaktadır. Yani, Web 2.0 araçlarının kullanımı, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu bir etki yarattığı yönünde güçlü bir kanıt sunmaktadır. Bu analizler, Web 2.0 araçlarının kullanımının, öğrencilerin okuma tutumlarını geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 10 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 72.84$ olarak belirlenmiştir. Bu grup Web 2.0 araçlarını

kullanarak öğrenim görmüştür. Grup ortalamasının yüksek çıkması, bu öğretim yöntemlerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Kontrol grubu $\bar{X} = 63.05$ 'tir. İlk okuma yazma öğretim programına göre eğitim gören bu grup, deney grubuna kıyasla daha düşük bir ortalama puan almıştır. Bu durum öğrencilerin okuma tutumları üzerinde Web 2.0 araçlarına göre daha az etkileyici olabileceğini düşündürmektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ulaşılan veriler detaylı bir analizle değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar, belirlenen genel ve özel amaçlara göre tartışılmaktadır. Ayrıca, bu sonuçlarla ilgili yorumlar da bu kısımda yer almaktadır.

Araştırmanın amacının gerçekleşmesi için deney grubu öğrencileri okuma yazma süresi boyunca Web 2.0 araçlarından yararlanarak ilk okuma yazma öğretim süreci geçirmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere Türkçe öğretim programı uygulanmıştır. Uygulama süresi sonunda aynı gün içerisinde hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerine okuduğunu anlama, noktalama ve yazma olmak üzere üç alt boyutu olan başarı testi uygulanmıştır. Elde edilen başarı puanlarının ortalamalarına ilişkin ulaşılan sonuçlar karşılaştırmalı analizler Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11: Web 2.0 Araçlarının Kullanılmasıyla Kontrol ve Deney Gruplarının “İlk Okuma Yazma Başarılarına Etkisi” Arasında Durumlarının Karşılaştırmasına Ait Bulgular

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Okuduğunu Anlama	Deney Grubu	25	6.04	0.84	45	2.98	.00
	Kontrol Grubu	22	5.09	1.27			
Noktalama	Deney Grubu	25	1.60	.57	45	3.71	.00
	Kontrol Grubu	22	.90	.68			
Yazma	Deney Grubu	25	.72	.45	45	2.20	.03
	Kontrol Grubu	22	.40	.50			
Başarı	Deney Grubu	25	8.36	1.87			
	Kontrol Grubu	22	6.40	2.45	45	2.96	.01
Toplam Puanı							

Okuduğunu anlama becerileri üzerine etkileri değerlendirmek üzere, iki farklı öğrenci grubuna yönelik bir başarı testi

uygulanmıştır. Deney grubu olarak belirlenen sınıfı öğrencileri (N=25) ile kontrol grubu olarak belirlenen sınıfı öğrencileri (N=22) arasında, aynı eğitim kurumunda ve aynı gün içerisinde testler gerçekleştirilmiştir. Her iki grubun test sonuçları, sorulara verilen doğru (1) ve yanlış (0) yanıtlar üzerinden değerlendirilmiştir. Deney grubunun ortalama test sonucu 6.04 (SS = 0.84) iken, kontrol grubunun ortalama değeri $\bar{X} = 5.09$ (SS = 1.27) olarak hesaplanmıştır. Ortalamalar arasındaki farkı istatistiksel olarak değerlendirmek için bağımsız iki örneklem t-testi kullanılmıştır. Test sonuçları, t-değeri = 2.98 ve p-değeri = 0.00 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, deney ve kontrol grupları arasında okuduğunu anlama puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Elde edilen p-değeri 0.00 olarak hesaplanmış ve 0.05 anlamlılık düzeyinden daha düşük olduğu için, iki grup arasındaki farkın tesadüfi olmadığı sonucuna varılmıştır. İki grup arasındaki varyans farklılıklarını dikkate alarak yapılan t-testinde, serbestlik derecesi (sd) 45 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, iki grubun bağımsız olduğunu ve veri setlerinin büyüklüklerinin serbestlik derecesinin hesaplanmasında kullanıldığını göstermektedir. Çalışmanın bulguları, deney grubuna yönelik uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini ifade etmektedir.

Noktalama bilgisini değerlendirmek amacıyla, iki farklı sınıfın başarı testlerindeki performansları karşılaştırılmıştır. Test, öğrencilere yönelik iki sorudan oluşmuş ve öğrencilerin verdiği yanıtlar, doğru (1) ve yanlış (0) olarak kodlanmıştır. Analizler, her iki sınıfın yanıtlarının toplam doğruluk puanları üzerinden

yapılmıştır. Deney grubu, testte ortalama olarak 1.6 doğru yanıt vermiş, bu sınıfın standart sapması ise 0.57 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubu ise ortalama 0.90 doğru yanıt ile performans göstermiş ve bu grubun standart sapması 0.68 olarak belirlenmiştir. İki sınıf arasındaki ortalama doğru yanıt sayıları karşılaştırıldığında, deney grubunun anlamlı derecede daha yüksek performans sergilediği görülmektedir. Uygulanan iki örnekli t-testi sonucunda elde edilen t-istatistiği değeri 3.71, p-değeri ise 0.00 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, 0.05 anlamlılık düzeyinde, iki sınıf arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, kontrol grubunun testte deney grubuna kıyasla daha başarılı olduğu istatistiksel olarak kanıtlanmıştır. Kontrol grubunun daha yüksek performans göstermesi, bu sınıfa uygulanan Web 2.0 araçlarından kaynaklanmaktadır.

Deney grubu ve kontrol grubu arasında yapılan yazma becerisi testi sonuçlarına göre, deney grubunun ortalama doğru yanıt oranı (%72) kontrol grubunun ortalama doğru yanıt oranından (%40.9) daha yüksektir. Bu, deney grubunun yazma becerileri açısından kontrol grubundan daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bağımsız iki örneklem t-testi kullanılarak yapılan analizde, t değeri 2.20 ve p değeri 0.03 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, p değerinin 0.05'ten küçük olması nedeniyle, iki grubun ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu, araştırmada uygulanan öğretim yöntemi veya müdahalenin etkili olduğuna dair güçlü bir kanıt sunmaktadır. Bu sonuçlar, deney grubuna uygulanan eğitim müdahalesinin, kontrol grubundaki yöntemlere kıyasla yazma becerilerini önemli ölçüde iyileştirdiğini düşündürmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde “Okuduğunu Anlama”, “Noktalama” ve “Yazma” kategorilerinde deney ve kontrol grupları arasındaki başarı durumlarını değerlendirildiği görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama doğru yanıt ortalaması = 6.04, Standart Sapma = 0.84, Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ortalaması = 5.09, Standart Sapma = 1.27 ve t değeri: 2.98, p değeri: 0.00’dır. Deney grubunun okuduğunu anlama sonuçları, kontrol grubunun sonuçlarına göre belirgin şekilde daha yüksek çıkmıştır. P değeri çok düşük (0.00) olduğu için, bu farkın istatistiksel olarak son derece anlamlı olduğunu ve rastlantısal olmadığını göstermektedir. Deney grubuna uygulanan Web 2.0 araçlarının, öğrencilerin metinleri daha iyi anlamalarını sağlayacak şekilde etkili olduğunu düşündürebilmektedir. Bu, öğrencilerin okuma sırasında ana fikri çıkarma, detayları hatırlama ve metindeki bağlantıları kurma gibi becerilerde ilerleme kaydettiklerini işaret etmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin noktalama konusunda bilgi becerisi doğru yanıt ortalaması = 1.6, Standart Sapma = 0.57, Kontrol grubu öğrencilerinin noktalama konusunda bilgi beceri ortalaması = 0.90, Standart Sapma = 0.68 ve t Değeri: 3.71, p Değeri: 0.00’dır. Noktalama testinde de deney grubunun daha yüksek bir başarı gösterdiği görülmektedir. İstatistiksel olarak son derece düşük bir p değeri (0.00), müdahalenin noktalama kurallarını öğrenme ve uygulamada belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin yazma konusunda bilgi becerisi doğru yanıt ortalaması = 0.72, Standart Sapma = 0.45, kontrol grubu öğrencilerinin yazma konusunda bilgi becerisi doğru yanıt ortalaması = 0.40, Standart Sapma = 0.50 ve t Değeri: 2.20, p değeri:

0.03'tür. Yazma becerisi üzerinde yapılan değerlendirmede, deney grubu yine kontrol grubundan daha iyi performans göstermiştir. P değeri (0.03), bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, deney grubuna uygulanan Web 2.0 araçlarının yazma becerilerini, özellikle argüman geliştirme, düşünceyi ifade etme ve dil bilgisini kullanma konusunda geliştirdiğini işaret etmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan birinci sınıf öğrencilerinin olduğu iki gruptan oluşmuştur. Deney grubu ilk okuma yazma öğretiminde Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Kontrol grubu ilk okuma yazma öğretiminde Türkçe öğretim programını uygulanmıştır. Bu çalışmada Web 2.0 araçlarının ilk okuma yazma başarısına ve tutumlarına olan etkisi araştırılmıştır.

4.1.Araştırmada Birinci Alt Amacına Dair Tartışma ve Sonuç

Araştırmada birinci alt amaçta deney ve kontrol grupları arasında çeşitli değişkenler açısından yapılan anket sorularının sonuçları karşılaştırılmaları özetlenmiştir: Evde kitap okuma durumu, veliyle beraber okuma çalışması, okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumu, harflerin seslerini doğru çıkarabilme, kelimelerin bir kısmını tanıma ve okuma, rakam, harf ve noktalama işaretlerinin farklı olduğunu bilme , telefon ve tablet kullanımında hangi içerikleri kullanma durumu, dijital cihaz kullanım süresinin kontrolü ve ebeveyn tutumları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, her iki grubun bu değişkenler açısından benzer özellikler gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin ve babalarının eğitim seviyeleri arasında bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Anne-babanın eğitimdeki rolü, çocukların akademik başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yazanoğlu'nun (2011) araştırma sonuçlarına göre sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerden gelen öğrencilerin kelime dağarcığının daha geniş olduğu, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen öğrencilerin ise kelime dağarcığının daha sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, sosyoekonomik düzeyin çocuğun dil gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Vatansever-Bayraktar ve Açıksefer-Fırat (2020) yaptıkları araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının; cinsiyet, kitap ve dergi okuma durumu ve kitap hediye edilmesinden hoşlanma değişkenlerine göre boş zaman okuma, akademik okuma alt ölçekleri ve toplam puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılıkların, kız öğrenciler, kitap ve dergi okuyanlar ve kitap hediye edilmesinden hoşlananlar lehine olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, kız öğrencilerin, kitap ve dergi okuyanların ve kitap hediye edilmesinden hoşlananların okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anne-baba, çocuğun ilk eğitim yıllarında en yakın eğitim ortağı ve rol modelidir. Eğitimde anne-babanın rolü, çocuğun eğitimine olan tutumlarından, öğrenme becerilerini geliştirme sürecine kadar geniş bir yelpazede önemlidir. Anne-babalar, çocuklarının okul başarısını olumlu yönde etkileyebilecek çeşitli faktörler üzerinde etkili olabilirler. Ayrıca, eğitimde anne-babanın rolü, çocuğun eğitim ortamına ve öğrenme motivasyonuna

sağladıkları destekle de ilişkilidir. Özellikle, çocuklarını eğitmek ve bilgiye erişimini desteklemek amacıyla anne-babaların teknolojiyi kullanmaları, çocukların öğrenme süreçlerini zenginleştirebilir. Örneğin, dijital eğitim materyalleri ve öğrenme uygulamaları kullanarak, anne-babalar çocuklarının akademik ve bilişsel gelişimini destekleyebilirler. Ayrıca, teknoloji araçlarını kullanarak çocuklarla etkileşimde bulunmak, iletişimi güçlendirebilir ve aile bağlarını kuvvetlendirebilir. Ancak, teknoloji kullanımının dozajı ve içeriği konusunda dikkatli olmak önemlidir. Anne-babaların çocuklarına uygun teknoloji kullanımı konusunda rehberlik etmeleri ve denetim altında tutmaları, çocukların teknolojiyi sağlıklı bir şekilde kullanmalarını sağlayabilir.

Başaran ve Ateş'in (2009) yapmış olduğu araştırmada ailelerin çocuklarına hikâye anlatma sıklığı ile öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri olumlu tutum arasında pozitif bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Çocuklarına hikâye anlatmayan veya okumayan ailelere bu konuda eğitim verilmesi, çocukların okuma alışkanlıklarını ve okuma sevgisini geliştirmek açısından önemlidir.

4.2.Araştırmada İkinci Alt Amacına Dair Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt amacında ise öğrencilere okuma tutum ölçeği uygulanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin okuma tutumlarının kontrol grubuna göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin okuma tutumları üzerinde olumlu bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulguları, Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubunun, okuma tutumları açısından kontrol grubuna göre daha olumlu tutumlar sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, Web 2.0 araçlarının okuma tutumlarını

olumlu yönde etkilediğine dair güçlü bir kanıt sunmaktadır. Kontrol grubunun daha olumsuz tutumlar sergilemesi, diğer okuma yazma öğretim yöntemlerinin, Web 2.0 araçlarına kıyasla öğrencilerin okuma tutumlarını geliştirmede daha az etkili olabileceğini düşündürmektedir. Araştırmanın sonuçları, eğitimde Web 2.0 araçlarının potansiyel faydalarını vurgulamaktadır. Bu araçlar, öğrencilerin okuma tutumlarını geliştirerek okuma motivasyonlarını artırabilir. Ancak, bu bulguların genellenebilirliğini artırmak için daha geniş örneklem gruplarıyla ve farklı eğitim seviyelerinde yapılan benzer araştırmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca, Web 2.0 araçlarının etkisini daha iyi anlayabilmek için uzun vadeli çalışmalar yapılmalı ve bu araçların farklı okuma yazma becerileri üzerindeki etkileri detaylı bir şekilde incelenmelidir. Sonuç olarak, bu araştırma Web 2.0 araçlarının öğrencilerin okuma tutumları üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymakta ve eğitimde bu araçların kullanımının faydalı olabileceğini göstermektedir. Eğitimcilerin, Web 2.0 araçlarını öğretim sürecine entegre ederek öğrencilerin okuma motivasyonlarını artıracabileceklerini ve daha etkili bir okuma yazma öğretimi sağlayabileceklerini vurgulamaktadır.

Arıcı, (2008); Ghaith ve Bouzeineddine, (2003) ve Gül (2008)'e göre Okuma yeteneği, bir dizi faktöre bağlı olarak geliştirilebilen bir yetenektir. Kişisel deneyimler ve gözlemler, aile ve okul yaşantıları kadar bu beceri üzerinde etkili olabilmektedir. Bir bireyin okumaya yönelik tutumu, başlangıçta ailedeki okuma alışkanlıkları tarafından, sonrasında ise öğretmenleri, arkadaşları ve okul ortamı gibi faktörler tarafından şekillendirilmektedir. Okuma tutumunun pozitif veya negatif olması, okuduğunu anlama kapasitesini doğrudan

etkileyebilmektedir. Olumlu bir okuma tutumuna sahip öğrencilerin, okumaya daha çok zaman harcadıkları gözlemlenebilmektedir.

Birkan, Uysal ve Tuncer Şener (2023) ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin ritmik sayma becerilerini kullandıkları Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirmişlerdir. Genç (2024) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin geometrik şekiller konusunu “Web 2.0 aracı Polypad” uygulamasıyla işlemelerinin, geometrik şekiller konusundaki başarıları ve matematik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, Matematik dersinde Web 2.0 araçlarının daha fazla kullanılmasının önemi vurgulanmıştır. Almalı ve Yeşiltaş (2020) yaptığı çalışmada, Web 2.0 teknolojilerinin “sosyal bilgiler dersi öğretiminde coğrafya konularında” kullanımının öğrenci akademik başarısına ve derse yönelik tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymuştur.

4.3.Araştırmada Üçüncü Alt Amacına Dair Tartışma ve Sonuç

Araştırma üçüncü alt amacı kapsamında yapılan analizler, Web 2.0 araçlarının ilk okuma yazma öğretimi üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında yapılan karşılaştırmalar, deney grubunun tüm alt boyutlarda “okuduğunu anlama, noktalama ve yazma”, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek başarı gösterdiğini ortaya koymuştur. Deney grubu öğrencilerinin, okuduğunu anlama testinde kontrol grubuna göre belirgin bir üstünlük sağladığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Web 2.0 araçlarının, öğrencilerin metinleri daha iyi anlamalarını ve ana fikir ile detayları daha etkili bir şekilde çıkarabilmelerini sağladığını göstermektedir.

Noktalama işaretleri sorularına verilen cevaplarda deney grubunun daha yüksek başarı gösterdiği görülmüştür. Bu sonuç, Web 2.0 araçlarının noktalama kurallarını öğrenme ve uygulama konusunda öğrencilere önemli katkılar sağladığını göstermektedir.

Yazma becerisi değerlendirmesinde de deney grubu, kontrol grubuna göre daha iyi performans sergilemiştir. Bu, Web 2.0 araçlarının, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğunu, özellikle düşüncelerini ifade etme, argüman geliştirme ve dil bilgisi kullanımında ilerleme kaydettiklerini işaret etmektedir. Genel olarak, araştırma sonuçları, Web 2.0 araçlarının ilk okuma yazma öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu ve bu araçların öğrencilere daha iyi okuma anlama, noktalama ve yazma becerileri kazandırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bulgular, eğitimde teknoloji kullanımının, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili bir araç olabileceğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, Web 2.0 araçlarının ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması, öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkileşimli ve ilgi çekici hale getirmiş, bu da onların akademik performanslarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu nedenle, eğitim programlarında bu tür teknolojik araçların daha fazla entegre edilmesi önerilmektedir. Yağlı'nın (2018: 708) araştırmasına göre, çizgi filmlerin dinleme ve konuşma becerilerine büyük fayda sağladığını, öğrencilerde yabancı dil öğrenimine karşı merak ve istek uyandırdığını ve bu nedenle etkili bir ders aracı olarak kullanılabileceğini belirtmiştir.

Çelebi ve Satırlı'nın (2021) gerçekleştirdiği çalışmada, Web 2.0 araçları, eğitimde etkileşimi teşvik eden ve birden fazla öğretim faaliyetinin eş zamanlı olarak etkin olmasına olanak tanıyan önemli araçlardır bu araçlarla yapılan çalışmalar, derslerin hedeflerine ve

amaçlarına uygun olarak teknolojinin sunduğu yenilikleri ve gereksinimleri içeren bir şekilde planlanabilir ve bu sayede, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri etkili bir şekilde kullanabilmesi ve yeni bilgi üretebilmesi desteklenir sonucuna ulaşılmıştır.

Medwell'in 1996 yılında gerçekleştirdiği bir araştırma, okuma eğitimine yeni başlayan çocuklar üzerinde elektronik kitapların kullanıldığını ve bu yöntemin, geleneksel basılı materyallerle öğrenen diğer çocuklara kıyasla, kelime tanıma ve metin anlama yeteneklerini arttırdığını göstermiştir. Ayrıca McKenna ve Watkins (1996) tarafından yapılan bir çalışmada, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin sesli elektronik kitaplar ve elektronik metin kullanımının, okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediği ve kelime dağarcıklarını geliştirdiği belirtilmiştir.

İşık ve Karal'ın (2023) yürüttüğü çalışma sonucuna göre ilköğretimde 1. sınıftan 4. sınıfa kadar her düzeye uygun Web 2.0 araçlarının mevcut ve kullanılabilir olduğu ortaya konulmuştur. Bu araçların ilkokul öğrencilerinin eğitimine büyük katkı sağladığına ulaşılmıştır. Haugland'ın (1992) yürüttüğü bir çalışma sonucunda, 4 yaşındaki çocuklara yönelik bir araştırma ortaya koymuştur ve bilgisayar destekli uygun etkinliklerle desteklendiğinde çocukların dil becerileri ve problem çözme yetenekleri gelişmekle kalmayıp, soyut düşünce ve kavramsal becerileri de artmaktadır. Aynı zamanda, bu destek çocukların zekâ gelişimine, sözel olmayan yeteneklerine, uzun süreli hafıza ve daha kompleks motor becerilerine de önemli ölçüde katkıda bulunmuştur (Aktaş-Arnas, 2005).

4.4.Öneriler

İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan Web 2.0 araçlarının öğrencilerin başarılarına etkisinin bulunup bulunmadığına yönelik yapılan bu çalışmada elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda ortaya çıkan öneriler aşağıda sunulmuştur:

Araştırmada farklı Web 2.0 araçları da kullanılabilir.

Araştırmada kullanılan Web 2.0 araçları diğer derslerde de kullanılabilir.

Web 2.0 araçları Türkçe dersi kapsamında birinci sınıflar dışında diğer sınıflarda farklı konular öğretilirken kullanılabilir.

Web 2.0 araçlarını kullanarak interaktif okuma ve yazma etkinlikleri düzenlenebilir. Online hikâye kitapları veya kelime bulmacaları gibi araçlarla öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirebilir.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için blog veya dijital günlükler oluşturabilecekleri platformları kullanılabilir. Bu etkinlik, yazma sürecini eğlenceli ve ilgi çekici hale getirebilir.

Öğrencilerin dikkatini çekebilecek interaktif ve eğlenceli Web 2.0 araçları tercih edilebilir. Hikâye anlatma uygulamaları, interaktif kitaplar veya harf ve sayı oyunları gibi seçenekler değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin, Web 2.0 araçlarını etkili bir şekilde kullanabilmeleri için düzenli olarak profesyonel gelişim kurslarına katılmalarını teşvik edilebilir.

Web 2.0 araçlarının pedagojik amaçlarla nasıl entegre edileceği konusunda öğretmenlere rehberlik sağlanabilir. Belirli

öğrenme hedeflerine ulaşmak için hangi araçların en uygun olduğunu belirlemelerine yardımcı olunabilir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin Web 2.0 araçlarını güvenli bir şekilde kullanmalarını sağlamak için dijital güvenlik ve gizlilik konularında bilinçlenmeleri sağlanmalıdır.

Ailelere, çocukların Web 2.0 araçlarını nasıl güvenli ve sorumlu bir şekilde kullanacaklarını öğrenmeleri konusunda rehberlik edilmelidir.

KAYNAKÇA

Almalı, H., & Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Coğrafya Konularının Web 2.0 Teknolojileri Kullanılarak Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 165-182.

Ağır, A. (2013). Web 2.0 ve Bilişim Teknolojileri Öğretimi. Şahin S. (Ed.), *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri I-II*. 2. Baskı:173-224.

Aktaş-Arnas, Y. (2005). Okul Öncesi Dönemde Bilgisayar Destekli Eğitim. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (20), 36-47.

Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Alkhataba, E.H., Abdul-Hamid, S. &, Basir, İ. (2018). Teknoloji Destekli Çevrimiçi Yazma: İşbirliğine Dayalı Çevrimiçi Yazma İçin Altı Ana Web 2.0 Aracına Genel Bakış. *Arap Dünyası İngilizce Dergisi (AWEJ)*, 9(1), 433-446

Arıcı, A. F. (2008), Okumayı Niye Sevmiyoruz? Üniversite Öğrencileri ile Mülakatlar, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 91-100.

Baş, Ö. (2006). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazıyla Okuma Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı*, C.1: 215-224, Ankara: Kök Yayıncılık.

Başaran, M., ve, Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1),73-92.

Bay, Y. (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Birkan G. Z., Uysal H. ve Tuncer Şener Ö. (2023, Kasım). İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarıyla Ritmik Sayma Becerilerinin Geliştirilmesi, 21. *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Antalya

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2019). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Conole, G., & Alevizou, P. (2010). A Literature Review Of The Use Of Web 2.0 Tools İn Higher Education. *A Report Commissioned By The Higher Education Academy*.

Çelebi, C., & Satırlı, H. (2021). Web 2.0 Araçlarının İlkokul Seviyesinde Kullanım Alanları. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(1), 75-110.

Çelenk, S. (2003). Emergent Literacy Period İn Early Reading And Writing. *Ankara University Journal Of Faculty of Educational Sciences (Jfes)*, 36(1), 75-80.

Deperlioğlu, Ö. & Köse, U. (2010). *Web 2.0 Teknolojilerinin Eğitim Üzerindeki Etkileri ve Örnek Bir Öğrenme Yaşantısı*.

Akademik Bilişim'10-XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri
10-12 şubat 2010 Muğla Üniversitesi, Muğla.

Drexler, W. (2010). Kişisel Öğrenmenin İnşası İçin Ağ Bağlantılı Öğrenci Modeli Ortamlar: Öğretmen Kontrolü ve Öğrenci Özerkliğinin Dengelenmesi. *Avustralya Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 26(3), 369-385.

Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). 21. Yüzyıl Öğretmenleri İçin Web 2.0 Araçları. *International Online Journal Of Educational Sciences*, , 4(1), 243-254.

Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 Salgını Döneminde Eğitim: İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 9(2), 360-380.

Ercan, M. (2021). *Covid-19 Pandemi Döneminde İlk Okuma Yazma Sürecine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Feigenson, N., & Dunn, M. A. (2003). New Visual Technologies İn Court: Directions For Research. *Law And Human Behavior*, 27, 109-126.

Genç, G. (2024). Matematik Öğretiminde Web 2.0 Aracı (Polypad) Uygulaması Örneği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(1), 226-241.

Ghaith, G. M. (2003). Relationship Between Reading Attitudes, Achievement, And Learners Perceptions of Their Jigsaw

İl Cooperative Learning Experience. *Reading Psychology*, 24(2), 105-121.

Gonzalez, D., & St Louis, R. (2008). The Use Of Web 2.0 Tools To Promote Learner Autonomy. *Independence*, 43, 28-32. Retrieved From <Http://Peoplelearn.Homestead.Com/Medhome2/Technology/Webtoos.2.0.Autonomy.Pdf>.

Göçer, A. (2014). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Gül, V. (2008). *Boş Zaman Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama ve Okumaya Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkililiği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Günüç, S. (2017). *Eğitimde Teknoloji Entegrasyonunun Kuramsal Temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.

Işık, Z., & Karal, Y. (2023). Web 2.0 Araçlarının Temel Eğitimde Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal Of Instructional Technologies And Teacher Education*, 12(1), 1-13.

Kaynar, T. (2019). *Web 2.0 Araçlarının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı*, Marmara Üniversitesi, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Kocaarslan, M. (2016). “Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233.

Kutluca-Canbulat, A., N. (2013). Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretiminde Anlamlı Okumayı Etkileyen Unsurlar. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 3(2), 173-191.

Levin, D., & Arafeh, S. (2002). The Digital Disconnect: The Widening Gap Between Internet-Savvy Students And Their Schools.

Majid, I., & Verma, S. (2021). Web 2.0 Technological Tools in Teaching and Learning. *Majid, I., & Verma, S.(2018). Web*, 2, 55-60.

Mckenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring Attitude Toward Reading: A New Tool for Teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626-639.

Medwell, J. (1996). *Talking Books And Reading*. *Reading*, 30(1), 41-46.

Mete, F., & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Eğitiminde Motivasyona Etkisi: Kahoot Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.

Moshahid, M., & Pt, A. (2017). A Study On Awareness Of Web 2.0 Resources in Education Among B. Ed Students. *International Journal of Academic Research And Development*, 2(3), 158-162.

Oliver, K. (2007). Leveraging Web 2.0 İn The Redesign Of A Graduate-Level Technology Integration Course. *Techtrends*, 51(5), 55.

Orhan, H., G. (2007). *Bilgisayar Destekli Öğretimin İlkokuma Yazma Başarısına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sağırlı, M. (2015). *İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi, Amacı ve Birinci Sınıf Öğretmenliği*. Ö, Yılar (Ed.). İlkokuma Yazma Öğretimi İçinde. Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, A. (2010). Kırsal Kesimde Görev Yapan Öğretmenlerin İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Problemler. *Education Sciences*, 5(4), 1738-1750.

