TÜRKÇE EĞİTİMİ ALANINDA GÜNCEL KONULAR VE AKADEMİK DEĞERLENDİRMELER

Editör: Doç.Dr. Sıddık BAKIR



yaz
yayınları

Türkçe Eğitimi Alanında
Güncel Konular ve Akademik Değerlendirmeler

Editör

Doç.Dr. Sıddık BAKIR

yaz
yayınları

2026

yaz
yayınları

Türkçe Eğitimi Alanında Güncel Konular ve Akademik Değerlendirmeler

Editör: Doç.Dr. Sıddık BAKIR

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-8926-67-5

Ekim 2026 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

İÇİNDEKİLER

Dijital Çocuk Hikâyelerinin Pedagojik Kullanımı: Çok Modlu Anlam Kaynaklarına Dayalı Sınıf İçi Etkinlikler.....1
İlhan POLAT, Dilara SAKA

Yaşayan Mirası Türkçe Dersinde Öğrenme Nesnesine Dönüştürmek: Metin Seçimi, Etkinlik Tasarımı ve Yerel Bağlam Üzerine Tez Temelli Bir Değerlendirme..21
Nurullah KARAOĞULLARI

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

DİJİTAL ÇOCUK HİKÂYELERİNİN PEDAGOJİK KULLANIMI: ÇOK MODLU ANLAM KAYNAKLARINA DAYALI SINIF İÇİ ETKİNLİKLER

İlhan POLAT[1]

Dilara SAKA[2]

1. GİRİŞ

Çocuk edebiyatı ürünleri, çocuklara yalnızca anlatısal deneyimler sunan metinler değil, aynı zamanda çeşitli toplumsal ve kültürel değerleri içerebilen kaynaklardır. Farklı yaş gruplarına yönelik çocuk kitaplarını inceleyen çalışmalar, sevgi, duyarlılık, arkadaşlık, yardımseverlik, sorumluluk ve iş birliği gibi çeşitli değerlerin bu eserlerde yer aldığını göstermektedir (Aydın & Öksüz, 2021; Cengiz & Duran, 2017). Bununla birlikte, hikâyelerin eğitsel potansiyeli yalnızca içerdikleri değer ya da mesajların çocuklara sunulmasıyla sınırlı değildir. Cengiz ve Duran (2017), hikâye ve masallarda yer alan değerlerin okuma ya da anlatma sonrasında çocuklarla tartışılmasını ve farklı etkinliklerle desteklenmesini önermektedir.

Bu yaklaşım, anlatıların sınıf içindeki kullanımında öğrenciyi yalnızca anlatının alıcısı olarak konumlandırmak yerine, anlam oluşturma sürecine etkin biçimde katmanın önemine işaret etmektedir. Gasser ve diğerleri (2022), anlatı kurmacasıyla öğrenmeyi okuyucu ile metin arasındaki dinamik ve karşılıklı bir süreç çerçevesinde ele almakta ve çocukların

[1] Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-7802-6337.

[2] Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0003-1123-1149.

anlatıya farklı biçimlerde katılarak anlam oluşturabileceklerine dikkat çekmektedir. Bu süreçte öğrencilerin anlatıya ilişkin ilk tepkilerini ifade etmelerinin ötesine geçerek yorumlarını gerekçelendirmeleri, farklı yorum ve bakış açılarını değerlendirmeleri ve bunlar üzerinde akranlarıyla tartışmaları önem kazanmaktadır. Gasser ve diğerleri (2022), anlatı kurmacası üzerine yürütülen bu tür tartışmaların çocuklara kendi yorumlarını gerekçelendirme, başkalarının görüşlerini değerlendirme ve alternatif bakış açıları üzerinde düşünme fırsatı sunduğunu belirtmektedir. Derlemede ele alınan ifade edici yaklaşımlarda yazma, edebî tartışma, rol oynama, canlandırmalı okuma ve çizim gibi farklı etkinliklerden yararlanılması da anlatıyla etkileşimin yalnızca okuma ya da dinlemeyle sınırlandırılmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, anlatılarda yer alan ahlaki mesajların doğrudan gerçek yaşam davranışlarına aktarıldığına ilişkin kanıtların sınırlı olması; anlatının yorumlanmasının yaş, bireysel özellikler, kişisel ve kültürel deneyimler ile öğretim bağlamına göre değişebilmesi, hikâyelerin pedagojik kullanımında doğrudan ve tek yönlü etki varsayımlarından kaçınılması gerektiğini göstermektedir (Gasser vd., 2022).

Çocuk hikâyelerinde anlam oluşturma sürecinin birden fazla kaynağa dayanması ise dijital ortamlarla ortaya çıkan yeni bir durum değildir. Resimli çocuk kitaplarında görsel ve sözel anlatım birlikte işleyebilmekte; görseller, yazılı metinde açıkça ifade edilmeyen bilgileri de okuyucuya sunabilmektedir (Liu vd., 2026). Bu nedenle hikâyeyi anlamlandırmak yalnızca yazılı metni çözümlemekle değil, görsel ve sözel unsurlar arasındaki ilişkileri fark etmek ve yorumlamakla da bağlantılıdır. Liu vd. (2026), resimli kitapların öğretmen tarafından yönlendirilen tartışma ve üretim etkinlikleriyle ele alındığı çalışmalarında çocukların karakterlerin davranışlarını ve motivasyonlarını yorumlayabildiklerini ve anlatı ile kendi yaşam deneyimleri

arasında bağlantılar kurabildiklerini göstermiştir. Aynı çalışma, konuşma ve çizim gibi farklı ifade biçimlerinin çocukların anlamlandırma süreçlerini görünür hâle getirmede kullanılabileceğine de işaret etmektedir.

Dijital ortamlar, çocuk hikâyelerinde kullanılabilecek bu kaynakların çeşitlenmesine olanak sağlamaktadır. Dijitalleşme, çocuk hikâyesinin yalnızca basılı sayfadan ekrana aktarılması anlamına gelmemekte; yazılı metin ve görsellere sesli anlatım, müzik, ses efektleri, hareket, animasyon ve etkileşim gibi özellikler eşlik edebilmektedir (Kucirkova, 2019; Yokota & Teale, 2014). Yokota ve Teale (2014), iyi tasarlanmış dijital resimli kitaplarda görsel, yazılı metin, ses ve kimi zaman hareketin birbirini tamamlayacak biçimde bütünleştirilebildiğine dikkat çekmektedir. Bu bakımdan dijital hikâyeler, farklı kaynakların aynı anlatı ortamında bir araya getirilebildiği ve aralarındaki ilişkinin anlamın oluşumunda rol oynayabildiği yapılar olarak değerlendirilebilir.

Ancak dijital ortamın sunduğu özelliklerin çeşitlenmesi, bu özelliklerin kendiliğinden pedagojik bir üstünlük oluşturduğu anlamına gelmemektedir. Dijital ve basılı okuma ortamlarını karşılaştıran araştırmalar bu açıdan tek yönlü sonuçlar ortaya koymamaktadır. Hare vd. (2024), 2000–2023 yılları arasında yayımlanan 88 çalışmayı kapsayan sistematik derlemelerinde sonuçların öğrencinin özelliklerine, metin türüne, hedeflenen okuma çıktısına ve dijital ortamın özelliklerine göre değiştiğini göstermiştir. Derlemede okuduğunu anlama açısından çalışmaların %48,4'ünde basılı ve dijital ortamlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, %26,6'sında sonuçlar basılı ortam, %10,9'unda ise dijital ortam lehine gerçekleşmiştir. Buna karşılık, özellikle daha küçük çocuklarda katılım açısından dijital ortam lehine sonuçların daha sık raporlandığı görülmüştür (Hare vd., 2024). Bu çeşitlilik, basılı ve dijital hikâyeleri birbirine üstün iki alternatif olarak değerlendirmek yerine, farklı

