

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR, UYGULAMALAR VE GÜNCEL TARTIŞMALAR



Editör
NURULLAH ŞAHİN



BİDGE Yayınları

**Türkçe Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve
Güncel Tartışmalar**

Editör: NURULLAH ŞAHİN

ISBN: 978-625-8673-31-9

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2025-12-25

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



ÖNSÖZ

Dil eğitimi, kökleri geçmişte olan ancak dalları daima geleceğe uzanan dinamik bir süreçtir. Bir yandan bireyin düşünme, anlama ve kendini ifade etme becerilerini yapılandıran temel bir alan olan dil eğitimi; bir yandan da toplumsal ve kültürel sürekliliğin en önemli taşıyıcılarından biridir. Türkçe eğitimi ise geleneksel okuryazarlık becerilerini kazandırmasının yanı sıra tarihsel birikimi, çağdaş öğrenme yaklaşımları ve teknolojik dönüşümün etkisiyle sürekli yenilenen, çok boyutlu bir araştırma alanı olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda *Türkçe Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Güncel Tartışmalar* isimli bu kitap, Türkçe eğitimi alanında yürütülen kuramsal ve uygulamalı çalışmaların bütüncül bir perspektifte ele alınması, alana yönelik bilimsel tartışmaların derinleşmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Eğitimin temel taşı olarak kabul edilen temel dil becerilerinden teknolojik yetkinliklere uzanan geniş bir spektrumu ele alan bu kitap; ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, okuma yazma becerileri, dil bilgisi öğretimi, ders kitabı incelemeleri, öğretmen yetiştirme, oyun temelli öğrenme, teknoloji entegrasyonu, yapay zekâ ve etik gibi birbirinden farklı konuları birbirleriyle ilişkili boyutlarıyla ele alan özgün çalışmaları bir araya getirmektedir. Bu yönüyle eser, yalnızca mevcut durumu tasvir eden bir çalışma değil, Türkçe eğitiminin geleceğine ışık tutmayı amaçlayan bir başvuru kaynağı olma özelliği taşımaktadır.

Farklı disiplinlerden araştırmacıların katkılarıyla şekillenen bu kitap, eğitim bilimleri ve Türkçe eğitimi alanında çalışan akademisyenler, öğretmenler ve politika yapıcılar için güncel bir başvuru kaynağı niteliğindedir.

Bu değerli çalışmanın ortaya çıkmasında emeği geçen tüm bölüm yazarlarına ve sürece katkı sağlayan herkese teşekkürlerimi sunarım.

Prof. Dr. Nurullah şAHİN

Ağrı İbrahim een Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

OYUN TEMELLİ ÖĞRENME: KURAMSAL TEMELLER, UYGULAMALAR VE ZORLUKLAR	1
--	---

ANIL MANGUŞ

EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ VE ETİK SORUNLAR	10
--	----

ANIL MANGUŞ

ÖĞRETMEN ADAYLARI VE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ	22
---	----

ANIL MANGUŞ

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL VE EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMLAR: BENZERLİKLER/FARKLILIKLAR	35
---	----

ELİF AKTAŞ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARİKATÜRLERLE DEYİM ÖĞRETİMİ	47
--	----

MÜJGAN BEKDAŞ

OKUMA TİYATROSU STRATEJİSİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	70
---	----

METİN ELKATMIŞ

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA HATALARINI ETKİLEYEN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ	91
--	----

METİN ELKATMIŞ

ORTAOKUL 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA YER ALAN DİL BİLGİSİ ETKİNLİKLERİNİN YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE SINIFLANDIRILMASI ..	111
---	-----

ELA ANNİAK, NURULLAH ŞAHİN

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin

İÇİNDEKİLER

Yazar Profilleri Üzerine Bir İnceleme	155
---	-----

EBRU KABAKÇI

TANZİMAT ÖNCESİ DÖNEMDEN MEŞRUTİYET'E OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ	168
--	-----

*MUHİTTİN SAĞIRLI, VERDA KARAOĞLU, ALEYNA BELİZ
ARSLANOĞLU*

BÖLÜM 1

OYUN TEMELLİ ÖĞRENME: KURAMSAL TEMELLER, UYGULAMALAR VE ZORLUKLAR

Anıl MANGUŞ¹

GİRİŞ

Oyun çocuğun ihtiyaçlarını, isteklerini, amaçlarını anlatan, onu hayata hazırlayan bir araçtır. Çocuk yaşamla ilgili bilgi, beceri ve davranışları oyun içinde öğrenir. (Kaytez ve ark., 2014). Oyun çocukların doğal yollarla öğrenmesini sağlar. Oyun sırasında çocuklar sorun çözmeyi, iş birliği yapmayı, iletişim kurmayı, hayal güçlerini kullanmayı öğrenir. Piaget'e göre (1962) oyun çocuğun bilişsel ve dil gelişimini sağlamaktadır. Benzer şekilde Vygotsky (1966) oyunun çocukların potansiyellerini geliştirmelerine yardımcı olduğuna vurgu yapmaktadır.

Oyun temelli öğrenme, ilkokul düzeyinde çocukların doğuştan gelen meraklarını harekete geçirerek onları etkin katılım yoluyla öğrenmeye teşvik eden güçlü bir pedagojik yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntem, erken çocukluk gelişimi ilkeleriyle örtüşmekte ve öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Oyun temelli öğrenmenin ilkokul öğrencileri açısından önemini anlamak için kuramsal temelleri, sınıf içi

¹ Öğr. Gör. Dr., Giresun Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-1992-1999

uygulamaları, karşılaşılan engeller ve öğretmen ile öğrenci bakış açıları gibi temel unsurlar ele alınmalıdır.

Oyun Temelli Öğrenme Materyalleri ve Aktiviteleri

Yapbozlar ve kartlar: Çocukların görsel algılarını güçlendiren bu materyaller aynı zamanda el becerilerini ve problem çözme becerilerini de destekler.

Hamur ve oyun kumları: Çocuklar şekiller yaparak, dokunarak el becerilerini geliştirir. Aynı zamanda zihinlerinde var olan nesneleri oyuna yansıtarak zihinsel becerilerini de geliştirir.

Kitaplar: Renkli ve çocukların dikkatini çeken kitaplar dil gelişimine yardımcı olur. Çocukların hayal dünyasını geliştirir.

Doğa ve açık alan oyunları: Dış mekanlarda, rahatça hareket edebildikleri, fiziksel aktivite yapabilecekleri alanlarda oyun oynayan çocuklar enerjilerini atar, diğer çocuklarla sosyalleşir, dil gelişimleri sağlanır, fiziksel becerileri gelişir.

Masaüstü oyunlar: Çocukların stratejik düşünme becerilerini geliştirir. Oyundaki kurallara uyup bunları takip etmeyi öğrenir. Böylece zihinsel gelişimleri sağlanır.

Oyun Temelli Öğrenmenin Kuramsal Temelleri

Oyun temelli öğrenmenin merkezinde, çocukların oyun yoluyla aktif biçimde sürece katıldıklarında en etkili şekilde öğrendikleri düşüncesi yer almaktadır. Bu eğitim yaklaşımı, oyunun bilişsel gelişimi kolaylaştırdığına ve akademik kavramların daha derinlemesine anlaşılmasını teşvik ettiğine dair araştırmalarla desteklenmektedir. Çocuklar oyun ortamında gerçek beceri düzeylerinin üzerinde performans sergileyebilir (Bodrova ve Leong, 2013; Bodrova ve Leong 2015). Piaget'e göre (1962) oyun çocuğun gerçek dünyayla bağlantı kurduğu, yaşadığı dünyayı oyuna aktardığı bir alandır. Piaget'nin düşüncelerinden etkilenen Vygotsky (1966) ise farklı bir yönden bakarak sosyo-kültürel öğrenme kuramında oyun sırasında gerçekleşen kültürel aktarım, dil öğrenimi gibi konulara vurgu yapmaktadır. Dereje (2022), oyunun çocukların dünyayı deneyimlemelerinde güçlü bir araç olduğunu savunmakta ve oyun yoluyla öğrenmenin duygusal, sosyal ve bilişsel etkileşimi

içeren bütüncül bir gelişim stratejisi sunduğunu belirtmektedir. Piaget (1962) çocuğun çevresindeki insanları model alarak öğrendiği ve bunu oyuna yansıttığı görüşündedir. Çocuk dış dünyadaki olayları ve insanları oyuna yansıtır. Oyun gerçek hayatın bir provası, bir deneme yanılma yeri olması nedeniyle hata yapmaya açıktır ancak bu hatayı düzeltme fırsatı verir. Oyun temelli öğrenmenin dayandığı kuramsal temeller oyunun çocuğun düşüncesini, gerçek hayatını yansıttığı yer olduğuna dikkat çekmektedir. Oyun sırasında çocuk aktif olarak öğrenme sürecinde yer alır. Sıkılmadan, eğlenerek öğrenir. Problem çözme becerisi, sosyo-kültürel etkileşim becerileri, dil becerileri oyun içerisinde gelişim gösterir.

Sınıf İçi Uygulamalar

Yapılan araştırmalar, oyun temelli öğrenmenin müfredata dâhil edilmesinin yalnızca öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getirmekle kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu da artırdığını göstermektedir. Marchant ve arkadaşları (2019), 9–11 yaş arası öğrencilerle yürüttükleri bir çalışmada, açık hava öğrenimi ve oyun etkinliklerinin müfredata entegre edilmesiyle öğrencilerin çevrelerine olan farkındalıklarının arttığını ve davranışlarında olumlu gelişmeler gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Miller ve arkadaşları (2022), oyun temelli yaklaşımların öğrenciler arasında iş birliği becerilerini geliştirerek sosyal yetkinliklerin kazanılmasına katkı sağladığını ifade etmektedir. Açıkalin ve arkadaşları (2023) ise öğretmenler ile yaptıkları araştırmada eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarısı ve davranışlarında olumlu etkiler oluşturduğu; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler açısından faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türker ve Çoklar (2025) oyunlar aracılığı ile bilişim etiğinin öğretiminin öğrencilerin başarısına etkisini ve derse tutumlarının incelendiği araştırmasında eğitsel oyun kullanımının derse katılımı artırdığı ve öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Köse ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan çalışmada, spor eğitiminde oyun tabanlı öğrenmenin potansiyelini vurgulamakta olup, genç atletlerde fiziksel ve psikolojik sağlığı, sosyal entegrasyonu ve genel sağlığı geliştiren bütüncül antrenman programları geliştirmede antrenörler, eğitimciler ve ebeveynler için değerli içgörüler sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oyun tabanlı eğitim

aracılığı ile sporcuların performansının artırılması, motorik becerilerinin geliştirilmesi, denge ve sıçrama becerilerinin geliştirilmesi gibi olumlu sonuçlara ulaşıldığı vurgusu yapılmıştır. Araştırmaların genelinde oyun temelli öğretimin öğrencilerin bütüncül gelişimine faydalarından bahsedilmiştir. Öğrencilerin sosyal, bilişsel, akademik gelişimleri, öğrenme motivasyonları için oyun temelli öğretimin etkili bir yol olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bazı araştırmalarda ise oyun temelli öğretimin sınırlılıklarına vurgu yapılmıştır.

Etkili Uygulamanın Önündeki Engeller

Kuramsal destek ve olumlu çıktılara rağmen, oyun temelli öğrenmenin uygulamada karşılaştığı çeşitli zorluklar bulunmaktadır. Demirtaş ve arkadaşları (2021) tarafından öğretmen görüşlerine dayanan araştırmada, öğretmenlerin sınıf içinde bazen kullandıkları eğitsel oyunların öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği ve kalıcılığı artırdığı ancak daha fazla zamana ihtiyaç duyulması ve konu ile ilişkilendirilememesi gibi dezavantajlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Miller ve arkadaşları (2022), öğretmenlerin bu yöntemle ilgili karşılaştıkları engelleri; yöntemin daha büyük yaş gruplarına uygun görülmemesi, kaynak eksikliği ve yapılandırılmış, geleneksel öğretim biçimlerini savunan paydaşların direnci şeklinde sıralamaktadır. Ayrıca Jay ve Knaus (2018), oyun temelli yaklaşımların müfredata entegre edilmesine yönelik girişimlerin, mevcut eğitim paradigmaları nedeniyle dirençle karşılandığını ortaya koymuştur. Rupin ve arkadaşları (2023) ise toplumsal algıların da bu süreci zorlaştırdığını belirtmiş; oyunun, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha az meşru bir öğrenme biçimi olarak görülmesinin entegrasyonu engellediğini vurgulamıştır. Tut ve arkadaşları (2023) eğitsel oyunların kullanımını engelleyen faktörler üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıkları ile oyunlara olan yaklaşımları; öğretmenlerin alışkanlıkları, yonteme yeterince hâkim olmamaları, okullardaki altyapı eksiklikleri, sınıf mevcudunun çok az veya fazla olması ve eğitimin diğer paydaşlarının yonteme yaklaşımı eğitsel oyunların kullanımına engel olan faktörlerden bazılarıdır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler arasındaki rekabetçi tutum, eğitsel oyunları kullanan öğretmenlerin diğer öğretmenler tarafından yargılanması

dahi eğitsel oyunların sınıf içinde kullanımına engel olabilmektedir. Öğretmenler ayrıca ailelerden destek görememektedir. Tuğrul ve arkadaşları (2019) çalışmasında bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak velilerin okuldaki oyun sürelerini azaltmak istediğini okul yöneticilerinin ise okulda gürültüye neden olan oyunlar oynanmamasını istediğini ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda bazı ailelerin oyunu bir eğlence aracı olarak görmesi, boş zaman ve gereksiz zaman kaybı olarak görmesi nedeniyle de oyun temelli öğretimin henüz olması gereken önemi kazanamadığı söylenebilir.

Öğretmen ve Öğrenci Bakış Açıları

Oyun temelli öğrenmenin uygulanabilirliğinde öğretmenlerin tutumu belirleyici bir rol oynamaktadır. Löper ve Hellmich (2024), öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenci katılımı üzerindeki etkilerini incelemiş olsa da doğrudan oyun temelli öğrenmeye odaklanmamıştır. Öte yandan, Theobald ve arkadaşları (2015), öğrencilerin oyun etkinliklerinin eğitimsel değerini fark ettiklerinde derse olan ilgilerinin ve katılımlarının arttığını, bunun da akademik başarıya olumlu yansıdığını ifade etmektedir. Buna karşılık, O’Gorman ve Ailwood (2012), öğrencilerin oyunları öğrenme hedefleriyle ilişkilendirememesi durumunda katılımın azalabileceğini ve bu nedenle oyun etkinlikleri ile müfredat hedefleri arasında açık bağlantılar kurulmasının önemini vurgulamaktadır.

Sonuç

Sonuç olarak, oyun temelli öğrenme çocukların doğal öğrenme eğilimlerinden yararlanan, dinamik ve etkili bir ilkökul öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntemin kuramsal temelleri ve sınıf içi uygulamaları güçlü bir şekilde desteklenmektedir. Ancak, uygulama aşamasında karşılaşılan çeşitli zorluklar, bu potansiyelin tam anlamıyla gerçekleşmesini engelleyebilir. Bu engellerin aşılabilmesi için öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının sunulması, müfredat yapılandırmalarında esneklik sağlanması ve oyun temelli öğrenmeye yönelik olumlu tutumların eğitim ortamlarında yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu koşullar sağlandığında, oyun temelli öğrenme ilkökul öğrencilerinin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini bütüncül bir biçimde destekleyen güçlü bir pedagojik araç hâline gelecektir.

Etik Beyan ve Sorumluluk

Etik Standartlar ve Özgünlük: Yazar(lar) olarak, bu bölümün tamamen özgün bir çalışma olduğunu, sunulan verilerin ve analizlerin bilimsel etik kurallara uygun olarak hazırlandığını, çalışmada kullanılan tüm kaynaklara atıf yapıldığını ve intihal teşkil edecek herhangi bir unsur barındırmadığını beyan ederim/ederiz.

Yapay Zekâ (YZ) Kullanımı ve Sorumluluk: Bu çalışmanın hazırlık sürecinde Üretken Yapay Zekâ (Generative AI) araçlarının kullanımı konusunda uluslararası akademik yayıncılık standartlarına (COPE vb.) tam uyum sağlanmıştır. Yapay zekâ araçları; çalışmanın hipotezini oluşturma, bilimsel çıkarımlarda bulunma veya verileri üretme aşamalarında kullanılmamıştır.

YZ araçlarından yalnızca dil bilgisi kontrolü, redaksiyon veya literatür taramasına yardımcı araç olarak faydalanılmışsa, bu durum çalışmanın "Yöntem" veya "Teşekkür" kısmında şeffaflıkla belirtilmiştir. Yapay zekâ araçları bir "yazar" statüsünde değildir. YZ tarafından üretilen herhangi bir metin, tablo veya verinin doğruluğuna, özgünlüğüne ve bütünlüğüne dair tüm sorumluluk münhasıran yazar(lar)a aittir.

Yasal Sorumluluk Reddi: Bu bölümde yer alan fikirler, veriler, görseller ve ileri sürülen görüşler tamamen yazar(lar)ın şahsi sorumluluğundadır ve editörün, yayın kurulunun veya yayınevinin görüşlerini yansıtmaz. Olası telif hakkı ihlalleri, intihal iddiaları veya yapay zekâ araçlarının etik dışı kullanımından doğabilecek her türlü hukuki, cezai ve akademik sorumluluk yazar(lar)a aittir; editör bu konularda taraf değildir.

Kaynakça/References

Açıkalın, H., Aktan, M., Kılıçoğlu, M., Koktay, Y., Kılıçoğlu, H., M., Hasar, Y., Hasar, M. ve Tan, E. (2023). İlköğretim derslerinde eğitsel oyun kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Tigin Analitik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 54-68.

- Bodrova, E. ve Leong, D. (2013). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. G. Haktanır (Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388.
- Dereje, D. (2022). An investigation of play-based instruction practice and challenges in Hawassa College of Teacher Education. *Research on Humanities and Social Sciences (RHSS)*. <https://doi.org/10.7176/rhss/12-17-04>
- Demirtaş, Z., Çalık, M., Sarışık, S. ve Sarışık, S. (2021). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunlar tekniğinin kullanımı. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(1), 16-28.
- Jay, J. ve Knaus, M. (2018). Embedding play-based learning into junior primary (Year 1 and 2) curriculum in WA. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 112–126. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.7>
- Kaytez, N., Kaytez, N. ve Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 110-122.
- Köse, A. H., Tortu, E. ve Yılmaz, İ. (2024). Oyun tabanlı eğitimin denge ve atletik becerilerin gelişimi üzerine etkisi: Deneysel çalışma. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 16(2). <https://doi.org/10.5336/sportsci.2024-101493>.
- Löper, M., & Hellmich, F. (2024). Teachers’ role model behavior and the quality of the student–teacher relationship as prerequisites for students’ attitudes toward peers with learning difficulties. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1400471>
- Marchant, E., Todd, C., Cooksey, R., Dredge, S., Jones, H., Reynolds, D., ... Brophy, S. (2019). Curriculum-based outdoor learning for children aged 9–11: A qualitative

- analysis of pupils' and teachers' views. *PLOS ONE*, 14(5), e0212242. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212242>
- Miller, N., Kumar, S., Pearce, K., & Baldock, K. (2022). Primary school educators' perspectives and experiences of nature-based play and learning and its benefits, barriers, and enablers: A qualitative descriptive study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3179. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063179>
- O'Gorman, L., & Ailwood, J. (2012). 'They get fed up with playing': Parents' views on play-based learning in the preparatory year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 266–275. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.4.266>
- Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. USA, New York.
- Rupin, P., Muñoz, C., & Jadue, D. (2023). "So, we can't play". Limitations to play at school in periods of educational transition. *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints202302.0463.v1>
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., ... Carter-Jones, C. (2015). Children's perspectives of play and learning for educational practice. *Education Sciences*, 5(4), 345–362. <https://doi.org/10.3390/educsci5040345>
- Tut, E., Kiroğlu, K. ve Kırbıyık, N. (2023). İlkokullarda eğitsel oyunların kullanımını engelleyen faktörler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 1256-1286.
- Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Metin Aslan, Ö., Sevimli Çelik, S. ve Sözer Çapan, A. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198. <https://doi.org/10.24315/tred.426421>
- Türker, E. ve Çoklar, A.N. (2025). The impact of teaching information ethics through educational games on students' academic achievement and attitudes towards the course.

Anadolu Journal of Educational Sciences International,
15(2), 790-814. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1556436>

Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12(6), 62-76.

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. (Çev. S Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

BÖLÜM 2

EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ VE ETİK SORUNLAR

Anıl MANGUŞ¹

Giriş

Yapay zekânın eğitim ortamlarına entegrasyonu, öğretme ve öğrenme süreçlerinde köklü değişimlere yol açmakta; öğrenme verimliliğini artırma ve öğretim yöntemlerini geliştirme potansiyeli sunarken, aynı zamanda çeşitli etik sorunları da gündeme getirmektedir. Yapay zekânın etik sorunlara sebep olabileceği sonucuna ulaşmış araştırmalar mevcuttur (Doğan, 2018; Ersoy, 2018; Öztürk Dilek, 2019). Bu bağlamda, fırsatlar ile etik ikilemler arasındaki ikili yapı, eğitimde yapay zekâyâ ilişkin tartışmaların temelini oluşturmaktadır. Eğitimcilerden araştırmacılara, politika yapıcılardan kurum yöneticilerine kadar birçok paydaş, eğitimde yapay zekâ kullanımının sunduğu imkânlarla birlikte doğurduğu etik sorumlulukları da değerlendirmek zorundadır. Bu bağlamda, kitap bölümünde eğitimde yapay zekâ kullanımının ortaya çıkardığı etik kaygılar ele alınmıştır.

Eğitimde Yapay Zekâ ve Etik Sorunlar

Öne çıkan etik kaygılardan biri, öğrencilerin yapay zekâ araçlarına aşırı bağımlılığı sonucunda akademik dürüstlüğü zedelenmesidir. Hasanein ve Sobaih (2023), ChatGPT gibi yapay

¹ Öğr. Gör. Dr., Giresun Üniversitesi, anil.mangus@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1992-1999

zekâ teknolojilerinin öğrenme motivasyonunu artırabildiğini; ancak aynı zamanda öğrencilerin bu araçları bilgi üretimi ve değerlendirme süreçlerinde birer "kestirme yol" olarak kullanmalarının öğrenme çıktılarını olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu durum, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi temel bilişsel becerilerin gelişimini engelleyerek, öğrencilerin yetkinliklerinde ciddi bir gerilemeye yol açabilir.

Yapay zekânın eğitimdeki etik boyutu, algoritmik önyargı ve şeffaflık gibi unsurlar nedeniyle daha da karmaşık bir hâl almaktadır. Holmes ve arkadaşları (2021), eğitimde yapay zekâ için bütüncül bir etik çerçevenin geliştirilmesi gerektiğini, bu çerçevenin farklı paydaşların bakış açılarını içermesi ve özellikle algoritmik kararların fırsat eşitliği üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurması gerektiğini ifade etmektedir. Eğitimde kullanılan algoritmaların taraflı veri setlerine dayanması, sosyoekonomik olarak dezavantajlı grupların daha da geride kalmasına neden olabilir. Bu bağlamda, adalet, hesap verebilirlik ve şeffaflık ilkeleri doğrultusunda geliştirilen politika ve uygulamalar büyük önem taşımaktadır.

Balta (2023), yapay zekânın eğitim araştırmalarında kullanımı bağlamında etik sorumlulukların göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulayarak, bu araçların hızla yaygınlaşmasının etik ilkeleri ihmal etme riskini doğurduğuna dikkat çekmektedir. Eğitim kurumları, yapay zekâ tabanlı araştırmalarda akademik bütünlüğü ve araştırma etiğini koruyacak önlemler almakla yükümlüdür. D'Souza ve arkadaşları (2024), yapay zekânın öğretim programlarına entegrasyonu sürecinde etik sorunlara ilişkin açık yönergelerin eksikliğine işaret ederek, eğitimcilerin etik farkındalığını artıracak çerçevelerin oluşturulmasının aciliyetine dikkat çekmektedir.

Bununla birlikte, öğretmen eğitim programlarında yapay zekâ etiğine dair kapsamlı içeriklere yer verilmesi gerekliliği de öne çıkmaktadır. Akgün ve Greenhow (2021) ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde yapay zekâ araçlarının kullanımına dair etik boyutların çoğunlukla göz ardı edildiğini ve bu durumun hem öğrencileri hem de öğretmenleri karşı karşıya kalabilecekleri etik ikilemler karşısında hazırlıksız bıraktığını belirtmektedir. Bu sorunla başa

çıkabilmek için, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde yapay zekâ etiği konularına dair bilgi ve becerilerle donatılması elzemdir.

Yapay zekânın sunduğu kişiselleştirilmiş öğrenme olanakları, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına yönelik öğretim süreçlerinin geliştirilmesini mümkün kılarsa da bu sistemlere duyulan aşırı güven, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde azalma riski taşımaktadır. Li (2024), algoritmaların karar alma süreçlerinin yeterince şeffaf olmaması hâlinde, öğrencilerin bu sistemlerin çıktıları karşısında sorgulayıcı bir tutum geliştiremeyebileceğini ve bu durumun bilişsel gelişimi olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Jobin ve arkadaşları (2019) yapay zekâ sistemlerine yönelik koşulsuz güvenin, bu teknolojilerin denetlenmesi ve sorgulanması gerekliliğini göz ardı ettirebileceğine dikkat çekmektedir.

Etik bir dijital kültürün inşası için, öğrencilerin yapay zekâ kullanımına ilişkin etik ilkeler konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Keune ve arkadaşları (2024), üretken yapay zekâ uygulamalarının eğitime entegrasyonu sürecinde, bu araçların sunduğu olanaklarla birlikte etik duyarlılığın da geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu çerçevede, öğrencilerin yalnızca teknolojiyi kullanabilen bireyler değil, aynı zamanda etik açıdan sorumluluk sahibi dijital yurttaşlar olarak yetiştirilmesi hedeflenmelidir.

Eğitimde yapay zekâyâ geçiş süreci ilerledikçe, karşılaşılan yeni etik sorunlara karşı dinamik ve uyarlanabilir etik ilkelerin geliştirilmesi gerekliliği artmaktadır. Nguyen ve arkadaşları (2022), eğitimde yapay zekâ kullanımının öğrenci verilerinin gizliliği ve bireysel özerklik açısından önemli riskler barındırdığını belirtmektedir. Bu nedenle, eğitim kurumlarının kişisel verilerin korunması, algoritmaların açıklanabilirliği ve karar süreçlerinin etik denetimi gibi alanlarda proaktif politika ve stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Böylece, eğitimciler, öğrenciler ve teknoloji arasındaki güven ilişkisi de pekiştirilebilir.

Seyhan (2024) araştırmasında yapay zekanın eğitim süreçlerini kolaylaştırdığı, öğrenmeyi hızlandırdığı ve öğrencilerin ilgisini çektiği sonucuna ulaşmıştır. Bazı öğretmenlerin etik sorunlar

nedeniyle yapay zekâ kullanımına mesafeli yaklaştığını bu nedenle eğitimde yapay zekâ kullanılırken konunun çok boyutlu şekilde ele alınması gerektiğini ifade etmiştir.

Gayed ve arkadaşları (2022) ve Markuzi ve arkadaşları (2023) gibi araştırmacılar yapay zekâ gibi yazma araçlarının öğrencilerin fikirlerinde ve yaratıcı düşünmelerinde engelleri aşmalarına fırsat tanıdığını düşünmektedir.

Temur (2024) tarafından yapılan araştırmada birçok açıdan yapay zekâ kullanımının ortaya çıkardığı etik sorunları incelenmiş eğitimciler, politika yapıcılar ve araştırmacılar tarafından ortak bir çaba ile yapay zekâ politikalarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alakuş ve Yılmaz (2025) bilimsel araştırmalarda yapay zekânın kullanımına ilişkin yaptıkları araştırmada yapay zekânın birçok alanda yaygın olarak kullanıldığını ifade etmiş, bu sistemleri kullanan kişilerde etik farkındalığın artırılması gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Pek çok alanda yapılan araştırmalarda olduğu gibi din eğitiminde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı üzerine Altıntaş (2025) tarafından yapılan araştırmada yapay zekânın esnek, bağımsız ve bireysel öğrenmelere fırsat tanıdığı, etkileşimli öğrenme ile başarıyı artırdığını ancak tembellik ve teknoloji bağımlılığına da yol açabileceğine, toplumsal ve sosyal yaşama dair etik sorunlara neden olabileceğine vurgu yapılmıştır.

Asıl (2025) tarafından yapılan araştırmada, yapay zekâ etiği üzerine ilkeler, sorunlar ve disiplinler arası yaklaşımlar incelenmiş, sorumluluk, hesap verilebilirlik gibi kavramların yapay zekâ kullanımında kritik rol oynadığı, güvenli ve adil bir kullanım için uluslararası iş birliğine ihtiyaç olduğu, etik standartların oluşturulmasının ve bunların uygulamaya geçilmesinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Dağlı ve arkadaşları (2025) tarafından eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin yapılan araştırmada yapay zekânın kaynağı belli olmayan, doğruluğu kanıtlanmamış veya hatalı bilgiler üretebilmesi açısından etik sıkıntılar doğurabileceği, veri toplamada verilerin

gizliliğinin ihlal edilebileceği, öğrencilerin mahremiyetine müdahale edebileceği üzerine vurgu yapılmıştır. Bu nedenle sistemlerin nasıl çalıştığına ve risklere karşı bilgi edinilmesi, etik ihlallerle ilgili sorunların kullanıcılara ait olduğunun bilinmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Boztepe (2025) yapay zekânın eğitimde kullanılması üzerine yaptığı araştırmada, yapay zekâ ile birleştirilmiş eğitim süreçlerinin bireyselleştirilmiş öğrenmeye katkıda bulunduğu, pedagojik ve teknolojik fırsatlar sunduğu, öğrenci motivasyonunu olumlu etkilediği ancak etik sorunları da beraberinde getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Yapay zekânın veri gizliliği, algoritmik önyargılar dijital uçurum ve insan etkileşimini azaltması gibi sorunlara neden olduğuna vurgu yapmış, yapay zekânın teknik bir araç olarak görülmesinin değil, pedagojik yaklaşımları dönüştüren ve eğitim politikalarını etkileyen çok boyutlu bir unsur olarak ele alınması gerekliliğine değinmiştir. Benzer şekilde Solak ve arkadaşları (2025) tarafından yapılan araştırmada ise benzer sonuçlara ulaşılmış, yapay zekâ kullanımında veri gizliliği, verilerin güvenliği, eşitlik, ayrımcılık gibi durumlara karşı duyarlı olunması gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Seyrek ve arkadaşlarının (2024) öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin algıları üzerine yaptığı araştırmada, 28 ilkokul öğretmenin katılımı sağlanmış, genç yaştaki öğretmenlerin yapay zekâyı daha çok kullandığı ve bu öğretmenlerin yapay zekânın gelecekteki rolünü heyecan verici ve etkileyici buldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin yapay zekâyı daha çok soru hazırlama, içerik oluşturma, veri analizi, başarı takibi ve etkinlik hazırlama gibi alanlarda kullandığına vurgu yapılmıştır. Olumlu görüşlerin yanı sıra, öğretmenler, yapay zekâ kullanımıyla ilgili duydukları endişeleri de dile getirmiştir. Bunlar öğrencilerin yaratıcılığını engelleme, öğrencilerin tembelleşmesi, veri ihlalleri ve teknolojiye erişim imkanındaki farklılıklardan kaynaklı doğabilecek eşitsizlikler olarak sıralanmıştır.

Gedik (2025)'e göre ise yapay zekâ kullanımında veri gizliliği ve güvenliği, şeffaflık ve açıklanabilirlik eksikliği,

algoritmik önyargılar, yüksek uygulama maliyetleri ve yetersiz yapay zekâ uzman personeli gibi zorluklar bulunmaktadır.

Varol (2025) tarafından yapay zekâ üzerine gerçekleştirilen alan yazın taramasında, UNICEF, OECD ve UNESCO gibi kuruluşların politika belgeleri temel alınmış, yapay zekanın eğitimde adil, şeffaf ve insan merkezli bir biçimde kullanılabilmesi için çok katmanlı bir etik yaklaşımın uygulanması gerektiği ortaya konulmuştur. Eğitimde yapay zekâ kullanımının yalnızca teknik değil, aynı zamanda etik, pedagojik ve yönetsel bir konu olduğu vurgulanmış; bu bağlamda tüm paydaşların katılımıyla şekillenen kapsayıcı politikaların gerekliliği ortaya konulmuştur.

Öksüz Gül (2024) ise eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin olarak eğitim fakültesi akademisyenleri ile yaptığı araştırmada, yapay zekâ sistemlerinin henüz öğrenme hedefleriyle uyumlu olmadığı, eğitimcilerin bu araçları etkili bir şekilde kullanabilecekleri ortamların tasarlanması, öğrenme ve öğretme hedefleriyle doğrudan uyumlu hale gelmesi, akademisyenlerin yapay zekâyı eğitim ve araştırma süreçleriyle bütünleştirilmesine öncelik vermeleri gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Karaağaçlı (2025) tarafından yapılan araştırmada; yapay zekâ uygulamalarında insan haklarını, gizliliğini, güvenliğini lekeleyen etik sorunlar olduğu sonucuna varılmıştır. İnsan haklarının korunup sürdürülebilirliğin sağlanması için de yapay zekâ uygulamalarında; bireysel ve toplumsal faydacılık, şeffaflık, eşitlik, ayrımcılık yapmama, hesap verebilirlik, siber güvenlik ve teknik sağlamlık ve insan kontrolü ilkelerinin dikkate alınması gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Akbaba Altun (2024) tarafından yapılan araştırmada yapay zekâyı dayalı geleceğin okullarına dönüşüm konusu incelenmiş, özellikle okul müdürlerinin stratejik liderlik, veri güvenliği, etik uyum ve öğretmen desteğinde önemli rolleri olduğuna vurgu yapılmıştır. Diğer araştırmalara benzer şekilde yapay zekânın öğrenme deneyimlerinde olumlu sonuçları olmasının yanı sıra veri gizliliği ihlaline, insanî bağların zayıflamasına ve eşitsizliklere neden olma risklerini taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin teknolojik entegrasyonu dengeli şekilde sağlayarak

öğrencilerin bireysel ve insani gelişimini korumalarında sorumluluk almaları gerekliliğine, ancak bu şekilde geleceğin eğitim sisteminin inşa edilebileceğine vurgu yapılmıştır.

Sonuç

Bu çalışmada ele alınan alan yazını, yapay zekânın eğitim süreçlerinde önemli fırsatlar sunduğunu ancak bu fırsatların beraberinde çok boyutlu etik, pedagojik ve yönetsel sorunları da beraberinde getirdiğini ortaya koymaktadır. İncelenen araştırmalar, yapay zekâ teknolojilerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, bireyselleştirilmiş ve esnek öğrenme ortamları sunduğu, öğrenci motivasyonunu ve etkileşimi artırdığı yönünde ortak bulgulara sahiptir. Yapay zekâ destekli yazma ve öğrenme araçlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini desteklediği ve öğrenme engellerini aşmalarına katkı sağladığı da alan yazınında sıklıkla vurgulanmaktadır.

Bununla birlikte, öğretmenler, akademisyenler ve politika belgeleri temelinde yapılan çalışmalar, yapay zekâ kullanımına ilişkin ciddi etik kaygıların varlığına işaret etmektedir. Veri gizliliği ve güvenliği, algoritmik önyargılar, şeffaflık ve hesap verebilirlik eksikliği, öğrencilerin mahremiyetine müdahale edilmesi, teknoloji bağımlılığı, tembellik ve insani etkileşimin azalması en çok dile getirilen riskler arasında yer almaktadır. Ayrıca teknolojiye erişimdeki eşitsizliklerin dijital uçurumu derinleştirme potansiyeli, yapay zekânın eğitimde adil kullanımını tehdit eden önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmalar, yapay zekânın eğitimde yalnızca teknik bir araç olarak ele alınmasının yetersiz olduğunu; etik, pedagojik ve yönetsel boyutlarıyla bütüncül bir yaklaşım gerektirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda eğitimcilerin, yöneticilerin, politika yapımcıların ve araştırmacıların ortak bir sorumluluk üstlenmesi; etik ilkelere dayalı, insan merkezli ve şeffaf yapay zekâ politikalarının geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin ve akademisyenlerin yapay zekâ okuryazarlıklarının artırılması, bu sistemlerin öğrenme hedefleriyle uyumlu biçimde tasarlanması ve bilinçli kullanımının teşvik edilmesi büyük önem taşımaktadır.

Yapay zekânın eğitimdeki kullanımı, öğrenme süreçlerini geliştirme potansiyeli taşımasına rağmen, beraberinde çok yönlü etik sorunlar getirmektedir. Bu sorunlarla baş edebilmek için; şeffaflık, eşitlik ve öğrenci özerkliği gibi temel etik ilkelere dayanan kapsamlı çerçevelerin oluşturulması gerekmektedir. Eğitimciler, öğrencilerin etik açıdan bilinçli bireyler olarak yetişmesini destekleyecek yöntem ve içerikleri benimsemeli; kurumlar ise yapay zekânın sorumlu, adil ve hesap verebilir bir biçimde kullanılmasını sağlayacak politikalar geliştirmelidir. Böylelikle, teknolojik gelişmelerin etik değerlerle uyum içinde ilerlediği bir eğitim sistemi inşa edilebilir.

Sonuç olarak, yapay zekâ eğitimde doğru ve etik bir çerçevede kullanıldığında öğrenme süreçlerini zenginleştiren güçlü bir araç olma potansiyeline sahiptir. Ancak bu potansiyelin sürdürülebilir ve adil bir biçimde hayata geçirilebilmesi için etik farkındalığın artırılması, kapsayıcı politikaların oluşturulması ve insani değerleri merkeze alan bir yaklaşımın benimsenmesi zorunludur. Bu koşullar sağlandığında, yapay zekânın eğitim sistemlerinin niteliğini artıran dönüştürücü bir unsur haline gelmesi mümkün olacaktır.

Etik Beyan ve Sorumluluk

Etik Standartlar ve Özgünlük: Yazar(lar) olarak, bu bölümün tamamen özgün bir çalışma olduğunu, sunulan verilerin ve analizlerin bilimsel etik kurallara uygun olarak hazırlandığını, çalışmada kullanılan tüm kaynaklara atıf yapıldığını ve intihal teşkil edecek herhangi bir unsur barındırmadığını beyan ederim/ederiz.

Yapay Zekâ (YZ) Kullanımı ve Sorumluluk: Bu çalışmanın hazırlık sürecinde Üretken Yapay Zekâ (Generative AI) araçlarının kullanımı konusunda uluslararası akademik yayıncılık standartlarına (COPE vb.) tam uyum sağlanmıştır. Yapay zekâ araçları; çalışmanın hipotezini oluşturma, bilimsel çıkarımlarda bulunma veya verileri üretme aşamalarında **kullanılmamıştır**.

YZ araçlarından yalnızca dil bilgisi kontrolü, redaksiyon veya literatür taramasına yardımcı araç olarak faydalanılmışsa, bu durum çalışmanın "Yöntem" veya "Teşekkür" kısmında şeffaflıkla belirtilmiştir. Yapay zekâ araçları bir "yazar" statüsünde değildir.

YZ tarafından üretilen herhangi bir metin, tablo veya verinin doğruluğuna, özgünlüğüne ve bütünlüğüne dair tüm sorumluluk münhasıran yazar(lar)a aittir.

Yasal Sorumluluk Reddi: Bu bölümde yer alan fikirler, veriler, görseller ve ileri sürülen görüşler tamamen yazar(lar)ın şahsi sorumluluğundadır ve editörün, yayın kurulunun veya yayınevinin görüşlerini yansıtmaz. Olası telif hakkı ihlalleri, intihal iddiaları veya yapay zekâ araçlarının etik dışı kullanımından doğabilecek her türlü hukuki, cezai ve akademik sorumluluk yazar(lar)a aittir; editör bu konularda taraf değildir.

Kaynakça

- Akbaba Altun, S. (2024). Yapay zekâyâ dayalı geleceğin okullarına dönüşüm: avantajları ve dezavantajları. *Okul Yönetimi Dergisi*, 4(2), 135-137.
- Akgün, S. ve Greenhow, C. (2021). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), 431–440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>
- Alakuş, H. ve Yılmaz, K. (2025). Bilimsel araştırmalarda yapay zekâ kullanımı etik ilkeleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(Eğitim Bilimleri Ek Sayısı), 193-217. doi:10.33206/mjss.1663647
- Altıntaş, M. C. (2025). Din eğitiminde yapay zekâ teknolojileri: Fırsatlar ve etik tartışmalar. *İslami İlimler Dergisi* 40, 95-119. <https://doi.org/10.34082/islamiilimler.1601197>.
- Asıl, S. (2025). Yapay zekâ etiği: Temel ilkeler, sorunlar ve disiplinlerarası yaklaşımlar. *İNİF E- Dergi*, 10(1), 152-175. <https://doi.org/10.47107/inifedergi.1605400>
- Balta, N. (2023). Ethical considerations in using AI in educational research. *Journal of Research in Interdisciplinary Studies*, 2(1), 14205. <https://doi.org/10.51853/jorids/14205>
- Boztepe, C. (2025). Eğitimde yapay zekâ uygulamaları: Fırsatlar, sınırlılıklar ve etik tartışmalar. *Dumlupınar Üniversitesi*

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 9(1), 98-121.
<https://doi.org/10.71272/debder.1706141>

- Dağlı, A., Güneş, B. ve Özkaplan, H. (2025). The use of artificial intelligence in education and its ethical issues [Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve etik sorunlar] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 14(28), 187-198. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1767197>
- Doğan, M. (2018). Biyolojik doğalcılık ekseninde John Searl ve zihin-beden problemi, *MetaZihin*, 1(2), 69-82.
- D'Souza, R., Mathew, M., Mishra, V. ve Surapaneni, K. (2024). Twelve tips for addressing ethical concerns in the implementation of artificial intelligence in medical education. *Medical Education Online*, 29(1), 2330250. <https://doi.org/10.1080/10872981.2024.2330250>
- Ersoy, Ç. (2018). *Robotlar, yapay zekâ ve hukuk*. On İki Levha Yayıncılık, İstanbul.
- Gayed, J. M., Carlon, K. J., Oriola, A. M. ve Cross, J. S. (2022). Exploring an AI-based writing assistant's impact on English language learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100055>
- Gedik, Y. (2025). Eğitimde yapay zekâ: Avantajları, zorlukları ve stratejileri üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Kastamonu İnsan ve Toplum Dergisi – KİTOD* 3(6), 187–212.
- Hasanein, A. ve Sobaih, A. (2023). Drivers and consequences of ChatGPT use in higher education: Key stakeholder perspectives. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(11), 2599–2614. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13110181>
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., ... Koedinger, K. (2021). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 504–526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>

- Jobin, A., Ienca, M. ve Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1(9), 389–399. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2>
- Karaağaçlı, M. (2025). Yapay zekâ uygulamalarında etik gereksinimi. *Uluslararası Bilişim Sistemleri ve Uygulamaları Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Keune, A., Hurtado, S. ve Simšič, Ž. (2024). Exploring AI ethics through educational scenarios with AI generative arts apps. *International Conference of the Learning Sciences (ICLS)*, 1818 – 1821. <https://doi.org/10.22318/icls2024.651304>
- Li, W. (2024). The influence of artificial intelligence on the education system. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 65(1), 137–142. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/65/20240158>
- Marzuki, M., Widiati, U., Rusdin, D., Darwin ve Indrawati, I. (2023). The impact of AI writing tools on the content and organization of students' writing: EFL teachers' perspective. *Cogent Education*, 10(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2236469>
- Nguyen, A., Ngo, H., Hong, Y., Dang, B. ve Nguyen, B. (2022). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 28(4), 4221–4241. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w>
- Öksüz Gül, F. (2024). Eğitimde yapay zekâ: Eğitim fakültesi akademisyenleri için fırsatlar ve riskler. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 71-97.
- Öztürk Dilek, G. (2019). Yapay zekânın etik gerçekliği, *AUSBD*, 2(4), 47-59.
- Seyhan, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(41), 100-125.
- Seyrek, M., Şahin, A., Yıldız, S., Türkmen, M. T. ve Emeksiz, H. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına

yönelik algıları. *Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Dergisi*, 11(106), 845-856.

Solak, Y., Dal, H., Çınkır, G. ve Onu, F.N. (2025). Yapay zekâ etiği: Eğitimde kullanımının sınırları ve sorumlulukları. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 11(49), 108-116.

Temur, S. (2025). Eğitimde yapay zekâ kullanımı: Etik sorunlar ve çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74, 568-595.

Varol, N. (2025). Eğitimde yapay zekâ ve etik: Bir alanyazın taraması. *Okul Yönetimi Dergisi*, 5(1), 117-125.

BÖLÜM 3

ÖĞRETMEN ADAYLARI VE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ

Anıl MANGUŞ¹

Giriş

Teknolojinin öğretmen eğitime entegrasyonu, eğitim kurumlarının modern sınıfların gereksinimlerine uyum sağlama çabaları doğrultusunda önemli bir ilgi odağı haline gelmiştir. 21. yüzyılda eğitimin amacı artık sadece bilgi aktarmak değil, bireylerin değişen dünyaya uyum sağlamaları ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmalarıdır (OECD,2018). Öğretmen adaylarından, öğrenme deneyimlerini geliştirmek amacıyla teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma konusunda sağlam bir anlayışa sahip olmaları beklenmektedir. Bu gereklilik, geleceğin eğitimcilerini temel teknolojik beceriler, pedagojik bilgi ve alan uzmanlığı ile donatmayı amaçlayan çeşitli çerçeve modelleri ve eğitim programlarının geliştirilmesine yol açmıştır.

Öğretmen Adayları ve Teknolojik Alan Bilgisi

Eğitim alanında her paydaş sürekli gelişim göstermek durumundadır. Dijital dönüşüm, bireylerin yeni bilgi ve becerilere, iletişim, eleştirel düşünme, iş birliği, yaratıcılık gibi yetkinliklere sahip olmasını gerektirmektedir (Trilling ve Fadel, 2009).

¹ Öğr. Gör. Dr., Giresun Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-1992-1999

Günümüzde öğretmenlerden beklenen sadece bilgiyi aktarması değil, öğrenciye rehberlik etmesi, bireysel farklılıkları dikkate alması, öğrenmeyi öğretmesidir (Hammond ve ark., 2017). Öğretmenler pedagojik bilgi ve dijital becerileri harmanlayarak sürekli kendini yenileyen bireyler olmalıdır.

Dünyanın birçok farklı ülkesinde öğretmen adaylarının rollerindeki dönüşüm dikkate alınmakta (Sahlberg, 2011) buna bağlı olarak öğretmenlerin bilişsel, pedagojik, teknolojik ve sosyal açıdan çeşitli rollere sahip olması beklenmektedir. Yeni teknolojilerin eğitimde kullanımı yaygınlaşmakta ve dijital teknolojiler öğrenme ortamında başarı ve motivasyonu artırmaktadır (Smeda ve ark., 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olması beklenen roller eğitim kuramları açısından ele alındığında, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım, sosyal öğrenme kuramı, eleştirel pedagoji ve teknoloji entegrasyonu (TPACK) ve gerçek ve sanal dünyayı bir araya getiren Karma Gerçeklik Simülasyonları (MRS) gibi alanlarda yetkin olmaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonundaki temel kavramlardan biri, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi olup, öğretmenlerin sahip olması gereken üç temel bilgi türünü birleştirir: alan bilgisi, pedagojik bilgi ve teknolojik bilgi (Voogt ve ark., 2012). Bu alanların kesişiminde ortaya çıkan başarılı teknoloji entegrasyonunun, öğretmen adaylarının hem eğitim içeriklerine hem de teknolojik gelişmelere duyarlı etkili öğrenme ortamları oluşturmaya olanak sağladığı vurgulanmaktadır. Bu nedenle, öğretmen eğitim programlarının Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPACK) eğitimi ile desteklenmesi, adaylar için sağlam bir temel oluşturulması açısından büyük önem taşımaktadır (Diamah ve ark., 2022). TPACK modeline göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık, materyal kullanımı ve teknolojiyle öğretim tasarımı üzerine becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Teknolojinin pedagojik hedeflere ulaşmada kullanılması, yapay zekâ ve dijital içerik üretiminin öğretime dahil edilmesi modeli oluşturmaktadır.