Şahin, A. (2019). *İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Eğitim Yazılımlarının Kullanımının Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Vatansever-Bayraktar, H., & Açıksefer-Fırat, B. (2020). Primary School Students' Attitudes Towards Reading. *Higher Education Studies*, 10(4), 77-93.

Yağlı, A. (2018). Çizgi Filmlerin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması Martine (Ayşegül) Örneği, *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 4 (12), 702-709.

Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi* (34. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinde Kelime Dağarcığı Gelişimin İlk Okuma Yazma Başarısı ve Sosyoekonomik Düzey ile İlişkisi (Şırnak İli Örneği)* (Master's thesis, Uludağ Üniversitesi).

Yıldız, M. (2010). *Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayanlarının İlkokuma Yazma Becerilerinin Gelişimine Yönelik İlköğretim 1. Sınıf Öğretmen Görüşleri: Mersin Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Yükseltürk, E., & Top, E. (2013). Web 2.0 Teknolojilerinin Öğretmen Eğitiminde Kullanımı. *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler*.

BÖLÜM III

Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Orhan ÖZEN¹
Osman MERT²

Giriş

Ölçme, bir niteliğin gözlemlenmesi ve gözlem sonunda ortaya çıkan sonuçların sayılar yardımıyla veya başka araçlarla gösterilmesidir (Turgut, 1977). Başka bir ifadeyle, herhangi bir özelliğe ne kadar sahip olunduğunun belirlenmesine ölçme denir (Kan, 2006). Eğitim sürecinde, öğrenciye kazandırılmak istenen niteliklerin belirlenmesi için ölçmeye başvurulur. Bir anlamda ölçme, öğretim sonucunda bireylerdeki farklılığı ortaya koyma çabasıdır. Ölçülmek istenen özellik, nitelik kişiden kişiye değişeceğinden ölçme kavramlarından olan değişken üzerinde durmak gerekmektedir. Gözlemden gözleme ve durumdan duruma

¹ Dr., İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Erzurum/Türkiye, Orcid: 0000-0002-3534-3084, orhanozen25@gmail.com

² Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara/Türkiye, Orcid: 0000-0001-6159-1906, osmnmert@gmail.com

farklı değerler alabilen özelliklere değişken denir (Tekindal, 2008). Değişkenler, ölçülen nesnenin aldığı değer açısından sürekli-sürekli-sürekli değişkenler; sayılabilir ve sayı ile gösterilmez değerler alması açısından nicel-nitel değişkenler; başka değişkenlerden etkilenme durumları açısından bağımlı-bağımsız değişkenler olarak sınıflandırılabilir.

Değerlendirme ise, yapılan ölçümlerin sonunda anlamlı bir sonuç çıkarmak ve ölçülen değerlerle ilgili bir karara varmaktır (Tekin, 1991). Değerlendirme sonucunda bir yargıya varmak amaçlandığından ölçme işlemi kadar objektif olmak beklenmemelidir. Değerlendirme, ölçme işlemi sonunda ortaya çıkan değerlerle ilgili karar verme sürecidir (Baykul, 2000). Bu durumda değerlendirme yapabilmemiz için öncelikle ölçme işlemini yapmış olmamız şarttır. Dolayısıyla değerlendirme yapabilmenin ön koşulu ölçmüş olmaktır (Tekindal, 2008).

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüt veya ölçütlere dayandırarak ölçülen nitelikler hakkında değer yargısına varma sürecidir. Değerlendirmenin güvenilir sonuçlara dayanması, geçerliği sağlanmış bir ölçütle yapılması, karar verme sürecinde hata yapılmaması doğru değer yargısına ulaşmak için önemlidir (Turgut & Baykul, 2010).

Türkçe öğretim programında ölçme ve değerlendirme yöntemleri üç bölümde incelenebilir. Bu değerlendirmeler, öğretimin başında yapılanlar, öğretim yılı boyunca yapılanlar ve öğretim yılının sonunda yapılan değerlendirmelerdir.

Süreç başlarken öğrencilerin hangi düzeyde olduğunu tespit edilmesi öğretime başlamadan önce büyük önem taşımaktadır.

Öğretim sürecinin henüz ilk aşamasında öğrencilerin dersle ilgili görüşleri, konuşma, yazma, dinleme, okuma ve dil bilgisi becerileri ve tutumları belirlenebilir. Belirtilen düzeyi tespit edebilmek için başarı testleri, tutum ölçekleri, dereceli puanlama anahtarları, gözlem formları gibi ölçme araçları kullanılır. Özellikle yıl sonunda öğrencinin nereden nereye geldiğini görebilmek açısından bu öğretim başında yapılan ölçme oldukça önemlidir. Süreç içerisinde yapılan değerlendirmelerde ise amaç; öğretime dair değerlendirme yapmak ve öğrenmeyle ilgili yanlışlıkların tespit edilmesidir. Burada, gözlem yapılan testler, performans ve proje ödevleri, öğrenci ürün dosyaları vb. araçlar kullanılır. Yine öğretim yılı boyunca belirlenen hedeflerin hangi ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini tespit etmek maksadıyla gözlem formları, kontrol listeleri, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formu gibi araçlar kullanılır (Göçer, 2014).

Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim ve öğretim faaliyetleri bir amaç ve plan doğrultusunda yapıldığından eğitim kurumlarında yapılan etkinlikler önceden tasarlanan planlar ve programlar vasıtasıyla uygulanır. Bu sebeple bütün eğitim ve öğretim kurumları resmî olarak hazırlanan ve yayımlanan eğitim programlarını uygularlar (Yüksel, 2002).

Eğitim programı kavramının ilk olarak kullanılması MÖ birinci yüzyıla kadar gitmektedir. Roma’da yarış arabaları için bir pist türünde oval bir alan hazırlanmış ve bu yola Latince curriculum adı verilmiştir. Koşu yolu anlamında somut bir kavramdan ders programlarında kullanılan soyut kavrama dönüşmüştür. Türkçede “izlenen yol” ve “izlence” gibi karşılık bulan bu kavram pek çok

bilim insanı ve eğitim bilimci tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Demirel, 2015).

Öğretim programı ise bir dersin öğretilmesi sürecinde yer alan bütün etkinliklerin bulunduğu plana denir. Hedefler, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri, yöntem, materyal ve değerlendirme göz önünde bulundurularak öğretim programı oluşturulur. Öğretim programı, öğrenciye okulda veya okul dışında kazandırılması hedeflenen bir derse ait tüm etkinlikleri kapsar (Demirel, 2015).

Türkçe öğretim programında ölçme ve değerlendirme yöntemleri üç bölümde incelenebilir. Bu değerlendirmeler, öğretimin başında yapılanlar, öğretim yılı boyunca yapılanlar ve öğretim yılının sonunda yapılan değerlendirmelerdir.

Süreç başlarken öğrencilerin hangi düzeyde olduğunun tespit edilmesi öğretime başlamadan önce büyük önem taşımaktadır. Öğretim sürecinin henüz ilk aşamasında öğrencilerin dersle ilgili görüşleri, konuşma, yazma, dinleme, okuma ve dil bilgisi becerileri ve tutumları belirlenebilir. Belirtilen düzeyi tespit edebilmek için başarı testleri, tutum ölçekleri, dereceli puanlama anahtarları, gözlem formları gibi ölçme araçları kullanılır. Özellikle yıl sonunda öğrencinin nereden nereye geldiğini görebilmek açısından bu öğretim başında yapılan ölçme oldukça önemlidir. Süreç içerisinde yapılan değerlendirmelerde ise amaç; öğretime dair değerlendirme yapmak ve öğrenmeyle ilgili yanlışlıkların tespit edilmesidir. Burada, gözlem yapılan testler, performans ve proje ödevleri, öğrenci ürün dosyaları vb. araçlar kullanılır. Yine öğretim yılı boyunca belirlenen hedeflerin hangi ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini

tespit etmek maksadıyla gözlem formları, kontrol listeleri, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formu gibi araçlar kullanılır (Göçer, 2014).

Cumhuriyet Dönemi Türkçe Öğretim Programlarında Ölçme Değerlendirme

1929-1930 eğitim-öğretim yılında hazırlanan program, 1928 yılında gerçekleşen harf inkılabı sonrasında, dönemin şartlarında hazırlanmış ilk Türkçe programıdır. Türkçe dersinde takip edilecek yöntemlerle ilgili açıklamalar barındıran bu program dilbilgisi ve edebiyatı birlikte ele almıştır. Türkçe ve edebiyat derslerinin ayrı programlarda sunulması 1945 yılındaki programda görülmektedir. Bu programda ilk ve ortaokul seviyesinde Türkçe öğretimi birbirlerini tamamlarken lise için ayrı bir program tasarlanmıştır (Girgin, 2011).

1981 Yılı Türkçe Öğretim Programında Ölçme Değerlendirme

1981 Yılı Türkçe Öğretim Programı'ndan önce hazırlanan her Türkçe programının öncekilere göre daha fazla üzerinde çalışıldığı ve planlı bir şekilde hazırlandığı görülmektedir. Ancak program olarak 1981 programı çok daha fazla detay ve düzenli çalışma sonucu ortaya çıkmış bir program olsa da Türkçe programı açısından oldukça zayıf kalmaktadır. Türkçe bölümünde ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer verilmemiştir ve herhangi bir detay da paylaşılmamıştır. Yalnızca bazı bölümlerde öğrencilerin yaptıkları hataların düzeltilmesinde bahsedilmektedir. Ancak bunların da yeterince faydalı olmadığı, sürece katkıda bulunacak değişikliklere yer vermediği tespit edilmiştir. Bahsedilenlerin haricinde ölçme değerlendirmeye ilgili bir açıklama bulunmamaktadır. Girgin (2011)'e göre 1981 Türkçe programı

ölçme ve değerlendirmeye ayrıca bir bölüm ayırmış olsa bile burada ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle ilgisi olmayan süreci veya sonucu değerlendirmeyi planlamayan uzun ifadelerin yer aldığı bir programdır. 1981 öğretim programı ölçme ve değerlendirme anlamında çoğu açıdan eksik kalmıştır. Programın, genelde sürecin sınıf içi etkinlikler ve ders içinde öğrencilerin gözlenmesi şeklinde değerlendirilmesinden ibaret olduğu görülmektedir.

2005 Yılı Türkçe Öğretim Programında Ölçme Değerlendirme

Türkçe öğretim programları açısından o zamana kadar yayımlananlar arasında en kapsamlısı 2005 öğretim programıdır. Yapılandırıcı yaklaşımın benimsendiği bu programda ölçme değerlendirmeyle ilgili detaylı tanımlamalar karşımıza çıkmaktadır. Programa göre sürece başlamadan önce öğrencilerin durumları tespit edilmeli hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenmelidir. Bunun yanı sıra her temadan önce öğrencilerin tema hakkındaki var olan bilgilerini tespit etmek amacıyla ölçme değerlendirme yapılabilir. Tutum ölçeklerinden faydalanılarak Türkçe dersine ilişkin öğrencilerde olumsuz yönelim varsa tespit edilir. Olumsuz tutumdaki öğrencilere yönelik önlemler alınır. Performans ödevleri, öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi süreç değerlendirmede faydalanılan ve sınıf ortamında ilk kez kullanılacak olan araçlar varsa öğrencilere ve velilerine bu araçların uygulanması ve faydaları gibi durumların anlatılması gerekmektedir. Öğretimin bütün aşamalarında, performansların değerlendirilmesi sürecinde eleştirel düşünme, karar verme becerileri gibi birtakım temel becerilerin geliştirilmesinde etkin olarak kullanılan öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirmelerinin uygulanması gerekmektedir. Bu durumlarda da öz ve akran

değerlendirme formları ile grup değerlendirme formları kullanılır. İş birliği gerektiren etkinlikler ile metnin işlenmesi sürecindeki etkinliklerde öz ve akran değerlendirme ile grup değerlendirme faaliyetleri uygulanabilir. Öğretim süreci boyunca öğrencinin okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dil bilgisi kazanımlarına ait gelişim durumlarının devamlı ve sistemli bir şekilde gözlenmesi ve sonuçların gözlem formlarına kaydedilmesi gereklidir. Türkçe öğretiminde öğrencinin ders başarısının ölçülmesi amacıyla uygulanan sınavlarda, yukarıda belirtilen çeşitli madde türlerinin mümkün olduğunca kullanılması, ölçülen becerinin daha iyi değerlendirilmesi açısından oldukça faydalı olacaktır. (MEB, 2006)

2015 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme Değerlendirme

2015 yılında uygulanmaya başlanan program, öğrencilerin sadece eğitim-öğretim hayatına yönelik bir eğitim hedeflememektedir. Aynı zamanda hayatın herhangi bir döneminde de faydalanabilecekleri iletişim becerilerini, okuma-yazma becerilerini ve her türlü zihinsel beceriyi kazandırabilecek şekilde tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra programda diğer alanlardaki öğrenmenin, kişisel gelişimin, sosyal gelişmenin ve mesleki yetenekler elde etmenin temelinde dilsel beceriler ve yeterlilikler olduğu kabul edilmektedir. Bu program etkinliklerin birbirini destekler şekilde olmasına önem vermektedir. Öğrenme sürecine öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin tespit edilerek başlanması, sürecin devamının ve öğrencinin gelişim durumunun izlenmesi, tüm süreci tamamlayacak şekilde ölçe değerlendirme faaliyetlerinin yapılması esastır (MEB, 2015).

Kazanımların gerçekleşme durumunun hangi düzeyde olduğunu, kazanımlarda yer alan bilgilerin ve becerilerin öğrenciler tarafından ne kadar öğrenildiğini tespit etmek amacıyla öğrenme sürecinin sonunda ölçme değerlendirme yapılır. Sonuçların değerlendirilmesinde kazanımlarda öngörölen bilgi ve becerilerin eşit olarak dağıtılması önemlidir. Eğer değerlendirme çoğunlukla bilgiye yoğunlaşırsa buna bağlı olarak okullardaki Türkçe öğrenimi de kaçınılmaz olarak bilgiye bağlı bir süreç ortaya çıkaracaktır. Türkçe öğretim programının daha çok öncelediği ve önem verdiği konu; analiz yapma, sentez, anlam çıkarma etkinlikleri ve içerikleridir. Bundan dolayı sonuç değerlendirmede içerikler öğrenme alanlarına dengeli bir şekilde dağıtılmalıdır ve öğrenme alanlarının her birinde bilgi ve becerilerin temsil edilmesinde tutarlı bir dağılım olmalıdır (MEB, 2015).

2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme Değerlendirme

MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018), öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütönlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir.

Öğrenme ve öğretme sürecinin vazgeçilmez parçası olan ölçme değerlendirme öğrencilerin başarılarını, davranış değişikliklerini, gelişimlerini tespit etmek, kullanılan yöntemlerin verimliliğini belirlemek için kullanılır.

Öğretmenler değişik ölçme ve değerlendirme araçları vasıtasıyla öğrencilerinin gelişim sürecini, öğrenme düzeylerini belirlemeli ve öğrencileri bu konuda bilgilendirmelidir. Ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencide sınav kaygısı oluşturacak durumlardan uzak durulmalı, bu sürecin öğrencide olması beklenen gelişime dair bilgi alma çalışması olduğu unutulmamalıdır (Göçer, 2016).

MEB (2018)'e göre öğretim programıyla kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri öğrencilerin ne oranda edindiğinin tespitinde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürekli olmalıdır. Öğretimin başında yapılan değerlendirme, öğrenci hakkında bilgi edinilmesini ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim sırasında yapılan değerlendirme, öğrenci ve öğretmene geri bildirim verilmesini; öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise öğrenme hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığı ve belirli alanlarda değişiklik yapılması gerekip gerekmediği hakkında karar vermeyi sağlayacaktır. Devamlı yapılacak değerlendirme, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin gelişimlerinin tespiti için de önemlidir.

MEB Türkçe Öğretim Programında (2018) ölçme değerlendirme süreciyle ilgili aşağıdaki ifadeler kullanılmaktadır:

Öğrenme öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarında özellikle 1-3. sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşım benimsenmeli, ölçme sonunda

öğrenci performansı hakkında elde edilen veriler yargıda bulunma değil, tanı amaçlı kullanılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılmalıdır. Bu formlarda sadece bilişsel becerilerin değil, psikometri (kalemi doğru tutma, düzgün yazma, akıcı okuma, kelimeleri doğru telaffuz etme vb.) ve duyuşsal becerilerin (sorumluluklarını yerine getirme, iş birliği yapma, çevresindeki kişilere saygılı davranma, etkinliklere aktif katılma, çaba harcama vb.) gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere de yer verilmelidir. Performansları hakkında öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirimler verilmeli, eksik ya da hatalı öğrenmelere ilişkin tespitler öğrencileri rencide edici değil, motive edici şekilde ifade edilmeli, sınıf içinde kıyaslamalara gidilmemelidir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarında öz değerlendirme becerisini edinmeleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu bakımdan yapılan etkinlikler sonunda öğrencilere “Bu etkinlikten ne öğrendiniz?”, “Bu etkinliği daha iyi yapabilir miydiniz? Nasıl?” vb. sorular yöneltilerek ya da az sayıda ölçütten oluşan formlar verilerek öz değerlendirme yapmaları teşvik edilmelidir. Öğrenci düzeyine uygun, öğrenciyi zorlamayan, öğrenmeyi pekiştirirken aynı zamanda yapmaktan zevk alabileceği performans çalışmaları ve projelerde bu sınıf düzeylerinde öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerinin ölçülmesinde tanı amaçlı kullanılabilir. 4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. Bu sınıf düzeylerinde bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılır. Dil becerilerinin ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim

öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılabilir (MEB, 2018, s. 9).

MEB tarafından 2019 yılından yayımlanan Türkçe dersi öğretim programı ölçme değerlendirme açısından bir önceki programın tekrarı niteliğindedir. Programın genelinde bazı değişiklikler mevcut olsa da ölçme değerlendirmenin hem genel tanıtımının yapıldığı bölümde hem de Türkçe dersinde ölçme değerlendirme uygulamaları bölümünde bir değişiklik göze çarpmamaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme Değerlendirme

TYMM’de ölçme ve değerlendirmeyeyle ilgili olarak sınıf içi değerlendirmelere vurgu yapılmaktadır. Öğretim sürecinin destekleyicisi olarak tanımlanan ölçme ve değerlendirme öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek öğrenme ihtiyaçlarına karar vermek, öğrenme sürecini desteklemek, öğrenme içeriğine karar vermek, öğrenme ve öğretme stratejilerine yönelik bakış açılarını değiştirmek için temel bir araçtır. Böylece ölçme ve değerlendirme süreci süregelen dar kapsamdan uzaklaşarak biçimlendirici (geliştirici) değerlendirme olarak sınıf içi değerlendirmenin temel unsuru olarak belirtilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinin yürütülmesinde uyulması gereken ilkeler her programa özel hazırlanmıştır. Buna göre tasarlanacak araçlar açık, anlaşılır ve öğrenci düzeyine uygun olmalıdır. Öğrencilerin farklı bilişsel özelliklerini etkili olarak kullanmalarına olanak sağlayan yenilikçi araçlara yer verilmelidir. Nitelikli geri bildirimi etkin kılmak için akran, öz ve grup

değerlendirme araçları ölçütler ve yapılandırılmış araçlar doğrultusunda kullanılmalıdır.

Okuma ve dinleme/izleme becerilerini değerlendirirken çoktan seçmeli, serbest çağrışım, özetleme gibi dolaylı değerlendirme görev biçimleri tercih edilebileceği; konuşma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde ise doğrudan üretim içeren değerlendirme görev biçimlerinden yararlanılmalıdır. Öğrenciye sınıf içi öğrenme sürecinde uygulanmayan değerlendirme araçları sonuç değerlendirme sürecinde kullanılmamalıdır (MEB, 2024).

Cumhuriyet'ten günümüze kadar yayımlanan Türkçe öğretim programları incelendiğinde 1981 yılındaki programdan önce ölçme değerlendirme açısından önemli bir bölüme rastlanmamaktadır. Özellikle 2000 sonrası programlarda bu uygulamalara daha fazla yer verilmeye başlanmıştır. Genelde üzerinde durulan konular; ölçme değerlendirmede farklı araçlara yer verilmesi, sonuç değerlendirmenin yanında süreç değerlendirmeye de önem verilmesi, öğrencinin temel becerilerinin öğretime başlamadan belirlenmesinin önemi, özellikle üst düzey becerilerin ölçülmesinde kullanılan ölçme araçlarının sıklıkla kullanılması ve ölçme ve değerlendirmenin öğretim programının tamamında kullanılmasıdır.

Türkçe Öğretiminde Kullanılan Sınav Türleri

Türkçe eğitimi çalışmaları esnasında öğretmenler etkili ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturmak ve hedef kazanımlara hangi düzeyde erişebildiklerini belirlemek için dersin sonunda, temanın sonunda veya dönem içerisinde ve sonunda birtakım ölçme değerlendirme teknikleri uygulurlar. Öğrenciler hakkında bir dönem

ve eğitim-öğretim yılı boyunca gelişimleri hakkında kayda geçtikleri verileri yorumlayıp değerlendirmelerde bulunurlar (Göçer, 2014).

1. Yazılı Sınavlar

Yazılı sınavlar, cevaplayıcının cevabı hatırlaması, düşünmesi ve yazmasını gerektiren bir ölçme aracıdır. Bu özellikleri bakımından kısa cevaplı maddelere benzerlik göstermektedir. Ancak ikisi arasında bazı farklılıklar vardır. Yazılı sınavlar kısa cevaplı sorulara nispeten daha uzun ve ayrıntılı cevaplar barındırmaktadır. Diğer önemli bir farklılık ise yazılı sınavların kısa cevaplı sorulara göre tüm üst düzey zihinsel becerileri ölçebilmesidir. Kısa cevaplı sorularda cevap kısıtlandığı için genellikle bilgi ve kavrama düzeyindeki bilgileri ölçebilmektedir. Sentez düzeyindeki beceriler ölçülememektedir. Yazılı sınavlarda öğrenciye büyük oranda cevap verme özgürlüğü tanındığı için karmaşık ve zor diye tanımlanan zihinsel becerileri etkili bir şekilde ölçebilmektedir. Bu cevap özgürlüğü sayesinde öğrenciden özgün ve yaratıcı cevaplar vermesi beklenir (Tekindal, 2017).

Yapılacak yazılı sınavlarda yer alacak soruların programdaki kazanımların bilgi, beceri tür ve düzeyleri ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir. Bunun yanında hazırlanan sorular, mümkün olduğunca yazılı ve görsel unsurlar, grafik düzenleyiciler gibi öncüller kullanılarak zenginleştirilmeli ve bunların devamlı kullanımlarını gerektirmelidir. Bu sorular öğrencilerin, eleştirel düşünme, çıkarımda bulunma, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme ve uzamsal becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (MEB, 2019).

Yazılı sınavların diğerk önemli bir özelliğı de yazma becerilerine bağılı olmasıdır. Bu sebeple, yazma becerisinin bu tür sınavların değerkendirilmesinde nasıl bir rol üstleneceğı önemli bir konudur. Bu durumda bazı öğretmenler yazma becerisini ön plana çıkarırken bazı öğretmenlerin ise sadece içeriğe yoğunlaştığı görülmektedir (Bahar vd., 2006).

2019 Yılı Türkçe Öğretim Programı'na göre sorular, eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğerk derslerle ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasını gerektirmelidir. Gerçek hayata ilişkin durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini tahmin edecektir. Tüm bunların yanında edindikleri bilgileri gerçek hayatın içinde nerede ve hangi durumlarda nasıl kullanabileceklerine yönelik öğrencilerin farkındalık geliştirmelerini de sağlayacaktır (MEB, 2019).

Yazılı sınavların öğretmenler tarafından çok sık olarak kullanılmasının en önemli sebebi en fazla bilinen sınav türü olmasıdır. Diğerk önemli bir sebep ise yazılı sınavların üst düzey becerilerin ölçülmesinde sahip olduğu avantajlardır (Tekin, 1991). Yazılı sınavın özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilere soruları cevaplandırmaları için belirli bir süre verileceğinden soru sayısı fazla tutulamaz. Bu durum kapsam geçerliğinin düşük olmasına neden olacaktır (Atılgan, 2006).

- Sorular yazılı olarak cevaplandırıldığından yazma hızına bağılı olarak yavaş ve hızlı yazan öğrenciler arasında bir fark oluşturacaktır. Bu durum sınavda yeni bir değişken olarak geçerliliğe etki edecektir. Bunun yanı sıra yazmaya bağılı olarak yazılı anlatımın gücü, ifade yeteneğı de devreye girecektir. Aynı

zamanda yazının güzel, anlatımın duru, kâğıdın düzenli olması puanlamada taraflı davranmaya yol açabilecek ve güvenilirliği düşürecektir. Alan yazında, öğretmenlerin büyük bir kısmının, ölçülmek istenen özelliğin dışındaki özellikleri (anlatımın güzelliği, dil bilgisi yanlışlıkları, kâğıt düzeni, yazının güzelliği, noktalama ve imla kuralları) ayrı değerlendirmeyi tercih ettikleri, bazı öğretmenlerin ise puanlamaya bunları dahil etmedikleri belirtilmektedir (Zorbaz, 2005).

- Soru sayısının az ve soruların yazılma süresi kısa olduğundan hazırlanması oldukça kolaydır. Ancak sınav sonrası değerlendirme yaparken puanlama esnasında fazla zaman kaybı yaşanmaktadır. Alan yazında, öğretmenlerin %60.5'i yazılı sınavları, hazırlanması diğer sınavlara göre daha kolay olmasından dolayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Türkyılmaz, 2008).

- Serbest cevaplı soruların kesin doğru veya kesin yanlış şeklinde ayrılması mümkün olmadığından, sorunun okunması ve değerlendirilmesi oldukça zordur. Alan yazında, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun soruların cevaplarını güçlük derecesine göre puanladıkları, zor sorulara çok, kolay sorulara ise daha az puan verdikleri, her soru için aynı puanı vermeyi pek tercih etmedikleri belirtilmiştir (Zorbaz, 2005).

- Yazılı sınavlarda bir sorunun cevabının tamamen yanlış veya tamamen doğru olması mümkün olmadığından bu soruların cevaplarına verilecek puanın tartışılmasına sebep olmaktadır. Puanlamanın daha öznel yapılabilmesi için puanlama yönergesi oluşturulmasına rağmen alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin

%31.9'unun bu yönergeyi dikkate almadıkları anlaşılmaktadır (Zorbaz, 2005).

- Yazılı sınavda sorular esnek cevaplamaya elverişlidir. Cevap verirken özgürce davranıldığından öğrencilerin bilerek veya bilmeyerek cevapları farklı alanlara doğru götürmeleri değerlendirmeyi etkileyip sınavın güvenilirliğinin düşmesine sebep olacaktır (Bektaş & Kudubeş, 2014)

- Yazılı sınavlarda başarılı olmak isteyen öğrenci konuların genelini kavramak durumundadır. Ezberlemek yerine konular arasındaki ilişkiyi kavramalıdır. Alan yazında, öğretmenlerin 46.6'sının genellikle başarı durumunu dikkate alarak soru hazırladıkları görülmüştür (Zorbaz, 2005). Farklı bir çalışmada ise, öğretmenlerin yazılı sınavlarda genelde, sınıfın büyük çoğunluğunun cevaplayabileceği güçlük derecesinde (%42.1), bilenle bilmeyeni ayırt edebilen (%44.7), her sınıf düzeyine göre farklı soru sordukları (%23.7) görülmektedir (Türkyılmaz, 2008).

Öğrencilerin cevapları yazılı olarak vermek zorunda olmaları, cevapların istenenden fazla uzun olması, bağımsız cevaplar verilmesi, değerlendirme aşamasında puanlamaya öğretmenden kaynaklı hataların karışması yazılı sınavları etkileyen önemli durumlardır. Bu durumlar yazılı sınavın geçerliliğini ve güvenilirliğini de doğrudan etkilemektedir. Bu durumların bilinmesi ve bunlara göre sınav hazırlanması yazılı sınavları daha etkin kılacaktır (Atılğan, 2006).

