



Portland State  
UNIVERSITY



lř ĉia kylama  
j ųvaigždes



## 7. ULUSLARARASI SINIRSIZ EğİTİM VE ARAşTIRMA SEMPOZYUMU (USEAS 2023)

7<sup>th</sup> INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF LIMITLESS EDUCATION AND RESEARCH  
(ISLER 2023)

**-Ĉevirimiĉi-**

-Online-

### **Bildiri Kitabı**

Conference Proceedings

04-06 Mayıs 2023

04-06 May 2023

Ankara

7. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu  
(USEAS 2023)

7<sup>th</sup> International Symposium of Limitless Education And Research  
(ISLER 2023)

E-ISBN 978-605-71819-3-0

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2023, SEAD

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneğine aittir. Anılan derneğin izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı: 15 Ağustos 2023, Ankara

**İletişim**

**Adres:** Cebeci Mahallesi Tanyeli Sokak Yaman Apt. 22/A Çankaya /Ankara

**Telefon:** 0530 8646078-0530 8646079

**Web Sitesi:** www.sead.com.tr useas.sead.com.tr

**e-mail:** sead@sead.com.tr useas@sead.com.tr

## ÖNSÖZ

### Preface

#### Değerli Akademisyen, Öğretmen ve Öğrenciler,

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) ile ABD Portland State Üniversitesi ve Litvanya Vilnius Üniversitesi iş birliğinde düzenlenen 7. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2023), 7<sup>th</sup> International Symposium of Limitless Education and Research (ISLER 2023), 04-06 Mayıs 2023 tarihlerinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir.

Sempozyumun amacı, ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel çalışma, araştırma ve uygulamaları paylaşmak, bilim okuryazarlığını geliştirmek, alana katkı sağlamak, eğitmen, araştırmacı, akademisyen, öğretmen ve öğrenci arasında etkileşimi sağlamaktır. Sempozyum ana teması “Eğitimde Dijital Dönüşüm” olarak belirlenmiştir. Bu amaçla okul öncesi eğitimden başlamak üzere yükseköğretime kadar 20’den fazla konu alanına yer verilmiştir.

Son yıllarda dünyamız teknoloji alanında baş döndürücü gelişmelere sahne olmaktadır. Özellikle yapay zekâ, robotik, nesnelerin interneti, otonom araçlar, 3D yazıcılar, nanoteknoloji, biyoteknoloji, kablosuz sensor ağları, artırılmış gerçeklik, enerji depolama ve kuantum bilgi işlem gibi teknolojik atılımlar yeni bir değişimi ve dönüşümü başlatmış bulunmaktadır. Bu gelişmelere Almanya “Endüstri 4.0”, Avrupa Konseyi “Endüstri 5.0”, Japonya ise “Toplum 5.0” demektedir. Böylece “Dijital Dönüşüm Çağı, Endüstri 5.0, Toplum 5.0, Süper Akıllı Toplum” gibi kavramlarla yeni bir toplum ve dünyaya doğru gidilmektedir. Bu süreçte eğitim çok önemli olmakta, teknolojik gelişmelerin kalbini oluşturmaktadır.

Toplum 5.0 kavramı ilk kez 2016 yılında Japon Bakanlar Kurulunda kullanılmış, siber alan ile fiziksel alanın üst düzeyde bütünleştirildiği “Süper Akıllı Toplum” olarak tanımlanmıştır. Süper Akıllı Toplum, dijitalleşme ve yapay zekânın toplumsal etkilerine odaklanan, insanların robotlarla ilişkilerini üst düzeye çıkararak, büyüme ve kalkınmayı amaçlayan bir toplum modeli olarak ele alınmaktadır. Bu modelde sosyal sorunları çözülmüş, yeni ve akıllı toplum oluşturma hedeflenmektedir. İnsanlık tarihinin beşinci dönemini temsil eden Toplum 5.0, insanı merkeze almakta, ekonomik kalkınma ve sosyal sorunları çözmek için bilim ve teknolojik yenilikleri incelemektedir. Bu toplumda yapay zekâ ve robotlar tarafından kontrol edilen ve izlenen bir gelecek değil, arzulanan bir gelecek oluşturma önerilmektedir.

Toplum 5.0’ın temel hedefleri “yaşlanan dünya nüfusuna çözümler geliştirme, sanal dünya ile gerçek dünyayı beraber işler hale getirme, nesnelerin internetinden toplumun çıkarları gözetilerek faydalanma, çevre kirliliği ve doğal afetler için çözüm yolları üretme,” gibi sıralanmaktadır. Bu hedeflere ulaşmak için Büyük Veri, Akıllı Şehirler, Eğitim 5.0, Akıllı Evler, Robotik Tıp gibi teknolojik gelişmeler ile dijital dönüşüm zorunlu olmaktadır.

Dünyamızdaki bu gelişmeler eğitim alanını doğrudan etkilemekte, yeni sistemleri ve uygulamaları gerektirmektedir. Özellikle Toplum 5.0’ın amaçlarına uygun Eğitim 5.0 Sistemini oluşturmak, gerekli insan kaynaklarını yetiştirmek için Eğitim 5.0’a geçmek zorunlu olmaktadır. Bunun için 21. yüzyılın, yaratıcılık, eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim gibi geleceğin çeşitli beceri ve

yeterliliklerini geliştiren, Toplum 5.0 ihtiyaçlarını karşılayan, yeni yaklaşım, model, program, yöntem ve uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimcilerin öğrencileri giderek dijitalleşen topluma ve iş yaşamına hazırlamak için teknolojik araçları kullanma, dil ve zihinsel becerileri geliştirme, dünyayı anlama, iş birliği yapma, sorumluluk alma, kendini ve mesleğini geliştirme gibi becerilere odaklanmaları gerekmektedir. Bu süreçte geleceğin bireylerini robotlarla çalışmaya hazırlamak, yeni meslekleri öğretmek, düşünme, anlama, sorgulama gibi 21. Yüzyılın becerilerini kazandırmak önemli olmaktadır.

Bu anlayışla 7. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunda (USEAS 2023) ana tema “Eğitimde Dijital Dönüşüm” olarak belirlenmiştir. Bu tema çerçevesinde Sempozyum 04-06 Mayıs 2023 tarihlerinde üç gün boyunca paralel oturumlar halinde yapılmıştır. Başta Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği üyeleri olmak üzere farklı ülkelerden ve üniversitelerden 144 akademisyen Bilim Kurulu üyesi, 26 akademisyen de Düzenleme Kurulu Üyesi olarak görev almıştır. Sempozyum süresince 32 oturum, 5 panel ve 7 konferans gerçekleştirilmiştir. Paralel oturumlarda 125 konuşmacı tarafından 75 bildiri sunulmuştur. Sempozyuma uluslararası düzeyde akademisyen, öğretmen ve öğrenci olmak üzere geniş bir katılım olmuştur.

Sempozyuma çeşitli ülkelerden alanında uzman konuşmacılar davet edilmiştir. Aşağıda isimleri verilen 5 farklı ülkeden 6 akademisyen davetli konuşmacı olarak katılmıştır.

- Prof. Dr. Anastassia ZABRODSKAJA, Tallinn University, Estonia
- Prof. Dr. Lisa Marie GILMAN, George Mason University, USA
- Prof. Dr. Öztürk EMİROĞLU, University of Warsaw, Poland
- Prof. Dr. Thomas R. GILPATRICK, Portland State University, USA
- Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
- Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania

Yabancı bilim insanlarının yanı sıra ülkemizde dijital dönüşüm konusunda çalışan çeşitli üniversitelerde görevli akademisyenler, panel ve konferans vermek üzere davet edilmiştir. Sempozyum boyunca değerli görüşlerini bizlerle paylaşan bütün bilim insanlarına teşekkür ederiz. Ülkemizden panelist ve konferans verme amaçlı katılan akademisyenlerin isimleri aşağıda sıralanmıştır.

- Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi
- Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi
- Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi
- Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Prof. Dr. Selahattin TURAN, Uludağ Üniversitesi
- Doç. Dr. Arzum İŞİTAN, Pamukkale Üniversitesi
- Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi
- Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi

- Doç. Dr. Eda DURUK, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Doç. Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi
- Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Evren ÇAĞLARER, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye

Sempozyumda sunulan bildiri özetleri ve tam metin bildirimler USEAS 2023 Sempozyum Bilim Kurulu üyeleri tarafından değerlendirilmiştir. Bildiri değerlendirmede; çalışmanın özgünlüğü, amacı, bilimsel temelleri, yöntemi, bulgular ve yorumlar, tartışma, sonuç ve öneriler, bilimsel alana katkısı, uygulanabilirliği ile Türkçe dil kullanımı gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütler çerçevesinde her bildiri iki hakeme 100 puan üzerinden değerlendirilmek üzere gönderilmiştir. İki hakem değerlendirmesi sonucu 70 ve üzerinde puan alan bildiri özetleri ile bildirimler USEAS 2023 Sempozyum Programına alınmıştır. Bildiri ödülleri değerlendirme sürecinde de aynı işlemler yapılmıştır. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneğinin Ödül Yönergesine göre ödüle aday bildirimler için Sempozyum Bilim Kurulu Üyeleri arasından farklı alanlardan on kişilik jüri kurulmuştur. Jüri üyeleri, birinci yazarlarına göre “Bildiri Ödülü” ve “Genç Katılımcı Ödülü” kategorilerinde verilecek ödülleri Sempozyum süresince belirlemiştir. Ayrıca Sempozyuma akademik destek veren katılımcılara “Akademik Katkı Ödülü” verilmiştir. USEAS 2023 Kapanış Oturumunda ödül alan kişiler, bildirimler ve yazarları ilan edilmiştir.

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği olarak düzenlediğimiz 7. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunun (USEAS 2023) alandaki bilimsel çalışmalara katkı getirmesini umuyoruz.

Sempozyumun düzenlenmesi ve USEAS 2023 Bildiri Özetleri Kitabının yayınlanmasında emeği geçen bütün düzenleme, bilim, danışma ve hakem kurulu üyelerine, SEAD üyelerine, yurt içi ve yurt dışından katılarak bilimsel destek veren araştırmacı, bilim insanı ve eğitimcilere, haber yapan yayın organlarına Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği adına teşekkür ederim.

**Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ**

**Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği  
Başkanı**

**DAVETLİ KONUŞMACILAR**  
**Invited Keynote Speakers**



**Prof. Dr. Anastassia ZABRODSKAJA, Tallinn Üniversitesi, Estonya**

Kültürlerarası İletişim programında Avrupa Yüksek Lisansının Yönetim Direktörüdür. Başlıca araştırma alanları kimlik, dil bağlantıları ve dilsel göstergebilimdir. Kültürlerarası iletişime odaklanan dersler vermektedir. Profesör Zabrodskaja, Uluslararası Dil ve Sosyal Psikoloji Derneği Yönetim Kurulunda Avrupa Bölge Temsilcisidir. Ulusal ve uluslararası yayınlanmış çok sayıda yayını vardır.

Dr. Anastassia Zabrodskaja is a Professor of Intercultural Communication at Tallinn University where she teaches intercultural communication. During 2016-2017 Anastassia was a principal investigator of the ERA-NET Rus Plus project "Perception of Russia across Eurasia: Memory, Identity, Conflicts" and in 2019-2023 she represents in Estonia the COST CA18123 project "The European Family Support Network. A bottom-up, evidence-based and multidisciplinary approach". Her publications deal with identity, language contacts, code-switching and linguistic landscape.



**Prof. Dr. Lisa Marie Gilman, George Mason Üniversitesi, ABD**

**George Mason Üniversitesi Yabancı Dil İngilizce ve Halk Bilimleri Programları Bölümü**

Indiana Üniversitesi'nden Afrika Çalışmaları alanında yan dal yaparak Folklor alanında doktora yapmıştır. Son yirmi yıldır folklor, etnograf araştırma yöntemleri, toplumsal cinsiyet çalışmaları ve Afrika çalışmaları dersleri vermektedir. George Mason Üniversitesi'nde Folklor ve Festival Yönetimi, Folklor ve Etnografik araştırma yöntemleri, Dijital Hikaye anlatımı, Halk bilim, Oregon Üniversitesi'nde Afrikan Halkbilimi, Teksas A&M'de Dans ve Kültür, Dünya Kültürleri, Toledo Üniversitesi'nde ise Cinsiyet Çalışmaları dersleri vermektedir. Journal of American Folklore dergisinin baş editörüdür. Ziyaretçi Profesör olarak Senegal, Malawi, Çin ve Türkiye'de bulunmuştur. 5 kitabı ve 1 belgesel filmi vardır.





**Prof. Dr. Öztürk EMİROĞLU, University of Warsaw, Poland**

Professor Emiroğlu is an academic, translator, and writer. He has been working in the Department of Turcology and Central Asian Peoples, Faculty of Oriental Languages, Warsaw University since October 1997. He became an associate professor at the University of Warsaw in 2010 and a professor in 2019. He was the general secretary of the Polish-Turkish Businessmen's Association (POTİAD) From March 2003 to January 2012. He worked as the Warsaw Director of Yunus Emre Institute from July 2013 to June 2020. Emiroğlu continues his scientific studies in the field of contemporary Turkish literature, he also works in the genres of conversation, fable, short story, theater and radio play. He translates poems from Turkish to Polish and from Polish to Turkish. He wrote and published the study, titled History of Turkish Literature for World Turcologies in 10 years with 22 Turkish academicians. He still continues to write a Turkish Textbook for World Turcology with a Turkish and foreign team. His scientific articles have been published in numerous international journals. He conducts scientific studies in areas such as Literary societies in Turkey, periodicals-literature relationship, tradition modern issue in literature, Children's literature in Turkey and Poland, Development of Turcology in Poland, Europe and the World.



**Prof. Dr. Thomas R. GILPATRICK, Portland State University, USA**

Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK, Portland Devlet Üniversitesi, Pazarlama ve İşletme Bölümünde profesör olarak görev yapmaktadır. Oregon Üniversitesi'nden Doktora derecesi alan Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK Pazarlama ve İşletme Yöneticiliği alanında çalışmaktadır. 2000-2016 yılları arasında Perakende Liderliği Merkezinde yöneticilik görevini yerine getirmiştir. Ulusal ve uluslararası sürdürülebilir gıda endüstrisi ve çeşitliliği üzerine birçok araştırma projesinde yer alan Prof. Dr. GILLPATRICK son yıllarda Perakende dağıtımı, müşteri davranışları, Pazarlama yenilik ve stratejileri üzerinde çalışmaktadır. Birçok organizasyonda danışman olarak görev alan Prof. Dr. GILLPATRICK 2017 yılında ziyaretçi öğretim üyesi olarak Almanya Nürtingen-Geislingen Üniversitesi ve Vietnam Uluslararası Doğu Üniversitesinde görev yapmıştır. 2008-2015 yılları arasında çok sayıda onur ödülü almıştır. Pazarlama ve İşletme Yöneticiliği, kültürler arası pazarlama karşılaştırması gibi değişik dersler vermektedir. Alanında uluslararası düzeyde çok sayıda araştırma ve makalesi vardır.



**Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, LITHUANIA**

Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, 1998 yılında Vilnius Üniversitesi'nde Dilbilimi alanında Doktora derecesi almıştır. 1998-1999 öğretim yılında sekiz ay süre ile Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde staj ve araştırma yapmıştır. "Litvanca -Türkçe Kılavuz. Türkçe – Litvanca sözlük" (2001), "Litvanya Tatarlarının El Yazmaları Kataloğu" (2005), "Litvanya Tatarlarına Ait El Yazmalarından Türkçe-Lehçe Kılavuz (Yıl 1840)" (2008), "Litvanya Tatarlarına Ait Kültürel Miras İvan Lutskeviç Kitabı" (2009) adlı kitapları ve Türk Dili öğretme metotları, Türk Edebiyatı, Litvanya Tatarları, Türkiye ve Litvanya arası tarih, kültür, dini ilişkiler üzerine 70'ten fazla makale yayımlamıştır. 2005 –2006 tarihleri arasında Orhan Pamuk'un 'Kara Kitap' ve Ayşe Kulin'in 'Sevdalinka' adlı romanlarını Türkçe'den Litvanca'ya çevirmiştir. 2000-2001 öğretim yılında Vilnius Üniversitesi Filoloji Fakültesine bağlı olarak 'Litvan Filolojisi ve Yabancı Dil (Türkçe)' programını hazırlamış ve burada çalışmaya başlamıştır. Ayrıca, 2007-2008 öğretim yılında faaliyete geçen Doğu Bilimleri Merkezinin 'Türkoloji Araştırmaları' programının hazırlanmasına yardım etmiştir. Uzun yıllardan beri aynı üniversitede Temel ve Orta Düzey Türkçe dersleri ile Kültür ve Medya, Türk Edebiyatı, Türk Kültürü ve Tarihi, İslamiyet'e Giriş, Tatar El Yazmaları Tarihi derslerini veren Dr. Galina MISKINIENE yurt içi ve dışında birçok konferansa katılmış ve birçok projede görev almıştır.



**Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, ALBANIA**

Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesinde Türkçe Eğitimi bölümünde görev yapmaktadır. 2013 yılında Tiran Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesinde Dilbilim alanında Doktora derecesini alan Doç. Dr. Xhemile Abdiu, 2015 yılında aynı bölümde Türkçe Eğitiminde Doçent unvanını almıştır. Alanında uluslararası düzeyde çok sayıda makalesi vardır. Uluslararası ve ulusal konferanslara katılmıştır. 2003-2018 yılları arasında Türk edebiyatından seçilen eserleri (Sait Faik Abasiyanik -Dülger Balığın Ölümü; Orhan Veli- Cımbızlı Şiiri-Gölgem-Anlatamıyorum) çevirmiştir. 2004-2013 yılları arasında değişik konularda eğitim almıştır.

## BİLİM KURULU

### Science Committee

- Prof. Dr. A. Işıl ULUÇAM-WEGMANN**, Universität Duisburg-Essen, Deutschland
- Prof. Dr. Ahmet ATAÇ**, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN**, Trakya Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ali Murat GÜLER**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ali YAKICI**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Anastassia ZABRODSKAJA**, Tallinn University, Estonia
- Prof. Dr. Apollinaria AVRUTINA**, St. Petersburg State University, Russia
- Prof. Dr. Arif ÇOBAN**, Konya Selçuk Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU**, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Demet GİRGİN**, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Duygu UÇGUN**, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Efe AKBULUT**, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Erhan Selçuk HACIÖMEROĞLU**, Temple University, Japan
- Prof. Dr. Erika H. GILSON**, Princeton University, USA
- Prof. Dr. Erkut KONTER**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Erol DURAN**, Uşak Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ersin KIVRAK**, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Fatma AÇIK**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Fatma KIRMIZI**, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN**, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ**, Ankara Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER**, Northern Arizona University, USA
- Prof. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU**, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Gizem SAYGILI**, Karaman Üniversitesi, Türkiye

- Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. İlze IVANOVA, University of Latvia, Latvia
- Prof. Dr. İsmail MİRİCİ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Jack C RICHARDS, University of Sydney, Avustralia
- Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Levent MERCİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Lisa Marie GİLMAN, George Mason University, USA
- Prof. Dr. Liudmila LIASHCHOVA, Minsk State Linguistics University, Belarus
- Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France
- Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Merih Tekin BENDER, Ege Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nergis BİRAY, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Öztürk EMİROĞLU, University of Warsaw, Poland
- Prof. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ruhan KARADAĞ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Selahattin TURAN, Uludağ Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi, Türkiye

- Prof. Dr. Serdar TUNA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE Emekli Öğretim Üyesi, Türkiye
- Prof. Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Tahir KODAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK, Portland State University, USA.
- Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA
- Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Umut SARAÇ, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA
- Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI, Okayama University, JAPAN
- Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK
- Assoc. Prof. Dr. Christina FREI, University of Pennsylvania, USA
- Assoc. Prof. Dr. Feyza ALTINKAMIS, Ghent University, Belgium
- Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
- Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
- Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDI, University of Exeter, UK
- Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASIMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
- Assoc. Prof. Dr. Spartak KADIU, Tiran University, Albania
- Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo
- Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
- Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, UAE
- Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania



- Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Anıl ERTOK ATMACA, Karabük Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Arzum İŞİTAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Aydın ZOR, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Bilge AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Cüneyit AKAR, Uşak Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Dilek FİDAN, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Eda DURUK, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Filiz METE, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Gülenaz SELÇUK, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye



- Doç. Dr. Melike BAKAR FINDIKÇI, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Salim PİLAV, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Seçil KARTOPU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Şahin ŞİMŞEK, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Ordu Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Erdost ÖZKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Evren ÇAĞLARER, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU, Ordu Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Bağdagül MUSSA, University of Jordan, Jordan
- Dr. Düriye GÖKÇEBAĞ, University of Cyprus, Language Centre, Kıbrıs
- Dr. Feride HATİBOĞLU, University of Pennsylvania, USA
- Dr. Hanane BENALI, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

**Dr. Nader AYİŞH**, Khalifa University of Science and Technology, UAE

**Dr. Ulaş KAYAPINAR**, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

## DÜZENLEME KURULU

### Organization Committee

- Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ**, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI**, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Nevin AKKAYA**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ**, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK**, Portland State University, USA  
**Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE**, Vilnius University, Lithuania  
**Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ**, Khalifa University of Science and Technology, UAE  
**Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ**, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK**, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL**, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI**, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI**, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR**, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU**, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Gülden TÜM**, Çukurova Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL**, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ**, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Neslihan BAY**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Sayım AKTAY**, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Seçil KARTOPU**, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR**, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK**, Ordu Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Yalçın BAY**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÇABUK**, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY**, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN**, Bartın Üniversitesi, Türkiye

## HAKEM KURULU

### Referee Committee

- Prof. Dr. Erol DURAN**, Uşak Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Fatma Susar KIRMIZI**, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ**, Ankara Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nevin AKKAYA**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN**, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ**, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Todd Alan PRICE**, National-Louis University, USA
- Prof. Dr. Tom GILLPATRICK**, Portland State University, USA
- Prof. Dr. Umut SARAÇ**, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS**, University of Leeds, UK
- Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE**, Vilnius University, Lithuania
- Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA**, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
- Assoc. Prof. Dr. Spartak KADIU**, Tiran University, Albania
- Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ**, Khalifa University of Science and Technology, UAE
- Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU**, Tiran University, Albania
- Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN**, Hitit Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ**, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK**, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL**, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI**, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI**, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR**, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Cüneyit AKAR**, Uşak Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU**, Ankara Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. D. Neslihan BAY**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Gülden TÜM**, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

- Doç. Dr. Gülenaz SELÇUK**, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Güney HACIÖMEROĞLU**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR**, Trakya Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Hülya HAMURCU**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ**, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ömer İNCE**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Özlem BAŞ**, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Sayım AKTAY**, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Seçil KARTOPU**, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR**, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK**, Ordu Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Tuncay CANBULAT**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Yalçın BAY**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÇABUK**, Ankara Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY**, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Görkem AVCI**, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN**, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Ulaş KAYAPINAR**, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

## İÇİNDEKİLER

### Table of Contents

ÖNSÖZ .....	iii
Preface .....	iii
DAVETLİ KONUŞMACILAR .....	vi
Invited Keynote Speakers .....	vi
BİLİM KURULU .....	xiii
Science Committee .....	xiii
DÜZENLEME KURULU .....	xix
Organization Committee .....	xix
HAKEM KURULU .....	xx
Referee Committee .....	xx
İÇİNDEKİLER .....	xxii
Table of Contents .....	xxii
<b>Coğrafya Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beşeri Sistemler Ünitesi Göç Konusunun Medyaya Yansımaları Hakkında Coğrafya Öğretmenlerinin Görüşleri .....</b>	<b>24</b>
Views of Geography Teachers on Media Reflections related to Migration Subject within the Unit of Human Systems in Geography Curriculum .....	24
<b>Eğitimde Dijital Dönüşümde Tasarım Odaklı Düşünme .....</b>	<b>41</b>
Design Thinking for Digital Transformation in Education .....	41
<b>Fizikte Kütle Kavramı .....</b>	<b>48</b>
Concept of Mass in Physics .....	48
<b>Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Dijital Yazma ve Dijital Yazma Türleri Açısından İncelenmesi .....</b>	<b>53</b>
Investigation into the Activities in the 7 <sup>th</sup> Grade Turkish Textbooks in Terms of Digital Writing and Digital Writing Types .....	53
<b>Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaklaşımı ve Türkçe Eğitiminde Uygulanırlık Biçimi .....</b>	<b>65</b>
Philosophy (P4c) Approach for Children and its Applicability in Turkish Education .....	65
<b>Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Türk Şahsiyetlerine İlişkin Çağrışımları .....</b>	<b>71</b>
Turkish Persona Associations of Learners of Turkish as a Second Language .....	71
<b>İkinci Dil Olarak Türkçe Deyim Öğretiminde Yapay Zekânın Kullanımı ve Öğrenmeye Etkisi .....</b>	<b>81</b>
The Use of Artificial Intelligence in Teaching Turkish as a Second Language and Its Effect on Learning .....	81

---

<b>Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar .....</b>	<b>89</b>
Problems Encountered by Teachers in Teaching Turkish to Foreigners.....	89
<b>Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi için Hazırlanan Programların Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları Üzerine Genel Bir Bakış.....</b>	<b>95</b>
An Overview on Assessment and Evaluation Approaches of Curricula Prepared for Teaching Turkish as a Foreign Language .....	95
<b>SEMPOZYUM SONUÇ BİLDİRİSİ .....</b>	<b>115</b>

## Coğrafya Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beşeri Sistemler Ünitesi Göç Konusunun Medyaya Yansımaları Hakkında Coğrafya Öğretmenlerinin Görüşleri

Emre ÇOBAN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, [m.emre.coban@hotmail.com](mailto:m.emre.coban@hotmail.com), Türkiye.  
Prof. Dr. Okan YAŞAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, [okanyasar70@gmail.com](mailto:okanyasar70@gmail.com), Türkiye.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8276702>

**Özet:** Bu çalışma; coğrafya dersi öğretim programında yer alan göç konusunun medyaya yansımaları hakkında coğrafya öğretmenleri görüşlerinin ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Araştırmada coğrafya öğretmenlerine nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu form 11 sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu; 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara iline bağlı Keçiören, Yenimahalle ve Altındağ ilçelerinde görev yapan 25 coğrafya öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre coğrafya öğretmenlerinin en çok tercih ettiği medya türleri; televizyon ve internet haber siteleridir. Coğrafya öğretmenlerinin tercih ettiği medyada türlerinde yer alan göç haberlerinde öne çıkan göç sebepleri araştırılmıştır. Siyasi sebeplere dayalı olarak ortaya çıkan göçler eksenli göç haberleri yanı sıra ekonomik sebeplere dayalı göç haberlerinin en çok rastlanılan göç haberleri olduğu anlaşılmıştır. Medyada yer alan göç haberlerinde eğitim ve dini sebepli göç haberlerinin ise en az rastlanılan haberler olduğu belirtilmiştir. Coğrafya öğretmenleri ülkemizde yaşanan ya da ülkemize yönelen ve yazılı ve görsel medyada yer alan çeşitli göçlere ilişkin haberleri seçici bir yaklaşımla derslerinde kullandıklarını belirtmektedir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerin güncel yaşam ile ders konularını ilişkilendirilmede gazete, popüler dergiler ve internet haber sitelerinde yer alan haberleri kullanabilmektedirler. Böylece öğrencilerin güncel olaylar ile coğrafya arasında ilişki kurabilmesi mümkün hale gelmektedir. Coğrafya öğretmenleri medyada yer alan haberlerin derslerde kullanılmasının göç konusunun somut ve güncel hale gelmesine katkı sağlayacağını ve bu haberlerin derslerde kullanılmasının göç konusu ile ilgili kazanımların gerçekleşmesinde bir araç olabileceğini belirtmiştir. Öğretmenler, göç konusu işlenirken göç ile ilgili haberleri etkili bir şekilde kullanma adına bu haberlerde yer alan içerik ve görsel materyallerden (tablo, grafik, şekil, fotoğraflar, karikatürler, belgeseller) yararlanılması, varsa göçmen öğrencilerin yaşadığı süreci sınıf ortamında paylaşması, göçle ilgili güncel istatistiksel verilerin kullanılmasının daha güncel bir anlatım sağlayacağını, coğrafi sorgulama, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, değişim ve sürekliliği algılayabilme ve problem çözen bireyler yetiştirilmesine katkı sağlayacağına inandıklarını belirtmektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Göç, Medya, Göç haberleri, Coğrafya dersi, Coğrafya öğretimi

\* Bu bildiri; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde devam eden "Coğrafya Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beşeri Sistemler Ünitesi Göç Konusunun Medyaya Yansımaları" adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

## Views of Geography Teachers on Media Reflections related to Migration Subject within the Unit of Human Systems in Geography Curriculum

**Abstract:** This study aims to reveal the views of geography teachers about the reflections of migration subject on the media in geography curriculum. In the study, a semi-structured interview form, one of the qualitative research techniques, was applied to geography teachers. This form consists of 11 questions. The semi-structured interview form was applied to 25 geography teachers working in Keçiören, Yenimahalle and Altındağ districts of Ankara province in the 2022-2023 Academic Year. According to the research findings, the most preferred media types for geography teachers are television and internet news sites. The prominent reasons for migration in migration news in the media types preferred by geography teachers were investigated. In addition to migration news based upon migration of political reasons, it has been understood that migration news related to economic reasons are the most common news. In the migration news in the media, it is underlined that migration news based on instructional and religious reasons are the least common ones. Geography teachers assert that they use news on various migrations either taking place or being directed towards Turkey in written and visual media in their lessons through selective approach since they can use the news in newspapers, popular magazines and internet news sites as to connect with current life of students and course subjects. Thus, it becomes possible for them to establish a relationship between current events and geography. Geography teachers underline that the use of news in the media will contribute to making the subject of migration concrete and up-to-date in the lessons and that the use of these news can be a tool for the realization of the learning outcomes in the subject of migration. Teachers emphasize that getting benefit of the content and visual materials (i.e., tables, graphics, figures, photographs, cartoons, documentaries) in these news in order to use the news about migration effectively while teaching the migration issue, sharing the process experienced by migrant students in the classroom environment, if any, and utilizing current statistical data on migration will provide a more up-to-date narrative, and contribute to raising individuals who are able to question geographically, establish cause-effect relationships, perceive change and continuity, and solve problems.

**Keywords:** Migration, Media, Migration news, Geography lesson, Geography teaching



## 1. Giriş

Bireyler günlük hayatta coğrafya ile iç içedir. Yaşanılan olaylar içerisinde coğrafyanın her daim var olduğu görülebilmektedir. Coğrafyanın hayatın içerisinde var olduğu gerçeği coğrafi bilgiye duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır. Coğrafya eğitimi sayesinde bu bilgi bireylere öğretilmektedir (Tosun ve Gökçe, 2021: 49). “Coğrafya eğitimi, öğrencinin yaşadığı çevre içinde potansiyel olarak mevcut olan fiziki ve beşeri unsurları, değerleri; geçmişten geleceğe, amaçlı ve dönüşümlü olarak taşıyabilmesini, en verimli şekilde değerlendirebilmesini, onları korumasını ve sevmesini amaç edinen bir disiplindir” (Şeyihoğlu ve Uzunöz, 2012: 32).

Coğrafya dersi öğretim programında zaman zaman güncelleme ve değişimler yapılmaktadır. Eğitim faaliyetlerinden yüksek düzeyde verim alınabilmesi amacıyla coğrafya dersi öğretim programında gereken düzenlemeler yapılmaktadır. Öğretim programı aracılığıyla öğrenciye kazandırılması hedeflenen birçok kazanım bulunmaktadır. Öğrencinin coğrafya eğitimi sayesinde mekanı anlamlandırması, doğal ve beşeri süreçleri öğrenebilmesi, çevre sorunlarına bilinçli yaklaşımı vb. konulara hakim olması istenmektedir. Coğrafi gözlem, arazide çalışma, coğrafi sorgulama, zamanı algılama, değişim ve sürekliliği algılama, harita becerileri, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama ve kanıt kullanma coğrafya eğitimi sayesinde öğrenciye kazandırılmak istenen beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2018: 11-14).

Nüfusun dağılışı bakımından göç oldukça önemli bir olgudur. Kişinin yer ve hatta sınır değiştirmesi söz konusudur. Bireylerin ya da toplumun yaşanılan yeri sürekli ya da geçici olarak değiştirmesine göç denilmektedir (Tümertekin ve Özgüç, 2015: 289). Göçün nedenleri arasında birçok sebep yer almaktadır. Yaşanılan ortamda doğal ve beşeri çevre süreçlerde meydana gelen değişimlere bağlı etkenler, kişiyi göç etmeye sürükleyebilmektedir. Aynı zamanda yaşam standartlarını daha iyi hale getirme, daha refah bir yaşam sürme adına birey ya da toplum göç edebilmektedir (Songur ve Sırtkaya, 2018). Göç, insanlık tarihi boyunca süregelen aktif bir süreçtir.

Göç konusu coğrafya dersi öğretim programında ve coğrafya ders kitaplarında yerini almış üzerinde dikkatle durulması gereken bir konudur. Öğretim programları bilginin aktarılmasında kritik önem taşımaktadır. Öğretim programında göç konusu ile ilgili verilen kazanımlardan anlaşılacağı üzere bu konu oldukça önemlidir. İnsanların mekanda yaptığı değişiklikler birçok nedene dayalı olarak gerçekleşebilirken birtakım sonuçlar da meydana getirebilmektedir. Coğrafya dersi de bu bilgileri kazanımlardan yola çıkarak öğretmeyi amaçlar. Eğitimciler öğretim programlarına dayalı olarak eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmektedir (Sezer ve Şanlı, 2017: 18). Öğretim faaliyetlerine medyanın da etkisi bulunmaktadır. Teknolojide meydana gelen hızlı değişimler medyaya da yansımıştır. Medya ile iç içe olan bireyler karşılaştıkları haberlerden etkilenmektedir. Medyada yer alan öğretim içeriği güçlü bir haber sınıfta kullanılarak dersin aktüel bir hale getirilmesi ve somutlaştırılması sağlanabilmektedir. Türkiye’ye yönelen ya da ülkemizde gerçekleşen göçler ve etkilerinin medyada sıklıkla yer aldığı görülmektedir. Bu durum göç konusu kazanımlarının gerçekleşmesinde medyaya yansımış göç haberlerine göz gezdirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Coğrafya öğretmenlerinin göç konusunu işlerken kazanımlara uygun olan ve medyada yer alan göç ile ilgili haberleri sınıfta kullanması aktüel bir ders ortamının oluşmasını temin etmekte ve öğrencilerin derse aktif katılım göstermesini sağlamaktadır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Öğrencilere göç konusunun coğrafya eğitimi vasıtasıyla belirlenen kazanımlar çerçevesinde verilmesi öğrencilerin bilinçli birer vatandaş olarak yetişmesi bakımından oldukça önem taşımaktadır. Bu çalışmada coğrafya dersi öğretim programı beşeri sistemler ünitesi göç konusunun medyaya olan yansımalarının coğrafya öğretmenlerinin görüşü kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya

öğretmenlerinin medyada yer alan göç ile ilgili haberleri derslerde kullanılmasının göç konusunun somut ve aktüel hale gelmesi ve bu haberlerin derslerde kullanılmasının bu konu ile ilgili kazanımların gerçekleşmesine katkı sağlayıp sağlamadığının ortaya konulması amaçlanmaktadır.

### 1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problem cümlesi; “Coğrafya dersi öğretim programında yer alan beşeri sistemler ünitesi göç konusunun medyaya yansımalarının bu konu ile ilgili kazanımların gerçekleşmesine katkısı bakımından coğrafya öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye, coğrafi konumu dolayısıyla geçmişten bugüne göç olaylarına sahne olmaktadır. Ortadoğu coğrafyasında meydana gelen iç karışıklık, savaş, siyasi istikrarsızlık gibi sebepler insanları daha güvenli yaşama ihtiyacı sağlama adına göçe yöneltmektedir. Yurtiçi de dahil olmak üzere Ege ve Akdeniz’de göçmenlerle ilgili haberlerin basında sıkça yer alması bunun net bir göstergesidir. Coğrafya eğitimi bağlamında göç olaylarına coğrafya öğretmenlerinin yaklaşımı oldukça önemlidir. Bu araştırma; Coğrafya öğretmenlerinin coğrafya öğretimi yaparken medyada yer alan göç haberlerine yaklaşımı, bu haberleri öğretim materyali olarak kullanma durumunun ortaya konulması ve bu alanda bundan sonra yapılacak akademik çalışmalara ışık tutacak olması bakımından önemli bulunmaktadır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal bilim alanında yapılan çalışmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Sosyal olguları bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 41). Çalışma için gerekli olan veriler görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşme, bireylerin konu hakkında fikirlerinin ortaya konulmasını amaçlar. Araştırmacı tarafından yöneltilen soruları katılımcı cevaplamaktadır. Bu sebeple cevaplarda öznel görüşlerde bulunmaktadır. Görüşme tekniği sayesinde bireylerin duygu ve düşüncelerini açıkça ortaya koyması sağlanabilir. Araştırmada görüşme tekniği çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde esneklik söz konusudur. Araştırmacı görüşmenin durumuna göre ek sorular yöneltebilmektedir (Türnüklü, 2000: 543-547).

### 2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan ve gönüllü katılım ilkesi doğrultusunda çalışmaya katılım sağlayan 25 coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Coğrafya öğretmenleri Ankara ilinin Keçiören, Yenimahalle ve Altındağ ilçelerinde görev yapmaktadır. Farklı ilçelerde görüşme yapılarak daha güvenilir ve geçerli bir çalışma ortaya konulması amaçlanmıştır. Görüşmeye katılan coğrafya öğretmenlerinin 16’sı kadın, 9’u erkek coğrafya öğretmenidir.

### 2.3. Veri toplama aracı

Araştırmada; yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu formda 11 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Formda yer alan sorular tamamen özgün olarak oluşturulmuştur. Coğrafya öğretmenlerinin göç konusuna karşılık gelen haberlerin medyaya olan yansımalarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada soruların özgün olmasına özen gösterilmiş ve bundan sonra yapılacak olan çalışmalara kaynaklık etmesi öngörülmüştür. Form çerçevesinde katılımcılara ait demografik bilgiler alındıktan sonra öğretmenlerin konuyla ilgili soruları yanıtlamaları istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları bir alan uzmanı ve bir pedagoğ tarafından kontrol edilip gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir.

## 2.4. Verilerin toplanması

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bu çalışmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim döneminde coğrafya öğretmenleriyle yüz yüze görüşme yapılarak sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan (2022-YÖNP-0823, 03.11.2022 tarih ve 2200262289 sayılı yazısı) etik kurul onayı alınmıştır. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden belirlenen okullar için araştırma izni alınmıştır. Katılımcılara araştırmanın gönüllülük esaslı bir çalışma olduğu belirtilmiştir. Coğrafya öğretmenleri K1, K2, K3, E1, E2, E3 şeklinde kodlanmıştır. Kadın coğrafya öğretmenleri bold (**K1, K2, K3**), erkek coğrafya öğretmenleri ise (E1, E2, E3) şeklinde belirtilmiştir. Veriler toplanırken farklı lise türlerinden öğretmenler ile görüşülmesine özen gösterilmiştir.

## 2.5. Verilerin analizi

Bu çalışmada 25 coğrafya öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğretmenlerin objektif cevaplar verebilmesi için uygun bir ortamda görüşme sağlanmıştır. Katılımcılar ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Coğrafya öğretmenlerinin verdiği cevaplar betimsel analiz tekniğine uygun olarak analiz edilmiştir.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların demografik özellikleri incelenmiş ve aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 1.

*Yarı yapılandırılmış görüşme formu çerçevesinde görüşülen coğrafya öğretmenlerinin demografik özellikleri*

		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	16	64
	Erkek	9	36
	Toplam	25	100
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	4	16
	6-10 yıl	-	-
	11-15 yıl	7	28
	16-20 yıl	-	-
	21 yıl ve üzeri	14	56
	Toplam	25	100
Görev Yapılan Okul Türü	Anadolu Lisesi	14	56
	Fen Lisesi	2	8
	Sosyal Bilimler L.	2	8
	Anadolu Mesleki Teknik Lisesi	5	20
	İmam hatip Lisesi	1	4
	Özel Lise	1	4
	Toplam	25	100
Eğitim Durumu	Eğitim Fakültesi	13	52
	Fen Edebiyat Fakültesi	7	28
	Edebiyat Fakültesi	2	8
	Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi	3	12
	Toplam	25	100
Lisansüstü Eğitim (Tezli)		4	16
Alanı	Coğrafya	1	25
	Coğrafya Eğitimi	3	75
	Toplam	4	100

Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin %64'ü kadın, %36'sı erkek öğretmendir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu çerçevesinde görüşülen coğrafya öğretmenlerinin %16'sı 0-5 yıl, %28'i 11-15 yıl, %56'sı 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Coğrafya öğretmenlerinin %56'sı Anadolu lisesi, % 8'i fen lisesi, %8'i sosyal bilimler lisesi, %20'si Anadolu mesleki teknik lisesi, %4'ü imam hatip lisesi, %4'ü özel lisede çalışmaktadır. Görüşme yapılan coğrafya öğretmenlerinin eğitim durumları da incelenmiştir. Buna göre; %52'si Eğitim Fakültesi, %28'i Fen Edebiyat Fakültesi, %8'i Edebiyat Fakültesi, %12'si Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi mezunudur.

Coğrafya öğretmenlerine lisansüstü eğitim durumu ve yaptığı lisansüstü eğitimin türü sorulmuştur. Görüşme yapılan coğrafya öğretmenlerinden % 16'sı lisansüstü eğitim yapmıştır. Lisansüstü eğitim yapan coğrafya öğretmenlerinin tümü tezli lisansüstü program mezunudur. Öğretmenlerinin %25'i coğrafya anabilim dalı, %75'i coğrafya eğitimi bilim dalında lisansüstü eğitim yapmıştır (Tablo 1).

### 3.1. "Günlük hayatta yazılı ve görsel basının her birinden en çok tercih ettiğiniz medya türlerini yazınız." sorusuna verilen cevapların analizi ve yorumu

Tablo 2.

Coğrafya öğretmenlerinin yazılı ve görsel basında en çok tercih ettiği medya türleri

Kişiler	Medya Türleri				
	Televizyon	Gazete	Dergi	İnternet Sitesi	Sosyal Medya Uygulamaları
K1	X	X		X	X
K2				X	X
K3	X				X
K4				X	X
K5	X			X	
K6					
K7	X	X	X	X	
K8	X				X
K9	X			X	
K10	X	X	X	X	X
K11	X				X
K12	X			X	
K13	X			X	
K14	X	X			
K15		X		X	
K16				X	
E1		X			
E2				X	X
E3		X			X
E4	X			X	
E5		X		X	X
E6	X			X	
E7				X	
E8	X			X	
E9				X	
%	56	32	8	72	40

Coğrafya öğretmenlerinin bu soruya yönelik cevapları analiz edilmiştir. Günlük hayatta coğrafya öğretmenlerinin %72'si (18 öğretmen) medya türleri arasında en çok internet haber sitelerini tercih etmektedir. İnternet sitelerinden sonra en çok televizyon kanalları tercih edilmektedir. Coğrafya öğretmenlerinin %56'sı (14 öğretmen) televizyon kanallarını tercih ettiğini belirtmiştir. Medya türlerinden gazeteler %32 oranında (8 öğretmen) tercih edilmektedir. Dergi cevabı veren öğretmenlerin %8 oranında (2 öğretmen) olduğunun ortaya çıkması dergi kullanımının oldukça düşük olduğunu göstermektedir (Tablo 2).

Coğrafya öğretmenlerinin dergi kullanım durumunun çok düşük seviyelerde olması nedenleri arasında; aktüel ya da fikir içerikli makalelerin ağırlıklı olduğu dergilerin pahalı ve süreli yayınlar arasında bulunması gösterilebilir. Coğrafya öğretmenleri medya türleri arasında en çok internet sitelerini (haber siteleri) kullanmaktadır. Günümüzde internet üzerinden haber veya çeşitli sitelere ulaşılabilirliğin kolay olması bunda etken bir faktördür. Sonuç olarak; öğretmenlerin kitle iletişim araçları içerisinde haberlere ulaşma bağlamında internet haber sitelerini daha çok tercih ettiğini ortaya koymuştur.

**3.2. “Yazılı ve görsel basının hangisi ya da hangilerinde “göç” ile ilgili haberlere rastlıyorsunuz? Medya türlerinin her birini ayrı ayrı yazınız.” sorusuna verilen cevapların analizi ve yorumu**

Tablo 3.

*Coğrafya öğretmenlerinin göç ile ilgili haberlere rastladığı medya türleri*

Kişiler	Medya Türleri				
	Televizyon	Gazete	Dergi	İnternet Sitesi	Sosyal Medya Uygulamaları
K1	X	X		X	
K2	X	X			X
K3	X				
K4	X	X		X	
K5	X			X	
K6					
K7	X	X		X	
K8	X				
K9	X			X	
K10	X			X	X
K11	X				
K12				X	
K13				X	
K14	X	X			
K15	X	X		X	
K16				X	
E1		X			
E2				X	X
E3		X			
E4	X	X		X	
E5				X	
E6	X				
E7				X	
E8	X				X
E9				X	
%	60	36	0	60	16

Coğrafya öğretmenleri şu şekilde cevap vermişlerdir.