ortamların hangi özelliklerinin hangi çocuklar, öğrenme amaçları ve koşullar altında işlevsel olduğuna odaklanmayı gerekli kılmaktadır. Benzer biçimde Kucirkova (2019), dijital kitaplarla öğrenmenin çocuk özellikleri, yetişkinlerin okuma stratejileri ve kitabın tasarım özellikleri arasındaki etkileşim çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmalar özellikle dijital hikâyelerde kullanılan özelliklerin varlığından çok nasıl tasarlandığı ve anlatıyla nasıl ilişkilendirildiği üzerinde durulması gerektiğine işaret etmektedir. Takacs ve diğerlerinin (2015) yaptığı meta-analiz, teknoloji destekli hikâyelerin geleneksel hikâye sunumlarına kıyasla hikâyeyi anlama ve ifade edici sözcük öğrenimi üzerinde küçük ancak anlamlı ek katkılar sağlayabildiğini göstermiştir. Daha ayrıntılı olarak, animasyonlu görseller, ses ve müzik gibi multimedya özelliklerinin hikâyeyi anlama ve ifade edici sözcük öğrenimini destekleyebildiği, buna karşılık etkileşimli özelliklerin benzer bir ek avantaj sağlamadığı belirlenmiştir (Takacs vd., 2015). Bununla birlikte yazarlar, animasyon ve seslerin anlatıyla uyum düzeyinin etkisini mevcut çalışmaların sınırlılıkları nedeniyle doğrudan test edememiş; sözel olmayan bilgilerin anlatıyla işlevsel biçimde ilişkilendirilmesinin önemine dikkat çekmişlerdir. Dolayısıyla etkileşimlilik, tek başına pedagojik bir üstünlük olarak değerlendirilmemelidir.

Smeets ve Bus'ın (2015) deneysel çalışması da dijital özelliklerin etkisinin hedeflenen öğrenme çıktısına göre farklılaşabileceğini göstermektedir. Araştırmada hareket, ses ve müzik içeren animasyonlu e-kitapların statik e-kitaplara kıyasla hedef sözcüklerin öğrenilmesinde daha yüksek kazanım sağladığı; sözcüklerin anlamlarını açıklayan etkileşimli özelliklerin eklenmesinin sözcük öğrenimini daha da desteklediği belirlenmiştir. Buna karşılık statik ve animasyonlu e-kitaplar arasında hikâyeyi anlama açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada kullanılan animasyonlu e-

kitaplarda hareket ve yakınlaştırmanın anlatıda sözü edilen görsel ayrıntılara dikkati yöneltecek biçimde tasarlanmış olması dikkat çekicidir. Yazarlar, sözel anlatımla ilişkili görsel ve işitsel bilgilerin bu biçimde eşleştirilmesinin sözcük öğrenimini kolaylaştırmış olabileceğini belirtmektedir (Smeets & Bus, 2015). Bu sonuçlar, dijital hikâyelerde daha fazla görsel, işitsel ya da etkileşimli özelliğe yer vermenin her öğrenme çıktısında otomatik olarak daha yüksek bir etki yaratmadığını göstermektedir.

Bu noktada dijital hikâyelerin pedagojik kullanımında temel mesele, bir özelliğin teknolojik açıdan dikkat çekici olup olmamasından çok, anlatının anlamlandırılmasına ve belirlenen öğrenme amacına nasıl hizmet ettiğidir. Kucirkova (2019), anlatının ana çizgisiyle uyumlu olmayan etkileşimli ve çoklu ortam özelliklerinin çocukların dikkatini hikâyeden uzaklaştırabileceğini ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Yokota ve Teale (2014) de dijital hikâyelerin değerlendirilmesinde etkileşimli özelliklerin ana hikâyenin bütünlüğünü koruyup korumadığı, ek özelliklerin hikâyeyle uyumlu olup olmadığı ve bu özelliklerin çocukların öğrenme süreçleri açısından anlamlı olup olmadığı gibi ölçütlerin dikkate alınmasını önermektedir. Ayrıca görsel unsurların yalnızca yazılı metni tekrar etmesi değil, onunla uyumlu biçimde çalışması ve metinde sunulan anlamı genişletebilmesi de nitelikli dijital hikâye tasarımının önemli özelliklerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Yokota & Teale, 2014).

Bu çerçeve, sınıf içinde dijital hikâyelerin yalnızca izlenen ya da dinlenen materyaller olarak kullanılmasının ötesine geçilmesini gerekli kılmaktadır. Görsel, yazılı, işitsel ve hareket temelli unsurlar; öğrencilerin bu unsurları fark etmeleri, aralarındaki ilişkileri incelemeleri, anlatıya ilişkin çıkarım ve tahminlerini gerekçelendirmeleri, farklı yorumları

karşılaştırmaları ve kendi anlamlarını farklı ifade biçimleriyle ortaya koymaları için kullanılabilir. Böyle bir yaklaşımda öğretmenin rolü, dijital hikâyedeki bütün özellikleri kullanmak değil, öğrenme amacı açısından anlamlı olanları seçerek öğrencinin dikkatini bunlar arasındaki ilişkilere yönlendirmek ve anlamlandırma sürecini uygun sorular ve etkinliklerle desteklemektir.

Bu konu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde farklı okuryazarlık alanlarının öğrenme-öğretme süreçleriyle ilişkilendirilmesi bakımından da önem taşımaktadır (MEB, 2024). Dijital hikâyeler bu bağlamda çocukların yazı, görsel, ses, hareket ve etkileşim gibi farklı anlam kaynaklarını birlikte değerlendirebilecekleri öğrenme ortamları olarak kullanılabilir. Bu kullanımın eğitimsel değer kazanması ise dijital özelliklerin öğrenme amacı doğrultusunda pedagojik olarak yapılandırılmasına bağlıdır. Bu doğrultuda bu bölümün amacı, dijital çocuk hikâyelerinde kullanılan görsel, yazılı, işitsel ve hareket temelli anlam kaynaklarının sınıf içinde öğrenme amaçları doğrultusunda nasıl kullanılabileceğini ortaya koymak ve öğretmenlere farklı dijital hikâyelere ve sınıf düzeylerine uyarlanabilecek etkinlik örnekleri sunmaktır. Bu amaçla öncelikle çocuk hikâyelerinde kullanılan anlam kaynaklarının basılı ve dijital ortamlardaki yapısı ele alınacak; ardından dijital hikâyelerin sınıf içi kullanımına yönelik ayrıntılı bir etkinlik örneği ile öğretmenlerin kendi sınıf bağlamlarına uyarlayabilecekleri uygulama önerileri sunulacaktır.

2. DİJİTAL HİKÂYELERİN SINIF İÇİ KULLANIMI: ETKİNLİK VE UYGULAMA ÖNERİLERİ

Dijital hikâyelerin sınıf içinde kullanımı, öğrencilerin bir hikâyeyi yalnızca izlemeleri veya dinlemeleriyle sınırlı değildir.

Görsel, yazılı metin, ses, müzik, hareket ve animasyon gibi farklı anlam kaynakları; öğrencilerin ayrıntıları fark etmeleri, çıkarımda bulunmaları, tahminlerini gerekçelendirmeleri, farklı anlatım biçimlerini karşılaştırmaları ve kendi anlatımlarını oluşturmaları için kullanılabilir. Bu nedenle dijital hikâyelerin sınıf içi kullanımında temel mesele, mümkün olduğunca fazla dijital özellikten yararlanmak değil, belirli bir öğrenme amacı açısından işlevsel olan özellikleri seçmek ve öğrenciyi bu özellikler üzerinde düşünmeye yönlendirmektir.

Bu bölümde öncelikle bu yaklaşımın sınıf ortamına nasıl aktarılabileceğini göstermek amacıyla bir etkinlik ayrıntılı olarak sunulmuştur. Ardından öğretmenlerin aynı yaklaşımı farklı dijital hikâyelere, sınıf düzeylerine ve teknolojik olanaklara uyarlayabilmeleri için beş sınıf içi uygulama önerisine yer verilmiştir. Bu önerilerin değişmez etkinlik planları olarak değil, öğretmenin kendi sınıf koşullarına göre geliştirebileceği örnekler olarak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

2.1. Ayrıntılı Etkinlik Örneği: Görseli Oku

Amaç

Bu etkinlikte öğrencilerin hikâyedeki görsel ayrıntıları fark etmeleri, bu ayrıntılardan hareketle çıkarım ve tahminde bulunmaları ve görsel ile yazılı anlatımın hikâyenin anlamını oluşturmadaki rollerini karşılaştırmaları amaçlanmaktadır.