2. Sözlü Sınavlar

Öğretmen ve öğrenci arasındaki sözlü iletişim temeline dayanan sözlü sınavlar; genelde kendine güven, konuşmada akıcılık,

tartışma yeteneği vb. niteliklerin değerlendirilmesinde kullanılır. Ancak güvenilirlik açısından yazılı sınavlar daha yüksek güvenilirliğe sahiptir. Bu nedenle değerlendirme açısından nesnellikten uzak kalmaktadır. Sözlü sınav esnasında öğrencilerin yaşayabileceği strese bağlı olarak öğrencilerde unutmaya yol açabilir (MEB, 2006).

Sözlü sınavlarda sorular sözlü olarak sorulmaktadır ve yine sözlü olarak cevap beklenir. Bu bakımdan öğretmen ve öğrenci arasında devamlı bir iletişim ve etkileşim durumu söz konusudur. Daha çok sınıf ortamında bireysel olarak uygulanmakta olan sözlü sınavlarda diğer öğrenciler pasif dinleyici durumundadır. Genellikle her öğrenciye farklı sorular sorulur. Sorular sözlü olarak sorulduğu için yazılı sınavlardaki gibi öğrencilerin soruları ve verdiği cevapları gözden geçirme olanağı yoktur. Aynı zamanda öğrencilerin çoğunlukla soruları cevaplayabilmek için yeterli zamanları yoktur. Sınavın puanlaması ise öğrenci soruları cevaplarken veya öğrencinin cevaplarının hemen sonrasında yapılır (Turgut & Baykul, 2010).

Sözlü sınav uygulamalarıyla ilgili, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (MEB, 2014) şu ifadeler yer verilmiştir:

MADDE 22 – (3) (Değişik: RG-16.6.2016-29744) (2) Öğrencilere her dönemde her bir dersin haftalık ders saati sayısı 2 ve daha az olanlara 2, haftalık ders saati sayısı 2'den fazla olanlara ise 3 defa ders etkinliklerine katılım puanı verilir.

3. Kısa Cevaplı Testler

Kısa cevaplı testlerde sorular, öğrencilerin bir sözcükle, sayıyla, tarih veya en fazla bir cümle kullanarak cevap vereceği şekilde hazırlanmaktadır. Kısa cevaplı sorular, cevabın öğrenci tarafından hatırlanarak cevaplanması şeklinde hazırlanan sorular

grubuna dahildir. Bu soru çeşidi, yukarıda bahsedilen özelliğinden dolayı essay türü sınavlara benzerlik göstermektedir. Kısa cevaplı sorular, öğrencinin düşünmeden ve tasarlamadan, istediği şekilde cevap veremeyeceği tarzda hazırlanmaktadır. Dolayısıyla, bu tür soruları cevaplandıran bir öğrencinin vereceği cevaplar oldukça kısadır; verilen cevapların çok kısa ve net olması, kısa cevaplı sınavların değerlendirilmesini, mümkün olduğunca nesnel yapmaktadır. Kısa cevaplı sınavlar, bu özelliği sayesinde objektif sınavlar grubunda değerlendirilebilir (Tekin, 1991).

4. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli bir soru, bir problem durumunu ileten bir soru kökü ile soru kökünü takip eden üç veya daha fazla sayıdaki tercihli cevaplardan oluşmaktadır. Soru kökü, bir soru cümlesi veya tamamlanmamış bir cümle olabilir. Soru kökünü izleyen tercihli cevaplara madde veya seçenek denmektedir. Soru kökünde yer alan bilgiler doğrultusunda, seçeneklerden biri, sorunun doğru veya en doğru cevabı olarak kabul edilir, soruda yer alan diğer seçeneklere ise yanlış cevaplar veya çeldiriciler denmektedir (Tekin, 1991).

Tamamı çoktan seçmeli soru türlerinden oluşan bu sınavlar soru sayısının fazlalığına bağlı olarak kapsam geçerliğinin yüksek olması, kolay değerlendirilmesi ve objektif puanlanması gibi yönlerinden dolayı öğretmenler tarafından sıkça tercih edilmektedir.

Türkçe Dersi Sınavlarında Kullanılan Soru Türleri

1.Kısa Cevaplı Maddeler (Boşluk Doldurma)

Cevaplayanın, bir kelimedenden, rakamdan, kısa ifadeden veya en çok bir cümle kurarak cevaplandırabileceği sorulardan oluşturulan ölçme değerlendirme aracına denir. Bu araç, uzun cevaplı veya uzun

metin şeklinde cevap verilen sınavlardan cevapların kısalığı; çoktan seçmeli testlerden ise cevabın, verilen seçenekler arasından seçilmeyip tamamen cevaplayıcı tarafından bulunarak yazılması yönleriyle ayrılır (Turgut & Baykul, 2010).

Bu madde türünde sorular hazırlanırken çok dikkatli olmak gerekir. Bir sorunun cümle tamamlamadan ziyade doğrudan yöneltmesi daha etkili olacaktır. Kısa cevaplı maddeler için standart bir puanlama anahtarı oluşturulmalıdır. Cevaplama sırasında esnek olunmalıdır. Bu tip soruları hazırlarken; sorunun ifadesinin belirsiz olmamasına, her sorunun ölçülmesi planlanan bir kazanımı yoklamasına, sorunun cevabının kesin olmasına, sınavdaki soruların başka sorulara ipucu olmamasına, soru cümlesinin cevaplayıcının tanıdığı bir kaynaktan aynen alınmamasına, bir sorunun ifadesinde sorunun cevabının bulunmasında işe yarayacak ipuçları verilmemesine dikkat etmek gerekir (MEB, 2006).

2. Çoktan Seçmeli Maddeler

Bir soru maddesi ve onu takip eden muhtemel cevaplar serisinden oluşan ölçme aracına denir. Bu tip soruları cevaplayacak biri, gerekli bilgi veya yönergeden yola çıkarak en yakın veya doğru cevabı seçmeye çalışır. Bu testler maddelerin birleşmesiyle meydana getirilir (Göçer, 2014).

Çoktan seçmeli maddeler sınavlarda en çok tercih edilen madde türü konumundadır. Eğitimin pek çok alanında sürekli kullanılmaktadır. Objektif madde türü olması tercih edilmesindeki en önemli etkidir. Bireylerin yaşamını doğrudan etkileyen sınavlarda hata yapma olasılığını düşürmek önemli bir durumdur. Çoktan seçmeli maddeler bu özelliği sayesinde sıklıkla tercih

edilmektedir. Aynı zamanda ulusal ölçekli ve çok katılımcılı sınavlarda kısa sürede sınav yapabilme avantajı da çoktan seçmeli maddeleri tercih etmedeki diğer ana etkindir (Tekindal, 2017).

Çoktan seçmeli maddeler, sınav kapsamına uygun olmalı, kıyıda köşede kalmış bilgilerden kaçınılmalı, cevapları kitaplarda bire bir yer almayan sorular sorulmalı, öğrencilerin öğrenmeleri açısından önemli bilgi ve becerileri yoklamalı, çok ayrıntılı veya çok kapsamlı bilgileri içeren sorulardan kaçınılmalı, bir tek kazanıma yönelik olmalı, öğrencinin sorunun cevabının başka bir sorudan bulması engellenmeli, cevabı kişiye göre değişen sorulardan kaçınılmalı, tamamlatma yerine soru formatı kullanılmalı, dilbilgisi ve yazım kurallarına uyulmalı, mümkün olan en kısa anlatıma sahip olmalı, ana fikir seçeneklerde değil, madde kökünde verilmeli, olumsuz ifadelerden kaçınılmalı, tek bir doğru seçenek olmalı, doğru cevaplar seçeneklere eşit dağıtılmalı, seçeneklerin mantıksal veya sayısal sıralanmasına dikkat edilmeli, seçeneklerin uzunlukları eşit olmalı, seçeneklerde “hiçbiri”, “hepsi” ifadeleri kullanılmamalı, doğru cevaba ilişkin ipucu verilmemelidir (MEB, 2006).

3. Eşleştirme Maddeleri

Objektif madde türü olarak kabul edilen diğer ölçme değerlendirme aracı eşleştirme maddeleridir. Birbiriyle ilişkili olan maddeler belirlenen açıklamalar doğrultusunda eşleştirilir. Öncüller ve seçenekler olmak üzere iki bölümden oluşur. Öncüller sorulardan oluşurken seçenekler cevap ve çeldiricilerin bulunduğu bölümdür (Tekindal, 2017).

Eşleştirme madde türleri hazırlanış bakımından oldukça kolaydır. Aynı zamanda okunması kısa sürdüğü için öğrenciye

zaman açısından avantaj sağlar. Objektif ve etkili bir puanlama yapmaya uygundur. Birbirine yakın seçeneklerin iki ya da daha fazla maddede kullanılabileceği durumlarda tercih edilmektedir. Prensiplerin, kavramların öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılamadığının belirlenmesinde etkilidir. Uygulama yapılırken eşit sayıda madde ve seçenek oluşturulmamalıdır. Eşit sayıda seçenek sunulması öğrenciyi tahmin etmeye yönlendirecektir (MEB, 2006).

4. Doğru / Yanlış Maddeleri

Bazıları doğru, bazıları yanlış olarak verilen ifadelerden oluşan ölçme aracıdır. Cevaplayan kişi ifadeyi okur, doğru veya yanlış olduğuna karar verdikten sonra görüşünü belirtir. Çoktan seçmeli testler gibi objektif madde türünden oluşmaktadır. Burada önemli olan sorunun hazırlanması kısmıdır. İfadenin kesin doğru veya kesin yanlış olduğuna dikkat etmek gerekir (Tekindal, 2008).

Cevaplayıcı, sorulara tek bir harf yazarak cevaplayacağı için zaman açısından oldukça kullanışlıdır. Bunu yanı sıra iki kıstas üzerinden değerlendirme yapılması puanlamayı kolaylaştırır. Bu madde türüyle hafızaya yönelik bilgilerin yanında, karşılaştırma, açıklama, genelleme, yorumlama gibi davranışlar da ölçülebilir. Ancak sadece iki cevap seçeneğinin olması öğrenci için şans faktörünü ön plana çıkarır (Turgut & Baykul, 2010).

Bu tür maddelerin nasıl yazılacağına dair birçok öneri bulunmaktadır. Doğru-yanlış maddeleri, çoğu zaman yanlış cevapların doğru cevaplara oranla daha güvenilir olması nedeniyle eleştirilmektedir. Bu nedenle bu tür maddeler çok fazla

önerilmemekle birlikte yeri ve zamanı geldiğinde ender de olsa kullanılabilir (MEB, 2006).

5. Açık Uçlu Sorular

Türkçe dersi öğretiminde, öğrencilerin başarı durumlarının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılan yazılı yoklama olarak bilinen sınavlarda yaygın olarak kullanılan bir ölçme aracıdır (Göçer, 2014).

Yazılı sınavlarda temel olan, öğrenciyi sorulan soru hakkında düşünmeye sevk etmesi, belirli bir plan çerçevesinde cevabı düzenlemesi ve yazılı bir şekilde aktarmasıdır. Açık uçlu sınav sorusu, öğrenciyi, ne hakkında yazacağını belirlemede ve vereceği cevabın anlatımında özgür bırakır. Öğrenci, konuyu ele alış şeklinde, vereceği cevapta faydalanacağı olgusal bilgileri belirlemede ve bunları derleyip bir araya getirmede, hangi noktalara daha fazla önem vereceği konusunda özgürdür. Bundan dolayı açık uçlu sorular, öğrencinin yaratıcı ve özgür düşünme gücünü, yazılı ifade kabiliyetini, belirli konulardaki düşüncesini, tutumunu ve ilgisini ölçmede oldukça faydalıdır (Tekin, 1991).

Açık uçlu soruların, bu olumlu yönlerinin yanında bazı sınırlılıkları da vardır. Cevaplama yaparken cevaplayıcının, puanlama yaparken de puanlayıcının çok zamanını alacağından sorulabilecek soru sayısı sınırlı olacaktır. Cevapların tamamen doğru veya tamamen yanlış olarak değerlendirilmesi mümkün olmadığından cevapların doğruluk derecesini belirlemek puanlayıcıya düşer. Puanlama işlemine puanlayıcının kanaatinin karışması puanlama işleminde hataya neden olur. Cevabın yazılı olarak ifade edilmesi zorunlu olduğundan hız vb. değişkenler de

puanlamaya doğrudan etki eder. Ayrıca açık uçlu soruların güçlük derecesini belirlemek de oldukça zordur (MEB, 2006).

Sınav Sorularında Olması Gereken Özellikler

1. Güvenirlik

Kullanılan ölçme aracının ölçülmek istenilen özellikleri ne kadar duyarlı ölçtüğü veya ölçme sonucunun tesadüfi hatalardan ne kadar uzak olduğunun tespit edilmesi olarak tanımlanabilir. Güvenirliğe, ölçme işlemine karışan şans etkenine göre farklı anlamlar yüklenebilir. Ölçme aracının aynı değerleri ölçme derecesi olan iç tutarlık, ölçülen değer ne kadar hassas ölçüldüğü anlamına gelen duyarlılık ve davranışın zamanla tekrarı olarak kararlılık güvenirliliği tanımlarken kullanılmaktadır (Tekindal, 2008).

Tekindal (2008)'ın aktardığına göre; Mehrens ve Lehman (1987) güvenirliliği aynı değer iki ölçümü arasındaki tutarlılık olarak tanımlarken Worthen ve diğerleri (1993) bir testin aynı nesneyi ölçerken gösterdiği kararlılığının, doğruluğunun, güvenirliliğinin ve tutarlılığının ölçüsü olarak tanımlamıştır.

Ölçmede, öğrencinin cevap kâğıdını farklı kişiler okunduğunda, ciddi oranda farklı puanlar ortaya çıkıyorsa, ölçme aracına olan güven azalır. Bu durumda aynı cevap kâğıdının puanları arasındaki tutarlılık düşük demektir. Ayrıca, ölçme ortamının (gürültü, kopya çekilmesi, soğuk vb. koşullar) öğrencinin performansını olumsuz yönde etkilememesi gerekmektedir. Bu durumun sağlanması hâlinde, öğrencilere verilecek puanlara güven artar, aksi durumda azalır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin sorularla ilgili bilgi düzeyinde bir yetersizlik olmadığı düşünüldüğünde, hepsinin soruları aynı oranda açık ve net olarak anlamaları beklenir.

Ölçmede karşılaşılmak istenmeyen durum; aynı soruyu okuyan öğrencilerin soruyu istenilenin aksine farklı algılamalarıdır. Bu tür soruların çok olduğu bir test sonucunda elde edilen puanların güvenilirliği düşük olacaktır (Tan, 2008).

2. Geçerlik

Belli bir kavramsal yapı veya belli bir test sonucunda elde edilen puanların altında yatan açıklamaların mevcut kaynağı olarak varsayılması şeklinde düşünülebilir. Bir ölçme aracı ölçmek istediği değeri ölçtüğü kadarıyla geçerlidir. Bir testin her alanda veya dünyanın her yerinde geçerli olması beklenemez. Geçerlik ölçülen grubun özelliğine ve testin amacına bağlıdır (Tekindal, 2008).

Eğitimde genellikle; ilgi, başarı, tutum gibi bazı soyut kavramlar ölçülmektedir. Bu değerleri ölçerken elde edilecek sonuçlara, ölçülmesi amaçlanmayan değişkenlerin karışma durumu olabilir ve bu durum ölçme sonucunda pek karşılanmak istenmeyen bir durumdur. Ölçmek istenilen değişkenden başka değişkenlerin ölçme sonuçlarını etkilememesine izin verilmedikçe, ölçmede kullanılan araç veya yöntem daha geçerli sonuçlar verecektir (Tan, 2008). Ölçme sonuçlarının geçerliği, ölçme uygulanacak öğrenci grubunun özelliklerine ve ölçme ortamına göre değişir. Aynı zamanda amaca, yani değerlendirme ve karar verme işlemine de bağlıdır. Bu anlamda ölçme aracının kullanılış amacına göre farklı geçerlikler söz konusu olur. Bunlara geçerlik türleri denir. En çok adı geçen geçerlik türleri; kapsam geçerliği, yordama geçerliği, bir ölçüte göre geçerlik, uygunluk geçerliği, yapı geçerliği ve görünüş geçerliğidir (Turgut & Baykul, 2010).

Kapsam geçerliği, uygulanan testin ölçmeye çalıştığı yetenek, davranış veya bilgiyi ne derece temsil ettiğiyle alakalıdır. Seçme ve yerleştirme esnasında yapılan ölçmelerde elde edilen puanlar öğrencinin başarısını yordama amacıyla kullanılır. Yapı geçerliğinde ise test puanlarının ilgilenilen kavramsal yapıyı ne derece temsil ettiğine bakılır (Tekindal, 2008).

3. Kullanışlılık

Ölçme aracında bulunması gereken diğer bir özelliktir. Ölçme aracının kullanılışlılığı, aracın geliştirilmesi, uygulanması ve puanlamasının ekonomik ve kolay olmasıyla ilgilidir (Tekin, 1991). Testlerin verilmesi, cevaplandırılma şekli, puanlanması ve yorumlanması hem kolay olmalı hem de daha az zamanda uygulanmalıdır. Tüm bunlar verilecek bir yönergede açıkça anlatılmalıdır (Göçer, 2014).

Araç ve yöntem maliyet yönünden ekonomik olmalı, hazırlanma süresi bakımında yeterli olmalı, uygulama süresi açısından yeterli olmalıdır. Ölçme araçlarını hazırlayan ve uygulayanlarda bazı özel yetenek ve bilginin olması gerekir. Bu niteliklerden yoksun kişiler tarafından hazırlanacak ölçme araçları hatalardan arınık olamaz ve kullanılışlılık açısından sınırlı olur. Aynı zamanda cevaplamanın da kullanılışlı olabilmesi için yönergenin yeterince açık ve anlaşılır olması gerekir. Cevaplayıcı için diğer bir kolaylık da soruların kâğıttaki düzeniyle ilgilidir. Sayfa düzeni, soruların yazılış şekli ve cevap kâğıdının düzeni kullanılışlılığı doğrudan etkilemektedir. Puanlama kısmında ise anahtar kullanılmalı ve puanların yorumlaması anlamlı olmalıdır (Turgut & Baykul, 2010).

Kaynakça

Atılğan, H. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Atılğan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Bektaş, M. & Kudubeş, A. A. (2014). Bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak yazılı sınavlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(4), 330-336.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-27.

Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi

Göçer, A. (2016). Lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 23-37.

Kan, A. (2006). Ölçme aracında bulunması gereken özellikler. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında: Ölçme ve değerlendirme. *Millî Eğitim*, 160, 117-139.

Millî Eğitim Bakanlığı (2003). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*. 27 Ağustos 2003 tarih ve 25212 sayılı Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *Proje ve performans görevleri*. 16/04/2009 Tarih ve 2009/37 Numaralı Genelge.

Millî Eğitim Bakanlığı (2014). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*. 26 Temmuz 2014 tarih ve 29072 sayılı Resmî Gazete.

Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *Ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. 28 Ekim 2016 tarihli ve 29871 sayılı Resmî Gazete.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

ÖSYM, (2015). *Yazılı sınav (açık uçlu sorularla sınav)*. <http://www.osym.gov.tr/belge/1-23308/yazili-sinav-acik-uclu-sorularla-sinav-04022015.html> adresinden edinilmiştir.

Tan, Ş. (2008). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

Tekindal, S. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Temizyürek, F., & Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe öğretim programları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Turgut, M. F. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nuve Matbaası.

Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Türkyılmaz, M. (2008). Dil ve anlatım dersinde bir ölçme aracı olarak yazılı sınavların kullanımı konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 1-14.

Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.

Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme* (Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi).

BÖLÜM IV

İki Dillilik ve Düşünme

Koray ÖZ¹
Merve VURAL²

Giriş

Bu bölüm, iki dilliliğin düşünme becerilerine etkisini yürütücü işlevler, bilişsel esneklik, dikkat kontrolü ve yaratıcı düşünme bağlamlarında ele almayı amaçlamaktadır. Ayrıca, iki dilliliğin sosyoekonomik ve nörolojik boyutları, bu etkilerin nasıl şekillendiğini anlamak açısından detaylı bir şekilde incelenecektir. İki dilliliğin sadece dilsel yeteneklerle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda bireylerin bilişsel ve kültürel gelişimlerini destekleyen önemli bir etken olduğu açıklanmaya çalışılacaktır.

¹ Dr. Koray Öz, Dokuz Eylül Üniversitesi, Uluslararası Akademik İlişkiler Koordinatörlüğü, İzmir/Türkiye, koorayoz@gmail.com

² Merve Vural, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, İzmir/Türkiye, mervevural122@gmail.com

İki dillilik nedir?

“İki dillilik” (bilingualism) kavramı; Latince “iki dilli, iki dil konuşan” “*bilingua*” anlamına gelmektedir (Alova, 2013). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük’te ise “iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olan” şeklinde tanımlanmaktadır.

Bloomfield (1984), iki dilliliği “iki dili de birbirine yakın seviyede bilmek ve her iki dili de ana dil seviyesinde etkin bir şekilde kullanabilmek” olarak tanımlarken, Haugen (1984) bunu “her iki dilde anlamlı ifadeler üretebilme” becerisiyle ilişkilendirmiştir. Sarı (1995) ise iki dilliliği “çocuğun her iki dili aynı anda öğrenmesi” olarak açıklamıştır. Tanımlamalardaki ortak noktalar dikkate alındığında, iki dillilik için temel unsurlar arasında her iki dilde yeterlik düzeyine ulaşmanın, bireyin iki dile maruz kalma süresinin ve kalitesinin, ayrıca diller arasında rahatça geçiş yapabilme yetkinliğinin vurgulandığı dikkat çekmektedir. Kavramın farklı disiplinler tarafından ele alınmasının, iki dilliliğe yönelik yapılan tanımlamalardaki çeşitliliğin artmasına katkı sağladığı söylenebilir. Sosyoloji, psikoloji ve eğitim bilimleri gibi alanlar, iki dilliliği kendi perspektiflerinden inceleyerek, bireyin bilişsel, sosyal ve kültürel yönlerine farklı bakış açıları getirmektedir. İnceleme alanının genişliği iki dilliliğin yalnızca dilsel bir yetkinlik olarak değil, aynı zamanda bireyin çok yönlü bir gelişimi için kritik bir unsur olarak da ele alındığı düşündürülebilir. Tanımlar, iki dillilik kavramının evrensel bir çerçeveden ziyade, bireyin içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve dilsel bağlamlara göre farklı biçimlerde ele alınabileceğini göstermektedir. Bloomfield’in tanımındaki “ana dil seviyesinde etkinlik” vurgusu, bireylerin her iki dili de kusursuz şekilde öğrenmesini gerektirirken, Haugen’in “anlamlı ifadeler üretebilme”

odağı daha esnek bir yaklaşım sunmaktadır. Sarı'nın çocukların her iki dili aynı anda öğrenmesine dair yaklaşımı ise erken yaşta dil öğreniminin kritik bir öneme sahip olduğuna işaret etmektedir. Ancak, bir bireyin her iki dili de “ana dil seviyesinde” öğrenmesi her zaman mümkün ya da gerekli olmayabilir. Bu durum, bireyin dillerle olan temas süresi, öğrenme ortamı ve kişisel motivasyon gibi etkenlerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

İki dillilik kavramını açıklarken, tanımlamalar arasındaki bu çeşitlilik bir anlamda iki dilliliğin çok boyutlu yapısını da yansıtmaktadır. Kimi bireyler bir dilde akademik becerilere sahipken, diğer dilde yalnızca günlük iletişim becerileri geliştirmiş olabilir. Bu durum, iki dillilikte “denge” fikrinin her zaman eşit seviyede yeterlik anlamına gelmediğini düşündürmektedir. Ayrıca, diller arasında geçiş yapabilme yeteneği de sadece dilsel bir beceri değil, aynı zamanda bireyin sosyo-kültürel kimlikleri arasında uyum sağlayabilme becerisini de ifade edebilir. Dolayısıyla, iki dillilik kavramını tek bir tanımla sınırlamak yerine, bireyin yaşadığı bağlama ve deneyimlere göre şekillenen dinamik bir süreç olarak ele almak daha doğru bir yaklaşım olabilir.

İki dillilik tanımlamaları; dil yeterliliği ve yetkinliği, dört temel dil becerisinin kullanım esnasında birbirinden farklılık göstermesi, her iki dile de hakimiyetin değişebilir olmasıyla ikinci dilin zamanla baskınlaşması ve dillerin bağlama göre kullanım amaçlarının değişiklik göstermesi gibi koşullar dolayısıyla farklılaşmaktadır.

İki dillilik türleri nedir?

İki dillilik, bireylerin ya da toplumların birden fazla dili farklı düzeylerde kullanabildiği bir dilsel yeterlilik durumu olarak tanımlanabilir. Kavramsal anlamda, bireysel deneyimlerden toplumsal süreçlere kadar uzanan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Hamers ve Blanc (2000), iki dilliliği bireysel ve toplumsal bağlamda ele alarak, dil kullanımındaki farklı motivasyon ve bağlamları netleştirmiştir. Bireysel iki dillilik, kişinin ikinci bir dil edinme gerekliliği ya da maruz kalma durumuyla ortaya çıkarken, toplumsal iki dillilik politik, kültürel ya da tarihi etkenlerden etkilenerek bir toplumun dilsel yapısını şekillendirir. Bunun yanı sıra, iki dilliliğin ardışık, eş zamanlı, dengeli ya da baskın gibi türlere ayrılması, bireyin yaş, edinim süreci, çevresel etkenler ve dil yeterliliği gibi unsurlarına bağlıdır. Örneğin, eş zamanlı iki dillilik, bir bireyin çok erken yaşta iki dile maruz kalmasıyla oluşurken; ardışık iki dillilik, ikinci bir dilin daha sonraki yaşlarda edinilmesiyle gerçekleşir. İki dilliliğin çok boyutlu doğası, yalnızca dilsel yeterlilikle sınırlı kalmayıp, bireylerin kültürel kimlikleri, sosyal uyum ve bilişsel gelişimlerine de ışık tutmaktadır.

İki dillilik kavramı çok çeşitli durumları kapsar. Bu sebeple iki dillilik türlerini açıklamak gerekir.

Hamers ve Blanc'e göre (Hamers & Blanc, 2000) iki dillilik; bireysel "*bilinguality* (individual bilungualism)", ve toplumsal iki dillilik "*Bilingualism* (societal bilungualism)" olmak üzere iki şekilde kategorileştirilebilir.

Toplumsal iki dillilik, bireyin yaşadığı toplumun iç dinamiklerinden (politika, kültür, tarih, dini inanç) dolayı iki dilli olmasıdır.

Bireysel iki dillilik, bireyin iki dilli ortamlarda bulunması ya da ikinci bir dile ihtiyaç duyması durumunda iki dili de farklı düzey ve işlevlerde kullanabilmesidir. Bu kullanım yetkinliği bireyin kendisine hastır.

Ardışık erken iki dillilik, bireyin 3-7 yaş arası dönemde okula başlaması ya da bulunduğu yerden taşınması gibi durumların sonucunda birinci dil edinimini tamamladıktan sonra ikinci dil ediniminin gerçekleşmesidir.

Geç iki dillilik, bireyin 6-11 yaş arası dönemde ikinci bir dili edinmesidir.

Eş zamanlı iki dillilik, bireyin farklı dili konuşan ebeveynlerinin olması sonucunda her iki dili de 0-3 yaş arası dönemde edinmesidir (Hamers & Blanc, 2000).

Dengeli iki dillilik, bireyin aynı düzey ve yeterlilikle her iki dili de birbirine karıştırmadan kullanabilmesidir.

Baskın iki dillilik, bireyin edindiği dillerden birinde diğerine nazaran yetkin olması ve ikinci dilin ana dilini etkilememesidir.