K2: “Gün içerisinde sosyal medyayı sıklıkla kullanıyorum. Sosyal medyada gazetede televizyonda göç haberleri var. Bunların birbirine benzer göç olayları olduğunu söyleyebilirim.”

K3: “Mülteci göçüyle ilgili haberlere televizyon kanallarında denk geliyorum.”

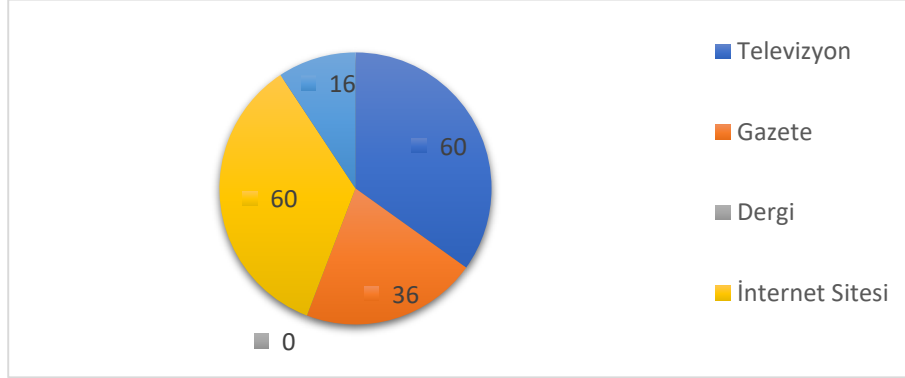
K4: “İnternet haber siteleri, gazeteler ve televizyonda rastlıyorum. Mültecilerle ilgili haberler karşımıza çıkıyor.”

K12: “Güncel olaylar internet haber sitelerine hızlıca yükleniyor. Günün her saatinde yeni olaylara rahatlıkla ulaşabiliyorum. Göç haberlerini de internette görüyorum.”

E3: “Sığınmacıların Ege’yi geçmeye çalışırken yaşadığı üzücü olaylara gazetelerde denk geliyorum.”

E4: “Birçok medya türünde göç haberleri var. Gün içerisinde göçmenlerle ilgili haberler doğal olarak yer alıyor. Televizyonda, internette, gazetelerde hatta e gazetelerde bile göç haberleri var.”

E7: “Tercih ettiğim kitle iletişim aracı internet siteleri. Doğal olarak internet haber sitelerinde göç haberlerine rastlıyorum”



Şekil 1. Coğrafya öğretmenlerinin göç ile ilgili haberlere rastladığı medya türleri (%)

Veriler analiz edildiğinde coğrafya öğretmenlerinin göç haberlerine %60 oranında televizyon ve internet haber sitelerinde rastladığını belirtmiştir (Şekil 1). Günlük hayatta televizyon ve internet haber sitelerinin öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Coğrafya öğretmenlerinin dergileri tercih etmemeleri, bu yazılı basın türünde göç ile ilgili haberlerle karşılaşmalarına yol açmaktadır. Katılımcıların %36’sı gazetelerde, %16’sı ise sosyal medya uygulamalarında göç haberlerine rastladıklarını belirtmişlerdir (Tablo 3).

### 3.3. “Tercih ettiğiniz medya türlerinde yer alan göç haberlerinde “göç”ün hangi sebepleri öne çıkarılmıştır? Tespitlerinizi yazınız.” sorusuna verilen cevapların analizi ve yorumu

Tablo 4.

Coğrafya öğretmenlerinin tercih ettiği medya türlerinde yer alan göç haberlerinde öne çıkan göç sebepleri

Kişiler	Göçün Sebepleri						
	Siyasi	Sosyal	Ekonomik	Eğitim	Savaş	Din	Doğal Afetler
K1	X	X			X		
K2	X	X	X				
K3	X		X				
K4			X		X		
K5	X						
K6							
K7	X						
K8	X	X	X	X			
K9	X		X				
K10					X		
K11	X	X	X		X		
K12	X		X				
K13	X		X				
K14	X		X				
K15	X		X				
K16		X	X				
E1	X		X				
E2		X	X		X		
E3	X	X			X		
E4	X		X			X	

E5	X	X			X		
E6	X		X				
E7	X						
E8		X					
E9	X	X	X		X		
%	76	40	64	4	32	4	0

Coğrafya öğretmenlerine yöneltilen bu soruya verilen cevaplardan dikkat çekenleri aşağıda verilmektedir.

K7: “Siyasi sebeplerden kaynaklı olduğunu düşünüyorum. En fazla Suriyeli ve Afganlı mülteci haberleri aklıma geliyor.”

K10: “Göçün savaş kaynaklı olduğunu daha çok düşünüyorum. İnsani boyutları, Türkiye'nin mültecilere destek olması dikkat çekiyor. Düzensiz göçmenleri kurtarması vicdani açıdan oldukça önemli.”

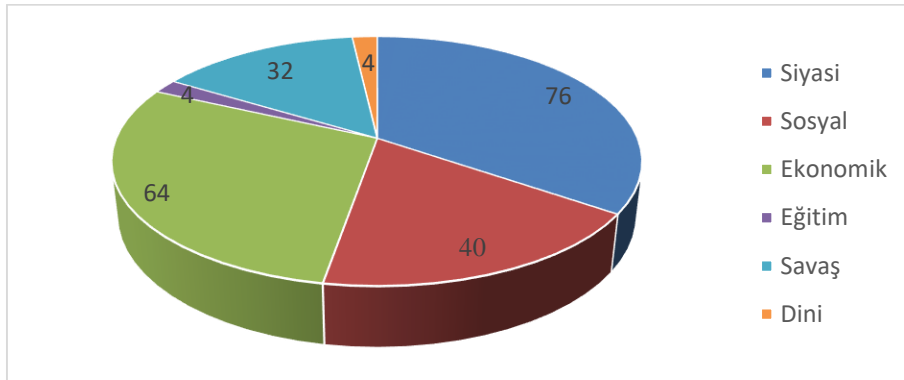
K8: “İç kargaşa, toplumsal olaylar, ekonomik kaygılar, eğitim ve siyasal nedenlerin bu haberlerdeki göç olaylarını meydana getirdiğini düşünüyorum.”

K13: “Göç haberlerinde ekonomik ve siyasal nedenler bana göre daha ön planda yer almaktadır”.

E2: “Savaş, ekonomik ve sosyal nedenli göçler daha çok karşıma çıkıyor.”

E8: “Barınma, beslenme sorunu ve kültür çatışması bu göçlere neden oluyor.”

E9: “Siyasi, savaş, ekonomik ve sosyal nedenleri de ekleyebilirim.”



Şekil 2. Coğrafya öğretmenlerinin haber içeriklerinde tespit ettikleri göç sebepleri (%)

Medyada yer alan haber içeriklerinde göçün hangi sebeplerden kaynaklandığına dair yöneltilen soruya coğrafya öğretmenlerinin %76'sı (19 öğretmen) “siyasi” cevabını vermiştir (Şekil 2). Siyasi sebeplerden kaynaklı göçlerin daha çok ön planda olduğu görülmektedir. Siyasi sebeplerden hemen sonra ekonomik nedenli göç haberleri (%64) öne çıkmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu cevaplayan coğrafya öğretmenlerinin %40'ı göç haberlerinin sosyal sebeplere dayalı bir içeriğe sahip olduğunu düşünmektedir. Coğrafya öğretmenleri doğal afetlerden kaynaklı göç haberlerine rastlamadıklarını belirtmişlerdir. Eğitim ve dini sebeplerin %4 oranında ortaya çıkması, medyada yer alan göç haberlerinde bu iki sebebin etkisinin düşük olduğunu göstermektedir (Tablo 4).



**3.4. “Ülkemizde yaşanan çeşitli göç olaylarından yazılı ve görsel medyaya yansıyanlarını coğrafya derslerinizde kullanıp kullanmadığınızı ve kullanıyorsanız içeriği oluşturmada hangi sıklıkta kullandığınızı yazınız.” sorusuna verilen cevapların analizi ve yorumu**

Coğrafya derslerinde medyada yer alan haberlerin kullanılma durumu sorulduğunda katılımcıların %96’sı (24 öğretmen) olumlu yönde cevap vermiştir. Coğrafya öğretmenleri görüşlerini şu şekilde belirtmiştir.

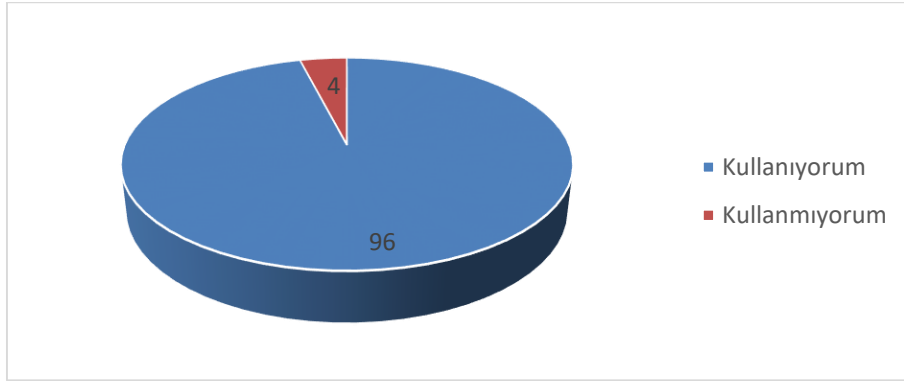
K1: “Bütün göç türleri için örnekler veriyorum. Göçün sonuçları ile ilgili medyada doğrulanmış örnekler veriyorum. Müfredatta zamanı geldikçe kullanıyorum.”

K4: “Kullanıyorum. Özellikle 10. sınıf ve 12. sınıf konularında kullanıyorum.”

K7: “10 sınıf coğrafya konularında göç konusu var. Derslerde kullanıyorum.”

K10: “10. sınıfta nüfus ve göçler konusu var. Ders işlerken güncel olaylarla bağdaştırıyorum. İç göç, dış göç konusunda Türkiye’ye gelen ve gidenlere değiniyorum.”

K13: “Beşeri coğrafya konularında nüfus coğrafyasında sıklıkla kullanıyorum.”



Şekil 3. Coğrafya öğretmenlerinin göç konusunu işlerken göç haberlerini kullanma durumu

Coğrafya öğretmenlerinden 1’i göç haberlerini bazen kullandığını söylerken 1’i göç haberlerini derslerde kullanmadığını söylemiştir (Şekil 3). Derslerde göç haberlerinin ağırlıklı bir biçimde kullanıldığı net bir şekilde görülmektedir. Verilen cevaplara bakıldığında coğrafya öğretmenleri medyaya yansıyan göç haberlerini daha çok 10. sınıfta kullanmaktadır.

**3.5. “Medyada yer alan göç haberlerini derslerinizde kullanmanız bu konunun güncelleştirilmesi ve somutlaştırılmasına katkı sağlıyor mu? Açıklayınız.” sorusuna yönelik verilen cevapların analiz ve yorumu**

Coğrafya öğretmenlerinden 23’ü göç haberlerini derslerinde kullandığını belirtmiştir. 1 öğretmen tarihi göç olaylarını derslerinde kullanırken, 1 öğretmen de kullanmadığını belirtmiştir. Bu soruya yönelik verilen cevaplardan dikkat çekenleri aşağıda belirtilmiştir.

K2: “Öğrencilerin soyut kavramları daha iyi anlamalarına ve somutlaştırmalarına katkı sağlıyor. Konular arasında bağlantı kurulmasını hızlandırıyor.”

K4: “Tabii ki. Özellikle ülkemizde bulunan yabancı uyruklu komşularımızın varlığı öğrencilerimizin konuya olan ilgisini çekiyor. Günlük hayatında duyduğu haberi hatırlayarak somut şekilde öğrenmesini sağlıyor.”

K6: “Evet yakın çevremdeki göçlerden bahsederek bilgiyi de somutlaştırmış oluyorum.”

E2: “Medyada gördüğümüz haberleri derslerde kullanmamız iyi oluyor. Medyadaki haberlerin işe yaradığını düşünüyorum. Öğrenci açısından akılda kalıcı oluyor.”



E9: "Sağlıyor. Rusya-Ukrayna savaşı sonucunda Rusların Antalya'ya, Akdeniz, Ege kıyılarına gelmesiyle ilgili haberleri kullanıyorum. Bu da bilgiyi somutlaştırıyor."

Coğrafya öğretmenleri derslerinde göç haberlerine yer vermektedir. Coğrafya öğretmenleri konunun somutlaştırılması ve güncel örnekler ile daha iyi anlaşılması için medyaya yansıyan göç haberlerinden faydalanmaktadır. Derslerde güncel haber kullanılmasının bilginin somutlaştırılmasında ve aktüel hale getirilmesinde önemli bir bileşen olduğu düşünülmektedir. Coğrafya öğretmenlerinden 1'i tarihte yaşanmış göç olaylarını derslerinde kullandığını özellikle belirtmiştir.

### 3.6. "Göç ile ilgili haberlerin Coğrafya dersinde kullanılması, göç konusu ile ilgili kazanımların gerçekleşmesinde bir araç olarak kullanılabilir mi açıklayınız." sorusuna verilen cevapların analizi ve yorumu

Coğrafya öğretmenlerinin cevapları içerik analizine tabii tutulduğunda; medyaya yansıyan göç haberlerinin hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında araç olarak kullanılabileceği açık bir şekilde belirtilmiştir. Coğrafya öğretmenlerinden bazıları şu şekilde görüş belirtmektedir:

K1: "Kullanılabilir. Göç ile ilgili güncel olaylar somutlaştırılabilir. Öğrenci olayı daha iyi kavriyor."

K5: "Evet bir araç olarak kullanılabilir. İlgili konuyu örneklendirirsem bilgi daha kalıcı hale gelmiş olur."

K6: "Tabi ki kullanılabilir. Konular öğretilirken bu tür haberler coğrafya dersi için doğrudan bir araçtır."

K8: "Kullanılabilir. Dersin hayata dair yönünü somutlaştırır. Çocukların farkındalıklarını ve hayata dair problem çözme yeteneklerini artırır."

E2: "Kullanılabilir. Gördüğümüz örnekler gerçek hayattaki olaylar olması sebebiyle bir araçtır."

E6: "Evet özellikle çocuklar etrafındaki göç ile ilgili olayları daha çabuk kavrayabiliyorlar."

E9: "Araç olarak kullanılabilir. Medyadaki haberler kazanımlara ulaşmada etkili ve yardımcı olur."

Coğrafya öğretmenlerinin bu soru kapsamında ortak görüş belirttiği görülmektedir. Haberlerin hayatın içinden, güncel ve çevremizde gelişen olayları bize taşıması, öğrencilerin dikkatini çekerek daha fazla derse güdülenmelerine ve öğrenmenin kalıcı izli olmasına yol açmakta olduğu dile getirilmiştir. Derslerde göç haberlerinin kullanılmasının öğretime olumlu yönde katkısının bulunduğu düşünülmektedir. Konunun daha ilgi çekici hale gelmesinde büyük öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Ayrıca yardımseverlik, dostluk ve sorumluluk değerlerin kazandırılmasına katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır.

### 3.7. "Göç ile ilgili haberleri göç konusunun anlatımında kullanırken karşılaşılabileceğiniz sorunlar nelerdir?" sorusuna verilen cevapların analizi ve yorumu

Yedi coğrafya öğretmeni sorunla karşılaşmadığını, buna karşılık 18 coğrafya öğretmeni sorunla karşılaştığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri aşağıda verilmektedir.

K5: "Verdiğim örnekler konuyla ilişkili olduğu için sorunla karşılaşmıyorum."

K6: "Sorun bana göre yok, konuyu pekiştirme açısından iyi oluyor, göç ile ilgili haberleri olumsuz anlamda kullanmıyorum."

K12: "Sorunla karşılaşmıyorum. Ders esnasında sınıfta mülteci öğrenciler bulunması sebebiyle daha dikkatli davranıyorum."

E6: "Ders ortamında göç olaylarıyla ilgili sorun yaşamadım."

Coğrafya öğretmenlerin çoğunluğu sorunla karşılaştıklarını net bir şekilde belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin cevaplarının bazıları aşağıda yer almaktadır.

K2: *“Zamanın verimli kullanımını olumsuz etkileyebilmektedir.”*

K7: *“Suriyeli göçmenlere karşı önyargılılar, medyada karşılaşılan haberler önyargıların pekişmesinde etken oluyor.”*

K13: *“Öğrencilerin çevrede duyduğu olumsuz haberlerin ders esnasında kullanılması çatışmaya yol açabilir. Ders düzenini bozabilir, yanlış öğrenme olabilir. Dikkatli davranmak gerekiyor.”*

E2: *“Sınıf ortamında olumsuz tepkiler oluşabiliyor, ön yargılı tepkileri görebiliyoruz.”*

E3: *“Genel politik konular ile göç edenlerin ırk ve dini kimlikleri sorun yaratabiliyor.”*

E8: *“Ders işlediğimiz sınıflarda da göç eden öğrencilerin olması bu haberlerin bahsedilmesinde problem olabiliyor.”*

Sınıfta, göç ile ilgili olumsuz içerikli haberlerin bir ders materyali olarak kullanılması halinde tartışmalara yol açabileceğini ve sınıf düzeninin bozulmasına sebebiyet verebileceğini düşünen öğretmenlerin oranı %72’dir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sınıfta göçmen öğrenci bulunması durumunda daha dikkati davrandıkları sonucuna ulaşmıştır. Coğrafya öğretmenlerinin çoğunluğu haber seçiminde dikkatli davranılmaması halinde sınıfta sorun oluşabileceğini düşünmektedir.

### **3.8. Göç konusunu anlatırken göç ile ilgili haberleri etkili bir şekilde kullanma adına getireceğiniz öneriler nelerdir? Sorusuna yönelik cevapların analizi ve yorumu**

Coğrafya öğretmenleri medyada yer alan göç ile ilgili haberlerin öğretim faaliyetine katkısı olması adına dikkate değer önerilerde bulunmuşlardır.

K2: *“Görsel materyallerden yararlanma, basılı yayınlardan yararlanma, e poster hazırlama, slaytlar hazırlama gibi uygulamalar geliştirilebilir.”*

K5: *“TÜİK’te yer alan ilgili analizlerin kullanılması sağlanabilir yani sayısal veriler kullanmak daha güncel anlatımı sağlayabilir. Görsel, sayısal grafik veriler sınıf ortamına getirilebilir. Göç edenlerin cinsiyete göre dağılımı, yaş grupları gibi sayısal verilerde kullanılabilir.”*

K12: *“Öğrenci duyduğu bir haberi ders ortamında paylaşabilir.”*

E7: *“Geçmiş dönemlerde yaşanmış olan göçlerle ilgili belgeler kullanılabilir.”*

E9: *“Birebir yaşamış kişiden hatıra ve anekdot dinlettirilebilir, birinci elden kaynak olarak değerlendirilebilir.”*

Coğrafya öğretmenlerinin bu soruya yönelik farklı önerilerde bulunduğu görülmektedir. Coğrafya konuları işlenirken kazanımlara yönelik görsel materyallerin kullanımı oldukça önemlidir. Görsel materyaller konuların pekiştirilmesi sürecine yönelik kullanılırsa bilgi daha kalıcı ve anlamlı hale gelecektir (Yaşar, 2004). Göç konusu işlenirken görsel materyallerden yararlanılması kazanımların daha kalıcı bir şekilde gerçekleşmesine yol açacaktır. Göçlerle ilgili güncel grafik ve tablo, fotoğraf, belgesel, poster, gazete haberi vb. dokümanların öğretime zenginlik katacağı düşünülmektedir. Göçün aktif bir süreç olması sayısal verilerde sürekli bir değişime neden olmaktadır. Her yıl değişen bu veriler yıllar itibarıyla grafikleştirilerek kullanılabilir. Coğrafya öğretmenlerinin önerileri arasında göçmen bir kişinin sınıfa getirilmesi de yer almaktadır. Eğer sınıfta göçmen bir öğrenci varsa kendisinin yaşadıkları anlatılarak öğrencilerin empati kurması, anlatılanları öyküleştirmesi sağlanabilir, denilmektedir. Başka bir ifadeyle örnek olay incelemesi yöntemi kullanılabilir.

Öğretmenlerden sadece biri sınıfta göç haberlerinin kullanılmasını tavsiye etmemektedir. Göçmen öğrencilere yönelik olumsuz bir algı oluşturabileceği kaygısını dile getirmiştir.

**3.9. “Göç konusunu anlatmadan önce öğrencilerin göç ile ilgili medyada yer alan haberleri okumalarını ya da sınıfa getirmelerini istiyor musunuz? İstiyorsanız derste bu haberlerden nasıl yararlanıyorsunuz?” sorusuna verilen cevapların analizi ve yorumu**

Öğrencilerin göç haberlerini sınıf ortamında paylaşmalarını isteyen coğrafya öğretmenlerinin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

K2: “Konu işlenirken medyadaki haberlerden örneklerle dersin içeriğini zenginleştirmeyi sağlıyoruz.”

K13: “Evet istiyorum. Öğrencilerin fikir alışverişi yapması sağlanıyor. Derse katılımları daha fazla oluyor.”

E5: “Evet istiyorum. Herkesin göç ile ilgili hazır bulunuşluğunu görmüş oluyorum. Daha sonra da doğru ve yanlışlarını analiz edebiliyorum.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunu cevaplayan bazı coğrafya öğretmenleri göç haberlerinin sınıfa getirilmesini istememektedir. Bu öğretmenlerin gerekçeleri şunlardır:

K5: “İstemedim. Kendi örneklerimi kullanırım.”

K7: “Hayır istemiyorum, birtakım sorunlar ortaya çıkabilir.”

K14: “Bilgiyi yanlış kaynaktan edinebiliyorlar. Bilgi kirliliği var. O yüzden haberi sınıfa getirmelerini istemiyorum.”

Coğrafya öğretmenleri cevaplarında öğrencilerin çevreden duyduğu haberleri sınıf ortamında paylaşmak istediklerini de belirtmişlerdir.

K10: “Öğrenciler, kendileri çevreden, medyadan haberleri duyuyor derste bu haberlerden bahsediyorlar.”

Bu soruya ilişkin coğrafya öğretmenleri farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Bazı öğretmenler sınıfa bu haberlerin getirilmesinin ders içeriğinin zenginleştirilmesine katkı sağladığını, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini arttırdığını düşünmektedir. Yapılan yorumlardan anlaşılacağı üzere coğrafya öğretmenlerinden bazıları sınıfa haber getirilmesini doğru bulmamaktadır. Medyada yer alan bazı haberlerin sınıfta olumsuz etki oluşturacağını düşünmektedir.

**3.10. “Göç ile ilgili güncel öğretici haberlerin ders kitaplarına yansımaları konusunda bir yeterlilik bulunmakta mıdır? Neler söyleyebilirsiniz?” sorusuna verilen cevapların analizi ve yorumu**

12 coğrafya öğretmeni ders kitaplarında haberlerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Coğrafya öğretmenlerinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

K3: “Yeterli değil, daha güncel ve kalıcı bilgilerle zenginleştirilmeli diye düşünüyorum.”

K4: “Yeterli değil ancak yine de haber koymaları önemli. EBA’da göç hikayeleri yer alabilir. Göç ile ilgili haberler kitaplarda yer almalıdır.”

K8: “Göç konusunun kitapta yeni verilerle güncellenmesi gerekiyor. Göç konusunda ülke açısından sosyal, siyasal ve ekonomik açıdan değerlendiren bilgilerin de yer alması gerekir.”

E3: “Ders kitaplarımız bu konuda son derece yetersiz kalmaktadır.”

Ders kitaplarında göçle ilgili haberlerin yeterli düzeyde olduğunu düşünen öğretmenlerde bulunmaktadır. Bu öğretmenler şu şekilde görüş belirtmiştir.

K13: “Yeterlilik bulunmaktadır. Kitaptaki göç haberlerini ders esnasında kullanarak bilgiyi pekiştiriyoruz.”

K14: “Yeterlilik bulunmakta. Evet, içerik biraz daha arttırılabilir.”

E2: “Yeterli düzeyde var ama çeşitlendirilebilir.”

K15: “Güncel haberler vasıtasıyla içerik daha zengin hale getirilebilir.”

Coğrafya öğretmenlerinin göç ile ilgili güncel öğretici haberlerin ders kitaplarına yansımada bir yeterlilik bulunup bulunmadığı konusundaki cevapları incelenmiştir. Coğrafya öğretmenlerinin %48'i yeterlilik bulunmakta olduğunu söylemişlerdir. Coğrafya öğretmenlerinin %36'sı yeterlilik bulunmadığını belirtmiştir. Coğrafya öğretmenlerinin %16'sı ise net bir cevap vermemiştir. Coğrafya öğretmenleri ders kitabında yer alan haberlerin çeşitlendirilmesi ve sayısının arttırılması gerektiğini vurgulamışlardır.

### 3.11. Ülkemizde yaşanan göç olaylarına ulusal medyada yeterli düzeyde yer verildiğini düşünüyor musunuz? sorusuna verilen cevapların analizi ve yorumu

Coğrafya öğretmenlerinin görüşleri bakımından üçe ayrıldığı görülmektedir. Göç olaylarının ulusal medyada yeterli düzeyde yer almadığını düşünen coğrafya öğretmenlerinden birkaçı şu şekilde görüş belirtmiştir.

K10: “Kesinlikle yeterli görmüyorum. Yunan ve mülteciler konusuna değinilmiyor. Türkiye bu konudaki çalışmaları yabancı ülkelere anlatamıyor. İnsan hakları konusunda Türkiye son derece iyi muamele yapıyor.”

E3: “Yeterli olmadığı gibi güncel politik durumlara göre ele alındığından göçün nedeni ve sonuçlarına dair sonuca ulaşamıyor.”

Ulusal medyada yeterli düzeyde göç haberlerine yer verildiğini düşünen coğrafya öğretmenleri görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir.

K7: “Yeteri kadar basında yer veriliyor.”

K9: “Ulusal medyada yeteri kadar var. Sağlıklı bilgi verildiğini düşünmüyorum. Daha tarafsız yayınlar yapılabilir, insanları kışkırtıcı haberlerden uzak durulmalı.”

E4: “Düşünüyorum. Ülkemizin coğrafi konumu gereği ve Avrupa, Asya, Afrika kavşağında bulunması bu durumu zorunlu kılmakta. Medyada yeteri ölçüde haber olduğunu düşünüyorum. Haberlerin kaynağı ve doğruluğu konusunda tarafsız kalınmalı.”

1 coğrafya öğretmeni bu soruya yönelik cevap vermek istememiştir.

Bu soruya net bir cevap vermek yerine öneri bağlamında cevap veren öğretmenlerde bulunmaktadır.

K2: “Daha fazla üzerinde durulması gerekiyor.”

E5: “Bilimsel, sosyolojik açıdan uzmanların değerlendirmeleri medyada çok fazla yer almıyor.”

Yarı yapılandırılmış görüşme formunu cevaplayan 25 coğrafya öğretmeninden 9'u yeterli düzeyde yer verildiğini düşünmemektedir. 11 coğrafya öğretmeni ise ulusal medyada bu haberlere yeterli düzeyde yer verildiğini ifade etmiştir. 1 coğrafya öğretmeni cevaplamak istememiştir. Coğrafya öğretmenlerinin ulusal medyada göç olaylarına yeterli düzeyde yer verildiğini düşünenler ve düşünmeyenler olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir.

## 4. Tartışma

Balcı ve Bekiroğlu (2014) “Medyanın Kritik ve Süreğen Dönemeci: Üniversite Öğrencilerinin Gözünden Medya Haberlerinin Güvenilirliği” adlı çalışma yürütmüşlerdir. Makalede üniversite öğrencilerinin medyada yer alan haberlerin güvenilirliği üzerine araştırma yapmışlardır. Üniversite

öğrencilerinin her zaman haber alma ihtiyacı hissettikleri ve haberi internet, sosyal medya ve televizyondan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların haftalık olarak en çok kullandığı medya türünün internet olduğu bulgusu ile coğrafya öğretmenlerinin yazılı ve görsel basında en çok tercih ettiği medya türünün internet siteleri olduğu bulgusu örtüşmektedir.

Ata ve Tamer (2018) “Yeni Medyada Yer Alan Göç Haberleri Üzerine Bir Analiz” adlı makale çalışması yapmışlardır. Bu araştırmada internet gazetelerinde yer alan göç haberlerinin konuları, sebepleri, göçün tanımlanma şekilleri irdelenmektedir. Göçmenlere yönelik farklı göç kavramları kullanıldığı, göç etme sebepleri arasında daha iyi bir hayat arayışı olduğu, göçmenlere müdahale konusunun internet haber sitelerinde baskın olarak yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilmemiş göç sebepleri hariç olmak üzere internet gazetelerinde göçün sebepleri arasında en çok daha iyi bir hayat arayışı bulgusu ile coğrafya öğretmenlerinin tercih ettiği medya türlerinde yer alan göç haberlerinde öne çıkan göç sebeplerine en çok siyasi cevabını vermesi bulgusu örtüşmemektedir.

Ol (2019) “Sosyal Bilgiler Derslerinde Gazete Haberlerini Kullanmak: Bir Eylem Araştırması” adlı tez çalışması yürütmüştür. Öğrenme ortamlarında gazete haberi kullanımının öğrenciye gerekli becerilerin kazandırılmasında farklı boyutlar kazandıracağı belirtilmiştir. Araştırmada; sosyal bilgiler derslerinde gazete haberi kullanılmasının öğretim etkinlikleri üzerine etkisi incelenmektedir. Sosyal bilgiler dersinde gazete haberi kullanımına oldukça önem verildiği ve ders kitaplarında ise internet haberleri de kullanıldığı bulgular arasında yer almaktadır. Gazete haberlerinin derslerde kullanılması öğrencilerin derse daha ilgili olduğu, etkin katılım sağladığı, öğrencilerin derse yönelik daha olumlu düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaştırmıştır. Sosyal bilgiler derslerinde gazete haberi kullanılmasının bilgilerin somutlaştırılmasında ve kalıcı hale getirilmesinde öneme sahip olması bulgusu ile coğrafya derslerinde göç ile ilgili haberlerin kullanılmasının bilgiyi daha somut hale getirmesi bulgusu örtüşmektedir. Öğretmenlerin medyada yayınlanan haberlerin güvenilirliğine şüphe duyması, gazete haberlerinin ders için bir araç olarak görülmesi bulguları ile coğrafya öğretmenlerinin ulusal medyada yayınlanan göç haberlerine objektif biçimde yaklaşmadığı düşüncesi, medyada yayınlanan göç haberlerinin coğrafya derslerinde kullanılmasının kazanımların gerçekleştirilmesinde bir araç olması bulgularının da örtüştüğü görülmektedir.

Torun ve Demirtaş (2018) “Medyada Yer Alan Haberlerin Öğretmen Adaylarının Suriyelilere Yönelik Algılarına Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışma yürütmüşlerdir. Suriye’de yaşanan iç savaştan kaynaklı olarak medyada mültecilerle ilgili haberlerin yer aldığı belirtilmiştir. Yazılı, görsel ve işitsel medyada yayınlanan Suriyeli mülteciler ile ilgili haberlerin öğretmen adaylarının algılarına etkisi üzerine araştırma yapılmıştır. Medyada yayınlanan haberlerin öğretmen adaylarının algılarını etkilediği ve yönlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Suriyeliler ile ilgili haberlerin öğretmen adaylarının algıları üzerinde olumsuz etki yaratması bulgusuyla sınıf ortamında göç haberlerinin olumsuz etki oluşturması bulgusuyla örtüşmektedir.

Yaylacı (2017) “Eskişehir Yerel Basınında “Mülteciler” ve “Suriyeliler” adlı bir makale çalışması yapmıştır. Araştırmaya göre ev sahibi toplumun mülteciler ve Suriyelilerle ilgili algılarının biçimlenmesinde medyanın önemli bir yeri olduğu belirtilmiştir. Araştırmada mülteci ve Suriyelilerin Eskişehir yerel basınında nasıl temsil edildiklerini irdelemektir. Eskişehir’de artan Suriyeli sayısına paralel olarak yerel basında haber sayısında da artış olduğu belirtilmiştir. Gazetelerin Suriyelilere ilişkin haberlerde daha olumsuz bir bakışa sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada; Suriyelilerle ilgili haberlerin makro düzeydeki siyasi tartışmaları güçlü bir biçimde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin farklı tartışmalara yol açabilecek haberlerin sınıfta ders materyali olarak kullanılmasının öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuz etki bulgusuyla sözü edilen araştırma bulgusu örtüşmektedir.



## 5. Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Coğrafya öğretmenleri, beşeri sistemler ünitesinde yer alan göç konusunun medyaya yansımalarıyla ilgili yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu çerçevesinde görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin göç konusuna ilişkin öğrencilerin medyadaki haberlerden bilgi aldığını belirtmişlerdir. Medyadaki göç haberlerinin öğretmen ya da öğrenci tarafından sınıf ortamına taşınması söz konusudur.

Günlük hayatta öğretmen ya da öğrencilerin karşılaştığı göç haberlerinin eğitim öğretim faaliyetlerine etkisi bulunmaktadır. Coğrafya öğretmenlerinin en çok internet haber sitelerinden göç ile ilgili haberlere ulaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada coğrafya öğretmenlerinin dergi kullanımının oldukça düşük seviyelerde olduğunu ortaya koymuştur. Coğrafya öğretmenleri göç ile ilgili haberlere en çok internet haber siteleri ve televizyon kanallarında karşılaşmıştır. Televizyon ve akıllı cep telefonları gün içerisinde bireyler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Öğretmenlerin sosyal medya uygulamaları ve gazeteler aracılığıyla da göç haberlerine ulaştığı sonucuna varılmıştır.

Tercih edilen medya türlerinde karşılaşılan göç haberlerinde siyasi ve ekonomik nedenli göçlerin ağırlıklı bir yer tuttuğu sonucuna varılmıştır. Haberler arasında az da olsa içeriği sosyal sebepli göçler de yer almaktadır. Bu haberler arasında eğitim ve dini sebepli göçlere rastlandığı görülmüştür. Coğrafya öğretmenleri televizyon kanalları, internet haber siteleri vb. kitle iletişim araçlarında yayınlanan haberleri derslerinde göç konusu içeriğini zenginleştirme adına bir materyal olarak kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu haberler öğrencinin güncel bilgiye ulaşmasına da kaynaklık etmektedir. 10 ve 12. sınıf coğrafya derslerinde göç konusu işlenirken bu haberlerin kullanılması öğretimin somutlaştırılması ve daha güncel hale gelmesine imkan tanıdığı belirtilmektedir. Coğrafya öğretmenleri medyada yer alan göç haberlerinin kazanımların gerçekleşmesi için bir araç olduğunu söylemişlerdir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularını cevaplayan coğrafya öğretmenlerinin çoğunluğu medyada yer bulan göç haberlerinin derste kullanılmasının göç konusu ile ilgili bilişsel yeterliliklerin somutlaştırılmasına katkı sağlayarak akılda daha kalıcı hale gelmesine sebebiyet verdiğini vurgulamışlardır. Ancak öğretmenler derste bazı göç haberlerinin kullanılmasının olumsuz etki oluşturacağını belirtmişlerdir. Öğretmenler, siyasi içerikli göç haberlerinin sınıfta tartışmaya yol açabileceğini belirtmişlerdir. Sınıfta göçmen öğrencilerin bulunması halinde göç haberleri ders materyali olarak kullanılırken daha hassas ve dikkatli olunması gerektiği belirtilmiştir.

Coğrafya öğretmenleri göç konusu işlenirken göç ile ilgili haberleri etkin bir şekilde kullanma adına haberdeki görsel materyallerden faydalanılması önerisinde bulunmuşlardır. Göç sürecini doğrudan yaşamış olan bir öğrencinin deneyimlerini sınıfa aktarmasının sağlanması öğrencilerin hem empati yapmasını ve tanık aracılığıyla konuyu derinlemesine tahlil etmesine imkan tanıyacaktır denilmektedir. Göç ile ilgili sayısal veriler kullanılması güncel bir konu işlenişinde büyük bir öneme sahip olmasının yanında coğrafi sorgulama, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, değişim ve sürekliliği algılayabilme vb. becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınıfta göç haberlerinin getirilmesi konusunda öğretmenler farklı görüşler bildirmişlerdir. Bazı öğretmenler kendisinin uygun bulunduğu haberleri sınıfta paylaşmayı daha uygun bulmaktadır. Coğrafya öğretmenlerinin yarısı ders kitaplarında göçle ilgili güncel öğretici haberlerin yeterli düzeyde olduğunu düşünürken diğerleri daha fazla güncel haberin yer alması gerektiğini belirtmiştir. Ulusal medyada yer alan haberlerin göç olaylarını daha objektif bir bakış açısıyla yansıtmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu objektif haberlerin coğrafya derslerine olumlu yansıtacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulgularından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler getirilmektedir:

1. Öğretmenlerin kitle iletişim araçları içerisinde dergi kullanımı ve tercihi oldukça düşük seviyededir. Coğrafya öğretmenlerinin aktüel veya akademik coğrafya dergisi kullanım oranının artırılması öğretim faaliyetlerinin daha güncel hale gelmesine katkı sağlayabilir.
2. Medyada yer alan haberlerin içeriğinde siyasi sebepli göçlerin çok fazla olduğu tespit edilmiştir. Medyada yer alan haberlerde eğitim, din, doğal afetler kaynaklı göç haberlerine de yer verilmesi bu konunun öğretimi açısından zengin içerik sağlanması bakımından büyük önem taşımaktadır.
3. Ulusal medyada göç ile ilgili haberlerin objektif bir şekilde kaleme alınması coğrafya dersleri için somut ve güncel bilgi sağlanması adına büyük katkı sağlayacaktır.
4. Göç konusu işlenirken sınıfta göçmen öğrencilerin bulunması durumunda olumsuz içerikli göç haberlerine yer verilmemelidir.
5. Göçü yaşayan göçmen birinden veya öğrenciden yaşadıklarını anlatmasının istenmesi örnek olay inceleme yöntemine yer verilmesini sağlayacaktır.
6. Ders kitaplarında göçler ile ilgili haber sayısının artırılması ve daha güncel tutulması sağlanmalıdır.

#### Kaynaklar

- Ata, F. & Tamer, M. (2018). Yeni medyada yer alan göç haberleri üzerine bir analiz. *Journal of International Social Research*, 11 (61), 726-733. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2966>.
- Balcı, Ş. & Bekiroğlu, O. (2014). Medyanın kritik ve süregelen dönemeci: Üniversite öğrencilerinin gözünden medya haberlerinin güvenilirliği. *Selçuk İletişim*, 8 (2), 192-217. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19028/200869>.
- Çoban, E. (2023). *Coğrafya dersi öğretim programında yer alan beşeri sistemler ünitesi göç konusunun medyaya yansımaları* [Yazımı devam eden yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Ortaöğretim coğrafya dersi (9. 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Ol, C. G. (2019). *Sosyal bilgiler derslerinde gazete haberlerini kullanmak: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özgüç, N. & Tümertekin, E. (2015). *Beşeri coğrafya, insan, kültür, mekân*. (15. Bs.). Çantay Kitabevi.
- Sezer, A. & Şanlı, C. (2017). Coğrafya öğretim programında ve ders kitaplarında göç olgusu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (36), 16-25. <https://doi.org/10.14781/mcd.329051>.
- Songur, H & Sırtkaya, F. (2018). *Türk hukuk tarihi ve tefekkürü bakımından Osmanlı'dan cumhuriyete göç olgusu*. 21. yüzyılda uluslararası göç ve mülteciler: Bir Türkiye perspektifi (2. Baskı) içinde (s.1-31). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şeyihoğlu, A. & Uzunöz, A. (2012). *Ders planları ve uygulama örnekleriyle coğrafya öğretiminde çoklu zeka*. Anı Yayıncılık.
- Torun, F. & Demirtaş, Ç. (2018). Medyada yer alan haberlerin öğretmen adaylarının Suriyelilere yönelik algılarına etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 1211-1226. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13076>.

- Tosun, A. & Gökçe, N. (2021). *Coğrafya eğitiminde etkinlik temelli uygulamalar ve kullanımı. Uygulamalı örnekleriyle coğrafya eğitiminde yeni yaklaşımlar-2* içinde (s. 49- 70). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 24 (24). 543-559. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941>.
- Yaşar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde görsel materyal kullanımı ile coğrafya konularının eğitim ve öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 204-215. Retrieved from [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/163/yasar.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/163/yasar.htm).
- Yaylacı, F. G. (2017). Eskişehir yerel basınında “Mülteciler” ve “Suriyeliler”. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 1-40. <https://doi.org/10.18490/sosars.308638>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.



## Eğitimde Dijital Dönüşümde Tasarım Odaklı Düşünme

Prof. Dr. Mesut GÜN, Mersin Üniversitesi, [mesutgun07@gmail.com](mailto:mesutgun07@gmail.com), Türkiye.

Ezel TÜRKMENOĞLU, Mersin Üniversitesi, [ezelkrkmztr@hotmail.com](mailto:ezelkrkmztr@hotmail.com), Türkiye.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8276739>

**Özet:** Bu çalışmada yenilikçi, dijital destekli öğrenme modellerini uygularken tasarım odaklı düşünmenin eğitimde dijital dönüşüme nasıl katkılar sağlayabileceğini örneklerle açıklamak amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yönteminin durum deseni kullanılmıştır. Çalışmaya başlanmadan literatür taraması yapılmıştır. Bulgular kısmında elde edilen bilgilerle, eğitimde dijital dönüşüme katkı sağlayacak yapılandırmacı öğretim modelleri ile düzenlenecek etkinliklerde, tasarım odaklı düşünmenin beş basamağı ayrı ayrı ele alınacaktır. Bu basamaklarla eğitimde dijital dönüşüme uygun nasıl etkinlikler planlanabilir üzerinde çalışılacaktır. Literatür taramasında, tasarım odaklı düşünmenin sadece eğitim alanında değil, iş dünyasında birçok firma tarafından kullanıldığına rastlanmıştır. Bu düşünme tarzıyla planlanan eğitimlerin başarıya ulaştığına çalışmalarda yer verilmiştir. Tasarım odaklı düşünmenin teknolojinin dinamik yapısının eğitime yansıtacağı düşünülmektedir. Ürün odaklı yaklaşımların aksine, dijital içerikli yeni nesil öğrenme modellerinden harmanlanmış öğrenme, ters yüz öğrenme gibi öğrenme modellerinin eğitimde kullanılmasını yaygınlaştıracaktır. Tasarım odaklı düşünme, eğitime dijital katılımı yön verilirken duygudaşlık ile başlayan, yeni fikirlerin tasarlandığı, tartışıldığı, çözüm önerilerinin denendiği ve farklı sonuçların bulunduğu, teknolojiyle iç içe geçmiş yöntemlerin kullanılmasının önünü açmaktadır. Eğitimde dijital dönüşüme hedef kitlemizin neye gereksinimi olduğu belirlenerek başlanmalıdır. Eğitim öğrencisi, öğretmeni, velisi ile çoklu bileşeni olan bir bütündür. Çalışmada, bu bileşenlerin eğitimde dijital dönüşümdeki etkisi, tasarım odaklı düşünmenin basamaklarıyla şekillendirilmeye çalışılacaktır. Sonuç kısmında, tasarım odaklı düşünmeyle yeni nesil öğrenme modellerinin uygulanması, farklılıkların eğitimdeki dijital dönüşüme katkısını artıracakları düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Tasarım odaklı düşünme, Yeni nesil eğitim modelleri, Dijital içerikler, Dönüşüm

## Design Thinking for Digital Transformation in Education

**Abstract:** This study aims to put forward how design thinking can promote digital transformation in education through the application of innovative, digitally assisted learning models. The study used the case design of the qualitative research method. A literature review was scrutinized before initiating the study. Using information gathered from the findings, five design thinking steps are discussed separately in the activities organized with constructivist teaching models that will promote the digital transformation in education. These steps are used to learn how to plan appropriate activities for the digital transformation in education. In the literature review, design thinking is encountered not only being used in the education sector, but also by many companies in the corporate sector. Research has revealed that instruction prepared using this model of thinking has been successful. Design-oriented thinking is believed to reflect the dynamic structure of technology in education. Unlike product-oriented methods, new generation learning models with digital materials will increase the use of learning models such as blended learning and flipped learning. While influencing education through digital participation, by design-oriented thinking, the use of technology-integrated methods, starting with empathy, creating new ideas, discussing, testing solutions, and discovering different outcomes will be possible. Understanding the needs of the target audience should be the first step in the digital transformation of education. Education has multi-component parts including students, teachers, and parents. In the study, the impact of these components on the digital transformation with the steps of design-oriented thinking will be framed into education. In the conclusion section, the adoption of new, next-generation learning models that incorporate design thinking is expected to increase the contribution of diversity to the digital transformation in education.