Sınıf düzeyi: 1–4. sınıf
Önerilen süre: 15–20 dakika
Çalışma biçimi: Bireysel inceleme, ikili/küçük grup paylaşımı ve sınıf tartışması
Gerekli materyaller: Görsel ve yazılı anlatımın birbirini tamamladığı veya farklı bilgiler sunduğu kısa bir dijital hikâye bölümü; akıllı tahta, projeksiyon veya bilgisayar ekranı

Hazırlık

Öğretmen, görselinde yazılı metinde açıkça belirtilmeyen bazı ayrıntıların bulunduğu ya da görsel ve yazılı metnin birbirini tamamladığı kısa bir dijital hikâye bölümü seçer. Etkinliğin ilk aşamasında yalnızca görsel kullanılacağından yazılı metin öğrencilerin göremeyeceği şekilde kapatılır veya ekran yalnızca görsel görünecek biçimde düzenlenir.

Uygulama Adımları

1. Görseli inceleme

Öğretmen, hikâyenin seçilen bölümündeki görseli yazılı metni göstermeden öğrencilere sunar. Öğrencilere görseli sessizce incelemeleri için kısa bir süre verir. Bu aşamada öğrencilerin hemen yorum yapmalarını istemek yerine karakter, nesne, mekân, yüz ifadesi, konum ve benzeri ayrıntıları fark etmeleri teşvik edilir.

2. Ayrıntıları belirleme ve kanıt gösterme

Öğrenciler görselde fark ettikleri ayrıntıları paylaşır. Öğretmen, öğrencilerin yalnızca ne gördüklerini söylemelerinin ötesine geçerek düşüncelerini görseldeki ayrıntılara dayandırmalarını ister. Örneğin bir öğrenci "Çocuk üzgün." dediğinde öğretmen, "Bunu görselde nereden anladın?" sorusunu yöneltebilir. Böylece öğrenci yüz ifadesi, beden duruşu veya başka bir görsel ayrıntıyı düşüncesine kanıt olarak gösterebilir.

3. Çıkarım ve tahmin oluşturma

Öğrencilerden görseldeki ayrıntılardan hareketle hikâyede ne yaşanmış olabileceğini ve bundan sonra ne olabileceğini tahmin etmeleri istenir. Farklı tahminlerin paylaşılması desteklenir. Bu aşamada önemli olan tahminin doğru olması değil, öğrencinin tahminini görseldeki bir veya daha fazla ayrıntıyla ilişkilendirebilmesidir.

4. Yazılı metinle karşılaştırma

Tahminler paylaşıldıktan sonra aynı bölümün yazılı metni gösterilir veya öğretmen tarafından okunur. Öğrenciler ilk düşünceleri ile metinde verilen bilgileri karşılaştırır. Öğretmen öğrencilerle birlikte hem görselde hem metinde verilen bilgileri, yalnızca metinden öğrenilen bilgileri ve metinde açıkça belirtilmediği hâlde görselden çıkarılabilen bilgileri belirler.

5. Görsel ve metnin birlikte oluşturduğu anlamı değerlendirme

Etkinliğin sonunda öğrencilerden görsel ve yazılı metnin hikâyeye ne kattığını düşünmeleri istenir. "Görsel olmasaydı neyi fark edemezdik?" ve "Metin olmasaydı neyi bilemezdik?" gibi sorular aracılığıyla iki anlam kaynağının birbirini nasıl tamamladığı tartışılır.

Öğretmenin Kullanabileceği Sorular

- Görselde ilk dikkatinizi çeken şey nedir?
- Karakterler ne yapıyor?
- Karakterin nasıl hissettiğini düşünüyorsunuz? Bunu nereden anladınız?
- Görselde düşüncenizi destekleyen hangi ayrıntı var?
- Sizce burada ne olmuş olabilir?
- Bundan sonra ne olabilir? Hangi ayrıntı size bunu düşündürdü?
- Metni okuduktan veya dinledikten sonra düşünceniz değişti mi? Neden?
- Metinde söylenmeyen ancak görselden anlayabildiğimiz bir şey var mı?
- Görsel ile metin bize aynı bilgileri mi veriyor?
- Görsel olmasaydı hikâyeyi anlamamız nasıl değişirdi?

Öğrenci Ürünü

Etkinliğin sonunda öğrencilerden sınıf düzeylerine göre farklı ürünler alınabilir. Öğrenciler görselden çıkardıkları bir bilgiyi sözlü olarak açıklayabilir, hikâyenin devamına ilişkin tahminlerini resimleyebilir veya "Bence … çünkü görselde …" yapısını kullanarak kısa bir gerekçeli tahmin yazabilirler.

Sınıf Düzeyine Göre Uyarlama

Birinci ve ikinci sınıflarda görseldeki karakterleri, nesneleri ve olayları sözlü olarak ifade etme, karakterlerin duygularını belirleme ve hikâyenin devamını resimleme gibi daha somut çalışmalar tercih edilebilir. "Bunu nereden anladın?" sorusuyla öğrencilerin basit görsel kanıtlar göstermeleri desteklenebilir.

Üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise öğrencilerden görsel ile metin arasındaki ilişkiyi açıklamaları, çıkarımlarını belirli görsel ayrıntılarla gerekçelendirmeleri ve görselin hikâyenin anlamına yaptığı katkıyı değerlendirmeleri beklenebilir.

Dijital olanakların sınırlı olduğu durumlarda etkinlik, dijital hikâyeden alınmış basılı bir görsel üzerinden de gerçekleştirilebilir.

Etkinliği Farklı Dijital Hikâyelere Uyarlarken

Yukarıdaki etkinlikte kullanılan yapı, farklı dijital hikâyeler ve anlam kaynakları üzerinde çalışmak amacıyla uyarlanabilir. Öğretmen yeni bir etkinlik oluştururken öncelikle öğrencilerin hangi anlam kaynağına odaklanacağını ve bu kaynak üzerinden hangi düşünme sürecinin destekleneceğini belirleyebilir. Ardından öğrencilerin dikkatini yöneltecek sorular, gerçekleştirecekleri görev veya oluşturacakları ürün ve sınıf düzeyine göre yapılması gereken uyarlamalar planlanabilir.

Bu doğrultuda bir etkinlik tasarlanırken şu beş soru yol gösterici olabilir:

1. **Neye odaklanılacak?** Görsel, yazılı metin, ses, müzik, hareket, animasyon veya bunların ilişkisi.
2. **Öğrenci ne yapacak?** Fark edecek, karşılaştıracak, çıkarım yapacak, tahmin edecek, gerekçelendirecek veya yeni bir anlatım oluşturacak.
3. **Öğretmen düşünmeyi nasıl yönlendirecek?** Öğrencinin yalnızca ne gördüğünü veya duyduğunu değil, bundan nasıl anlam çıkardığını ortaya çıkaran sorular kullanacak.
4. **Öğrenci öğrenmesini nasıl gösterecek?** Sözlü açıklama, resim, kısa yazılı ifade, canlandırma, karşılaştırma veya başka bir ürün aracılığıyla.
5. **Etkinlik sınıfa nasıl uyarlanacak?** Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyi, mevcut teknolojik olanaklar, seçilen hikâyenin özellikleri ve etkinlik için ayrılabilecek süre dikkate alınacak.

Aşağıdaki uygulama önerileri bu yapıdan hareketle öğretmenlerin kendi etkinliklerini oluşturabilmelerine yönelik başlangıç noktaları sunmaktadır.

2.2. Sınıf İçi Uygulama Önerileri

Uygulama Önerisi 1: Sesi Fark Et

Odak: Ses, müzik ve konuşmanın hikâyenin anlamına katkısını fark etme.

Uygulama: Öğretmen, ses veya müzik kullanımının olay, karakter ya da duyguyla ilişkili olduğu kısa bir dijital hikâye bölümü seçer. Bölüm ilk olarak görüntü gösterilmeden dinletilir veya öğrencilerden gözlerini kapatarak yalnızca seslere odaklanmaları istenir. Öğrenciler duydukları sesleri belirler ve bu seslerden hareketle hikâyenin geçtiği ortam, yaşanan olay veya karakterlerin duygularına ilişkin çıkarımlarda bulunur.