İki dilliliğin türlere ayrılmasında; bireyin dil yeterlilik düzeyi, temel dil becerilerini kullanabilme yeteneği, yaşa göre dil edinme dönemi, çevresel etkenler (eğitim ortamı, aile ortamı, seyahat) belirleyicidir.

Tabouret-Keller'in iki dillilik kavramını bir "şemsiye" metaforuyla açıklaması, bu kavramın ne denli geniş ve karmaşık bir

yapı olduğunu vurgulamaktadır. Bireysel ve toplumsal iki dillilik gibi temel kategoriler, dil kullanımını birey ve toplum perspektifinden ele alarak, bu fenomenin çok boyutlu doğasını aydınlatmaktadır. Toplumsal iki dillilik, genellikle politik, kültürel ve tarihi etkenlerin etkisiyle ortaya çıkan bir durum olarak görülürken, bireysel iki dillilik daha çok bireyin kişisel yaşam deneyimlerinden ve ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. Bu ayrım, dil öğrenim sürecini yapılandıran temel motivasyon ve bağlam farklarını anlamamıza yardımcı olabilir. Ancak bireysel ve toplumsal iki dillilik arasında kesin sınırlar çizmek her zaman kolay değildir; bireyin dilsel deneyimleri çoğu zaman toplumsal bağlamla iç içe geçmesi durumu karmaşıklaştırmaktadır.

İki dillilik türlerinin detaylandırılması, bu kavramın yaş, edinim süreci, dil yeterliliği ve çevresel etkenlerle ne kadar esnek ve değişken bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Erken, geç, eş zamanlı ve ardışık iki dillilik gibi türler, dil edinim sürecinin bireyin yaşına ve yaşam koşullarına göre nasıl farklılık gösterebileceğine dikkat çekmektedir. Eş zamanlı iki dillilik, bireyin çok erken yaşta iki dile maruz kalmasıyla biçimlenirken, ardışık ya da geç iki dillilik daha çok eğitim ya da çevresel değişikliklerle ilişkilenmektedir. Dengeli ve baskın iki dillilik gibi tanımlamalar ise bireyin dil yetkinlikleri arasında bir denge ya da üstünlük olup olmadığını anlamaya odaklanmaktadır. Bu tür ayrımlar hem dil öğretimi hem de bireylerin dilsel ve kültürel kimliklerini anlamak açısından önemli bilgiler edinmemizi sağlamaktadır. Ancak, türlerin keskin sınırlarla ayrılmadığı ve bireylerin yaşam boyu dilsel deneyimlerinin sürekli bir dönüşüm içinde olduğu da unutulmamalıdır.

İki dilliliğin oluşma nedenleri

İki dilliliğin oluşmasındaki temel nedenler, bireysel deneyimlerin yanı sıra toplumsal dinamiklerin etkisiyle şekillenmektedir. Göç, eğitim, politika ve toplumsal olayların iki dilliliğin ortaya çıkmasında önemli birer etken olduğu söylenebilir. Göç, bireylerin ya da toplulukların farklı dilsel ve kültürel çevrelere yerleşmesini zorunlu kılmakta ve bu süreçte yeni bir dil edinimi gerekmektedir. Göç olgusu, özellikle bireylerin hem kendi ana dillerini korumalarını hem de yerel dili etkin bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, eğitim, iki dilliliğin gelişimini destekleyen en önemli mekanizmalardan biri olarak dikkat çekmektedir. Çift dilli eğitim programları, bireylerin her iki dili de akademik ve sosyal bağlamlarda kullanabilmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, politika; resmi dil uygulamaları ve çok dilliliği teşvik eden düzenlemelerle iki dilliliğin yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Topluluklar arası etkileşimlerin, savaşların ya da kültürel değişimlerin tetiklediği toplumsal olaylar ise iki dillilik olgusunu hızlandırmaktadır. İki dilliliğin oluşumuna zemin hazırlayan bu kavramlar, iki dilliliğin sadece bireysel bir durum değil, aynı zamanda toplumsal bağlamda şekillenen bir fenomen olduğunu göstermektedir. Bu durum, iki dilliliğin kapsamlı bir şekilde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

İki dilliliğin avantaj ve dezavantajları

Günümüzde artan küreselleşme ve kültürlerarası etkileşim, iki dilliliği yalnızca bir bireysel beceri olmaktan çıkarıp toplumsal, kültürel ve ekonomik boyutlarıyla ele alınması gereken bir olgu haline getirmiştir. İki dillilik, bireylerin bilişsel, sosyal ve kültürel alanlarda çeşitli avantajlar kazanmasını sağlarken; aynı zamanda

kimi zorlukları da beraberinde getirebilir. Carlson ve Meltzoff gibi araştırmacılar, iki dilliliğin bireylerin motor kontrol, bilişsel esneklik ve çokkültürlülük gibi becerilerini geliştirdiğini belirtirken, Baker ve Jones ise bu sürecin kimi sosyal ve eğitimsel bağlamlarda dezavantajlar yaratabileceğine dikkat çekmektedir.

Alanyazında iki dilliliğin bireylerin zihinsel beceriler, iletişim kapasiteleri ve toplumsal entegrasyon üzerindeki etkileri avantajlar ve dezavantajlar bağlamında tartışılmaktadır. İki dilliliğin bireysel ve toplumsal düzeyde sağladığı olanaklar, bu sürecin doğru bir şekilde yönetildiği bağlamlarda daha etkin hale gelmekte, eğitimsel fırsat eşitliği ve sosyal destek mekanizmaları ise dezavantajların azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Carlson ve Meltzof'a göre iki dilliliğin avantajları şunlardır:

İki dilli ve tek dilliler, karmaşık görevleri yerine getirmede ve motor tepkileri kontrol etme becerilerinde tek dilli bireye göre gelişmiş durumdadır. İki dilli bireyler, farklı bakış açılarına sahiptirler, bu durum bireyin iletişim becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Çünkü iki dilli birey, ana dilinin yanında kullandığı ikinci dil sayesinde içinde bulunduğu kültürle iletişime girer ve gerektiğinde uyum sağlayarak çokkültürlülüğe de katkı sağlamış olur.

İki farklı dil kullanan ebeveyne sahip çocuk, ebeveynin tercih ettiği dile göre kendisiyle iletişim sağlayarak incelikli bir iletişim kurmuş olur. Ayrıca arkadaşları ve toplum içinde de farklı bir dilde iletişim kurabilir.

Geniş ailesinden farklı bir bölgede yaşayan iki dilli çocuk, nesil farkını kapatma ve aile üyeleriyle daha yakın ilişkiler kurma

noktasında daha şanslıdır. Çocuk, yaşadığı bölgeden diğer bölgeye geçtiğinde her iki grubun dilini de birbirine tanıtmaya görevi görmüş olur. Ve böylelikle büyük kuşaklar da diğer dilde kullanılan kavramlara aşina olur.

İki dilli birey, tek dilli kişiye nazaran daha geniş çeşitlilikte insanlarla iletişim kurma şansına sahiptir.

İki dilli birey, uluslararası alanda yeni ilişkilerde köprü olabilir. İki millet arasındaki olası çatışmalara, her iki dilin de inceliklerine hâkim olduğundan, engel olabilir. Devletler arası iş birliklerinde politik ve resmî dil kullanımı sayesinde önemli bir rol oynayabilir.

İki dilli bireyler, milletler arası iletişimdeki engelleri azaltma gücüne sahiptirler. İki dille daha geniş bir kültürel deneyim elde etme şansından dolayı bu kişiler, kültürlere nüfuz etme imkanına sahiptirler.

İki dil arasında geçiş yapabilmek iletişimde duyarlı olmayı sağlayabilir. İki dilliler, farklı durumlarda hangi dili kullanacaklarını kontrol edebildiklerinden iletişimsel ihtiyaçlara daha duyarlıdırlar.

İki dilli birey, her nesne ve fikir için iki ya da daha fazla sözcüğe sahiptir. Bu anlam, çağrışım ve imge yelpazesini genişletir. Örneğin Türkçe-İngilizce iki dilli bir birey için Türkçe ‘*aille*’ kavramı; duygusal bağlamda güven ve sevgi gibi kavramları çağrıştırırken, İngilizce ‘*family*’ kavramı ebeveynlerden oluşan ve aynı evde barınan bireyleri çağrıştırabilir. İki dillilik bireyin zihinsel becerilerini geliştirirken esnek bir zihin yapısına sahip olmasını ve farklı bakış açıları kazanmasını da sağlar.

İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada tek dilli öğrencilere göre daha düşük seviyede kaldıkları görülmektedir. Ayrıca ikinci dile daha az maruz kalmalarının akranlarına göre sözcük kapasitesi, cümle anlama ve fonolojik farkındalık konusunda daha zayıf kalmalarına yol açtığı belirtilmektedir (Kızıлтаş & Kozikoğu, 2020).

Baker ve Johns (Baker & Jones, 1998) ikidilliliğin dezavantajlarını şu şekilde açıklamaktadır:

Çocuğun iki dili de az gelişmişse okul müfredatıyla baş etmede zorlanabilir. Fakat bu sorunun sebebi iki dilliğin kendisi değil, sosyal ve eğitimsel bağlamdır. Eğitimsel ortamda iki dilli bireylere diğer bireylerle eşit imkanlar sunulması bu durumu azaltabilir.

İki dilli çocuk -her ne kadar iki dillilikten ziyade iki kültürlülükle ilgili bir problem olsa da- kültürel kimlik tanımlamasında sorun yaşayabilir. İki farklı dili kullanan ebeveynlere sahip çocuk kültürel olarak kendini tanımlamakta zorlanabilir. Çünkü dil, kimlik çatışmasının ortaya çıkabileceği bir araçtır.

Düşünme

Düşünme nedir?

Düşünme, Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlük'te, “düşünmek işi; tefekkür,” “duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu,” ve “karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” şeklinde tanımlanmaktadır. Tanım, düşünmenin hem bireysel hem de entelektüel bir süreç olduğunu, düşünme sürecinin temel olarak soyutlama, analiz etme ve mantık yürütme gibi bilişsel becerileri içerdiğini vurgulamaktadır. Latince-

Türkçe Sözlükte (Alova, 2013) ise "Pensit: düşünmek" ve "Pens. düşünmek, mütalaa etmek, yargılamak" şeklinde tanımlanarak, düşünmenin sadece bilişsel bir süreç değil, aynı zamanda bir yargı ve değerlendirme mekanizması olduğunu belirtmektedir.

Düşünmenin özellikleri

Düşünme, kavramları analiz edip karşılaştırma, kavramlar arasındaki bağlantıları ortaya koyma ve bu süreçler sonucunda yeni bir düşünce üretme işlemidir. Düşünme, insanı tanımlayan temel özelliklerden biri olup, insanlık tarihi boyunca varlığını sürdürmüş ve gelişim göstermiştir (Taşdelen, 2019). Lipman (2003), düşünme becerilerini mantıksal akıl yürütme, bütünü parçalara ayırma, alternatif olasılıkları keşfetme gücü ve problemleri çözme gibi yönlerle açıklamaktadır. Bu yönler, bireylerin karşılaştıkları problemlere yönelik stratejiler geliştirme, doğru ve etkili çözümler üretme yeteneklerini güçlendirmektedir.

Düşünme becerileri genellikle üç ana başlık altında incelenmektedir: analitik, yaratıcı ve uygulamalı düşünme (Grigorenko & Sternberg, 2003).

Analitik düşünme, problem çözmeyi, verileri ve argümanları sistematik bir şekilde değerlendirmeyi içerir.

Yaratıcı düşünme, probleme yönelik yeni ve farklı çözümler üretmeyi ifade eder.

Uygulamalı düşünme ise, çözümlerin pratikte nasıl uygulanacağına dair becerilerin gelişmesini sağlar.

Düşünme Türleri

Guilford'a göre bireyler “*yakınsak (convergent)*” ve “*ıraksak (divergent)*” olmak üzere iki çeşit düşünme boyutuna sahiptirler (Tuğrul, 2006).

İraksak düşünme, birçok olasılığın varlığına dayanan, orijinal fikirler üretmeyi karşılarken; **yakınsak düşünme** ise, belirli bir soruya birkaç farklı cevabı düşünme eğilimindedir.

Metabilişsel düşünme daha derin bir farkındalık ve bilişsel süreçlerin izlenmesiyle ilgili bir kavramdır. Metabilişsel düşünme, bireylerin kendi düşünme süreçlerini analiz etme, bu süreçlerin verimliliğini artırma ve gelişimlerini takip etme yeteneklerini ifade eder.

Eleştirel düşünme, bireyin önyargılarını ve tutarlılığını değerlendirmesini, kaynakları ayırt etmesini, analiz ile sentez yapmasını ve bağlantılar kurmasını gerektirir.

Yansıtıcı düşünme, bireylerin mevcut bilgileri sorgulayarak daha derinlemesine anlamalarına ve yeni bilgiye ulaşmalarına olanak tanır. Dewey'e göre, yansıtıcı düşünce, bir inancın ya da bilgi biçiminin yalnızca doğruluğunu değil, aynı zamanda bu bilginin içsel tutarlılığını da sorgulamayı içerir (Dewey, 2011). Böylece, bireyler daha sistematik bir şekilde düşünmeye ve analiz yapmaya yönlendirilir.

Yaratıcı düşünme, Öz (2024) tarafından, "birçok fikrin, duygunun, eğilimin, kabiliyetin ve olasılığın aynı potada erimesinden oluşan grift bir yapıya sahip" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, yaratıcı düşünmenin karmaşık bir süreç olduğunu ve bireylerin zihinsel esneklik ve yenilikçi düşünme yetilerini

birleştirdiğini göstermektedir. Yaratıcı düşünme, genellikle alışılmadık mler üretilmesini ve yeni bakış açıları geliştirilmesini sağlamaktadır.

Yaratıcı düşünme, iki dillilikten en fazla etkilenen bilişsel alanlardan biridir. Kharkhurin (2010), iki dilliliğin bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini desteklediğini ve dilsel çeşitliliğin, yeni fikirlerin ve mlerin retilbilmesine olanak sağladığını belirtmektedir. İki dilin sunduğu farklı dilsel ve kültürel metaforlar, bireylerin olaylara ve durumlara farklı açılardan bakabilmelerine olanak tanımaktadır. Soyut düşünme becerisini güçlendirebilir ve bireylerin zgn mler geliştirmelerine yardımcı olabilir. Calvo ve Bialystok (2014) ise, iki dilliliğin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ve bireylerin sorunlara yenilikçi mler üretmede daha başarılı olduklarını belirtmektedir.

İki Dillilik ve Düşünme

İki dillilik, bireylerin bilişsel becerilerini geliştirmenin yanı sıra, düşünme süreçlerine de önemli katkılar sunmaktadır. Bu katkılar, özellikle bilişsel esneklik, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme alanlarında kendini göstermektedir. İki dillilik, bireylerin daha hızlı kararlar alabilmelerini, farklı bilgi türleri arasında geçiş yapabilmelerini ve daha yenilikçi mler üretebilmelerini sağlar. Ayrıca, dilsel çeşitlilik, bireylerin farklı kültürel bağamlarda daha etkili bir şekilde iletişim kurmalarına ve toplumsal sorunlara yenilikçi mler geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu nedenle, iki dilliliğin sadece bir iletişim avantajı değil, aynı zamanda bilişsel ve düşünsel gelişim için önemli bir araç olduğu söylenebilir.

Peal & Lambert'in çalışmasında dengeli iki dillilerin IQ testlerinden yüksek puan aldığı belirtmekte ve bu çalışmada iki dilliliğin; zihinsel esneklik, soyut düşünme yeteneği ve sözcüklerden bağımsız düşünmeyi sağladığı saptanmıştır (Bölükbaş Kaya, Hançer, & Golynskaia, 2019).

Bialystok (Bialystok, 2001) iki dillilik üzerine yaptığı çalışmada iki dilliğin bilişsel alanda avantajları olup olmadığını tespit etmek amacıyla Fransızca-İngilizce ve Çince-İngilizce iki dilli konuşurlardan oluşan iki grup belirlemiştir. İki grup arasında sözcük boyutu problemi çözmede fark görülmemiştir. Bu durumda iki dil konuşmanın bir avantaj sağlamadığı görülmüştür fakat bunun yanında Çince-İngilizce çocuk ve yetişkin grupları arasında fark görülmüş ve iki dilli yetişkin grup, problemi bulmada daha başarılı olmuştur. Bu da bireyin zamanla artan iki dillilikteki başarısının fayda sağladığını göstermektedir.

Yine aynı çalışmada dikkat dağıtıcı görevlerde iki dilli bireylerin tek dilli bireylere göre karmaşık görevleri yerine getirmede odaklanma sürelerinin ve performanslarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

İki dilli bireyin, iki dil işlemlerinden dolayı farklı düşünme olasılıklarının da yüksek olması beklenir. Tek bir nesne ya da fikir için birden fazla sözcüklerinin olduğunu belirtmiştik. Bu durumda iki dillilik, düşünmede zenginlik sağlamaktadır.

İki dillilik, günümüzün küreselleşen toplumlarında giderek yaygınlaşan bir olgudur ve bireylerin bilişsel, kültürel ve akademik gelişimleri üzerinde çok yönlü etkiler yaratmaktadır. Küresel ekonominin, göçlerin ve teknolojinin hızla yayıldığı bir dünyada,

dilsel çeşitlilik, bireylerin sadece birden fazla dilde iletişim kurma kapasitesini artırmakla kalmamakta, aynı zamanda farklı kültürel bağlamlarda daha etkili bir şekilde hareket etmelerini sağlamaktadır. İki dillilik, bireylerin kültürel kodları anlama, farklı bakış açılarını değerlendirme ve karmaşık sosyal bağlamlarda etkin bir şekilde hareket etme yeteneklerini geliştirmektedir. Bu çok yönlü beceriler, bireylerin bilişsel kapasitelerini geliştirmenin yanı sıra, toplumsal düzeyde de önemli avantajlar sunmaktadır. Özellikle iki dilliliğin bireylerin düşünme becerileri üzerindeki etkileri, eğitim ve psikoloji alanlarında araştırmacılar tarafından ilgiyle incelenen bir konu haline gelmiştir. Düşünme becerileri, bireylerin problem çözme, analiz yapma, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel işlevlerini kapsamaktadır. İki dilliliğin bu becerilere etkisi, dil sistemleri arasında geçiş yapma ve bu sistemleri aktif şekilde kullanma sürecinde bireylerin bilişsel kapasitelerini nasıl geliştirdiği sorusuna odaklanmaktadır.

İki dilliliğin düşünme becerilerine etkisi, yürütücü işlevler, bilişsel esneklik, dikkat kontrolü ve yaratıcı düşünme gibi bilişsel alanlarda kendini göstermektedir. Yürütücü işlevler, dikkat dağıtıcı unsurları filtreleme, görevler arasında geçiş yapma ve karar verme süreçlerini yöneten bilişsel mekanizmaları tanımlamaktadır. İki dilli bireylerin, bir dil sistemini aktif tutarken diğerini baskılaya becerisi, bu yürütücü işlevlerin güçlenmesine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, iki dillilik sadece bir iletişim aracı olmanın ötesinde, düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen önemli bir etken olarak görülmektedir. Yürütücü işlevlerin güçlenmesi, özellikle erken yaşta iki dilli eğitime maruz kalan bireylerde daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Çocukluk döneminde iki dil öğrenen

bireylerin, yalnızca dikkat kontrolü değil, aynı zamanda duygusal düzenleme ve planlama gibi alanlarda da daha gelişmiş bir performans sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu işlevlerin güçlenmesi, yaşlılıkta bilişsel gerilemenin önlenmesine de yardımcı olabilir (Bialystok, 2011).

Araştırmalar, iki dilli bireylerin bilişsel esnekliklerinin, tek dillilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir (Green & Abutalebi, 2013). Bilişsel esneklik, bireyin farklı bilgi türleri arasında hızlı ve etkin bir şekilde geçiş yapabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. İki dilli bireyler, farklı diller arasında geçiş yaparken, bu beceriyi aktif şekilde kullanmaktadır. Bu durum, özellikle karar verme süreçlerinde belirginleşmektedir. İki dilli bireyler, çelişkili ya da belirsiz durumlarda daha hızlı ve doğru kararlar verebilmekte, bu da onların iş hayatı ve akademik dünyada daha rekabetçi olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, dilsel geçişlerin beyin için bir egzersiz işlevi görmesi, bu bireylerin farklı durumlara uyum sağlama becerisini daha da güçlendirmektedir. Bu durum, iki dilliliğin sadece bir dilsel avantaj değil, aynı zamanda bir düşünme stratejisi olarak da değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Bununla beraber, iki dillilik, dikkat becerilerini de geliştirmektedir. Bireylerin iki dil arasında geçiş yaparken gereksiz bilgileri baskılayabilme yeteneği, daha iyi bir dikkat kontrolü ve odaklanma yetisiyle sonuçlanmaktadır. Bir dilin aktif olarak kullanılması gerektiğinde, diğer dil sisteminin bilinçli olarak devre dışı bırakılması, iki dilli bireylerin bu tür bilişsel kontrol süreçlerini daha etkin bir şekilde öğrenmesini sağlamaktadır (Kroll & Bialystok, 2013).

Yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde iki dilliliğin olumlu etki yarattığı söylenebilir. Farklı dil ve kültür sistemlerine maruz kalan bireyler, genellikle daha geniş bir bakış açısına ve esnek bir düşünme yapısına sahip olabilmektedir. Kharkhurin'e göre (2010) iki dillilik, bireylerin farklı sözcükler ve kavramlar arasında bağlantılar kurabilme becerisini artırarak yenilikçi fikirler geliştirmelerini destekleyebilir. Yaratıcı düşünme süreçlerinde iki dilliliğin rolü, sadece bireyin sözcük haznesinin genişlemesiyle sınırlı değildir. Farklı dillerin sunduğu dilsel ve kültürel metaforlar, bireylerin olaylara ve durumlara farklı perspektiflerden bakmasını kolaylaştırır. Bu durum, soyut düşünceyi güçlendirebilir ve bireylerin özgün çözümler üretmesini teşvik edebilir. Ayrıca, iki dilli bireylerin yaratıcı düşünme becerileri, problemlere karşı yenilikçi ve etkili çözümler üretme konusunda daha avantajlı olmalarını sağlayabilir (Calvo & Bialystok, 2014).

Nörolojik araştırmalar, iki dilliliğin beyindeki nöral ağların yeniden yapılanmasına yol açabileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle prefrontal korteksin, iki dilli bireylerde daha aktif olduğu ve bu durumun düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Dil yönetim süreçlerinin beyin üzerindeki bu etkileri, iki dilliliğin sadece bir iletişim avantajı değil, bilişsel bir zenginlik sunduğunu göstermektedir. Beynin bu adaptif süreçleri, bireylerin daha karmaşık bilişsel görevleri yerine getirme kapasitesini artırırken, aynı zamanda dil öğrenme ve uygulama süreçlerinin beyin fonksiyonları üzerindeki etkilerini de açıklamaktadır. Nöroplastisite, iki dilliliğin hem bireysel bilişsel gelişim hem de toplumsal bağlamda bireylerin esnek düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Pliatsikas, 2020).

Eđitim bağlamında, iki dilliliğin bireylerin eleştirel dūřınme becerileri üzerindeki etkisi de önemli bir araştırma alanıdır. Farklı dillerde dūřınme ve bu dillerin farklı mantık yapılarını kullanma becerisi, iki dilli bireylerin daha analitik ve eleştirel dūřınme yeteneklerine sahip olmalarını sağlamaktadır. İki dilliliğin sağladığı bu avantajlar, karmaşık bilgiye dayalı öğrenme süreçlerinde bireylere önemli katkılar sunduğu söylenebilir. İki dilliliğin eleştirel dūřınme üzerindeki etkisi, öğrencilerin farklı perspektifleri dikkate alarak daha derinlemesine analiz yapabilmelerini sağlar. Ayrıca, bu bireyler, çeşitli dilsel ve kültürel bağlamlarda daha açık fikirli olurlar ve bu da onların öğrenme süreçlerine katkı sağlar. Eđitimde iki dilliliğin kazandırdığı bu beceriler, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, toplumsal yaşamda da daha güçlü bir yer edinmelerine yardımcı olabilir (Ricciardelli, 1992).

Adesope'ye göre (2010) İki dillilik, bireylerin kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmekte ve bu durum dūřınme becerilerine dolaylı bir katkı sağlamaktadır. Farklı kültürlerden gelen bireylerle etkili iletişim kurma süreci, dilsel ve kültürel farkındalığı artırarak daha geniş bir bilişsel perspektif sunmaktadır. Bu durum, iki dilliliğin sadece bireysel düzeyde değil, toplumsal düzeyde de önemli etkiler yaratabileceğini göstermektedir. İki dillilik, bireylerin sosyal bağamları daha iyi anlamalarına ve kültürel farklılıkları daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olur. Kültürlerarası etkileşim, dil becerilerini ve bilişsel esnekliği artırarak, bireylerin hem yerel hem de küresel düzeyde daha başarılı ve uyumlu olmalarını sağlar. Bu durum, kültürlerarası iletişim becerilerinin gelişmesinin, bireylerin dūřınme becerilerinin çeşitlenmesine ve

daha kapsamlı bir bilişsel esneklik geliştirmelerine yol açtığını göstermektedir (Pavlenko, 2005).

SONUÇ

İki dillilik, bireylerin bilişsel gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olup, düşünme süreçlerinin çeşitlenmesine ve zenginleşmesine olanak tanımaktadır. Bu çalışmada, iki dilliliğın bilişsel esneklik, dikkat kontrolü, yaratıcı düşünme ve yürütücü işlevler gibi zihinsel becerilere olan katkıları ele alınmış ve bu katkıların bireylerin düşünsel kapasitesini nasıl geliştirdiği incelenmiştir. Literatür taraması ve yapılan çalışmalar, iki dilliliğın, dilsel geçişler sırasında beynin daha aktif şekilde çalışmasına ve bireylerin farklı düşünme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır (Bialystok, 2011; Green & Abutalebi, 2013).

Bilişsel esneklik, iki dilli bireylerin farklı bilgi türleri arasında hızlı geçiş yapabilme yeteneğini artırırken, dikkat kontrolü becerilerinin güçlenmesini sağlamaktadır. Bu süreçler, bireylerin karmaşık görevleri daha etkin bir şekilde yerine getirmelerini ve daha doğru kararlar almalarını mümkün kılmaktadır. Ayrıca, yaratıcı düşünme becerileri üzerinde de belirgin bir olumlu etkisi olduğu görölmektedir. Farklı dil ve kültürlere maruz kalan bireyler, geniş bir bakış açısına sahip olup, soyut düşünme becerilerini geliştirerek daha yenilikçi çözümler üretebilmektedir (Kharkhurin, 2010; Calvo & Bialystok, 2014).

Nörolojik araştırmalar, iki dilliliğın beyin fonksiyonlarını şekillendirdiğini ve bireylerin beyinlerinde meydana gelen nöral yeniden yapılanmaların bilişsel işlevlerin güçlenmesine katkı

sağladığını göstermektedir. Prefrontal korteksin iki dilli bireylerde daha aktif olduğu ve bu durumun düşünme becerilerinin gelişimine yardımcı olduğu belirlenmiştir (Pliatsikas, 2020). Bu, iki dilliliğin yalnızca dilsel bir yetenek olmanın ötesinde, bilişsel gelişimi de destekleyen bir etken olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, iki dilliliğin bireylerin bilişsel becerileri üzerinde sağladığı bu olumlu etkiler, eğitim sistemlerine eklenmesi gereken önemli bir etkidir. İki dillilik, bireylerin düşünme kapasitelerini geliştirmek ve daha analitik, yaratıcı, esnek bir düşünme biçimi kazandırmak adına güçlü bir araçtır. Bu bağlamda, iki dilliliğin teşvik edilmesi, sadece dilsel bir yetenek kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda bilişsel ve zihinsel gelişimi destekleyerek toplumsal düzeyde daha donanımlı bireyler yetiştirilmesine olanak tanıyacaktır.