**Keywords:** Design thinking, Next generation education models, Digital content, Transformation

## 1. Giriş

Hayatımızda her alanda kullanılan teknoloji eğitiminde vazgeçilmez olmuştur. Teknoloji eğitimin yapıldığı mekânı, eğitimde kullanılan materyali, eğitimin zamanını bilinenden öteye taşımaktadır. Birçok firmanın “bir telefon kadar uzağınızda” sloganı eğitim için de geçerli hale gelmiştir. Elinde tebeşirle ders anlatan öğretmenler, akıllı tahtada z kitaplardan ders anlatan öğretmenlere dönüşmüştür. Eğitimdeki bu dönüşüm bilginin öğretilme şeklini değiştirmiştir. Toplumda zaman zaman eğitimde yapılan değişiklikler eleştirilir. Aslında değişim matematiğin, fiziğin, Türkçenin kurallarından çok, gelişen teknolojiyle bilginin yenilikçi öğrenme modelleriyle öğretilmesinde gerçekleşmektedir. Bu değişime karşı durup dönüşmemek çağın gerisinde bir eğitim sistemini kaçınılmaz yapacaktır. Ne sadece düşünmek, ne de düşünmeden yapılan eylem insanın gelişimini sağlayacaktır; insan ancak düşünce ve eylemi birleştirerek dönüştürme gücüne sahip olabilecektir (Demircan 2021). Tasarım odaklı düşünme, genel anlamda soyut bir düşünceyi belirli adımları kullanarak somutlaştıran ve karşılaşılan problemlere alternatif çözümler sunan bir süreçtir (Duman & Kayalı, 2016).

Eğitimin tanımında var olan kalıcı istendik değişiklik planlı ve iyi tasarlanmış bir programla mümkündür. Öğrencilerin yaşama dâhil olmalarını engelleyen geleneksel eğitim modeli yerini teknolojiyle uyumlu geliştirilen eğitim modellerine bırakmıştır. Harmanlanmış öğrenme, ters yüz öğrenme modelleri hem sınıf ortamlarını hem de internet destekli eğitim imkânını öğrencilere sunan dijital eğitim modellerine örnek verilebilir. Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla şekillendirilen öğretim programları eğitimde dijital dönüşümün yansımalarını barındırır. Çağımızda eğitim sadece okullarda değil, okul dışı öğrenme ortamlarında da yapılmaktadır. Bu öğrenme ortamları internet erişiminin olduğu kütüphane, kantin, otobüs belki de hafta sonu gidilen piknikteki park bile olabilir. Eğitimin sınır tanımayan dönüşümü yeni tasarımlara ihtiyacı artırır. Bu tasarımlara olan ihtiyaç, toplumların eğitimini beraberinde getirir. İnsan doğası gereği yaşam boyu öğrenme olgusunun içindedir.

Öğretme eyleminin gerçekleşmiş olabilmesi için öğretilen bilgilerin öğrenciyi üreten bireyler haline getirmelidir. Öğrenci, öğrendiğini eyleme dönüştürebilmelidir (Freire, 2019b; Akt. Demircan 2021). Eğitimde yenilik yaratıcı düşünme, aktif katılım, bireysel hızda ilerleme, eleştirel düşünme, işbirliği yapma gibi becerileri ifade etmektedir. Eğitimde dijital dönüşüme bu becerilerin tasarımıyla başlanmalıdır. Tasarım odaklı düşünme empati kurma, problemi tanıma, fikir üretme, prototipleme, test etme ve değerlendirme aşamalarıyla yenilikçi öğrenme modellerin kullanımında etkili olacaktır. Dijital medya farkındalığı, dijital okuryazarlık başlıkları eğitimde dijital bir dönüşümün olduğunu vurgulamaktadır.

### 1.1. Tasarım Odaklı Düşünme Metodu (Design Thinking)

Eğitimciler son zamanlarda yaşanan pandemi süreci ve Türkiye’de yaşanan deprem felaketi sebebiyle eğitimin sınıf ortamlarından bağımsız ve kaliteli şekilde yürütülebilmesinin yöntemlerini bulmaya çalışmıştır. Eğitim programı yapılandırmacı modelden yola çıkılarak yapılması düşünülen ve düşündüğünü eyleme dönüştüren öğrencileri desteklemektedir. Bunu gerçekleştirmeyi hedefleyen tasarım odaklı düşünme modeli eğitimde dijital dönüşümün hedeflerine uygundur. Öğretim tasarımı etkili öğretim ortamları oluşturma, öğrenmeyi belli amaçlarla yönlendirme, ilişkilendirme, denemelik bir öğretimsel süreç tasarımıdır (Erdem, 2020). Design Thinking yaklaşımının mimarlarından biri olan IDEO firmasının CEO’su Tim Brown bu yaklaşımı en kapsayıcı şekilde aşağıdaki gibi açıklıyor; “Design Thinking; iş başarısı için gereksinimleri, teknolojinin imkânlarını ve insanların ihtiyaçlarını birleştirmek için tasarımcının yöntemlerinden yararlanan inovasyonu yaratma amacıyla kullanılan, insan merkezli bir yaklaşımdır. (<https://medium.com/@yaseminefe/tasar%C4%B1m-odakl%C4%B1-d%C3%BC%C5%9F%C3%BCnme-design-thinking-1243f468c058>). Tasarım düşünürünün özelliklerini, dinamik bir zihin, insan merkezli, empatik, görsel, belirsizlikte rahat, prototip oluşturan, yansıtıcı, risk almaya açık, başarısızlığı kucaklayan, işbirlikli, iyimser şeklinde sıralamıştır (Chesson, 2017; Akt. Sürmelioglu & Erdem 2021).

Tasarım odaklı düşünmenin farklı alanlarda birçok problemin çözümünde yararlı olduğu düşünülen bir paradigma olma yönünde ilerlediği söylenebilir. (Dorst 2010; Liedtka, 2018; Owen, 2007; Akt. Sürmelioglu & Erdem 2021). Tasarım odaklı düşünme, kötü, karmaşık ve kaotik problemlerin çözümü için oldukça etkili bir güce sahiptir. (Buchanan, 1992; Rittel & Weber 1973; Akt. Sürmelioglu & Erdem 2021). Tasarım odaklı düşünürler, geleceğe odaklanmış hipotez temelli sonuçlar üreten, radikal yenilik üretme potansiyeline sahip ve düşüncede çevik bireylerdir. (Howard & Davis, 2011; Liedtka, 2015; Akt. Sürmelioglu & Erdem 2021).

Tasarım odaklı düşünmenin beş basamağı vardır. Bunları Brown (2008) şu şekilde ifade etmiştir,

**a. Empati kurmak:** Bir şeyin tasarlandığı insanları (kullanıcıları) anlamının sağlandığı aşamadır. Bu aşama ilgili bağlamlarda gözlemlenmeyi ve görüşmeler yoluyla onlarla bağlantı kurmayı içerir.

**b. Tanımlamak:** Bu aşamada empati sonrasında duruma netlik getirmek ve tasarlanana odaklanmak; üstlenilmesi gereken anlamlı zorluğu belirlemek gerçekleştirilir. Bu aşama tasarımcıların çözülmesi gereken bir problemi ele almanın ve dile getirmenin önemli olduğunu düşündüğü kullanıcıların bir veya daha fazla "gereksiniminin" seçilmesini içerir.

**c. Fikir üretmek:** Bu, yeni fikirlerin ortaya çıkması için tasarımcılar grubunun beyin fırtınasını, eskiz yapmayı veya yeni fikirlerin ortaya çıkmasını teşvik eden bir şeyi fiziksel olarak yapmayı içerir.

**d. Prototip geliştirmek:** Tasarımcıları nihai çözümlerine daha da yakınlaştıran kullanıcılardan soruları yanıtlamayı ve geri bildirim almayı amaçlayan eserler üreten aşamadır. Bu aşama test edildiğinde belirli soruları cevaplayacak bir şey inşa etmeyi içerir.

**e. Test etmek:** Kullanıcılardan prototipler hakkında geri bildirimde bulunmanın gerçekleştirildiği aşamadır. Bu aşama test edicilere prototipi tasarımcılar olmadan açıklamadan (yani, test ediciler prototipi kendileri için yorumlayabiliyor) deneyimlemeyi ve davranışlarını gözlemlemeyi ve onunla ilgili söylediklerini ve sahip oldukları soruları dinlemeyi içermektedir.

## 1.2. Harmanlanmış Öğrenme, Ters Yüz Öğrenme Modelinde Tasarım Odaklı Düşünme

Harmanlanmış, ters yüz öğrenme modeli hem yüz yüze hem de internet üzerinden geliştirilen içeriklerle öğrenmenin gerçekleşmesine imkân tanıyan öğrenme modelleridir. Eskilerde harmanlama kelimesi farklı çeşitlerin bir araya getirilmesi anlamında kullanılmaktadır. Eğitimde harmanlama, derslerin hem yüz yüze hem de çevrim içi şekilde gerçekleşmesidir. Bu sayede yüz yüze yapılacak etkinliklerle iş birlikli çalışma gerçekleşir. Çevrim içi oluşturulan etkinlikleri sınırsız sayıda yapma imkânı bulan öğrenci bireysel hızda ilerleme imkânı da bulur. "Harmanlanmış öğrenme, doğru becerilerin, doğru kişiye, doğru zamanda kazandırılması için doğru kişisel öğrenme şekliyle, doğru öğrenme teknolojilerinin eşleştirilmesiyle ve öğrenme amaçlarının uygulanmasıyla, en yüksek başarıyı sağlamaya odaklanır. Yeni bir öğrenme yaklaşımı olan harmanlanmış öğrenme, öğretim elemanlarını, öğrencileri ve öğretim faaliyetlerini etkileyecek niteliktedir. İstenen başarı, öğretim sürecinde hem çevrim içi hem de yüz yüze öğrenme unsurlarının güçlü alanlarda tasarlanmasıyla sağlanabilir. O halde öğretim elemansız ve teknoloji desteksiz bir öğretimin bugün ve gelecekte de mümkün olamayacağı ileri sürülebilir." (Ünsal, 2010). Eğitimi etkileyen çoklu unsurlar göz önüne alındığında aile, ekonomik güç, yaşanılan şehir vb. teknoloji destekli eğitimlerin, tasarım odaklı düşünme yoluyla planlanmasıyla kimseyi geride bırakmadan eğitimde dijital dönüşüme eşit fırsat, eşit başarı imkânı sağlayacaktır.

## 1.3. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, tasarım odaklı düşünmenin eğitimde dijital dönüşüme ne gibi katkıları olabileceğini belirlemektir.

## 2. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yönteminin durum deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma; verilerin gözlem, görüşme ve doküman inceleme teknikleri aracılığıyla toplandığı, olayların, durumların ya da olguların yoğun bir biçimde incelendiği çalışmalarda işe koşulmaktadır. (Merriam, 1998, s. 5; Bogdan & Biklen, 1998, s. 4-5; Akt. Baltacı, 2019).

### 2.1. Problem

Araştırmanın problem cümlesini, eğitimde dijital dönüşüme yapılandırmacı öğrenme modelleri kullanılarak tasarım odaklı düşünme yoluyla nasıl katkılar sağlanabilir? Sorusu oluşturmaktadır.

### 2.2. Çalışma Materyali

Çalışmaya başlamadan önce tasarım odaklı düşünmenin basamakları ve bu konudaki çalışmalar literatür taraması yoluyla incelenmiştir. Çalışmanın amacı kapsamında; dijital dönüşümün yapılandırmacı öğrenme modellerinin tasarım odaklı düşünmeyle şekillendirilmesinin belirlenip örneklenmesine yönelik kaynaklar çalışmanın materyalini oluşturmaktadır.

## 3. Bulgular

Çalışmada tasarım odaklı düşünmenin basamaklarıyla harmanlanmış öğrenme modelinin uygulanması eğitimde dijital dönüşüme nasıl katkılarının olabileceği Brown'un tasarım odaklı düşünme basamakları ölçüt alınarak aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

### 3.1. Empati

Eğitimde dijital dönüşüme empati ile başlamalıdır. Bir tasarım düşünürü, insanların bir sorundan nasıl etkilendiğini anlamakla ilgilendikleri için insan merkezlidir ve bu insan merkezli yaklaşım tasarım düşünürlerinin insanlara ve karşılaştıkları sorunlara karşı empatik olmalarını sağlar (Brown, 2008; Kimbell, 2011; Akt. Girgin, 2019). Eğitimde her öğrenci eşit imkânlarla sahip değildir. Bunun yanında öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin teknolojiyi kullanma yeterlilikleri farklılıklar göstermektedir. Eğitimde dijital dönüşümde empati bu sebepten büyük öneme sahiptir. Dijital materyale ulaşım güçlüğü çeken öğrenciler belirlenebilir. Harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze eğitimleri sırasında akran öğretimi yapılarak teknoloji konusunda eksikliği olan öğrenciler bilgilendirilebilir. İnsan bilmediğine karşı ön yargı barındırır. Yapamam korkusunu yendiği zaman başarıya olan inancı artar. Öğrenci çevrim içi ortamda nasıl yapıldığını bilmediği etkinliklerle baş başa bırakılırsa kendisinden başarılı olması beklenemez.

### 3.2. Tanımlamak

Empati basamağında karşılaşılan sorunun tanımlandığı aşamadır. Tasarım sürecinde gelen yorumlar değerlendirilip tanımlanır ve sentezlenmeye hazır hale gelir. Harmanlanmış öğrenmeyle ders işleneceği zaman başarının önündeki engelin tanımı empati basamağındaki verilerle ortaya konur. Öğrenciler, öğretmenler, veliler ya da ortamdan kaynaklı bir sorun varsa bunun tanımı yapılır. Eğitimde dijital dönüşümün kalıcı hale gelmesi ve verimin en üst seviyede olması için tanımlama büyük bir öneme sahiptir.

### 3.3. Fikir üretmek

Yapılandırmacı öğretim programının hedeflerinden biri öğrencilerin yaparak yaşarak gerçekleştirdiği eğitimdir. Eğitimde dijital dönüşüme uygun birçok Web2.0 aracı vardır. Web2.0 araçları, öğrencilerin dört temel becerilerini geliştirebileceği, kendi içeriklerini oluşturacakları hem bireysel hem ekiple çalışabilme imkânı bulacakları araçlardır. Bu basamakta harmanlanmış öğrenme modelinin çevrim içi gerçekleştirilen bölümü için uygulanabilir. Çevrim içi ders materyallerini kullanmayı bilmeyen öğrenciler için geçmişte yeni Türk alfabesinin kabulüyle başlayan okuma yazma

seferberliği gibi günümüzde de dijital medya okuryazarlığı eğitimleri verilebilir. Bu eğitimler sırasında siber zorbalıktan korunma yolları içinde yeni fikirler üretilebilir.

### 3.4. Prototip geliştirmek

Bu basamakta diğer basamaklardaki bilgiler düzenlenir. Fikir üretme aşamasında alınan kararlar uygulamaya geçirilir.

### 3.5. Test etmek

İlk dört aşamada gerçekleştirilmesi planlanan durumların hızlı şekilde test edildiği aşamadır. Empati, tanımlama, fikir üretme ve prototip geliştirme aşamalarında geliştirilen düşüncelerin pilot uygulaması bu aşamada yapılabilir. Test etmek; üzerinde çalışılan ürünün eksik yönlerinin görülüp revize edilmesi ve en yararlı hale getirilebilmesi açısından da önemlidir.

## 4. Tartışma

Tasarım odaklı düşünme yapılandırmacı öğrenme modelinin hedeflediği öğrenci, öğretmen davranışlarının uygulanmasında kullanılabilecek bir düşünme biçimidir (Girgin, 2019), Tasarım düşüncesinin, öğrencilerin öğrenme sürecine katılma şekilleri üzerinde etkisi vardır. Tasarım düşüncesi öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını, yeni yollarla düşünmelerini ve risk almalarını sağlar. Öğrencilere, bir konu alanının canlandığını görmede oldukça yaratıcı bir deneyim sunar. Anlamalı, uygulamalı projelerle, öğrencilerin bir konuyla ilgili derinlemesine bir anlayış ile empati kurma becerilerini, iş birliği yapmalarını ve prototip oluşturmalarını geliştirir.

Eğitim sürekli kendi yenilemesi gereken bir süreçtir (Girgin, 2019), Öğretmenler öğrenciler için öğrenci merkezli ve kişiselleştirilmiş eğitime doğru bir hareketle 21. yüzyıl becerilerini içeren yeni nesil öğretim programlarını yeniden tasarlayarak odağına farklı düşünme becerilerini almalıdır. Tasarım düşüncesi inanmakla ilgilidir. Tasarım Düşüncesi yaratıcı yetenekler ve dönüşüm için gerekli bir süreçtir.

Okullarda İş Eğitimi dersi olarak verilen ve zamanla güncellenerek adı Teknoloji ve Tasarım dersine dönüştürülen dersin kazanımlarına bakıldığında bilgiyi üreten, uygulayan iş birlikli nesiller yetiştirmeyi amaçladığı görülecektir. Sayısal bilgi çağı olan 21. yüzyılda birey ve toplumların yapısında çok boyutlu bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bilginin kaynağı el değiştirmiş ve bireylerin bilgiye erişim için dış kaynaklara olan bağımlılığı azalmıştır. Öğrenme-öğretme eylemi, geleneksel eğitim sistemlerinin tekelden çıkmıştır (Bozkurt, 2015). Bu nedenle tasarım odaklı çalışmalara okullarda ve eğitim-öğretim bağlamında çalışmaları bulunan kuruluşlarda daha fazla yer verilmesinin günümüzün baş döndürücü teknolojik gelişmelerine de uyum sağlayabilme açısından bir tercihten çok zorunluluğa dönüştüğü söylenebilir.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Eğitimin amaçlarından biri de geleceği yakalayıp kaliteli şekilde geleceğe yön vermektir. Bu amacı gerçekleştirmek için sendeleyeni modellerden uzaklaşıp yenilikçi modellere yönelmenin günümüz koşullarda birçok yararı bulunmaktadır. Multidisipliner yaklaşımla eğitimde dijital dönüşümün şekillenmesi eğitim ve öğretimdeki olumlu dönüşümün başarısını artıracaktır. Tasarım odaklı düşünme özellikle empati ve fikir üretme aşamalarında multidisipliner yaklaşıma ihtiyaç duyan bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Mevcut eğitim sistemi içinde yer alan teknolojik bilgi ve beceriye sahip bireylerin yetiştirilmelerini amaçlayan teknoloji eğitiminin verimliliği, kalitesi ve etkinliği ise doğrudan doğruya bu alanda yetişmiş nitelikli öğretmenlerin mesleki başarısına bağlıdır (Karapınar, 1992, 1–17). Eğitimin tüm bileşenleri göz önüne alınarak dönüşüme başlanmalıdır. Tasarım odaklı düşünme, uygulamada eğitimin tüm bileşenlerini basamaklarına katarak ilerlemeye imkân tanır. Dijital bilgiyi uygulamayı, üretmeyi bilen



öğretmenlerle ve bu alanda bilgilendirilmiş velilerle dönüşüm daha sağlıklı şekilde gerçekleşecektir. Öğrenilenlerin kalıcılığı artacaktır. MEB (2018), 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde yer alan; “Öğretmenlerimizin dijital eğitim konusunda kendilerini geliştirmelerine yönelik olarak, istedikleri zaman faydalanabilecekleri içerik videoları geliştirilecek ve çevrim içi atölyeler düzenlenecektir. Dijital içerikleri etkin olarak kullanma ve geliştirme kültürü edinmiş lider öğretmenler yetiştirilerek, bu kültürün okullarda yaygınlaşması sağlanacaktır.” maddesi dijital dönüşümde öğretmenin önder olması gerektiğini vurgulamaktadır. Yine aynı belgede yer alan “Dijital eğitim ve öğretim materyallerini belli kalite standartlarında kullanıma sunacak “Ulusal Dijital İçerik Arşivi” oluşturulacaktır.” Hedefi materyalin eğitimde dijital dönüşümdeki önemine dikkat çekmektedir.

21.yüzyılda başarı; bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, bilgiye teknoloji kullanarak ulaşabilen, üreten, yeni fikirlere açık bireylerin olacaktır. Eğitim sadece dinlemeyi değil, sorgulamayı, deneyimlemeyi ve uygulamayı da gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte her öğrencinin maddi imkânları, yaşadığı şehrin olanakları aynı değildir. Bu durum göz önünde bulundurularak aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

a) Günümüzde her alanda olduğu gibi eğitimde de dijitalleşme çok hızlı ilerlediği için dijital materyallere mümkün olduğu ölçüde tüm öğrencilerin kolaylıkla erişimi sağlanmalıdır.

b) Bilimsel gelişmelere bağlı olarak bilginin güncellenmesindeki yeni sorunları öğrencilerin birlikte belirleyip bunların nasıl ele alınması gerektiği onlara alan uzmanlarınca kavratılmalıdır.

c) Eğitimde dijital dönüşüm kapsamında öğrencilerin empati ile karşısındaki insanları daha iyi anlamaları, güncel sorunları çözmek için birlikte fikirler üretip bu fikirleri tasarım odaklı bir yaklaşımla düzenleyip uygulamaya geçirme becerileri çeşitli eğitim uygulamalarıyla geliştirilmelidir.

### Kaynakça

- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2) , 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>.
- Bozkurt, A. (2015). Kitlesele açık çevrimiçi dersler (Massive online open courses- MOOCs) 56 ve sayısal bilgi çağında yaşamboyu öğrenme fırsatı. *AUAD*, 1(1), 56-81. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/3030/42090>.
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86, 84–92.
- Duman, B. & Kayalı, D. (2016). *Teknopedagojik öğretim yaklaşımının tasarım odaklı düşünme becerilerine etkisi*. Pegem Akademi
- Erdem, M. (2020). *Yeniden öğretmeyi öğrenmek: Organizmadan bireye öğretim süreçleri tasarımı*. Pegem Akademi.
- Girgin, D. (2019). 21. yüzyılın öğrenme deneyimi: Öğretmenlerin tasarım odaklı düşünme eğitimine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(226), 53–91. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1088880>.
- Karapınar, M. (1992). *Kuruluşundan bu yana G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Teknoloji Eğitimi Bölümü Ev Ekonomisi A.B.D. programından mezun olan kişilerin istihdamları, sorunları ve çözüm yolları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi.
- Koyuncu Okca, A. & Kabukçu, E. (2020). Geleneksel üretimlerin tasarım odaklı düşünme metodu ile desteklenmesi: Çaput dokumacılığı. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 26, 517-535. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sanatvetasarim/issue/58750/848469>.

Sürmelioglu, Y. & Erdem, M. (2021). Öğretimde tasarım odaklı düşünme ölçeğinin geliştirilmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 223-254.  
<https://doi.org/10.26466/opus.833362>.

Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: Harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (185), 130-137. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36199/407092>.

#### İnternet Kaynağı

<https://makersconsulting.co/design-thinking-6-adimda-tasarim-odakli-dusunme/> (Erişim tarihi: 22 Mart 2023)

[11144802\\_2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](11144802_2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) (meb.gov.tr) (Erişim tarihi: Mart 2023)

<https://medium.com/@yaseminefe/tasar%C4%B1m-odakl%C4%B1-d%C3%BC%C5%9F%C3%BCnme-design-thinking-1243f468c058> (Erişim tarihi 22 Mart 2023)



## Fizikte Kütle Kavramı

Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi, [gunesc@ankara.edu.tr](mailto:gunesc@ankara.edu.tr), Türkiye.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8276797>

**Özet:** Kütle, fizikteki en temel kavramlardan biridir. Bu kavramı düzenli olarak kullanan ilk kişi olan Isaac Newton'dur. Klasik fiziğin en etkili eseri olan Principia'sındaki ilk ifadesinde kütle tanımını "quantitas materiae" ile sunmuştur. Buna göre, maddenin miktarı, yoğunluğunun ve hacminin birleşik olarak ortaya çıkan ölçüsüdür. Maddenin miktarının ölçüsü olarak kütle "yoğunluğu ve hacminden kaynaklanan", çeşitli nedenlerle kısa süre sonra yetersiz kabul edilmiştir. O zamandan beri, kütle için yeterli bir tanım arayışı, anlamı, doğası ve fizik bilimindeki rolü hakkında birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bugün kütle için tanım hala karmaşık bir iştir. Çünkü genel olarak kütle gibi fizik biliminde en önemli ve en verimli kavramlar, sağlam ve tam bir anlam yüklemek biraz zordur. Tarihsel süreçte birçok tanıma uğrayan kütle çoğu zaman ağırlık veya enerji olarak nitelendirilmiştir. En basit haliyle kütle madde miktarının bir ölçüsü olarak tanımlanır. Ancak parçacık fiziğinde kütleli parçacıkların var oluşu veya gündelik büyük şeyler ile doğanın en küçük sakinleri arasında muazzam bir farkın ortaya çıkması bilimadamlarını daha derin bir seviyede kütle için ne olduğunu anlamaya yöneltmiştir. Son birkaç on yılda deneysel ve teorik fizikte kaydedilen kayda değer ilerlemeler, kütle için doğasına ilişkin bilgilerimizi önemli ölçüde derinleştirmiştir. Özellikle, genel görelilik ve temel parçacıklara ilişkin çalışmalarda son gelişmeler, bizi kütle için doğasına ilişkin daha derin bir anlayışa götürmektedir. Bu çalışmanın amacı, bu gelişmeleri titiz bir şekilde gözden geçirmektir.

**Anahtar Sözcükler:** Parçacık fiziği, Kütle kavramı, Kütle

## Concept of Mass in Physics

**Abstract:** Mass is one of the most fundamental concepts in physics. The first person to use this concept regularly was Isaac Newton. In his first statement in his Principia, the most influential work of classical physics, he presented the definition of mass with "quantitas materiae". Accordingly, the amount of matter is the resulting measure of its density and volume combined. As a measure of the amount of matter, "due to the density and volume" of mass was soon considered inadequate for various reasons. Since then, much work has been done on the search for an adequate definition of mass, its meaning, nature, and role in the physical sciences. The definition of mass today is still a complex task. Since, in general, the most important and most productive concepts in physics, such as mass, are somewhat difficult to give a solid and complete meaning. Mass, which has undergone many definitions in the historical process, has often been described as weight or energy. Mass is defined as a measure of the amount of matter in its simplest form. However, the existence of massless particles in particle physics, or the emergence of an enormous difference between everyday big things and nature's smallest inhabitants, has led scientists to understand what mass is at a deeper level. Significant advances in experimental and theoretical physics over the past few decades have considerably deepened our knowledge of the nature of mass. In particular, recent advances in the study of general relativity and fundamental particles lead us to a deeper understanding of the nature of mass. The purpose of this study is to rigorously review these developments.

**Keywords:** Particle physics, Concept of mass, Mass

## 1. Giriş

Kütle fizikteki en temel kavramlardan biridir. Günümüzde parçacık fiziği temel parçacıkların kütlelerine anlamaya ve hesaplamaya çalışmaktadır. Bu sebeple kütle kökeni, takip edilen araştırma alanlarından biridir.

Geçtiğimiz yüzyıl boyunca, ders kitaplarında kütle kavramsal olarak iki yoldan bir tanesi ile tanımlanmıştır: Biri basitçe "değişmeyen madde miktarı" olarak, diğeri ise eylemsizlik açısından "bir nesnenin hareketindeki değişikliklere direnme yeteneğinin bir ölçüsü" olarak. Ancak maddenin miktarının ölçüsü olarak kütle "yoğunluğu ve hacminden kaynaklanan", çeşitli nedenlerle kısa süre sonra yetersiz kabul edilmiştir. Çünkü kütle operasyonel bir tanıma sahip olabilmesi için somut ve takrarlanabilir olması gerekmektedir. Varolan tanımlarda ne kadar doğru olursa olsun, onları herhangi bir nesnenin kütle sayısını doğrudan belirlemek için kullanamayız. Son yüzyılda yapılan teorik ve deneysel çalışmalar ise kütle kavramı ile ilgili algımızı oldukça değiştirmiştir.

Tarihsel süreçte ağırlık terimi uzunluk ve hacim birimleri gibi standart bir yaklaşıma erişememiştir. Bunun sebebi, birçok eski kültürde farklı mallar için farklı ağırlık birimleri kullanılmış ve ölçüler bir yerden bir yere değişmiştir. Böylece ağırlığın renk veya koku gibi nesnelere karakteristik bir özelliği olduğu ileri sürülmüştür.

## 2. Kütle Kısaca Tarihi

13. yüzyılda yaşayan Aegidius Romanus, ağırlık ve hacme ek olarak üçüncü bir madde ölçüsü olduğunu öne sürmesi ile kütle düşüncesi ortaya çıkmıştır. 'Kütle' terimi ise, 17. yy da bir yığın anlamına gelen Latince massa'dan türetilmiştir. Aristoteles, ağır elementlerin, evrenin merkezine hareket etme eğiliminde olduğunu düşünerek toprak ve suyun yerçekimine sahip olduğunu düşünmüştür. Aynı şekilde hafif elementlerin, hava ve ateş, evrenin merkezinden uzaklaşma eğilimi gösteren bir hafifliğe sahip olduğunu öne sürmüştür (History, 2023; Hecht, 2006).

"Eylemsizlik" terimi ise ilk olarak Johannes Kepler tarafından 1618'de Epitome Astronomiae Copernicanae adlı eserinde tanıtılmıştır (Kochiras, 2015). Kepler'in teriminin anlamı modern anlamı ile pek uyum sağlamasa da Latince "aylaklık" veya "tembellik" kelimesinden türetilmiştir. Kepler, eylemsizliği yalnızca harekete karşı direnç olarak tanımlayarak ayrıca nesnelere kütlelerini, deneyimledikleri karşılıklı yerçekimi ile ilişkilendirmiştir. Bundan kısa bir süre sonra Newton, kütle dinamik bağlamını resmileştirmiştir. Ancak fikir hâlâ oldukça belirsizdir; henüz bir kütle birimi bile yokken kütle kavramını sistematik olarak kullanan ilk kişi olan Isaac Newtondur. Klasik fiziğin en önemli kaynağı olan 1687'de basılan "Philosophiae Naturalis Principia Mathematica" kitabında Newton kütle tanımını "quantitas materiae" ile açıklamıştır. Buna göre Newton kütle maddenin niceliği, yoğunluğu ve hacminden birleşerek ortaya çıkan aynı şeyin ölçüsü olarak tanımlamaktadır.

Ancak o zamandan beri, kütleyle ilişkin yeterli bir tanım arayışı, doğası ve fizikteki rolü hakkında tartışmalar sürmüştür. 1800'lerde Ernst Mach ve Saint-Venant, Hertz, Poincaré, and Kirchhoff ile beraber varolan kütle tanımının tatmin edici olmayan bir doğası olduğunu iddia etmişlerdir. Mach ve diğerleri kütle tanımını "oldukça yararsız" olarak nitelendirip bunun yerine ölçüme dayalı yeni bir tanım yöntemi önermişlerdir. Çünkü kullanılan kütle tanımlarında kütle nasıl ölçüleceğine ilişkin bir açıklama bulunmamaktadır.

Metni buraya yazınız (kopyalayıp yapıştırabilirsiniz). Otomatik numaralandırma yapmayınız. Calibri, 10 punto, tek satır aralığı, aralık önce ve sonra 6 nk, ilk satır 0,75 cm.

## 3. Kütle Kavramı

Geleneksel olarak kütle tanımlamada üç yaklaşım bulunur:

(1) madde miktarı olarak,

- (2) hareketteki değişikliklere direnen olarak
- (3) yerçekimi etkileşimine yol açan olarak.

Madde miktarı olarak kütle tanımlamak Orta Çağ'dan ve onun metafizik düşüncelerinden ortaya çıkmıştır. Hareketteki değişiklikler olarak kütle tanımlanması Kepler'e (1618) ve daha sonra Newton'un dinamiklerine ve daha da sonra  $F = ma$ 'ya kadar uzanmaktadır. Üçüncüsü, yerçekimi etkileşimleri olarak ele alınması ise  $F = GmM/r^2$  yerçekimi yasasından gelişmiştir.

Kural olarak, kütle tanımlanması maddenin miktarı olarak verildiğinde, "malzeme miktarı" ile bağlantılı olduğu düşünülür. Ancak özel görelilik göz önüne alındığında işler değişmektedir. Özel görelilik teorisi, 1905 yılında Einstein tarafından ortaya atıldığında uzay ve zaman anlayışımız üzerinde devrimsel bir değişim yaratmıştır. Sıcak bir nesne daha büyük bir durağan kütleyle sahiptir ve bir terazi yeterince hassas olsaydı ölçüldüğünde daha ağır olurdu. Artık daha şiddetli hareket eden aynı sayıda aynı atom daha fazla kütleyle sahip olacaktır. Ancak malzeme miktarı bu yaklaşımı bu açıdan sorunlu görünmektedir. Bu durumda evrendeki sıradan maddenin kütlelerinin çoğu, genellikle kuark hapsedme enerjisinden gelir. Bu durumda kütle tanımlanması anlamında "madde miktarı" olmadığı sonucu çıkar.

Sayırsız ders kitabında ve sınıfta yer alan ikinci tanım, eylemsizlik fikrine dayanmaktadır. Bir nesnenin kütlesi, hareketteki değişikliklere karşı direncinin bir ölçüsüdür  $F = ma$  ile ifade edilir ve muhteşem bir geçmişe sahiptir. Kütle ve eylemsizlik bağlantılı kavramlardır. Bir nesnenin hızını artırın ve kütlesi sabit olmasına rağmen, uzay-zamanın doğası gereği (yani zaman genişlemesi), ivmeyi sürdürmek gittikçe zorlaşır; bu nedenle, nesnenin "eylemsizliği" artar. Başka bir deyişle, bir sistemin kütlelerini değiştirirseniz eylemsizliğini değiştirirsiniz, ancak doğrusal olarak hızlanan bir sistemin kütlesi sabit kalsa bile eylemsizliği değişir. Einstein "Eğer iki cisim aynı durağan kütleyle sahipse, kinetik enerjisi daha büyük olan, bir dış kuvvetin etkisine daha güçlü bir şekilde direnir." demiştir. Görüldüğü gibi kütle ve eylemsizlik aynı kavramlar değildir (Albert Einstein and Leopold Infeld, 1938).

Yeterince yaygın olmakla birlikte daha az popüler olan üçüncü yaklaşım,  $F = GmM/r^2$  tarafından yönlendirilmek ve yerçekimi etkileşimine yol açanın kütle olduğunu kabul etmektir. Yerçekimi etkileşimine dayanan kesin bir kütle tanımlanması formüle etmeyi engeller.

#### 4. Enerji Açısından Kütle

Fizikte kütle, bir cismin ivmelenmesi için gereken kuvvet miktarı olarak tanımlanır. Kütle, bir gözlemcinin hareketine bağlıdır. Hareket halindeki bir cisim kütlelerini ölçtüğünde daima aynıdır. Ancak cisimle birlikte hareket etmeyen bir gözlemci cismin kütlelerini ölçerse, gözlemci cismin hızlanmasıyla kütlede bir artış görecektir. Buna göreli kütle denir. Fiziğin aslında bu kütle kavramını kullanmayı bıraktığına ve artık çoğunlukla enerji terimleriyle ilgilendiğine dikkat edilmelidir. Bu aşamada, bu kütle tanımlanması biraz bulanık olabilir, ancak kavramı bilmek önemlidir. Özel görelilik tartışmasında daha net hale gelmelidir. Burada anlaşılması gereken önemli nokta, kütle ve enerji arasında bir ilişki olduğudur (Zavisa, 2023).

$E=mc^2$  formülünde geçen  $E$  sistemin toplam enerjisi olup,  $m=m_0(1-v^2/c^2)^{-1/2}$  göreli kütledir. Ayrıca  $E_0 = mc^2$ , burada  $E_0$  durgun enerjidir (birlikte hareket eden bir gözlemci tarafından ölçülen sistemin enerjisi). Bu denkleminin çıkarımlarının ne kadar kapsamlı olduğunu görmek için, kütle tanımlanması doğasına ilişkin tartışmamız açısından, bir protonu ele alalım.

Bir protonun kütlesi 938 MeV'dir. Bir proton üç kuarktan ve onları birbirine bağlayan bazı kütleless gluonlardan oluşur. Ancak bu üç kuarkın kütlelerinin toplamı yalnızca 11 MeV'dir, yani toplam kütlelerinin ancak yüzde biri kadardır. Yani her biri yaklaşık 4 gram olan toplardan bir torbaya üç tanesini koyduğunuz varsayalım. Ardından, çantayı tarttığınızda ve terazinin 938 gram olarak ölçmesine benzemektedir.

Birlikte ele alındığında, bir proton içindeki üç kuarkın kütleleri yalnızca 11 MeV'dir. Bir proton kütlelerinin çoğu, üç kuarkının hareket enerjisinden ve onları bir arada tutan gluonların taşıdığı enerjiden gelir.

Genel olarak nükleonların yani protonlar ve nötronların kütlelerini nasıl elde ettiklerini açıklamak için kütle ve enerji arasındaki eşdeğerlik ilkesi devreye giriyor. Bir nükleon kütlesi, üç kuarkının hareket enerjisinden ve gluonların taşıdığı enerjiden gelmektedir. Kuarklar bir nükleon içinde serbestçe hareket edebilirler. Bunun nedeni, güçlü kuvvetin çok kısa mesafelerde zayıf olması ve ancak kuarklar birbirinden uzaklaşmaya çalıştıklarında daha büyük hale gelmesidir. Bu, kuarkların neden asimptotik özgürlük adı verilen bir fenomen olan nükleonlarla sınırlı olduğunu açıklar. Bununla birlikte, güçlü kuvvet, yalnızca bir nükleon boyutundan biraz daha büyük olan kısa mesafelerde etki eder. Böylece, bir proton veya nötron kütlelerinin %99'u, bileşenlerinin enerjisinden gelir. Aynı şekilde, bir çekirdek, tüm nükleonlarını çekirdek içinde bağlı tutan çok fazla bağlanma enerjisine sahiptir. Bu bir nükleer reaktördeki enerji kaynağıdır. Bir çekirdek bölündüğünde, protonlar ve nötronlar arasındaki bağlar kopar ve bu enerji açığa çıkar.

### 5. Etkileşim

Bir maddenin var olduğunu anlamının tek yolu maddenin etkileşime girmesidir. En temel düzeyde madde, etkileşir ve değişir. Tüm maddeler etkileşime girer ve bu etkileşim gözlemlenebilir bir değişimle sonuçlanır. Madde etkileşime girmeseydi, var olduğunu bile bilmenin hiçbir yolu olmazdı. Bu sayede etkileşimlerinin türü ve gücüyle bir maddede diğerinden ayırmak mümkündür. Hayatımızı yöneten dört temel kuvvet gözlemlenebilir değişikliklere sebep olurlar. Örneğin yerçekimini göremeyiz ancak nesnelere düştüğünü görebiliriz.

Maddeyi tanımlarken ve anlarken de temel özelliklerini inceleriz. Temel özellikleri ise maddenin çeşitli etkileşimleri sonucu ortaya çıkardığı özellikleri olarak varsayabiliriz. Burada önemli bir yere sahip olan kuvvet değişimin aracıdır; ister bazı konumdaki bir değişiklik, ister hareketteki bir değişiklik veya bir dönüşüm olsun, değişime neden olan kuvvettir. Enerji ise değişimin ölçüsüdür ve korunduğu için değişimle direkt ilgilidir. İster tek bir temel parçacık ister bileşik bir sistem olsun, tüm maddeler enerjiye sahiptir. Örneğin, bir fotonun enerjisini ifade ederken, absorbe edildikten sonra gösterdiği gözlemlenebilir değişikliklerle ilişkilendirilir. Sistemin enerjisindeki artış veya azalma, etkileşimler nedeniyle o sistemin durumundaki değişimin bir ölçüsüdür. Buna göre etkileşime giren her şey madde olarak nitelendirilebilir. Etkileştikçe ortaya çıkan özelliklerden bir tanesi de aslında küttedir. Ancak kütle, spin, yük, acayıplık vb. gibi diğer özelliklerden çok farklıdır.

### 6. Sonuç

Kütlenin operasyonel bir tanımı modern yaklaşımda; "maddenin tamamen veya kısmen etkileşimleri yoluyla ortaya çıkan bir özelliğidir" şeklindedir(Hecht, 2011). Şu anda, temel parçacıkların kütlelerinin 2012 yılında elde edilen sonuçlara göre Higgs alanıyla etkileşimlerin bir sonucu olarak kazandığını biliyoruz. En basit haliyle, her parçacığın Higgs alanıyla etkileşen bir tür yükü olmalıdır çünkü Higgs alanıyla daha fazla etkileşime girenler daha fazla kütleyle sahip olurlar. Etkileşim bir neden ve kütle bir sonuç ise neden Higgs alanının bazı parçacıklara neden diğerlerinden daha fazla kütle kazandırmaktadır sorusu cevap beklemektedir.

### Kaynaklar

Einstein, A. & Infeld, L. (1938). *The evolution of physics*. Cambridge University Press.

Hecht, E. (2006). There is no really good definition of mass. *The Physics Teacher*, 44(1), 40-45.  
<https://doi.org/10.1119/1.2150758>.

Hecht, E. (2011). On defining mass. *The Physics Teacher*, 49, 40–44.  
<https://doi.org/10.1119/1.3527755>.

History (2023). *A brief history of the concepts of mass and weight*. <https://spark.iop.org/brief-history-concepts-mass-and-weight> adresinden 22 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.

Kochiras, H. (2015). Inertia. In L. Nolan (Ed.), *The Cambridge Descartes Lexicon* (pp. 405-407). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511894695.142>.

Zavisa J. (2023). How special relativity works. <https://science.howstuffworks.com/science-vs-myth/everyday-myths/relativity10.htm> adresinden 20 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.

## Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Dijital Yazma ve Dijital Yazma Türleri Açısından İncelenmesi

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8276827>

Sema METE, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, [semameete@gmail.com](mailto:semameete@gmail.com), Türkiye.

Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, [fundaorge@comu.edu.tr](mailto:fundaorge@comu.edu.tr), Türkiye.

**Özet:** Hızla gelişen teknoloji çağı, her geçen günle birlikte gündelik yaşamı kolaylaştıran yeni araçları kullanıma sunarken bazı alışkanlıklarımızda birtakım değişikliklere de neden olmuştur. Duygu ve düşüncelerimizi çoğunlukla kalem aracılığıyla kâğıt üzerine aktarmak yerine; hayatımızda önemli bir yer edinen akıllı telefon, akıllı tahta, tablet ve dizüstü bilgisayarlardan yararlanıyor olmamız, bu değişikliklerden sadece biridir. Bu nedenle bu araştırmada; ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dijital yazma etkinliklerinin dağılımı ve dijital yazma türlerinin tespit edilmesi ve karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın materyalini Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28 Mayıs 2018 tarih ve 78 sayılı kararıyla 2018-2019 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen; iki tanesi Millî Eğitim Bakanlığı, bir tanesi özel sektör (Dersdestek Yayıncılık) tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitapları ile Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18 Nisan 2019 tarih ve 8 sayılı kararıyla 2019-2020 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen özel sektör (Özgün Yayıncılık) tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yönteminden yararlanılmış, verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler öncelikle dil becerilerine göre sınıflandırılarak yazma becerisi ile ilgili olan etkinlikler dijital yazma açısından değerlendirilmiştir. Ardında da dijital yazma etkinlikleri türlerine göre sınıflandırılarak ders kitaplarında yer alma düzeyleri karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre dijital yazma etkinliklerinin 7 etkinlik ile en çok Dersdestek Yayıncılık, en az ise 4 etkinlik ile Özgün Yayıncılık tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, incelenen Türkçe ders kitaplarında en çok yer alan dijital yazma etkinlik türlerinin e-posta yazma ve sosyal medya mesajı yazma olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe ders kitapları, Etkinlik, Yazma, Dijital yazma, Dijital yazma türleri

\*Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen ve yazımı devam eden yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

### Investigation into the Activities in the 7<sup>th</sup> Grade Turkish Textbooks in Terms of Digital Writing and Digital Writing Types

**Abstract:** The rapidly developing age of technology has led to some changes in some of our habits while introducing new tools to facilitate daily life with each passing day. One of these changes is that we use smartphones, smart boards, tablets, and laptops, which have an important place in our lives rather than transfer our feelings and thoughts on paper. Therefore, this study aims to determine and comparatively evaluate the distribution of digital writing activities and types of digital writing in secondary school Turkish textbooks. The materials of the study consist of 7th Grade Turkish textbooks, two of which were published by the Ministry of National Education; one of which was published by the private sector (Dersdestek Publishing); and the other one, 7th Grade Turkish textbooks published by the private sector (Özgün Publishing), which were accepted as textbooks for five years starting from the 2018-2019 Academic Year with the decision of the Ministry of National Education Board of Education and Discipline Presidency dated May 28, 2018, and numbered 78, and 7th Grade Turkish textbooks published by the private sector (Özgün Publishing), which were accepted as textbooks for five years starting from the 2019-2020 Academic Year with the decision of the Ministry of National Education Board of Education and Discipline Presidency dated April 18, 2019, and numbered 8. The document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study, and the content analysis method to analyze the data. In this context, the activities in the 7th Grade Turkish textbooks were first classified according to language skills, and the activities related to writing skills were evaluated in terms of digital writing. Then, digital writing activities were categorized according to their types and their level of inclusion in the textbooks was compared and evaluated. According to the results obtained in the study, it was determined that digital writing activities were mostly included in 7th Grade Turkish textbooks published by Dersdestek Publishing with seven activities and least in the one by Özgün Publishing with four activities. In addition, it was determined that the most common types of digital writing activities analyzed in the Turkish textbooks were e-mail writing and social media message writing.

**Keywords:** Turkish textbooks, Activity, Writing, Digital writing, Digital writing types

\* This study was produced from a part of the master's thesis, which was carried out under the supervision of the second author at the Graduate Education Institute of Çanakkale Onsekiz Mart University.