Karma gerçeklik simülasyonlarının yükselişi ise öğretmen adaylarının hazırlanmasında yenilikçi yöntemler sunmaktadır. Freeman ve Lee'nin belirttiği üzere öğretmen adaylarının gerçek

sınıf senaryolarını simüle etmelerine olanak tanıyarak sınıf yönetimi becerilerini ve öğretim stratejilerini geliştirmektedir (Freeman ve Lee, 2024). Bu simülasyonlar, adayların gerçek sınıf ortamının anlık baskısı olmadan becerilerini pratiğe dökebilecekleri güvenli ortamlar sunmaktadır. Bu tür deneyimler, adayların özgüvenlerini artırmakta ve mesleğe geçiş süreçlerini kolaylaştırmaktadır (Freeman ve ark., 2024). Bu bağlamda, karma gerçeklik simülasyonları, öğretmen adaylarının teknoloji bilgisini alanda kullanmaya fırsat tanıyarak öğrenme ve öğretme ortamına yenilikçi bir bakış açısı getirmektedir.

Pandemi sürecinde eğitimcilerin yaşadığı deneyimler, öğretmen eğitiminde değişen zorluklara uyum sağlamanın aciliyetini daha da artırmıştır. Klapproth ve arkadaşları, öğretmenlerin eğitim vermek ve öğrencilerle iletişim kurmak için dijital araçlara belirgin bir şekilde bağımlı hale geldiğini belirtmektedir (Klapproth ve ark., 2020). Bu değişim, öğretmen adaylarının teknoloji kullanımında sağlam bir temel ile mesleğe başlamalarını, dijital öğrenme ortamlarında etkin biçimde hareket etmelerini ve teknolojiyi kullanarak öğrenci katılımını ve öğrenme çıktılarını artıran yenilikçi öğretim stratejilerini uygulamalarını zorunlu kılmaktadır.

Teknoloji entegrasyonunun etkinliği, öğretmenlerin kendi dijital yeterliklerine ilişkin algıları tarafından da etkilenmektedir. García-Martín ve arkadaşları (2023) dijital araçlar konusundaki algılanan öz-yeterlik duygusunun, özellikle COVID-19 pandemisi sırasında dijital yeterliklere olan talebin artmasıyla, bu araçların öğretime daha etkin biçimde dahil edilmesine yol açtığını tartışmaktadırlar. Dolayısıyla, teknolojiyi kullanma yeteneklerine güçlü inancı olan öğretmenler, öğrenci öğrenme çıktılarını artıran yenilikçi öğretim stratejilerini uygulama olasılıkları daha yüksek olmaktadır (Iatrou ve ark., 2024). Beklenmedik durumlarda uygulayabilecekleri teknolojik bilgilerin kullanımı ile öğretim sürecine yeni ve çözüm odaklı yaklaşımlar getirebilmektedir. Teknolojiyi öğretimde kullanan öğretmenlerin beklenmedik durumlara uyum sağlaması ile teknoloji bilgisi yeterli düzeyde olmayan öğretmenlerin uyum sağlaması elbette ki farklılık gösterecektir. Bu nedenle teknolojiyi alana yansıtabilen öğretmenler bir adım önde sayılabilir.

Ayrıca, öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları, entegrasyon uygulamalarını önemli ölçüde etkilemektedir. Önalın ve Kurt'un (2020) araştırmaları, teknolojiye olumlu tutum geliştiren eğitimcilerin teknoloji entegrasyonunu daha etkin biçimde gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğretmen eğitim programlarında teknoloji kullanımına yönelik olumlu algıların desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır. Böyle ortamların yaratılması, öğretmen adaylarının dijital araçları benimseme isteklerini artırabilir.

Teknoloji kullanan öğretmenlerin tipolojisi, eğitimcilerin teknoloji ile etkileşimdeki çeşitliliğini ortaya koymaktadır. Graves ve Bowers (2018) öğretmenleri teknoloji kullanımına göre Dâhiler (Dexterous), Kaçınanlar (Evaders), Değerlendiriciler (Assessors) ve Sunucular (Presenters) olmak üzere dört alt gruba ayırmışlardır ve her grubun farklı özellikleri ve uygulamaları bulunmaktadır. Bu sınıflandırmanın anlaşılması, öğretmen eğitim programlarının mevcut teknoloji etkileşim düzeylerine göre adayların ihtiyaçlarına yönelik profesyonel gelişim ve eğitim girişimlerini özelleştirmesine yardımcı olabilir.

Öte yandan, öğretmen adaylarının teknoloji kullanımındaki algılanan engelleri, yapılandırılmış eğitim programları ile azaltılabilmektedir. Agyei ve Voogt (2011) iyi tasarlanmış eğitim programlarının teknolojiyle ilgili kaygıyı azaltarak dijital araçların öğretime entegrasyonuna yönelik olumlu tutumların gelişmesini sağladığını vurgulamaktadır. Bu kapsamlı hazırlık, yalnızca teknik becerileri değil, aynı zamanda teknoloji entegrasyonunda gerekli pedagojik çerçeveleri de içermelidir.

Çağdaş eğitim gereksinimleri doğrultusunda, öğretmen eğitime dijital yeterliklerin entegre edilmesi giderek daha önemli hale gelmiştir. Çeşitli çalışmalar, öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerinin artırılmasının, geleceğin eğitimcilerini etkili biçimde hazırlamak için hayati olduğunu göstermektedir (Ally, 2019; Fraile ve ark., 2018). Etkili eğitim, farklı öğrenme ortamlarına ve öğrenci ihtiyaçlarına uyulanabilir uygulamaları kapsmalıdır.

Romero ve arkadaşlarının (2020) yaptığı araştırmada belirtildiği üzere, anlamlı dijital öğrenme deneyimlerini teşvik etmek

için sağlam dijital yeterlik eğitimine dayalı pedagojilere gl bir ihtiyaç vardır. Bu çalışmada ğretmen adaylarının yalnızca dijital araçları kullanma becerisi kazanmakla kalmayıp, aynı zamanda bu araçları ğrenci merkezli öğrenme deneyimlerini kolaylaştıracak şekilde etkili biçimde uygulayabilmelerinin önemine vurgu yapılmaktadır.

İlginç bir şekilde, teknoloji kullanımına yönelik eğitimlerin kritik olmasına rağmen, bu araçların sınıf içinde entegrasyonunun eğitim deneyimleriyle her zaman paralel olmadığı görülmektedir. Örneğin, Haarala-Muhonen ve arkadaşları, bilişim ve iletişim teknolojileri eğitimlerinin dijital araçların pratikte kullanımına doğrudan bir yansımasının olmadığını rapor etmiş, bu da eğitimin sınıf içi uygulamalara dönüştürülmesi için ek desteklere ihtiyaç olduğunu göstermiştir (Haarala-Muhonen ve ark., 2023). Bu durum, dijital öğrenme araçlarının eğitim uygulamalarında kullanılmasını pekiştiren sürekli mesleki gelişim fırsatlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Tammaro ve D'Alessio, ğretmen eğitiminde odak noktasının teknolojik ve pedagojik yeterlikleri bütüncül biçimde entegre eden kapsamlı bir yaklaşım olması gerektiğini savunmaktadır (Tammaro ve D'Alessio, 2016). Bu bağlamda, ders tasarımlarının gelişmiş dijital yeterlikleri içermesi, teknolojinin merkezi rol oynadığı güncel eğitim ortamlarıyla daha uyumlu bir ğretmen eğitimi süreci oluşturulmasını sağlayacaktır.

Öğretmen adaylarının teknoloji bilgisinin önemine vurgu yapan bazı araştırmalar ise şu şekilde sıralanabilir:

Orhan Göksün (2025) tarafından yapılan araştırmada ğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri tabanlı teknolojik içerik bilgisi durumları incelenmiş ğretmen adaylarının bu alandaki becerilerini ykseltebilmeleri için eğitimler almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Turan ve arkadaşları (2025) tarafından ğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgisinin (TPAB) incelenmesi üzerine yapılan çalışmada ğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve teknolojik alan bilgisinin şitli demografik

değişkenlere göre farklılık gösterdiği, ikisi arasında pozitif ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle dijital ve pedagojik-sosyal becerilerin bütünsel gelişiminin sağlanabileceği eğitim ortamlarına ihtiyaç duyulduğu vurgusu yapılmıştır.

Sarıkaya ve Yıldız Şakiroğlu (2025) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygıları üzerine yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak kaygı düzeylerinin değiştiği ancak bilgi sahibi olma, sınıf düzeyi ve günlük internet kullanım süresi açısından farklılık gözlenmediği belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının yapay zekâ hakkında yeterliliklerini geliştirilmesi amacıyla özel destek programlarının oluşturulması tavsiye edilmiştir.

Aydın ve Turan Güntepe'nin (2025) öğretmen adaylarının eğitim 4.0 yeterliliklerinin belirlenmesi ve öğrenme sürecindeki kullanımına ilişkin yaptığı araştırmada sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yapay zekâ ve mobil teknolojileri kullanımının sık olduğu, adayların dijital teknolojilere hakimiyetinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bayra (2025) tarafından yapılan araştırmada fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri incelenmiş olup, katılımcıların Web 2.0 araçlarını kullanım düzeylerinin orta ve düşük düzeyde olduğu, cinsiyet, kurs alma durumunda anlamlı farklılık gözlenmemekle birlikte yüksek lisans yapan ve mesleki kıdeme sahip katılımcıların bilgisayar kullanım yetkinliklerinin daha iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dereli ve Taşkın Ekici'nin (2025) dijital öykü hazırlama sürecinin öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine etkisi üzerine yaptığı araştırma sonuçlarına göre dijital öyküleme uygulamaları ile öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinde gelişim gözlenebileceği belirlenmiştir. Benzer olarak Aldemir ve Gedik (2023) ve Kildan ve Incikabi (2015) dijital hikâye kullanımını öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karalar ve Aslan Altan (2016) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik ve öğretmen özyeterliliklerinin incelenmesi üzerine yapılan çalışmada, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin teknolojik yeterlilik düzeyleri, bilgisayar ve internet erişimine sahip olma gibi değişkenler açısından anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Canbazoglu Bilici ve Yamak (2014) ise yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının, mikroöğretim uygulama videolarının çevrim içi paylaşılmasının mesleki gelişimlerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının çoğunlukla teknolojik pedagojik alan bilgisinin yeterli düzeyde olmadığı ve uygulamalarla yeterliliklerinin sağlanması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Araştırmalar, öğretmen adaylarının teknolojiyi öğrenme öğretme sürecine dahil etmeleri durumunda kendilerini daha yeterli ve etkili bir öğretim ortamı içerisinde gördüğüne işaret etmektedir.

Sonuç

Günümüz öğretmeni sadece bilgiyi aktaran rolüyle sınırlı olmayan, teknolojiyi etkili kullanan, sınıf içinde farklı öğrenme süreçleri tasarlayan, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen, bireysel farklılıklara önem veren bir kimliğe sahiptir. Bu bağlamda çeşitli öğrenme kuramları günümüz öğretmenine ışık tutacak çerçeveler çizmektedir. Öğretmen hazırlık programlarında teknolojinin entegrasyonu, geleceğin eğitimcilerini modern sınıflarda başarılı olmaları için gerekli becerilerle donatmak açısından zorunludur. TPACK gibi temel çerçeveler, MRS gibi sürükleyici öğrenme ortamları ve dijital yeterliklere verilen önem, öğretmen eğitiminin şekillenmesinde belirleyici olmuştur. Özellikle COVID-19 salgını ile önem kazanan bu süreçte öğretmenlerin çevrim içi öğrenme, uzaktan eğitim gibi alanlarda beceri sahibi olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yeni rollerle birlikte öğretmen eğitim kurumlarının, adayların yalnızca teknoloji kullanımı konusunda yeterli olmalarını değil, aynı zamanda teknolojiyi etkili biçimde kullanmalarını sağlayacak pedagojik bilgiye de sahip

olmalarını garanti altına almak için sürekli uyum sağlaması gerekmektedir.

Öğretmenlerin değişen rollerini destekleyen eğitim politikaları, hizmet içi eğitimler ve öğretmen yetiştirme programlarının niteliğinin artırılması gelişen dünyaya ayak uydurmada önem arz etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Öğretmenlik Meslek Kanunu” ve “Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi” öğretmenin sahip olması gereken rollerin tanımlanmasını ve uygulanmasını sağlayan önemli adımlar arasındadır. Bu örnekler ve buna benzer geliştirilecek yeni yollar öğretmenin mesleki gelişiminin sürdürülebilir olması için gereklidir. Öğretmen niteliğinin geliştirilmesi, kalitenin artırılması açısından politika yapıcıların, mesleki gelişim olanakları sunmaları, kuramlar ışığında yeni kararlar almaları eğitimde kalitenin artırılması açısından önemlidir.

Etik Beyan ve Sorumluluk

Etik Standartlar ve Özgünlük: Yazar(lar) olarak, bu bölümün tamamen özgün bir çalışma olduğunu, sunulan verilerin ve analizlerin bilimsel etik kurallara uygun olarak hazırlandığını, çalışmada kullanılan tüm kaynaklara atıf yapıldığını ve intihal teşkil edecek herhangi bir unsur barındırmadığını beyan ederim/ederiz.

Yapay Zekâ (YZ) Kullanımı ve Sorumluluk: Bu çalışmanın hazırlık sürecinde Üretken Yapay Zekâ (Generative AI) araçlarının kullanımı konusunda uluslararası akademik yayıncılık standartlarına (COPE vb.) tam uyum sağlanmıştır. Yapay zekâ araçları; çalışmanın hipotezini oluşturma, bilimsel çıkarımlarda bulunma veya verileri üretme aşamalarında **kullanılmamıştır**.

YZ araçlarından yalnızca dil bilgisi kontrolü, redaksiyon veya literatür taramasına yardımcı araç olarak faydalanılmışsa, bu durum çalışmanın "Yöntem" veya "Teşekkür" kısmında şeffaflıkla belirtilmiştir. Yapay zekâ araçları bir "yazar" statüsünde değildir. YZ tarafından üretilen herhangi bir metin, tablo veya verinin doğruluğuna, özgünlüğüne ve bütünlüğüne dair tüm sorumluluk münhasıran yazar(lar)a aittir.

Yasal Sorumluluk Reddi: Bu bölümde yer alan fikirler, veriler, görseller ve ileri sürülen görüşler tamamen yazar(lar)ın şahsi sorumluluğundadır ve editörün, yayın kurulunun veya yayınevinin görüşlerini yansıtmaz. Olası telif hakkı ihlalleri, intihal iddiaları veya yapay zekâ araçlarının etik dışı kullanımından doğabilecek her türlü hukuki, cezai ve akademik sorumluluk yazar(lar)a aittir; editör bu konularda taraf değildir.

Kaynakça

- Agyei, D. ve Voogt, J. (2011). Exploring the potential of the will, skill, tool model in Ghana: Predicting prospective and practicing teachers' use of technology. *Computers ve Education*, 56(1), 91–100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.017>
- Aldemir Engin, R. ve Gedik Altun, S. D. (2023). The effect of digital storytelling on the development of preservice mathematics teachers' technological pedagogical content knowledge. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 14(2), 265–277.
- Ally, M. (2019). Competency profile of the digital and online teacher in future education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4206>
- Aydın, Ş. ve Turan Güntepe, E. (2025). Öğretmen adaylarının eğitim 4.0 yeterliliklerinin belirlenmesi ve öğrenme sürecindeki kullanım durumunun incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(3), 613–631. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025393936>
- Bayra, E. (2025). Fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri-Sinop ili örneği. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 13(1), 42-63. DOI: <https://doi.org/10.56423/fbod.1448802>
- Canbazoglu Bilici, S. ve Yamak, H. (2014). Teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli bir araştırmada öğretmen adaylarının mikroöğretim hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 40-61.

- Cho, M., Kim, M. ve Shin, G. (2017). Effects of cyberbullying experience and cyberbullying tendency on school violence in early adolescence. *The Open Nursing Journal*, 11(1), 98–107. <https://doi.org/10.2174/1874434601711010098>
- Dereli, F. ve Taşkın Ekici, F. (2025). Dijital öykü hazırlama sürecinin öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine etkisi. *International Journal of Education and New Approaches*, 8(1), 33-49. <https://doi.org/10.52974/jena.1598249>
- Diamah, A., Rahmawati, Y., Paristiowati, M., Fitriani, E., Irwanto, I., Dobson, S., ... ve Sevilla, D. (2022). Evaluating the effectiveness of technological pedagogical content knowledge-based training program in enhancing pre-service teachers' perceptions of technological pedagogical content knowledge. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.897447>
- Fraile, M., Vélez, A. ve Lacambra, A. (2018). Development of digital competence in secondary education teachers' training. *Education Sciences*, 8(3), 104. <https://doi.org/10.3390/educsci8030104>
- Freeman, I., Lee, H. ve Barsh, R. (2024). The effect of implementing mixed-reality simulation (MRS) in an educator preparation program. *Journal of Educational Technology Systems*, 53(2), 67–88. <https://doi.org/10.1177/00472395241262731>
- Freeman, I. ve Lee, H. (2024). Pre-service teacher candidates' perceptions of classroom-based mixed-reality simulations. *Education Sciences*, 14(4), 347. <https://doi.org/10.3390/educsci14040347>
- García-Martín, J., Rico, R. ve García-Martín, S. (2023). The perceived self-efficacy of teachers in the use of digital tools during the COVID-19 pandemic: A comparative study between Spain and the United States. *Behavioral Sciences*, 13(3), 213. <https://doi.org/10.3390/bs13030213>

- Graves, K. ve Bowers, A. (2018). Toward a typology of technology-using teachers in the “new digital divide”: A latent class analysis of the NCES Fast Response Survey System teachers’ use of educational technology in U.S. public schools, 2009 (FRSS 95). *Teachers College Record*, 120(8), 1–42. <https://doi.org/10.1177/016146811812000808>
- Haarala-Muhonen, A., Myyry, L., Pyörälä, E., Kallunki, V., Anttila, H., Katajavuori, N., ... ve Tuononen, T. (2023). The impact of pedagogical and ICT training in teachers’ approaches to online teaching and use of digital tools. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1223665>
- Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. ve Oshler, D. (2017). Implications for educational practice of science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Iatrou, P., Psarrou, S., Telekfalvi, G. ve Papagiannopoulou, R. (2024). Teachers' perceptions on the need for the development of their digital skills, under the Tech Talent School for Educators program, in the COVID-19 era. *Hellenic Journal of Stem Education*, 3(1), 1–8. <https://doi.org/10.51724/hjstemed.v3i1.25>
- Karalar, H. ve Aslan Altan, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öğretmen özyeterliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE* (5), 15-30.
- Kildan, A. O. ve Incikabi, L. (2015). Effects on the technological pedagogical content knowledge of early childhood teacher candidates using digital storytelling to teach mathematics. *Education 3-13*, 43(3), 238-248.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F. ve Jungmann, T. (2020). Teachers experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444–452. <https://doi.org/10.33902/jpr.2020062805>

- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030-The future we want*. OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/education/2030-project>
- Orhan Göksün, D. (2025). Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri tabanlı teknolojik pedagojik içerik bilgisi durumlarının belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (50), 1-35.
<https://doi.org/10.14520/adyusbd.1688360>
- Önalan, O. ve Kurt, G. (2020). Exploring Turkish efl teachers' perceptions of the factors affecting technology integration: A case study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 626–646. <https://doi.org/10.17263/jlls.759264>
- Romero, C., García, O. ve Paz-Lugo, P. (2020). Improving future teachers' digital competence using active methodologies. *Sustainability*, 12(18), 7798.
<https://doi.org/10.3390/su12187798>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sarıkaya, B. ve Yıldız Şakiroğlu, H. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygıları üzerine bir inceleme. *Asya Studies*, 9(33), 23-38. <https://doi.org/10.31455/asya.1752686>
- Smeda, N., Dakich, E. ve Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1-21.
- Tammaro, R. ve D'Alessio, A. (2016). Teacher training and digital competence. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 7(2), 1–10.
<https://doi.org/10.4018/ijdlldc.2016040101>
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Turan, A.E., Basmacı, S. ve Dönmez, İ. (2025). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgisinin (TPAB) incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim*

Bilimleri Dergisi, 16(1), 1861-1881. DOI:
10.51460/baebd.1609098

Voogt, J., Fisser, P., Roblin, N., Tondeur, J. ve Braak, J. (2012). Technological pedagogical content knowledge – a review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 109–121. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x>

BÖLÜM 4

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL VE EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMLAR: BENZERLİKLER/FARKLILIKLAR

Elif AKTAŞ¹

GİRİŞ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar, dil öğretimi ve öğrenme süreçleri ile ilgili yaşanan gelişmeler doğrultusunda geçmişten günümüze önemli değişimler geçirmiştir. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yapısalci ve dil bilgisi çeviri yöntemlerinin sınırlılıklarının tartışılmaya başlanmasıyla birlikte, dili yalnızca biçimsel bir dizge olarak ele alan anlayışlar yerini, dili gerçek yaşam deneyimlerine dayalı toplumsal bağlam içerisinde anlam üretmeye yönelik bir iletişim aracı olarak değerlendiren yaklaşımlara bırakmıştır. Bilindiği üzere dil bilgisi çeviri yöntemi, dilin gramer kurallarının öğretilmesine yöneliktir. Bu yöntemde öğretmen, hedef dilin kurallarını kendi ana dilini kullanarak sunmakta, öğrenciler de öğrendikleri kurallara bağlı kalarak hedef dilden kaynak dile çeviri yapmakla meşgul olmaktadır. Bu yöntem, yabancı dilin kurallarını ve sistemini kavratmaya odaklanmış olup sözel iletişimde insana özgü en temel

¹ Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi ABD, Orcid: 0000-0001-5573-2274

özelliklerden olan konuşma becerisinin ediniminde yetersizlik yaratmıştır (Aktaş, 2005). Bu yetersizliğin yarattığı sınırlılık, yabancı dil öğretiminde gramer odaklı yapısalcı anlayış yerine öğrenenin aktifliğini ve gerçek yaşamla ilişkili dil kullanımını merkeze alan çağdaş yaklaşımların gelişmesine zemin hazırlamıştır. Ayrıca dile maruz kalmaya ve dili kullanarak öğrenmeye dayanan öğrenme odaklı etkileşimsel yaklaşımların önemini ortaya çıkarmıştır (Kumaravadivelu, 1993'ten akt. Ayan & Dilizdüzgün, 2018).

İletişimsel Yaklaşım (communicative language teaching) ve Eylem Odaklı Yaklaşım (perspective actionnelle), günümüzde yabancı dil öğretiminin en etkili ve yaygın olarak benimsenen iki temel yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır. Her iki yaklaşım da dil öğrenimini anlamlı iletişim ve kullanım temelli bir süreç olarak ele almakta; öğrenenin pasif bir alıcı değil, öğrenme sürecinin aktif bir öznesi olduğu anlayışını benimsemektedir (Sönmez, 2021; Demirel, 2010). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, genellikle var olan bir yöntemin eksik yönlerini tamamlamak üzere ortaya çıkmış, bu çabalar hem yabancı dilin daha iyi öğretimine katkı sağlamış hem de bu alana alternatif yöntemler kazandırmıştır (Memiş & Erdem, 2013). Bu noktada ilgili alan yazınında eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşımın bir uzantısı ve daha gelişmiş hâli olarak kabul edilmektedir (Koparıcı, 2019).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da bu yaklaşımlar, öğretim programlarının ve ders kitaplarının hazırlanmasında, sınıf içi uygulamaların tasarlanmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Özellikle Türkiye'nin son yıllarda artan uluslararası öğrenci hareketliliği ve göç olgusu bağlamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine olan ilginin artması, çağdaş dil öğretim yaklaşımlarının bu alana uyarlanmasını zorunlu kılmıştır (Demir, 2023).

Bu çalışmada, iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ve bu yaklaşımların kuramsal temelleri, benzerlik ve farklılıklarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Ayrıca her iki yaklaşımın Türkçe öğretimine katkıları ve sınırlılıkları tartışılarak bütüncül bir değerlendirme sunulmuştur.

İletişimsel Yaklaşımın Kuramsal Temelleri

Bu yaklaşım, 1970’li yıllarda Noam Chomsky’nin ‘dil yetisi’ (linguistic competence) kavramına yönelik eleştirilerden hareketle gelişmiştir. Chomsky’nin dil bilgisel yeterliliği merkeze alan yaklaşımına karşılık Hymes, bir dili bilmenin yalnızca dil bilgisi kurallarını bilmekle sınırlı olmadığını, aynı zamanda bu dili toplumsal bağlam içerisinde uygun bir biçimde kullanabilme becerisini de kapsadığını ileri sürmüştür (Demirel, 1999).

Hymes (1972) tarafından ortaya atılan ‘iletişimsel yeti’ (communicative competence) kavramı, iletişimsel yaklaşımın kuramsal temellerini oluşturmaktadır (Pilancı, 2009). İletişimsel yaklaşım, yalnızca dil yapılarını öğretmeyi değil, bu yapıların gerçek yaşam içinde işlevsel olarak nasıl kullanılacağını da merkeze alan bir anlayışa dayanmaktadır. Hymes, iletişimsel yetinin dil yetisinden farklı olduğunu vurgulamış ve Chomsky’nin dil yetisini yalnızca ‘bir dilin dil bilgisine ait bilgi’ olarak tanımladığını ifade etmiştir. Oysa iletişimsel yaklaşımda ‘bir dile ait dil bilgisi sisteminin iletişim anında kullanılması’ ön plana çıkmış ve ‘iletişimsel yeti’ kavramı bu bütünlük içinde ele alınmıştır (Delibaş, 2025).

İletişimsel yeti; dil bilgisel yeti, söylem yetisi, sosyo dilbilimsel yeti ve stratejik yeti gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Bu bileşenler, dil kullanımının yalnızca doğru biçimde değil, aynı zamanda uygun ve etkili bir biçimde gerçekleşmesini hedeflemektedir. Bu anlayış doğrultusunda iletişimsel yaklaşım, dil öğretiminde anlamı, işlevi ve bağlamı ön plana çıkarmaktadır (Aktaş, 2005).

İletişimsel yaklaşımda öğretim sürecinin temel amacı, öğrenenlerin hedef dili gerçek yaşam durumlarında etkili bir biçimde kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu nedenle sınıf içi etkinlikler, dilin işlevsel kullanımını destekleyecek şekilde yapılandırılmaktadır. Rol oynama, yaratıcı drama, problem çözme ve grup çalışmaları bu yaklaşımda sıkça kullanılan etkinlik türleri arasında yer almaktadır.

İletişimi dilin temel işlevi olarak gören iletişimsel yaklaşıma göre yapılan bir yabancı dil öğretiminin amacı, tüm bağlamlarda hedef dilde etkileşimde bulunabilmek için gerekli iletişimsel yetiyi geliştirmektir (CEFR, 2001). İletişimsel yaklaşımın benimsendiği yabancı dil öğretiminde, dilin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma eşit ölçüde ve birbiri ile bütünleşik yapıda ele alınmaktadır. İletişimsel yaklaşımın benimsendiği dil öğretimi, dilin kullanım boyutunu ön plana alarak öğrencinin hedef dili öğrenebilmesi için gerçek dilsel iletişim durumları yaratan görevler aracılığıyla yapılması bakımından görev odaklıdır. İletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalarında öğrenci, sosyal bir aktör olarak öğrenme sürecine aktif biçimde katılmakta; öğretmen ise rehberlik eden ve süreci yönlendiren bir rol üstlenmektedir. Bu doğrultuda iletişimsel yaklaşımda öğrenci merkezli bir öğretim anlayışı hâkimdir (Ayan & Dilizdüzgün, 2018).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşım, özellikle temel ve orta düzeyde öğrenenlerin iletişim kurma becerilerini geliştirmede etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Günlük yaşamda karşılaşılabilecek durumlara yönelik diyaloglar, işlevsel kalıplar ve anlam odaklı etkinlikler, öğrenenlerin dili kullanma motivasyonunu artırmaktadır.

Eylem Odaklı Yaklaşımın Kuramsal Temelleri

Eylem Odaklı Yaklaşım, Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen ve 2001 yılında yayımlanıp 2020 yılında güncellenen Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM/CEFR) ile sistematik bir çerçeveye kavuşturulmuştur. Bu yaklaşım, iletişimsel yaklaşımın ilkelerini temel almakla birlikte, dili yalnızca iletişim kurma aracı olarak değil, toplumsal eylemlerin gerçekleştirilmesinde kullanılan bir araç olarak ele alması bakımından daha geniş bir perspektif sunmaktadır.

Eylem odaklı yaklaşımda öğrenen, dili kullanan bir ‘öğrenci’ ya da ‘konuşur’ olmanın ötesinde, belirli bir toplumsal bağlam içerisinde görevler üstlenen bir ‘sosyal aktör’ olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda dil öğrenimi, belirli amaçlara yönelik eylemler ve görevler aracılığıyla gerçekleşmektedir (Eş, 2023). Bu anlamda görev (task) kavramı, eylem odaklı yaklaşımın

merkezinde yer almaktadır. Görevler, öğrenenin hedef dili kullanarak somut bir ürün ortaya koymasını ya da belirli bir sonucu gerçekleştirmesini gerektiren etkinliklerdir. Bu görevler yalnızca dilsel becerileri değil; bilişsel, toplumsal ve kültürel yeterlilikleri de kapsayan bütüncül bir yapıya sahiptir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eylem odaklı yaklaşım, özellikle gerçek yaşamla doğrudan ilişkili görevlerin sınıf ortamına taşınmasıyla uygulanmaktadır. Bir dilekçe yazma, bir randevu alma, bir etkinlik planlama ya da bir problem çözme gibi görevler, öğrenenlerin Türkçeyi amaçlı ve işlevsel bir biçimde kullanmalarını sağlamaktadır.

Sosyal aktör kavramı

Eylem odaklı yaklaşım, dil öğreneni ya da yabancı dil kullanıcısını, bireysel ya da toplumsal bağlamlarda, tek başına veya başkalarıyla etkileşim hâlinde belirli eylemleri gerçekleştiren bir sosyal aktör olarak kabul etmektedir (Coşkun, 2017). Eylem odaklı yaklaşımda öğrenen, öğrenme sürecinin edilgen bir alıcısı değil; sorumluluk üstlenen, karar veren ve eyleme geçen aktif bir özne konumundadır. Bu durum, öğrenene yüklenen rollerin ve görevlerin önemini artırmakta; öğreneni tanımlamak için kullanılan ‘sosyal aktör’ kavramını ön plana çıkarmaktadır.

Bu doğrultuda yaklaşım, dil öğretimini günlük yaşamda karşılaşılan gerçek durumlar temelinde ele almakta ve hedef dilin sosyo-kültürel bağlam içerisinde öğrenilmesini esas almaktadır (Günday, 2022). Öğrenen, yalnızca yabancı bireylerle iletişim kuran bir kullanıcı olarak değil; yaşamın farklı alanlarında başkalarıyla birlikte hareket eden, çeşitli görevleri hedef dilde yerine getirebilen ve toplumsal etkileşimlere katılan bir birey olarak değerlendirilmektedir (Günday & Atmaca, 2017).

Bu yönüyle eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşımdan belirgin biçimde ayrılmaktadır. İletişimsel yaklaşımda öğrenen, çoğunlukla kendi iletişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde dil kullanabilen bir birey olarak ele alınırken eylem odaklı yaklaşımda öğrenen, sosyal aktör kimliğiyle başkalarıyla iş birliği yapmakta, problemleri çözmekte, grup çalışmalarına katılmakta ve dili yaparak

yaşayarak öğrenmektedir. Dolayısıyla eylem odaklı yaklaşımda dil öğrencileri, iletişim kuran bireyler olmanın ötesinde, toplumsal eylemleri gerçekleştiren sosyal aktörler olarak konumlandırılmaktadır.

Görev/ödev kavramı

Eylem odaklı yaklaşımda ‘görev’ kavramı, öğrenme sürecinin temel bileşenlerindenidir. Bu yaklaşımda öğrenme, yalnızca dilsel etkinliklerle sınırlı olmayıp öğrenenin belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla hem dilsel hem de dil dışı eylemleri birlikte gerçekleştirmesini gerektirmektedir. Öğrenenin kendi bilgi, beceri ve deneyimlerini kullanarak bir sonuca ulaşmasını amaçlayan bu eylemler, eylem odaklı yaklaşımda görev olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda görev; çözülmesi gereken bir problem ya da ulaşılması hedeflenen bir sonuç doğrultusunda, öğrenenin gerekli gördüğü amaçlı eylemler bütünü olarak tanımlanmaktadır (CEFR, 2020). Günlük yaşamdan seçilen ve gerçek bağlamlara dayanan bu görevler, öğrenenin hedef dili anlamlı ve işlevsel bir biçimde kullanmasını sağlamaktadır (Akbal, 2008). Bu süreçte öğrenen, sınıf ortamında gerçek yaşam durumlarıyla karşılaşmakta ve dili sosyo-kültürel bağlam içinde kullanma deneyimi kazanmaktadır (Fişekçioğlu, 2021).

Eylem odaklı yaklaşımda tekrar temelli ve bağlamdan kopuk alıştırmalar yerine, gerçek yaşamla ilişkili ve anlamlı görevler ön plana çıkmaktadır. Yaratıcı drama, rol oynama, grup çalışması ve problem çözme gibi teknikler yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklemektedir (Günday, 2022). Ancak her etkinlik eylem odaklı bir görev olarak değerlendirilemez. Bir görevin eylem odaklı sayılabilmesi için gerçek, iletişimsel, öğrenenin kültürüyle uyumlu, yaratıcı ve eğitim ortamında uygulanabilir olması gerekmektedir (Coşkun, 2017).

Görev odaklı etkinlikler, öğrenenin sosyal aktör kimliğini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Eylem odaklı yaklaşımda öğrenen, yalnızca iletişim kuran bir birey değil; başkalarıyla iş birliği yapan, sorun çözen ve hedef dili kullanarak toplumsal eylemlere katılan bir birey olarak ele alınmaktadır. Bu yönüyle yaklaşım,

iletişimsel yaklaşımdan ayrılarak dil kullanımını bireysel ihtiyaçların ötesine taşımaktadır (Günday & Atmaca, 2017).

Eş'e göre (2023), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanan etkinliklerin eylem odaklı yaklaşıma uygun olabilmesi için şu hususları taşıması gerekir: Etkinlik, dili öğrenenlere otantik bir bağlam üzerinden sunmalı, gerçek hayat odaklı ve görev temelli olmalı, öğrenenin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanımalı, öğrenenin dili aktif şekilde kullanarak öğrenmesine fırsat tanımalı, öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine sevk etmeli yani etkileşim/bildirişim odaklı olmalı, öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirmeli, biçimi (dil bilgisini) değil anlamı ön plana çıkarmalı, eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir olmalı, kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunmalı ve etkinliğin içerdiği sosyokültürel bilgiler güncel olmalı.

İletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşımlar Arasında Benzerlik ve Farklılıklar

İletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımlar dili iletişim kurma aracı olarak tanımlamaktadır. Öğrenci merkezli bir öğretim anlayışını benimseyen bu yaklaşımlar, öğrenenin sürece aktif katılımını ve sorumluluk almasını teşvik etmektedir. Her iki yaklaşımda da gerçek yaşamla ilişkili durumlar, otantik materyaller ve anlamlı bir iletişim ön plandadır. Ayrıca dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) birbirinden bağımsız olarak değil, bütüncül bir biçimde ele alınmakta; hata da öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görülmektedir.

Benzer yönlerine rağmen, iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımlar arasında bazı temel farklılıklar bulunmaktadır. Eylem odaklı yaklaşım, yabancı dil öğretiminde başta ders işleniş süreci olmak üzere öğreticilerin ve öğrenenlerin sınıf içerisindeki rollerine de değişiklikler ve yenilikler getirmiştir. İletişimsel yaklaşımda öğrenen, öncelikle etkili iletişim kurabilen bir birey olarak görülürken eylem odaklı yaklaşımda öğrenen, toplumsal bağlam içerisinde görevler üstlenen bir sosyal aktör olarak konumlandırılmaktadır. Böylelikle bilgi iletişiminden, bilginin eylemde kullanılmasına doğru bir yöneliş söz konusudur (Günday &

Atmaca, 2017). Öğretmen ise her ikisinde de rehber konumunda olup eylem odaklı yaklaşımda görevleri tasarlayan ve süreci yöneten bir rol de üstlenmektedir.

İletişimsel yaklaşımda etkinlikler çoğunlukla iletişim kurmaya yöneliktir; konuşma ve dinleme ağırlıklı çalışmalar ön plandadır. Eylem odaklı yaklaşımda ise iletişim, daha geniş bir eylemin parçası olarak ele alınmakta; görev temelli etkinlikler ve ürün odaklı çalışmalar ön plana çıkmaktadır.

İletişimsel yaklaşımda öğrenci, hedef dili kullanarak temel gereksinimlerini karşılayabilecek düzeyde iletişim kuran bir birey olarak ele alınmaktadır. Buna karşılık eylem odaklı yaklaşımda dil öğrencisi, sosyal aktör kavramı çerçevesinde değerlendirilmekte; başkalarıyla etkileşime girerek çeşitli sorunları çözmekte, yaparak ve yaşayarak öğrenmekte ve farklı toplumsal grupların bir parçası hâline gelmektedir. Bu yaklaşımda öğrenen, yalnızca yabancı dil konuşucusu ile iletişim kuran bir dil kullanıcısı değil, yaşamın her alanında başkalarıyla birlikte hareket eden ve kendisine verilen görevleri hedef dil aracılığıyla yerine getirebilen etkin bir birey olarak görülmektedir. Bu anlamda sosyal aktör anlayışı, eylem odaklı yaklaşımı iletişimsel yaklaşımdan ayıran temel özelliklerden biri olarak öne çıkmaktadır (Günday & Atmaca, 2017; Eş, 2023).

Ölçme ve değerlendirme açısından bakıldığında, iletişimsel yaklaşımda dil becerilerinin kullanımına dayalı değerlendirme ön plandayken eylem odaklı yaklaşımda hem sürece hem de ortaya konulan ürüne yönelik değerlendirme yapılmaktadır. Tablo 1’de her iki yaklaşımın karşılaştırılmasına yer verilmiştir:

Tablo 1 İletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımların karşılaştırılması

Boyut	İletişimsel yaklaşım	Eylem odaklı yaklaşım
Kuramsal altyapı	İletişimsel yeti	Sosyal aktör (D-AOBM/ CEFR)
Dil anlayışı	İletişim kurma odaklı bir sistem	Toplumsal eylemlerin gerçekleştirilmesinde kullanılan bir araç
Öğrenci	İletişim kuran, yabancı dil öğrenen birey	Toplumsal bağlamda görevler üstlenen sosyal aktör
Öğretmen	Rehber	Rehber, görevleri tasarlayan

Etkinlik	Rol oynama, diyaloglar, bireysel ya da grup etkinlikleri	Görev temelli gerçek yaşam senaryoları, yaratıcı drama, grup etkinlikleri, proje ve performans görevleri
Dil becerileri	Bütünleşik ancak iletişim odaklı (konuşma-dinleme)	Bütüncül ve görevle bütünleşik
Ölçme-değerlendirme	İletişimsel performansa dayalı, sınıf içi performans ağırlıklı	Süreç ve ürün temelli değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme.

Kaynak: CEFR, 2020; Sönmez, 2021; Günday & Atmaca, 2017

Tablo 1’de görüldüğü üzere iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımlar, dilin işlevsel ve anlamlı kullanımını merkeze almaları bakımından ortak bir kuramsal zemini paylaşmaktadır. Bununla birlikte eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşımın ötesine geçerek dili yalnızca iletişim kurma aracı olarak değil, toplumsal bağlam içinde belirli amaçlara yönelik eylemlerin gerçekleştirilmesini sağlayan bir araç olarak konumlandırmaktadır. Bu durum, özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenenlerin dili gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri durumlara daha bütüncül bir biçimde hazırlamalarına olanak tanımaktadır. Aynı zamanda, eylem odaklı yaklaşımın ölçme-değerlendirme ve etkinlik tasarımı açısından daha kapsamlı bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır. Görev temelli ve ürün odaklı etkinlikler, öğrenenlerin yalnızca dilsel yeterliliklerini değil; aynı zamanda bilişsel, toplumsal ve kültürel yeterliliklerini de geliştirmeyi hedeflemektedir. Uluslararası bağlamda hazırlanan Türkçe öğretim programları ve ders materyallerinde bu yaklaşımın giderek daha fazla benimsenmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin evrensel dil öğretim standartlarıyla uyumunu güçlendirmektedir.

Sonuç

İletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımlar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çağdaş dil öğretimi anlayışlarının temelini oluşturmaktadır. Her iki yaklaşım da öğreneni merkeze alan, anlam ve bağlamı önceleyen bir bakış açısı sunmaktadır. Ancak eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşımı aşarak dili toplumsal eylemlerin ayrılmaz bir parçası olarak ele alması bakımından daha

kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik program ve materyaller hazırlanırken bu yaklaşımların kuramsal temellerinin dikkate alınması, öğretimin niteliğini artıracaktır.

Etik Beyan ve Sorumluluk

Etik Standartlar ve Özgünlük: Yazar(lar) olarak, bu bölümün tamamen özgün bir çalışma olduğunu, sunulan verilerin ve analizlerin bilimsel etik kurallara uygun olarak hazırlandığını, çalışmada kullanılan tüm kaynaklara atıf yapıldığını ve intihal teşkil edecek herhangi bir unsur barındırmadığını beyan ederim/ederiz.

Yapay Zekâ (YZ) Kullanımı ve Sorumluluk: Bu çalışmanın hazırlık sürecinde Üretken Yapay Zekâ (Generative AI) araçlarının kullanımı konusunda uluslararası akademik yayıncılık standartlarına (COPE vb.) tam uyum sağlanmıştır. Yapay zekâ araçları; çalışmanın hipotezini oluşturma, bilimsel çıkarımlarda bulunma veya verileri üretme aşamalarında kullanılmamıştır.

YZ araçlarından yalnızca dil bilgisi kontrolü, redaksiyon veya literatür taramasına yardımcı araç olarak faydalanılmışsa, bu durum çalışmanın "Yöntem" veya "Teşekkür" kısmında şeffaflıkla belirtilmiştir. Yapay zekâ araçları bir "yazar" statüsünde değildir. YZ tarafından üretilen herhangi bir metin, tablo veya verinin doğruluğuna, özgünlüğüne ve bütünlüğüne dair tüm sorumluluk münhasıran yazar(lar)a aittir.

Yasal Sorumluluk Reddi: Bu bölümde yer alan fikirler, veriler, görseller ve ileri sürülen görüşler tamamen yazar(lar)ın şahsi sorumluluğundadır ve editörün, yayın kurulunun veya yayınevinin görüşlerini yansıtmaz. Olası telif hakkı ihlalleri, intihal iddiaları veya yapay zekâ araçlarının etik dışı kullanımından doğabilecek her türlü hukuki, cezai ve akademik sorumluluk yazar(lar)a aittir; editör bu konularda taraf değildir.

Kaynakça

Akbal, B. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklılık üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language Linguistic Studies*, 1(1), 9-100.

Ayan, Z. & Dilidüzgün, Ş. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde orta düzey yazma etkinliklerinin iletişimsel yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 11(56), 468-476.

CEFR. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

CEFR. (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Coşkun, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 16, 83-101.

Delibaş, M. (2025). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler. *Disiplinlerarası Dil ve Kültür Çalışmaları*, 3(1), 97-114.

Demir, T. (2023). Uluslararası öğrenci hareketliliğinde Türkiye'nin yeri ve Türkçeye etkileri. *International Journal of Language Academy*, 11(5), 299-317.

Demirel, Ö. (1999). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.

Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Eş, A. T. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya/Antalya.

Fişekçioğlu, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alıştırma- etkinlik- görev kavramları ve etkinlikleri göreve dönüştürme uygulamaları. E. Aktaş, V. Halitoğlu (Ed.), *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (s. 281-295). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Günday, R. (2022). Yabancı dil eğitiminde içerik temelli öğretim modeli ve eylem odaklı yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 815-832.

Günday, R. & Atmaca, H. (2017, Eylül 22-23). Öğrenme stratejileri ve eylem odaklı yaklaşım. *1st International Black Sea Conference on Language and Language Education*, s. 438-448.

Koparıcı, I. F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe B1 seviyesinde deyim öğretimi/öğrenimi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Koparıcı, I. F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe B1 seviyesinde deyim öğretimi/öğrenimi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.

Pılandı, H. (2009). Uzaktan Türkçe öğrenen yabancıların Türkçeyi iletişim aracı olarak kullanabilme yeterlikleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 49-61.

Sönmez, Ö. (2021). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımın ilkelerine karşılaştırmalı bir bakış: “reflets” ve “tendances” örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 35-53.

BÖLÜM 5

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARİKATÜRLERLE DEYİM ÖĞRETİMİ

Müjgan BEKDAŞ¹

GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeterliğin geliştirilmesi, yalnızca dilbilgisel yapıların öğretimiyle sınırlı kalmamakta, öğrenenlerin hedef dilin söz varlığına ve özellikle kalıplaşmış dil birimlerine hâkimiyetini de gerektirmektedir. Deyimler, bir dilin kültürel birikimini, dünya görüşünü ve toplumsal belleğini yansıtan yoğun anlatım biçimleri olarak, yabancı dil öğrenenler için önemli ancak güç bir öğrenme alanı oluşturmaktadır (Varışoğlu vd., 2014).

Deyimlerin çoğu zaman mecazlı, soyut ve bağlama bağımlı yapılar içermesi, bu dilsel birimlerin doğrudan tanım yoluyla öğretilmesini güçleştirmektedir. Bu durum, yabancı dil öğretiminde deyimlerin yalnızca sözcüksel anlamlarıyla değil, bağlamsal ve kültürel boyutlarıyla birlikte ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Güven ve Bekdaş, 2018). Özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde deyimlerin öğretimi, dilin kültürel yönünü de içermesi nedeniyle ayrı bir önem taşımaktadır (Melanlıoğlu vd., 2012).

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Orcid: 0000-0003-4313-5880

Bu bağlamda görsel destekli öğretim materyalleri, deyimlerin soyut yapısını somutlaştırmada etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır. Karikatürler mizah, abartı ve görsel anlatımı bir arada sunarak öğrenenlerin dikkatini derse çekmekte, duyuşsal filtreyi düşürmekte ve anlamlandırma sürecini desteklemektedir (Göçer ve Akgül, 2018). Yapılan araştırmalar, karikatürlerin kelime ve deyim öğretiminde öğrenmenin kalıcılığını artırdığını ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Varışoğlu vd., 2014; Güven ve Bekdaş, 2018).

Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde deyim öğretimi karikatür temelli bir yaklaşım çerçevesinde ele alınmakta; konu, dil öğretimi alanındaki kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda tartışılmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma betimsel bir derleme niteliğinde olup, karikatürlerle deyim öğretimini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Amaç, karikatür temelli etkinliklerin deyim öğrenmeye katkılarını hem kuramsal hem de uygulamalı boyutlarda ortaya koymaktır. İlgili literatüre ulaşmak için Google Scholar, Web of Science, ERIC, Scopus gibi uluslararası veri tabanları taranmıştır. Ayrıca, Türkçe alanyazına ulaşmak için ULAKBİM TR Dizin, YÖK Tez Merkezi ve basılı kitaplar incelenmiştir. Tarama sürecinde “deyim,” “dil öğretimi,” “Türkçe öğretimi,” “yabancılara Türkçe öğretimi,” “karikatür,” “söz varlığı,” vb. kullanılmıştır. Taramaya hakemli dergi makaleleri, kitap, kitap bölümleri, lisansüstü tezler ve konferans bildirileri dahil edilmiştir. Karikatür örnekleri ise “göz boyamak”, “ipe un sermek”, “uç aşağı beş yukarı” olarak verilmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Deyimlerin Yeri

Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeterliğin geliştirilmesi, dilbilgisel yapıların doğru kullanımının ötesinde, hedef dilin söz varlığına ve özellikle kalıplaşmış dil birimlerine hâkimiyeti gerektirmektedir. Deyimler bir toplumun kültürel birikimini, dünya görüşünü ve ortak yaşantılarını yansıtan dilsel yapılar olarak söz varlığı içerisinde özel bir konuma sahiptir (Varışoğlu vd., 2014).

Bununla birlikte deyimlerin çoğu zaman mecazlı, bağlama bağımlı ve kültüre özgü yapılar içermesi, bu dilsel birimlerin yabancı dil öğrenenler açısından anlaşılmasını güçleştirmektedir. Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeterliğin gelişimi, yalnızca dilbilgisel kuralların öğrenilmesiyle değil, aynı zamanda öğrenenin söz varlığına erişimi ve bu söz varlığını bağlama uygun biçimde kullanabilmesi ile yakından ilişkilidir. Söz varlığı dil kullanıcılarının iletişimsel amaçlarını gerçekleştirmesinde temel bir bileşen olup kelime bilgisi, anlam, kullanım, biçim ve çok sözcüklü birimlerle birlikte ele alındığında dil yeterliğinin belirleyici göstergelerinden biri hâline gelir (Nation, 2001). Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı öğretimi, yalnızca “kelime ezberletme” olarak değil; öğrenenin anlama–anlatma becerilerini destekleyecek biçimde planlanan sistematik bir süreç olarak değerlendirilmelidir.

Söz varlığı kavramı, Türkçe öğretimi literatüründe çoğunlukla “kelime hazinesi/söz dağarcığı” ile birlikte ele alınmakta; deyimler, atasözleri, ikilemeler ve kalıplaşmış ifadeler gibi çok sözcüklü yapıları da kapsayan geniş bir çerçevede tanımlanmaktadır (Aksan, 2015). Yabancı dil öğretimi açısından bu vurgu özellikle önemlidir; çünkü öğrenenler çoğu zaman tek tek kelimeleri öğrenseler bile doğal iletişimde gerekli olan “kalıp ifadelerin” kullanımı sınırlı kalabilmektedir. Bu noktada “kalıp söz” yaklaşımı devreye girmekte; gündelik dilin önemli bir bölümünün kalıplaşmış birimler üzerinden işlendiğini ve bu birimlerin akıcılık ile anlam üretiminde kritik rol oynadığını göstermektedir (Wray, 2002).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimler, söz varlığı içinde ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Çünkü deyimler bir yandan dilin ifade gücünü artırırken diğer yandan kültürel bilgi, değer ve dünya görüşünü taşıyan yoğun anlamlı yapılardır. Nitekim deyim ve atasözlerinin dilin kültür aktarımı işlevini güçlendirdiği; dili “mekanik” olmaktan çıkarıp kültürel boyutuyla öğrenene taşıdığı vurgulanmaktadır. Deyim ve benzeri kalıplaşmış dil birimlerinin kültür aktarımı işlevi, Türkçe öğretiminde somut olmayan kültürel miras öğelerini metin ve etkinlikler yoluyla görünür kılmayı amaçlayan uygulamalarla da desteklenmektedir (Karaoğulları ve

Altun, 2025). Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim öğretimi, yalnızca dilsel bir hedef değil aynı zamanda kültürlerarası iletişim yeterliğini destekleyen bir öğrenme alanıdır.

Avrupa dil politikaları perspektifinden bakıldığında da deyimlerin yeri nettir: Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Ciltte (2018) üst düzeylerde “yaygın deyimsel ifadeler ve konuşma dili kalıplarına hâkimiyet” gibi göstergeler, yeterlik tanımlayıcıları içinde açık biçimde yer alır (Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cilt, 2018). Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı öğretiminin yalnızca temel kelimelerle sınırlı kalmaması, seviye ilerledikçe deyimsel kullanımın hedeflenmesi gerektiğini de ima eder. Bununla birlikte deyimlerin öğretimi, yabancı dil öğrenenler için çeşitli güçlükler barındırır. Deyimler çoğunlukla mecazlı, bağlama bağımlı ve kimi zaman kültüre özgü anlam örgülerine sahiptir. İkinci dilde deyim çözümleme çalışmalarında, öğrenenlerin deyimleri anlamlandırırken strateji çeşitliliği kullandığı ve süreçte ana dil aktarımı, kelime kelime yorumlama ya da bağlamdan çıkarım gibi yolların öne çıktığı gösterilmiştir (Cooper, 1999). Ayrıca yabancı dil öğretiminde deyim işleme araştırmaları bazı öğrenenlerde gerçek anlamın daha baskın olabildiğini ve bu nedenle mecaz anlama geçişin gecikebildiğini ortaya koyar (Cieşlicka, 2006). Bu bulgular, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim öğretiminin tanım verip ezberlet çizgisinde kalmaması için anlamın bağlam içinde yapılandırılması ve görsel/işitsel desteklerle kavramsal köprülerin kurulması gerektiğini düşündürür.

Nitekim yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde söz varlığı öğretiminde özellikle zor öğrenilen unsurlar (deyim– atasözü–ikileme gibi) için görsel-işitsel materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırabileceği belirtilmektedir. Örneğin çizgi film gibi çoklu duyuya hitap eden ortamların; tekrar, bağlam ve karakter üzerinden öğrenmeyi pekiştirdiği; bu sayede deyim gibi zor söz varlığı öğelerinin daha kolay edinilebileceği ifade edilmektedir (Geçgel ve Terzioğlu, 2022).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde yapılan bir araştırmada, “Rafadan Tayfa” örneğinde kısa bir bölümde dahi çok

sayıda deyim tespit edilmesi; doğal bağlamlarda deyimsel kullanımın yoğunluğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir (Geçgel ve Terzioğlu, 2022). Ders kitaplarında atasözleri ve deyimlerin “kültür ögesi” olarak ele alınması ve bu unsurların dağılımı üzerine yapılan çalışmalar, materyal tasarımı deyimsel kullanıma daha sistematik yer verilmesi gerektiğini göstermektedir (Özkan, 2017).

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı öğretimi dil yeterliğinin merkezinde yer almakta, deyimler ise bu söz varlığının hem iletişimsel hem kültürel yoğunluk taşıyan öğeleri olarak öne çıkmaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin deyimlerde yaşadığı bilişsel ve kültürel güçlükler göz önüne alındığında, deyim öğretiminin seviye, bağlam, kullanım sıklığı, kültürel açıklama ve çoklu temsil ilkeleriyle birlikte tasarlanması gerekmektedir (Nation, 2001; Wray, 2002; Cooper, 1999; Cieşlicka, 2006).

Deyim Öğretiminin Bilişsel Temelleri ve Anlamın Yapılandırılması

Bilişsel dilbilim yaklaşımına göre deyimler rastlantısal dilsel birimler değil; insanın dünyayı algılama ve kavramsallaştırma biçimiyle ilişkili yapılardır. Bu yaklaşım, deyimlerin öğretiminde yalnızca sözcüksel açıklamalara değil, anlamın bağlam içinde keşfedilmesine ve yapılandırılmasına dayalı yöntemlerin benimsenmesini önermektedir (Güven ve Bekdaş, 2018).

Bu bağlamda deyim öğretimi öğrenenin aktif anlam kurma sürecine dâhil olduğu yapılandırmacı bir çerçevede ele alınmalıdır. Öğrenenin deyim gerçekte ve mecaz anlamı arasındaki ilişkiyi fark etmesi, bağlamı çözümlemesi ve kültürel çağrışımları sezmesi, öğrenmenin kalıcılığı açısından önem taşımaktadır. Bu sürecin desteklenmesinde sözel açıklamalar kadar görsel temsillerin de etkili olduğu görülmektedir.

Çoklu Ortam Görsel Öğrenme ve Dil Öğretimi

Öğrenme sürecinde bilginin yalnızca sözel kanalla sunulması, özellikle soyut dilsel yapıların öğretiminde sınırlı kalabilmektedir. Çoklu ortama dayalı öğrenme anlayışına göre sözel ve görsel bilgilerin birlikte sunulması, öğrenenin bilişsel yükünü

azaltmakta ve anlamın uzun süreli bellekte daha güçlü biçimde temsil edilmesini sağlamaktadır.

Görsel materyaller dil öğretiminde soyut kavramların somutlaştırılmasına olanak tanımakta ve öğrenenin dikkatini derse çekerek motivasyonu artırmaktadır. Özellikle deyim gibi mecazlı yapıların öğretiminde görsel destek anlamın sezdirilmesini kolaylaştırmakta ve öğrenenin dili keşfederek öğrenmesine katkı sunmaktadır (Varışoğlu vd., 2014).

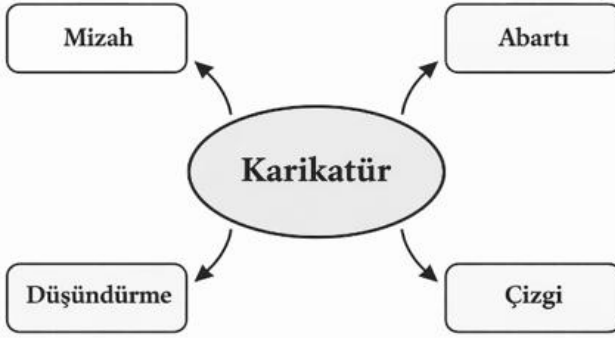
Karikatürlerin Dil Öğretimindeki Kuramsal ve Pedagojik İşlevleri

Karikatür, insan ve toplumla ilgili olayları eleştirel bir bakış açısıyla, çoğu zaman abartı ve mizah yoluyla sunan görsel bir anlatım biçimidir. Güncel Türkçe Sözlük'te karikatür, “insan ve toplumla ilgili her tür olayı konu alarak abartılı bir biçimde veren, düşündürücü ve güldürücü resim” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Alanyazında yapılan tanımlar incelendiğinde, karikatürün yalnızca güldürmeyi değil; aynı zamanda düşündürmeyi, sorgulatmayı ve eleştirel farkındalık oluşturmaya amaçlayan bir anlatım türü olduğu görülmektedir (Özer, 2007; Uslu, 2007). Göçer ve Akgül'e (2018) göre karikatür; mizah, abartı, düşündürme ve çizgi olmak üzere dört temel öge üzerine kurulmakta ve bu ögeler aracılığıyla güçlü bir anlam aktarımı sağlamaktadır.

Pedagojik açıdan değerlendirildiğinde karikatürler, öğrenenden yalnızca verilen bilgiyi almasını değil, görsel ve sözel ipuçlarını birlikte yorumlayarak anlam üretmesini bekleyen bir yapı sunar. Karikatürde verilen mesaj çoğu zaman örtük olduğundan, öğrenen karikatürü “düz okuma”dan “karikatür diliyle okuma”ya uzanan bir zihinsel süreç içinde çözümlemek durumundadır (Efe, 2005). Bu özellik, karikatürü dil öğretiminde pasif alımlamaya dayalı materyallerden ayırmakta; öğrenenin çıkarım yapma, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerini etkinleştiren bir araç hâline getirmektedir (Göçer ve Akgül, 2018). Özellikle deyim öğretiminde, karikatürün sunduğu görsel metaforlar ve mizahi abartı, deyimlerin mecaz anlamlarının sezdirilmesini kolaylaştırarak öğrenenin anlamı yapılandırmasına katkı sağlamaktadır. Aşağıda

karikatürü oluşturan temel ögeler Özer (1998) ve Göçer ve Akgül (2018)'den yararlanılarak hazırlanan Şekil 1' de verilmiştir.

Şekil 1 Karikatürü oluşturan temel ögeler.



(Kaynak: Özer ,1998 ve Göçer ve Akgül, 2018)

Karikatürü oluşturan temel ögeler her zaman aynı anda ve aynı yoğunlukta bir arada bulunmayabilir. Bazı karikatürlerde çizgi ve mizah ögesi ön plana çıkarken, bazılarında çizgi ile düşündürme işlevi daha baskın olabilmektedir. Bununla birlikte ideal bir karikatürün hem güldürme hem de düşündürme işlevini eş zamanlı olarak yerine getiren ve güçlü bir çizgi diliyle desteklenen bir yapıya sahip olması beklenmektedir (Özer, 1998).

Karikatürler taşıdıkları anlam ve işlevler açısından farklı türler altında sınıflandırılabilir. Bu türler arasında editöryal ya da siyasi karikatürler, belirli bir düşünceyi ya da bakış açısını yansıtmayı amaçlayan ve çoğu zaman karikatüristin ya da yayın politikasının ideolojik duruşunu ortaya koyan karikatürlerdir (Şenyapılı, 2003). Mizahi karikatürler ise temel olarak güldürme amacıyla üretilmekte, düşündürme işlevi bu türde ikincil planda kalmaktadır. Sanat karikatürleri ya da humoristik desenler olarak adlandırılan karikatürler ise güldürmekten çok düşündürmeyi hedefleyen, estetik ve eleştirel yönü ağır basan çalışmalardır (Özer,

1998). Açıklayıcı karikatürler ise daha çok öğretim materyali veya bilgilendirici metinlerle birlikte kullanılan; kavramların, süreçlerin ya da temel noktaların görsel olarak açıklanmasını amaçlayan karikatürlerdir. Son yıllarda eğitim alanında yaygın biçimde kullanılan kavram karikatürleri de bu grup içerisinde değerlendirilmektedir (Uğurel ve Moralı, 2006).

Eğitim ortamlarında karikatür türleri değerlendirildiğinde, özellikle mizahi ve açıklayıcı karikatürlerin birlikte kullanımının, öğrencilerin hem eğlenerek öğrenmelerini hem de öğrenme sürecine daha etkin katılım göstermelerini desteklediği görülmektedir. Karikatürler ayrıca uygulanış biçimlerine göre de farklı adlar almaktadır. Metni destekleyici tek karelik çizimler vinyet olarak adlandırılırken, birden fazla kareden oluşan anlatımlar bant karikatür; iletinin tek bir sahnede verildiği çizimler ise tek kare karikatür olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2007).

Karikatürün eğitimde bir araç olarak kullanılmasının öğrenme sürecine çeşitli katkılar sağladığı belirtilmektedir. Mizah yönü güçlü olan karikatürler, öğrencilerin dikkatini derse yönlendirmekte ve ilgi sürelerinin sınırlı olduğu öğrenme ortamlarında odaklanmayı artırmaktadır. Öğrencilerin karikatürler üzerinden düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmeleri, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca karikatürler, görsel bir uyaran olarak öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olmasına yardımcı olmakta; eleştirel mizah yoluyla öğrencilerin toplumsal olaylara bakış açılarını geliştirmekte ve farkındalık kazanmalarını desteklemektedir. Bunun yanı sıra karikatür sanatıyla tanışan öğrencilerin estetik duyarlılıklarının geliştiği ve bu alana ilgi duyan bireylerin yeteneklerinin erken dönemde fark edilebildiği ifade edilmektedir (Uslu, 2007).

Karikatürler görsel anlatım, mizah ve kısa metinleri bir arada sunmaları nedeniyle dil öğretiminde özgün bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir. Alanyazında bu tür materyallerin dil öğretiminde duyuşsal filtreyi düşürdüğü, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirdiği vurgulanmaktadır (Abuzahra vd., 2016).

Karikatürlerin abartı ve mizah içeren yapısı, deyimlerin mecaz anlamlarını görünür kılmakta; gerçek anlam ile mecaz anlam arasındaki farkın fark edilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle karikatürler deyim öğretiminde yalnızca destekleyici değil anlam kurucu bir işleve sahiptir. Benzer biçimde karikatür kullanımının akademik başarıyı artırdığı ve öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını güçlendirdiği ortaya konmuştur (Topçuoğlu Ünal ve Yeğen, 2013).

Karikatürlerin dil öğretimindeki işlevi yalnızca görsel destek sağlamakla sınırlı değildir. Karikatür iletisini çoğu zaman dolaylı yoldan ileten, okurdan çıkarım yapmasını bekleyen bir anlatım biçimi sunar. Bu yönüyle karikatürler, öğrenenin pasif alıcı konumunda kalmasını engelleyerek anlamın yorumlama ve çözümleme yoluyla yapılandırılmasına olanak tanır. Özellikle abartı, ironi ve çelişki gibi anlatım unsurlarının yoğun biçimde kullanılması, öğrenenin bilişsel olarak etkinleşmesini sağlamakta; dilsel yapılar üzerinde düşünmesini teşvik etmektedir (Topuz, 1986; Özer, 2007). Karikatürün bu örtük anlatım gücü, dil öğretiminde eleştirel düşünme ve üst düzey zihinsel becerilerin harekete geçirilmesi açısından önemli bir pedagojik avantaj sunmaktadır.

Dil öğretimi bağlamında karikatürlerin bir diğer önemli işlevi, soyut ve mecazlı dil unsurlarını somutlaştırma potansiyelidir. Deyimler gibi doğrudan gerçek anlamdan hareketle çözümlenemeyen yapılar, karikatürlerde görsel metaforlar aracılığıyla temsil edilerek öğrenenin zihninde daha anlaşılır hâle gelmektedir. Karikatürler, bir deyim içerdikleri anlamsal gerilimi görsel düzlemde yeniden kurarak, gerçek anlam ile mecaz anlam arasındaki farkın sezdirilmesini kolaylaştırır. Bu süreçte mizah unsuru, öğrenme ortamındaki kaygıyı azaltmakta ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Topçuoğlu Ünal ve Yeğen, 2013). Nitekim karikatür destekli öğretimin, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve dil öğrenimine yönelik motivasyonlarını güçlendirdiği çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Akkaya, 2011).

Karikatürün Derste Çözümlemesi

Karikatürlerin dil öğretiminde etkili bir biçimde kullanılabilmesi, yalnızca derste karikatür gösterilmesiyle değil; öğretmenin bu görseli nasıl sunduğu, nasıl yönlendirdiği ve nasıl çözdürdüğü ile doğrudan ilişkilidir. Karikatür, öğretmen rehberliğinde çözümlenmediği takdirde, öğrenen için yalnızca güldürücü bir görsel olarak kalabilir. Bu nedenle karikatürün derste kullanımı, planlı ve aşamalı bir süreç olarak ele alınmalıdır.

Tablo 1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karikatürle Deyim Öğretim Süreci

Aşama	Öğretmenin Rolü	Öğrenci Etkinliği	Amaç
1. Görseli Tanıma	Karikatürü gösterir; betimleyici sorular yöneltir (“Ne görüyorsunuz?”, “Kim, ne yapıyor?”).	Karikatürdeki kişi, nesne ve durumları betimler.	Görsel okuryazarlığı harekete geçirmek, dikkat ve odaklanmayı sağlamak
2. Yorumlama ve Çıkarım	Açık uçlu sorularla örtük mesajı fark ettirir (“Sizce burada ne anlatılmak isteniyor?”).	Karikatürün iletisini yorumlar, farklı anlamlar önerir.	Eleştirel düşünme ve çıkarım yapma becerilerini geliştirmek
3. Deyimle İlişkilendirme	Karikatür ile hedef deyim arasında bağlantı kurdurur; deyimi açıklar.	Karikatür ile deyimın mecaz anlamı arasındaki ilişkiyi keşfeder.	Mecaz anlamı sezdirerek kavramsal öğrenmeyi sağlamak
4. Üretim ve Kullanım	Öğrencilerden deyimi kullanmalarını ister (cümle, diyalog, kısa metin).	Deyimi sözlü veya yazılı üretimde kullanır.	İletişimsel kullanımı desteklemek

5. Pekiştirme	Benzer bir karikatür çizme ya da yeni bir karikatürü yorumlama görevi verir.	Yeni karikatür üretir ya da verilen karikatürü çözümler.	Öğrenilen deyimın transferini ve yaratıcılığı desteklemek
----------------------	--	--	---

Tablo 1 incelendiğinde, bu süreçte ilk aşama, karikatürün ön-anlamlandırma yoluyla ele alınmasıdır. Öğretmen, karikatürü öğrencilere göstererek doğrudan deyimı vermek yerine, “Bu karikatürde ne görüyorsunuz?”, “Karakter ne yapıyor?” gibi betimleyici sorularla öğrencilerin dikkatini görsel unsurlara yöneltir. Bu aşama, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini devreye sokarak karikatürü çözümlemeye hazırlanmalarını sağlar.

İkinci aşamada öğretmen, öğrencileri karikatürdeki örtük mesajı fark etmeye yönlendirir. “Sizce burada ne anlatılmak isteniyor?”, “Bu durum size hangi davranışı çağırıyor?” gibi sorular aracılığıyla öğrencilerin yorum yapmaları teşvik edilir. Bu aşamada farklı yorumların ortaya çıkması desteklenmeli; öğretmen tek doğruyu dayatmak yerine anlamın birlikte inşa edilmesine rehberlik etmelidir.

Üçüncü aşamada karikatür, hedef deyimle ilişkilendirilir. Örneğin bu çalışmada Şekil 2’de yer alan “göz boyamak” deyimine ilişkin karikatürde, bir karakterin merdivenle yükselerek bir gözün etrafını boyaması görsel bir metafor olarak sunulmaktadır. Öğretmen, bu noktada öğrencilerden karikatür ile deyimın olası ilişkisini kurmalarını ister; ardından deyimın gerçek ve mecaz anlamlarını karşılaştırmalı biçimde ele alır. Bu süreçte deyimın kullanım bağlamlarına ilişkin kısa örnekler verilerek anlam pekiştirilir.

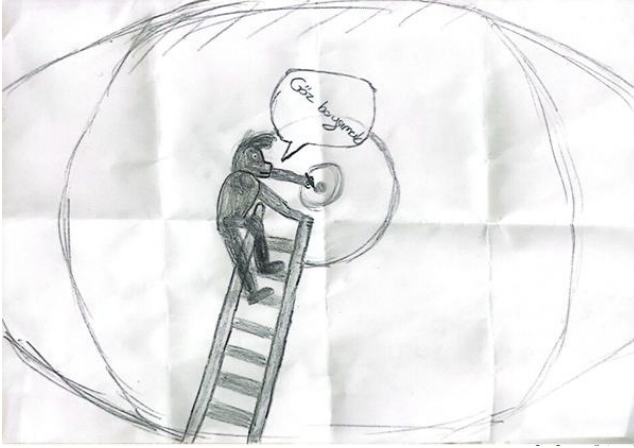
Son aşamada ise öğrencilerden, öğrendikleri deyimı sözlü ya da yazılı olarak kullanmaları istenir. Karikatürden hareketle kısa bir diyalog oluşturma, günlük hayattan bir örnek verme ya da benzer bir karikatür tasarlama gibi etkinlikler aracılığıyla deyimın üretim aşamasına taşınması sağlanır. Bu aşama, deyimın yalnızca anlaşılmasını değil; iletişimsel kullanıma aktarılmasını desteklemektedir. Ek olarak öğrencilerden benzer bir deyimın ya da

varsa eş anlamlısının karikatürünün de çizilmesi istenebilir. Bu etkinlik ise öğrenilen stratejinin transferinin yapılmasını sağlar.

Bu şekilde yapılandırılmış bir karikatür çözümleme süreci, deyim öğretimini öğretmen merkezli açıklamaların ötesine taşıyarak öğrenen merkezli, etkileşimli ve kalıcı bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Göçer ve Akgül, 2018). Karikatürlerin deyim öğretimindeki işlevi, yalnızca söz varlığı kazanımıyla sınırlı olmayıp; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bütüncül gelişimini destekleyen bir potansiyele de sahiptir.

Uygulamaya Yönelik Etkinlik Örneği

Şekil 2 “Göz boyamak” deymi karikatürü



(Çizer: Umut Bekdaş)

Karikatürle Deyim Öğretimi: “Göz Boyamak”

Etkinliğin Amacı

Bu etkinlik, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin “göz boyamak” deyiminin anlamını karikatür aracılığıyla keşfetmelerini, anlamlandırmalarını ve iletişimsel bağlamda kullanmalarını amaçlamaktadır.

1. Görseli Tanıma

Öğretmen, karikatürü öğrencilere gösterir ve aşağıdaki sorularla etkinliği başlatır:

- Karikatürde ne görüyorsunuz?
- Karakter ne yapıyor?
- Size göre bu durum normal mi? Neden?

Bu aşamada öğretmen, deyimini doğrudan söylemez; öğrencilerin karikatürü betimlemelerine ve dikkatlerini görsel ayrıntılara yönleltmelerine rehberlik eder.

2. Yorumlama ve Çıkarım

Öğretmen öğrencilerden karikatürün iletisini yorumlamaları ister:

- Sizce bu karikatür ne anlatıyor?
- Karakterin yaptığı şey gerçek mi, yoksa bir şeyi gizlemeye mi çalışıyor?
- Bu durum günlük hayatta hangi davranışlara benziyor?

Amaç, öğrencilerin görsel metafor üzerinden soyut bir anlam çıkarmalarını sağlamaktır.

3. Deyimle İlişkilendirme

Öğretmen, bu aşamada hedef deyimini tanıtır:

“Türkçede bu durumu anlatmak için ‘göz boyamak’ deyimini kullanılır.”

Ardından deyimnin gerçek anlamı ve mecaz anlamı karşılaştırmalı biçimde açıklanır. Öğrencilerden karikatür ile deyimnin mecaz anlamı arasındaki ilişkiyi sözlü olarak ifade etmeleri istenir. Öğrencilere kendi dillerinde bu deyime karşılık ne kullandıkları sorulur.

4. Üretim Aşaması

Öğrencilerden aşağıdaki görevlerden biri istenir:

- “Göz boyamak” deyimini kullanarak kısa bir cümle kurmaları

- Günlük hayattan bu deyme uygun bir durum örneği vermeleri

- Karikatürdeki karakterin ağzından kısa bir konuşma yazmaları

Bu aşama, deyimın iletişimsel kullanıma aktarılmasını hedeflemektedir.

5. Pekiştirme

Öğrencilere benzer yapıda bir deyim (“laf kalabalığı yapmak” vb.) verilerek, bu deymi temsil eden basit bir karikatür tasarımları istenebilir. Böylece öğrenilen stratejinin transferi sağlanır.

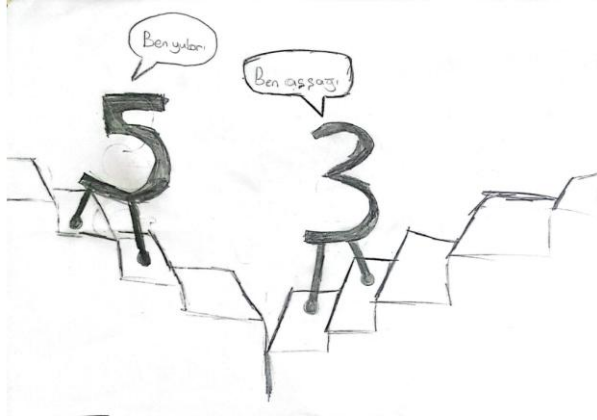
Aşağıda çizer Umut Bekdaş tarafından yapılan karikatür diliyle deyim örnekleri verilmiştir.

Şekil 3 “İpe un sermek” deymi karikatürü



(Çizer: Umut Bekdaş)

Şekil 4. “Üç aşağı beş yukarı” deyimini karikatürü



(Çizer: Umut Bekdaş)

Karikatürlerin Dört Temel Dil Becerisiyle İlişkisi

Karikatürler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yalnızca söz varlığı ve dil bilgisi öğretiminde değil; dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde de işlevsel bir görsel araç olarak değerlendirilebilir. Görsel bir metin niteliği taşıyan karikatürler, öğrenenin anlamı sezgisel olarak yapılandırmasını destekleyerek dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bütüncül biçimde kullanılmasına olanak tanımaktadır (Melanlıoğlu, vd., 2012).

Dinleme becerisi bağlamında karikatürler, dinlenecek metne ilişkin bağlam oluşturarak öğrenenin dikkatini odaklamasına ve anlamı tahmin etmesine yardımcı olabilir. Konuşma becerisinde ise karikatürler, tartışma ve yorumlama gerektiren yapılarıyla öğrenenleri sözlü üretime teşvik eden doğal uyaranlar sunmaktadır. Okuma becerisinde karikatür, yazılı metnin anlamını destekleyen bir ön okuma ya da tamamlayıcı görsel işlevi görürken; yazma becerisinde öğrenenin karikatürden hareketle duygu, düşünce ve yorumlarını yazılı olarak ifade etmesine zemin hazırlamaktadır.

Bu çalışmada karikatürlerin dört temel dil becerisiyle ilişkisi ayrıntılı uygulama örnekleriyle ele alınmamış; ancak deyim öğretimi bağlamında karikatür kullanımının, dil becerilerinin bütüncül gelişimini destekleyen bir potansiyele sahip olduğu vurgulanmıştır.

Bu yönüyle karikatür, yabancılara Türkçe öğretiminde iletişimsel yeterliğin geliştirilmesine katkı sunan çok yönlü bir öğretim aracı olarak değerlendirilebilir.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karikatürlerle Deyim Öğretiminin Kuramsal Dayanakları

Yabancılara Türkçe öğretiminde deyimlerin öğretimi, yalnızca “anlamı söyleme–ezberletme” çizgisinde ele alındığında öğrenen için çoğu kez soyut, bağlama bağımlı ve kültürel çağrışımları yoğun bir alan olarak kalmaktadır. Bu nedenle deyim öğretiminde anlamın öğrenen tarafından yapılandırılmasını destekleyen; deyimın mecazî anlamını somutlaştıran, aynı zamanda kültürel kodları görünür kılan öğretim tasarımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Karikatürler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin dikkat çekme/motive etme boyutuna katkı sunmasının yanı sıra, dil becerileri ve dil bilgisi etkinlikleriyle bütünleştirilebilen bir görsel materyal olarak bu ihtiyaca yanıt verebilecek araçlar arasında yer almaktadır.

Karikatür temelli deyim öğretiminin en güçlü kuramsal dayanaklarından biri, görsel ve sözel bilginin birlikte işlenmesinin öğrenmeyi güçlendirdiğini savunan Çift Kodlama Kuramıdır. Çift kodlama yaklaşımı, bilginin zihinde hem sözel hem görsel temsillerle işlendiğinde hatırlamanın ve çağrışım ağlarının güçlendiğini öne sürer (Paivio, 1971). Bu bakışla karikatür, deyimın anlamını yalnızca sözlü açıklama ile değil, aynı zamanda görsel bir temsil üzerinden de “kodlayarak” deyimın bellekte iz bırakmasını kolaylaştırır. Benzer biçimde Çoklu Ortamda Öğrenme Kuramı, sözcük + görsel birlikteliğinin (uygun tasarım ilkeleri sağlandığında) anlamlı öğrenmeyi desteklediğini vurgular (Mayer, 2009). Deyimlerin mecazî yönü düşünüldüğünde, karikatürlerde kurulan görsel metaforlar; öğrenenin “gerçek anlam–mecaz anlam” ilişkisinin mantığını sezgisel biçimde çözmesine yardım ederek bilişsel yükü azaltabilir.

İkinci önemli dayanak, deyimlerin büyük bölümünün kavramsal metaforlar ve kültürel deneyimlerle örülü olduğuna işaret eden bilişsel-dilbilimsel yaklaşımlardır. Metaforun yalnızca edebî bir süs değil, düşünmeyi ve anlamlandırmayı örgütleyen bir

mekanizma olduğu vurgusu (Lakoff ve Johnson, 2003), deyim öğretiminde “niçin bu ifade bu anlama geliyor?” sorusunu merkezileştirmeyi gerektirir. Karikatür, tam da bu noktada deyim arkasındaki çağrışım örgüsünü (ör. abartı, tersinleme, beklenmedik ilişkilendirme) görünür hâle getirerek öğrenenin anlamı ilişkiler üzerinden kurmasına zemin hazırlar. Böylece deyim öğretimi, tek seferlik tanım verme etkinliği olmaktan çıkıp, anlamın bağlamla ve kültürle birlikte çözümlendiğı bir süreç hâline gelir.

Üçüncü dayanak ise karikatürün, özellikle mizah unsuruyla, yabancı dil sınıflarında öğrenmeyi tetikleyebilen kaygı ve çekingenliği azaltma potansiyelidir. Duyuşsal filtre bağlamında, öğrenenin kaygısının düşmesi ve derse katılımının artması, girdinin daha etkili işlenmesini destekleyebilir (Krashen, 1982). Karikatürün mizah ve dikkat çekicilik boyutu, sınıf içi etkileşimi artırarak deyimlerin kullanıma aktarılmasını kolaylaştıran bir “iletişim zemini” de oluşturabilir. Nitekim karikatür kullanımının yabancı dil öğretiminde kelime kalıcılığına olumlu etkisini gösteren bulgular bulunmaktadır.

Son olarak, karikatürle desteklenen açıklamanın deyim öğreniminde etkisine ilişkin yabancı alanyazın da bu yaklaşımı doğrudan desteklemektedir. Piktoryal (resimsel) açıklamanın deyimlerin anlamının öğrenilmesi ve hatırlanmasına katkı sağlayabildiğı; bunun “görsel + sözel” birlikte kodlamayı uyardığı deneysel çalışmalarla tartışılmaktadır (Boers vd., 2009). Bu sonuçlar, karikatürün deyim öğretimindeki işlevinin yalnızca “dikkat çekici materyal” olmaktan ibaret olmadığını; doğru tasarımıyla anlam kurdurucu ve kalıcılığı artırıcı bir pedagojik araca dönüşebileceğini göstermektedir. Bu çerçevede karikatürlerle deyim öğretimi, yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığını kültürel bağlamıyla birlikte öğretmeyi hedefleyen, görsel-bilişsel temelli ve öğrenen merkezli bir uygulama alanı olarak temellendirilebilir.

Sonuç

Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde deyim öğretimi, karikatür temelli bir yaklaşım çerçevesinde ele alınmış ve konu, söz varlığı öğretimi, bilişsel dilbilim, görsel öğrenme ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları bağlamında kuramsal olarak

temellendirilmiştir. Deyimlerin mecazlı, bağlama bağımlı ve kültürel yönü ağır basan yapılar olması, bu dilsel birimlerin yabancı dil öğrenenler açısından öğrenilmesini güçleştirmekte; bu durum deyim öğretiminde doğrudan tanım ve ezbere dayalı yöntemlerin yetersiz kalmasına yol açmaktadır.

Bu bağlamda karikatürler, deyimlerin soyut anlam yapısını görsel metaforlar ve mizah yoluyla somutlaştıran; öğrenenin anlamı aktif biçimde yapılandırmasına olanak tanıyan etkili bir öğretim aracı olarak öne çıkmaktadır. Çalışmada ele alınan kuramsal yaklaşımlar (çift kodlama, çoklu temsil, kavramsal metafor, duyuşsal filtre), karikatür temelli deyim öğretiminin yalnızca dikkat çekici bir materyal kullanımından ibaret olmadığını; bilişsel, kültürel ve duyuşsal boyutları olan bütüncül bir öğretim anlayışına dayandığını göstermektedir.

Ayrıca öğretmen rehberliğinde yapılandırılmış karikatür çözümleme sürecinin (ön-anlamlandırma, yorumlama, deyimle ilişkilendirme ve üretim aşamaları), deyimlerin yalnızca anlaşılmasını değil, iletişimsel kullanıma aktarılmasını da desteklediği görülmektedir. Bu yönüyle karikatürlerle deyim öğretimi, yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığını kültürel bağlamıyla birlikte kazandırmayı hedefleyen çağdaş ve öğrenen merkezli bir yaklaşım sunmaktadır.

Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ortaya koyulan bulgular ve kuramsal tartışmalar yabancı dil öğretiminde deyim öğretimine ilişkin alanyazınla büyük ölçüde örtüşmektedir. Önceki araştırmalar, deyim öğretiminde görsel destekli materyallerin öğrenmenin kalıcılığına ve anlamlandırma sürecine olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir (Varışoğlu vd., 2014; Güven ve Bekdaş, 2018; Boers vd., 2009). Bu çalışma ise söz konusu bulguları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında derinleştirerek karikatürün yalnızca bir destek unsuru değil, anlam kurdurucu bir pedagojik araç olarak nasıl işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Özellikle deyimlerin kavramsal metaforlar yoluyla yapılandırılmasına işaret eden bilişsel-dilbilimsel yaklaşımlar (Lakoff ve

Johnson, 2003), karikatürlerde kullanılan abartı, ironi ve görsel metaforların deyim öğretimindeki rolünü açıklamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Karikatür, deyimın arkasındaki anlamsal ilişkileri görünür kılarak öğrenenin “neden bu ifade bu anlama geliyor?” sorusuna yanıt üretmesini kolaylaştırmaktadır. Bu durum, deyim öğretimini yüzeysel bir tanım verme sürecinden çıkararak, anlamın bağlam ve kültürle birlikte çözümlendiğı bir öğrenme deneyimine dönüştürmektedir.

Bununla birlikte karikatür kullanımının öğretmen rehberliğı olmaksızın etkili olmayabileceğı de göz ardı edilmemelidir. Karikatürün derste plansız biçimde sunulması, öğrenenin dikkatini yalnızca mizah boyutuna yöneltebilir ve hedef dilsel kazanımların geri planda kalmasına yol açabilir. Bu nedenle çalışmada önerilen aşamalı çözümleme süreci, karikatür temelli deyim öğretiminin pedagojik açıdan yapılandırılması bakımından önemli bir katkı olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmadan hareketle yabancılara Türkçe öğretimi alanına yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Ders kitapları ve öğretim materyalleri, deyimleri yalnızca metin içi örnekler şeklinde sunmak yerine, karikatür gibi görsel-yorumlayıcı materyallerle destekleyecek biçimde tasarlanabilir.
2. Karikatür temelli deyim öğretimi, öğretmenler için açık yönergeler ve aşamalı etkinlik örnekleriyle desteklenebilir; “karikatür kullanımı” öğretim programlarında sistematik bir yöntem olarak ele alınabilir.
3. Karikatür seçiminde veya tasarımında, deyimın mecaz anlamını sezdirenen görsel metaforların ön planda olmasına dikkat edilmeli; yalnızca güldürmeye dayalı karikatürlerle yetinilmemelidir.
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni düzeylerine uygun karikatür temelli deyim öğretim etkinlikleri geliştirilerek seviye-temelli uygulamalar yapılabilir.
5. Gelecek çalışmalarda, karikatür temelli deyim öğretiminin deneysel araştırmalarla (ön test–son test, kontrol grubu vb.)

incelenmesi; öğrenme kalıcılığı, deyim üretimi ve iletişimsel kullanım üzerindeki etkilerinin nicel ve nitel verilerle desteklenmesi önerilmektedir.

Etik Beyan ve Sorumluluk

Etik Standartlar ve Özgünlük: Yazar(lar) olarak, bu bölümün tamamen özgün bir çalışma olduğunu, sunulan verilerin ve analizlerin bilimsel etik kurallara uygun olarak hazırlandığını, çalışmada kullanılan tüm kaynaklara atıf yapıldığını ve intihal teşkil edecek herhangi bir unsur barındırmadığını beyan ederim/ederiz.

Yapay Zekâ (YZ) Kullanımı ve Sorumluluk: Bu çalışmanın hazırlık sürecinde Üretken Yapay Zekâ (Generative AI) araçlarının kullanımı konusunda uluslararası akademik yayıncılık standartlarına (COPE vb.) tam uyum sağlanmıştır. Yapay zekâ araçları; çalışmanın hipotezini oluşturma, bilimsel çıkarımlarda bulunma veya verileri üretme aşamalarında kullanılmamıştır.

YZ araçlarından yalnızca dil bilgisi kontrolü, redaksiyon veya literatür taramasına yardımcı araç olarak faydalanılmışsa, bu durum çalışmanın "Yöntem" veya "Teşekkür" kısmında şeffaflıkla belirtilmiştir. Yapay zekâ araçları bir "yazar" statüsünde değildir. YZ tarafından üretilen herhangi bir metin, tablo veya verinin doğruluğuna, özgünlüğüne ve bütünlüğüne dair tüm sorumluluk münhasıran yazar(lar)a aittir.

Yasal Sorumluluk Reddi: Bu bölümde yer alan fikirler, veriler, görseller ve ileri sürülen görüşler tamamen yazar(lar)ın şahsi sorumluluğundadır ve editörün, yayın kurulunun veya yayınevinin görüşlerini yansıtmaz. Olası telif hakkı ihlalleri, intihal iddiaları veya yapay zekâ araçlarının etik dışı kullanımından doğabilecek her türlü hukuki, cezai ve akademik sorumluluk yazar(lar)a aittir; editör bu konularda taraf değildir.

Kaynakça

Abuzahra, N., Farrah, M. ve Zalloum, Z. (2016). Using cartoon in language classroom from a constructivist point of view. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue 3*, 229-245

- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. (Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (7. bs.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cilt. (2018). Avrupa Konseyi.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_cefr_tr.pdf
- Boers, F., Piquer Piriz, A., Stengers, H., ve Eyckmans, J. (2009). Does pictorial elucidation foster recollection of idioms? *Language Teaching Research*, 13(4), 367–382.
<https://doi.org/10.1177/1362168809341505>
- Cieşlicka, A. (2006). Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by second language learners. *Second Language Research*, 22(2), 115–144.
- Cooper, T. C. (1999). Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly*, 33(2), 233–262.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*. Council of Europe.
- Efe, H. (2005). *Karikatür ve Eğitim (Karikatür Sanatının Eğitimdeki İşlevi)*. İzmir: Etki Yayınevi.
- Geçgel, H., ve Terzioğlu, B. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi filmlerle söz varlığı öğretimi (atasözü, deyim, ikileme): “Rafadan Tayfa” örneği. İçinde H. Geçgel ve F. Kana (Eds.), *Türkçe eğitimi araştırmaları I* (ss. 141–162). Holistence Publications.
- Göçer, A., ve Akgül, O. (2018). Türkçe eğitiminde karikatür kullanımı. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (JLERE)*, 4(2), 86–100. <https://doi.org/10.31464/jlere.389852>
- Güven, S., ve Bekdaş, M. (2018). The effect of using caricatures on vocabulary retention in foreign language teaching.

International Journal of Eurasia Social Sciences, 9(31), 622–647.

Karaoğulları, N., ve Altun, K. (2025). Ortaokul Türkçe derslerinde somut olmayan kültürel mirasın geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Genç Mütefekkirler Dergisi*, 6(3), 918–950. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17159360>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Lakoff, G., ve Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>

Melanlıoğlu, D., Tayşi Karakuş, E., ve Özdemir, B. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karikatür kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 241–256.

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

Özer, A. (2007). *Karikatür ve eğitim. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 19-25.

Özer, A. (1998). *Kuramsal ve uygulamalı karikatür*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özkan, E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında Türk kültür öğeleri olarak atasözleri ve deyimler. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(10), 295–300. <https://doi.org/10.26450/jshsr.55>

Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Holt, Rinehart and Winston.

Şenyapılı, Ö. (2003). *Neyi, neden, nasıl anlatıyor karikatür? kim, niye çiziyor?*. ODTÜ Yayıncılık.

- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Yeğen, Ü. (2013). The use of caricatures in teaching verbs. *International Journal of Educational Sciences*, 5(3), 187-193. DOI: 10.1080/09751122.2013.11890077
- Topuz, H. (1986). *İletişimde Karikatür ve Toplum*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uğurel, I., ve Moralı, S. (2006). Kavram karikatürleri ve matematik öğretiminde kullanımı. *Millî Eğitim Dergisi*, (170), 35–44.
- Uslu, H. (2007). Eğitimde karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 15-18.
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., ve Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, (41), 226–242.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.

BÖLÜM 6

OKUMA TİYATROSU STRATEJİSİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ¹

Şeyma ACAR ÇETİN²

Metin ELKATMIŞ³

GİRİŞ

Yaşam, insanın çok boyutlu deneyimlerini içeren bir yolculuktur. Bu yolculuk esnasında hayatın karmaşık dokusunu bir çırpıda çözümlemek isteyen her birey, okumanın sönmeyen ışığından yararlanarak dünyayı anlama ve hayatı kavrama fırsatına erişir. Okuma, hayatla olan ilişkimizi sadece aydınlatmakla kalmaz, aynı zamanda bu ilişkiyi daha da derinleştirir ve genişletir. Aynı zamanda bireyin yaşantısının her anı ile ilişkili olan bir beceridir (Bogan, 2004). Harris ve Sipay (1990, s.10); okumayı “Yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması” olarak tanımlarken Akyol, (2018) ise okuma kavramını; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu

¹ Bu çalışma, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde, Şeyma Acar Çetin’in, Prof. Dr. Metin Elkatmış’ın danışmanlığında yürüttüğü "Okuma Tiyatrosu Stratejisinin İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumu, Okuduğunu Anlama Düzeyi ve Akıcı Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Sınıf Öğretmeni, seymaacar0198@gmail.com, Orcid: 0000-0002-8193-8206

³ Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, metinelkatmis@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-6132-8865

arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu bakımdan, okuma eylemi insan hayatının merkezine yerleşmiş ve yaşamımızın her noktasında kendini hissettiren bir olgudur.

Okuma, hayatın karmaşık durumlarını çözümlemekle kalmaz aynı zamanda bireyin hayata karşı bakış açısının genişlemesine, empati duygusunun beslenmesine ve hayatın daha tatmin edici şekilde yaşanmasına yardımcı olur. Nesiller boyu süregelen bu kavram, o neslin ihtiyaçlarına göre biçimlenir. Bu fiilin evrimi, insanlık tarihine paralel bir şekilde, toplumların değişen ihtiyaçlarına ve teknolojinin gelişimine bağlı olarak ilerlemiştir. İlk çağlardaki mağara resimlerinden, hiyerogliflere, ardından el yazmalarına ve en sonunda bugün kullandığımız dijital platformlara kadar, okuma biçimlerimiz daima dönemin koşulları ve ihtiyaçları doğrultusunda değişmiştir. Bu maharet sürekli bir değişim içinde olmuştur ve her nesil, kendine özgü ihtiyaçlar ve koşullar doğrultusunda bu değişime katkıda bulunmuştur. Bu durum toplumların gelişiminde ve bilgiye erişim biçimlerinde büyük bir rol oynamıştır. Bu yüzden, sadece bireysel bir beceri değil, aynı zamanda toplumların günden güne farklılaşmasının da bir parçasıdır denilebilir.

Yaşamakta olduğumuz nesilde önümüze birçok kaynak ve belge çıkmaktadır. Bu belgelerin okunması, anlamlandırılması ve edinilen bilgilerin gerektiği yerde kullanılması gerekmektedir. İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının özel amaçları içerisinde; “Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi” maddesi yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bu bağlamda, çağın gereklerini karşılayabilmek adına öğrencilere, temel dil becerilerinin ayrıcalıklı önemi vurgulanmalı ve bu kavramın ışığı altında, hayatlarını aydınlayabilecekleri fırsatları fark etmeleri sağlanmalıdır.