Daha sonra aynı bölüm görüntüyle birlikte izlenir ve öğrenciler ilk çıkarımlarını yeniden değerlendirir. Uygun olduğunda sahne kısa süreliğine sessiz olarak da izlenebilir. Böylece öğrenciler "Ses varken ve yokken ne değişti?" sorusu üzerinde düşünür. Son aşamada öğrenciler sahne için farklı bir ses veya müzik önererek yaptıkları seçimin hikâyedeki duygu veya anlamı nasıl değiştirebileceğini açıklar.

Temel sorular: "Bu ses size nasıl bir ortam düşündürdü?", "Bunu hangi sesten çıkardınız?", "Ses hangi olay veya karakterle ilişkili?", "Görüntüyü gördüğünüzde düşünceniz değişti mi?", "Ses olmasaydı sahneyi farklı anlar mıydınız?", "Başka bir müzik kullansaydık sahnenin duygusu nasıl değişirdi?"

Uyarlama ipucu: Küçük sınıflarda öğrenciler sesleri tanımlayabilir, sesleri taklit edebilir ve oluşturdukları duyguyu sözlü olarak ifade edebilir. Üst sınıflarda ses ile olay, karakter ve duygu arasındaki ilişkiyi gerekçelendirmeleri veya belirli bir sahne için alternatif bir ses tasarlamaları istenebilir.

Uygulama Önerisi 2: Hikâyeyi Durdur ve Tahmin Et

Odak: Görsel, işitsel ve anlatısal ipuçlarından hareketle gerekçeli tahmin oluşturma.

Uygulama: Öğretmen, bir karakterin karar vermek üzere olduğu, bir sorunla karşılaştığı veya olayın sonucunun henüz belli olmadığı uygun bir noktada dijital hikâyeyi durdurur. Öğrencilerden hikâyenin bundan sonra nasıl devam edebileceğini düşünmeleri istenir.

Burada temel amaç yalnızca "Sonra ne olacak?" sorusuna cevap bulmak değildir. Öğrenciler tahminlerini hikâyede gördükleri görsel ayrıntılara, duydukları seslere, karakterlerin davranış ve konuşmalarına veya daha önce verilen bilgilere dayandırır. Hikâyenin devamı izlendikten sonra

tahminleri ile gerçekleşen olayları karşılaştırırlar. Tahminin doğru çıkmasından çok, hangi ipuçlarının kullanıldığı ve yeni bilgiler karşısında düşüncenin nasıl değiştiği üzerinde durulur.

Temel sorular: "Sizce bundan sonra ne olacak?", "Bunu düşünmenizi sağlayan hangi ipucu var?", "Gördüğünüz veya duyduğunuz hangi ayrıntı tahmininizi destekliyor?", "Hikâyenin devamını gördüğünüzde düşünceniz değişti mi?", "Hangi yeni bilgi düşüncenizi değiştirdi?"

Uyarlama ipucu: Birinci ve ikinci sınıflarda tahminler sözlü olarak ifade edilebilir veya resimlenebilir. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrencilerden tahminlerini belirli görsel, işitsel veya anlatısal ipuçlarıyla gerekçelendirmeleri istenebilir.

Uygulama Önerisi 3: Animasyon Ne Katıyor?

Odak: Hareket ve animasyonun anlatıdaki işlevini değerlendirme.

Uygulama: Öğretmen, hareket veya animasyonun bir olayın, karakterin davranışının ya da duygunun anlaşılmasına katkı sağladığı kısa bir bölüm seçer. Öğrencilerden izleme sırasında özellikle hareket eden karakter ve nesnelere dikkat etmeleri istenir.

İzleme sonrasında yalnızca "Ne hareket etti?" değil, "Bu hareket bize ne anlattı?" sorusu üzerinde durulur. Animasyonun kapatılabildiği durumlarda sahne hareketli ve hareketsiz biçimleriyle karşılaştırılabilir. Bunun mümkün olmadığı durumlarda öğretmen sahneyi belirli bir karede durdurabilir veya hareketin başlangıç ve bitiş görüntülerini karşılaştırabilir. Öğrenciler animasyonun olayın veya karakterin anlaşılmasını kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını değerlendirir.

Son aşamada öğrenciler seçilen bir sahne için farklı bir hareket önerebilir ve bu değişikliğin hikâyenin anlamını nasıl etkileyebileceğini açıklayabilir.

Temel sorular: "Bu hareket bize ne anlatıyor?", "Karakterin hareketinden ne yaptığını veya nasıl hissettiğini anlayabiliyor muyuz?", "Animasyon hangi ayrıntıyı fark etmemizi sağladı?", "Hareket olmasaydı ne değişirdi?", "Bu animasyon anlam oluşturmaya yardımcı oluyor mu, yoksa yalnızca dikkatimizi mi çekiyor?"

Uyarlama ipucu: Küçük sınıflarda öğrenciler hareketleri belirleyebilir ve bunların ne anlattığını sözlü olarak ifade edebilir. Üst sınıflarda animasyonun anlam üzerindeki işlevini değerlendirmeleri ve alternatif bir hareket tasarlayarak tercihlerini gerekçelendirmeleri istenebilir.

Uygulama Önerisi 4: Hikâyeyi Yeniden Kur

Odak: Bir anlam kaynağını değiştirerek hikâyenin anlamındaki değişimi fark etme.

Uygulama: Öğretmen, öğrencilerin üzerinde değişiklik yapabileceği kısa bir dijital hikâye bölümü seçer. Hikâye birlikte izlendikten sonra öğrencilerden seçilen bölümde **tek bir anlam kaynağını** değiştirmeleri istenir. Örneğin öğrenciler sahnenin görselini, kullanılan sesi veya müziği, karakterin konuşmasını ya da belirli bir hareketi değiştirebilir.

Öğrencilerin yalnızca yaratıcı bir değişiklik yapmaları değil, yaptıkları değişikliğin hikâyedeki olay, karakter veya duygu üzerindeki etkisini açıklamaları beklenir. Çalışmalar sözlü anlatım, resim, kısa yazılı metin, canlandırma veya uygun dijital araçlarla gerçekleştirilebilir.

Etkinlik sonunda öğrenciler oluşturdukları yeni anlatımı sınıfla paylaşır ve "Neyi değiştirdim?", "Neden değiştirdim?" ve "Bu değişiklik hikâyede neyi değiştirdi?" sorularına cevap verir.

Temel sorular: "Hangi unsuru değiştirdiniz?", "Neden bunu seçtiniz?", "Bu değişiklik karakteri/olayı/duyguyu nasıl etkiledi?", "Farklı bir ses, görsel veya hareket kullandığınızda

izleyici hikâyeyi farklı anlayabilir mi?", "Yaptığınız değişiklik hikâyenin anlamına ne kattı?"

Uyarlama ipucu: Birinci ve ikinci sınıflarda değişiklikler resimleme, sözlü anlatım ve canlandırma yoluyla yapılabilir. Üst sınıflarda öğrencilerden değişikliğin anlatı üzerindeki sonuçlarını açıklamaları ve tercihlerini gerekçelendirmeleri beklenebilir.

Uygulama Önerisi 5: Basılı ve Dijital Hikâyeyi Karşılaştır

Odak: Basılı ve dijital ortamlarda kullanılan anlam kaynaklarının işlevlerini karşılaştırma.

Uygulama: Öğretmen mümkünse aynı hikâyenin basılı ve dijital biçimlerinden karşılaştırılabilir kısa bir bölüm seçer. Önce basılı bölüm incelenerek yazılı metin, görseller ve sayfa düzenine dikkat edilir. Ardından aynı bölüm dijital ortamda izlenir ve öğrenciler ses, müzik, hareket, animasyon veya etkileşim gibi ek özellikleri belirler.

Karşılaştırmanın amacı "Hangisi daha iyi?" sorusunu cevaplamak değildir. Bunun yerine öğrenciler belirli özelliklerin hikâyeyi anlamalarına nasıl katkı sağladığını değerlendirir. Örneğin bir sesin karakterin duygusunu fark etmeyi kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı veya basılı kitaptaki bir görselin dijital sunumdan farklı bir ayrıntıya dikkat çekip çekmediği tartışılabilir.