## 1. Giriş

İnsanın öğrenme yolculuğu anne karnında dinlemeyle başlamakta; konuşma, okuma ve yazmaya devam etmektedir. Öğrenciler, dinleme ve konuşma becerilerini ilkokula başlamadan edinmekte, okuma ve yazma becerilerini ise ilkokulda kazanmaktadır. Bununla birlikte her dil becerisi eğitim aracılığıyla okulda geliştirilmeye devam etmektedir. Genç ve Eryaman'a (2008) göre eğitim; bireyin kendi öğrenme sürecini tanıması, üst düzey bilişsel özelliklerini ortaya çıkarması ve ileriye taşıması, aynı zamanda kişinin değişen çağın özelliklerini kavraması ve benimsemesi için oluşturulmuş bir sistemdir. Eğitim; insanın kendini geliştirmesini, başka bireylerle olan iletişimini güçlendirmesini, ekonomik bağımsızlığını kazanmasını, içinde bulunduğu ülkenin vatandaşlarına karşı görevlerini yerine getirmesini mümkün kılmakta ve mükemmel insanı yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Kaş & Köktürk, 2021). Bu yönüyle eğitim, bir yandan insanda davranış değişikliği oluşturmakta bir yandan ise sosyal, siyasal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerden etkilenerek kendisi de değişime uğramaktadır.

Teknolojiye bağlı olarak bilişim araçlarındaki gelişim 20. yüzyılda hız kazanmış, 21. yüzyılın başlangıcıyla da hayatın her alanında etkisini göstermeye devam etmiştir (Süğümlü & Tekşan, 2022: 61). Eğitim ve öğretim teknolojileri; bu durumdan en çok etkilenen alanlardan biri olarak değişimi, öğretim programlarının güncellenmesiyle yaşamaya başlamıştır. Bu bağlamda geçmiş programlarda "dijital", "medya" ve "teknoloji" kavramları üzerinde yeterince durulmadığı (Maden, Maden & Banaz, 2018) görülürken 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla birlikte bu kavramlarla ilgili bazı kazanım ve açıklamalara yer verildiği, bu sayede söz konusu kavramların önemine dair bir farkındalığın oluşmaya başladığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programları incelenerek ilgili programlarda "internet", "web", "dijital", "medya" ve "teknoloji" kelimelerinin yer alma sıklıklarına bakıldığında "internet" kelimesinin 2006 programında 4 kez, 2017 programında 13 kez, 2018 ve 2019 programlarında on altı kez; "web" kelimesinin 2017, 2018 ve 2019 programlarında iki kez; "dijital" kelimesinin 2015 programında 12 kez, 2017 programında 11 kez, 2018 ve 2019 programlarında onar kez; "medya" kelimesinin 2015 programında 57 kez, 2017 programında 48 kez, 2018 ve 2019 programlarında kırk dokuz kez; "teknoloji" kelimesinin 2006 programında 4 kez, 2015 programında 6 kez, 2017 programında 21 kez, 2018 ve 2019 programlarında on beş kez geçtiği görülmektedir. Bununla birlikte 2006 programında "web", "dijital" ve "medya" kelimeleri; 2015 programında "internet" ve "web" kelimeleri yer almamaktadır (MEB, 2006; MEB, 2015; MEB, 2017; MEB, 2018; MEB, 2019).

Maden, Maden ve Banaz'a (2018: 688) göre çağımızda var olan bilgi üretme-kullanma ve paylaşma konusundaki değişimler ve teknolojik ilerlemeler, dil becerilerinin öğrenilmesi ve kullanılmasına ilişkin süreçleri de etkilemektedir. Öğrencilerin; hızlı olması ve sağladığı kolaylık sebebiyle dijital ortamları tercih etmesi, geleneksel kitap ve defterlerden uzaklaşması, yüz yüze iletişim yerine sosyal medyayı kullanması (Aytaş & Kaplan, 2017) eğitimin temel bileşenleri olarak kabul edilen okuma ve yazmaya yansarak okuma ve yazma becerisinin sergilenmesine yeni bir boyut kazandırmıştır (Maden, Banaz & Maden, 2018: 104). Eğitim ve öğretimin dijital alanda bu denli ilerlemesini sağlayan en büyük yardımcıları bilgisayarlar, tabletler, akıllı tahtalar ve akıllı telefonlardır (Çukurbaşı, İşbulan & Kıyıcı, 2016). Buna bağlı olarak özellikle dijital okuma, dijital yazma, dijital okuryazarlık vb. kavramlar daha çok kullanılır hâle gelmiştir. Bu kavramlardan biri olan dijital yazma; bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb. teknolojik araçlar kullanılarak sembollerle gerçekleştirilen ve zaman zaman bir web ağı ile bağlantılı olan iletişim şeklidir (Susar Kırmızı, Kapıkıran & Akkaya, 2021).

Öğrencileri, küreselleşen dünyanın getirdiği şartlara uyum sağlayacak ve karşılaştıkları her türlü soruna çözüm üretecek bireyler olarak yetiştirmek (Ekinci Çelikpazu & Aktaş, 2011: 416) amacını taşıyan ders kitapları; hızla değişen, gelişen dünyada genç neslin beklentilerini karşılamaya yönelik dijital yazma ile ilgili çeşitli etkinlikler barındırmaktadır. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında en çok karşılaşılan dijital yazma etkinliklerini 1. E-posta yazma, 2. Dijital form doldurma, 3. Blog oluşturma/



yazma, 4. Sosyal medya mesajı yazma/ paylaşma/ çevrim içi yazılı iletişim kurma başlıkları altında incelemek mümkündür. Aşağıda adı geçen dijital yazma etkinlikleri kısaca açıklanmıştır.

**E- posta yazma:** “E-posta; yazı, doküman, resim, ses veya video gibi pek çok farklı materyalin gönderilmesini sağlayan bir sistemdir” (Akçay & Çelik, 2017: 165). E-posta yazma; herhangi bir bireyden gelen e- postayı görüntülemek ve e- posta ile gelen içerikleri kaydetmek ya da başka kişilere göndermek, bir e- postaya cevap yazmak (Yıldırım & Kurşun, 2020: 102) vb. becerileri gerektirmesi açısından önemlidir.

**Dijital form doldurma:** Dijital ortamda bir yere kaydolmak, başvuruda bulunmak ya da giriş yapmak için kişinin bilgilerini boşluk bırakılan yerlere doldurması, yazması ile oluşan türe dijital form denir.

**Blog oluşturma/ yazma:** Bloglar, insanların başka insanlarla paylaşmak istedikleri çeşitli içeriklerin paylaşılmasına imkân tanıyan platformlardır (Harman & Eyyüpoğlu, 2020). Karger ve Quan’a göre (2005) bloglar; veri paylaşımı, iş birliği yapma, tartışma vb. etkinliklerin düzenlenmesine imkân tanıyan iletişim ve etkileşim ortamı olması nedeniyle öğretimi destekleme amacıyla kullanılabilir (akt. Coşkunserçe, 2020: 311). Bloglar, özellikle sözel beceri gerektiren derslerde tartışma ortamlarına imkân tanır (Özer Taylan, 2020: 393).

**Sosyal medya mesajı yazma/ paylaşma/ çevrim içi yazılı iletişim kurma:** Sosyal medya üzerinden iletişim kurmak “zaman ve mekân sınırı olmadan teknoloji tabanlı gelişmiş, gerçek dünya sahnesinde yer alan kaynak, hedef, sosyal topluluk, fikir liderleri, mesaj (içerik), mecradan (kanal) oluşan eşzamanlı paylaşım ve tartışma ortamı sağlayan bir iletişim biçimidir” (Bayazıt & Biçer, 2019: 144).

Türkçe ders kitaplarında yukarıda sıralanan dijital yazma türlerinin yanı sıra yazılı ve görsel medyadan hareketle metin yazma, çoklu medya kaynaklarından yararlanarak metin yazma, genel ağdan bilgi edinerek metin yazma vb. dijital yazma türlerine de rastlanabilmektedir.

Çalışmanın amacı ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikleri dil becerilerine göre sınıflandırarak dijital yazma etkinliklerinin yazma etkinlikleri içerisindeki oranını belirlemek ve ilgili kitaplarda yer alan dijital yazma türlerini tespit etmektir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler, dil becerilerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dijital yazma etkinlikleri, yazma etkinliklerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dijital yazma etkinlikleri, türlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

## 2. Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma materyali, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

### 2.1. Araştırma Modeli

Ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin dijital yazma ve dijital yazma etkinlik türleri açısından incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine başvurulmuştur. Nitel araştırmalar, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısından hareketle araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi temel alan araştırmalardır (Karataş, 2017: 71). Araştırılmak istenen olguya göre genel tarama ve içerik çözümlemesi şeklinde gerçekleştirilebilen

doküman incelemesi ise; belirli bir amaç için gerekli olan kaynakları arama, bulma, okuma, not alma ve alınan notları değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2008: 183).

## 2.2. Çalışma Materyali

Araştırmanın materyalini Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28 Mayıs 2018 tarih ve 78 sayılı kararıyla 2018-2019 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen; iki tanesi Millî Eğitim Bakanlığı, bir tanesi özel sektör (Dersdestek Yayıncılık) tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitapları ile Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18 Nisan 2019 tarih ve 8 sayılı kararıyla 2019-2020 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen, özel sektör (Özgün Yayıncılık) tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarına yönelik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Araştırma Kapsamında İncelenen Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Bilgiler*

Kitabın Adı	Yazar/lar	Yayınevi	Yılı
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı	Ahmet Akgül, Nurcihan Demirer, Ebubekir Gürcan, Duygu Karadaş, İlkay Karahan, Ali Uysal	Millî Eğitim Bakanlığı	2021
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7	Tolga Kır, Emine Kırman, Seda Yağız	Millî Eğitim Bakanlığı	2021
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf	Hilal Erkal, Mehmet Erkal	Özgün Yayıncılık	2022
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı	Burçak Kaya	Dersdestek Yayıncılık	2018

## 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.05.2018 tarih ve 78 sayılı kararı ile 18.04.2019 tarih ve 8 sayılı karar ile beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının incelenmesiyle toplanmıştır. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler öncelikle dil becerilerine göre sınıflandırılmış; yazma becerisi ile ilgili olan etkinlikler, dijital yazma açısından incelenerek dijital yazma etkinlikleri türlerine göre sınıflandırılıp değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinlikler genel tarama yöntemiyle okunmuş, dijital yazma ile ilgili olan etkinlikler ise içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi “bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir” (Büyüköztürk vd. 2020: 259).

## 3. Bulgular

**Ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin, dil becerilerine göre dağılımı açısından değerlendirilmesi**

Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin, dil becerilerine göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’te gösterilerek yorumlanmıştır.

Tablo 2.

MEB Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki [1. Kitap (Akgül, vd.)] Etkinliklerin Dağılımı

Temalar	TE	D	K	O	Y	TYE	DYE	%
Erdemler	34	4	4	22	4	4	-	-
Millî Mücadele ve Atatürk	32	3	4	17	8	8	-	-
Kişisel Gelişim	35	3	5	19	8	8	1	12,5
Millî Kültürümüz	32	4	5	15	8	8	1	12,5
Bilim ve Teknoloji	31	4	4	13	10	10	1	10
Okuma Kültürü	38	4	4	23	7	7	1	14,28
Doğa ve Evren	34	4	5	18	7	7	-	-
Zaman ve Mekân	34	5	4	16	9	9	2	22,22
<b>Toplam</b>	<b>270</b>	<b>31</b>	<b>35</b>	<b>143</b>	<b>61</b>	<b>61</b>	<b>6</b>	<b>9,83</b>

TE: Toplam Etkinlik, D: Dinleme, K: Konuşma, O: Okuma, Y: Yazma, TYE: Toplam Yazma Etkinliği, DYE: Dijital Yazma Etkinliği

Tablo 2’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki (1. Kitap) etkinliklerin dağılımı yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, kitapta 270 etkinlikten 143’ünün okuma becerisine yönelik olduğu görülmektedir. Okuma becerisini sırasıyla 61 etkinlikle yazma becerisi, 35 etkinlikle konuşma becerisi ve 31 etkinlikle dinleme becerisi takip etmektedir.

Kitapta yazma becerisine yönelik 61 etkinlikten sadece 6’sının (%9,83) dijital yazma ile ilgili olduğu; bu etkinliklerden 2’sinin *Zaman ve Mekân* temasında yer aldığı; *Erdemler*, *Millî Mücadele ve Atatürk* ile *Doğa ve Evren* temalarının haricindeki bütün temalarda dijital yazma ile ilgili etkinliklere yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 3

MEB Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki [2. Kitap (Kır, vd.)] Etkinliklerin Dağılımı

Temalar	TE	D	K	O	Y	TYE	DYE	%
Duygular	32	5	7	15	5	5	1	20
Millî Mücadele ve Atatürk	31	3	8	13	7	7	1	14,28
Okuma Kültürü	33	3	7	12	11	11	3	27,27
Erdemler	33	4	8	15	6	6	-	-
Kişisel Gelişim	35	5	9	15	6	6	-	-
Millî Kültürümüz	31	5	8	12	6	6	-	-
Sağlık ve Spor	33	3	9	13	8	8	-	-
Sanat	33	5	8	14	6	6	-	-
<b>Toplam</b>	<b>261</b>	<b>33</b>	<b>64</b>	<b>109</b>	<b>55</b>	<b>55</b>	<b>5</b>	<b>9,09</b>

TE: Toplam Etkinlik, D: Dinleme, K: Konuşma, O: Okuma, Y: Yazma, TYE: Toplam Yazma Etkinliği, DYE: Dijital Yazma Etkinliği

Tablo 3’e bakıldığında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki (2. Kitap) etkinliklerin dağılımı görülmektedir. Bu bağlamda ilgili kitapta en çok okuma becerisine yönelik etkinliklere (109 adet) yer verildiği; okuma becerisini sırasıyla konuşma (64 adet), yazma (55 adet) ve dinleme (33 adet) alanlarını geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerin izlediği anlaşılmaktadır. Yazma becerisine yönelik olan 55 etkinlikten 5’inin dijital yazma ile ilgili olduğu; bu etkinliklerden 3’ünün *Okuma Kültürü* temasında yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4

*Özgün Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Dağılımı*

Temalar	TE	D	K	O	Y	TYE	DYE	%
Erdemler	36	3	3	26	4	4	1	25
Millî Mücadele ve Atatürk	30	2	2	21	5	5	1	20
Duygular	31	2	3	20	6	6	-	-
Millî Kültürümüz	30	4	3	19	4	4	-	-
Doğa ve Evren	35	4	4	20	7	7	1	14,28
Sanat	37	4	3	25	5	5	1	20
Kişisel Gelişim	37	3	2	23	9	9	-	-
Bilim ve Teknoloji	32	4	5	17	6	6	-	-
<b>Toplam</b>	<b>268</b>	<b>26</b>	<b>25</b>	<b>171</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>4</b>	<b>8,69</b>

TE: Toplam Etkinlik, D: Dinleme, K: Konuşma, O: Okuma, Y: Yazma, TYE: Toplam Yazma Etkinliği, DYE: Dijital Yazma Etkinliği

Tablo 4'te Özgün Yayınları tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin dağılımı yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, kitapta toplam sayıları 268 olan etkinlikten 171'inin okuma becerisine yönelik olduğu görülmektedir. Okuma becerisini sırasıyla 46 etkinlikte yazma becerisi, 26 etkinlikte dinleme becerisi ve 25 etkinlikte konuşma becerisi takip etmektedir.

Kitapta yazma becerisi ile ilgili olan 46 etkinlikten sadece 4'ünün (%8,69) dijital yazma ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Söz konusu etkinlikler *Erdemler*, *Millî Mücadele ve Atatürk*, *Doğa ve Evren* ile *Sanat* temalarında bulunmaktadır.

Tablo 5

*Dersdestek Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Dağılımı*

Temalar	TE	D	K	O	Y	TYE	DYE	%
Erdemler	45	6	4	18	17	17	1	5,88
Doğa ve Evren	44	6	5	18	15	15	2	13,33
Millî Kültürümüz	49	4	5	27	13	13	1	7,69
Millî Mücadele ve Atatürk	51	2	7	29	13	13	-	-
Vatandaşlık	49	2	10	26	11	11	-	-
Sağlık ve Spor	50	4	6	18	22	22	-	-
Sanat	43	5	5	18	15	15	2	13,33
Bilim ve Teknoloji	50	6	9	19	16	16	1	6,25
<b>Toplam</b>	<b>381</b>	<b>35</b>	<b>51</b>	<b>173</b>	<b>122</b>	<b>122</b>	<b>7</b>	<b>5,73</b>

TE: Toplam Etkinlik, D: Dinleme, K: Konuşma, O: Okuma, Y: Yazma, TYE: Toplam Yazma Etkinliği, DYE: Dijital Yazma Etkinliği

Tablo 5'e bakıldığında Dersdestek Yayınları tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin dağılımı görülmektedir. Bu bağlamda ilgili kitapta en çok okuma becerisine yönelik (173 adet) etkinliklere yer verildiği tespit edilmiştir. Geriye kalan etkinliklerden 122'si yazma, 51'i konuşma, 35'i dinleme becerisine yöneliktir. Bununla birlikte 122 yazma etkinliğinden 7'sinin dijital yazma ile ilgili olduğu; bu etkinliklerden ikiser tanesinin *Doğa ve Evren* ile *Sanat*; birer tanesinin ise *Erdemler*, *Millî Kültürümüz* ile *Bilim ve Teknoloji* temalarında yer aldığı tespit edilmiştir.

### Ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dijital yazma etkinliklerinin türlerine göre değerlendirilmesi

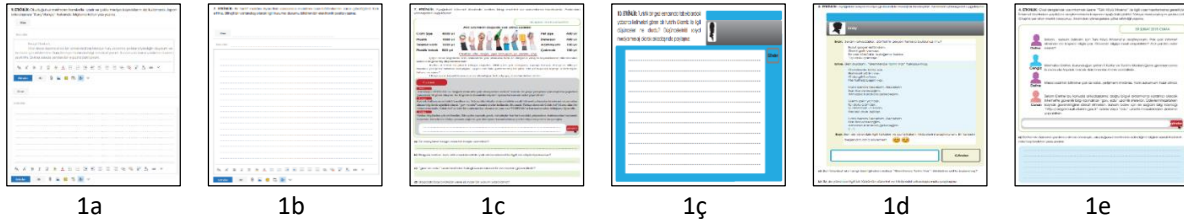
Türkçe ders kitaplarında yer alan dijital yazma etkinliklerinin türlerine göre değerlendirilmesi sonucunda elde edilen veriler Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da sunularak yorumlanmıştır.

Tablo 6

MEB Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki [1. Kitap (Akgül, vd.)] Dijital Yazma Etkinliklerinin Türlerine Göre Dağılımı

Tema	Metin Adı	Dijital Yazma Türü
Kişisel Gelişim	Barış Manço	E-posta yazma
Millî Kültürümüz	Ben, Mimar Sinan	E-posta yazma
Bilim ve Teknoloji	Cahit Arf	Blog oluşturma/ yazma
Okuma Kültürü	Okumak Ayrıcalıktır, Herkes Okuyamaz	Sosyal medya mesajı yazma/ paylaşma
Zaman ve Mekân	İstanbul	Sosyal medya mesajı yazma/ paylaşma
Zaman ve Mekân	Moena Türk Köyü	Sosyal medya mesajı yazma/ paylaşma

Tablo 6’da MEB Türkçe 7 (1. Kitap) ders kitabında yer alan dijital yazma etkinliklerinin, dijital yazma türlerine göre dağılımı yer almaktadır. Dijital yazmaya yönelik etkinlik sayısının 6 olduğu ders kitabında, en çok yer alan dijital yazma türü, üç etkinlik ile *sosyal medya mesajı yazma/ paylaşma*dır. Sosyal medya mesajını iki etkinlik ile *e-posta yazma* izlerken geri kalan son etkinlik *blog metni oluşturma/ yazma*dır.



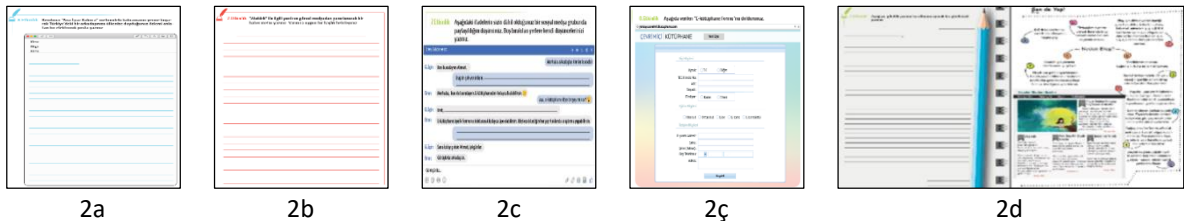
Görsel 1a. Barış Manço, 1b. Ben, Mimar Sinan, 1c. Cahit Arf, 1ç. Okumak Ayrıcalıktır, Herkes Okuyamaz, 1d. İstanbul, 1e. Moena Türk Köyü.

Tablo 7

MEB Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki [2. Kitap (Kır, vd.)] Dijital Yazma Etkinliklerinin Türlerine Göre Dağılımı

Tema	Metin Adı	Dijital Yazma Türü
Duygular	Ana İşsiz Kalınca	E-posta yazma
Millî Mücadele ve Atatürk	Atatürk’ü Gördüm Düşümde	Yazılı ve görsel medyadan yararlanarak haber metni yazma
Okuma Kültürü	Okumak Düşünmek İçindir	Sosyal medya mesajı yazma/ paylaşma
Okuma Kültürü	Okumak Düşünmek İçindir	Dijital form doldurma
Okuma Kültürü	Anne Frank’ın Hatıra Defteri	Blog oluşturma/ yazma

Tablo 7’ye bakıldığında MEB Türkçe 7 (2. Kitap) ders kitabındaki dijital yazma türlerinin dağılımı görülmektedir. Buna göre adı geçen ders kitabında 5 adet dijital yazma etkinliği yer almaktadır. Dijital yazma etkinlik türlerinin her biri farklı olup dijital yazma ile ilgili etkinliklere en çok *Okuma Kültürü* temasında rastlanmıştır. Bununla birlikte *Okuma Kültürü* temasında yer alan “Okumak Düşünmek İçindir” metninde *sosyal medya mesajı yazma/ paylaşma* ve *dijital form doldurma* olmak üzere iki etkinliğe yer verildiği tespit edilmiştir.



Görsel 2a. Ana İşsiz kalınca, 2b. Atatürk’ü Gördüm Düşümde, 2c. Okumak Düşünmek İçindir, 2ç. Okumak Düşünmek İçindir, 2d. Anne Frank’ın Hatıra Defteri.

Tablo 8

Özgün Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dijital Yazma Etkinliklerinin Türlerine Göre Dağılımı

Tema	Metin Adı	Dijital Yazma Türü
Erdemler	Akıllı Kız	E-posta yazma
Millî Mücadele ve Atatürk	Koca Seyit	Yazılan yazıyı sosyal medyada paylaşma
Doğa ve Evren	Dünya Kadar Plastik	Çoklu medya kaynaklarından yararlanarak yazıyı destekleme
Sanat	Sazıma	E-posta yazma

Tablo 8’de Özgün Türkçe 7 ders kitabında yer alan dijital yazma etkinliklerinin, dijital yazma türlerine göre dağılımı yer almaktadır. Dijital yazmaya yönelik etkinlik sayısının 4 olduğu ders kitabında, en çok yer alan dijital yazma türü, iki etkinlik ile *e-posta yazmadır*. Geriye kalan iki etkinlikten biri yazılan bir yazının sosyal medyada paylaşılmasına, diğeri ise çoklu medya kaynaklarından yararlanarak bir yazının desteklenmesine yöneliktir.



3a



3b



3c



3ç

Görsel 3a. Akıllı Kız, 3b. Koca Seyit, 3c. Dünya Kadar Plastik, 3ç. Sazım.

Tablo 9

Dersdestek Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dijital Yazma Etkinliklerinin Türlerine Göre Dağılımı

Tema	Metin Adı	Dijital Yazma Türü
Erdemler	İnsanlığın Cesaret ve Onur Simgesi: Helen Keller	Genel ağdan bilgi edinerek mektup yazma
Doğa ve Evren	Rüzgâr	Genel ağdan bilgi edinerek kaynak belirterek yazma
Doğa ve Evren	Doğa ve İnsan	Dijital form doldurma
Millî Kültürümüz	Dünyayı Güldüren Adam	Çoklu medya kaynaklarından kanıtlarla yazıyı destekleme
Sanat	Müzik, İnekler, Çiçekler ve Başka Şeyler	Genel ağdan bilgi edinerek kaynak belirterek yazma
Sanat	Ay Şairi	Genel ağdan bilgi edinerek kaynak belirterek yazma
Bilim ve Teknoloji	Kara Tren	Dijital form doldurma

Tablo 9’a bakıldığında Dersdestek Türkçe 7 ders kitabındaki dijital yazma türlerinin dağılımı görülmektedir. Buna göre adı geçen ders kitabında 7 adet dijital yazma etkinliği yer almaktadır. Dijital yazma ile ilgili etkinliklerden dördünün *genel ağdan bilgi edinerek yazma*, ikisinin *dijital form doldurma*, birinin ise *çoklu medya kaynaklarından yararlanarak yazıyı destekleme* olduğu görülmüştür. Dijital yazma ile ilgili etkinliklere en çok *Doğa ve Evren* ile *Sanat* temalarında rastlanmıştır.

4a	4b	4c	4ç	4d	4e	4f

Görsel 4a. İnsanlığın Cesaret ve Onur Simgesi: Helen Keller, 4b. Rüzgar, 4c. Doğa ve İnsan, 4ç. Dünyayı Güldüren Adam, 4d. Müzik, İnekler, Çiçekler ve Başka Şeyler, 4e. Ay Şairi, 4f. Kara Tren.



#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin dijital yazma ve dijital yazma türleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmış ve benzer çalışmalarla tartışılmıştır.

Etkinliklerin dil becerilerine göre dağılımına bakıldığında; araştırma kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarında en çok okuma becerisine yönelik etkinliklerin yer aldığı; diğer dil becerilerinin ise her ders kitabında farklı bir sıralamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okuma becerisine yönelik etkinlikleri MEB Türkçe 7 (1. Kitap) ders kitabında yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri; MEB Türkçe 7 (2. Kitap) ders kitabında konuşma, yazma ve dinleme etkinlikleri; Özgün Türkçe 7 ders kitabında yazma, dinleme ve konuşma etkinlikleri; Dersdestek Türkçe 7 ders kitabında yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri takip etmektedir. Bu bulgu Direkçi, Akbulut ve Şimşek (2019) tarafından yapılan “Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Dijital Okuryazarlık Becerileri Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışmalarındaki bulgularla örtüşmektedir. Buna göre incelenen 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında en çok okuma, yazma ve konuşma becerilerine yönelik etkinliklere yer verildiği görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre dijital yazma etkinlikleri 7 etkinlik ile en çok Dersdestek Türkçe 7 ders kitabında yer almaktadır. Adı geçen kitabı 6 etkinlik ile MEB Türkçe 7 (1. Kitap), 5 etkinlik ile MEB Türkçe 7 (2. Kitap) ders kitapları izlemektedir. Dijital yazma etkinliklerinin en az yer aldığı ders kitabı ise 4 etkinlik ile Özgün Türkçe 7 ders kitabı olmuştur. Pehlivanlı ve Kayadibi (2022), ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri dijital okuryazarlık açısından incelemiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre 5. sınıfta dijital okuryazarlığa %5,2 oranında, 6. sınıfta %2,42 oranında, 7. sınıfta %2,34 oranında, 8. sınıfta ise %3,2 oranında yer verilmiştir. Bu bağlamda iki çalışmada da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Şimşek (2022), “Türkçe Ders Kitaplarında Dijital Yetkinlik” adlı çalışmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında tanımlanan dijital yetkinliğin ortaokul Türkçe ders kitaplarına yeterince yansımadağı tespit etmiş; metin, etkinlik, hazırlık soruları, gelecek derse hazırlık, görseller boyutunda dijital yetkinliklerin işlenerek bu becerinin kazandırılması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dijital yazma ile ilgili etkinliklerin dağılımına bakıldığında Dersdestek Türkçe 7 ders kitabında 7 adet dijital yazma etkinliğinin yer aldığı; bu etkinliklerden dördünün *genel ağdan bilgi edinerek yazma*, ikisinin *dijital form doldurma*, birinin ise *çoklu medya kaynaklarından yararlanarak yazıyı destekleme* etkinliği olduğu görülmüştür. Dijital yazmaya yönelik etkinlik sayısının 6 olduğu MEB Türkçe 7 (1. Kitap) ders kitabında en çok yer alan dijital yazma türü, üç etkinlik ile *sosyal medya mesajı yazma/ paylaşma*dır. Sosyal medya mesajı yazma/ paylaşma etkinliğini iki etkinlik ile *e-posta yazma* izlerken geri kalan son etkinlik *blog metni yazmadır*. MEB Türkçe 7 (2. Kitap) ders kitabındaki dijital yazma türlerinin dağılımına bakıldığında ise adı geçen ders kitabında 5 adet dijital yazma etkinliğinin yer aldığı, bu etkinlik türlerinden her birinin farklı olduğu görülmüştür. İlgili etkinliklerden üçü *Okuma Kültürü* temasında yer almakta olup etkinlikler *sosyal medya mesajı yazma/ paylaşma, dijital form doldurma, blog oluşturma* şeklindedir. Diğer iki etkinlik ise *e-posta yazma* ile *yazılı ve görsel medyadan yararlanarak haber metni yazma* türlerine örnektir. Araştırma kapsamında incelenen son kitap olan Özgün Türkçe 7 ders kitabında dijital yazmaya yönelik etkinlik sayısının 4 olduğu; en çok yer alan dijital yazma türünün iki etkinlik ile *e-posta yazma* olduğu belirlenmiştir. Geriye kalan iki etkinlikten biri *yazılan bir yazının sosyal medyada paylaşımına*, diğeri ise *çoklu medya kaynaklarından yararlanarak bir yazının desteklenmesine* yöneliktir.

Karacaoğlu, Dağ ve Uzun (2021), “Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında ders kitaplarında afiş hazırlamadan elektronik postaya, şiirden hikâyeye,



bilgilendirici metinden tanıtım yazısına kadar farklı türde yazma etkinliğine yer verildiğini; elektronik posta, form doldurma vb. bilgilendirici ağırlıklı türlerin öne çıktığını belirtmişlerdir. Ortaokul 7. sınıf özelinde yapılan bu çalışmada da dijital yazmaya yönelik etkinlikler arasından *e-posta yazma, sosyal medya mesajı yazma/ paylaşma, dijital form doldurma* etkinliklerine daha çok yer verildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda iki çalışmada elde edilen sonuçların benzer olduğu görülmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen dört adet Türkçe ders kitabındaki dijital yazma etkinliklerin nicelik olarak birbirine yakın sayıda ve benzer nitelikte olduğu; dijital yazma ile ilgili etkinliklerin tür bakımından birbirinin tekrarı olduğu tespit edilmiştir. Direkçi, Akbulut ve Şimşek (2019), Türkçe ders kitaplarında dijital okuryazarlık ile ilgili etkinliklerin nicelik bakımından benzer özelliklere sahip olduğunu ancak nitelik açısından bir değerlendirmeye gidildiğinde etkinliklerin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Satılmış ve Kana (2023) "Türkçe Öğretmenlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Yönelik Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşleri" adlı çalışmalarında öğretmenlerin dijital yazma etkinliklerini önemli bulduklarını ancak ders kitaplarında dijital yazma ile ilgili etkinliklerin sınırlı sayıda olduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmışlardır. Bu bakımdan araştırma sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir.

İncelemelere göre Türkçe ders kitaplarında metin altlarında sıralanan dijital yazma etkinlikleri, yeni nesil öğrencilere ve teknolojiye uygun özelliklere sahiptir. Dijital öykü yazma vb. etkinlikler; öğrencilerin tüm duyu organları harekete geçirmekte, kendilerini daha rahat ifade etmelerine imkân tanımakta ve yazma çalışmalarından daha çok keyif almalarını sağlamaktadır (Demir & Kılıçkiran, 2018).

Araştırmanın odak noktası olan Türkçe ders kitaplarında metin altlarında sıralanan dijital yazma etkinlikleri geleneksel yazmayla bağlantı kurarak yaratıcılığı geliştirmekte, çok yönlü düşünmeyi de içine alarak dijital yazma etkinliklerinden dijital öykü oluşturma serüvenini başlatmaktadır (Çıralı, 2014). Bakı'ye (2019) göre dijital yazma etkinliklerinden dijital öykü, öğrencilerde rahat düşünme, sözcük-tümce seçiciliği, özgün fikirler, dil bilgisi kurallarını doğru kullanma ve orijinalliği de beraberinde getirmektedir.

Dijital yazma etkinliklerinin diğer yararları ise öğrencilerin derse katılımını artırması, dersi sıkıcılıktan kurtarması, derste işlenen metinle ilgili bazı etkinliklerin yapılmasında bilgisayardan yararlanılacak olmasının öğrencileri heveslendirmesi, özellikle dijital öykü çalışmalarında öğrencinin kendi kendine çalışmasına imkân bulmasıdır (Dayan, 2017). Bu bulgular ışığında getirilebilecek öneriler şöyledir:

1. Türkçe dersi öğretim programında dijital yazma ile ilgili kazanımlar artırılmalı ve bu kazanımların ders kitaplarına yansımaları sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.
2. Dijital yazma ile ilgili etkinlikler çeşitlendirilmelidir.
3. Dijital yazma ile ilgili etkinlikler türlerine göre dengeli dağıtılmalıdır.

#### Kaynaklar

- Akçay, A. & Çelik, H. (2017). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin e-posta yazma becerileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 165-178. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/33367/341299>.
- Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. & Uysal, A. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Aytaş, G. & Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 291-310. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59416/853272>.

- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 964-995. <https://doi.org/10.16916/aded.597269>.
- Bayazıt, Z. & Biçer, A. A. (2019). Sosyal medya iletişimde sosyal medya denetiminin önemi. *Muhasebe ve Denetim Bakış*, 57, 141-163. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1869667>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademik.
- Coşkunserçe, O. (2020). Değerler eğitiminde video blog kullanımı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 307-343. <https://doi.org/10.34234/ded.767347>.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çukurbaşı, B., İşbulan, O. & Kıyıcı, M. (2016). Tablet bilgisayarların eğitsel kullanımının kabulü: FATİH projesine eleştirel bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 67-82. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6621>.
- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Demir S. & Kılıçkırın, H. (2018). Dijital öyküleme uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 12-18. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/42063/474652>.
- Direkçi, B., Akbulut, S. & Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813. <https://doi.org/10.33692/avrsyad.543868>.
- Ekinci Çelikpazu, E. & Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 413-424. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2274>.
- Erkal, H. & Erkal, M. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. Sınıf*. Özgün Yayıncılık.
- Genç, S. Z. & Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Harman, S. & Eyyüpoğlu, M. Z. (2020). Sosyal medya'da Mardin ile ilgili fotoğrafların turistik pazarlama açısından incelenmesi. *IJMS International Journal of Mardin Studies*, 1(1), 8-29. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijms/issue/62984/956842>.
- Karacaoğlu, M. Ö., Dağ, M. & Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 96-126. <https://doi.org/10.21733/ibad.852233>.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444>.
- Kaş, B. & Köktürk, Ş. (2021). Akademik çeviri programları kapsamında eğitim, öğretim, eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının değerlendirilmesi. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, (8), 96-110. <https://doi.org/10.48131/jscs.988092>.

- Kaya, B. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı*. Dersdestek Yayıncılık.
- Kır, T., Kirman, E. & Yağız, S. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Maden, S., Banaz, E. & Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 103-112. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.889022>.
- Maden, S., Maden, A. & Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-698. <https://doi.org/10.17719/jisr.20185537239>.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Özer Taylan, G. (2020). Eğitim amaçlı internet kullanımı. Ş. Sağıroğlu, H. İ. Bülbül, A. Kılıç & M. Küçükali (Ed.), *Dijital okuryazarlık* içinde (s. 375-410). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pehlivanlı, B. & Kayadibi, N. (2022). Dijital okuryazarlık bağlamında ortaokul Türkçe ders kitapları. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 182-197. <https://doi.org/10.15659/ankad.v6i2.210>.
- Satılmış, A. & Kana, F. (2023). Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik yeterlilikleri hakkındaki görüşleri. F. Kana & H. Geçgel (Ed.), *Türkçe eğitimi araştırmaları V* içinde (s. 31-42). Holistence Publications.
- Susar Kırmızı, F., Kapıkıran, Ş. & Akkaya, N. (2021). Dijital ortamda yazmaya ilişkin tutum ölçeği (DOYAT): Ölçek geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 417-444. <https://doi.org/10.9779/pauefd.684858>.
- Süğümlü, Ü. & Tekşan, K. (2022). Yazma becerisi öğretiminde WEB araçlarının kullanımı. K. Tekşan & Ü. Süğümlü (Ed.), *Web araçları ile Türkçe öğretimi* içinde (s. 59-88). Eğiten Kitap.
- Şimşek, Ş. (2022). Türkçe ders kitaplarında dijital yetkinlik. *Turkish Studies- Education*, 17(3), 469-484. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.57919>.
- Yıldırım, Ö. & Kurşun, E. (2020). İnternet becerileri ve türleri. Ş. Sağıroğlu, H. İ. Bülbül, A. Kılıç & M. Küçükali (Ed.), *Dijital okuryazarlık* içinde (s. 97-126). Nobel Akademik Yayıncılık.

## Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaklaşımı ve Türkçe Eğitiminde Uygulanırlık Biçimi

Dr. Öğr. Ü. Eylem Ezgi AHISKALI, Balıkesir Üniversitesi, [eylemezgiahiskali@gmail.com](mailto:eylemezgiahiskali@gmail.com), Türkiye.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8276863>

**Özet:** İnsan yaşamında önemli bir rol oynayan anadili, yaşamın ve öğrenmenin merkezidir. Birey diğer insanlarla iletişim kurduğu dil aracılığıyla yaşamı deneyimler ve yorumlar, duygularını ve isteklerini ifade eder ve böylece yaşadığı dünyayı daha iyi anlar. Dil ve düşünce arasındaki bu sıkı ilişki anadili derslerinde düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesini gerekli kılar. Bu nedenle, Türkçe eğitiminde temel dil becerilerinin yanında, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, araştırma gibi düşünme becerilerini geliştirmek de amaçlanır. Son yıllarda dünyada ve ülkemizde, çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe yaklaşımı bireyin düşün dünyasını geliştirmekte oldukça popüler bir yaklaşım olduğu görülür. Hemen her derse uyarlanabilecek çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe yaklaşımının amaç ve hedefleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen amaç ve hedeflerle benzerlik göstermesi dikkat çekicidir. Bu nedenle bu çalışmada çocuklar için felsefe yaklaşımının amaçları ile Türkçe eğitiminin amaçları arasındaki benzerliği ortaya çıkarmak ve Türkçe derslerine uyarlanabilecek çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe yaklaşımından nasıl yararlanılabileceği noktasında bir bakış açısı oluşturmak amaçlanmıştır. Alanyazında çocuklar için felsefe yaklaşımını açıklayan ve bunu Türkçe dersleri ile ilişkilendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada çocuklar için felsefe yaklaşımı Türkçe derslerinde kullanılabilecek bir yöntem olarak önerilmiştir. Yapılan çalışmanın Türkçe eğitimi alanında çalışan araştırmacılara ve alandaki öğretmenlere katkı sunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuklar için felsefe, P4C, Türkçe eğitimi

### Philosophy (P4c) Approach for Children and its Applicability in Turkish Education

**Abstract:** The mother tongue, which plays an important role in human life, is the center of life and learning. Through the language in which the individual communicates with other people, experiences and interprets life, expresses feelings and desires, and understands better the world wherein he lives. This close relationship between language and thought entails to include activities as to develop thinking skills in mother tongue lessons. Therefore, in Turkish education, it is also aimed to develop thinking skills such as critical thinking, problem solving, creative thinking and doing research in addition to basic language skills. In recent years, philosophy for children/philosophy with children approach has emerged as a very popular approach in developing the individual's world of thought worldwide and nationwide. It is remarkable that the aims and objectives of the philosophy for children/philosophy with children approach, which can be adapted to almost any lesson, are similar to the objectives and targets set in the Turkish Curriculum. Therefore, in this study, it is aimed to reveal the similarity between the aims of the philosophy for children approach and the aims of Turkish education and to create a perspective on how the philosophy for children/philosophy with children approach can be adapted in Turkish lessons. There is no study encountered in the literature that explains the philosophy for children approach and associates it with Turkish lessons. Unlike the studies in the literature, in this study, the philosophy for children approach is proposed as a method that can be used in Turkish lessons. It is thought that the study will contribute to teachers and researchers working in the field of Turkish education.

**Keywords:** Philosophy for children, P4C, Turkish education.

## 1. Giriş

21. yüzyılda bilim ve teknolojideki artan gelişmeler doğrultusunda hızla küreselleşen dünya ve beraberinde dil öğrenme alanındaki güncel eğilimler, dil öğretimi alanında yalnızca temel dil becerilerinin değil eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yaratıcılık, iş birliği gibi araştırma ve düşünme becerilerinin de geliştirilmesini gerektirmiştir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), 2030 eğitim hedefleri kapsamında “kalkınmanın temel itici gücü ve sürdürülebilir kalkınma için önemli bir etkinlik” olarak tanımladığı eğitimi, modern temellere dayalı olarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gereken alan olarak ele almıştır.

Bu doğrultuda son yıllarda dünyada ve Türkiye’de, eğitim-öğretimin her aşamasında geleneksel öğretim yöntemleri geçerliğini yitirmiş ve öğretimi yönlendiren, tutarlı ve bütünleyici gelişime odaklanan bir sistematik bakışla teorik bilginin yerine uygulamalı, bilimsel, yaratıcı ve bağımsız eğitim pedagojisi öne çıkmıştır. Yenilikçi ve pedagojik teknolojiler yoluyla öğretimin radikal bir biçimde iyileştirilmesi bir öncelik olarak ele alınmış ve gelişmiş ülkelerin araştırma merkezlerinde dil öğretiminin teorik ve pratik konuları ön planda tutulmuştur. Bu kapsamda çocuklar için felsefe (P4C) yaklaşımının gördüğü büyük ilgi dikkat çekicidir.

Matthew Lipman tarafından 1960’larda oluşturulan bir eğitim programı olan çocuklar için felsefe yaklaşımı, felsefi diyaloglar yoluyla eleştirel, yaratıcı ve etik düşünceyi geliştirmeyi amaçlar (Costa, 2014). Burada öne çıkan unsur felsefe öğrenmek değil felsefe yapmayı öğrenmeyi, özce düşünme, düşünmeyi düşünme, sorma ve sorgulamayı içerir. Çocuklar için felsefe yaklaşımında öğrenciler düşüncelerini sunar, ardından sundukları düşüncelerin gerekçelerini belirtir (Cassidy & Christie, 2013). Böylece öğrenciler edindikleri bilgiye ilişkin anlam çıkarabilmeyi öğrenir (Tunç, 2017).

Çocuklar için felsefe yaklaşımı öğretmen merkezli ve bilgi aktarımına dayanan bir yaklaşımdan öğrenci merkezli ve keşif yoluyla öğrenmeyi amaçlayan bir yaklaşıma doğru köklü bir değişimi hedefler (Vansieleghem, 2005). Bu anlamda son yıllarda çağın ihtiyaçları doğrultusunda gereksinim duyulan eğitim ve öğretim sistemi kapsamında düşünen, eleştiren, sorgulayan ve üreten bireyler yetiştirmek amaçlanır. Bu çerçevede Türkçe eğitimi incelendiğinde Türkçe eğitiminin genel hedeflerinde okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi anlama ve anlatma becerileri geliştirmenin dışında eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi becerileri de geliştirmenin amaçlandığı görülür. Bu nedenle bu çalışmada çocuklar için felsefe yaklaşımının amaçları ile Türkçe eğitiminin amaçları arasındaki benzerliği ortaya çıkarmak ve Türkçe derslerine uyarlanabilecek çocuklar için felsefe yaklaşımından nasıl yararlanılabileceği noktasında bir bakış açısı oluşturmak amaçlanmıştır.

## 2. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı ve Bu Yaklaşımın İlişkin Bileşenler

Çocuklar için felsefe yaklaşımı, çocukların öğrenme biçimlerini anlamalarına ve düşüncelerini ifade etmelerine, aynı zamanda farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olan bir düşünme eğitimi programı (Öğüt, 2001) olarak tanımlanır. Çocuklarla felsefe yaklaşımıyla sınıf ortamında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, özenli düşünme, iş birliği düşünme ve yaratıcı düşünme gibi) geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen türlü etkinlikler ve çocukların yaptıkları felsefi tartışmalar aracılığıyla var olan düşüncelerini açığa çıkarmaları beklenir. “P4C” olarak kısaltılan çocuklarla felsefe yaklaşımının işaret ettiği bu 4C harfi, “creative thinking” (yaratıcı düşünme), “caring thinking” (özenli düşünme), “critical thinking” (eleştirel düşünme) ve “collaborative thinking” (dayanımcı düşünme) gibi temel düşünme becerilerine ve bu beceriler arasındaki sıkı bağlantıya vurgu yapar.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı okulu, bireylerin yeni bilgileri keşfedecekleri, düşüncelerini rahat bir biçimde ifade edebilecekleri alanlar olarak ele alır ve okullar içindeki sınıfları bir araştırma topluluğuna dönüştürmeyi amaç edinir (Lipman, 2003). Araştırma topluluğuna dönüşen sınıfta, amaçsızca bir alanda toplanan birey yerine yaşamın ana ilkelerini içselleştiren, evrensel kavramlara



ilişkin düşünce geliştiren, yaşam etiğine sahip, duyarlı, girişken ve eleştirel düşünme yetisi gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır.