Kaynakça

Alova, E. (2013, Aralık). Latince Türkçe Sözlük. (Z. Aytekin, Dü.) İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207–245. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>

Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229–235. <https://doi.org/10.1037/a0025406>

Bloomfield, L. (1984). *Language*. Chicago: University of Chicago Press.

Calvo, A., & Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, 130(3), 278–288. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.11.015>

Costa, A., Hernández, M., Costa-Faidella, J., & Sebastián-Gallés, N. (2008). On the bilingual advantage in conflict processing: Now you see it, now you don't. *Cognition*, 113(2), 135–149. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.08.001>

Dewey, J. (2011, 09 14). How We Think. *The Project Gutenberg Ebook*. New York. 12 05, 2024 tarihinde alındı

Green, D. W., & Abutalebi, J. (2013). Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 515–530.
<https://doi.org/10.1080/20445911.2013.796377>

Hamers, J. F., & Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Camdridge University Press.

Haugen, E. (1973). Bilingualism, Language Contact and Immigrant Languages in the United States: A Research Report. I. T. Sebeok (Dü.) içinde, *Currents Trends in Linguistic* (Cilt 10, s. 505-591). The Hague: Mouton.

Kharkhurin, A. V. (2010). Bilingual verbal and nonverbal creative behavior. *International Journal of Bilingualism*, 14(2), 211–226. <https://doi.org/10.1177/1367006910363060>

Kızıлтаş, Y., & Kozikoğu, İ. (2020, 10 29). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568-1584.

Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 497–514.
<https://doi.org/10.1080/20445911.2013.799170>

Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511584305>

Pliatsikas, C. (2020) Understanding structural plasticity in the bilingual brain: The Dynamic Restructuring Model. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23 (2). 459-471. <https://doi.org/10.1017/S1366728919000130>

Ricciardelli, L. A. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21(4), 301–316. <https://doi.org/10.1007/BF01067515>

Sarı, M. (1995). *Der Einflup der Zweit Sprache (Deutsch) Auf Die Sprachentwicklung Turkischer Gasterbeiterkinder*. Berlin: Peter Lang.

Tuğrul, B. (2006). Okul Öncesi Dönemde Düşünme Becerilerinin Gelişmesinde Yaratıcı Bir Süreç Olarak Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), s. 67-79.

BÖLÜM V

Okuma Kültürü ve Medya

Şahin ŞİMŞEK¹

Giriş

Yazı, insanlığın en büyük buluşlarından biridir. Yazı diye ifade edilen, anlatılmak isteneni en kısa yoldan iletmeyi mümkün kılan sembollerin kullanılmasından önce de insanlar bir şekilde iletişim kurmakta idiler. Mağara duvarlarına çizilen resimlerle, dumanla, müzik ve dansla, jest ve mimiklerle, bazı nesnelerle anlaşmak bir dereceye kadar imkân dâhilindeydi. Yazıdan önce de insanların iletişim kurmak için yaratıcılıklarını ve çevrelerindeki kaynakları kullandıkları bilinmektedir. Yazının ortaya çıkışı ise insanlık tarihinde bir devrim yaratarak bilgiyi zamandan ve mekândan bağımsızlaştırmış, nesilden nesle aktarımını sağlamış, düşünce

¹ Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kastamonu/Türkiye, Orcid: 0000-0003-4433-0004, ssimsek@kastamonu.edu.tr

dünyamızı genişleterek uygarlığın ve kültürün temel taşlarını döşemiştir.

İletişim için, anlaşabilmek için bir yerde, ister gelişmiş bir sistem olan yazı olsun ister tabiat olayları ister görseller, nesneler vb. oradaki anlamın çözülmesi de okuma diye ifade edilir. Okuma, insanın kendisini ve dünyayı anlamlandırmasına yardımcı olan, bireysel ve toplumsal gelişimin temel taşlarından biridir. İnsanlık, tarih boyunca ürettiği bilgiyi, kültürü, değerleri ve hayallerini gelecek nesillere aktarmak için yazıyı kullanmış ve bu mirası okuma yoluyla geleceğe taşımıştır. Bilimin üzerine yükseldiği temeller, sanatın ilham kaynağı bir nevi bizden öncekilerin biriktirdikleridir. Okuyarak, insanlığın binlerce yıldır muhafaza ettiği bilgi hazinesine kapı aralar, farklı kültürleri tanır, farklı bakış açıları kazanırız. Bilimsel keşiflerin temelinde yatan merak duygusu, felsefî düşüncelerin derinliği, tarihsel olayların tanıklığı, edebî eserlerin sınırsız hayal gücü, hepsi okuma yoluyla bizlere ulaşır.

Okuma, insanı sadece bilgilendiren bir eylem değil, aynı zamanda onu dönüştüren bir süreçtir. Empati yeteneğimizi geliştirir, eleştirel düşünme becerimizi güçlendirir, hayal gücümüzü besler ve bizi daha donanımlı bireyler haline getirir. Okuma, insanlığın ortak hafızasına yaptığımız bir yolculuk ve kendimizi keşfetme yolunda attığımız önemli bir adımdır.

Okuma

Okumak kelimesine ilk olarak Türk Dilinin yazılı ilk edebî vesikaları sayılan VIII. yüzyıldan kalma Orhun Abideleri'nde, [okigli] şeklinde rastlanılmaktadır. “Okımak” şeklinde telaffuz edilen kelimenin kullanımı o zamanlar için; çağırmak, davet etmek

anlamlarıyla sınırlıdır. Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek; yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek anlamındaki okumak kelimesi ise ilk olarak Uygur Türkçesi dönemindeki metinlerde karşımıza çıkmaktadır (Eyüboğlu, 1988'den akt. Köroğlu, 2021).

Okuma, okurun ön bilgilerini aktif olarak kullandığı, yazarla amaç odaklı bir iletişim kurarak anlam oluşturduğu bir süreçtir (Akyol, 2007). Bu süreçte okuyucu kendi bilgi birikimini metinle etkileşime sokarak anlamı adım adım inşa eder ve bu sürecin temel amacı metnin özünü kavramaktır (Nunan, 2003). Sever'in (2011, s. 13) de değindiği gibi, okuma sadece kelimeleri takip etmek değil, aynı zamanda metnin duygusal ve zihinsel katmanlarını da çözümleyerek değerlendirme becerisi gerektiren karmaşık bir süreçtir. Okuma, basit bir "kelimeleri çözme" eylemi olmadığı için; zihnimizi aktif olarak kullandığımız, anlam ürettiğimiz ve dünyayı farklı perspektiflerden görmemizi sağladığı için karmaşık bir süreçtir.

Yazı dediğimiz sistemli ve gelişmiş iletişim aracı, bu semboller, sesletimi kolaydan zora olacak şekilde okullarda öğretilir. İlk iş sembollere karşılık gelen seslerin öğrenilmesidir. Seslerden oluşan birlikler; heceler, kelimeler şeklinde genişleyerek gider. Çocuk, seslere karşılık gelen kelimeleri, bu kelimelerin çağrıştırdığı kavramları günlük hayatında bir yere koyabiliyorsa, o kavramla önceden bir ilişkisi olmuşsa anlayarak okumayı öğrenir. Bir dilde kelimeler tek bir anlam ifade etmezler. Çoğunlukla birden fazla anlama gelen hatta onlarca anlamı bulunan kelimeler vardır. Gerçek anlamları, yan anlamları, mecazi anlamları öğrenmek dilde

zenginleşmeyi getirir ve dil zenginleştikçe anlayarak okuma becerisi de gelişir.

Bireyin kelime hazinesini zenginleştirmesi de en kolay yoldan bolca okumalar yapması ile mümkün olmaktadır. Burada birbirini destekleyen, paralel giden bir süreçten bahsetmek doğru olacaktır. Kişi okudukça kelime hazinesi zenginleşir, kelime hazinesi zenginleştikçe de anlayarak okur ve okuma hevesi artar. Bu nedenle ilk aşama olan sembollerin anlamının çözülmesinden sonra düzenli okuma aşamasına geçilmesi gerekmektedir. Bu durum genellikle “okuma alışkanlığı kazanma” şeklinde ifade edilir. Alışkanlık, belirli bir eylemin sürekli tekrarlanması sonucu zamanla otomatik hale gelmesi ve bireyin davranış repertuarına yerleşmesidir. Başka bir deyişle, bilinçli bir çaba gerektirmeden, rutin bir şekilde gerçekleştirilen eylemlerdir. Kişi kitap okuma alışkanlığı kazandığı zaman okuma kültürü diye adlandırılan, son zamanlarda daha çok duyduğumuz ve gittikçe bir disiplin alanı olma yolunda ilerleyen aşamaya geçebilir.

Okuma Kültürü

Okuma kültürü denildiğinde, aslında bir milletin veya toplumun okumaya verdiği önem, okuma alışkanlıkları ve okuma eylemine yönelik geliştirdiği analitik beceriler bütünü kastedilmektedir. Bu bağlamda "kültür" kelimesi, Kubbealtı Lügatı'nda da Türk Dil Kurumu sözlüğünde de belirtildiği gibi, düşünce, zevk, eleştirme ve değerlendirme melekelerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olma durumunu ifade eder. Yani okuma kültürü, sadece çok sayıda kitap okumakla değil, aynı zamanda okunan metinler üzerinde düşünmeyi, eleştirel bir bakış

açısı geliştirmeyi ve okuduklarımızdan kendimize çıkarımlar yapmayı da içerir.

Sever (2007, s. 108)'in ifadesiyle okuma kültürü, “Yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu” alışkanlıklar bütünüdür. Yılmaz (2009, s. 134) da “Bir bireyin, bir toplumsal grubun ya da bir toplumun okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliğı” şeklinde tanımlar.

Okuma kültürü, adım adım inşa edilen bir sürecin sonucunda ortaya çıkar. Bu sürecin ilk aşamasında birey, yazılı ve basılı işaretleri çözme becerisini kazanır; yani temel okuma becerisine sahip olur. İkinci aşamada ise, okuma eylemini hayatının bir parçası haline getirir ve okumayı işlevsel bir araç olarak kullanmayı öğrenir. Son aşamada ise eleştirel okuma becerisi devreye girer ve birey, okuduğu metinlere sorgulayıcı bir yaklaşımla yaklaşarak kendi değerlendirmelerini yapmaya başlar (Özdemir, 2018, s.16-17). İşte ancak bu üç aşamayı da başarıyla tamamlayan, istikrarlı ve eleştirel bir okuyucu, gerçek anlamda bir okuma kültürüne sahip olabilir.

Gelişen iletişim teknolojileri ve sosyal medyanın, çoğalan televizyon kanallarının, izleme seçenekli video platformlarının bireylerin okuma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilediğine dair bir kanı oluşmaktadır. Bir zamanlar daha çok gazete satın alınması, bazı evlere birden fazla gazete girmesi, misal doktor muayenahanelerinde, berberlerde beklerken okunsun diye birden fazla gazete ve dergilerin bulunması, öğrencilerin, araştırmacıların

ödevlerini, araştırmalarını yapmak için bilhassa kütüphanelere gidip okuyarak bilgi edinmesi, kütüphanelerden ödünç kitapların alınması, romanlarda okuduğumuz, filmlerde izlediğimiz hasta ziyaretine giderken hasta eğlenceli vakit geçirsin diye ona mizah dergileri, kitaplar götürülmesi, seyahat hazırlığı esnasında valize kitapların da dâhil edilmesi günümüzde bunların görünürlüğünün azalması insanlarda böyle bir kanı oluşmasına neden olmuş olabilir.

Okuma ve kültür arasında güçlü bir bağ vardır ve bu bağ, toplumun değerlerini de yansıtır. Okuma, kültürü besleyerek toplumsal etkileşimi destekler ve mevcut kültürel mirası gelecek kuşaklara taşır. Bu aktarım, yazılı ve sözlü iletişim yoluyla gerçekleşir. Okuma ile kültür arasındaki bu dinamik ilişki sürekli bir etkileşim içindedir. Kültürün sürekli gelişimi, okumanın toplumlara en önemli etkisidir. Okuma, bir kültürü oluştururken aynı zamanda onu şekillendiren toplumsal dinamikleri de ortaya koyar (Özkan, 2021).

Okuma kültürü tabirinin son yıllarda daha çok dillendirilir olması, bu başlık altında yapılan yayınlarda artış görülmesi okuma kültürünün bir disiplin olma yönünde ilerlediğini göstermektedir ve bu olumlu bir gelişme olarak görülmelidir. İnce Samur (2015) da okuma kültürü kavramının dilin çevrim alanına yeni girmeye başladığını, alan yazına bakıldığında “okuma”, “okuma alışkanlığı” ile çalışmaların daha çok yer tuttuğunu ifade etmektedir.

Okuma bir beceridir. Okuma alışkanlığı kazanmak, kişiye son derece faydalı bir becerinin kalıcı davranış değişikliğine dönüştüğünü gösteren bir işarettir. Eleştirel okur olmaksızın farklı kaynaklardan, farklı dönemlerden, farklı yazar ve türlerden, farklı

kültürlerden okumalar yapmayı; okuduklarına dair çıkarım, analiz ve karşılaştırmalar yapabilmeyi gerektiren bir okumuşluk seviyesidir. Okuma kültürü tabirinin son yıllarda daha çok dile getirilir olması, bu başlık altında araştırmalar yapılması onun; okuma, okuma alışkanlığı kazanma kelimelerinin de ötesinde bir seviyeyi ifade etmesinin farkına varılmasından kaynaklanmaktadır.

MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün 2004 yılında düzenlediği, “Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı”, 2008 yılında Eğitim Sen Ankara Şubeleri ve Türkiye Yazarlar Sendikası Ankara Temsilciği tarafından düzenlenen “Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu”, Kültür Bakanlığı'nın 2011'de düzenlediği “Türkiye Okuma Kültürü Haritası” okuma kültürü tabirinin yaygınlaşmasında etkisi olan çalışmalardır.

Okuma Kültürünün Kısa Bir Tarihçesi

Okuma kültürü, yazının icadından önce de bilgi paylaşımı ve öğrenme için farklı yöntemler kullanılsa da yazılı metinlerin yayılmasıyla büyük bir dönüşüm geçirmiştir. İlk yazılı belgeler, Mezopotamya'da Sümerler tarafından MÖ üç binli yıllarda çivi yazısının kullanılmaya başlanmasıyla oluşturulmuştur. Bu metinler genellikle ticari ve idari belgelerdir. Aynı dönemde, Mısır'da hiyerogliflerle yazılan metinler de önemli dinî, siyasal ve kültürel içerikler taşımaktadır. Ancak bu erken dönemlerde okuma, toplumun genellikle yüksek sınıflarına ve elit kesimlerine ait bir ayrıcalıktır. Antik Yunan ve Roma döneminde okuma, felsefi, ilmi ve edebî eserlerle daha geniş bir toplumsal kesime ulaşmış, özellikle okuryazarlık ve entelektüel yaşam önemli bir kültürel değer haline

gelmiştir. Bu dönemde okuma, sadece bilgi edinme değil, aynı zamanda bireysel gelişim ve estetik zevk arayışı olarak da görülmeye başlanmıştır.

Orta Çağ'da, okuma kültürü büyük ölçüde dinî bağlamda şekillenmiştir. Kitaplar ve yazılı metinler, kiliseler ve manastırlarda, rahipler ve din adamları tarafından okunup çoğaltılmıştır. Ancak bu dönemde okuryazarlık oranı çok düşüktür ve okuma, esasen dinî metinlerle sınırlıdır. Kitapların nadir ve çok pahalı olması okuma kültürünün yaygınlaşmasını zorlaştırmıştır. 15. yüzyılda Johannes Gutenberg'in matbaayı icat edişi okuma kültürünü derinden dönüştürmüştür. Matbaanın etkisiyle, kitapların daha hızlı ve ucuz bir şekilde üretilmesi, yazılı metinlerin daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamıştır. Bu gelişme, Avrupa'da Rönesans ve Reform gibi kültürel hareketlerin doğmasına olanak tanımış, okuma alışkanlıklarının toplumun farklı katmanlarına yayılmasına zemin hazırlamıştır.

Yeni Çağ'da okuryazarlık oranlarının hızla artması, okuma kültürünün yayılımını desteklemiştir. 19. yüzyılda sanayileşme, eğitim reformları ve okul sistemlerinin gelişmesiyle, okuryazarlık oranları önemli ölçüde artmıştır. Kitaplar daha erişilebilir hale gelmiş ve yayınevleri geniş bir okuyucu kitlesine hitap etmeye başlamıştır. Ancak 20. yüzyıl ile birlikte, televizyon, radyo ve internet gibi yeni medya araçlarının yaygınlaşması, geleneksel okuma alışkanlıklarını derinden etkilemiştir. Dijital medya ve sosyal medyanın yükselişi, kitap okuma oranlarında dalgalanmalara yol açsa da özellikle 21. yüzyılda e-kitapların ve sesli kitapların popülerleşmesiyle okuma alışkanlıkları yeni bir merhaleye erişmiştir. Günümüzde, okuma kültürü sadece kâğıt üzerindeki

metinlerle değil, dijital platformlarda ve interaktif formatlarla da şekillenmektedir. Bu değişim, okumanın doğasını dönüştürse de okuma kültürünün hala entelektüel ve toplumsal bir değer taşıdığını göstermektedir.

Okuma Kültürü ve Medya İlişkisi

Bu çalışmada medya tabiri ile televizyon, basım yayın camiası, internet temelli tüm iletişim kanalları kast edilmektedir.

Bir yerde ilişkiden söz ediliyorsa tarafların birbirine kattığı bir şeylerin olduğu buna mukabil birbirinden alıp götürdüğü bir şeylerin de bulunduğu bir durum var demektir. Medya ile okuma kültürü arasındaki ilişkiye de bu gözle bakmak gerekmektedir.

Medyanın Okuma Kültürü Üzerine Muhtemel Olumsuz Etkileri

1. Yüzeyselliğe Özendirme: Hızlı tüketilen medya içerikleri, derinlemesine düşünmeyi ve analiz etmeyi engelleyerek yüzeysel bir okuma alışkanlığına yol açabilir. Kısa haberler, sosyal medya gönderileri ve blog yazıları gibi içerikler, genellikle karmaşık konuları basitleştirir ve okuyucunun konuya daha fazla zaman ayırmasını engeller. Örneğin, eski adıyla Twitter yeni adı X gibi platformlarda karakter sınırlaması nedeniyle, bilgi oldukça özet ve yüzeysel bir şekilde aktarılır. Karmaşık bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek isteyen bir kişi, bu tür kısa mesajlarla yetinmeyip daha kapsamlı kaynaklara başvurmalıdır. Benzer şekilde, clickbait (tık tuzağı) başlıklı haberler ve blog yazıları da okuyucunun dikkatini çekmek için sansasyonel bir dil kullanır ve genellikle konuyu derinlemesine ele almaz. Bu durum, okuyucunun bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirme becerisini olumsuz

etkileyebilir. Dolayısıyla, hızlı tüketilen medya içeriklerinin yanı sıra, daha kapsamlı ve derinlemesine analizler sunan kaynaklara da zaman ayırmak eleştirel okur kimliği kazanmak adına gereklidir.

2. Dikkat Süresini Azaltması: Sürekli olarak yeni bildirimler, reklamlar ve dikkat dağıtıcı unsurlarla karşı karşıya kalan bireylerin dikkat süreleri kısalabilir. Bu durum, uzun metinlere odaklanmayı zorlaştırarak kitap okuma alışkanlığını olumsuz etkileyebilir. Örneğin, sosyal medya bildirimleri veya anlık mesajlaşma uygulamaları, kişinin dikkatini sürekli olarak böler ve odaklanmasını zorlaştırır. Bir kitap okurken bile, gelen bir bildirim veya mesaj, kişinin zihnini dağıtabilir ve okuduğu metinden kopmasına neden olabilir. Aynı şekilde, internet sitelerindeki reklamlar ve diğer dikkat dağıtıcı unsurlar da kişinin odaklanma süresini kısaltabilir. Bu durum, özellikle uzun metinler okurken veya karmaşık konuları anlamaya çalışırken büyük bir sorun haline gelebilir. Sürekli olarak dikkat dağıtıcı unsurlarla karşı karşıya kalmak, kişinin dikkat süresini ve odaklanma becerisini olumsuz etkileyerek okuma alışkanlığını zedeler. Uzun metinleri okuyamama okuma kültürü edinmede önemli bir aşama olan eleştirel okur kimliği kazanma becerisinin edinilmesini zorlaştırır.

3. Eleştirel Düşünme Becerilerini Zayıflatması: Medya, bilgiyi doğrudan sunarak okuyucunun bilgiyi sorgulamasını ve eleştirel bir bakış açısı geliştirmesini engelleyebilir. Özellikle, yanıltıcı veya manipülatif içerikler, okuyucunun eleştirel düşünme becerilerini zayıflatabilir. Örneğin, tek bir bakış açısını savunan ve karşıt görüşlere yer vermeyen haber kaynakları, okuyucunun olayları farklı açılardan değerlendirmesini engelleyebilir. Benzer şekilde, sosyal medyada yayılan asılsız haberler ve bilgiler, doğruluğunu

kontrol etmeyen okuyucuların yanlış yönlendirilmesine neden olabilir. Bu durum, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini engelleyerek, kişinin bilgiyi pasif bir şekilde tüketmesine yol açabilir. Dolayısıyla, farklı kaynaklardan bilgi edinmek ve bilgiyi sorgulamak, eleştirel bir bakış açısı geliştirmek ve eleştirel okur kimliği kazanmak için oldukça önemlidir.

4. Görselliğe Aşırı Odaklandırma: Görsel ağırlıklı medya içerikleri, yazılı metinlere olan ilgiyi azaltabilir. Video oyunları, filmler ve televizyon programları gibi görsel içerikler, bireylerin okumaya ayırdıkları zamanı azaltarak okuma alışkanlığının gelişmesini engelleyebilir. Dijital yerlilerin hayatlarının çok önemli bir kısmında dijital içeriklere maruz kalması, daha küçük yaşlarda iken bilinçsiz ebeveynler tarafından cep telefonlarındaki eğlenceli, renkli içeriklerin çocuğun avutulmasında, susturulmasında kullanılması çocukların dijital içerikleri bir eğlence aracı olarak benimsemelerine neden olmaktadır. Keyifli vakit geçirmek için kitap, dergi okuma fikrini bu bireylerde oluşturmak zordur. Örneğin, bir çocuk çizgi film izlemekten büyük keyif alıyorsa, kitap okumaya daha az zaman ayırabilir. Benzer şekilde, bir genç sürekli sosyal medyada vakit geçiriyorsa, roman okumaya ilgisini kaybedebilir. Video oyunları, filmler ve diziler gibi görsel içerikler, anında ve çabasız bir şekilde haz sağlar. Bu da bireylerin, kitap okumak gibi daha fazla zihinsel çaba gerektiren aktivitelere daha az zaman ayırmasına neden olabilir. Görsel medya tüketimi arttıkça, yazılı metinlere olan ilgi azalabilmekte ve bu da okuma kültürünün önemli bir aşaması olan okuma alışkanlığı kazanma becerisinin edinimini engelleyebilmektedir.

5. Yanlış Bilgiye Maruz Bırakma: Medya, doğrulanmamış veya yanlış bilgilerin hızla yayılmasına aracılık edebilir. Sosyal medya platformları ve internet siteleri, yanlış bilgilerin yayılmasını kolaylaştırarak okuyucunun doğru bilgiye ulaşmasını zorlaştırabilir. Örneğin, bir sağlık konusunda uzman olmayan birinin sosyal medyada paylaştığı asılsız bir tedavi yöntemi, birçok kişi tarafından gerçekmiş gibi kabul edilip uygulanabilir ve ciddi sağlık sorunlarına yol açabilir. Ya da seçim dönemlerinde, siyasi rakipler hakkında yayılan yalan haberler, seçmenlerin kararlarını etkileyebilir ve demokratik sürece zarar verebilir. Bu gibi durumlar, medyanın yanlış bilgi yayılımındaki etkisini ve okuyucunun doğru bilgiye ulaşmasının ne kadar zorlaştığını göstermektedir.

6. Kitap Okumanın Öncelik Sırasını Düşürme: Medya, bireylerin boş zamanlarını dolduran alternatif bir eğlence kaynağı olarak kitap okumanın önemini azaltabilir. Film izlemek, video oyunları oynamak veya sosyal medyada vakit geçirmek gibi aktiviteler, kitap okumaya ayrılan zamanı azaltabilir. Round (2005), okuma karşısındaki engelleri ele aldığı çalışmasında okumaya yönelik tespit edilen engellerin başında kitle iletişim araçlarının geldiğini belirtir. Gelişen iletişim teknolojileri ilgi çekici arayüzleri, kullanım kolaylığı, zengin içerikleri ile insanların hayatında önemli bir yer tutmaktadır.

Aksaçlıoğlu & Yılmaz (2007), çalışmalarında bilgisayar ve televizyona ayrılan süre arttıkça kitap okumaya ayrılan sürenin azaldığını, öğrencilerin bilgisayar ve televizyonu öncelikli olarak tercih ettiklerini, kitap okuma tercihlerinin bu ikisinden sonra geldiğini ortaya koymuşlardır.

Boş zaman diye tarif edilen bir zaman dilimini insanların hayatından çoğunlukla çıkarması medyanın okuma kültürünü olumsuz yönde etkilediğine bir kanıt teşkil edebilir. Boş zaman sözünü günümüzde çok fazla duymuyor olmak bile artık boş zamanlarımızın olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Oysa önceden televizyon kanallarındaki söyleşilerde, röportajlarda “Boş zamanlarınızda neler yapıyorsunuz, boş zamanlarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklinde sorular sorulurdu. Boş zamanlarında kitap okumak, resim yapmak, bulmaca çözmek, müzik dinlemek, arkadaşlarla vakit geçirmek gibi ifadeler de sıkça duyulan ifadelerdi.

Boş zaman, insanların yapmakla mükellef oldukları işlerden, günlük sorumluluklarından arta kalan serbest zaman dilimleridir. Bazı insanlar boş zamanlarını doldurmakta hiç güçlük çekmezken bazıları bu zamanı doldurmakta zorlanır ve sıkılmak, iç sıkıntısı denilen durum devreye girebilir. Bu sıkılmak dahi insanı bir şeyler yapmaya, kendini eğlendirmeye, eğitmeye, okumaya, birileri ile ilişki kurmaya zorlayan bir süreçtir ve neticede insanı geliştirmektedir. Bugün başta cep telefonları, sosyal paylaşım siteleri, bol seçenekli video izleme platformları boş zaman mefhumunu yok etmiş gibi durmaktadır. Boş zaman ve bu zaman dilimini dolduramayan insanın sıkıntısının tetiklediği pek çok faydalı eylemlerden biri de kitap okumak olmuştur. Hem eğlenceli vakit geçirerek keyif almak, hem öğrenmek için boş zamanlarda tercih edilen kitap okuma boş zamanların olmayışı ile azalmış olabilir. İnsanlar bugün hep faydaları dile getirildiği ve sırf faydalı olduğu için kitap okumaya teşvik edildiği için kitabın aynı zamanda eğlenceli, keyifli vakit geçirmek için de bir araç olduğu fikri geri

planda kalmış olabilir. Eğlence aracı olamayışında günümüz teknolojisinin, günümüz medyasının sunduğu, kitap okumaktan daha kolay, daha renkli daha görsel ve işitsel öğelerle destekli eğlence anlayışı da keyifli vakit geçirmek için kitaba olan ilgiyi azaltmış olabilir.