Etkinlik sonunda öğrenciler iki ortam arasındaki bir farklılığı seçerek bu farklılığın hikâyeyi anlamlandırmalarını nasıl etkilediğini açıklar.

Temel sorular: "İki sunumda neler aynı, neler farklı?", "Dijital hikâyeye hangi özellikler eklenmiş?", "Basılı hikâyede hangi özellikler anlamamıza yardımcı oluyor?", "Ses veya

animasyon bize yeni bir bilgi veriyor mu?", "Hangi özellik hangi durumda anlamayı kolaylaştırıyor?"

Uyarlama ipucu: Küçük sınıflarda benzerlik ve farklılıklar sözlü olarak veya basit bir karşılaştırma tablosuyla belirlenebilir. Üst sınıflarda öğrencilerden belirledikleri farklılıkların anlam oluşturma üzerindeki etkisini açıklamaları ve görüşlerini gerekçelendirmeleri istenebilir. Aynı hikâyenin iki biçimine ulaşılamadığı durumlarda dijital hikâyeden alınmış ekran görüntüleri ile basılı sayfalar üzerinden sınırlı bir karşılaştırma yapılabilir.

3. SONUÇ VE PEDAGOJİK ÇIKARIMLAR

Çocuk hikâyelerinde anlam, yalnızca yazılı metin üzerinden değil; görsel, sözel ve bağlamsal unsurların birlikte kullanımıyla oluşabilmektedir. Dijital ortamlar bu yapıyı ses, müzik, hareket, animasyon ve etkileşim gibi özelliklerle genişletmektedir. Bununla birlikte, araştırmalar dijital özelliklerin varlığının tek başına pedagojik bir üstünlük sağlamadığını; bu özelliklerin katkısının öğrenme amacı, öğrenci özellikleri ve anlatıyla kurdukları ilişkiye göre değişebildiğini göstermektedir (Kucirkova, 2019; Smeets & Bus, 2015; Takacs vd., 2015). Bu nedenle dijital hikâyelerin sınıf içindeki kullanımında temel mesele, teknolojik özelliklerin sayısından çok bu özelliklerin öğrencinin anlamlandırma sürecine nasıl hizmet ettiğidir.

Bu bölümde sunulan etkinlikler bu anlayış doğrultusunda yapılandırılmıştır. Görsel ayrıntılardan çıkarım yapma, sesin anlatıya katkısını fark etme, anlatıdaki ipuçlarından hareketle tahminde bulunma, animasyonun işlevini sorgulama, hikâyeyi yeniden oluşturma ve basılı-dijital sunumları karşılaştırma gibi uygulamaların ortak noktası, öğrenciyi hikâyenin pasif bir izleyicisi ya da dinleyicisi olmaktan çıkararak anlam oluşturma

sürecine etkin biçimde katmayı amaçlamalarıdır. Öğrencinin farklı anlam kaynaklarını fark etmesi, bunlar arasında ilişki kurması, yorumlarını gerekçelendirmesi ve anlamlandırma sürecini farklı yollarla ifade etmesi bu yaklaşımın merkezinde yer almaktadır. Anlatılar üzerinde tartışma, gerekçelendirme ve farklı ifade biçimlerinden yararlanma, öğrencilerin anlatıyla etkin etkileşimini destekleyebilecek pedagojik yollar arasında değerlendirilmektedir (Gasser vd., 2022; Liu vd., 2026).

Bu süreçte öğretmenin rolü, dijital hikâyedeki bütün teknolojik özellikleri kullanmak değil, öğrenme amacı açısından işlevsel olanları seçmek ve öğrencilerin dikkatini bu özelliklerin anlatıya katkısına yönlendirmektir. Nitekim etkileşimli ya da dikkat çekici bir özelliğin bulunması, onun hikâyenin anlamlandırılmasına katkı sağladığı anlamına gelmemektedir (Kucirkova, 2019; Yokota & Teale, 2014). Bu nedenle "Bunu nereden anladın?", "Hangi ayrıntı sana bunu düşündürdü?" veya "Bu özellik olmasaydı ne değişirdi?" gibi sorular, öğrencilerin görsel, yazılı, işitsel ve hareket temelli unsurlar arasındaki ilişkiler üzerinde düşünmelerini desteklemek amacıyla kullanılabilir.

Önerilen etkinliklerin farklı sınıf düzeyleri ve teknolojik koşullara uyarlanabilmesi de önemlidir. Uygulamaların bireysel öğrenci cihazlarına bağlı olmaması; ortak ekran, akıllı tahta, projeksiyon ya da gerektiğinde basılı görseller üzerinden yürütülebilmesi, temel pedagojik yaklaşımın farklı sınıf koşullarında korunmasına olanak tanıyabilir. Burada belirleyici olan kullanılan teknolojinin düzeyi değil; fark etme, ilişkilendirme, çıkarımda bulunma, gerekçelendirme ve üretme süreçlerinin öğrenme amacı doğrultusunda yapılandırılmasıdır.

Sonuç olarak dijital hikâyelerin pedagojik kullanımında "Hangi dijital özellikleri kullanmalıyım?" sorusundan çok, "Bu özellik öğrencinin neyi fark etmesine, anlamlandırmasına,

gerekçelendirmesine veya üretmesine yardımcı olabilir?" sorusu öne çıkarılabilir. Bu bakış açısıyla dijital hikâyelerin pedagojik değeri, kullanılan teknolojinin miktarından çok, farklı anlam kaynaklarının öğrenme amacı doğrultusunda nasıl seçildiği, ilişkilendirildiği ve sınıf içi etkileşime nasıl dönüştürüldüğü üzerinden değerlendirilebilir.

Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Etik Açıklama

Bu kitap bölümünün hazırlanması sürecinde üretken yapay zekâ aracı ChatGPT'den (OpenAI); literatür tarama sürecinin desteklenmesi, ilgili çalışmaların sınıflandırılması ve sentezlenmesi, etkinliklerin ve hikayelerin tasarlanması, metnin yapı ve anlatım açısından geliştirilmesi ile dil, anlatım ve noktalama düzenlemelerinde yardımcı bir araç olarak yararlanılmıştır. Yapay zekâ tarafından sunulan içerik ve öneriler yazarlar tarafından değerlendirilmiş; kullanılan akademik kaynaklar özgün kaynakları üzerinden kontrol edilmiş ve metnin nihai biçimi yazarlar tarafından oluşturulmuştur. Bölümde yer alan bilimsel içerik, yorum, çıkarım ve önerilere ilişkin akademik ve etik sorumluluk yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

Aydın, İ., & Öksüz, A. (2021). Çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 25*, 579–619. https://doi.org/10.29000/rumelide.1036589

Cengiz, Ş., & Duran, E. (2017). Analysis of values on preschool period children story and tale books. *Education and Science, 42*(191), 205–233. https://doi.org/10.15390/EB.2017.6945

Gasser, L., Dammert, Y., & Murphy, P. K. (2022). How do children socially learn from narrative fiction: Getting the lesson, simulating social worlds, or dialogic inquiry? *Educational Psychology Review, 34*(3), 1445–1475. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09667-4

Hare, C., Johnson, B., Vlahiotis, M., Panda, E. J., Tekok-Kilic, A., & Curtin, S. (2024). Children's reading outcomes in digital and print mediums: A systematic review. *Journal of Research in Reading, 47*(3), 309–329. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12461

Kucirkova, N. (2019). Children's reading with digital books: Past moving quickly to the future. *Child Development Perspectives, 13*(4), 208–214. https://doi.org/10.1111/cdep.12339

Liu, Z., Barton, G., Curtis, E., & Lowien, N. (2026). Using cross-cultural picturebooks with young children to learn about values: A participative arts-based approach. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 1–18. https://doi.org/10.1007/s44020-026-00118-z

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.