Araştırma topluluğu, bireylerin sosyal yaşamlarında içinde buldukları küçük toplumun bir sembolü biçiminde ele alınabilir. Bir araştırma topluluğunda hedefler ortak olarak belirlenir, düşünceler ve bilgiler paylaşılır, eleştiriler yansız bir biçimde yapılır ve sınıf içinde oluşturulan diyalog bir sorgulama arayışına, bireysel ve sosyal bir deneyime dönüşür. Bu durum, gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlar ve bu durumların olası çözümleri için onlara kolaylık sağlar (Rahdar, Pourghaz & Marziyeh, 2018). Süreç karmaşık bilişsel beceriler, sosyal beceriler, yapıcı eleştiriler, dikkat ve ilgi gerektiren, etkin ve eleştirel bir süreci kapsadığından (Daniel & Auriac, 2011) sınıf içerisinde rekabet yerini iletişim kurma ve işbirliğine bırakır.

Çocuklar için felsefe yaklaşımında okul ve sınıf gibi öğretmen de farklı bir biçimde ele alınır. Bu doğrultuda çocuklar için felsefe yaklaşımında öğretmenin konumuna bakıldığında öğretmenin bilgi aktaran değil bilgiye ulaşmada kolaylaştırıcı rolünde olduğu görülür. Öğretmenin bu rolünün günün gereksinimlerine uygun olduğu açıktır. Bugün eğitimde yaşanan gelişmeler içerisinde eğitimcilerin rolleri de değişim göstermiş, öğretmenin dersin merkezinde olduğu ve geleneksel öğretim yöntemlerini izlediği bir öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarının beklenemeyeceği netleşmiştir. Bu nedenle öğretmenin yalnızca öğrencilerinin yeterliklerini geliştirmekle sınırlı bir rolde kalamayacağı ve öğrencilerine sorgulama, akıl yürütme veya eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini kazandırabilecekleri ve yaşamlarında karşılaşabilecekleri zorluklarla başa çıkabilmeleri için kendilerini ifade edebilecekleri fırsatları sağlayıcı bir rolde olmaları gerektiği belirtilir (Yang, Newby & Bill, 2005).

Çocuklar için felsefe yaklaşımında öğretmen geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak öğrenen merkezli pedagojiler aracılığıyla, öğrencilerini düşünen, sorgulayan ve bağımsız öğrenen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar. Bu amaçla da süreçte çeşitli uyanları işe koşar. Çocuklar için felsefe yaklaşımında uyan kavramı oldukça önemli bir kavramdır ve süreç öğrencileri düşünmeye, sorgulamaya, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa itici güç oluşturan bu uyanlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Uyan olarak öyküler, mitolojiler, efsaneler, müzikler, filmler, diziler, romanlar, fıkralar, oyuncaklar hatta güncel bir olay gibi pek çok şey kullanılabilir. Uyan seçilirken beklenen uyanın felsefi bir içerikte olması ve pedagojik olarak grubun düzeyine uygun olmasıdır.

### 2.1. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımında Süreç

Çocuklar için felsefe yaklaşımında süreç aşamalı olarak yapılandırılır. Bir ısınma ve/veya rahatlama çalışmasıyla başlanabilir ya da bu çalışmadan önce sürece ilişkin kurallar sınıf ile birlikte belirlenebilir. Ardından öğrenciler öğrenme hedefine ilişkin bilgilendirilerek onlara kısa sorular yöneltilebilir. Daha sonra konuya ilişkin belirlenen uyan sunulur ve bu uyan felsefi tartışmaların başlaması için kullanılır. Uyanın sunulması (Thestimulus) olarak adlandırılan bu aşama çocuklar için felsefe yaklaşımının ilk aşamasıdır. İkinci olarak öğrenme hedefine ilişkin bilgilendirilen öğrencilere, uyarıcıya yanıt olarak konu üzerinde düşünmeleri, konuya ilişkin duygu ve düşüncelerini sorulara dökmeleri için süre verilir. Bu aşama tartışılacak konunun belirlenmesi (Theagenda) olarak adlandırılır ve amaç bu oturum için ele alınan konu, kavram, soru ya da sorunun ne olduğunun belirlenmeye çalışılmasıdır.

Üçüncü aşama, sorgulama (Thedialogue) aşamasıdır. Burada oluşturulan felsefi gündemden hareketle sunulan uyan üzerinden öğretmen ya da öğrenciler tarafından oluşturulan temel bir soru sorulur, ardından bu soru bir tartışma gündemi dönüştürülüp sorgulama topluluğunda tartışılır. Olası yanıtlar üzerinde konuşulur, diyaloglar oluşturulur ve gündem, yanıtlar belirginleşip netleşinceye kadar sürdürülür. Son olarak değerlendirme (Theassessment) aşamasına geçilir. Değerlendirme için öğrencilerden varsa son sözlerini söylemeleri istenir ve topluluğun farklı düşünce ve soruları keşfetmede ne kadar etkili olduğuna ilişkin geliştirilen düşüncelerin bir özeti sunulur (Haynes, 2007).

Burada katılımcıların ortak bir düşüncede olduğu bir sonuçta uzlaşmaları değil, süreç boyunca düşünceleri ve bu düşüncelerini özgürce paylaşıyor olmaları amaçtır.

Felsefi sorgulamanın tamamlanmasının ardından pekiştirici etkinliklerle düşünme süreci zenginleştirilip sürdürülebilir (Taş, 2017). Böylece bu yaklaşım ile birlikte, çocukların hayal gücüne dayalı, yaratıcı, eğlenceli, merak uyandıran, ilgi çeken bir uyarının kullanılarak geçmiş, bugün ve gelecek ile bağlantı kurabilmeleri, kavramlar ile ilgili düşünceleri ve sorgulama yapabilmelerine olanak sağlanmış olur (Stanley & Bowkett, 2004).

## 2.2. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı ve Türkçe Eğitimi

Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma biçiminde sıralanan dört temel dil becerisi üzerinden, yaşam boyu kullanabilecek iletişim beceri ve yeterliklerinin geliştirilmesini amaçlar. Bu doğrultuda Türkçe dersi öğretim programı ile öğrencilere kazandırılması planlanan dilsel becerilerin yanında öğrencilerin kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları da amaçlanmıştır. Ayrıca program; öğrencilerin Türkçe sevgisiyle, okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak biçimde bilgi, beceri ve manevi değerleri içeren ve Türkiye Yeterlikler Çerçevesi'nde bulunan yetkinliklerle donatılmış bir bütünlük içinde oluşturulmuştur.

Çocuklar için felsefe yaklaşımının amacına bakıldığında da programda yer alan kazanımlar temelde analitik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi içeren kazanımlardır. Bunlar iletişimsel becerileri artıracak biçimde işbirliğine dayalı becerilerle de desteklenir ve kazanımlar, bilişsel ve sosyal olarak iki boyutta yapılandırılır.

Alanyazında yapılmış tüm çalışmalarda çocuklar için felsefe yaklaşımının çocukların okuduğunu anlama, yaratıcı düşünme, akıl yürütme, mantıksal düşünme, bilişsel yetenek, duygusal zekâ becerilerinde ve benlik saygısı gelişimi gibi alanlarda yeterliklerini artırmayı hedeflediği ve deneysel çalışmalarla da bu sonuca ulaştığı belirtilmiştir (IAPC, 2020; Trickey & Topping, 2004). Bu doğrultuda çocuklar için felsefe yaklaşımının Türkçe dersi genel amaçlarıyla uygunluk gösterdiği söylenebilir.

Programda yer alan kazanımlar incelendiğinde, kazanımların ortak paydasının öğrencilerin gelişmiş dil becerileri ile bireysel ve sosyal yönden de gelişimlerini desteklemek, etkin ve etkili iletişim kurabilmelerini sağlamak ile onları yaratıcı, üretken ve işbirliği içinde düşünen, eleştiren, sorgulayan bireyler olarak yetiştirmek olduğu görülür. Dört temel dil becerisinin geliştirilmesinin hedef beceri alanı olduğu Türkçe dersi öğretim programının temel kazanımlarına bakıldığında da Türkçe dersiyle geliştirilmesi hedeflenen dört temel dil becerisi kazanımlarının, çocuklar için felsefe yaklaşımının uygulama sürecinin her aşamasında yer aldığı görülür.

Türkçe dersi öğretim programındaki dinleme/izleme becerisindeki kazanımlarda, yazılı ya da sözlü bir metni anlama, yorumlama, bakış açısını ifade etme becerilerini öğrenciye kazandırmayı amaçlar. Çocuklar için felsefe yaklaşımında da sunulan uyarın aracılığıyla sorulan temel sorunun öğrencinin anlama, yorumlama, bakış açısını ifade etme bırakılması amaçlanır. Bu durum her iki programda da yer alan ortak bir kazanım olarak yorumlanabilir. Ayrıca sunulan uyarının bir dinleme metni, video, ses ya da bir film den oluşma durumu göz önüne alındığında, süreç boyunca öğrencilerin dinleme/izleme becerisine odaklanması ve dinlediğini anladığına yönelik farkında olması gerekir.

Türkçe dersi öğretim programındaki konuşma becerisinde Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmak, Türkçeyi sevmek ve Türk diline sahip çıkmak, dili etkin, kurallarına uygun, nezaket kuralları dâhilinde iletişimde olmak, kendini doğru ve akıcı olarak ifade edebilmek gibi kazanımların olduğu görülür. Çocuklar için felsefe yaklaşımının uygulama boyutunda da sorular sorulup yanıtlar aranması, sürecin diyaloglar biçiminde sürdürülmesi, değerlendirme basamağında sözel geri bildirimlerin alınabilmesi gibi aşamalarla Türkçe dersindeki konuşma becerisinin geliştirilmesinde hedeflenen yeterliklere benzer hedeflerinin olduğu görülür.



Çocuklar için felsefe yaklaşımında uyarıcı olarak sunulan bir edebi metnin okunması ve sonrasında sorulan temel soruyla metne ilişkin anlama ve yorumlamanın başlaması Türkçe dersinin öğretim programının sunduğu okuma becerileri kısmındaki kazanımlarla örtüşür. Okuma becerisi kazanımlarının ortak paydası, metinleri akıcı okuyabilme becerisi, anlama, yorumlama ve çıkarım yapma üzerinedir. Buradan hareketle de Türkçe dersindeki okuma becerisinin geliştirilmesinde hedeflenen yeterliklerle çocuklarla felsefe yaklaşımında geliştirilmesi hedeflenen yeterliklerin benzer olduğu söylenebilir.

Dört temel dil becerisinden sonuncusu olan yazma becerisindeki kazanımlarla olan ortaklık incelendiğinde çocuklar için felsefe yaklaşımında özdeğerlendirme ve değerlendirme sonundaki tamamlayıcı etkinliklerde sorgulama topluluğunda tartışılan konuya ilişkin farklı yazma çalışmalarının yapılabilir olmasıdır. Türkçe dersinde yazma becerisi özelinde amaçlanan öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak aktarabilme yetilerinin geliştirilmesi, yazmaya istekli olmalarının sağlanması ve yazma alışkanlığını edinilmesi gibi kazanımlar çocuklarla felsefe yaklaşımında da amaçlandığı görülür.

Verilen örneklerin tamamında Türkçe dersi öğretim programındaki program geliştirme yapısı ve programda bulunan kazanımlarının çocuklar için felsefe yaklaşımında bulunan temel kazanımlarla örtüştüğü söylenebilir. Özellikle çocuklar için felsefe yaklaşımında duyuşsal ve sosyal boyutta geliştirilmesi hedeflenen becerilerle Türkçe dersinin kazanımlarının büyük ölçüde denk olduğu görülür. Buradan hareketle çocuklar için felsefe yaklaşımının uygulandığı her oturum, Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının adım adım öğrenciye kazandırıldığı özel bir alan olarak nitelendirilebilir. Sonuç olarak Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlara ilişkin amaç ve hedefler çocuklar için felsefe yaklaşımının kendi doğasında vardır.

### 3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sürekli bir değişim ve gelişim gösteren bilgi ve öğrenme çağında, düşünme becerilerinin etkin kullanılması için, bilgiye ulaşma ve yorumlama, yaratıcı düşünme, yeni düşünceler üretme, problem çözme ve iş birliği gibi becerilerin de kullanılması gerekir. Bu nedenle bugünün gereksinimi sorgulayan, eleştiren, yaratıcı bireyler yetiştirmek ve bu bireylerin çok yönlü ve yaşam boyu öğrenme gelişimlerini sağlamaktır. Bu gereksinimin karşılanması, felsefenin temelini oluşturan düşünme ve sorgulamayı eğitim sürecine dâhil etmekten geçer.

Felsefe eğitimi bağımsız düşünebilen, önyargısız, doğru değerlendirmeler yapabilen (Tunç, 2017), problemleri fark edebilen, başkalarının düşüncelerini kopyalamayan, kendi öğrenme sorumluluğunu alan, bilgi arayışında olan, eleştirel düşünen bireyler yetiştirmeyi hedefler (Daniel, 2007). Bu pedagojiye uygun olarak çocuklar için felsefe yaklaşımı ve bu yaklaşıma dayalı uygulamalar, birçok çok ülkenin eğitim programında yer alır. Çünkü çocuklar için felsefe eğitimiyle öğrencilerin düşünmesi, sorgulaması, birbirleriyle düşüncelerini paylaşması, düşüncelerini gerekçeleriyle açıklaması ve birbirlerinin düşünceleri üzerinden yeni düşünceler üretmesi amaçlanır (Boyras, 2022).

Bu kapsamda Türkçe derslerinin genel yapısına bakıldığında, Türkçe dersinin düşünce gelişimine yönelik önemli bir ortam olma özelliği gösterdiği ve bu ortamın da eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiş etkinlik ve yaklaşımlarla planlanması gerektiği söylenebilir. Çünkü Türkçe dersi okuduğunu ve dinlediğini anlayan ve anladıklarını konuşma ve yazma becerileri ile etkili bir biçimde anlatan bireyler yetiştirmek ve dil becerilerinin yanında; tartışma, sorgulama, eleştirme, diğer düşüncelere saygılı olma, düşüncelerini gerekçelerle ortaya koyma, demokratik bir vatandaş olma gibi nitelikleri ve becerileri kazandırmayı da amaçlar. Burada çocuklar için felsefe yaklaşımı ve Türkçe eğitiminin büyük bir ortaklığa sahip olduğu görülür.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı ve Türkçe eğitiminde uygulanabilirlik biçiminin ele alındığı bu çalışmada, çocuklar için felsefe yaklaşımının Türkçe dersinde uygulanması durumunda pek çoğu ortak

olan hedef kazanımlarının kazandırılabilceği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dersinin öğretim programındaki dinleme, izleme ve konuşma becerilerindeki kazanımlar çocuklar için felsefe yaklaşımının sosyal ve duyuşsal boyutundaki kazanımlarıyla da uyuşmaktadır. Sonuç olarak çocuklar için felsefe yaklaşımı, Türkçe derslerinde kullanılabilir bir yöntem olarak durmaktadır. Türkçe dersi öğretim programına çocuklar için felsefe yaklaşımına ilişkin kazanımların eklenmesi, Türkçe eğitimi alanında çalışan araştırmacılarla örnek oluşturacak taslak bir izlencenin oluşturulması ve alandaki öğretmenlere gerekli eğitimler verilerek bu yaklaşımın Türkçe derslerinde uygulanması önerilmektedir.

### Kaynaklar

- Boyras, C. (2022). Çocuklar için felsefe eğitiminde uyaran olarak çizgi filmlerin kullanımı: Vikingler ve Heidi. *Erciyes Journal of Education*, 6(2), 127-144. <https://doi.org/10.32433/eje.1152712>.
- Cassidy, C. & Christie, D. (2013). Philosophy with children: Talking, thinking and learning together. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1072-1083. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.773509>.
- Costa, R. (2014). The importance and applicability of philosophy for children in today's society. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 5, 77-106. <http://doi.org/10.12795/HASER/2014.i5.04>.
- Daniel, M. F. (2007). Epistemological and educational presuppositions of P4C: From critical dialogue to dialogical critical thinking. *Gifted Education International*, 22(3), 135- 147. <https://doi.org/10.1177/02614294070220030>.
- Daniel, M. F. & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x>.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Öğüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Rahdar, A., Pourghaz, A. & Marziyeh, A. (2018). The impact of teaching philosophy for children on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 11(3), 539-556. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11337a>.
- Stanley, S., & Bowkett, S. (2004). *Developing philosophical thinking in the classroom*. Network Educational Press.
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: a systematic review. *Research Papers in Education*, 19, 365-380. <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>.
- Tunç, A. İ. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 71-89. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1335717>.
- UNESCO (2015). *Education 2030-Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Symposium conducted at the meeting of World Education, Republic of Korea.
- Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for children as the wind of thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 19-35. <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2005.t01-1-00417.x>.
- Yang, Y., Newby, T. J. & Bill, R. L. (2005). Using Socratic questioning to promote critical thinking skills through asynchronous discussion forums in distance learning environments. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 163-181. [https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903\\_4](https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_4).

## Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Türk Şahsiyetlerine İlişkin Çağrışımları

Öğr. Gör. Öykü MERCAN, Bartın Üniversitesi, [oyku.mercan@gmail.com](mailto:oyku.mercan@gmail.com), Türkiye.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8277817>

**Özet:** Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin Türk şahsiyetlere ilişkin çağrışımlarını tespit etmektir. Bartın Üniversitesi (BARÜ) TÖMER’de A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar Türkçe eğitimi alarak mezun olmuş öğrencilere tamamen gönüllülük esasına dayalı, çevrim içi ortamda bir görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu ile öğrencilerin demografik bilgileri ile Türk şahsiyetlerine ilişkin çağrışımlarını tespit etmek için farklı meslek gruplarından zihinlerinde ilk çağrışım yapan Türk şahsiyetlerin isimlerini yazmaları istenmiştir. Görüşme formu uygulanmadan önce öğrencilere hiçbir araştırma yapmadan yalnızca ilk çağrışım yapan isimleri yazmaları, eğer meslek grubu için herhangi bir isim çağrışımı yoksa soruyu boş bırakmaları belirtilmiştir. Görüşme formunda yer alacak meslek grupları BARÜ-TÖMER’de kullanılan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe A1-C1 kitaplarında yer alan Türk şahsiyetlerin taranması sonucu ulaşılan mesleklerdir. Öğrencilerden bu meslek grupları için zihinlerinde çağrışım yapan ilk Türk şahsiyeti yazmaları istenmiştir. Ulaşılan bilgiler doğrultusunda öğrencilerin verdiği yanıtlar ile yanıtların ders kitabında yer alan şahsiyetlerle paralel olup olmadığı tartışılmıştır. Buna göre hedef kitlenin ilgisini çeken şahsiyetler belirlenmiş, ders kitaplarında yer alması gereken meslek grupları ve Türk kültürünün önemli birer parçası olan şahsiyetler için önerilerde bulunulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda İstanbul kitap setinde yer alan şahsiyetlerin hedef kitlenin meslek-şahsiyet çağrışımlarıyla büyük oranda örtüşmediği, kitap setinin hedef kitlenin ilgi duyduğu şahsiyetlerden uzak olduğu ve güncelliğini koruyamadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** İkinci dil olarak Türkçe, Şahsiyetler, Çağrışım, Kültür

### Turkish Persona Associations of Learners of Turkish as a Second Language

**Abstract:** The aim of this study is to determine the associations of international learners who learn Turkish as a second language regarding Turkish personalities. An online interview form was applied completely on a voluntary basis to the learners who studied Turkish from A1 to C1 levels and graduated from Bartın University (BARÜ) TÖMER. With the interview form, as to determine the demographic information of the learners and their associations with Turkish personalities, they were asked to write the names of the Turkish personalities from different occupational groups that made the first association in their minds. Before applying the interview form, the learners were told to write merely the names that first associated with them without searching and to leave the question unreplied in case there was no name for the occupational group in mind. Occupational groups to be included in the interview form are the occupations reached as a result of scanning the Turkish personalities in the New Istanbul Turkish for International Students A1-C1 textbooks used at BARÜ-TÖMER. The learners were asked to write the first Turkish personality that evokes in their minds for these occupational groups. In line with the information obtained, it was discussed whether or not the answers given by the learners and the answers were parallel to the figures in the textbook. Accordingly, the personalities that attracted the attention of the target audience were determined, and suggestions were made for the occupational groups that should be included in the textbooks and the personalities who are an important part of Turkish culture. In line with the data obtained, it has been determined that the personalities in the Istanbul text book largely fail to overlap with the professional-personality associations of the target audience, and the book is far from the personalities the target audience are interested in and hardly keep up to date.

**Keywords:** Turkish as a second language, Persona, Association, Culture

## 1. Giriş

Kültür, çok yönlü ve geniş bir kavramdır. Farklı disiplinler kültürün farklı tanımlarını yapmıştır. Bu nedenle kültür kavramı için tek bir tanımdan bahsetmek mümkün değildir. En genel anlamıyla kültür; duyuşun, düşünüşün, anlayışın, deneyimlenenin; kısaca yaşam tarzının bir ürünüdür. İnsanın başka insanlarla veya doğayla ilişkilerini düzenleyen ortak bellektir (Aydın, 2020, s. 4). Ana dilinde olduğu kadar yabancı/ ikinci dil öğretiminde hedef kültürün önemi herkes tarafından kabul edilmekte ve eğitim süreçlerine dâhil edilmektedir. Modern anlayışta, yabancı dil öğretiminde kültür dilin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Dil öğrenen birey, karşılaştığı yeni kültürdeki bireylerin düşünce ve davranışlarını tanıyarak kendi kültürünü ve öğrendiği kültür arasında ilişkiler kurar, karşılaştırmalar yapar ve daha hoşgörülü bir bakış açısı kazanır (Okur & Keskin, 2013, s. 1620). Dile hâkim olmak, uzun zaman alabilen ve zorlayıcı olabilen gömülü anlamları anlamak için gereklidir. Sözcükler veya taşıdıkları kültürel anlam yanlış yorumlanırsa, konuşmanın tamamı olumsuz etkilenebilir (Zakirovich, 2023, s. 57). Hedef kültürün dil öğretimine dâhil edilmesi tüm bu olumsuz etkileri engellemek için elzemdir.

Kültür birçok farklı öğeden oluşmaktadır. Kültür bir yandan toplumu toplum yapan öğeleri oluştururken diğer yandan da tek tek bireylerin hayatlarını etkileyerek toplumun kendisi olur. Çünkü toplumu oluşturan o toplumda yaşayan bireylerdir (Daşdemir & Tekin, 2018, s. 216). Bu nedenle bir topluma yön veren, kültür ürünleri üreten, toplum tarafından önem addedilen şahsiyetler kültürün önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu şahsiyetlerin kültürel bir öge olduğunun fark edilmesi ve dil öğretimi sürecine dâhil edilmesi öğretimi hem zenginleştirecek hem de daha etkili ve eğlenceli bir hale getirecektir. Özellikle ikinci dil öğrencileri içinde yaşadıkları hedef kültürde bu şahsiyetlerle sürekli karşılaşmakta ve bu şahsiyetlerin ürettikleri kültürel ürünler hakkında da kendi yaşantıları esnasında bilgi sahibi olmaktadır.

### 1.1. Çağrışım

Çağrışım, en temel ve bilinen anlamıyla “Bir sözcüğü/kavramı gördüğünde/duyduğunda akla ilk gelen sözcük/kavram.” olarak tanımlanabilir. Çağrışım, disiplinler arası bir kavramdır. Ancak söz konusu dil öğretimi olduğunda, Göçen’e (2019) göre çağrışım yöntemi önemli bir konudur çünkü bu şekilde öğrenenler sözcük anlamını, çağrıştırdığı diğer sözcüklerle ilişkilendirerek öğrenebilir; öğrendikleri sözcükleri çağrışım yoluyla hatırlayabilirler. Çağrışım süreci ana dilinde ve yabancı dilde farklı işleyebilmektedir. Yabancı dildeki çağrışım sözcük kapasitesi, o dilde bilinen sözcüklerle sınırlıdır. Bu nedenle yabancı dilde çağrışım çalışmaları yaparken katılımcıların art alan bilgisinin mutlaka göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Boylu ve Başkaya (2020), yaptıkları çalışmada Yedi İklim ve İstanbul kitap setlerini incelemiş, kitap setlerinde yer alan şahsiyetleri tarama yöntemi ile belirlemiştir. Bahsi geçen çalışmada kültürel bir öge olan şahsiyetlerin ders kitaplarında önemli derecede eksik olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmanın verileri doğrultusunda ders kitaplarında yer alacak şahsiyetlere yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Aynı çalışmanın devamı olarak kabul edilebilecek bir diğer çalışmada Boylu, Şen ve Çal (2020), kültürel simge olan şahsiyetlerin kültür aktarımı aracı olarak kullanılması üzerine öğretici görüşlerini almışlardır. Çalışmada şahsiyetlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında işlenişinde ciddi bir eksiklik ve farklılıkların olduğunu tespit etmişlerdir.

Tüm duygu ve düşünceler, dilin imkânlarının kullanılabilmesiyle başkalarıyla paylaşılır, görünür kılınır, kabul görüp yaygınlık kazanır. Dahası kastedilen duygu, düşünce ya da tasarıların ötesinde okur zihninde anlam ve çağrışımlar oluşturabilir (Göçer, 2012, s. 51). Daha önce bahsedilen çalışmalardan yola çıkarak ve bu çalışmalardan farklı olarak bu çalışmanın temel amacı Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin Türk şahsiyetlere ilişkin çağrışımlarını belirlemektir. Bu kapsamda çalışmanın iki araştırma sorusu bulunmaktadır:

1. Mesleklere ilişkin şahsiyet çağrışımları nelerdir?

1. Mesleklere ilişkin şahsiyet çağrışımları ile İstanbul ders kitabında yer alan şahsiyetler örtüşmekte midir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen ve Bartın Üniversitesi (BARÜ) bünyesindeki TÖMER’de A1-C1 düzeylerinde eğitim alarak mezun olmuş öğrencilerin Türk şahsiyetlerine ilişkin çağrışımlarının durum tespitini yapmak amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli esas alınmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

A1-C1 düzeylerindeki Türkçe eğitimlerini BARÜ-TÖMER’de alarak mezun olan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmanın görüşme formunda yer alan meslekler Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Ders Kitabından seçildiği için çalışma grubunun oluşturulması esnasında tüm düzeylerdeki eğitimlerini çalışmanın yapıldığı kurumda almış öğrencilerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Katılımcı profili belirlenirken çağrışımlarını etkileyeceği için katılımcıların art alan bilgisi göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmaya toplam 42 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1 ve Grafik 1’de verilmiştir.

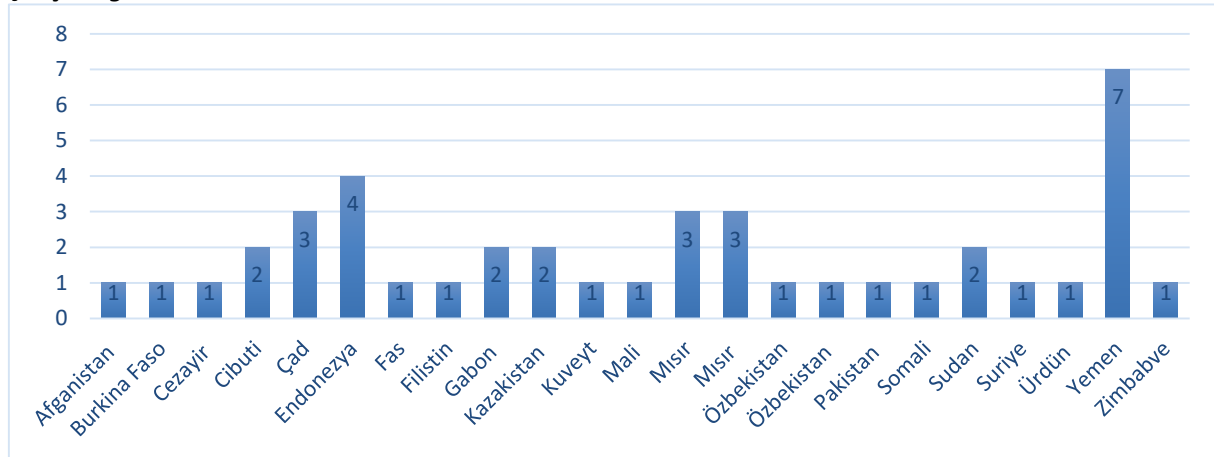
Tablo 1.

Çalışma grubunun demografik özellikleri

	Grup	n	%
Cinsiyet	Erkek	27	64
	Kadın	15	36
Yaş	$\bar{X} \pm Ss$	21,02±1,84	
Türkiye’de bulunma süreleri (Ay)	$\bar{X} \pm Ss$	22.59±10,83	

Grafik 1

Çalışma grubunun ülkeleri



### 2.3. Veri Toplama Aracı

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmadaki veriler görüşme formu aracılığıyla çevrim içi ortamda toplanmıştır. Görüşme formunda İstanbul A1-C1 ders kitapları taranarak belirlenen bazı meslekler yer almaktadır. Bu meslekler; “Türk yazar”, “Türk oyuncu”, “Türk şarkıcı”, “Türk tarihinden bir karakter”, “Türk bilim insanı”, “Türk şair” ve “Türk sporcu” olarak belirlenmiştir. Yapılan taramaya göre kitapta yer alan şahsiyetler ve meslek eşleşmeleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

*Yeni İstanbul ders kitabındaki meslek grupları*

Meslek	Sıklık	Meslek	Sıklık
Şarkıcı	18	İş insanı	3
Tarihî şahsiyet	11	Akademisyen	1
Oyuncu	7	Bilgin	1
Şair	5	Bilişim uzmanı	1
Yazar	5	Müzisyen	1
Yönetmen	5	Siyasetçi	1
Bilim insanı	4	Sporcu	1
Edebî şahsiyet	4	Yazar /Tarihî şahsiyet	1

Tarama sonucu tespit edilen meslekler arasından öğrenciler arasında daha popüler olan ve bilinen meslekler araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılardan bu mesleklere ilişkin çağrışım yapan Türk şahsiyetleri yazmaları istenmiştir. Yazılacak şahsiyet sayısında herhangi bir kısıtlama getirilmemiştir. Katılımcılara Google Forms aracılığıyla oluşturulmuş görüşme formları iletilerek tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak doldurmaları istenmiştir.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan veriler tablolaştırılarak betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Veri setleri birbiriyle karşılaştırılmış, farklı veri girişi veya kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiş, kodlayıcılar arası tutarlık sağlandıktan sonra veri setine son şekil verilmiştir. Verilerdeki sıklık sayıları çalışmanın temelini oluşturduğundan istatistiksel analiz işlemlerinde, veri setinde tutarlık sağlandığından ve Microsoft Excel Pivot Table işlemi uygulandığından yeniden kodlayıcılar arası tutarlık yoluna gidilmemiştir.

#### 3. Bulgular

##### Katılımcıların mesleklere ilişkin çağrışımına yönelik bulgular

##### Türk Yazar

Katılımcılara iletilen görüşme formunda yer alan ilk meslek grubu “yazar” olarak belirlenmiştir. Katılımcıların şahsiyet çağrışımları ve sıklıkları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.

*Katılımcıların “yazar” meslek grubu için Türk şahsiyet çağrışımları*

Yazarlar	Sıklık	Yazarlar	Sıklık	Yazarlar	Sıklık
Orhan Pamuk	4	Harun Çelik	1	Orhan Kemal	1
Mustafa Kemal Atatürk	3	Harun Çetin	1	Ömer Seyfettin	1
Kemal Tahir	2	Aşık Veysel	1	Sabahattin Ali	1
Yaşar Kemal	2	Aziz Sancar	1	Yunus Emre	1
Reşat Nuri Güntekin	2	Dede Korkut	1	Elif Şafak	1
<b>Genel Toplam</b>	<b>23</b>				

Türk yazar için çalışmaya katılanların %55’i çağrışımını yazarak bu kategoriye yanıt vermiştir. Tablo incelendiğinde katılımcıların Türk yazarlarından “Orhan Pamuk”, “Mustafa Kemal Atatürk”, “Kemal Tahir” ve “Reşat Nuri Güntekin” ve “Yaşar Kemal” in ortak çağrışım arasında olduğu görülmektedir. Çağrışım yapan şahsiyetler arasında “Aziz Sancar”ın yer aldığı görülmektedir. Bu şahsiyet, yazar grubunda yer almaması gerekirken bir katılımcının yazar grubundaki şahsiyet çağrışımı arasında yer almıştır.



## Türk Oyuncu

İkinci meslek grubu olan oyuncu kategorisinde alınan yanıtlar Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4.

*Katılımcıların "oyuncu" meslek grubu için Türk şahsiyet çağrışımları*

Oyuncular	Sıklık	Oyuncular	Sıklık
Aras Bulut İynemli	4	Barış Arduç	1
Mesut Özil	4	Beren Saat	1
Burak Özçivit	3	Burak Deniz	1
Kemal Sunal	3	Çağatay Ulusoy	1
Bahar Şahin	1	Engin Akyürek	1
<b>Genel Toplam</b>	<b>29</b>		

Türk oyuncu için katılımcıların %69'u şahsiyet çağrışımlarını yazmıştır. Tabloya bakıldığında "Aras Bulut İynemli", "Mesut Özil", "Burak Özçivit" ve "Kemal Sunal"ın sıklık bakımından diğer şahsiyetlere göre daha çok çağrışım yaptığı görülmektedir. Buradaki yanıtlarda en sık çağrışımlar arasında yer alan "Mesut Özil"ın çalışmanın diğer kategoriden biri olan "Türk Sporcu" kategorisinde yer alması gerekmektedir. Ayrıca yanıtlar arasında kategori dışı olarak "tavla" yer almaktadır.

## Türk Şarkıcı

Çalışmanın bir diğer meslek grubu olarak "şarkıcı" seçilmiştir. Katılımcıların Türk şarkıcılara ilişkin şahsiyet çağrışımları istenmiştir. Alınan yanıtlar Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.

*Katılımcıların "şarkıcı" meslek grubu için Türk şahsiyet çağrışımları*

Şarkıcı	Sıklık	Şarkıcı	Sıklık
İbrahim Tatlıses	11	Edis	1
Mustafa Ceceli	6	Ezhel	1
Buray	3	İlyas Yalçıntaş	1
Tarkan	3	Murat Boz	1
Ahmet Kaya	2	Müslüm Gürses	1
Barış Manço	2	Oğuzhan Koç	1
Sezen Aksu	2	Rafel El Roman	1
Tuğçe Kandemir	2	Sevdim seni bir kere	1
Bir derdim var	1	Uzi	1
Cem Özkan	1		
<b>Genel Toplam</b>	<b>42</b>		

Bu kategorideki çağrışımlara tüm katılımcılar yanıt vermiş, katılım oranı %100 olarak tespit edilmiştir. Çağrışım sıklıklarına göre Türk şarkıcılar kategorisinde en çok çağrışım yapan şahsiyetler; "İbrahim Tatlıses", "Mustafa Ceceli", Buray" ve "Tarkan" olmuştur. Bu kategoride 2 katılımcı kategori dışı olarak "Bir Derdim Var" ve "Sevdim Seni Bir Kere" çağrışımlarını yazmıştır.

## Türk Tarihî Karakter

Çalışmanın dördüncü kategorisinde yer alan "Türk tarihinden bir karakter" için alınan çağrışımlar Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6.

*Katılımcıların "tarihî karakter" meslek grubu için Türk şahsiyet çağrışımları*

Tarihî Karakter	Sıklık	Tarihî Karakter	Sıklık
Mustafa Kemal Atatürk	16	Kanuni Sultan Süleyman	1
Fatih Sultan Mehmet	7	Selahattin Eyyübi	1

Osman Bey	4	Seyit Onbaşı	1
Ertuğrul Gazi	3	Sultan Abdülhamit	1
İbrahim Paşa	1	Yıldırım Beyazıt	1
<b>Genel Toplam</b>	<b>36</b>		

Katılımcıların %86'sının yanıt verdiği bu kategorideki en sık çağrışım yapan isimler sırasıyla "Mustafa Kemal Atatürk", "Fatih Sultan Mehmet", "Osman Bey" ve "Ertuğrul Gazi" olmuştur. Bu kategorideki çağrışımlarda kategori dışı bir çağrışıma rastlanmamıştır.

### Türk Bilim İnsanı

İstanbul ders kitabından belirlenen meslek gruplarından bir diğeri olan "bilim insanı" kategorisinde katılımcılardan alınan çağrışım şahsiyetler Tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7.

*Katılımcıların "bilim insanı" meslek grubu için Türk şahsiyet çağrışımları*

Bilim insanı	Sıklık
Aziz Sancar	13
Cahit Arf	3
Ali Kuşçu	2
Ahmet Ziyaeddin Akçasu	1
İzzet Baysal	1
Mimar Sinan	1
<b>Genel Toplam</b>	<b>21</b>

Türk bilim insanı kategorisinde katılımcıların %50'si çağrışımlarını yazmıştır. Çağrışım sıklığına göre katılımcıların en çok çağrışımında buldukları isim "Aziz Sancar" olarak tespit edilmiştir. "Cahit Arf" ve "Ali Kuşçu" ortak çağrışımı olan diğer iki bilim insanı olarak belirlenmiştir. Bu kategoride, kategori dışı bir çağrışım yer almamıştır.

### Türk Şair

Katılımcılara şahsiyet çağrışımlarını yazmaları için verilen bir diğer meslek grubu "Türk Şair" kategorisi olmuştur. Türk şairler için katılımcıların şahsiyet çağrışımları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

*Katılımcıların "şair" meslek grubu için Türk şahsiyet çağrışımları*

Şairler	Sıklık	Şairler	Sıklık
Nâzım Hikmet	9	Mustafa Kemal Atatürk	1
Cemal Süreya	2	Necip Fazıl	1
Ahmet Altan	1	Sabahattin Ali	1
Ahmet Arif	1	Yahya Kemal	1
Aşık Veysel	1	Yunus Emre	1
Mehmet Akif Ersoy	1		
<b>Genel Toplam</b>	<b>20</b>		

Bu kategoride katılımcıların %48'inden yanıt alınmıştır. Toplam 20 yanıt arasında çağrışım sıklığı en fazla olan şair "Nâzım Hikmet" olmuştur. Bu şairi 2 katılımcının ortak çağrışımı olan "Cemal Süreya" takip etmektedir. Bu kategoride kategori dışı olarak sayılabilecek "Mustafa Kemal Atatürk" çağrışımının yer aldığı görülmektedir.

### Türk Sporcu

Çalışmanın son kategorisini olan "Türk sporcu" için katılımcıların şahsiyet çağrışımları Tablo 9'daki gibi olmuştur.

Tablo 9.

*Katılımcıların “sporcu” meslek grubu için Türk şahsiyet çağrışimleri*

Sporcu	Sıklık	Sporcu	Sıklık
Mesut Özil	8	Keram Aktürkoğlu	1
Arda Turan	2	Mete Gazoz	1
Cenk Tosun	1	Nur Tatar	1
Galatasaray	1	Orkun Kökçü	1
Hakan Çalhanoğlu	1	Ozan Kabak	1
İlkay Gündoğan	1	Ümit Davala	1
<b>Genel Toplam</b>	<b>20</b>		

Türk sporcu kategorisinde en sık çağrışım yapan isim “Mesut Özil” olmuştur. Aynı şahsiyetin çalışmanın başka bir kategorisi olan “Türk oyuncu”lar arasında da çağrışım yaptığı tespit edilmiştir. İki kişinin çağrışımıyla bu ismi “Arda Turan” takip etmektedir. Bu kategori için katılımcıların %48’i çağrışımını yazmıştır. Bu kategoride, kategori dışı olarak değerlendirilebilecek “Galatasaray” çağrışımının yer aldığı görülmektedir.

**Katılımcıların mesleklere ilişkin çağrışimleri ile İstanbul ders kitabında yer alan şahsiyetlerin örtüşmelerine ilişkin bulgular**

**Türk Yazar**

A1-C1 düzeyleri İstanbul Ders Kitaplarının taraması sonucu kitaplarda şu yazarlara yer verildiği tespit edilmiştir; Orhan Pamuk, Yaşar Kemal, Evliya Çelebi, Haldun Taner, Reşat Nuri Güntekin ve Cengiz Aytmatov. Katılımcılardan alınan çağrışımarda bu yazarlardan yalnızca üç tanesine rastlanmıştır. Bunlar; Orhan Pamuk, Yaşar Kemal, Reşat Nuri Güntekin’dir.

**Türk Oyuncu**

İstanbul Ders Kitabının tüm düzeyleri taranmış ve kitapta yer alan Türk oyuncular tespit edilmiştir. Buna göre kitapta yer alan oyuncular; Çağatay Ulusoy, Leyla Lydia Tuğutlu, Tarık Akan, Cem Yılmaz, Kadir İnanır, Türkan Şoray ve Cüneyt Arkın’dır. Katılımcıların Türk oyuncular için verdiği çağrışım şahsiyetlere bakılacak olursa kitapta yer alan yalnızca 1 oyuncunun adı geçmiştir. Bu ortak isim de Çağatay Ulusoy olarak tespit edilmiştir.

**Türk Şarkıcı**

İstanbul Ders Kitabında en çok yer verilen meslek grubu şarkıcılardır. Yapılan tarama sonucunda kitaplarda yer alan toplam 15 şarkıcıya rastlanmıştır. Bunlar; Sezen Aksu, Saadettin Kaynak, Ebru Gündeş, Safiye Ayla, İbrahim Tatlıses, Müzeyyen Senar, Tarkan, Zeki Müren, Aşık Veysel, Sertab Erener, Neşet Ertaş, Erkin Koray, Aşık Mahzuni Şerif, Barış Manço ve Orhan Gencabay’dır. Aynı şekilde katılımcıların da %100 oranında katılım sağlayarak yanıt verdiği meslek grubu şarkıcılar olmuştur. Katılımcıların kitap ile ortak olan şahsiyet çağrışimleri; Sezen Aksu, İbrahim Tatlıses, Tarkan ve Barış Manço olmuştur. Bu durumda kitapta yer alan şahsiyetlerle en çok örtüşen meslek grubu Türk şarkıcılar olmuştur.

**Türk Tarihî Karakter**

Fatih Sultan Mehmet, Evliya Çelebi, Şah Cihan, Mihrimah Sultan, Kanuni Sultan Süleyman, Mimar Sinan, Hürrem Sultan, Rüstem Paşa, II. Abdülhamit; İstanbul Ders Kitaplarında yer alan Türk tarihî şahsiyetlerdir. Katılımcıların bu grupta verdikleri yanıtlarla kitapta örtüşen şahsiyetler şunlar olmuştur; Fatih Sultan Mehmet, Kanuni Sultan Süleyman ve II. Abdülhamit.

### Türk Bilim İnsanı

İstanbul Ders Kitaplarında yer verilen Türk bilim insanları Aziz Sancar, Mehmet Öz ve Gaye Elif Serin'dir. Katılımcıların çağrışımlarıyla ortak olan Türk bilim insanı ise yalnızca Aziz Sancar'dır.

### Türk Şair

İstanbul A1-C1 Ders Kitapları tarandığında 4 Türk şairden bahsedildiği tespit edilmiştir; Mevlâna, Nazım Hikmet, Özdemir Asaf ve Behçet Necatigil. Katılımcılara Türk şairlere ilişkin çağrışımları sorulduğunda alınan yanıtlar ile kitaptaki şairlerle örtüşen tek şahsiyetin Nazım Hikmet olduğu saptanmıştır.

### Türk Sporcu

İstanbul Ders Kitabı tarandığında Türk sporculara çok az yer verildiği görülmüştür. Öyle ki yalnızca bir tane Türk sporcunun kitapta yer aldığı tespit edilmiştir. İstanbul kitabında yer alan tek Türk sporcu Naim Süleymanoğlu'dur. Katılımcıların verdiği yanıtlarla karşılaştırıldığında kitap ve yanıtlar arasında örtüşen bir şahsiyet olmadığı görülmüştür. Türk sporcu kategorisi çalışmanın örtüşen şahsiyet bulunmayan tek kategorisidir.

## 4. Sonuç ve Öneriler

Çalışmada İstanbul Ders Kitabı taranarak kitapta yer alan şahsiyetler ve bu şahsiyetlerin meslek grupları belirlenmiştir. Bulgulara bakıldığında katılımcıların verilen her meslek için meslek çağrışımlarının olduğu görülmüştür. Ancak bazı meslek gruplarında kategori dışı ve şahsiyet olmayan çağrışımların yer aldığı görülmüştür.