İnsanların boş zamanlarının eskiden olduğu kadar olmaması değişen dünya şartları ile de ilgili olabilmektedir. Teknolojik ilerlemelerin hızlı yaşandığı, hayatın hızlı aktığı bir dönemde eskiden insanların boş zamanlarında yaptığı eylemleri günümüz dünyası bir şekilde kişinin hayatına dâhil etmiş olabilir. Bir kafede, bir seyahat esnasında metroda, insanların çoğunun elinde cep telefonu olması her birinin sosyal medyada paylaşım yaptığı, oyun oynadığı anlamına gelmez. Bunu söylemek için geniş çaplı araştırmalar yapmak lazımdır. Bir kısım insanın da telefonundan öğrenmek istediği konu hakkında araştırmalar yapması, ülke yahut dünya gündemini takip etmesi onların okuduklarını gösterir. Bugün okuma kültürü kavramına çok çeşitli kaynaklardan okumalar yapmayı da eklemek gerekmektedir. Günümüzde okuma sadece basılı, matbuat üzerinde okumakla sınırlı değildir. Bugün elinde fiziki bir kitap olmadan kitap okuyan insanlar da vardır. Sesli kitap uygulamaları ile cep telefonlarından kitap dinlenmekte, e-kitaplar sayesinde de yine cep telefonundan kitap okunabilmektedir.

Üstelik Johnsson-Smaragdi & Jönsson (2006), boş zaman ve okuma uğraşı ile ilgili olarak okuma eyleminin, bir boş zaman etkinliği olarak değil bir yaşam biçimi olarak algılanması gerektiğini ifade ederler.

Medyanın Okuma Kùltürü Üzerine Muhtemel Olumlu Etkileri

1. Erişilebilirliğin Artması: İnternet ve dijital platformlar, çeşitli kitaplara, makalelere ve diğér yazılı kaynaklara erişimi kolaylaştırır. Online kùtùphaneler, e-kitaplar ve dijital dergiler, okuyucuların istedikleri zaman ve mekânda bilgiye ulaşmalarını sağlar. Türe (2021), dijital araçların yaşamın her alanına dâhil edilmesiyle birlikte okur sayısında artışlar yaşanmaya başladığını ifade etmiştir.

Dijital medya, erişim imkânlarını kolaylaştırmasıyla edebiyatın demokratikleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. E-kitaplar, sosyal medya, kendi kendine yayıncılık ve çoklu ortam deneyimleri gibi faktörler, edebiyatın daha önce ulaşamadığı kitlelere ulaşmasını ve daha fazla insanın okuma ve yazma dünyasına katılmasını sağlamaktadır.

Medya ulaşılabilirliği kolaylaştırarak okuma evrenini genişletir. Gelişen yeni medya teknolojileri, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını değiştirebilecek güce sahiptir. Öğrenciler yeni teknolojilere uyum sağlama ve dijital okumanın sunduğu kolaylık ve erişilebilirlikten yararlanma konusunda kararlı bir uyum sergilemişlerdir. Bu durum, özellikle Covid-19 pandemisi gibi olağanüstü dönemlerde daha da belirgin hale gelmiştir. Evlere kapanma sürecinde, sosyal medya platformları ve internet siteleri, insanların dış dünyayla bağlantıda kalmaları, bilgi edinmeleri ve sosyalleşmeleri için hayati birer araç haline gelmiştir. Bu dönemde birçok kùtùphane ve yayınevi de koleksiyonlarını çevrimiçi ortama taşıyarak okuyucuların fiziksel olarak bir araya gelemedikleri bir

dönemde bile kitaplara erişebilmelerini sağlamıştır. Bu durum, dijital platformların okuma kültürüne erişimde yarattığı fırsatları ve kolaylıkları gözler önüne sermektedir.

2. Çeşitliliğin Artması: Medya, farklı kültürlerden ve bakış açılarından gelen yazarların eserlerine ulaşmayı kolaylaştırır. Çevrimiçi platformlar, çeşitli konularda ve dillerde yazılmış kitaplara erişim imkânı sunar. Örneğin, Project Gutenberg gibi online platformlar, telif hakkı sona ermiş binlerce kitabı ücretsiz olarak sunar. Bu kitaplar arasında farklı dillerde ve kültürlerden eserler de bulunur. Bir başka örnek, Amazon Kindle gibi e-kitap platformlarıdır. Bu platformlar, dünyanın dört bir yanından yazarların eserlerini okuyuculara ulaştırır. Böylece, okuyucular farklı kültürleri ve bakış açılarını keşfedebilirler. Ayrıca, çeviri platformları sayesinde, eskiden ulaşılması zor olan eserler artık farklı dillerde kolayca okunabilir hale gelmiştir. Bu da okuma kültürünün zenginleşmesine ve çeşitlenmesine katkı sağlamıştır.

3. İnteraktif Okuma Deneyimi: Dijital platformlar, okuyuculara interaktif bir okuma deneyimi sunmaktadır. E-kitap okuyucuları, okuyucuların metin üzerinde not almasına, kelimelerin anlamlarını aramasına ve diğer okuyucularla etkileşim kurmasına imkân tanır. Örneğin, Kindle gibi e-kitap okuyucularında, okuyucular metnin belirli bölümlerini vurgulayabilir, notlar alabilir ve kelimelerin taşıdığı manayı anında arayabilirler. Ayrıca, GoodReads, 1000kitap, Vikitap gibi platformlar, okuyucuların kitaplar hakkında yorum yapmasına, puan vermesine ve diğer okuyucularla tartışmasına imkân verir. Bu interaktif özellikler, okuma deneyimini zenginleştirir ve okuyucuların metinle daha aktif bir şekilde etkileşim kurmasını sağlar. Sosyal medya platformları da

yazarlar ve okuyucular arasında etkileşimi artırarak okuma kültürüne katkıda bulunabilir.

Dijital çağ, sosyal medya ve edebiyat arasında benzersiz bir etkileşim alanı yaratarak okuma kültürünü derinden etkilemiştir. Artık okuma deneyimi, bireysel ve izole bir eylem olmaktan çıkmış, sosyal bir boyut kazanmıştır.

Sosyal medya platformları, okuyucuların bir araya gelerek ortak ilgi alanları etrafında etkileşim kurmaları için yeni olanaklar sunmaktadır. Coğrafi uzaklıklar önemsizleşirken, bir araya gelmesi zor olan insanlar bile sanal okuma kulüpleri aracılığıyla bir araya gelerek okudukları kitaplar hakkında fikir alışverişinde bulunabilmekte, yorumlar paylaşabilmekte ve hatta yazarlarla doğrudan iletişim kurabilmektedir.

Bu platformlar, okunan kitaplar hakkında daha geniş bir perspektif edinmeyi kolaylaştırmaktadır. Okuyucular, bir kitabın eleştirilerini okuyabilir, farklı yorumları karşılaştırabilir ve hatta kitap alımlarında başkalarının tavsiyelerine başvurabilirler. Ayrıca, okunan kitaplardan alıntılar paylaşmak, kitap listeleri oluşturmak ve okuma etkinlikleri düzenlemek gibi etkileşimli faaliyetler, okuma kültürünün daha geniş kitlelere yayılmasına ve yeni okuyucular kazanılmasına katkıda bulunmaktadır.

4. Motivasyonun Artması: Medya, okuma kültürünü teşvik eden içerikler sunabilir. Kitap incelemeleri, yazar röportajları ve okuma grupları gibi içerikler, bireylerin okumaya olan ilgisini artırabilir. Örneğin, YouTube'da birçok kitap incelemesi kanalı bulunmaktadır. Bu kanallar, izleyicilere kitaplar hakkında bilgi vererek okuma isteklerini artırabilir. Yazar röportajları,

okuyucuların yazarın düşüncelerini ve yazma sürecini anlamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, sosyal medya platformlarında oluşturulan okuma grupları, bireylerin birbirlerini motive ederek okuma alışkanlıklarını geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Akkılık (2011), 2011 yılında T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğünün yaptığı “Türkiye Okuma Kültürü Haritası” adlı çalışmanın sonuçlarına göre en çok okunan yazar sıralamasına baktığında televizyonda dizi olarak yayımlanan romanların yazarlarının üst sıralarda olmasını dikkat çekici bulur. Bu durum medyanın tanıtım ve etkileme gücünün devreye girmesine bir örnektir ve televizyon burada kendi izleyici kitlesini yaratırken okuma kültürüne de hizmet etmiştir.

Nas (2006), okuma kültürü kazanmış çocukların akademik başarılarının yüksek olduğunu dile getirmiş ve bu kültürün kazandırılması adına bazı önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler şu şekildedir;

“Aile bireyleri tarafından çocuğun kitaba özendirilmesi,

Ailenin çocuklarını, kendilerine ait kitaplık kurmaları konusunda cesaretlendirmeleri,

Çocuğa kütüphaneye gitme alışkanlığının kazandırılması,

Özel günlerde çocuğa kitap armağan edilmesi,

Ailenin aylık harcamalarında kitap ve süreli yayınlar için bütçe ayrılması.”

İlk maddede belirtilen aile bireyleri tarafından çocuğun kitaba özendirilmesinde aileler sosyal medyanın gençler üzerindeki etkileme gücünü düşünerek medyadan destek alabilirler.

Küçük Prens kitabı klasiklerdendir. Yıllara göre belirli bir oranda değişen satış seyri vardır. Sinemalarda animasyon filmi gösterildikten sonra satış oranları birden artmış, Türkiye’de birden fazla yayınevi Küçük Prens kitabı basmıştır. Harry Potter, Yüzüklerin Efendisi gibi fantastik seri kitapların dünya genelinde çok okunması bir taraftan filmleriyle de etki alanı oluşturmaları ile açıklanabilir. Medya okuma kültürünü bu etki gücüyle destekleyebilir.

Çocuğun kitaba özendirilmesi okuma kültürü kazandırmanın temel aşamasıdır. Çocukta kitaba karşı ilgi alaka uyandırılması, merak edeceği, okumak konusunda kendinde heyecan duyacağı kitaplarla karşılaştırılması okuma kültürünün zor ve önemli bir aşamasıdır. Bu aşama başarıldığında çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmak, kitabı talep eder, günlük rutinine ekler durumuna getirmek kolaylaşacaktır.

Bir toplumun gerçek anlamda bir okuma kültürü inşa edebilmesi için, okuma ve yazma eylemlerinin hayatın her alanına yayılmış olması gerekir. Yani okumak ve yazmak, sadece eğitim veya iş gibi belirli alanlarda başvurulmuş eylemler olmaktan çıkarak, evde, sokakta, parkta, kısacası hayatın her anında ve her köşesinde var olan bir pratiğe dönüşmelidir. Görünür olmalıdır (Köroğlu, 2021).

Görünürlüğün sağlanmasında medyanın dikkate değer bir etkisi olacaktır. Günümüzde insanların en çok sosyal medya iletişim araçlarını kullanarak sosyalleştiklerini düşünürsek okuma kültürünün görünürlüğünü sağlamada medyanın bu yaygın ve etkili gücünden yararlanılabilmektedir.

5. Yeni Yazarların Keşfedilmesi: Medya, yeni yazarların ve eserlerin keşfedilmesini kolaylaştırır. Sosyal medya platformları ve online kitap satış siteleri, okuyucuların yeni yazarlarla tanışmasına ve farklı türlerdeki kitapları keşfetmesine olanak tanır. Örneğin, #kitapyorumu gibi hashtag'ler, okuyucuların yeni çıkan kitaplar ve yazarlar hakkında bilgi edinmesini sağlar. Yazarlar da sosyal medya hesaplarını kullanarak, eserleri hakkında bilgi verebilir ve okuyucularıyla doğrudan iletişim kurabilirler. Goodreads, 1000kitap gibi platformlar, okuyucuların ilgi alanlarına göre kişiselleştirilmiş öneriler sunarak yeni kitaplar keşfetmelerine yardımcı olur. Ayrıca, online kitap satış sitelerindeki "benzer ürünler" ve "diğer okuyucular bunları da aldı" gibi özellikler, okuyucuların farklı türlerdeki kitapları keşfetmelerine olanak tanır. Bugün medya, okuyucuların yeni yazarlar ve eserlerle tanışması için önemli bir araç haline gelmiştir.

6. Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi: Başkan (2021), çağın bir gereği ve ihtiyacı olduğu için ebeveynlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin ekran okuma konusunda da bilinç kazanmaları gerektiğini dile getirmiştir. Medya, çocuklar ve gençler için okuma alışkanlığını geliştiren interaktif oyunlar ve uygulamalar sunabilir. Bu uygulamalar, eğlenceli ve ilgi çekici bir şekilde okuma becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir. Örneğin, birçok mobil uygulama, çocuklara okumayı öğretmek için oyunlaştırılmış öğrenme yöntemlerini kullanır. Kelime eşleştirme oyunları, hikâye oluşturma uygulamaları ve interaktif e-kitaplar, çocukların okuma becerilerini geliştirirken aynı zamanda eğlenmelerini sağlar. Bunun yanı sıra, Minecraft gibi popüler oyunlar dahi, oyun içindeki görevleri ve hikâyeleri takip edebilmek için okuma becerilerini

kullanmayı gerektirir, dolaylı olarak okuma pratiği yapmalarına imkân tanır. Bu tür uygulamalar ve oyunlar, çocukların okumayı bir zorunluluk olarak değil, eğlenceli bir aktivite olarak görmelerine yardımcı olabilir. Dijital çağda okuma kültürü metin tabanlı içeriğin ötesine geçerek, çoklu ortam ve çok modlu okuma deneyimlerini kapsayan bir deneyime dönüşebilir.

Dijital Medya Çağında Okuma Kültürünü Teşvik Etme Stratejileri

Dijital medyanın okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, okuma kültürünü canlı tutmak ve geliştirmek için etkili stratejiler geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda hem bireysel hem de toplumsal düzeyde atılabilecek adımlar şunlardır:

1. Dijital Okuryazarlığı Teşvik Etmek: Öğrencilere, güvenilir bilgi kaynaklarını belirleme, dijital metinleri eleştirel bir şekilde değerlendirme ve dikkatlerini yönetme gibi dijital okuryazarlık becerilerini kazandırmak gerekmektedir. Öğretim programları ve ders kitapları dijital yetkinlikleri kazandırmak için gerekli kazanım ve çıktıları içermeyebilir (Şimşek, 2022). Öğretmenlere, dijital okuryazarlığı müfredata entegre etmeleri ve öğrencilere dijital ortamlarda etkili bir şekilde nasıl gezineceklerini öğretmeleri için kaynaklar tedarik edilmeli ve destek sağlanmalıdır.

2. Geleneksel ve Dijital Okuma Arasındaki Dengeyi Kurmak: Öğrencileri hem basılı hem de dijital materyalleri okumaya teşvik ederek her iki ortamın da avantajlarından yararlanmalarını sağlamak ve birini tercih etmeye zorlamamak gerekmektedir. Öğretmenler sınıfta hem geleneksel hem de dijital

okuma etkinliklerini birleştirerek dengeli bir okuma deneyimi sunabilirler.

3. Okumayı Sosyal Bir Deneyim Haline Getirmek: Kitap kulüpleri, okuma grupları ve çevrimiçi forumlar aracılığıyla öğrencilerin okudukları hakkında bağlantı kurmaları ve tartışmaları için fırsatlar yaratmak böylelikle okumayı bir sosyalleşme aracına dönüştürmek mümkündür. Öğrenciler, kitap incelemeleri yazmaya, okuma listeleri oluşturmaya ve okuma deneyimlerini sosyal medyada paylaşmaya teşvik edilmelidir.

4. Teknolojiyi Okuma Deneyimini Zenginleştirmek İçin Kullanmak: Öğrencilerin ilgisini çekmek ve okumayı daha etkileşimli hale getirmek için etkileşimli e-kitaplar, eğitim uygulamaları ve çevrimiçi okuma platformlarından yararlanmak lazımdır. Öğrencilerin okuma materyalleriyle daha derinlemesine bir ilişki kurmalarını sağlamak için okuma deneyimine multimedia unsurları, animasyonlar ve videolar da eklenmelidir.

5. Aileleri ve Toplumu Bilinçlendirerek Sürece Dâhil Etmek: Ebeveynleri çocuklarının okuma alışkanlıklarını desteklemeleri konusunda eğitmek ve evde okuma için destekleyici bir ortam yaratmalarını teşvik etmek gerekir. Topluluk kütüphanelerini desteklemek, okuma programları düzenlemek ve okumayı teşvik eden bir kültür oluşturmak için yerel işletmelerle ortaklık kurmak yapılabilecekler arasında yer almaktadır.

Dijital medya çağında okuma kültürünü teşvik etmek, bilinçli bir çaba ve çok yönlü bir yaklaşım gerektirmektedir. Geleneksel okuma uygulamalarını korurken, teknolojinin sunduğu fırsatları kucaklayarak, gelecek nesillerin bilgili, eleştirel düşünebilen ve

okuma sevgisiyle donanmış bireyler olarak yetişmelerini sağlamada herkese bir görev düşmektedir.

Sonuç

Günümüzde, dijital medyanın hızlı yükselişi ve yaygınlaşması, okuma alışkanlıklarımızdan akademik araştırmalara, toplumsal eğilimlerden bireysel deneyimlere kadar hayatımızın birçok alanını derinden etkilemektedir. Bu dönüşüm, okuma kültürünün anlamını ve işlevini yeniden değerlendirmemiz gereken bir dönüm noktasında olduğumuzu göstermektedir. Okuma kültürü, sadece yazılı metinleri anlama ve yorumlama becerisi değil, aynı zamanda bilgiye erişme, eleştirel düşünme, empati kurma ve kültürel birikimi özümseme gibi çok boyutlu bir yetkinlik olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Ancak, dijital çağın getirdiği bu dönüşüm, okuma kültürü için hem fırsatlar hem de zorluklar barındırmaktadır. Bir yandan, e-kitaplar, çevrimiçi platformlar ve dijital kütüphaneler, bilgiye erişimi kolaylaştırarak daha geniş kitlelerin edebiyat ve bilgiyle buluşmasını sağlamakta öte yandan, sosyal medya, kısa mesajlaşma uygulamaları ve diğer dijital platformların yoğun kullanımı, zamanı verimsiz geçirmeye, dikkat dağınıklığına, yüzeysel okuma alışkanlıklarına ve eleştirel düşünme becerilerinin zayıflamasına yol açabilmektedir.

Okuma kültürünün çağdaş toplumlar için önemi tartışılmazdır. Medyanın, özellikle de televizyonun, okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'de 2014 yılında, Emniyet Genel Müdürlüğü ve televizyon kuruluşları arasında yapılan, dizilerde emniyet kemeri kullanımını teşvik eden anlaşma ve bunun olumlu sonuçları,

medyanın olumlu etkisine iyi bir örnektir. Benzer bir yaklaşımla, medyanın gücünden yararlanılarak insanların okumaya özendirilebileceği, rol model oluşturularak okuma alışkanlığının yaygınlaştırılabileceği ve böylece toplumda bir okuma kültürü oluşturulabileceği öngörülebilir.

Ne yazık ki, Türkiye'deki dizilerde kitap okuyan karakterlere ve kitaplara yeterince yer verilmemektedir. Gülse Birsell'in dizileri ise bu konuda olumlu bir istisna teşkil etmektedir. "Avrupa Yakası" dizisinde, salondaki kitaplık ve okuma koltukları, bazı sahnelerde Gülse Birsell'in kitap okurken görünmesi, kitap okumayı görselleştirerek normalleştirmiştir. "Yalan Dünya" dizisinde de kitaplar, kitaplıklar ve okuyan insanlar sıklıkla yer almış, hatta ünlü eserlere ve yazarlara göndermeler yapılmıştır. "Jet Sosyete" dizisinde ise, zenginliğin bir göstergesi olarak kullanılan ciltli kitaplardan oluşan büyük bir kitaplık, yüksek raflara ulaşmak için kullanılan merdivenin dahi görünmesi okuma kültürüne gönderme niteliğindedir. Gülse Birsell'in eğitilmiş ve okuyan bir kişi olması, eserlerine de bu özelliğini yansıttığı şeklinde yorumlanabilir.

Yüksek kaliteli bir İngiliz dizisi olan "Downton Abbey"de de okuma, günlük hayatın bir parçası olarak gösterilmiştir. Malikanenin sahiplerinin, uyumadan önce düzenli olarak, yastıklarını yükselterek kitap okumaları, malikanede önemli görüşmelerin yapıldığı ve beş çayının alındığı büyük kütüphaneden evdeki hizmetçilere dahi okurlarsa kitap verilmesi izleyicilere olumlu bir örnek sunmaktadır. Televizyonun toplumlar üzerindeki etkisini göz önünde bulundurduğumuzda, özellikle moda, zevkler ve alışveriş tercihleri üzerindeki belirleyici rolünü düşündüğümüzde, medyanın bu

gücünden okuma kültürünü yaygınlaştırmak için yararlanmak mantıklı bir adım olacaktır.

Okuma kültürü edinmede mühim bir basamak olan okuma alışkanlığı kazanma aşaması için çocuğun kitaba özendirilmesi gerekmektedir, bu ise kolay bir iş değildir. İletişim teknolojilerinin geliştiği, medyanın canlı, ilgi çekici içerikleri sonu gelmez bir biçimde ürettiği ve tüketiciye sunduğu bir zamanda çocuğun ilgisini buradan çekip kitaplara yöneltmek zordur. Bir taraftan koparıp başka bir tarafa yönlendirilmeye çalışıldığı için zordur. Oysaki günümüzde yapılması gereken çocukla medyanın ilgi çekici dünyası arasına set çekip kitaba zorlamak değil bu ilgi çekici dünyanın içine kitabı da dâhil etmektir. Çocuğu kitaba özendirmede medyanın gücünden yararlanabilir. Sosyal medyada kitabı odak noktasına alan, okunan kitaplara dair paylaşımların yapıldığı, kitapların hediye olarak verildiği sayfalar da vardır. Çocuklar bu sayfalara, kitap ve sanatla takipçi toplamış sosyal medya fenomenlerini takip etmeye yönlendirilebilir.

Bu noktada, dijital medya çağında okuma kültürünü canlı tutmak ve gelecek nesillere aktarmak için bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi gerekmektedir. Eğitim sistemleri, öğrencilere dijital okuryazarlık becerilerini kazandırmanın yanı sıra, onları klasik edebiyat eserleriyle buluşturmalı, eleştirel düşünme ve analitik okuma becerilerini geliştirmelerine imkân tanımalıdır. Aileler, çocuklarına küçük yaşlardan itibaren okuma alışkanlığı kazandırmada önemli bir rol oynamaktadır. Toplum olarak, kitapla kurulan fiziki teması kaybetmemek için kütüphanelere desteğimizi artırmalı, okuma etkinliklerini teşvik etmeli ve okumanın önemi konusunda farkındalık yaratmalıyız.

Dijital medya çağında okuma kültürü, pasif bir etkinlik olmaktan çıkıp, bilinçli bir seçim ve aktif bir katılım haline gelmiştir. Bu yeni dönemde, okumanın değerini anlamak, dijital dünyanın sunduğu fırsatları etkin bir şekilde kullanmak ve okuma kültürünü gelecek nesillere taşıyacak stratejiler geliştirmek hepimizin sorumluluğundadır.

Kaynakça

Akkılık, R. (2011). Türkiye okuma kültürü haritası. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(2), 326-329.

Aksaçoğlu, A. G. & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.

Akyol, H. (2007). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Başkan, A. (2021). Okuma kültürünün gelişimi. Burcu Öztürk, Funda Bulut, Şahin Şimşek (Eds.), *çocuk ve okuma kültürü* içinde (s. 1-9), Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Ercan, M., & Çıldır, B. (2024). Dijital çağda okuma kültürü görünümleri: Youtube kitap topluluğu (Booktube). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 151-218.

İnce Samur, A. (2015). Türkiye'deki ve Dünya'daki çalışmaların tanıklığında "okuma kültürü". *HAYEF Journal of Education*, 11(2), 157-188.

Johnsson-Smaragdi, U. & Jönsson, A. (2006) Book reading in leisure time: long-term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 50 (5), 519-540.

Karaboğa, M. T. (2018). Medya çağında çocuk ve çocuk kültürü: şiddet ve tüketim kültürünün yansımaları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(2), 1-17.

Köroğlu, İ. Ş. (2021), *Yeni medya çağında okuma kültürünün dönüşümü: Türkiye’deki kitap yayıncılığı profesyonellerinin güncel yaklaşımları ve yeni eğilimleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Kültür maddesi. (2008). *Kubbealtı lugati misalli büyük Türkçe sözlük* (Gözden geçirilmiş 3. baskı). İstanbul: Kubbealtı Neşriyat, 1848.

Kültür maddesi. Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (07.11.2024 tarihinde sozluk.gov.tr adresinden ulaşılmıştır).

Nas, R. (2006). *Metinlerle ilkokuma yazma öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. New York: McGraw-Hill/Contemporary.

Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özkan, E. (2021). Okuma kültürü edindirmenin dil becerileri ile ilişkisi. Burcu Öztürk, Funda Bulut, Şahin Şimşek (Eds.), *çocuk ve okuma kültürü* içinde (s. 11-20), Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Round, P. H. (2005) Response: The Risks of Reading. *The Journal of the Midwest Modern Language Association*. 38 (1), 111-115.

Sever, S. (2007) Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu”. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şimşek, Ş. (2022). Türkçe ders kitaplarında dijital yetkinlik. *Turkish Studies-Education*, 17(3), 469-484. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.57919>

Türe, G. (2021). Dijital dünyanın okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 165-184.

Yılmaz, B. (2009) Çocuklarda okuma kültürünü geliştirmede ebeveyn ve öğretmenin rolü. *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu*. Ankara: Eğitim Sen Yayını, (s. 133-140).

BÖLÜM VI

Kars Halk Masallarının Çocuk Edebiyatı Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi Ve Değerler Eğitimi Bakımından Değerlendirilmesi¹

Mehmet Fatih ÖZCAN²
Yağızhan AKSULAR³

Giriş

Masal, Türk Dil Kurumunun sözlüğünde: “Genellikle halkın yarattığı, ağızdan ağza, kuşaktan kulağa sürüp gelen, olağanüstü kişilerin başından geçen olağan dışı olayları anlatan öykü türü.” şeklinde tanımlanır (TDK, 2024). Türkçe lügatlere göz attığımızda ise masalın “öğüt verici, ahlak dersi veren alegorik eser” olarak asıl

¹ Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

² Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, Ağrı/Türkiye. Orcid: 0000-0002-0721-9422, mefo3@hotmail.com.

³ Öğr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, Ağrı/Türkiye. Orcid:0000-0002-6782-2661 yagizhanaksular@gmail.com.

anlamı verilmektedir. Genel olarak lügatlerdeki masal tanımları şu şekildedir;

Tablo 1: Masal Tanımları

Yazar	Eser	Masal tanımı
Ahmet Vefik Paşa	Lehçe-i Osmânî	Mesel, hala hikâye, dasitan, menkabe, kazıyyeden gayri
Muallim Naci	Lügat	Mesel: Dâsıtân, kıssa-i meşhûre
Mustafa Şükrü	Kitâb-ı Müntahabât-ı Lügat-ı Osmânî	Misal maddesi: Ahlâk ve âdâta müteallik olan kıssa ve hikâye ve rüya ki uykuda görünür gibi mânâsına.
Şemseddin Sami	Kamûs-ı Türkî	Mesel: Âdâb ve ahlâk ve nasâyihe müteallik küçük hikâye
Mehmed Salâhî	Kamûs-ı Osmânî	Dâsıtân, kıssa; (masal) bundan muharrestir.”
Hüseyin Kâzım Kadri	Türk Lügati	Arapça mesel, emsal muharrefi; hikâye, menkıbe, destan
Ferit Devellioğlu	Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat	Mesel: “Terbiye ve ahlâka faydalı, yararlı olan hikâye
F. Wilhelm Radloff		Arapça meselden geldiğini kaydettikten sonra “hikâye, fabl”
Bianchi	Bianchi	“düzme”

1856 yılında Grimm Kardeşlerin yayınladıkları masalların üçüncü baskısının önsözünde masalı şu şekilde ifade etmişlerdir; “tabii şiiri dile getiren ve sanki bölünmüş parçalara sahip olan masallar mitolojik bir simgedir ve mitlerden kaynaklanırlar. Bütün

masalların ortaklığı, en eski zamanlara uzanmaları ve duyularla algılanmayan kendiliklerinin kendi yorumlarını mecazlı şekilde ifade eden bir inanışın kalıntıları olmalarıdır”; Stith Thompson, Motif-Index of Folk-Literature adlı eserinde ise masalın motiflerden ve epizotlardan oluşan edebi bir şekil olduğunu dile getirmektedir (Aslan, 2013: 98). Sakaoğlu (2002:4) “Kahramanlardan bazıları hayvanlar ve tabiatüstü varlıklar olan, olayları masal ülkesinde cereyan eden, hayal mahsulü olduğu halde dinleyicileri inandırabilen bir anlatım türüdür” tanımıyla öne çıkmaktadır. Boratav (2013:75) masal özelliklerinden “dinden ve büyülü söylencelerden bağımsız” maddesini içeren tanımında masalın dinleyenleri de inandırma işlevini olmadığını savunmaktadır.