Türkçe öğretim programlarında yer alan temel dil becerileri; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Okuma becerisi kendi içerisinde okumaya hazırlık, akıcı okuma, anlama ve söz varlığı gibi başlıklara ayrılmıştır. (MEB, 2019). Öğretim

programlarında okuma becerisinin farklı başlıklara ayrılmasındaki amacın, öğrencilerin farklı sözcüklerin anlamlarını bilmeleri, okunan metinlerden kişiye özel anlam çıkarabilmeleri ve akıcı okumalarını geliştirmeleri olduğu düşünülmektedir. Bunların yanı sıra Türkçe dersinin özel amaçları içerisinde öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanmasına vurgu yapılmıştır (MEB, 2019). Nitekim söz konusu olan bu başlıkların her birinin birbirini destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Bilinmelidir ki okuma yalnızca harflerin bir araya getirilerek seslendirilmesi değildir. Bu seslendirme gerçekleştirilirken sözcük anlamı bilinmiyor ise metinden anlam çıkarmak oldukça zorlaşacaktır. Okuma ediminin sadece seslendirme yapmak veya metindeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını sözlükte bulmakla sınırlı olmadığı kabul edilmektedir (Belet ve Yaşar, 2007). Bu edim bireylerin seslendirdikleri kelimeleri bir bütün olarak süzgeçten geçirerek farklı anlamlar çıkarmalarıyla gerçekleşir ve okuduğunu anlamamanın gerçekleşmediği durumda okumanın öğrencide olumlu etkiye sahip olması ve öğrencinin başarılı olma durumu söz konusu değildir (Kartal ve Özteke, 2010).

Rasinski (2004) anlama ve akıcı okumanın birbirlerini destekleyen iki süreç olduğunu ifade etmektedir. Okuduğunu anlama, bir metni okurken onun içeriğini anlama, yorumlama sürecidir. Bu süreçte metindeki fikirleri, ayrıntıları ve ilişkileri kavramak önemlidir. Okuduğunu anlama becerisi, metinlerden bilgi edinme, düşünceleri analiz etme, eleştirel düşünme ve metin bağlamında çıkarımlar yapma yeteneğini içerir. Akıcılık ise bir metni okurken güçlük yaşamadan, hızlı ve hatasız okumaktır (Kuşdemir, 2014 s.11). Akıcı okumanın doğru okuma, okuma hızı ve prozodi olarak üç ana bileşeni içerdiği ifade edilmektedir (Samuels, 2006). Bu beceri, okurken yavaşlama, kelime tekrarı veya metnin akışını kesme gibi sorunlar olmadan okumayı içerir. Akıcı okuyucu, metni hızlı bir şekilde işlerken aynı zamanda anlama sürecini de etkin bir şekilde yürütebilmelidir. Metni hızlı bir şekilde işlerken içeriğini anlamamak veya değerlendirmemek anlamsız olacaktır. Baştuğ'a (2012) göre de okuduğunu anlama ve akıcı okuma düzeyi birbiri ile ilişkilidir. Dolayısıyla, okuduğunu anlama becerisi, akıcı okumayı

tamamlar ve metinleri etkili bir şekilde anlama, yorumlama ve analiz etme yeteneği sağlar.

Akıcı okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi beraberinde okuma tutumunun da olumlu yönde gelişmesini getirecektir. Deveci (2019), öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin okumaya yönelik olumlu ve olumsuz tutuma dayalı olarak artıp azalabileceğini belirtmiştir. Olumlu okuma tutumuna sahip olan öğrencilerin okumaktan keyif aldıkları buna bağlı olarak okuma faaliyetine karşı istekli oldukları ve okuma alışkanlığını yaşamları boyunca devam ettirerek okuma kültürü kazandıkları bilinmektedir (Okur, 2022). Kuşkusuz olumlu tutum beraberinde okuma alışkanlığını da getirecektir. Diğer taraftan her birey okumaya başladığı ilk günden itibaren kendi okuma stratejisini geliştirmektedir. Okuma da geliştirilen her strateji ise belli bir amaca yöneliktir. Bunlar arasında anlam kurma ve akıcılığı sağlamada önemli bir yer edinmektedir.

Nitekim alan yazında, okuma stratejilerinin okuduğunu anlama ve okuma akıcılığı üzerindeki etkilerini inceleyen çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Örneğin, Sidekli ve Çetin (2017), yaptığı meta analiz çalışmasında okuduğunu anlama stratejilerinin geleneksel yöntemle kıyasla okuduğunu anlama üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ay (2021), hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama üzerinde etkisini incelemiştir ve yapılan uygulama sonucunda hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğuna değinmiştir. Kaman (2012) ise, tekrarlı okuma stratejisinin ilkokul 3. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışma sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma düzeylerinin artış gösterdiğini bunun yanı sıra okuma hatalarının azaldığını ortaya koymuştur. Güçlüer (2020), derinlemesine okuma stratejisinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlamalarına dair etkisini incelemiş ve söz konusu stratejisinin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Ergen ve Batmaz (2019), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini

kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gürkaner ve Güven (2020), Türkiye de akıcı okuma üzerine yapılmış lisans üstü tezleri incelemiş ve bu tezlerin sonucunda akıcı okuma stratejilerinin akıcı okuma üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaştıklarını belirtmiştir. Şahin ve Kaman (2013), ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde tekrarlı okuma stratejisinin etkililik düzeyini ölçmek amacıyla uygulama gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen uygulamaların sonucunda deney grubu öğrencilerinin okuma düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla geliştiği saptanmıştır.

Yapılan pek çok araştırma sonucunda okuma stratejilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okumaya katkısı olduğu belirlenmiştir. Bu stratejilerin okuduğunu anlama ve akıcı okumanın gelişmesine etkisi olduğu gibi bireylerin okumaya karşı tutumlarının da olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Tuna (2016), yaptığı araştırma sonucunda okuma stratejileri kullanmanın öğrencilerin okuma tutumlarında, okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında ve okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olduğunu ifade etmiştir. Şahan'da (2022) benzer şekilde araştırmasında okuma çemberinin, okumanın duyuşsal alanlarına etkisini incelemiş ve okuma çemberinin okuma tutumu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ahraz 'da (2022) yaptığı meta analiz çalışmasında, okuduğunu anlama stratejilerinin, kalıcılığa çok geniş düzeyde, anlamaya geniş düzeyde, tutuma orta düzeyde etki etki ettiğini belirtmiştir.

Akıcı okumayı geliştirebilmek için yararlanılan stratejiler arasında eko okuma, tekrarlı okuma, eşli okuma, paylaşarak okuma, okuyucu tiyatroları ve koro okuma yer almaktadır. Bunların içerisinde yer alan okuyucu tiyatrosu; tekrarlı okumaya dayanan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem okumaya bağlı bir yöntem olmakla birlikte uygulama yapmayı içermektedir. Yapılan uygulamalar sonrasında öğrenciler çalışmalarını belirli kişilere sunmaktadır. Uygulama sonunda sunum yapılacak olması da öğrencilerin güdülenmesine sebep olmaktadır (Kanık, 2018). Aynı zamanda okuma tiyatrosunun tekrarlı okuma, eşli okuma, arkadaşla okuma gibi çeşitli okuma stratejilerini içinde barındırması sebebiyle

okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okumaya karşı tutum üzerinde daha kapsayıcı bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Babacan (2020), okuma tiyatrosunun öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve akıcı okuma düzeylerine etkisini incelemiştir. Yapılan çalışma sonucunda okuma tiyatrosu stratejisinin akıcı okuma becerilerinden kelime tanıma ve prozodik okumaya etkisi olduğu belirlenirken okuma hızına doğrudan etkisi olmadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda yanlış okunan kelime sayısının azalmasına etki ettiği ve okuduğunu anlama düzeylerinin artmasına sebep olduğu gözlenmiştir. Aşıkcan (2019) ise ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında akıcı okuma becerilerinin akıcı okuma stratejilerine dayalı olarak geliştirilmesini amaçlamıştır. Öğretim etkinliklerinde farklı stratejilerin kullanılmasının öğrencilerin etkinliklere daha fazla odaklanmasını sağladığı, öğrenme ortamını eğlenceli bir hale getirdiği tespit edilmiştir. Bunun yanında okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin geliştiğini belirlemiştir. Okuma tiyatrosu gibi grup ile yürütülen stratejilerin de öğrencilerin motivasyonlarına ve okuma başarılarına olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Black (2016), okuma tiyatrosu stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ve akıcı okuma becerilerine etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desen ile yürütülen çalışma da deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Bu çalışma da beşinci sınıfta öğrenim gören normal eğitim sınıfları ve özel eğitim sınıfları incelenmiştir. Her iki grubun da kendi içerisinde deney ve kontrol grupları bulunmaktadır. Okuduğunu anlama düzeylerinde normal eğitim sınıfında anlamlı bir fark bulunamamış ancak özel eğitim sınıfında anlamlı bir fark bulunduğu vurgulanmıştır.

Jones (2014) ise aktarılan diğer çalışmalara benzer olarak okuma tiyatrosu stratejisi ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, akıcı okuma becerileri ve okumaya yönelik tutumlarının gelişimini incelemiştir. Çalışma 21 farklı etnik kökenden olan öğrenci ile yürütülmüştür. İkinci sınıf öğrencilerinden oluşan araştırma da karma yöntem kullanılmış olup araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel desenden nitel kısmında ise odak grup görüşmesinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda

öğrencilerin akıcı okuma becerileri, okuduğunu anlama ve okuma tutumları üzerinde gelişme olduğu belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde; okuma stratejilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma tutumları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Günümüzde, okuma eylemine yönelik farkındalık oluşturma, anlam çıkarma süreçlerine hâkim olma ve akıcı okuma becerilerini geliştirme, öğrencilere kazandırılması gereken temel kavramlar arasında yer almaktadır. Bu kavramların öğrencilere kazandırılabilmesi ve geliştirilebilmesi ise etkili okuma stratejilerine bağlıdır. Dolayısıyla, akıcı okuma stratejilerinin öğretim programlarında sıkça yer alması büyük önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı ise okuma tiyatrosu stratejisinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine katkısı olup olmadığının test edilmesi olarak belirlenmiştir. Söz konusu amaç dahiline cevabı aranan alt problemler ise şöyledir:

1. Okuma tiyatrosu stratejisi uygulanan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (prozodik okuma, doğru okuma, okuma hızı) ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Okuma tiyatrosu stratejisi uygulanan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (prozodik okuma, doğru okuma, okuma hızı) son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (prozodik okuma, doğru okuma, okuma hızı) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Okuma tiyatrosu stratejisi uygulanan deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (prozodik okuma, doğru okuma, okuma hızı) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma okuma tiyatrosu stratejisinin ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisinin

incelenmesini amaçlaması nedeniyle yarı deneysel desen türünde kurgulanmıştır. Bu kapsamda elde edilen nicel veriler ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kurgusuna göre analiz edilmiştir. Çalışmada bir devlet okulunda öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen sınıflardan biri kontrol diğeri deney grubu olarak atanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Gaziantep iline bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören 40 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerden ikisi uygulama sürecine devam etmediği gerekçesi ile dört öğrencide Türkçe konuşmayı bilmediği için uygulama dışında bırakılmış ve araştırma 34 öğrenci ile tamamlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Nicel veriler toplanırken ilk olarak akıcı okumanın üç unsuru (Okuma hızı, doğru okuma sayısı, prozodik okuma) hesaplanmıştır. Akıcı okuma düzeylerinin ölçülebilmesi amacı ile ilk olarak öğrencilere Türkçe ders kitaplarında yer alan, “Büyülü Kutu” metni okutulmuştur. Metin okunurken öğrencilerin sesleri ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Metnin okunması sürecinde öncelikle okuma hızı, ardından doğru okuma düzeyi ve son olarak prozodik okuma becerileri ölçülmüştür. Okuma hızı, öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısından yanlış okunan kelimelerin çıkarılmasıyla hesaplanmıştır. Doğru okuma düzeyi ise yine bir dakikalık süre içinde doğru okunan kelime sayısının toplam okunan kelime sayısına bölünüp 100 ile çarpılmasıyla belirlenmiştir. Böylece doğru okuma yüzdesi elde edilmiştir. Son olarak prozodik okuma becerilerinin hesaplanabilmesi için de Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından hazırlanan prozodik okuma ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçek 15 madde beşli likert tipi bir ölçektir. Cronbach’s Alpha değeri 0,981 olarak belirlenmiştir.

Uygulama Süreci

Uygulama süreci deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu için hazırlanan okuma tiyatrosu etkinlikleri

beş hafta süre ile öğrenciler üzerinde uygulanırken kontrol grubu öğrencileri geleneksel yöntem ile Türkçe dersine devam etmişlerdir. Uygulama süreci içerisinde kullanılacak olan metinler belirlenirken öncelikle EBA platformu içerisinde yayınlanmış olan çocuk dergilerinden 26 farklı metin seçilerek havuz oluşturulmuştur. Bu metinler alan uzmanlarına metin değerlendirme formu ile iletilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda 5 metnin uygulama içerisinde kullanılmasına karar verilmiştir. Metinler ve kullanılacak olan ölçekler Kırıkkale Üniversitesi Etik Kurul'u ile Millî Eğitim Bakanlığına iletilmiş ve resmi olarak gerekli olan izinler alınmıştır. Canlandırma imkânı sağlaması sebebi ile araştırmada yalnızca hikâye edici metinler kullanılmış ve bu metinler araştırmacı tarafından sadeleştirilerek senaryo metinleri haline getirilmiştir.

Uygulama süreci, metinlerin seçilmesi ve gerekli izinlerin alınmasının ardından ön testlerin uygulanmasıyla başlamıştır. Ön testlerin uygulanmasını takip eden hafta, uygulama süreci için ilk metin ve etkinlikler belirlenmiş ve uygulamaya geçilmiştir. Süreç boyunca her hafta yeni bir metne yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Ön test ve son test dışında toplam beş hafta süren bu etkinlikler, haftada altı ders saati olarak planlanmıştır. Ders saatlerinin dışında ise öğrenciler okul dışı etkinliklerden yararlanmıştır. Bu etkinlikler, okulda öğretmen tarafından yürütülen uygulamaların ev ortamında aile ve sosyal çevredeki bireylerle tekrar edilmesini kapsamaktadır. İlk üç metin model okuma etkinlikleriyle başlamış; kelime tanıma, tahmin yürütme ve hikâye haritası etkinlikleriyle devam etmiştir. Bunun yanında okuduğunu anlama etkinliklerine de yer verilmiştir. Dördüncü ve beşinci haftalarda ise model okuma etkinlikleri süreçten çıkarılmış, yerine karakter analizi etkinlikleri dahil edilmiştir. Her hafta cuma günleri sunum günü olarak belirlenmiş, sunumların ardından öğrenciler bireysel ve akran değerlendirmeleri gerçekleştirmiştir. Bu değerlendirmeler sözel olarak yapılmıştır. Uygulamaların günleri ve etkinlikleri her hafta aynı kalmış, ancak kullanılan metinler haftalara göre değişiklik göstermiştir. Uygulamaların tamamlandığı hafta ara tatil başlamış, tatil dönüşünde ise öğrencilere son testler uygulanmıştır. Bu düzenleme ile ön test ve son test arasında kontrollü bir zaman aralığı oluşturulmuştur. Böylece uygulamanın

öğrenciler üzerindeki kalıcılığını değerlendirme açısından daha güvenilir ve nesnel veriler elde edilmesi amaçlanmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında ilk olarak okuma tiyatrosu stratejisi uygulanan deney grubu öğrencileri ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (prozodik okuma, doğru okuma, okuma hızı) ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Buna göre akıcı okuma bileşenlerinin ön test puanlarına ait analiz sonuçları Tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 1 Deney ve Kontrol Gruplarının Akıcı Okuma Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Bileşenler	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Prozodik Okuma	Deney Grubu	17	19,35	9,87	33	0,223	,825
	Kontrol Grubu	18	18,66	8,34			
Doğru Okuma	Deney Grubu	17	94,75	4,41	33	0,869	,391
	Kontrol Grubu	18	93,20	6,02			
Okuma Hızı	Deney Grubu	17	103,94	21,25	33	0,444	,66
	Kontrol Grubu	18	100,33	26,38			

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının akıcı okumanın üç bileşenine ait puanlar; prozodik okuma ($p>,05$), doğru okuma ($p>,05$) ve okuma hızı ($p>,05$) ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuca göre akıcı okumanın tüm bileşenleri üzerinde deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak belirgin bir fark bulunmamaktadır.

Araştırmada yanıtı aranan ikinci soru, okuma tiyatrosu stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (prozodik okuma, doğru okuma, okuma hızı) açısından son test puanlarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığıdır. Bu doğrultuda, akıcı okuma

bileşenlerine ilişkin son test puanlarının analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 Deney ve Kontrol Gruplarının Akıcı Okuma Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Bileşenler	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Prozodik Okuma	Deney Grubu	17	50,82	9,23	33	8,272	0,000*
	Kontrol Grubu	18	24,06	9,88			
Doğru Okuma	Deney Grubu	17	98,83	1,40	33	3,014	0,005*
	Kontrol Grubu	18	95,75	3,98			
Okuma Hızı	Deney Grubu	17	131,53	24,82	33	1,871	0,070
	Kontrol Grubu	18	116,56	22,52			

*p<0,05.

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında prozodik okuma ($p<,05$) ve doğru okuma ($p<,05$) üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi grubunun lehine olduğunu belirlemek amacı ile öncelikle prozodik okuma aritmetik ortalamalarına bakılmış ve deney grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=50,82$), kontrol grubunun aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=24,06$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Doğru okuma kapsamında yapılan incelemelere göre deney grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=98,83$) kontrol grubunun aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=95,75$) fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma hızı bileşeni puanları incelendiğinde ise deney ve kontrol grupları arasında son testler üzerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>,05$). Bu durumda yapılan okuma tiyatrosu uygulamalarının akıcı okuma bileşenlerinden olan prozodik okuma ve doğru okuma üzerinde etkili olduğu belirlenirken okuma hızı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ele alınan alt problemlerden üçüncüsü ise okuma tiyatrosu stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (prozodik okuma, doğru okuma, okuma hızı)

açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığıdır. Bu alt probleme ilişkin bulguların analiz sonuçları da Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney Grubunun Akıcı Okuma Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Bileşenler	Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Prozodik Okuma	Ön test	17	19,35	9,87	16	-	0,000*
	Son test	17	50,82	9,23		10,029	
Okuma Hızı	Ön test	17	103,94	21,26	16	-7,751	0,000*
	Son test	17	131,53	24,82			
Doğru Okuma	Ön test	17	94,76	4,41	16	-4,388	0,000*
	Son test	17	98,83	1,40			

*p<0,05.

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma bileşenlerinin tamamında ön test ve son testler arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Deney grubunun prozodik okuma son test puanı ($\bar{X}$ =50,82) ön test puanına ($\bar{X}$ =19,35) göre, okuma hızı son test puanı ($\bar{X}$ =131,53) okuma hızı ön test puanına göre ($\bar{X}$ =103,94) ve doğru okuma son test puanı ($\bar{X}$ =98,83) doğru okuma ön test puanına ($\bar{X}$ =94,76) göre belirgin düzeyde daha yüksektir.

Çalışmada, Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri de (prozodik okuma, doğru okuma, okuma hızı) ön test ve son test puanları açısından incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin bulguların analiz sonuçları da Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4 Kontrol Grubunun Akıcı Okuma Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Bileşenler	Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Prozodik Okuma	Ön test	18	18,67	8,35	17	-	0,06
	Son test	18	24,06	9,88		2,018	
Okuma Hızı	Ön test	18	100,33	26,39	17		0,00*

	Son test	18	116,56	22,52	-	7,703	
Doğru Okuma	Ön test	18	93,20	6,02	17	-	0,01*
	Son test	18	95,75	3,98		2,875	

*p<0,05.

Tablo 4’te yapılan t testi sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin prozodik okuma ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Okuma hızı ön test ve son test puanları incelendiğinde ise son testler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Benzer şekilde kontrol grubunun doğru okuma ön test ve son test puanları arasında son test puanı lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Okuma hızı ön test puanına ($\bar{X}=100,33$) göre, okuma hızı son test puanı ($\bar{X}=116,56$); doğru okuma ön test puanına göre ise ($\bar{X}=93,20$) doğru okuma son test puanı ($\bar{X}=95,75$) belirgin düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okuma tiyatrosu stratejisinin ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma kapsamında nicel olarak ölçülmek istenen veriler belirlenmiş ve istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, okuma tiyatrosu stratejisinin akıcı okuma bileşenleri üzerinde farklı etkiler ortaya koyduğu görülmüştür. Özellikle **prozodik okuma** ve **doğru okuma** düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu, okuma tiyatrosu stratejisinin öğrencilerin doğru ve anlamlı bir biçimde okuma yapmalarını desteklediğini göstermektedir.

Buna karşılık, akıcı okuma bileşenlerinden **okuma hızı** açısından anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bu durum, okuma tiyatrosunun öğrencilerin hızdan ziyade doğru ve prozodik okumalarını geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Babacan (2020), okuma tiyatrosu stratejisinin okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğini, ancak okuma hızına herhangi bir katkı sağlamadığını belirtmiştir. Çalışmanın aksine Köse (2022), eylem planı kapsamında yürüttüğü araştırmada okuma tiyatrosunun okuma

hızına da katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılık, uygulama sürecinde kullanılan yöntemlerin ve zamansal değişkenlerin etkisini göstermektedir.

Araştırma bulguları Kanık Uysal'ın (2020) çalışmasıyla da örtüşmektedir. İlgili çalışmada okuma tiyatrosu stratejisinin akıcı okumayı geliştirdiği ifade edilmiştir. Young ve Rasinski (2018) ise okuma tiyatrosunun öğrencilerin **kelime tanıma otomatikliği** ve **prozodik okuma** becerileri üzerinde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur. Uzunkol (2013), öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada okuma tiyatrosunun akıcı okumayı geliştirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Aslan (2023), özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde yürüttüğü araştırmada okuma tiyatrosunun hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Keehn (2003) de okuma tiyatrosunun öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin yanı sıra anlama ve kelime tanıma becerileri üzerinde faydalı olduğunu vurgulamıştır. Smith (2011) ise okuma tiyatrosu yöntemini tekrarlı okuma stratejisi ile karşılaştırmış ve her iki yöntemin de öğrencilerin sözlü okuma akıcılığını geliştirdiğini, ayrıca okumaya yönelik tutum ve motivasyonu artırdığını belirtmiştir.

Tüm bu araştırmalar, mevcut çalışmanın alan yazınla uyumlu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Marshall (2017), iki hafta süren çalışmasında okuma tiyatrosu stratejisinin akıcı okuma üzerinde etkili olmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Black (2006), normal eğitim sınıfları ve özel eğitim sınıfları üzerinde yürüttüğü araştırmada akıcı okuma becerileri açısından anlamlı bir fark bulamamıştır. Söz konusu farklı sonuçlar, araştırmalarda kullanılan etkinliklerin niteliği, uygulama süresinin kısalığı ya da uzunluğu ile zamansal değişkenlerden kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir.

Elde edilen sonuçlar kapsamında şu önerilerde bulunulabilir;

Okuma tiyatrosu stratejisinin etkilerinin daha net gözlemlenebilmesi için uygulama süresi uzatılarak farklı sınıf düzeylerinde yeniden uygulanabilir. Yine

Gelecek araştırmalarda, disiplinlerarası bir yaklaşımla kurgulanan okuma tiyatrosu stratejilerinin farklı örneklem grupları üzerinde uygulanması, yöntemin etkilerinin daha kapsamlı biçimde incelenmesine olanak sağlayabilir.

Etik Beyan ve Sorumluluk

Etik Standartlar ve zgnlk: Yazar(lar) olarak, bu bölümün tamamen özgün bir çalışma olduğunu, sunulan verilerin ve analizlerin bilimsel etik kurallara uygun olarak hazırlandığını, çalışmada kullanılan tüm kaynaklara atıf yapıldığını ve intihal teşkil edecek herhangi bir unsur barındırmadığını beyan ederim/ederiz.

Yapay Zekâ (YZ) Kullanımı ve Sorumluluk: Bu çalışmanın hazırlık sürecinde retken Yapay Zekâ (Generative AI) araçlarının kullanımı konusunda uluslararası akademik yayıncılık standartlarına (COPE vb.) tam uyum sağlanmışır. Yapay zekâ araçları; çalışmanın hipotezini oluşturma, bilimsel çıkarımlarda bulunma veya verileri üretme aşamalarında kullanılmamıştır.

YZ araçlarından yalnızca dil bilgisi kontrolü, redaksiyon veya literatür taramasına yardımcı araç olarak faydalanılmışsa, bu durum çalışmanın "Yöntem" veya "Teşekkür" kısmında şeffaflıkla belirtilmiştir. Yapay zekâ araçları bir "yazar" statüsünde değildir. YZ tarafından üretilen herhangi bir metin, tablo veya verinin doğruluğuna, özgünlüğüne ve bütünlüğüne dair tüm sorumluluk münhasıran yazar(lar)a aittir.

Yasal Sorumluluk Reddi: Bu bölümde yer alan fikirler, veriler, görseller ve ileri sürülen görüşler tamamen yazar(lar)ın şahsi sorumluluğundadır ve editörün, yayın kurulunun veya yayınevinin görüşlerini yansıtmaz. Olası telif hakkı ihlalleri, intihal iddiaları veya yapay zekâ araçlarının etik dışı kullanımından doğabilecek her türlü hukuki, cezai ve akademik sorumluluk yazar(lar)a aittir; editör bu konularda taraf değildir.

Kaynakça

Ahraz, S. (2022). *Okuduğunu anlama stratejilerinin anlama, tutum ve kalıcılığa etkisi üzerine meta analiz alışması*

- (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685–707.
- Arık, R. S., & Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Konferansı Bildirileri*. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/488.pdf>
- Aslan, Y. (2023). Okuma tiyatrosu yönteminin özel öğrenme güçlüğü (disleksi) tanısı almış öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisinin değerlendirilmesi: Bir eylem araştırması. *Uluslararası Yunus Emre Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 9–23.
- Aşıkcı, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Babacan, K. (2020). *Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Babacan, K., & Yıldız, M. (2022). The effect of the reader's theatre on reading fluency and reading comprehension skills of 4th grade primary school students. *Journal of Education and Future*, 22, 57–68. <https://doi.org/10.30786/jef.930648>
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Belet, Ş., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile İngilizce dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69–86.
- Black, L. A. (2016). *The effects of reader's theater on reading comprehension and fluency of fifth-grade students* (Doctoral dissertation).
- Bogan, B. (2004). *Text-level effects of a word-level decoding accuracy and automaticity intervention* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida.
- Caudill-Hansen, K. J. (2009). *Readers' theater as a strategy to increase comprehension and fluency in sixth grade students* (Doctoral dissertation).
- Clark, R., Morrison, T. G., & Wilcox, B. (2009). Readers' theater: A process of developing fourth-graders' reading fluency. *Reading Psychology*, 30(4), 359–385. <https://doi.org/10.1080/02702710802411620>
- Dedeoğlu, H. (Ed.). (2020). *Okuryazarlık gelişiminin desteklenmesi*. Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *Reading Teacher*, 63(6), 440–450.
- Ergen, Y., & Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 130–147.
- Güçlüer, S. (2020). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede derinlemesine okuma stratejisinin etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Gürkaner, M., & Güven, S. (2020). Türkiye’de ilkököl düzeyinde akıcı okuma ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 347–363.

- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods*. New York, NY: Longman.
- Jones, N. (2014). *Readers' theater: Its effect on second graders' fluency, comprehension, and attitude towards reading* (Doctoral dissertation).
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kanık Uysal, P. (2018). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, T. N. (2023). *Sınıf öğretmeni adayları için aktif öğrenme temelli çocuk hakları eğitimi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kartal, E., & Öztekin, H. Ç. (2010). İlköğretim sistemlerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 372–379.
- Kaya, D. (2016). Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma / A longitudinal study on the assessment of reading fluency development. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), 14–25.
- Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through readers' theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 42(4), 40–61. <https://doi.org/10.1080/19388070309558395>
- Keehn, S., Harmon, J., & Shoho, A. (2008). A study of readers theater in eighth grade: Issues of fluency, comprehension, and vocabulary. *Reading & Writing Quarterly*, 24(4), 335–362.

- Keskin, H., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir alışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168–180.
- Keskin, H. K., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107–119.
- Köse, S. (2022). *Okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosunun kullanılması: Bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A., & Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan ğretim modelinin ilkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Marshall, H. B. (2017). *The effectiveness of readers' theatre on fluency, comprehension, and motivation on primary students* (Doctoral dissertation).
- Okur, T. (2022). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin ilkokul 1. sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma tutumu üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers: What research says about reading, reader's theater. *rEFLECTIONS*, 28(1), 1–18.
- Samuels, S. J. (2006). Looking backward: Reflection on a career in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327–344.
- Schreier, M., & Odag, . (2020). Mixed methods. In G. Mey & K. Mruck (Eds.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 1–26). Wiesbaden: Springer Fachmedien

Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_22-2

- Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S., & Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285–303.
- Smith, D. M. (2011). *Readers theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation, and attitudes toward reading among second grade students* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Sönmez, M., & Tokgöz, Ö. (2024). Okuma tiyatrosu yöntemi ile ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim*, 53(241), 409–428. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1190692>
- Suggs, E. (2019). *The impact of readers theater on fluency* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Carolina, Columbia.
- Şahin, A., & Kaman, Ş. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 639-657.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129–148. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6747/90718>
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu*

- anlama becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Urul, Ü. (2022). *Eşli okuma yönteminin okuma güçlüğüne gidermedeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70–83. <https://doi.org/10.17860/efd.82014>
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., & Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi: Teacher knowledge on reading fluency. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263–281.
- Young, C., & Rasinski, T. (2018). Readers theatre: Effects on word recognition automaticity and reading prosody. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 475-485.

BÖLÜM 7

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA HATALARINI ETKİLEYEN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ¹

Tuğçe Aydoğan²

Metin Elkatmış,³

GİRİŞ

Dil, bir toplumun hafızasını oluşturur. Bir dilin sözcükleri ve bireylerin sözcük dağarcıkları arasında doğru bir orantı vardır. Dilde yer alan sözcüklerle bireylerin sözcük dağarcıklarının örtüşüyor olması, bireyin o toplumun kültüründen, söz varlığından beslendiğini ve bunları içselleştirdiğini gösterir (Ungan, 2007). Dil eğitimi bireye dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya dair etkinlikler sunar. Dil eğitiminde amaç bireylerin iletişim becerilerini artırmaktır. Yazının insanlığın belleği olması, düşünceleri saptama ve zenginleştirmede etkisinin olması, yazıyı en etkili iletişim aracı haline getirmektedir (Özdemir'den akt. Ungan, 2007).

¹ Bu çalışma, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde, Tuğçe Aydoğan'ın, Prof. Dr. Metin Elkatmış'ın danışmanlığında yürüttüğü " İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hatalarını ve Yazma Tutumlarını Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Sınıf Öğretmeni, tgceaydogan@outlook.com, 0000-0002-4580-8412

³ Prof. Dr. Kırıkkale Üniversite/ Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, metinelkatmis@hotmail.com, 0000-0002-6132-8865

Türkçe Öğretim Programında dört temel dil becerisi olduğu belirtilmiştir. (MEB, 2019). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak ayrılan dil becerileri arasında en son kazanılan beceri yazma becerisidir. Yazma becerisi diğer üç dil becerisinin nihai sonucu olarak değerlendirilebilir.

Johnson'a (2018) göre de her bir dil becerisinin gelişimi diğerinin gelişimini güçlendirir. Diğer insanları duymak ve dinliyor olmak bireylerin konuşma becerilerini geliştirmektedir. Çocukluktan itibaren etrafımızdakilerin konuşmalarını dinleyerek konuşmayı öğreniriz. Çocuklar ilk girişimlerinde çevrelerindeki kişilerden aldıkları cevaplardan hareketle konuşma becerilerini geliştirirler. Daha büyük yaştaki çocuklar diğer insanlardan duydukları kelimelerle ve dil bilgisiyle kelime dağarcıklarını geliştirirler. Ve böylece kendilerini ifade etmenin çeşitli yollarını keşfederler. Kelimeler okuma ve yazma amacıyla kullandığımız araçlardır. Dinleyerek öğrendiğimiz kelimeler konuşma, okuma ve yazma becerimizi geliştirir.

Okuma, daha iyi yazmaları konusunda öğrencilere yardım eder. Okuma yoluyla öğrenciler dil bilgisi kurallarıyla ilişki kurar ve dilin yapısı ile ilgili bir algı geliştirirler. Bu yine öğrencilerin kelime hazinelerinin artmasına yardımcı olur. Bu şekilde iyi yazma konusunda önemli bir yol katetmiş olurlar.

Yazma, ses ile ilgili bilgilerin gelişimine yardımcı olur ve okumanın akıcı olmasını sağlar. Küçük çocuklar düşüncelerini kâğıda geçirme aşamasında harfleri kullanmaya çalışırken sesleri dinlerler. Daha büyük çocuklar ve yetişkinler söz konusu olduğunda yazma, onları daha çok kelime ve daha çok cümleyle bir araya getirir. Okuyucu konumunda olduklarında bunları hızlıca algılama ve hızlıca işleme becerilerini geliştirir.

Düşünme ve dil becerilerimiz de birbirini etkilemektedir. Dil, düşüncenin bir aracıdır. Kelimelerle düşünürüz ve kelimeler bize diğer insanların düşünceleri ile iletişime geçmede yardımcı olur. Okuma sayesinde bu etkileşimleri sağlarız ve kendimize ait düşünceler oluştururuz. Yazma, düşüncelerimizi bir araya getirme ve organize etmeye yardımcı olarak bizi açık bir şekilde iletişime davet eder (Johnson, 2018).

Dinleme ve konuşma becerileri formal olmayan yollarla edinilse de okuma-yazma becerileri formal yolla kazanılmaktadır. Okuma ve yazma becerileri için sistemli bir çalışma gerekmektedir. Bu çalışmanın yapılabileceği en iyi iki ortam ev ve okul ortamıdır. Aile ve okulun iş birliği ile dört temel dil becerisinin gelişip ilerlemesine katkı sağlanabilir.

Yazmada öğrenciler zihinlerindeki bilgileri, düşünceleri yazmanın kurallarına uygun olarak, sıralı bir şekilde kâğıda ya da dijital ortama aktarmak durumundadırlar. Bu uzun ve zorlu bir süreç olduğu için öğrenciler yazmadan uzak durmaktadırlar. Yazmanın üzerinde durmadıkları ve yazmadan çekindikleri için hata yapma olasılıkları da artmaktadır. Yazma aynı zamanda zihinsel olarak öğrenilen bilgilerin aşamalı bir şekilde aktarılmasına katkı sağladığı için yaparak yaşayarak öğrenmenin en güzel örneklerinden biridir. İlköğretim boyunca tüm sınıf kademelerinde uygulanması gereken yazı eğitimiyle, öğrencilerin etkili ve kaliteli yazabilmelerine, yetişkinlerce öncü olunması mühimdir (Öz'den akt. Ekmekçi, 2022).

Yazma, fikirlerimizi aktarabilmek amacıyla gereken semboller ve işaretleri üretebilme becerisidir. En tesirli ve en kalıcı iletişim aracı olan yazmadaki en önemli iki unsur hız ve okunabilirlik düzeyidir (Akyol, 2010). Yazma, bireylerin yaşamları boyunca kullanacakları bir beceridir. Bu sebeple yazma becerisini geliştirmek bireylerin hem iletişim konusunda hem akademik olarak gelişmelerine katkı sağlayacaktır.

İlkokul birinci sınıfta yazma çalışmaları yoğun bir tempoda ilerlemektedir. Öğrencilerin bu yoğun tempodan sıkılmaları kaçınılmaz olmakta ve yazmaya karşı bir önyargı geliştirmektedirler. Bunun sonucunda da öğrencilerin yazma istekleri zamanla yok olmaktadır. İstemeyerek yazan öğrencilerin yazılarında yer alan hataların artması ve yazmaya karşı olan tutumlarının olumsuz yönde değişmesi bu yoğun çalışmanın sonuçları arasındadır. Öğretmen ve ebeveynlerin bu noktada öğrencileri çok sıkmadan, yazmayı daha verimli ve eğlenceli hale getirecek yöntemler bulmaları gerekmektedir.

Yazma Hataları

Öğretmen yazılışları aynı ya da benzer olan harflerin arasındaki farklılıkları sezdirecek çalışmalar yapılmalıdır. a-e, o-ö, u-ü, ı-i, c-ç, s-ş, t-f, p-g, b-d gibi öğrenciler tarafından sıklıkla karıştırılan harfleri öğretirken birbirleriyle ilişkileri, uzantılarının hangi yöne dönük olduğu, noktalarının bulunup bulunmadığı gibi belirgin özelliklere dikkat çekilmelidir. Harfleri yazarken kaç hamlede oluşturulduğu öğrencilere söylenmelidir. Aynı zamanda harflerin başlangıç noktalarına da dikkat edilmelidir. Öğrenciden başlangıç hareketini yapması için kalemni başlangıç çizgisinin üstüne yerleştirmesi istenir. Başlangıç noktasına dikkat etmek yazı problemlerinin önüne geçmeye yardımcı olur (Karadağ, 2019).

Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002), yaptıkları bir çalışmada yazma hatalarını on üç başlıkta incelemiştir. Harfleri, sözcükleri ve heceleri okumamak, harfi tersten yazmak, harfleri karıştırmak, birleştirerek yazmak, heceleri ayırmak, sözcüğü yanlış yazma, kelime ekleme, imla hataları, yavaş yazmak ve hatasız yazmadır. Taşkaya (2019) ise yazma problemleri şeklinde dile getirdiği yazma hatalarını; Atlama, ekleme, karıştırma, bölme, harfleri hatalı bağlama, birleştirme, hatalı yerleştirme, yanlış yazma, yavaş yazma, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, okunaksız yazma, bozma, düzensiz yazma, anlam bütünlüğünün sağlanamaması, ters yazma olarak gruplamıştır. Alyıldız (2011) yazma hatalarını harfleri uygun konumlandırmama, eksik veya yanlış yazma, yazım kurallarına uymama, yazı yönü ve büyüklüğü, sayfa düzeni ve bırakılan boşluk olarak sınıflandırmıştır.

Yazmayı etkileyen faktörlere uyulmaması da yazma hatalarına sebep olmaktadır. Küçük kas gelişimi, oturuş, kalem tutma gibi etkenler yazma hatalarını artırmaktadır. Öğrencinin görme ve duyma problemlerinin olması da yazma hatalarına yol açabilmektedir. Bu noktada öğretmen ve velilerin çocukları iyi gözlemlemeleri ve bu gibi durumlara karşı önlem almaları gerekmektedir.

Yapılan araştırmalarda yazma hataları farklı başlıklarla ifade edilse de genel olarak şunları ele almak mümkündür:

1. *Ekleme*: Ekleme hatası yazılacak metne, metnin içinde olmayan harfi, heceyi, kelime veya cümleyi yazmaktır. Bu durum metin içeriğinin yanlış anlaşılmasına ya da hiç anlaşılmamasına sebep olabilir. Bu hatanın görülmesi, öğrencilerin sesleri tam olarak öğrenememiş olmasından kaynaklanabilir (Taşkaya, 2019).

2. *Atlama*: Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002), atlamayı üç başlıkta incelemiştir. Hart atlama hatası, dikte ettirilen sözcükler içinde sesli veya sessiz harflerin yazılmamasıdır. Örneğin “domates” kelimesinin “domtes” şeklinde yazılması. Dikte ettirilen cümleler içinde bir sözcüğün tamamının yazılmamasıdır. Örneğin “Manavdan bir salkım domates aldım” cümlesinin “Manavdan bir domates aldım.” şeklinde yazılmasıdır. Hece atlama hatası ise dikte ettirilen sözcüklerde yer alan hecelerden bazılarının tamamen yazılmamasıdır. Örneğin “Manavdan bir salkım domates aldım” yerine “Manav bir salkım dotes aldım.” şeklinde yazmaktır.

3. *Karıştırma*: Dikte ettirilen sözcüklerde yer alması gereken harfin yerine, ses veya yazım olarak benzeyen farklı bir harf yazmaktır. Örneğin n-m, d-b, t-d harflerinin karıştırılması gibi (Erden, Kurdoğlu, Uslu, 2002). Gülerer ve Batur (2004:86), birbirinin simetrisi olmayan t-f, e-c, o-a, ç-c, ş-s gibi harflerin birbirlerine karıştığı ve bu durumun çocuğun dikkatsizliği ya da ilgisizliğinden kaynaklanabileceği görüşünü belirtmişlerdir.

4. *Bölme*: Yazma hatalarından bir diğeri kelimeleri ve heceleri uygun olmayan yerden bölmektir. Bu hata satır sonunda ya da cümle içinde herhangi bir yerde yapılabilir. Hecelenin tam olarak bilinmemesi, okumanın yetersiz oluşu ve dikkat eksikliği bu hataya sebep olabilir (Taşkaya, 2019).

5. *Noktalama İşaretleri*: Bir cümlenin bitişini ve diğer cümlenin başlangıcını, kelime ve kelime gruplarının birbirinden ayrıldığı yerleri, duygu ve düşünceleri ifade eden bölümleri noktalama işaretleriyle belirleriz. Noktalama işaretlerinin yanlış kullanımı yazım hatası olduğu kadar okuma ve anlama hatalarına da sebep olmaktadır.

6. *Hatalı Yerleştirme*: Yazma öğretiminin başladığı ilk günden itibaren önemsenen bir konudur. Öğrencilerin defterdeki iki

çizginin arasına yazmaları beklenmektedir. Yazılması gereken alanın dışına yazmak, defterde karışıklığa neden olabileceği gibi öğrencinin sonradan yapacağı okumalarda anlamayı da güçleştirmektedir.

7. *Ters Yazma*: Birbirine benzeyen ve kısa kelimelerde daha sık rastlanan bir hata türüdür. “ev” yerine “ve” yazmak gibi.

Yazma becerilerini gereken şekilde kazanamamış olmak öğrenciyi 3 ana problemle baş başa bırakır:

i. Yazma esnasında öğrencinin, öğretici kişilerce olumsuz algılanmasına neden olur.

ii. Kelime içinde harfleri eksik yazmak ya da harfi tamamen yanlış yazmış olmak yazma sürecinde negatif tesir oluşturur.

iii. Yazmadaki yetersizlikler bireyin yazar olarak gelişmesi üzerine etki eder (Akyol, 2010).

Çoğunlukla önemsenmeyen el yazısı, bilhassa ilkökul döneminde eğitimin mühim bir bölümüdür. Yazılanların başka kişilerce okunabiliyor ve anlaşılabilir olması gerekmektedir. Bu sebeple yazma konusunda güçlük çeken öğrencilerle yakından ilgilenilmesi gerekmektedir. Çünkü yazma becerisi bireyin hayat boyu ihtiyaç duyacağı becerilerden birisidir.

İlkokul düzeyinde yazma hataları, yazma becerisinin gelişimini doğrudan etkileyen ve çoğu zaman erken sınıf deneyimleriyle kalıcı hâle gelen önemli bir problem alanı olarak ele alınmaktadır. Alan yazınında yapılan çalışmalar, yazma hatalarının harf düzeyinden metin düzeyine kadar çok boyutlu bir yapı sergilediğini ve bu hataların bilişsel, psikomotor, öğretimsel ve çevresel değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Erken sınıf düzeylerinde yapılan çalışmalarda yazma hatalarının temel olarak harf yazımı, kelime yazımı ve cümle oluşturma süreçlerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Maraşlı (2010), ilkökul birinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin özellikle bitişik eğik yazıda harfleri yanlış yönde yazma, büyük–küçük harfleri karıştırma, harfleri kesintili yazma ve satır çizgisine uymama gibi yaygın yazma hataları yaptıklarını ortaya koymuştur. Kelime düzeyinde en sık görülen hatanın harf atlama olduğu; cümle

düzeyinde ise satır başında büyük harf kullanmama ve noktalama işaretlerini yerinde kullanmama hatalarının öne çıktığı belirlenmiştir. Bu bulgular, yazma hatalarının erken dönemde edinilen yanlış alışkanlıklarla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde Demir Koçak (2003), ilköğretimin birinci ve ikinci kademelerinde görülen yazım yetersizliklerini incelediği çalışmada, harfî yanlış yazma, kelimeyi hatalı yazma, satır çizgisine uymama ve noktalama işaretlerini yanlış kullanma gibi hataların özellikle dördüncü sınıf düzeyinde belirginleştiğini vurgulamıştır. Araştırmada öğretmenlerin yazma hatalarını düzeltmeye yönelik sistematik bir eğitim almadıklarını ifade etmeleri dikkat çekicidir. Ayrıca Türkçe öğretmenleri, birinci sınıfta edinilen yanlış yazma alışkanlıklarının ilerleyen sınıflarda kalıcı hâle geldiğini ve düzeltilmesinin güçleştiğini belirtmişlerdir. Bu durum, yazma hatalarının süreklilik gösteren bir yapı arz ettiğini ortaya koymaktadır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine odaklanan çalışmalarda yazma hatalarının hem biçimsel hem de anlamsal boyutlarıyla ele alındığı görülmektedir. Çelik (2022), yazma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının, öğrencilerin yazım yanlışlarını azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Harf, hece, kelime ve cümle düzeyinde yapılandırılan öğretim etkinlikleri sonucunda öğrencilerin yazım doğruluğu ve okunaklılık düzeylerinde gelişme sağlandığı belirlenmiştir. Bu bulgular, yazma hatalarının uygun öğretimsel müdahalelerle azaltılabileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Yazma hatalarıyla doğrudan ilişkili olan yazım kuralları ve noktalama işaretleri üzerine yapılan çalışmalarda, bu alanlardaki yetersizliklerin yazma performansını olumsuz etkilediği görülmektedir. Ocak Çallık (2022), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma düzeylerinin yazma tutumu ve akademik başarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat edilmemesinin, yazma ürünlerinde hata sıklığını artırdığı; kız öğrencilerin bu alanlarda erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Yazma hatalarının öğretim yöntemleriyle ilişkisini ele alan çalışmalarda, uygulanan yöntemin hata sıklığını etkilediği görülmektedir. Şahin (2005), bireşim ve çözümleme yöntemlerinin yazım yanlışları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, çözümleme yöntemiyle eğitim alan öğrencilerin daha fazla yazım hatası yaptıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, yazma öğretiminde kullanılan yöntemin hata oluşumunda belirleyici bir değişken olduğunu göstermektedir.

Yazma hatalarının azaltılmasına yönelik eylem araştırmalarında ise olumlu sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Ekmekçi (2022) ile Ekmekçi ve Kasa Ayten (2022), ilkökul öğrencilerinin yazma hatalarını belirleyerek harf, kelime ve cümle düzeyinde yapılandırılmış etkinlikler uygulamış; dikte ve üzerinden gitme çalışmalarının yazma hatalarını anlamlı biçimde azalttığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, sistematik ve planlı müdahalelerin yazma hatalarının giderilmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Akran destekli ve süreç temelli yazma çalışmalarını ele alan araştırmalar da yazma hatalarının azalmasına dolaylı katkılar sunmaktadır. Sarıkaya (2019), akran destekli yazma etkinliklerinin uygulandığı grupta yazma başarısı, doğru sözcük kullanımı ve yazma performansının arttığını belirlemiştir. Bu gelişmeler, yazma hatalarının azalmasıyla ilişkilendirilebilecek önemli göstergeler olarak değerlendirilmektedir.