Smeets, D. J. H., & Bus, A. G. (2015). The interactive animated e-book as a word learning device for kindergartners. *Applied Psycholinguistics, 36*(4), 899–920. https://doi.org/10.1017/S0142716413000556

Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 85*(4), 698–739. https://doi.org/10.3102/0034654314566989

Yokota, J., & Teale, W. H. (2014). Picture books and the digital world: Educators making informed choices. *The Reading Teacher, 67*(8), 577–585. https://doi.org/10.1002/trtr.1262

YAŞAYAN MİRASI TÜRKÇE DERSİNDE ÖĞRENME NESNESİNE DÖNÜŞTÜRMEK: *METİN SEÇİMİ, ETKİNLİK TASARIMI VE YEREL BAĞLAM ÜZERİNE TEZ TEMELLİ BİR DEĞERLENDİRME*[1]

Nurullah KARAOĞULLARI[2]

1. GİRİŞ

Somut olmayan kültürel miras; yalnızca geçmişten kalan anlatıların, törenlerin ya da becerilerin adlarını öğrenmekten ibaret değildir. UNESCO'nun 2003 Sözleşmesi, toplulukların kendi mirası olarak tanıdığı uygulamaları, anlatımları, bilgi ve becerileri; bunlarla ilişkili araç, nesne ve mekânlarla birlikte tanımlar. Bu miras kuşaktan kuşağa aktarılırken yeniden yaratılır. Dolayısıyla okulda amaç, değişmez ve tek biçimli bir "doğru kültür" listesi ezberletmek değil, öğrencinin yaşayan pratikleri anlamlandırmasını ve farklı kullanımları saygıyla karşılaştırmasını sağlamaktır (UNESCO, 2003).

Türkçe dersi bu süreçte özel bir imkân sunar: kültürel pratikler metinlerde temsil edilir, öğrenciler bu temsilleri okur veya dinler, sonra sözlü ve yazılı üretimle yeniden yorumlar. Ancak mirasa ilişkin herhangi bir metnin derse alınması kendiliğinden dil öğrenmesini desteklemez. Metnin türü, anlatıcısı, bölgesel bağlamı ve öğrencinin metinle yapacağı dilsel

---

[1] Bu bölüm, yazarın 2023 yılında Erciyes Üniversitesinde tamamladığı doktora tezinden üretilmiştir.

[2] Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, ORCID: 0000-0001-9034-9262

işlem görünür olmalıdır. UNESCO'nun öğretmenlere yönelik kaynak kitabı, yaşayan mirasın hem öğrenme konusu hem de farklı derslerde öğrenme kaynağı olabileceğini örneklerle açıklar (UNESCO, 2021). Türkçe öğretmenlerinin kültür aktarımına ilişkin uygulama ve kaynak tercihlerini inceleyen Çarkıt (2020) da öğretmenin seçtiği materyal ile sınıf içi etkinlik arasındaki bağı tartışmaya açar.

Karaoğulları'nın (2023) tezinde bir ortaokulda yedinci sınıfla yürütülen eylem araştırması için miras içerikli metin ve etkinlikler tasarlanmıştır. Bu bölümün sorusu, uygulamanın öğrenci üzerindeki etkisinden çok materyalin öğretim mantığına yöneliktir: Türkçe öğretmeni; bir yaşayan miras unsurunu hangi kararlarla dil becerilerini geliştiren, bağlamı doğru kurulmuş ve öğrencinin katılımına açık bir öğrenme nesnesine dönüştürebilir?

Tezin çıkış noktasına yakın duran ders kitabı incelemelerinde, Yıldız ve Ceran (2020) beşinci ve yedinci; Ceran ve Yıldız (2021) ise altıncı ve sekizinci sınıf Türkçe kitaplarında somut olmayan kültürel miras ögelerini araştırmıştır. Her iki çalışmanın metin ve etkinlikleri zenginleştirme önerisi, tezde materyal geliştirme yoluna gidilmesini anlamlandırır. Bununla birlikte kitapta bir miras ögesinin bulunması, öğrencinin o ögeyle nasıl bir dil çalışması yapacağını tek başına belirlemez. Bu bölüm, materyalin bu ikinci yönüne odaklanır.

2. YAŞAYAN MİRAS İÇERİĞİNİ DERSE TAŞIMAK İÇİN DÖRT KARAR

2.1. Kültürel Ögeyi ve Bağlamını Belirleme

Dersin başlangıç noktası "kültür" gibi geniş bir tema yerine gözlenebilir bir uygulama olmalıdır. Bir mâni, kahve anlatısı, oyun kuralı veya yerel gezi anlatısı; kimin, nerede, ne zaman ve hangi amaçla kullandığı belirtilmedikçe bağlamından

kopabilir. Örneğin kahveye ilişkin bir anlatıyı bütün Türkiye'de aynı biçimde sürdürülen bir tören gibi sunmak yerine, kaynakta belirtilen Urfa bağlamı korunmalıdır. Böylece öğrencinin dili kullanarak araştıracağı soru da somutlaşır: anlatıda ikram hangi toplumsal ilişkiyi kurar, sözcük seçimi yakınlığı nasıl gösterir, başka çevrelerde benzer ilişki nasıl ifade edilir?

UNESCO'nun yaşayan miras yaklaşımında toplulukların mirası tanıması ve yeniden üretmesi belirleyicidir (UNESCO, 2003). Öğretmen; seçtiği metindeki kültürel ögeyi bir envanter etiketi olarak değil, farklı kişilerce farklı biçimlerde deneyimlenebilen bir uygulama olarak ele almalıdır. Sınıftaki öğrencilerin aile, bölge ve dil deneyimleri de bu çeşitliliğin parçasıdır ve bu noktada gönüllü temsilcilik görevi özendirilmelidir.

2.2. Metinle Geliştirilecek Dil Becerisini Belirleme

Kültürel içerikle dil becerisi arasında açık bir işlem kurulmadığında ders, genel kültür anlatısına dönüşebilir. Bir fıkrada beklenmedik sonun hangi ifadelerle kurulduğunu incelemek çıkarım yapma ve konuşma becerisine; bir oyun yönergesini okuyup anlaşılır biçimde yeniden yazmak sıralama ve açıklama becerisine; bir mani dinleyip ses tekrarlarını tartışmak dinleme ve şiirsel dil farkındalığına bağlanabilir. Öğretmen, hedefi "Öğrenci mirası tanır." düzeyinde bırakmadan öğrencinin üreteceği gözlenebilir metni veya sözlü eylemi tanımlamalıdır.

Tezdeki materyal dizisinde "Davul Bahşişi", "Mangala Oyunu", "Nasreddin Hoca Fıkraları" ve Antakya izlenimlerine dayalı seyahat anlatısı gibi farklı türler yer almaktadır (Karaoğulları, 2023). Bu çeşitlilik, aynı miras etiketinden farklı dilsel işler çıkarılabildiğini gösterir. Ancak metnin türü ile beceri hedefi arasındaki bağ, her etkinlik için yeniden gerekçelendirilmelidir: Oyunla ilgili yazılı bir yönerge yalnızca

okunmaz; belirsiz yönergeler tartışılabilir, denenen kurallar akran için yeniden düzenlenebilir.

2.3. Öğrenciyi Bilgiden Üretime Taşıma

Yaşayan miras hakkında yalnızca doğru-yanlış sorularını yanıtlamak, mirasın aktarılma biçimlerini görünür kılmayabilir. Öğrenciye bir anlatının farklı sözlü sürümlerini karşılaştırma, bir geleneği uygulayan kişiye sorulabilecek saygılı sorular üretme ya da bir oyun yönergesini başka bir öğrenci için açıklama görevi verilirse dilsel üretim anlamlı bir muhataba yönelir. UNESCO eğitim kaynakları, miras hakkında öğrenmenin yanı sıra mirasla öğrenmeyi de önerir (UNESCO, 2021). Bu ayrım, Türkçe dersi için somut bir değerlendirme sorusu oluşturur: Öğrencinin ürettiği metin kültürü yalnızca anlatıyor mu, yoksa onu anlamak üzere soru, karşılaştırma ve yorum da kuruyor mu?

Tezde mani dinleme ve yazma gibi etkinliklere yer verilmiştir (Karaoğulları, 2023). Böyle bir çalışma, yalnızca uyak bulmaya indirgenmemelidir: Hitabın kime yöneldiği, ifadenin hangi ortamda kullanıldığı ve yeni yazılan maninin nasıl bir anlam kurduğu da tartışılabilir. Öğrencinin ürünü, söz varlığı ve metin bütünlüğü kadar muhataba uygunluk ve kültürel bağlama ilişkin gerekçelendirme bakımından da ele alınabilir.