Alan yazında masalla ilgili diğer tanımlamalarda ise; hayal ürünü olduğu (Bilkan, 2009: 15); insanın gerçeküstü ile donanıp, olağanüstü varlık ve olaylarla mücadelesinin anlatıldığı (Güzel, 2010: 168) bir tür olarak ifade edilmektedir.

Masallar çocukların bildiği ilk edebi türlerdendir. Kendine özgü mantığı olan masal, anlatıma dayalı olmasıyla birlikte bütün kültürlerde çocukların ilk karşılaştığı türdür (Şahin,2011:209). Bu karşılaşma sonucunda çocuklar edebiyat sahasına ilk adımlarını atmış olurlar. Masalların bünyesindeki olaylar çocukların dikkatini çekerek onların masala yönelmesini sağlamaktadır.

Yılmaz (2012:299-306)’a göre masal, yalnızca çocuklar için değil yetişkinler için de yazılmış olsa da günümüz dünyasında çocuk yazını olarak bilinmektedir. Masallar özellikle okul öncesi ve sonraki dönemlerde çocukların ilgisini çekmekte, eğitim aracı olarak kullanılmaktadır. İyilerin kazandığı, kötülerin cezalandırıldığı,

serüvenin ve gizemin çok olduğu masallar çocukların dikkatini çekmektedir. Bu yapısıyla masallar çocukların gelişim sürecinde onlara büyük katkı sağlamaktadır. Çocukların hayal dünyasını zenginleştirmekte ve zihinsel gelişimini desteklemektedir. Masalların yapısı gereği çocuklar masal kahramanıyla kendini özdeşleştirmekte onunla hayal dünyasında gezintiye çıkmaktadır. Aslında masal yolculuğu eğitim yolculuğunun başlaması demektir.

Zihinsel gelişiminin yanı sıra masallar çocukların bebeklikten itibaren dilsel gelişimini de desteklemektedir. Karatay (2007:472)’a göre çocukların dilsel gelişimi masallar aracılığıyla okul öncesi dönemde başlar.

Eğitim insanın hayata gözlerini açmasıyla başlamaktadır. Ailede başlayan eğitim okul ve çevreyle birlikte devam eder. Bu eğitimin en önemli parçalarından biri çocukların hayatında büyük izler bırakan çocuk edebiyatı ürünleridir. Bu edebi eserlerde önemli olan eğiticiliğin yanında iyi ve doğru değerlere de ulaştırabilmesidir.

Çocuk edebiyatı eserleri içerisinde çocuklara en yakın olan türlerin başında masallar gelmektedir. Bu bölümde Ahmet Ali Arslan tarafından Kars’ta derlenen 9 tane masalın çocuk edebiyatı temel ilkelerine uygunluğu ve değerler eğitimi açısından zenginliği ele alınmıştır. Masallar incelenirken konu ve kurgu, tema, kahraman ve karakter, dil ve anlatım, ileti, yazınsal ve eğitsel özellikler gibi temel ilkeler dikkate alınmıştır.

Çocuk ve çocuk edebiyatı

Çocuk; kişinin iki yaşından başlayarak ergenlik çağına kadar geçirdiği zamana verilen dönemin adıdır (Temizyürek vd., 2016:1). Çocukluk kavramının bu dönemler için kullanıldığı bilinmektedir.

Bu dönemlerin özelliklerinin bilmek ebeveynler açısından önemlidir.

Çocukların gelişim dönemini ve özelliklerini anlamak, aynı yaştaki çocuklar arasında farklılıkların varlığından haberdar olmak, çocuklardan beklenen davranışlarda büyüklerin daha gerçekçi olmasına katkı sağlayacaktır (Aral, 2011:154). Çocuk edebiyatı, çocukların daha gerçekçi olmalarını sağlarken; bunu çocuğun zihnindeki duygu ve düşünceleri somutlaştırarak gerçekleştirmektedir (İpek, 2019: 49).

Erken çocukluk döneminde okuma alışkanlığı kazanmanın yararları saymakla bitmemektedir. Bunlara verilebilecek ilk örnek zihinsel ve akademik yarardır. Yani çocuğun dilsel gelişimine bağlı olarak akademik başarısında da yüksek olması, bunların arasında pozitif bir ilişki olduğunun kanıtıdır.

Çocuk edebiyatı, çocukların gelişim dönemiyle yakından ilişkilidir. Çocukların gelişimleri ilerledikçe ihtiyaçları, zevkleri, ilgileri doğrultusunda kendilerine bir dünya oluşturmaktadırlar. Bu oluşum süreci çocuğun biyolojik ve kültürel deneyimleri ile şekillenmektedir (Gönen ve Veziroğlu, 2013: 3). Şirin (2016: 30) çocuk edebiyatına ilişkin tanımlaması şöyledir:

“Çocuk edebiyatı, dil ve kişilik gelişimi, bilişsel ve sosyal gelişim gibi eğitici yönü yanında, duygu, düşünce, hayal ve sanat-estetik eğitimi ile çocukların iç dünyalarını zenginleştiren ve yetişkin edebiyatından yalnızca derece farkı olan bir edebiyat-sanat alanıdır.”

Bu tanımlamalardan yola çıkarak çocuk edebiyatı için çocukların gelişimini destekleyen, onların duygu ve düşüncelerini

geliştiren, yaratıcı düşünmelerini sağlayan, eğlendiren ve onların zihinsel gelişimine destek olan bir edebiyat olduğunu söyleyebiliriz. Çocuk edebiyatı genel olarak çocuğa yol gösteren, onun hayal dünyasını zenginleştirerek ufkunu açan bir yapıya sahiptir.

Değerler eğitimi

“Değer kavramı, günümüz dünyasında üzerinde en çok konuşulan konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüz toplumlarının başta ahlak olmak üzere inanç, tarih, maneviyat, millî bilinç vb. alanlarda yaşadığı çöküş; değer konusunun yeniden gündeme gelmesi ve üzerinde çokça düşünülmesi zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir” (Şahin, 2019a, s. 64).

Değer, insanın değerli olmasını sağlayan, özellikler ve donanımları temsil eder. İnsanlar tarafından edinilmiş değerlerin, gelecekte kişinin yapı ve kişiliğini oluşturacağı bilinerek buna göre gelecekte belli değerleri tanınması, bunları kazanarak benliğine yerleştirmesi ve davranış haline getirmesi gerekir. “Değer kavramı, birey ve toplum ilişkilerinde belirleyici ve yönlendirici etkiye sahiptir. Yani değerler, bireyin toplumun kadim kurallarına uygun biçimde yetişmesinin teminatıdır” (Şahin, 2019b, s. 1060). Doğumdan ölüme kadar devam eden değer kazanma sürecine değerler eğitimi adı verilmektedir (Yaman, 2016: 18). Değerler, sosyal anlamda bireyi ahlaki davranışa yönlendirmekte, kişinin olumsuz davranışlarını önleyerek bunların olumlu yöne doğru ilerlemesi adına baskı kurmaktadır (Bolat, 2016: 329). Bu nedenle, değerler eğitimi her eğitim kademesinde yer almalı ve bu alana yönelik son derece titizlikle hazırlanmış öğretim programları ile eğitim süreçleri tasarlanmalıdır. Bu programlar, öğrencilerin

evrensel ve toplumsal değerleri içselleştirebilmelerine olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmalı ve uygulanmalıdır. (Şahin, 2019c).

Çocuk edebiyatı ve değerler eğitimi hakkında alan yazında Sevim (2020), İpek (2017), Tekin (2017), Gökmen (2017), Çelik (2016), Yardımcıel (2015), Tıǧlı (2014) makale, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları yapmışlardır.

Kars halk masalları kaynak tarama ve doküman analizi yöntemiyle ele alınarak çocuk edebiyatı temel ilkelerine uygunluğu denetlenerek değerler eğitimi açısından zenginliği değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda ele alınan çocuk edebiyatı ilkeleri şunlardır:

1. Konu ve Kurgu
2. Tema
3. Kahraman ve Karakter
4. Dil ve Anlatım
5. Çevre
6. İleti
7. Yazınsal ve Eğitsel Özellikler

Masallar ve Özellikleri

Ahvah Molla

Bu masal 15.01.1977 tarihinde, Kars'ın Iğdır ilçesinin Alican köyünde, H. İsmail Ene'nin anlatımıyla, Ahmet Ali Arslan

tarafından derlenmiştir (Arslan, 2000: 382-388). (O dönemde Iğdır Kars’a bağlıdır).

Konu ve kurgu: Bu masalın konusu azimli olmaktır. Masalın başlangıcında “Bir kişi varıydı, bir oğlu varıydı. Bu oğlu heşbir iş görebilmirdi.” ifadesi bize konuyla ilgili ipucu vermektedir. Masal 3. şahıs tarafından anlatılmıştır. Konu çocukların hoşuna gidecek, onları eğlendirecek ve azmin önemini benimsetecek bir niteliktedir. Baba oğul arasında geçen olaylarda abartı unsurlarıyla beraber anlatılmıştır.

Tema: Masalın bize vermek istediği mesajın fedakârlık olduğu görülmektedir. Masalda Mehemmet adlı çocuğun, ailesinin durumuna çok üzüldüğü, bu nedenle farklı yollarla para kazandırmaya çalıştığı ve muradına da erdiği görülür. Bu masalda, çocuğun insanları kandırarak para kazanması olumsuz bir mesajken, ailesi için fedakârlık yapması olumlu bir mesajdır.

Kahraman ve karakter: Masalın ana kahramanı, ailenin çocuğu olan, masalda sadece bir kere adının verildiği Mehemmet’tir. Anlatıcı, çocuğun fiziksel özelliklerinden çok davranışsal özelliklerini anlatmayı tercih etmiştir. Masalın ana kahramanı, ailenin çocuğu olan, masalda sadece bir kere adının verildiği Mehemmet’tir. Anlatıcı, çocuğun fiziksel özelliklerinden çok davranışsal özelliklerini anlatmayı tercih etmiştir. Masalın yan karakterleri ise; anne, baba, molla ve padişah’tır.

Dil ve anlatım: Masalın dil ve anlatım özelliklerine baktığımızda, sık sık kısa cümlelerin kullanıldığı, ayrıca devrik cümlelerin, sıralı, bağlı, soru cümleleri ve fiil cümlelerinin sayısının fazla olduğu görülmüştür. Masal, anlatım bakımından deyimlere yer

vererek zengin bir anlatıma sahip olduğunu göstermiştir. Masalın dil anlatım yönünden diğer bir zenginliği, bağlaçların sıklıkla kullanılmasıdır. Ayrıca metinde zamir, sıfat, isim türlerinin sıkça kullanılması anlatımı güçlendirmiştir. Masalın genel yapısına baktığımızda, yöresel ağız özelliklerini taşıdığı görülür. Bu nedenle sözcüklerin söyleminde ve yazımında farklılıkların olduğu görülmektedir. Çocukların bazı kelimelerin anlamını çözmekte zorluk çekebileceği aşîkârdır. Fakat çeşitli anlatımların kullanılması, farklı kelime türlerinden yararlanılması, söz sanatlarına yer verilmesi ve anlatımın eğlenceli olması çocukların dilsel gelişimi açısından önemlidir.

İleti: Masalın en önemli iletisi, çaba göstererek istenilen, amaçlanan hedeflere ulaşılabilmesidir. Her ne kadar bunu farklı bir yolla da yapmış olsa da masalın iletisi budur. Masalın büyük bölümünde açık iletiler verilmiştir.

Yazınsal ve eğitsel özellikler: masalda çocuklara, zor durumlarda pes etmemeyi, bununla mücadele edilmesi gerektiği anlatılmaya çalışılmıştır. Öğüt veren bir tavır sergilenmemiştir. Olağanüstü olaylar genelde çocukların ilgisini üzerine çekmektedir. Bu nedenle masalda bulunan olağanüstü olaylar, çocukların masala olan ilgisini arttıracak ve merak duygusunu ön plana ortaya çıkartacaktır. Bu olağanüstü olaylar çocukların, gerçekle kurmaca arasındaki farka eleştirel bir gözle bakmasını sağlayacaktır. Anlatımda olaylar, karmaşık bir yapıda anlatılmaktan ziyade, kronolojik sıraya göre anlatımı tercih edilmiştir. Bu da yazınsal olarak anlatımın akıcı bir şekilde gerçekleşmesini sağlamıştır. Anlatımda cinsel rollerin işleyişi ise baba, ataerkil bir şekilde ailenin başında olan, geçimini sağlayan; anne evi çekip çeviren, ailesine

bakan; çocuk ise ailesi tarafından bakımı üstlenen kişi olarak görülmektedir.

Eğri Gardeşnan Düz Gardeş

Bu masal 23.06.1977 tarihinde, Kars'ın Çıldır ilçesinin Zinzal köyünde, Ensar Durdağı'nın anlatımıyla, Ahmet Ali Arslan tarafından derlenmiştir (Arslan, 2000: 421-426). (O dönemde Çıldır Kars'a bağlıdır).

Konu ve kurgu: Masalın konusu dürüstlüktür. Dürüst olanın yolunun da doğru olacağını aktarır. Bu masalın öğüt vermekten ziyade, çok iyi bir ders çıkarma mesajı vardır. Masalda yer verilen bu olayın, çocukların doğruluğa ve dürüstlüğe verilen önemi görmesi açısından önemlidir. Masalın kurgusu ilk olarak kişi-kişi çatışması ile başlamaktadır.

Tema: Masalın teması erdemdir. Masalda iyilikten, dürüstlükten yana olan düz kardeşin ödüllendirilmesi; hırsızlık yaparak, insanlara zarar veren kardeşin ise cezalandırması çocuklara doğruluğun, dürüstlüğün her zaman kazanacağı mesajını vermektedir. Masalda yer alan ana mesajın dürüstlüğün üzerine kurulu olması çocukların gelişimi açısından önemlidir.

Kahraman ve karakter: Metnin iki tane ana kahramanı bulunmaktadır. Masalda adları verilmeyen kardeşlerden biri düz kardeş diğeri eğri kardeş olarak tanıtılmıştır. Ana kahramanların fiziksel özelliklerinden bahsedilmemiş, davranışsal düşünce yapıları anlatılmıştır. Bu kahramanlardan düz kardeş, kardeşini doğruluk ve iyiliğe yönlendirmeye çalışan, dürüstlüğü ile ön planda olan kahramandır. Eğri kardeş ise masalda kötü olarak

nitelendirebileceğimiz roldedir. Masalın diğer kahramanları ise tilki, cin, şeytan ve şahtır.

Dil ve anlatım: Masal dil ve anlatım özellikleri bakımından incelendiğinde, cümle yapılarında yüklemi bakımından devrik ve kurallı cümlelerin varlığı görülmektedir. Ayrıca isim cümlelerinin, fiil cümlelerinin, soru cümlelerinin, sıralı, bağlı, kısa ve uzun cümlelerin varlığı göze çarpmaktadır. Masalda isim, fiil, sıfat, zarf, zamir gibi sözcük türlerinin tamamına rastlanmaktadır.

İleti: Masalın en büyük mesajı olan dürüstlüğün her zaman kazandırması iletişi, masalda açıkça verilen ana iletidir.

Yazınsal ve eğitsel özellikler: Masalda öğüt vermekten ziyade daha çok ders çıkarılması hedeflenmiştir. Doğru yoldan gidenin mükâfatını nasıl aldığını gösteren bir ders vermek amaçlamıştır. Masal genel olarak çocuklara yaratıcı düşünme olanağı sağlamamaktadır. Esere baktığımızda düz kardeş ve eğri kardeşin birbirine kaba kuvvet uyguladığı görülür. Daha sonra ise bu kavga, yerini karşılıklı diyaloga bırakmıştır. Birbirleri ile iletişim kurarak hakikati ikisinin de görmesini sağlamaya çalışmışlardır. Bu da çocukların kaba kuvvetle değil, iletişimle her sorunun çözüleceği mesajını verir. Anlatımda olaylar karmaşık şekilde anlatılmamış, geriye dönüşler yapılmamıştır. Bu da çocukların sıkılmasını önleyebilecek bir yöntemdir. Olaylar belli bir zaman diliminde gerçekleşmiş, bu da olayların takibini kolaylaştırmıştır.

Tuz Kadar Sevgi

Bu masal 25.03.1978 tarihinde, Ardahan'da, Güneş Öztürk'ün anlatımıyla, Ahmet Ali Arslan tarafından derlenmiştir (Arslan,2000:440-442). (O dönemde Ardahan Kars'a bağlıdır).

Konu ve kurgu: Tuz Kadar Sevgi masalının konusu, baba sevgisi olarak belirlenmiştir. Sevgi üzerine kurulu olan bu masal, gerçeğin altında yatan nedeni iyi düşünüp, sonuçlarının ne olacağını tahmin etmenin öneminin vurgulandığı bir eser olarak karşımıza çıkmaktadır. Masalın kurgusu incelenirken, masalın başında babanın, çocuklarının ona olan sevgisini duymak istemesiyle başlamaktadır. Her çocuğu farklı sözcükleriyle sevgisini babalarına anlatmaya başlamıştır. Konunun duygusallık taşıması, içerisinde sevgiyi barındırması çocukların duyuşsal özelliklerini olumlu şekilde etkileyecek niteliktedir. Masalda diğer masallara nazaran olağanüstü olaylar yok denecek kadar azdır. Anlatıcı olayı olduğu gibi aktarmış, kendini olaya katmamıştır.

Tema: Masalın teması, çocuk olsun yetişkin olsun herkesin ilgisini çekebilen sevgi temasıdır. Bu sevgi temasıyla, bir çocuğun babasına olan sevgisini en içten şekilde dile getirmeye çalışması ve bunun karşısında hiç beklemediği durumlarla karşılaşması aktarılmaya çalışılmıştır. Sevgi teması çocukların ilgisini çekecek niteliktedir.

Kahraman ve karakter: Masalın ana kahramanı padişahın küçük kızıdır. Küçük kız samimi, içten sevgi dolu biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Küçük kız masalın başından sonuna kadar duyuşsal ve davranışsal olarak aynı kalmış durağan bir kahramandır. Masalda kahramanların fiziksel özelliklerinden bahsedilmemiş; daha çok davranışsal ve duyuşsal özelliklerine yer verilmiştir. Masalda yer alan diğer kahramanları ise padişah, padişahın diğer iki kızı, bey ve yaşlı kadınlardır.

Dil ve anlatım: Masalda cümle yapıları incelendiğinde yüklem türüne göre fiil, isim cümlelerinin olduğu görülmektedir. Yüklem yerine göre incelendiğinde kurallı cümleler mevcuttur. Anlamlarına göre soru cümleleri vardır. Ayrıca yapılarına göre basit, birleşik, bağlı ve sıralı cümlelerin olduğu görülmüştür. Masal, söz varlığı açısından zengin bir yapıya sahiptir. Anlatım sade bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Ağız özellikleri taşıdığı için bazı kelimelerin anlamının bilinmediği takdirde, masal tam olarak anlaşılamayabilir.

İleti: Masalın en önemli mesajı, sevginin ne kadar önemli olduğudur. Masalda sevginin gücünün ne kadar büyük olduğu aktarılmaya çalışılmıştır. Anlatımda, babanın kızına olan sevgisinden dolayı her yeri araması ve ona haksızlık ettiğinin farkına varması sevginin bir türde gösterimidir. Burada sevgi somutlaştırılmıştır. Masalın çocuklara vermek istediği ileti “Öfkeyle kalkan zararlar oturur.” atasözü ile açıklanabilir.

Yazınsal ve eğitsel özellikler: Masalların çoğunda olduğu gibi bu masalda da bir öğüt verme yoktur. Olaylardan ders çıkarma vardır. Bu da okunabilirliğini arttıracak nitelikte önemli bir durumdur. Masalda padişahın, küçük kızın sözünün ne anlama geldiğini düşünmeden, iletişim kurmadan sürgün etmesi, psikolojik bir şiddetin varlığını gösterir. Burada iletişim kurularak sorun çözülmemiş, padişah daha sonra bunun büyük pişmanlığını yaşamıştır. Kurgu oluşturulurken olaylar sıralı bir şekilde anlatılmıştır. Olaylarda bir bütünlük ve bağlılık vardır.

Oğru Mehmed'in Nağılı

Bu masal 02.04.1977 tarihinde, Kars'ın Arpaçay ilçesinin Sosgert köyünde, Aydın Arslan'ın anlatımıyla, Ahmet Ali Arslan tarafından derlenmiştir (Arslan, 2000:443-450).

Konu ve kurgu: Zararlı alışkanlıklar masalın konusunu oluşturmaktadır. Babasının, hırsızlığı alışkanlık haline getiren oğlundan, düşmanı olduğu padişahın altın çalmasını istemesi, olayların gelişiminin ana konusudur. Aslında baba, bu kötü alışkanlıktan oğlunu kurtarmak yerine kendi çıkarına kullanmak istemiştir. Burada olumsuz bir mesaj vermektedir. Masalın kurgusu, ana kahraman olan padişahın oğlu Mehmed'in etrafında gelişen olaylardan oluşmaktadır. Olaylar kişi- kişi çatışması ile başlamaktadır. İki farklı ülkenin padişahı arasındaki kavga ve tartışma olayların zeminini hazırlamaktadır. Asıl olaylar, bu girişte yaşanan olaylardan sonra başlamaktadır.

Tema: Masalın temasının “alışkanlıklar” olduğu tespit edilmiştir. Masaldaki ana kahraman olan Mehmed'in kötü alışkanlığı vardır. Bu alışkanlığıyla çevresine ve kendine zarar vermektedir. Mehmed'in kötü alışkanlığı hırsızlıktır. Babasının hazinesinden sürekli altın çalan Mehmed, babasından istese yine de altınları alacağını bilse de hırsızlığı tercih eder. Çünkü kahraman için hırsızlık, adeta bir meslek haline gelmiştir. Masalda, alışkanlıkların bazen kalıcı olduğu ve her alışkanlığın yararlı olmadığı mesajı okuyucuya aktarılmaya çalışılmıştır. Farklı entrikaların yaşandığı bu masalda, mesajı daha etkili kılma adına olumsuz olaylar üzerinden anlatım gerçekleşmiştir. Bu da masalın her yaştan çocuk tarafından

okunabilirliğini etkileyebilir. Masalın, özellikle okulöncesi döneminde olan çocuklar için uygun olmadığı görülmektedir.

Kahramanlar ve karakter: Masalda yer alan padişahın oğlu Mehmed ana kahramandır. Mehmed, hırsızlık yapan, kendisine ve çevreye zarar veren biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Masalın diğer yardımcı karakterleri ise padişah, diğer ülkenin padişahı, Mehmed'in eşi ve amcasının oğludur.

Dil ve anlatım: Diğer masalarda olduğu gibi bu masalda da cümle yapısı öncelikle incelenmiştir. Çeşitli cümle türlerinin masalda kullanılması çocukların dilsel gelişimini etkileyecek düzeye sahiptir. Atasözü kullanılmamış, daha çok deyim kullanılmıştır.

İleti: Masalın temasında yer alan mesajda da belirtildiği gibi masalın okurlara vermek istediği en önemli mesaj, kötü alışkanlıkların insana ve çevresine zarar vermesidir. Burada çocuklara kötü alışkanlık edinmemeleri gerektiği vurgulanmaya çalışılmıştır. Bu masalda, olumsuz olaylar üzerinden mesaj aktarılmaya çalışılırken, verilmek istenen mesaj ise olumludur.

Yazınsal ve eğitsel özellikler: Masalda öğüt veren bir tutumdan uzak durulmuştur. Masalda verilmek istenen şeyler, olaylar üzerinden mesaj verilerek aktarılmaya çalışılmıştır. Masalda ders verme amaçlanmaktadır. Masalda şiddet unsurları bulunmaktadır. Masalın bir tekerleme ile başlaması çocukların eğlenmesine katkı sağladığının göstergesidir.

Üç Gardaş

Bu masal 27.02.1977 tarihinde, Kars'ın Göle ilçesinin Yeleçli köyünde, İsmail Yolcu'nun anlatımıyla, Ahmet Ali Arslan

tarafından derlenmiştir (Arslan,2000:375-381). (O dönemde Göle Kars'a bağlıdır. Şu an Ardahan'a bağlı ilçedir).

Konu ve kurgu: Üç Gardeş masalının konusu azimli ve kararlı olmaktır. Masalda üç kardeşin, selvi ağacında yetişen ve insanların gençleşmesini sağlayan üç elmaya ejderhanın musallat olması üzerine, ejderhaya karşı verdikleri mücadele anlatılmaktadır. Bu mücadele sırasında azimli ve kararlı bir şekilde hareket ederek muradına erdikleri görülmektedir.

Masalda genel yapı düşünüldüğünde kişi-doğa çatışması masalın bütününe yayılmıştır. Masalın başından sonuna kadar kişilerin doğada bulunan ejderhaya karşı verdiği mücadele ana konusu çerçevesinde olaylar gerçekleşmektedir. Masalda yer alan olay ve kişiler çocukların seveceği ve ilgisini yoğunlaştıracağı türdendir.

Masal kurgu yönünden diğer masallara benzer niteliktedir. Masalda gelişen olaylar süreklilik göstermektedir. Bu da masalda heyecan unsurlarının ön plana çıkmasını sağlamıştır. Olaylara bağlı olarak yer, zaman ve mekân da sürekli değişim göstermektedir.

Tema: Masalın erdemler temasına uygun olduğu anlaşılmıştır. Masal, etrafına zarar veren bir ejderhaya karşı padişahın oğullarının iş birliği içerisinde kararlılık ve azimle mücadele ederek mutlu sona ermesini anlatmaktadır. Tema ile konu arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna bağlı olarak çocuğun hayal dünyasını zenginleştirerek gelişimine olumlu katkı sağlayacak niteliktedir. İzlek oluşturulurken masalda yer alan ejderhaya zarar verme gibi şiddet olaylarının varlığı, masalı olumsuz yönde etkilemektedir.

Kahramanlar ve karakter: Masalda yer alan karakterler; padişah, padişahın büyük oğlu, ortanca oğlu, küçük oğlu, ejderha, yaşlı nine, Zümrüdü Anka Kuşu, padişah ve kızlarıdır. Padişahın küçük oğlu ana kahraman olarak karşımıza çıkmaktadır. Olaylar padişahın küçük oğlunun etrafında gelişmekte ve olayların içerisinde baştan sona o bulunmaktadır. Ana kahramanın masalda elde ettiği başarılar, üstün şekilde gösterdiği çabanın ödülüdür.

Dil ve anlatım: Metin dil ve anlatım yönünden yöresel ifadelerle sıkça yer verilmesi ve kahramanların yöre ağızıyla konuşturulması sebebiyle kolaylıkla anlaşılamayabilir. Kullanılan sözcükler yöre kültürü hakkında fikir sahibi olmamızı sağlayacak niteliktedir. Dilin bu şekilde kullanılması masallar aracılığıyla kültürel özelliklerin daha iyi bir şekilde öğrenilmesini sağlayabilir. Anlatım akıcı şekilde gerçekleşmiş fakat duru bir anlatım yapılmamıştır. Masal, cümle bakımından incelendiğinde birçok farklı türde cümle kullanıldığı görülmüştür. Masalda noktalama ve yazım hataları oldukça fazladır. Bunun metnin orijinallliğini bozmamak adına, derleyen tarafından direkt anlatıcının ağız özellikleriyle kaleme alınmasından dolayı olabileceği düşünülmektedir.