Son olarak, yazma tutumu ve yazma eğiliminin yazma hatalarıyla ilişkisine odaklanan çalışmalarda, yazmaya yönelik olumlu tutumun yazma becerisini desteklediği; ancak biçimsel yazma doğruluğu açısından tek başına yeterli olmadığı görülmektedir (Ulu, 2018; Apa, 2022). Bu durum, yazma hatalarının yalnızca duyuşsal değil, öğretimsel ve yapısal değişkenlerle birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Özetle belirtmek gerekirse, ilkökul düzeyinde yazma hatalarının erken sınıflarda ortaya çıktığı, dördüncü sınıf düzeyinde ise kalıcı ve sistematik bir sorun hâline gelebildiği görülmektedir. Harf yazımı, kelime yazımı, satır düzeni ve noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin hatalar, ilkökul öğrencilerinde en sık karşılaşılan yazma hataları arasında yer almakta; bu hataların öğretim yöntemi,

öğretmen yeterliği, bireysel destek olanakları ve yazmaya yönelik tutum gibi çeşitli değişkenlerle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hatalarını etkileyen değişkenleri bütüncül bir yaklaşımla ele alması, alan yazınındaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yazma hatalarını etkileyen değişkenleri belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde, öğrencilerin yazma hataları; cinsiyet, sosyoekonomik durum ve okul öncesi eğitim alma durumu değişkenleri açısından incelenecektir.

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Baysal ve Hocaoglu'na (2019) göre nicel yaklaşım, 20. yüzyılın başlarında sosyal bilimler şekillenmekte iken fen bilimlerinde kullanılan yöntemlerin ve veri toplama tekniklerinin sosyal bilimlere uyarlanması ile ortaya çıkmıştır. Nicel yaklaşım bilimle bilim dışıyı birbirinden kesin çizgilerle ayırır. Nicel yaklaşım, gerçekliği ve doğruyu araştırmacıdan bağımsız görür. Özdemir (2010), nicel araştırma sürecinde gerçekliğin belirli bir uzaklıktan ve tarafsız bir şekilde incelenmesi gerektiğini, elde edilen gerçekliğe bir değer atfedilmemesi ve aynı zamanda bulguların raporlanması sürecinde kişisellikten uzak ve resmi ifadeler kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Kısacası nicel araştırmalarda gerçeklik, yalın ve tarafsız bir şekilde ortaya konulmalıdır.

Nicel araştırma yöntemlerinden olan korelasyonel araştırma; “İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir etkiye maruz kalınmadan incelendiği araştırmalardır” (Büyüköztürk vd., 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme (convenient sampling) yöntemiyle seçilmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının verilere kolaylıkla ulaşacağı ve rahat çalışabileceği birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2011). Bu araştırma için Çubuk ilçesindeki

ilkokul müdürleriyle görüşülmüş ve zaman açısından veri toplamanın en hızlı şekilde yapılabileceği okullar seçilmiştir. Bu noktada gönüllülük kriteri göz önünde bulundurulmuş ve çalışmaya katılmaya istekli okullardan veri toplanmıştır. 195 kız, 165 erkek olmak üzere toplamda 360 adet ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Çalışma grubuna katılacak öğrencilerin belirlenmesinde okuma yazma biliyor olmaları kriteri göz önünde bulundurulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Başak Kasa ve Ekmekçi (2022) tarafından geliştirilen “Yazma Hataları Tespit Formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sosyoekonomik düzey, okul öncesi eğitim alma durumları “Kişisel Bilgi Formu” yardımıyla toplanmıştır.

Yazma Hataları Tespit Formu

Yazma Hataları Tespit Formu, Başak Kasa ve Ekmekçi (2022) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 66, en düşük puan ise 0’dır. Formun derecelendirmesi “E (Evet) 2 puan”, “K (Kısmen) 1 puan”, “H (Hayır) 0” puan şeklindedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecinde öncelikle ölçek sahiplerinden e-posta yoluyla izin alınmıştır. Daha sonra verilerin toplanabilmesi için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan izin alınmıştır. Ardından Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden çalışma izni alınmıştır. Son olarak çalışma yapılmak istenen okullar belirlenmiş ve okul müdürleriyle iletişime geçilmiştir. Okul müdürlerinin onayının ardından dördüncü sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş ve uygulama için uygun zaman dilimleri belirlenmiştir. Uygulama yaklaşık 4 hafta sürmüştür. Uygulama yapılacak sınıflarda öncelikle öğrencilere çalışmanın içeriği anlatılmış, sonuçların isimsiz yayınlanacağına dair açıklama yapılmıştır. Uygulama için her bir sınıfa ortalama 3 ders saati (40+40+40) içerisinde dikte yaptırılmış ve kağıtlar isimsiz toplanmıştır. Verilerin birbirinden ayırt edilmesinde numaralandırma

yöntemi kullanılmıştır. Son olarak veriler okullara ve sınıflara göre ayrılarak veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Öncelikle veriler okullara ve sınıflara göre ayrılmış ve toplam veri sayısı bulunmuştur. Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 21.0 paket programından yararlanılmıştır. SPSS, araştırmacılara süreç içerisinde zamandan ve emekten tasarruf etme kolaylığı tanıyan bir programdır (Seçer, 2015, s.1). Öğrencilerle yapılan dikte metinleri okunup yazma hataları tespit formuna işlenmiştir. Bu formdan elde edilen puanlamaların da SPSS programına veri girişi yapılmıştır. Yazma hataları ölçeği alt boyutu ile cinsiyet arasındaki ilişki için t-testi yapılmıştır. Yazma hataları alt boyutları ile sosyoekonomik durum arasındaki ilişki için Levene homojenlik testinin ardından Anova ve Welch testleri uygulanmıştır. Son olarak yazma hataları ölçeği alt boyutları ile okul öncesi eğitim alma durumu arasındaki ilişki için ise t-testi yapılmıştır.

Bulgular

Aşağıda, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hatalarına ilişkin bulgular, önceden belirlenen değişkenler doğrultusunda analiz edilerek sunulmuştur. Bulgular, sırasıyla cinsiyet, sosyoekonomik durum, okul öncesi eğitim durumu değişkenleri üzerinden incelenmiştir.

Tablo 1 Yazma hataları ölçeği alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye dair t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	t	df	p
Harf biçimi	Kız	195	10,2923	5,989	317,231	,000
	Erkek	165	8,7818			
Kelime yazımı	Kız	195	13,1487	1,899	358	,058
	Erkek	165	12,8606			
Genel bakış	Kız	195	15,9949	6,071	358	,000
	Erkek	165	13,9576			
İmla noktalama	Kız	195	13,7282	4,907	334,425	,000
	Erkek	165	11,5879			

*p< 0,05.

Tablo 1’de yazma hataları ölçeğinin alt boyutlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Yapılan t-testi sonucunda harf biçimi alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için aritmetik ortalamaya bakıldığında, kızların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=10,2923$), erkeklerin aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=8,7818$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sebeple kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Cinsiyet ile kelime yazımı alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dolayısıyla cinsiyet, kelime yazımı alt boyutu üzerinde etkili bir değişken değildir ($p>,05$).

Cinsiyet ve genel bakış alt boyutu arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için aritmetik ortalamaya bakıldığında kızların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=15,9949$), erkeklerin aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=13,9576$) daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu sebeple kız öğrencilerin erkek öğrencilerden genel bakış alt boyutu konusunda daha fazla hata yaptığı söylenebilir.

Cinsiyet ve imla noktalama alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için aritmetik ortalamaya bakıldığında kızların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=13,7282$), erkeklerin aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=11,5879$) daha yüksek çıktığından kızlar lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buradan yola çıkarak kız öğrencilerin imla/noktalama alt boyutunda erkek öğrencilerden daha fazla hata yaptığı söylenebilir.

Tablo 2 Yazma hataları ölçeği kelime yazımı, genel bakış ve imla/noktalama alt boyutları ile Sosyoekonomik durum değişkenine ilişkin ANOVA analizi sonuçları

	n	$\bar{X}$	s	Varyans	KT	sd	KO	F	p
Kelime yazımı	88	12,8864	1,63603	Gruplar arası	4,825	2	2,413	1,165	,313
	186	12,9892	1,42938	Grup içi	739,075	357	2,070		
	86	13,2093	1,22826	Toplam	743,900	359			
	360	13,0167	1,43949						

	88	14,5909	3,48275	Gruplar arası	32,324	2	16,162	1,464	,233
Genel bakış	186	15,1075	3,30426	Grup içi	3942,331	357	11,043		
	86	15,4419	3,19413	Toplam	3974,656	359			
	360	15,0611	3,32738						
	88	12,2500	4,48305	Gruplar arası	31,627	2	15,813	,887	,413
İmla noktalama	186	12,8387	4,05980	Grup içi	6366,371	357	17,833		
	86	13,0581	4,29598	Toplam	6397,997	359			
	360	12,7472	4,22158						

*p< ,05.

Tablo 2’de kelime yazımı ($F_{(2,357)} = 1,165$; $p > ,05$), genel bakış ($F_{(2,357)} = 1,464$; $p > ,05$) ve imla/noktalama puanları ile sosyoekonomik durum arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($F_{(2,357)} = ,887$; $p > ,05$). Sosyoekonomik düzey değişkeni kelime yazımı, genel bakış ve imla/noktalama alt boyutlarını etkilememektedir.

Tablo 3 Sosyoekonomik durum ile harf biçimi alt boyutuna ilişkin WELCH analizi

	Statistic ^a	df1	df2	P
Harf biçimi	2,033	2	178,742	,134

*p< ,05.

Tablo 3’te harf biçimi alt boyutunun sosyoekonomik duruma göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için WELCH testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre harf biçimi hatası ile sosyoekonomik durum arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > ,05$). Sosyoekonomik düzey değişkeni harf biçimi alt boyutunu etkilememektedir.

Tablo 4 Yazma hataları ölçeği alt boyutları ile okul öncesi eğitim alma değişkeni arasındaki ilişkinin t-testi sonuçları

		n	$\bar{X}$	t	df	p
Harf biçimi	Aldım	308	9,8182	3,652	63,240	,001

	Almadım	52	8,3077			
Kelime yazımı	Aldım	308	13,1234	2,631	58,971	,011
	Almadım	52	12,3846			
Genel bakış	Aldım	308	15,2857	3,156	358	,002
	Almadım	52	13,7308			
İmla	Aldım	308	13,0812	3,717	358	,000
noktalama	Almadım	52	10,7692			

*p< 0,05.

Tablo 4'te yazma hataları ölçeği alt boyutlarının okul öncesi eğitim alma değişkeni ile arasındaki ilişkiyi belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Okul öncesi eğitim alma ile harf biçimi alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(63,240)}=3,652$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için aritmetik ortalamaya bakıldığında, okul öncesi eğitim alanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=9,8182$), okul öncesi eğitim almayanların aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=8,3077$) daha yüksek çıktığı ve okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Dolayısıyla okul öncesi eğitim alan öğrencilerin harf biçimi alt boyutunda, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere kıyasla daha fazla hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitim alma ile kelime yazımı alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(58,971)}=2,631$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için aritmetik ortalamaya bakıldığında, okul öncesi eğitim alanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=13,1234$), okul öncesi eğitim almayanların aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=12,3846$) daha yüksek çıktığı ve okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim alan öğrenciler kelime yazımı alt boyutunda daha fazla hata yapmaktadır.

Okul öncesi eğitim alma ile genel bakış alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(358)}=3,156$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için aritmetik ortalamaya bakıldığında, okul öncesi eğitim alanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}= 15,2857$), okul öncesi eğitim almayanların aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=13,7308$) daha yüksek çıktığından, okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Okul öncesi eğitim alan öğrenciler genel bakış alt boyutunda daha fazla hata yapmaktadır.

Okul öncesi eğitim alma ile imla/noktalama alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(358)}= 3,717$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için aritmetik ortalamaya bakıldığında okul öncesi eğitim alanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=13,0812$), okul öncesi eğitim almayanların aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=10,7692$) daha yüksek çıktığından, okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Okul öncesi eğitim alanlar, imla/noktalama alt boyutunda daha fazla hata yapmışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hatalarını etkileyen değişkenleri belirlemektir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla tartışılmıştır.

Yazma Hataları ve Cinsiyet İlişkisi

Yazma hatalarının alt boyutlarıyla ilgili yapılan t-testinde, harf biçimi, genel bakış ve imla/noktalama alt boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla hata yaptığı görülmüştür. Bu bulgular, Şahin (2005) ve Bay ve Erdoğan (2023) gibi çalışmalardaki kız öğrencilerin daha fazla yazım hatası yaptığına dair bulgularla çelişmektedir. Ancak, bu farklılıklar cinsiyetin yazma hatalarındaki belirleyici rolü hakkında net bir sonuç verememektedir. Bu nedenle, yazma hatası konusunda cinsiyetin doğrudan belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Sosyoekonomik Düzey ve Yazma Hataları

Sosyoekonomik düzeyin yazma hataları üzerindeki etkisi, yapılan Anova ve Welch testleri sonucunda anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu bulgu, sosyoekonomik düzeyin yazma hataları üzerinde belirleyici bir rol oynamadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, literatürdeki diğer benzer çalışmalarla da (Akın, 2016) tutarlıdır.

Okul Öncesi Eğitim ve Yazma Hataları

Okul öncesi eğitim alma durumu ile yazma hataları arasında yapılan incelemeler, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin daha fazla hata yaptığı yönünde bulgular sunmaktadır. Kelime yazımı, harf biçimi, genel bakış ve imla/noktalama gibi alt boyutlarda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin daha fazla hata yaptıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, Bay ve Erdoğan (2023) tarafından yapılan çalışmanın tersine, okul öncesi eğitimin yazma hataları üzerinde belirgin bir olumlu etkisi olmadığını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuçların Literatürle Karşılaştırılması

Araştırma bulguları, cinsiyetin yazma hataları üzerindeki etkisini ortaya koymuş, ancak sosyoekonomik düzey ve okul öncesi eğitim durumu gibi faktörlerin yazma hataları üzerinde belirleyici etkisi olmadığını göstermiştir. Literatürle karşılaştırıldığında, araştırmanın sonuçları kısmi bir tutarlılık sergilemekle birlikte, bazı açılardan farklılıklar da göstermektedir. Örneğin, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin daha fazla yazma hatası yapması, literatürdeki genel eğilimle ters düşmektedir.

Etik Beyan ve Sorumluluk

Etik Standartlar ve Özgünlük: Yazar(lar) olarak, bu bölümün tamamen özgün bir çalışma olduğunu, sunulan verilerin ve analizlerin bilimsel etik kurallara uygun olarak hazırlandığını, çalışmada kullanılan tüm kaynaklara atıf yapıldığını ve intihal teşkil edecek herhangi bir unsur barındırmadığını beyan ederim/ederiz.

Yapay Zekâ (YZ) Kullanımı ve Sorumluluk: Bu çalışmanın hazırlık sürecinde Üretken Yapay Zekâ (Generative AI) araçlarının kullanımı konusunda uluslararası akademik yayıncılık standartlarına

(COPE vb.) tam uyum sağlanmıştır. Yapay zekâ araçları; çalışmanın hipotezini oluşturma, bilimsel çıkarımlarda bulunma veya verileri üretme aşamalarında kullanılmamıştır.

YZ araçlarından yalnızca dil bilgisi kontrolü, redaksiyon veya literatür taramasına yardımcı araç olarak faydalanılmışsa, bu durum çalışmanın "Yöntem" veya "Teşekkür" kısmında şeffaflıkla belirtilmiştir. Yapay zekâ araçları bir "yazar" statüsünde değildir. YZ tarafından üretilen herhangi bir metin, tablo veya verinin doğruluğuna, özgünlüğüne ve bütünlüğüne dair tüm sorumluluk münhasıran yazar(lar)a aittir.

Yasal Sorumluluk Reddi: Bu bölümde yer alan fikirler, veriler, görseller ve ileri sürülen görüşler tamamen yazar(lar)ın şahsi sorumluluğundadır ve editörün, yayın kurulunun veya yayınevinin görüşlerini yansıtmaz. Olası telif hakkı ihlalleri, intihal iddiaları veya yapay zekâ araçlarının etik dışı kullanımından doğabilecek her türlü hukuki, cezai ve akademik sorumluluk yazar(lar)a aittir; editör bu konularda taraf değildir.

Kaynakça

- Akın, E. (2016). Ortaokul ğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Başarı Dergisi*, 54: 469-483.
- Alyıldız, A. (2011). Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma ğretiminde ğrenci hatalarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Apa, B.A. (2022). Yazmaya Yönelik Tutum ile Yazma Becerisi Arasındaki İlişki: Bir Meta Analiz alışması. Yüksek Lisans tezi, *Gaziantep Üniversitesi*. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bay, Y. ve Erdoğan, S. (2023). İlkokul ğrencilerinin Yazma Hızları ve Hatalarının Belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 20-47.

- Bulu Yağcı, D. (2022). İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Dikte Becerileri. Yüksek Lisans tezi. Bartın Üniversitesi. Erişim adresi:
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. 8. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, D. (2022). İlkokul Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerinin Belirlenerek Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi. Erişim adresi:
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Demircioğlu Doğan, Z.(2014). *Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazmayı Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi). Erişim adresi:
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ekmekçi, S. (2022). İlkokul Öğrencilerinin Yazma Hatalarının Düzeltilmesi: Bir Eylem Araştırması. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi.
- Ekmekci, S. & Kasa Ayten, B. (2022). İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesi: Bir eylem araştırması . *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* , (31) , 227-255. DOI: 10.29000/rumelide.1220784
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary*

Educational Psychology, 32(3), 516-536.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002> 01.08.2023

Katrancı, M., Temel, S. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.

MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. (1-8. Sınıflar). Talim Terbiye Kurulu, Ankara.

Sarıkaya, İ. (2019). *Akran Destekli Yazmanın Yazma Başarısına Etkisi ve Öz Düzenleme Becerileri Bağlamında İncelenmesi* (Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=qTCwVK7FzXoS1WRG64652A&no=R8BmHanYk5gLsuqPSwWb4w>

Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.

Şahin, A. (2005). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması*. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Şahin, N. (2022). İlkokul öğrencilerinin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının ev okuryazarlık ortamı bağlamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Taşkaya, S.M. (2019). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed). *İlk Okuma Yazma Öğretimi* içinde (s. 233-294). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1601-1611. doi:10.24106/kefdergi.2171
- Ünal, S., (2023). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Vidin, G. (2013). Bir İlkokul İkinci Sınıf Öğrencisinin Okuma Yazma Öğrenmesindeki Güçlüklerin ve Çözümüne Yönelik Çalışmanın Etkililiğinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yaldız, İ. (2021). İlkokul Öğrencilerinin Yazma Tutumu ile Hikaye Yazma Becerilerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi.

BÖLÜM 8

ORTAOKUL 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA YER ALAN DİL BİLGİSİ ETKİNLİKLERİNİN YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE SINIFLANDIRILMASI¹

Ela ANNI²

Nurullah ŞAHİN³

GİRİŞ

İnsanların birbiriyle iletişim kurmasını sağlayan temel iletişim aracı dildir. Ergin (2002), dilin insanlar arasında iletişimi sağlayan doğal bir araç olduğunu, belirli kurallara sahip olduğu ve bu kurallar doğrultusunda dilin gelişim gösterdiğini, kökeni tam olarak bilinmeyen bir zamanda atılmış antlaşmalar sistemi olduğunu tanımlamaktadır. Dil vasıtası ile dilin kendi yapılarının farkına

¹ Bu araştırma Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde, Ela Anni'ın, Prof. Dr. Nurullah Şahin'in danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinin İşlevsel Dil Bilgisine Göre İncelenmesi ve İlgili Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Lisansüstü öğrenci, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi ABD, Orcid: 0000-0001-7221-1761

³ Prof. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi ABD, Orcid: 0000-0002-3462-0369

vararak iletişim kurma süreci başlar. Bu süreç, insanların dili anlamlandırmasıyla devam eder. Anlamlandırılan dil yapısı karşı tarafa iletilerek iletişim süreci devam ettirilir. İletişim sürecinin devam ettirilebilmesi ve dil yapılarının anlaşılabilmesi için dilin kurallarını bilmek esastır.

Her dilin kendine ait kuralları bulunur. Bu kurallara dil bilgisi adı verilmektedir. Köken olarak bakıldığında dil bilgisi, Latince'deki *gramma* (harf, işaret) ve *grammatica* (harfleri yazma ve okuma sanatı) terimlerinden gelmektedir. Eskiden harf okuma- yazma sanatı olarak ele alınan dil bilgisi günümüzde bir dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen, anlam ve görevlerini ortaya koyan geniş bir alan olmuştur (Güneş, 2013). Dil bilgisi, dil yapılarının farkında olmaktır. Dil bilgisi; bir dilin ses sistemi, biçimsel yapısı ve cümledeki kuruluş özelliklerini inceleyip, bu unsurların işleyişini açıklamaya çalışan bir bilim dalı olarak tanımlanabilir. Dil bilgisi öğretimi ise Dolunay (2010), öğrencilerin dilin ses, yapı ve cümle kurallarını çeşitli öğretim yöntemleriyle fark etmelerini sağlayan; dili doğru, açık ve etkili biçimde kullanmalarını destekleme süreci olarak tanımlamıştır.

Bireyin dili öğrenmeye başlaması ve sahip olduğu dilin kurallarının farkına varma süreci okul öncesi dönemde genellikle aile ile başlar. Dilin kurallarını bilinçli bir şekilde öğrenme ise okul vasıtasıyla gerçekleşir. Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin ana dillerine ilişkin bir farkındalık sağlayarak, öğrencilerin dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını hedefler. Öğrenciler, dil aracılığıyla ifade etmenin önemini fark ederken; dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dilsel yapıların işlevini kavramalarına ve anlatımlarını tutarlı bir şekilde yapılandırmalarına katkı sağlamaktadır. Calp (2005)'a göre dil bilgisi öğretiminin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin cümle yapısını doğru bir biçimde kavrayabilmeleri ve sözcüklerin cümledeki görevlerine göre tür ve biçimlerini tanıyabilmeleridir. Okullarda verilen dil bilgisi öğretimi, öğrencinin dilin işlevlerini fark etmesini sağlamaya dönük olmalıdır. Dilin işlevlerini fark ettirmeden yapılan dil bilgisi öğretimi, öğrencinin dili kural olarak görmesine ve bu kuralları ezberlemesine neden olmaktadır. Dili

kurallardan ibaret olarak gören öğrenci, dili üstünkörü öğrenecek ve dilin işlevlerinin farkında olmayacaktır.

Geçmişten günümüze dil bilgisi öğretimi süreçleri incelendiğinde; Arapça ve Farsça terminolojinin baskın olduğu dil öğretimi, Tanzimat döneminde Selim Sabit Efendi'nin Usul-i Cedide önerisiyle pedagojik bir boyut kazanmaya başlamıştır (Şahbaz, 2017). Cumhuriyet döneminde ise Harf İnkılabı (1928) ve Türk Dil Kurumunun (1932) çalışmalarıyla dilde sadeleşme hedeflenmiş; ancak 2005 öncesi programlarda esasici yaklaşımın etkisiyle dil bilgisi, genellikle bağlamdan kopuk ve müstakil bir ders olarak işlenmiştir (Köseraif, 1942).

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile benimsenen yapılandırıcı yaklaşım, dil bilgisi öğretiminde köklü bir paradigma değişimini beraberinde getirmiştir. Bu süreçte dil bilgisi, kuralların doğrudan aktarımı yerine dört temel dil becerisiyle bütünleşik ve 'sezdirme' yöntemiyle işlevsel kılınan bir yapıya kavuşmuştur (MEB, 2005). Söz konusu işlevsel yaklaşım, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) kapsamında hazırlanan güncel programda da temel ilke olarak sürdürülmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde yaşanan bu süreç odaklı dönüşümün niteliğini ve derinliğini nesnel ölçütlerle değerlendirebilmek için eğitim bilimlerinde kullanılan sistematik sınıflandırma modellerine, yani taksonomilere başvurmak gerekmektedir. Taksonomi, bilgi ve becerilerin basitten karmaşığa olacak şekilde sistematik bir biçimde gruplandırılmasını içerir. Eğitimde kazanılan davranışların, birbirine bağlı ve hiyerarşik düzende düzenlenmesinde taksonomik yapıdan faydalanılmaktadır. Bu sebeple özellikle 1950 ve 60'lı yıllarda öğrenme alanlarına yönelik hedef ve davranışların belirlenmesini kolaylaştırmak amacıyla pek çok araştırmacı tarafından sınıflama (taksonomi) çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri de Benjamin Bloom'un 1956 yılında geliştirdiği, bilişsel öğrenme alanındaki hedefleri altı düzeyde sınıflandıran bir bilişsel alan taksonomisidir (Birgin, 2016). Bloom tarafından geliştirildiği için "Bloom Taksonomisi" olarak adlandırılmıştır. Taksonomi, sonradan Bloom'un öğrencileri tarafından yenilenmiştir. Bloom'un

yenilenmiş taksonomisine göre bilişsel beceriler; hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma aşamalarından oluşmaktadır. Söz konusu basamaklar, basitten karmaşığa aşamalı bir şekilde sınıflanmıştır. Dil bilgisi etkinliklerinin sınıflandırılması Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile mümkün olmaktadır.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Türkçe derslerinde öğrencilerin bilişsel becerilerini sistemli ve aşamalı olarak geliştirmeyi sağlayan bir çerçeve sunar. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca bilgiyi hatırlamalarını değil, aynı zamanda bilgiyi anlamlandırmalarını, farklı bağlamlarda uygulamalarını ve analiz etmelerini mümkün kılar. Metin çözümleme ve yorumlama etkinliklerinde öğrenciler, dilin yapısal kurallarını ve anlam boyutlarını daha işlevsel biçimde kullanmayı öğrenirler. Ayrıca, değerlendirme ve yaratma basamakları aracılığıyla öğrenciler kendi fikirlerini oluşturma, özgün yazılar üretme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Bu sayede Türkçe dersleri, klasik kurallarla öğrenmekten çıkarak, öğrenciyi merkeze alan, aktif ve etkileşimli bir öğrenme süreci hâline gelir. Öğretmenler, bu çerçeveyi kullanarak ders etkinliklerini öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun biçimde tasarlayabilir ve öğrenme sürecini daha verimli kılabilirler. Sonuç olarak, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Türkçe derslerinde hem dil becerilerinin hem de üst düzey düşünme becerilerinin eş zamanlı olarak geliştirilmesini mümkün kılar. Anderson ve Krathwohl (2001), Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin, Türkçe derslerinde hem dil becerilerinin hem de üst düzey düşünme becerilerinin eş zamanlı olarak geliştirilmesini mümkün kıldığını belirtmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen sınıflandırmaların uygunluğu uzman görüşleriyle teyit edilerek, etkinliklerin taksonomik dağılımı ortaya konulmuştur.

Bu araştırmada, ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi baēlamında incelenmesi hedeflendiēinden, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın veri kaynaēını, Millî Eēitim Bakanlığı (MEB) Yayınları tarafından basılan ve 2024-2025 eēitim-ēretim yılında okutulan ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitapları (1. ve 2. dönem) oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında, ilgili ders kitaplarında yer alan 109 adet dil bilgisi etkinliēi tespit edilmiş ve araştırmacı tarafından Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre bir sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniēi kullanılmıştır. Dil bilgisi etkinliklerinin taksonomik daēılımı; tema, metin ve etkinlik türü deēiřkenleri dikkate alınarak tabloladırtılmıştır.

Araştırmacı tarafından yapılan sınıflandırmanın kapsam geerliēini ve gvenirliēini saēlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doērultuda; Türkçe eēitimi alanında 1 araştırma görevlisi ve 5 yüksek lisans mezunu uzman ile MEB’de görevli 3 Türkçe ēretmeni olmak üzere toplam 9 kişilik bir uzman grubu oluşturulmuştur. Uzmanlara, etkinliklerin taksonomik düzeylerine ilişkin deēerlendirmelerini belirtmeleri için "Uygun", "Uygun Deēil" (gerekçesiyle) ve "Düzeltilmeli" seçeneklerini içeren bir deēerlendirme formu sunulmuştur.

Uzman görüşleri doērultusunda kapsam geerliēini istatistiksel olarak sınamak amacıyla Lawshe tekniēi uygulanmıştır. Bu teknikte, uzmanlardan gelen dönütler Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) formülü ile hesaplanmıştır. Lawshe (1975) tarafından geliştirilen kritik deēerler tablosuna göre, 9 uzman için saēlanması gereken asgari uyum oranı 0.75 olarak belirlenmiştir (Yurdugül, 2005). Analiz neticesinde, 0.75 deēerinin altında kalan veya uzmanlarca uygun bulunmayan kodlamalar yeniden gözden geirilmış ve nihai sınıflandırma bu doērultuda şekillendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde; araştırmanın amacı kapsamında 5. sınıf Türkçe 1 ve 2. dönem ders kitabında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağına denk geldiği tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 1 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 1. temadaki dil bilgisi etkinlikleri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre düzeyleri

Tema	Metin	Etkinlik	Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Düzeyleri
Oyun Dünyası	Topsuz Basketbol Oyunu	10. etkinlik (a)	Çözümleme
		10. etkinlik (b)	Anlama
		11. etkinlik	Uygulama
	Bir İp Bul Oyuna Başla	8. etkinlik (a)	Çözümleme
		8. etkinlik (b)	Anlama
		9. etkinlik	Yaratma
		10. etkinlik (a)	Çözümleme
		10. etkinlik (b)	Çözümleme
		10. etkinlik (c)	Uygulama
		5. etkinlik (a)	Hatırlama
		5. etkinlik (b)	Hatırlama
		6. etkinlik (a)	Hatırlama
		6. etkinlik (b)	Anlama
		8. etkinlik	Uygulama
		11. etkinlik	Hatırlama
	Öğretmenin Sevinci	5. etkinlik (a)	Hatırlama
		5. etkinlik (b)	Hatırlama
		6. etkinlik (a)	Hatırlama
		6. etkinlik (b)	Anlama
		8. etkinlik	Uygulama

Tablo 1’de görüldüğü üzere, "Oyun Dünyası" temasında yer alan "Topsuz Basketbol Oyunu" metninin onuncu etkinliği; (a) ve (b) olmak üzere birbirini tamamlayan iki aşamadan oluşmaktadır.

Etkinliğin (a) kısmında, noktala işaretinin kullanımına dair doğrudan bir tanım verilmeksizin sunulan örnek cümleler üzerinden, öğrencinin noktanın işlevlerini tespit etmesi beklenmektedir. Verilen ögeler arasındaki ilişkileri irdeleyerek genel ilke ve kurallara ulaşmayı gerektiren bu süreç, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "çözümleme" basamağında değerlendirilmektedir. Tespit edilen işlevlerin kurala dönüştürülmesini ve bu kurallara uygun özgün örneklerin oluşturulmasını içeren (b) kısmı ise konunun içselleştirildiğini gösterdiğinden "anlama" düzeyinde sınıflandırılmıştır. Söz konusu taksonomik değerlendirmelerin geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği ile sınanmıştır. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak etkinliğin her iki kısmı için de Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu istatistiksel veriler; (a) kısmının çözümleme, (b) kısmının ise anlama düzeyine uygunluğu hususunda uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içinde olduğunu kanıtlamaktadır.

"Oyun Dünyası" temasında yer alan "Topsuz Basketbol Oyunu" metninin on birinci etkinliği, bir önceki aşamada (10. etkinlik) tespit edilen noktalama işlevlerinden hareketle, verilen cümlelerde noktanın doğru yerlere yerleştirilmesini öngörmektedir. Edinilen teorik bilginin veya kuralların yeni durumlara transfer edilerek kullanılmasını gerektiren bu süreç, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "uygulama" basamağında değerlendirilmektedir. Söz konusu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel bulgu, etkinliğin uygulama düzeyine uygunluğu noktasında uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içerisinde olduğunu doğrulamaktadır.

"Oyun Dünyası" temasında yer alan "Bir İp Bul Oyuna Başla" metninin sekizinci etkinliği; (a) ve (b) olmak üzere birbirini

tamamlayan iki aşamalı bir yapı arz etmektedir. Etkinliğin (a) kısmında; öğrencilerin verilen cümleleri analiz ederek virgölün işlevlerini sezgisel olarak saptamaları, benzer kullanımları gruplandırmaları ve bu verilerden hareketle genel imla kurallarına ulaşmaları hedeflenmektedir. Parçadan bütüne giderek ilke ve kuralların oluşturulmasını gerektiren bu tümevarımsal süreç, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "çözümleme" basamağında değerlendirilmektedir. Tespit edilen kurallara uygun özgün örnek cümlelerin yazılmasını içeren (b) kısmı ise konunun kavrandığını ve içselleştirildiğini gösterdiğinden "anlama" düzeyinde sınıflandırılmıştır. Söz konusu taksonomik değerlendirmelerin geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak etkinliğin her iki kısmı için de Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel veriler; (a) kısmının çözümleme, (b) kısmının ise anlama düzeyine uygunluğu noktasında uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içinde olduğunu kanıtlamaktadır.

"Oyun Dünyası" temasında yer alan "Bir İp Bul Oyuna Başla" metninin dokuzuncu etkinliği, önceki aşamalarda edinilen nokta ve virgöl kullanımına dair bilgilerin "istasyon tekniği" aracılığıyla işlevselleştirilmesini temel almaktadır. Bu etkinlikte, öğrencilerin mevcut kazanımlarını sentezleyerek işbirlikli öğrenme ortamında özgün bir ürün ortaya koymaları hedeflendiğinden, süreç Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin en üst basamağı olan "yaratma" düzeyinde değerlendirilmektedir. Söz konusu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 0.77 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu istatistiksel veri, etkinliğin yaratma düzeyine uygunluğu konusunda araştırmacı değerlendirmesinin uzmanların büyük çoğunluğu tarafından desteklendiğini doğrulamaktadır.

"Oyun Dünyası" temasında yer alan "Bir İp Bul Oyuna Başla" metninin onuncu etkinliği; (a), (b) ve (c) olmak üzere bilişsel süreçleri aşamalı olarak yapılandırılan üç kısımdan meydana gelmektedir. Etkinliğin (a) ve (b) kısımlarında, büyük harflerin kullanımına dair doğrudan bir tanım verilmeksizin, öğrencinin sunulan örnek paragrafı inceleyerek işlevleri tespit etmesi ve bu verilerden hareketle genel imla kuralları oluşturmaya hedeflenmektedir. Parçadan bütüne giden bu tümevarımsal süreç, metnin irdelenmesini ve genel ilkelere ulaşılmasını gerektirdiğinden Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "çözümleme" basamağında değerlendirilmektedir. Oluşturulan kurallar ışığında hatalı cümlelerin düzeltilmesini içeren (c) kısmı ise edinilen teorik bilginin yeni durumlara transfer edilmesini gerektirdiğinden "uygulama" düzeyinde sınıflandırılmıştır. Söz konusu taksonomik değerlendirmelerin geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak etkinliğin tüm kısımları için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel veriler; (a) ve (b) kısımlarının çözümleme, (c) kısmının ise uygulama düzeyine uygunluğu noktasında uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içinde olduğunu kanıtlamaktadır.

"Oyun Dünyası" temasında yer alan "Öğretmenin Sevinci" metninin beşinci etkinliği, öznel ve nesnel yargıların ayırt edilmesine yönelik (a) ve (b) kısımlarından oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında öğrenciden kişisel düşünce içeren cümleleri tespit etmesi, (b) kısmında ise bu tespitlerden hareketle ilgili sütunları boyayarak görsel bir kategorizasyon yapması beklenmektedir. Mevcut bilgilerin doğrudan zihinden çağrılmasına dayanan ve herhangi bir dönüştürme işlemi gerektirmeyen bu süreçler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "hatırlama" basamağında değerlendirilmektedir. Söz konusu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği ile sınıanmıştır. Analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO); (a) kısmı için 0.77, (b) kısmı için ise 1.00 olarak saptanmıştır. Bu istatistiksel veriler,

etkinliğin hatırlama düzeyine uygunluğu konusunda uzmanların büyük çoğunluğunun araştırmacı ile aynı görüşü paylaştığını ve değerlendirmenin geçerli olduğunu doğrulamaktadır.

"Oyun Dünyası" temasında yer alan "ğretmenin Sevinci" metninin altıncı etkinliği, büyük harflerin kullanımına yönelik (a) ve (b) kısımlarından oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında, herhangi bir tanım verilmeksizin sunulan örnekler üzerinden büyük harflerin kullanım gerekçelerinin açıklanması istenmektedir. Bu süreç, öğrencilerin ön öğrenmelerini doğrudan işe koşmalarını gerektirdiğinden Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin "hatırlama" basamağında değerlendirilmektedir. Cmlerin imla kurallarına göre yeniden düzenlendiği (b) kısmı ise özellikle yazılışları aynı olan kelimelerin bağlamsal işlevlerinin ayırt edilmesini hedeflediğinden "anlama" düzeyinde sınıflandırılmıştır. Söz konusu taksonomik değerlendirmelerin geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak etkinliğin her iki kısmı için de Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel veriler; (a) kısmının hatırlama, (b) kısmının ise anlama düzeyine uygunluğu noktasında uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içinde olduğunu kanıtlamaktadır.

"Oyun Dünyası" temasında yer alan "ğretmenin Sevinci" metninin sekizinci etkinliği, öğrencilerin bir metin içerisindeki yay ayrıla belirtilen boşlukları uygun noktalama işaretleriyle tamamlamasını öngörmektedir. Edinilen teorik bilgi birikiminin somut bir metin üzerinde işlevsel hale getirilmesini ve yeni durumlara transfer edilmesini gerektiren bu süreç, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "uygulama" basamağında değerlendirilmektedir. Söz konusu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu istatistiksel bulgular, etkinliğin uygulama düzeyine uygunluğu hususunda uzman görüşleri ile

araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içerisinde olduğunu doğrulamaktadır.

"Oyun Dünyası" temasında yer alan "Öğretmenin Sevinci" metninin on birinci etkinliği, nokta ve virgülün kullanımına dair örnek cümleler üzerinden kurgulanan bir doğruluk-yanlışlık ayırt etme görevini içermektedir. Öğrencinin doğru kullanımları takip ederek simgesel bir hedefe (hazineye) ulaşmasını gerektiren bu oyunlaştırılmış süreç, ön bilgilerin basit zihinsel işlemlerle ve herhangi bir dönüştürmeye uğratılmadan geri çağırılmasına dayandığından Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "hatırlama" basamağında değerlendirilmektedir. Söz konusu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği ile sınanmıştır. Analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 0.77 olarak saptanmıştır. Bu istatistiksel bulgu, etkinliğin hatırlama düzeyine uygunluğu noktasında araştırmacı değerlendirmesinin uzmanların büyük çoğunluğu tarafından desteklendiğini ve çalışmanın kapsam geçerliğine sahip olduğunu doğrulamaktadır.

Tablo 2 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 2. temadaki dil bilgisi etkinlikleri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre düzeyleri

Tema	Metinler	Etkinlikler	Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi
Atatürk'ü Tanımak	Ya İstiklal Ya Ölüm	10.etkinlik (a)	Çözümleme
		10.etkinlik (b)	Anlama
		10.etkinlik (c)	Anlama
		11.etkinlik (a)	Hatırlama
		11.etkinlik (b)	Anlama
		11.etkinlik (c)	Anlama
		4.etkinlik (a)	Anlama

Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektuplar	4.etkinlik (b)	Hatırlama
	4.etkinlik (c)	Anlama
	4.etkinlik (ç)	Hatırlama
	4.etkinlik (d)	Anlama
	7.etkinlik (a)	Hatırlama
Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa	7.etkinlik (b)	Anlama
	7.etkinlik	Hatırlama
	8.etkinlik (a)	Anlama
	8.etkinlik (b)	Anlama
	8.etkinlik (c)	Anlama
	10.etkinlik (a)	-
	10.etkinlik (b)	-
	10.etkinlik (c)	-
Atatürk ve Çiftlik	10.etkinlik (ç)	-
	10.etkinlik (d)	Hatırlama
	6.etkinlik (a)	Hatırlama
	6.etkinlik (b)	Anlama

Tablo 2’de görüldüğü üzere, "Atatürk’ü Tanımak" temasında yer alan "Ya İstiklal Ya Ölüm" metninin onuncu etkinliği; (a), (b) ve (c) olmak üzere üç farklı aşamadan meydana gelmektedir. Etkinliği (a) kısmında, büyük harflerin kullanımına dair doğrudan bir tanım verilmeksizin sunulan örnekler üzerinden, öğrencinin genel ilke ve kurallara ulaşması beklenmektedir. Bu tümevarımsal süreç, irdeleme becerisini gerektirdiğinden Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin "çözümleme" basamağında değerlendirilmektedir. Örnek cümlelerden hareketle noktanın işlevlerinin tespit edildiği (b) kısmı ile soru işaretine dair yapılan açıklamalara uygun özgün örneklerin sunulduğu (c) kısmı ise kuralların kavranması ve örneklendirilmesi temeline dayandığından "anlama" düzeyinde sınıflandırılmıştır. Söz

konusu taksonomik değerlendirmelerin geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak etkinliğin tüm kısımları için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel veriler; (a) kısmının çözümleme, (b) ve (c) kısımlarının ise anlama düzeyine uygunluğu noktasında uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içinde olduğunu kanıtlamaktadır.

"Atatürk' Tanımak" temasında yer alan "Ya İstiklal Ya lm" metninin on birinci etkinliği, sözcük türlerinin ayırt edilmesine odaklanan (a), (b) ve (c) kısımlarından oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında, altı çizili kelimeler arasından isim olanların tespit edilmesi istendiğinden, bu süreç n öğrenmelerin doğrudan çağırılmasına dayanmakta ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin "hatırlama" basamağında yer almaktadır. Sözcüklerin isim ve fiil kategorilerine göre tasnif edildiği (b) kısmı ile bu sınıflandırmada esas alınan ölçütlerin ve ayırt edici özelliklerin gerelendirildiği (c) kısmı ise kavramsal ilişkilerin kurulmasını ve yorumlanmasını gerektirdiğinden "anlama" düzeyinde değerlendirilmektedir. Söz konusu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO); (a) kısmı için 0.77, (b) ve (c) kısımları için ise 1.00 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgular, araştırmacının taksonomik değerlendirmesinin (b) ve (c) kısımları için tam mutabakatla, (a) kısmı için ise uzmanların büyük çoğunluğu tarafından desteklendiğini doğrulamaktadır.

"Atatürk' Tanımak" temasında yer alan "Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektuplar" metninin dördüncü etkinliği, geçiş ve bağlantı ifadelerinin öğretimine odaklanan beş aşamalı (a, b, c, , d) bir yapı sergilemektedir. Etkinliğin (b) ve () kısımlarında, ilgili ifadelerin tespit edilerek işlevleriyle eşleştirilmesi istendiğinden, bu süreçler n bilgilerin doğrudan kullanımına dayalı "hatırlama" basamağında yer almaktadır. Buna karşılık; örnek cümlelerin

işlevsel analizi (a), metin içerisinde bağlama uygun örneklerin bulunması (c) ve öğrencinin kendi örneklerini üretmesi (d) süreçleri, kavramayı ve yorumlamayı gerektirdiğinden "anlama" düzeyinde değerlendirilmektedir. Söz konusu taksonomik sınıflandırmaların geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak etkinliğin tüm kısımları için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel veriler; (a), (c) ve (d) kısımlarının anlama; (b) ve (ç) kısımlarının ise hatırlama düzeyine uygunluğu noktasında uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içerisinde olduğunu doğrulamaktadır.

"Atatürk'ü Tanımak" temasında yer alan "Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektuplar" metninin yedinci etkinliği; (a) ve (b) olmak üzere bilişsel süreçleri farklılaşan iki aşamadan meydana gelmektedir. Etkinliğin (a) kısmında, metin içerisinde altı çizili sözcüklerin türlerinin tespit edilmesi istendiğinden, bu süreç ön öğrenmelerin doğrudan zihinden çağrılmasına dayanmakta ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin "hatırlama" basamağında yer almaktadır. Belirlenen fiillerin ortak niteliklerinin irdelenmesini ve elde edilen çıkarımların paylaşılmasını içeren (b) kısmı ise kavramsal ilişkilerin algılanmasını gerektirdiğinden "anlama" düzeyinde sınıflandırılmıştır. Söz konusu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak etkinliğin her iki kısmı için de Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 0.77 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu istatistiksel bulgu; (a) kısmının hatırlama, (b) kısmının ise anlama düzeyine uygunluğu noktasında araştırmacı değerlendirmesinin uzmanların büyük çoğunluğu tarafından desteklendiğini ve çalışmanın kapsam geçerliğine sahip olduğunu doğrulamaktadır.

"Atatürk'ü Tanımak" temasında yer alan "Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa" metninin yedinci etkinliği, ünlem işaretinin işlevleri ile bu işlevleri temsil eden örnek cümlelerin eşleştirilmesini temel almaktadır. Bilginin doğrudan tanınmasına ve

basit düzeyde ilişkilendirilmesine dayanan bu süreç, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "hatırlama" basamağında değerlendirilmektedir. Söz konusu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel bulgular, etkinliğin hatırlama düzeyine uygunluğu noktasında uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içerisinde olduğunu doğrulamaktadır.

"Atatürk'ü Tanımak" temasında yer alan "Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa" metninin sekizinci etkinliği; (a), (b) ve (c) olmak üzere geçiş ve bağlantı ifadelerinin işlevsel kullanımına odaklanan üç aşamadan meydana gelmektedir. Etkinlik sürecinde; paragrafın uygun bağlaçlarla tamamlanması (a), ilgili yapılara özgün örnekler verilmesi (b) ve bu ifadelerin anlatıma sağladığı anlamsal katkının açıklanması (c) hedeflenmektedir. Metin bütünlüğünü kavrama, örneklendirme ve yorumlama becerilerine dayanan bu işlemler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "anlama" basamağında değerlendirilmektedir. Söz konusu taksonomik sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak etkinliğin tüm kısımları için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel bulgular, etkinliğin anlama düzeyine uygunluğu noktasında uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içerisinde olduğunu kanıtlamaktadır.

"Atatürk'ü Tanımak" temasında yer alan "Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa" metninin onuncu etkinliği; (a), (b), (c), (ç) ve (d) olmak üzere beş aşamadan meydana gelmektedir. Şiirin içeriğine yönelik sorulardan oluşan (a), (b), (c) ve (ç) kısımları dil bilgisi odaklı olmadığından değerlendirme dışı bırakılırken, analiz süreci (d) kısmı üzerinden yürütülmüştür. Dinlenen şiirdeki söz sanatlarının tespit edilmesini gerektiren bu aşama, zihindeki mevcut

bilgilerin basit düzeyde geri çağrılmasına ve tanınmasına dayandığından Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "hatırlama" basamağında sınıflandırılmıştır. İlgili sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak (d) kısmı için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu istatistiksel bulgu, etkinliğin hatırlama düzeyine uygunluğu hususunda uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir örtüşme içerisinde olduğunu kanıtlamaktadır.

"Atatürk'ü Tanımak" temasında yer alan "Atatürk ve Çiftlik" metninin altıncı etkinliği; (a) ve (b) olmak üzere bilişsel derinliği farklılaşan iki kısımdan meydana gelmektedir. Etkinliğin (a) kısmında, verilen cümlelerdeki altı çizili sözcüklerin tür (isim veya fiil) bakımından ayırt edilmesi istenmektedir. Bu süreç, zihindeki mevcut bilgilerin basit düzeyde tanınmasına ve geri çağrılmasına dayandığından Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin "hatırlama" basamağında yer almaktadır. Belirlenen sözcüklerin cümle içerisinde kullanılmasını gerektiren (b) kısmı ise kelimelerin anlamsal ve işlevsel boyutunun kavranmasını zorunlu kıldığından "anlama" düzeyinde sınıflandırılmıştır. Söz konusu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak etkinliğin tüm kısımları için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu istatistiksel bulgular; (a) kısmının hatırlama, (b) kısmının ise anlama düzeyine uygunluğu hususunda uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir örtüşme içerisinde olduğunu doğrulamaktadır.