2.4. Kültürel Bilgiyi ve Kaynağı Doğrulama

Bir ders materyalinde metnin yazarı veya anlatıcısı, varsa derleme yeri ve seçilme gerekçesi izlenebilir olmalıdır. Tezdeki kaynak dizisinde edebî metinler, kurumsal kaynaklar ve yerel anlatılar yan yana kullanılmıştır (Karaoğulları, 2023). Bu çeşitlilik farklı kanıt türlerini ayırt etmeyi gerektirir: Kurmaca metin bir kültürel pratiğin bütün topluluk için tarihsel belgesi değildir; bir kurum videosu da sözlü anlatının her yerel sürümünü temsil etmez.

Öğretmen, kültürel miras unsurunu öğretmeden önce kaynak bilgilerini kontrol etmeli; bir uygulama bölgesel ise bunu açıkça belirtmeli; canlı bir geleneğin tek ve değişmez biçimi varmış gibi konuşmamalıdır. Aile veya topluluk üyelerinden ses, görüntü ya da hikâye toplanacaksa gönüllülük, mahremiyet ve kullanım izni ayrıca düşünülmelidir. Bu öneriler, eldeki tezden yeni etik izin sonucu çıkarmaz; yeni bir öğretim uygulaması tasarlanırken uygulanacak koruyucu ilkeleri belirtir.

3. UYGULAMAYA DÖNÜK ÖĞRETİM TASARIMI TABLOSU

Tablo 1, tezdeki metin örneklerinden hareketle bu bölüm için oluşturulmuş bir öğretim tasarımı tablosudur.

Örnek içerik	Türkçe dersindeki olası işlem	Öğrenci ürünü	Bağlam kontrolü
Mâni ve bayram anlatısı	Ses örüntüsünü dinleme, hitabı yorumlama	Muhatabı belli yeni mani ve kısa açıklama	Yerel kullanım ve tören bağlamını belirtme
Urfa kahve anlatıları	Anlatıcı bakış açısı ve ilişki sözcüklerini çözümleme	İki farklı anlatımı karşılaştıran paragraf	Urfa örneğini bütün ülkeye genellememek
Mangala oyunu	Yönergeyi okuma ve belirsizliği giderme	Akrana yönelik açık oyun yönergesi	Oyun sürümleri ve kaynak bilgisini ayırma
Antakya seyahat anlatısı	Betimleme ile gözlemi ayırt etme	Güzergâh metni ve kaynak notu	Yer adlarını ve anlatıcının konumunu doğrulama

Not: İçerik örnekleri Karaoğulları'na (2023), önerilen görev ve kontrol sütunları bu bölümdeki yoruma dayanmaktadır.

4. ÖRNEK DERS AKIŞI VE DEĞERLENDİRME

"Mangala Oyunu" metni üzerinden düşünülebilecek bir derste öğrenciler önce oyun yönergesindeki işlem basamaklarını ve açıklama gerektiren ifadeleri belirler. Ardından bir grup metni izleyerek oyunun başlangıcını açıklar; diğer grup anlatımdaki belirsizlikleri not eder. Gruplar açıklamaları karşılaştırıp sıralama

sözcükleri, koşul cümleleri ve hitap biçimlerini tartışır. Son olarak her öğrenci oyunu bilmeyen bir akran için kısa bir yönerge yazar; oyuna ilişkin bilgilerin kaynağını ve varsa farklı sürümleri belirtir. Bu akış tezdeki metinden hareketle önerilmiştir.

Değerlendirme dört soruya dayanabilir: Okur yönergeden hareketle işlemleri doğru sırada uygulayabiliyor mu? Öğrenci belirsiz ifadeleri yeniden yazmış mı? Oyunla ilgili kaynak veya sürüm bilgisi verilmiş mi? Öğrenci kendi yorumunu kaynakta verilen bilgiden ayırmış mı? Böylece kültürel içeriğin anlaşılması ile metnin iletişimsel işlevi birlikte gözlenir. Kullanılacak ölçütler sınıf düzeyine göre yeniden düzenlenmelidir.

5. MATERYAL SEÇİMİNDE KULLANILABİLECEK ÖLÇÜTLER

Tezde yer alan metinlerin kaynak bakımından çeşitlenmesi, seçimin yalnızca konuya göre yapılmadığını gösterir (Karaoğulları, 2023). Bekdaş'ın (2023) edebî metinlerin değerler eğitiminde kullanımını ele alırken belirttiği gibi, "Metinlerin daha önce analiz edilmesi ve kazanımlara uygunluğunun denetlenmesi gerekir." (s. 860). Bu ilke, yaşayan kültürel mirası içeren metinlerin seçimi için de geçerlidir. Öğretmen bir metni derse almadan önce beş ölçütü birlikte düşünmelidir: dilsel erişilebilirlik, kültürel bağlamın belirginliği, kaynağın izlenebilirliği, öğrencinin üretebileceği bir görev ve temsilin çoğulluğu. Bir metin kültürel bakımdan zengin olduğu hâlde hedef sınıf için sözcük ve cümle yükü bakımından zor olabilir. Bu durumda metnin sadeleştirilmesi, temsil edilen pratiği değiştiriyorsa daha kısa ama bağlamı güvenilir bir başka metin seçmek daha uygun olabilir.

Kaynağın izlenebilirliği yalnızca kaynakçada ad verilmesi değildir. Kaynak metnin ilk yayımlandığı yer, varsa derleme çevresi, anlatıcının konumu ve öğretmen tarafından yapılmış

düzenlemeler öğrenciye anlaşılabilir düzeyde gösterilmelidir. Tezdeki edebî, kurumsal ve yerel kaynakların aynı derste bir araya getirilebilmesi, bu kaynakların eşit kanıt türü olduğu anlamına gelmez. Öğrenci, şiirdeki kültürel çağrışım ile kaynak gösterilmiş bilgi cümlesi arasındaki farkı görmelidir.

6. DİL BECERİSİNE GÖRE GÖREV TASARIMI

Okuma görevinde öğrenciden metindeki kültürel unsurları işaretlemesi istenebilir fakat bunun devamında unsurun metnin ana düşüncesini nasıl etkilediği sorulmalıdır. Dinlemede ses, tonlama ve muhatap ilişkisi; konuşmada muhataba uygun açıklama ve gerekçelendirme; yazmada kaynak bilgisi, metin bütünlüğü ve yeniden ifade etme öne çıkar. Bu ayrım, miras içeriğini dört becerinin her birine aynı biçimde yaymak yerine her becerinin kendine özgü imkânını kullanmaya yarar.

Seyahat anlatısında öğrenciler önce yazarın doğrudan gözlediği yerleri, ardından duyduğu veya yorumladığı bilgileri ayırabilir. İkinci adımda anlatılan mekânı farklı bir kaynakla karşılaştırabilirler. Son adımda kendi çevrelerinden bir yer için, gözlem ile yorum arasındaki ayrımı koruyan kısa bir tanıtım yazısı üretebilirler. Böylece Antakya anlatısındaki yerel doku, başka bir bölgedeki öğrencinin kendi çevresini anlatmasına da yol açar.

Önerilen Değerlendirme Ölçütleri

Boyut	Öğretmenin bakacağı kanıt
Dilsel açıklık	Öğrenci metnindeki sıralama, bağdaşıklık ve muhataba uygun sözcükler
Kaynak kullanımı	Metinden alınan bilgi ile öğrencinin çıkarımının ayrılması
Kültürel bağlam	Yer, kişi ve kullanım koşullarının uygun biçimde belirtilmesi
Çoğul temsil	Tek bir örneğin tüm topluluğun değişmez uygulaması sayılmaması

Not: Ölçütler, bu bölümde öğretmenin ürünleri incelemesi için önerilmiştir; tezde kullanılan ölçme aracından bağımsızdır.