Türk yazar kategorisine bakıldığında bir katılımcı tarafından Aziz Sancar çağrışımının yapıldığı görülmektedir. Öğrenci bilim insanı kategorisinde yer alması gereken bir şahsiyeti yazar kategorisine dâhil etmiştir. Aziz Sancar, kitapta yer alan şahsiyetlerdendir. Bu nedenle öğrencide şahsiyet deyince çağrışım yapan kişilerden biri olduğu tahmin edilmektedir. Ayrıca, yazar kategorisinde kitap ile öğrencilerin çağrışımları arasında üç ortak şahsiyet bulunmaktadır. Bu durumda kitaptaki şahsiyetler ile öğrencilerin şahsiyet çağrışımlarının örtüşme oranı %50 olarak tespit edilmiştir.

Türk oyuncu kategorisinde daha önce de bahsedilmiş olduğu gibi kategori dışı bir şahsiyet çağrışımı bulunmaktadır. Katılımcılardan dördü aktör/aktris anlamında kullanılan oyuncu kategorisinde Mesut Özil yazmıştır. Bilindiği gibi Özil futbol oyuncusudur. Yakın anlamlarda kullanılan sözcükler öğrenciler tarafından farklı algılanmıştır. Bu da daha doğru çağrışımlar elde edebilmek için dil öğretimi alanında yapılacak çağrışım çalışmalarında sınırların daha keskin bir şekilde belirlenmesi gerektiğini göstermiştir. Öğrencilerin şahsiyet çağrışımları ile kitap arasındaki şahsiyetlerin örtüşme oranı oyuncu kategorisinde %14,29'dur. Bu düşük orandan yola çıkılarak öğrenciler ile kitaptaki şahsiyetler arasında oldukça büyük bir farklılık olduğu söylenebilir.

Kitapta en çok yer alan şahsiyetlerin Türk şarkıcılar olduğu tespit edilmiştir. Buna paralel olarak katılımcıların %100 yanıt verme oranıyla çağrışım şahsiyet yazabildiği tek kategori de Türk şarkıcılar olmuştur. Şarkıların dil öğretiminde etkisi daha önceki pek çok çalışmaya konu olmuş ve olumlu etkilerinden bahsedilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bu bulgu da öğrencilerin dil öğrenirken şarkılardan ve şarkıcılardan çok fazla faydalandıklarını göstermektedir. Kültürün en önemli parçalarından biri olan şarkılar ve şarkıcılar da İstanbul Ders Kitabında önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca popüler kültür ögesi olan şarkıcıların kitapta çok sayıda yer alması da bu açıdan kitabın kültürel öğeleri göz önünde bulundurduğunu göstermektedir. Bu kategoride yalnızca iki çağrışımın "şarkıcı" değil "şarkı" sözcüğü üzerinden yapıldığı görülmektedir. Katılımcılara çalışmanın şahsiyetler üzerine olduğu açıklanmış olsa da şahsiyet dışı iki çağrışımın yapılmış olması katılımcı dikkatsizliği ya da sözcüklerin birbirlerine çok benzer olması şeklinde açıklanabilir. Şarkıcıların isimleri kitapta çok sayıda yer almış olsa da katılımcılar ve kitaptaki şarkıcıların örtüşme oranı %26,67 olarak hesaplanmıştır. Tüm

katılımcıların yanıt verebildiği bir kategori olduğu düşünüldüğünde örtüşme oranı oldukça düşüktür. Bu da kitabın güncelliği tartışmasını gündeme getirmektedir.

Tarihî karakterlere bakıldığında katılımcıların en sık ortak çağrışımlarının Mustafa Kemal Atatürk olduğu görülmektedir. Türk kültürü ve tarihinin en önemli şahsiyeti olan Mustafa Kemal Atatürk'ün çağrışım sıklığının yüksek olması araştırmancının beklenen sonuçları arasındadır. Ders kitabında doğrudan Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili bir bölüm olmasa da katılımcıların ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler oldukları göz önünde bulundurulduğunda hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşadıkları için tarihî şahsiyet kategorisinde Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili en yüksek çağrışım sıklığına ulaşıldığı söylenebilir. Diğer çağrışım şahsiyetlere bakıldığında büyük oranda sosyal medyaya ve dizilere/filmlere konu olmuş tarihî şahsiyetlerin büyük oranda yazıldığı görülmektedir. Ders kitabıyla karşılaştırıldığında ise yalnızca üç şahsiyetin ortak olduğu yani örtüşme oranının %33,33 gibi düşük bir oranda olduğu tespit edilmiştir.

Bilim insanı kategorisinde ders kitabında yalnızca üç şahsiyetin yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak verilen yanıtlara bakıldığında katılımcıların ders kitabı dışında, daha çok günlük hayatta daha çok maruz kaldıkları veya duydukları bilim insanlarına çağrışım yaptıkları görülmüştür. Kitap ile ortak olan tek bilim insanı Aziz Sancar olmuştur. Onun dışındaki bilim insanlarına bakıldığında katılımcıların Cahit Arf'i yazmaları birebir günlük hayatta sürekli karşılaştıkları şahsiyetleri daha iyi anımsadıklarını göstermektedir. Cahit Arf günlük hayatta öğrencilerin sürekli gördükleri 10 TL'nin arkasında yer alan Türk bilim insanıdır. Bunun yanı sıra bulgularda İzzet Baysal ismi ile karşılaşmıştır. Aslında bir iş insanı olan İzzet Baysal'ın yine öğrenciler arasında adını verdiği üniversitenin de popüler olması sebebiyle bu kategoriye yazıldığı tahmin edilmektedir. Bu veri katılımcıların günlük hayattaki şahsiyetleri daha çok anımsadıklarını göstermektedir. Ancak gerekli bilgiye sahip olmadıkları için kategorilendirme konusunda hatalar yapmaktadırlar. Bu meslek grubu ve şahsiyetler için de örtüşme oranı bir önceki kategoride olduğu gibi %33,33 olarak bulunmuştur.

Türk şair kategorisinde katılımcıların kitap ile örtüşen tek çağrışım şahsiyetleri Nâzım Hikmet olmuştur. Katılımcıların yanıtları ile kitapta yer alan şahsiyetlere bakıldığında kitabın oldukça eksik kaldığı görülmektedir. Katılımcıların verdiği yanıtlar içinde yaşadıkları hedef kültürde kendi yaşantılarında öğrendikleri şahsiyetlerdir. Bu durum da örtüşme oranının %25 ile çok düşük olduğunu göstermektedir.

Türk sporcu kategorisinde kitapta yer alan tek şahsiyet Naim Süleymanoğlu'dur. Bilindiği gibi Naim Süleymanoğlu halter alanınca uzmanlaşmış bir sporcudur. Ancak günümüzde halter çok popüler olmayan bir spor dalıdır. Katılımcıların verdiği yanıtlara bakıldığında çoğunlukla futbol ile uğraşan sporcuların yazıldığı görülmüştür. Çalışmanın son meslek grubu olan sporcular için kitap ile katılımcıların çağrışımları arasında hiçbir örtüşmeye rastlanmamıştır. Bu da kitabın öğrenciler için bu kategoride yetersiz kaldığını göstermektedir.

Tüm bu bulgulardan ve analizlerinden yola çıkarak ders kitaplarının günlük hayatı yakalaması ve kültür diplomasisini içinde barındırmasının elzem olduğu söylenebilir. Kitap hazırlayanların hedef kitlenin ilgi alanına daha çok girebilecek, günlük hayatta daha çok bilinen ve Türk kültürünü daha çok yansıtan şahsiyetlerin takip ve tespit ederek kitaplara dâhil etmesi gerekmektedir. Aksi hâlde, kitapta yer alan şahsiyetler hedef kitlenin zihinlerinde yer etmemekte yalnızca o derste adı geçen ve hatırlama aşamasına ulaşamayan bir şahsiyet olmaktadır. Hedef kültürün tanıtılmasında şahsiyetler çok önemlidir ve hedef kitlenin ilgisini çekecek şahsiyetlerin kitaplarda yer alması gereklidir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre kitap hazırlayanların mutlaka hedef kitleyi yakından takip etmesi, sosyal medyada yer alan ve hedef kitlenin ilgisini çeken şahsiyetleri tanınması, günlük hayatta karşılaşılan şahsiyetler dışında Türk kültürüne yön veren şahsiyetleri de tespit ederek ders kitaplarını hazırlamalarının önem arz ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Kitap hazırlık süreci oldukça zahmetli ve

maliyetli olduğu için kitapların sürekli olarak yenilenmesi zor olsa da belirli periyodlarla güncelliği koruyabilmek adına ders kitaplarının revize edilmesi önerilmektedir. Türk kültürü için önemli şahsiyetlerin, hedef kitlenin de ilgisini çekecek mesleklerden seçilerek kitaplarda yer alması bu çalışmadan elde edilen veriler neticesinde sunulan öneriler arasındadır.

### Kaynaklar

- Aydın, G. (2020). Kültür öğretiminin temel kavramları. G. Aydın (Ed.), *Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim* içinde (s. 1-47). Pegem Akademi.
- Boylu, E., & Başkaya, K. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki şahsiyetler üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 15(3), 1573-1605. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42648>.
- Boylu, E., Şen, Ü., & Çal, P. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel simge olan şahsiyetlerin kültür aktarımı aracı olarak kullanılması üzerine öğretici görüşleri. İ. Kalenderoğlu, & P. Kanık Uysal (Ed.), *Türkçe Eğitime Adanan Bir Ömür Dr. Asiye Duman'a Armağan* içinde (s. 261-276). Pegem Akademi.
- Daşdemir, İ., & Tekin, S. (2018). Sosyal bilgiler ders kitaplarında Türk-kültür öğelerinin kullanımı. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 18(1), 215-228. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egetdid/issue/37854/423588>.
- Göçen, G. (2019). Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. A. Okur, & G. Göçen (Ed.), *Yabancı dil olarak ikinci dil olarak yurtdışındaki Türk soylular için Türkçenin sözcük öğretimi* içinde (s.249-272). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, CIII(729), 50-57. Retrieved from <https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2012/11/14.pdf>.



## İkinci Dil Olarak Türkçe Deyim Öğretiminde Yapay Zekânın Kullanımı ve Öğrenmeye Etkisi

Öğr. Görevlisi Merve DİNCER, Amasya Üniversitesi, [merve.dincer@amasya.edu.tr](mailto:merve.dincer@amasya.edu.tr), Türkiye.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8277838>

**Özet:** 1956 yılında Amerika’da Dartmouth Koleji’nde yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkan ve insanların dijital dünya tecrübelerinden edindiği bilgilerle hızla değişen ve gelişen yapay zekâ, ileri düzeyde bir bilgisayar teknolojisidir. Sağlık, ekonomi, üretim, eğitim, hukuk, ticaret gibi birçok sektörde yapay zekâ uygulamaları geliştirilmekte ve kullanılmaktadır. Son yıllarda popülerliği artan ve kullanım alanı olarak geniş bir yelpazeye sahip olan yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde de kullanımının arttığı yapılan güncel çalışmalarla ortaya koyulmaktadır. Özerk öğrenmelerin önem kazandığı dil öğretiminde ise yapay zekânın kullanımı ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar artış gösterirken ülkemizde bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı olması bu alanda daha fazla çalışmanın yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmanın amacı da Türkiye’deki bir Türkçe Öğretim Merkezi’nde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen B2 düzeyi öğrencilerinin deyim öğretiminde özerk öğrenme bağlamında yapay zekâ kullanımının etkisini ortaya koymaktır. Nicel araştırmanın işe koşulduğu bu çalışmada gerçek deneme modeli son test kontrol gruplu model tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak rastgele seçilmiş deney ve kontrol gruplarına, araştırmanın son aşamasında araştırmacı tarafından uygulanan son test kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22 programı aracılığıyla analiz edilip sonuçlar karşılaştırmalı olarak ortaya koyulmuştur. Araştırmanın sonucunda yapay zekâ teknolojisinin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde özerk öğrenme bağlamında olumlu etki sağlasa da iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yapay zekâ, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, Özerk öğrenme, Dijital öğrenme

### The Use of Artificial Intelligence in Teaching Turkish as a Second Language and Its Effect on Learning

**Abstract:** Artificial intelligence, which emerged as a result of the studies carried out at Dartmouth College in the USA in 1956, has rapidly changed and developed with information gained from the digital world experiences, is an advanced computer technology. Artificial intelligence applications are developed and used in many sectors such as health, economy, production, education, law, and trade. Artificial intelligence technologies of which have increased popularity and had a wide range of uses in recent years are unearthed in education by current studies. In language teaching, wherein autonomous learning gains importance, the limited number of studies of artificial intelligence in our country entails further studies in this area, whereas studies conducted abroad on the subject have increased. The aim of this study is to reveal the effect of using artificial intelligence in the context of autonomous learning in idiom teaching for B2 level students learning Turkish as a second language in a Turkish Teaching Center in Turkey. In the study, in which quantitative research is employed, the real trial model, the posttest control group model is preferred. As a data collection tool, the post-test applied by the researcher to the randomly selected experimental and control groups is used at the last stage of the research. The data obtained are analyzed through the SPSS 22 program and the results are presented comparatively. The results reveal that although artificial intelligence technology has a positive effect in the teaching of Turkish as a second language in the context of autonomous learning, there is no significant difference between the two groups.

**Keywords:** Artificial intelligence, Teaching Turkish as a second language, Autonomous learning, Digital learning

## 1. Giriş

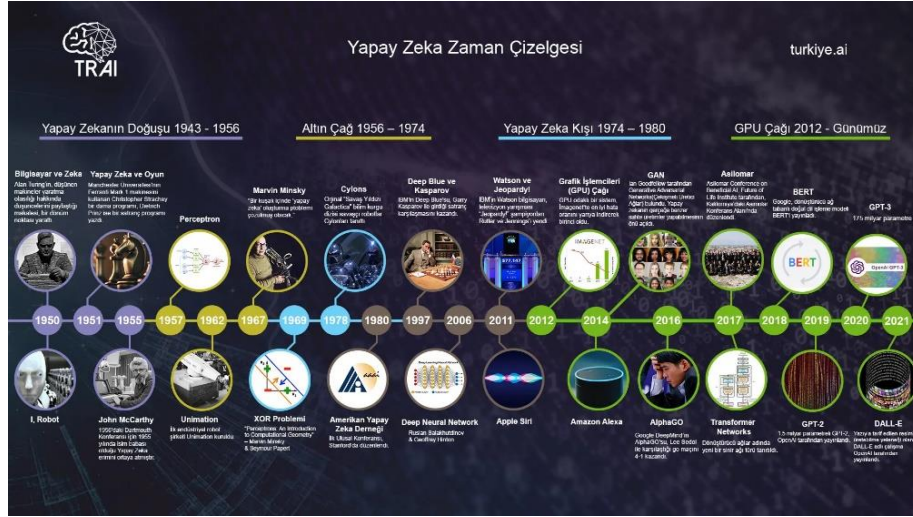
Adını çoğunlukla bilim kurgu filmlerinde duyduğumuz ve dünyaya etki etme potansiyeli ile ilgili senaryolar ürettiğimiz yapay zekâ, 2020'li yılların sembol kavramlarından birisi olmuştur. 1956 yılında Amerika'da Dartmouth Koleji'nde yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkan yapay zekâ, farklı konularla günümüz dünyasını meşgul etmeye devam etmektedir. Son zamanlarda özellikle sinema dünyasında geçmişte ütopyik olarak varsayılan birçok filmin günümüzde gerçeğe yaklaştığını gösteren yapımların sayıca arttığı görülmektedir. Şekil 1'de dijital platformlarda popülerliği artan Netflix'te yayımlanan Black Mirror adlı diziden yapay zekâ konulu sahneye yer verilmiştir.



Şekil 1. Netflix Yapımı Black Mirror Dizisinde Yapay Zekâ Konulu Sahnelerden Bir Kesit

Yapay zekâ üzerine çeşitli tanımlar mevcuttur. Meço ve Coştu (2022) yapay zekâyı "...bir bilgisayar veya bilgisayar tarafından kontrol edilen bir robotun, insan zekâsı ve ayırt etme yeteneği gerektirdiği için genellikle insanlar tarafından yapılan görevleri yerine getirme yeteneği..." (s.172) şeklinde tanımlamışlardır. Schank (1987) yapay zekânın tanımı ile ilgili tartışmaları ortaya koyduğu "*What Is AI, Anyway?*" isimli çalışmasında yapay zekâyı "bir programın yapabileceği şeyleri yapabilen bir program" olarak özetlemektedir. Bununla birlikte Schank, yapay zekânın tanımının ortaya koyulmasından çok ne ile ilişkilendirildiğinin, ne üzerine kullanılacağına, yapay zekâdan beklentilerimizin neler olacağına tartışılmasını daha önemli bulmaktadır. Bu nedenle yapay zekânın tek bir tanımının olamayacağını ifade etmektedir. Benzer şekilde Wang (2008) da yapay zekânın insan zihnine benzeyen bilgisayar sistemleri oluşturmayı amaçladığını söylemektedir. Ancak, bu benzerliğin hangi açılardan tanımlanması gerektiği konusunda farklı fikirler bulunduğunu belirtmektedir. Wang'a göre, tanımlarla ilgili yaygın görüşler, bu benzerliğin yapı, davranış, yetenek, işlev ve ilke gibi farklı açılardan tanımlanabileceğini ifade etmektedir.

Türkiye Yapay Zekâ İnisyatifi, 1950'li yıllardan itibaren günümüze kadar süregelen yapay zekâ ile ilgili gelişmeleri Şekil 2'de ifade edildiği gibi dört döneme ayırmıştır: Yapay Zekânın Doğuşu, Altın Çağ, Yapay Zekâ Kışı ve 2012 yılında ortaya çıkan GPU (Graphics Processing Unit) teknolojileri ve sonrası. Özellikle 2012 yılından sonra ortaya çıkan gelişmeler yapay zekânın dönüşüm hızını artırmıştır. Yapay zekâ uzmanlarının genel görüşü gelişmeler bu hızla devam ederse 2060 yılından önce insanlık tarihinin farklı bir boyuta evrilme olasılığının yüksek olduğu yönündedir (Evrin Ağacı, 2021).



Şekil 2.Yapay Zekânın Zaman Çizelgesi (<https://turkiye.ai/kaynaklar/yapay-zeka-zaman-cizelgesi/>)

Hukuk, ticaret, sanat, ekonomi, sağlık gibi hemen hemen her alanda kendine yer edinmeye başlayan yapay zekâ teknolojisi eğitim alanında da sıkça gündeme gelmektedir. Horizon 2018 raporuna göre insan zihninin karar mekanizmasına yaklaşmayı hedefleyen ve elde ettiği büyük veri kümeleriyle insanın sahip olduğu doğal dili edinmeye çalışan yapay zekânın eğitimde öğrenmeyi ve öğretmeyi ileri boyutlara taşıyabileceği ifade edilmektedir. Becker vd. (2018) raporda ayrıca eğitim sektöründe temel teknolojilerin gelişmeye devam ettikçe yapay zekânın, çevrim içi öğrenmeyi, uyarlanabilir öğrenme yazılımını ve araştırma süreçlerini öğrencilere daha sezgisel bir şekilde yanıt verme ve öğrencilerle etkileşim kurma potansiyeline sahip olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda yapay zekânın, eğitimleri de sıkıcı görevlerden kurtarma ve motivasyonlarını olumlu etkileme potansiyeline sahip olduğunu belirtmektedir.

Arslan (2017), yapay zekânın eğitim üzerinde büyük bir etkisinin olduğunu belirtmektedir. Bu etkinin, öğretim sürecinin her aşamasında özerk (birebir) öğrenme ilkesi etrafında gerçekleşeceğini söyleyerek öğrenenler açısından testler ve değerlendirmeler için yeni bir boyut kazandırabileceğini ifade etmektedir. Sonuç olarak yapay zekâ ile bireyselleştirilmiş öğrenmenin daha etkili hale getirilebileceğini ve dönüt sürecinin otomatikleştirileceğini öne sürmektedir (s.86).

## 2. Dil Öğrenimi ve Yapay Zekâ İlişkisi

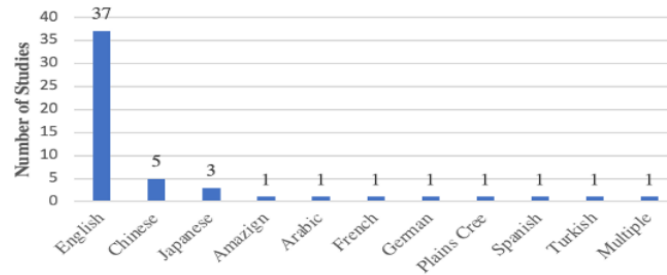
Yapay zekâ ile ilgili eğitim dünyasındaki gelişmeler dil öğrenimi alanında da birçok yeniliği beraberinde getirmiştir. Yapay zekâ tabanlı dil öğrenme uygulamaları (Twee), otomatik dil çevirileri (Google Translate vb.), sesli asistanlar (Apple Siri vb.), doğal dil işleme modelleri (NLP) gibi birçok teknolojik uygulama ortaya çıkmıştır. Bu uygulamaların tümü yukarıda da ifade ettiğimiz gibi özerk öğrenmelere dayanmakta ve öğrenme sürecini kolaylaştırmak, dil öğrenimini hızlandırmak, dil becerilerini geliştirmek için kullanılabilirler. Günümüzde bireyselleştirilmiş temele dayalı yapay zekâ uygulamaları sayesinde dil öğreniminde öğrenciler her an ve her yerde internet yardımıyla dil desteği alabilme imkânına sahiptir. Bu gelişmeler şüphesiz dil öğrenimi ve öğretimi günümüzden çok daha farklı boyutlara taşıyacağını gösteresidir. Dil eğitimine destek amaçlı kullanılabilen yapay zekâ uygulamalarından bazıları aşağıda verilmiştir:

- AI Courses Creator
- Quotify
- Bearly AI
- AI Article Writer
- Google Duplex

- Elicit.org
- Research Rabbit
- ChatGPT

Yapay zekâ uygulamalarının ne olduğundan çok ne amaçla kullanılacağına bilinmesi önemlidir. Yukarıda verilen bazı örnek uygulamaların çalışma prensiplerinin bilinmesi öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Örneğin son zamanlarda adından sıkça söz edilen ChatGPT isimli yapay zekâ uygulaması, Google alt yapısı gibi herhangi bir alanda merak ettiğiniz herhangi bir bilgiyi sorduğunuz zaman sorma şeklinize bağlı olarak size yanıt verebilmektedir. Bu durum çok yakın gelecekte yapay zekâ ile öğrenme modellerinin gelişimine hız kazandıracaktır.

Dünyada dil eğitiminde yapay zekâ kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar sayıca fazla iken ülkemizde bu konuda yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu ortaya çıkmıştır. Woo ve Choi (2021) dünyadaki yapay zekâ tabanlı dil öğrenme araştırmalarını inceledikleri çalışmalarında en fazla otuz yedi çalışmayla İngilizce dilinde ortaya koyulduğunu, sadece bir çalışmanın Türkçe ile ilgili yapıldığını ortaya koymuştur. Aynı çalışmada ortaya konan çalışmaların %14,26'sını konuşma ve dinleme, %11,21'sini yazma, %11,21'ini telaffuz, %7,13'ünü dil bilgisi, %5,9'unu kelime hazinesi, %4,8'ini okuma ve %1,2'sini çoklu becerilerin oluşturduğu ifade edilmiştir (s. 5). Söz konusu çalışmada analiz edilen diller Grafik 1'deki gibidir.



Grafik 1. Dünyada yapılan dil tabanlı yapay zekâ çalışmalarının hedef dilleri

Akdeniz ve Özding (2021) ülkemizdeki yapay zekâ tabanlı çalışmaları inceledikleri araştırmada veri tabanlarından elde ettikleri toplamda otuz yedi çalışmanın yer aldığını ortaya koymuşlardır. 2010 yılından önce bu konuda yapılan çalışmaların az olduğunu ancak 2015 sonrasında yapay zekâ tabanlı çalışmaların sayıca arttığını ifade etmişlerdir. Son zamanlarda söz konusu çalışmalar sayıca artmaya devam etse de henüz dünyadaki çalışmalar kadar yeterli seviyede değildir. Çalışmanın amacı da dünya üzerinde sahip olduğu çeşitli özellikleriyle popülerliği giderek artan Türkçenin ikinci dil olarak öğreniminde deyim aktarımının yapay zekâ tabanlı kullanımını incelemektir. Kültürel çeşitliliğin bir göstergesi olan deyimlerin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin öğretmen rehberliği olmadan öğrenilebilirliği ile ilgili çeşitli çalışmalar mevcuttur ancak yapay zekâ ile öğrenme konusu ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle alana katkı sunacağı varsayılmaktadır.

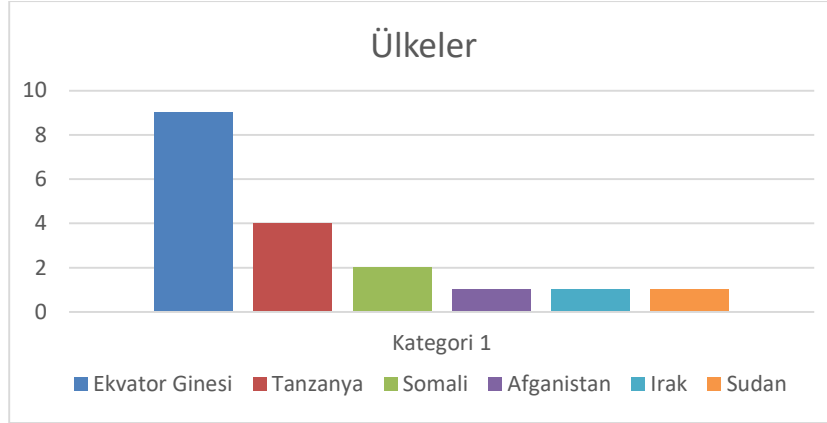
### 3. Yöntem

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırmanın işe koşulduğu gerçek deneme modeli son test kontrol gruplu model tercih edilmiştir. Son test kontrol gruplu modelin ön test-son test kontrol gruplu modelden tek farkı deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanmamasıdır. "Desen tek faktörlü gruplararası desen olarak da tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2023). Son test kontrol gruplu modelin bir avantajı, araştırma sürecini hızlandırmaktır. Araştırmada bu sebeple tercih edilmiştir.

### 3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Türkiye’de bir üniversitenin TÖMER biriminde Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki 18 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler farklı ülkelerden gelen farklı dil ailelerine mensup öğrencilerdir. Öğrencilere araştırma öncesi araştırmacı tarafından oluşturulan katılımcı bilgi formu sunulmuştur. Katılımcıların 10’u erkek, 8’i ise kadındır. Katılımcıların tamamının 18-25 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Katılımcıların ülke bilgileri Grafik 2’deki gibidir.

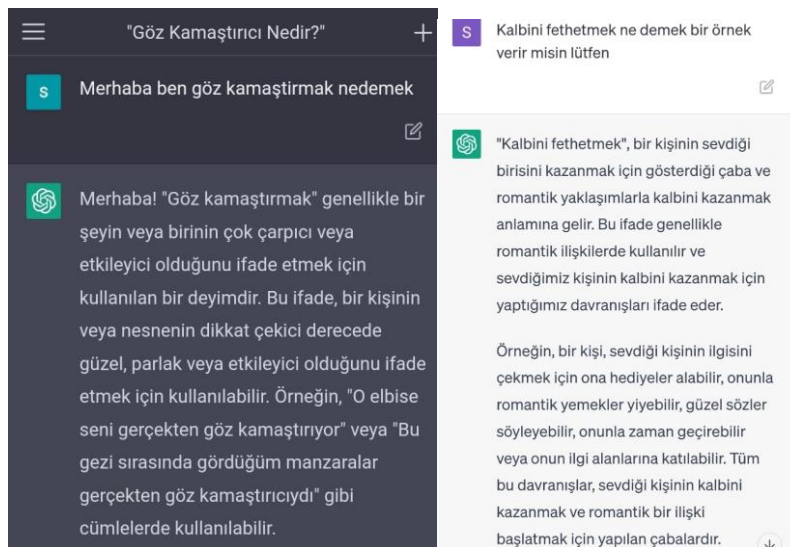


Grafik 2. Katılımcıların Ülke Bilgileri

Katılımcılara Türkiye’de buldukları süre sorulmuştur. Katılımcıların %83,3’ü 1-6 ay, %16,7’si ise 3 yıldan fazladır Türkiye’de bulduklarını belirtmişlerdir. Günlük ifadede sıklıkla kullanıldığı için deyimlere gün içerisinde ne kadar maruz kaldıklarının ortaya çıkarılması açısından bu soru sorulmuştur.

### 3.3. Veri Toplama ve Veri Analizi

Araştırmacı, rastgele oluşturulan deney grubuna yabancılara Türkçe alanında en sık kullanılan kitaplarda yer alan deyimleri tespit etmiş ve deney grubuna bu deyimleri, verilen süre içerisinde son zamanlarda sıklıkla adından söz ettiren ChatGPT (GPT 3.5) isimli yapay zekâ uygulamasıyla öğrenmelerini istemiştir. Öğrencilerin ChatGPT uygulamasını kullanırken deyimleri nasıl öğrendiklerine dair ekran görüntüsü örnekleri Şekil 3’teki gibidir.



Şekil 3. ChatGPT Ekran Görüntüleri



Kontrol grubuna herhangi bir müdahale edilmemiş, dersler doğal akışında seyretmiştir. Deney grubuna verilen süre tamamlandıktan sonra her iki gruba da araştırmacı tarafından uygulanan başarı testi, son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından uygulanan başarı testinden elde edilen sonuçlar SPSS 22 analiz programıyla analiz edilmiş ve sonuçlar ortaya koyulmuştur.

#### 4. Bulgular

Bu bölümde araştırmacı tarafından son test olarak katılımcılara sunulan başarı testinden elde edilen sonuçlar ortaya koyulacaktır. SPSS 22 analiz programına girilen verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Yapılan normallik testi sonucunda skewness ve kurtosis (çarpıklık ve basıklık ) değerleri -2 ile +2 arasında değer aldığı için değişkenlerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır (George & Mallery, 2010). Değerler normallik gösterdiğinden deney ve kontrol grubunun veri analizi için parametrik testlerden Independent t-testi kullanılmıştır.

Tablo 1

*Independent T Testi*

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Kontrol	9	40,00	25,495		16	
Deney	9	37,78	29,059	,172	15,734	,865
Toplam	18					

Tablo 1, deney grubu ve kontrol grubu arasındaki independent t-testi sonuçlarını göstermektedir. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların ortalama puanı 40,00 iken deney grubunda yer alan katılımcıların ortalama puanı 37,78 olarak bulunmuştur. Değişkenler arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ( $p > 0,05$ ).

#### 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada 2020’li yılların sembol kavramlarından biri haline gelen yapay zekânın ikinci dil olarak Türkçe deyim öğretiminde kullanımının etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada rastgele seçilen deney ve kontrol grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi uygulanmış ve sonuçlar SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya koyulmuştur.

Dil öğretiminde yapay zekânın öğrenci ve öğretici açısından destekleyici olabileceği yönünde birçok çalışma mevcuttur (İşler & Kılıç, 2021; Popenici & Kerr, 2017; Aktay, 2022) ancak yapay zekâ uygulamalarının bir öğretici kadar etkili olup olamayacağı, bir öğreticinin yerini alıp alamayacağı ile ilgili endişeler de bir o kadar fazladır. Bu konu ile ilgili tartışmalar gündemi meşgul etmektedir. Çetin ve Aktaş (2021) eğitimde yapay zekâ ve gelecek senaryoları ile ilgili öğretmen görüşlerine yer verdikleri çalışmalarında “bilgilerin güvenilirliği, psikolojik ve pedagojik yaklaşım, görünüm ve güveni sağlayıp sağlayamayacağı, öğrencilerin ihtiyaç duydukları rol modeli karşılayamayacağı ve tarih, din, kültür gibi değerlerin öğrencilere öğretilmesi, benimsetilmesi noktalarında yetersiz kalacak olması” (s. 4256) ile ilgili endişeler ifade edilmiştir. Çalışmamızda da olduğu gibi özellikle dilin kültürel zenginliğinin sembolü olan deyimler gibi çok yönlü söz kalıplarının öğretiminde yapay zekânın öğretimi tek başına yeterli gelmemiştir. Özdemir (2013) deyimlerin “... bir dilin anlatım yollarını, o dili konuşan toplumun geçmişini, geleneklerini ve çeşitli yaşam biçimlerini yansıtan önemli ipuçlarını içerdiklerinden, o dili öğrenen yabancılar için de öğrenilmesi gereken önemli sözvarlığı öğeleri...” olduğunu ifade etmiş ve yabancı dil öğrencilerinin ana dili konuşanlarıyla iletişimleri sırasında deyimleri yeterli ve uygun biçimde kullandıklarında kendileri daha az yabancı hissedeceklerini belirtmiştir. Bu açıdan deyim öğretiminin



sınıf içinde ve dışında öğrencileri destekleyici uygulamalarla öğretimi oldukça önemlidir. Ancak tek bir teknolojik uygulama deyim öğretiminde henüz yeterli gelmemektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde öğretmenin rolü oldukça önemlidir çünkü etkili bir öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecinde en önemli destekçisi olabilir. Çalışmanın sonucu da bu durumu destekler niteliktedir. Çalışma, yapay zekâ teknolojilerinin sınıf ortamında öğreticiyi ve öğrenciyi şimdilik sadece destekleyici bir rol üstlenmesi ve deyim gibi kültürel zeminli söz kalıplarının öğretiminde tek başına yeterli olmayacağı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Değerlendirilen sonuçlar üzerine birtakım öneriler sunulmuştur:

- İkinci veya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticiler ve hedef dil öğrencileri yapay zekâ kullanımı konusunda bilgilendirilmelidir.
- İkinci veya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin bireysel veya grup olarak kullanabilecekleri Türkçe doğal dil tabanlı, kültürel özellikli yapay zekâ uygulamaları geliştirilmelidir.
- Yapay zekâ uygulamaları ile ilgili kurumlarda sunulan ders içerikleri ve materyaller zenginleştirilmelidir.
- Türkçe öğretim merkezlerinde kurum ile yapay zekâ uzmanları iş birliği içinde olmalı ve geliştirilecek uygulamalar her kurumun kendi ihtiyacına yönelik bireyselleştirilmelidir.
- Yapay zekâ uygulamalarının veri güvenilirliğini sağlamak amacıyla ölçme ve değerlendirme uzmanları ile birlikte hareket edilmelidir.
- Yapay zekâ uygulamalarının kullanımı ile 21. Yüzyıl becerilerinin hedef dil öğrencilerine daha hızlı kazandırılabilmesi göz önünde bulundurulmalı ve ders programları bu bağlamda yenilenmelidir.

#### Kaynaklar

- Adams Becker, S., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V. & Pomerantz, J. (2018). Horizon report 2018 higher education edition brought to you by EDUCAUSE. *EDUCAUSE*. Retrieved May 2, 2023 from <https://www.learntechlib.org/p/184633/>.
- Akdeniz, M. & Özdiç, F. (2021). Eğitimde Yapay zeka konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 912-932. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.938734>.
- Aktay, S. (2022). The usability of images generated by artificial intelligence (AI) in education. *International Technology and Education Journal*, 6(2), 51-62. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/itej/issue/75198/1233537>.
- Arslan, K. (2017). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue/55426/690058>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.,E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2023). Bilimsel araştırma yöntemleri (34. Baskı). Pegem Akademi.
- Çetin, M., & Aktaş, A. (2021). Yapay zeka ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>.
- Evrin Ağacı. (2021). Yapay zeka uzmanıyla yapılan çalışmaya göre tekil'lik'e yapay genel zeka'ya 2060 yılından önce ulaşmamız çok olası. <https://evrimagaci.org/995-yapay-zeka-uzmaniyla-yapilan-calismaya-gore-tekillige-yapay-genel-zekaya-2060-yilindan-once-ulasmamiz-cok-olasi-9407>  
Erişim Tarihi: 03.05.2023
- İşler, B. & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejnm/issue/58097/738221>.

- Meço, G. & Coştu, F. (2022). Eğitimde yapay zekânın kullanılması: Betimsel içerik analizi çalışması. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 171-193. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/sbed/issue/70445/1092727>.
- Özdemir, A. (2013). Deyimlerin Yabancılara öğretiminde mnemonik teknikler ile öğretim etkinliği önerisi. 6. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, 4-6 Temmuz 2013, Niğde.
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>.
- Schank, R. C. (1987). What is al, anyway?. *AI Magazine*, 8(4), 59. <https://doi.org/10.1609/aimag.v8i4.623>.
- Türkiye Yapay Zeka İnisiyatifi. (2023). Yapay zeka zaman çizelgesi. Erişim tarihi: 3 Mayıs 2023, <https://turkiye.ai/kaynaklar/yapay-zeka-zaman-cizelgesi/>.
- Wang, P. (2008). What do you mean by "AI"? *In AGI*, 171, 362-373.
- Woo, J. H. & Choi, H. (2021). Systematic review for AI-based language learning tools. arXiv preprint <https://doi.org/10.48550/arXiv.2111.04455>.

## Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar

Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, [nevin.akkaya@deu.edu.tr](mailto:nevin.akkaya@deu.edu.tr), Türkiye.

Hakan ÇIVĞIN, Dokuz Eylül Üniversitesi, [hakan.civgin59@gmail.com](mailto:hakan.civgin59@gmail.com), Türkiye.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8277875>

**Özet:** Dil öğretim süreci oldukça karmaşık bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreç hem öğrenen hem de öğretene açısından birçok sorunu içerisinde barındırmaktadır. Öğretim sürecinin en temel unsurlarından birini öğretmenler oluşturmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretene önemi oldukça büyüktür. Çünkü öğretmen, öğrencilerin Türkçeyi öğrenmesinde ve öğrendiklerini kullanmalarında kilit bir role sahiptir. Öğretene en önemli görevlerinden biri, öğrencilere dili doğru bir şekilde öğretmek ve telaffuz, dilbilgisi, kelime dağarcığı, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin gelişmesini sağlamaktır. Bunun yanı sıra öğretmen, öğrencilerin özgüvenlerini artırmak, motivasyonlarını yüksek tutmak ve ilgi düzeylerini artırmak için çaba göstermelidir. Yabancılara Türkçe öğretimi, Türkiye'nin kültürel ve ekonomik açıdan dünya ile ilişkilerinin gelişmesi için oldukça önemlidir. Türkçenin öğrenilmesi, Türkiye ile ilgili kültürel ve tarihi bilgi edinmenin yanı sıra, Türkiye'de iş yapma ve yatırım yapma gibi fırsatları da arttırabilir. Önemi düşünüldüğünde yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlar alanın geliştirilmesi açısından önemli bir engel olarak karşımıza çıkabilmektedir. Öğretmenlerin bu süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlar genel olarak incelendiğinde dilsel engeller, kültürel farklılıklar, gramer sorunları, materyal ve kaynak yetersizliği gibi konuların öne çıktığı görülmektedir. Ortaya konulan bu sorunlar ve bu sorunların altında yatan sebeplerin ortaya konularak çözüm önerileri üretilmesi alanın geliştirilmesi açısından oldukça önemli olarak görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancılara Türkçe öğretimi, Öğretene, Karşılaşılan sorunlar

### Problems Encountered by Teachers in Teaching Turkish to Foreigners

**Abstract:** The language teaching process is a very complex process. This process contains several problems in terms of both learners and teachers. One of the most basic elements of the teaching process is teachers. The importance of teacher in teaching Turkish to foreigners is enormous since it is the teacher who has a key role in students' learning Turkish and practicing what they have learned. Teaching Turkish to foreigners is very crucial for the development of Turkey's cultural and economic relations with the world. Learning Turkish can increase opportunities such as doing business and investment in Turkey, as well as gaining cultural and historical information about Turkey. Considering its noteworthiness, the problems encountered in the process of teaching Turkish to foreigners can be an important obstacle to the development of the field. When the problems faced by the teachers in this process are examined in general, it is seen that the issues such as linguistic barriers, cultural differences, grammatical problems, and materials and resource inadequacy come to the fore. So as to reveal these problems and the reasons underlying them, creating solution proposals is considered vital for the development of the field.

**Keywords:** Teaching Turkish to foreigners, Teacher, Problems encountered

## 1. Giriş

Dil öğretiminin uygulamadaki bilimsel temellerine de kaynaklık ettiği üzere, insanların ana dillerinden başka dili veya dilleri öğrenmek istemelerinin pek çok nedeninden bahsedilebilir. İnsanların ana dillerinden başka bir dili öğrenme isteğinin ardında toplumsal, uluslararası gelişmelerden etkilenen bireysel tercihler bulunur. Bireyin bu türden uzun süreli ve hiç de kolay olmayan bir öğrenme sürecine girmesinde etkili olan, kendisinin dışında başka bireyler için de geçerli sayılabilecek şekilde hedef dile karşı yerleşmiş bazı algılarla karşılaşılır. Bireyin kendisinin dışında başka kişilerin de sahip olduğu bu yerleşik algıların ardında da hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkelere yönelik farklı düzeylerde oluşmuş ilgiler, ilişkiler söz konusudur. Belirli dilleri öğrenmeye yönelik ilginin ortaya çıkardığı talebi karşılamak üzere, hedef dili ana dil olarak konuşan ülkeler, söz konusu süreçleri düzenlemek ve yürütmek amacıyla bir dizi bilimsel, eğitimsel temelli araştırma ve uygulama içerisine girer(Durmuş, 2013).

Benzer bir süreç Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreci içinde geçerlidir. Ülkemizde de Türkçe öğrenmek isteyen yabancı öğrencilere yönelik çeşitli programlar ortaya konulmaktadır. Hem üniversitelerin bünyesinde yer alan dil merkezlerinde hem de özel kurumlar aracılığı ile Türkçenin öğretimi gerçekleştirilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde amaç, içerik, yöntem ve teknik, eğitim araç-gereçleri ve bu konularda izlenecek olan felsefi görüş ve eğitim politikasını kapsayan programlar, üzerinde ciddi çalışılması gereken önemli konulardır. Ancak tüm bunların uygulayıcısı olan öğretmenin niteliği, yapılan eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Eğitim öğretimin en temel ve önemli ögesi, öğretmendir. Eğitim öğretim, tüm boyutlarıyla sürekli değişen ve gelişen dinamik bir yapıya sahiptir. Dünyanın her yerinde eğitim olgusunun temel unsurunun öğretmen olduğu kabul edilmektedir. Elbette bu kadar önemli rol üstlenen öğretmenin görevinin ve bu görevin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanması ve geliştirilmesi gerekmektedir(Mete, 2012).

Bu süreç esnasında birçok sorun ortaya çıkması mümkündür. Bu sorunlar birçok sebepten kaynaklanabilmektedir. Öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar da bunlardan biridir. Bu çalışma öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri sorunların ortaya konulmasını amaçlamaktadır.

## 2. Mesleki Güçlükler

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmen, Türkçenin inceliklerine hâkim olmalı ve öğrencinin dili kullanmasını zorlaştırmadan, dilin anlatım olanaklarından daha geniş bir yelpazede faydalanmasını sağlamalıdır (Güler, 2012). Bu noktada öğretmenlerin öncelikli olarak Türkçeyi ve Türkçenin anlatım olanaklarını iyi bilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin alan bilgisine hâkimiyetlerinin yeterliliği karşılaşılan sorunlardan birini oluşturmaktadır. Alan bilgisi konusunda yeterli düzeyde olmayan öğretmen programın uygulanması ve öğretimin uygun bir biçimde yapılması konularında yetersiz kalacaktır. Bu yetersizlik hem öğretmeni hem de öğreneni doğrudan olumsuz etkiler. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üniversitelerde seçmeli ders ve lisansüstü programlarda yer almaktadır. Öğretmenlerin eğitim ve hizmet içi eğitimlerini yetersiz görmesi, farklı branşlardan öğretmenlerin alana yönelik bilgi birikimlerinin yeterli düzeyde olmaması, tecrübe ve öz yeterlilik eksiklikleri (Mete, 2012; Alan, 2021) karşılaşılan sorunları oluşturmaktadır.

Öğretmen yetiştirme süreci birçok aşamadan meydana gelmekte ve bu aşamalar kendi içerisinde farklı organizasyonlar içerebilmektedir. Bu süreçlerin doğru bir biçimde düzenlenmesi oldukça önemlidir. İşte bu süreç içerisinde yaşanabilecek aksaklıklar öğretmenin mesleki yeterliliğini doğrudan etkileyebilir. Bu nedenle yaşanabilecek güçlüklerin ve sorunların giderilmesi oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin öğretilen dil ve kültür konusunda hedef kitlenin öğrenme ihtiyaçlarını öngörememesi, öğretmenlerin hedef kitleyle iletişim kurabilecek ara dil konusunda yetersiz olması, öğrencilerinin anadil örgüleri, yapısı ve sesletimi hakkında bilgi sahibi olmaması karşılaşılan

sorunlardandır (Mavaşoğlu & Tüm, 2010). Öğretmenlerin sadece Türkçe ve Türk kültürüne değil beraberinde hedef kitlenin diline ve kültürüne yönelik bilgi sahibi olması da beklenmektedir. Öğrencilerin ana dili farklılığı, Türkçe öğrenirken zorlandıkları konularda da farklılık anlamına gelmektedir. Bu nedenle öğretmenin hem kendi dilini hem de hedef kitlenin özelliklerini iyi bilmesi beraberinde hedef kitleye uygun çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılmasını da gerekli kılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin uygun yöntem ve tekniği belirlemede sorun yaşadıkları görülmektedir (Er, Biçer & Bozkır, 2012). Bu durum derslerin tekdüze geçmesine, öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin kaybolmasına, öğretmen merkezli anlayışın öğrenciyi konudan uzaklaştırmasına dolayısıyla dersin veriminin düşmesine neden olmaktadır. Öğretmenin alan yeterliklerinin gerekli düzeyde olmaması onun öğretim sürecinde başarısız olmasına aynı zamanda kendini yetersiz görmesine sebep olur.