Tablo 3 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 3. temadaki dil bilgisi etkinlikleri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre düzeyleri

Tema	Metinler	Etkinlikler	Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Düzeyleri
Duygularımı Tanıyorum	Duygularımız	7.etkinlik	Anlama
		8.etkinlik (a)	Anlama
		8.etkinlik (b)	Anlama
		8.etkinlik (c)	Anlama
		9.etkinlik	Uygulama
		12.etkinlik (a)	-
		12.etkinlik (b)	-
		12.etkinlik (c)	-
		12.etkinlik (ç)	Yaratma
		13.etkinlik (a)	Hatırlama
		13.etkinlik (b)	Anlama
		13.etkinlik (c)	Yaratma
	Her Yüreğe Nakış Gerek	4.etkinlik	Hatırlama
		11.etkinlik (a)	Anlama
		11.etkinlik (b)	Anlama
		11.etkinlik (c)	Anlama
		11.etkinlik (ç)	Anlama
		12.etkinlik (a)	Anlama
		12.etkinlik (b)	Anlama
		12.etkinlik (c)	Anlama
		5.etkinlik (a)	Anlama

Türkiye	5.etkinlik (b)	Hatırlama
	8.etkinlik (a)	Anlama
	8.etkinlik (b)	Çözümleme
	8.etkinlik (c)	Anlama
	11.etkinlik (a)	Anlama
	11.etkinlik (b)	Anlama
	12.etkinlik	Yaratma
Altı Üstü Bir Yarış	9.etkinlik (a)	Çözümleme
	9.etkinlik (b)	Çözümleme
	9.etkinlik (c)	Anlama

Tablo 3'te görüldüğü üzere, "Duygularımı Tanıyorum" temasında yer alan "Duygularımız" metninin yedinci etkinliği; tanımlama, örneklendirme, benzetme ve karşılaştırma gibi düşünceyi geliştirme yollarına odaklanmaktadır. Model cümleler üzerinden öğrencinin de metinden hareketle ilgili kavramlara dair örnekler sunmasının beklendiği bu etkinlik, yorumlama becerisini gerektirdiğinden Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "anlama" basamağında değerlendirilmektedir. Söz konusu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel bulgular, etkinliğin anlama düzeyine uygunluğu hususunda uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içerisinde olduğunu doğrulamaktadır.

"Duygularımı Tanıyorum" temasında yer alan "Duygularımız" metninin sekizinci etkinliği; (a), (b) ve (c) olmak üzere somut ve soyut kavramların ayırt edilmesine odaklanan üç kısımdan oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında varlıkların görülebilirliği, (b) kısmında "merhamet" kavramının duyusal algılanabilirliği irdelenirken; (c) kısmında dinlenen metindeki

unsurların duyu organlarıyla algılanıp algılanamadığına göre sınıflandırılması istenmektedir. Soyut kavramlar üzerine düşünme, çıkarımda bulunma ve yorumlama becerilerini gerektiren bu süreçler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "anlama" basamağında değerlendirilmektedir. Söz konusu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak etkinliğin tüm kısımları için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen istatistiksel veriler, etkinliğin anlama düzeyine uygunluğu hususunda uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içinde olduğunu doğrulamaktadır.

"Duygularımı Tanıyorum" temasında yer alan "Duygularımız" metninin dokuzuncu etkinliğinde, isim türlerine yönelik hazırlanan kartlardan hareketle öğrencilerin bir konuşma yapması hedeflenmektedir. Teorik dil bilgisi kurallarının sözlü anlatım pratiğine aktarılmasını gerektiren bu süreç, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "uygulama" basamağında değerlendirilmektedir. Söz konusu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu istatistiksel bulgular, etkinliğin uygulama düzeyine uygunluğu hususunda uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir örtüşme içerisinde olduğunu kanıtlamaktadır.

"Duygularımı Tanıyorum" temasında yer alan "Duygularımız" metninin on ikinci etkinliği; (a), (b), (c) ve (ç) olmak üzere dört aşamadan meydana gelmektedir. Etkinliğin (a), (b) ve (c) kısımları dil bilgisi kazanımlarına doğrudan odaklanmadığı için değerlendirme kapsamı dışında tutulurken, (ç) kısmı analiz sürecine dâhil edilmiştir. Bu aşamada, öğrenciden belirlenen anahtar kelimelerin eş veya zıt anlamlılarını tespit etmesi ve bunları verilen atasözleriyle harmanlayarak bütünlüklü bir paragraf oluşturması beklenmektedir. Mevcut bilgilerden yola çıkarak özgün bir metin

kurgulamayı gerektiren bu üretim süreci, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin en üst basamağı olan "yaratma" düzeyinde değerlendirilmektedir. İlgili sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Analiz sonucunda, 0.75 olan asgari referans değeri aşılıp (ç) kısmı için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu, etkinliğin yaratma düzeyine uygunluğu konusunda uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içinde olduğunu kanıtlamaktadır.

"Duygularımı Tanıyorum" temasında yer alan "Duygularımız" metninin on üçüncü etkinliği; (a), (b) ve (c) olmak üzere bilişsel süreçleri aşamalı olarak derinleşen üç kısımdan oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında, verilen cümlelerin ilgili düşünceyi geliştirme yollarıyla eşleştirilmesi istendiğinden, bilgiye dayalı tanıma sürecini kapsayan bu aşama Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin "hatırlama" basamağında yer almaktadır. Dinlenen metindeki düşünceyi geliştirme yollarının anlamsal katkısının irdelendiği (b) kısmı ise açıklama ve yorumlama becerilerine odaklandığından "anlama" düzeyinde sınıflandırılmıştır. En az iki düşünceyi geliştirme yolu kullanılarak özgün bir metin yazılmasını öngören (c) kısmı, yeni bir ürün ortaya koyma sürecini içerdiğinden taksonominin en üst seviyesi olan "yaratma" basamağına karşılık gelmektedir. Söz konusu taksonomik değerlendirmelerin geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği ile sınanmıştır. Analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılıp etkinliğin her üç kısmı için de Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel veriler; (a) kısmının hatırlama, (b) kısmının anlama ve (c) kısmının yaratma düzeyine uygunluğu noktasında uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içinde olduğunu kanıtlamaktadır.

"Duygularımı Tanıyorum" temasında yer alan "Her Yüreğe Nakış Gerek" metninin dördüncü etkinliği, insana dair duygu durumlarını örneklendiren bir paragraf üzerinden kurgulanmıştır. Bu

etkinlikte, öğrencilerden metindeki duygu ifadelerini ilgili deyim ve kalıplaşmış sözlerle eşleştirmeleri beklenmektedir. Zihindeki mevcut bilginin herhangi bir zihinsel manipölasyona tabi tutulmadan geri çağrılmasını gerektiren bu eşleştirme işlemi, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "hatırlama" basamağında değerlendirilmektedir. Söz konusu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılıarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel veri, etkinliğin hatırlama düzeyine uygunluğu hususunda uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içinde olduğunu doğrulamaktadır.

"Duygularımı Tanıyorum" temasında yer alan "Her Yüreğe Nakış Gerek" metninin on birinci etkinliği; (a), (b), (c) ve (ç) olmak üzere birbirini tamamlayan dört kısımdan oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında sözcüklerin bağlamsal anlamlarının belirlenmesi; (b) ve (c) kısımlarında kelimelerin "aynı cinsten varlıkları" (tür adı) veya "eşi olmayan varlıkları" (özel ad) karşılama durumlarının ayırt edilmesi; (ç) kısmında ise metin içerisinden benzer nitelikteki kelimelerin tespit edilmesi hedeflenmektedir. Doğrudan bir konu anlatımı olmaksızın, verilen örneklerden hareketle öğrencinin kavramsal özellikleri algılamasını, yorumlamasını ve tümevarımsal bir yargıya varmasını gerektiren bu süreçlerin tamamı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "anlama" basamağında değerlendirilmektedir. Söz konusu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılıarak etkinliğin tüm kısımları için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel veriler, etkinliğin anlama düzeyine uygunluğu hususunda uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içinde olduğunu doğrulamaktadır.

"Duygularımı Tanıyorum" temasında yer alan "Her Yüreğe Nakış Gerek" metninin on ikinci etkinliği; (a), (b) ve (c) olmak üzere

ismin sayısal özelliklerine (tekillik-çoğulluk) odaklanan üç kısımdan oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında ismin niceliğinin sayı kullanılmadan nasıl ifade edileceği irdelenirken; (b) kısmında sözcükler arasındaki sayısal anlam farklarının ayırt edilmesi, (c) kısmında ise bu farkındalığa dayalı örnek cümleler kurulması istenmektedir. Dil bilgisel kavramların (tekil-çoğul) sezdirilmesi, analiz edilmesi ve yorumlanarak örneklendirilmesi süreçlerini içeren bu aşamalar, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "anlama" basamağında değerlendirilmektedir. Söz konusu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak etkinliğin tüm kısımları için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel veriler, etkinliğin anlama düzeyine uygunluğu hususunda uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içinde olduğunu kanıtlamaktadır.

"Duygularımı Tanıyorum" temasında yer alan "Türkiye" metninin beşinci etkinliği, farklı bilişsel süreçleri işe koşan (a) ve (b) kısımlarından meydana gelmektedir. Etkinliğin (a) kısmında verilen şiirin okunması ve içeriğinin kavranması hedeflendiğinden, bu süreç zihinsel bir anlamlandırma eylemi olarak Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin "anlama" basamağında değerlendirilmektedir. Söz sanatlarına ilişkin doğru bilgilerin takip edilerek bir çıkış noktasına ulaşılmasını gerektiren (b) kısmı ise, zihindeki mevcut bilginin doğrudan geri çağırılmasına dayalı olduğundan "hatırlama" düzeyinde sınıflandırılmıştır. Söz konusu değerlendirmelerin geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak etkinliğin her iki kısmı için de Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu istatistiksel veriler; (a) kısmının anlama, (b) kısmının ise hatırlama düzeyine uygunluğu noktasında uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içerisinde olduğunu doğrulamaktadır.

"Duygularımı Tanıyorum" temasında yer alan "Türkiye" metninin sekizinci etkinliği; (a), (b) ve (c) olmak üzere bilişsel süreçleri çeşitlilik gösteren üç aşamalı bir yapı arz etmektedir. Etkinliğin (a) kısmında, metin içerisindeki büyük harflerin kullanım amaçlarının tespit edilmesi istenmektedir. Bu süreç, metin içi işlevlerin kavranmasını gerektirdiğinden Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin "anlama" basamağında değerlendirilmektedir. Tespit edilen kullanımlardan yola çıkılarak genel imla kurallarının oluşturulmasını hedefleyen (b) kısmı, parçadan bütüne giden tümevarımsal bir analiz sürecini içerdiğinden "çözümleme" düzeyinde sınıflandırılmıştır. Belirlenen kurallara uygun özgün örneklerin sunulmasına dayanan (c) kısmı ise konunun içselleştirildiğini gösteren bir örneklendirme etkinliği olması sebebiyle "anlama" düzeyine karşılık gelmektedir. Söz konusu sınıflandırmaların geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak etkinliğin tüm kısımları için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu istatistiksel bulgular; (a) ve (c) kısımlarının anlama, (b) kısmının ise çözümleme düzeyine uygunluğu hususunda uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içinde olduğunu doğrulamaktadır.

"Duygularımı Tanıyorum" temasında yer alan "Türkiye" metninin on birinci etkinliği, teorik bilginin pekiştirilmesine yönelik (a) ve (b) kısımlarından oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında, tanımları sunulan söz sanatlarına dair öğrencinin özgün örnekler vermesi beklenirken; (b) kısmında dijital araçlar (karekod) vasıtasıyla dinlenen metindeki söz sanatlarının tespit edilmesi hedeflenmektedir. Söz sanatlarını örneklendirme ve işitsel bir metin içerisinde teşhis etme becerilerini gerektiren bu süreçler, kavramsal kavrayışa dayandığından Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "anlama" basamağında değerlendirilmektedir. Söz konusu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak etkinliğin

her iki kısmı için de Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu istatistiksel bulgular, etkinliğin anlama düzeyine uygunluğu hususunda uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içerisinde olduğunu doğrulamaktadır.

"Duygularımı Tanıyorum" temasında yer alan "Türkiye" metninin on ikinci etkinliğinde, öğrencilerden belirli bir konu ekseninde duygularını ifade eden bir yazı kaleme almaları ve anlatımlarını söz sanatlarıyla zenginleştirmeleri beklenmektedir. Mevcut bilgi ve duyguların özgün bir kompozisyon hâline getirilmesini gerektiren bu üretim süreci, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında en üst seviye olan "yaratma" basamağında değerlendirilmektedir. Söz konusu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel bulgular, etkinliğin yaratma düzeyine uygunluğu noktasında uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir örtüşme içerisinde olduğunu doğrulamaktadır.

"Duygularımı Tanıyorum" temasında yer alan "Altı Üstü Bir Yarış" metninin dokuzuncu etkinliği; (a), (b) ve (c) olmak üzere bilişsel süreçleri farklılaşan üç aşamalı bir yapı arz etmektedir. Etkinliğin (a) ve (b) kısımlarında, metin içerisindeki noktalama işaretlerinin (iki nokta, uzun çizgi ve üç nokta) işlevlerinin saptanması ve bu işlevlerden hareketle kullanım kurallarının oluşturulması hedeflenmektedir. Mevcut verilerin irdelenmesini, tümevarım veya tümdengelim yöntemlerinin kullanılmasını gerektiren bu süreç, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "çözümleme" basamağında değerlendirilmektedir. Tespit edilen kurallara uygun örnek cümlelerin yazılmasını içeren (c) kısmı ise konunun içselleştirildiğini ve yorumlanabildiğini gösterdiğinden "anlama" düzeyinde sınıflandırılmıştır. Söz konusu taksonomik değerlendirmelerin geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz

neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak etkinliğin tüm kısımları için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel veriler; (a) ve (b) kısımlarının çözümleme, (c) kısmının ise anlama düzeyine uygunluğu noktasında uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içinde olduğunu kanıtlamaktadır.

Tablo 4 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 4. temadaki dil bilgisi etkinlikleri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre düzeyleri

Tema	Metinler	Etkinlikler	Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Düzeyleri
Geleneklerimiz	Nasreddin Hoca	5.etkinlik (a)	Anlama
		5.etkinlik (b)	Hatırlama
		5.etkinlik (c)	Anlama
		9.etkinlik (a)	Anlama
		9.etkinlik (b)	Anlama
	Bugün Bayram	3.etkinlik (a)	Anlama
		3.etkinlik (b)	Hatırlama
	Misafir Odası	3.etkinlik (a)	Hatırlama
		3.etkinlik (b)	Anlama
		5.etkinlik (a)	Anlama
		5.etkinlik (b)	Anlama
		5.etkinlik (c)	Yaratma
		8.etkinlik (a)	Hatırlama
		8.etkinlik (b)	Hatırlama
		8.etkinlik (c)	Hatırlama
		8.etkinlik (ç)	Anlama
		9.etkinlik (a)	Çözümleme
		9.etkinlik (b)	Çözümleme

	9.etkinlik (c)	Anlama
	8.etkinlik (a)	Hatırlama
Çömlekçilik	8.etkinlik (b)	Uygulama
	9.etkinlik (a)	Anlama
	9.etkinlik (b)	Anlama

Tablo 4'te görüldüğü üzere, "Geleneklerimiz" temasındaki "Nasreddin Hoca" metninin 5. etkinliği (a), (b) ve (c) olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında öğrencilerden koyu yazılmış kelimelere dikkat ederek okuma yapmaları istenirken; bu süreç hem zihinsel hem fiziksel işlem gerektirdiği için Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre "anlama" basamağında değerlendirilmiştir. Metnin belirli kelimeler kullanılarak aynen yeniden yazılmasını içeren (b) kısmı "hatırlama"; bu işlem sonrası oluşan anlam değişiminin sorgulandığı (c) kısmı ise algılama ve yorumlama gerektirdiğinden tekrar "anlama" düzeyinde sınıflandırılmıştır. Bu değerlendirmelerin geçerliliği, 9 uzman görüşü ile Lawshe tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, 0.75 olan minimum kabul değerinin üzerinde, her üç kısım için de 1.00 kapsam geçerlik oranı elde edilmiştir. Bu veriler, (a) ve (c) kısımlarının anlama, (b) kısmının ise hatırlama düzeyine uygunluğunu doğrulamakta ve uzmanların araştırmacı değerlendirmesiyle tam bir mutabakat içinde olduğunu göstermektedir.

"Geleneklerimiz" temasında yer alan "Nasreddin Hoca" metninin 9. etkinliği, bir deyim anlamlandırılması (a kısmı) ve bir fıkranın okunması (b kısmı) süreçlerini kapsayan iki aşamalı bir yapı arz etmektedir. Öğrencinin ilgili deyim üzerine fikir yürütmesini ve metni okuyup kavramasını gerektiren bu etkinlik, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "anlama" basamağında değerlendirilmektedir. Söz konusu değerlendirmenin geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşlerine başvurularak ve elde edilen veriler Lawshe tekniği ile analiz edilerek sınanmıştır. Analiz neticesinde, Lawshe tekniğine göre 0.75 olması gereken asgari referans değeri aşarak, etkinliğin her iki kısmı için de Kapsam Geçerlik Oranı

(KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel bulgular, uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir uyum içerisinde olduğunu göstermekte ve etkinliğin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin "anlama" düzeyine uygunluğunu doğrulamaktadır.

"Geleneklerimiz" temasında yer alan "Bugün Bayram" metninin üçüncü etkinliği, iki farklı bilişsel sürece odaklanan (a) ve (b) kısımlarından oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında, öğrenciden dinlediği metindeki kalıp ifadeleri tespit etmesi ve anlamlandırması beklendiğinden, bu aşama Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "anlama" basamağında değerlendirilmektedir. Günlük hayattaki durumlarla ilgili kalıp ifadelerin eşleştirilmesine dayanan (b) kısmı ise, bilginin doğrudan zihinden çağrılmasını gerektirdiğinden "hatırlama" düzeyinde sınıflandırılmıştır. Söz konusu taksonomik değerlendirmelerin geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz neticesinde, Lawshe tekniğine göre 0.75 olması gereken asgari referans değeri aşılarak, etkinliğin her iki kısmı için de Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu istatistiksel veriler; (a) kısmının anlama, (b) kısmının ise hatırlama düzeyine uygunluğu hususunda uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içinde olduğunu doğrulamaktadır.

"Geleneklerimiz" temasında yer alan "Misafir Odası" metninin üçüncü etkinliği, bilişsel süreçler açısından farklılaşan (a) ve (b) kısımlarından oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında, verilen deyim ve kalıplaşmış sözlerin anlamlarıyla eşleştirilmesi istendiğinden, bu aşama Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "hatırlama" düzeyinde sınıflandırılmıştır. İlgili ifadelerin cümle içerisinde kullanılmasını gerektiren (b) kısmı ise öğrencinin kavrama becerisine dayandığından "anlama" basamağında değerlendirilmektedir. Söz konusu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve elde edilen veriler Lawshe tekniği ile analiz edilerek sınanmıştır. Analiz sonucunda, 0.75 olarak kabul edilen asgari referans değeri aşılarak,

etkinliğin her iki kısmı için de Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak saptanmıştır. Bu istatistiksel bulgu; (a) kısmının hatırlama, (b) kısmının ise anlama düzeyine uygunluğu hususunda uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir örtüşme içerisinde olduğunu kanıtlamaktadır.

"Geleneklerimiz" temasında yer alan "Misafir Odası" metninin beşinci etkinliği; (a), (b) ve (c) olmak üzere bilişsel süreçleri aşamalı olarak derinleşen üç kısımdan oluşmaktadır. Şiirdeki söz sanatlarının tespit edilmesini gerektiren (a) kısmı ile günlük hayattaki varlıkların kişileştirilerek cümle içinde kullanılmasını hedefleyen (b) kısmı, öğrencinin yorumlama becerisine dayandığından Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin "anlama" basamağında değerlendirilmektedir. Etkinliğin (c) kısmında ise öğrenciden, kitap ve kalem gibi nesneleri konuşturarak söz sanatları içeren özgün bir diyalog kurgulaması beklenmektedir. Bu süreç, var olan bilgilerden yola çıkarak yeni bir ürün ortaya koymayı gerektirdiğinden taksonominin "yaratma" düzeyine karşılık gelmektedir. Söz konusu sınıflandırmaların geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Yapılan analiz neticesinde, 0.75'lik asgari referans değeri aşılarak etkinliğin tüm kısımları (a, b ve c) için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu istatistiksel veriler; (a) ve (b) kısımlarının anlama, (c) kısmının ise yaratma düzeyine uygunluğu noktasında uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir uyum içinde olduğunu doğrulamaktadır.

"Geleneklerimiz" temasında yer alan "Misafir Odası" metninin sekizinci etkinliği; (a), (b), (c) ve (ç) olmak üzere birbirini tamamlayan dört aşamadan oluşmaktadır. Etkinliğin (a), (b) ve (c) kısımlarında öğrenciden, metin içerisindeki sayı ve işaret bildiren kelimeleri tespit etmesi, ayırt etmesi ve listelemesi beklenmektedir. Bu işlemler, bilginin doğrudan tanınmasına dayalı temel bilişsel süreçleri kapsadığından Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin "hatırlama" basamağında sınıflandırılmıştır. Belirlenen bu niteleyici sözcüklerin cümle içerisinde kullanılmasını gerektiren (ç) kısmı ise

öğrencinin kavrama ve yorumlama becerisine odaklandığından "anlama" düzeyinde değerlendirilmektedir. Yapılan bu sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak etkinliğin tüm kısımları için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen istatistiksel veriler; ilk üç kısmın hatırlama, son kısmın ise anlama düzeyine uygunluğu hususunda uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içinde olduğunu kanıtlamaktadır.

"Geleneklerimiz" temasında yer alan "Misafir Odası" metnin dokuzuncu etkinliği; (a), (b) ve (c) olmak üzere bilişsel derinliği farklılaşan üç aşamadan meydana gelmektedir. Etkinliğin (a) ve (b) kısımlarında, metin içerisindeki noktalama işaretlerinin (kesme işareti ve kısa çizgi) işlevlerinin saptanması ve bu işlevlerden hareketle genel kullanım kurallarına ulaşılması hedeflenmektedir. Bu süreç, verilerin tümevarım veya tümdengelim yöntemleriyle irdelenmesini gerektirdiğinden Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin "çözümleme" basamağında yer almaktadır. Kısa çizginin heceleme işlevinin yorumlanmasına odaklanan (c) kısmı ise kavrama becerisine dayandığından "anlama" düzeyinde sınıflandırılmıştır. Söz konusu taksonomik değerlendirmelerin geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılarak etkinliğin tüm kısımları için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel veriler; ilk iki kısmın çözümleme, son kısmın ise anlama düzeyine uygunluğu noktasında uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içinde olduğunu kanıtlamaktadır.

"Geleneklerimiz" temasında yer alan "Çömlekçilik" metnin sekizinci etkinliği, (a) ve (b) olmak üzere bilişsel karmaşıklık düzeyi farklılaşan iki aşamadan oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında, metin içerisindeki büyük harf kullanımına dair hataların tespit edilmesi istendiğinden, bu süreç ön öğrenmelerin

zihinden çağrılmasına dayanmakta ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin "hatırlama" basamağında yer almaktadır. Etkinliğin (b) kısmı ise çok katmanlı bir yapı arz etmektedir: Öğrenciden mevcut kullanımlardan yola çıkarak kurallar türetmesi istendiği için "çözümleme", bu kuralları dikkate alarak özgün bir paragraf yazması beklendiği için ise "uygulama" düzeyinde değerlendirilmektedir. Söz konusu sınıflandırmanın yapısal geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği ile sınanmıştır. Analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılıarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO); (a) kısmı için 0.77, (b) kısmı için ise 1.00 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen istatistiksel bulgular, araştırmacının taksonomik değerlendirmesinin uzmanların büyük çoğunluğu tarafından desteklendiğini ve etkinliğin belirtilen düzeylere uygunluğunu doğrulamaktadır.

"Geleneklerimiz" temasında yer alan "Çömlekçilik" metninin dokuzuncu etkinliği, birbirini tamamlayan (a) ve (b) kısımlarından oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında, cümle içinde renkli olarak vurgulanan sözcüklerin isimlere kattığı anlamların analiz edilerek gruplandırılması; (b) kısmında ise belirlenen her bir grup için yeni örnekler sunulması istenmektedir. Sözcüklerin bağlamsal işlevlerini kavrama, sınıflandırma ve örneklendirme becerilerine dayanan bu süreçler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında "anlama" basamağında değerlendirilmektedir. Söz konusu taksonomik sınıflandırmanın geçerliliği, dokuz alan uzmanının görüşleri doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak sınanmıştır. Yapılan analiz neticesinde, 0.75 olan asgari referans değeri aşılıarak etkinliğin her iki kısmı için de Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel veriler, etkinliğin anlama düzeyine uygunluğu hususunda uzman görüşleri ile araştırmacı değerlendirmesinin tam bir mutabakat içinde olduğunu doğrulamaktadır.

Tablo 5 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 5. temadaki dil bilgisi etkinlikleri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre düzeyleri

Tema	Metinler	Etkinlikler	Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Düzeyleri
İletişim ve Sosyal İlişkiler	Ev	6.etkinlik (a)	Anlama
		6.etkinlik (b)	Yaratma
		9.etkinlik	Uygulama
		12.etkinlik (a)	Hatırlama
		12.etkinlik (b)	Anlama
		12.etkinlik (c)	Anlama
	Tatlı Günler	6.etkinlik (a)	Hatırlama
		6.etkinlik (b)	Hatırlama
		6.etkinlik (c)	-
		6.etkinlik (ç)	-
		6.etkinlik (d)	Hatırlama
		6.etkinlik (e)	Uygulama
	Gülü İncitme Gönül	2.etkinlik (a)	-
		2.etkinlik (b)	-
		2.etkinlik (c)	Anlama
		2.etkinlik (ç)	Anlama
		2.etkinlik (d)	-
	Komşumuz Nergis Teyze, Çiçek Dayanışması	9.etkinlik	Çözümleme
		10.etkinlik (a)	Hatırlama
		10.etkinlik (b)	Anlama

Tablo 5'te görüldüğü üzere, "İletişim ve Sosyal İlişkiler" temasındaki "Ev" metninin 6. etkinliği (a) ve (b) olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında öğrencilerden paragrafta benzerlik anlamı katan kelimeleri belirlemeleri istenirken; bu tespit süreci Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre "anlama" basamağında değerlendirilmiştir. (B) kısmında ise verilen kelimeler ve benzetme ifadeleri kullanılarak özgün cümlelerin kurgulanması istendiğinden, bu süreç taksonominin en üst düzeyi olan "yaratma" basamağında ele alınmıştır. Bu sınıflandırmaların geçerliliği, 9 uzman görüşü ile Lawshe tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, 0.75 olan minimum kabul değerinin üzerinde, her iki kısım için de 1.00 kapsam geçerlik oranı elde edilmiştir. Bu veriler; etkinliğin (a) kısmının anlama, (b) kısmının ise yaratma düzeyine uygunluğunu doğrulamakta ve uzmanların araştırmacı değerlendirmesiyle tam bir uyum içinde olduğunu göstermektedir.

"İletişim ve Sosyal İlişkiler" temasındaki "Ev" metninin 9. etkinliğinde, öğrencilerden verilen bir paragrafı yazım ve noktalama kurallarına göre yeniden düzenlemeleri beklenmektedir. Yanlışların tespit edilip kurallara uygun olarak düzeltilmesini gerektiren bu süreç, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre "uygulama" basamağında değerlendirilmiştir. Bu sınıflandırmanın geçerliliği, 9 uzman görüşüne başvurularak Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Yapılan analizde, kabul edilebilir minimum değer olan 0.75'in üzerinde, 1.00 kapsam geçerlik oranı elde edilmiştir. Bu sonuç, etkinliğin uygulama düzeyine uygunluğunu doğrulamakta ve uzmanların araştırmacı değerlendirmesiyle tam bir uyum içinde olduğunu göstermektedir.

"İletişim ve Sosyal İlişkiler" temasında yer alan "Ev" metninin 12. etkinliği (a), (b) ve (c) olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında, cümle içindeki kelime kullanımlarını ve değişimlerini fark etmesi beklenen öğrencinin bu performansı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre "hatırlama" basamağında değerlendirilmiştir. İsmi yerini tutan kelimelerin tespit edildiği (b) kısmı ile altı çizili sözcük yerine yeni bir kelime bulunmasının istendiği (c) kısmı ise, cümlenin bağlamının

kavranmasını gerektirdiğinden "anlama" düzeyinde sınıflandırılmıştır. Bu değerlendirmelerin geçerliliği, 9 uzman görüşü ile Lawshe tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz neticesinde, 0.75 olan minimum kabul değerinin üzerinde, her üç kısım için de 1.00 kapsam geçerlik oranı elde edilmiştir. Bu sonuçlar, (a) kısmının hatırlama; (b) ve (c) kısımlarının ise anlama düzeyine uygunluğunu doğrulamakta ve uzmanların araştırmacı değerlendirmesiyle tam bir mutabakat içinde olduğunu göstermektedir.

"İletişim ve Sosyal İlişkiler" temasında yer alan "Tatlı Günler" metninin 6. etkinliği; (a), (b), (c), (ç), (d) ve € olmak üzere altı aşamadan oluşmaktadır. Dil bilgisi odaklı olmayan (c) ve (ç) kısımları inceleme dışı bırakılırken; diğer kısımlar bilişsel süreçlerine göre analiz edilmiştir. Metindeki söz sanatlarını ve metne katkılarını tespit etmeyi gerektiren (a) ve (b) kısımları ile özetleyici ifadelerin bulunmasını içeren (d) kısmı, mevcut bilginin tanınmasına dayandığı için Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre "hatırlama" basamağında değerlendirilmiştir. Belirlenen özetleyici ifadelerin cümle içinde kullanılmasını gerektiren (e) kısmı ise öğrenilenin yeni duruma aktarılması nedeniyle "uygulama" düzeyinde sınıflandırılmıştır. Bu değerlendirmelerin geçerliliği, 9 uzman görüşü ile Lawshe tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, 0.75 olan minimum kabul değerinin üzerinde, incelenen tüm kısımlar (a, b, d, e) için 1.00 kapsam geçerlik oranı elde edilmiştir. Bu veriler, ilgili kısımların belirlenen taksonomik düzeylere uygunluğunu doğrulamakta ve uzmanların araştırmacı değerlendirmesiyle tam bir mutabakat içinde olduğunu göstermektedir.

"İletişim ve Sosyal İlişkiler" temasında yer alan "Gülü İncitme Gönül" metninin 2. etkinliği; (a), (b), (c), (ç) ve (d) olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Dil bilgisi odaklı olmayan (a), (b) ve (d) kısımları inceleme dışı bırakılırken; (c) ve (ç) kısımları analiz kapsamına alınmıştır. Etkinliğin (c) kısmında öğrencilerden "gönül" kelimesiyle oluşturulan deyimlerin anlamlarından hareketle cümle kurmaları; (ç) kısmında ise bu deyimlerin insan ilişkilerine etkisini

(ilişkiyi koparan veya düzelten) yorumlamaları istenmiştir. Anlamlandırma ve yorumlama becerisi gerektiren bu süreçler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre "anlama" basamağında değerlendirilmiştir. Bu sınıflandırmanın geçerliliği, 9 uzman görüşü ile Lawshe tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, 0.75 olan minimum kabul değerinin üzerinde, incelenen her iki kısım için de 1.00 kapsam geçerlik oranı elde edilmiştir. Bu veriler, etkinliğin anlama düzeyine uygunluğunu doğrulamakta ve uzmanların araştırmacı değerlendirmesiyle tam bir mutabakat içinde olduğunu göstermektedir.

"İletişim ve Sosyal İlişkiler" temasında yer alan "Gülü İncitme Gönül" metninin 9. etkinliğinde, öğrencilerden verilen cümleleri irdeleyerek sayıların yazımına ilişkin kuralları belirlemeleri beklenmektedir. Cümle yapılarının incelenip genel kurallara ulaşılmasını gerektiren bu süreç, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre "çözümleme" basamağında değerlendirilmiştir. Bu sınıflandırmanın geçerliliği, 9 uzman görüşüne başvurularak Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde, kabul edilebilir minimum değer olan 0.75'in üzerinde, 1.00 kapsam geçerlik oranı elde edilmiştir. Bu sonuç, etkinliğin çözümleme düzeyine uygunluğunu doğrulamakta ve uzman görüşlerinin araştırmacı değerlendirmesiyle tam bir uyum içinde olduğunu göstermektedir.

"İletişim ve Sosyal İlişkiler" temasında yer alan "Komşumuz Nergis Teyze, Çiçek Dayanışması" metninin 9. etkinliği, (a) ve (b) olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında öğrencilerden, verilen tanılayıcı dallanmış ağaçtaki bilgilerin doğruluğunu tespit ederek ilerlemeleri istenirken; bu süreç bilginin doğrudan çağrılmasını gerektirdiği için Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre "hatırlama" basamağında değerlendirilmiştir. Verilen kelimelerin ismin yerini tutacak şekilde cümle içinde kullanılmasını (örneklendirilmesini) içeren (b) kısmı ise, kavramın işlevinin kavranmasını gerektirdiğinden "anlama" düzeyinde sınıflandırılmıştır. Bu değerlendirmelerin geçerliliği, 9 uzman görüşü ile Lawshe tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz

neticesinde, 0.75 olan minimum kabul değerin üzerinde, her iki kısım için de 1.00 kapsam geçerlik oranı elde edilmiştir. Bu sonuçlar, (a) kısmının hatırlama, (b) kısmının ise anlama düzeyine uygunluğunu doğrulamakta ve uzmanların araştırmacı değerlendirmesiyle tam bir mutabakat içinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 6 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 6. temadaki dil bilgisi etkinlikleri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre düzeyleri

Tema	Metinler	Etkinlikler	Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Düzeyleri
Sağlıklı Yaşıyorum	Haydi Doğa Yürüyüşüne	4.etkinlik (a)	Hatırlama
		4.etkinlik (b)	-
		7.etkinlik (a)	Hatırlama
		7.etkinlik (b)	Anlama
	Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?	3.etkinlik (a)	Hatırlama
		3.etkinlik (b)	Anlama
		8.etkinlik (a)	Hatırlama
		8.etkinlik (b)	Hatırlama
		9.etkinlik (a)	Hatırlama
		9.etkinlik (b)	Hatırlama
	Obezite Sorunu	8.etkinlik (a)	Uygulama
		8.etkinlik (b)	-

Tablo 6'da görüldüğü üzere, "Sağlıklı Yaşıyorum" temasındaki "Haydi Doğa Yürüyüşüne" metninin 4. etkinliği (a) ve (b) kısımlarından oluşmaktadır. Dil bilgisi odaklı olmayan (b) kısmı inceleme dışı bırakılırken; (a) kısmında öğrencilerden, verilen cümlelerde hangi düşünceyi geliştirme yollarının kullanıldığını belirlemeleri istenmiştir. Verilen örneklerin ilgili kavramlarla

eşleştirilmesine dayanan bu süreç, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre "hatırlama" basamağında değerlendirilmiştir. Bu sınıflandırmanın geçerliliği, 9 uzmanın görüşüne başvurularak Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, 0.75 olan minimum kabul değerinin üzerinde, 0.77'lik bir kapsam geçerlik oranı elde edilmiştir. Bu bulgu, etkinliğin (a) kısmının hatırlama düzeyine uygunluğunu doğrulamakta ve uzmanların büyük çoğunluğunun araştırmacı değerlendirmesiyle aynı yönde görüş bildirdiğini göstermektedir.

"Sağlıklı Yaşıyorum" temasına ait "Haydi Doğa Yürüyüşüne" metninin 7. etkinliği, (a) ve (b) olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında öğrencilerden metin içerisinde ismi niteleyen veya belirten üç cümle bulmaları istenirken; (b) kısmında belirlenen bu kelimelerle ismi niteleyen özgün bir örnek cümle kurmaları beklenmektedir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre, metindeki mevcut yapıyı tespit etmeyi gerektiren (a) kısmı "hatırlama", öğrenilen bilgiyi örneklendirmeyi gerektiren (b) kısmı ise "anlama" basamağında değerlendirilmiştir. Bu sınıflandırmalar, 9 uzmanın katılımıyla Lawshe tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, kabul edilebilir minimum değer olan 0.75'in üzerinde, her iki kısım için de 1.00 kapsam geçerlik oranı elde edilmiştir. Bu bulgular, etkinliğin (a) kısmının hatırlama, (b) kısmının ise anlama düzeyine uygunluğunu doğrulamakta ve uzman görüşlerinin araştırmacı değerlendirmesiyle tam bir uyum içinde olduğunu göstermektedir.

"Sağlıklı Yaşıyorum" temasına ait "Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?" metninin 3. etkinliği, (a) ve (b) olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında öğrencilerden metindeki karşılaştırma bildiren cümleleri tespit etmeleri istenirken; (b) kısmında karşılaştırma işlevli kelimelerle özgün örnek cümleler kurmaları beklenmektedir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde, mevcut bilgiyi bulmayı gerektiren (a) kısmı "hatırlama", kavranan bilgiyle üretim yapmayı gerektiren (b) kısmı ise "anlama" basamağında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmanın geçerliliği, 9 uzman görüşü alınarak Lawshe tekniği ile analiz

edilmiştir. Analiz sonucunda, 0.75 olan minimum kabul değerinin üzerinde değerlere ulaşılmış; (a) kısmının kapsam geçerlik oranı 0.77, (b) kısmının oranı ise 1.00 olarak belirlenmiştir. Bu istatistiksel veriler, etkinliğin belirlenen taksonomik düzeylere (hatırlama ve anlama) uygunluğunu doğrulamakta ve uzmanların araştırmacı değerlendirmesiyle aynı yönde görüş bildirdiğini göstermektedir.

"Sağlıklı Yaşıyorum" temasına ait "Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?" metninin 8. etkinliği, (a) ve (b) olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında öğrencilerden paragraftaki yazım yanlışlarını belirleyip altını çizmeleri; (b) kısmında ise bu yanlışları düzelterek kelimeleri yeniden yazmaları istenmektedir. Öğrencinin zihnindeki mevcut bilgiyi çağırmasına dayalı olan bu süreçler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre "hatırlama" basamağında değerlendirilmiştir. Bu sınıflandırmanın geçerliliği, 9 uzman görüşü ile Lawshe tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, 0.75 olan minimum kabul değerinin üzerinde, her iki kısım için de 1.00 kapsam geçerlik oranı elde edilmiştir. Bu bulgu, etkinliğin hatırlama düzeyine uygunluğunu doğrulamakta ve uzmanların araştırmacı değerlendirmesiyle tam bir uyum içinde olduğunu göstermektedir.

"Sağlıklı Yaşıyorum" adlı 6. temada yer alan "Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?" metninin 9. etkinliği, (a) ve (b) olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında öğrencilerden metindeki sıfat, zamir ve fiilleri belirleyip altını çizmeleri; (b) kısmında ise bu kelimeleri tablodaki ilgili yerlere yazmaları istenmektedir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre, yalnızca mevcut bilginin tespit edilip gruplandırılmasını gerektiren bu süreç "hatırlama" basamağında değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmenin geçerliliği, 9 uzmanın görüşüne başvurularak Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Lawshe tekniğinde kabul edilebilir minimum kapsam geçerlik oranı 0.75 iken; yapılan analiz sonucunda (a) kısmının oranı 0.77, (b) kısmının oranı ise 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu istatistiksel veriler, etkinliğin her iki kısmının da hatırlama düzeyine uygun olduğunu doğrulamakta ve

uzman görüşlerinin araştırmacı değerlendirmesiyle örtüştüğünü göstermektedir.

"Sağlıklı Yaşıyorum" teması altında yer alan "Obezite Sorunu" metninin 8. etkinliği, (a) ve (b) olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Etkinliğin (a) kısmında öğrencilerden verilen paragrafı uygun noktalama işaretleriyle tamamlamaları istenirken, (b) kısmı dil bilgisi odaklı olmadığı için çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Öğrencilerin önceden öğrendikleri noktalama kurallarını yeni bir duruma aktarmalarını gerektiren (a) kısmı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre "uygulama" basamağında değerlendirilmiştir. Bu sınıflandırmanın geçerliliği, 9 uzmanın görüşüne başvurularak Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Lawshe tekniğinde kabul edilebilir minimum kapsam geçerlik oranı 0.75 iken, yapılan analiz sonucunda bu oran 1.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen veriler, etkinliğin uygulama düzeyine uygunluğunu doğrulamakta ve uzman görüşlerinin araştırmacı değerlendirmesiyle tam bir uyum içinde olduğunu göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

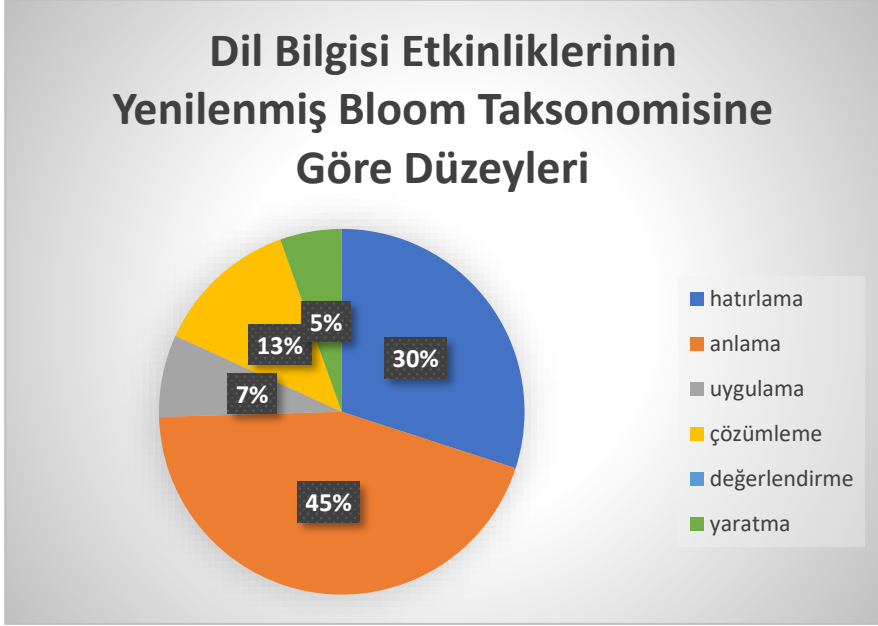
Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmasının amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yürürlüğe konulan 'Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, kademeli uygulama stratejisi doğrultusunda ilk olarak 5. sınıf düzeyinde hayata geçirilmiştir. Bu bağlamda araştırma, yeni programın ilk uygulama örneklerini barındıran 5. sınıf Türkçe ders kitaplarına odaklanmıştır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ekseninde yapılan incelemeler neticesinde; ders kitaplarında 52 ana etkinlik bulunduğu, alt uygulamalarla birlikte ise toplam dil bilgisi etkinlik sayısının 109 olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 109 dil bilgisi etkinliğinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması

sonucunda; etkinliklerin çoğunlukla hatırlama ve anlama basamaklarıyla hazırlandığı tespit edilmiştir.

Grafik 1 Dil bilgisi etkinliklerinin Bloom taksonomisine göre düzeyleri



Grafik 1’de görüldüğü üzere toplamda 109 dil bilgisi etkinliğinin %45’i anlama, %30’u hatırlama, %13’ü çözümleme, %7’si uygulama ve %5’i ise yaratma basamağında bulunmaktadır. Değerlendirme basamağına yönelik dil bilgisi etkinliklerine ise kitaplarda yer verilmemiştir.

Yukarıdaki verilere göre; dil bilgisi öğretim süreçlerinde, etkinliklerin ağırlıklı olarak hatırlama ve anlama gibi alt bilişsel basamaklarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu tek yönlü yığılma, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek uygulamalardan mahrum kalmasına yol açmaktadır. Nitekim Eroğlu ve Kuzu (2014), Türkçe ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında; analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarında hiçbir kazanım veya soruya yer verilmediğini, uygulama basamağının ise oldukça

sınırlı kaldığını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, bu bulgulardan hareketle ders kitaplarında bilişsel derinliği olan ve zihinsel işlem süreçlerini tetikleyen soru sayısının artırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Anniak (2023), 5. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerini incelediği çalışmasında; hatırlama ve anlama basamaklarının baskın olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı, etkinliklerin sürekli bu alt düzey basamaklarda yoğunlaşmasının, eğitim sürecini kısır bir döngüye sokarak öğrenciyi tekrara düşürme riski taşıdığını vurgulamaktadır.

Araştırma bulguları, ortaokul Türkçe ders kitaplarında üst düzey bilişsel becerilerden biri olan değerlendirme basamağına yönelik dil bilgisi etkinliklerine yer verilmediğini göstermektedir. Bu bulgu, alan yazındaki diğer çalışmalarla paralellik arz etmektedir. Nitekim Özkaya (2020), 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmasında; hiçbir sınıf seviyesinde değerlendirme basamağına uygun dil bilgisi sorusunun bulunmadığını tespit etmiştir.

Bir dil bilgisi etkinliğinin, taksonomik açıdan birden fazla bilişsel sürece karşılık gelebildiği görülmektedir. Örneğin, 'Çömlekçilik' metninin 8. etkinliğinde; (a) maddesi hatırlama düzeyini ölçerken, (b) maddesi hem çözümleme hem de uygulama düzeylerini barındırmaktadır. Etkinliğin (b) kısmında, büyük harf kurallarının metin üzerinden tespit edilmesi süreci çözümleme; bu kurallar doğrultusunda yeni bir paragraf oluşturulması süreci ise uygulama basamağına karşılık gelmektedir.

Çözümleme basamağında hazırlanan etkinlikler, noktalama işaretlerinin metin içindeki görevlerinin öğrenciler tarafından keşfedilmesine zemin hazırlamaktadır. Literatürde, kuralların önceden hazır olarak sunulması yerine öğrenci tarafından analiz edilerek yapılandırılmasının, öğrenme verimini artırdığı bilinmektedir. Dolayısıyla, dilin kurallardan ziyade işlevleriyle öğretilmesini esas alan işlevsel dil bilgisi yaklaşımının

uygulanabilirliği açısından çözümlleme basamağı kritik bir öneme sahiptir.

neriler

Ortaokul 5 sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmasını amaçlayan bu çalışmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Ders kitapların taksonominin st bilişsel basamaklarına ait etkinliklerin az olması bir yetersizlik oluşturmaktadır. Kalıcı ğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrenilen bilginin gündelik hayata entegre edilebilmesi için st düzey basamaklara uygun etkinlikler gereklidir. Dil bilgisi etkinlikleri hazırlanırken st bilişsel basamaklara uygun etkinlikler de hazırlanmalıdır.
- 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi ğretim Programı, ğrencinin eleştirel ve analitik düşünerek konunun işlevlerini anlamasını beklemektedir. Öğrencinin eleştirel ve analitik düşünebilmesi için dil bilgisi etkinliklerinin taksonominin st bilişsel basamaklarına uygun hazırlanması gerekmektedir.
- Ders kitabında Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin zmlleme düzeyinde hazırlanan dil bilgisi etkinlikleri, işlevsel dil bilgisi ile öğretime uygun etkinliklerdir. Özellikle konuların ğretiminde sezdirme esas olduğu için dil bilgisi konularının giriş kısmında hazırlanan etkinlikler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin zmlleme düzeyinde hazırlanabilir.
- Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında her dil bilgisi konusu için birden fazla etkinlik hazırlanmaktadır. Söz konusu etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hem alt hem de s düzey bilişsel

basamaklarına uygun hazırlanması için; konuya girişte yer verilen ilk etkinlikler, öğrencinin konunun işlevlerini fark etmesine dönük olacağından, anlama ya da çözümleme düzeyinde, konudan sonraki pekiştirme etkinlikleri hatırlama veya uygulama düzeyinde, konunun son etkinlikleri ise değerlendirme ya da yaratma düzeyinde hazırlanmalıdır. Dil bilgisi etkinlikleri bu şekilde hazırlandığında taksonominin her düzeyine yer verilmiş ve dengeli bir dağılım sağlanmış olacaktır.