7. TARTIŞMA

Karaoğulları'nın (2023) tezindeki on metin ve kırk bir etkinlik, yaşayan mirasa ilişkin içeriğin tek bir metin türüne veya beceriye bağlanmadığını gösteren bir materyal bütünü sunar. Bu bütünün öğretim açısından değeri; ögelerin sayısında değil, her metnin öğrenciyi hangi dilsel işleme yönelttiğinde aranmalıdır. Mani; ses ve hitap üzerine düşünmeye, oyun yönergesi açıklamanın sırasını kurmaya, seyahat anlatısı ise gözlem ile yorumu ayırmaya elverişlidir. Öğretmenin görevi, kültürel konu ile beceri hedefi arasındaki bu bağı her metinde yeniden açıklığa kavuşturmaktır.

Tezin tartışma ve sonuç bölümlerinde sosyal hayat, geleneksel el sanatları, sözlü gelenekler, doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar ile kültürel bilinç birlikte ele alınır (Karaoğulları, 2023). Bu alanlar sınıfta birbirinden yalıtılmış konu başlıklarına dönüştürülmemelidir. Örneğin "Sanat" şiiri el sanatlarına ilişkin söz varlığını ve estetik çağrışımları tartışmaya açarken "Nevruz" metni toplumsal birlik ile takvim bilgisini aynı içerikte buluşturabilir. Bu kesişimlerin açıkça adlandırılması, hangi kültürel ögenin hangi dilsel görevle işleneceğini seçmeyi kolaylaştırır.

Kolaç (2009), Türkçe eğitiminin somut olmayan kültürel mirasa ilişkin bilinç ve duyarlılık oluşturmada üstlenebileceği role dikkat çeker. Bu görüş, miras içeriğinin dersle ilişkisini gerekçelendirir fakat etkinliğin nasıl kurulacağı sorusunu ayrıca yanıtlamak gerekir. Tezdeki şiir, anlatı, yönerge ve dinleme/izleme metinleri aynı temaya yönelse de öğrenciden aynı ürünü istemez. Böylece kültürel farkındalık hedefi, metin türüne uygun bir okuma, dinleme, konuşma veya yazma işiyle somutlaştırılabilir.

Bu noktada yerel bağlam bir süsleme değil, anlamın parçasıdır. Urfa kahve anlatısındaki ikram biçimi, Antakya'ya

ilişkin seyahat metnindeki mekân adları veya bir maninin söylenme ortamı silindiğinde dilsel kullanımın muhatabı da belirsizleşir. Buna karşılık yalnızca yerel özgünlüğe odaklanmak da metnin Türkçe dersindeki işini zayıflatabilir. Bağlam soruları ile okuma, dinleme ve üretim görevlerinin birlikte tasarlanması, UNESCO'nun yaşayan mirasla öğrenmeye ilişkin önerisiyle uyumludur (UNESCO, 2021).

Metinlerin birlikte değerlendirilmesi, kültürel temsil açısından da iki güçlüğü görünür kılar. Birincisi, tek bir anlatıdan bütün bir bölgenin ortak ve değişmez pratiğini çıkarmaktır. İkincisi, öğrencinin aile ya da topluluk deneyimini sınıf önünde doğrulanması gereken bir bilgi kaynağına dönüştürmektir. Kaynağın belirtilmesi, anlatıcının konumunun açıklanması ve farklı sürümlerin tartışılabilmesi bu güçlükleri azaltır. Öğrencinin kendi deneyimini paylaşması ise gönüllü olmalı; paylaşmayan öğrencinin öğrenme imkânı daralmamalıdır.

Çarkıt'ın (2020) öğretmen uygulamalarına odaklanan çalışması, kültür aktarımının seçilen metin kadar öğretmenin onu nasıl işlediğiyle de ilişkili olduğunu düşündürür. Tezdeki materyal bu bakımdan hazır bir etkinlik listesi olarak aktarılmaktan çok, başka sınıflarda yeniden karar verilmesini gerektiren bir kaynak olarak okunmalıdır. Yaş düzeyi, yerel bilgiye erişim, sözlü kaynakların güvenilirliği ve ders saati değiştiğinde aynı metnin sağlayacağı öğrenme olanağı da değişir. Bu nedenle burada önerilen tablo, öğretmenin seçimlerini gerekçelendirmesine yarayan bir çerçevedir.

Bu değerlendirmenin sınırı, tezdeki materyal ve eylem planının yorumlanmasına dayanmasıdır. Önerilen tablo farklı sınıflarda denenmiş bir ölçme aracı değildir ve öğrenci ürünleri burada yeniden çözümlenmemiştir. Yeni uygulamalarda öğrencilerin oluşturduğu sözlü ve yazılı ürünlerin incelenmesi, metin türü ile beceri hedefi arasındaki ilişkinin hangi koşullarda

güçlendiğini gösterebilir. Yerel miras unsurlarının farklı yaş gruplarında nasıl temsil edildiği de ayrıca araştırılmalıdır.

8. SONUÇ

Yaşayan kültürel mirasın Türkçe dersindeki değeri, bir kültürel ögenin adının metinde geçmesinden çok, öğrencinin metinle ne yaptığına bağlıdır. Karaoğulları'nın (2023) tezindeki farklı türde materyaller, metin seçimiyle dilsel görev arasında bilinçli bir ilişki kurmak için somut bir hareket noktası sunar. Bu bölümde önerilen dört karar birbirini tamamlar: miras ögesi bağlamıyla belirlenir, metnin türüne uygun beceri hedefi seçilir, öğrenci gerçek bir muhataba yönelik ürün oluşturur ve kaynak ile yorum arasındaki sınır korunur.

Bu çerçeve, öğretmen için uygulanabilir bir sıra da önerir. Önce anlatının kimden, nereden ve hangi koşullarda geldiği belirlenir. Ardından öğrencinin okurken, dinlerken, konuşurken veya yazarken yapacağı işlem açık bir görev cümlesine dönüştürülür. Ürün, yalnızca miras hakkında bilgi içerip içermediğine göre değil; dilsel açıklık, bağlamı koruma ve kaynak kullanımı bakımından değerlendirilir. Öğrencinin farklı yorum ve sürümleri karşılaştırabilmesi, yaşayan mirası tek bir değişmez bilgiye indirgemeden ele almayı sağlar.

Tez materyalinin başka okullarda kullanılması, metinleri aynı sırayla yinelemeyi gerektirmez. Öğretmen kendi bölgesine ve sınıfının dil deneyimlerine uygun kaynakları seçerken metnin bağlamını doğrulayabilir, görevi öğrencinin erişebileceği düzeye uyarlayabilir ve ürünün hangi kanıtlarla değerlendirileceğini baştan belirleyebilir. Böyle bir uyarlama, tezin materyal geliştirme deneyimini farklı sınıflarda tartışılabilecek öğretim kararlarına dönüştürür. Önerilen kararların öğrenme ürünleriyle ilişkisi ise yeni uygulamalarda ayrıca incelenmelidir.

KAYNAKÇA

Bekdaş, M. (2023). Sürdürülebilir aile değerlerinin öğretiminde Ömer Seyfettin'in hikâyelerinin Türkçe eğitiminde kullanımı. Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (11), 860–875. https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1312715

Ceran, D. ve Yıldız, D. (2021). 6. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurları. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (51), 321–337. https://doi.org/10.21563/sutad.984797

Çarkıt, C. (2020). Ortaokul Türkçe derslerinde kültür aktarımına yönelik uygulamalar. Kastamonu Eğitim Dergisi, 28(3), 1380–1389. https://doi.org/10.24106/kefdergi.4017

Karaoğulları, N. (2023). Ortaokul Türkçe derslerinde somut olmayan kültürel mirasın kazandırılmasına yönelik bir araştırma [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Kolaç, E. (2009). Somut olmayan kültürel mirası koruma, bilinç ve duyarlılık oluşturmada Türkçe eğitiminin önemi. Millî Folklor, 21(82), 19–31. https://www.millifolklordergisi.com/Yayin/82

UNESCO. (2003). Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage. https://ich.unesco.org/en/convention

UNESCO. (2021). Teaching and learning with living heritage: A resource kit for teachers. https://ich.unesco.org/doc/src/52066-EN.pdf

Yıldız, D. ve Ceran, D. (2020). 5. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurları. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, (44), 295–308. https://doi.org/10.21497/sefad.845421

TÜRKÇE EĞİTİMİ ALANINDA

GÜNCEL KONULAR VE

AKADEMİK DEĞERLENDİRMELER

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com