İleti: Masalın çocuklara en büyük iletişi, azim ve kararlılık ile üstesinden gelinmeyecek hiçbir şeyin olmadığını göstermektir. Çocuklara asla pes etmemeyi ve çalışmanın mükâfatını alacaklarını göstermeye çalışır. Bu da çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyebilecek önemli bir etmendir. Masalda iş birliğinin önemi de vurgulanmıştır. Masalda örtük iletiler de mevcuttur.

Yazınsal ve eğitsel özellikler: Masalda azim, çalışma ve kararlılığın ne kadar önemli olduğu öğretilmeye çalışılmıştır. Kardeşlerin beraber plan kurarken fikirlerini açıkça dile getirmesi yaratıcılığın ön plana çıkmasını sağlamıştır. Metinde kişiler arası sorunlar iletişimle çözülmüştür. Ayrıca çocuklara azimli olma düşüncesi benimsetilmeye çalışılmıştır. Özellikle kuyuda bırakılan kardeş, Hz. Yusuf kıssasını çocuklara hatırlatmaktadır.

Tülkü, Canavar, Ayı

Bu masal 18.03.1978 tarihinde, Kars'ın Çıldır ilçesinin Güvenocak köyünde, Bolubeyi Şimşek'in anlatımıyla, Ahmet Ali Arslan tarafından derlenmiştir (Arslan,2000:366). (O dönemde Çıldır, Kars'a bağlıdır. Şu an Ardahan'a bağlı bir ilçedir).

Konu ve kurgu: Metnin konusu kurnazlıktır. Tilki, kurnazlık yaparak ayı ve canavara tuzak kurup, aralarını bozarak kavga etmelerine sebep olmuştur. Kurgunun giriş bölümünde tilki, canavar ve ayı arkadaş, dost olmak ister. Buna bağlı olarak her işlerin, beraber yapılması kararını alırlar. Bir gün karınları acıktığında tilki, tavuk; ayı, bal; canavar ise yöresel bir yiyecek olan kete bulup getirir. Masalın gelişme bölümünde kahramanlar arasında çatışmalar başlamıştır. Masal kurgu bakımından zayıftır. Olaylar çok kısa tutulmuş sadece küçük çatışmaların öncülüğünde masal oluşturulmaya çalışılmıştır. Diğer halk masallarında olduğu gibi kötüler cezalandırılmamış, iyiler ödüllendirilmemiştir. Masal, sadece kurnazlık peşinde olan tilki açısından mutlu şekilde sonuçlandırılmıştır.

Tema: Masalın teması erdemdir. Tilki, insani değerlerin dışında davranmış, ahlak dışı planlar uygulayarak arkadaşlarının

arasını bozmuştur. Kurgunun güçlü olmadığı metinde, izlek kendini iyi bir şekilde hissettirmiştir. Konu ve temanın bağlantılı olduğunu göstermiştir.

Kahraman ve karakter: Toplamda üç karakterden oluşan kısa bir masaldır. Masal iyi ve kötü olarak nitelendirebileceğimiz kahramanlardan oluşmaktadır. Bunlar: tilki, ayı ve canavardır.

Dil ve anlatım: Tülkü, Canavar, Ayı metninde, anlamı bilinmeyen sözcüklerin varlığı söz konusudur. Yöresel ifadeler çokça kullanılmıştır.

İleti: Masalın çocuklara ve okuyuculara vermek istediği en önemli mesaj, kötü düşüncelerin, iyi olmayan hislerin birlik ve beraberliğe zarar verdiğini anlatmaktır. Tilkinin sadece fazla yemek için arkadaşlığı bozup, ayıya zarar verdirmesi bunu göstermektedir. Arkadaşlığın, dostluğun çok önemli olduğunu, bunlara bireysel menfaatler için zarar verilmemesi gerektiği hissini uyandırmaktadır.

Yazınsal ve eğitsel özellikler: Masalda öğüt vermekten kaçınılmaktadır. Burada tam manada olmasa da ders vermek amaçlanmaktadır.

Değirmancı ile Tülkü

Bu masal 15.01.1977 tarihinde, Kars'ın Arpaçay ilçesinin Koç köyünde, Mehmet Ayas'ın anlatımıyla, Ahmet Ali Arslan tarafından derlenmiştir (Arslan,2000:408-413).

Konu ve kurgu: Masalın konusu dostluktur. Bu konu belli yaş aralığındaki çocukların ilgisini çekecek niteliktedir. Fabl özelliği gösteren masallarda olduğu gibi bu masalda da konuya uygun şekilde hayvanlar konuşturulmuş ve bunun çerçevesinde kurguya

uygun role büründürülmüştür. Masalın kurgusuna baktığımızda olaylar bir sıra halinde kronolojik şekilde gerçekleşmiştir. Metin, değirmenci ile tilkinin arasında yemek nedeniyle oluşan sorunla başlar.

Tema: Metnin teması arkadaş sevgisidir. Masalın teması, çocukların sosyal çevre oluşturmada arkadaşlığın, dostluğun önemini anlamasını sağlayacak niteliktedir. Masal, okuyucuya güzel arkadaşlıkların insan hayatını olumlu yönde değiştirebileceği izlenimi bırakmaktadır. Bu da çocukların sosyal gelişimi açısından temanın güçlü bir izlenim bırakmaya çalıştığını gösterir.

Kahraman ve karakter: Masalda değirmenci ve tilki ana kahramanlardır. Masalda yer alan diğer yardımcı karakterler ise padişah, padişahın kızı, padişahın eşi, haramiler ve haramilerin lideri Tozkonmaz'dır. Metinde kurguya uygun şekilde yeteri kadar kahraman ve karakter kullanılmıştır. Masalda olaylar ana kahramanların etrafında gerçekleşmektedir. Tilki masalda tiptir. Çünkü günlük hayatta karşılaşılabileceğimiz davranışlardan farklı tavır sergilemiştir. Ayrıca tilki devingen bir karakterdir.

Dil ve anlatım: Metin, diğer masallarda olduğu gibi yöresel ağızla derlenmiştir. Masalda akıcı bir anlatım şekli kullanılmıştır. Fakat metnin duru ve yalın olduğu tam anlamıyla söylenemez. Çünkü çocukların anlamını bilmediği yöresel ifadeler oldukça fazla kullanılmıştır. Masal dil ve anlatım yönünden incelendiğinde cümle türü olarak yüklem yerine ve türüne göre, anlamına göre ve cümlelerin yapısına göre farklı türde cümleler kullanılmıştır. Yüklem yerine göre devrik ve kurallı cümlelerin varlığı göze

çarpmaktadır. Metinde ikileme ve deyimler kullanılmıştır. Masalda yazım ve nokta ile işareti yanlışlıkları bulunmaktadır.

İleti: İyiliğin her zaman insanlar arası ilişkileri güçlendirdiği iletisi verilmeye çalışılmıştır.

Yazınsal ve Eğitsel Özellikler: Metnin anlatımı didaktik özellikler göstermektedir. Öğüt vermekten kaçınan bir tavır sergilerken, bir durumun güzelliğini aktarmaya çabalamaktadır. Arkadaşlığın önemini okuyucuya hissettirmektedir. Fabl türünün genel kurallarına uygun olarak öğreticiliği esas almıştır.

Gurtnan Tülkünün Nağlı

Bu masal 23.01.1977 tarihinde, Kars'ın Arpaçay ilçesinin Sosgert köyünde, Aydın Arslan'ın anlatımıyla, Ahmet Ali Arslan tarafından derlenmiştir (Arslan,2000:364-365).

Konu ve kurgu: Masalın konusu paylaşımcılıktır. Metinde bir canavar ve tilki karnını doyurmak ister. Tilki, tavuk getirir fakat canavar, tavuğu tilki ile paylaşmaz, kendisi yer. Masalın konusu, paylaşmanın arkadaşlığı güçlendirmesi, açgözlülüğün ise insanî ilişkileri yok etmesidir. Kurgu kısa tutulmuş, verilmek istenen ders dolaylı olarak verilmeye çalışılmıştır. Olaylar anlatılırken ayrıntıya girilmemiştir. Masal, kurgu ve olay akışı bakımından uzun bir yapıya sahip değildir. Kısaca, öğreticiliği ön planda tutmuş, vermek istediği dersi güçlü hale getirmiştir.

Tema: Metnin teması açgözlülüğün verdiği zarardır. Açgözlülük gösteren canavarın tavuğu paylaşmaması üzerine, tilkinin onu cezalandırması sonucu erdemli olmanın önemini anlatılmaya çalışılmıştır.

Kahraman ve karakter: Metinde iki kahraman bulunmaktadır. Kahraman sayısı çok sınırlı tutulmuştur. Sayının bu kadar az olması kurgu ve yapıya bağlı olarak belirlenmiştir. Olaylar bu iki kahramanın etrafında gerçekleşmektedir. Yardımcı karakterlere yer verilmemiştir. Sadece masalın son bölümünde, canavarı öldüren köpeklerin de olduğu bilinmektedir.

Dil ve anlatım: Metinde ağız özellikleri, anlatıcıya bağlı olarak yoğun şekilde kendini hissettirmiştir. Anlamayı güçleştirebilecek sözlerin varlığı oldukça fazladır. Masalın sonunda bilinmeyen kelimelerin anlamlarının verilmiş olması anlamayı kolaylaştırmaktadır. Anlatım yönünden bilinmeyen sözcüklerin kullanılmış olması akıcılığı ve duruluğu olumsuz yönde etkilemiştir. Ayrıca ağız özellikleri ile kaleme alınması nedeniyle sözcüklerin yazımında farklılıklar göze çarpmaktadır. Bazı yerlerde noktalama işaretlerinde hatalar yapılmıştır.

İleti: Masal tek iletiden oluşmaktadır. Verilen ileti açgözlülük ve kurnazlık, insanın zarar görmesine neden olur. Paylaştıkça hayatın daha güzel hâl alacağını vurgulamaya çalışmaktadır. Bu ileti, tavuğu paylaşmayan, kurnazlık eden canavarın masalın sonunda cezalandırılması ile göstermektedir.

Yazınsal ve eğitsel özellikler: Masal fabl türüne uygun olarak ders verme amacı gütmektedir. Öğüt vermekten kaçınmıştır. Ders vermek isterken öldürme gibi olayların verilmesi amaca olumsuz hizmet etmektedir. Çünkü kötü olaylar çocukların psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Üş Bacılar

Bu masal, 22.02.1977 tarihinde, Kars'ın Arpaçay ilçesinin Polat köyünde, Gülşah Gülen'in anlatımıyla, Ahmet Ali Arslan tarafından derlenmiştir (Arslan, 2000:427-435).

Konu ve kurgu: Metnin konusu adalet kavramıdır. İnsanların geçmişte yaptığı hataların er geç bir gün yüzüne çıkacağı ve haklının kazanacağını anlatmaya çalışmaktadır. Masalın konusu doğruluğun, dürüstlüğün ve sabrın mükâfatını alacaklarını okuyucuya aktarmaya çalışan bir yapıdadır. Bu da anlatmak istediği ve aktarmaya çalıştığı kavramın önemini göstermektedir. Anlatıcı, konuyu özgün bir şekilde ele almıştır. Metin genel olarak merak duygusunu ön plana çıkarmıştır. Olaylar geliş güzel verilmek yerine bir düzen içerisinde verilmiş; geriye dönüşler yapılmamıştır. Masalın genelinde gereksiz ayrıntılardan kaçınılmıştır. Çatışmalar, sonunda bir çözüme ulaşmıştır.

Tema: Üş Bacılar masalında tema olarak hak ve adalet teması kullanılmıştır. Tema ve konu tam anlamıyla birbiriyle bağlantılıdır. Tema ve konu, kurgu içerisinde geliştirilmiştir. Hak ve adalet teması masal okuma düzeyindeki çocukların gelişim özelliklerine uygundur. Duyusal yönden etkileyici bir yapıya sahiptir. Bu yapısı temayı güçlendirmektedir.

Kahraman ve karakter: Masal, kahraman sayısı bakımından diğer masallara göre zengindir. Üş kız kardeş, padişah, padişahın annesi, Şah İsmail, Mihriban, ağ dev, kara dev, nine, değirmenci ve Gülizar masalın kadrosunu oluşturmaktadır. Şah İsmail metnin ana kahramanıdır. Diğer kahramanlar ise yardımcı karakterlerdir.

Dil ve anlatım: Metnin diline Kars halk masallarının genelinde olduğu gibi yöresel ağız özellikleri hâkimdir. Derleyici, masalı anlatıcının ağzından direkt kaleme almıştır. Bu özelliği nedeniyle sözcüklerin yazımı ve metnin anlatım bozukluğu yönünden incelenmesini zorlaştırmaktadır. Söyleyişleri farklı olan kelimelerin çokluğu hem yazınsal hatalara neden olmuş hem de anlatım bozukluğuna yol açmıştır. Metnin dili, duruluk ve yalınlıktan uzaktır.

Cümle çeşitleri anlamı zenginleştirirken, çocukların dil bilgisel gelişimine de katkı sağlayan özelliğe sahiptir. Masalda cümle çeşitlerinin hemen hepsine örnek bulunmaktadır.

İleti: “İnsanlar ne kadar mücadele ederse etsin hak ve adalet yerini bulacaktır.” iletisini bizlere vermektedir. Annesinin kardeşleri ne kadar oyunlar oynasa da Şah İsmail büyük bir zenginliğe ulaşmış, en önemlisi de annesine kavuşmuştur.

Yazınsal ve eğitsel özellikler: Masalın başında üç kız kardeş görülmektedir. Burada 3,7 ve 9 sayıları, devler, cadı kadın, elma unsurları birer halk motifi unsurlarıdır. Çocuğun isminin Şah İsmail olması, İran kültürüne yakınlığı ve aradaki etkileşimi ortaya koymaktadır. Yine metinde aç katır ve susuz katıra bağlanıp ceza verilmesi, içinde bulunulan dönemi ve yaşam şartlarını göstermektedir. Masalda ders verme amaçlanmaktadır. Olaylardan çıkarım sağlanması amaçlanmıştır.

Kars Halk Masallarının Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi

Bu kısımda Ahmet Ali Arslan (2000)'in “Kuzey Doğu Anadolu (Kars) Türk ve Kuzey Britanya Halk Edebiyatlarında Masallar” kitabındaki masallarda bulunan değerler incelenmiştir.

Ayvah Molla

Tablo 2. Ayvah Molla Masalında Bulunan Değerler

Değerler	Frekans
Sorumluluk	1
İş birliği	1
Dayanışma	1
Aile Birliği	1
Misafirperverlik	1
Yardımseverlik	1
Arkadaşlık	1
Samimiyet	1
Toplam	8

Eğri Gardaşnan Düz Gardaş

Tablo 3. Eğri Gardaşnan Düz Gardaş Masalında Bulunan Değerler

Değerler	Frekans
Dürüstlük	1
Yardımseverlik	1
İş birliği	1
İyilik	1
Toplam	4

Tuz Kadar Sevgi

Tablo 4. Tuz Kadar Sevgi Masalında Bulunan Değerler

Değerler	Frekans
Sevgi	1
Misafirperverlik	1
Yardımseverlik	1
Hoşgörü	1
Dayanışma	1
Toplam	5

Oğru Mehmed'in Nağlı

Tablo 5. Oğru Mehmed'in Nağlı Masalında Bulunan Değerler

Değerler	Frekans
İş birliği	1
İyilik	1
Misafirperverlik	1
Yardımseverlik	1
Saygı	1
Toplam	5

Üş Gardeş

Tablo 6. Üş Gardeş Masalında Bulunan Değerler

Değerler	Frekans
İş birliği	1
Dayanışma	1
Aile Birliği	1
Çalışkanlık	1
Yardımseverlik	1
Misafirperverlik	1
Alçak Gönüllülük	1
Mutluluk	1
Toplam	8

Tülkü, Canavar, Ayı

Tablo 7. Tülkü, Canavar, Ayı Masalında Bulunan Değerler

Değerler	Frekans
Arkadaşlık	1
Birlik beraberlik	1
Toplam	2

Değirmancı ile Tülkü

Tablo 8. Değirmancı ile Tülkü Masalında Bulunan Değerler

Değerler	Frekans
Arkadaşlık	1
İyilik	1
Yardımseverlik	1
Misafirperverlik	1
Saygı	1
Toplam	5

Gurtnan Tülkünün Nağılı

Tablo 9. Gurtnan Tülkünün Nağılı Masalında Bulunan Değerler

Değerler	Frekans
İyilik	1
Yardımsverlik	1
Alçak Gönüllülük	1
Toplam	3

ş Bacılar

Tablo 10. ş Bacılar Masalında Bulunan Değerler

Değerler	Frekans
İyilik	1
Aile Birliği	1
Misafirperverlik	1
Yardımsverlik	1
Dürüstlük	1
Kararlılık	1
Çalışkanlık	1
Toplam	7

Masallarda Kullanılan Değerlerin Genel Görünümü

Tablo 11. Masallarda Kullanılan Değerlerin Dağılımı

Masallar	Frekans
Ahvah Molla	8
Eğri Gardaşnan Düz Gardaş	4
Tuz Kadar Sevgi	5
Oğru Mehmed'in Nağılı	5
Üş Gardeş	8
Tülkü, Canavar, Ayı	2
Değirmancı ile Tülkü	5
Gurtnan Tülkünün Nağılı	3
Üş Bacılar	7
Toplam	47

Kars halk masallarında toplam 47 adet değer kullanılmıştır. En çok değere yer veren Ahvah Molla ve Üş Gardeş masallarıdır. Bu masallarda 8'er değere yer vermiştir. Bunlardan sonra 7 değer bulunduran Üş Bacılar masalı en çok değere sahip diğer masalıdır.

Tuz Kadar Sevgi, Oğru Mehmed'in Nağılı, Değirmancı ile Tülkü, İlanın Nağılı masallarında 5 değer kullanılmıştır. Eğri Gardaşnan Düz Gardaş, Petşahnan Değirmancı'nın Gızı, Tilkiyken Nohudu masallarında 4; Gurtnan Tülkünün Nağılı, Tülküyken Gocagarı masallarında 3 değer bulunmaktadır. Tülkü, Canavar, Ayı masalı ise en az değere yer veren masalıdır.

Masallarda toplam 67 değer kullanıldığı tespit edilmiştir. Masallarda kullanılan değerler aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 12. Masallarda Yer verilen Değerler

Değerler	Frekans
Yardımseverlik	12
Misafirperverlik	9
İyilik	9
Aile birliği	6
Sevgi	5
İş birliği	4
Dayanışma	4
Arkadaşlık	3
Saygı	2
Dürüstlük	2
Alçak gönüllülük	2
Hoşgörü	2
Çalışkanlık	2
Kararlılık	1
Samimiyet	1
Birlik beraberlik	1
Sorumluluk	1
Mutluluk	1
Toplam	67

Kars halk masallarında 18 farklı değer kullanılmıştır. Bazı değerlerin yoğun kullanıldığı bazı değerlerin ise az kullanıldığı görülmüştür. Masallarda en çok kullanılan değer yardımseverliktir. Bu değer toplamda 6 masalda kullanılmıştır. En çok kullanılan diğer değerler ise 7 masalda yer verilen misafirperverlik ve iyilik değerleridir.

Ayrıca 4 masalda aile birliği, 3 masalda sevgi, 2 masalda iş birliği ve dayanışma değerleri aktarılmaya çalışılmıştır. Saygı, dürüstlük, alçak gönüllülük, hoşgörü ve çalışkanlık değerlerinin

2’şer masalda kullanıldığı görülmüştür. Kararlılık, samimiyet, birlik beraberlik, sorumluluk, mutluluk 1’er masalda kullanılmıştır.

Metinlerde kullanılan yardımseverlik, misafirperverlik, iyilik, aile birliği gibi değerlerin kültürel yapının etkisiyle yoğun kullanıldığı düşünülmektedir. Kültürün masalların oluşumunu etkilediği düşünüldüğünde, değerlerin de kültürün etkisi altında kaldığı söylenebilir. Karşılıklı bir etkileşim söz konusudur.

SONUÇ

Araştırmada Ahmet Arslan’ın Kars ve çevresinde derlemiş olduğu 9 halk masalı incelenmiştir. Bu masalların iç unsurlarından olan konu ve kurgu, tema, kahraman ve karakter, dil ve anlatım, ileti, yazınsal ve eğitsel özellikler gibi unsurlar, çocuk edebiyatı temel ilkeleri bağlamında incelenmiştir. Ayrıca masallar, değerler eğitimi bakımından değerlendirilmiştir.

İncelenen toplam masalların 2 tanesi azim konusunu ele almıştır. 2 masalda hak ve adalet konusunu işlenirken, 5 masal farklı konulardan meydana gelmiştir. Masallarda, azimle mücadele etmek ve hak kavramları diğer konulara göre daha fazladır. Bu konuların yoğun kullanılması, bunlara önem verildiğini göstermektedir. Kullanılan konular, masalların tamamında temayla bağlantılı şekildedir. Masallarda erdemler teması yoğun şekilde kullanılmıştır. 3 masalda erdemler ve sevgi temasına yer verilmiştir.

Metinlerde Kars yöresine ait ağız özellikleri kullanılmıştır. 9 masalın tamamında ağız özellikleri baskın ve yoğun bir şekilde yer almıştır. Bu, masalların anlaşılabilirliğini düşürmektedir. Sözcüklerin farklı yazımı ve söylemi, akıcılığı olumsuz etkilemiştir. Bunların yanı sıra tasvir ve betimlemelere çok az yer verilmiştir.

Metinlerin küçük bir kısmında küfür ve argo sözler bulunmaktadır. Bu yönüyle çocukların gelişimsel özelliklerine uygun değildir. Metinlerde yazım ve noktalama işaretlerinde hatalar bulunmaktadır. Bazı harflerin kelime içinde yerleri değiştirilmiş, bazı sesli harfler ise yazılmamıştır. Bu hatalar basımdan kaynaklı olan hatalardır. Noktalama işaretlerindeki genel hata ise ikilemelerin ve tekrarlayan bağlaçların arasına virgül konulmasıdır. Masallarda atasözü kullanılmamıştır. Bu, masallar için büyük eksikliklerden bir tanesidir. Sözcükleri ve cümleleri bağlamak amacıyla bağlaçlara başvurulmuştur. Bütün masallarda “de ve ki” bağlacının kullanıldığı görülmektedir. Diğer bağlaç türleri, masallarda bu iki bağlaç kadar yoğun kullanılmamıştır.

Metinlerde iletiler genellikle açık iletilerden oluşmaktadır. Örtük iletilere ise daha az başvurulmuştur. Bunun nedeni ise aktarılmak istenen mesajın doğrudan verilmek istenmesidir. Bu da iletilmek istenilen mesajı daha belirgin hale getirmiştir. Masallar, açık iletiler yönünden güçlü, örtük iletiler yönünden zayıftır.

9 metinde, farklı 18 değer kullanılırken, toplamda 67 tane değere yer verilmiştir. En çok verilen değer 7 masalda yer alan, yardımseverliktir değeridir. Değerlerden misafirperverlik 9, iyilik 9, aile birliği 6, sevgi 5, iş birliği 4, dayanışma 4, arkadaşlık 3, saygı 2, dürüstlük 2, alçak gönüllülük 2, hoşgörü 2, çalışkanlık 2, kararlılık 1, samimiyet 1, birlik beraberlik 1, sorumluluk 1, mutluluk 1 kez kullanılmıştır. Farklı değerlerin daha fazla kullanılması değerler eğitimi konusunda gelişimi sağlar. Bu açıdan masallarda farklı değerlerin daha fazla kullanılması gerekmektedir.

Ayvah Molla ve Üç Gardeş metinleri, en çok değere sahip olan masallardır. Bunlarda 8'er tane değere yer verilmiştir. Verilen masallarda kullanılan değerler çocukların gelişimlerine olumlu katkı sağlayacak niteliktedir. Özellikle iyilikseverlik, misafirperverlik, iyilik, dayanışma, aile birliği geçmişten günümüze kültürümüzde yer alan önemli değerlerdir.

Yapılan bu çalışma sonucunca masallarda kullanılan şiddete dayalı kurguların çocuk gelişimi açısından uygun olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda çocuklar için hazırlanacak kitaplarda şiddetten uzak ama hayatın içerisinde yer alan şiddeti de anlatacak seviyede şiddet farkındalığı sağlayacak kurgular oluşturulmalıdır. Ayrıca masallarda yer alan kahramanların eğitici yönleri ön plana çıkartılarak açık karakter özelliği sağlanmalıdır. İncelenen masallarda eksikliği göze çarpan estetik kaygı masalların geneline yedirilmelidir.

KAYNAKÇA

Akalan, A. (2015). Türk dünyasında masal tarih ilişkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (12), 183-189.

Aral, N. (2011). Bilişsel gelişim. Neriman Aral ve Gülen Baran (Ed.), *Çocuk Gelişimi* (99-158). İstanbul: Yenigüven Matbaası

Arslan, A. A. (2000). *Kuzeydoğu Anadolu (kars) Türk ve Kuzey Britanya halk edebiyatlarında masallar II.cilt*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Aslan, F. (2013). *Naki Tezel'in İstanbul'dan derlediği masallar (İnceleme-Metin)*. İstanbul: Bilgi Kültür Sanat Yayınları

Bilkan, A. F. (2009). *Masal estetiği*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimi anlamak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(29), 322-348.

Boratav, P. N. (2013). *100 soruda Türk Halk Edebiyatı*. Ankara: Bilge Su Yayınları.

Çelik, Ö. (2016). *Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın tarihi çocuk romanlarının çocuk edebiyatının temel öğelerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Gökmen, B. (2017). *Ödüllü çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gönen, M., Veziroğlu, M. (2013). “çocuk edebiyatının genel hedefleri”. Mübeccel Gönen (Ed), *Çocuk Edebiyatı* (s. 1-12). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

Güzel, A. (2010). *Türk Halk Edebiyatı el kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

İpek, O. (2017). *Çocuk edebiyatı ve çocuk eğitimi çerçevesinde Numan Kartal'ın eserlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(3), 463-475.

Sakaoğlu, S. (2002). *Gümüşhane ve Bayburt masalları*. Ankara: Akçağ Yayınları

Sevim, O. (2020). Çocuk edebiyatıyla ilgili lisansüstü çalışmalardaki eğilimler: bir içerik analizi. *Türk Eğitim Dergisi*, 5(1), 124-144

Şahin, N. (2019c). Cengiz Aytmatov'un eserlerinden seçilerek oluşturulmuş metinlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alabilirliklerinin incelenmesi *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1742-1772.

Şahin, N. (2019b). Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının karakter ve değerler eğitimi dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1058-1090. DOI: 10.26466/opus.569630

Şahin, N. (2019a). Karakter ve değerler eğitimi dersinin Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının değer eğitime yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 63-78. DOI: 10.29000/rumelide.580457

Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, Cx (780), 12-31.

TDK, (2024), <https://sozluk.gov.tr> (10.12.2024 tarihinden ulaşılmıştır).

Tekin, E. (2017). *Süleyman Bulut'un çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Temizyürek, F., Şahbaz, N, K., Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tıgılı, H. B. (2014). *Miyase Sertbarut'un çocuk kitaplarının çocuk edebiyatı öğelerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Yardımcıel, F. (2015). *Bir çocuk edebiyatı yazarı olarak Aysel Gürmen'in eserleri üzerinde ilettiği değerler bakımından incelemeler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yaman, E. (2016). *Değerler eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yılmaz, A. (2012). “Çocuk eğitiminde masalın yeri”. *Sdü Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 299-306.