- Ders kitabında yer alan bir dil bilgisi etkinliği hem çözümleme hem de yaratma düzeyinde hazırlanmıştır. Bir etkinliğin birden fazla bilişsel düzeyi desteklemesi, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağından, dil bilgisi etkinliklerinin en az iki bilişsel düzeyi kapsayacak biçimde hazırlanması öğrenmenin kalıcılığı açısından önem taşımaktadır.

Etik Beyan ve Sorumluluk

Etik Standartlar ve Özgünlük: Yazar(lar) olarak, bu bölümün tamamen özgün bir çalışma olduğunu, sunulan verilerin ve analizlerin bilimsel etik kurallara uygun olarak hazırlandığını, çalışmada kullanılan tüm kaynaklara atıf yapıldığını ve intihal teşkil edecek herhangi bir unsur barındırmadığını beyan ederim/ederiz.

Yapay Zekâ (YZ) Kullanımı ve Sorumluluk: Bu çalışmanın hazırlık sürecinde Üretken Yapay Zekâ (Generative AI) araçlarının kullanımı konusunda uluslararası akademik yayıncılık standartlarına (COPE vb.) tam uyum sağlanmıştır. Yapay zekâ araçları; çalışmanın hipotezini oluşturma, bilimsel çıkarımlarda bulunma veya verileri üretme aşamalarında kullanılmamıştır.

YZ araçlarından yalnızca dil bilgisi kontrolü, redaksiyon veya literatür taramasına yardımcı araç olarak faydalanılmışsa, bu durum çalışmanın "Yöntem" veya "Teşekkür" kısmında şeffaflıkla belirtilmiştir. Yapay zekâ araçları bir "yazar" statüsünde değildir. YZ

tarafından üretilen herhangi bir metin, tablo veya verinin doğruluğuna, özgünlüğüne ve bütünlüğüne dair tüm sorumluluk münhasıran yazar(lar)a aittir.

Yasal Sorumluluk Reddi: Bu bölümde yer alan fikirler, veriler, görseller ve ileri sürülen görüşler tamamen yazar(lar)ın şahsi sorumluluğundadır ve editörün, yayın kurulunun veya yayınevinin görüşlerini yansıtmaz. Olası telif hakkı ihlalleri, intihal iddiaları veya yapay zekâ araçlarının etik dışı kullanımından doğabilecek her türlü hukuki, cezai ve akademik sorumluluk yazar(lar)a aittir; editör bu konularda taraf değildir.

Kaynakça

- Anderson, L., & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Complete edition). Addison Wesley Longman.
<http://eduq.info/xmlui/handle/11515/18824>
- Anniak, E. (2023). 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Progression and Development in Education* 1(1), 1-43.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.7651473%20>
- Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (ss. 839-860). Ankara: Pegem Akademi, 2016.
- Calp, M. (2001). *İlköğretim okulları ikinci kademedeki dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzurum Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dolunay, A. G. S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 275-284.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16968/177234>
- Ergin, M. (2002). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

- Eroğlu, D., & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/12>
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature*, 2(7), 71-92. <https://turkceninegitimiveogretimi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/06/6.pdf>
- Köseraif, F. (1942). *Türkçede benzeşme ve sertleşme üzerine*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *Türkçe (1-5 sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli: Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Yayınları
- Özkaya, S.D. (2020). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çankırı Karatekin Üniversitesi.
- Şahbaz, M. (2017). Tanzimat dönemi Türk dilinin öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı*, 63, 45-60.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli. <https://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>

BÖLÜM 9

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA METİNLERİNİN YAZAR PROFİLLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Ebru KABAKÇI¹

GİRİŞ

Ana dili öğretimi; bireye yalnızca dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin kazandırıldığı teknik bir öğretim süreci olarak ele alınamaz. Bu süreç aynı zamanda bireyin düşünme biçiminin geliştiği, estetik duyarlılığının şekillendiği ve ulusal-kültürel kimliğiyle bağ kurduğu çok boyutlu bir alanı kapsamaktadır (Akyol, 2019; Sever, 2015). Ana dili öğretiminin bu çok katmanlı yapısı, okul ortamında büyük ölçüde öğretim programları ve bu programların temel uygulama aracı olan ders kitapları aracılığıyla somutlaşmaktadır. Ders kitapları, “öğretim programlarının amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmek, öğrenciyi bilgi ve becerilerle donatmak üzere belirli bir planlama çerçevesinde hazırlanan basılı ve elektronik öğretim materyalleri” olarak tanımlanmaktadır (Mutlu, Sügümlü ve Çınpolat, 2019). Ders kitabı kullanımının öğrenci, öğretmen, veli ve toplum açısından çok yönlü yararlar sunduğu; öğrenme sürecini yapılandırma, öğretimi standartlaştırma ve eğitimde sürekliliği sağlama açısından önemli bir işlev üstlendiği alan yazınında

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Orcid: 0000-0003-0317-0024.

sıklıkla vurgulanmaktadır (Güneş, 2002). Ancak ders kitaplarının bu merkezi rolüne karşın, bu kitaplarda öğrenciye sunulan edebî dünyanın niteliği ve temsil ettiği yazar profilleri, çoğu zaman yeterince sorgulanmayan bir alan olarak varlığını sürdürmektedir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan yazarların kim olduğu sorusu, kaçınılmaz olarak edebî kanon tartışmalarıyla ilişkilidir. Kanon kavramı, en genel anlamıyla hangi eserlerin ve yazarların “değerli”, “örnek” ve “aktarılmaya layık” kabul edildiğine ilişkin tarihsel ve kültürel bir seçimi ifade etmektedir. Bloom’a (2014) göre kanonun tarihsel kökeni, eğitim kurumlarında okutulmak üzere seçilen kitaplara dayanmaktadır (s. 23). Bu yönüyle kanon, yalnızca estetik bir beğeni alanı değil, aynı zamanda eğitim kurumları aracılığıyla kuşaklara aktarılan bir kültürel miras ve seçme mekanizmasıdır. Ders kitapları da bu seçme sürecinin en görünür ve etkili araçlarından biri olarak hangi yazarların ve metinlerin “okunması gereken” olarak sunulacağını belirleme gücüne sahiptir.

Ancak Türk edebiyatındaki kanon tartışmaları, Batı edebiyatlarında olduğu gibi tekil ve uzlaşıya dayalı bir ulusal kanondan söz etmenin güç olduğunu ortaya koymaktadır. Süzgül’e (2023) göre Türkiye’nin uluslaşma sürecinin Batılı ulus-devletlerden farklı bir tarihsel zeminde gelişmesi ve edebiyat alanında farklı ideolojik yönelimlerin eş zamanlı olarak varlık göstermesi, Türk edebiyatında tek bir ulusal kanon yerine çoğul kanonların oluşmasına yol açmıştır (s. 59). Bu durum, ders kitaplarında hangi yazarların ve metinlerin seçildiği sorusunu daha da önemli hâle getirmekte ve kitapların, bu çoğul edebî alan içerisinde hangi kanonları görünür kıldığına ilişkin eleştirel bir değerlendirmeyi zorunlu kılmaktadır.

Ancak alan yazınındaki çeşitli çalışmalar, Türkçe ders kitaplarında metin seçiminde bu ilkeye her zaman yeterince dikkat edilmediğini göstermektedir. Kemiksiz (2018) tarafından 2006, 2015 ve 2017 öğretim programlarına uygun olarak yayımlanan 28 farklı ortaokul Türkçe ders kitabındaki 1112 metin üzerinden yapılan incelemede, metinlerine yer verilen 47 farklı yazardan yalnızca 6’sının çocuk edebiyatçısı kimliğiyle öne çıktığı tespit

edilmiştir. Benzer şekilde Karakuş (2010), 1945-2006 yılları arasındaki Türkçe ders kitaplarındaki metinleri incelediğinde metinleri en sık kullanılan elli yazardan hiçbirinin çocuk edebiyatçısı olarak tanınmadığını ortaya koymuştur.

Ders kitaplarındaki metin ve yazar dağılımlarını konu edinen çalışmalar incelendiğinde bu alanda azımsanmayacak sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak söz konusu çalışmaların önemli bir bölümü, ders kitaplarında yer alan yazarları yalnızca isim sıklıkları üzerinden ele alan nicel yaklaşımlarla sınırlı kalmaktadır. Oysa bir yazarın ders kitabında yer alması, tek başına o yazarın edebî değeri, çocuk ve gençlik edebiyatındaki konumu ya da edebiyat tarihindeki yeri hakkında yeterli bir değerlendirme sunmamaktadır. Yazarın kanonik bir konuma sahip olup olmadığı, güncel çocuk ve gençlik edebiyatındaki üretkenliği ya da yalnızca öğretimsel amaçlarla metin üreten araçsal bir kimliğe mi sahip olduğu gibi değişkenler, ders kitaplarındaki metin seçme politikalarının niteliğini belirleyen temel göstergeler arasında yer almaktadır.

Bu gereksinimden hareketle bu bölümde, ortaokul düzeyinde (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan yazarlar, geleneksel frekans temelli yaklaşımların ötesine geçilerek niteliksel bir sınıflandırma çerçevesinde ele alınmaktadır. İncelemede yazarlar, yalnızca sayısal görünürlükleri açısından değil; edebî kimlikleri, üretim alanları ve yayın geçmişleri dikkate alınarak oluşturulan “yazar profilleri” üzerinden değerlendirilmiştir. Bu kapsamda yazarlar; edebiyat tarihinde tartışmasız bir yer edinmiş ve kanonik kabul gören isimleri temsil eden *Kanonik Yazarlar*, güncel çocuk ve gençlik edebiyatında etkin biçimde üretim yapan yazarları kapsayan *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarları* ile ağırlıklı olarak ders kitabı bağlamında metin üreten ya da öğretimsel bir işleve indirgenen isimleri ifade eden *Ders Kitabı Odaklı Metin Yazarları* olmak üzere üç kategori altında incelenmiştir. Bu çalışmada ‘Ders Kitabı Odaklı Metin Yazarları’ kavramı, yazarlar hakkında nitel bir değer yargısı sunmaktan ziyade; üretim sürekliliği, edebiyat alanındaki dolaşım ve okur karşılığı gibi ölçütler temelinde tanımlanan işlevsel bir sınıflandırma olarak ele alınmaktadır.

Bu sınıflandırmanın, Türkçe ders kitaplarının öğrencilere sunduğu yazar evreninin niteliğini görünür kılmaması ve bu evrenin ne ölçüde edebî gerçekliğe ne ölçüde öğretimsel kurguya dayandığını ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece ders kitaplarının, öğrencinin edebiyatla kurduğu ilişkinin sınırlarını nasıl çizdiği ve hangi yazar tiplerini merkeze aldığı daha bütüncül bir bakışla değerlendirilebilecektir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseniyle yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.189). Bu çalışmada doküman olarak, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında okutulan ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitapları ele alınmış; kitaplardaki okuma metinleri ve bu metinlerin yazarları, yazar profilleri bağlamında incelenmiştir.

Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından onaylı; 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri oluşturmaktadır. İnceleme kapsamına alınan ders kitaplarının künyeleri aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 2025-2026 Eğitim-Öğretim Yılı - Ortaokul Türkçe Ders Kitapları

İncelenen Ders Kitabı	Sınıfı
Cin, A., Dalioglu, S., Kavas, M. vd. (2025). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı. Türkçe 5. 1. Kitap. MEB	5
Cin, A., Dalioglu, S., Kavas, M. vd. (2025). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı. Türkçe 5. 2. Kitap. MEB	5
İlhan, E., Tosun, M., Gedik Doğaner, S. ve Gümüş, Z. N. (2025). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı. Türkçe 6. Sınıf. 1. Kitap. MEB.	6
İlhan, E., Tosun, M., Gedik Doğaner, S. ve Gümüş, Z. N. (2025). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı. Türkçe 6. Sınıf. 2. Kitap. MEB.	6
Duru, K. ve Pastutmaz, M. (2025). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı. Türkçe 7. Sınıf. MEB.	7
Demir, A., Yılmaz, D., Duru, K. ve Pastutmaz, M. (2025). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı. Türkçe 8. Sınıf. MEB.	8

Veri toplama sürecinde öncelikle 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan tüm okuma metinleri taranmış ve toplam 200 adet metin tespit edilmiştir. Ancak yazar profillerinin sağlıklı bir şekilde analiz edilebilmesi adına bu metinler üzerinde belirli eleme ölçütleri uygulanmıştır. Buna göre;

- yazarı açıkça belirtilmeyen metinler,
- “Genel Ağ” şeklinde veya sadece dergi/gazete adı ile referans verilen metinler,
- "Hazırlayan" veya "Derleyen" notuyla sunulup asıl yazarı belirsiz olan metinler

çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu nitelikteki 62 metin elendikten sonra, yazarı belirli olan toplam 138 metin çalışma evrenini oluşturmuştur.

Araştırmada yazar profilleri, her sınıf düzeyi (5, 6, 7 ve 8. sınıf) için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bir yazarın farklı sınıf düzeylerinde tekrar yer alması durumunda, söz konusu yazar her sınıfın kendi yazar evrenine dâhil edilerek değerlendirmeye alınmıştır. Ancak aynı sınıf düzeyi içerisinde birden fazla metni bulunan yazarlar, o sınıf seviyesi için tek bir yazar girdisi olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda; 5. sınıfta 34, 6. sınıfta 30, 7. sınıfta 42 ve 8. sınıfta 32 tane olmak üzere toplam 138 metin üzerinden yapılan incelemede, sınıf içi tekrarlar ayıklandıktan sonra sınıf temelli toplam yazar sayısı, analiz kapsamına alınmıştır.

Elde edilen yazar listesi, sadece nicel bir frekans sayımına değil, yazarların edebî kimliği ve yayın geçmişleri gözetilerek nitel bir sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Araştırmada yazar profillerinin belirlenmesinde, araştırmacının öznel yargılarını en aza indirmek ve denetlenebilirliği sağlamak adına somut ölçütler geliştirilmiştir.

Bu doğrultuda yazarlar, belirlenen şu ölçütlere göre üç temel profil altında kodlanmıştır:

1. Kanonik Yazarlar: Edebiyat tarihinde yerleşik bir konuma sahip olan, eserleri klasikler arasında kabul edilen ve edebî yetkinliği tartışmasız isimlerdir. Bu kategorinin belirlenmesinde ikili bir ölçüt benimsenmiştir:

- Türk yazarlar için YÖK Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanı referans alınmıştır. Hakkında, şahsı veya eserleri üzerine yazılmış müstakil bir lisansüstü tez (yüksek lisans veya doktora) bulunan Türk yazarlar, edebî otoriteleri akademik olarak tescillenmiş kabul edilerek bu kategoriye dâhil edilmiştir.
- Yabancı yazarlar için ise dünya edebiyatı kanonundaki evrensel konumları esas alınmıştır. Eserleri dünya klasikleri statüsünde değerlendirilen ve uluslararası literatürde kanonik kabul gören yabancı yazarlar bu başlık altında sınıflandırılmıştır.

2. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarları: Güncel çocuk ve gençlik edebiyatı alanında üretim yapan yazarlardır. Bu kategorideki temel ölçüt, yazarın çocuk veya gençlik edebiyatı alanında yayımlanmış en az bir müstakil eserinin (kitabının) bulunmasıdır. ISBN kayıtları ve yayınevi katalogları üzerinden yapılan kontrolde, ders kitabı dışında hedef kitleye yönelik basılı eseri tespit edilen yazarlar bu grupta değerlendirilmiştir.

3. Ders Kitabı Odaklı Metin Yazarları: Genellikle didaktik amaçlarla veya ders kitabı bağlamında metin üreten isimlerdir. Yapılan kaynak ve bibliyografya taramalarında, piyasada yayımlanmış herhangi bir müstakil eseri/kitabı tespit edilemeyen; adlarına yalnızca ders kitaplarında, süreli yayınlarda veya eğitim materyallerinde rastlanan yazarlar bu kategori altında sınıflandırılmıştır.

Veriler bu kategoriler ekseninde tasnif edilerek tablollaştırılmış ve frekans/yüzde değerleriyle yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin yazarları; edebî kimlikleri, yayın geçmişleri ve metinlerin niteliği esas alınarak Kanonik Yazarlar, Çocuk ve Gençlik Edebiyatı (ÇGE) Yazarları ve Ders Kitabı Odaklı Metin (DKOM) Yazarları olmak üzere üç temel profil altında sınıflandırılmıştır.

Her bir sınıf düzeyinde yer alan yazarların profillere göre sayısal dağılımı ve genel görünümü Tablo 2’de sunulmuştur.

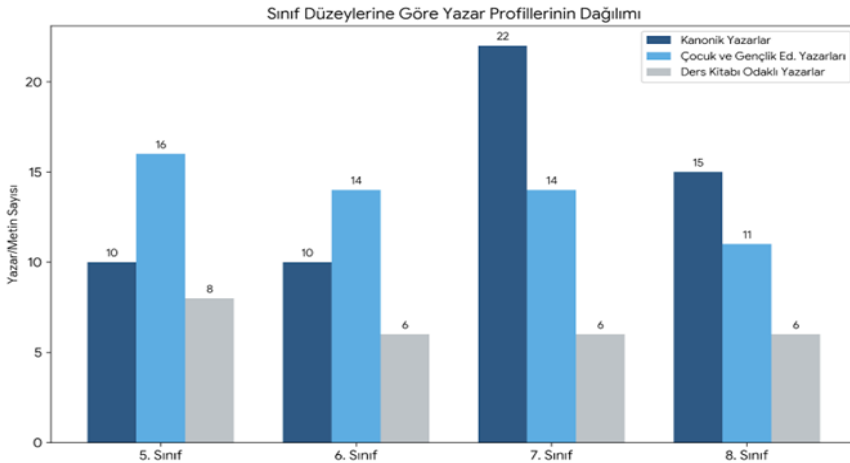
Tablo 2 Sınıf Düzeylerine Göre Yazar Profillerinin Sayısal Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Kanonik Yazarlar (f)	ÇGE Yazarları (f)	DKOM Yazarları (f)	TOPLAM
5	10	16	8	34
6	10	14	6	30
7	22	14	6	42
8	15	11	6	32
Toplam	57	55	26	138

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul Türkçe ders kitaplarının genelinde (toplam 138 yazar girdisi üzerinden) Kanonik Yazarlar (57) ile Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarlarının (55) birbirine yakın bir ağırlığa sahip olduğu; Ders Kitabı Odaklı Metin Yazarlarının (26) ise daha sınırlı bir görünürlük sergilediği görülmektedir. Ancak bu dağılım, sınıf seviyelerine göre belirgin farklılıklar göstermektedir.

Sınıf düzeylerine göre yazar tercihlerindeki değişimi daha net ortaya koymak adına oluşturulan grafik aşağıda (Grafik 1) verilmiştir.

Grafik 1 Sınıf Düzeylerine Göre Yazar Profillerinin Sayısal Dağılımı



Grafik ve tablodaki veriler sınıf bazında değerlendirildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Ortaokul kademesinin başlangıcı olan 5. sınıfta, öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri gözetilerek Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarlarının (f=16) en baskın grup olduğu görülmektedir. Bu seviyede Kanonik Yazarlar (f=10) ile Ders Kitabı Odaklı Metin Yazarları (f=8) daha geride kalarak çocuğa görelilik ilkesine uygun bir yazar evreni sunulmuştur.

6. sınıf seviyesinde metin sayısındaki azalmaya paralel olarak tüm kategorilerde düşüş gözlemlense de sıralama değişmemiştir. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarları (f=14) yine en yüksek görünürlüğe sahipken Kanonik Yazarlar (f=10) sabit kalmış; Ders Kitabı Odaklı Metin Yazarları (f=6) ise azalmıştır.

Yazar profili dağılımında en keskin kırılmanın yaşandığı seviye, 7. sınıf seviyesidir. Bu sınıfta Kanonik Yazarlar (f=22) dramatik bir artış göstererek diğer tüm grupların önüne geçmiş ve baskın otorite haline gelmiştir. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarları (f=14) ve Ders Kitabı Odaklı Metin Yazarları (f=6) varlığını korumakla birlikte, edebî ağırlığın klasikler lehine değiştiği görülmektedir.

8. sınıfta öğrencilerin bilişsel olgunluk düzeyinin artmasıyla birlikte, Kanonik Yazarlar (f=15) yine en baskın grup olma özelliğini sürdürmüştür. Dikkat çekici bir diğer bulgu ise, Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarlarının (f=11) tüm sınıf seviyeleri içindeki en düşük sayıya gerilemesidir. Ders Kitabı Odaklı Metin Yazarları (f=6) ise 6, 7 ve 8. sınıflarda sabit bir seyir izleyerek ders kitaplarının "dolgu metin" ihtiyacının standart bir seviyede tutulduğunu göstermektedir.

Veriler bütüncül olarak yorumlandığında 5 ve 6. sınıflarda Çocuk Edebiyatı duyarlılığının, 7 ve 8. sınıflarda ise Kanonik/Klasik Edebiyat inşasının öncelendiği bir yapı ortaya çıkmaktadır. Ders Kitabı Odaklı Metin Yazarlarının ise sistemin içinde her zaman var olduğu ancak başat konuma geçmediği tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında yer alan metin yazarlarının profillerini inceleyen bu çalışma, ders kitaplarındaki yazar tercihlerinin sınıf düzeylerine göre belirgin bir değişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, ders kitaplarında yer alan yazarların sınıflar arasında rastgele dağılmadığını, aksine her sınıf seviyesinin gelişimsel ihtiyaçlarına paralel özgün bir yazar dokusuna sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçları alan yazınındaki geçmiş verilerle karşılaştırıldığında Türkçe ders kitaplarında yazar tercihleri bağlamında niceliksel bir iyileşme yaşandığı görülmektedir. Geçmiş yıllarda yapılan taramalar (Karakuş, 2010; Kemiksiz, 2018), ders kitaplarında çocuk edebiyatı yazarlarının temsil düzeyinin oldukça düşük olduğunu belgelemektedir. Bu konudaki güncel verilerden Tekşan, Çinpolat ve Uyar (2023) ise 2000-2022 yılları arasında çocuk edebiyatı yazarı kimliğinin 8. sınıfa doğru gidildikçe azaldığını, hatta 8. sınıfta hiç kalmadığını raporlamıştır.

Mevcut çalışmanın bulguları ise bu tarihsel tablonun 2024-2025 eğitim-öğretim yılında olumlu yönde değiştiğini kanıtlamaktadır. Tekşan vd.'nin (2023) aksine, bu çalışmada 8. sınıf düzeyinde 11, 5. sınıf düzeyinde ise 16 farklı çocuk ve gençlik edebiyatı yazarının varlığı tespit edilmiştir. Ancak, sayısal artışa rağmen eğilimin yönü literatürle paralellik göstermektedir. Sınıf seviyesi yükseldikçe çocuk edebiyatı yazarlarının oranının düştüğü ve yerini kanonik/yetişkin yazarlara bıraktığı görülmüştür.

Bu eksen kayması, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)'da yer alan "Metin Seçimine İlişkin Esaslar" başlığı altındaki maddelerle büyük ölçüde örtüşmektedir (MEB, 2024, s.24). Özellikle 5 ve 6. sınıflarda Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarlarının baskın olması, esasların 3. maddesindeki "*Metinler; çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerine uygun eserlerden seçilmelidir*" ilkesinin uygulamaya yansıdığını göstermektedir. Buna karşın 7. sınıftan itibaren ibrenin kanonik otoriteye dönmesi, esasların 6. maddesindeki "*Türk ve dünya edebiyatından edebî ve kültürel*

değer taşıyan metinler seçilmelidir" ilkesinin üst sınıflarda daha belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Ancak çalışmada tespit edilen Ders Kitabı Odaklı Metin Yazarları kategorisinin varlığı, programdaki esasların bazı maddeleriyle çelişki barındırmaktadır. Söz gelimi 10. maddede *"Eğitim araç ve gereçlerinde ana metinler komisyon veya yazarlar tarafından yazılamaz"* hükmü yer almaktadır. Çalışmada incelenen kitaplarda doğrudan "Komisyon" imzalı metinler elenmiş olsa da edebî bir kimliği bulunmayan, yalnızca ders kitabı için üretim yapan yazarların varlığı, bu maddenin ruhuna aykırılık teşkil etmektedir. Zira 16. maddede açıkça belirtilen *"Öğrencide dil zevki ve estetik zevk oluşturacak metinlere yer verilmelidir"* ilkesinin, edebî yetkinliği tartışmalı olan bu araçsal metinlerle ne ölçüde sağlanabileceği tartışma konusudur.

Araştırma bulgularından ve Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde yer alan Metin Seçimine İlişkin Esaslar'dan hareketle şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Esasların 3. maddesindeki "çocuğa görelik" ve 6. maddesindeki "edebî/kültürel değer" ilkeleri, sınıf seviyelerine göre keskin bir ayrıma tabi tutulmamalıdır. 5. sınıfta kanonik eserlere, 8. sınıfta ise çocuk edebiyatı eserlerine daha dengeli yer verilerek bu iki ilke her kademedede eş zamanlı işletilmelidir.
2. Ders kitaplarında yer alan ve çalışma kapsamında Ders Kitabı Odaklı Metin Yazarları olarak kodlanan isimlerin metinleri; programın 16. maddesindeki "estetik zevk oluşturma" kriteri bağlamında yeniden değerlendirilmelidir. Teknik olarak "yazar" imzası taşısa bile, edebî niteliği zayıf olan metinler yerine, aynı kazanımı verebilecek gerçek sanatçıların eserleri tercih edilmelidir.
3. Çalışmada bazı yazarların sık tekrar ettiği görülmüştür. Programın söz konusu esaslarının 9. maddesinde belirtilen *"Bir sınıf seviyesinde aynı yazarın en fazla iki metnine yer verilmelidir"* ilkesine titizlikle uyulmalı;

yazar kadrosu zenginleştirilerek öğrencinin farklı üsluplarla tanışması sağlanmalıdır.

4. Esasların 6. maddesinde yer alan *"edebî ve kültürel değer taşıyan metinler seçilmelidir"* ilkesi yorumlanırken seçimler sadece geçmişte yaşamış kanonik/klasik yazarlarla sınırlandırılmamalıdır. Türkçenin güncel birikimini temsil eden ve modern klasik olma yolunda ilerleyen yaşayan yazarların eserlerine de üst sınıflarda (7 ve 8. sınıf) daha fazla yer verilerek edebî yelpaze genişletilmelidir.

Etik Beyan ve Sorumluluk

Etik Standartlar ve Özgünlük: Yazar(lar) olarak, bu bölümün tamamen özgün bir çalışma olduğunu, sunulan verilerin ve analizlerin bilimsel etik kurallara uygun olarak hazırlandığını, çalışmada kullanılan tüm kaynaklara atıf yapıldığını ve intihal teşkil edecek herhangi bir unsur barındırmadığını beyan ederim/ederiz.

Yapay Zekâ (YZ) Kullanımı ve Sorumluluk: Bu çalışmanın hazırlık sürecinde Üretken Yapay Zekâ (Generative AI) araçlarının kullanımı konusunda uluslararası akademik yayıncılık standartlarına (COPE vb.) tam uyum sağlanmıştır. Yapay zekâ araçları; çalışmanın hipotezini oluşturma, bilimsel çıkarımlarda bulunma veya verileri üretme aşamalarında kullanılmamıştır.

YZ araçlarından yalnızca dil bilgisi kontrolü, redaksiyon veya literatür taramasına yardımcı araç olarak faydalanılmışsa, bu durum çalışmanın "Yöntem" veya "Teşekkür" kısmında şeffaflıkla belirtilmiştir. Yapay zekâ araçları bir "yazar" statüsünde değildir. YZ tarafından üretilen herhangi bir metin, tablo veya verinin doğruluğuna, özgünlüğüne ve bütünlüğüne dair tüm sorumluluk münhasıran yazar(lar)a aittir.

Yasal Sorumluluk Reddi: Bu bölümde yer alan fikirler, veriler, görseller ve ileri sürülen görüşler tamamen yazar(lar)ın şahsi sorumluluğundadır ve editörün, yayın kurulunun veya yayınevinin görüşlerini yansıtmaz. Olası telif hakkı ihlalleri, intihal iddiaları veya yapay zekâ araçlarının etik dışı kullanımından

doğabilecek her türlü hukuki, cezai ve akademik sorumluluk yazar(lar)a aittir; editör bu konularda taraf değildir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Bloom, H. (2014). *Batı kanonu: Çağların ekolleri ve kitapları*. İthaki.
- Cin, A., Dalioğlu, S., Kavas, M., et al. (2025). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu ders kitabı: Türkçe 5 (1. kitap)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Cin, A., Dalioğlu, S., Kavas, M., et al. (2025). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu ders kitabı: Türkçe 5 (2. kitap)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demir, A., Yılmaz, D., Duru, K. ve Pastutmaz, M. (2025). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu ders kitabı: Türkçe 8*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duru, K., & Pastutmaz, M. (2025). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu ders kitabı: Türkçe 7*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının özellikleri ve incelenmesi*. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği.
- İlhan, E., Tosun, M., Gedik Doğaner, S ve Gümüş, Z. N. (2025). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu ders kitabı: Türkçe 6 (1. kitap)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- İlhan, E., Tosun, M., Gedik Doğaner, S. ve Gümüş, Z. N. (2025). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu ders kitabı: Türkçe 6 (2. kitap)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Karakuş, N. (2010). Türkçe öğretiminde kullanılan metinlerin yıllara göre değerlendirilmesi. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (ss. 570–577).
- Kemiksiz, Ö. (2018). Yazar ve metin tercihleri bakımından Türkçe ders kitapları. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 11(33), 945–967.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mutlu, H. H., Süğümlü, Ü. ve Çinpolat, E. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(224), 101–121.
- Sever, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2020). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Tudem.
- Süzgün, İ. (2023). Türkiye’de edebiyat kanonu tartışmasının başlangıcı. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, (28), 47–60. <https://doi.org/10.56074/msgsusbd.1377292>
- Tekşan, K., Çinpolat, E. ve Uyar, Y. E. (2023). 2000–2022 yılları arasında kullanılan Türkçe ders kitaplarında metin seçimleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2129–2178. <https://doi.org/10.17152/gefad.1246579>
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.

BÖLÜM 10

TANZİMAT ÖNCESİ DÖNEMDEN MEŞRUTİYETE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Muhittin SAĞIRLI¹

Verda KARAOĞLU²

Aleyna Beliz ARSLANOĞLU³

GİRİŞ

Çalışmada Tanzimat dönemi öncesi eğitim-öğretim yapısı, öncelikle sıbyan mektepleri temelinde ele alınmaktadır. Bu çalışma, söz konusu dönemde verilen eğitimin, dönemin gereksinimlerini ne ölçüde karşıladığını, günümüz eğitim sistemiyle benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Günümüzde ilköğretim seviyesinde ilk kademedeki okullar, Osmanlı'da Sıbyan Mektepleri'ne denk geliyordu. Arapçadan Türkçeye geçen sabi (çocuk) kelimesinden türeyen “Sıbyan Mektebi”; yapıların çoğunlukla taştan olması nedeniyle “Taş Mektep”, her mahallede

¹ Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Öğretim Üyesi, Orcid: 0000-0001-9558-3891

² Öğretmen, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sınıf Eğitimi, Orcid: 0009-0008-7085-3072

³ Öğretmen, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sınıf Eğitimi, 0009-0000-4423-1634

bulunmaları nedeniyle ise “Mahalle Mektebi” olarak adlandırılmıştır.

Darut-tâlim, Darûlilm, Mektephâne, Muallimhane gibi isimleri de bulunan Sıbyan Mektepleri, Tanzimat sonrasında farklı adlandırmalarla yeniden yapılandırılmıştır (Bozdemir, 1991, s. 11-14). Sıbyan Mektepleri camilere bitişik olarak, bazen de içinde bir köşede kurulmuş, vakıf gelirleriyle sürdürülmüştür. Köylerde halkın emeğiyle kurulan mekteplerde öğretmen maaşlarının veliler tarafından karşılandığı görülmektedir (Akyüz, 1997).

Osmanlı’da ilköğretime verilen önem, II. Mahmud’un 1824 yılında yayımladığı fermanla açık biçimde görülmektedir. Söz konusu ferman, ilköğretimin yaygınlaştırılmasına yönelik önemli düzenlemeler içermektedir. Fermanla, erkek çocuklarının İslam dininin gereklerini öğrenmeleri amacıyla Sıbyan Mektepleri’ne gönderilmeleri gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca esnafın, okula devam etmeyen çocukları çırak olarak istihdam etmesi yasaklanmıştır (Yılmaz, 2009, s.42). Osmanlı Devleti “Sıbyan Mektebi” uygulamasını önceki İslam eğitim geleneğinden devralmıştır. Bu uygulama, Osmanlı’dan önceki Müslüman Türk Devletleri’nde, özellikle Karahanlılar ve Selçuklular döneminde “Küttâb” adıyla bilinen okul sistemine dayanmaktadır.

Tanzimat Dönemi, II. Mahmud Dönemi’nde başlayan reform hareketlerinin resmileştirilmesi ve kalıcı hale gelmesi için idari, hukuki ve eğitsel alanlarda kapsamlı düzenlemelerin gerçekleştirildiği bir dönemdir. Tanzimat Fermanı’nın ilanından sonraki reform ruhu, yeniliklerin kalıcı olması ve çağdaş bir kesim oluşturulabilmesi için eğitimin toplumsal dönüşümde temel bir unsur olduğu anlayışını güçlendirmiştir (Başkan, 2019). Bu dönemde, reformları kalıcılaştırma amacına giden yolda öncelikle modern okullar açarak eğitimin modernleştirilmesi ve modernleştirilen eğitim ile beraber reformların eğitim yoluyla toplumsal düzeyde yaygınlaştırılması hedeflenmiştir.

Osmanlı Devleti’nin dönem şartlarına göre geleneksel eğitim sistemi olan Sıbyan Mektepleri, modernleşme sürecinde reformların uygulandığı ilk eğitim kurumları arasında yer almıştır. Sıbyan Mektepleri’nde okuma-yazma öğretiminin asıl amacı Kur’an-ı

Kerim öğretimini sağlamaktı. Bu doğrultuda Kur'an-ı Kerim  ğretiminde okuma ve yazma becerileri birbirinden ayrı aşamalar halinde ele alınmıştır. Bu sistemde öncelik, okuma becerisinin kazandırılmasına verilmiştir. Ancak  zellikle Türkçe  ğretiminin bu süreçte geri planda kaldığı yönündeki eleştiriler doğrultusunda, ana dilde eğitim anlayışı g   kazanmaya başlamıştır.

II. Meşrutiyet Dönemi (1908-1918), Osmanlı İmparatorluğu'nun siyasi ve eğitimsel alanda kapsamlı reform girişimlerinin yoğunlaştığı bir dönemdir. Milli Terbiye idealinin ön plana çıktığı bu dönemde, İttihat ve Terakki yöneticileri, II. Abdülhamit döneminde başlayan eğitim atılımlarını hızlandırmıştır. Dönemin eğitim sistemindeki bu yenileşme ve ilerleme çabaları, ilköğretim kademesinin (İptidai Mektepleri) yeniden yapılandırılması gerekliliğini ortaya koymuştur (şahin ve Tokdemir, 2011, s. 852).

Kurumsal dönüşümün yasal temelini, 6 Ekim 1913 tarihinde kabul edilen Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkatı oluşturmuştur. Bu Kanun, ilköğretimin idari yapısını, okul sürelerini ve ders içeriklerini modernize etmeyi hedeflemiştir. Bu reformların temel odak noktalarından biri, Türkçe  ğretimi ile okuma-yazma yöntemlerinin geleneksel yaklaşımlardan uzaklaştırılarak  ağdaş pedagojik ilkelere uygun biçimde yeniden düzenlenmesidir.

1. Sıbyan Mektepleri

Sıbyan Mektepleri'nde çocuklar genellikle 5-6 yaşlarından itibaren öğrenime başlamıştır. Erkek  ocuklar için 7, kız çocuklar için 6 yaş mektebe zorunlu başlama yaşı olarak kabul edilmiştir (Kazıcı, 2020). "Sıbyan" kavramı erkek çocukları çağrıştırsa da Sıbyan Mektepleri'nde kız ve erkek çocuklar birlikte eğitim alabilmiştir. Bu uygulamanın temelinde İslam eğitim anlayışında hem kız hem erkek çocukların ilim öğrenmesine verilen önem yer almaktadır (Bozdemir, 1991, s. 10).

Resim 1 Türk Çocukları Okul Çıkışında



Alexandre-Gabriel Decamps, 1841

Resim 1, 19. Yüzyılda Sıbyan Mektepleri'nin toplumsal hayattaki görünürlüğünü ve çocukların gündelik eğitim ortamlarını yansıtmaktadır.

Osmanlı eğitim sistemi içinde kız çocuklarının eğitime erişiminin sınırlı olduğu görülmektedir. Sıbyan Mektepleri'nde kız çocukları, erkeklerle birlikte karma eğitim kapsamında ya da yalnızca kızlara yönelik kız sıbyan mekteplerinde öğrenim görebilmiştir. Bu durum, Osmanlı ilköğretiminde sınırlı da olsa karma eğitim uygulamalarının varlığına işaret etmektedir. Aynı mahallede birden fazla sıbyan mektebinin bulunması durumunda, bu mekteplerden birinin kız sıbyan mektebi olarak düzenlendiği bilinmektedir.

Resim 2 Bir Türk ya da Arap Okulu



(Goldsmith, 1811)

Kız sıbyan mekteplerinde, eğitim veren öğretmenlerin kadın olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Kadın öğretmen bulunmadığı durumlarda ise ahlaklı, ileri yaşlardaki erkek öğretmenlerin kız öğrencilere eğitim verdiği görülmektedir. Bilgili kadınlardan dini eğitim alan kız çocuklarının, genellikle dokuz yaşından sonra örgün eğitim sürecinden ayrıldıkları ve bir üst kademeye devam etmedikleri anlaşılmaktadır. Ekonomik durumu iyi ve kültürlü ailelerin kız çocuklarının ise özel öğretmenler aracılığıyla eğitim aldıkları bilinmektedir. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre kız çocuklarının 7-11 yaşları arasında Sıbyan Mektepleri'ne devamı zorunlu tutulmuştur (Büyükboyacı, 2025, s.132).

Toplam eğitim süresi belirli bir programla netleştirilmemiş olmakla birlikte, 1846 tarihli tezkire ve 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne dayanarak bu sürenin yaklaşık dört yıl olduğu tespit edilmektedir (Kazıcı, 2020, s. 99). Eğitim sürecinin, öğrencilerin tamamlaması gereken kitaplara, bireysel çaba düzeylerine ve başarı durumlarına bağlı olarak ilerlediği anlaşılmaktadır (Kazıcı, 2020, s. 98). Öğrenciler, başarı düzeylerine göre farklı kademelerde değerlendirilmektedir.

Resim 3, Sıbyan Mektepleri'nin fiziki koşullarını ve dönemin eğitim ortamlarını yansıtmaktadır.

Resim 3 Bir Türk Okulu



Amsterdam Müzesi, Hollanda, 1846

Öğrencilerin mezuniyetleri Kur'an'ı hatmetmelerine bağlıydı. Öğrencilerin mektebi genellikle 13-15 yaşları arasında tamamladıkları belirtilmektedir (Demirtaş, 2007, s.175). Bed-i Besmele (Amin Alayı) töreniyle okula başlayan öğrencilerin mezuniyetleri de benzer bir merasimle düzenlenmiştir.

Mektebe başlama süreci, yalnızca çocuklar için değil aileler açısından da toplumsal ve kültürel bir anlam taşımaktadır. Aileler, çocukları mektebe başlamadan önce maddi imkanları doğrultusunda bir tören düzenlemekteydi. Bu gelenek, resmi kaynaklarda Bed-i Besmele, halk arasında ise Amin Alayı olarak adlandırılmaktadır. Özellikle ekonomik durumu iyi ailelerin, bu merasimi yüksek düzeyde sembolik anlamlar yükleyerek gerçekleştirdikleri görülmektedir. Dönemin eğitim uygulamalarında kayıt için belirlenmiş sabit tarihler bulunmadığından aileler çocuklarını uygun gördükleri zaman diliminde mektebe kaydettirebilmekteydi. Aileler, ekonomik durumlarından bağımsız olarak çocuklarını özenle hazırlayarak muallimlerin huzuruna çıkarmaktaydı. Bu süreçte öğrencilerin, muallimlerinin elini öperek dua almaları ritüelin önemli bir parçasını oluşturmaktaydı. Dualar sırasında çocukların “Amin!” ifadelerini yüksek sesle tekrar etmeleri nedeniyle bu merasim Amin Alayı olarak adlandırılmıştır. Bayram coşkusuyla geçen bu süreç, Osmanlı’da eğitime atfedilen değeri açık biçimde ortaya koymaktadır (Bozdemir, 1991, s. 17-18).

Sıbyan Mektepleri’nde belirli bir öğretim programı bulunmadığından, eğitim uygulamaları büyük ölçüde geleneksel alışkanlıklara dayalı olarak yürütülmekteydi. Bu mekteplerde çoğunlukla Elifba, Kur'an, İlmihal, Tecvid, Türkçe Ahlak Risaleleri, Türkçe ve Hat dersleri okutulmaktaydı (Bozdemir, 1991: 17, aktaran Yıldız ve İstek, 2025, s.87).

Akyüz’e göre Sıbyan Mektepleri’nin ana dersi, Kur'an’ın sadece okunuşunun öğretilmesidir. Anlamı açıklanmaz. Öğrencilere Türkçe öğretimi yapılmamaktadır. Şentürk’e göre, Tanzimat dönemine kadar Sıbyan Mektepleri’nde yazı öğretimine sistemli biçimde yer verilmemiştir (Şentürk, 2018, s.90; Göğüş, 1970). Osmanlı döneminde Türkçenin öğretim dili olarak yeterince

sistematik biçimde ele alınmamasının dil gelişimi üzerinde uzun vadeli etkiler yarattığını vurgulamaktadır:

Türkçenin medrese ve sıbyan okullarında bir öğretim konusu olarak gereği gibi yer almayışı, dilimiz üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmuştur: Türkçenin seslerini kapsayan bir alfabe öğretilmemiştir; kelimelerin yazımı (imlâsı) da gösterilmemiştir. Bu nedenle dilde imlâ birliği doğmamıştır. Dilin bir bilim konusu olarak ele alınamamasından dolayı kuralları saptanamamış, kelimeleri toplanıp anlamları incelikleriyle belirtilmemiştir. Bunun sonucu olarak Türkçenin zenginlikleri tanınamamıştır. Ayrıca, Türkçe, öğretim kurumlarında yer alan bir konu değeriyle işlenip geliştirilememiş, bilim dili olmak için gerekli nitelikleri kazanamamış, zenginleşememiştir. (Göğüş; 1970).

Bu değerlendirme, Tanzimat öncesi dönemde okuma-yazma öğretiminin ağırlıklı olarak dini metin çözümlemeye odaklanmasının, ana dil öğretimini ikinci plana ittiğini göstermektedir.

Modern eğitim sistemlerinde görülen sınıf kademelendirilmesi Sıbyan Mektepleri'nde bulunmasa da ders içeriklerinin daha sistematik biçimde değerlendirilebilmesi amacıyla öğretim süreci başlangıç, orta ve ileri kademeler olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya ilişkin ders cetveli Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 Sıbyan Mekteplerinde Ders Cetveli

Öğrenim Kademesi (Başarıya Dayalı)	Başlıca Ders İçeriği ve Öğretim Amacı	Okuma-Yazma Öğretimine Katkısı
Başlangıç Kademesi	Elifba Cüzü öğrenimi (Arap harflerini tanıma ve seslendirme), Temel Dini Bilgiler (terbiye, sevgi, saygı gibi dini kurallar)	Okuma: Harflerin tanınması ve seslendirilmesiyle okuma becerisinin temeli oluşturulmuştur.
Orta Kademeler	Cüz-ü Amme ezberi ve tecvitli okunması,	Okuma: Kur'an metnini deşifre etme ve doğru

	Namaz sure ve duaları, Namaz kılma pratikleri	telaffuz (tecvit) becerisi pekiştirilmiştir.
İleri Kademeler (Hatım)	Kur'an-ı Kerim Hatmi (Kur'an'ın tamamını okuma), Temel İlmihal ve Ahlak bilgileri. Vâkıf tarafından belirlenen ek gayri-dini dersler (Örn: Bazı vakfiyelerde aritmetik gibi derslerin isimleri belirtilmiştir).	Okuma: Dini metinleri akıcı ve usulüne uygun okuma hedefine ulaşılması hedeflenmiştir. Yazma: Mektep derslerine çok sonradan eklenmiş olup, genellikle ezberden okumanın öğretildiği bu kurumlarda yazı öğretimi, muallimin uygun gördüğü sınırlı sayıdaki öğrenciye kopyalama yöntemiyle aktarılmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü üzere Sıbyan Mektepleri’nde öğretim süreci, belirli sınıf kademelerine dayanmaktan ziyade öğrencinin bireysel ilerlemesine göre şekillenmiştir. Okuma-yazma öğretimi, ağırlıklı olarak dini metinlerin doğru ve usulüne uygun okunmasına hizmet edecek biçimde yapılandırılmıştır.

Sıbyan Mekteplerinde Okuma-Yazma Yöntemi

Klasik Sıbyan Mektepleri’nde uygulanan geleneksel yöntem Usul-i Atik, yani eski yöntemdi. Ezbere ve tekrara dayalı bu yaklaşım, Kur’an’ın tecvidli okunmasını ve temel dini bilgilerin kazandırılmasını amaçlaması bakımından işlevsel olmakla birlikte, analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından sınırlı bir çerçeve sunmaktaydı.

Çocuğa okumadan önce padişahlar, büyükleri için dualar, ilahiler öğretilirdi. Sonra “Supara” denen elifba yani alfabe kitabından okumaya başlanırdı. Türkçe alfabe değil Arap harfleri öğretilirdi. Arap alfabesi Türkçe’de p, ç, ğ seslerine karşılık gelen harfleri içermiyordu (Göğüş, 1970, s.124-125).

Okumada bireşim (sentez) metodu uygulanırdı. Harf, harflerden hece, hecelerden sözcük, en son da sözcüklerden cümle oluşturma sırasıyla ilerleniyordu. Harf öğretiminde kullanılan

benzetmeler tekerleme şeklinde çocuğa ezberletiliyordu (Göğüş, 1970, s.125). ب (be) → tekne gibi, ت (te) → ona benzer (be'nin üstüne iki nokta), ظ → tavşan kulaklı, ع (ayn) → çomak gibi, ن (nun) → çanak gibi. Bu benzetmeler, Osmanlı dönemi Sıbyan Mektepleri'nde elifba öğretiminde kullanılan kalıplardandır.