Öğretmenlerin mesleki yeterlikler açısından yeterli hizmet içi eğitimi almaları oldukça önemli bir durumdur. Özellikle günümüzde hızla değişen ve sürekli olarak gelişen bilgi birikimi bu durumu zorunlu kılmaktadır. İşte bu nedenle günün gerekliliklerine ayak uyduran öğretmenler bir zorunluluk halini almaktadır. Mesleki açıdan sürekli olarak kendini yenilemeyen öğretmenler öğretim sürecinde bir çok sorunla karşılaşmaktadır.

### 3. Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreci yürütülen programdan, ders saatinden, öğrencilerin yaş, seviye veya ana dillerine, motivasyon ve tutumlara, sınıf içi iletişime kadar çeşitli değişkenlere bağlıdır. Alanyazınında yapılan araştırmalardan hareketle öğretmenlerin öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortak bir programın olmaması, ders saati yetersizliği, Türkçenin dil özellikleri kaynaklı karşılaşılan sorunlar, öğrencilerin ana dillerini iyi bilmemeleri, öğrencilerin devamsızlık sorunları, öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları ve motivasyon eksiklikleri vb. (Er, Biçer & Bozkır, 2012; Mete, 2012; Mutlu & Ayrancı, 2017; Alan, 2021) olarak gösterilebilmektedir.

Program açısından karşılaşılabilecek sorunlar son yıllarda Türkiye Maarif Vakfı tarafından Milli Eğitim Bakanlığı ortaklığıyla hazırlan program ile birlikte birçok açıdan ortadan kalktı denilebilir. Bu noktada program içeriği, programın öğretmen tarafından uygun bir biçimde kullanılamaması gibi sorunlardan söz etmek mümkündür.

Ders saatlerinin yetersizliği yine öğretim sürecinde karşılaşılabilecek güçlüklerden biridir. Yeni bir dil öğrenmek zor bir süreçtir. Bu süreçte her öğrenme grubunun eşit sürede öğrenmesi mümkün olmamaktadır. Ders saatleri belirlenirken genel bir kanıdan yola çıkarak belirlenmektedir. Ancak her öğrenme grubunda bu saatler yeterli olamamaktadır. Bu durumun ortadan kaldırılması adına öğrenme grupları göz önünde bulundurularak ders saatleri belirlenmelidir.

Türkçenin dil özellikleri ele alındığında karşılaşılabilecek muhtemel birçok sorun ortaya çıkabilmektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir;

- Kelime hazinesi: Türkçe, bazı diğer dillere kıyasla daha farklı bir kelime hazinesine sahiptir. Bu nedenle, yabancı öğrenciler Türkçe öğrenirken kelime hazinelerini genişletmekte zorlanabilirler.
- Dil yapısı: Türkçe, sözcüklerin yerini değiştirerek cümle yapısını değiştirme ve eklerle çekim yapabilme gibi Türkçe'nin özgün dil özellikleri yabancı öğrencilerin öğrenmesini zorlaştırabilir.
- İmla kuralları: Türkçenin bazı imla kuralları, diğer dillere kıyasla daha karmaşıktır ve yabancı öğrencilerin doğru yazım yapmalarını zorlaştırabilir.
- Dilbilgisi: Türkçe dilbilgisi, yabancı öğrenciler için öğrenmesi zor bir konu olabilir. Özellikle de, Türkçe'nin zamirler ve çekim ekleri gibi dilbilgisi kuralları, öğrenciler için kafa karıştırıcı olabilir.

- Telaffuz: Türkçenin bazı sesleri, yabancı öğrenciler için telaffuz etmesi zor olabilir. Bazı öğrenciler, Türkçe'nin farklı tonlama ve vurgu özelliklerini öğrenmekte zorlanabilirler.

Bu sorunların üstesinden gelmek için, öğretmenler, öğrencilerin dil özelliklerini anlamalarına yardımcı olmak için farklı öğretim yöntemleri kullanabilirler. Örneğin, kelime hazinesi geliştirmek için sıklıkla kullanılan kelimeleri ve kelime gruplarını öğrenmek için liste hazırlayabilirler. Dil yapısı ve dilbilgisi konularında, öğretmenler örnek cümleler kullanarak öğrencilere konuları açıklayabilirler. İmla kuralları ve telaffuz konularında ise, öğretmenler öğrencilere örnekler vererek doğru yazım ve telaffuz tekniklerini öğretebilirler.

Öğrencilerin ders devamlılıkları bir diğer sorun olarak karşımıza çıkabilmektedir. Öğrenciler birçok sebepten ötürü derslere devam etmemektedir. Bunları şöyle sıralayabiliriz;

- Dil engeli: Yabancı öğrencilerin Türkçe seviyeleri yeterli olmadığı için dersleri takip etmekte zorlanabilirler.

- İlgisizlik: Öğrenciler, Türkçe öğrenme konusunda ilgisiz olabilirler. Bu durumda, derslere katılmakta isteksiz olabilirler.

- Günlük yaşam yoğunluğu: Yabancı öğrencilerin günlük yaşamları, iş veya ailevi sorumluluklar gibi nedenlerle derslere katılamamalarına sebep olabilir.

- Motivasyon eksikliği: Yabancı öğrencilerin, öğrenmeye karşı motivasyonları azalabilir. Türkçe öğrenmek için yeterince motive olamayan öğrenciler, derslere düzenli olarak katılmayabilirler.

- Dil öğrenme stresi: Yeni bir dil öğrenmek, özellikle de Türkçe gibi karmaşık bir dil, öğrencilerde stres ve kaygı yaratabilir. Bu durumda, öğrenciler derslere katılmaktan kaçınabilirler.

- Öğretim yöntemi: Öğrencilerin derslere devamlılığı, öğretim yöntemine de bağlı olabilir. Öğretmenler, öğrencilere uygun öğretim yöntemlerini kullanarak, öğrencilerin derslere düzenli olarak katılmasını teşvik edebilirler.

Bu sorunların üstesinden gelmek için, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını anlaması ve öğrencileri motive etmek için farklı öğretim yöntemleri kullanması önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin günlük yaşamlarını göz önünde bulundurarak, ders saatlerini planlamak ve öğrencilerin derslere devamlılığına teşvik etmek için ekstra çaba sarf etmek gerekebilir.

### 3. Materyal ve Sınıf Donanımı Nedeniyle Karşılaşılan Güçlükler

Öğretim sürecinin daha verimli ve etkili geçebilmesi birçok unsurla ilişkilidir. Bu unsurların başında da materyal ve sınıf donanımları gelmektedir. Materyaller, öğrenme ve öğretme etkinliklerine yardımcı olan, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğretim sürecinin verimliliğini arttıran kitaplar, bilgisayarlar, kartlar, afişler, modeller, radyolar, resimler vb. yardımcı ve destekleyici araçlardır. Özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyaller birden çok duyuya hitap ederek çeşitlenmiştir. Yabancı dil öğretiminde materyaller öğrenmeyi kolaylaştırma, somutlaştırma ve hedef kültürü tanıtmada yardımcı olmakta öte yandan sınırlı ders araç-gereçleriyle yapılan yabancı dil öğretimi ise istenilen zamanda istenilen başarıyı sağlayamamaktadır (Arslan & Adem, 2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en sık karşılaşılan sorunların başında gelen materyal sorunu, alanyazında yapılan araştırmalardan hareketle şu şekilde sıralanabilmektedir (Er, Biçer & Bozkır, 2012; Şengül, 2015; Alan, 2021):

- *Yetersiz materyaller*: Türkçe öğretiminde kullanılacak materyallerin yeterli olmaması öğretmenlerin öğrencilerine farklı materyaller hazırlamasını gerektirebilir. Öğretmenler bu durumda, öğrencilerin seviyelerine uygun materyaller hazırlamak ve kaynakları çeşitlendirmek için çaba göstermek zorunda kalabilirler.



- *Yetersiz teknolojik donanım:* Öğretmenlerin, özellikle dil öğreniminde kullanılacak teknolojik materyallere erişimleri sınırlı olabilir. Bu nedenle, öğretmenler sınıf donanımını geliştirmek için çeşitli kaynaklar arayarak, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik farklı teknolojik materyaller kullanmaya çalışabilirler.

- *Düşük bütçe:* Okulların düşük bütçeleri, öğretmenlerin sınıf donanımı konusunda zorluklar yaşamasına neden olabilir. Bu durumda öğretmenler, yaratıcı olmak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için mümkün olan en iyi kaynakları kullanmaya çalışabilirler.

- *Erişim zorluğu:* Bazı bölgelerde, öğretmenlerin materyallere ve sınıf donanımına erişimi kısıtlı olabilir. Bu nedenle, öğretmenler sınıf donanımı için alternatif kaynaklar bulmak zorunda kalabilirler.

- *Güncel materyallerin eksikliği:* Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin güncelliği, öğrencilerin motivasyonu ve ilgisini artırmak için önemlidir. Ancak, bazı öğretmenlerin güncel materyallere erişimi sınırlı olabilir. Bu durumda öğretmenler, kendi materyallerini oluşturmak veya var olan materyalleri güncellemek için çaba göstermek zorunda kalabilirler.

Bu sorunların üstesinden gelmek için, öğretmenler, mümkün olduğunca çok kaynaktan yararlanarak ve yaratıcı çözümler bularak öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmalıdır. Ayrıca, okulların ve kurumların, Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin ve sınıf donanımının güncellenmesi için bütçe ayırması ve destek vermesi gerekmektedir.

#### 4. Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

Uzaktan eğitim sürecinde yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar şöyle sıralanabilir:

- *Uzaktan eğitim zorlukları:* Pandemi süreciyle birlikte, birçok öğretmen uzaktan eğitim yoluyla ders vermek zorunda kaldı. Ancak, bu yöntem özellikle dil öğreniminde pratik yapma, konuşma ve dinleme becerileri gibi alanlarda sınırlılıklar yaratabilir.

- *Öğrencilerin motivasyonu:* Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin motivasyonu düşebilir ve bu durum, yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencileri derslere bağlı tutmakta zorlanmalarına neden olabilir.

- *Teknolojik sorunlar:* Uzaktan eğitim sırasında teknolojik sorunlar yaşanabilir. Öğrencilerin internet bağlantısı, bilgisayarları veya diğer cihazlarıyla ilgili sorunlar yaşaması, öğretmenlerin derslerin düzenli bir şekilde ilerletmelerini engelleyebilir.

- *Sınıf ortamındaki eksiklikler:* Uzaktan eğitimde sınıf ortamındaki interaktif öğrenme deneyimleri azalır. Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerin becerilerini geliştirmek için sınıf ortamındaki etkileşimlerin yerine getirebilecek çeşitli aktiviteler ve ödevler oluşturmalıdır.

- *Kültürel farklılıklar:* Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler, öğrencilerin kültürel farklılıklarını anlamak ve uyum sağlamak için ekstra çaba göstermek zorunda kalabilirler. Uzaktan eğitim, kültürel farklılıkları anlama ve öğrencilerin sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılama konusunda daha fazla zorluk yaratabilir.

Bu sorunların üstesinden gelmek için, öğretmenler öğrencilerle daha fazla etkileşim içinde olmak, farklı öğrenme materyalleri kullanmak, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için farklı yaklaşımlar geliştirmek ve teknolojik sorunları çözmek için alternatif çözümler bulmak gibi farklı stratejiler kullanabilirler. Ayrıca, okullar ve kurumlar, öğretmenlere teknolojik donanım ve eğitim materyalleri gibi kaynaklar sağlayarak bu süreci destekleyebilirler.

## 5. Sonuç

Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar oldukça çeşitlidir. Bu sorunlar arasında dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar, materyal ve sınıf donanımı eksiklikleri, öğrencilerin ders devamlılığı sorunu, uzaktan eğitim sürecindeki zorluklar ve daha birçok faktör yer almaktadır.

Ancak, bu sorunların üstesinden gelmek için farklı stratejiler ve çözümler mevcuttur. Öğretmenler, öğrencilerle daha fazla etkileşim içinde olmak, farklı öğrenme materyalleri kullanmak, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için farklı yaklaşımlar geliştirmek gibi yöntemlerle bu sorunları aşabilirler. Ayrıca, okullar ve kurumlar da öğretmenlere teknolojik donanım ve eğitim materyalleri gibi kaynaklar sağlayarak bu sürece destek olabilirler.

Sonuç olarak, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar, öğrencilerin dil öğrenimindeki başarılarına olumsuz etkileyebilir. Ancak, öğretmenlerin yaratıcı yaklaşımları ve çözümleri ile bu sorunların üstesinden gelinerek, öğrencilerin Türkçe öğrenimlerini kolaylaştırabilir ve başarılarını artırabiliriz.

## KAYNAKLAR

- Alan, Y.(2021). İlgili çalışmalardan hareketle Suriyelilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 119-146. <https://doi.org/10.9779/pauefd.748162>.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 207-228. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.488>.
- Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı, K.Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>.
- Güler, E. B. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde "Öğretmen" unsuru. *International Journal of Social Science*, 5(2), 129-134. [https://doi.org/10.9761/jasss\\_107](https://doi.org/10.9761/jasss_107).
- Mavaşoğlu, M. & Tüm, G. (2010). Türkçenin Yabancı Dil (TYD) olarak öğretiminde Çukurova Üniversitesinin uygulamaları, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ç.Ü. Türkoloji-Makale Bilgi Sistemi*, s.11830.
- Mete, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları*, 1(1), 102-125. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dedekorkut/issue/4540/62438>.
- Mutlu, H.H. & Ayrancı, B.B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Science*, 3(2), 66-74. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jilses/issue/33265/366746>.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339. <https://doi.org/10.7884/teke.245>.

## Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi için Hazırlanan Programların Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları Üzerine Genel Bir Bakış

Öğr. Gör. Süleyman AKTAR, İstanbul Haliç Üniversitesi, [suleymanaktar@hotmail.com](mailto:suleymanaktar@hotmail.com), Türkiye.

Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, [esinsahin25@gmail.com](mailto:esinsahin25@gmail.com), Türkiye.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8277881>

**Özet:** Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sürecinde temel rehber niteliğinde olan öğretim programları, Türkçenin öğretiminin sistemli bir hale dönüştürülebilmesi adına önemlidir. Bu önem doğrultusunda araştırmada, öğretim programlarının dünden bugüne ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını incelemek amaçlanmıştır ve bu amaç doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik hazırlanan 18 öğretim/kurs/kur programı incelenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili günümüze dek hazırlanmış programların sonucuları kurs niteliğindeki kurumlara yönelik Ankara TÖMER desteğiyle hazırlanan program ve Maarif Vakfı- MEB iş birliği ile örgün öğretim için oluşturulan programdır. 2020 yılında MEB ve Maarif Vakfı iş birliği ile hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı diğer programdan farklı olarak örgün eğitim kapsamında öğretim yapan kurumlara yönelik tasarlanmıştır. Gerek 2020 programının gerekse diğer programların hazırlanmasındaki ana amaç, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine çalışan kurum ve kuruluşların eşgüdümse bir çalışma planı içinde hareket edebilmelerini sağlamak ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir standart oluşturmaktır. Bunun için programlar geliştirilirken Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınmaktadır. Bu metinde ayrı bir başlık ayrılarak dikkat çekilen en önemli noktalardan biri de öğretim kalitesini de ortaya koyan ölçme ve değerlendirmedir. Yapılan çalışmada geçmişten günümüze oluşturulmuş yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi bağlamında hazırlanmış programların ölçme ve değerlendirme yaklaşımları incelenmiştir. Araştırma bu konuda yapılan az sayıdaki çalışmadan biri olduğundan alanyazın açısından önemlidir. Araştırmada yöntem olarak, nitel araştırmaya dayalı yöntemlerden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler belgesel tarama yapılarak elde edilmiş, yorumlanmış ve sonuçlar ışığında alanda çalışan araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, Öğretim programları, TÖMER, MEB, Yunus Emre Enstitüsü, Ölçme ve değerlendirme

\*Bu çalışma, Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN danışmanlığında Süleyman AKTAR tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Ölçme Uygulamalarının İncelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans Tezinin bir bölümünden hareketle oluşturulmuştur.

## An Overview on Assessment and Evaluation Approaches of Curricula Prepared for Teaching Turkish as a Foreign Language

**Abstract:** Curriculum, which is the main guidance in the process of teaching Turkish as a foreign language, is important as to transform the teaching of Turkish into a systematic way. In line with this prominence, in the research, it was aimed to examine the assessment and evaluation approaches of the curricula from past to present, and upon request of this purpose, 18 teaching/course/course programs prepared for teaching Turkish as a foreign language were scrutinized. The last-prepared programs on teaching Turkish as a foreign language to date are the program prepared with the support of Ankara TOMER for institutions that have the quality of a course, and the program created for formal education in cooperation with the Maarif Foundation-MEB. In 2020, the Teaching Turkish as a Foreign Language Curriculum, which was prepared in cooperation with the Ministry of National Education and the Maarif Foundation, is designed for institutions that provide education within the scope of formal education, unlike the other program. The main purpose in the preparation of both the 2020 program and other program is to ensure that institutions and organizations working on teaching Turkish as a foreign language can act in a coordinated work plan and to establish a standard in the teaching of Turkish as a foreign language. For this, while developing programs, the Common European Framework of Reference for Languages is taken as a basis. One of the most important points that draw attention by leaving a separate title in this meta-text is measurement and evaluation, which also reveals the quality of teaching. In the study, the measurement and evaluation approaches of the curricula prepared for teaching Turkish as a foreign language and created from the past to the present were investigated. Since this research is one of the few studies on the subject, it is significant in the literature. In the research, the document analysis method, which is one of the methods based on qualitative research, was utilized. The data were obtained through documentary scanning, interpreted, and in the light of the results suggestions were brought forward for researchers working in the field.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, Curriculum, TÖMER, MEB, Yunus Emre Institute, Assessment and evaluation

\* This study was carried out by Assoc. Prof. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN, prepared by Süleyman AKTAR, based on a part of the Master's Thesis titled "Examination of Measurement Applications in the Textbooks of Teaching Turkish as a Foreign Language".

## 1. Giriş

21. yy. dünyasında gereksinimler ve şartlar hızla değişmektedir. Bunun sonucunda gelişen küreselleşmenin etkisiyle dünyada teknolojik, bilimsel, sosyal ve kültürel pek çok alanda değişim ve gelişim meydana gelmiştir. Değişim ve gelişimin yaşandığı en önemli alanlardan bir tanesi de eğitim sektörü olmuştur (Özkök, 2005; Öztürk & Kafadar, 2020; Aydın & Tunagür, 2021). Günümüz dünyasına bakıldığında eğitim sisteminin günün şartlarına uygun hale getirilip yeniden yapılandırılması meselesinin zorunlu olduğu görülmektedir. Bunun sonucunda da öğrenciyi teşvik edici uygulamaların beceri bazlı hazırlanarak formatlanması gerektiği düşüncesinin de yaygınlaştığı bilinen bir gerçektir (Gömleksiz, 2006). Eğitimde bir sistem geliştirilebilmesi ve süreçteki verimliliğin yüksek düzeyde tutulabilmesi için öğretim programları eğitim- öğretim sürecinde mutlak suretle olması gereken girdilerdendir (Yücel vd., 2017). Bu sayede eğitim- öğretimde istenilen amaçlara ulaşılabilir mükün olacaktır.

Kalaycı ve Yıldırım (2020) eğitim ve öğretimin birincil amacını, içinde bulunulan yüzyılın değerlerine uygun bilgi, davranış ve değerlere sahip olan bireyleri yetiştirmek biçiminde tanımlamıştır. Bu nedenle öğretim programları öğrencilerin bilişsel, davranışsal ve sosyal açıdan çağın gereklerine göre gelişmesini sağlayan kazanımlar içermelidir. Türkiye’de öğretim programı oluşturma adına cumhuriyetin kuruluşundan günümüze değin pek çok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde 1950’li yıllarla birlikte yapılan girişimlerin cumhuriyetin ilk yıllarına göre daha sistemli bir halde gerçekleştiği görülmektedir (Gözütok, 2003; Erdoğan vd., 2015).

Geliştirilen öğretim programlarına bakıldığında bu programlar, derse yönelik gerçekleştirilmesi gereken kimi amaçların ve kazanımların sistematik görünürlüğüne sağlayan cansız mentorlardır. Programlar, yapmış oldukları mentorluk sayesinde hem öğretim elemanlarına hem de öğrencilere istenilen misyona ulaşılabilir adına yol gösterirler. Programlardaki bu durum tüm akademik alanlarda olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında da bu şekildedir. Yabancılar yönelik Türkçe öğretiminin esaslarını, hedeflerini, içeriğini ve kullanılacak yöntem ve kazanımlarını içeren, başka bir deyişle bahsi geçen tüm bu unsurları taşıması için yeniden ele alınan son Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı “Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu ve Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vakfı tarafınca hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı”dır.

Öğretim programlarının içeriğine programlar yapılandırılırken dikkat edilmelidir. Özellikle oluşturulan programlarının ölçme ve değerlendirme anlayışları büyük bir açıklıkla ifade edilmesi önerilmektedir. Öğrencinin başarı durumunu ölçüp değerlendirebilmek için geliştirilebilecek ölçme araçlarından dereceli puanlama anahtarlarının içeriğine kadar program işleticileri olan öğretim elemanlarına sunulmalıdır. Bu sistematikliğin program içinde sağlanabilmesi durumunda, farklı kurum ve kuruluşlarda yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarında genelgeçer bir güvenilirlik sağlayabilme adına önemli bir adım gelişeceği tahmin edilmektedir. Bu sebeplerle program içeriği oluşturucularına önemli bir iş düşmektedir.

Emre (2020), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi* başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında tezinin bir bölümünü yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için hazırlanan öğretim programlarına ayırmıştır. Emre (2020) çalışmasında; Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından 1986 yılında yayımlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programına* (1986), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2000 yılında yayımlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programına* - 6-11. sınıflar için - (2000), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2012, 2016 ve 2017 yıllarında yayımlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kurs Programlarına*, Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından 2015 yılında yayımlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programına* (2015), Millî Eğitim Bakanlığı *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programına* (2018), Maarif Vakfı tarafından 2019 yayımlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programına* ve 2020 yılında yayımlanan *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programına* (2020) yer vermiştir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi

programları üzerine yayımlanan Durmuşçelebi (2015) imzalı “Yabancılara Türkçe Öğretim Programlarının Etkliliği” başlıklı çalışmada bir önceki çalışmada olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine tasarlanmış programları konu edinmiştir. Aytan vd. (2020), “Hayat Boyu Öğrenme Yabancılara Türkçe Öğretim Kurs programlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmalarında, ilgili programlarda dil becerileri ve kültür aktarımının nasıl ele alındığını ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Kaya ve Kardeş (2020), “Yabancı dil olarak Türkçe Öğretim Programı Üzerine Bir İnceleme” başlıklı bir çalışma kaleme almışlardır. Araştırmacılar çalışma içinde; Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programının genel amaçlarını, programı hazırlama sürecinin nasıl işlediğini, programın yapısını ve programda hangi temalara yer verildiğini, programın dayanaklarını, temel yaklaşımını, ölçme ve değerlendirme yaklaşımını, amaç ve kazanımlarını, okul öncesi döneme ilişkin çerçevesini ve niteliklerini betimlemeyi amaçlamışlardır.

Bu çalışmada ise, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi akademik alanındaki Millî Eğitim Bakanlığınca Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü için Hazırlanmış Olan Programlar, Yabancılara Türkçe Öğretiminde Harmanlanmış Modelde Hazırlanan Kurs Programları, Yabancılara Türkçe Öğretiminde Hazırlanan Tüm Yabancılara Hitap Eden Kurs Programları, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı, A1 Öncesi Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimindeki İlk Kazanımlar için Başvuru Rehberi, Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı ve Millî Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı başlıklarına sahip programların ölçme ve değerlendirme anlayışlarını belirlemek amaçlanmıştır.

## 2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma türlerinden “*belgelere dayalı araştırma yöntemi*” kullanılmıştır. Belgelere dayalı araştırmalar, teyit yordamının mümkün olmadığı durumlarda teyit dışı kalan gözlem, görüşmeler veya çalışmalar hakkında bilgi edinebilmek için kullanılacak bir araştırma stratejisidir (Yıldırım & Şimşek, 2000). Başka bir deyişle belgelere dayalı araştırmalar, yazılı belgeler, istatistiki belgeler ve günlük hayatın parçası olan her türlü belgenin (ev ve iş araç gereçleri, sanat eserleri, fotoğraflar, ses kayıtları) kullanılarak bir konunun araştırılmasıdır (Demirtaş vd., 2021, s. 22) biçiminde ifade edilebilir. Yöntem kullanılırken elde edilen veriler kaynaklara dayandırılarak bir araya getirilip analiz edilmiştir. Analizler yapılırken ilk olarak programların konuları, seviye bazında ders saati süreleri, temaları gibi genel bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra ise programların ölçme ve değerlendirme anlayışları deşifre edilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemini “Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine oluşturulmuş öğretim/kurs/kur programlarının ölçme değerlendirme anlayışları nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

### 2.2. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın problem cümlesinden hareketle oluşturulan alt problemler:

- 1- Millî Eğitim Bakanlığınca Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü için hazırlanmış programların ölçme ve değerlendirme anlayışları nasıldır?
- 2- Yabancılara Türkçe öğretiminde harmanlanmış modelde hazırlanan kurs programlarının ölçme ve değerlendirme anlayışları nasıldır?
- 3- Yabancılara Türkçe öğretiminde hazırlanan tüm yabancılara hitap eden kurs programlarının ölçme ve değerlendirme anlayışları nasıldır?
- 4- Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme anlayışı nasıldır?



5- A1 Öncesi Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimindeki İlk Kazanımlar için Başvuru Rehberinin ölçme ve değerlendirme anlayışı nasıldır?

6- Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme anlayışı nasıldır?

7- Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının ölçme ve değerlendirme anlayışı nasıldır?

8- Millî Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının ölçme ve değerlendirme anlayışı nasıldır?

sorularından oluşmaktadır.

### 2.3. Araştırmanın Materyali

Bu araştırmada birden çok materyal kullanılarak veriler elde edilmiştir. Bu materyaller:

- Millî Eğitim Bakanlığınca Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü için Hazırlanmış Olan Programlar (2016),

- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Harmanlanmış Modelde Hazırlanan Kurs Programları (2019),

- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Hazırlanan Tüm Yabancılara Hitap Eden Kurs Programları (2017),

- Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018),

- A1 Öncesi Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimindeki İlk Kazanımlar için Başvuru Rehberi (2018),

- Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (2015),

- Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (2019),

- Millî Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020).

Yukarıda belirtildiği üzere araştırma içerisinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi özelinde hazırlanan toplamda 18 öğretim/kurs/kur programı ile programların ölçme ve değerlendirme anlayışları incelenmiştir.

### 3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde;

Millî Eğitim Bakanlığınca Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü için hazırlanmış olan programlara (MEB, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2016f) ve bu programların ölçme ve değerlendirme anlayışlarına,

Yabancılara Türkçe öğretiminde harmanlanmış modelde hazırlanan kurs programlarına (MEB, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d) ve bu programların ölçme ve değerlendirme anlayışlarına,

Yabancılara Türkçe öğretiminde hazırlanan tüm yabancılara hitap eden kurs programlarına (MEB, 2017a, 2017b, 2017c) ve bu programların ölçme ve değerlendirme anlayışlarına,

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programına (MEB, 2018) ve bu programların ölçme ve değerlendirme anlayışına,

A1 Öncesi Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimindeki İlk Kazanımlar için Başvuru Rehberi (YEE, 2018) ve bu programın ölçme ve değerlendirme anlayışına,

Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programına (AÜ- TÖMER, 2015) ve bu programın ölçme ve değerlendirme anlayışına,



Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programına (MV, 2019) ve bu programın ölçme ve değerlendirme anlayışına,

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programına (MEB, 2020) ve bu programın ölçme ve değerlendirme anlayışına değinilmiştir.

### 3.1. Millî Eğitim Bakanlığınca Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İçin Hazırlanmış Olan Programları

#### 3.1.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı (2016)

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 20.04.2016 tarih ve 19 sayılı Kararıyla kabul edilen Yaygın Eğitim Kursları Çerçeve Programı gözetilerek oluşturulan programda kurs programına katılım şartı olarak 5 yaşını tamamlamış olmak ve 13 yaşından gün almamış olmak şartlarıyla kursiyer kaydının alınması koşulu belirtilmiştir (MEB, 2016a). 4 temel beceriye de aynı önemin verilmesi gerekliliğini vurgulayan programda temaların uygulanması ile ilgili olarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin temel ilkeleri doğrultusunda öğretim metodunun eğitimci tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği fikri ön plana çıkarılmıştır. Ayrıca görsel yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde görsel materyallerin önemi üzerinde durulmuş olup dil bilgisi öğretiminde ise geleneksel yaklaşımlara bağlı kalmaksızın iletişimsel ve işlevsel dil bilgisi öğretiminin olması gerektiği açıkça ifade edilmiştir.

Tablo 1.

*Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı (2016) Konuları ve Bu Konulara Ayrılması Beklenen Zaman Dilimleri (MEB, 2016a, s.3)*

Konular	Ders Saati Süresi
Alfabe Öğretimi	30
Ben ve Yakın Çevrem	30
Günlük Yaşam	30
Zaman ve Mekân	30
Dış Görünüş ve Kişisel Bakım	30
Toplam	150

6-12 yaş aralığı için hazırlanan 1. seviye kurs programında Alfabe Öğretimi, Ben ve Yakın Çevrem, Günlük Yaşam, Zaman ve Mekân ile Dış Görünüş ve Kişisel Bakım başlıkları yer almıştır. Her bir temaya 30 saat ayrılacak şekilde tasarlanmış olan program toplamda 150 saati kapsayan 5 farklı temadan oluşturulmuştur. İlgili kurs programını başarı ile tamamlayanlara kurs bitirme belgesi düzenlenerek kazandıkları yeterliliklerin belgelendirileceği, programın içinde de dile getirilmiştir.

Programda ölçme ve değerlendirmeye yönelik esaslara da yer verildiği görülmektedir. Bunlar şu şekildedir:

1. Bireyin kazanımları kurs süreci boyunca ölçülerek, başarısı kurs bitiminde bütüncül olarak değerlendirilecektir.
2. Eğitici, kursiyerlerin kişisel ve grup içi tüm öğrenim faaliyetlerini de değerlendirecektir.
3. Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde öğrenme kazanımlarına uygun ölçme araçları kullanılmalıdır.
4. Değerlendirme 100 puan üzerinden yapılmalıdır (MEB, 2016a, s.7)

### 3.1.2. Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı (2016)

Tablo 2.

*Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı (2016) Konuları ve Bu Konulara Ayrılması Beklenen Zaman Dilimleri (MEB, 2016b, s. 3)*

Konular	Ders Saati Süresi
Giriş	10
Temel İhtiyaçlar	30
Meslekler	30
Zaman ve Mekân	30
Alışveriş	30
Hastalıklar ve Alışkanlıklar	30
Toplam	160

Kursiyerlerin 2. seviye kurs programına katılabilmeleri için 1. seviye eğitim programını başarılı bir şekilde tamamlamaları gerekmektedir. 1. seviyeye yönelik kurs programına katılmayan adaylar içinse bu seviyeye yönelik hazırlanmış seviye tespit sınavında 1. seviye yeterliliklerine sahip olup olmadığının tespit edilmesi gerekmektedir. Aksi durumda öğrencilerin 2. seviye kursuna kursiyer olarak kayıt yaptıramayacakları programda açıkça belirtilmiştir.

Programın giriş bölümü, 1. seviyedeki kurs kazanımlarının öğrencilere hatırlatıldığı ve öğrencilerin eksiklerini belirlemeye ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin temel ilkelerinden biri olan bilinenen bilinmeyene doğru hareket eden bir anlayışla bu eksikleri gidermeye yönelik hazırlanmış 10 saatlik bir içeriğe sahiptir. Programda bu bölüm haricinde 5 bölüm daha bulunmaktadır. Bunlar Temel İhtiyaçlar, Meslekler, Zaman ve Mekân, Alışveriş ve Hastalıklar, Alışkanlıklar bölümleridir. Program süresi 10 saatlik giriş bölümünün de eklenmesi ile 160 saat olacak şekilde düzenlenmiştir.

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili esaslar ve belgelendirme süreçleri ile ilgili hususlar 1. seviye kurs programıyla doğru orantılı olacak şekilde programa alınmıştır.

### 3.1.3. Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı (2016)

MEB tarafından Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü için 6-12 yaş arasındaki çocuklara yönelik hazırlanan programların sonucusu olan Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı'nın temalara ve ders saatine göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 3.

*Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı (2016) Temaları ve Bu Temalara Ayrılması Beklenen Zaman Dilimleri (MEB, 2016c, s. 3)*

Konular	Ders Saati Süresi
Giriş	10
Tanışma ve Yakın Çevre	30
Serbest Zaman Etkinlikleri	30
Müzik – Alışveriş	30
Özel Günler ve Kutlamalar	30
Tatil	30
Toplam	160

Derslere ilk olarak giriş bölümüyle (10 saat) başlanması, kursun toplam süresinin 160 saat olması ve giriş bölümünün haricinde 5 farklı tema başlığına yer verilmesi 2. seviyede uygulanan metodolojinin 3. seviyede de uygulandığını göstermektedir. Tema başlıkları Giriş, Tanışma ve Yakın Çevre, Serbest Zaman Etkinlikleri, Müzik – Alışveriş, Özel Günler ve Kutlamalar ile Tatil verilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili esaslar ise tıpkı 1. ve 2. seviye için hazırlanmış programlarda olduğu gibi 4 maddede toplanmıştır.

### 3.1.4. Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı (2016)

6-12 yaş 1., 2. ve 3. seviye kurs programlarında belirtilen amaçlar hiçbir değişiklik ya da eklemeye tabii tutulmadan 13-17 yaş 1. seviye kurs programı içinde aynı şekilde verildiği görülmektedir. Tek fark konu ve ders sayılarındaki artış durumudur. Konu ve ders sayılarını gösteren tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.

*Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı (2016) Konuları ve Bu Konulara Ayrılması Beklenen Zaman Dilimleri (MEB, 2016d, s. 3)*

Konular	Ders Saati Süreleri
Alfabe Öğretimi	24
Tanışma ve Arkadaşlık	24
Ailem ve Çevrem	24
Sayılar ve Zaman	24
Dış Görünüş ve Kişisel Bakım	24
Temel İhtiyaçlar	24
Meslekler	24
Toplam	168

Tablo 4'te görüldüğü gibi 13-17 yaş 1. seviye programıyla 6-12 yaş 1. seviye için hazırlanmış programda yer alan Alfabe Öğretimi ile Dış Görünüş ve Kişisel Bakım temaları ortakken 13-17 yaş 1. seviye programında 6-12 yaş 1. seviye için hazırlanmış programdakinden farklı olarak Tanışma ve Arkadaşlık, Ailem ve Çevrem, Sayılar ve Zaman, Temel İhtiyaçlar ve Meslek temaları bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle 6-12 yaş arası 1. seviye programında 5 tema bulunurken 13-17 yaş 1. seviye programı toplamda 7 tema içermektedir. Ayrıca bu temalar için ayrılan ders saatlerinin toplamı 6-12 yaş 1. seviye programında belirtilen toplam ders saatinden 18 saat fazla olduğu tespit edilmiştir.

### 3.1.5. Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı (2016)

Bu programa giriş koşulu olarak öğrencilerin 12 yaşını doldurmuş olması ve 18 yaşından gün almış olması gerekmektedir. Ayrıca programa katılmak isteyen kursiyerlerin 6-12 yaş 2. seviyeye katılmak isteyen adaylarda aranan koşulları sağlaması da gerekmektedir. Bu programda öğretmenlerden kendilerini ders içindeki öğrenme sürecinde, kursiyerlerin kendilerini keşfedecekleri bir içerik sürecinin idarecisi ve bu sürece yardım eden kolaylaştırıcı kişiler olarak görmeleri istenmektedir. Kurs programı içinde yer alan tema ve ders saatleri 13-17 yaş seviye 1'deki içerikle paralellik göstermektedir. Tema ve ders saatleri şu şekildedir:

Tablo 5.

*Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı (2016) Konuları ve Bu Konulara Ayrılması Beklenen Zaman Dilimleri (MEB, 2016e, s. 3)*

Konular	Ders Saati Süreleri
Giriş	24
Alışveriş	24
Sağlık ve Spor	24
Günlük Hayat ve Etkinlikler	24
Serbest Zaman Etkinlikleri	24
Hava Durumu ve İletişim	24
Kutlamalar ve Tatil	24
Toplam	168

Öğrencilerin bir önceki seviyede öğrendiklerini hatırlatmak amacıyla 6-12 yaş seviye 2'ye yönelik tasarlanan programın Giriş kısmına ayrılan süre 10 saatken 13-17 yaş seviye 2 programında bu süre 24 saate çıkarılmıştır. Bu seviye için önerilen toplam ders saati süresi 13-17 yaş seviye 1'deki süreyle

aynıdır. Programda Giriş bölümünden başka Alışveriş, Sağlık ve Spor, Günlük Hayat ve Etkinlikler, Serbest Zaman Etkinlikleri, Hava Durumu ve İletişim ile Kutlamalar ve Tatil temalarına yer verilmiştir.

Programın ölçme ve değerlendirme bölümü Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye Kurs Programında (MEB, 2016d) belirtildiği gibi yine dört esastan oluşmaktadır.

### 3.1.6. Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı (2016)

Kursiyerlerin 3. seviye kurs programına katılabilmeleri için 2. seviye eğitim programını başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. 2. seviyeye yönelik kurs programına katılmayan adaylar içinse bu seviyeye yönelik hazırlanmış seviye tespit sınavında 2. seviye yeterliliklerine sahip olduğunun tespit edilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğrencilerin 3. seviye kursuna kursiyer olarak kayıt yaptıramayacakları açık bir şekilde programda belirtilmiştir.

Programın uygulama aşamasında “öğretmenler” kendilerini sadece bilgi kaynağı olarak görmek yerine, kursiyerlerin kendilerini gerçekleştirebilmelerine imkân tanıyan birer rehber olma niteliği taşımaları gerektiği üzerinde durulmuştur.

Program içeriğinde yer alan tema ve ders saatleri şu şekildedir:

Tablo 6.

*Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı (2016) Konuları ve Bu Konulara Ayrılması Beklenen Zaman Dilimleri (MEB, 2016f, s. 3)*

Konular	Ders Saati Süreleri
Giriş	10
Tanışma ve Yakın Çevre	30
Serbest Zaman Etkinlikleri	30
Müzik – Alışveriş	30
Özel Günler ve Kutlamalar	30
Tatil	30
Toplam	160

Bir önceki seviye olan 13-17 yaş seviye 2’de toplam 7 tema başlığına yer verilirken seviye 3’te 6 tema başlığına yer verilmiştir. Bu seviyede de bir önceki seviyede olduğu gibi 10 ders saatlik bir Giriş bölümü bulunmaktadır. Diğer temalar ise Tanışma ve Yakın Çevre, Serbest Zaman Etkinlikleri, Müzik- Alışveriş, Özel Günler ve Kutlamalar ile Tatil şeklindedir.

### 3.1.7. 6-12 Yaş ile 13-17 Yaş İçin Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Tarafından Düzenlenen Kurslar ile İlgili Hazırlanmış Olan Programların Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı

6-12 yaş seviye 1, 2 ve 3 ile 13-17 yaş seviye 1, 2 ve 3 programları içinde yer alan ölçme ve değerlendirme metodolojisinin aşağıda belirtilen 4 madde şeklinde ilgili yaşlar ve seviyeler gözetilmeden aynı olacak biçimde tasarlandığı görülmüştür.

Buna göre kursiyerlerin kurs sonunda elde ettiği kazanımlar aşağıdaki şekilde değerlendirilecektir:

1. Bireyin kazanımları kurs süreci boyunca ölçülerek, başarısı kurs bitiminde bütüncül olarak değerlendirilecektir.

2. Eğitici, kursiyerlerin kişisel ve grup içi tüm öğrenim faaliyetlerini de değerlendirecektir.

3. Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde öğrenme kazanımlarına uygun ölçme araçları kullanılmalıdır.

4. Değerlendirme 100 puan üzerinden yapılmalıdır” (MEB, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2016f, s.7) biçiminde belirtilen esasların ilk program için bu çalışmada paylaşılmış olan esaslarla aynı olduğu görülürken diğer kategoriler içinde hazırlanan programların esaslarıyla aynı olduğu tespit edilmiştir. MEB’in Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü için hazırlanmış olduğu bu programları ölçme ve değerlendirme açısından yeniden düzeltme yapılması gerekliliği düşünülmektedir.

### 3.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Harmanlanmış Modelde Hazırlanan Kurs Programları (2019)

Millî Eğitim Bakanlığınca Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlükleri için hazırlanan Harmanlanmış Model A1, Harmanlanmış Model A2, Harmanlanmış Model B1 ve Harmanlanmış Model B2 yabancılar için Türkçe kursu programlarına kursiyer olarak katılmak için 18 yaşını tamamlamış, 99 ile başlayan kimlik numarasına sahip, kendi dilinde okur-yazar olan bütün geçici koruma altındaki Suriyelilerin katılabilecekleri bu programda açıkça ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra A2 seviyesinde kurs almak isteyen bir kursiyerin A1 belgesine de sahip olması istenmekte ya da yapılacak seviye tespit sınavıyla A1 seviyesinde olduğunu ispat etmesi beklenmektedir. Yine bu durum B1 ve B2 seviyeleri içinde geçerlidir.

Harmanlanmış modelde tasarlanan kurs programları içinde görev alacak olan tüm öğretmenlerin T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) Türkiye iş birliğinde yürütülen “Suriye Krizine Yanıt Olarak Türkiye’de Dayanıklılık Projesi: Yetişkinler için Türkçe Dil Eğitimi” Projesi kapsamında düzenlenmiş “Harmanlanmış Eğitim Modeli ile Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Eğitici Eğitimi” kursunu başarı ile tamamlamış olması şartı istenmiştir.

Kursiyerlerin belgelendirme işlemleri tüm harmanlanmış model kurs programlarında:

1. “Kurs programını başarıyla tamamlayanlara Kurs Bitirme Belgesi ve bitirdiği temaları gösterir not döküm çizelgesi verilir.
2. Kurs programını tamamlamadan ayrılanlara, aldıkları temaları gösterir not döküm çizelgesi verilir.
3. Kurs sonunda öğrendiği bilgileri Avrupa Ortak Dil Kriterlerine göre verilen bir sertifika ile belgelendirmek isteyen kursiyerler, bu sertifika sınavlarını yapmaya yetkili kılınan kurum ve kuruluşlara müracaat edebilirler” (MEB, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, s.7) biçiminde açıklanmıştır.

Programların içinde kullanılabilecek olan dil yaklaşımlarına, kullanılabilecek başlıca öğrenme ve öğretme modellerine, kullanılabilecek başlıca yöntem ve tekniklerin bulunduğu bir bölüme de yer verilmiştir.

Harmanlanmış Model Kurs Programı’nın uygulanmasına yönelik açıklamalar ise “Temaların Uygulanması, Dil Öğretiminde Dört Temel Beceriye Geliştirme ve Dil Öğretim Etkinliklerinin Planlanması” başlıkları altında verilmiştir. A1 ve B2 seviyelerinde tema altlarında, Dil Bilgisi, Yazılı Anlatım, Okuma – Anlama, Sözlü Anlatım, Karşılıklı Konuşma ve Dinleme – Anlama becerilerine yönelik kazanımlara yer verilirken A2 ve B1 seviyelerine yönelik Dinleme, Okuma, Konuşma ve Yazma becerilerine ait kazanımlara yer verilmiş ve kazanımların altlarına temalar yerleştirilmiştir. Seviyelerde uygulanan temalar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur:

Tablo 7

*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Harmanlanmış Modelde Hazırlanan Kurs Programları A1- A2 (MEB, 2019a, 2019b)*

A1 Temaları	A2 Temaları
Selamlaşma – Tanışma – Hatır Sorma	Özleyeceğim
Günlük Yaşam	Su Gibi Ezberledim
Nerede?	Bir Varmış Bir Yokmuş
Afiyet Olsun	Eleman Aranıyor
Hava Nasıl?	Pikniğe Gitsek
Vay Başıma Gelenler	Yaşasın Sanat
İyi Bayramlar	Bugün Bayram
	Teknoloji

Tablo 8

*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Harmanlanmış Modelde Hazırlanan Kurs Programları B1- B2 (MEB, 2019c, 2019d).*

B1 Temaları	B2 Temaları
Haber Var	Beden Dili
Festival Başlıyormuş	Sosyal Medya
Özür Dilerim	Bilim Dünyası
Maç Var	İnsanlar
Eline Sağlık/ Yemeklerimiz	Uzay
Spor Yap Sıhhat Bul	Keşke
Gezelim Görelim	Kültürler
Pisi Pisi	Unutulmayanlar

Tablo 7 ve Tablo 8’de de görüldüğü gibi A1 seviyesinde 7 farklı temaya yer verilirken A2, B1 ve B2 seviyelerinde 8’er temaya yer verilmiştir.

Harmanlanmış modelde hazırlanan A1, A2, B1 ve B2 programlarının her birinin süresi 120 saat olacak şekilde planlanmıştır. Bu 120 saatin 90 saati yüz yüze iken 30 saati çevrimiçi olacak biçimde tasarlanmıştır.

### 3.2.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Harmanlanmış Modelde Hazırlanan Kurs Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı (2019)

Harmanlanmış modelde hazırlanan dört programdan belgelere dayalı araştırma yöntemiyle elde edilen veriler (MEB, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, s.17) bu programların ölçme ve değerlendirme anlayışını ortaya koyacak şekilde Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9

*Harmanlanmış Modelde Hazırlanan Dört Programın Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı*

Düzyer Eğitime Başlamadan Önce	Düzyer Eğitimi Süresince	Düzyer Eğitimi Sonunda
Tanılama Amaçlı Değerlendirme -Seviye Tespit Sınavı Kursiyerlerin seviyesi belirlenir ve ilgili düzey eğitimi başlatılır.	Biçimlendirme Amaçlı Değerlendirme Kursiyerlerin ilerlemesi takip edilir. Geri bildirim verilir. Sürekli Değerlendirme -Tema Sonu Değerlendirme Yazılı Sınav (8 adet) Konuşma Sınavı (8 adet) -Çevrimiçi Etkinliklere Katılım Çevrimiçi Ödev Puanları -Tema Sonu Öz Değerlendirme	Düzyer Belirleme Amaçlı Değerlendirme Düzyer sonu yazılı sınav  Mutlak Değerlendirme Tema Sonu Yazılı Sınav Puanı %30 Tema Sonu Konuşma Sınavı Puanı %10 Çevrimiçi Etkinliklere Katılım Puanı %20 Düzyer Sonu Sınav Puanı %40 = Düzyer Tamamlama Başarı Puanı

Harmanlanmış modelde hazırlanan dört programın da ölçme ve değerlendirme anlayışı 3 ana başlık üzerinde şekillenmiştir. Bu başlıklar; düzey eğitimine başlamadan önce, düzey eğitimi süresince ve düzey eğitimi sonunda olacak şekilde gruplandırılmıştır. Her başlık altında öğretim elemanına süreç içinde ne yapması gerektiği bilgisi verilmiştir.

### 3.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Hazırlanan Tüm Yabancılara Hitap Eden Kurs Programları (2017)

Bu program Millî Eğitim Bakanlığınca Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlükleri için hazırlanmıştır. Program, A1 yabancılar için Türkçe kursuna kursiyer olarak katılmak isteyen 13 yaş ve üzeri adayların



katılabilmesine olanak tanımaktadır. A2 ve B1 yabancılar için Türkçe kursu programlarına kursiyer olarak katılmak isteyen adayların ise 17 yaşını tamamlamış olmaları beklenmektedir. Ayrıca A2 ve B1 için kaydolmak isteyen adayların bir önceki kura dair kurslarını başarıyla tamamlamış olmaları beklenmektedir. Dil seviyesini belgelendiremeyen adayların ise seviye tespit sınavına alınarak dil seviyelerine göre kurlara dâhil olabilecekleri yine programda belirtilmiştir. Bu üç programın üçünde de Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak:

“1. Kendileri ve aileleri, alışveriş, görmek istedikleri yerler, meslekler vb. konularda sıkça karşılaşılan ifade ve deyimleri anlamaları,

2. Kendi tecrübelerini uygun ifade ve deyimlerle anlatabilmeleri,
3. Gündelik konular hakkında basit bilgi alışverişi yapabilmeleri,
4. Gündelik işleri yaparken iletişim kurabilmeleri,
5. Anlık ihtiyaçlarını ve duygularını dile getirebilmeleri,
6. Geçmişlerini basit ifadeler kullanarak tanımlayabilmeleri,
7. Çevrelerini betimleyebilmeleri,
8. Yapılan bir davete uygun karşılık verebilmeleri,
9. Gelecekteki planlarından bahsedebilmeleri,

10. Yol tariflerini anlamaları ve yol tarif edebilmeleri” (MEB, 2017a, 2017b, 2017c, s.3) amaçlanmaktadır.

A1 programının süresi 120 saat olarak her bir temaya 24 saat ayrılacak biçimde temellendirilmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları alfabe sistemini temalara başlamadan önce öğrenmeleri için 16 saat ilave edilmiş ve kursun toplam süresi 136 saat olarak belirlenmiştir. Programın temaları ve ders saati düzeni Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10

*Yabancılar Türkçe Öğretiminde Hazırlanan Tüm Yabancılar Hitap Eden Kurs Programlarının (2017) Konuları ve Bu Konulara Ayrılması Beklenen Zaman Dilimleri A1 (MEB, 2017a)*

Temalar	Ders Saati Süreleri
Alfabe	16
Ben ve Yakın Çevrem	24
Günlük Yaşam	24
İnsanların Görünüşleri ve Tanımlamalar	24
Zaman ve Mekân	24
Sosyal Hayat	24
Toplam	136

A2 programında toplam 10 farklı temaya yer verilmiştir. Programın süresi 160 saat olarak her bir temaya 16 saat ayrılacak biçimde temellendirilmiştir. Programın temaları ve ders saati düzeni Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11

*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Hazırlanan Tüm Yabancılara Hitap Eden Kurs Programlarının (2017) Konuları ve Bu Konulara Ayrılması Beklenen Zaman Dilimleri A2 (MEB, 2017b)*

Temalar	Ders Saati Süreleri
Kişisel Bilgiler ve Tanıtım	16
Çevrem	16
Günlük Hayat	16
Boş Zaman	16
Alışveriş	16
Eğitim	16
Geçmiş	16
Gelecek	16
Güncel	16
Ülkeler	16
Toplam	160

B1 programında toplam 10 farklı temaya yer verilmiştir. Programın süresi 320 saat olarak her bir temaya 32 saat ayrılacak biçimde oluşturulmuştur. Programın temaları ve ders saati düzeni Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12

*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Hazırlanan Tüm Yabancılara Hitap Eden Kurs Programlarının (2017) Konuları ve Bu Konulara Ayrılması Beklenen Zaman Dilimleri B1 (MEB, 2017c)*

Temalar	Ders Saati Süreleri
Kişisel Bilgiler ve Tanıtım	32
Gündelik Yaşam	32
Eğitim ve Yaşam	32
Toplum ve Şehir Hayatında Birey	32
Bilgi Kaynakları ve Medya	32
Boş Zaman ve Eğlence	32
Seyahat	32
Farklı Kültürler Davet ve Kutlamalar	32
Geçmişteki Olaylar ve Tarih	32
Sosyal ve Güncel Konular	32
Toplam	320

Tablolardan da anlaşıldığına göre A1 seviyesinde 5 temaya ek olarak Alfabeğe yer verilirken A2 ve B1 seviyelerinde 10’ar temaya yer verildiği görülmektedir.

A1’de program süresi 136 saat olarak belirlenirken A2’de bu süre 160 saate, B1’de ise 320 saate çıkarılmıştır.

### 3.3.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Hazırlanan Tüm Yabancılara Hitap Eden Kurs Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı (2017)

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Hazırlanan Tüm Yabancılara Hitap Eden Kurs Programlarının üçünde de ölçme ve değerlendirme (MEB, 2017a, 2017b, 2017c) Dinleme 25, Konuşma 25, Yazma 25 ve Okuma 25 şeklinde olacak şekilde 100 puan üzerinden yapılmaktadır. Programa göre her temanın sonunda, süresi 60 dakikayı geçmeyecek ve 75 puan üzerinden tasarlanacak, öğrencileri 3 beceriden (Dinleme, Okuma, Yazma) sorumlu tutan sınavlar yapılır. Konuşma becerisi ise öğretim süreci içinde gözlem yoluyla ölçülür ve bu beceri de 25 puan üzerinden değerlendirilir. Bu şekilde ölçülen konuşma becerisiyle her bir öğrenci dört temel dil becerisinden toplamda 100 puan ile değerlendirilmiş olur. Kurs bitirme başarı puanı ise öğrencinin her tema sonunda aldığı puanlarının aritmetik ortalamasıyla belirlenir.

### 3.4. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018)

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının günlük yaşamlarını sorunsuz ve başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri için hazırlanan bu program oluşturulurken 8 seviye gözetilmiştir. Dinleme, Okuma, Konuşma ve Yazma kazanımları 1. seviyeden 8. seviyeye kadar zorluğu giderek artan bir biçimde ve sarmal bir yapıda düzenlenmiştir.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları şu şekildedir:

“1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin:

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Söz varlıklarını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlerimizi tanıyıp severek benimsemelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir” (MEB, 2018, s.2).

#### 3.4.1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı (2018)

Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin gerçekleştirilmesi süreci programda akademik başarıyla ilişkili tutulmamıştır. Dersin temel amacı öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda Türkçelerini geliştirip Türk kültürüne yakından bakmaya olanak sağlaması çabasıdır. Bu derslerde devam şartı aranmamaktadır. Katılımlar tamamıyla öğrencinin kendi inisiyatifinde tutulmuştur. Bu programda derse yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bireysel ve işbirlikli öğrenme temel alınarak tasarlanması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ayrıca akran değerlendirme ve grup değerlendirme bu program kapsamında sunulan Türkçe ve Türk Kültürü dersinin ölçme ve değerlendirmesi için en önemli uygulamalardır.

#### 3.5. A1 Öncesi Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimindeki İlk Kazanımlar için Başvuru Rehberi (2018)

Hazırlanan program, özellikle göçmenlerin bir meslek edinebilmeleri için Türkçenin başlangıç düzeyine ihtiyaç duyduklarına dikkat çekmektedir. Bu program, başta ekonomik koşulları yeterli olmayan ve okul geçmişleri kısa olan, hatta hiç okula gitmemiş göçmenler olmak üzere, tüm göçmenlerin meslek edindirme kurslarına katılımlarını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Bu sebeplerle, A1 Öncesi Türkçe Öğretim Programının gerçekçi ve teşvik edici bir özellik taşıdığı söylenebilir.

Grup A	•Okuryazarlık
Grup B	•Okuryazarlık düzeyi yetersiz olanlar
Grup C	•Okuryazar olmayanlar
Grup D	•Okuryazarlık öncesi düzeydekiler

Şekil 1. A1 Öncesi Düzeyi Hedef Kitleleri (YEE, 2018, s. 16).

Şekil 1'de de görüldüğü gibi programda A1 öncesi düzeydeki dil öğrencileri en alttan en üste doğru sıralanmıştır. Okuryazarlık öncesi düzeydekiler Grup D olarak, okuryazar olmayanlar Grup C, okuryazarlık düzeyi yetersiz olanlar Grup B ve okuryazarlar Grup A olarak sembolleştirilmiştir.

### 3.5.1. A1 Öncesi Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimindeki İlk Kazanımlar için Başvuru Rehberinin Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı (2018)

A1 öncesi düzeyini diğer düzeylerden (A1-C2) ayıran en belirgin özellik, beceri alt alanlarının tamamının betimlenmemiş olması durumudur. A1 öncesi kursunda yer alan kursiyerlerin, tüm betimlemeleri karşılamaları beklenmemektedir. Çünkü bu düzey kursiyerleri A1'e hazırlanma kursu olarak tanımlanmaktadır. Bu programa katılan kursiyerler dinleme, okuma, konuşma ve yazma sınavlarına tabi tutulurlar. A1 öncesi kurs programının düzey sınavıyla ilgili alanları, alt alanları ve tanımlanabilir betimlemeleri Tablo 13'te verilmiştir (YEE, 2018, s. 16).

Tablo 13

*A1 Öncesi Kurs Programının Düzey Sınavıyla İlgili Olarak Alanları, Alt Alanları ve Tanımlanabilir Betimlemeleri*

Alan	Alt Alan	Tanımlanabilir Betimlemeler
Okuma	Anlama	Yön belirleme bilgisi okuma
	Sesletim	Bilgilendirici yazıları okuma Yönergeleri okuma
Dinleme	Anlama	Canlı bir etkinliği dinleme
	Tanımlayabilme	Duyuruları, yönergeleri dinleme
	Tepki verme Muhatap alma	Radyo/ Ses kaydı dinleme
Konuşma	Sözlü anlatım	Selamlaşma
	Sözlü üretim	Kendini tanıtma
	Karşılıklı konuşma	Hislerini açıklama
	Diyalog Monolog	
Yazma	Yazılı üretim	Yazışma
	Aktarma	Formları doldurma Çevrimiçi iletişim Mesaj yazma Not bırakma/ yazma

Tablo 13'te görüldüğü üzere A1 öncesi program, öğrencilerin bu programda belirtilen gruplarına göre onları dört temel dil becerisine hazırlayıcı ya da A1 seviyesine temel teşkil edecek nitelikte içerikler barındırmaktadır. Bunlar tabloda Alt Alan ismi altında gösterilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi programdaki Tanımlanabilir Betimlemeler ise A1 öncesi seviyenin A1 düzeyine en yakın gruplarına yönelik içerikler taşır. Tanımlanabilir betimlemeleri karşılayabilen adayların A1 öncesi programında yeterli olduğu ve A1 seviyesine başlayabileceği varsayılmaktadır.

### 3.6. Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (AÜ- TÖMER, 2015)

2015 yılının Şubat ayında program çalışmalarına başlayan Ankara Üniversitesi TÖMER Ar-Ge ekibi Ekim ayında programa son şeklini verip tamamlamıştır. Program hazırlanırken yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınmıştır. Bunun dışında dil bilgisi öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın bir kolu olan sarmal yaklaşımın benimsendiği görülmüştür. Programda tam öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, deneysel öğrenme ve çoklu zekâ kuramları gibi farklı kuramlardan dil öğretim sürecinde yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Bütün bu sözü edilen kuramların yanında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme gibi düşünme becerilerinden özellikle etkinlik düzenleme kısmında faydalanılması gerektiği ifade edilmiştir.

#### 3.6.1. Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı (AÜ- TÖMER, 2015)

Program 5 temel beceri üzerine inşa edilmiştir. Bunlar: Dinleme, okuma, anlatma, karşılıklı konuşma ve yazmadır. Her bir beceriye yönelik kazanımlar doğrultusunda ölçme ve buna uygun

değerlendirmelerin programın temelini oluşturduğu görülmektedir. Programın ölçme ve değerlendirme bölümünde alternatif ölçme araçlarına değinilmiştir. Bu ölçme araçlarının ölçme ve değerlendirme sürecinde nasıl uygulanacağı açık bir dille anlatılmıştır. Bu bilgiler verilirken ölçme aracının özelliklerinden, dikkat edilmesi gereken noktalarından ve aracın sınırlılıklarından da bahsedilmiştir.

### 3.7. Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (MV, 2019)

Maarif Vakfı 2016 yılından beri gerek Türkiye içinde gerekse Türkiye dışında başta yabancılara Türkçe olmak üzere okul öncesini de içine alan eğitim alanında çok geniş bir yelpazede eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren bir kuruluştur. Programda programı hazırlayanların temel çıkış noktasının hem Türkiye içinde hem de Türkiye dışındaki yabancılara Türkçe öğretim merkezlerince de kabul görecektir şekilde planlanmış, uluslararası dil öğretim standartlarına sahip bir Türkçe öğretim programı oluşturmak olduğu belirtilmiştir. Bu çerçevede pek çok alan uzmanı ve akademisyenin içinde olduğu, basamaklı kur sistemi dikkate alınarak belirlenen seviyelere yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Seviyeler A1'den C1'e kadar ele alınmış, C2 seviyesi hedef dilin hemen hemen ana dili düzeyinde kullanımına denk düştüğü için programa dâhil edilmemiştir.

#### 3.7.1. Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı (MV, 2019)

Programın yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme/ izleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, okuma ve yazma becerilerine yönelik istemiş olduğu ölçme ve değerlendirme "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde" ifade edilen temel ilkelere dayandırılmaktadır. Buna göre belirlenen ölçme süreci ve ölçme araçları esnek ve geliştirilebilir tutulmuştur. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulması programın en önemli noktalarından biridir. Ölçme ve değerlendirmenin uygulama basamağında çeşitliliğe özen gösterilmiştir. Geleneksel/davranışçı teknikler (seçmeli, doğru-yanlış vb.) kadar alternatif/yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme tekniklerine (öz değerlendirme, akran değerlendirme, rubrik vb.) de yer verilmiştir. Bu şekilde hem sürece hem sonuca odaklanan teknikler programa dâhil edilmiştir. Ayrıca dilin yapı parçacıklarının çoktan seçmeli sorularla ölçüldüğü tekniklerden vazgeçilmesi gerektiği üzerinde de durulmuştur. Bunun dışında, öğrencilerin dil öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunması beklenen, dil yeterliklerini iletişimsel bağlamlarda ölçen araçların ölçme süreci içine alınması gerekliliği ifade edilmiştir.

### 3.8. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (MEB, 2020)

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) esas alınarak hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının içindekiler bölümü; Sunuş, Teşekkür ve Giriş bölümleriyle başlamış daha sonra Programın Temel Dayanakları ve Yaklaşımı, Programın Genel Amaçları, Programın Yapısı, Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı, Programın Uygulanmasına Dair Öneriler, Kazanımlar, Düzeylere Göre Dil Yapıları Listesi, Programın Kademelere Göre İzlenice bölümleriyle devam etmiş ve son olarak Sözlük ve Kaynakça bölümlerine yer verilerek içerik son halini bulmuştur.

Programın temel yaklaşımı Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin önerdiği eylem odaklı iletişimsel dil öğretim yaklaşımı olmuştur.

Program Maarif Vakfının (2019) programıyla düzeylerin ele alınış biçimi yönünden paralellik göstermektedir. MEB'in programında da Maarif Vakfının programında olduğu gibi seviyeler A1'den C1'e kadar ele alınmış ve kazanım listeleri bu seviyeler dâhilinde verilmiştir.

#### 3.8.1. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı (MEB, 2020)

Programda yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurması; programın kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri,

tutum ve değerlerin tümünü kapsayabilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ölçme ve değerlendirme yapılırken alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin (öz değerlendirme, akran değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı vb.) yanı sıra geleneksel tekniklere de yer verilebileceği belirtilmiştir. Bunların yanı sıra programda, dilin teorik kısmından ziyade işlevsel kullanımına dönük ölçme ve değerlendirme yapılması ve öğrencilere “Ne öğrendin?”, “Bu öğrendiklerini güncel yaşamında uygulayabileceğini düşünüyor musun?” türünde sorular soran yansıtmacı bir yaklaşımın benimsendiği ölçme ve değerlendirmenin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Tablo 14

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (MEB, 2020) İçerisinde Dil Becerilerinin Ölçülmesinde Kullanılan Teknikler ile Önerilen Öğrenme- Öğretme Uygulamaları

Dil Becerileri	Önerilen Öğrenme- Öğretme Uygulamaları	Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri
Dinleme/ İzleme	Öğrencilerin dinlediği metinle resimleri eşleştirme, sesleri ayırt etme, metinlerdeki kişilerin amaç ve iletişim niyetlerini anlayabilme, dinleme ve bir eylemi tamamlama, (Dinle ve resim yap/çiz/doğru sıraya koy/yanlış belirle/işaretle), ilgisiz bilgiyi çıkarma, doğru/ yanlış etkinlikleri, detayları ayırt edebilme türü, ayrıntıları fark etme, soru ve cevap vb.	Görüşme, anlama testleri, boşluk doldurma, cümle doğrulama tekniği, gözlem, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri, ürün dosyası, öz, akran, grup ve tutum değerlendirme ölçeği vb.
Konuşma	Drama, tartışma, grup veya ikili çalışmalar, resmi tasvir etme, belirli durumlarda kısa cevaplar verme, bilgi paylaşım temelli konuşma, görüş paylaşım temelli konuşma, bir olayı başkalarına aktarma, kısa sözel sunumlar yapma, görsel/şekil/tablolara üzerine konuşmalar yapma vb.	Görüşme, gözlem, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri, ürün dosyası, öz değerlendirme/akran değerlendirme/grup ve tutum değerlendirme ölçeği vb.
Okuma	Bilgileri/ görselleri eşleştirme, metinlerdeki kişilerin amaçlarını anlayabilme, başlık bulma, ana fikri belirleme, ayrıntıları anlama, tamamlama (Oku ve resim yap/çiz/doğru sıraya koy/yanlış belirle/ işaretle), ilgisiz bilgiyi çıkarma, doğru-yanlış etkinlikleri, ayrıntıları fark etme, ima edilen bilgileri anlayabilme, metnin dil bilimsel boyutlarını fark etme, soru- cevap, metindeki bilgileri tablo/şekil/listede bulma vb.	Görüşme, anlama testleri, boşluk doldurma, cümle doğrulama tekniği, gözlem, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri, ürün dosyası, öz, akran, grup ve tutum değerlendirme ölçeği vb.
Yazma	Görsel/video/resmi tasvir etme, form doldurma (Otele giriş işlemleri, iş başvuru formu doldurma vb.), not alma, yazma planı oluşturma, liste hazırlama (alışveriş listesi, yapılacak işlerin listesini hazırlama), tabloya göre metin oluşturma, yeniden yazma, kısa notlar alma, cevaplar hazırlama, paragraf/deneme/e-posta/günlük notlar oluşturma, giriş cümlesi yazma, özetleme vb.	Görüşme, açık uçlu sorular, boşluk doldurma, gözlem, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri, ürün dosyası, öz, akran, grup ve tutum değerlendirme ölçeği vb.

Program içinde Dil Becerilerinin Ölçülmesinde Kullanılan Teknikler ile Önerilen Öğrenme- Öğretme Uygulamaları (MEB, 2020, s.34) başlığı altında yukarıdaki tabloda belirtilen dört temel dil becerisine göre öğrenme- öğretme uygulamaları ile bu uygulamaların nasıl ölçüleceğine yönelik olarak ölçme ve değerlendirme teknikleri sunulmuştur. Bunun dışında, eğitim-öğretim sürecine yönelik olarak hazırlanan ders kitaplarının, çalışma kitaplarının ve ders izlencelerinin nasıl oluşturulması gerektiğiyle ilgili olarak da ciddi öneriler sunulmuştur.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Alan yazında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi programları üzerine yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan kimilerine bu bölümde yer verilmiştir.



Durmuşçelebi (2015), “Yabancılara Türkçe Öğretim Programlarının Etkililiği” adlı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine tasarlanmış programları incelemiştir. Çalışmanın amacını Türkçe öğrenen yabancıların bu dili öğrenirken (Avrupa Dil Pasaportu ölçütleri de dikkate alınarak) dil becerileri boyutlarında hangi zorlukları yaşadıklarını belirlemek oluşturmuştur. Bu amaç doğrultusunda çalışmada öğrenciler: Dinleme becerisi kazanımı bağlamında hangi sorunları yaşamaktadır?, Konuşma becerisi kazanımı bağlamında hangi sorunları yaşamaktadır?, okuma becerisi kazanımı bağlamında hangi sorunları yaşamaktadır?, Yazma becerisi kazanımı bağlamında hangi sorunları yaşamaktadır?, Öğrencilerin dil öğrenirken yaşadığı sorun alanları; a) Uyruklarına göre, b) Okul türlerine göre ve c) Anadillerine göre farklılık göstermekte midir? sorularına cevap vermişlerdir. Araştırmanın evrenini ise, 2014-2015 güz öğretim yılında Kayseri’ye öğrenim görmek amacıyla değişik ülkelerden gelmiş lise ve üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Aytaç vd. (2020) ise, “Hayat Boyu Öğrenme Yabancılara Türkçe Öğretim Kurs programlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmalarında bu programların dil becerileri ve kültür aktarımını ele alış biçimlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Söz konusu amaca ulaşmak için; yabancı diller yabancılara Türkçe öğretimi 1, 2 ve 3. seviye kurs programında yer alan kazanımların dil becerilerine göre dağılımı nasıldır? ve yabancı diller yabancılara Türkçe öğretimi 1, 2 ve 3. seviye kurs programının Türk kültürüne ait öğeleri yansıtmada durumu nasıldır? alt problemlerine yanıtlar aranmıştır. Alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgular incelendiğinde, elde edilen verilere göre, söz konusu programda “konuşma” ve “dil bilgisi” becerilerinin ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca birinci seviye kurs programında “Tanışma ve Arkadaşlık”, “Ailem ve Çevrem”, “Temel İhtiyaçlar”, “Meslekler” gibi günlük hayat ile ilişkili konu başlıkları altında söz konusu kültürel öğeleri yansıtmada gücünü barındıran kazanımların yer aldığı sonucuna da ulaşılmıştır. Emre, 2020 yılında *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi* başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında tezinin bir bölümünü yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için hazırlanan öğretim programlarına ayırmıştır. Emre çalışmasında; Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından 1986 yılında yayımlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programına* (1986), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2000 yılında yayımlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programına* - 6-11. sınıflar için - (2000), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2012, 2016 Ve 2017 yıllarında yayımlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kurs Programlarına*, Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından 2015 yılında yayımlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programına* (2015), Millî Eğitim Bakanlığı *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programına* (2018), Maarif Vakfı tarafından 2019 yayımlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programına* ve 2020 yılında yayımlanan *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programına* (2020) yer vermiştir.

Araştırma bulgularına ilişkin sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

Millî Eğitim Bakanlığınca Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü için hazırlanmış programlara bakıldığında *Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) Kurs Programlarının 1., 2. ve 3. seviye* (MEB, 2016a, 2016b, 2016c) olmak üzere 3 ayrı seviyeye yönelik kurs programı şeklinde hazırlandığı görülmüştür. Bunun dışında yine Millî Eğitim Bakanlığınca Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü için hazırlanmış *Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) Kurs Programlarının* da 1., 2. ve 3. seviye olmak üzere 3 ayrı seviyeye yönelik hazırlandığı tespit edilmiştir (MEB, 2016d, 2016e, 2016f). Bu kurs programlarının ölçme ve değerlendirme bölümlerinin farklı yaş gruplarına yönelik hazırlanmış olmalarına rağmen aynı esaslara dayandığı görülmüştür.

*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Harmanlanmış Modelde Hazırlanan Kurs Programlarındaki* (MEB, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d) ölçme ve değerlendirme uygulamalarının ise, düzey eğitimine başlamadan önce, düzey eğitimi süresince ve düzey eğitimi sonunda olmak üzere 3 ayrı başlık altında verildiği görülmüştür.

*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Hazırlanan Tüm Yabancılara Hitap Eden Kurs Programlarının* (MEB, 2017a, 2017b, 2017c) üç ayrı seviyeye yönelik programlarının tamamında dört temel beceriyi de eşit puanlamayla, (Dinleme 25, Konuşma 25, Yazma 25 ve Okuma 25) toplam 100 puan üzerinden değerlendirme gerekliliğini dile getirdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca her temanın sonunda, süresi 60 dakikayı geçmeyecek 75 puan üzerinden tasarlanan ve öğrencileri 3 beceriden (Dinleme, Okuma, Yazma) sorumlu tutan sınavlar yapılması önerilmiştir. Programda konuşma becerisinin ise öğrencinin süreçteki performansının değerlendirilmesi yoluyla ölçülmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Öğrenci, tema sonlarındaki ölçme uygulamalarıyla 75 puan üzerinden, süreçteki konuşma performansı ile 25 puan üzerinden yani toplamda 100 puan üzerinden değerlendirilir. Kurs sonu başarı puanı ise her tema sonunda alınan puanların toplamının aritmetik ortalamasının alınmasıyla bulunur.

*Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programında* (MEB, 2018) ise başarı öğrencinin Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin uygulandığı süreç sonundaki akademik başarısıyla ilişkili tutulmamıştır. Dersin temel amacı, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda Türkçelerini geliştirip Türk kültürüne yakından bakmasına olanak tanımaktır. Bu derslerde devam şartı aranmamaktadır. Bu derslere katılım sadece öğrencinin kendi inisiyatifine bırakılmıştır. Bu programda derse yönelik ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin bireysel ve işbirlikli öğrenme becerilerine göre yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca akran değerlendirme ve grup değerlendirme, bu programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımını oluşturmaktadır.

*A1 Öncesi Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimindeki İlk Kazanımlar için Başvuru Rehberinin* (YEE, 2018) ölçme ve değerlendirme anlayışına bakıldığında, A1 öncesi düzeyini diğer seviyelerden (A1-C2) ayıran en belirgin özelliğin, beceri alt alanlarının tamamının betimlenmemiş olduğu görülmektedir. A1 öncesi kursunda yer alan kursiyerlerin, tüm betimlemeleri karşılamaları beklenmemektedir. Çünkü bu düzey, kursiyerleri A1'e hazırlama kursu olarak tanımlanmaktadır. Bu programa katılan kursiyerler dinleme, okuma, konuşma ve yazma sınavlarına tabi tutulurlar.

*Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programında* (AÜ- TÖMER, 2015) 5 temel beceriden bahsedilmektedir. Bunlar; dinleme, okuma, anlatma, karşılıklı konuşma ve yazmadır. Her beceriye yönelik belirlenmiş kazanımlar doğrultusunda ölçme ve buna uygun değerlendirme yapmak programın temelini oluşturmaktadır. Programda alternatif ölçme araçlarına değinilmiştir. Bu ölçme araçlarının özelliklerinden, dikkat edilmesi gereken noktalarından ve sınırlılıklarından bahsedilmiş, süreçte nasıl uygulanacağına dair bilgiler verilmiştir.

*Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında* (MV, 2019) ise yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme/ izleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, okuma ve yazma becerilerine yönelik istemiş olduğu ölçme ve değerlendirme kriterleri "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde" yer alan temel ilkelere dayandırılmıştır. Bu ölçme ve değerlendirmelerin uygulama süreci ve ölçme araçları da esnek tutulmuştur. Programın ölçme ve değerlendirme açısından en dikkate değer yönü öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almasıdır. Ölçme ve değerlendirmenin uygulama aşamasında ölçme araçlarında çeşitliliğe özen gösterilmiştir. Geleneksel/davranışçı teknikler (seçmeli, doğru-yanlış vb.) kadar alternatif/yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme tekniklerine (öz değerlendirme, akran değerlendirme, rubrik vb.) de yer verilmiştir. Başka bir ifadeyle hem sürece hem sonuca odaklanan tekniklerin kullanılması istenmiştir. Ayrıca dilin yapı parçacıklarının çoktan seçmeli sorularla ölçüldüğü tekniklerden de vazgeçilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin dil öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunacağı düşünülen, dil yeterliklerini iletişimsel bağlamlarda ölçen araçların kullanılması tavsiye edilmiştir.

*Millî Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının* (MEB, 2020) da *Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında* olduğu gibi ölçme ve değerlendirmede yabancılara Türkçe öğretimindeki temel dil becerilerine yönelik ölçme uygulamaları yapılması gerekliliği, uygulamalarda öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde tutulması ve bu programın

hedeflediği bilgi, beceri, tutum ve değerlerin tümünü içine alan uygulamalara yer verilmesi gerekliliğidir üzerinde durulmuştur. Ölçme ve değerlendirme yapılırken alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin (öz değerlendirme, akran değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı vb.) yanı sıra geleneksel tekniklere de yer verilebileceği belirtilmiştir. Bunların yanı sıra dilin teorik yanından ziyade işlevsel yönüne dikkat çeken, bir anlamda ölçerken öğreten bir anlayışla oluşturulmuş ölçme uygulamaları yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilere “Ne öğrendin?”, “Bu öğrendiklerini güncel yaşamında uygulayabileceğini düşünüyor musun?” türünde sorularla yansıtmacı bir yaklaşımın benimsendiği bir ölçme ve değerlendirme felsefesinin oluşturulması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Araştırma sonuçlarından hareketle bu alanda çalışan/çalışacak araştırmacılara ve program oluşturma görevi üstlenen uzmanlara şu önerilerde bulunulabilir:

- İncelenen öğretim/kurs/kur programları incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ölçme ve değerlendirmede bütüncül bir dil anlayışı olmadığı görülmektedir. Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni esas alınarak Türkçeye uyarlanan bir programın tüm Türkçe Öğretim Merkezlerinde kullanılmasıyla bu bütüncül anlayış oluşturulabilir.
- Programlara bakıldığında, programların 4 temel beceri etrafında kurgulandığı görülmektedir. Ancak Türkçenin öğretildiği bu programlarda ölçme ve değerlendirmede dil bilgisine yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu nedenle programlardaki ölçme ve değerlendirme esaslarına dil bilgisi öğretimi, işlevsel bir anlayışla daha çok dahil edilmeli, 4 temel beceri, tematik ve sarmal yolla yapılabilir.
- Programlar incelendiğinde farklı yaş gruplarında da aynı ölçme ve değerlendirme esaslarının benimsendiği görülmüştür. Halbuki her seviye ve yaşın kendine has özellikleri bulunduğundan temel ölçme ve değerlendirme esaslarının yanında o yaş grubuna özel başka esaslar da oluşturulabilir ve uygulamalarda bu esaslara dikkat edilebilir.

### Kaynaklar

- Aktar, S. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki ölçme uygulamalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- AÜ- TÖMER. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aydın, E. & Tunagür, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (32), 349-374. <https://doi.org/10.35675/befdergi.853046>.
- Aytan, T., Uzun, O. & Günaydın, Y. (2020). Hayat boyu öğrenme yabancılara Türkçe öğretim kurs programlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 70-99. <https://doi.org/10.29000/rumelide.835499>.
- Demirtaş, A., Özer, G. & Kuzu, V. (2021). *Orta öğretim sosyoloji ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Durmuşçelebi, M. (2015). Yabancılara Türkçe öğretim programlarının etkililiği. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4 (2), 247-273. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/43262/525491>.
- Emre, K. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Aşık Ünal, Ü. Ö. & Akbunar, Ş. (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005- 2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (1), 171-196. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22600/241456>.

- Gömlüksiz, M. N. & Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47 (47), 393-421. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10350/126757>.
- Gözütok, D. (2003). Curriculum development in Turkey. In W.F.Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research*. (pp. 607-622). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kalaycı, N. & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), 238-262. <https://doi.org/10.24315/tred.580427>.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1- 20. Retrieved from <http://kusobdergi.com.tr/tr/pub/issue/55115/631362>.
- MV. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. Maarif Vakfı Yayınları.
- MEB. (2016a). *Yabancılara Türkçe öğretimi (13-17) 1. seviye kurs programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2016b). *Yabancılara Türkçe öğretimi (13-17) 2. seviye kurs programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2016c). *Yabancılara Türkçe öğretimi (13-17) 3. seviye kurs programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2016d). *Yabancılara Türkçe öğretimi (6-12) 1. seviye kurs programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2016e). *Yabancılara Türkçe öğretimi (6-12) 2. seviye kurs programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2016f). *Yabancılara Türkçe öğretimi (6-12) 3. seviye kurs programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2017a). *Türkçe A1 seviyesi kurs programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2017b). *Türkçe A2 seviyesi kurs programı*. MEB Yayınları.
- MEB (2017c). *Türkçe B1 Seviyesi Kurs Programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2018). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. seviyeler)*. MEB Yayınları.
- MEB. (2019a). *Türkçe A1 seviyesi harmanlanmış model kurs programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2019b). *Türkçe A2 seviyesi harmanlanmış model kurs programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2019c). *Türkçe B1 seviyesi harmanlanmış model kurs programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2019d). *Türkçe B2 seviyesi harmanlanmış model kurs programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Maarif Vakfı Yayınları.
- Özkök, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 159-167.
- Öztürk, C. & Kafadar, T. (2020). Evaluation of the 2018 social studies curriculum. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), 112-126. <https://doi.org/10.24315/tred.550508>.
- YEE. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe ilk kazanımlar için başvuru rehberi (A1 Öncesi)*. Avrupa Konseyi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. & Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (2), 702-737. <https://doi.org/10.12984/eegefd.305922>.

## SEMPOZYUM SONUÇ BİLDİRİSİ

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) ile ABD Portland State Üniversitesi ve Litvanya Vilnius Üniversitesi işbirliğinde düzenlenen 7.Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2023), 7<sup>th</sup> International Symposium of Limitless Education and Research (ISLER 2023), 04-06 Mayıs 2023 tarihlerinde online (çevrimiçi) olarak gerçekleştirilmiştir.

Sempozyumun amacı, uluslararası düzeyde yapılan bilimsel çalışma, araştırma ve uygulamaları paylaşmak, bilim okuryazarlığını geliştirmek, eğitimci, araştırmacı, akademisyen, öğretmen ve öğrencilerin etkileşimin sağlamaktır. Sempozyum ana teması “Eğitimde Dijital Dönüşüm” olarak belirlenmiştir. Bu amaçla okul öncesi eğitimden başlayarak yükseköğretime kadar 20’den fazla konu alanına yer verilmiştir.

7. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2023), 04-06 Mayıs 2023 tarihlerinde üç gün boyunca paralel oturumlar halinde gerçekleştirilmiştir. Başta Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği üyeleri olmak üzere farklı ülkelerden ve üniversitelerden 144 akademisyen Bilim Kurulu üyesi, 26 akademisyen de Düzenleme Kurulu Üyesi olarak görev almıştır. Sempozyum süresince 32 oturum, 5 panel ve 7 konferans yapılmıştır. Paralel yapılan oturumlarda 125 konuşmacı tarafından 75 bildiri sunulmuştur. Sempozyuma uluslararası ve ulusal düzeyde akademisyen, öğretmen öğrenci olmak üzere geniş bir katılım olmuştur. Yabancı üniversitelerden davet edilen 6 farklı ülkeden 7 akademisyen davetli konuşmacı olarak katılmıştır. Aşağıda isimleri verilen akademisyenlere teşekkür ederiz.

- Prof. Dr. Anastassia ZABRODSKAJA, Tallinn University, Estonia
- Prof. Dr. Lisa Marie GILMAN, George Mason University, USA
- Prof. Dr. Öztürk EMİROĞLU, University of Warsaw, Poland
- Prof. Dr. Thomas R. GILPATRICK, Portland State University, USA
- Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
- Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University, UAE
- Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania

Sempozyumda sunulan bildiri özetleri ve bildiriler USEAS 2023 Sempozyum Bilim Kurulu tarafından değerlendirilmiştir. Bildiri değerlendirmede; çalışmanın özgünlüğü, amacı, bilimsel temelleri, yöntemi, bulgular ve yorumlar, tartışma, sonuç ve öneriler, bilimsel alana katkısı, uygulanabilirliği ile Türkçe dil kullanımı gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütlere göre her bildiri iki hakeme gönderilmiş ve 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. İki hakem değerlendirmesi sonucu 70’in üzerinde puan alan bildiriler özetleri USEAS 2023 Sempozyum Programına alınmıştır. Bildiri tam metinleri ve bildiri ödülleri değerlendirme sürecinde de aynı işlemler yapılmıştır.

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneğinin Ödül Yönergesine göre ödüle aday bildiriler için Sempozyum Bilim Kurulu Üyeleri arasından üç ayrı jüri kurulmuştur. Jüri üyeleri, birinci yazarlarına göre “Bildiri Ödülü” ve “Genç Katılımcı Ödülü” kategorilerinde verilecek ödülleri Sempozyum süresince



belirlemiştir. Buna ek olarak Sempozyuma akademik destek veren katılımcılara “Akademik Katkı Ödülü” verilmiştir. USEAS 2023 Kapanış Oturumunda ödül alan kişiler, bildiriler ve yazarları ilan edilmiştir.

Sempozyumun ana teması “Eğitimde Dijital Dönüşüm” olarak belirlenmiştir. Bu nedenle konferans, panel ve bildirilerde eğitimde dijital dönüşüm ve uygulamalara ağırlık verilmiştir. Eğitimde dijital gelişmeleri içeren çeşitli bildiriler sunulmuştur. Bu süreçte bilimsel üretime katkı sağlama, yeni düşünce ve çalışmalara ortam hazırlama, sınırsız öğrenme, eğitim ve araştırmaya dikkat çekme, bilgi toplumuna uyum sağlama gibi çalışmalar ön plana alınmıştır. Bunun yanında akademisyen, öğretmen ve öğrencilerin deneyimleri ile güncel konulara da yer verilmiştir. Böylece Sempozyumda önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

7. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2023) akademisyen, öğretmen ve öğrencileri bir araya getirme, bilimsel çalışma, uygulama ve deneyimleri paylaşma, yeni bakış açıları ve çalışma alanları oluşturma, işbirlikli araştırmalara zemin oluşturma açısından önemli bir toplantı olmuştur. Sempozyumda dijital dönüşüm ve yapay zekâ ile ilgili gelişmeler derinlemesine tartışılmış, olumlu ve olumsuz görüşler paylaşılmış, yeni fikirler dile getirilerek mevcut çalışmalara katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Bazı akademisyenler yapay zekânın eğitimi olumsuz etkileyeceğini dile getirerek endişelerini belirtmiştir. Bazıları dijital gelişmelerin nereye gideceğinin belirsiz olduğunu, bazıları da eğitime katkısı olacağını vurgulamıştır. Genel olarak yapay zekânın insan kontrolünde eğitime önemli yararlar sağlayacağı görüşünde birleşilerek yeni çalışmalarda bir araya gelme dilekleriyle Sempozyuma son verilmiştir.

Sempozyumda ortaya çıkan bazı görüşler şöyle özetlenebilir:

1. Ülkemizin gelecek yüzyıla hazırlanması, bilgi toplumundan beceri toplumuna geçilmesi, süper akıllı toplum olma yolunda ilerlenmesi için eğitimde dijital dönüşüm, yapay zekâ gibi çalışmalara ağırlık verilmelidir. Bu amaçla yeni bilimsel çalışmalar yapma, mevcut eğitim yaklaşım ve uygulamalarını geliştirme, teknolojik yeniliklerden üst düzeyde yararlanma gibi çalışmalara odaklanılmalıdır.

2. Günümüzde bilginin sürekli artması, bilgi teknolojilerinin hızla gelişmesi ve değişmesi, öğrenmenin sınırsız olması, bilgi toplumuna uyum sağlama gibi nedenler öğrenmeyi öğrenme ve sınırsız öğrenmeyi zorunlu hale getirmektedir. Bu konuya dikkat çekmek ve farkındalık oluşturmak için sürekli yayınlar yapılmalı, öğrenci ve öğretmenler iyi yetiştirilmelidir.

3. Öğrenen bir toplum ve öğrenen dünya oluşturabilmek için eğitimin önündeki engeller kaldırılmalıdır. Özellikle yer, zaman, araç gereç, süre ve ekonomik engelleri aşmak için kalıcı önlemler alınmalıdır. Bu konuya tüm eğitim kurumları duyarlı olmalıdır. Bunun için dijital araçlardan üst düzeyde yararlanılmalıdır.

4. Eğitim alanında disiplinler arası çalışmalara ağırlık verilmeli, bu konuya araştırmacıların dikkati çekilmeli, ortam hazırlanmalı, desteklenmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.

5. Türkçenin bilim dili olması, dünyada hak ettiği yere gelmesi için Türkçe öğretimine, yabancılara Türkçe öğretimine, Türkçe yayın ve materyal çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Türkçe öğretiminde yapay zekâ ve dijital yayınlardan yararlanılmalıdır. Etkili araç, gereç ve materyaller geliştirilmelidir.



6. Ülkemizde yaşanan afetler nedeniyle eğitim alanındaki soruları gidermek, telafi eğitimi, program, materyal ve araç gereç hazırlama, öğretmen ve veli eğitimi, öğrencilerde temel becerileri geliştirme gibi konularda yoğun çalışmalar yapılmalıdır. Bu süreçte dijital araçlara geniş yer verilmelidir.

7. Afetler nedeniyle öğrencilerin öğrenme kayıpları, dil, zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişimleri izlenmeli, dijital okuma, yazma ve anlama becerilerini geliştirme çalışmalarına öncelik verilmelidir.

8. Önümüzdeki yıl düzenlenecek 8. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2024) için farklı ülkelerdeki üniversitelerle işbirliği yapılması, yabancı akademisyen katılımının artırılması, Sempozyumun Nisan veya Mayıs aylarında gerçekleştirilmesi, koşulların uygun olması halinde yüz yüze yapılması ve sanal sunumlara da yer verilmesi önerilmiştir.

9. Sempozyumda genç araştırmacıları (lisansüstü eğitime devam eden öğretmen ve akademisyenler) bilimsel çalışmalara özendirme, yeni, özgün ve nitelikli araştırmalar yapmaya yönlendirmek amacıyla bildiri ödülü uygulamasına devam edilmesi önerilmiştir.

10. Gelecek yıl yapılacak 8. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunda (USEAS 2024) çeşitli tema, panel, atölye çalışması gibi etkinliklere yer verilmesi, her düzeyde görev yapan öğretmen, araştırmacı ve eğitimci kitlesine ulaşılması, SEAD Web Sitesinin daha aktif kullanılması, önerilmiştir.

**USEAS 2023 Bilim Kurulu**



Portland State  
UNIVERSITY



Iš čia kylama  
į žvaigždes



## 7. ULUSLARARASI SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA SEMPOZYUMU (USEAS 2023)

7<sup>th</sup> INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF LIMITLESS EDUCATION AND RESEARCH  
(ISLER 2023)

### Bildiri Kitabı

Conference Proceedings

04-06 Mayıs 2023

04-06 May 2023

Ankara