Harflerin sesleri değil isimleri (Me yerine mim) öğretilirdi. Bu uygulama, okuma öğretim sürecini güçleştiren bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Harfler alfabedeki yerine göre ezberletildikten sonra hareketlerle okunuşu verilirdi. Anlamsız hecelerin kullanılması ve harften cümleye doğru ilerleyen öğretim anlayışı, yaş düzeyleri göz önüne alındığında çocukların bilişsel ilgisini yeterince desteklememekteydi. Okuma becerisini kazanan bazı öğrencilere yazı öğretimi verilmekle birlikte, temel hedefin Kur'an metnini okuyabilmek olması nedeniyle yazma becerisine sınırlı ölçüde yer verilmiştir. Dönemin toplumsal ve eğitsel koşulları dikkate alındığında, yazı öğretiminin sınırlı tutulmasının işlevsel gerekçelere dayandığı anlaşılmaktadır (Göğüş, 1970, s.125).

Sıbyan Mektepleri'nde Usta Öğreticiler: Muallimler

Osmanlı eğitim sisteminde mektebin öğreticisi “muallim” olarak adlandırılmaktadır. Muallimin bulunmadığı durumlarda, eğitim faaliyetlerini yürütmekte görevli kişilere ise “halife” veya “kalfa” denirdi. Osmanlı'da öğretmen yetiştiren kurumlar yoktu dolayısıyla bu alanda merkezi ve sistematik bir devlet politikasının bulunmadığı görülmektedir (Yılmaz, 2009, s.46).

Süleymaniye Vakfyesi'nde muallimlerde bulunması gereken nitelikler ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır: “Salih, dindar, Kur'an'ın tamamını ezbere bilen, iyi tecvid ve kıraat sahibi, İslam dini esaslarını bilen, dini ilmihal bilgisine sahip olan, sağlıklı, ahlaklı, sağlam bilgilere sahip, her türlü ayıp ve şaibe töhmetinden uzak bulunacak.” (Süleymaniye Vakfyesi, s.37). Bu nitelikler, Osmanlı'da muallimlik mesleğinin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda ahlaki ve dini bir sorumluluk olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Vakfiye hükümlerine göre muallimin okutacağı talebe sayısının otuzdan az olmaması belirlenmiştir. Talebelerden herhangi bir ücret talep edilmemesi esas alınmıştır. Muallimin günlük sekiz akçe ücretinin vakıf gelirlerinden karşılandığı belirtilmektedir. Bu

düzenlemeler, Osmanlı Sıbyan Mektepleri'nde eğitimin vakıf destekli ve ücretsiz olarak sürdürüldüğünü göstermektedir (Kazıcı, 2020, s.86).

Muallimlik görevini üstlenebilecek kişilere ilişkin ölçütler dönemin kaynaklarında ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Demirtaş'a göre muallimlik görevini üstlenebilecek kişiler şu şekilde sıralanmaktadır: “Cami imam ve müezzinleri, biraz okur yazar olan, orta yaşlı ve ağırbaşlı kişiler, ölen muallimin varsa yukarıda bahsettiğimiz özelliklere sahip oğlu, bazı hafız ve okumuş kadınlar.” (Demirtaş, 2007, s.175).

Tarıkü'l Edeb (Edep Yolu); Amasi'nin, sıbyan mekteplerinde muallim-talebe ilişkilerinden, ahlaki ve dini öğütlerden bahsettiği, eğitim öğretim tecrübelerini aktardığı önemli bir eserdir. Amasi, 15. yy'da Osmanlı'da yaşamış Sıbyan Mektebi muallimi ve ahlak yazarıdır. Amasi, dönemin pedagojik anlayışı çerçevesinde, derste edep dışı davranışların disiplin yoluyla düzeltilmesini savunmuş; bu yaklaşımı, ahlaki terbiyenin sağlanmasına yönelik bir yöntem olarak değerlendirmiştir. Bu yaklaşım, günümüz eğitim anlayışıyla örtüşmemekle birlikte, dönemin toplumsal ve kültürel bağlamı içinde değerlendirilmelidir (Yıldız ve İstek, 2025, s.95). Şentürk de, falakanın muallimin cezalandırma yöntemlerinden biri olduğunu belirtmiştir (Şentürk, 2018, s.89).

Öğretimde Kullanılan Materyaller ve Uygulama Örnekleri

Sıbyan Mektepleri hem fiziki hem de araç gereç anlamında yetersizdi (Yılmaz, 2009, 58). Öğretim sürecinde, materyal çeşitliliği açısından ciddi sınırlılıklar bulunmaktaydı. Sıbyan Mektepleri'nde yazı öğretimi tüm öğrencileri kapsayan bir uygulama niteliği taşımamaktaydı. Yazı öğretimi verilen öğrenciler, taş tahtalar üzerine iz bırakabilen kül renginde kalemler ya da ince tebeşirler kullanmaktaydı. Yazı çalışmaları, taş tahtalar üzerinde yazma ve silme yoluyla tekrar edilmekteydi.

Kâğıdın Sıbyan Mektepleri'nde kullanımı görece geç bir dönemde yaygınlaşmıştır. Kullanılan kâğıt türü ise “Çifte aharlı (ak

cılalı)” idi. Yazı çalışmasının ardından kağıtlar yıkanarak kurutulmakta, mühre ile parlatıldıktan sonra yeniden kullanılmaktaydı (Göğüş, 1970, s.125-126).

Eğitimin eskiden beri vazgeçilmez unsuru, ders kitaplarıdır. Bu bağlamda, Sıbyan Mektepleri’nde kullanılan ders kitapları da öğretim sürecinin temel materyalleri arasında yer almaktadır. “*Mekteplerde elifbâ, Kur’ân-ı Kerîm talimi, bazı surelerin ezberletilmesi, temel ilmihal bilgileri, tecvid, yazı yazma ve dört işlem öğretilmeye çalışılır, bunların yanında Sühba-i Sıbyân ve Tuhfe-i Vehbî gibi 18. yüzyıl için klasikleşmiş bazı manzum lugatler okutulur.*” (İhsanoğlu, 1998, aktaran Doğan vd., 2021, s.70). Bu manzum lügatlerin (tuhfelerin) öğretim sürecinde ezberlenmesi, yaygın bir uygulama olarak benimsenmiştir. Bu manzum lügatler yani tuhfeler, sıbyan mekteplerinde temel ders kitapları arasında yer almaktaydı. İhsanoğlu’nun tespitlerine göre, 19. yüzyıla kadar Sıbyan Mektepleri’nde standartlaştırılmış bir ders programı bulunmamaktaydı. Derslerde kullanılan materyallerin temini büyük ölçüde muallimler tarafından sağlanmaktaydı. Muallimler, öğretim sürecini büyük ölçüde geleneksel uygulamalara ve önceki dönemlerden aktarılan alışkanlıklara dayalı olarak yürütmekteydi. Bu uygulamalardan biri, muallimlerin okutacakları ders kitaplarını bizzat kendilerinin kaleme almalarıdır (İhsanoğlu,2005, aktaran Doğan, Averbek, Bichlmeier, 2021, s.68-69). Bu durum, mektepler arasında okutulan tuhfelerin içerik ve biçim açısından farklılık göstermesine yol açmıştır. Okuttuğu tuhfeyi yetersiz bulan muallimler kendi tuhfelerini kaleme almaya yönelmiştir (Doğan, Averbek, Bichlmeier, 2021, s.68-69). Bu durum, Sıbyan Mektepleri’nde öğretim sürecinin merkezi bir müfredattan ziyade muallimlerin bireysel bilgi birikimi ve pedagojik tercihleri doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir.

Bu sözlüklerin asıl muhataplarının talebeler olduğu tuhfelerin içeriğinde doğrudan hitap yoluyla açıkça ifade edilmiştir. Bu duruma Tuhfe-i Şemsî’de yer alan aşağıdaki beyit örnek gösterilebilir:

Okudukça kitâbumı sıbyân

İtmesünler bu bendeyi nisyân

(Çocuklar kitabımı okudukça beni hatırlasınlar.)

Bu beyitte, müellifin doğrudan talebelere hitap ederek eserinin amacını vurguladığı ve metni çocuklar için kalıcı bir öğretim aracı olarak kurguladığı görülmektedir (İhsanoğlu,2005, akt. Doğan vd., 2021, s.72).

Sıbyan Mektepleri dönemine ait görsel belgeler önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır. Aşağıdaki Resim 4 ve 5 yalnızca eğitim ortamlarının fiziksel yapısını değil; Sıbyan Mektepleri'nde öğrenim gören çocukların yaş grupları, kıyafetleri, sınıf içi düzenlemeler ve öğretmenin konumunu yansıtır.

Resim 4 Sıbyan Mektebi Muallimi ve Talebeleri



(Ekinci, 2018, s. 337)

Resim 5 Vatan Mektebi /Urfa



(Ekinci, 2018, s. 337)

2. Tanzimat Dönemi

Tanzimat Dönemi'nde modernleşme çabalarının ilk durağı olan Sıbyan Mektepleri'nde, ana dilde eğitim yoluna gidilmiştir. Bu ana dilde eğitim yolunda okuma yazma alanında önemli olan üç temel kavram vardır.

Usul-i Cedit: Usul-i Cedit, ilköğretimdeki fiziksel yapının dönüşümünü, müfredattaki yenilenmeyi, öğretmen niteliklerinin artırılmasını ve okul disiplinindeki değişimi ifade eden kapsamlı bir kavramdır. Usul-i Cedit kavramının ortaya çıkmasıyla geleneksel Usul-i Atik yöntemi terk edilmiş, ilköğretimde pedagojik ilkelere uygun sınıf ortamları ve okuma-yazma düzenlemeleriyle hem ana dilde eğitime yaklaşılmış hem de dini öğretimden çıkıp dünyevi bilgilere de öncelik veren bir eğitim anlayışına gidilmiştir.

İptidai Mektebi: Yeni sistemin ilkokul karşılığı İptidai Mektepleri olmuştur. Bu mektepler geleneksel Sıbyan Mektepleri yerine açılmış planlı, modern ilkokullardır ve Usul-i Cedit'in ilk uygulama yerleri olmuştur. Bu, günümüz ilkokullarına karşılık gelen İptidai Mektepleri'nde çocuklar, 4-6 yaş aralığında öğrenim görmeye başlamıştır. Öğrenim süresi, okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişiklik göstermektedir. Şehir ve kasaba ilkokullarında öğrenim süresi 3 yıl, köy okullarında 4 yıl olarak belirlenmiştir (Budak ve Budak, 2014). Öğrenim süreleri boyunca öğrencilere müfredat dahilinde çeşitli dersler okutulmuştur. Sınıf mevcutları sınırlandırılmış, öğrenciler sınıflara ayrılmış ve uygun fiziksel koşulların sağlanması amaçlanmıştır. Tek okul olan küçük yerleşim yerlerinde kız ve erkek öğrenciler ayrı oturma düzenine dikkat edilerek bir arada eğitim görmüştür. Ancak birden fazla okul olan bölgelerde kız ve erkek öğrenciler farklı okullarda eğitim görmüştür. İptidai Mektepleri'nde yalnızca dini öğretime değil, dünyevi bilgilere de odaklanılmış, Matematik, Türkçe ve Ahlak gibi dersler sınıf sisteminde planlı bir şekilde öğretilmiştir. İptidai Mektepleri aynı zamanda devlete nitelikli memur yetiştiren, dönemin ortaokulları olan Rüştîye Mektepleri'ne öğrenci hazırlama görevini üstlenmiştir. Geleneksel sistemin dayakla ceza verme yöntemi terk edilerek öğrencilerin istekle okula gelmesi sağlanmaya çalışılmıştır. İptidai Mektepleri'nde ait ders cetveli Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2 İptidai Mektepleri Ders Cetveli

Ders Adı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Ulum-ı Diniyye (Kur'an, Tecvid, İlm-i Hal)	3	7	7	6
Elifba	12	—	—	—
Kıraat ve İmla	4	7	5	4
Hesap	3	4	3	3
Sarf-ı Osmani	—	3	3	2
Hat ve Resim	3	2	2	2
Coğrafya	—	—	2	2
Tarih-i Osmani	—	—	2	2
Malumat-ı Tabiiyye ve Eşya	—	3	3	3
Ahlak ve Malumat-ı Medeniyye	—	—	—	2
Toplam	25	26	27	26

(Budak ve Budak, 2014)

Osmanlı son döneminin geniş içerikli program çalışmalarında Türkçe eğitimi incelendiğinde elifba, okuma, yazma ve dil bilgisi konularını içeren ayrı dersler olduğu görülmektedir. Türkçe derslerinin diğer derslere oranı ilk sınıflarda orta ve yüksek olmakla birlikte son sınıflara doğru azalmaktadır. İptidai Mektep Programı'na göre 6 gün boyunca her gün 5 ya da 6 ders işlenmekteydi. Elifba dersine haftada on iki saat ayrılarak her gün ikişer saat ders yapılmıştır. Okuma yoluyla harflerin şekilleri çocukların zihinlerine yerleştikten sonra yazma öğretilmiştir. Her gün hem okuma hem de yazma çalışması yapılmıştır. İptidai Mektepleri'nde yeni metotlara yönelik öğretim yapabilecek nitelikli öğretmen ihtiyacı meydana çıkması nedeniyle Darümuallimin adıyla yeni muallim okulları açılmıştır. Darümuallim'den mezun olan öğretmenlerden programda bulunan dersleri okutmaları ve öğrencileri Usul-i Cedit'e yönelik yetiştirmeleri beklenmiştir.

Usul-i Savti (Ses Metodu): Usul-i Savti, okuma yazma alanındaki en önemli metodolojik yeniliktir. Bu nedenle Usul-i Cedit, Usul-i Savti'den ayrı düşünülemez. Geleneksel Sıbyan

Mektepleri’nde okuma yazma öğrenim sürecini uzatan Usul-i Atık’e göre, harfler isimleriyle beraber ezberletilerek öğretilirdi. Ancak Usul-i Savti ile beraber harflerin isimleri yerine önce harflerin çıkardığı seslerin öğretimi esas alınarak hem öğrenim süresi kısalmıştır hem de çağdaş ve modern bir yöneme geçiş yapılmıştır.

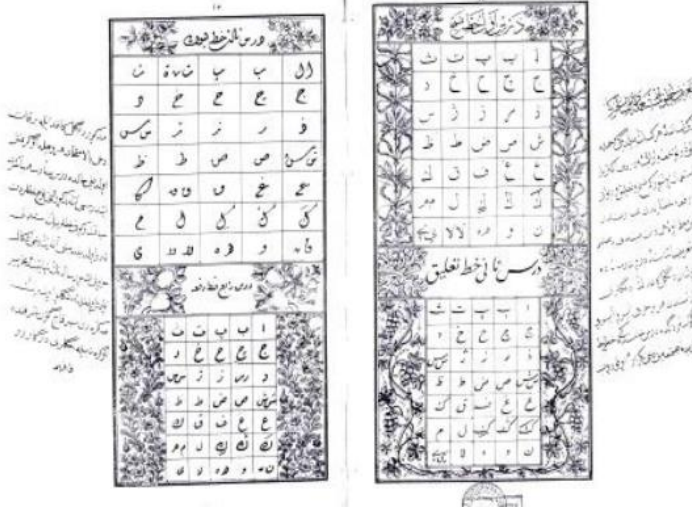
Tanzimat döneminin hedeflediği reformların başarıya ulaşmasında yalnızca teorik değişikliklerin değil, Usul-i Cedid yöntemini doğru uygulayacak materyallerin ve doğru becerilerin de önemi büyüktür. Bu nedenle döneme öncülük eden iki önemli eser vardır. Bu öncü eserler şunlardır: Nuhbetü’l Etfal ve Elifba Risalesi.

Nuhbetü’l Etfal ve Okuma Yazma Öğretimi

Nuhbetü’l Etfal (Çocukların Seçkini), 1858 yılında Mekteb-i Tıbbiye doktorlarından Mehmet Rüştü Bey tarafından yayımlanmış ilk Türkçe alfabe kitabıdır. Bu nedenle Türk eğitim tarihinin ilköğretim kademesinin somut başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Bu kitapta geleneksel elifba cüzlerindeki gibi harf ezberletme sistemi değil, Usul-i Savti benimsenerek günlük yaşamda kullanılabilecek Türkçe hece ve kelimelere yer verilmiştir. Okuma yazma dini metinleri çözmek için değil, günlük iletişim ve bilgi edinmek için bir araç olarak görülmüştür. Kitabın bazı yerlerinde çocukların anlamakta zorlanacağı konularla ilgili öğretmenlere ne yapmaları ya da nasıl yardım edebilecekleri de söylenmektedir. Nuhbetü’l Etfal’de okuma yazma süreci şu şekilde ilerletilmiştir:

Birinci Ders: İlk derslerde nesih, talik, divani ve rika yazı çeşitleri gösterilmiştir (Resim 6).

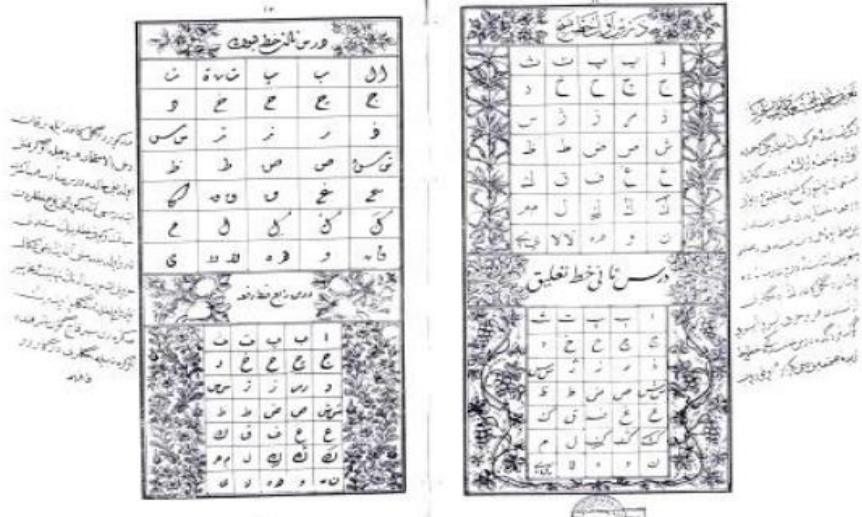
Resim 6 Yazı Çeşitleri



(Çiydem, 2023)

İkinci Ders: Harflerin kelimedeki yerine (başta, ortada, sonda) göre aldıkları şekiller gösterilmiştir. Harfler dışında üstün, esre, ötre, tenvin, cezme, şedde, medd gibi harekelerin öğretilmesine geçilmiştir (Resim 7).

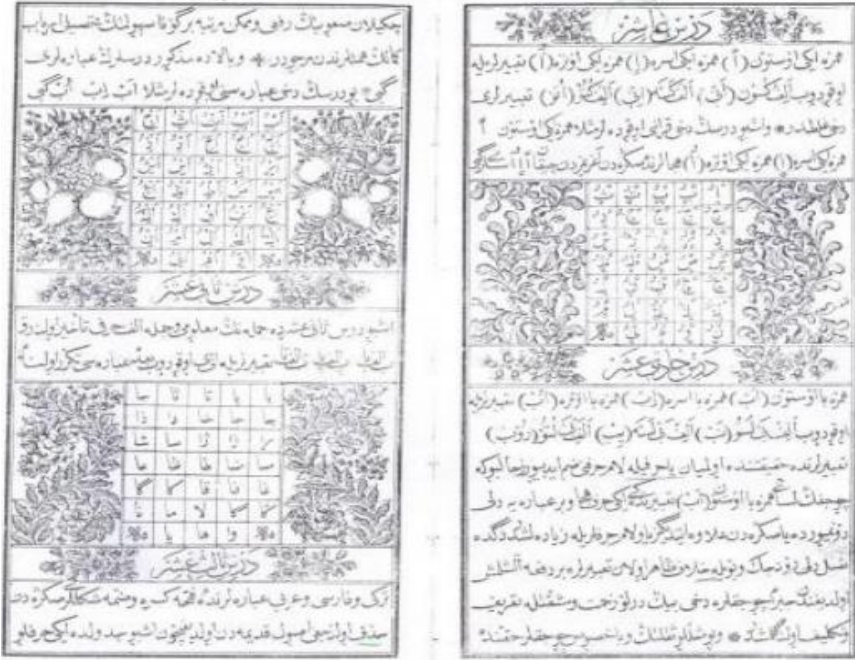
Resim 7 Harflerin Harekeli Gösterimi



(Çiydem, 2023)

Üçüncü Ders: Hareke öğretiminden sonra harflerin seslilerle beraber açık hece şeklinde okunmasına geçilmiştir. Açık hece öğretiminden sonra sessiz harfler ile sesli harflerin beraber okunuşları öğretilmiştir (Resim 8).

Resim 8 Sessiz ve Sesli Harflerin Birlikte Okunuşu



(Çiydem, 2023)

Dördüncü Ders: Hece öğretiminden sonra kelime öğretimine geçilmiştir. Kelime öğretiminde basitten karmaşığa doğru gidilerek sırasıyla tek heceli, iki heceli, üç heceli gibi kelimelerin okunuşları öğretilmiştir. Sonrasında farklı sayılardaki harflerle yazılan farklı heceli kelimeler gösterilmiştir (Resim 9).

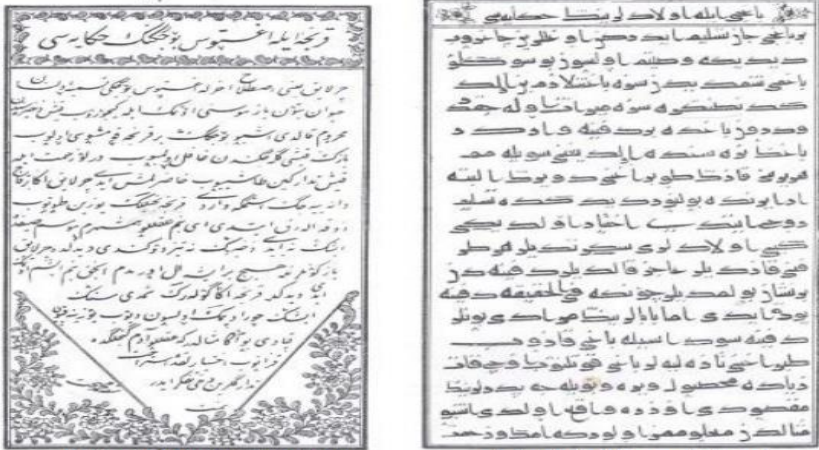
Resim 9 Heceden Kelimeye Geçiş



(Çiydem, 2023)

Beşinci Ders: Farklı hece sayılarına sahip kelime öğretimi tamamlandıktan sonra Türkçe'nin öğretimini zenginleştirecek, eğitici, öğretici ve çocukların günlük yaşamda da karşılaşabilecekleri hikaye ve karşılıklı konuşma metinlerinin okumasına geçilmiştir (Resim 10).

Resim 10 Okutulan Hikayeler



Karıncı ile Ağustos Böceğinin Hikâyesi

Bağcı ile Evlatlarının Hikâyesi

(Çiydem, 2023)

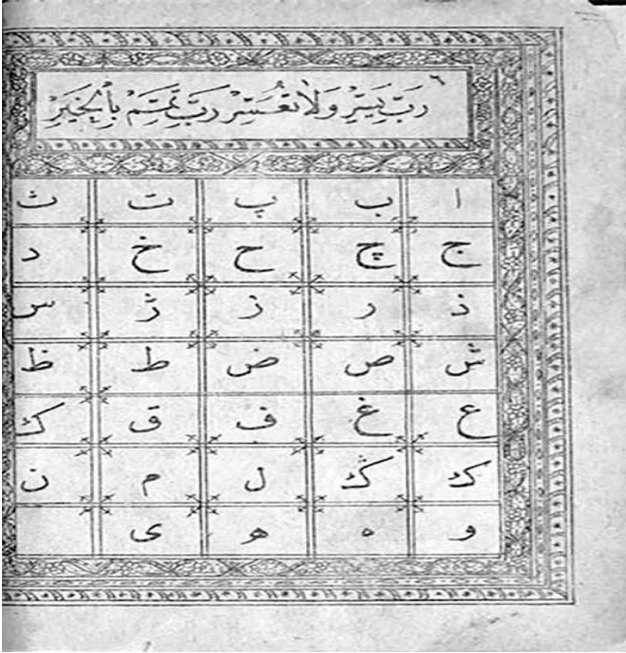
Altıncı Ders: Bu okuma yazma öğretimi incelemesinde sonuç olarak Nuhbetü'l Etfal'in geleneksel okuma yazma öğretiminden farkı, kelime öğretiminde çocukları anlamsız hece yığınlarıyla boğmamak olmuştur.

Elifba Risalesi ve Okuma Yazma Süreci

Elifba Risalesi, Selim Sabit Efendi tarafından hazırlanmış ilk okuma kitabıdır. Bu kitapta okuma yazma öğretim sürecinin hızlı ve kolay olması amaçlanmıştır. Dolayısıyla Elifba Risalesi, Usul-i Savti ile aynı amacı taşımaktadır. Elifba Risalesi'nde okuma-yazma süreci şu şekilde ilerletilmiştir:

Birinci Ders: Kitapta öncelikle harfler, cetvel halinde sıralanmıştır. İlk derste harf şekilleri tanıtılmıştır (Resim 11).

Resim 11 Harf Cetveli



(Aksoy ve Gürel, 2008)

İkinci Ders: Tanıtılan harf şekillerinin ses öğretimi de sağlandıktan sonra hareketlerin okunuşları gösterilmiştir. Sonrasında heceleme sürecine geçilmiştir (Resim 12).

Resim 12 Harf Şekillerinin Ses Öğretimi



(Aksoy ve Gürel, 2008)

Üçüncü Ders: Heceme sürecinde öncelikle açık hecelere yer verilmiştir (Resim 13).

اَبْ	اِبْ	اَبْ	اَبْ	اِبْ	اَبْ
اَجْ	اِجْ	اَجْ	اَجْ	اِجْ	اَجْ
اَزْ	اِزْ	اَزْ	اَزْ	اِزْ	اَزْ
اَشْ	اِشْ	اَشْ	اَشْ	اِشْ	اَشْ
اَصْ	اِصْ	اَصْ	اَصْ	اِصْ	اَصْ
اَفْ	اِفْ	اَفْ	اَفْ	اِفْ	اَفْ
بَبْ	بِبْ	بَبْ	بَبْ	بِبْ	بَبْ
بَشْ	بِشْ	بَشْ	بَشْ	بِشْ	بَشْ
بَصْ	بِصْ	بَصْ	بَصْ	بِصْ	بَصْ
بَفْ	بِفْ	بَفْ	بَفْ	بِفْ	بَفْ
بَكْ	بِكْ	بَكْ	بَكْ	بِكْ	بَكْ
بَلْ	بِلْ	بَلْ	بَلْ	بِلْ	بَلْ

(Aksoy ve Gürel, 2008)

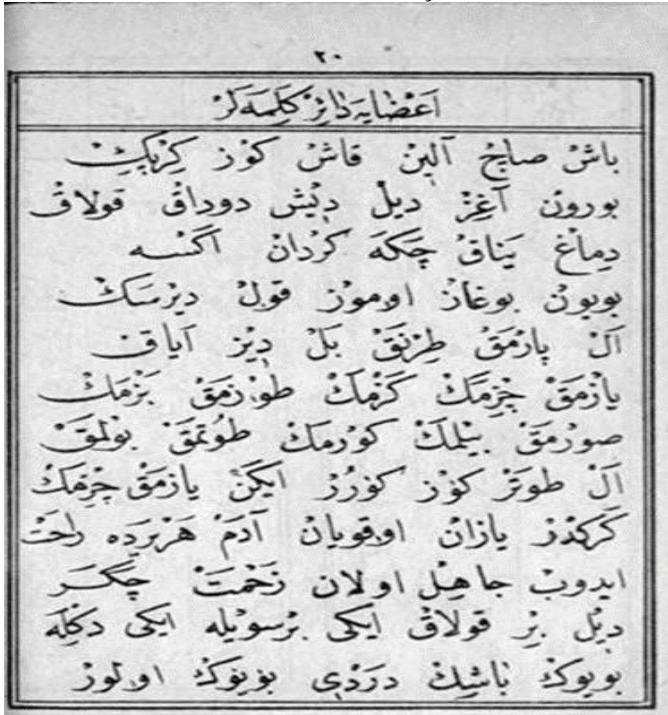
Dördüncü Ders: Açık hece öğretiminden sonra kapalı hece öğretimine geçilmiştir. Ardından Usul-i Cedid'in anlamlı Türkçe kelimeler anlayışına ek olarak anlamsız kelime heceleri de okutulmuştur. Türkyılmaz (2018), neden hem anlamlı hem de anlamsız hece öğretiminin yapıldığını şu şekilde açıklamıştır:

“Çünkü bu bölümlerde eski sistemin bir devamı olarak anlamlı ve anlamsız kelimeler birlikte kullanılmıştır. Bu yöntem aynı zamanda Kur'an-ı Kerim'i okumaya geçiş sağlaması düşünüldüğü için tercih edilmiştir.”

Beşinci Ders: Hece öğretiminin de tamamlanmasının ardından belirli amaçlara göre seçilen kelimeler, çocukların Türkçe okuma alıştırmaları yapabilmeleri için bazı başlıklar altında toplanmıştır (Resim 13). Başlıklardan bazıları şunlardır: Azaya Dair Kelimeler, Yere Dair Kelimeler, Göklere Dair Kelimeler, Zamana Dair Kelimeler, İtikada Dair Kelime ve Kelamlar, Vezaif-i Esasiye, İkinci Vazife, Üçüncü Vazife (Aksoy ve Gürel, 2008).

Altıncı Ders: Elifba Risalesi'nde, okuma alıştırmaları için verilen başlıklarının ardından küçük cümle örnekleri verilmiştir. Bu cümlelerden bazıları uzun bazıları ise kısa cümlelerdir. Özellikle "İtikada Dair Kelime ve Kelamlar" bölümünde Allah'ın emirlerine itaat, imanın esasları, aile ve akrabalara sevgi saygı gibi konular da işlenmiştir. İşlenen bu temalara baktığımızda okuma-yazma öğretimi sürecinin ardında aslında örtük bir şekilde bazı soyut kavramların da öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Resim 14 Kelime Başlıkları



(Aksoy ve Gürel, 2008)

3. Meşrutiyet Dönemi

II. Meşrutiyet Dönemi'nde Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu (23 Eylül 1913) adıyla geçici bir ilköğretim kanunu çıkarılmıştır. Bu kanunla eğitim öğretimde köklü kararlar alınmış, Tanzimat Dönemi'nde gerçekleştirilen düzenlemelerden farklı olarak, uygulamaya dönük ve sistemli bir ilköğretim yapısı oluşturmayı hedeflemiştir. Her ne kadar geçici nitelikte çıkarılmış olsa da uzun yıllar yürürlükte kalmıştır (Demir, 2023, s. 23). Bu yasa, ilköğretime uygulanabilir bir sistem kazandırmıştır. Geçici olmasına rağmen zaman içinde bazı değişikliklere uğramış ancak 1961 tarihli İlköğretim ve Eğitim Yasası'na kadar yürürlükte kalarak yaklaşık kırk sekiz sene boyunca Türk ilköğretim sisteminin yasal omurgasını oluşturmuştur (Çağlar, 1999, akt. Demir, 2023, s. 23-24).

Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu'na göre ilköğretim altı yıla çıkarılmıştır, parasızdır ve zorunlu tutulmuştur. Ülkede okuma yazma bilmeyen bireylerin kalmaması hedeflenmiştir. Bu düzenlemeyle birlikte Rüşdiye Mektepleri, ilköğretim kademesi içerisinde değerlendirilmiş ancak söz konusu kanunun ardından kademeli olarak kapatılmaya başlanmıştır. Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu ile birlikte ilköğretim kurumları yaş gruplarına göre sınıflandırılmış ve öğretim süreci daha sistemli bir çerçevede yürütülmeye başlanmıştır. Bu dönemde İptidai Mektepler'i, Osmanlı ilköğretim sisteminin temel basamağını oluşturmuş; Sıbyan Mektepleri ise geleneksel eğitim anlayışını sürdürmekle birlikte yeni düzenlemeler karşısında işlevsel olarak geri planda kalmıştır. Tedrisatı İptidaiye Kanunu'nda İptidai Mekteplerinde hangi derslerin okutulacağı belirtilmiştir: Bu dönemde Türkçe önemli bir ders haline gelmiştir. Milli bilinç oluşmaya başladığı için ana dil öğretimi önemsenmiştir (Demir, 2023, s. 24-25).

II. Meşrutiyet Dönemi ilköğretim sisteminde, Rüşdiye Mektepleri de belirli bir süre ilköğretim kademesi içerisinde yer almıştır. Ancak bu dönemde İptidai Mektepleri'nin dört yıl, Rüşdiyelerin ise üç yıl sürmesi ve ortaöğretim kademesinin de hesaba katılmasıyla öğretim süresinin oldukça uzadığı görülmüştür. Bu durum, ilköğretimin daha sade ve bütüncül bir yapıya kavuşturulması gereğini ortaya çıkarmıştır.

Bu doğrultuda yapılan düzenlemelerle İptidai ve Rüşdiye ayırımından vazgeçilmiş; Rüşdiye Mektepleri kademeli olarak eğitim sisteminden çıkarılarak İptidai Mektepleri'nin öğretim süresi beş yıl olarak yeniden belirlenmiştir.

Rüşdiye Mektepleri'nin ders programında Türkçe öğretimine önemli bir yer ayrıldığı görülmektedir. Türkçe dersleri, “Türkçe” ve “Kıraat” başlıkları altında yürütülmüş; bu derslerde Türkçenin dil bilgisi yapısının öğretimi hedeflenmiştir. Dikkat çeken önemli bir husus, dil bilgisi öğretiminde sarf ve nahiv gibi Arapça terimler yerine “Türkçe” ifadesinin kullanılmasıdır. Bu durum, Türkçenin bağımsız bir ders ve öğretim dili olarak ele alınmaya başladığını göstermektedir (Demir, 2023, s. 26).

Tablo 3 1913- 1914 Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı

Dersler	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf
Elifba	12	-	-	-	-	-
Kur'an-ı Kerim	1	4	4	4	3	3
Malumat-ı Diniye Musahabat-ı Ahlakiye	3	2	2	1	1	1
Kıraat	3	3	2	2	2	2
İmla	-	1	1	1	1	1
Ezber (İnşat, tarihi temsiller)	1	1	1	1	1	1
Yazı (Sülüs ve Rika)	-	-	1	1	1	1
Sarf ve Nahiv (Dil Bilgisi)	-	2	2	1	1	1
Tahrir (Yazı)	-	1	1	2	2	2
Tarih	-	2	2	2	2	2
Coğrafya	4	1	1	2	2	2
Hesap	-	3	2	2	2	-
Hendese (Geometri)	4	-	1	1	2	-
Eşya Dersleri	2	2	2	2	2	2
Ziraat	2	2	2	2	2	2
El İşleri	1	2	2	2	2	2
Resim	1	1	1	1	2	1
Musiki	2	1	1	1	1	2
Terbiye-i Bedeniye	-	2	2	2	2	-

(Binbaşioğlu, 2005, akt. Demir, 2023, s. 25)

Tablo 3 incelendiğinde, ilköğretimde okutulan derslerin hem dinî hem de dünyevî alanları kapsayacak şekilde çeşitlendirildiği görülmektedir. Müfredatta Elifba, Kur'an-ı Kerim, kıraat ve imla gibi okuma-yazma ile doğrudan ilişkili derslerin ilk yıllardan itibaren yer aldığı; buna ek olarak tarih, coğrafya, hesap, hendese,

ziraat, el işleri, resim ve musiki gibi derslerle öğrencilerin çok yönlü gelişiminin hedeflendiği anlaşılmaktadır.

Derslerin sınıf düzeylerine göre kademelendirilmesi, ilköğretimin sistemli bir yapıya kavuşturulmaya çalışıldığını göstermektedir. Özellikle üst sınıflarda Türkçe, yazı ve dil bilgisi içeriklerinin artması, okuma ve yazma öğretiminin yalnızca temel beceri kazandırma düzeyinde bırakılmadığını ortaya koymaktadır.

Okuma Yazma Öğretiminde Yöntem

Müfredatta yer alan ders çeşitliliği ve içeriklerin sınıf düzeylerine göre düzenlenmesi, yalnızca ders programlarının değil, okuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin de değişime uğradığını göstermektedir. Bu bağlamda, II. Meşrutiyet Dönemi, geleneksel öğretim anlayışından daha sistemli ve pedagojik temellere dayalı bir okuma-yazma öğretimine geçiş süreci olarak değerlendirilebilir. Bu dönemdeki temel çaba, geleneksel yöntemlerin yarattığı verimsizlik ve anlama sorununu çözmek olmuştur.

II. Meşrutiyet'ten önceki dönemde, Arap harflerine dayalı okuma yazma öğretiminde harflerin isimlerini esas alan Adlandırma (Tesmiye) Yöntemi en yaygın metot olarak kullanılıyordu. Bu yöntem, harflerin isimlerinin Türkçedeki ses karşılıklarını vermemesi ve Türkçede olmayan harf isimlerinin öğretilmesi nedeniyle öğrenmeyi ciddi ölçüde yavaşlatıyordu (Binbaşıoğlu, t.y., s. 2). Bu durum, okuma yazma sürecini zorlaştırıyor ve öğrencilerin anlamadan ezberlemesine yol açıyordu.

Dönemin eğitimcileri, bu sorunları çözmek amacıyla yeni bir yöntem arayışına girmiş ve Savti (Ses) Yöntemini savunmaya başlamıştır. Bu yöntemin öncülerinden biri olan M. Satı Bey, 1909 yılından itibaren bu ses merkezli yaklaşımı desteklemiştir. Bu yöntem, harflerin isimleri yerine doğrudan seslerini esas almayı hedeflemiştir (Binbaşıoğlu, t.y., s. 2). Yeni yöntemler, hecelemenin yol açtığı ve anlamayı engelleyen "seslendirme" sorununu ortadan kaldırmayı ve anlamı ön plana çıkarmayı amaçlamıştır. Bu sayede, okuma yazma sürecinin daha hızlı ve anlamlı hale gelmesi hedeflenmiştir.

Dönemin eğitim reformcuları, Çözümsel ve Bireşimsel (Tahlili ve Terkibi) yöntemler gibi farklı pedagojik yaklaşımları da tartışmıştır. Kazım Nami Duru gibi isimlerin uyguladığı yöntemler, Satı Bey'in Savti Yöntemi ile büyük ölçüde paralellik taşımaktaydı. Amaç, çocukların okuma yazma becerilerini edinirken, okudukları metnin anlamını kavramalarına olanak tanıyan bütünlükçü bir yaklaşım benimsemektir (Binbaşıoğlu, t.y., s. 2).

Uygulama Alanları ve Materyaller

Yöntem tartışmalarının pratik sonuçları hem sivil ilköğretim hem de hızlı okuryazarlık gerektiren askeri alanda somut uygulamalarla kendini göstermiştir.

Askeri Eğitimde Hızlı Okuryazarlık: II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki okuma yazma seferberliği, sadece sivil okullarla sınırlı kalmamış, Osmanlı Ordusunda okuma yazma bilmeyen erler için de özel bir yöntem ve teknik geliştirilmiştir (Şahbaz, 2010, s. 582).

Özel Materyaller: Bu amaçla hazırlanan en önemli alfabe kitapları, dönemin yöntemlerini yansıtmaktadır: Askere Mahsus Kıraat Dersleri Birinci Kısım Elifba ve Enver Paşa'nın Harbiye Nazırlığı döneminde yayımlanan Orduda Yeni Osmanlı Elifbası.

Harf Islahı: Özellikle Orduda Yeni Osmanlı Elifbası eseri, Islah-ı Huruf Cemiyetinin önerdiği yeni harflerden oluşuyordu. Bu durum, yeni harflerin sadece haberleşme aracı olarak değil, aynı zamanda okuma yazma öğretmek için de kullanıldığını göstermektedir. Bu askeri uygulamalar, hızlı ve pratik bir okuryazarlık kazandırmayı hedefliyordu (Şahbaz, 2010, s. 582).

Karma Eğitimin Uygulanması

Yeniliklerin toplumsal hayata yansıyan önemli bir uygulaması da ilköğretimde karma eğitim uygulamaları olmuştur. 1913 Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkatı bu uygulamanın yasal zeminini oluşturmuştur. Kanuna göre, bir köy ya da mektepte 50'den fazla kız öğrenci yoksa, okul kız ve erkek öğrencileri karma olarak kabul edebiliyordu (Kamer, 2014, s. 88). Bu sayede kız öğrencilerin eğitime erişimi kolaylaşmış ve eğitim süresi 4 seneye indirilmiştir.

1913-1914 ders yılında toplam 4486 İptidai Mektebi'nin 477'sinin karma olduğu tespit edilmiştir, bu da uygulamanın yaygınlaştığını göstermektedir (Kamer, 2014, s. 96).

Sonuç

Tanzimat öncesi dönemde okullar, belirli bir öğretim programı olmayan, vakıf gelirleriyle yürütülen, camilere bitişik yapılan geleneksel Sıbyan Mektepleri'dir. Tanzimat dönemiyle beraber Sıbyan Mektepleri, yerini İptidai Mektepleri'ne bırakmaya başlamıştır. İptidai Mektepleri'nde geleneksel okuma yazma eğitimi yerine Usul-i Cedid anlayışı benimsenmiş, eğitim süreci daha planlı ve modern bir şekilde ilerletilmiştir. Meşrutiyet Dönemi'nde ise okullardaki bu gelişim süreci daha sistemli ve planlı bir hal almıştır. Yine bu dönemde 1913 yılında çıkarılan Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkatı ile idari yapı, okul süreleri ve ders içerikleri pedagojik açıdan yeniden yapılandırılmıştır.

Okuma yazma öğretim süreci, Tanzimat öncesinde harflerin isimlerinin ezberletildiği yöntem olan Usul-i Atik ile ilerletilmiştir. Usul-i Atik, Kur'an okumaya odaklı bir yaklaşım olarak sergilenmiş, yazı öğretimine odaklanılmamıştır. Tanzimat Dönemi'nde ise harflerin isimlerinin değil, seslerinin öğretildiği Usul-i Savti benimsenmiştir. Böylelikle okuma yazma sürecinde hem ana dilde eğitim anlayışına gidilmiş hem de okuma yazma, günlük iletişimin bir aracı olmuştur. Meşrutiyet Dönemi'ne gelindiğinde ise okuma yazma yöntemleri geleneksel yöntemlerden tamamen uzaklaşmış, Türkçe öğretimi merkeze alınmıştır.

Türk eğitim tarihinde dönem dönem yapılan yöntem değişikliklerinin benimsenip hayata geçirilmesinde katkısı olan öncü şahıslar ve öncü eserler vardır. 1824 yılında II. Mahmud'un yayınladığı fermanla beraber ilköğretim zorunlu hale gelmiş ve eğitim devlet kontrolünde bir sisteme dönüşmeye başlamıştır. Metodolojik olarak atılan ilk adımlarda 1858 yılında Mehmet Rüştü Bey tarafından yayınlanan ve ilk Türkçe elifba olarak kabul edilen Nuhbetü'l Etfal karşımıza çıkmaktadır. Ardından Selim Sabit Efendi'nin hazırlamış olduğu Elifba Risalesi, modern metotların uygulamaya geçirilmesine öncülük etmiştir. Meşrutiyet Dönemi'nde karşımıza çıkan Amasi gibi isimlerin kaleme aldığı Tarıku'l Edeb

gibi eserlerle modernleşme sürecinin pedagojik altyapısı tamamlanmaya çalışılmıştır.

Etik Beyan ve Sorumluluk

Etik Standartlar ve Özgünlük: Yazar(lar) olarak, bu bölümün tamamen özgün bir çalışma olduğunu, sunulan verilerin ve analizlerin bilimsel etik kurallara uygun olarak hazırlandığını, çalışmada kullanılan tüm kaynaklara atıf yapıldığını ve intihal teşkil edecek herhangi bir unsur barındırmadığını beyan ederim/ederiz.

Yapay Zekâ (YZ) Kullanımı ve Sorumluluk: Bu çalışmanın hazırlık sürecinde Üretken Yapay Zekâ (Generative AI) araçlarının kullanımı konusunda uluslararası akademik yayıncılık standartlarına (COPE vb.) tam uyum sağlanmıştır. Yapay zekâ araçları; çalışmanın hipotezini oluşturma, bilimsel çıkarımlarda bulunma veya verileri üretme aşamalarında kullanılmamıştır.

YZ araçlarından yalnızca dil bilgisi kontrolü, redaksiyon veya literatür taramasına yardımcı araç olarak faydalanılmışsa, bu durum çalışmanın "Yöntem" veya "Teşekkür" kısmında şeffaflıkla belirtilmiştir. Yapay zekâ araçları bir "yazar" statüsünde değildir. YZ tarafından üretilen herhangi bir metin, tablo veya verinin doğruluğuna, özgünlüğüne ve bütünlüğüne dair tüm sorumluluk münhasıran yazar(lar)a aittir.

Yasal Sorumluluk Reddi: Bu bölümde yer alan fikirler, veriler, görseller ve ileri sürülen görüşler tamamen yazar(lar)ın şahsi sorumluluğundadır ve editörün, yayın kurulunun veya yayınevinin görüşlerini yansıtmaz. Olası telif hakkı ihlalleri, intihal iddiaları veya yapay zekâ araçlarının etik dışı kullanımından doğabilecek her türlü hukuki, cezai ve akademik sorumluluk yazar(lar)a aittir; editör bu konularda taraf değildir.

Kaynakça/References

Aksoy, T., & Gürel, Z. (2008). Türkçe ilk alfabe kitabı *Nuhbetü'l-Etfâl*'de Türkçe öğretim metodu ve günümüzdeki bazı uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(17), 19–36.

Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi* (Genişletilmiş 6. bs.). Kültür Yayınları.

Başkan, Ş. (2019). Tanzimat dönemi Osmanlı eğitim sistemi. *Hars Akademi Uluslararası Çalışmalar Dergisi*, 2(1), 107–118.

Binbaşoğlu, C. (t.y.). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 1–25.

Bozdemir, İ. (1991). *Osmanlı sıbyân mekteplerinde eğitim ve öğretim* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Budak, L., & Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne ilköğretim programları (1870–1936). *Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 377–393.

Büyükboyacı, Ş. (2025). The process of girls’ participation in education during the Ottoman modernization and female teachers influencing the era. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 6(2), 126–153.

Çiydem, E. (2023). Son dönem Osmanlı İmparatorluğu’nda ilköğretim alanındaki dönüşümü “Usul-i Cedid” kavramı üzerinden anlamak (1839–1913). *History Studies International Journal of History*, 15(2), 383–400.

Demir, C. (2023). *Osmanlı mekteplerinde dil bilgisi öğretimi ve Mehmed Emin’in Şarf-ı Türkî’si üzerine bir inceleme*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı’da sıbyan mektepleri ve ilköğretimin örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 173–183.

Doğan, G., Averbek, A., & Bichlmeier, H. (2021). Osmanlı eğitim sisteminde ders kitabı olarak manzum sözlükler (tuhfeler). *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, (26), 61–82.

Ekinci, A. (Ed.). (2018). *Osmanlı Urfası*. Urfa Okulu Yayınları.

Ergin, O. (1997). *Türkiye maarif tarihi* (Cilt 1). Eser Kültür Yayınları.

Kamer, S. T. (2014). II. Meşrutiyet dönemi ilköğretimde karma eğitim uygulamaları ve yasal düzenlemeler. *e-International Journal of Educational Research*, 5(3), 86–97.

Şahbaz, N. K. (2010). II. Meşrutiyet dönemi Osmanlı ordusunda okuma yazma öğretimi. *TÜBAR–Türk Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 27, 581–590.

Şahin, M., & Tokdemir, M. A. (2011). II. Meşrutiyet döneminde eğitimde yaşanan gelişmeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 851–876.

Türkyılmaz, S. (2018). Usul-i Cedid eğitim ve Selim Sabit'in *Elifba Risalesi*. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (17), 127–139.

